

Jens Wernicke

Hochschule im historischen Prozess

Zum Verhältnis von Universitätsentwicklung,
Klassengesellschaft und Macht

AStA der Freien Universität Berlin
Hochschulpolitische Reihe Band 13

3	Vorworte
11	Prolog
13	1. Einleitung
14	1.1 Interesse und Relevanz des Themas
15	1.2 Ziel, Frage, Idee
15	1.3 Methoden- und Perspektivenwahl
16	1.4 Vorgehensreflexion
19	2. Pierre Bourdieus Sozialtheorie
20	2.1 Sozialer Raum und Habitus
29	2.2 Soziales Feld und Kapital
30	2.3 Bildungssystem und Intelligenz
33	2.4 Symbolische Gewalt
37	3. Hochschulreformen in Deutschland
37	3.1 Von der mittelalterlichen Universität zur modernen Wissenschaft
37	3.1.1 Gesellschaftliche Rahmenbedingungen
40	3.1.2 Analyse und Konsequenzen nach Bourdieu
41	3.2 Die Humboldt'sche Hochschulreform
41	3.2.1 Gesellschaftliche Rahmenbedingungen
43	3.2.2 Leitbilder der Reformidee
46	3.2.3 Wissenschaftsfreiheit und Hochschulautonomie
47	3.2.4 Umsetzung der Reform
50	3.2.5 Analyse und Konsequenzen nach Bourdieu
60	3.3 Die ›Selbstgleichschaltung‹ der Hochschulen 1933–45
64	3.4 Die Sozialliberale Hochschulreform
64	3.4.1 Gesellschaftliche Rahmenbedingungen
70	3.4.2 Leitbilder der Reformidee
72	3.4.3 Wissenschaftsfreiheit und Hochschulautonomie
76	3.4.4 Analyse und Konsequenzen nach Bourdieu
85	3.4.5 Umsetzung der Reform
89	3.5 Die Neoliberale Hochschulreform
89	3.5.1 Gesellschaftliche Rahmenbedingungen
97	3.5.2 Eckpunkte der Reform
100	3.5.3 Wissenschaftsfreiheit und Hochschulautonomie
102	3.5.4 Umsetzung der Reform
104	3.5.5 Analyse und Konsequenzen nach Bourdieu
123	4. Zusammenfassung
135	5. Literaturverzeichnis

Jens Wernicke

HOCHSCHULE IM HISTORISCHEN PROZESS

Zum Verhältnis von Universitätsentwicklung,
Klassengesellschaft und Macht

Jens Wernicke, Jahrgang 1977, studierte an der Bauhaus-Universität Weimar Medien- und Kulturwissenschaften. Die vorliegende Schrift stellt eine aktualisierte und gekürzte Fassung seiner Diplomarbeit dar.

Weitere Informationen unter: www.jenswernicke.de.vu | Kontakt zum Autor über: jens.wernicke@gmx.de

AStA der Freien Universität Berlin
Hochschulpolitische Reihe Band 13

Jens Wernicke
Hochschule im historischen Prozess –
Zum Verhältnis von Universitätsentwicklung,
Klassengesellschaft und Macht
1. Auflage, Berlin, Februar 2009

Herausgeber: AStA der FU Berlin –
Öffentlichkeitsreferat
Lektorat: Falko Grothe, Harald Herbich,
Felix Koch, Sebastian Schneider
Umschlagentwurf: Izaak Berensen
Grafische Gestaltung: Richard Rocholl
in Zusammenarbeit mit Izaak Berensen
Druck: AStA-Druckerei
1. Auflage: 3000

ISBN 978-3-926522-32-0

Bestellung über den Buchhandel oder direkt
bei: Allgemeiner Studierendenausschuss (AStA)
der Freien Universität Berlin
Otto-von-Simson-Str. 23, 14195 Berlin
Tel. 0049 30 839 091-0
Fax 0049 30 831 453 6
Mail: info@astafu.de

www.astafu.de

Preis bei Bestellung: 8 EUR

Grußwort zur ersten Auflage

Zunächst einmal muß man sich fragen, ob es tatsächlich eine Nachfrage nach, einen Bedarf an einen sozialwissenschaftlichen Diskurs gibt. Wer will denn wirklich die Wahrheit über die soziale Welt wissen? Gibt es Leute, die das wollen, die an der Wahrheit interessiert sind – und wenn ja: Sind sie überhaupt imstande, danach zu fragen? Pierre Bourdieu

In der Hochschulpolitischen Reihe des AStA der Freien Universität Berlin erscheinen seit 1967 Beiträge zur Geschichte, Theorie, Politik und Zukunft von Universität, Wissenschaft, Studierendenschaft und Studium.

Dieser 13te Band unserer Reihe widmet sich Fragen, die zugleich historisch wie hochaktuell sind: Was bedeuten ›hochschulische Autonomie‹ und ›wissenschaftliche Freiheit‹ eigentlich? Was implizieren und implizierten diese Begriffe – heute, 1969 und zu Humboldts Zeiten? Welche Reformen wurden im Namen welcher Autonomie- und Freiheitsverständnisse initiiert – und welche gesellschaftlichen Interessenlagen widerspiegelten sie?

Anhand dieser Fragestellungen analysiert Jens Wernicke aus historischer Makroperspektive die großen Reformen der deutschen Hochschullandschaft vom Mittelalter bis in die Gegenwart.

Das Erkenntnisinteresse des Werkes liegt dabei auf der Verflochtenheit von sozioökonomischer Basis, kultureller Machtverteilung und Hochschulform, die mittels der Bourdieuschen Sozialtheorie zugänglich gemacht wird.

Diese analytische (Selbst-)Verortung der Hochschule im gesellschaftlichen Machtgefüge ist heute leider eine selten geübte Disziplin. Dabei muss die Selbstkritik der Forscherinnen und Forscher, welches Wissen sie für wen produzieren, was also die gesellschaftlichen Folgen ihrer Forschungstätigkeiten sind, angesichts immer direkterer Einflussmöglichkeiten Dritter – mittels bspw. Drittmittelfinanzierungen, Beteiligung an Hochschulräten etc. – auf Hoch-

schule, Wissenschaft und Forschung heute dringender denn je thematisiert werden.

Die »unternehmerischste Hochschule des Jahres 2006« zu sein, damit brüstete sich die Freie Universität bereits nach einem Ranking des »karriere«-Magazins. »Elite-Universität« der Exzellenzinitiative von Bund und Ländern wurde sie 2007. Der »Hochschulmanager« des Jahres sei FU-Präsident Dieter Lenzen, verkündete schließlich die »FinancialTimes Deutschland« im Jahr 2008.

Für Studierende der FU mag die Lektüre dieses Buches daher von besonderer Bedeutung sein: Der Zusammenhang zwischen ökonomischen Entwicklungen, Zeitgeist und Hochschulgestaltung zeigt sich aktuell an der FU wie an kaum einer anderen Hochschule im Land.

Insofern seien die Leserinnen und Leser bei der Lektüre dieses Buches auch und vor allem zur Selbstkontextualisierung ermutigt – mit der Frage Foucaults, die für ihn die Grundlage seines Kritikverständnisses ausmachte: Wer bin ich, zu diesem Zeitpunkt, an diesem Ort?

Hochschulreferat des AStA der FU Berlin, November 2008

Vorwort

Es kann mittlerweile kein Zweifel mehr daran bestehen, dass wir am Beginn einer epochalen Umstrukturierung des deutschen Hochschulsystems stehen, die einige Kommentatorinnen und Kommentatoren mit der Zäsur der von Humboldt inspirierten preußischen Universitätsreform (1810) vergleichen. Die treibenden Kräfte dieses Umbaus bringen selbst zum Ausdruck, dass es nicht um die Reform einer überlieferten Struktur ginge, sondern um eine gänzliche Neukonstruktion der Hochschulen in ihren tragenden Säulen. Als Leitbild wurde dafür aus dem angelsächsischen Raum der Terminus der »unternehmerischen Hochschule« importiert.

Die vorliegende Veröffentlichung ist hervorragend dazu geeignet, das Verständnis dieses Umbaus und die mit ihm verbundenen politischen Widersprüche und Auseinandersetzungen zu fördern und begrifflich zu schärfen. Jens Wernicke hat eine überzeugende historisch-materialistische Tiefenanalyse des Wandels der deutschen Hochschulstrukturen und der durch die jeweiligen historischen Formen spezifisch geprägten hochschulpolitischen Konflikte während der letzten 200 Jahre vorgelegt. Der Autor begreift das Wesen dieser Konflikte als eine soziale (Klassen-)Auseinandersetzung um gesellschaftliche Positionen, wobei die Form, in welcher dieser Kampf ausgetragen wird, zugleich seinen gesellschaftlichen Inhalt verhüllt. Denn eine zentrale Funktion des öffentlichen Bildungssystems mit den Hochschulen an seiner Spitze ist es, soziale Ungleichheit zu legitimieren, indem diese mit Bildungsunterschieden begründet und jene wiederum auf amtlich zertifizierte Unterschiede an Begabung und Eignung zurückgeführt werden. Dies ist zugleich ein Prozess der Individualisierung und Naturalisierung, welcher die sozialen Strukturen, über die sich gesellschaftliche Ungleichheit reproduziert, entpolitisiert. Hochschulen haben in diesem Prozess seit jeher eine spezifische Funktion für die (Selbst-)Begründung einer sozialen und kulturellen »Elite«, das heißt zugleich für die nachträglich Legitimation eines hierarchisch gegliederten Schulsys-

stems sowie die Prägung des jeweils gesellschaftlich anerkannten Bildungs- und Wissenskanons.

Vor diesem Hintergrund hat sich der Autor – mit Erfolg – dafür entschieden, die Schlüsselkategorien der soziologischen Ungleichheitsforschung Pierre Bourdieus systematisch auf seinen Gegenstand – Hochschulstrukturen und Hochschulpolitik – anzuwenden. Hochschulen werden verstanden als spezifische, d.h. mit eigenen Regeln funktionierende Felder der symbolischen Begründung und Verteilung gesellschaftlicher Ressourcen und damit der Reproduktion von Klassenmacht.

Dieser Machtkampf wiederum ist jeweils durch spezifische Hochschulstrukturen geprägt, die von längerer historischer Stabilität sind und vom Autor als Ausdruck unterschiedlicher Entwicklungs- und Reifestadien der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft analysiert werden. In seiner Periodisierung schließt sich Jens Wernicke an die Dissertation von Andreas Keller (2000) – erschienen unter dem Titel *Hochschulreform und Hochschulrevolte* – an. Keller hatte ausführlich begründet, dass es in der jüngeren deutschen Geschichte im wesentlichen zwei relevante Hochschulmodelle gab, die ungeachtet aller Unterschiede zwischen einzelnen Einrichtungen eine länger währende institutionelle Stabilität garantierten – am längsten davon bekanntermaßen das aus der Preußischen Universitätsreform (1810) hervorgegangene Humboldtsche Modell, welches sich als *kulturstaatlich verfasste Ordinariuniversität* etablierte. Dieses Modell beruhte prinzipiell auf einer wenig formell geregelten patriarchalischen Kooperation und Elitenkooptation der Institutsleiter. Es entsprach einer Wissenschaft auf geringem Vergesellschaftungsniveau, welche vor allem ihrer eigenen Reproduktion und der Ausbildung höherer Staatsbeamter sowie weniger freier Berufe (Ärzte, Anwälte) diene. Daher ist es erklärlich, dass dieser Typus, der in seinen institutionellen und habituellen Grundmustern bis in die 60er Jahre des vorigen Jahrhunderts Bestand hatte, insbesondere vermittels des politischen Druckes aus zweierlei Richtungen abgelöst wurde, welche nur partiell etwas gemeinsam hatten: dem Demokratisierungsdruck der 68er-Studierendenbewegung und des damaligen akademischen Mittelbaus sowie dem wissenschaftlich-technologischen Modernisierungsbedarf der wirtschaftlichen und staatlichen Eliten.

Das Ergebnis war der neue Typus der »Gruppenuniversität«. Diese lässt sich am besten verstehen als Ausdruck einer staatlich-bürokratisch gelenkten Praxis wissenschaftsbasierter kapitalistischer Modernisierung und Wachstumspolitik, die in der damaligen Periode mit dem rasanten quantitativen Ausbau – und folglich der sozialen Öffnung – der Hochschulen verbunden war. Die »Gruppenuniversität« brachte auch spezifische symbolisch-politische Konfliktmuster und Rituale mit sich, die wie in der vorliegenden Arbeit gesondert interpretiert werden müssen. Sie wird heute nun durch ein neuartiges »drittes« Modell abgelöst, eine Transformation, die sich unter dem Leitbild der »unternehmerischen Hochschule« zweifelsfrei unter neoliberaler Hegemonie vollzieht, über deren endgültige politische Ausprägung allerdings politisch noch längst nicht entschieden ist.

Wenn sich auf diese Weise historische Typologien von Hochschulentwicklung voneinander abgrenzen lassen, so gibt es zwischen ihnen jedoch ausdrücklich auch Kontinuitätslinien und Übergänge. Diese lassen sich anhand der politischen Auseinandersetzungen um die jeweiligen gesellschaftlichen Leitbilder der Wissenschaftsentwicklung gut nachzeichnen. Wenn etwa aktuell neoliberale Politik den Hochschulen mehr »Autonomie« verspricht, greift sie damit dem Anschein nach auf einen Terminus zurück, der seit der Humboldtschen Reform die deutsche Hochschultradition mit dem Anspruch einer »Autonomie der Wissenschaft« geprägt hat. Diese Konstituierung einer institutionellen Sphäre autonomer Vernunft war zunächst die Voraussetzung, Wissenschaft von religiösen und feudalen ideologischen Fesseln zu befreien. Dies war wiederum die Bedingung, um zu einem späteren historischen Zeitpunkt auf exakter Wissenschaft beruhende bürgerliche Produktivitätsentwicklung zu ermöglichen. Zugleich wurde so die Entwicklung der Wissenschaft von ihrer Anwendung in der Gesellschaft – zu Humboldts Zeiten: im Staatsdienst – abgespalten und einem ideologisierten Zwecksfreiheitspostulat apolitischer Wissenschaft in der Ordinarienuniversität der Boden bereitet, welches gerade ihre Indienstnahme durch die staatlichen und wirtschaftlichen Eliten verhüllte. Unter dem Terminus »gesellschaftliche Verantwortung« versuchte dann die 68er-Bewegung, diese Auseinandersetzung um die *gesellschaftliche Funktion der Wissenschaft* in die Hochschulen hinein zu

holen. Die radikaldemokratischen HochschulreformerInnen griffen dazu bewusst auf das Autonomiepostulat zurück, welches sie als Unabhängigkeit von gesellschaftlichen Partikular- und Machtinteressen interpretierten und mit dem Gedanken der demokratischen Selbstverwaltung der Hochschulen verbanden. Indirekt bezogen sie sich damit auch auf ein universalwissenschaftliches gesellschaftliches Emanzipationskonzept, welches bereits im Humboldtschen Autonomiebegriff zumindest unterschwellig als Utopie oder als uneingelöstes Versprechen wirkte. Wenn heute die neoliberalen ReformerInnen normativ und politisch unwidersprochen mit dem Autonomiebegriff hantieren können – worunter sie ausschließlich die Unabhängigkeit autokratisch agierender HochschulmanagerInnen *von* der Hochschule ebenso wie *von* umfassenden gesellschaftlichen Interessen jenseits des Marktes verstehen –, dann bringt dies auch zum Ausdruck, dass die GegnerInnen und Leidtragenden dieser Politik, bei denen es sich um die Mehrheit der Hochschulangehörigen handeln dürfte, derzeit noch über kein tragfähiges Konzept einer Re-Demokratisierung der Wissenschaft für die »nach-industrielle« – das heißt auch: zunehmend wissenschaftsbasierte – Gesellschaft verfügen. Das muss jedoch keinesfalls so bleiben.

Für diese offene – und zum Teil noch zu eröffnende – Debatte liefert die Arbeit von Jens Wernicke eine hervorragende historisch-kritische Grundlage. Der Autor betont an mehreren Stellen, dass die durch gesellschaftliche Machtverhältnisse geprägten historischen Formen von Hochschule und die durch diese bedingten symbolischen Konfliktmuster innerhalb derselben einen »Möglichkeitsraum« eröffnen. Das heißt erstens, dass Hochschulen ein relativ eigenständiges Feld sozialer Auseinandersetzungen und damit keineswegs *nur* ein nachgeordneter Reflex außer-wissenschaftlicher Machtverhältnisse sind. Das heißt zweitens, dass die Vorlaufsformen und Ergebnisse dieser Konflikte keineswegs vollständig vorherbestimmt sind, so dass etwa die politischen Akteure nur wie Hamster im Rad vorgeprägte Bewegungen machen könnten. Gerade die Reformen in der Folge von 1968 zeigen, dass autonome politische Intervention auch Ergebnisse befördern kann, die weit über die Logik einer »offiziell gemeinten« kapitalistischen Modernisierung hinausgehen – selbst wenn diese Ergebnisse dann später in das *Rollback* einer staatlich-

bürokratisch kontrollierten »halbierten Demokratisierung« (Wolf-Dieter Narr) mündeten.

Die »unternehmerische Hochschule« ist teilweise gesetzlich auf den Weg gebracht, ist aber noch längst nicht in eine sich selbst tragende Struktur und Wissenschaftskultur gemündet. Das heißt, die Konflikte um ihre Um- und Durchsetzung haben gerade erst begonnen. Sie dürften mit Widersprüchen und Interessenpolarisierungen verbunden sein, von denen wir teilweise wohl noch nicht einmal eine Ahnung haben. Eine politisierende Intervention in diese Widersprüche lohnt sich daher auf jedem Fall.

Torsten Bultmann, Geschäftsführer des Bundes demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (BdWi)

Danksagung Für moralische, inhaltliche und redaktionelle Unterstützung bedanke ich mich bei folgenden Personen – ohne sie wäre diese Publikation nicht zustande gekommen:

Eva-Maria Vogt
Steffen Roski
Katja Hill
Lars Dieckmann
Nancy Hüniger
Silja Rothe
Björn Kietzmann

Mainz, im November 2008
Jens Wernicke

Prolog

1

Wer immer bis zu diesem Tage den Sieg davontrug, der marschiert mit in dem Triumphzug, der die heute Herrschenden über die dahinführt, die heute am Boden liegen. Die Beute wird, wie das immer so üblich war, im Triumphzug mitgeführt. Man bezeichnet sie als die Kulturgüter. Sie werden im historischen Materialisten mit einem distanzierten Betrachter zu rechnen haben. Denn was er an Kulturgütern überblickt, das ist ihm samt und sonders von einer Abkunft, die er nicht ohne Grauen bedenken kann. Es dankt sein Dasein nicht nur der Mühe der großen Genien, die es geschaffen haben, sondern auch der namenlosen Fron ihrer Zeitgenossen. Es ist niemals ein Dokument der Kultur, ohne zugleich ein solches der Barbarei zu sein. Und wie es selbst nicht frei ist von Barbarei, so ist es auch der Prozeß der Überlieferung nicht, in der es von dem einen an den andern gefallen ist. Der historische Materialist rückt daher nach Maßgabe des Möglichen von ihr ab. Er betrachtet es als seine Aufgabe, die Geschichte gegen den Strich zu bürsten.

[...]

Die Tradition der Unterdrückten belehrt uns darüber, daß der ›Ausnahmestand‹, in dem wir leben, die Regel ist. Wir müssen zu einem Begriff der Geschichte kommen, der dem entspricht. Dann wird uns als unsere Aufgabe die Herbeiführung des wirklichen Ausnahmestands vor Augen stehen; und dadurch wird unsere Position im Kampf gegen den Faschismus sich verbessern. Dessen Chance besteht nicht zuletzt darin, daß die Gegner ihm im Namen des Fortschritts als einer historischen Norm begegnen. – Das Staunen darüber, daß die Dinge, die wir erleben, im zwanzigsten Jahrhundert ›noch‹ möglich sind, ist kein philosophisches. Es steht nicht am Anfang einer Erkenntnis, es sei denn der, daß die Vorstellung von Geschichte, aus der es stammt, nicht zu halten ist. Walter Benjamin, Geschichtsphilosophische Thesen

2

Vielleicht wurde deutlich, dass Kritik im hier gemeinten Sinne die Eiseskälte wissenschaftlicher Objektivität mit der Hitze gesellschaftlicher Empörung verbindet. Letztere hat W. F. Haug auf dem 4. Kongress Kritische Psychologie im Anschluss an Heiner Müller als ›Glutkern‹ des Marxismus bezeichnet, die Empörung über Umstände, in denen Menschen elende Wesen sind, eine Empörung, die der Kritik zu Grunde liegt. [...] Nur: Die Denkmittel, die die Empörung in Wissen und Praxis transformiert, können nur aus der kritischen Auseinandersetzung mit dem zeitgenössischen theoretischen Wissen, dem ›theoretischen Zeitkern‹, der kritischen und fachwissenschaftlichen Durcharbeitung vorfindlichen Wissens kommen. Insofern ist kritische Wissenschaft Kritik und Weiterentwicklung. [...] [Sie ist] ›keine Leidenschaft des Kopfes, sie ist der Kopf der Leidenschaft‹, sagt Marx. Morus Markard, Eröffnungs-Beitrag der BdWi-Herbstakademie am 24.09.2003

1. Einleitung

Die wissenschaftliche Funktion des Soziologen besteht [...] darin, die Gesellschaft in Frage zu stellen und sie dadurch zu zwingen, sich selbst zu verraten. Diejenigen aber, die im Namen des Ideals der ethischen Neutralität [...] darauf verzichten, der Gesellschaft jene Fragen zu stellen, die sie in Frage stellen könnten, verraten die Wissenschaft: [...] Die Behauptung, der Soziologe könne seine Einstellung zur Gesellschaft frei wählen, verschweigt, dass die Sozialwissenschaften nur solange in der Illusion der Neutralität leben können, wie sie nicht wahrhaben wollen, dass ihre Enthüllungen oder ihr Verschweigen immer jemandem dienen: entweder den Nutznießern oder den Opfern der Sozialordnung (Bourdieu/Passeron 1971: 15).

Die vorliegende Arbeit entsteht vor dem Hintergrund einer sich verschärfenden globalen *Krise*, die Walter Benjamin (1965: 84) in seinen *Geschichtsphilosophischen Thesen* als aus dem Klassenkampf resultierender »Ausnahmезustand, in dem wir leben, [und welcher] die Regel ist«, deklariert: In die westlichen Metropolen und vormals sozialistischen Länder sind Armut und Massenarbeitslosigkeit zurückgekehrt; verheerende Umweltschäden werden nicht beseitigt, sondern vergrößert; soziale und demokratische Rechte, wie sie einst von Arbeiter- und Gewerkschaftsbewegungen erkämpft worden sind, werden im Zuge weltweiter Deregulierung außer Kraft gesetzt.

Auf der Ebene der *politisch-ökonomischen* Bedingungen ist die Situation vom Umbruch des sozialstaatlich regulierten Kapitalismus der Nachkriegszeit zu einem neoliberalen Modell, dem Übergang also von wirtschaftswissenschaftlichem Keynesianismus zur Neoklassik, bestimmt. Rasant wachsende Gewinne von Banken und Konzernen bei gleichzeitiger Massenarbeitslosigkeit lassen die These von »mehr Beschäftigung durch höhere Profitanreize« als falsche Allgemeinplätze einer Politik erscheinen, die allein über mehr Luxuskonsum und höhere, mit aggressiven Außenhandels-

strategien erzielte, Exportgewinne zu gesamtwirtschaftlichem Wachstum gelangen will.

Heute befindet sich der Kapitalismus [...] zum ersten Mal in einem Zustand, in dem die Kapitallogik genauso rein und unverfälscht funktioniert, wie Marx das im Kapital beschrieben hat. Zum ersten Mal ist die Kapitallogik von allen Beißhemmungen befreit, die ihr lange von innen und außen auferlegt waren. In der ganzen bisherigen Geschichte des Kapitalismus ging es doch im Grunde darum, ihm solche Beißhemmungen aufzuzwingen (Negt 1997: 38).

1.1 Interesse und Relevanz des Themas

In dieser gesellschaftlichen Situation, die von zunehmenden sozialen Konflikten dominiert ist, gerät – wie in Zeiten anderer gesellschaftlicher Konfrontationen und Machtkämpfe zuvor – insbesondere die Funktion des Bildungssystems in den Fokus politischer Auseinandersetzungen.

Das ist zum einen der Tatsache geschuldet, dass es in der einen Richtung und Lesart mittels Reorganisation desselben »einer potentiellen Legitimationskrise [auf Seiten der herrschenden Eliten] entgegenzuwirken« (Gerlach 2000: 5) gilt, da primär durch das Bildungssystem die sich immer mehr monopolisierende Position der ökonomisch Herrschenden als gerechtfertigt attestiert wird. Zum anderen werden aber auch umgekehrt Schulen und insbesondere Hochschulen allgemein als »Schlüssel zur Gesellschaftsreform« (Reinhard Mohn, zitiert nach Lieb 2007a) angesehen und hatten sich beispielsweise die Demokratisierer unter den Hochschulreformern der 1960er Jahre von einer Demokratisierung der Hochschulen den Effekt einer Demokratisierung der gesamten Gesellschaft versprochen.

Als Studierender interessiert mich, nicht zuletzt aufgrund eigener Betroffenheit, die momentan stattfindende Hochschulreform in Deutschland. Die Entscheidung, den aktuellen *Wandel des Wissenschaftsbetriebes* sowie die hierum entbrannten Kämpfe im Rahmen dieser Diplomarbeit in den Fokus einer *wissenschaftlichen Analyse* zu nehmen, lag daher nahe.

1.2 Ziel, Frage, Idee

Ziel dieser Arbeit wird es dabei sein, die aktuellen Veränderungen im Hochschulsystem in den genealogischen Kontext der zwei ihnen vorangegangenen Reformen zu stellen und insbesondere den gesellschaftspolitischen *Möglichkeitsraum* zum jeweiligen Zeitpunkt zu skizzieren. Mit einbezogen werden soll hierbei insbesondere die *materialistische Perspektive*, nach welcher davon ausgegangen wird, dass speziell die Verteilung gesellschaftlicher Ressourcen eine in Klassen gespaltene Gesellschaft (zur Aktualität der Klassentheorie siehe insbesondere Herkommer 2005, aber auch Hartmann 2002) sowie jeweils eine *herrschende Klasse* etabliert, welche ohne Überwindung dieser antagonistischen Verhältnisse auch den Rahmen, innerhalb dessen Veränderungen überhaupt möglich sind, bestimmt.

Fundiert in der Annahme verschiedener *Reproduktionsstrategien* sozialer Klassen lautet meine These, dass veränderte ökonomische Rahmenbedingungen jeweils zu einer Veränderung der Interessen der materiell Herrschenden führten, welche wiederum in veränderten gesellschaftlich hegemonialen Erklärungsmustern und Argumentationsweisen resultierten, die zu Bildungsreformen führten.

Die Frage wird daher sein, welches Verständnis von hochschulischer *Autonomie* und wissenschaftlicher *Freiheit* jeweils unter welchen gesellschaftlichen und ökonomischen (Macht-)Verhältnissen zum Durchbruch gelangen konnte. Denn an Veränderungen eben dieser beiden, für Hochschulreformen und Universitätsentwicklung zentralen Begriffe, sollte sich deutlich der Wandel gesellschaftlich anerkannter *Allgemeininteressen* in ihrem Verhältnis zu jenen der Herrschenden aufzeigen lassen¹.

1.3 Methoden- und Perspektivenwahl

Als geeigneten methodischen Zugang respektive Forschungsperspektive habe ich das Theoriegebäude des französischen Soziologen Pierre Bourdieu gewählt. Denn »[a]uch wenn das Wort ›Diskurs‹ in [...] [diesem] [...] keine prominente Position einnimmt, kommt doch der Untersuchung desjenigen Objektes, das Foucault ›Diskurs‹ nannte, darin eine zentrale Rolle zu« (Landwehr 2001: 89) und ist es überdies von vornherein dergestalt *akteurstheoretisch*

aufgebaut, dass einzelne Akteure mit verschiedenen *Machtressourcen* sowie divergierenden (Klassen-) *Interessen* ausgestattet sind.

Anders als bei Foucault ist Bourdieus Theoriewelt dabei zwar nicht historisch orientiert, sondern auf die aktuelle Gesellschaft ausgerichtet. Mittels der Konzepte von *sozialem Feld*, *symbolischer Macht*, *Habitus* etc. bietet sie dennoch ein Methodenrepertoire, das für das angedachte Vorhaben hervorragend nutzbar zu machen sein wird.

Darüber hinaus hat Bourdieu nicht nur selbst umfassende Studien explizit zum Bildungssystem und dessen Funktion in der kapitalistischen Klassengesellschaft vorgelegt, die für die nachfolgende Arbeit nutzbar gemacht werden sollen. Er argumentiert überdies einen »weitreichende[n] Zusammenhang von Erkenntnis und Politik«, sowie, dass »es in [...] gesellschaftlichen und politischen Auseinandersetzungen im Kern um Wahrnehmungsweisen und die Durchsetzung der legitimen Definition von Wirklichkeit« (ebd.: 92) gehe. »Dementsprechend lassen sich – auch für den zuweilen »objektiv« gerierenden wissenschaftlichen Bereich – Wahrheit und Interesse [gar] nicht trennen. Das eine tritt nicht ohne das andere in Erscheinung. Eine »reine« oder »wahre« Wahrheit ist [demzufolge] nicht vorstellbar« (ebd.: 92), wodurch Wissenschaft sowie der Organisation derselben per se *Interessendurchdrungenheit* und *Machtanfälligkeit* (vgl. hierzu auch Krais 2005) attestiert wird. Auch insofern sollte es mit Bourdieu gut möglich sein, den Kampf um die Rolle des *Wissenschaftsbetriebes* in der Gesellschaft als interessengeleiteten Kampf spezifischer *Akteure* oder *Klassen* um – zugleich mit und gegen Luhmann gesprochen – *Semantiken* und somit Handlungsfähigkeit nachzuzeichnen. Und dies in doppelter Hinsicht: Was gesellschaftlich als »Wahrheit« akzeptiert wird, beeinflusst das Wissenschaftssystem; das an und in Hochschulen produzierte Wissen wirkt jedoch mittelbar wie unmittelbar wieder in und auf Gesellschaft zurück².

1.4 Vorgehensreflexion

Bevor ich im Folgenden in einem ersten Schritt eine Annäherung an das umfassende Theoriegebäude Bourdieus (2. Teil) vornehmen werde, um hiernach mittels materialistischer Perspektive die

Entstehungs- und Reformgeschichte des deutschen Hochschulwesens unter Berücksichtigung der jeweiligen Herrschaftsverhältnisse sowohl nachzuzeichnen als auch zu reflektieren (3. Teil), sollen zuerst die *Grenzen dieses Vorhabens* reflektiert und dessen *Präsuppositionen* benannt sein.

Im Vordergrund meiner Bemühungen steht dabei Herrschaftskritik. Dies ist vor allem deshalb der Fall, weil für mich die konkrete Durchsetzung gesellschaftlicher Chancengleichheit mittels gleicher Verteilung von Macht und Partizipationsmöglichkeiten ein Gebot darstellt, dessen praktische Durchsetzung auch wissenschaftlicher Reflexion bedarf. In diesem Sinne wird Geschichte nachfolgend grundsätzlich in ihren *Unterdrückungszusammenhängen* und Gesellschaft als *jeweils spezifische Form der Klassengesellschaft* betrachtet und analysiert: Die gesellschaftlich dominante Rolle, die früher Adel und Klerus zufiel, wird heute dem Bürger- und insbesondere Großbürgertum, in das auch Teile der früheren Eliten eingegangen sind, zuteil. Insofern meint die Verwendung des Begriffes der *herrschenden Klasse* sowohl in Bezug auf das Mittelalter als auch das Heute explizit *nicht*, dass es sich hierbei um dieselbe Klasse im Rahmen derselben Sozialstruktur handelte.

Innerhalb dieser Prämissen sind meinem Vorgehen auch methodische Grenzen gesetzt. So wird es, wie bereits dargelegt, bspw. nicht möglich sein, eine *archäologische Diskursanalyse*, wie sie Michel Foucault begründet hat, durchzuführen. Wohl aber lässt sich eine Konvergenz der Diskurstheorie Foucaults und der Sozialtheorie Bourdieus feststellen: Für beide gilt, dass es eben kein Zufall ist, welche Aussagen zu welchen Zeitpunkten an welchen Orten auftauchen. Im Unterschied aber zu Foucault ist es mir mittels der Bourdieuschen Theorie möglich, auch die außersprachlichen Realitäten in den Blick zu nehmen und somit das *Verhältnis von Diskurs und materieller Herrschaft* zu untersuchen.

Unter diesem Blickwinkel wird auch verständlich, dass die vorliegende Arbeit keine fachhistorische sein kann. Vielmehr geht es mir darum, aus *historisch-materialistischer Makroperspektive* die Genese von Herrschaftsverhältnissen am Beispiel der Universitätsentwicklung zu rekonstruieren. Dabei werden vor allem die *Reproduktionsstrategien* sozialer Klassen in den Fokus des Interesses

gerückt, da nur mittels dieser Fokussierung *Herrschaft* – und nicht etwa Fortschritt, Zivilisierung etc. – als wohl wichtigster Einflussfaktor historischer Entwicklungen begriffen werden kann. Zum »Subjekt historischer Erkenntnis [...] [wird hierdurch] die kämpfende, unterdrückte Klasse selbst« (Benjamin 1995: 88) erhoben, um »die [historische] Überlieferung [...] dem Konformismus abzugewinnen, der [ständig] im Begriff steht, sie zu überwältigen« (ebd.: 82) und somit zum »Werkzeug der herrschenden Klasse« (ebd.: 81) zu machen.

Es wird dabei nicht darum gehen, *monokausale* Beziehungen zwischen der Entwicklung der Hochschulen und Universitäten und der Entwicklung realer gesellschaftlicher Verhältnisse darzustellen. Jeder eindimensionale Determinismus ginge an der *Komplexität und Widersprüchlichkeit* der Entwicklung von gesellschaftlicher Realität und Reproduktion derselben vorbei. Es soll vielmehr versucht werden, *Anhaltspunkte* für Entwicklungstendenzen auszumachen, die zum Wandel des Hochschulsystems beigetragen haben und die dahinter stehenden Interessen der herrschenden Klasse aufzuzeigen. Bourdieus Analysewerkzeuge werden hierbei in Form eines »reflektierten Synkretismus« (G. Bollenbeck), welcher deren Annahmen und Erkenntnisse mit dem Blick auf das je konkret Vorfindliche verbindet, angewandt werden.

1. Der Grundgedanke der Arbeit verdankt sich dabei der Streitschrift *Zur Genealogie der Moral*, in welcher Nietzsche (2007) sowohl nachzeichnet, dass sich die Bedeutung von Begriffen (hier: »gut und böse« sowie »gut und schlecht«) zu wandeln vermag, darüber hinaus aber auch die Erkenntnis formuliert, dass es nicht etwa die gesamte Gesellschaft war, welche die Bedeutungen dieser Begriffe prägte, sondern es allein den »Vornehmen, Mächtigen, Höhergestellten und Hochgesinnten, welche sich selbst und ihr Thun als gut, nämlich als ersten Ranges empfanden«, oblag und gelang, die ihnen eigenen Werturteile und somit Interessen als kulturelle Herrschaftstechniken in Form gesellschaftlich hegemonialer Gemeinplätze zu verankern.

2. »[P]olitische Macht par excellence stellt [...] [in diesem Sinne] die Möglichkeit dar, objektive Strukturen der Gesellschaft zu schaffen und zu manipulieren« (Landwehr 2001: 95) und hierdurch diskursive Macht zu institutionalisieren oder erlangen.

2. Pierre Bourdieus Sozialtheorie

Obgleich der Klassenbegriff im Marx'schen Sinne in der Bundesrepublik stets präsent blieb, spielte er doch ab etwa den 1970er Jahren kaum mehr eine Rolle in den Debatten um die gesellschaftliche Entwicklung des Landes. Die *politischen* Auseinandersetzungen waren vielmehr geprägt von Thesen der Individualisierung und Differenzierung »jenseits von Klasse und Stand« – und auch *sozialwissenschaftlich* gab es in Deutschland, im Unterschied etwa zur anglo-amerikanischen Soziologie, lange Zeit stärkste Vorbehalte, Anfeindungen und Gegenpositionen (Krais 2005: 84) zum Denken in Kategorien sozialer Klassen und daraus ableitbarer Klassenkämpfe. Grundsätzliche unversöhnbare Widersprüche der kapitalistischen Gesellschaftsform wie bspw. der Interessengegensatz zwischen Arbeit (»lebenswertes Leben«) und Kapital (»Profitmaximierung«) schienen – auch und vor allem dank sowohl langanhaltender Prosperitätsphase als auch der sich nach wie vor überwiegend elitär rekrutierenden und gegenüber dem Gesamtzusammenhang der bestehenden Ordnung affirmativ gebärdenden *bürgerlichen Wissenschaft* (vgl. Tomberg 1973) – wie weggewischt. Johannes Berger (1998: 29) hat in diesem Zusammenhang einmal bemerkt, manchmal erscheine es so, »als verdankte die [deutsche] Soziologie ihre Daseinsberechtigung an den Universitäten [allein] der Widerlegung einer Theorie, die einmal die Stabilität der bürgerlichen Gesellschaft in Frage gestellt hat.«

Wissenschaftlich war die Kritik am Marx'schen Klassenbegriff dabei insbesondere an drei Problemen festgemacht worden: Zum einen war evident, dass sich gesellschaftlich nicht zwei Klassen antagonistisch gegenüberstanden, sich mit dem Marx'schen Theorem also in keiner Weise das Phänomen der Mittelschichten erklären ließ. Zum zweiten galt als Schwachstelle des Marx'schen Konzeptes, dass es die unterschiedlichen, stark divergierenden sozialen Lagen der Bevölkerung derart verfremdete, dass sie mit deren alltäglicher Lebenserfahrung schließlich nichts mehr ge-

mein hatten. Drittens gab es schließlich keinerlei Anzeichen dafür, dass einzelnen Gruppen der Bevölkerung ein Klassenbewusstsein zuzuschreiben sei oder gar Klassenkämpfe ausgetragen würden. Ganz im Gegenteil wurden stattfindende gesellschaftliche Kämpfe vielmehr von der Friedens-, der Frauen- oder Ökologiebewegung denn der Arbeiterklasse geführt (Krais 2005: 89 f.).

Mit seinem 1982 in deutscher Sprache erstveröffentlichtem Werk *Die feinen Unterschiede* »stellte Bourdieu diese Probleme, die dazu geführt hatten, dass der Klassenbegriff [in Deutschland] als untauglich zur Analyse moderner Gesellschaften erschien, in einen völlig neuen theoretischen Rahmen« (ebd.: 90) und rehabilitierte ihn somit. Das Werk lieferte einen eigenständigen, völlig neuen theoretischen Zugang zu Kultur und Kulturosoziologie, der in den nächsten Jahren und Jahrzehnten zu einem komplexen Theoriegebäude, das teilweise als eigene Gesellschafts- bzw. Sozialtheorie begriffen wird, erweitert worden ist.

Die zentralen Theoreme um kulturelles und anderes Kapital, Habitus, sozialen Raum, soziales Feld und symbolische Gewalt stehen dabei in einer »rationalen, sich wechselseitig ergänzenden Beziehung, und erst im Ensemble ermöglichen sie eine umfassende soziologische Analyse gesellschaftlicher Wirklichkeit« (Schwengel 2005: 21 f.). Dieser mit Bourdieus Ansatz verknüpfte Universalitätsanspruch ist jedoch nicht zu verwechseln mit einem *Ausschließlichkeitsanspruch* auf Wahrheit, denn die Soziologie Bourdieus ist »getragen von einem konstruktivistischen Selbstverständnis, das einen solchen [...] logisch« (ebd.: 22) nicht möglich macht.

Im Folgenden werden die genannten Instrumente kurz skizziert, um sie für die spätere Analyse nutzbar zu machen.

2.1 Sozialer Raum und Habitus

Mit der Feststellung, dessen Klassen seien nur theoretische, nicht aber in der Realität vorfindlich, wendet sich Bourdieu gegen Marx und dessen »Salto mortale von der Existenz [der Klassen] in der Theorie zur Existenz in der Praxis« (Bourdieu 1998c: 25). Jedoch verwirft er den Klassenbegriff nicht, sondern geht der Frage nach, unter welchen Bedingungen Klassen *real existent* sind.

Zunächst geht Bourdieu davon aus, dass die gesellschaftlichen

Primärressourcen aller Akteure *ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital* sind, welche je unterschiedlich zu erwerben sind. In starker Vereinfachung ließe sich dabei ökonomisches Kapital als Geld, kulturelles Kapital als Bildung und Auftreten, soziales als Schlagkraft des eigenen interpersonellen Netzwerkes an Kontakten sowie exemplarisch wissenschaftliches Kapital als Grad der wissenschaftlichen Reputation bestimmen. Alle Kapitalien sind dabei definiert als »historisch angehäuften Arbeit und Energie [...], die mit kalkuliert wie auch vor allem mit unbewusst verfolgten Strategien und Grundhaltungen erworben, umgewandelt und weitergegeben werden« (Krais 2005: 99).

Zur Konstruktion theoretischer Klassen entwirft er alsdann einen *Raum der Positionen* (vgl. Abbildung 1). Um diesen zu konstruieren, zieht er die Unterschiede in der Verfügung über kulturelles und ökonomisches Kapital der einzelnen Individuen heran. Zur Veranschaulichung des Modells kann sich ein zweidimensionales Schema vorgestellt werden, das unter Verwendung der Kriterien *Kapitalvolumen* und *Kapitalstruktur* ein Koordinatensystem aufspannt. Die in Bezug auf die verwandten Kapitalarten ökonomisches und kulturelles Kapital als gesellschaftlich (relativ) wohlhabend anzusehenden Individuen situiert Bourdieu im oberen Schemabereich, die relativ armen im unteren (vertikale Zuordnung). Überwiegt anteilig je das ökonomische bzw. kulturelle Kapital, erfolgt die individuelle Einteilung der gesellschaftlichen Akteure entsprechend in den rechten bzw. linken Bereich (horizontale Zuordnung). Alle Kriterien verhalten sich dabei zueinander *relational*.

Anhand der vertikalen Achse unterscheidet Bourdieu nun zunächst drei theoretische gesellschaftliche Klassen: die *herrschende* (kapitalmächtigste), die *Mittel-* sowie die *beherrschte* (kapitalärmste) Klasse. Die herrschende Klasse teilt sich – entsprechend der jeweiligen Akteursposition auf der Horizontalen – in die Fraktionen der *herrschenden Herrschenden* (mit hohem ökonomischen und geringem kulturellem Kapital, z. B. Leiter von Handels- und Industrieunternehmen) sowie *beherrschten Herrschenden* (mit hohem kulturellem und geringem ökonomischem Kapital, z. B. Hochschullehrer und Kunstschaaffende); eine Zwischenstellung nehmen Freiberufler wie Architekten oder Ingenieure ein. Die

mittlere Klasse wird auch als Kleinbürgertum bezeichnet, das noch in aufsteigendes, exekutives und neues ausdifferenzierbar ist. Die Klasse der Beherrschten schließlich umfasst alle gesellschaftlichen Akteure, die relativ gesehen über wenig sowohl kulturelles als auch ökonomisches Kapital verfügen.

Die nun ermittelten Differenzen in der Ausstattung mit materiellen und kulturellen *Ressourcen* sind für die Individuen jedoch nicht unmittelbar erfahrbar. Erst »wenn sie sich in Unterschieden in der Lebensführung niederschlagen, d. h. [...] im sozialen Handeln hergestellt werden, werden sie zu wirklichen, nämlich für die Individuen wahrnehmbaren und bewertbaren sozialen Unterschieden. Die unterschiedlichen Praktiken, Besitztümer, Meinungsäußerungen erhalten damit einen sozialen Sinn, insofern nämlich, als sie soziale Unterschiede anzeigen und damit die Zugehörigkeit zu der einen oder anderen Gruppe oder Klasse« (Krais 2005: 92).

Indem also schließlich als zweite Dimension über den skizzierten *Raum der Positionen* die Folie des je empirisch zu bestimmenden Raums der *Lebensstile* gelegt wird, eröffnet sich der als solcher für die Individuen auch real wahrnehmbare *soziale Raum*, in dem Klassen mittels divergierender kultureller Praxen auch in der Realität erfahr- und beobachtbar sind.

Die so sichtbar gemachten Unterschiede in der Lebensführung zwischen Angehörigen verschiedener Klassen sowie Klassenfraktionen sind, so Bourdieu, nur vermittels des Habitus-Konzeptes zu erklären. Der von Marx unternommene »Salto mortale« lasse sich nur vermeiden, wenn mittels dieses ein grundlegender Paradigmenwechsel im sozialwissenschaftlichen Denken vollzogen würde, »nämlich die Abkehr von einer Vorstellung vom sozialen Handeln, die dieses [einzig] als Resultat bewusster Entscheidungen bzw. als das Befolgen von Regeln begreift« (Krais 2002: 5). In diesem Sinne ist der *Habitus* denn auch definiert als »ein sozial konstituiertes System von strukturierten und strukturierenden Dispositionen, das durch Praxis erworben wird und konstant auf praktische Funktionen ausgerichtet ist« (Bourdieu/Wacquant 1996: 154). In ihn sind spezifische Denk- und Sichtweisen, Wahrnehmungsschemata, Prinzipien des Urteilens und Bewertens eingegangen, die in der Gesellschaft

am Werk sind; er ist das »Körper gewordene Soziale« (ebd.: 161).

Dank dieses Theorems lassen sich die gesellschaftlich divergierenden Lebensstile sodann als gesellschaftlich naheliegende und nahegelegte *soziale Selbstreproduktion* der praktischen Zwänge und Notwendigkeiten in den jeweiligen Klassen- und sonstigen Lagen bestimmen: »Der Habitus ist [...] ein praktischer Operator, ein Mechanismus, der die Praxis der Struktur anpaßt und damit die praktische Reproduktion der Struktur gewährleistet« (Müller 1992: 255). Bourdieu erklärt sogar die Tatsache, dass »es bei den Beherrschten mehr *Unterordnung* (und weniger Subversion und Widerstand)« (Bourdieu/Wacquant 1996: 111) gebe, ausdrücklich »aus der Logik der Anpassung der Dispositionen [also des Habitus] an die Verhältnisse« (ebd.). Gegen Marx' *falsches Bewusstsein* setzt er die *praktische Vernunft* (Schwingel 2005: S. 51 ff.) der Akteure und argumentiert zudem das Vorhandensein eines *Klassenhabitus*. »Damit ist gemeint, daß das Individuum wesentliche Elemente seines Habitus mit seinen Klassengenossen gemeinsam hat, selbst dann, wenn es nicht »klassenbewußt« im Sinne von Marx handelt« (Krais 2005: 93): *Wer in einer Arbeiterfamilie aufgewachsen ist, so Bourdieus Logik, der kleidet sich in der Regel eben auch anders als jemand, dessen Vater Chefarzt war, er bevorzugt andere Speisen, liebt andere Filme und Musik, schätzt andere Sportarten und Freizeitaktivitäten, hat andere Lese- und Lerngewohnheiten, einen anderen Sprachduktus, andere Berufswünsche und auch einen anderen Freundeskreis* (Hartmann 2004a: 89).

Das Habitus-Konzept impliziert dabei in keiner Weise vollkommene *Determiniertheit* der Individuen, sondern ist als eine Art sozial erworbener »Handlungsgrammatik« (Krais 2002: 32) zu verstehen.

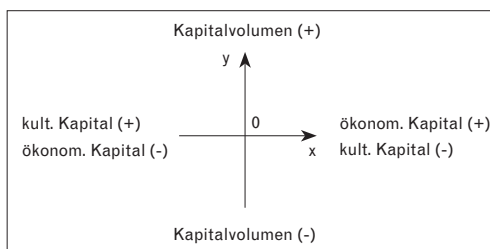
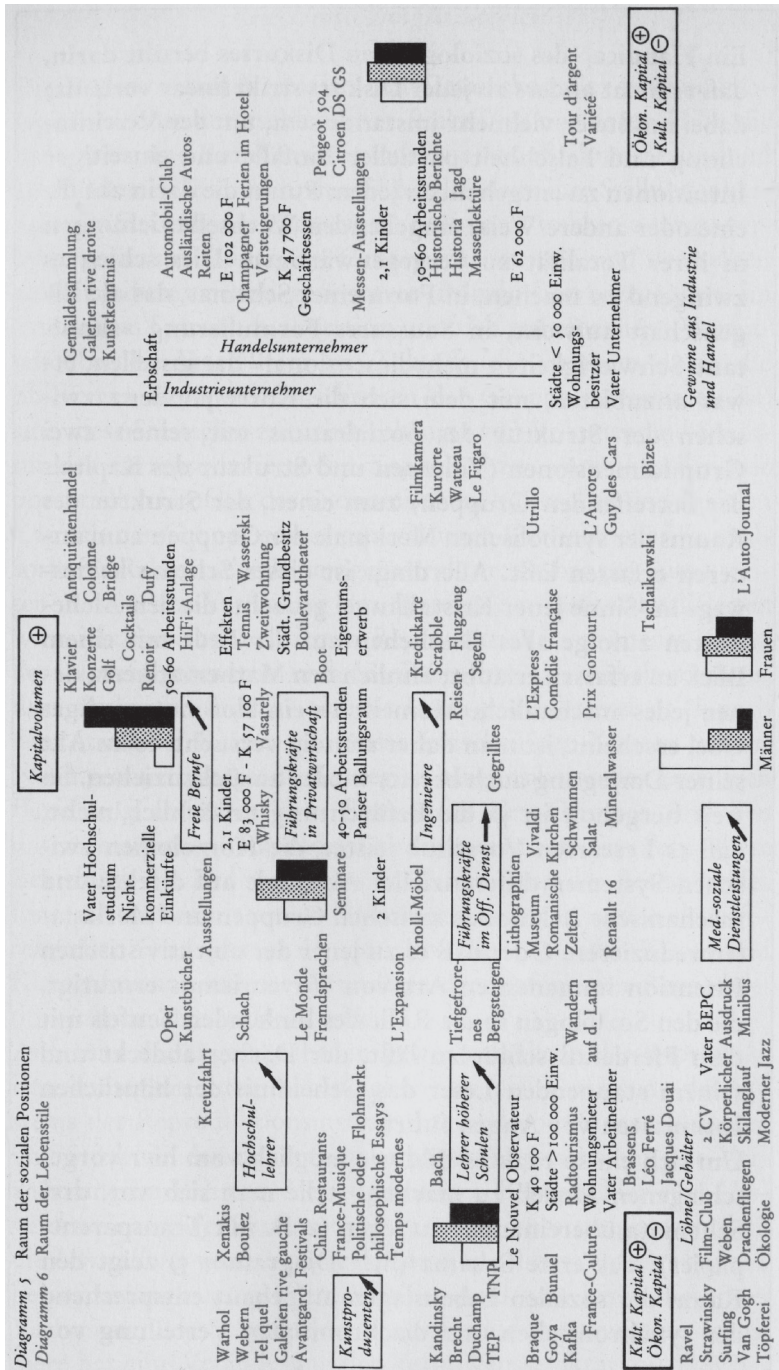
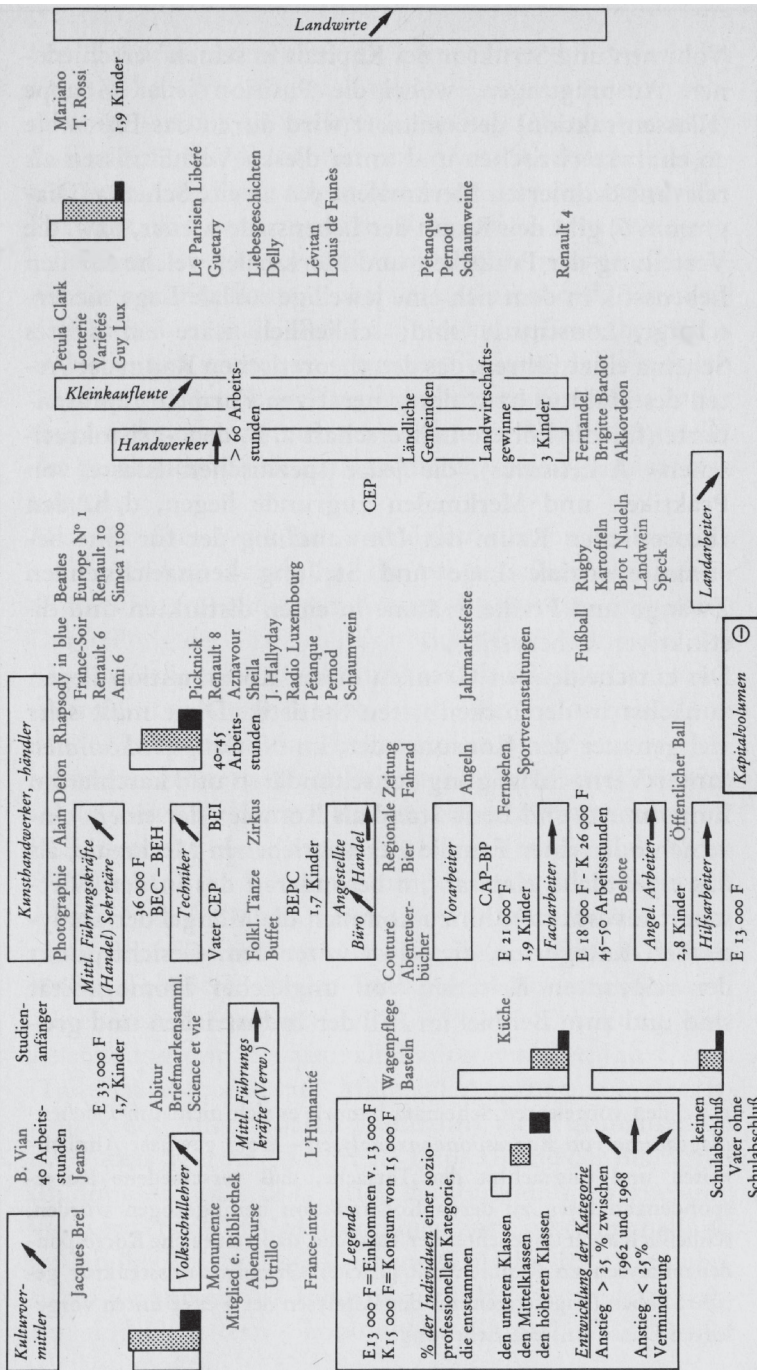


Abbildung 1: Raum der Positionen

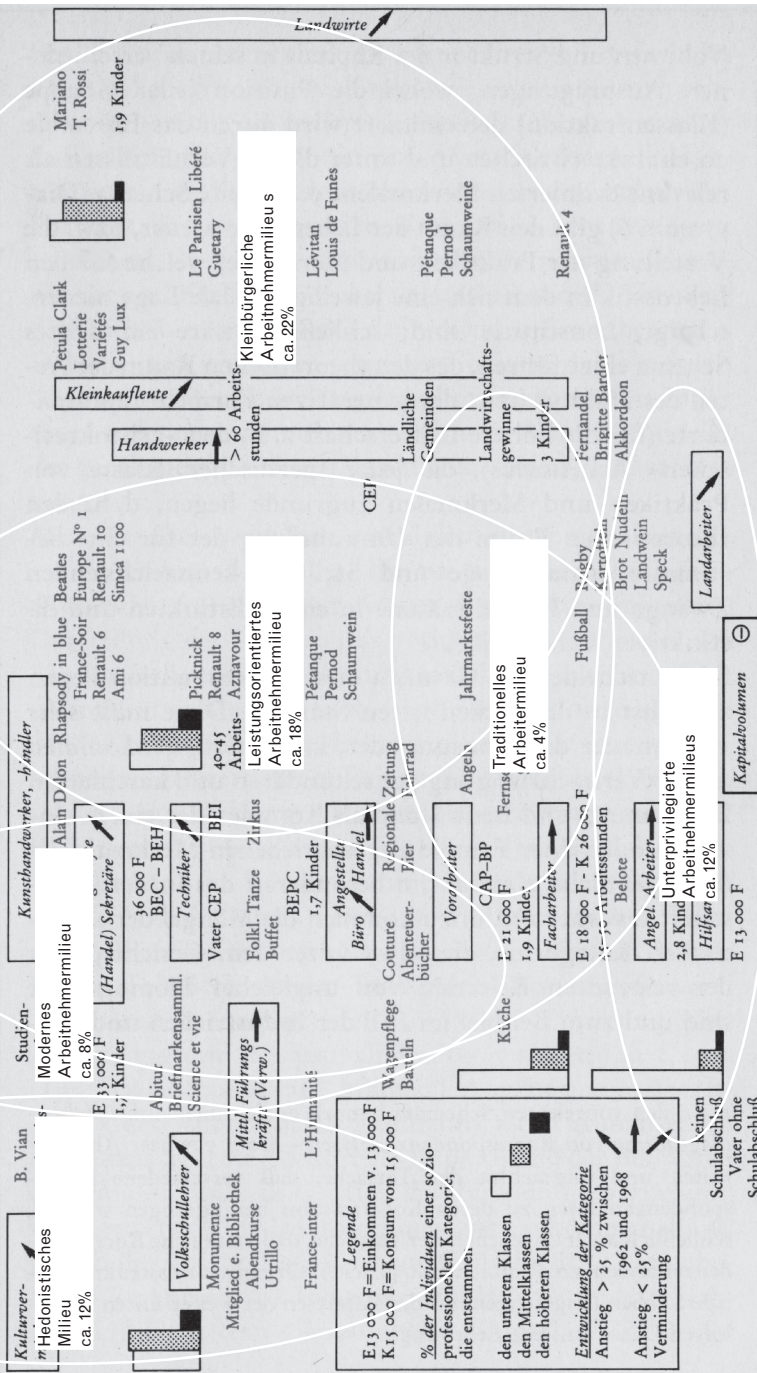
Quelle: Schwingel 2005: 106

Abbildung 2a: Sozialer Raum



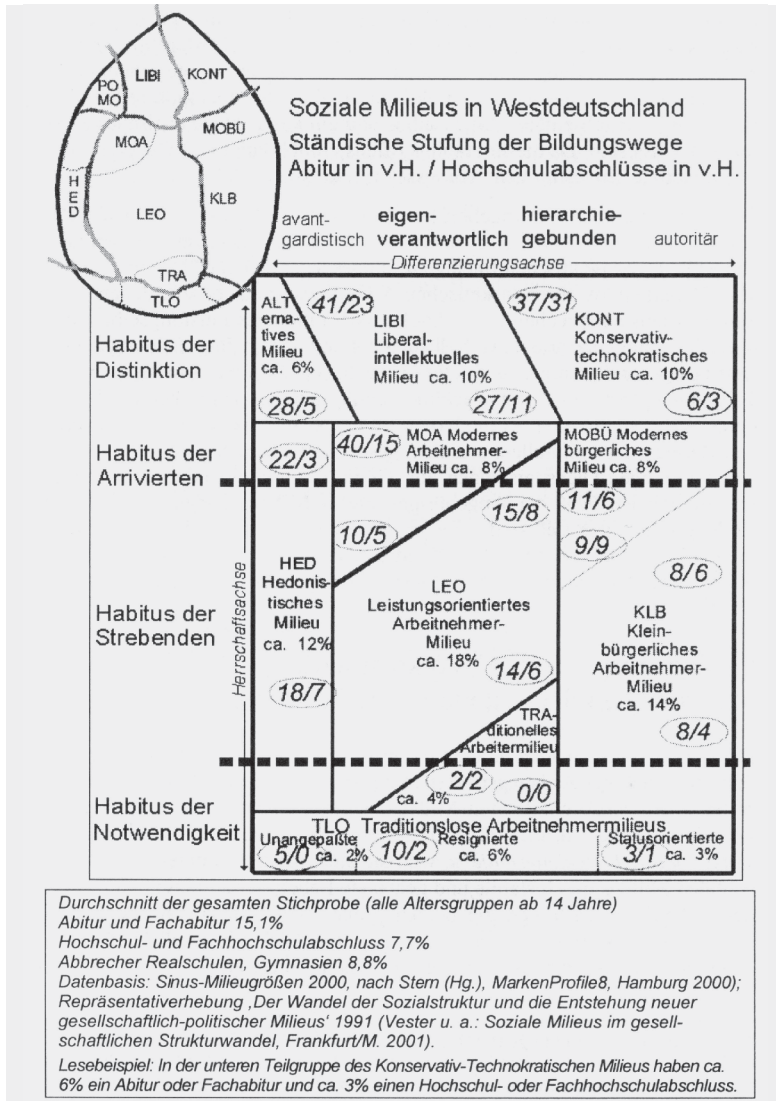


Quelle: Bourdieu 1987a: 212 f.



Quelle: Vester/Teiwes-Kübler/Lange-Vester 2007: 34

Abbildung 2c: Soziale Milieus in Westdeutschland:
Die ständische Stufung der Bildungswege*



Quelle: Vester 2004a: 41

* Bei der Grafik handelt es sich um die stilisierte und in Milieucuster gegliederte Darstellung des sozialen Raumes Westdeutschlands im Jahr 2003 (vgl. Vester/v. Oertzen/Geiling/Hermann/Müller 2001: 45 ff.). Sie verdeutlicht die Abhängigkeit zwischen Milieu-/Klassenzugehörigkeit und Bildungsabschluss (institutionalisiertem kulturellem Kapital).

2.2 Soziales Feld und Kapital

Die im sozialen Raum vorfindlichen gesellschaftlichen Gruppierungen lassen sich in einem weiteren Schritt nicht nur in Klassen, sondern auch – und zusätzlich – zu sozialen Feldern zuordnen. So sind beispielsweise Felder der Kunst, der Politik, der Wissenschaft etc. bestimmbar, in denen andere Spielregeln als jene der dargestellten Verteilung von ökonomischem und kulturellem Kapital gelten, anhand derer die Möglichkeit zu sozialem Auf- und Abstieg festgemacht ist. Jeweils vorfindlich sind in diesen spezifischen Feldern eigene Problemdefinitionen, eine eigene Sprache sowie feldspezifische Interessen (vgl. Bourdieu 2005b: 13).

Während die gesellschaftlichen *Primärressourcen* aller Akteure *ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital* sind (vgl. Kap. 2.1), tritt in je spezifischen Feldern eine je spezifische weitere Kapitalsorte hinzu. Im *wissenschaftlichen Feld* *wissenschaftliches Kapital*, im *politischen Feld* *politisches Kapital* etc.

Die spezifischen Felder sind dabei insofern relativ autonom, als dass in ihnen vordergründig die Regeln der je vorfindlichen spezifischen Kapitalsorte die Positionen der Akteure im Feld bestimmen (Schwinger 2005: 82 ff.): Im wissenschaftlichen Feld kommt es in diesem Sinne nur hintergründig auf die Verfügung über ökonomisches etc. Kapital an; die notwendige *wissenschaftliche Reputation* ist hier nur sekundär durch die drei Primärkapitalsorten zu erlangen. Anders gesagt: Die Verteilung wissenschaftlicher Reputation folgt zu allererst den Regeln des Wissenschaftsbetriebs, diese jedoch sind sehr wohl gesellschaftlich fundiert.

Da die Feld-Kapitalien stets knapp bemessen sind, befinden sich auch die Akteure innerhalb der sozialen Felder in ständigem Kampf hierum. Bourdieu unterstellt ihnen daher generell eine – im Habitus organisierte – »Ökonomie der praktischen Handlungen« (Müller 1992: 254) und folgert, dass jedwede individuellen Handlungen, auch jene, die sich als interessenlose oder zweckfreie, also von der Ökonomie befreite verstehen, als ökonomische, auf die Maximierung des Gewinns an Kapitalerträgen ausgerichtete, Handlungen zu definieren sind (ebd.: 256 f.). Für das wissenschaftliche Feld bedeutet dies: Alle Wissenschaftler kämpfen um dieselben knapp verteilten Ressourcen an wissenschaftlichem

Kapital und also Reputation und Aufstiegschancen. Zwar streben sie dabei nicht – zumindest primär – nach Profit an ökonomischem, wohl aber, bewusst wie unbewusst, wissenschaftlichem Kapital und verhalten sich demzufolge zweckrational.

Dabei sind die Kapitalien meist unter Aufbringung verschiedener Transformationskosten ineinander konvertierbar und gilt das ökonomische Kapital als tendenziell dominant: »Man muß [...] von der doppelten Annahme ausgehen, daß das ökonomische Kapital einerseits allen anderen Kapitalarten zugrundeliegt, daß aber andererseits die transformierten und travestierten Erscheinungsformen des ökonomischen Kapitals niemals ganz auf dieses zurückzuführen sind, weil sie ihre spezifischsten Wirkungen überhaupt nur in dem Maße hervorbringen können, wie sie verbergen (und zwar zu allererst vor ihrem eigenen Inhaber), daß das ökonomische Kapital ihnen zugrundeliegt und insofern, wenn auch nur in letzter Instanz, ihre Wirkungen bestimmt« (Bourdieu 2005b: 70 f.).

2.3 Bildungssystem und Intelligenz

Dem Bildungssystem und der Intelligenz fallen in der kapitalistischen Klassengesellschaft spezifische Aufgaben zu.

Während die materiell herrschende Klasse früher einfach entscheiden konnte, wem sie – in jedweder Weise – ihre Macht vererbte, muss sie sich heutzutage den Regeln des Bildungssystems als eigenem Feld unterwerfen. Statistisch gesehen bleibt der Effekt hierbei zwar derselbe, wird die Reproduktion gesichert wie bei der direkten Weitergabe von Macht zuvor, die Auswahlprinzipien sind jedoch andere. Die modernen Bildungsinstitutionen können ihren Beitrag zur Reproduktion der herrschenden Klasse nur leisten, wenn sie ihren eigenen Regeln folgen, das heißt, auch einzelne Kinder derselben zu opfern und solche anderer Klassen aufzusteigen zu lassen bereit sind (vgl. Hartmann 2004a: 95 f.); ihre tatsächliche Funktion – die Reproduktion und Legitimation (Bourdieu 2001a: 45) sozialer Ungleichheit (vgl. insbesondere Bourdieu/Passeron 1971) – wird hierdurch nahezu unsichtbar gemacht.

Das objektive Ziel des Bildungssystems besteht denn auch nicht etwa darin, allen gleichermaßen das Lernen zu ermöglichen, sondern eine Hierarchie der Leistungsunterschiede, das heißt

›gute‹ und ›schlechte‹, ›begabte‹ und ›unbegabte‹ Schülerinnen und Schüler, herzustellen. Holzkamp (1993) und Kalthoff (1996) haben diesbezüglich einen wesentlichen Mechanismus der schulischen (wie hochschulischen) Differenzierung aufgedeckt: Art des Unterrichts, Verteilung der Noten und Schwierigkeitsgrad der Prüfungen werden stets so ausgerichtet, dass, ganz egal, wie viel die Schülerinnen und Schüler tatsächlich lernen, nicht alle erfolgreich sein können, sondern es am Ende jeder Prozedur nur wenige ›sehr Gute‹, viele ›Befriedigende‹ sowie einige ›Mangelhafte‹ und ›Ungenügende‹ geben muss (vgl. Wernicke 2006c, Wernicke/Himpele 2007).

Damit unter der Prämisse derlei Wettbewerbs »die am meisten Begünstigten begünstigt und die am meisten Benachteiligten benachteiligt werden, ist es notwendig und hinreichend, dass die Schule [...] die kulturelle Ungleichheit der Kinder der verschiedenen gesellschaftlichen Klassen ignoriert. Anders gesagt, indem das Schulsystem alle Schüler, wie ungleich sie auch in Wirklichkeit sein mögen, in ihren Rechten und Pflichten gleich behandelt, sanktioniert es faktisch die ursprüngliche Ungleichheit gegenüber der Kultur« (Bourdieu 2001a: 39) und verleiht dieser somit den »Anschein von Legitimität« (ebd.: 25). Indem es auf jeder Stufe aufs Neue anhand vermeintlich objektiver Messungen vermeintliche Begabungen und Nichtbegabungen attestiert, überzeugt es die Verlierer schließlich davon, für ihre Eliminierung selbst verantwortlich zu sein, während es den Kindern der höheren Klassen mit hoher Wahrscheinlichkeit den sozialen Aufstieg zur Position ihrer Eltern im sozialen Raum als vermeintlich selbst erarbeitet vererbt. Bourdieu spricht diesbezüglich von »Klassenrassismus« (ebd.: 147), der es den Herrschenden seit Jahrhunderten ermöglicht, sich selbst bar jeder Grundlage als Wesen höherer Art und Wertigkeit zu begreifen und die von ihnen Beherrschten als ›dummes Pack‹ anzusehen. Umso höher mensch also im Bildungssystem gelangt, umso mehr Jugendliche und junge Erwachsene hoher sozialer Herkunft trifft man dort an (vgl. Abbildung 3). Allein die Notenvergabe – in Deutschland überdies eingebettet in eine ihre Wirkungen zementierende Dreigliedrigkeit des Schulsystems – sorgt eben hierfür (vgl. Abbildungen 3 und 4).

Dies gilt auch und insbesondere für den Wissenschaftsbetrieb, bezüglich dessen überdies zwei weitere Spezifika von Belang sind: Zum einen stellen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler für Bourdieu einen Teil der beherrschten herrschenden Klasse dar. Das bedeutet: Mit ihrer hohen Ausstattung an kulturellem Kapital (vgl. Abbildungen 2a und 2b; etwa: oberes Drittel, linke Seite) haben sie eine hohe Verfügungsgewalt über die gesellschaftliche Wissens-, Kultur und somit Sinnproduktion, befinden sich jedoch in ökonomischer Abhängigkeit vom ökonomisch herrschenden Teil der herrschenden Klasse (vgl. Abbildungen 2a und b; etwa: oberes Drittel, rechter Seite). Da Schule wie auch Hochschule jedoch definieren, »was relevante Problemstellungen sind, was wert ist, behandelt zu werden und wie darüber gedacht und gesprochen werden soll« (Bourdieu 2001a: 10), besteht diese Abhängigkeit potentiell wechselseitig.

Abbildung 3: Bildungstrichter 2005:
Schematische Darstellung sozialer Selektion

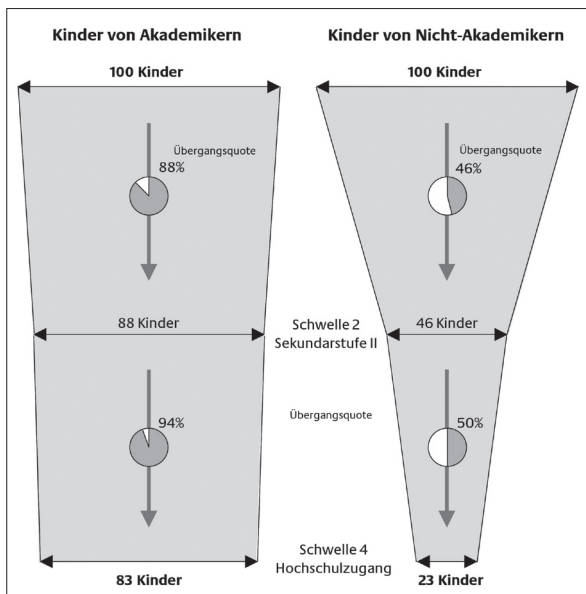
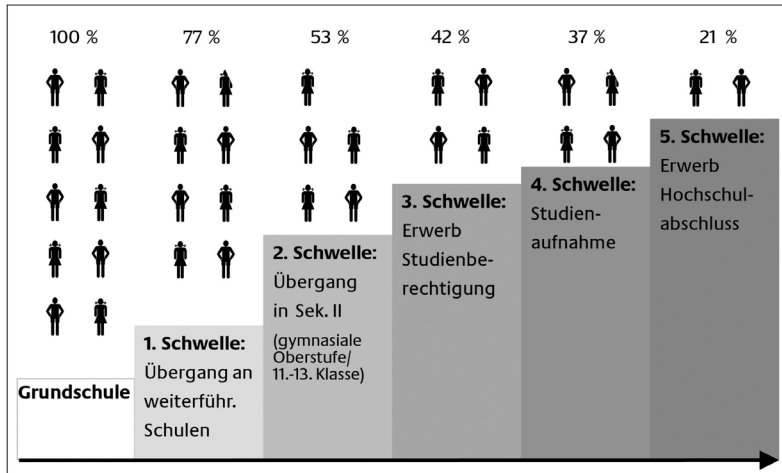


Abbildung 4: Bildungsbarrieren: Fünf Schwellen der Bildungsbeteiligung 2004 in Prozent



Quelle: Deutsches Studentenwerk 2007: 3

2.4 Symbolische Gewalt

Auf dieser Ebene berühren das Bildungssystem und dessen Funktion bereits das letzte relevante (sowie zentrale) Bourdieu'sche Erkenntnisinstrument: das Theorem der symbolischen Macht respektive Gewalt, die als solche einer politischen, kulturellen, ökonomischen oder anderen Macht erst die Möglichkeit verleiht, sich in »ihrer Wahrheit als Macht, als Gewalt, als Willkür verkennen zu lassen« (Bourdieu 2005b: 82) und für welche die bisher skizzierten Theoreme die komplexen gedanklichen Grundlagen sind. Symbolische Macht respektive Gewalt »ist das Potential, Bedeutungen durchzusetzen und ihre Anerkennung zu erreichen« (Fuchs-Heinritz/König 2005: 207), also die *Deutungshegemonie* bezüglich des Sinns der sozialen Welt zu erlangen.

Die Funktion des *Symbolischen* in der Entwicklung und Anwendung symbolischer Gewalt können verschiedenste materielle und soziale Momente übernehmen: ein Kleidungsstück, ein Kunstgegenstand, ein Hochschulabschluss, die Körperhaltung, die Mimik

etc. »Die symbolische Kodierung von Gewalt lässt ihren eigentlichen Zweck, nämlich die Aufrechterhaltung von Ungleichheit, Abhängigkeit und Fremdbestimmung im Interesse herrschender sozialer Klassen, [dabei] gleichsam vergessen und unsichtbar werden« (Peter 2004: 49). Voraussetzung hierfür ist, dass die Symbole bereits einen spezifischen Erkennungswert für die Betroffenen haben und so Sinndeutungen auslösen, welche die Akzeptanz gesellschaftlicher Macht zur Folge haben. Insofern ist symbolische Gewalt ein »Prozess, der, um mit Bourdieu zu sprechen, sowohl ein Erkennen bzw. Anerkennen (*reconnaissance*) als auch ein Verkennen (*méconnaissance*) hervorruft« (ebd.).

Diese Macht bzw. Gewalt durchzieht alle sozialen Felder, den gesamten sozialen Raum. Damit sie – wie bspw. im Falle der geschilderten sozialen Selektion mittels Notenvergabe – als Mechanismus der Unterdrückung verkannt und, da *willkürlich* und somit *vernünftig* nicht begründbar, dennoch als notwendig, segensreich und legitim anerkannt wird, bedarf es laut Bourdieu *sozialer Magie* (ebd.: 50), sowie der vermittelt habituell angelegter Dispositionen organisierten stillschweigenden Komplizenschaft der Unterworfenen selbst: »Wenn so die magische Verwandlung von objektiver gesellschaftlicher Macht in symbolische Gewalt stattfindet, indem Machtinteressen und Herrschaftsziele in ihr Gegenteil, in selbstlose Liebe, moralische Autorität oder gesellschaftliche Autorität verwandelt werden, dann entfällt, wie Bourdieu schon früh erkannt hat, jede Notwendigkeit einer sachlichen Begründung symbolischer Herrschaft und Gewalt« (ebd.).

Die Möglichkeit, symbolische Gewalt auszuüben, erklärt Bourdieu dabei mittels der Verfügungsgewalt über eine vierte (primäre) Kapitalart: das symbolische Kapital, welches aus allen anderen Kapitalsorten transformiert werden kann (vgl. ebd.: 53): »Ich nenne symbolisches Kapital eine beliebige Sorte von Kapital [...], wenn sie gemäß Wahrnehmungskategorien, Wahrnehmungs- und Gliederungsprinzipien, Klassifikationssystemen, kognitiven Systemen wahrgenommen wird, die zumindest zu einem Teil das Produkt der Inkorporierung der objektiven Strukturen des betreffenden Feldes sind« (Bourdieu 1998c: 150), etwas verkürzt also gesellschaftliches *Prestige* (vgl. Abbildung 5). Über hiervon jeweils relativ am meisten

verfügen diejenigen Menschen in gesellschaftlichen »Schlüssel- und Führungspositionen« (Peter 2004: 54).

Mittels dieses Theorems zielt Bourdieu darauf ab, zu erklären, wie es gesellschaftlichen Mächten – in der Regel der herrschenden Klasse – gelingt, sich und ihre Herrschaft als legitim, alternativlos oder »letzte Wahrheit« zu präsentieren. Hier zeigt sich, wie *Einzelinteressen* sprachlich als gesellschaftlich hegemonial verankert werden, weshalb ich in meiner Arbeit den begrifflichen Wandel und das jeweilige Verständnis von *Autonomie* und *Freiheit* bezüglich Hochschulen und Wissenschaft untersuche: Schließlich bedeutet die Möglichkeit, ein »Wort [vermittels symbolischer Macht] an die Stelle eines anderen zu setzen [...], die Sicht der sozialen Welt zu verändern und dadurch zu deren Veränderung beizutragen« (ebd.: 84).

Bourdieu betrachtet dieses Theorem auch als zentralen Gegenstand seiner wissenschaftlichen Bemühungen (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2005: 213) und konstatiert:

Will die Soziologie mit dem aller Mythologie eigenen Anspruch brechen, den willkürlichen Unterteilungen der gesellschaftliche Ordnung insbesondere der Arbeitsteilung, eine vernunftmäßige Begründung zu geben und damit das Problem der Klassifizierung und Rangordnung der Menschen logisch oder kosmologisch zu lösen, hat sie den Kampf um das Monopol auf legitime Repräsentation der Sozialwelt, jenen Kampf der und um Klassifikationssysteme, der Teil jeder Form von Klassenkampf ist (zwischen Alters- und Geschlechts- sowie Gesellschaftsklassen), zu ihrem ureigensten Gegenstand zu erheben – statt nur blindlings als Objekt darin verstrickt zu sein (Bourdieu 1985: 53).

Abbildung 5: Logik der Kapitalsorten

Kriterien							
Kapital- sorten	Sub- strat	Objekti- vierung	Institutiona- lisierung	Inkorpora- tion	Konvertier- barkeit	Schwundrisiko	Verlustkategorie
ökono- misches Kapital	Geld	Kapital	Eigentumsrechte	---	hoch	soziale Umwäl- zungen (Kriege, Revolutionen, Wirtschafts- krisen)	(1) Inflation (2) Enteignung
soziales Kapital	Bezie- hungen	Netz- werke	(1) Adels- und Amts- titel als individu- elle Prädikate (2) Stand, Berufsstand, Profession als kol- lektive Muster	---	gering u. riskant aber: notwendig	(1) Undankbar- keit (2) asymmetrische Reziprozität (3) Unzumutbar- keit	(1) Beziehungs- falle (2) Statusfalle (3) Freundschafts- falle
kulturel- les Kapital	Wissen	Kultur- güter und Wissen	Bildungstitel als individuelle Prädikate	Bildung Ge- schmack Distink- tion	mittel, abh. von (1) Situation v. Bildung u. Beschäftigung (2) übriges Ka- pitalvolumen	(1) Bildungs- inflation (2) Veralten des Wissens	Antiquiertheit des Habitus
symbolisches Kapital			Soziale Wahrnehmung der Kapitalsorten: »Prestige«				

Quelle: Müller 1992: 283

3. Hochschulreformen in Deutschland

3.1 Von der mittelalterlichen Universität zur modernen Wissenschaft

3.1.1 Gesellschaftliche Rahmenbedingungen

Auch wenn man sich in Deutschland inzwischen »daran gewöhnt [hat], die Geschichte der Wissenschaften so zu schreiben, als wären sie vom Himmel gefallen« (Engels 1968: 205), hätten sie also mit Gesellschaft und Politik nichts gemein, lässt sich deren Entstehung doch exzellent als *Genese bürgerlicher Wissenschaft* skizzieren.

Der Fall Galileo Galilei³ steht dabei exemplarisch für den Kampf um die Befreiung wissenschaftlichen Denkens von bornierter Anbindung an Feudaladel, Klerus und Religion. Doch verdankt sich die Ermöglichung neuzeitlicher Wissenschaft faktisch »nicht in erster Linie dem Ethos und dem Mut einzelner Wissenschaftler, sondern einer bestimmten historisch-gesellschaftlichen Konstellation, dem Aufkommen des Bürgertums nämlich, von dessen Durchsetzung zu einer einflussreichen und schließlich herrschenden Klasse die wissenschaftliche »Beherrschung« der Natur nicht zu trennen ist« (Markard 2005a: 21).

Friedrich Engels (1972: 299) hat diesen Sachverhalt wie folgt zusammengefasst:

Das Bürgertum gebrauchte zur Entwicklung seiner industriellen Produktion eine Wissenschaft, die die Eigenschaften der Naturkörper und die Betätigungsweisen der Naturkräfte untersuchte. Bisher aber war die Wissenschaft nur die demütige Magd der Kirche gewesen, der es nicht gestattet war, die durch den Glauben gesetzten Schranken zu überschreiten – kurz, sie war alles gewesen, nur keine Wissenschaft. Jetzt rebellierte die Wissenschaft gegen die Kirche; das Bürgertum brauchte die Wissenschaft und machte die Rebellion mit.

Zuvor waren bereits ab dem 11. Jahrhundert⁴ aus dem System der Kloster- und Domschulen, die fast ausschließlich die Kinder des Adels ausbildeten, die ersten Universitäten⁵ hervorgegangen, die als solche, zumindest vorübergehend, nicht mehr als *staatliche* oder *kirchliche* Anstalten im Wortsinne als vielmehr *universitas*, Genossenschaften bzw. »Korporationen, die [...] [zwar] bei beiden Mächten Schutz suchten« (Bezold 1898: 459), jedoch analog den *Zünften* und *Gilden* der bürgerlichen *Handwerker* und *Kaufleute* nach Unabhängigkeit strebten, anzusehen sind. Diese durchbrachen im Sinne des Bürgertums erstmalig formal »die strengen ständischen Schranken der mittelalterlichen Gesellschaft [indem sie, was auch so blieb,] [...] Adelige, Bürger- und Bauernsöhne« (Schelsky 1963: 14) gleichsam als Studenten aufnahmen, was die spätere auch *inhaltliche Emanzipation* von kirchlich-aristokratischer Bevormundung erst möglich erscheinen lässt.

Schon ab der zweiten Gründungswelle der mittelalterlichen Universitäten etwa Mitte des 14. Jahrhunderts kam es daraufhin jedoch im »Zuge des sukzessiven Machtverfalls von päpstlicher und kaiserlicher Autorität [...] zur Säkularisierung und Territorialisierung der deutschen Hochschullandschaft: Die Universitäten wurden dem Machtkalkül der einzelnen Landesherren unterworfen, die eine eigene »Staatsschule« für Zwecke der Herrschafts- und Loyalitätssicherung brauchten. Aus den autonomen genossenschaftlichen Korporationen waren staatliche Einrichtungen geworden« (Keller 2000: 30), was für diese den Verlust »wichtige[r] Selbstverwaltungsrechte wie [...] [etwa des] Selbstergänzungsrecht[s] des Lehrkörpers« (ebd.) bedeutete; aus anfänglich besoldeten Hochschullehrern gingen alsbald Staatsbeamte auf Lebenszeit hervor.

Ab dem 17. Jahrhundert nahm die Bedeutung dieser universitären Staatsdienerschulen derart zu, dass dies die Einführung eines staatlich regulierten Prüfungswesens, regierungsamtlicher »Universitäts-Organisateure« (Keller 2000: 31) sowie den Verlust universitärer Satzungs- und Finanzautonomie nach sich zog:

Die Universitäten wurden einem allgemeinen Aufsichtsrecht des Landesherrn unterworfen, das dem Monarchen umfassende Untersuchungs-, Kontroll- und Eingriffsrechte zuschrieb. Um eine effektive staatliche Aufsicht zu gewährleisten, wurden den Universitätsrek-

toren [zudem] staatlich bestellte Kanzler oder Kuratoren zur Seite gestellt (ebd.).

Die derart der direkten Fremdbestimmung durch absolutistische Landesfürsten ausgesetzten deutschen Universitäten gerieten schließlich – gen Ende des *Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nationen* – in eine tiefe Krise, da sie mit der modernen und *ökonomisch notwendigen* Wissenschaftsentwicklung nicht mehr mithalten konnten. Ein regelrechtes »Universitätssterben« (ebd.:32) setzte ein, welches in Folge auch den ökonomischen Interessen von Adel und Klerus als Herrschenden zuwider lief.

So reifte mehr und mehr die Idee einer freien, das heißt von marktschädlichen obrigkeitlichen Fesseln befreiten, der Ökonomie förderlichen *bürgerlichen Wissenschaft* heran. Vor allem auch begünstigt durch, wie Robert K. Merton (1970) im Anschluss an Max Weber (2006) herausgearbeitet hat, die Anschauungen und Glaubensüberzeugungen der puritanisch-protestantischen Ethik, welche zu rationaler, unermüdlicher Betriebsamkeit anspornten und somit günstige Voraussetzung nicht nur für die Entstehung des heutigen kapitalistischen Systems, sondern auch wissenschaftliche Erfolge schufen: Passte sich die neue religiöse Bewegung einerseits dem wachsenden Ansehen der Wissenschaft an, mobilisierte sie auf der anderen Seite »auf einer elementaren Ebene Anschauungen, die ihre Anhänger zu einem tiefen, beharrlichen Interesse an wissenschaftlicher Arbeit anregte« (Merton 1995: 61).

In *gesellschaftlicher* Hinsicht stehen dabei Aufklärung, Rationalismus und Protestantismus in engem Zusammenhang mit dem Aufstieg der neuen Klasse des Bürgertums. Als *ökonomischer* Hintergrund der »modernen Wissenschaftsentwicklung [...] [ist dabei vor allem eben deren] Bedürfnis [wenn nicht sogar: die Notwendigkeit] nach einer »nützlichen« Wissenschaft, die nicht zuletzt die Grundlagen für eine in der industriellen Revolution des 19. Jahrhunderts mündende technologische Weiterentwicklung der Produktivkräfte legte« (Keller 2000: 31), anzusehen.

3.1.2 Analyse und Konsequenzen nach Bourdieu

Analytisch lässt sich mit den Werkzeugen Bourdieus die Wissenschafts- und Universitätsgeschichte von ihrem Beginn im Mittelalter bis hin zum Anfang des 19. Jahrhunderts (und darüber hinaus) als schleichende Neukonfiguration des intellektuellen Feldes mit gesamtgesellschaftlichen Konsequenzen (siehe Schaubild 2) im Sinne eines Klassenkampfes beschreiben: Dem allmählichen, vor allem *ökonomischen* Erstarken der neuen Klasse des Bürgertums, die der bis dahin beherrschten Klasse des 3. Standes entspringt, gesellt sich ein *formal* wie *inhaltlich* wachsender institutioneller Einfluss derselben auf das Bildungswesen hinzu, der ob seiner Auswüchse von den Herrschenden – Adel und Klerus – schließlich ein ums andere Mal unterbunden werden muss. Dennoch wird hierdurch der allmähliche Siegeszug der rationalen und später *rational-aufklärerischen bürgerlichen Weltsicht* im Sinne einer »Heterodoxie« (Müller 1992: 302) über die herrschende klerikale »Orthodoxie« (ebd.) initiiert.

Oder, anders ausgedrückt: Vermittels der Universitäten bildet sich – lebensweltlichen Veränderungen durch Verstädterung und Produktivkräfteentwicklung folgend – mit dem neuen Berufsstand des *antiklerikalen, rationalen Gelehrten*, der alsbald zum Staatsbeamten erhoben wird, allmählich eine neue Habitusform heraus, deren Denken einerseits mehr und mehr zum gesellschaftlich hegemonialen lanciert, andererseits aber auch die Deutungshegemonie über die soziale Welt im Sinne des Bürgertums zu beanspruchen sucht. Dieser Prozess ist als eine schleichende »symbolische Revolution« (Schwingel 2005: 130), verstanden als Umsturz der intellektuellen Kräfteverhältnisse, der tiefgreifende Veränderungen der *Doxa* (Müller 1992: 304) nach sich zieht, zu begreifen. Der etwa um 1700 einsetzende gesellschaftliche Wandel vom Absolutismus hin zum aufgeklärten Absolutismus verleiht dieser Analyse dabei ebenso wie das Erfordernis der Lutherischen Reformation empirischen Halt: beides ist als notwendig gewordene Reaktion auf einen sukzessiven Herrschaftsverlust der bis dato herrschenden Klassen zu verstehen.

3.2 Die Humboldt'sche Hochschulreform

3.2.1 Gesellschaftliche Rahmenbedingungen

In diesem Licht ist auch die im 19. Jahrhundert stattfindende, wider das *Universitätssterben* in Preußen gerichtete und mit dem Namen Wilhelm von Humboldt verbundene, Universitätsreform zu verstehen. Denn während sich das Bürgertum in Großbritannien und Frankreich bereits vom *Adressaten* der Obrigkeit zu deren *Kontrahenten* emanzipiert hatte, »bestand – abgesehen von regionalen Differenzierungen – in Preußen und [...] anderen Ländern des ehemaligen Deutschen Reiches [zur dieser Zeit] noch eine Einheit von Staat und Gesellschaft« (Nitsch/Gerhardt/Offe/Preuß 1965: 10) Der aufgeklärt-absolutistische deutsche Staat, der in enger Verbindung mit seiner *merkantilistischen Wissenschaft* das Wohl seiner Untertanen selbst herzustellen suchte, war auch zu Beginn des 19. Jahrhunderts noch Obrigkeitsstaat.

»Die Wissenschaft, deren er am nötigsten bedurfte, war die Kameralistik, die deshalb auf den Universitäten gelehrt werden musste; auch die Ärzte, Veterinäre, Juristen, Bergbaufachleute« wurden für den Staat ausgebildet, der die großen Produktionsbetriebe wie Bergwerke und Manufakturen noch sein eigen nannte (ebd.). Je größere Teile der gesellschaftlichen Reproduktion jedoch in die private Verfügungsgewalt des noch mittelständischen Bürgertums gelangten, desto mehr übernahm der Staat *politische* Funktionen und vollzog sukzessive den Wandel zum *Ordnungsstaat*: Die *allseitige Wohlfahrt* war nun nicht mehr ihm selbst anheim gestellt, sondern wurde an den gesellschaftlichen Mechanismus *widerstreitender Partikularinteressen*, die es durch den Staat zu *ordnen* galt, delegiert.

Durch die *bürgerliche Revolution* in Frankreich (1789 bis 1799) gerieten dieser Staat und die in ihm Herrschenden nun sowohl unter Legitimations⁶ als auch, dem verlorenen Krieg gegen Napoleon geschuldet, existentiellen ökonomischen Druck. Die obrigkeitliche Bevormundung der Wissenschaft hatte sich als Hindernis des Wirtschaftswachstums und somit als nicht zukunftsfähig erwiesen, so dass nur noch »eine Anpassung der Universitäten an die ökonomisch bedingte und geistesgeschichtlich geforderte Wissenschaftsentwicklung [und somit die Interessen des Bürger-

tums] – durch eine Neubestimmung des Verhältnisses von universitär verfaßter Wissenschaft und Staat – den [endgültigen] Niedergang [...] [derselben] aufhalten zu können« (Keller 2000: 32) schien – und zudem ein tragbarer *Klassenkompromiss* in einer Zeit, in der der Staat dringend »bürgerliche Intellektuelle [benötigte], um Reformen der staatlichen Institutionen durchzusetzen, die für das [ökonomische] Überleben [sowie gewünschte militärische Wiedererstarke] des Staates notwendig waren« (Vinnai 1993: 104), war.

»Solange [der staatstragenden Schicht des aufgeklärten *Beamtentums* als] [...] nicht mehr vornehmlich am persönlichen Willen des Souveräns ausgerichteten personalen staatlichen Substanz [jedoch] kein ökonomisch und politisch voll entwickeltes Bürgertum gegenübertrat, war allein die fortschrittlich gesinnte [und großteils den Ideen von Adam Smith und seinem Hauptwerk *Wealth of Nations* anhängende (vgl. Bollenbeck 1996: 170)] Bürokratie stark genug, die fälligen Reformen von oben durchzusetzen, durch welche dem Bürgertum ein beschränktes Maß an staatsbürgerlicher Freiheit und Selbstverwaltung zugewiesen wurde« (Nitsch/Gerhardt/Offe/Preuß 1965: 11), und welche schließlich auch die Universitäten erreichten.

Insbesondere die in diesem Kontext relevante, in Deutschland neu aufkommende »Idee des Kulturstaates muß [dabei] in ihrer dialektischen Beziehung zur Französischen Revolution und den gesellschaftlichen Erschütterungen, die von dieser ausgingen, gedeutet werden. Als ideeller »Ersatz« der [bürgerlichen] Revolution sollte sie zugleich ihre »Aufhebung« im vernünftigen Staat sein« (ebd.: 12 f.): Ein »Blick auf die semantische Lage um 1800 [...] zeigt [...], dass sich [die Begriffe] »Bildung« und »Kultur« gegenüber »Erziehung« und »Aufklärung« durchsetzen« (Bollenbeck 1996: 164). Indem beide Begriffe schließlich miteinander verknüpft werden, drängen sie den weiten Kulturbegriff der Aufklärung ab, worin eine »spezifisch deutsche semantische Innovation« (ebd.) wie auch »Abkopplung von der westeuropäischen Semantik« (ebd.) zu sehen ist:

Bildung etablierte sich für die Legitimation der bürgerlichen Gesellschaft als Leitbegriff und Deutungsmuster [...] [just in dem] Augenblick, in dem die [tatsächliche] bildungsgemäße Entfaltung des freien Individuums bereits verstellt war: Als affirmative Kategorie

wird Bildung für den Homo oeconomicus instrumentalisiert, als regressive Kategorie [...] für das [vermeintlich] nationale Interesse des Volkes (Behrens 2005: 45)⁷.

In der Konsequenz soll sich dem *neuhumanistischen Bildungsideal* deutscher Couleur gemäß nun jeder »aus sich selbst und um seiner selbst willen frei entfalten. Das ist ein individualistisches und emanzipatorisches Programm, das den einzelnen ohne offene politische Machtansprüche von den Zwängen des absolutistischen Rechts- und Sozialmodells, von den Ansprüchen des Staates an die Staatsuntertanen unter Berufung auf allgemeine Wohlfahrt und Glückseligkeit befreien will« (Bollenbeck 1996: 164 f.) – und zugleich das *symbolische Äquivalent* des forcierten Klassenkompromisses, dessen Treuhänder bezüglich der neuen, klassischen Universitätsidee Wilhelm von Humboldt (1767 – 1835) werden soll.

3.2.2 Leitbilder der Reformidee

Humboldt hatte als adeliger, verbeamteter Leiter der Unterrichtsabteilung im preußischen Innenministerium 1808/09 die Gelegenheit, seine Vorstellungen einer notwendigen Universitätsreform in die Praxis umzusetzen – »insbesondere durch die Vorbereitung der Neugründung der Berliner Universität« (Keller 2000: 32) 1810, die gemeinhin als Humboldt'sche Universität bezeichnet wird.

Tatsächlich sind die mit dieser Universität in Verbindung gebrachten Ideen aber nicht, auch wenn Humboldts Einfluss auf sie als »bestimmend anzusehen ist« (Schierholz 2004: 24), auf ihn allein zurückzuführen, sondern von verschiedenen Persönlichkeiten sowie politischen Zwängen »inspiriert« (ebd.): Humboldts ursprüngliches Anliegen war nicht etwa die Reformierung der etablierten Universitäten, sondern richtete sich grundsätzlich gegen die bestehende Struktur. Ihm ging es um die Gründung einer »ganz neuen Art wissenschaftlicher Institution« (ebd.: 25) – und die Überwindung der im Zunftwesen erstarrten Universität, die als »akademisches Bergwerk« (Nitsch/Gerhardt/Offe/Preuß 1965: 8) in die Kritik geraten war.

— Einsamkeit und Freiheit

Ausgehend von der neuen Idee des *Ordnungsstaates* begründete Humboldt für seine Universitätsidee zunächst ein neues Verhältnis zwischen dem Staat und den Einrichtungen von Bildung und Wissenschaft: »Nach Humboldt'scher Vorstellung hatte der Staat bei seinen Maßnahmen gegenüber den Institutionen der Bildung und Wissenschaft diese um ihrer selbst willen, nicht aber um der staatlichen Macht- und Sozialinteressen willen zu fördern« (Schierholz 2004: 24). Der Staat, der sein kultur- und bildungspolitisches Handeln an dieser Maxime ausrichtet, ist *Kulturstaat* und als solcher Voraussetzung für die Realisierung der Humboldt'schen Vorstellungen: *Vertritt aber der Staat nicht die partikularen Interessen der bürgerlichen Gesellschaft, sondern als Staat der Idealisten die allgemeinen Interessen, so ist es nicht er, vor dem die Universitäten zu schützen sind, sondern die von der Gesellschaft ausgehenden Interessen. Demgemäß forderte Humboldt [auch] nicht die Freiheit von der Herrschaft des Staates, um die Universitäten in eine Selbstverwaltung zu entlassen* (ebd.).

Freiheit bei der Auswahl der erforschten Inhalte und Ziele sollte den Universitäten dabei nur deshalb zuteil werden, weil Humboldt sich gerade hiervon den größten *Nutzen* für einen Staat versprach, der »Träger des Reformanspruchs nach freier Gesittung anstelle des Strebens nach realem Nutzen« (ebd.: 26) sein sollte.

Nach seiner Vorstellung waren die Universitäten gerade dann am zweckdienlichsten für den Staat, »wenn diese aufbauend auf dem kulturstaatlichen Vertrauen in Distanz zu den unmittelbaren gesellschaftlichen Interessen in *Einsamkeit und Freiheit* einer reinen Wissenschaft nachgehen konnten. Auf das Ziel der Selbst- und Weiterkenntnis ausgerichtet sollte die Humboldt'sche Bildungsidee ob ihres (vermeintlichen) Nutzens für die Gesamtgesellschaft gleichwohl nicht eine Abkopplung von der Gesellschaft und den Rückzug in den »Elfenbeinturm« zur Folge haben« (ebd.: 27; Nitsch/Gerhardt/Offe/Preuß 1965: 242 f.).

— Einheit von Forschung, Lehre und Wissenschaft

Das am häufigsten mit dem Namen Humboldt in Verbindung gebrachte Universitätsideal ist jenes korporatistische und der mittelalterlichen Idee der *universitas* entspringende der *Einheit von Forschung, Lehre und Wissenschaft*; nicht selten wird die Humboldt'sche Idee sogar hierauf reduziert (vgl. Schierholz 2004: 27).

Mit diesem Prinzip wird vor allem das gewünschte Verhältnis von Lehrenden und Lernenden definiert: »Danach sollen die Forschungsergebnisse direkt in die Lehre eingehen und die Studierenden selbst an der Erarbeitung beteiligt werden. Indem umgekehrt die Forschungsergebnisse innerhalb der Lehre, die von Humboldt als das aus der Einsamkeit und Freiheit von Professoren und Studenten erfolgende, ungezwungene und absichtslose Zusammenwirken aufgefasst wurde, thematisiert werden, erfahren die Forschungsergebnisse durch den Vortrag eine Überprüfung oder Weiterentwicklung« (ebd.: 27 f.). Für die Lehrenden impliziert dies eine fortwährende Forschungstätigkeit, für die Lernenden einen sehr hohen »Anspruch«, der, so Humboldt, wohl »nicht von jedem erbracht werden könne« (ebd.: 28).

Zudem wendet sich Humboldt mit diesem Prinzip gegen alle utilitaristischen Bestrebungen, gilt sein Interesse doch der *reinen Wissenschaft* gemäß allgemeiner Erkenntnis- und Wahrheitssuche. »In diesem Sinne war für Humboldt jedes wissenschaftliche Erkennen immer auf das »Ganze« des Wissens und der Wahrheit gegründet« (ebd.).

— Bildung durch Wissenschaft

Dem Leitbild »Bildung durch Wissenschaft« zufolge verstand Humboldt Wissen nicht nur als Lehrstoff, sondern sah es vor allem als Mittel zur Persönlichkeitsbildung an. Aufbauend auf der Vorstellung der Einheit von Forschung und Lehre waren Studierende für Humboldt nicht nur Wissenskonsumenten, sondern sollten mittels Wissenschaft und wissenschaftlichen Austausches vor allem zu selbständigem Handeln auch außerhalb der Wissenschaft erzogen werden.

Dieses Leitbild baute vor allem »auf einer Selektionsfunktion der vorgelagerten Bildungseinrichtungen wie auch auf der [anti-egali-

tären] Annahme auf, daß es sich bei den Studenten der Universitäten um eine, gemessen an der Gesamtbevölkerung, relativ kleine und vom Wissensstand her relativ homogene Gruppe handelte« (ebd.: 29).

Da Humboldt bewusst war, dass er hier Ideale formulierte, war deren Unerreichbarkeit von vorn herein mit einkalkuliert (vgl. ebd.).

3.2.3 Wissenschaftsfreiheit und Hochschulautonomie

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die klassische Universitätsidee Humboldts – anders als in den USA und Frankreich, wo die Universitäten in die Privatsphäre der sich konstituierenden bürgerlichen Gesellschaft entlassen bzw. einer vollkommenen staatlichen Steuerung unterworfen wurden – darauf abzielte, »den geforderten Schutz kultureller und wissenschaftlicher Freiheit mit dem staatlichen Kulturauftrag in Übereinstimmung zu bringen« (Keller 2000: 33).

Dabei kam dem Staat die Aufgabe zu, durch geeignete materielle Gewährleistungen und institutionelle Vorkehrungen für eine freie Entwicklung des universitär verfassten Wissenschaftsprozesses zu sorgen und diesen von externen Eingriffen zu schützen. Wissenschaft wurde dabei sowohl als System mit eigener Zweckbestimmung und Sachlogik als auch als integraler Bestandteil staatlichen Handelns verstanden. Insofern war die von Humboldt gedachte Hochschulautonomie bereits »von Anfang an eine Autonomie aus dem Recht des Staates [heraus], eine ›Autonomie‹ ohne jegliche Autarkie« (Narr 1982: 227), rückgebunden zudem an ein diffuses gesellschaftliches *Gemeinwohl* (›allgemeine Wohlfahrt‹), das nicht nur aber auch wegen seines grundsätzlich affirmativen Verhältnisses zum Bestehenden wohl primär als das Wohl der herrschenden und aufstrebenden Klassen zu identifizieren ist – staatlicherseits jedoch geschützt vor *unmittelbaren* politischen Zugriffen *einzelner*.

Dieses Verständnis von *Wissenschaftsfreiheit* korreliert dabei nicht etwa zufällig mit jenem der Gewerbefreiheit (Hofmann 1968: 12; siehe hierzu auch Schaubild 1), sondern manifestiert sich als deren Äquivalent auch ausgerechnet zu Zeiten des allmählichen Herausbildens der Märkte und also des *Konkurrenzkapitalismus*, in einer Epoche, in welcher auch das zu diesem Zeitpunkt noch undifferenzierte Bürgertum als aufsteigende Klasse in Gänze an Bedingungen

gleichberechtigter, geordneter Konkurrenz aller gegen alle Marktteilnehmer interessiert war.

Diese Freiheit von direkten gesellschaftlichen Eingriffen einzelner in den Wissenschaftsbetrieb erscheint aus materialistischer Perspektive denn auch als Mechanismus zur *Gleichbehandlung* widerstreitender Partikularinteressen der herrschenden und aufstrebenden Klasse eben mittels derselben, die dabei zugleich eine permanente Entwicklung der *Produktivkräfte* sicherstellen soll und ob der in ihr angelegten »Vorstellung eines autonomen Individuums« (Bollenbeck 1996: 171) im Sinne des *Homo oeconomicus* letztlich über »den konkreten gesellschaftlichen Menschen« (ebd.) erhaben ist:

Die »Freiheit von Wissenschaft und Forschung« ist die Trennung der Wissenschaft von der Entscheidung über die Verwendung ihrer Ergebnisse. Die Entscheidung darüber, was an Technologie produziert und angewandt wird, entspringt unternehmerischer bzw. staatlicher Kalkulation. [...] Das Produkt [...] steht dann den maßgeblichen Instanzen der Gesellschaft zur freien Verfügung. Die Freiheit der Wissenschaft ist die Organisation der Unterordnung eines Wissens, das seiner Natur nach Mittel für alle möglichen Zwecke ist, unter die bestimmenden Interessen von Geschäft und Gewalt. Dies ist die Dialektik von Trennung und Unterordnung, das institutionelle Grundprinzip der bürgerlichen Wissenschaft (Dozekal 2003: 10).

Dennoch: Als *subversiv* sind Humboldts Vorstellungen insofern anzusehen, als dass es in der nach seinem Ideal verwirklichten Universität keine unmittelbaren politischen Zugriffe Mächtiger – wie es sie in der Vergangenheit durch Klerus, Adel und Staat immer wieder gegeben hatte –, sondern nur noch mittelbare in Form *gesellschaftlicher Ansprüche* geben würde; etwas, das die Etablierung auch kritischer, emanzipatorischer Wissenschaft ohne umgehende Sanktionsmöglichkeiten der Herrschenden zumindest möglich gemacht hat⁸.

3.2.4 Umsetzung der Reform

Doch nicht nur bezüglich dieses Ideals Humboldts offenbart sich alsbald eine wachsende Kluft zwischen Ansprüchen und Realität:

Obrigkeitliche Eingriffe in den Universitätsalltag, die als permanenter Kampf des Adels gegen das weiterhin erstarkende Bürgertum zu werten sind, bleiben noch viele Jahrzehnte lang auf der Tagesordnung⁹.

Zudem erfährt »das umfassende Oberaufsichtsrecht der absoluten Monarchie unter dem Einfluß der preußischen Universitätsreform und im Rahmen einer allmählichen Entwicklung hin zur konstitutionellen Monarchie [zwar] mehr und mehr Einschränkungen; das Humboldt'sche Reformprogramm« (Keller 2000: 35) wird jedoch stets nur in Ansätzen realisiert¹⁰: Spätestens die Entwicklung von natur- und später ingenieurwissenschaftlichen Instituten »zu *wissenschaftlichen Großbetrieben* infolge einer Industrialisierung des Wissenschaftsprozesses und umgekehrt einer Verwissenschaftlichung des Produktionsprozesses in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts« (ebd.) entlarvte das Humboldt'sche Bildungsideal als idealistische Illusion. Immer mehr passte sich die staatliche Politik, deren Bedeutung für die kapitalistische Entwicklung rapide zunahm, »an die Bedürfnisse der kapitalistisch verfassten Ökonomie an« (ebd.).

So kam es schließlich mit der Entwicklung zum hochgradig organisierten Kapitalismus, der sich zunehmend zum *Monopolkapitalismus* entwickelte, nach der Reichsgründung von 1871 zu ersten Auswüchsen einer staatlichen Förderung industrieller Forschung und Entwicklung¹¹.

Der faktischen Verzahnung der Hochschule mit Staat und Gesellschaft mittels der »fortschreitende[n] Integration der wissenschaftlichen Arbeit in den gesellschaftlichen Arbeitsprozeß« (ebd.) wurde die Humboldtsche Fiktion eines wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses »in Einsamkeit und Freiheit« bereits nach kurzem nicht mehr gerecht:

Der Einfluß privatkapitalistischer Wirtschaftsinteressen auf das Hochschulwesen, die an verwertungsrelevanten neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen interessiert waren und die Chance sahen, ihre Forschungs- und Entwicklungskosten an den Staat zu übertragen, trat immer deutlicher in Erscheinung. Hinzu kam der wachsende Bedarf der Industrie an qualifizierten technischen Fachkräften« (ebd.).

Die *Idee des Kulturstaates* war allmählich in die *Idee des machtbetonten Industriestaates* übergegangen, Aristokratie und Bürgertum hatten sich ab 1866 mittels konstitutioneller Monarchie [erneut miteinander] arrangiert und »die Professorenschaft [in dieser Restaurationsperiode, die zugleich einen Aufschwung des Hochschulwesens sowie zugleich eine vollständige Abkehr von der Selbstverwaltungs-idee mit sich brachte] einen Gesinnungswandel von [den] liberalen Ideen des Jahres 1848 [hin] zu Konservativismus und Nationalliberalismus vollzogen« (ebd.: 36); *Autonomie* im Sinne von Selbstverwaltung verblieb den Universitäten fortan nur noch im Kernbereich ihrer akademischen Angelegenheiten.

Mit dem Einflussgewinn des Bürgertums verkehrt sich die *humanistische Idee* dabei zunehmend »zur Ideologie« (Behrens 2005: 45). Hierbei wird »Bildung [...] von der Gesellschaft überwältigt, die sie bilden soll, einer Gesellschaft nämlich, die Bildung schließlich [...] als Wertbildung auflöst, als Humankapital, als Dienstleistung und Qualifikationswissen« (ebd.: 46). Von einer Gesellschaft, in der die emanzipatorischen Werte der Aufklärung sich allmählich in ihr Gegenteil verkehren und seitens des Bürgertums als »rationale« und »nützliche« Wissenschaft nun eben eine der rationalen und nützlichen Beherrschung auch der *Gesellschaft* statt wie zuvor einzig der *Natur* benötigt und »nachgefragt« wird (vgl. Horkheimer/Adorno 2003). Diese im Wortsinne bürgerliche Wissenschaft, die sich in der Regel *positiv* (vgl. Adorno et al. 1979) auf die herrschenden Verhältnisse bezieht und somit den Blick auf die wirklichen Ursachen von Armut, Elend, schulischen Leistungsunterschieden und anderem – wie sie bspw. Marx und Bourdieu ökonomisch respektive soziologisch benennen – verstellt, ist es schließlich, die, um nur zwei Beispiele zu nennen, es *auch* in 2007 noch vermag, die vorhandene *Klassengesellschaft* als Resultat naturgegebener *Intelligenz*- (vgl. Kritische Psychologie Marburg 2007), und/oder gar, wie exemplarisch am 4. Dezember 2007 im Deutschlandradio geschehen, die Intelligenz determinierende *Rassenunterschiede* (vgl. Uni Mainz 2007) zu erklären und somit die aus den kapitalistischen *Produktionsverhältnissen* resultierende soziale Ungleichheit als natürlich-biologische zu *naturalisieren*:
Die[se] bürgerliche Wissenschaft trägt zum Gelingen des Kapitalismus bei, kann aber die gesellschaftlichen Widersprüche nicht aufheben.

Weil die Erkenntnis der gesellschaftlichen Gesetzmäßigkeiten dadurch verbaut ist, dass die Ursachen der Widersprüche als gesellschaftliche Naturgesetze erscheinen, droht stets der Übergang in den Irrationalismus. Der Irrationalismus verwirft das Denken, um die gesellschaftlichen Widersprüche zu bewältigen, und eignet sich eben darum als Kampfinstrument gegen ein Denken, das die Widersprüche erklärt (Streitblatt 2001).

In seiner grundlegenden Auseinandersetzung zum Thema skizziert Tomberg (1973: 97) das fundamentale Dilemma der herrschaftsaffinen *bürgerlichen Wissenschaft* denn auch wie folgt:

Sie ist [...] dazu berufen, zum Teil mittelbar, immer mehr aber auch unmittelbar zu einer Produktivkraft der materiellen Produktion zu werden. In dem Maschinensystem der großen Industrie vergegenständlicht sich die Wissenschaft. Die Entwicklung der großen Industrie ist in der bürgerlichen Gesellschaft identisch mit der Entwicklung des Kapitalismus zur herrschenden Produktionsweise. Wo aber kapitalistische Produktionsverhältnisse bestehen, kann sich die universalwissenschaftliche Intention der Wissenschaft nicht verwirklichen: Die Wissenschaft kann nicht zum Moment einer gesellschaftlichen Praxis werden, die auf die universale Herrschaft des Menschen über all seine Lebensbedingungen, die natürlichen wie die gesellschaftlichen, gerichtet ist, sondern sie wird, indem sie die Herrschaft des Menschen über die Natur befördert, zugleich zum Instrument der Herrschaft einer Gesellschaftsklasse über die andere.

3.2.5 Analyse und Konsequenzen nach Bourdieu

Es ist leicht einzusehen, daß eine Gesellschaftsklasse, einmal im Besitz der Macht, nicht gerade die Verbreitung von Gedanken fördern wird, die den Wunsch nach einer Einschränkung ihrer Macht wachrufen oder bestärken könnten. Rekrutiert sich das Gros der Wissenschaftler aus eben dieser ökonomisch machthabenden und daher auch politisch herrschenden Klasse, so wird man es nicht verwunderlich finden, wenn die meisten von ihnen ihre Wissenschaft so betreiben, daß ihren gesellschaftlichen Interessen damit nicht geschadet, sondern gedient ist (Tomberg 1973:7).

Mit den Analysewerkzeugen von Pierre Bourdieu betrachtet, ergibt sich folgendes, differenziertere Bild: Die sukzessive, seit dem mittelalterlichen *Frühkapitalismus* einsetzende *symbolische Revolution* durch die Werte der aufsteigenden Klasse des Bürgertums (siehe Schaubilder 1 und 2) erreicht mit der Universitätsreform nach Wilhelm von Humboldt ab 1810 ihren vorläufigen Höhepunkt.

Durch die Reform, auch bzw. gerade weil diese stets hinter den eigenen Idealen zurückbleibt, wird die wirtschaftsliberale Idee in Form des *neuhumanistischen Bildungsideals* im Bildungswesen verankert. Ob der symbolischen Macht des Bürgertums überträgt sich dabei die Idee der Gewerbefreiheit auf jene der Hochschulautonomie und jene des Gewerbebetriebes sukzessive auf die Hochschulstruktur. Zudem wird der Staat, nun auch was das Bildungssystem anbelangt, formell in die Rolle des *Ordnungsstaates* – respektive »ideellen Gesamtkapitalisten« (K. Marx) – überführt. In der Folge wirken sich verschiedene *Reproduktionsstrategien* (Bourdieu 1987a: 210) der einflussreichen gesellschaftlichen Klassen auf das Hochschulsystem aus: Die Monarchie schreitet ab dem deutschen Vormärz, der zeitlich nur wenige Jahre nach Humboldts Reform beginnt, rigoros gegen die nun verstärkt zur Geltung gelangenden bürgerlich-liberalen Ideen ein. Aber auch das Bürgertum selbst wendet sich, je mehr Macht es schließlich (dennoch) erlangt, *peu à peu* gegen das institutionalisierter Wissenschaft nun immanente kritische Moment – ein Prozess, der sich, wie angedeutet, insbesondere vor dem Hintergrund des Wandels *klassenspezifischer Interessen* verdeutlichen lässt: Die *Emanzipationsforderungen* des Liberalismus sind dem Bürgertum solange zu eigen, wie diese der eigenen *Emanzipation* wider Adel und Obrigkeitsstaat dienlich sind; ab dem Moment jedoch, wo sich das Bürgertum zur zunächst *ökonomisch* mächtigsten Klasse emanzipiert und sich die deutsche Gesellschaft in Groß- und Kleinbürgertum sowie Arbeiterklasse ausdifferenziert, wird offenbar, dass die vermeintlich *gesamtgesellschaftliche* Freiheit des *Homo oeconomicus* in Wahrheit jene des nun herrschenden Bürger- und vor allem entstehenden *Großbürgertums* meint. Anders herum formuliert: War das Bürgertum noch *mittelständisch* und *undifferenziert*, strebte es seinen sozialen Interessen gemäß sowohl nach Emanzipation vom Bestehenden als auch *gesamtgesellschaftlich-mittelbarem* Zugriff

auf den Wissenschaftsbetrieb; letzterer Anspruch forcierte dabei nicht nur die *Gleichberechtigung der Interessen von Bürgertum, Adel und Staat*, sondern auch jene des noch *mittelständischen Bürgertums* unter sich. Alsdann akkumuliert das Kapital jedoch mehr und mehr in Händen des sich bildenden Großbürgertums, was dem Übergang des Konkurrenz- zum Monopolkapitalismus entspricht. Hierdurch gewinnt dieses zunehmend an Einfluss und setzt sich mit seinen nun *spezifischen mächtigen Interessen* von den zuvor postulierten ab, wie auch jenen des abfallenden Kleinbürgertums sowie der beherrschten Klasse ohnehin: Allgemeine Emanzipation war nicht mehr wünschenswert, da sie die eigene Herrschaft in Frage stellte, respektive war dies noch nie, da der symbolische Gehalt derselben hinter dem als *gesamtgesellschaftlich wünschenswert Deklarierten* in Wahrheit nur auf das für *einzelne* Wünschenswerte¹² verwies:

Die Entwicklung der deutschen Universität führt weg vom humanistischen Bildungsideal und von den Zielen der Aufklärung. Je mehr Macht das Bürgertum erlangt, desto mehr ist es an der Sicherung seiner sozialen Interessen interessiert. Allgemeine Menschheitsinteressen sind dann kaum noch seine Sache. Die bürgerliche Idee der Befreiung aller Menschen wird weitgehend den materiellen Interessen des Bürgertums geopfert. Das Interesse an Gleichheit, Freiheit und Menschlichkeit geht an andere Emanzipationsbewegungen über, früher an die Arbeiterbewegung, heute etwa an die Frauenbewegung. Das Bürgertum an der Macht will nicht mehr die umfassende Kritik der von ihm geprägten sozialen Realitäten im Interesse der kollektiven und individuellen Emanzipation. Es will, seinen sozialen Interessen gemäß, keine grundlegende Kritik kapitalistischer Verhältnisse, sondern es ist auf spezialisiertes Fachwissen im Dienste des Funktionierens kapitalistischer Verhältnisse aus. Vor allem technisch verwertbares Wissen im Dienste des Bestehenden wird angestrebt und nicht die Infragestellung des Bestehenden. Humanistische Bildung [...] verkommt zum Privileg, mit dem gehobene Stände demonstrieren wollen, dass sie nicht zu den Proleten gehören (Vinnai 1993: 119).

Als besonders gewinnbringend, da erkenntnisgenerierend, an der Bourdieu'schen Perspektive stellt sich hierbei heraus, dass *Klassenkampf* von ihm nicht mehr nur, wie dessen Kritiker dies Marx unterstellen, als in der Regel mittels *Waffengewalt* geführter Kampf sich antagonistisch gegenüberstehender *klassenbewusst und geschlossen agierender sozialer Gruppen* begriffen wird, sondern, ob des Habitus-Konzeptes und seiner Implikationen, gleichwohl als de facto ökonomische – also materielle – Auseinandersetzungen verschleiender *kultureller* bzw. *symbolischer Kampf ähnlich agierender Gruppenmitglieder* verstanden werden kann, was Herrschaftszusammenhänge und Klassengesellschaft auch und insbesondere zu Zeiten nicht vorhandener bewaffneter Konflikte gut sicht- und somit begreif- und kritisierbar macht.

In diesem Sinne bewahrheitet sich an dieser Stelle auch mit Bourdieu und dank seines Analysewerkzeuges das materialistische Theorem vom Zusammenhang zwischen materieller Macht und »kultureller Hegemonie« (A. Gramsci), das Marx und Engels (1969: 46) wie folgt formulieren:

Die Gedanken der herrschenden Klasse sind in jeder Epoche die herrschenden Gedanken, d.h. die Klasse, welche die herrschende materielle Macht der Gesellschaft ist, ist zugleich ihre herrschende geistige Macht. Die Klasse, die die Mittel zur materiellen Produktion zu ihrer Verfügung hat, disponiert damit zugleich über die Mittel zur geistigen Produktion, so daß ihr damit zugleich im Durchschnitt die Gedanken derer, denen die Mittel zur geistigen Produktion abgehen, unterworfen sind. Die herrschenden Gedanken sind weiter Nichts als der ideelle Ausdruck der herrschenden materiellen Verhältnisse, die als Gedanken gefaßten herrschenden materiellen Verhältnisse; also der Verhältnisse, die eben die eine Klasse zur herrschenden machen, also die Gedanken ihrer Herrschaft. Die Individuen, welche die herrschende Klasse ausmachen, haben unter Andern auch Bewußtsein und denken daher; insofern sie also als Klasse herrschen und den ganzen Umfang einer Geschichtsepoche bestimmen, versteht es sich von selbst, daß sie dies in ihrer ganzen Ausdehnung tun, also unter Andern auch als Denkende, als Produzenten von Gedanken herrschen, die Produktion und Distribution der Gedanken ihrer Zeit regeln [...]. Zu einer Zeit z.B. und in einem

Lande, wo königliche Macht, Aristokratie und Bourgeoisie sich um die Herrschaft streiten, wo also die Herrschaft geteilt ist, zeigt sich als herrschender Gedanke die Doktrin von der Teilung der Gewalten, die nun als ein »ewiges Gesetz« ausgesprochen wird.

Von eben den genannten symbolischen Kämpfen der materiell Mächtigen ermöglicht und bestimmt, manifestiert sich durch und nach Humboldt im Laufe der Zeit nun das – im Bourdieu'schen Sinne – *wissenschaftliche Feld* als eine teilsouveräne gesellschaftliche Sphäre intellektueller Produktion, die insofern als *autonom* anzusehen ist, als dass sie dem direkten Zugriff *einzelner Interessen* zumindest entzogen sein soll – und dies teilweise, insbesondere »gegen Ende des 19. Jahrhunderts« (Schwingel 2005: 131), auch immer wieder ist. Sie bleibt Gesellschaft und Herrschaft jedoch dadurch verbunden, dass sie vermeintlich *gesamtgemeinschaftlichen Interessen* gegenüber als wie auch immer gearteter Nutzbringer bestimmt ist¹³.

Mit der Etablierung dieser Sphärentrennung folgt die Wissensproduktion in zunehmendem Maße der gesellschaftlichen Arbeitsteilung der kapitalistischen Produktionsverhältnisse nach, die alsbald auch innerhalb des Feldes als *betriebliche*¹⁴ durchschlagen wird. Wie sehr dieses *Feld* dabei inhaltlich wie formal anhand außerwissenschaftlicher Interessen konfiguriert (vgl. Bourdieu 1981, 1991, 1998a) wird, sei exemplarisch anhand von zwei Beispielen dargestellt.

1. Entmündigung qua struktureller Gewalt

The thesis that productivity and competition are directly linked is based on a functionalist theory of competition which is a sociological variant of belief in the virtues of the 'free market economy'. [...] [T]he competition recognized by this establishment science is competition within the limits of orthodoxy, within the forms and norms of intellectual free enterprise: the extent to which this competition within the limits of social acceptability is an obstacle to true scientific competition, which challenges orthodoxy and, whenever it can, doxa, rises with the degree of social arbitrariness in the universe in question (Bourdieu 1981: 279 f.).

Mit dem wissenschaftlichen Feld wird simultan der *Beruf des Wissenschaftlers* etabliert:

Es kommt zu einer Reorganisation von Wissen durch den Staat: das Wissen wird kanonisiert, Verfahren der Kontrolle, Prüfung und Lizenzierung werden institutionalisiert und an der beruflichen Praxis von Beamtenlaufbahnen ausgerichtet (Demirovic 2006: 7).

Zugleich wird das stets präsente vermeintlich gesamtgesellschaftliche Nützlichkeits-, das heißt *Verwertungsinteresse*, dem sich Wissenschaft nun ausgesetzt sieht, immer dominanter. In der Folge weicht nicht nur die vormals intellektuellentypische *bildungsbürgerliche Muße* und »selbstbestimmte Reflexion [...] [mehr und mehr] einer verordneten, standardisierten Betriebsamkeit« (Vinnai 1993: 122), sondern setzt auch eine zunehmende *Diversifizierung* des Wissenschaftsbetriebes sowie *Spezialisierung* der Wissenschaftler ein, die – verstärkt noch durch die materielle Weltenthobenheit der beruflich Forschenden – im Sinne Bourdieus eine institutionell organisierte Abtrennung der *theoretischen* von der *praktischen Vernunft* (vgl. Schwingel 2005: 41 ff, Bourdieu 1987b: 189) forciert. Dies resultiert in der Ausklammerung der notwendigen »Frage nach den Bedingungen [der] eigenen Möglichkeiten« (Schwingel 2005: 49) ebenso wie die hierauf folgenden Selbstverpflichtung auf affirmative *phänomenologische* – d.h. subjektivistische – oder *objektivistische* Erkenntnisweisen (vgl. ebd.: 42 ff.).

Generiert wird unter diesen Bedingungen zunehmend ein *Wissenschaftlerhabitus*, der sich anschickt, mittels der Erforschung *praktisch* immer irrelevanterer Kleinteile der Welt »einen [*theoretischen*] Anspruch auf legitime Herrschaft« (Bourdieu 1987b: 55) in Form vermeintlich allgemeingültiger Deutungsmuster zu erarbeiten – ein die bestehende Ordnung also konservierender, *weil* ihr gegenüber nur *konstruktiv* in Details kritikfähiger »Priester« (Müller 1992: 302) der nun bürgerlich gewordenen »Orthodoxie« (ebd.).

Mit der Genese dieses Habitus geht dabei wohl nicht umsonst eine rapide wachsende Bedeutung – wenn nicht gar: die Entstehung – des *kulturellen Kapitals* im Bourdieu'schen Sinne einher, welche Wissenschaftler alsbald zu einem Teil der herrschenden Klasse aufsteigen lassen wird. Denn umso *spezialisierter* und somit *kritik-*

loser gegenüber dem *Gesamtzusammenhang* das generierte Wissen wird, umso ökonomisch *verwertbarer* und daher *notwendiger* ist es zugleich.

So geraten Wissenschaftler und ökonomisch Herrschende mit zunehmender gesellschaftlicher *Modernisierung* und *Ausdifferenzierung* schließlich in wechselseitige Abhängigkeit und verkommt das in der dem Gewerbebetrieb nachempfundenen Universität generierte Wissen sukzessive zum nachgefragten *Produkt*, zur *ökonomisch notwendigen (paradoxen) Ware*, die mittels permanenter Kritik des Bestehenden im Rahmen eben desselben nicht nur permanente *Produktivitätssteigerungen*, sondern auch Herrschaftslegitimation verspricht: Wie zuvor die Religion die *feudalistische Klassenstruktur* auf *irrationaler* Weise als von *Gott* gegeben rechtfertigte, rechtfertigt nun in der bürgerlichen Gesellschaft die sich positiv auf eben diese beziehende *bürgerliche Wissenschaft* (zumindest in der Regel) *rational-positivistisch* die kapitalistische Klassenstruktur als natürliche. Wie ihre ›Vorgängerin‹ auch erzeugt sie fortan – und mit Bourdieu – permanent *symbolische Gewalt* im Sinne der Herrschenden – mit dem Unterschied nur, dass diese sich, den Regeln (affirmativer) ›*instrumenteller Vernunft*‹¹⁵ (M. Horkheimer) folgend, nun permanent zu aktualisieren in der Lage und daher *kritikfähig* geworden ist.

Hofmann (1968: 15 f.) schildert die Konsequenz dieser Entwicklung, die sich mit Höhen und Tiefen, kleineren und mittleren Veränderungen kontinuierlich bis in die 1960er Jahre, in welchen das nächste Mal über eine Reform der Universitäten diskutiert werden wird, und darüber hinaus vollzieht, wie folgt:

Der [zunehmende] Verlust von [in diesem Sinne ›ganzheitlicher‹] Theorie ist ein Indiz für einen tieferen, elementaren Sachverhalt – für das Schwinden des Bewußtseins von der allgemeinen Bedeutung des eigenen Tuns, ja, von der gesellschaftlichen Relevanz der Wissenschaft überhaupt. [...] Der Zuschnitt des Faches selbst züchtet [dabei] den Typus eines im letzten grundsatzlosen Gesetzespositivisten, der auf eine höchst unphilosophische und problemlose Manier dem Satz von Hegel huldigt, wonach das Wirkliche zugleich das Vernünftige sei.

Diese zunehmende *Verwarenförmigung*¹⁶ bedeutet für die wissen-

schaftlich Arbeitenden vor allem eines: Die »für die kapitalistische Produktionsweise notwendige Aufspaltung des Subjekts [nun] auch im Wissenschaftsbereich [...]: die Aufspaltung in Person und Arbeitskraft« (Vinnai 1993: 123) und somit »Entfremdung« (K. Marx) vom eigenen Tun.

Wissenschaft »ist nicht mehr Berufung, in die möglichst die gesamte Subjektivität eingebracht wird und die die Arbeit an der subjektiven Entfaltung zur Voraussetzung hat«, sondern »bedeutet [...], daß die Subjektivität des Forschenden aus dem Wissenschaftsprozess ausgeschaltet werden muß, sobald sie sich nicht mehr in die vorgegebenen betrieblichen Regel einfügen läßt. [...] Individualität darf sich allenfalls noch in der originellen Anwendung vorgegebener Verfahrensregeln äußern« (ebd.: 123 f.).

Den *Wissensarbeitern* wird unter diesen Verhältnissen dabei adäquat zu jenen in der Fabrik entweder die Rolle des *spezialisierten Fachgelehrten* (»fleißiger Handwerker«: auf Hörergeldeinnahmen angewiesener »lesender Professor«) oder *Generalprofessors* (»Generaldirektor«: geregelt besoldeter, regierender Ordinarius) in Form eines akademischen Managers, der allein die Forschungsrichtung seines Instituts bestimmt sowie über Promotionen und Sachmittel verfügt, zuteil.

Zwar differenzieren sich die nichtleitenden Positionen bis in die 1960er Jahre in eine »pyramidenförmige Hierarchie mit zahlreichen Stufen« (Nitsch/Gerhardt/Offe/Preuß 1965: 3) aus, eines bleibt jedoch konstant: »Jeder der [...] [vorhandenen] [...] Typen bekundet auf seine Weise die Einordnung der Wissenschaft in eine fertige Welt der kompakten, nicht mehr zu befragenden *Faktizität*. [...] So gibt die etablierte Wissenschaft selbst zu erkennen, daß es in der Tat höchst außergeistige Mächte sind, die das gesellschaftliche Leben wirklich gestalten, und deren erste Erwartung gegenüber der Wissenschaft ist: Einverständnis« (Hofmann: 26 f.).

Während das *Monopol der Selbstverwaltung in akademischen Angelegenheiten* dabei kontinuierlich den *Ordinarien* vorbehalten bleibt, ist der *Staat* für die *Personal- und Wirtschaftsverwaltung*, für die *Bestimmung der Organisationsstruktur* der Universitäten (Satzungsgebung) sowie jene des *Lehrkörpers* (Hochschullehrerberufung) verantwortlich (vgl. Keller 2000: 36).

2. Entmündigung qua symbolischer Gewalt

As a false science serving to produce and maintain false consciousness, official sociology [...] has to flaunt its objectivity and 'ethical neutrality' (its neutrality in the struggle between the classes, whose existence it moreover denies) and to present all the appearances of a sharp separation from the dominant class and its ideology demands, by multiplying the outward signs of scientificity: [...] a paradigmatically scholastic operation of simple reproduction which, within the limits of the field and of the belief that the field produces, succeeds in producing all the appearances of 'revolution' (Bourdieu 1981: 281).

Diversifizierung und Spezialisierung gehen mit Professionalisierung innerhalb des Wissenschaftsbetriebes einher, die schließlich in einem gemeinsamen Wertekanon münden wird.

Dieses über wissenschaftlichen Auf- und Abstieg entscheidende Wertesystem des Feldes hat Max Weber (1995) in seinem Anfang des 20. Jahrhunderts gehaltenen Vortrag *Wissenschaft als Beruf* skizziert. Als wichtigster Wert des Berufsstandes der Wissenschaftler wird von ihm dabei die *Wertfreiheit*, eine aus herrschaftskritischer Sicht zutiefst affirmative Kategorie, wie u.a. Huisken (2003) erörtert, bestimmt:

Dass diese Erörterung M. Webers in den Rang eines hohen deutschen ›Bildungsgutes‹ (F. Tenbruck) erhoben wurde, ist nun leicht nachzuvollziehen. Sie hat eben der staatlich organisierten Trennung der Wissenschaft von Politik bzw. Ökonomie, die als institutioneller Inbegriff der Freiheit von Forschung und Lehre unverdienterweise zu hohen Ehren gekommen ist, eine soziologische Weihe gegeben. Als Wertfreiheit wird denn auch heute innerwissenschaftlich eingefordert, was die politischen Mächte ihren Anliegen und den Anliegen des von ihnen eingerichteten und betreuten kapitalistischen Produktionsverhältnisses schuldig sind: Als Großverbraucher von Wissenschaft, besonders von Naturwissenschaft soll die moderne Wissenschaft ganz zweckfrei nur dem eigenen wissenschaftlichen Anliegen folgen, ohne sich die Frage vorzulegen, welche ›Mächte‹ sich ihrer Erkenntnisse zu welchen ›Zwecken‹ bedienen und welchen Menschengruppen und Völkern sie damit welche

»Lebensprobleme« bereitet. Gerade so hat sich die Wissenschaft im Kapitalismus zur Produktivkraft von Staats- und Geldmacht entwickelt: Wissenschaftler, die von materiellen Sorgen befreit sind, sich deswegen ganz frei ihrer Wissenschaft widmen können und sollen, dürfen es sich obendrein als positives Markenzeichen ihres Berufs anheften, dass sie dadurch gerade frei von jedem Einfluss auf die praktische Verwendung ihrer wissenschaftlichen Einsichten, dieses Einflusses also los und ledig sind.

Mit der Etablierung dieses Wertes wird – neben jener der *Gemeinwohldienlichkeit* – eine zweite arbiträre und herrschaftskonforme Norm mittels und als symbolische Gewalt im Wissenschaftsbetrieb installiert: Dem *Nützlichkeitseffekt* gesellt sich als Qualitätssiegel guter Wissenschaften das Verbot jeder »Parteilichkeit« hinzu, was Nonkonformität und Herrschaftskritik zwar im Rahmen des Möglichen belässt, jedoch als »unwissenschaftlich« diskreditiert.

Die Parallele hierzu ist nicht lange gesucht: Auch Wissenschaftler werden in der dem *Gewerbebetrieb* nachempfundenen Universität eben zu *gesellschaftlich mitbestimmungslosen Arbeitern* formiert. Auch in dieser behauptet sich die Logik des *liberalen Konformismus*, den Tocqueville (zitiert nach Horkheimer/Adorno 2003: 141) auf die Formel bringt:

Der Herrscher sagt nicht mehr: du sollst denken wie ich oder sterben. Er sagt: es steht dir frei, nicht zu denken wie ich, dein Leben, deine Güter, alles soll dir bleiben, aber von diesem Tage an bist du ein Fremdling unter uns«. Wer »nicht konformiert, wird mit einer [...] Ohnmacht geschlagen, die sich in der geistigen des Eigenbrötlers fortsetzt. Vom Betrieb ausgeschaltet, wird er leicht der Unzulänglichkeit überführt.

3.3 Die ›Selbstgleichschaltung‹ der Hochschulen 1933–45

An der derart *verfassten* und *autonomen* Hochschule ändert »sich dem Grundsatz nach bis zum Vorabend der Hochschulreformen in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts relativ wenig« (Keller 2000: 36). Selbst die Errichtung der faschistischen NS-Diktatur, die an den Universitäten auf wenig Widerstand stößt, hebt die »überkommene Autonomie [...] [derselben] in akademischen Angelegenheiten 1933« (ebd.: 38) nicht etwa auf.

Die in dieser Zeit einsetzende ›Selbstgleichschaltung‹ (A. Keller) im Wissenschaftsbetrieb wird später politisch zwar vor allem damit erklärt, derselbe sei schlicht nicht stark genug von politischen und gesellschaftlichen Belangen abgeschirmt gewesen, sodass auch nach 1945 wieder unmittelbar an die klassische Universitätsidee angeknüpft werden konnte. Diese Deutung blendet jedoch aus, »daß [es eben ganz im Gegenteil] gerade die Vorstellung der Mehrzahl der Hochschullehrer im Kaiserreich und in der Weimarer Republik, Wissenschaft könne unpolitisch betrieben werden und habe mit gesellschaftlichen Bedingungen und Entwicklungen nichts zu tun, [war, welche] die Instrumentalisierung der Wissenschaft für die politischen Zwecke [nun eben] der faschistischen Diktatur [erst] möglich gemacht« (ebd.) hatte. Genau diese Vorstellung der systemkonform-affirmativen *bürgerlichen Wissenschaft* spielte der Machtergreifung durch den sich *irrational rechtfertigenden Totalitarismus* schließlich in die Hand. Kein Wunder auch, denn:

»Das System der unterteilten Zuständigkeit führt zur Unzuständigkeit jedes einzelnen für das Allgemeine, und schließlich zur Unverantwortlichkeit selbst gegenüber den Resultaten des eigenen Tuns, des eigenen Forschens und Wirkens« (Hofmann 1968: 19) und macht die Fachgelehrten somit ebenso wie den vielgeschmähten Mann von der Straße anfällig für Ideologien, »die etwa mit dem Namen einer anderen Teildisziplin drapiert auftreten und deren materiellen Gehalt zu prüfen [...] [ihnen] nicht beikommt« (ebd.: 20), ja, unmöglich erscheint.

In dieser Perspektive ist die nach 1945 mehrfach diagnostizierte *Krise der Universität* spätestens ab der Bemächtigung Hitlers insbesondere durch das Wirken des *Großbürgertums* (hier insbesondere

Thyssen und Schacht; vgl. Argelès/Badia 1987) als nicht mehr und nicht weniger denn *Krise der Wissenschaften* (vgl. Hoffmann 1968: 11), selbst zu verstehen:

Die Geisteshaltung des bürgerlichen Subjekts wird durch die Positivismus-Irrationalismus-Dichotomie nicht richtig erfasst. Die bürgerliche Wissenschaft trägt einen kritikablen, durch das Kapitalverhältnis erklärbaren Charakter, der sich mitunter, aber keineswegs immer als Positivismus äußert. Nicht eine Geisteshaltung ist [insofern] zu erklären, sondern die gesellschaftlichen Verhältnisse, die sie notwendig machen. Der Irrationalismus sucht [nun] eine Antwort auf die Krisenerscheinungen der bürgerlichen Gesellschaft, ohne deren Gesetze als ihr spezifische zu erkennen. Unter dieser Bedingung können die Widersprüche nur gewaltsam versöhnt werden, entweder mittels direkter Gewalt oder aber durch Unterwerfung unter ein übergeordnetes Prinzip. Wenn die Vernunft die bürgerliche Wirklichkeit widerlegt, ist ihre Verteidigung nur mehr auf irrationale Weise durch Intuition oder in einer ›höheren‹ Wirklichkeit möglich (Streitblatt 2001).

Diese ›Anfällig-für-Irrationalismus‹-Krise der bürgerlichen Wissenschaften, die zugleich dieselbe der gesamten *bürgerlichen Gesellschaft* ist¹⁷, wird insbesondere an der gesellschaftlichen Funktion, welche diese bereits lange vor ihrer *Gleichschaltung* erfüllten, deutlich.

So entwickelt sich etwa ab dem späten 18. Jahrhundert unter wissenschaftlicher Obhut nicht nur ein *Eliteverständnis und -begriff*, welcher »dem Bedürfnis der aufsteigenden bürgerlichen Schichten, ihren sozialen Status gegenüber dem Adel mit besonderen Leistungen und Tugenden, mit Bildungs- und Fachwissen zu legitimieren« (Tanner 2007) entsprang und mittels einer sozialwissenschaftlich als unüberwindbar argumentierten »Spaltung der Gesellschaft in [wenige] Herrscher und [viele] Beherrschte« (ebd.) »die bestehenden elitären Tendenzen [noch derart verstärkte, dass diese alsdann] mit unterschiedlichen politischen Ideologien [...] [und schließlich] Sozialdarwinismus, Rassismus, Faschismus und Nationalsozialismus« (ebd.) vereinbar wurden.

Anfang des 20. Jahrhunderts – lange vor der NS-Diktatur also – entstand zudem mit »der Rassentheorie [...] eine naturwissenschaftlich verkleidete Begründung des Machtstrebens des Finanzkapitals, das so die naturwissenschaftliche Bedingtheit und Notwendigkeit seiner Handlungen nachweist. An Stelle des demokratischen Gleichheitsideals ist ein oligarchisches Herrschaftsideal getreten. Umfaßt aber dieses Ideal auf dem Gebiete der auswärtigen Politik scheinbar die ganze Nation, so schlägt es auf dem Gebiete der inneren in die Betonung des Herrenstandpunktes gegenüber der Arbeiterklasse um. Zugleich stärkt die zunehmende Macht der Arbeiter das Streben des Kapitals, die Staatsmacht als Sicherung gegen die proletarischen Forderungen noch weiter zu verstärken. So entsteht die Ideologie des Imperialismus als Überwindung der liberalen Ideale« (Rudolf Hilferding, zitiert nach Gossweiler 1988: 362).

Nichts anderes als diese ihnen also bereits vertraute vermeintlich unparteiische de facto jedoch parteiische Funktion wird den »willigen Wissenschaften« (C. Jahr) auch in der NS-Diktatur zuteil: Sie liefern sowohl den *politisch* als auch *ökonomisch Herrschenden*, den *Nationalsozialisten* wie auch dem *Großbürgertum*¹⁸ (IG Farben, Thyssen, Siemens etc.), welches zur Sicherstellung seines *Interesses nach sozialer Reproduktion* – »Wahrung der materiellen Macht« – (vgl. Pätzold 2007) in Zeiten sowohl *kapitalistischer Krise* als auch Angst vor der »roten Gefahr« seine politische Macht einstweilig an den »Führer« abgegeben hatte¹⁹, die Legitimation ihrer Interessen als *von Natur gegebene, gesamtgesellschaftliche* (vgl. insbesondere Fahlbusch 1999; Hausmann 2001).

Aus materialistischer Perspektive stellt der Hitlerfaschismus somit nicht nur, aber auch, eine durch wissenschaftliche Zuarbeit adjutierte *Diktatur des Kapitals* dar: Hitlers *politische Herrschaft* war für dasselbe Garantie einer stabilen exekutiven Macht, die den sozialen Frieden durch Ausschalten der Arbeiterbewegung verbürgte: Betriebsräte, Tarifautonomie, freie Gewerkschaften und Kündigungsrecht der Arbeitnehmer wurden abgeschafft sowie ca. 150.000 KPD-Mitglieder und andere Repräsentanten der Arbeiterbewegung in Konzentrationslagern gefoltert oder umgebracht und zudem eine *Modernisierung* und *krude Durchrationalisierung* der

Wirtschaft möglich gemacht (vgl. Aly/Heim 1993). Mehr und mehr »verwandelt[e] sich [Hitler dabei vom] [...] Abgott des [eben auch professoralen, die bürgerliche Gesellschaft befürwortenden] Kleinbürgertums [zum] [...] Gendarmen des Kapitals« (Trotzki 1932: 12), des Großbürgertums.

Schaubild 1:

Symbolische Gewalt und Universitätsentwicklung

Herrschafts- und Gesellschaftsform	Ökonomisch herrschende Klasse(n)	Symbolische Subversion durch...	Universitätsform(-idee)	Bürgerliches Äquivalent der Organisationsform der Universität
Feudalismus / Frühkapitalismus (11./12. Jhd.)	Klerus und Adel; aufstrebend: Bürgertum	Korporatismus des aufsteigenden Bürgertums	›universitas‹, mittelalterliche Universität	Gilde und Zunft
Absolutismus/ Konkurrenzkapitalismus (1810) (später: Übergang zum <i>Monopolkapitalismus</i> / <i>Oktoberrevolution</i> ²⁰ / <i>Aufkommen der Kommunistischen Partei 1919</i> / <i>Hyperinflation 1923</i> / <i>Verarmung von Kleinbürgern und Mittelschichten: antimonopolistische Grundstimmung im Land</i> / <i>Weltwirtschaftskrise 1929</i> / <i>Bedrohung für Großkapital</i>)	Adel und aufstrebendes Bürgertum in Klassenkompromiss	Liberalismus des mittelständischen Bürgertums	kulturstaatlich verfasste Ordinarienuniversität	Gewerbebetrieb
Faschismus / Monopolkapitalismus (1933) (Besonderheit: <i>Blockkonkurrenz; ›kommunistische Gefahr für Großkapital</i>)	Großbürgertum ; absteigend: Junkertum (<i>hatten zur Wahrung ihrer materiellen Macht die politische an den Führer abgegeben</i>)	Marxismus der Arbeiterklasse; dann: NS-Ideologie der politischen / kulturellen / ökonomischen Fraktionen der herrschenden Klasse	›selbstgleichgeschaltete Universität‹	—
Parlamentarische Demokratie / Rheinischer Kapitalismus (1969) (Besonderheit: <i>Blockkonkurrenz; ›kommunistische Gefahr für Großkapital</i>)	Großbürgertum	Keynesianismus (Fordismus) des Großbürgertums, Demokratie und Mitbestimmung für Kleinbürgertum und beherrschte Klasse; Marxismus der Kulturkapitalisten	Massenuniversität	›demokratisiertes Großunternehmen in Massenproduktion
Parlamentarische Demokratie / Spätkapitalismus (1998)	global agierendes Großbürgertum	Neoliberalismus (Postfordismus) des Großbürgertums	neoliberale Universität	Kapitalgesellschaft

3.4 Die sozialliberale Hochschulreform

3.4.1 Gesellschaftliche Rahmenbedingungen

Nach 1945 war es zunächst das von Bevölkerung und Alliierten attestierte beschämende Versagen der deutschen Hochschulen gegenüber dem Nationalsozialismus, das eine neuerliche Debatte über Reformen derselben entzündete.

In dieser ersten Phase der westdeutschen Hochschulreformdiskussionen konnten dabei auch radikale Forderungen deshalb noch als realistisch gelten, »weil die wirtschaftlichen und sozialen Machtpositionen der Gruppen, die das Heraufkommen der Hitlerbarbarei aus klassenegoistischen Motiven gefördert und verschuldet haben, noch nicht wieder hergestellt« (Meschkat 1962: 28; zur Restauration der Vorkriegs-Klassengesellschaft nach 1945 vgl. insbesondere Huffschmid 1970: 137 ff.; zur Funktion der parlamentarischen Demokratie bezüglich der Aufrechterhaltung der Klassengesellschaft vgl. Agnoli 2004) waren. Als diese Kräfte ihre Stellungen nach Kriegsende jedoch sukzessive zurückgewannen, konnten »sie auch die Hochschule[n] wieder fest in ihren Griff nehmen« (Meschkat 1962: 28), was über deren Schicksal entschied: Gegen die zumindest teilweise als progressiv weil demokratisierend zu wertenden Vorschläge des Blauen Gutachtens des Militärgouverneurs für die britische Besatzungszone von 1948 setzte sich politisch mehr und mehr das Urteil durch, die deutschen Hochschulen seien »im Kern gesund« (Keller 2000: 39).

Die Hochschulkonferenzen von Hinterzarten (1952) und Bad Honnef (1955) standen denn auch bereits im Zeichen einer derartigen »Verengung der Diskussion« (Meschkat 1962: 29): »Vorrangig erscheinende Einzelfragen wurden ohne Bezug auf den Zusammenhang von Universität und Gesellschaft erörtert, die Diskrepanz zwischen dem schnellen wirtschaftlichen Aufstieg der Bundesrepublik und der materiellen Not der Hochschule gab Anlaß zu Vorschlägen, die nur der Modernisierung der bestehenden Hochschule dienen sollten« (ebd.), gesellschaftliche und universitäre Hierarchien jedoch unhinterfragt beließen.

Bald nach der Gründung der Bundesrepublik 1949 war so die Restauration der alten *Ordinarienuniversität* beschlossene Sache; das

»Führerprinzip« (Keller 2000: 47) der Ordinarien wurde erneut zementiert, Mitbestimmungsrechte von Studierenden und Nicht-Ordinarien in der akademischen Selbstverwaltung nicht gewährt.

Diese neue alte Organisationsform hemmte dabei »zwar die freie Entfaltung der Wissenschaft, [...] [gewöhnte] aber die Hochschulangehörigen an Überordnungs- und Unterordnungsverhältnisse, denen sie sich [später] auch außerhalb der Hochschule einfügen« (Meschkat 1962: 31) mussten. Eine Tatsache, die, wie eine Untersuchung von Jürgen Habermas und anderen (1961) ergab, in der Regel eine gesellschaftlich vorfindliche *Habitusform* zu stabilisieren half: Im Falle einer Krise hätte sich Anfang der 1960er Jahre nicht einmal jeder zehnte Studierende für die Erhaltung der Demokratie eingesetzt, während nahezu jeder Fünfte sogar zu deren manifesten Gegnern zählte und drei Viertel derselben sich schlicht jedem Regime gegenüber konform verhalten würden; die autoritären Tendenzen korrespondieren dabei überwiegend mit der Herkunft aus gehobenem Elternhaus, die demokratischen mit jener aus einem Elternhaus ohne akademische Tradition (vgl. ebd.: 38).

Ökonomisch hatte das auch gesamtgesellschaftlich größtenteils noch derart *autoritär organisierte Nachkriegsdeutschland* bis zu diesem Zeitpunkt eine – durch mehrere Faktoren begünstigte (vgl. Huiskens 1973: 300 f.) – Phase langanhaltender wirtschaftlicher Prosperität erlebt: Im Zeitraum von 1950 bis 1968 verfünffachte sich das Bruttosozialprodukt (ebd.: 299); als Alternative zum von der SPD geforderten *Sozialismus* setzte sich das – sowohl an *Keynes* als auch dem *New Deal* orientierte – Modell der so genannten ›Sozialen Marktwirtschaft‹ durch (vgl. Nonhoff 2006). Trotz zyklischer und stärker werdender wirtschaftlicher Krisen wurden dabei nicht nur hohe Wachstumsraten von durchschnittlich 10 Prozent erreicht, sondern sank zudem auch die *Arbeitslosenquote auf unter ein Prozent* (vgl. Huiskens 1973: 303), während zugleich die »Zahl der offenen [...] Stellen umgekehrt ab 1960 sprunghaft« (ebd.) stieg. Die dennoch weiter wachsende Nachfrage nach Arbeitskräften konnte schließlich ab »ungefähr 1957 nicht mehr aus den gleichen Quellen befriedigt werden. Die einzige Quelle für zusätzliche Arbeitskräfte bildeten [daher] die ausländischen Arbeiter [...], deren Anzahl von 1960 an« (ebd.: 304) kontinuierlich wuchs.

Das Erreichen dieser Grenze an Arbeits- und somit *Produktivkräften* in *quantitativer Hinsicht* tangierte dabei auch und vor allem die Interessen, ja, die *soziale Selbstreproduktionsfähigkeit* der ökonomisch Herrschenden, die, in Konkurrenz jeder gegen jeden, national wie international, auf die permanente Profitrealisierung ihrer größer werdenden Kapitalmassen angewiesen sind²¹: »Während in der Zeit des Überangebotes an Arbeitskräften die Lohnquote permanent gesunken war, begann sie zu Mitte der sechziger Jahre wieder anzusteigen. Die Gewinne der Unternehmer blieben von dieser Entwicklung nicht unberührt« (ebd.: 305) und brachen ein. Mit der »schwersten Nachkriegskrise« (ebd.: 303) 1966/67 kündigte sich das Ende des so genannten »*Wirtschaftswunders*« an: Deutschland geriet in eine Rezession, welche die nach dem »2. Weltkrieg errungene Weltmarktposition«²² (ebd.: 339) des deutschen Kapitals – insbesondere vor dem Hintergrund der Konkurrenz zu den USA, wo der »Sputnik-Schock« bereits zu einer grundlegenden Reform des Bildungssystems geführt hatte – zunehmend bedrohte.

Ganz offensichtlich hing ab diesem Zeitpunkt die weitere »positive« kapitalistische Wirtschaftsentwicklung, so auch der Sachverständigenrat der Bundesregierung in seinem Jahresgutachten von 1964/65 (vgl. ebd.: 305), davon ab, »der Verknappung der Arbeitskraft durch Steigerung der *Arbeitsproduktivität* entgegenzuwirken« (ebd.) und hierdurch die Entfaltung des *Expansions- und Profitdrangs* des Kapitals zu gewährleisten²³.

In diesem Kontext gerieten mehr und mehr das Ausbildungssystem und insbesondere die Hochschulen unter Reform- respektive Anpassungsdruck und wurden die Grundlagen für die bildungsökonomische *Humankapitaltheorie*²⁴ (vgl. Banscherus 2005, Lohmann 2007, Gess 2003) als *herrschaftsstabilisierendes Produktivitätssteigerungsprogramm*, das die Verantwortung für selbige sukzessive an die Beherrschten selbst delegiert, zuerst gelegt²⁵ und alsdann zur *symbolisch durchsetzungsfähigen Gewalt*: Im öffentlichen Diskurs wurde die ökonomische Relevanz der *bildungspolitischen Diskussion* mehr und mehr zur Selbstverständlichkeit, der Rekurs auf die »Bildungskatastrophe« (G. Picht) als *politisch* wie *ökonomisch* relevantes Faktum zur Gewohnheit, bildungsökonomische Untersuchungen finden Eingang in pädagogische Schriftenreihen (vgl. ebd.: 14 f.).

Bildung wurde mehr und mehr als Wachstumsfaktor begriffen und schließlich ob der sich neu etablierten ›Wissenschaft‹ der *Bildungsökonomie* »zunehmend von den Anforderungen der Wirtschaft her bestimmt« (ebd.: 145)²⁶.

Die finalen Grenzen potentieller Bildungsreformen innerhalb der bestehenden gesellschaftlichen Ordnung sind dabei bereits gesteckt:

Eine Erhöhung der Bildungsausgaben, die nicht aus den Verwertungsinteressen des Kapitals selbst abzuleiten ist, d.h. zur Anpassung der Qualifikationsstruktur der Gesamtarbeiterschaft an die veränderten Bedingungen des Produktionsprozesses als Arbeitsprozeß notwendig ist, wird deshalb an eine Grenze stoßen, da die Wertsteigerung der Arbeitskraft sich auch im Lohn ausdrücken muß. Das Kapital wird sich einer Erhöhung der Bildungsausgaben nur dann nicht entgegenstellen, wenn die Wertsteigerung der Arbeitskraft zugleich eine Verbesserung der Verwertungsmöglichkeiten zur Folge hat, wenn [also] eine Veränderung der Produktionsmethoden und der Arbeitsorganisation eine Verlängerung oder Intensivierung der Ausbildung von Arbeitskräften unumgänglich macht« (ebd.: 250 f.).

Die Interessen der ökonomisch Herrschenden manifestieren sich vor allem in den Forderungen des immer fester werdenden »Bündnisses [zwischen] Universitäts- und Industriefeudalismus« (Meschkat 1962: 31; hierzu im Detail ebd.: 29 ff.)²⁷ an eine ›notwendige‹ Hochschulreform ab etwa Mitte der 1950er Jahre. Von dieser Seite gilt als Antwort auf die ›Bildungskatastrophe‹ neben einem ›angemessenen‹ Ausbau der Hochschulen vor allem die Einführung eines *Numerus clausus* sowie von *Eignungs- und Zwischenprüfungen*, eine *Zweiteilung des Studiums* in zuerst berufsqualifizierendes und hiernach, für nur noch wenige Studierende, wissenschaftliches Studium (vgl. Wissenschaftsrat 1966: 17, Wernicke 2005a), eine Verkürzung der Studienzeiten (›*Regelstudienzeit*‹) sowie die Etablierung von *Elite-Universitäten* zum Preis eines sinkenden allgemeinen Hochschulniveaus (vgl. Hofmann 1968: 28 f.).

Diesen Vorschlägen ist vor allem eines gemein: Sie lösen den Konflikt zwischen *notwendiger struktureller Modernisierung* und einer

hierdurch zu erwartenden Schwächung der *materiell und kulturell Herrschenden* auf, indem sie unter der bildungsökonomischen Prämisse einer »natürlichen Knappheit der finanziellen Ressourcen« (vgl. Huisken 1973: 140 ff.), welche die ihr zugrundeliegenden manifesten Interessen der Herrschenden nur mangelhaft verdeckt²⁸, primär eine »Erhöhung der *Leistungsansprüche*« (Altwater 1967: 65) im Sinne reiner Effektivitätssteigerung forcieren:

Soll das Wachstum der Wirtschaft auf einem relativ hohen Niveau gehalten werden, dann müssen gesellschaftliche Strukturveränderungen vorgenommen werden. Die damit verbundene Schwächung der Herrschaft des Kapitals wird aber nicht als selbstverständlich hingenommen. Wie aber kann die Effizienz von Wissenschaft, Bildung und Infrastruktur gesteigert werden, ohne das bestehende System in Richtung Demokratisierung zu ändern? [...] Da Gesellschaftsstruktur und Ausgabenstruktur des Staates, wenn auch nicht in eindeutiger Weise, liiert sind, muß die Frage dahingehend ausgeweitet werden: Wie kann die Effizienz von Wissenschaft, Bildung, Infrastruktur gesteigert werden, ohne die Ausgabenstruktur des Staats zu ändern? [...] Auf dem Sektor Bildungswesen ergibt sich ein Ausweg aus dem [...] Konflikt durch Erhöhung der Leistungsansprüche. Dadurch werden sowohl wesentliche Zusatzkosten als auch an sich notwendige Strukturreformen vermieden und die Outputsteigerung des Bildungssystems dennoch erreicht (ebd.: 63 ff.).

Bei den Versuchen, Reformen des Hochschulwesens unter diesen Vorzeichen und mit diesen Zielen ab etwa Ende der 1950er Jahre umzusetzen, stößt die Politik jedoch zunehmend auf gesellschaftlichen und vor allem studentischen Widerstand. Um es mit Hofmann (1968: 30) zu sagen: Als in den 1960er Jahren schließlich »offenbar [wird], daß die bisherige Freiheit der Wissenschaft [vor allem] ein Recht der *Absonderung* gewesen ist, das nicht länger bewahrt werden kann«, weil Wissenschaft sonst überall dort, wo sie »der Zudringlichkeit gesellschaftlicher Interessen [noch] widersteht, als eine Restsphäre dessen erscheinen[muss], was nicht *nutzbar* zu machen und daher *unnütz* ist« (ebd.), beginnt eine gesellschaftliche Auseinandersetzung darüber, wie und welchen Interessen verbunden Wissenschaft in die nun formal endgültig *bürgerliche Gesellschaft* integriert werden soll.

Zeitgleich zur Rezession 1966/67, die den Studierenden in einer Phase der *Vollbeschäftigung* Mut zum Kampf für ihre Interessen beschert, entsteht so, verursacht durch die Restauration der Nachkriegs-Fünfziger-Jahre und die Große Koalition, dem Fehlen einer wirksamen Opposition im Bundestag also, unter Führung des *Sozialistischen Deutschen Studentenbundes (SDS)* allmählich die *außerparlamentarische Opposition (APO)*. Die Erschießung Benno Ohnesorgs, das Attentat auf Rudi Dutschke, die Ereignisse des Pariser Mai sowie die Notstandsgesetzgebung verstärken die beginnende *Radikalisierung dieser Studierendenbewegung*, welche ob der staatlichen »Antworten« auf die Artikulation ihrer Interessen zunehmend die »Gefahr einer umfassenden autoritativen gesellschaftlichen Neuformierung« (Keller 2000: 112) der Gesellschaft, eines neuen Faschismus also, auf sich zukommen sieht:

Eine Generation von vornehmlich akademischen Jugendlichen war angetreten, um Reformen im Bildungswesen, mehr demokratische Mitbestimmung, die Bewältigung der tabuisierten NS-Vergangenheit und verstärkte Geltung der Menschenrechte in der bundesdeutschen Außenpolitik einzuklagen. Mit diesen Forderungen stießen sie allerdings auf weitgehende Ablehnung im spießbürgerlichen Nachkriegsdeutschland Adenauers, welches derartige Proteste als Kritik an seinen nationalen Grundfesten verstand und dementsprechend ahndete (Riese 2007).

In der Folgezeit eskalierten die Konflikte, was in der Konsequenz jedoch zumindest der *studentischen Position in Bezug auf die Reformierung der Hochschulen* zu mehr Geltung und teilweiser Anerkennung verhalf²⁹.

Die protestierenden Studierenden einte hierbei anfänglich die »traurige Erinnerung an die emanzipativen Gehalte des revolutionären Bürgertums« (Keller 2000: 119), denen Hofmann (1969) bereits attestiert hatte, dass sie als *symbolische Gewalt* einzig zu Zeiten des *Aufstiegs* des Bürgertums und der *Herausbildung der Märkte* vorhanden gewesen seien, hiernach jedoch zu *Herrschaftsinstrumenten* verkommen seien:

In dem Maße nun, wie Marktverflechtungen und Marktweite zugenommen haben und das Gewicht des einzelnen Marktpartners sich [...]

verringert, wächst die Möglichkeit, daß die Objektivationsmacht des Marktes auch gegen die einzelnen wirkt. Das Element einer Fremdbestimmung der individuellen Entscheidungen gewinnt an Boden. [...] In der Tat ist das Element seiner Unfreiheit schon in den homo oeconomicus selbst hineingenommen: es besteht darin, dass er kalkulieren muß (ebd.: 88).

Über die Reflexion und Anerkennung dieser Tatsache in Zeiten immer stärker werdender staatlicher Repressionen gelangte die Studierendenbewegung schließlich über die »Brücke eines enttäuschten Liberalismus [...] zur sozialistischen Ideologie, die ja gerade beanspruchte, die emanzipatorischen Verheißungen der liberalen Ideologie von ihren bürgerlichen »Inkonsequenzen und Widersprüchlichkeiten« zu befreien« (Keller 2000: 119).

3.4.2 Leitbilder der Reformidee

Zu Zeiten einer zunehmenden Infragestellung der Klassengesellschaft selbst, spiegelten die politischen Leitbilder der ab 1969 unter der *sozialliberalen Koalition* anvisierten Phase der Hochschulreform denn auch mehr die gesamtgesellschaftliche Stimmung und studentischen Interessen denn einseitig jene der *herrschenden Klasse* wider.

— Bildungsexpansion und Chancengleichheit

Gefordert wurde nun nicht mehr nur eine *Bildungsexpansion*, sondern vor allem damit einhergehende *Chancengleichheit* – also soziale Mobilität.

Während der eine Pol der Debatte vor allem durch die Schriften Pichts (1965), der primär wirtschaftlich argumentierte, beeinflusst war, »bildet Dahrendorfs »Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik« mit dem Titel »Bildung ist Bürgerrecht« [nun einen] [...] zweiten Pol der Ausbaudebatte« (Schierholz 2004: 34). Dieser stellte statt des wirtschaftlichen Aspekts vor allem das *Grundrecht auf Bildung* in den Vordergrund seiner Ausführungen und argumentierte, jeder Mensch habe sowohl das Recht auf eine intensive Grundausbildung sowie eine seiner Leistungsfähigkeit angemessene weiterführende Ausbildung. Dem Staat schrieb er dabei die Pflicht zu, für die Einlösung dieser Rechte zu sorgen.

Der »Abbau von Bildungsbarrieren« für Frauen, Arbeiterkinder und andere lancierte zum erklärten Ziel der Bildungspolitik. Den Hochschulen wurde nun die Aufgabe zuteil, »zur Angleichung sozialer Niveaus und zur gesellschaftlichen Chancengleichheit« (ebd.) beizutragen.

— Einheitlichkeit der Hochschulen

Das Leitbild der Chancengleichheit wirkte dabei auch auf die Realisierungschancen von Eliteeinrichtungen: Gegen selbige gerichtet setzte sich der Grundwert der *Einheitlichkeit der Hochschulen*, mittels welcher wiederum Chancengleichheit für alle ermöglicht werden sollte, politisch durch.

Zwar wurden mit den Fachhochschulen und den Gesamthochschulen zwei weitere Hochschultypen neben den Universitäten etabliert, doch änderte dies nichts am Grundsatz der Gleichbehandlung aller Universitäten, aller Fachhochschulen und aller Gesamthochschulen untereinander: Eine Reform mittels einer »Differenzierung des Hochschulwesens über eine Gliederung in Hochschultypen und Studiengänge [...] [statt einer] [...] Hierarchisierung nach Profilen und Qualität« (ebd.: 35) – eine *horizontale* statt *vertikale* Differenzierung wie sie bspw. das Hochschulwesen in den USA realisiert – sollte die Folge sein.

— Demokratisierung und Mitbestimmung

Neben den beiden genannten prägte vor allem ein weiteres, kontrovers diskutiertes und schließlich folgenreiches Leitbild die Debatte. Unter dem Schlagwort der *Demokratisierung* sind dabei primär zwei Diskussionsstränge zu benennen. Zum einen geht es um die oben genannte Forderung nach *Öffnung der Hochschulen* für breite Teile der Bevölkerung. Zum anderen wird unter dem Begriff der Demokratisierung jedoch auch die Debatte um mehr *Mitbestimmung* an den Hochschulen subsumiert:

Ende der sechziger, Anfang der siebziger Jahre war zumindest im deutsch-sprachigen Raum die Demokratisierung möglichst vieler Lebens- und Gesellschaftsbereiche ein beherrschendes Schlagwort. Beispielhaft hierfür das Motto der ersten Regierungserklärung von Bundeskanzler Brandt: »Mehr Demokratie wagen«. Die

Teilhabe und Teilnahme möglichst vieler wurde weniger im politischen System im Großen angesprochen, sondern vor allem in den verschiedenen Subsystemen wie Familie, Schule, Betrieb und eben auch den Hochschulen. Der etatistischen Argumentation, daß Demokratie nur als staatliches Prinzip möglich sei und wünschenswert wäre, wurde die partizipatorische Argumentation gegenübergestellt. In allen Subsystemen der Gesellschaft, in denen Macht ausgeübt wurde, sollten die davon Betroffenen zu Beteiligten werden. Die Rede von der Demokratisierung fiel besonders in den Hochschulen (ausgenommen die Gruppe der Professoren) auf fruchtbaren Boden, denn hier waren obrigkeitsstaatliche, professorale und hierarchische Traditionen vorherrschend (ebd.: 37).

Die massiven Forderungen von Studierenden, Assistenten und anderen, die Hochschulen zu »demokratisieren«, betrafen dabei vor allem die *innere Organisation* derselben: Die absolute Herrschaft der Ordinarien sollte gebrochen »und ihre Macht auf die Gruppen der Professoren, aber vor allem auf die der Studenten und der wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Mitarbeiter verteilt werden« (ebd.), was wesentlich mittels drittelparitätischer Zusammensetzung entscheidungsbefugter Kollegialorgane angedacht war.

3.4.3 Wissenschaftsfreiheit und Hochschulautonomie

In diesem Sinne schlug der SDS ein Selbstverständnis der Studierendenvertretungen als *Interessenvertretungen* gegenüber Hochschule und Dozierenden ganz im Sinne *gewerkschaftlicher Mitbestimmungsformen* vor und forderte die Wahrnehmung eines *Politischen Mandats*.

Die Situation, in der die Studierendenvertretung der Ordinariuniversität gegenüberstünde »wie ein Betriebsrat ohne jedes Recht auf Mitbestimmung« (Keller 2000: 103) und somit »stabilisierend für das [sie selbst entmündigende] System« (ebd.) wirke, müsse ein Ende haben. Wissenschaft sei in diesem Sinne nur als frei zu verstehen, wenn sie allen an ihr und ihrer Organisation Beteiligten »durch einen Anspruch auf Teilhabe an den Verbandsleistungen und Teilnahme an seiner Willens- und Entscheidungsbildung« (Nitsch/Gerhardt/Offe/Preuß 1965: 201) auch gleiche Rechte und Partizipationsmöglichkeiten zugestehe:

Die Schwierigkeiten, die einer Realisierung des Freiheitsrechts auf Wissenschaftsausübung entgegenstehen, sind offenbar; es droht einerseits von dem Personalverband Universität begrenzt und im Extremfall aufgehoben zu werden, falls es bei der herkömmlichen Deutung der institutionellen Garantie bewendet [bleibt]; es wird relativiert und in den Mechanismus der modernen Korporation – den interessenhaft organisierten Verbänden – integriert und damit seiner Ursprünglichkeit als individuelles Versprechen beraubt, falls es sich auf den status quo der heutigen Gesellschaft stellt (ebd.: 200).

Als Autonomie der Hochschule wurde dabei die *freie Selbstbestimmung des Inhalts und der Prozedur der akademischen Selbstverwaltung* aufgefasst. Diese wiederum könne sich, so die Argumentation, »nur verwirklichen, wenn sie neben der Bestimmung über das ›Wissenschaftliche und die Lehrmethoden‹ auch zugleich sich den Rahmen geben kann, in dem sich Wissenschaft organisatorisch verfaßt. Die Mitwirkung des Staates [...] [sollte] sich [hierbei] auf die Genehmigung und – später – [...] Rechtsaufsicht« (ebd.: 225) beschränken.

Da zumindest Teilen der Studierenden die *Interessenverbundenheit der (bürgerlichen) Wissenschaft* der Ordinarienuniversität durchaus nicht unbewußt war, lässt sich das von ihnen artikulierte und eingeforderte Verständnis von *Wissenschaftsfreiheit und Hochschulautonomie* wie folgt übersetzen (siehe hierzu Schaubilder 1 und 2): Wenn schon Massenuniversität (im Sinne von Massenproduktion), dann mit organisierter Interessenvertretung und Mitbestimmung (im Sinne gewerkschaftlicher Mitbestimmungsrechte ob der Mitbestimmungsgesetze) auch unsererseits; wenn schon ein weiterer Schritt gen »Einverleibung des letzten noch nicht integrierten Elements der bürgerlichen Zivilisation in die Bedürfnisse einer Gesellschaft, die überall da, wo sie sich selbst zum Gegenstand wird, Wissenschaft längst hinter sich gelassen hat« (Hofmann 1968: 32), dann nur – in der Hoffnung, dies womöglich zu verhindern – unter Berücksichtigung auch *unserer Interessen* als zukünftige Wissenschaftler; wenn schon »die verborgenen Selektionsmechanismen der Gesellschaft darüber [entscheiden], was als Wissenschaft

anerkannt oder geduldet werden kann« (ebd.: 49) und was nicht, gibt uns *unseren* Anteil an der Definitionsgewalt.

Diese Analyse wird unter anderem dadurch gestützt, dass sich der SDS mit seiner berühmten Denkschrift ›Die Hochschule in der Demokratie‹ von 1961 ganz bewusst selbst die Aufgabe gestellt hatte, »ein bürgerlich-demokratisches, bewußt nichtsozialistisches Reformprogramm« zu formulieren« (Keller 2000: 99), das gesellschaftlich anschlussfähig sein und die *bürgerlich-demokratischen, liberalen und humanistisch-antifaschistischen Traditionen* in Hochschule und Gesellschaft unterstützen sollte³⁰.

Schaubild 2:

Phasen der Hochschulentwicklung vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Klassenkämpfe

Ereignis	Situation	Protagonisten und Folgen
Gründung mittelalterlicher Universitäten im 11./12. Jhd.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Feudalismus und Ständesystem 2. Herrschende Klassen: Klerus und Adel (entsprechend 1. und 2. Stand) 3. Bildung bis dahin in Kloster- bzw. Lateinschulen kirchlich organisiert und dem großteils aus Adelsfamilien entstammenden Klerikernachwuchs vorbehalten 	<p>Konsequenz: vorübergehend teilsouveräne Bildungskorporationen im Sinne von Zünften und Gilden (universitas) entstehen, wachsender Einfluss des Bürgertums auf Gesellschaft und Bildungssystem</p> <p>Ermöglichung: Produktivkräfteentwicklung und »ursprüngliche Akkumulation« (Marx), Absolutismus</p> <p>Nutznieß: aufkommendes Bürgertum (im Sinne eines Teils des 3. Standes: in Städten wohnende Kaufleute)</p> <p>Verlierer: Adel, Klerus</p> <p>Herrschaft: kaum praktische Relevanz für beherrschte Klasse</p> <p>Latente Funktion institutionalisierter Wissenschaften: irrationale Rechtfertigung der Klassengesellschaft</p>
Entstehung neuer/moderner Wissenschaft um 1600	<ol style="list-style-type: none"> 1. Absolutismus und Ständesystem 2. Herrschende Klassen: Klerus und Adel (entsprechend 1. und 2. Stand) 3. kirchliche Dogmen bestimmen die Grenzen der Wissenschaft: »antike Naturspekulation« 	<p>Konsequenz: allmähliche Loslösung von kirchlichen Dogmen in der Wissenschaft</p> <p>Ermöglichung: Produktivkräfteentwicklung und weitere Kapitalakkumulation, Aufklärung und aufgeklärter Absolutismus, Naturbeherrschung</p> <p>Nutznieß: aufkommendes Bürgertum (im Sinne eines Teils des 3. Standes: in Städten wohnende Kaufleute), aufgeklärter Adel</p> <p>Verlierer: Feudaladel, Klerus</p> <p>Herrschaft: kaum praktische Relevanz für beherrschte Klasse</p> <p>Latente Funktion institutionalisierter Wissenschaften: irrationale Rechtfertigung der Klassengesellschaft</p>

Humboldt'sche Universitätsreform ab 1810	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aufgeklärter Absolutismus und Ständesystem 2. Herrschende Klassen: Klerus und Adel (entsprechend 1. und 2. Stand); aufsteigend: Bürgertum 3. die Instrumentalisierung und Begrenzung der Wissenschaft durch den preußischen Obrigkeitsstaat hemmt die ökonomische Entwicklung, während in Frankreich bereits die bürgerliche Gesellschaft Realität annimmt 	<p>Konsequenz: Wissenschaft institutionell an »gesamtschellschaftlicher« und somit ökonomische Interessen von Klerus, Adel und Bürgertum anstatt nur von Adel und Klerus gebunden</p> <p>Ermöglichung: Produktivkräfteentwicklung und weitere Kapitalakkumulation, Industrialisierung, Massenproduktion, Fordismus</p> <p>Nutznießer: aufsteigendes Bürgertum, aufgeklärter Adel</p> <p>Verlierer: Feudaladel, Klerus</p> <p>Herrschaft: kaum praktische Relevanz für beherrschte Klasse</p> <p>Latente Funktion institutionalisierter Wissenschaften: zweckrationale Rechtfertigung der Klassengesellschaft</p> <p>Latente Funktion kulturellen Kapitals: Legitimation (wachsender) sozialer Ungleichheit</p>
Universitäre Selbstgleichschaltung ab 1933	<ol style="list-style-type: none"> 1. Faschistische Diktatur 2. Herrschende Klassen: Großbürgertum und (weniger mächtig) Junkertum 3. die »rote Gefahr« und Arbeiterbewegung bedrohen in Zeiten ökonomischer Krise mit ihren Forderungen die Klassenherrschaft 	<p>Konsequenz: Stabilisierung materieller Macht, technische Modernisierung der Industrie</p> <p>Ermöglichung: Produktivkräfteentwicklung und weitere Kapitalakkumulation, Etablierung Keynesianismus und Fordismus</p> <p>Nutznießer: Großbürgertum und teilweise Adel</p> <p>Verlierer: alle anderen sozialen Gruppen und Klassen</p> <p>Herrschaft: beherrschte Klasse und Kleinbürgertum dem absoluten Primat der Ökonomie unterworfen</p> <p>Latente Funktion institutionalisierter Wissenschaften: irrationale Rechtfertigung der Klassengesellschaft</p>
Sozialliberale Hochschulreform ab 1969	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rheinischer Kapitalismus und parlamentarische Demokratie 2. Herrschende Klasse: Großbürgertum 3. größte Rezession seit 1945; beherrschte Klasse und Kleinbürgertum, die ob Keynesianismus und Fordismus geringfügig materiell erstarken, fordern mehr Mitbestimmung und Demokratie 	<p>Konsequenz: Wissenschaft wird als Produktionsfaktor teilweise dem Produktionsprozess einverleibt und an Hochschulen eine großbetrieblicher Organisation adäquate Binnenstruktur eingeführt, Überproduktion an Kulturkapitalisten und Entstehung von Technokraten</p> <p>Ermöglichung: Produktivkräfteentwicklung und weitere Kapitalakkumulation ob gesamtgesellschaftlicher Modernisierung (Qualifikationsniveau steigt allgemein an), technologische und mikroelektronische Revolution, Postfordismus, Finanzkapitalismus</p> <p>Nutznießer: Großbürgertum</p> <p>Verlierer: —</p> <p>Herrschaft: kaum praktische Relevanz für beherrschte Klasse</p> <p>Latente Funktion institutionalisierter Wissenschaften: zweckrationale Rechtfertigung der Klassengesellschaft</p> <p>Latente Funktion kulturellen Kapitals: Legitimation (wachsender) sozialer Ungleichheit</p>
Neoliberale Hochschulreform ab 1998	<ol style="list-style-type: none"> 1. Finanzkapitalismus und parlamentarische Demokratie 2. Herrschende Klasse: Großbürgertum 3. dauerhafte Krise, da finale Rentabilitätsgrenzen des kapitalistischen Systems erreicht 	<p>Konsequenz: Wissenschaft wird institutionell den Regeln des Marktes und somit den Interessen des Großbürgertums (auch jenseits rationaler Erklärungen) unterworfen, Bildung wird von der »paradoxen Ware« zur Ware</p> <p>Ermöglichung: Produktivkräfteentwicklung und weitere Kapitalakkumulation, vorübergehende Stabilisierung materieller Macht</p> <p>Nutznießer: Großbürgertum</p> <p>Verlierer: alle anderen sozialen Gruppen und Klassen</p> <p>Herrschaft: kaum praktische Relevanz für beherrschte Klasse, jedoch Angriff auf Privilegien des Kleinbürgertums</p> <p>Latente Funktion institutionalisierter Wissenschaften: zweckrationale Rechtfertigung der Klassengesellschaft</p> <p>Latente Funktion kulturellen Kapitals: Legitimation (wachsender) sozialer Ungleichheit</p>

3.4.4 Analyse und Konsequenzen nach Bourdieu

Mit den Analysewerkzeugen Bourdieus sind bezüglich der nun eingeleiteten Reform vor allem zwei Sachverhalte zu konstatieren.

— Klassen- und Klassenfraktionskompromiss

Es ist dies zum einen die Tatsache, dass es sich, wie bereits bei der Humboldt'schen Universitätsreform zuvor, auch hier um eine Reform handelt, die als – diesmal allerdings gesamtgesellschaftlicher – *Klassenkompromiss* (soziale Öffnung des Bildungswesens, soziale Mobilität für alle etc.) zu interpretieren ist. Hintergründig gesellt sich diesem jedoch auch ein *Kompromiss zwischen herrschender und (junger) beherrschter Fraktion der herrschenden Klasse* hinzu: Benötigte 1810 die ökonomisch herrschende *Feudalklasse* als Reaktion auf veränderte ökonomische Rahmenbedingungen dezidiert bürgerliche Wissenschaftler und Wissenschaften und gewährte, um seine Reproduktion sicherzustellen, dem aufsteigenden Bürgertum schließlich »gleichberechtigten« mittelbaren Zugriff auf die Produktion und Verwendung wissenschaftlicher und kultureller Werte, so war es nun, in der bürgerlichen Gesellschaft der 1960er Jahre, das ökonomisch herrschende *Großbürgertum*, welches eine erneute Transformation des Wissenschaftsbetriebes zur Sicherstellung seiner sozialen Reproduktion als notwendig erachtete und nach der »Erhebung« der *nächsten Wissenschaftlergeneration*, mit der es sich in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis befand, um die Wahrung wenigstens einiger von deren Interessen nicht mehr umhin kam: Die einsetzenden Hochschulreformvorhaben ab etwa Ende der 1950er Jahren treffen dabei zunächst auf Studierende, welche – adäquat zu der sie umgebenden Struktur – hochgradig opportunistisch, teils sogar antidemokratisch eingestellt sind, die nun jedoch zunehmend ihre *eigenen Interessen* gefährdet sehen; auf eine Generation, der Schelsky (1957: 381) noch wenige Jahre zuvor attestiert hatte, dass sie »nie[mals] revolutionär in flammender kollektiver Leidenschaft auf [...] Dinge reagieren« würde. Sie treffen aber auch und vor allem auf eine Gesellschaft, die sich zunehmend in einer »gesamtgesellschaftlichen Krise«³¹ (Fuchs-Heinritz/König 2005: 153) befindet, in welcher *beherrschte Klasse und Kleinbürgertum (Mittelschicht)*, geeint durch den Ruf nach »mehr Demokratie und Mitbestimmung«,

ihre vermeintlich gemeinsamen Interessen zu artikulieren beginnen. Ein Phänomen, das Bourdieu wie folgt beschreibt:

Eben weil jedes Feld tendenziell immer um den Gegensatz zwischen herrschenden und beherrschten Positionen aufgebaut ist, findet sich stets ein Aspekt, unter dem sich die Akteure eines bestimmten Feldes anderen Akteuren mit einer homologen Position in anderen Feldern anschließen oder angliedern lassen – ohne Rücksicht darauf, wie fern im sozialen Raum diese Positionen und wie verschieden sowohl die dort herrschenden Lebensbedingungen als auch die Habitusformen der betreffenden Akteure sein mögen. Das heißt, daß sich jeder mit denjenigen solidarisch erklären kann, die in anderen Feldern homologe Positionen innehaben – vorausgesetzt allerdings, er tut so, als gälte seine Affinität, die sie unter diesem abstrakten und partiellen Aspekt eint, wenn nicht für alle, was praktisch unmöglich ist, so doch für eine Reihe entscheidender Aspekte (Bourdieu 1992: 280).

Dieser Bewegung, die maßgeblich vom SDS ausgeht, schließen sich – ohne dabei mehrheitlich die ihnen viel zu weit gehenden Positionen und Kritiken desselben zu teilen (vgl. Wildenmann/Kaase 1968) – große Teile der Studierendenschaft an, ja, kanalisieren und organisieren die außerparlamentarische Opposition sogar maßgeblich mit respektive initiieren sie erst. Dabei vertreten sie jedoch hinter der »abstrakten und partiellen« (ebd.) Forderung nach »mehr Demokratie« vor allem ihre eigenen feld- und klassenspezifischen Interessen: Auch ihnen geht es, zumindest in der Breite, so Bourdieu, als Intellektuelle, die großteils Sprösslinge großbürgerlicher und in teilweise kleinbürgerlicher Herkunft sind, mehr um die Sicherstellung ihrer Reproduktionsfähigkeit³² denn um eine Umwälzung bestehender Herrschaftsverhältnisse, deren Nutznießer sie ja sind. Schließlich »haben auch die Intellektuellen zuallererst einmal ureigene Interessen [...], nämlich solche, die mit ihrer Teilnahme an den Feldern der kulturellen Produktion verbunden sind – Interesse bspw. an der Akkumulation kulturellen und symbolischen Kapitals [...]. Und diese Interessen decken sich keineswegs mit den Interessen derjenigen Klassen oder Gruppen, denen sie sich bisweilen als Wortführer andienen« (Schwingel 2005: 127).

Dem Wandel der *gesellschaftlichen Kräfteverhältnisse* folgend zerbricht alsbald die Allianz zwischen *ökonomisch herrschender Klasse und Ordinarien* zugunsten der *jungen Wissenschaftlergeneration*, deren notwendige Nutzbarmachung zur Herrschaftsstabilisierung nicht von der Hand zu weisen ist (vgl. Bourdieu 2001a: 117 f.), und danken in Folge dieser Neufraktionierung der herrschenden Klasse nicht nur die Ordinarien ab, sondern werden auch die Hochschulen (zunächst einmal) ›*demokratischer*‹ *organisiert* und *nicht vertikal differenziert*.

— ›Die Illusion der Bildungsexpansion‹

Als zweites sind vor allem die Konsequenzen aus der Hochschulreform dieser Couleur, die andere als die erwarteten waren, zu analysieren und benennen. Die Art und Weise nämlich, in welcher diese schließlich praktiziert wird und die Prämissen, welche sie akzeptiert, verdeutlichen, wie sehr es sich bei der im Rahmen des *Klassenkompromisses* vereinbarten *sozialen Öffnung* des Bildungswesens und dem damit vermeintlich einhergehenden *Abbau von Chancengleichheiten* um ein Projekt im Rahmen der bestehenden Verhältnisse, deren Aufrechterhaltung nicht den objektiven Interessen der Beherrschten dienlich sein kann, gehandelt hat. Diesbezüglich ist zuerst die Einsicht Bourdieus zu betonen, wie *elitär* die Realisierung einer Demokratisierung vor allem und ausgerechnet der Hochschulen als nur gehobenen Teils des Bildungssystems ist. Denn:

Jede wirkliche Demokratisierung [der Gesellschaft] setzt[e] [...] [neben anderem] voraus, dass man sie dort lehrt, wo die Unterprivilegierten sie erwerben können: in der Schule; der Bereich dessen, was rational und technisch durch methodisches Lernen erworben werden kann, muss deshalb auf Kosten dessen, was unweigerlich dem Zufall der individuellen Talente und das heißt der Logik der sozialen Privilegien überlassen bleibt, erweitert werden (ebd.: 150).

*Realisierung wirklicher Chancengleichheit*³³ erforderte demzufolge vor allem einen Abbau familiär erworbener und schulisch legitimer *kultureller Ungleichheiten* – und dies zuerst im primären Bildungs- denn Hochschulbereich. Ein solcher findet in Folge der unter Duldung der CDU von der sozialliberalen Regierung initiierten

Bildungsreformen jedoch weder im Schul- noch Hochschulwesen statt. Stattdessen wird eine nur *formale* Modernisierung respektive Öffnung des letzteren³⁴ realisiert.

Dies hat weitreichende Folgen. Was Ulrich Beck (1986) als durch die Bildungsexpansion einsetzenden *Fahrstuhleffekt* bezeichnet, »nämlich den Umstand, daß gewissermaßen die jüngere Generation insgesamt »eine Etage höher« gefahren sei, [aufgrund der dem Hochschulwesen vorgelagerten *formalen* sowie Schul- und Hochschulwesen gemeinsam immanenten *kulturellen Selektion*] in ihrer Schichtung (innerhalb des Fahrstuhls) jedoch unverändert« (Krais 2005: 100) blieb, ist im relationalen Gefüge des sozialen Raumes nach Bourdieu als Verlagerung *aller* Klassen respektive Klassenfraktionen bezüglich Kapitalvolumens und also *gesamtgesellschaftliche Verschiebung auf der X-Achse* des sozialen Raumes (vgl. auch Abbildungen 2a und 2b) zu bestimmen: eine »Bildungsdynamik ohne Statusgewinn« respektive »»horizontale« Bildungsexpansion« (Vester 2004b: 5) im Rahmen einer *Modernisierung der gesamten Klassenstruktur* (vgl. auch Abbildung 7).

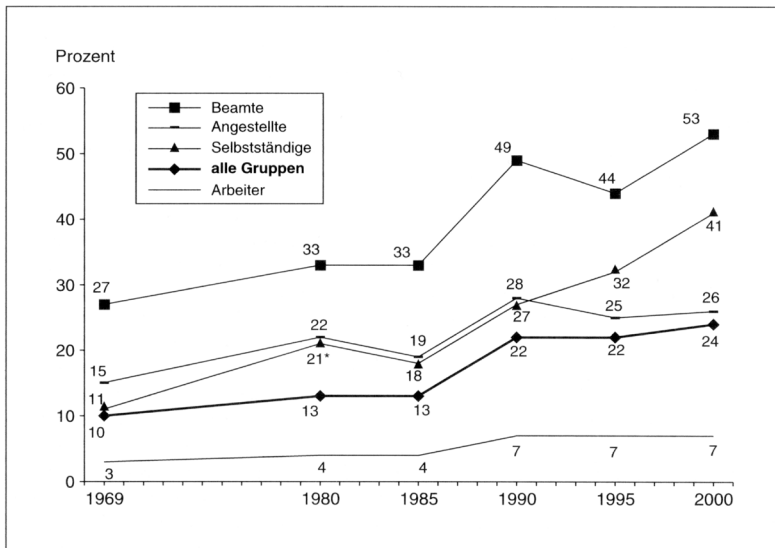
Dies bedeutet vor allem eines: eine *Entwertung aller Bildungsabschlüsse* – mit Bourdieu: *legitimes* bzw. *institutionalisiertes kulturelles Kapital* – aufgrund der einsetzenden allgemeinen »Kompetenzrevolution« (ebd.; vgl. allgemein Bourdieu 1987a: 221 ff).

So verfügen in der jüngeren Generation zwar alsbald alle Klassen über *absolut* mehr kulturelles Kapital, ist dies jedoch nicht mit einem »Klassenaufstieg« gleichzusetzen. Eher ist das Gegenteil der Fall: Wer nun *mehr* kulturelles Kapital akkumuliert als dies vormals notwendig war, vermag seine vertikale Position im sozialen Raum ggf. zu halten, indem er der Modernisierung der angestammten Berufsgruppen und also horizontalen Verschiebung derselben folgt; wer dies nicht vermag, ist von sozialem Abstieg bedroht.

Demgemäß ist als erstes Resultat der Öffnung der Hochschulen denn auch festzuhalten, dass die kulturell wie sozial benachteiligten Klassen und Klassenfraktionen stets weniger als die Mittelschicht und diese wiederum weniger als die herrschende Klasse von eben derselben profitiert haben. Die zwar *absolut* höhere Bildungsbeteiligung aller Klassen im sozialen Raum spiegelt in ihren Partizipations- wie auch »Profit«-Relationen stets die vorfindliche Klassen-

struktur wider: Zwischen 1969 und 2000 erhöht sich – was weder mit einem Studienabschluss noch dem nachfolgend relevanten Arbeitsmarktwert desselben, für dessen Realisierung wieder ökonomisches und soziales Kapital maßgeblich sind, gleichzusetzen ist – die Studienanfängerquote der Arbeiterkinder von 3 auf 7, der Selbständigenkinder von 11 auf 41, der Angestelltenkinder von 15 auf 26 und der Beamtenkinder von 27 auf 53 Prozent (vgl. Abbildung 6).

Abbildung 6: Studienanfängerquote¹ an Universitäten nach dem Beruf des Vaters – West 1969 bis 2000



¹ StudienanfängerInnen in Prozent der Gleichaltrigen

* 1982

Quelle: Geißler 2006: 285

Das bedeutet: Der *Chancenzuwachs* liegt bei den Arbeiterkindern bei 4, bei den Selbständigenkindern bei 30, bei den Angestelltenkindern bei 11 und bei den Beamtenkindern bei 26 Prozentpunkten.

Abbildung 7:

Bildungswege im sozialen Raum der Bundesrepublik 1950 – 1989

Bildungstypus	Veränderung des Schulbesuchs nach Herkunftsgruppen* 1950 → 1989	Bewegungen von Berufsgruppen und Milieus** im sozialen Raum
Positiv Privilegierte (ca. 22%)		
1. <i>Alte Bildungselite</i> (»Bildungsaristokratie«)	Kinder Leitender Angestellter u. Beamter (a): Realschule 22% → 20% Gymnasium 38% → 65% (ab 1960 zunehmend)	Ungebremster Ausbau des hohen Vorsprungs der »Bildungsaristokratie« in der »oberen Dienstklasse« (<i>Bildungsbürgerliches und Gehobenes Bürgerliches Milieu</i>)
2. <i>Neue Bildungselite</i> (»Bildungsgewinner«)	Kinder v. Selbstständigen (ohne Landw.) (b): Gymnasium 12% → 42% (ab 1950 kontinuierlich zunehmend) Kinder qualif. Angestellter u. Beamter (c): Gymnasium 13% → 42% (ab 1960 kontinuierlich zunehmend)	Aufsteigender Teil des <i>Gehobenen Kleinbürgertums</i> , der sich auf höheres kulturelles Kapital umstellt, um hohe und leitende Angestellten- und Beamtenfunktionen in der »oberen Dienstklasse« bzw. im <i>Gehobenen Bürgertum</i> einzunehmen
3. <i>Zurückbleibende bürgerliche Gruppe(n)</i> (»relative Bildungsverlierer«)	Kinder v. Selbstständigen (ohne Landw.) (b): Realschule 15% → 30% Hauptschule 73% → 28% Kinder qualif. Angestellter u. Beamter (c): Realschule 19% → 36% Hauptschule 68% → 26%	Zurückbleibender Teil des <i>Gehobenen Kleinbürgertums</i> , der sich nicht auf höhere Bildung umstellt, sondern mit eher mittleren Bildungsabschlüssen innerbetrieblich in höhere Positionen aufsteigt
4. <i>Gebremste Bildungsaufsteiger</i>	Kinder aus qualif. Volksmilieus, d.h. v. einfachen Angestellten u. Beamten (d), v. Meistern und Vorarbeitern (e), v. Facharbeitern (f): Realschule ca. 8% → ca. 36% Gymnasium ca. 4% → ca. 20% (ab 1982 gebremst)	Begrenzter Bildungs- und Statusaufstieg aus den Volksmilieus der Facharbeit in gehobene Positionen des wachsenden öffentlichen und privaten Dienstleistungssektors (<i>Gehobenes Dienstleistungsmilieu</i>)
Nicht-Privilegierte (ca. 56%)		
5. <i>Alte Arbeitnehmerintelligenz</i> (»Arbeit(nehm)er-Aristokratie«)	Kinder von einfachen Angestellten u. Beamten (d) und v. Meistern und Vorarbeitern (e): Realschule ca. 10% → ca. 37% (kontinuierlich zunehmend) Gym. ca. 5% → ca. 24% (nur 1960–1982 zunehmend)	Gebremster Ausbau des Vorsprungs der alten »Arbeitnehmeraristokratie« mit begrenztem Statusgewinn, in der oberen rechten Mitte des Raums (<i>Modernes Kleinbürgerliches Arbeitnehmermilieu</i> und angrenzende Milieus)
6. <i>Neue Arbeitnehmerintelligenz</i>	Kinder aus einfachen Volksmilieus, d.h. von Facharbeitern (f), von an- und ungelernten Arbeitern (g) und von Landwirten (h): Gymnasium ca. 2% → ca. 13% (nur 1960–1982 zunehmend)	Gebremster Bildungsaufstieg aus den Milieus der Facharbeit mit begrenztem Statusgewinn, in der oberen linken Mitte des Raums (<i>Modernes Arbeitnehmermilieu</i>)
7. <i>Neue Arbeitnehmermitte</i>	Kinder aus einfachen Volksmilieus (siehe 6.): Realschule ca. 4% → ca. 33% (kontinuierlich zunehmend)	Gewinner einer horizontalen Umstellung auf mittlere Bildung ohne Statusgewinn, in der linken Mitte des sozialen Raums (insbes. <i>Leistungsorientiertes Arbeitnehmermilieu</i>)
Negativ Privilegierte (ca. 22%)		
8. <i>Negativ privilegierte Volksmilieus</i>	Kinder aus einfachen Volksmilieus (siehe 6.): Hauptschule ca. 95% → ca. 54%	Zurückbleiben der »bildungsfernen« Gruppen unten und in der rechten Mitte des Raums (insbes. Teile des <i>Traditionslosen</i> und des <i>Traditionellen Kleinbürgerlichen Arbeitnehmermilieus</i>)

* Schulbesuch von 14–18-Jährigen nach der Berufsstellung (a–h) des Familienvorstands (nach: Schimpl-Neimanns 2000, S. 654)

** Berufsgruppen nach Schimpl-Neimanns 2000, S. 654; Milieus nach Vögele, Bremer, Vester (Hg.) 2002, S. 267–409.

Tatsächlich ist die vermeintliche ›Bildungsexpansion‹ also vor allem darauf zurückzuführen, dass »die Söhne und Töchter der oberen Bildungs- und Besitzmilieus – nicht zuletzt aufgrund ökonomischer Notwendigkeiten – ihre Beteiligung an der Gymnasial- und Hochschulbildung« (Vester 2004a: 13) massiv ausgebaut haben. Mittels dieser *überproportionalen Privilegierung* der ohnehin Privilegierten bei zeitgleicher *unterproportionaler Beteiligung* der Benachteiligten (die als soziale Gruppe von beachtlicher Größe sind) wird dabei auch eine Aneignung des gesellschaftlich nun mehr vorhandenen kulturellen Kapitals durch die Herrschenden realisiert (vgl. Abbildung 6).

Um dies exemplarisch zu verbildlichen: Wo 100 Studienplätze zu 10 Prozent von Benachteiligten und 90 Prozent Privilegierten besetzt werden, studieren 10 Benachteiligte und 90 Privilegierte; werden diese Studienplätze nun verzehnfacht und bleiben die spezifischen Partizipationsquoten in etwa konstant, profitieren von dieser ›Expansion‹ ganze 810 Privilegierte und nur 90 Benachteiligte. Das Bildungsniveau der oberen Klasse steigt *absolut* also rapide, das der unteren Klasse hingegen nur kaum merklich an.

Realisiert wird in der Konsequenz eine Art *Modernisierung von Auslesemechanismen*³⁵, die das gesellschaftliche Bildungsniveau im Sinne allgemeiner *Bildungsanforderungen* zwar den Notwendigkeiten der Produktivkräfteentwicklung entsprechend hebt, indem vor allem auf der Ebene des mittleren Niveaus eine Erhöhung der (Beteiligungs-) »Chancen zugunsten der benachteiligten Schichten« (Geißler 2002: 347) als solche organisiert wird, ohne hieran jedoch einen Anspruch auf sozialen Aufstieg zu knüpfen. *Klassenabsolut* bedeutet das hierauf folgende *relative* Anwachsen auch des Anteils der Arbeiterkinder an den Hochschulen von 3 auf 7 Prozent zwischen 1969 und 2000 jedoch zugleich einen zunehmenden Verlust an sozialer Position für insbesondere die ›restlichen‹ 93 Prozent derselben: Die »Unterschiede nach Einkommen, Sicherheit und Ansehen, d. h. die Statusunterschiede, zwischen den privilegierten Milieus, den Milieus der Arbeitnehmermitte und den unterprivilegierten Milieus verfestig[en] und vergrößern sich« (Vester 2004a: 14; vgl. Kraus 1996: 143) immer mehr, sodass der Bildungsexpansion, die mit dem Anspruch angetreten war, Chancenunterschiede abzubauen, aus *Klassenperspektive* attestiert werden muss: »Beim Wettlauf um die

höheren Bildungsabschlüsse haben sich [...] die Chancenabstände zwischen privilegierten und benachteiligten Gruppen [tatsächlich noch] vergrößert« (Geißler 2002: 347), indem das mehr vorhandene aber weniger wertvolle Kulturkapital primär nach »oben« respektive in die Mitte (vgl. ebd.: 350) und somit in Relation zu vorher auch umverteilt worden ist³⁶.

Als zweites Resultat ist insofern zu konstatieren, dass, wenn die Öffnung des Bildungswesens schon im Beck'schen Sinne als »Fahrstuhleffekt« begriffen werden soll, dieser schließlich auch zur Folge hatte, dass zwischen den sozialen Klassen nun noch mehr Stockwerke liegen als zuvor. Dass dies mehr *Chancenungleichheit* produzierte respektive rechtfertigte, sei hier verkürzt deutlich gemacht: Mit dem Hauptschulabschluss, der noch in den 1970er Jahren zumindest potentiell eine Karriere als Lehrer offerierte, weil er für 75 Prozent eines Geburtsjahrganges den Regelabschluss darstellte, gelangten ab Mitte der 1990er Jahre die rund 35 Prozent eines Jahrganges (vgl. Müller 1998: 98) – hierunter 50 Prozent »der Kinder aus den einfachen Volksmilieus« (Vester 2004b: 4) –, die einen solchen »noch« ihr eigen nannten, kaum überhaupt mehr auf den Arbeitsmarkt:

Durch die neuen Differenzierungen sind die untersten Gruppen in eine dauerhafte Unterprivilegierung geraten. Sie haben sich verkleinert und umstrukturiert [...], d. h. die »unteren Bildungsgruppen – besonders die Hauptschulabsolventen ohne Lehre – werden zu einer wesentlich selektiveren Population« (Müller 1998: 98). »Die An- und Ungelernten sind nicht mehr [...] wie in den 1950er Jahren mit mehr als 60% die »typischen Erwerbstätigen«; bis zum Jahr 2000 sank ihr Anteil in Westdeutschland auf 18% (ebd.: 26).

Die »krassen Ungleichheiten« (Geißler 2002: 350), die nun entstehen, bedeuten dabei bereits Ende der 1980er Jahre: »Die universitären Studienchancen der Kinder von Selbständigen mit Abitur liegen um das 14fache höher als diejenigen der Kinder aus Facharbeiterfamilien und sogar um das 41fache [...] höher als diejenigen der Kinder von Ungelernten. Deren Berufskarriere endet häufiger auf einer Sonderschule (7 %) als auf einer Fachhochschule oder Universität (jeweils 2 %)« (ebd.).

Die mit dieser Entwicklung einhergehende Zunahme der *Status-*

zuweisungsfunktion von Bildung bei gleichzeitiger Behauptung, welche als *symbolische Gewalt* zu bestimmen ist, jeder und jede könne sie nun unabhängig von seiner oder ihrer sozialen Herkunft erwerben, die sich infolgedessen trotz der Tatsache, dass sich die Verheißungen höherer Abschlüsse insbesondere für die beherrschte Klasse »zu einem guten Teil als Illusion« (Schultheis 2006: 260) erweisen, vollzieht, zeichnet Schultheis (2006) – im Anschluss an Bourdieu – als verantwortlich für eine grundlegende gesellschaftliche Veränderung: jene der *familiären Reproduktions- und Aufstiegsstrategien der Arbeiterklasse*, die zugleich eine neue, bürgerliche *Habitusform* in dieser etabliert.

Zwar erhöhte die beherrschte Klasse, verbunden mit einer »tiefgehenden Verschiebung von Erwartungshorizonten, Anspruchsniveaus und biographischen Entwürfen« (ebd.; zur Veränderung der Erwartungshaltungen und mit dieser einhergehender größerer Legitimation der Klassengesellschaft vgl. insbesondere Bourdieu 1987a: 238 ff., 258 ff.) mittels großer *kultureller Anstrengungen* und eben vor allem *Anpassungsleistungen* ihr allgemeines Bildungsniveau, wurde in der Folge hierauf jedoch »geprellt« (vgl. Bourdieu 1987a: 241 ff.) und fand sich »oft sogar [in] eher schlechteren sozioökonomischen Situationen [...] als ihre wesentlich schlechter mit schulischem Kapital ausgestatteten Eltern« (ebd.: 260 f.) wieder. Da ihr dieser Misserfolg seitens des Bildungssystems jedoch als selbstverschuldeter gespiegelt wurde, rebellierte sie nicht etwa, sondern akzeptierte dieses – in der selbsterlebten Bildungskonkurrenz erlangte – gesellschaftliche Urteil bezüglich der eigenen *Fähigkeiten* als legitim und setzte, so Schultheis weiter, aufgrund der *hierdurch veränderten Selbstwahrnehmung* (»mit allen Chancen ausgestatteter legitimer Verlierer« statt »institutionell stets ausgeschlossener Arbeiter«; zum so genannten *Hysteresis*-Effekt des Habitus vgl. Bourdieu 1987a: 238) sogar »ein rascher Niedergang der [organisierten] Arbeiterbewegung« (ebd.), deren Voraussetzung eben vor allem *eigenen Werte und Wahrnehmungen der sozialen Welt* sind, ein.

Der anfänglich attestierte *Klassenkompromiss* stellt sich demgemäß bei genauerer Betrachtung als »fauler Kompromiss« heraus: Die Gesellschaft wurde modernisiert, ihr Bildungsniveau insgesamt erhöht (was ob der Freisetzung größerer *Produktivkräfte* das Wirt-

schaftswachstum einstweilen wieder anlaufen ließ), der Leistungsdruck nahm zu und die beherrschte Klasse wurde, wo sie nicht sogar abstieg, in der Regel – nun aber subjektiv wahrgenommen: (chancen-)gerecht – auf die ihr angestammten Plätze zurückverwiesen.

3.4.5 Umsetzung der Reform

Die Dominanz der Interessen der ökonomisch herrschenden Fraktion der herrschenden Klasse innerhalb derselben sowie gesamtgesellschaftlich setzte nach 1969 jedoch auch sukzessive den zwischen dieser und den Kulturkapitalisten geschlossenen, bereits von Anfang an instabilen *Klassenfraktionskompromiss* außer Kraft.

So urteilte bspw. 1973 das Bundesverfassungsgericht, die Binnenstruktur der Hochschule müsse der »herausgehobenen Stellung der Hochschullehrer« (zitiert nach Keller 2001: 24) – erneut – mehr Rechnung tragen, womit eine *gleichberechtigte Besetzung der Kollegialorgane* judikativ ein für alle mal vereitelt war, und engten die Hochschulrahmengesetze (HRG) von 1975 und 1985 die Mitbestimmungsmöglichkeiten aller nichtprofessoralen Hochschulmitglieder weiterhin ein: »In praktisch allen Hochschulgremien war nun bundesweit der Professorengruppe die absolute Mehrheit der Stimmen garantiert« (ebd.: 24 f.), was auch eine partielle Demokratisierung der Hochschulen fast unmöglich werden ließ.

Zudem wurde alsbald auch die Hochschulausbauphase für beendet erklärt. Die politische Form dieser Beendigung stellte dabei der berühmte »Doppelbeschluss« der Ministerpräsidenten, Kultus- und Finanzminister des Jahres 1977 dar. Dieser garantierte zwar, die Hochschulen weiterhin für alle Studierwilligen offen zu halten, forcierte jedoch deren Finanzierung ein (vgl. Bultmann 1996).

So sank der Anteil der Hochschulausgaben am Bruttoinlandsprodukt von rund 1 Prozent Mitte der 1970er Jahre auf 0,85 Prozent im Jahr 2000, während sich die Zahl der Studierenden in diesem Zeitraum gleichwohl verdoppelte (vgl. Himpele 2005: 193).

Die vom Bund aufgewendeten Mittel [...] stagnieren [aber auch] real, also inflationsbereinigt, seit den 70er Jahren: 1975 gab der Bund für die westdeutschen Hochschulen 4,1 Milliarden Mark aus, 1994 waren es für alle Hochschulen [...] nur 3,9 Milliarden Mark (Keller 2000: 318).

Der somit allgemein erhöhte – und bereits thematisierte – *Konkurrenzdruck* im Hochschulsystem, verbunden mit einer raschen Zunahme der Arbeitslosigkeit ab dem Ende der *Vollbeschäftigungsphase* in den 1970ern, wirkte sich nicht nur auf die beherrschte Klasse allein, sondern auch auf die Kulturkapitalisten aus: Ob der sich stetig verschärfenden Bildungskonkurrenz muss spätestens gen Ende der 1990er Jahre – nach dem »kurzen Sommer des akademischen Marxismus« (Alt Vater 2007: 1) – denn auch ein »Neuer Konformismus« (Köhler/Gapski 1997) unter den Studierenden festgestellt werden: *Diese »verstehen sich eher als unpolitisch und versuchen in möglichst kurzer Zeit eine möglichst gute Qualifikation zu bekommen, um später den guten Job oder wenigstens etwas halbwegs Akzeptables zu erreichen. [...] [Sie] versuchen, die an sie gestellten Ansprüche zu erfüllen, statt sich (wie es nachweislich in Studierendenmilieus der vorhergehenden Generationen noch stärker der Fall war) zunächst gegen Ansprüche aller Art abzugrenzen oder wenigstens, um eine typische Vokabel zu verwenden, sie zu »hinterfragen«. In der Bereitschaft, ja dem Bemühen, mit den herrschenden Konventionen konform zu gehen [...], sehen sie derzeit ihre einzige Chance, etwas Vernünftiges aus dem Studium [und ihrem Leben] zu machen« (ebd.).*

Dieser neue *Habitus* ergibt sich im Sinne Bourdieus fast folgelogisch aus dem Widerspruch einer nach wie vor *hierarchisch organisierten Klassengesellschaft* und einer innerhalb dieser realisierten *formalen Öffnung der Hochschulen*. Da durch letztere eine »Überproduktion« an Akademikern einsetzte, welche in der Konsequenz auch diesen einen höheren *Anpassungsdruck* an die Interessen der materiell Herrschenden aufoktroyierte, spricht Bourdieu in diesem Zusammenhang von der Entstehung eines *neuen Wissenschaftlertyps*: dem *Technokraten* (vgl. Pelizzari 1998, Bourdieu 1991: 67 ff., ebd. 2005b: 13 ff.). Dieser muss und will sein Wissen nun, um nicht arbeitslos zu werden oder der zu sozialem Abstieg führenden »Titelinflation« anheim zu fallen, schließlich mehr und mehr den Interessen der herrschenden Fraktion der herrschenden Klasse als *Durchsetzungswerkzeug* anbieten:

In Deutschland wie in allen anderen kapitalistisch führenden Nationen

ist es zum Normalzustand geworden, dass die Zahl der Absolventen aller Bildungsinstitutionen die Zahl derer, die tatsächlich Arbeit in dem Beruf finden, für den sie sich an der Hochschule qualifiziert haben, übersteigt. Aus der Perspektive von deren zukünftigen Anwendern ist das Überangebot an Akademikern gut und nicht schlecht: das staatliche Ausbildungswesen produziert ein überreiches Potential vorsortierter Bewerber für jede Nachfrage, aus dem sich die Arbeitgeber in der privaten Wirtschaft wie im öffentlichen Dienst frei und gehaltsdrückend bedienen können. [...] Es fördert die Ertragskraft der Firmen, dass die nötigen Fertigkeiten im Überfluss vorhanden sind und auch speziell gebildete Arbeitskräfte keine Chance bekommen, die Angewiesenheit der Unternehmer auf gerade ihre Künste zur Erpressung einer außerordentlichen Bezahlung auszunutzen (Dozekal 2003: 23 f.).

Diese Entwicklung ist denn auch – im Zuge einer zunehmenden *Hegemonialwerdung des Technokratismus* – bis heute, zum Zeitpunkt, wo diese Arbeit entsteht, gekennzeichnet durch die weiter zunehmende Internalisierung *ökonomischer Prämissen* in die sich aus der »praktischen Vernunft« (P. Bourdieu) derselben ergebenden *Eigeninteressen* der jungen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (»Selbst-Ökonomisierung«³⁸), das endgültige Fallenlassen des »unverwertbaren Humanismus« (Pelizzari 1998) seitens des Wissenschaftsbetriebes, eine weitere Spezialisierung der Hochschulen, »die Unternehmen [nun] mit Statistikern, Psycho-Technikern, Analysten und Public-Relations-Spezialisten« (ebd.) versorgen sowie und vor allem einen mit alldem – im Sinne einer noch ausgeprägter werdenden Instrumentalisierung der Vernunft (vgl. Horkheimer 2007) – einhergehenden voranschreitenden *Kritikverlust der bürgerlichen Wissenschaft selbst*³⁹ (vgl. Markard 2005a), wie ihn exemplarisch Eagleton⁴⁰ (1997: 33) konstatiert:

In den frühen Siebzigern haben Kulturtheoretiker über Sozialismus, Zeichen und Sexualität diskutiert; in den späten Siebzigern und den frühen Achtzigern stritten sie über den Vorrang von Zeichen und Sexualität; in den späteren Achtzigern diskutierten sie über Sexualität. Dies war offensichtlich kein bloßer Politikersatz, da Sprache und Sexualität durch und durch politisch sind; es erwies

sich aber als nützliche Methode, um über bestimmte klassische Fragen hinauszugelangen, wie etwa die Frage, weshalb die meisten Menschen nicht genug zu essen haben; dies führte schließlich dazu, dass Fragen wie diese so gut wie vollkommen von der Tagesordnung verdrängt wurden.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die »bis 1975 in der Bundesrepublik Deutschland implementierte neue Hochschulverfassung [...] das Produkt einer auf halben Wege abgebrochenen Hochschulreform« (Keller 2000: 298) ist. Für die Neuordnung der inneren wie äußeren Verfassung der alten *Ordinarienuniversität* lag das von der Studierendenbewegung entwickelte Modell der *autonomen Gruppenshochschule* zwar bereit, diese wurde jedoch nie mit all ihren Implikationen realisiert.

Am Ende des »Reformprozesses« stand somit schließlich das von technokratischen Modernisierern und Konservativen gemeinsam zu verantwortende Modell der »staatlich regulierte[n] und professorendominierte[n] Gruppenshochschule des HRG [Hochschulrahmengesetzes], die im Vergleich zur Ordinarienuniversität auf einer fortgeschrittenen Verstaatlichung des Hochschulwesens beruhte und eine den großbetrieblichen Anforderungen der modernen Hochschulen adäquate Binnenstruktur einführte, aber zugleich die inneren Machtverhältnisse an den Hochschulen in ihrem Kern bestehen ließ« (ebd.: 298 f.).

3.5 Die neoliberale Hochschulreform

Bei dem, was man ständig als ein von den unwandelbaren ›Naturgesetzen‹ des Gesellschaftlichen regiertes Wirtschaftssystem hinstellt, scheint es sich meines Erachtens vielmehr um eine politische Ordnung zu handeln, die nur mittels der aktiven oder passiven Komplizenschaft der im eigentlichen Sinne politischen Mächte errichtet werden kann (Bourdieu 1998b: 101).

Es ist die Aufgabe der Politik und der Medien, die Gesellschaft dazu zu bringen, die Neudefinition der Verantwortlichkeit des Staates zu akzeptieren (Weltbank 1995).

3.5.1 Gesellschaftliche Rahmenbedingungen

Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, innerhalb derer das Bildungssystem sich entwickelt und organisiert (bezüglich der veränderten Konfiguration explizit im Bildungsbereich siehe Keller 2005a: 1 ff.), verändern sich nach den 1960ern fundamental und verstärken die genannten Tendenzen von *Spezialisierung* und damit verbundenem *Kritikverlust* der Wissenschaften noch.

Die Dekaden des ›Goldenen Zeitalters‹ (E. Hobsbawm) des ›Kurzen 20. Jahrhunderts‹ (ebd.) sind ein für allemal vorbei: Die technologische und mikroelektronische Revolution führte zu einer immer größer werdenden Unabhängigkeit des Produktionsprozesses von direkter Arbeitskraft (vgl. Dozekal 2003: 9) und somit, verstärkt durch wiederkehrende Rezessionen, in eine Epoche zunehmender Massenarbeitslosigkeit (zu diesem Wechselspiel Hobsbawm 1998: 515 ff.): »Während die Anzahl der produzierten Güter »explodierte«, »implodierte« gleichzeitig die Anzahl der für ihre Produktion notwendigen Arbeitskräfte. Auf der anderen Seite sammelten und sammeln sich [derweil immer mehr][...] Unternehmensgewinne an« (ver.di 2007: 3), die nach Profitmaximierung streben; das Bretton-Woods-System fixierter Wechselkurse kollabierte und die Festlegung derselben wurde fortan privaten Akteuren am Markt überantwortet; die Finanzmärkte wurden liberalisiert, sodass auch der Zins nun weniger durch »Entscheidungen souveräner Regierungen oder Zentralbanken« (Altvaater 2007: 19) denn im Zuge spekulativen Agierens großer Banken und

Fonds zustande kam und kommt; der Ölpreis schnellte wiederholt spektakulär nach oben – und schließlich wurde und wird mehr und mehr auch die bis dahin sozialstaatlich regulierte Soziallohn-Komponente dem Markt überantwortet. Kurzum: »Die etablierten Formen des fordistisch-keynesianischen Wohlfahrtsstaates erodieren und werden [...] informalisiert« (Altvater 2007: 19).

Wird die *Weltwährungs- und Dollarkrise* der 1970er Jahre, die von vielen auch als 2. *Weltwirtschaftskrise* bezeichnet wird, dabei anfänglich noch hoffnungsvoll für eine »temporäre Unterbrechung des großen Vorwärtssprungs der Weltwirtschaft gehalten« (Hobsbawm 1998: 24), stellte sie sich in der Folgezeit als Beginn einer gänzlich neuen Ära »langfristiger Schwierigkeiten« (ebd.) des kapitalistischen Systems heraus:

In den achtziger und frühen neunziger Jahren wurde die kapitalistische Welt von Problemen erschüttert, die es bislang nur in den Zwischenkriegsjahren gegeben und von denen man angenommen hatte, daß sie vom Goldenen Zeitalter endgültig überwunden worden wären: Massenarbeitslosigkeit, bedrohliche zyklische Konjunkturkrisen, spektakuläre Konfrontationen von Obdachlosigkeit und luxuriösem Überfluß, von begrenzten Staatseinnahmen und grenzenlosen Staatsausgaben (ebd.).

— Chaos als »Zeichen für den Fall des Systems«

Diese Krisen dauern bis heute an (vgl. Wolf 2003) und sind, so Immanuel Wallerstein, vor allem Ausdruck der Tatsache, dass das kapitalistische Gesellschaftssystem »seine Grenze erreicht [habe] und nicht mehr in der Lage [sei], [...] Mechanismen zu nutzen, die [...] [es] im Gleichgewicht halten würden« (Wisniewski 2007): Es hat Entwicklungs- und also Produktivitätsgrenzen verschiedener Art erreicht, die seine weitere Reproduktion unmöglich machen, »deren Form ja die unendliche Kapitalakkumulation ist« (ebd.; hierzu auch Kisker 2000).

Zum ersten Mal in der Geschichte des Kapitalismus ist die in ihm ökonomisch herrschende Klasse »in [existentielle] Schwierigkeiten mit der »reellen Rentabilität« geraten« (ebd.). Will sie – zumindest vorübergehend – das ihre Herrschaft sichernde Ganze aufrechterhalten, ist sie gezwungen⁴¹, neue »Wege zu finden, um Gewinne jen-

seits der warenproduzierenden Sphäre zu realisieren, durch Spekulationen« (ebd.). Darüber hinaus bemüht sie sich um die Ausweitung ihrer Profitmaximierungsstrategien auf zuvor geschützte staatlich-souveräne Bereiche. Dies bedingt die Aufkündigung sowohl des Sozialstaatsmodells als auch anderer Errungenschaften des ›Goldenen Zeitalters‹ – wie bspw. der Sozialpartnerschaft sowie prinzipieller Gewinnbeteiligungen der lohnabhängig Beschäftigten – und hat in der Konsequenz schließlich vor allem eines forciert: die Umverteilung des gesellschaftlichen Reichtums von unten nach oben.

Ideologische bzw. *symbolische Grundlage* hierfür stellt dabei der seit den 1970ern »von ultraliberalen Wirtschaftstheologen propagierte« (Hobsbawm 1998: 509) *Neoliberalismus*, die neoklassische Wirtschaftslehre, welche von Friedrich August von Hayek, Milton Friedman und anderen Wissenschaftlern, die hierfür noch mit dem *symbolischen Kapital* zweier Nobelpreise ausgestattet wurden, konzeptionell zu verantworten ist, dar: Als in den auf diesen ›ökonomischen Bruch‹ folgenden Krisenjahren und -jahrzehnten immer deutlicher wird, dass der Staat als Akteur mit *systemstabilisierender Funktion* im Sinne Keynes der wiederkehrenden Instabilitäten der bestehenden Ordnung nicht mehr Herr zu werden vermag, verliert dieser – und somit gleichwohl die Lehre Keynes – sukzessive seine Legitimation auf Seiten der Herrschenden (vgl. Hobsbawm: 509) und setzt der Siegeszug des *neoliberalen Konzepts*, das mit dem Ziele der *Systemstabilisierung* die gesellschaftliche Verantwortung vom Staat nun an den Markt und somit die ökonomisch Herrschenden zurücküberantwortet sehen will, ein.

Grundsätzliches Anliegen dieser Wirtschaftslehre ist es dabei, »die realen Arbeitskosten global zu senken [und] [...] eine Rückkehr zur Externalisierung der Arbeitskosten vermittelt konstitutioneller und haushaltspolitischer Veränderungen sowie [der] [...] Reduzierungen der Leistungen des Wohlfahrtsstaates [zu ermöglichen]. Bei einem beschränkten Horizont kann man [dabei durchaus] von einem begrenzten Erfolg dieser Strategie sprechen: Die Bedrohung wurde vertagt. [...] Der Neoliberalismus konnte das Problem [jedoch] nicht lösen. Er hat es [lediglich] reduziert« (Immanuel Wallerstein, zitiert nach Wisniewski 2007).

In dieser Lesart stellt die *Neoklassik* vor allem eines dar: »die interessenkonforme Theorie zur ideologischen Legitimation der Antwort des Kapitals und der den Kapitalinteressen verpflichteten Regierungen auf den Strukturbruch in der ökonomischen Entwicklung in der zweiten Hälfte der 70er Jahre« (Kisker 2000: 1) – zugleich aber auch die *finale Aufkündigung aller bisherigen Klassen- und Klassenfraktionskompromisse*.

— Dauerhaft wachsende soziale Ungleichheit

Die unmittelbaren Resultate, die diese wissenschaftliche »Rechtfertigungslehre« (Hofmann 1968: 118), zu der die *Nationalökonomie* als im besten Sinne des Wortes *positivistische Wissenschaft* bereits vor langer Zeit verkommen war, bis dato in Deutschland zeitigt und gezeitigt hat, seien hier nur kurz skizziert: Nach aktuellen Schätzungen hat sich die Zahl der Kinder, die hierzulande in Armut leben, seit 2005 auf 2,6 Millionen Betroffene verdoppelt. Die Zahl jener Kinder, die nur knapp über der Armutsgrenze leben, wird zudem auf 5 Millionen geschätzt. Die Armut nimmt jedoch ganz allgemein – und mit ihr auch die Zahl der psychischen Erkrankungen – zu: »Nach einer Studie der Deutschen Angestellten Krankenkasse [...] am Arbeitsplatz zwischen 1997 und 2004 um 70 Prozent« (vgl. Hagenloch 2007) – und zwar, das ist das historisch *Neue* im Kontrast zum 'Goldenen Zeitalter' respektive *Alte* bezüglich der Zeit davor, *während* bzw. gerade *weil* die in Deutschland ansässigen Unternehmen ihre Gewinne zwischen 1996 und 2006 auf knapp 500 Milliarden Euro verdoppeln konnten (siehe Abbildung 8): Zwei Drittel der erwachsenen Bevölkerung haben inzwischen kein oder nur noch sehr wenig Vermögen. Dagegen verfügt das reichste Zehntel über knapp 60 Prozent und das obere Prozent über rund ein Fünftel des gesamten Volksvermögens (vgl. Böckler 2007a). Auch sind die Gehälter der Manager, die den Interessen dieser oberen Prozent dienlich sind, in den letzten 20 Jahren vom 14-fachen eines Arbeiter- oder Angestelltenlohnes auf das 44-, 87- oder gar 140-fache (vgl. Rötzer 2007) in die Höhe geschneit.

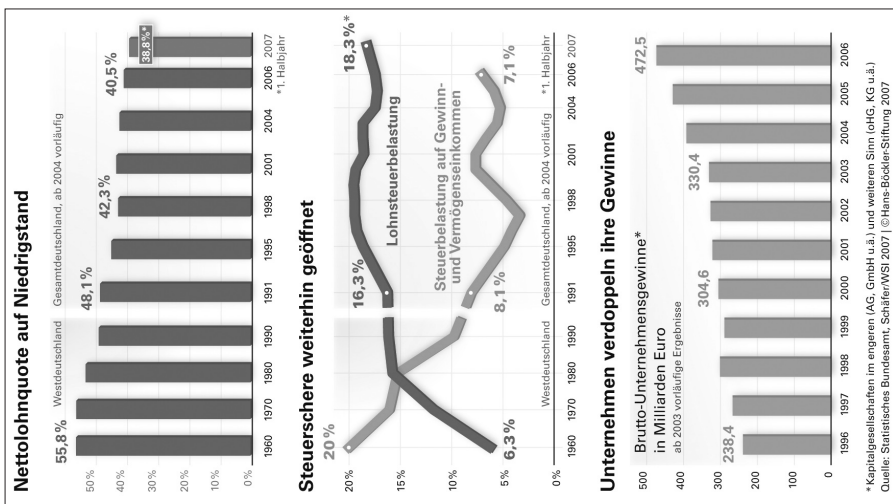
Diese soziale Polarisierung nimmt jedoch nicht nur in Deutschland, sondern – zumindest in kapitalistisch organisierten Nationen – global zu, und dies kontinuierlich seit den 1970er Jahren (vgl. Herz

2006). In den USA hat sie aktuell, wie Piketty und Saez (2003) herausgefunden, in einer Art historischem Roll-Back, das viele Errungenschaften des *New Deal* rückgängig machte, bereits wieder die Ausmaße der 1920er Jahre erreicht, was dazu führt, dass dort nicht nur die Armen immer ärmer werden, sondern derweil sogar die Mittelklasse erodiert (vgl. Schmitt 2007; Sommer 2007; Krugman 2002).

Begünstigt, wenn nicht organisiert, wird hierdurch – eben: *im Rahmen der bestehenden Klassenstruktur* – unter anderem eine fortschreitende *autoritäre Reformierung* respektive »*Refeudalisierung*« (J. Ziegler) moderner kapitalistischer Gesellschaften (vgl. hierzu Schui 1996: 118 ff.), wie sie bereits von der Studierendenbewegung der 1960er zuzeiten der damaligen *Krise* befürchtet wurde und die unter anderem Richard Sennett mit seiner Diagnose eines »sanften Faschismus« in bis dato den USA und Großbritannien thematisiert hat (zu ebensolchen Tendenzen in der BRD vgl. Leutheusser-Schnarrenberger 2007; zur schleichenden Restauration rechten Denkens hierzulande vgl. Jäger/Jäger 1999).

Abbildung 8:

Nettolöhne sinken, Gewinne steigen



Quelle: Böckler 2007b: 1

— Handlungsleitender symbolischer Wandel innerhalb der Bildungspolitik

Zu dieser *Refeudalisierung* permanent angehalten wurde und wird die Politik dabei vor allem durch ein sich ausbreitendes nationales wie internationales »neoliberales Diskursnetzwerk« (vgl. Nollert 2005) aus vor allem Wissenschaftlern – für Bourdieu hier: *Technokraten* –, *Think Tanks* und *Medien* (zur Ideologisierung der deutschen Medien seit 1970 vgl. Hamm 2007, Jellen 2008; zur Rolle der Medien im Kapitalismus allgemein vgl. Herman/Chomsky 2006, Bourdieu 1998d), welches sich ab dem Moment der Krise in den 1970ern mehr und mehr – nicht zufällig, sondern *organisiert* – herausgebildet und schließlich zur symbolischen »Machtergreifung der großen neoliberalen Utopie« (Bourdieu, zitiert nach Ptak 2005: 59) geführt sowie diese – wenn auch für die meisten in Unkenntlichkeit der eigentlichen Ziele – zum hegemonialen Diskurs hat avancieren lassen (vgl. Bourdieu 1998b: 39 ff.).

Die Prämisse politischen Handelns, wie Margaret Thatcher sie nach dem Zusammenbruch des Ostblocks exemplarisch mit »There is no alternative« der Welt kundtat, wird jene der *Trickle-Down-Economy*. Sie lautet: »If you feed the horse enough oats, the sparrow will survive on the highway!« (J. K. Galbraith). Ihr gemäß soll der Staat, um der Wirtschaft Kosten zu sparen, wie ein Produktionsunternehmen abspecken und sich aus den Bereichen der Daseinsfürsorge zurückziehen, seine Verwaltungen nach betriebswirtschaftlichen Vorbildern umstrukturieren und dem freien Spiel der Marktkräfte überlassen. Diese neue Maxime wird vor allem durch die sich ob der neoliberalen Diskursnetzwerke etablierende »neue Art von *Subpolitik* [...] [...] abseits der traditionellen, demokratisch legitimierten Verfahren« (Schöller 2006: 285) organisiert und ermöglicht.

Zurecht beschreibt der Ökonom Jörg Huffschmid die Konsequenz aus dieser *symbolischen Gewalt* als gezielten »Steuersenkungs-Privatisierungs-Kreislauf« (siehe Abbildung 9): Die durch Steuergeschenke auf Seiten der ökonomisch Mächtigen immer weiter angehäuften Kapitalmenge sucht nach Anlage und drückt mit ihrem Gewicht auf den öffentlichen Sektor mit seinen Anlagemöglichkeiten im Dienstleistungsbereich; gleichzeitig bewirken die wegen eben jener Geschenke geleerten Kassen die weitere Unterfinan-

zierung öffentlicher Daseinsvorsorge und dann als deren ›Lösung‹ die Preisgabe des öffentlichen Sektors den Liberalisierungs- und Privatisierungswünschen des Kapitals. Die Privatisierungsgewinne ihrerseits wollen nun wieder angelegt werden usw. usf.

Diese dieser *Symbolik* verpflichteten Politik, die auch in Deutschland ab spätestens den 1980ern (vgl. Lambsdorff 1982) in verschiedener Couleur realisiert wird, führt schließlich⁴² 1998 auch zu einer »neoliberale[n] HRG-Novelle mit Zustimmung der SPD« (Bultmann/Weitkamp 1997: 54, zum Diskursverlauf siehe Keller 2000: 305 ff.), welcher bis heute zahlreiche weitere Vorhaben dieser und ähnlicher Art und Intention nachgefolgt sind.

Zwar hat diese Novelle dabei »den Übergang von der staatlich regulierten Gruppenhochschule zu einer Hochschulverfassung neuen Typs [...] noch nicht definitiv vollzogen, [ihn] aber auf Landesebene [bereits] möglich gemacht« (Keller 2000: 314) und markiert somit den finalen Umschlagpunkt eines nun auch »bildungspolitischen Paradigmenwechsels« (A. Keller) in der Bundesrepublik:

In den 70er Jahren orientierte sich die Bildungspolitik der Bundesrepublik noch [formal] an gesellschaftspolitischen Zielsetzungen. Sie zielte u. a. auf die [vermeintliche] Realisierung eines Rechts auf Bildung als Ausdruck eines Recht des Individuums auf freie Entfaltung seiner Persönlichkeit ab, auf soziale Teilhabe an den von der Gesellschaft erwirtschafteten materiellen Ressourcen und auf demokratische Partizipation in Staat und Gesellschaft. [...] Demgegenüber geht die bildungspolitische Diskussion der 90er Jahre von einem neoliberalen Bildungsbegriff aus. In der Vorstellungswelt des Neoliberalismus fungiert Bildung letztlich nur noch als abhängige Variable der ökonomisch-technischen Entwicklung (Keller 2005a: 3).

Der *Humankapitalbegriff* hat, was er in den 1960ern noch nicht vermochte: sich durchgesetzt⁴³.

Bemerkenswert ist in diesem Kontext vor allem die seit spätestens 1996 von der *Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)* als einem Teil des neoliberalen Diskursnetzwerkes ihren Mitgliedsländern angeratene *politische Strategie* in der Bildungspolitik. Diese lässt, soweit bekannt zum ersten mal öffentlich nachvollziehbar, die seit Jahrzehnten andauernden permanenten

staatlichen Einsparungen bzw. »Einfrierungen« auch und vor allem im Hochschulbereich als – ganz im Sinne Wallersteins wie auch Hufschmids – gezielte (Reproduktions-) *Strategie* des ökonomisch herrschenden Teils der herrschenden Klasse mit dem eigentlichen Ziel einer konfliktarmen (das heißt: die *Reproduktionsstrategien* der anderen gesellschaftlichen Gruppierungen nur mittelbar tangierenden) wirtschaftlichen Übernahme dieses Sektors deutlich erkennen (hierzu auch Keller 2000: 321 f.):

Um das Haushaltsdefizit zu reduzieren, sind sehr substanzielle Einschnitte im Bereich der öffentlichen Investitionen oder die Kürzung der Mittel für laufende Kosten ohne jedes politische Risiko. Wenn Mittel für laufende Kosten gekürzt werden, dann sollte die Quantität der Dienstleistung nicht reduziert werden, auch wenn die Qualität darunter leidet. Beispielsweise lassen sich Haushaltsmittel für Schulen und Universitäten kürzen, aber es wäre gefährlich, die Zahl der Studierenden zu beschränken. Familien reagieren gewaltsam, wenn ihren Kindern der Zugang verweigert wird, aber nicht auf eine allmähliche Absenkung der Qualität der dargebotenen Bildung, und so kann die Schule immer mehr dazu übergehen, für bestimmte Zwecke von den Familien Eigenbeiträge zu verlangen, oder bestimmte Tätigkeiten ganz einstellen. Dabei sollte nur nach und nach so vorgegangen werden, z.B. in einer Schule, aber nicht in der benachbarten Einrichtung, um jede allgemeine Unzufriedenheit der Bevölkerung zu vermeiden (Morrisson 1996: 28).

Wie Lohmann (2004) feststellt, spielt ab etwa dieser Zeit – des »bildungspolitischen Paradigmenwechsels« (A. Keller) Ende der 1990er Jahre – bei allen Folge-reformen des Hochschulwesens – die schließlich unter anderem zum Plan des finalen Außerkrafttretens des HRG binnen 2008 und somit der *Deregulierung* des nationalen *Hochschulbildungsmarktes* führen – primär »der Imperativ der »Wettbewerbsfähigkeit auf dem globalen Bildungsmarkt« die ausschlaggebende Rolle«⁴⁴ (ebd.) in der Politik.

Aus diesem grundlegenden *Ziel* leitet sich denn auch das aktuell bildungspolitisch hegemoniale »Leitbild der Umstrukturierung des Hochschulwesens [...] [in Form einer] radikale[n] Ökonomisierung und damit Entpolitisierung von Bildung und Wissenschaft bis hin zu

einem vollständigen Verzicht auf überkommene Strukturen der akademischen Selbstverwaltung« (Keller 2005a: 2) ab, welches sich vor allem mittels des permanenten Versprechens einer zu erwartenden *Effizienz- und Qualitätssteigerung*⁴⁵ des Hochschulwesens, das zu- vor »übernahmereif« gespart wurde, legitimiert.

Diesem Leitbild sind die meisten einzelnen Reformvorhaben des en gros dennoch ambivalent bleibenden weil symbolisch nach wie vor umkämpften Ganzen der andauernden »Reformitis« (E. Altvater) denn auch problemlos ein- bzw. unterzuordnen.

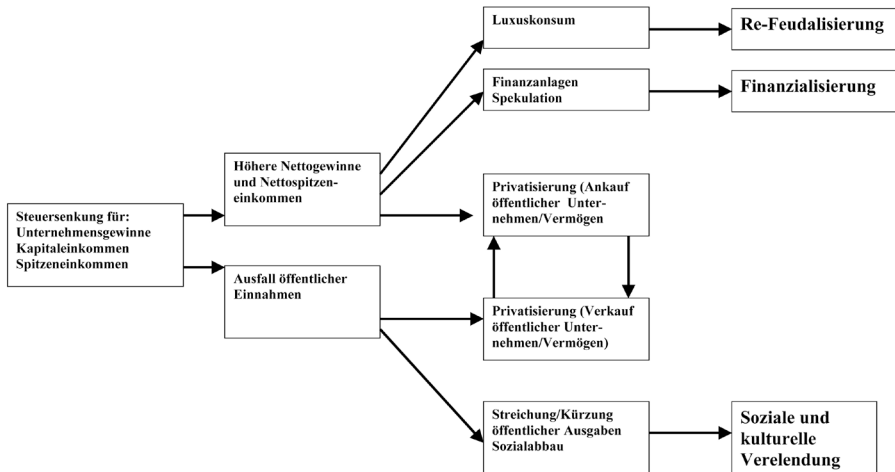
3.5.2 Eckpunkte der Reform

Dominantes Zielmodell der gegenwärtigen Hochschulstruktureform, das mit Schlagworten wie Studiengebühren, Umstellung auf zweistufige Studiengänge (Bachelor und Master), Globalhaushalt, leistungsorientierte Mittelvergabe, Exzellenz-Initiative, Elite-Universitäten, Internationalisierung, Modularisierung, Stärkung der Leitungsorgane und leistungsorientierte Bezahlung für Wissenschaftlerinnen grob umrissen ist, ist denn auch die Vorstellung der *Hochschule als marktgesteuertes Dienstleistungsunternehmen*, das im Wesentlichen auf drei Eckpunkten beruht.

— Implementation marktförmiger Wettbewerbsmechanismen

Die stattfindende Hochschulstruktureform zielt erstens auf die Implementation *marktförmiger Wettbewerbsmechanismen* als *neuen Steuerungsinstrumenten* (zu deren Wirkungen und Kritik vgl. Hofacker 2003) innerhalb der Hochschulen sowie auch im Verhältnis zwischen diesen und dem Staat ab. Gerade am Beispiel des Globalhaushaltes lässt sich exemplarisch zeigen, wie ehemals auf mehr Autonomie in emanzipatorischem Sinne ausgerichtete Konzepte aus den 1960er Jahren inzwischen völlig neue Bedeutungen erlangt haben (vgl. hierzu vor allem Boltanski 2007, Hebel 2004): Diesem geht es nun nicht mehr um Freiheit, die *materiell* und *politisch* fundiert ist, sondern um *Steuerung* sowie ggf. *Sanktion*.

Abbildung 9:
Steuersenkungs-Privatisierungs-Kreislauf



Quelle: Huffschnid 2007

Zielvorstellung dieser Umstrukturierungs- und Implementationsmaßnahmen, wie sie unter anderem das *Centrum für Hochschulentwicklung (CHE)* (vgl. Bennhold 2002) entwirft, ist dabei stets »das Dienstleistungsunternehmen Hochschule, das sich in Konkurrenz mit anderen Anbietern auf einem Wissensmarkt zu behaupten hat, indem es dort die von ihm angebotenen Produkte und Dienstleistungen – Ausbildung von Studierenden und wissenschaftlichem Nachwuchs sowie Erzeugung verwertbarer Forschungsergebnisse – an kaufkräftige Nachfragerinnen und Nachfrager, [...] absetzt« (Keller 2005a: 5).

Dies verdeutlicht sich auch, wenn man sich die idealtypischerweise stattfindenden Schritte der Implementation dieser Mechanismen ansieht:

1. Die Lehr- und Forschungsleistungen werden *evaluiert* und somit vergleichbar gemacht. Dies gilt »unabhängig davon, ob die gewonnenen Daten tatsächlich zutreffende Informationen über die Qualität der Hochschulleistungen vermitteln« (ebd.).

2. *Erfolgs- respektive leistungsorientierte Mittelvergabe* sorgt für einen Ansporn, systemkonforme Leistungssteigerungen zu erreichen, indem Erfolge und Misserfolge in finanzielle Anreize oder Sanktionen umgemünzt werden. So werden Hochschulen untereinander aber auch hochschulinterne Untergliederungen (Fakultäten, Lehrstühle) in ein direktes *Konkurrenzverhältnis* um Ressourcen gesetzt.
3. Mittels *Studiengebühren* werden Studierende zu zahlenden Kundinnen und Kunden ihrer Hochschulen transformiert. Auch hier wird erwartet, dass die »Hochschulen bzw. deren Untergliederungen um die Kaufkraft der studentischen Kundinnen und Kunden konkurrieren« (ebd.: 6). Zudem sollen Studierende auch dadurch zur Implementation marktförmiger Wettbewerbsmechanismen beitragen, dass sie selbst die künftige »Rendite« ihrer Bildungsinvestitionen schärfer kalkulieren.

— Umstrukturierung der inneren Verfassung der Hochschulen

Als Pendant zur Stärkung dieser Art »*Finanzautonomie*« der Hochschulen findet zudem eine »Umstrukturierung der inneren Verfassung der Hochschulen nach dem Vorbild einer Unternehmensverfassung« (ebd.) statt.

Die Neubestimmung der inneren Organisation der Hochschulen orientiert sich dabei den jenen der Unternehmensorgane *Vorstand und Aufsichtsrat* in einer *Kapitalgesellschaft*. Insofern geht es mittelfristig nicht etwa nur um eine institutionelle Ausdifferenzierung von Grundsatzentscheidungen und Kontrollfunktionen, sondern um »eine Reduktion von Senat und Fachbereichsrat auf bloße Aufsichts- und Beratungsfunktionen« (ebd.) zugunsten einer Übertragung aller Entscheidungsbefugnisse an die hochschulischen Leitungsorgane – eine Maßnahme, die sich nicht nur gegen die *Mitbestimmung* an den Hochschulen, »sondern gegen die im Status der Hochschulen als Körperschaften des öffentlichen Rechts verankerte Selbstverwaltung selbst« (ebd.: 7) richtet und in der Folge auch eine *Entmachtung der bisher privilegierten Gruppe der Professorinnen und Professoren* »zugunsten eines verselbstständigten Hochschulmanagements« (ebd.) bedeutete.

— Gesellschaftliche Legitimation durch Dritte

Perspektivisch soll dabei ein aus Persönlichkeiten aus Wissenschaft, Wirtschaft und Politik bestehender Hochschulrat die Funktion des Aufsichtsrates des Unternehmens Hochschule übernehmen. Eine erste Studie der Universität Duisburg-Essen zur tatsächlichen *Rekrutierung* solcher Gremien liefert jedoch ein anderes Bild: Tatsächlich erobern vor allem Manager und also *Technokraten* derlei »Kontrolle an den Unis« (Gillmann 2007) für sich und ist bereits jetzt abzusehen, »dass die Abhängigkeit einer Universität von ihren [nicht-staatlichen] Finanzierungsquellen einen deutlichen Einfluss darauf hat, wie ihr Hochschulrat zusammengesetzt ist« (Uni Duisburg-Essen 2007).

Üblicherweise machen mittels dieser von US-amerikanischen *Privathochschulen* bekannten Räte die privaten Träger eben dieser ihren Anspruch auf Kontrolle und Steuerung der von ihnen finanzierten Einrichtung geltend.

Ein von Dritten bestelltes Aufsichtsorgan passt jedoch nicht zu einem staatlichen Hochschulsystem, in welchem eben nicht Private, sondern der demokratisch legitimierte Staat Hochschulträger und -finanzier ist. Der Einrichtung von Hochschulräten liegt letztlich ein hochschulverfassungsrechtlicher Paradigmenwechsel zugrunde, der die zentrale Legitimationsinstanz für die Hochschulentwicklung weder beim Staat noch bei der hochschulischen Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden, sondern bei Dritten ansiedelt. Dem öffentlichen Eigentum an den Hochschulen wird dieser Paradigmenwechsel nicht gerecht, da er letztlich auf eine institutionelle Privatisierung des Hochschulwesens (Keller 2005a: 6) [hinausläuft].

3.5.3 Wissenschaftsfreiheit und Hochschulautonomie

In diesem Kontext hat sich folgelogisch auch das Verständnis der *hochschulischen Autonomie* diametral gewandelt: »Während [diese] [...] ursprünglich im Sinne eines institutionellen Pendants zum individuellen Grundrecht der Wissenschaftsfreiheit als konsequente Weiterentwicklung der akademischen Selbstverwaltung verstanden wurde, erscheint die Forderung nach Globalhaushalt und Finanzautonomie im 21. Jahrhundert [nur noch] als Konsequenz der

geforderten Marktpositionierung des Unternehmens Hochschule« (Keller 2005b: 251).

Während Hochschulautonomie also einst die Forderung, der Staat möge die Hochschulen zwar aushalten und ihren Betrieb gewährleisten, sich aus ihrer inneren Organisation jedoch heraushalten und diese einer demokratischen Selbstbestimmung der in ihr agierenden Statusgruppen überlassen, bezeichnete, bedeutet diese heute vor allem die Aufgabe staatlicher zugunsten marktförmiger Steuerung, welche zudem auch Marktversagen im Sinne eines *Scheiterns am Markt* und also ein Ende des *staatlich garantierten Globalschutzes wissenschaftlicher Institutionen* im Sinne einer sicher gewährleisteten (Unter-)Finanzierung impliziert:

Bei genauer Betrachtung entpuppt sich [...] die umfassende Wirtschafts- und Finanzautonomie der Hochschulen [des 21. Jahrhunderts] im Kontext des Modells Unternehmen Uni [somit] als spezifische Form der Fremdsteuerung der Hochschulen: als Heteronomie (ebd.: 251 f.).

Diese berührt deswegen auch die *Wissenschaftsfreiheit* selbst, weil ob der Einzug haltenden Marktsteuerung an den Hochschulen nun auch der einzelne Wissenschaftler und die einzelne Wissenschaftlerin institutionell dem *unmittelbaren* – statt wie bisher mittelbaren – Diktat der Nachfrageorientierung unterworfen werden wird: Diesem nicht gerecht zu werden, stellte ein institutionell organisiertes ›Leistungsversagen‹ und also ›schlechte Wissenschaft‹ im Sinne der nun neu implementierten Regeln des *wissenschaftlichen Feldes* dar – und läuft insofern auf die institutionalisierte Aufgabe der bisher zumindest *potentiell vorhandenen Kritikfähigkeit der Wissenschaft* gegenüber Herrschaft und diese rechtfertigende Ökonomie hinaus. Kritik wird perspektivisch nur noch *innerhalb von Marktregeln* – also wo sie nachgefragt wird – oder aber ausschließlich innerhalb der individuellen Freizeit des vollumfänglich ökonomisch agierenden wissenschaftlichen Subjektes, also *neben der institutionellen Arbeit*, möglich sein.

Insofern stellt die derzeitige Entwicklung nicht etwa, wie bspw. Demirovic (2004) schreibt, eine »Zerstörung wissenschaftlicher Rationalität«, sondern lediglich deren *finale Indienstnahme* durch die

bürgerlich-kapitalistische Gesellschaft respektive die in ihr ökonomisch Herrschenden dar: In Zeiten andauernder *herrschaftsgefährdender Krise* erfolgt als Antwort auf diese folgelogisch die »reelle Subsumtion [auch und insbesondere] der Wissenschaft unter das Kapital« (Keller 2000: 117) und somit die Gesetze des Marktes, wie sie in den USA seit ehemals stattgefunden hat. Die *wissenschaftliche Rationalität* bleibt hierbei an sich zwar gewahrt, wird jedoch endgültig äußeren Zwecken untergeordnet und somit *vollumfänglich instrumentalisiert* (vgl. Horkheimer 2007).

3.5.4 Umsetzung der Reform

Auch wenn die soziostrukturellen Wirkungen der Umsetzung dieser Subsumtion noch nicht in Gänze absehbar sind, ist deren *Gesamt-tendenz* doch bereits offenbar. Unter der als *Zielvorgabe* formulierten *Marktöffnung staatlicher Bildungsdienstleistungen* ab der Sekundarstufe II⁴⁶ (vgl. Lohmann/Rilling 2002) sowie vor dem Hintergrund inzwischen *hegemonialer Konzepte* für die *zukünftige Verfasstheit des Systems der Bildungsfinanzierung* (vgl. Schaubild 3), zeichnet sich diese deutlich ab.

So sorgen bspw. Studiengebühren (die letztlich das Tauschverhältnis von kulturellem und ökonomischem Kapital zugunsten der ökonomisch Herrschenden verschieben), Globalhaushalte, Modularisierung, leistungsorientierte Mittelvergabe und Besoldung sowie eine Stärkung der hochschulischen Leitungsorgane für die finale *Verwarenförmigung* von »Bildung« und/oder Ausbreitung *betriebswirtschaftlicher Steuerungsmechanismen und Organisationsformen* im staatlich organisierten Hochschulbereich. Und korrelieren die Vorstellungen von Bachelor und Master, Internationalisierung und Europäischem Bildungsraum nicht nur mit Marktvorstellungen (vgl. Masschelein/Simons 2005, Krautz 2007: 143 ff.), sondern, in der *Realisierungspraxis* der zweistufigen Studiengänge, welche für die Mehrheit der Studierenden ein Studienende nach dem ersten Abschluss vorsieht⁴⁷ (vgl. KMK 2003), überdies mit der Möglichkeit, knapper werdende staatliche Mittel – diese Prämisse ist bildungsökonomisch gesetzt – in Form von *Bildungskürzungen für die Mehrheit* derselben zu kompensieren, während eine wahrscheinlich stärker als bisher sozial weil »leistungs«-selektierte *Minderheit von*

Masterstudierenden, Promovierenden etc. hiervon verschont bleiben wird. Und den durchsetzungsstarken *Interessen nach sozialer Reproduktion* der Privilegiertesten unter diesen (vgl. Hartmann 2004b) spielen schließlich die das Hochschulwesen nach dem Misserfolg entsprechender Versuche in den 1950er und 1960er Jahren nun doch *vertikal differenzierenden* Praxen von *Exzellenz-* und *Elite-Universitäten* als notwendige Eingangstore zur ›Zwei-Klassen-Universität‹ (Hartmann, zitiert nach Echo Online 2007) in die Hände – eine Perspektive, die geradezu dazu verleitet, die *Verstärkung des Wettbewerbs* im Hochschulwesen als mutwillige »Verschleierung des [eigentlichen] Kernproblems« (ebd.) desselben auf Kosten und wohl der Lebenschancen und -bedingungen von Mehrheiten – zu denen neben Studierenden und Mittelbau sehr wohl auch, zumindest in ihrer Breite, die Lehrenden gehören⁴⁸ – anzusehen.

— ›Die Zukunft des Bildungssystems‹

In dieser Perspektive ist vor allem Bultmann und Schöller (2003) und ihrer Analyse ›Die Zukunft des Bildungssystems: Lernen auf Abruf – eigenverantwortlich und lebenslänglich!‹ zuzustimmen, die die aktuell zu beobachtende *Konzentration bildungspolitischer Bemühungen auf den Vor- und Primärschulbereich* bei zeitgleichem *Aus- und Aufbau von Selektionsmechanismen im Bereich höherer Bildung* (vgl. Wernicke 2006b) als marktkonforme *und* die Reproduktionsinteressen der vor allem ökonomisch Herrschenden wahrende »Modernisierung von Auslesemechanismen« (Bultmann/Schöller 2003: 14) begreifen: Unten werden Bildungshürden abgebaut, oben kommen, ab dem Abitur, immer neue hinzu.

In der Konsequenz laufen, so ihre Analyse verkürzt, die stattfindenden und zu erwartenden Reformen auf einen im Geiste der *Humankapitaltheorie* radikal erhöhten *Lern- und Leistungsdruck* für alle Bürgerinnen und Bürger bereits ab dem Kindergarten⁴⁹ hinaus. Das bedeutet einen in – mittels weiterhin forcierter formaler Öffnung der Hochschulen bei gleichzeitiger Senkung der staatlichen Zuwendungen für diese – verschärfter *Bildungskonkurrenz* zu Teilen eigenfinanziert zu erwerbenden Bachelorabschluss für viele sowie einen Mastertitel und ggf. die Promotion an Einrichtungen, deren *legitimes kulturelles Kapital* dank der *Vertikaldifferenzierung des Systems* nun

bei weitem mehr als das anderer wert sein wird, für nur noch die wenigsten, die zudem in der Regel die ohnehin gesellschaftlich Privilegiertesten sein werden⁵⁰. Insofern ist das Konglomerat dieser Maßnahmen als erneute *gesamtgesellschaftliche Modernisierung* im Sinne einer höheren Verfügungs*notwendigkeit* über kulturelles Kapital im gesamten sozialen Raum, verbunden mit der *Entwertung* desselben im Schul- sowie sukzessiven *Aufwertung* ab der Sekundarstufe II, anzusehen: Wer aus der sozialen Position seines Elternhauses nicht absteigen will, verhält sich zukünftig bereits ab dem Kindergarten à la *Homo oeconomicus*, bezahlt zudem für Abitur und Bachelor, erbringt dabei stets mehr *Effizienz und Systemkonformität* – und fällt schließlich mit hoher Wahrscheinlichkeit dennoch der *Titelinflation* und/oder *Konkurrenz*, die sich hintergründig nun mehr denn je auf der Basis *ökonomischen Kapitals* und *kulturellen Erbes* organisiert, zum Opfer, hat dieses ›Versagen‹ jedoch als legitimes erlebt.

Die durch das derart umgestaltete Bildungssystem so weiterhin gewährte »Verdopplung der kapitalistischen Hierarchie der Positionen [...] [bleibt dabei auch und *insbesondere* in Zeiten zunehmender sozialer Ungleichheit zugleich] ihre stärkste Rechtfertigung: Sie stellt die Ränge und die Einkommen, welche die Gesellschaft bereithält, als Unterschiede des Wissens dar« (Dozekal 2003: 18) und verleiht ihnen so den Anschein von Legitimität. Oder anders herum: »Je exklusiver und homogener eine nationale Elite, umso größer [auch] die Kluft zwischen Arm und Reich« (Hartmann 2007: Einband); der Umkehrschluss scheint erlaubt.

3.5.5 Analyse und Konsequenzen nach Bourdieu

Die Summen, die von rechten wie von linken Regierungen zur Finanzierung wissenschaftlich nutzloser und finanziell verschwenderischer Erhebungen ausgegeben werden [...] sind der unbestreitbarste Beweis dessen, was sie von der Sozialwissenschaft erwarten: nicht die Erkenntnis der Wahrheit über die soziale Welt, sondern die Werkzeuge einer rationalen Demagogie. Eine der wichtigsten Aufgaben, die der Soziologie zufallen und die nur sie erfüllen kann, ist [daher] die kritische Demontage [eben dieser] [...] Manöver und Manipulationen an Bürgern und Konsumenten, welche sich auf perverse Einsätze der Wissenschaft stützen (Bourdieu 1995: 22).

Mit den Analysewerkzeugen Bourdieus ist hierüber hinaus noch etwas Weiteres beschreibbar. Es ist dies die *Akteurskonstellation*, die mittels durchaus *verschiedener Arten und Weisen* sowie ggf. *anderer Detailintentionen*, die ob des Theorems des *Klassenhabitus* dennoch als *klassenspezifisch* fundiert fassbar bleiben, die Wissenschaft binnen der letzten Dekaden planvoll als »rationale Demagogie« (P. Bourdieu) missbraucht und so dafür gesorgt hat, dass auch die deutsche Bildungspolitik nunmehr neoliberalen Prämissen folgt, die also die »umfassende Arbeit der symbolischen Einprägungen« (Bourdieu 1998b: 39) organisierte und leistete, die notwendig ist, »damit Falsches zu Wahrem« (ebd.) und eben der Neoliberalismus vom *Partikularinteresse* zum vermeintlichen *Allgemeininteresse* wurde.

Am Anfangsprunkt der Entwicklung des *neoliberalen Diskursnetzwerkes* steht dabei *Friedrich August von Hayek* selbst, der bereits Ende der 1940er Jahre die anderen, seinen Ideen positiv gegenüberstehenden etwa 1.000 Mitglieder, von denen 8 Nobelpreisträger waren, der Eliten-Organisation *Mont Pèlerin Gesellschaft (MPG)* davon überzeugte, sich zur Verbreitung neoliberalen Gedankenguts »nicht [etwa] in die Tagespolitik einzumischen, sondern auf die Produktion [...] und deren Verbreitung an Hochschulen und in Massenmedien zu konzentrieren« (vgl. Nollert 2005: 47 ff.).

In der Folge entstehen zahllose US-amerikanische, zunehmend jedoch auch europäische *Think Tanks*, die schließlich im Laufe der 1970er Jahre – also erst und vor allem *in Reaktion auf die sich verstärkenden wirtschaftlichen Probleme weltweit* – zunehmend mit materieller Unterstützung der ökonomisch Herrschenden sowie Aufmerksamkeit seitens der Politik bedacht werden:

Ich kann nicht behaupten, ich hätte damals die ganze Tragweite von Hayeks kleinem Meisterwerk vollkommen begriffen. Erst Mitte der 70er Jahre, als Hayeks Werke ganz oben auf der Liste der Bücher standen, die mir Keith Joseph empfahl, bekam ich seine Ideen richtig in den Griff (Margaret Thatcher, zitiert nach Nollert 2005: 39).

Als sich diese *neoliberale Community* 1981 schließlich in der *Atlas Economic Research Foundation*, die im Jahre 2001 über ein Jahresbudget von 2,5 Millionen Dollar jährlich verfügt und die Kommunikation von rund 300 Think Tanks untereinander koordinieren wird,

weltweit vernetzt, schließen sich dieser im Laufe der Zeit auch immer mehr deutschstämmige Organisationen an. Dies sind bis heute unter anderem: die *F.A. von Hayek Gesellschaft*, das *Institute for Free Enterprise*, das *Aspen Institute*, das *Frankfurter Institut*, die *Friedrich-Naumann-Stiftung* sowie das *German-American Institute for Comparative Public Policy Research* (vgl. ebd.: 49 ff.).

Mittels der »Produktion und Diffusion [vor allem] von neoliberal gefärbten Studien und Publikationen« (ebd.: 49) seitens dieser Institutionen fasst der Neoliberalismus alsbald auch unter deutschen *Wissenschaftlern, Intellektuellen und Politikern*, vor allem aber innerhalb der *ökonomischen Fraktion der herrschenden Klasse* Fuß – und wird dabei noch von internationalen Institutionen wie der Weltbank, der OECD sowie der Welthandelsorganisation, in denen er konzeptionell bereits verankert gewesen ist (vgl. Bultmann/Schöller 2003), flankiert.

In der Folge werden die »leeren öffentlichen Kassen [nun] nicht [mehr] als Ergebnis einer tiefgreifenden Krise des fordistischen Akkumulationsregimes begriffen, sondern als Ausdruck eines hypertrophen Staatsapparats interpretiert. Es [setzt] [...] sich die Auffassung durch, dass der bürgerliche Rechtsstaat zum [Problem weil nämlich zum] Versorgungsstaat mutiert sei [...] [und] die kreativen Handlungspotentiale der Gesellschaft« (ebd.: 1) lähme, sodass er vom national agierenden Wohlfahrtsstaat zum international »konkurrenzfähigen Wettbewerbsstaat transformiert« (ebd.: 2) und seine Struktur ökonomisiert werden müsse.

Um diese Transformation auch mittels der Zustimmung der breiten Bevölkerungen durchsetzen zu können, findet alsdann eine bis zum heutigen Tage andauernde regelrechte »*symbolische Mobilmachung*« seitens vor allem des Kapitals, in deren Folge Institutionen wie bspw. die *Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM)* des Arbeitgeberverbandes Gesamtmetall (vgl. Grill 2003, Speth 2004) und Kampagnen wie *Du bist Deutschland!* (vgl. Schröder 2007) entstehen, deren rational-demagogische Absichten unzweideutig sind, statt: *Es ist völlig »klar, was passieren [...] [muss]: Arbeitskosten runter, mehr private Vorsorge, längere Arbeitszeiten, weniger Kündigungsschutz, weniger Arbeitslosenhilfe und so weiter. »Aber die Leute sehen das immer noch nicht ein.« Deshalb [...] [muss] man es*

ihnen ganz simpel erklären. »Politische Botschaften so wie bei der Sendung mit der Maus« (Grill 2003).

Schaubild 3:

System der Bildungsfinanzierung, zukünftige Verfassung

	Finanzierung des Individuums: Lebensunterhalt, Arbeitsmittel	Finanzierung der Institution (Bildungseinrichtung)
Elementarbereich — Kindergärten — Kindertageseinrichtungen	Staat (Familienlastenausgleich) und Eltern	Staat Eltern
Primarbereich — Grundschulen	Staat (Familienlastenausgleich) und Eltern	Staat
Sekundarbereich I — Orientierungsstufen — Hauptschulen — Realschulen — Gesamtschulen bis Kl. 10 — Gymnasien bis Kl. 10	Staat (Familienlastenausgleich) und Eltern	Staat
Sekundarbereich II — Berufsausbildung im dualen System — Berufsfachschulen — Fachoberschulen — Berufsoberschulen — Gymnasiale Oberstufen	Staat (Familienlastenausgleich und Ausbildungsförderung) und Unter- nehmen und Auszubildende/Eltern	Staat Unternehmen Auszubildende/Eltern 90%
Tertiärer Bereich — Universitäten — Fachhochschulen — Kunst- und Musikhochschulen — Gesamthochschulen — Pädagogische Hochschulen — Berufsakademien	Staat (Familienlastenausgleich und Ausbildungsförderung) und Auszubildende/Eltern	Staat 70%
Quartärer Bereich (Weiterbildung) — Fachschulen — Abendgymnasien, Kollegs — Meisterfortbildung — Ausbildung des wissenschaft- lichen Nachwuchses — Sonstige Formen der Weiter- bildung	Staat und Auszubildende und Unternehmen	Staat Auszubildende Unternehmen

In den hellgrau schattierten Bereichen soll die bisherige **individuelle Kostenfreiheit** aufgehoben werden, sobald dort Marktbedingungen bestehen. In den dunkelgrau schattierten Bereichen soll die bisherige **individuelle Kostenfreiheit** auf die angegebenen Prozentwerte reduziert werden.

— Wissenschaft als Instrument ›rationaler Demagogie‹

Dank dieser, die von einer ebensolchen auch und insbesondere im *politischen* und *wissenschaftlichen Feld* begleitet wird, welche sich vor allem mittels eines allzu oft wissenschaftlich nicht einmal haltbaren (vgl. Höding/Michalke/Naß 2004), prinzipiell aber – und im Sinne der Marcuse'schen instrumentellen Vernunft – ›falsche‹ Fragen stellenden respektive ›falsche‹ Prämissen setzenden Konglomerats von *Studien*⁵¹, *Rankings*⁵², *Pilotprojekten*, *Umfragen*⁵³, *Werbemaßnahmen* (vgl. Abbildung 10) etc. organisiert, denen in mehreren Fällen bereits *bewusste Manipulationen* nachgewiesen werden konnten (vgl. Himpele 2006, Alidusti 2007: 207 ff.), gelingt es dem Set der genannten und anderer Akteure schließlich, auch »die bildungspolitischen Richtungsentscheidungen [...] immer stärker« zu beeinflussen (Schöller 2006: 286) und schließlich einen neuen *Bildungsfinanzierungsdiskurs* zu initiieren (vgl. ebd.: 304), der in bereits erwähnten Zielformulierungen von ›höhere Eigenbeteiligung‹ bis hin zu ›Effizienzsteigerung‹ resultiert.

Als Folge hiervon sind die aktuell stattfindenden – und von diesen Akteuren weiter forcierten, in Teilen sogar selbst evaluierten oder durchgeführten⁵⁴ – Reformen, welche, wie Bourdieu konstatiert (vgl. Bourdieu 2001b: 82 ff.), »auf eine Überwindung der modernen Ausdifferenzierung von je spezifischen Systemrationalitäten« (Keller 2000: 322) der *sozialen Felder* nicht nur aber auch im Bildungssystem und also das Ende der seit Humboldt proklamierten *relativen Autonomie des wissenschaftlichen Feldes* – die ja eben definiert ist durch vor allem *eigene* Problemdefinitionen, eine *eigene* Sprache sowie *feldspezifische* Interessen – abzielen, anzusehen und die bereits erst ›Resultate‹ zeitigen:

Das nun in Eigenverantwortung der Hochschulen gemanagte Studienangebot wird in einem Maße uniformiert, wie es die rigideste Ministerialbürokratie vorher nicht vermocht hatte. Der Markt produziert nicht Buntheit und Vielfalt, sondern einen mediokrnen Einheitsbrei (Heinemann 2007).

Kritische Positionen werden dabei mehr und mehr eliminiert⁵⁶.

Diese ›Leistungen‹ des ›neoliberalen Projekts‹ (Chr. Kaindl) verdeutlichen nicht nur aufs Neue, dass Wissenschaft abhängig

Abbildung 10:

Werbeplakat der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM)



Quelle: obs/INSM 2005

Bildunterschrift: »Ist es nicht ungerecht, dass ein Kfz-Mechaniker einem Rechtsanwalt das Studium bezahlt? Und das, obwohl der Rechtsanwalt später im Berufsleben von seiner Ausbildung finanziell profitiert? Genau wie Ärzte, Ingenieure, Manager und, und, und. Ihr Einkommensvorteil wird von allen Steuerzahlern, mit und ohne Studium finanziert. Diese Ungerechtigkeit kann durch Studiengebühren und sozial ausgewogene Bildungskredite beseitigt werden. Mehr dazu erfahren Sie unter www.insm.de.«⁵⁵

Nicht mitgeteilt wird: Dass Studiengebühren, da sie den Bildungserwerb noch stärker denn bisher an materielle Voraussetzungen binden, es schließlich noch *unwahrscheinlicher* machen, dass der Arbeiter an sich jemals ein Studium aufnehmen wird. – Die gesellschaftliche Gerechtigkeitsproblematik wird mittels dieser *Symbolik* vom originär *klassenspezifischen* zum *individuellen Problem* umdefiniert.

von den Machtverhältnissen der Gesellschaft, in der sie sich organisiert, und bisher bereits *mittelbarer* Zulieferer der mächtigsten in dieser vorfindlichen Interessen war und ist, sondern auch, dass die ökonomisch Mächtigen mittels *Nachfrage*, der die Struktur des Wissenschaftsbetriebs überdies folgt, respektive *Intervention* quasi

in die Lage versetzt sind, zu bestimmen, was – in letztlich vollumfänglichem Sinne des Begriffes ›Bildung‹ – wertvolles und also verwertbares Kulturkapital eigentlich ist: Wird die neoliberale *Doxa* nur kontinuierlich von *Think Tanks*, *Medien* und *wissenschaftlich ausgebildeten Technokraten* – die allesamt interessengeleitet und nicht-freigagieren – verbreitet und kolportiert und werden letztere zudem ständig medial als vermeintliche *Experten* (vgl. bspw. van Rossum 2004, Lobbycontrol 2006) mit hoher wissenschaftlicher Reputation und also gesellschaftlicher Anerkennung und Glaubwürdigkeit präsentiert, entscheiden schließlich außerwissenschaftliche Instanzen darüber, was ›gute‹ weil ›gefragte‹ und bewusst glaubwürdig gemachte Wissenschaft eigentlich ist. In diesem Sinne ist gerade beim Neoliberalismus nachvollziehbar, wie er trotz aller irrationalen Grundannahmen und antidemokratischen Implikationen zur – im Gewande der Neoklassik auftretenden – Wissenschaft erhoben worden ist:

Ohne notwendig die ökonomischen und sozialen Interessen der wahren Gläubigen zu teilen, haben die Ökonomen genug spezifische Interessen auf dem Feld der Wissenschaft, um einen entscheidenden Beitrag zur Reproduktion dieses Glaubens in die neoliberale Utopie zu leisten. Wie immer auch ihre Haltung zu den ökonomischen und sozialen Auswirkungen dieser Utopie sein mag, die sie in mathematische Vernunft zu kleiden glauben – ihr gesamtes Dasein, vor allem aber die meist rein abstrakte, theoretische, ganz und gar weltfremde Ausbildung, bringt, wie zu anderen Zeiten in der Philosophie, eine besondere Neigung hervor, die Dinge der Logik mit der Logik der Dinge zu verwechseln. Tief überzeugt von Modellen, die nie auch nur in Verlegenheit kamen, sich einer experimentellen Prüfung unterziehen zu müssen, mit ihrer eingefleischten Überheblichkeit angesichts der Erkenntnisse anderer Wissenschaften, [...] wirken sie an einem ungeheuren ökonomischen und sozialen Wandel mit, und selbst wenn einige seiner Folgen beunruhigend sein mögen [...], kann er ihnen doch nicht völlig mißfallen, denn abgesehen von einigen Querschlägern, die dann ›spektakulären Blasen‹ zugeschrieben werden, scheint er (wie bestimmte Formen des Wahnsinns) der ultrakonsequenten Utopie recht zu geben, der sie ihr Leben geweiht haben (Bourdieu 1998b: 115 f.).

— Kulturelle Transformation und ›Leben als Projekt‹

Bei weiterem Vollzug dieser, von Teilen der Wissenschaft mit vorangetrieben und anderen zumindest tolerierten, *gesamtgesellschaftlichen* Transformation steht uns dabei nicht etwa nur ein neues Bildungssystem, sondern überdies – *symbolisch* abgesichert via der ›neuen Kultur des Kapitalismus‹ (L. Boltanski), der seine sprichwörtlichen Kinder (vorerst) nicht etwa frisst, sondern stattdessen in *Projekte* verstrickt – »eine neue *Herrschaftstechnik*« (Fach 1997: 224) ins Haus, die sich, da sie auf eine ökonomische Indienstnahme nunmehr des *gesamten Menschen* auch und insbesondere in dessen Freizeit und Privatleben, anstatt wie bisher nur dessen *innerbetrieblich erbrachter Arbeitsleistung* abzielt, bis dato als kritikresistent erwiesen hat:

Der Widerstand gegen den Kapitalismus und die Kritik an ihm ist [...] auf die moralischen, kognitiven und physischen Ressourcen angewiesen, die einst alternative Lebensformen und die familiäre und schulische Erziehung bereitstellten, als sie den Normen des Kapitalismus noch nicht untergeordnet waren. Diese Ressourcen scheinen heute zu versiegen. [...] Auf der ökonomischen Achse richtet sich die Linke [zwar] gegen die Kultur des Projekts, die auf eine bloße Ausweitung des Neoliberalismus reduziert wird, der man mit neuen institutionellen Garantien begegnen müsse. Auf der biopolitischen Achse zielt die [...] Kritik hingegen gerade auf jene Positionen, ob sie nun von staatlicher oder gesellschaftlicher Seite kommen, die bestrebt sind, die Deregulierung und Entinstitutionalisierung der Reproduktionsbedingungen menschlichen Lebens zu begrenzen. Sobald es also nicht um die Arbeit, sondern das so genannte ›Privatleben‹ geht, zeigt sich die Linke der Kultur des Projekts gegenüber keineswegs abgeneigt. [...] [Der einen] [...] fundamentalistischen Barbarei steht [...] [so] eine andere gegenüber, in der die Technologie dem Projekt einer unbeschränkten Befreiung zuarbeitet, das mit dem Kapitalismus gemeinsame Sache macht (Boltanski 2007).

Freiheit meint in dieser Art *Kultur* nun vor allem jene, sich flexibel (vgl. Sennet 2000) den Marktmechanismen unterwerfen zu müssen – und selbst entscheiden zu können, wie und in welcher Form man dies tut.

Objektiv gewährt wird den Menschen hierbei statt *Freiheit* im Sinne größtmöglicher Selbstbestimmung über den eigenen Lebenszusammenhang sowie einer als Voraussetzung für diese anzusehenden materiellen Existenzsicherung vor allem eine permanente *Geschäftigkeit* im Sinne von der Reflexionsfähigkeit bindender *Eigen-Beschäftigung*.

-
3. Galileo Galilei (15. Februar 1564 bis 8. Januar 1642) war ein italienischer Mathematiker, Physiker und Astronom, der bahnbrechende Entdeckungen auf mehreren Gebieten der Naturwissenschaften machte und ob seiner wissenschaftlichen Beobachtungen das heliozentrische Weltsystem gegenüber dem vorherrschenden geozentrischen Weltbild favorisierte. Deshalb wurde er seitens der Inquisition zu lebenslänglicher Kerkerhaft verurteilt, hielt jedoch zeitlebens an seiner Überzeugung fest.
 4. Die erste Universität entstand Ende des 11. Jahrhunderts in Bologna; die erste Universitätsgründung auf heute deutschem Boden erfolgte 1385 in Heidelberg, die erste innerhalb des damaligen Reichsgebiets 1348 in Prag (vgl. Schelsky 1963: 327).
 5. »Als sich die Professoren und Studenten um 1200 in Paris und Bologna zur ›universitas magistrorum et scholarium‹ oder ›studentium‹ zusammenschlossen, faßten sie das schon seit [mindestens] der Mitte des 12. Jahrhunderts dort betriebene ›Studium‹ der Wissenschaften zu einer korporativen Gesamtheit, zu einer Genossenschaft oder Gemeinschaft von Lehrern und Schülern, zusammen. [...] Zur Wahrung ihrer rechtlichen und geistigen ›Freiheiten‹ drohten die Professoren und Studenten oft, die Stadt gemeinschaftlich zu verlassen, und machten diese Drohung zuweilen auch wahr, wovon die zahlreichen von Bologna und Paris ausgehenden neuen Universitätsgründungen in Italien und Frankreich zeugen« (Schelsky 1963: 14).

6. »Aufklärung zeigt dem Regenten«, so ein Zeitgenosse (Tieftrunk, J. H., zitiert nach Bollenbeck 1996: 169), »den einzig möglichen Weg, auf dem gewaltsamen Revolutionen vorgebeugt werden kann, nämlich: im gleichen Schritt mit der Kultur der Nation mithalten.«
7. Homo oeconomicus bezeichnet in der Wirtschaftswissenschaft das theoretische Modell (den Normaltyp) eines Menschen, der seine Handlungen allein auf der Basis der ihm vorliegenden Informationen rational ausrichtet und seine Entscheidungen nach dem ökonomischen Prinzip zur Maximierung des persönlichen Nutzens trifft.
8. Die relative *Autonomie des wissenschaftlichen Feldes* von der Sphäre der Ökonomie ermöglicht zumindest potentiell historisch erstmalig eine »auf Dauer gestellte [intellektuelle] Praxis, die mit einer Tradition kritischer Begriffe, einer systematischen Rekrutierung und einer Repräsentation weitläufiger Interessenkonstellationen bis in die unteren sozialen Klassen« (Demirovic 2006: 7) hinein verbunden ist: organisierte kritische Gesellschaftstheorie.
9. So waren bspw. im deutschen Vormärz Lehrende und Lernende massiven Repressionen ausgesetzt – »man denke nur an die ›Karlsbader Beschlüsse‹ (1819) und die durch sie initiierten ›Demagogenvergolungen‹ oder an das Schicksal der ›Göttinger Sieben‹ (1837)« (Keller 2000: 36).
10. Bei der nachfolgenden Analyse der Humboldt'schen Reformidee gehe ich davon aus, dass, selbst *wenn* Humboldts Vision einmal vollends hätte realisiert werden können, dies dennoch in Folge dieselben Probleme generiert hätte. Da *Autonomie* bei Humboldt nämlich primär die elitäre Freiheit einiger weniger ›Hochgeistigen‹ vor den nun dennoch stattfindenden obrigkeitlichen Eingriffen in den Universitätsalltag umschreibt, nicht jedoch Freiheit zu institutionalisierter und notwendiger Herrschaftskritik sowie und vor allem praktischen Konsequenzen hieraus, steht auch bei potentielltem Ausbleiben der obrigkeitlichen Eingriffe einer sukzessiven, symbolischen Indienstnahme der Wissenschaften durch die herrschenden Verhältnisse wenig im Weg. Um dies zu veranschaulichen: Die Relevanz der durch Wissenschaft zu beantwortenden Fragen, mit welcher wiederum der zu erwartende Reputationsgewinn für die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler verbunden ist, wurde (und wird nach wie vor) *nicht* von der beherrschten Klasse bestimmt; die Definition der Regeln des wissenschaftlichen Feldes blieb dieser ebenso vorenthalten wie die Benennung der ›für die Gesellschaft‹ Forschenden. Unter diesen Voraussetzungen ist es denn auch kein Wunder, dass Humboldts Leitideen in ein Dilemma geraten sind: »Stehen bleibt unerfüllt zunächst das Programm einer *Einheit der Wissenschaften*, die seit dem Tode Hegels mit fortschreitender Spezialisierung ihres Apparates der Synthese beharrlich sich entziehen; sodann das Programm der *Einheit von Lehre und Forschung*, das mit der Entwicklung reiner Forschungsinstitute auf der einen und der ›Verschulung‹ des Lehrbetriebes, der Übermittlung je fertig vorgegebener Kenntnisse auf der anderen Seite der reformerischen Initiative ebenso beharrlich sich verweigert« (Habermas 1969: 56). Sie – die Leitideen – werden insofern nie wirklich realisiert – und zwar nicht etwa aufgrund *mangelnder*, sondern eben *wegen* der vorhandenen institutionellen Autonomie des Wissenschaftsbetriebes, welche diesem die Verfügungsgewalt über das Produzierte abspricht.
11. Es zeigt sich: Die ökonomischen Interessen des sich bildenden Großbürgertums gehen (nicht nur aber vor allem) in der industriellen Produktion und Bereicherung mit jenen des mit der Zeit gehenden besitzenden Adels, der schließlich mehr und mehr in ersterem aufgehen und somit den gesellschaftlichen Wandel materiell zumeist unbeschadet überbestehen wird, überein.
12. Kant (2007) hat diesen Sachverhalt wie folgt formuliert: »Durch eine Revolution wird vielleicht wohl ein Abfall von persönlichem Despotismus und gewinnsüchtiger oder herrschsüchtiger Bedrückung, aber niemals wahre Reform der Denkungsart zustande kommen; sondern neue Vorurteile werden ebensowohl als die alten zum Leitbande des gedankenlosen großen Haufens dienen.«
13. Diese Konfiguration ist als von vornherein dialektisch zu begreifen: »Nicht nur befindet sich die Idee der Bildung [somit] im Widerspruch zu einer bildungsfeindlichen Realität, sondern [ist] in der idealistischen Konstruktion des Bildungsbegriffs [...] der gesellschaftliche Antagonismus bereits [...] [installiert] [...]: Bildung ist herrschaftskritisch und bestätigt zugleich die bürgerlichen Herrschaftsverhältnisse, Bildung ist Selbstbefreiung und Anpassung an die bestehende Ordnung« (Behrens 2005: 45).

14. Wie das wissenschaftliche Feld schließlich auch in seinem inneren Aufbau die Strukturen und Machtverhältnisse des sozialen Raumes reproduziert, ist bei Hofmann (1968) nachzulesen. Drei Beispiele seien an dieser Stelle exemplarisch genannt: 1. »Wie die Marktgesellschaft zum Oligopol, so neigt die Gelehrtenrepublik zur literarischen und akademischen Oligarchie« (ebd.: 21). 2. »Überhaupt ist so ein exklusiver Fachgelehrter dem Fabrikarbeiter analog, der, sein Leben lang, nichts anderes macht, als eine bestimmte Schraube, oder Haken, oder Handhabe, zu einem bestimmten Werkzeug oder Maschine, worin er dann freilich eine unglaubliche Virtuosität erlangt« (ebd.: 18). 3. Dieser »Vertreter des wissenschaftlichen Detailgeschäfts ist allerdings nicht der einzige Typus, dem man begegnet. [...] Längst gibt es, wie den gewerblichen Großunternehmer, so den *Großordinarius*, wie den Generaldirektor, so den *Generalprofessor*. [...] Er reproduziert die bestehenden Vorurteile und Ideologien, die er für sich verwertet. Die Fortentwicklung seines eigenen Faches kann er, den es über keinem Buche mehr hält, nur noch vom Hörensagen wahrnehmen« (ebd.: 24 f.).
15. Die Vernunft ist instrumentell geworden, sagt Horkheimer (2007) in der *Kritik der instrumentellen Vernunft*, sie ist von einer Möglichkeit, Wahrheit zu finden und die Natur zum Nutzen der Menschen zu gestalten, zu einem Instrument der Machtausübung über Natur und die Natur des Menschen geworden. Resultat hiervon ist, dass das »individuelle Subjekt« dazu tendiert, den Gebrauch seiner intellektuellen Fähigkeiten zu vergessen, durch die es einst imstande gewesen war, seine Stellung in der Wirklichkeit zu überschreiten. So entsteht ein neuer Menschentyp, der nicht mehr selbst ist, sondern zum »Echo seiner Umgebung« wird: der »eindimensionale Mensch« (vgl. Marcuse 2004).
16. Hier verdeutlicht sich, dass auch der Bourdieu'sche Kapitalbegriff letztlich *Warenförmigkeit* beschreibt, was die prinzipielle Konvertierbarkeit der Kapitalien untereinander ebenso wie ihre letztliche Fundierung in ökonomischem Kapital (vgl. Bourdieu 2005b: 71) verständlich werden lässt: So gilt eben auch für Bildung, was Adorno und Horkheimer für die Kultur festhalten – auch sie »ist [im Kapitalismus immer schon] eine paradoxe Ware. Sie steht so völlig unterm Tauschgesetz, dass sie nicht mehr getauscht wird; sie geht so blind im Gebrauch auf, dass man sie nicht mehr gebrauchen kann. Daher verschmilzt sie mit der Reklame. Je sinnloser diese unterm Monopol scheint, umso allmächtiger wird sie. Die Motive sind ökonomisch genug« (Horkheimer/Adorno 2003: 170 f.). Die prinzipielle Warenförmigkeit von Wissen und Wissenschaft schließt kritische Inhalte dabei keinesfalls aus. Auch diese werden zum »wertvollen« Produkt – »zu einem Einsatz in der akademischen Konkurrenz um Stellen, um Reputation, um Zugang zu den relevanten Veröffentlichungsmedien. Damit erzeugt es politische Differenzen dort, wo der Sache nach keine sind« (Demirovic 2006: 14 f.).
17. »Die liberalistische Rationalisierung der Wirtschaftsführung (wie überhaupt der gesellschaftlichen Ordnung) ist wesentlich eine *private*: sie ist gebunden an die rationale Praxis des einzelnen Wirtschaftssubjekts bzw. einer Vielheit einzelner Wirtschaftssubjekte. Zwar soll sich am Ende die Rationalität der liberalistischen Praxis im Ganzen und am Ganzen erweisen, aber dieses Ganze selbst bleibt der Rationalisierung entzogen. Der Einklang von Allgemein- und Privatinteresse soll sich im ungestörten Ablauf der privaten Praxis *von selbst* ergeben; er wird prinzipiell nicht in die Kritik genommen, er gehört prinzipiell nicht mehr zum rationalen Entwurf der Praxis. Durch diese *Privatisierung der Ratio* wird der vernunftgemäße Aufbau der Gesellschaft um sein zielgebendes Ende gebracht (wie beim Irrationalismus durch die Funktionalisierung der Ratio um seinen richtungsgebenden Anfang). Gerade die rationale Bestimmung und Bedingung jener »Allgemeinheit, bei der schließlich das »Glück« des Einzelnen aufgehoben sein soll, fehlt. Insofern (und nur insofern) wirft man dem Liberalismus mit Recht vor, daß seine Rede von der Allgemeinheit, der Menschheit usw. in puren Abstraktionen stecken bleibt. Struktur und Ordnung des Ganzen bleiben

letztlich irrationalen Kräften überlassen: einer zufälligen ›Harmonie‹, einem ›natürlichen Gleichgewicht‹. Die Tragfähigkeit des liberalistischen Rationalismus hört daher sofort auf, wenn mit der Verschärfung der gesellschaftlichen Gegensätze und der ökonomischen Krisen die allgemeine ›Harmonie‹ immer unwahrscheinlicher wird; an diesem Punkt muß auch die liberalistische Tradition zu irrationalen Rechtfertigungen greifen. Die rationale Kritik gibt sich selbst auf; sie ist allzu leicht bereit, ›natürliche‹ Vorrechte und Begnadungen anzuerkennen. Der charismatisch-autoritäre Führergedanke ist schon präformiert in der liberalistischen Feier des genialen Wirtschaftsführers, des ›geborenen‹ Chefs. [...] Die liberalen Ideen von der freischwebenden Konkurrenz von Einzelwirtschaften haben sich für den Kapitalismus [...] als ungeeignet erwiesen. Die Wendung vom liberalistischen zum total-autoritären Staate vollzieht sich auf dem Boden derselben Gesellschaftsordnung. Im Hinblick auf diese Einheit der ökonomischen Basis läßt sich sagen: es ist der Liberalismus selbst, der den total-autoritären Staat aus sich erzeugt: als seine eigene Vollendung auf einer fortgeschrittenen Stufe der Entwicklung« (Marcuse 1968: 52 f.).

18. »Im Bündnis Junkertum-Großbourgeoisie war das Junkertum längst vom ersten auf den zweiten Rang verdrängt worden« (Gossweiler 1988: 243).
19. »In der Wirtschaft hoffte man insbesondere, daß die von Hitler in die vom Gedanken des Klassenkampf beherrschte Arbeiterschaft hineingetragene Idee der klassenlosen Volksgemeinschaft den bisherigen marxistischen internationalen Sozialismus durch einen deutschen Sozialismus überwinden [...] werde« (Meisner 1950: 276).
20. »Ohne die Oktoberrevolution bestünde die Welt (außerhalb der USA) heute wahrscheinlich eher aus einer Reihe von autoritären und faschistischen Varianten als aus einem Ensemble unterschiedlicher liberaler, parlamentarischer Demokratien. Eine der Ironien dieses denkwürdigen Jahrhunderts ist es, daß das dauerhafteste Resultat der Oktoberrevolution – deren Ziel es ja war, den Kapitalismus weltweit umzustürzen – ausgerechnet die Rettung ihres Antagonisten im Krieg wie im Frieden war: Sie spornte ihn an (indem sie angst machte), sich nach dem zweiten Weltkrieg selbst zu reformieren« (Hobsbawm 1998: 22 f.).

21. Laut Marx'scher *Krisentheorie* führt alles nicht profitrealisierende Kapital zu Krisenerscheinungen, da dies den gesamtgesellschaftlichen Reproduktionszusammenhang zerreißt: »Da in einer Tauschgesellschaft der gesellschaftliche Zusammenhang erst durch das Geld hergestellt wird, kann er durch Geld auch unterbrochen werden: mit dem Geld ist – wie Marx bereits in den ersten Kapiteln des *Kapital* festhält – auch die ›Möglichkeit der Krise‹ gegeben. Das Geld vermittelt in der Kette Ware-Geld-Ware (man verkauft die eigene Ware um anschließend die fremde Ware zu kaufen) nicht nur den Austausch, es kann diese Vermittlung auch unterbrechen: Verkauf ohne anschließenden Kauf (d.h. das beim Verkauf eingenommene Geld wird nicht zu weiteren Käufen benutzt) führt zum Zerreißen der Reproduktionsketten. Sobald dies geschieht, können die produzierten Güter nicht mehr abgesetzt werden, die Produktion wird eingeschränkt oder steht teilweise still. Ungenutztes Kapital auf der einen Seite, unbeschäftigte Arbeitskräfte auf der anderen sind die Folge« (Heinrich 2002).
22. Aus materialistischer Perspektive muss an dieser Stelle festgehalten werden: Der vor dem zweiten Weltkrieg in Deutschland etablierte *Monopolkapitalismus* wurde durch den Krieg zwar geschwächt, jedoch nicht ›abgeschafft‹, sondern, ganz im Gegenteil, nach 1945 mit den althergebrachten Herrschaftsverhältnissen restauriert. Das 1944 international etablierte Bretton-Woods-System befreite dabei das deutsche Kapital von internationalen Handelsbarrieren und etablierte ein System *weltweiter Kapitalbeziehungen und -konkurrenz*. Der nationale Monopol- transformierte so allmählich zum internationalen Finanzkapitalismus, der in 2007 bereits deutliche Tendenzen zu internationalen Monopolen zeigt.
23. »Konjunkturelle Schwankungen hat es in der BRD auch in den fünfziger Jahren gegeben; aber erst im Verein mit den begrenzten Wachstumsmöglichkeiten konnte die konjunkturelle Krise 1966/67 zu absoluter Schrumpfung des Sozialprodukts von 2 Prozent führen« (Altwater 1967: 60).

24. Als *Humankapitaltheorie* bezeichnet man Untersuchungen der »Ressource« Bildung unter ökonomischen Aspekten. »Die Humankapitaltheorie geht zurück auf Becker (1964), Mincer (1962), Oi (1962) und andere. Sie baut auf der neoklassischen Arbeitsmarkttheorie auf und erweitert diese um den Faktor Bildung. Sie hebt damit die Homogenitätsbedingung der Arbeitskräfte in Bezug auf das Bildungsniveau auf und ist gewissermaßen ein Rettungsversuch der Neoklassik, die aufgrund ihrer vielfältigen unrealistischen Bedingungen auf die reale Situation nur äußerst eingeschränkt anwendbar ist. Der Humankapitaltheorie liegt das Verständnis der Arbeitskraft als Kapital, eben als Humankapital zugrunde. Entsprechend wird Arbeitskraft begrifflich dem Sachkapital (Produktionsmittel usw.) gleichgestellt« (Gess 2003: 1).
25. Die Bedeutung des Faktors »Wissen« für das wirtschaftliche Wachstum haben bereits sehr früh verschiedene Ökonomen zu quantifizieren versucht. So fand bspw. E. F. Denison für den Zeitraum 1929 bis 1957 heraus, dass von den insgesamt 160 Prozent Zunahme des US-amerikanischen Sozialprodukts pro Beschäftigten 42 Prozent auf das Konto des Bildungssystems gingen und errechnete J. W. Kendrick, dass 46 Prozent des Wirtschaftswachstums der USA zwischen 1889 und 1957 den Faktoren Forschung und Entwicklung und Qualifikation zuzuschreiben seien (vgl. Altvater 1967: 56).
26. »Dieses Interesse des Kapitals verbirgt sich nur schlecht hinter der Sorge um die Beschäftigungsmöglichkeiten für Hochschulabsolventen, die zum Ausdruck zu kommen scheint, wenn der Hauptgeschäftsführer der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) W. Eichler fragt, »ob es sinnvoll ist, in einer formalistischen Auslegung des sogenannten »Bürgerrechts auf Bildung« ohne umfassende Bedarfsanalysen für die nächsten Jahre in überwiegend quantitativem Denken eine Überproduktion an Abiturienten und Akademikern herbeizuführen ohne dabei zum Beispiel den in der Wirtschaft und Gesellschaft anwachsenden Bedarf an qualifizierten Mitarbeitern und Führungskräften der mittleren Funktionen und Führungsebenen zu berücksichtigen, deren zufriedenstellende Ausfüllung ihrer Aufgabe keineswegs von Abitur und Studium abhängig ist« (Huiskens 1973: 251).
27. »Die Geschichte der Universität während der vergangenen 150 Jahre stellt sich dar als Prozeß gradueller Verschmelzung von Universität und außeruniversitären sozialen Bereichen. In Negation dazu verstanden sich die Akademiker schon bald als eine qualitativ von den übrigen Gesellschaftsschichten verschiedene und diesen weit überlegene Gruppe. [...] Durch das »Bündnis von Besitz und Bildung«, das die Reaktion des Bürgertums auf die gesellschaftliche Entmachtung und das Scheitern der Revolution von 1848 darstellte, büßte die Bildung ihre Funktion der Persönlichkeitsprägung ein und erstarrte zum Merkmal des gehobenen Bürgers, das einen Anspruch auf Macht und Reichtum impliziert« (Nitsch/Gerhardt/Offe/Preuß 1965: 261 f.).
28. Unter anderem Huiskens (1973) Untersuchung hat ergeben, »daß die von der neueren didaktischen Konzeption und der Bildungsökonomie übernommene Prämisse von der »Knappheit der Ressourcen« keine überhistorische Naturgegebenheit spiegelt. Weder ist die Knappheit der Mittel für das Bildungswesen Resultat eines ewig währenden ökonomischen Gesetzes, noch ist sie auf »Versäumnisse« staatlicher Institutionen oder »verantwortlicher« Politiker zurückzuführen. Vielmehr [...] [verhält es sich so], daß jenes Phänomen, das sich an der Oberfläche im Lehrermangel, fehlenden Kapazitäten, veralteten Einrichtungen, Schichtunterricht, Stundenausfall, Studienzeitbegrenzungen, aber auch in der unbefriedigenden Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften äußert, in der Struktur der kapitalistischen, auf dem Wertgesetz beruhenden Wirtschaft und den aus dieser Struktur resultierenden Widersprüchen angelegt ist« (ebd.: 335 f.), die als solche wiederum nicht naturgegeben ist und von deren Aufrechterhaltung eben primär wenn nicht einzig die herrschende Klasse nutzt.

29. Die Kritik der Studierenden an den veralteten Universitätsstrukturen aber auch den geplanten und einsetzenden Reformen, die, wie sie richtig erkannten, primär auf Kosten ihrer Interessen gehen sollten, war vor dem Hintergrund zunehmender gesellschaftlicher Spannungen schließlich »sicher ein wichtiger Impuls dafür, daß Kultusbürokratie und Gesetzgeber 1968/69 tatsächlich [doch] den Weg für weitreichende Strukturformen [der Hochschulen] freimachten« (Keller: 113 f.) und sich weder die *Zweiteilung des Studiums* noch *Elite-Universitäten* oder anderes in den nächsten Dekaden durchzusetzen vermochten.
30. Eine bewusste strategische Entscheidung, die durch die Studie von Habermas und anderen (1961) zur politischen Einstellung der Studierenden an Verständlichkeit gewinnt.
31. Dieser »felderübergreifende« Aufruhr, der ob der ihm eigenen *gegenkulturellen Prägung* zunehmend die Willkürlichkeit der bestehenden Ordnung sichtbar machte, führte schließlich sogar soweit, dass die deutschen Richter »im Mai 1968 eine Art Kurzstreik für Gehaltsaufbesserungen durchführ[t]en« (Heine 1970: 131).
32. In diesem Kontext erscheint es insbesondere beachtenswert, dass die genannte Studie von Habermas und anderen (1961) ganz im Sinne Bourdieus attestiert hatte: Umso gehobener die soziale Herkunft der Studierenden, umso *autoritätsgläubiger* sind dieselben auch; umso niedriger hingehen deren soziale Herkunft, umso vehementere *Verfechter der »Demokratie«* sind sie. Beachtenswert ist dieser Sachverhalt deswegen, weil hier die Theoreme von *Habitus*, *praktischer Vernunft* und *Reproduktionsstrategien sozialer Klassen* begreifbar zu machen vermögen, wieso explizit die *Nutznieser* autoritärer Strukturen am ehesten mit diesen einverstanden, die (klassenspezifisch selektiert) Leidtragenden hingehen deren radikalste Kritiker gewesen sind.
33. Gegen diesen Begriff respektive dessen vermeintlich progressiven Versprechungen muss an dieser Stelle – ganz im Sinne Bourdieus – eingewandt werden: Selbst wenn es absolute *Chancengleichheit* gäbe, bedeutete diese im Rahmen einer Klassengesellschaft doch nicht mehr als einzig gleiche *Chancen innerhalb der Konkurrenz* um nach wie vor wenige »hohe« und viele »niedrige« gesellschaftliche Positionen; eine Realisierung von *Chancengleichheit* löste das Problem ungleicher *Lebensmöglichkeiten* also noch keineswegs auf.
34. Während es eine Debatte um *kulturelle Benachteiligungsmechanismen* im Sinne Bourdieus zur damaligen Zeit schlichtweg nicht gab, entbrannte jedoch sehr wohl eine auch bezüglich der *formalen Selektionswirkungen* des Schulsystems. Kraus (1996: 123) skizziert diesbezüglich in aller Deutlichkeit die auf diese Kritik in Stellung gebrachte und Reformen des dreigliedrigen Schulsystems schließlich verhindernde *symbolische Gewalt*, die sich den Namen »Wissenschaft gab: »Nativistische Begabungsvorstellungen waren auch im wissenschaftlichen und politischen Diskurs weit verbreitet. Selbst engagierte Bildungsforscher argumentierten noch mit Begabungskonzepten, wenn sie forderten, zur Vermeidung einer Bildungskatastrophe – und deren Folgen in Gestalt des Niedergangs der Volkswirtschaft – seien alle »Begabungsreserven« auszuschöpfen. Großen Einfluß hatte *Karl Valentin Müller*, der unter Berufung auf den Psychologen *Albert Huth* drei Begabungstypen entwickelt hatte, die genau dem dreigliedrigen Schulsystem entsprachen und in der Bevölkerung just so verteilt waren, wie sich die Schülerinnen und Schüler auf die Volksschule, die Realschule und das Gymnasium verteilten: nämlich 85 Prozent mit »manuell-praktischer Begabung« und damit Eignung für die Volksschule, zehn Prozent mit »praktisch-theoretischer Begabung« für die Mittel- bzw. Realschule und fünf Prozent mit »theoretischer Begabung« für das Gymnasium. Eine Reform des Bildungswesens hielt er für sinnlos, eher liege »die Zukunft des Volkes im Schoße der Familie«, und eine »eugeneisch fruchtbare Familiensitzung« sollte das »Hauptanliegen« sein. *Müller* erhielt die umfangreichsten begabungsstatistischen Forschungsaufträge, die jemals von Kultusministerien vergeben worden sind – nicht im nationalsozialistischen Deutschland, sondern in der Bundesrepublik der fünfziger Jahre.«

35. »Ermöglicht wird diese Stabilität der Klassenverhältnisse [...] dadurch, dass die oberen Klassen sich seit den 1950er Jahren auf neue ›Erbregeln‹ umgestellt haben; die leitenden Positionen werden nicht mehr als ökonomisches Privateigentum, sondern über den Erwerb bestimmter Bildungsabschlüsse an die nächste Generation weitergegeben. Dies ist auch ein Motiv der sog. Bildungsexpansion. Mit dieser [...] verschieben sich [...] die Selektionsmechanismen. Der Abbau der formellen Selektionsmechanismen – der institutionellen und der finanziellen Zugangs-schranken – verspricht Chancengleichheit. Aber dieses Versprechen erweist sich als ›Illusion‹, weil andere Mechanismen, die soziokulturellen Mechanismen der ›Abdrängung‹ auf bestimmte Bildungs- und Berufswege, an Gewicht gewinnen« (Vester 2004a: 17).
36. »Relativ zu anderen Bildungsgruppen haben sich die Chancenvorteile der Hochschuldiplomierten im Wettbewerb um vorteilhafte Positionen verbessert« (Müller 1998: 96). Entsprechend erzielten die Hochschulabsolventen nach wie vor ausgeprägt überdurchschnittliche Einkommen. Ihr Beschäftigungsanteil vergrößerte sich wesentlich, so dass auch das allgemeine Durchschnittseinkommen stieg und die Beschäftigten mit niedrigen und mittleren Qualifikationen unter diesen Durchschnitt sanken (vgl. ebd.: 97).
37. Abbildung 6 verdeutlicht dies: Der Chancenvorsprung der Selbständigenkinder gegenüber den Arbeiterkindern wächst zwischen 1969 und 2000 um 26 Prozentpunkte an usw. usf.
38. Der Begriff des *Arbeitskraftunternehmers*, mit welchem diese ›Selbst-Ökonomisierung‹ einhergeht, wurde geprägt von den Soziologen G. Günter Voss und Hans J. Pongratz, die diesen großteils als positives Leitbild anbieten (zur Kritik vgl. Gerst 2005): »Arbeitskraftunternehmer müssen sich weder emotional mit dem Unternehmen verbunden fühlen noch sich als mündige, vom Betrieb anerkannte Arbeitskräfte empfinden. Entscheidend für den Typus des Arbeitskraftunternehmers ist die Funktion, die er innerhalb von Arbeitsprozessen einnimmt. Und dies ist mit dem Begriffen Selbstkontrolle, Selbstökonomisierung und Selbststratialisierung umrissen« (Detlef Gerst, zitiert nach Wegner 2003: 5).
39. Auch dieser Paradigmenwechsel hin zur *Postmoderne* ist dabei »nicht einfach das Produkt einer quasi ›naturwüchsigen‹, sich im freien Streit der wissenschaftlichen Meinungen ergebenden Erkenntnisprozesses, sondern wurde [...] durch forschungspolitische Prioritätensetzungen gefördert: Das Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung in Köln [...] hat diesen sozialwissenschaftlichen Paradigmenwechsel gerade auch in bezug auf die Politikfelder Wissenschafts-, Forschungs- und Technologiepolitik maßgeblich vorangetrieben. [...] Grundlage des Verzichts auf den Primat der Politik ist [dabei] die Beobachtung der sozialwissenschaftlichen Systemtheorie, daß sich entgegen gesamtgesellschaftlichen Steuerungsansprüchen autonome Teilsysteme mit eigenen Entwicklungslogiken herausgebildet haben. [...] Der Abschied vom Primat der Politik drückt insofern eine Gleichrangigkeit des politischen Systems mit den anderen Subsystemen aus. [...] Die Konsequenzen der postmodernen Gesellschaftstheorie sind in demokratietheoretischer Hinsicht äußerst problematisch [...], gerät [schließlich doch] die Konzeption selbstgesteuerter Subsysteme mit dem Kerngehalt des Prinzips der Volkssouveränität in Konflikt, wonach alle Staatsgewalt – und in einem sozialen Demokratieverständnis: alle Herrschaft von Menschen über Menschen – vom Volke auszugehen hat« (Keller 2000: 323 ff.).
40. Eagleton trifft diesen Befund für das internationale respektive globale wissenschaftliche Feld. Dies verdeutlicht: Am ehesten ursächlich für diese Entwicklung ist die seit den 1970ern weltweit wachsende soziale Ungleichheit (dazu in Folge mehr), die regelmäßig einher geht – wie bereits attestiert – mit der Blindheit der bürgerlichen Wissenschaften für das Vorhandensein der hierfür verantwortlichen Klassenkämpfe – und weniger mit dem sich aus dieser Konstellation erst ableitenden wissenschaftlichen *Technokratismus* oder anderem.
41. »Alle Erklärungsversuche, die [heute] davon ausgehen, dass Leute wie F.A. Hayek und Milton Friedman eine marktradikale (›neoliberale‹) Lehre entwickelten und ihr dann mithilfe von viel Geld, Beziehungen und einer guten Organisation in der ganzen Welt zum Sieg verholfen haben, ignorieren [...], dass sich diese Lehre nur auf dem Hintergrund einer tiefen Krise der keynesianistischen Regulation durchsetzen konnte, die spätestens

Mitte der 70er Jahre selbst an ihre Grenzen gestoßen ist. Denn die Aufblähung der Finanzmärkte ist nicht etwa ursächlich durch die Deregulierung in Gang gesetzt worden, sondern war zunächst eine kapitalistisch »ganz normale« Reaktion auf die Krise des Fordismus. Wie in jeder Krise wich das überschüssige Kapital, das keine ausreichenden Anlagemöglichkeiten mehr in der Realwirtschaft fand, in die Sphäre der Spekulation und des Kredits aus. Und wie in jeder Krise war dies zunächst nichts anderes als ein Krisenaufschub. Das heißt: die Krise schlug nur teilweise auf Realwirtschaft, Sozialsysteme und Lohnabhängige durch, weil das überschüssige Kapital in den Finanzmärkten ein Ventil fand und deshalb nicht entwertet wurde« (ver.di 2007: 2 f.).

42. »Am Anfang des neuen hochschulpolitischen Konsenses der 90er Jahre stand [...] eine Übereinkunft der für den Politikbereich Bildung und Wissenschaft primär zuständigen Länder und der bundesweiten Vertretung der Hochschulen, sich von der Hoffnung auf eine bessere finanzielle Ausstattung des Hochschulsystems zu verabschieden und den einzig möglichen Ausweg aus der diagnostizierten Hochschulmisere in einer Steigerung der Effizienz des Hochschulwesens durch eine Strukturreform zu sehen« (Keller 2005a: 3).

43. »Tatsächlich macht uns der zentrale ideologisch-politische Stellenwert des Humankapitalbegriffs auf eine neue Dimension der Ausbeutung der Arbeitskraft aufmerksam. Diese erweist sich daran, dass jene Institutionen, die in der bürgerlich-kapitalistischen Moderne nur *mittelbar* auf das ökonomische System bezogen waren, zunächst jedoch der ideologisch-normativen Einpassung des Individuums in die dominanten Deutungshorizonte dienten – also die Einrichtungen des öffentlichen allgemeinen Bildungswesens –, dass diese heute also eine *unmittelbare* Funktion im ökonomischen System erhalten. Grob gesagt, folgt auf die »allgemeine« öffentliche Bildung die »spezielle« erwerbsbezogene Bildung nicht mehr zeitlich und inhaltlich nach, wie im Humboldtschen Modell (dem Pädagogik und Erziehungswissenschaft sich ja weithin immer noch verpflichtet fühlen). Vielmehr ist in der Postmoderne quasi das Besondere zum Allgemeinen geworden, d. h. die zu Zeiten Humboldts erst der Tendenz nach vorhandene, neue kapitalistische Wirtschaftsweise, der zum Durchbruch verholfen werden sollte, ist heute Totalität« (Lohmann 2007: 620).

44. So war es auf der Europarats-Tagung im März 2000 in Lissabon bspw. zum Ziel erklärt worden, Europa bis zum Jahr 2010 »zur wettbewerbsstärksten und dynamischsten wissensbasierten Ökonomie der Welt« (European Commission 2002: 22) zu rüsten. Überdies kommt in diesem Kontext dem General Agreement on Trade in Services (GATS), das eine permanent fortschreitende Deregulierung auch des staatlichen Bildungswesen völkerrechtlich verbindlich festgeschrieben hat, eine herausragende Bedeutung zu. Hierzu unter anderem Wernicke 2005b.

45. Wie absurd bereits die Behauptung ist, die deutschen Hochschulen hätten ausgerechnet ein »Effizienzproblem«, verdeutlicht insbesondere die bereits erwähnte Tatsache, dass diese zu rund 50 Prozent unterfinanziert sind respektive mit 100 Prozent Überlast arbeiten und dennoch »funktionieren«, deutlich vor Augen. – Die Umdeutung des *Effizienzbegriffs* auf rein ökonomische Belange offenbart dabei bereits die »eigentlichen« Ziele der mit diesem legitimierten Reform wie auch den finalen Sieg der *Humankapitaltheorie*: »Es geht nur noch um die individuelle Optimierung eigener Verdienstchancen und die Zurichtung von Studierenden auf die Erfordernisse des Arbeitsmarktes. Das Studium wird zur Investition in das eigene Humankapital mit dem ausschließlichen Ziel, einen »Return on Investment« in Form eines höheren Gehaltes zu erzielen. Bildung wird auf eine binnenwirtschaftliche Sicht reduziert, die den gesamtgesellschaftlichen Nutzen von Bildung bewusst ignoriert und das Studium auf ein »individuelles Vergnügen« reduziert« (Volk/Himpele 2004; zum Effizienzbegriff vgl. überdies: Himpele 2005: 191 f.).

46. Um nur einen Akteur, der in diese Richtung agierte und agiert, zu benennen: Im Mittelpunkt ausgerechnet der Empfehlungen des *Sachverständigenrates für Bildungsfinanzierung der gewerkschaftsnahen Hans-Böckler-Stiftung (HBS)* des Jahres 1999 stand die Einführung von Bildungsgutscheinen, die auf einer Kontingentierung und damit grundsätzlichen Kostenpflichtigkeit von Bildung ab der Sekundarstufe II beruhen.

47. Mit Bourdieu ist an dieser Stelle anzumerken, dass die mittels der Einführung von Bachelorstudiengängen realisierte Bildungskürzung für die (geplante) Mehrheit der Studierenden sehr wohl auch im Interesse der heute Lehrenden liegt, welche diese schließlich allein auf politischen *Druck* hin und ohne *gesetzliche* Zwänge hin exekutiert: »Wenn man weiß, daß innerhalb der Transaktionen, in denen der Tauschwert der Bildungszertifikate festgelegt wird, die Stärke der Verkäufer von Arbeitskraft [...] vom Wert ihrer Zertifikate abhängt, und dies um so stärker, je rigider das Verhältnis von Titel und Stelle kodifiziert wird – was für die etablierten Stellen zutrifft, kaum dagegen für die neuen, wird unmittelbar einsichtig, warum die Abwertung der Titel in direktem Interesse der jeweiligen Stelleninhaber liegt: Sind die Inhaber von Titeln an deren Nominalwert interessiert [...], so die Stelleninhaber am Realwert der Titel [...]« (Bourdieu 1987a: 239 f.).
48. Zu rechnen ist bei dieser Entwicklung auch und vor allem mit einer zunehmenden *Prekarisierung* des wissenschaftlichen und anderen Hochschulpersonals, das nun in »Unternehmen« arbeitet, die *nachfrageorientiert* und also *flexibel* am Markt agieren müssen. Die Online-Ausgabe des SPIEGEL (Kunze 2007) titelte diesbezüglich bereits im Juli 2007: »Lehren mit Hartz IV. Vom Superstudenten zum Betteldozenten« und berichtete von einer zunehmenden Zahl *habilitierter Privatdozenten*, die von nunmehr 225 Euro im Monat zu leben versuchen – eine Konsequenz aus der Tatsache, dass binnen der letzten 10 Jahre rund 1.500 Professorenstellen deutschlandweit abgebaut wurden und dieser »Trend« weiter anhaltend ist (vgl. Deutscher Hochschulverband 2007). Politisch wird derweil das in der stattfindenden Entwicklung bereits vollumfänglich angelegte Ende des Humboldtischen Ideals der *Einheit von Forschung und Lehre*, das bis dato zumindest noch bedeutete, dass es keine Differenzierung in *Forschungs-* und *Lehrprofessuren* gibt, diskutiert und zeichnet sich zudem eine (erneute) Infragestellung von Habilitation sowie ggf. sogar der Verbeamtung für Professorinnen und Professoren ab.
49. Ein dies vor Augen führendes Beispiel illustriert die Vergabe des Arbeitgeberpreises für Bildung im Jahre 2007. Unter dem Titel *Kleine Kapitalisten* klärte die Financial Times (FTD 2007) vom 13. Dezember 2007 darüber auf: »Schon Fünfjährige verstehen Ökonomie. In einer Bremer Kita lernen sie als Bäcker oder Gärtner kaufen und kalkulieren. Dafür erhält die Einrichtung den Arbeitgeberpreis.«
50. Das gern beschworene »Vorbild« USA führt deutlich vor Augen, wie ein *modernes kapitalistisches Bildungssystem* vermeintlich »mehr« sozial Benachteiligte zu »integrieren« gedenkt: »Die Bildungsbeteiligung im postsekundären Sektor liegt in den USA vor allem deshalb so hoch, weil das Angebot an Bildungsinstitutionen in diesem Bereich außerordentlich groß ist und – weit wichtiger – weil es extrem unterschiedlich ausfällt. Von den ungefähr 4.200 Hochschulen des Landes bieten gut 1.800, in der Regel sog. Community Colleges, nur ein zweijähriges Kurzstudium an. Ungefähr 40 Prozent der Studierenden begnügen sich mit dieser Kurzausbildung. Die übrigen Hochschulen, allesamt zumindest Vierjahreseinrichtungen, werden üblicherweise in vier oder in sechs Kategorien unterteilt, von »tier 1« bis »tier 4« bzw. von »most competitive« bis zu »noncompetitive«. Bei der Aufteilung in vier Kategorien zählen zur ersten knapp 150 Colleges und Universitäten, zur zweiten gut 250 Colleges, zur dritten knapp 590 und zur vierten gut 420. Den deutschen Universitäten in etwa vergleichbar ist nur die erste dieser vier Gruppen, weil dort in der Regel Forschung stattfindet und auch promoviert werden kann. Die Kinder aus den verschiedenen Klassen und Schichten der US-Gesellschaft verteilen sich sehr ungleichmäßig auf diese vier Hochschultypen. Kommen die Studierenden an den Hochschulen der Kategorie 1 zu drei Vierteln aus dem obersten Viertel der Bevölkerung und nur zu 3 bzw. 6 Prozent aus den beiden unteren Vierteln, so bietet sich an den anderen Hochschulen je nach Qualität ein vollkommen anderes Bild. Der Anteil des obersten Viertels sinkt auf 46 Prozent in der Kategorie 2, auf 35 Prozent in den Kategorien 3 und 4 und auf nur noch 22 Prozent an den Community Colleges. Spiegelbildlich verkehrt steigt der Prozentsatz der Kinder aus der unteren Hälfte der Bevölkerung, von 9 Prozent (Kategorie 1) über 25 (Kat. 2), 29 (Kat. 3) und 37 Prozent (Kat. 4) auf eine Mehrheit von 51 Prozent an den Zweijahreseinrichtungen

[...]. Das bedeutet, dass die übergroße Mehrzahl der Studierenden aus der unteren Bevölkerungshälfte entweder nur eine zweijährige Hochschulbildung durchläuft oder an den Hochschulen der beiden schlechteren Kategorien ausgebildet wird« (Hartmann 2005: 2 f.).

51. Alle mir bekannten aktuellen Maßnahmen dieser Couleur setzen als Prämisse, dass die de facto bei weitem zu niedrigen staatlichen Zuwendungen für das Bildungssystem konstant bleiben oder gar reduziert werden müssen; erst hieraus leiten sich dann die jeweiligen »Forschungsfragen« ab, deren Antworten so tatsächlich bereits festgelegt sind. Derlei Fragen lauten dann bspw.: Wie ist es *möglich*, Studiengebühren »sozial gerecht« zu machen? (Was ob der diesen immanenten Abschreckungswirkung auf »Ärmere« (vgl. ABS 2005) respektive eben der Tatsache, dass historisch nachgewiesen eben auch bei Bildung der »Preis« die »Nachfrager« bestimmt (vgl. Achelpöhl et al.: 25 ff) per se *unmöglich* ist.) Oder eben: Wie kann bei gleichbleibend hoher oder sinkender Finanzierung seitens des Staates die »Qualität« von Bildung verbessert werden? Die Antwort hierauf lautet dann, wie könnte es anders sein: Mittels *mehr Wettbewerbs und Konkurrenz* sowie ggf. einer *höheren finanziellen Eigenbeteiligung* (für die ja bereits, als Antwort auf die erste Frage, *Gerechtigkeitskonzepte* erarbeitet worden sind). – Was hier tatsächlich organisiert wird, sind denn auch weniger *Gerechtigkeit* oder *Qualität* im Sinne ihrer bisherigen Bedeutungen, sondern vielmehr *neue Verständnisse* hiervon (vgl. Bultmann/Schöller 2003: 10 ff., Alidusti 2007: 203 ff.).
52. Die *Quantifizierung von Qualität*, das Messen also bspw. der vermeintlichen »Qualität« von Bildung oder gar des Hochschulsystems anhand diesen *äußerlichen Kriterien*, stellt aktuell wohl das größte demagogische Unterfangen dar: Zum einen unterstellen derlei *Quantifizierungen* nämlich die Diskussion darüber, was Bildung eigentlich ist, der willkürlichen Festlegung jener – *Centrum für Hochschulentwicklung (CHE)*, OECD etc. –, die *quantifizieren* (vgl. Markard 2005b); sie entreißen Bildung somit aus dem diskursiven demokratischen Definitionszusammenhang. Zum anderen wird durch derlei *Übertragung der Deutungshoheit über den Qualitätsbegriff* an solche Instanzen, die nun selbst festlegen, was *Bildung* und *Qualität* derselben eigentlich ist, diesen mittelbar Zugriff auf das Bildungssystem gewährt, wie bspw.

Rankingkritiker Meik Michalke illustriert, wenn er konstatiert, das *Hochschulranking* von SPIEGEL/McKinsey und AOL habe anhand seiner Kriterien vor allem eines real gemessen, nämlich »wo die Qualität des jeweils vorhandenen *Humankapitals* an Hochschulen am höchsten« (fzs 2005: 15) sei – und dies dann als »Qualität« dargestellt. In der Folge ergibt sich eine Situation, in der das gesamte und vermeintlich mittels Rankings qualitätsüberprüfte Bildungssystem unter Reformdruck hin zur Produktion humankapitalorientierter »Bildung«, die eher Anwendungswissen denn Weltverstehen beschreibt, gerät. Die gemessenen Leistungsunterschiede werden in diesem Sinne erst *künstlich hergestellt* – nur die geringste Abänderung der Messkriterien katapultierte ggf. eine schlecht-gerankte Hochschule von einem hinteren auf den vordersten Platz (vgl. Michalke/Naß/Nitsche 2007). – Ebenso ist staatlicherseits auch bei der so genannten »Exzellenzinitiative« (hierzu auch: Münch 2007) verfahren worden: Anhand der gewählten Messkriterien stand sozusagen bereits von Anfang an fest, wer als deren Sieger aus ihr hervorgehen würde (vgl. Hartmann 2006). Auch dieser »Wettbewerb« diene insofern vor allem einem: der öffentlichen Unsichtbarmachung/Legitimierung des forcierten »Matthäus-Prinzips« (R. Merton) – der, auf Kosten aller anderen gehenden (ebd.), bewussten Konzentration knapper Mittel auf nur noch die wenigsten

53. *Meinungsumfragen* werden in aller Regel von ihren (privaten) Auftraggebern bereits so organisiert, dass sie eben die gewünschten Antworten liefern. Insofern eignen sie sich hervorragend als *Herrschaftsinstrument*, vermitteln sie in ihrer Konsequenz doch als wissenschaftlich fundierte vermeintliche »Wahrheit«: »Ihr wollt es doch so!« Oder: »Ihr Kritiker seid in der absoluten Minderheit, findet Euch mit dieser Niederlage ab!« (zur sogar *nachträglichen Manipulationen* von Umfragen zum Thema Studiengebühren seitens des CHE vgl. Himpele 2006). Bezüglich des *Bildungssystems* hat hier erst kürzlich die GEW (2007) – in Reaktion auf eine Umfrage, die vermeintlich ergab, eine Mehrheit der Deutschen sei per se für das *dreigliedrige Schulsystem* – exemplarisch derlei Zusammenhänge aufgedeckt.

54. In Nordrhein-Westfalen schrieb das *Centrum für Hochschulentwicklung (CHE)*, ein *Think Tank*, der ausschließlich aus Mitteln der *Bertelsmann Stiftung* finanziert wird und daher den hinter dieser stehenden Interessen verpflichtet ist, nicht nur (mehr oder minder) selbst das neue ›Hochschulfreiheitsgesetz‹, sondern ist überdies nun auch mit der Überwachung dessen Umsetzung an den Hochschulen betraut (vgl. Lieb 2007b).
55. Derlei ›Gerechtigkeits‹-Rhetorik hatte sich zuvor in zahlreichen Fallversuchen des *Centrums für Hochschulentwicklung (CHE)* als zur Etablierung eines neuen *Bildungsfinanzierungsdiskurses* am geeignetsten herausgestellt (vgl. Alidusti 2007).
56. »Als es in Frankfurt vor einiger Zeit um die Berufung von Alex Demirovic ging, der erklärmaßen die Kritische Theorie vertrat, hat sich der jetzige Präsident Rudolf Steinberg öffentlich damit gebrüstet, dass er seine Anstellung durch entsprechende Gutachten verhindern konnte. In Bremen werden die international sehr renommierten Lehrstühle für Behindertenpädagogik von vier auf zwei reduziert. Hier hatten Georg Feuser und Wolfgang Jantzen einen innovativen Ansatz vertreten, der gegen die Aussonderung und Stigmatisierung von Behinderten gerichtet war. In Marburg wird die Nachfolge des Politikwissenschaftlers Frank Deppe blockiert. Deppe galt als letzter Vertreter der von Wolfgang Abendroth begründeten Schule marxistischer Politikwissenschaft. Als sein Schüler Dieter Plehwe auf der Berufsliste auftauchte, zog es der Marburger Präsident Volker Nienhaus vor, den Lehrstuhl ganz zu streichen [usw. usw.]. [...] Einerseits geht es sicher um politische Disziplinierung, andererseits [aber auch] um die stromlinienförmige Ausrichtung auf den Bologna-Prozess, der auf keinen Fall gestört oder verzögert werden soll« (Karl-Heinz Heinemann, zitiert nach Stegemann 2007b).

4. Zusammenfassung

Einer der theoretischen und praktischen Irrtümer vieler Theorien – angefangen bei der marxistischen – hat darin bestanden, die Wirksamkeit von Theorien außer Acht zu lassen. Diesen Fehler dürfen wir nicht mehr begehen. Wir haben es mit Gegnern zu tun, die sich mit Theorien wappnen, und es geht meines Erachtens darum, ihnen geistige und kulturelle Waffen entgegenzusetzen (Bourdieu 1998b: 61).

Im Rahmen des Dargestellten hat sich die These dieser Arbeit als haltbar erwiesen: Die »großen Reformen« des Hochschulsystems von ab 1810, 1969 und 1998 erweisen sich bei genauer Betrachtung mittels der Analysewerkzeuge Pierre Bourdieus als *Reaktionen auf Akkumulationskrisen*⁵⁷ seitens vor allem der *materiell Herrschenden*, deren – sich dank *symbolischer Macht* überdies stets erfolgreich als *Gemeininteresse* gebendes – *Eigeninteresse* an der Aufrechterhaltung der für sie vorteilhaften Klassengesellschaften nur vermittels je weiterer Entfaltung der Produktivkräfte und hieraus resultierend höheren Profitraten sichergestellt werden konnte und kann:

Die Schranke der kapitalistischen Produktionsweise tritt hervor: [...] Darin, dass die Entwicklung der Produktivkraft der Arbeit im Fall der Profitrate ein Gesetz erzeugt, das ihrer eigenen Entwicklung auf einen gewissen Punkt feindlichst gegenübertritt und daher beständig durch Krisen überwunden werden muss (Marx 1983: 268). Die Krisen sind [dabei] immer nur momentane gewaltsame Lösungen der vorhandenen Widersprüche, gewaltsame Eruptionen, die das gestörte Gleichgewicht für den Augenblick wiederherstellen. Der Widerspruch, ganz allgemein ausgedrückt, besteht darin, daß die kapitalistische Produktionsweise eine Tendenz einschließt nach absoluter Entwicklung der Produktivkräften [...]; während sie andererseits die Erhaltung des existierenden Kapitalwerts und seine Verwertung im höchsten Maß (d.h. stets beschleunigten Anwachs dieses Werts) zum Ziel hat. [...] Das Mittel – unbedingte Entwick-

lung der gesellschaftlichen Produktivkräfte – gerät [dabei] in fortwährenden Konflikt mit dem beschränkten Zweck, der Verwertung des vorhandenen Kapitals. Wenn daher die kapitalistische Produktionsweise ein historisches Mittel ist, um die materielle Produktivkraft zu entwickeln und den ihr entsprechenden Weltmarkt zu schaffen, ist sie zugleich der beständige Widerspruch zwischen dieser ihrer historischen Aufgabe und den ihr entsprechenden gesellschaftlichen Produktionsverhältnissen. (ebd.: 259 f.).

Wäre es folglich den Herrschenden missglückt, die je notwendig gewordene *Produktivkräftesteigerung* zu realisieren, hätte eine jede der so ›nur‹ für die entsprechende Hochschulreform und deren Folgen verantwortlich zeichnenden Krisen über das Potential verfügt, den tatsächlichen Antagonismus des kapitalistischen Gesellschaftszusammenhangs zu offenbaren und somit die finale Machtfrage nahegelegt. Denn: Wo *nur* produziert wird und werden kann, *wenn* dies profitabel ist – und nicht etwa zur ›Bedürfnisbefriedigung‹ –, da führen Zeiten, in denen seitens des *akkumulierten Kapitals* kaum mehr oder gar keine Profite realisiert werden können, über kurz oder lang zwingend zu Armut und Verelendung auf Seiten der Erwerbstätigen, die sich, und das ist das Problem, sollte die Krise *nicht* mittels *Neuermöglichung von Profit* überwunden werden können, angesichts des sehr wohl vorfindlichen – und im Laufe der Jahrhunderte immer größer werdenden – privaten Reichtums, vor allem aber der *offensichtlichen Möglichkeit* zu einer ihre Existenz sichernden *unrentablen Produktion*, möglicherweise fragten: Warum eigentlich?

Die jeweils argumentierbaren Wechselwirkungen zwischen *Akkumulationskrisen* und aus diesen resultierenden *Hochschulreformen*, die erstere vorerst zu überwinden halfen (vgl. Schaubild 2), stellen sich dabei seit der Institutionalisierung der bürgerlichen Wissenschaften mittels Humboldt in etwa folgendermaßen dar:

1. Das wirtschaftliche Wachstum *stagniert* oder stellt sich auf andere Art und Weise als unbefriedigend heraus (Stichwort: ›internationale Konkurrenz‹).
2. Möglichkeiten, die Produktivkräfte weiter zu steigern, sind als vom Wissenschaftsbetrieb produziertes *Wissen bereits vorhanden*, jedoch noch nicht realisiert.

3. Die gesellschaftlichen *Produktionsabläufe* werden *reorganisiert*; entweder hiernach oder hierbei stellt sich heraus, dass dies auch eine andere *Art von Wissensarbeit und Wissensarbeitern* sowie ggf. eine größere oder kleinere Menge letzterer notwendig macht.
4. Folglich werden die Hochschulen reformiert und den *Bedürfnissen der sich entfaltenden oder noch zu entfaltenden Produktivkräfte* angepasst.

— Hochschulreformen als Antwort auf den Mangel an Profitmöglichkeit

So war es etwa zu Humboldts Zeiten der wirtschaftliche Rückstand Deutschlands vor allem gegenüber den anderen, bereits ›weiter entwickelten‹ Industrienationen, der die (noch) materiell herrschende Feudalklasse zu einer Anpassung an dank der bürgerlichen Wissenschaft bereits ermöglichte, ihrer Realisierung jedoch noch harrende, neue *Produktionsverhältnisse* – und somit auch zu einem Klassenkompromiss mit dem mittelständischen Bürgertum – zwang, und so die Humboldt'sche Reform schließlich möglich, weil eine größere Zahl *bürgerlicher Wissenschaftler* notwendig, machte.

In den 1960er Jahren, im Zeitalter von *Fordismus und Keynesianismus*, deren Massenproduktionsmöglichkeiten die Ordinarienuniversität in keiner Weise – weder Wissenschaft noch Wissensarbeiter wurden in einer den Produktionsmöglichkeiten angemessen ›Qualität‹ und ›Quantität‹ produziert – gerecht werden kann, erfolgt alsdann, erneut als Antwort auf die einsetzende *ökonomische Krise* (die größte Rezession nach 1945) eine weitere Hochschulreform, die vor allem eine Erhöhung der Zahl der Qualifizierten sowie eine Ausdifferenzierung und Spezialisierung der wissenschaftlich organisierten Wissensproduktion und also deren Anpassung an ökonomische ›Notwendigkeiten‹ realisiert, indem sie den Universitätsbetrieb auf detailgerechte ›Massenproduktion‹ umstellt und mit einer großbetrieblichen Binnenstruktur versieht.

Als der Kapitalismus schließlich ab zirka Ende der 1970er Jahre zunehmend die Grenzen überhaupt möglicher Rentabilität erreicht, was in die dauerhafte Krise, deren Folgen heute zunehmend mehr Menschen auch in den Industrieländern zu spüren bekommen, führt, erfolgt als Produktivkräfte steigernde Krisenreaktion der materiell

herrschenden Klasse, eine *symbolische Mobilmachung* mit dem Ziel der zur Wahrung ihrer Herrschaft notwendig gewordenen Restauration ihrer »absoluten Klassenmacht« (D. Harvey) mittels einer weitreichenden Ökonomisierung vormals staatlicher oder privater Bereiche, in deren Folge zunehmend auch das Wissen eine andere Form annimmt: Es wird vom *Produktionsfaktor* zum profitablen Produkt transformiert und in zunehmendem Maße warenförmig gehandelt und organisiert, was neue Profitrealisierungsmöglichkeiten erschließt.

— Wissenschaft als Opfer selbstproduzierter symbolischer Gewalt

Die Dialektik dieser Situation liegt dabei auf der Hand: Die *bürgerliche Wissenschaft*, die zumindest in ihrer Breite das Vorhandensein der Klassengesellschaft leugnet oder ignoriert, verschreibt sich mit ihrem Anspruch, der »gesamten Gesellschaft« dienlich zu sein und somit deren Fortbestand, Weiter- und *Produktivkräfteentwicklung* zu befördern, letztlich außerwissenschaftlichen Mächten und gesellschaftlichen Partikularinteressen, die wiederum, wie die Genese der Wissenschaften und ihres Betriebes zeigt, das von ihr produzierte Wissen in der Folge *auch* dazu verwenden, die Wissenschaften selbst Schritt für Schritt ihren Profitbedürfnissen zu unterwerfen. Was an Hochschulen also in der Regel an – weil nur Symptome heilende, das *gesellschaftliche Ganze* jedoch nicht in Frage stellenden – Konzepten zur Weiterentwicklung der Klassengesellschaft auf einer nächsthöheren Stufe der *Produktivität* generiert wird, wird diesen und den in ihnen Arbeitenden somit letzten Endes selber zuteil: Wachsende »Fremdbestimmung der individuellen Entscheidungen« (Hofmann 1968: 88) und zunehmend auch materielle Not in Form schlechter werdender *Arbeitsbedingungen* und aber auch sinkender Gehälter sind logische Konsequenzen hieraus, sodass gerade auch in Deutschland ein wissenschaftliches *Prekariat*, das bisher vor allem aus den USA bekannt war, entsteht; eine Tatsache, die verdeutlicht, dass innerhalb der herrschenden und unter dem Primat privater Bereicherung organisierten Verhältnisse eben auch *Wissensarbeit* *Arbeit* und *Wissensarbeiter* *Arbeiter* sind.

Diesbezüglich ist insbesondere der Nationalökonomie – als

symbolische Gewalt der ökonomisch materiell Herrschenden oder Aufstrebenden schlechthin – eine besondere Funktion immanent. Denn ganz abgesehen davon, dass der Wirtschaftsliberalismus sein Versprechen vom ›Wohlstand für alle‹ niemals hielt und auch die Neoklassik mit ihrer 'Freiheit für alle‹ einzig negative Freiheit verspricht (vgl. Wernicke 2006a): Vor allem sie ist es, welche die Partikularinteressen der Oberen zu allen Zeiten verallgemeinerte und die willkürliche Ordnung, in der wir leben, als natürliche, ja sogar für alle vorteilhafte, erscheinen ließ. Dies erreichte und erreicht sie noch heute, indem sie, wie andere wissenschaftliche Theorien auch, »den [Platz] der theoretischen Matrix und der praktischen Matrix, des theoretischen Modells und des praktischen Sinns [besetzt], und [so] verhindert [...], dass die Frage nach deren Verhältnis gestellt« (Bourdieu 1987b: 189) werden und sich stattdessen ein *theoretisch erdachtes Modell zur Norm für die Praxis* (vgl. ebd.: 73) entwickeln kann. Ihren jeweiligen Entwicklungsstufen folgend vollzieht sich so stets aufs Neue ein schleichender Übergang »vom Modell der Realität zur Realität des Modells« (ebd.: 75), welcher sich, sozusagen als Resultat dieser ›ökonomisch‹ fundierten *symbolischen Determinierung* der ›Geschichte des Sagbaren‹ (A. Landwehr) auch in den historisch vorfindlichen Organisationsformen der Universitäten aufzeigen lässt.

So geht etwa die erste Universitätsgründung, die ›universitas‹, als mittelalterliches Äquivalent der bürgerlichen *Gilden und Zünfte* aus der Idee des *Korporatismus* hervor, organisiert sich zuzeiten des *Wirtschaftsliberalismus* die kulturstaatlich verfasste Universität Humboldts als Äquivalent des *Gewerbebetriebs* und wird die ›Massenuniversität‹ der Neuzeit schließlich in Zeiten von *Fordismus und Keynesianismus*, Massenproduktion und gelinde erhöhter Beteiligung der beherrschten Klasse an volkswirtschaftlichen Zuwächsen also, als Äquivalent eines *modernen Großbetriebes* unter Wahrung unzureichender Mitbestimmungsmöglichkeiten seitens der sich in ihm Auszubildenden konstituiert, während sich die *neoliberale Universität* im heutigen neoklassischen Zeitalter als Äquivalent einer Selbstökonomisierung forcierenden und Mitbestimmung immer weiter einschränkenden *Kapitalgesellschaft* formiert (vgl. Schaubild 1).

— Das Freiheits- und Autonomieverständnis im Wandel der Zeit

Diese Determiniertheiten mittels *symbolischer Gewalt* der materiell Herrschenden schlagen dabei bis in die je vorfindlichen Verständnisse von *Hochschulautonomie* und *Wissenschaftsfreiheit* durch – und korrelieren dabei nicht zufällig auch mit den Wachstumsetappen des immer weiter erstarkenden und schließlich herrschenden (Groß-)Bürgertums.

So orientiert sich die Wissenschaftsfreiheit um 1810 denn auch ganz im Geiste des noch *emanzipatorischen Liberalismus* und historisch vorfindlichen *Konkurrenzkapitalismus*, während dessen die Märkte noch im Entstehen befindlich sind, vor allem am Vorbild der *Gewerbefreiheit* und also des ›Gleich-gegen-Gleich‹ und setzt sich als Verständnis von *Hochschulautonomie* eben dasjenige durch, welches hochschulische Freiheit als diejenige vor Zugriffen durch *Einzelinteressen* bestimmt und demnach de facto mit den Gesamtinteresse der gesellschaftlich vorfindlichen materiellen Mächte korreliert. Die Moderationsrolle, welche dem Staat hierbei zuteil wird, gewährt aus dieser Perspektive vor allem eines: die *Gleichbehandlung* eben dieser konkurrierenden Interessen – Feudaladel vs. noch mittelständisches Bürgertum sowie mittelständisches Bürgertum unter sich – bezüglich der Verfügung über den wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt. Wissenschaftliche *Selbstbestimmung* findet in der derart autonomen Hochschule nicht statt: Forschungsfragen werden von den wenigen verbeamteten Ordinarien, die zugleich geborene Institutsdirektoren sind, in der stark hierarchischen Struktur derselben von oben nach unten exekutiert, während bspw. die große Zahl der ›lesenden‹ Lehrprofessoren zu ihrer Existenzsicherung auf den Erlös aus Hörgeldern angewiesen ist. Aber auch und insbesondere eben der Verfügungsgewalt über die Produkte ihrer Anstrengungen werden die *Wissensarbeiter* von nun an ein für allemal beraubt: geforscht wird für ›die Gesellschaft‹ außerhalb der Universität, welche selbe auch zu entscheiden hat, was mit diesen geschieht. Für die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler bedeutet derlei Hochschulautonomie vor allem »eine ›Autonomie‹ ohne jegliche Autarkie« (Narr 1982: 227).

In den 1960er Jahren ist die Situation anders – und zeitigt letzt-

lich doch ein ähnliches Resultat: Gegen die bereits damals vorhandenen weitreichenden Vorschläge zur *Selbstökonomisierung* und *Vertikaldifferenzierung* des Hochschulsystems entfaltet und organisiert sich breiter studentischer Widerstand, der sich national wie international mit ähnlichen Intentionen in anderen *sozialen Feldern* vernetzt und schließlich, wenn auch *im Rahmen der Interessen der materiell Herrschenden*, in Ansätzen durchzusetzen vermag; Keynesianismus und Fordismus, die den lohnabhängig Beschäftigten zum einen geringfügige Mitbestimmungsrechte in Unternehmen, zum anderen aber auch gelinde materielle Profitpartizipation gewähren, legen in Zeiten materieller Absicherung aufgrund gesamtgesellschaftlicher Vollbeschäftigung dabei den Grundstein für auch studentisches Selbstbewusstsein (vgl. Keller 2000: 114 ff.), das die genannten Maßnahmen in ihrer ursprünglichen Intensität zumindest vorübergehend zu kompensieren vermag. So vollzieht sich statt dieser eine Hochschulreform, die, ganz im Sinne gewerkschaftlicher Mitbestimmungsformen, die gesellschaftliche Machtstrukturen und also auch den Akkumulationsprozess des Kapitals im Großen und Ganzen unangetastet belassen und somit »konservieren«, auf einem Verständnis von *Wissenschaftsfreiheit* und *Hochschulautonomie* beruht, das unter ersterer ein *Recht auf Teilhabe der an ihrer Entstehung Beteiligten an der Willens- und Entscheidungsbildung* sowie unter zweiterer die freie Selbstbestimmung des Inhalts sowie der Prozedur der akademischen Selbstverwaltung subsumiert, die Hochschulen nichts desto trotz jedoch ökonomischen Anforderungen gemäß reformiert. Wenige Jahre hiernach wird sowohl die Idee, gleichberechtigter Teilhabe aller am Wissenschaftsprozess Beteiligten juristisch final verunmöglicht als auch mittels de facto permanenter Mittelreduktionen der Leistungsdruck und also die Selbstökonomisierung dennoch realisiert; wissenschaftliche *Selbstbestimmung* in Form vor allem vollumfänglich *demokratischer*, ihrem Namen auch gerecht werdender, *Selbstverwaltung*, die sich ob eines Rückzugs des Staates aus Regeln und Organisation des Wissenschaftsbetriebes bei gleichzeitiger Wahrung dessen materieller Bedürfnisse realisieren sollte, findet unter diesen Bedingungen nicht statt. Obwohl in Folge der so organisierten Reform in Einzelfällen dezi- diert kritische Positionen an die Hochschulen und somit in das

wissenschaftliche Feld gelangen, vollzieht sich dennoch weiterhin der zur *Produktivkräftesteigerung* notwendige, nun jedoch mehr Studierende erreichende, Spezialisierungsprozess der Wissenschaft, der als einer der Gründe für deren fortschreitende Entpolitisierung und der aus dieser resultierenden wachsenden Ohnmacht wider den Gesamtzusammenhang zu benennen ist:

Die Krise der Wissenschaft hat einen Grad erreicht, der es der Universität schwer macht, auch nur den unabweisbaren rein praktischen Bedürfnissen der gegebenen Gesellschaft zu entsprechen. Je weniger freilich unsere Hochschulen diese Bedürfnisse sich selbst kritisch zu eigen machen bereit sind, je weniger ihre Disziplinen sich ihrer eigenen Gesellschaftlichkeit bewußt sind, je weniger die Universität sich selbst als eine gesellschaftliche Kraft versteht und sich aus eigenem Vermögen und eigener Einsicht ihrer Aufgabe in der Gesellschaft stellt, desto mehr gerät sie in die Situation, daß die Bedürfnisse der Allgemeinheit ihr von außen aufgedrückt werden [...]. [...] Der inneren Selbstentwertung der Universität folgt ihre Verwertung, ihre Indienstnahme für gesellschaftliche Machtziele, [so folgelogisch] nach (Hofmann 1968: 29 f.).

Ab etwa den 1990er Jahren wandeln sich diese Verständnisse von Wissenschaftsfreiheit und Hochschulautonomie fundamental: Beide werden, entsprechend der gesellschaftlich hegemonialen *neoliberalen Doxa* nun nur noch als *Freiheiten unter den Prämissen von Marktgesetzen* – und also, im bereits erwähnten Sinn: negative Freiheiten – definiert. Der einzelne Wissenschaftler wie auch die einzelne Hochschule soll sich dieser gemäß nun zwar stets »freier« entscheiden können, was er wie und mit welchen Methoden zu forschen gedenkt – alle Entscheidungen stoßen jedoch dort sofort an Grenzen, wo sie mit rigiden *neuen Steuerungsmechanismen* wie etwa Zielvereinbarungen oder Nachfrageorientierung in Konflikt geraten, so dass die mittels dieser implementierte vermeintliche neue Freiheit und Autonomie vor allem als solche zur Wahl der Art und Weise der individuellen persönlichen sowie institutionellen Unterwerfung unter tatsächlich sukzessive institutionalisierte *Heteronomie* (vgl. Keller 2005b: 251 f.) zu bestimmen ist. Wie in den 1960ern seitens der Studierendenbewegung gewünscht, zieht sich der Staat nun zwar

mehr und mehr aus der Bevormundung des Wissenschaftsbetriebes zurück und gewährt sogar die Etablierung des einst progressiv verstandenen Modelles der Globalhaushalte – er macht hierbei jedoch nicht etwa *materiell abgesicherter Selbstbestimmung*, sondern de facto deren Gegenteil Platz, indem er sich – nicht nur, aber auch: vermittels der Einrichtung von Globalhaushalten – aus der Finanzierung der Hochschulen zurückzieht und zeitgleich die, den Interessen der materiell Mächtigen korrelierenden, Spielregeln der zukünftigen ›Selbstbestimmung‹ bestimmt. Dass diese finale Indienstrahme der Wissenschaften, die eben vor allem als weiter fortgeschrittene *Instrumentalisierung* derselben zu bestimmen ist, durch insbesondere die Interessen des Großbürgertums überhaupt möglich geworden ist, erklärt sich aus materialistischer Perspektive auch daher, dass diesem und seinen Interessen nun, und eben anders als zu Humboldts Zeiten, keinerlei andere materiell starke Klasse mehr gegenübersteht, was die mittels der Moderationsfunktion des Staates bisher gewährte *Gleichstellung gesellschaftlich mächtiger Interessen bezüglich der Verfügung über die Produkte der Wissenschaft* nunmehr als redundant erscheinen lässt.

— Wissensgesellschaft ohne Gesellschaftswissen

Mit dieser Entwicklung einher geht dabei stets auch eine Veränderung, ja, ›Verflachung‹ des Bildungsverständnisses und -begriffs (vgl. hierzu insbesondere Adorno 1998), das aktuell vor allem mittels der, in den nächsten Jahren auch für Hochschulsysteme geplanten, PISA-Studien der OECD – die ihr mittels dieser forciertes *Eigeninteresse* an der *Reorganisation der Bildungssysteme* dabei Eintretens für mehr ›soziale Gerechtigkeit‹ und also *Gemeininteresse* tarnt – maßgeblich transformiert wird (vgl. Krautz 2007): Bildung beschreibt im Bildungssystem des 21. Jahrhunderts vor allem ein *Konglomerat aus einzig ›Schlüsselkompetenzen‹* und wenig mehr.

Für die Hochschulbildung bedeutet dies dabei in aller Regel bereits jetzt, vor Abschluss der Reformen in ihrer vollumfänglichen Intention:

Die Individuen haben wohl ein Zertifikat erhalten, aber nichts oder wenig verstanden. Was sie erworben haben ist Halbbildung, die sie voller Ressentiment gegen die Hochschule und gegen die Theorie

einstimmt – und die sie auch im Beruf dumm und zum konformen Instrument dessen werden lässt, was zu tun ist. Das Wissen selbst nimmt eine konformistische Gestalt an und erlaubt sich schon gar nicht, sich selbst, dem Denken und der freien Kommunikation zu überlassen. Sorgfältig werden die Tabus des Sagbaren verhängt: durch Begriffe, durch Verfahren, durch institutionelle Arrangements (Demirovic 2004).

Wird dieser Tendenz nicht bald und energisch begegnet, die relative Autonomie des wissenschaftlichen Feldes also verteidigt und perspektivisch ausgebaut, um der *neoliberalen Doxa*, die bereits deutliche Tendenzen zum Überschlag in eine kritikresistente, irrationale Glaubenslehre aufzeigt⁵⁸, intellektuelle Waffen entgegensetzen, droht der *Spätkapitalismus*, der aufgrund des Erreichens seiner systemimmanenten Beschränkungen als *Gesellschaftssystem* nur »noch 20, 30, 40 Jahre [über]dauern« (Wallerstein, zitiert nach Wisniewski 2007) kann und wird, erneut – die hierfür »notwendige« Armut wird bereits mittels teilweise bis in Detail und Wortlaut denen ab Ende der 1920er Jahre erfolgten Maßnahmen gleichend exekutiert (vgl. Butterwege 2005) – in eine Art *Barbarei* zu entgleiten, die dem Faschismus nicht unähnlich sein wird, denn: »Mit [dem aus Sicht der materiell Herrschenden notwendig gewordenen weil ihre Herrschaft weiterhin gewährleistenden Ende des] [...] Sozialstaat[es] stirbt [auch] die Demokratie« (Butterwege 2005). Oder, und mit anderen Worten: Friedrich August von Hayek selbst, und eben dieser Gedanke ist auch dem von ihm inspirierten neoliberalen Projekt immanent, zöge zur Sicherstellung des *absoluten Primats der Ökonomie* zwar »eine beschränkte demokratische Regierung einer undemokratischen (bspw. also einer Diktatur) [...] [vor]. Er würde aber eine undemokratische Regierung auch einer unbeschränkt demokratischen vorziehen« (Wernicke 2006b).

Festzuhalten bleibt: Eine Alternative zu Armut und für diese ursächliche Klassengesellschaft ist heute *möglicher* und aber auch *notwendiger* denn je:

In den letzten Jahrzehnten sind auf der Erde unglaubliche Reichtümer entstanden, der Welthandel hat sich in den letzten 12 Jahren mehr als verdreifacht, das Welt-Bruttosozialprodukt fast verdoppelt.

Zum ersten Mal in der Geschichte der Menschheit ist der objektive Mangel besiegt und die Utopie des gemeinsamen Glückes wäre materiell möglich. Und gerade jetzt findet eine brutale, massive Refeudalisierung statt. Die neuen Kolonialherren, die multinationalen Konzerne – ich nenne sie Kosmokraten – eignen sich die Reichtümer der Welt an. Diese neue Feudalherrschaft ist 1000 Mal brutaler als die aristokratische zu Zeiten der Französischen Revolution. [...] Die Legitimationstheorie der Konzerne ist der Konsensus von Washington. Danach muss weltweit eine vollständige Liberalisierung stattfinden: Alle Güter, alles Kapital und die Dienstleistungsströme in jedem Lebensbereich müssen vollständig privatisiert werden. Nach diesem Konsensus gibt es keine öffentlichen Güter wie Wasser. Auch die Gene der Menschen, der Tiere und Pflanzen werden in Besitz genommen und patentiert. Alles wird dem Prinzip der Profitmaximierung unterworfen. Dabei setzen die Konzerne zwei Massenvernichtungswaffen ein, den Hunger und die Verschuldung. Das Resultat ist absolut furchterlich. Die Hungerzahlen steigen in absoluten Zahlen immer weiter an. Letztes Jahr sind nach dem Welternährungsbericht jeden Tag 100.000 Menschen an Hunger oder seinen unmittelbaren Folgen gestorben, alle 5 Sekunden ist ein Kind unter 10 Jahren verhungert. Und dies, obwohl die Weltlandwirtschaft schon heute – ohne Gentechnik, etc. – problemlos 12 Milliarden Menschen ernähren könnte, wie derselbe Bericht feststellt. D.h., es gibt keinerlei Fatalität für die Massenerstörung der Welt. Ein Kind, das heute an Hunger stirbt, wird ermordet (Jean Ziegler, zitiert nach Germanwatch 2005).

Insofern gilt: »In diesem Moment hängt alles von uns ab. Wenn Sie zu mir in 50 Jahren erneut kämen, was Sie nicht tun werden, da ich dann nicht mehr leben werde, könnte ich Ihnen sagen, daß es eine Katastrophe war. Aber ich könnte auch sagen: Wie gut, wir leben jetzt in einer besseren Welt« (Immanuel Wallerstein, zitiert nach Wisniewski 2007). Dem ist nichts mehr hinzuzufügen.

-
57. Auch und insbesondere für die aktuell stattfindende Transformation des Hochschulwesens bedeutet dies: Sie ist nicht etwa Folge davon, dass gesellschaftlich zu *wenig*, sondern vielmehr davon, dass zu *viel Kapital* vorhanden ist, das zudem nach Profitmöglichkeit strebt.
58. »Die Schwierigkeit der wissenschaftlichen Kritik ist, dass der Wirtschaftsliberalismus schwer zu fassen ist. Kritisiert man die praktischen Folgen neoliberaler Politik, dann wird auf die Theorie verwiesen, nach der die Segnungen der Marktwirtschaft nur unter weitgehendem Ausschluss des Staates erreicht würden, es aber immer noch zu viele Markteingriffe gebe. Kritisiert man die theoretische Grundannahme rational handelnder Egoisten, die sich auf Adam Smith's unsichtbare Hand beruft, so wird man darauf verwiesen, dass in der Praxis soziales Handeln notwendig ist. Manche Autoren schwanken bisweilen zwischen verschiedenen sich widersprechenden Annahmen hin und her« (Kröll 2007: 8).

5. Literaturverzeichnis

- ABS** (2005): Argumente gegen Studiengebühren. Eine Widerlegung von Behauptungen, Aktionsbündnis gegen Studiengebühren-Broschüre 2, 4. Auflage, im Internet unter: http://www.abs-bund.de/blobs/1836/broschuere_2.pdf [5. Januar 2008]
- Achelpöehler, W.** et al. (2007): Die Einführung von Studiengebühren und der internationale Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (UN-Sozialpakt). Stellungnahme der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) und des freien Zusammenschlusses von studentInnenschaften (fzs), im Internet unter: http://gew.de/Binaries/Binary27834/sozialpakt_innenteil_web.pdf [5. Januar 2008]
- Adorno, T. W.** et al. (1979): Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie, Darmstadt: Luchterhand
- Adorno, Theodor W.** (1998): Theorie der Halbbildung, in: Derselbe: Gesammelte Schriften, Band 8, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 93-121, im Internet unter: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Lehre/som2/adorno1959.rtf> [26. Januar 2008]
- Agnoli, J.** (2004): Die Transformation der Demokratie und verwandte Schriften, Hamburg: Konkret Literatur Verlag
- Alidusti, K.** (2007): Wie das CHE Inhalte stiftet – die »Politikberatung« der Bertelsmann-Tochter, in: Wernicke, J./Bultmann, T. (Hrsg.) (2007): Netzwerk der Macht – Bertelsmann. Der medial-politische Komplex aus Gütersloh, 2. überarbeitete Auflage, Marburg: BdWi-Verlag, S. 195 – 214
- Altwater, E.** (1967): Krise und Kritik – Zum Verhältnis von ökonomischer Entwicklung und Bildungs- und Wissenschaftspolitik, in: Leibfried, S. (Hrsg.): Wider die Untertanenfabrik. Handbuch zur Demokratisierung der Hochschule, Köln: Pahl-Rugenstein Verlag, S. 52 – 66
- Altwater, E.** (2007): Der kurze Sommer des akademischen Marxismus oder: Wie weiter mit der PROKLA?, in: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft, Heft 146, 37. Jg, 2007, Nr. 1, S. 9 – 24
- Aly, G./Heim, S.** (1993): Vordenker der Vernichtung. Auschwitz und die deutschen Pläne für eine neue europäische Ordnung, Frankfurt am Main: Fischer
- Argelès, J.-M./Badia, G.** (1987): Histoire de l'Allemagne Contemporaine, Messidor: Poitiers
- Banscherus, U.** (2005): Habitus und Humankapital – soziologische und ökonomische Ansätze, im Internet unter <http://www.bdwi.de/texte/94260.html> [3. Dezember 2007]
- Beck, U.** (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Becker, G. S.** (1964): Human capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education, New York: Columbia University Press
- Behrens, R.** (2005): Erziehung zur Müdigkeit. Vier Anmerkungen zu Bildungskritik und Ideologie; in: Wernicke, J./Brodowski, M./Herwig, R. (Hrsg.): Denkanstöße. Wider die neoliberale Zurichtung von Bildung, Hochschule und Wissenschaft, Münster: Lit, S. 43 – 57

- Benjamin, W.** (1965): Geschichtsphilosophische Thesen, in: Derselbe: Zur Kritik der Gewalt und andere Aufsätze, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 78 – 94
- Bennhold, M.** (2002): Die Bertelsmann Stiftung, das CHE und die Hochschulreform: Politik der »Reformen« als Politik der Unterwerfung, in: Lohmann, I./Rilling, R. (2002): Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung und Wissenschaft, Opladen: Leske + Budrich, S. 279 – 299, im Internet unter: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Materialien/bennhold.pdf> [13. November 2008]
- Berger, Johannes** (1998): Was behauptet die marxistische Klassentheorie – und was ist davon haltbar?, in: Giegel, H.-J. (Hrsg.): Konflikt in modernen Gesellschaften, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 29 – 60
- Bezold, F. v.** (1898): Die ältesten deutschen Universitäten in ihrem Verhältnis zum Staat, in: Historische Zeitschrift, Band 80, 1898
- Böckler** (2007a): Böckler Impuls 18/2007, im Internet unter: http://www.boeckler.de/pdf/impuls_2007_18_2.pdf [16. Dezember 2007]
- Böckler** (2007b): Böckler Impuls 19/2007, im Internet unter: http://www.boeckler.de/pdf/impuls_2007_19_gesamt_ohne1.pdf [17. Dezember 2007]
- Bollenbeck, G.** (1996): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Boltanski, L./Chiapello, É.** (2006): Der neue Geist des Kapitalismus, Konstanz: UVK
- Boltanski, L.** (2007): Leben als Projekt, in: taz vom 20. Oktober 2007, im Internet unter: <http://www.taz.de/nc/1/archiv/digitaz/artikel/?ressort=wu&dig=2007/10/20/a0001&src=Gl&cHash=48d2aa6a71> [20. Dezember 2007]
- Bourdieu, P.** (1981): The Specificity of the Scientific Field, in: Lemert, C. C. (Hrsg.): French Sociology: Rupture and Renewal Since 1968, New York: Columbia University Press, S. 257-292
- Bourdieu, P.** (1985): Sozialer Raum und »Klassen«. Zwei Vorlesungen, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Bourdieu, P.** (1987a): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Bourdieu, P.** (1987b): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Bourdieu, P.** (1991): Die Intellektuellen und die Macht, Hamburg: VSA
- Bourdieu, P.** (1992): Homo academicus, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Bourdieu, P.** (1995): Aufgaben der Soziologie in schwieriger Zeit, in: Neue Rundschau, 106. Jg., Nr. 3, S. 17 – 23
- Bourdieu, P.** (1998a): Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes, Konstanz: UVK
- Bourdieu, P.** (1998b): Gegenfeuer. Wortmeldungen im Dienste des Widerstands gegen die neoliberale Invasion, Konstanz: UVK
- Bourdieu, P.** (1998c): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Bourdieu, P.** (1998d): Über das Fernsehen, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Bourdieu, P.** (2001a): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Kultur, Schule und Politik, Hamburg: VSA
- Bourdieu, P.** (2001b): Gegenfeuer 2. Für eine europäische soziale Bewegung, Konstanz: UVK
- Bourdieu, P.** (2003a): Interventionen 1961 – 2001. Band 1: 1961 – 1980, Hamburg: VSA
- Bourdieu, P.** (2003b): Interventionen 1961 – 2001. Band 2: 1975 – 1990, Hamburg: VSA
- Bourdieu, P.** (2005a): Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches, Wien: Braumüller

- Bourdieu, P.** (2005b): Die verborgenen Mechanismen der Macht, Hamburg: VSA
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C.** (1971): Die Illusion der Chancengleichheit, Stuttgart: Klett-Cotta
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C.** (2007): Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur, Konstanz: UVK
- Bourdieu, P./Wacquant, L.** (1996): Reflexive Anthropologie, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Bultmann, T.** (1996): Die standortgerechte Dienstleistungshochschule, in: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft, Heft 104, 26, , im Internet unter: <http://staff-www.uni-marburg.de/~rillingr/wpl/texte/1bultman.htm> [13. November 2008]
- Bultmann, T./Schöller, O.** (2003): Die Zukunft des Bildungssystems: Lernen auf Abruf – eigenverantwortlich und lebenslänglich! Oder: die langfristige Entwicklung und politische Implementierung eines postindustriellen Bildungsparadigmas, im Internet unter: <http://www.sozialplenum.de/privatisierung/2006/schoellerbultmann.pdf> [20. Dezember 2007]; auch veröffentlicht in: PROKLA 131, Juni 2003, S. 331 – 354 (die Zitate beziehen sich auf die Internetveröffentlichung)
- Bultmann, T./Weitkamp** (1997): Die Selbstabschaffung der Hochschulpolitik. Neoliberale HRG-Novelle mit Zustimmung der SDP, in: Forum Wissenschaft, Heft 4/1997, Marburg: BdWi-Verlag, S. 54 – 56
- Butterwege, C.** (2005): Mit dem Sozialstaat stirbt die Demokratie. Eine Erinnerung an die Weimarer Republik. Unterschiede und Gemeinsamkeiten mit der Situation von heute, in: Frankfurter Rundschau vom 3. April 2005; auch veröffentlicht im Internet unter: <http://asmarburg.de/bwegge2.php> [9. Januar 2008] (die Zitate beziehen sich auf die Internetveröffentlichung)
- Demirovic, A.** (2004): Wissenschaft oder Dummheit. Die Zerstörung der wissenschaftlichen Rationalität durch Hochschulreform, im Internet unter: <http://www.linksnet.de/artikel.php?id=1416> [4. Januar 2008]; auch veröffentlicht in: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft, Heft 137, 34. Jg., 2007, Nr. 4, S. 497 – 514 (die Zitate beziehen sich auf die Internetveröffentlichung)
- Demirovic, A.** (2006): Kritische Gesellschaftstheorie und ihre Bildungsbedingungen im fordistischen und postfordistischen Kapitalismus, in: Supplement der Zeitschrift Sozialismus 7/2006, Hamburg: VSA-Verlag, S. 1 – 21
- Deutscher Hochschulverband** 2007: Uni-Barometer 2007: Weiterer Abbau von Professuren, im Internet unter: <http://bildungsklick.de/pm/57068/uni-barometer-2007-weiterer-abbau-von-professuren/> [28. Dezember 2007]
- Deutsches Studentenwerk** (2007): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Ausgewählte Ergebnisse, im Internet unter: http://www.sozialerhebung.de/pdfs/Soz18_Kurzfassung.pdf [7. Dezember 2007]
- Dozekal, E.** (2003): Die deutsche Universität. Ein kritischer Durchgang durch Wissenschaft, Ausbildung und Hochschule heute, Band VII der Schriftenreihe zu Bildung & Wissenschaft des AStA Uni Bremen, Bremen: AStA-Druckerei, im Internet unter: http://www.fb3-fh-frankfurt.de/fb3/professoren/Dozekal/Vortrag_Universitaet.pdf [2. Januar 2008]
- Dozekal, E.** (2006): Hochschulreform heute: Das Projekt, Wissenschaft und Ausbildung als Waffe in der Standortkonkurrenz zu effektivieren, im Internet unter: http://www.fb4.fh-frankfurt.de/whoiswho/dozekal/Vortrag_Hochschulreform.pdf [5. Januar 2008]
- Eagleton, T.** (1997): Die Illusionen der Postmoderne. Ein Essay, Stuttgart und Weimar: Metzler
- Echo Online** (2007): Warnung vor Zwei-Klassen-Universitäten. Exzellenzinitiative:

- Der Darmstädter Elitenforscher Hartmann sagt eine Abwärtsspirale der Qualität voraus, im Internet unter: http://www.echo-online.de/suedhessen/template_detail.php3?id=548736 [20. Dezember 2007]
- Engels, F.** (1972): Einleitung [zur englischen Ausgabe (1892) der »Entwicklung des Sozialismus von der Utopie zur Wissenschaft«], in: Karl Marx/Friedrich Engels: Werke (MEW), Band 22, Berlin (DDR): Dietz-Verlag, S. 287-311
- Engels, F.** (1968): Brief an Borgius (21.05.1894), in: Karl Marx/Friedrich Engels: Werke (MEW), Band 39, Berlin (DDR): Dietz-Verlag, S. 205-207
- European Commission** (2002): Research Networking in Europe – Striving for Global Leadership, Brüssel, im Internet unter: <http://local.dante.net/pubs/RN%20brochure-part1.pdf> [17. Dezember 2007]
- Fach, W.** (2004): Die Sehnen der Macht. Zur Physiognomik des »schlanken Staates«, in: Blätter für deutsche und internationale Politik, Ausgabe 02/1997, Berlin: Blätter Verlagsgesellschaft, S. 222 – 231
- Fahlbusch, M.** (1999): Wissenschaft im Dienst der nationalsozialistischen Politik? Die »Volksdeutschen Forschungsgemeinschaften« von 1931-1945, Baden-Baden: Nomos
- Fosig, J.** (2003): Denken zwecklos. Thesen zur Kritik der Universität von heute, in: junge Welt vom 24. April 2003, im Internet unter: <http://www.jungewelt.de/beilage/art90> [6. Januar 2008]
- FTD** (2007): Arbeitgeberpreis für Bildung. Kleine Kapitalisten, im Internet unter: http://www.ftd.de/forschung_bildung/bildung/Arbeitgeberpreis%20Bildung%20Kleine%20Kapitalisten/291307.html [20. Dezember 2007]
- Fuchs-Heinritz, W./König, A.** (2005): Pierre Bourdieu. Eine Einführung, Konstanz: UVK
- fzs** (Hrsg.) (2005): Dokumentation der Tagung »Standardisierung oder Qualitätswentwicklung? Sachstand und Perspektiven der Qualitätssicherung an deutschen Hochschulen im Vorfeld der Bergen-Konferenz«, im Internet unter: http://www2.bdwi.de/uploads/doku_q_tagung.pdf [5. Januar 2008]
- Geißler, R.** (2002): Die Sozialstruktur Deutschlands. Die gesellschaftliche Entwicklung vor und nach der Vereinigung, 3. grundlegend überarbeitete Auflage, Opladen: Westdeutscher Verlag
- Geißler, R.** (2006): Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung, 4. Überarbeitete und aktualisierte Auflage, Wiesbaden: VS
- Gerlach, T.** (2000): Denkgifte. Psychologischer Gehalt neoliberaler Wirtschaftstheorie und gesellschaftspolitischer Diskurse, Diplomarbeit im Studiengang Psychologie der Universität Bremen, im Internet unter <http://www.kritische-psychologie.de/texte/tg2000a.pdf> [25. September 2007]
- Germanwatch** (2005): »Ein Kind, das heute verhungert, wird ermordet.« Der Schweizer Soziologe und UN-Sonderberichterstatter für das Recht auf Nahrung, Jean Ziegler, ruft zum Aufstand gegen die Weltherrschaft der Konzerne auf und plädiert für eine Auflösung von WTO und IWF, im Internet unter: <http://www.germanwatch.org/zeitung/2005-4-ziegler.htm> [9. Januar 2008]
- Gerst, D.** (2005): »Arbeitskraftunternehmer« – Leitbild der neoliberalen Arbeitsgesellschaft? Theorie und Empirie eines prognostizierten Wandels, im Internet unter: <http://www.bdwi.de/forum/archiv/archiv/97626.html> [3. Januar 2008]; auch veröffentlicht in: Forum Wissenschaft, Heft 1/2005, Marburg: BdWi-Verlag (die Zitate beziehen sich auf die Internetveröffentlichung)

- Gess, C.** (2003): Kritik der Humankapitaltheorie unter spezieller Berücksichtigung des soziologischen Ansatzes von Pierre Bourdieu, im Internet unter: http://www.kritiknetz.de/kritik_der_humankapitaltheorie.pdf [25. Januar 2008]
- GEW** (2007): Umfragen zu Veränderungen der Schulstruktur. Zusammengestellt von Marianne Demmer im Dezember 2007, im Internet unter: <http://www.gew.de/Binaries/Binary28147/Umfragen%20Schulstruktur.pdf> [5. Januar 2008]
- Gillmann, B.** (2007): Manager erobern Kontrolle an den Unis, in: Handelsblatt vom 12. Oktober 2007, im Internet unter: http://www.handelsblatt.com/News/Politik/Deutschland/_pv/_p/200050/_t/ft/_b/1335790/default.aspx/manager-erobern-kontrolle-an-den-unis.html [13. November 2008]
- Gossweiler, K.** (1988): Aufsätze zum Faschismus, Band I, Köln: Pahl-Rugenstein
- Grill, M.** (2003): Revolution von oben, in: stern.de vom 17. Dezember 2003, im Internet unter: http://www.stern.de/wirtschaft/unternehmen/magazin/index.html?id=517691&nv=ct_cb [5. Januar 2008]
- Habermas, J.** et al. (Hrsg.) (1961): Student und Politik. Eine soziologische Untersuchung zum politischen Bewusstsein Frankfurter Studenten, Neuwied: Luchterhand
- Habermas, J.** (1969): Protestbewegung und Hochschulreform, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Hadjar, A./Becker, R.** (Hrsg.) (2006): Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen, Wiesbaden: VS
- Hagenlocher, J.** (2007): Du bist Deutschland – Du bist ab jetzt kinderfreundlich, in: telepolis – magazin der netzkultur, im Internet unter: <http://www.heise.de/tp/4/artikel/26/26852/1.html> [17. Dezember 2007]
- Hamm, B.** (2007): Medienmacht – wie und zu wessen Nutzen unser Bewusstsein gemacht wird, im Internet unter: http://www.cultura21.org/journal/2007/200705_Medienmacht_Hamm.pdf [4. Januar 2008]
- Hartmann, M.** (2002): Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft, Frankfurt am Main: Campus
- Hartmann, M.** (2004a): Elitensoziologie. Eine Einführung, Frankfurt am Main: Campus
- Hartmann, M.** (2004b): Elitehochschulen – die soziale Selektion ist entscheidend, in: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft, Jg. 34, Nr. 4., S. 535 – 549
- Hartmann, M.** (2005): Studiengebühren und Hochschulzugang: Vorbild USA?, in: Leviathan, Jg. 33/2005, Heft 4, S. 439 – 463
- Hartmann, M.** (2006): Die Exzellenzinitiative – ein Paradigmenwechsel in der deutschen Hochschulpolitik, in: Leviathan, Jg. 34/2006, Nr. 4, S. 447 – 465, im Internet unter: <http://www.nachdenkseiten.de/?p=1974> [5. Januar 2008]
- Hartmann, M.** (2007): Eliten und Macht in Europa. Ein internationaler Vergleich, Frankfurt am Main: Campus
- Harvey, D.** (2007): Kleine Geschichte des Neoliberalismus, Zürich: Rotpunktverlag
- Hausmann, F.-R.** (2001): Deutsche Geisteswissenschaft im Zweiten Weltkrieg. Die ›Aktion Ritterbusch‹ (1940-1945), Dresden: University Press
- Hebel, S.** (2004): Reform-Sprech. Wie sich der Neoliberalismus seine Begriffe sichert, in: Müller, U./Giegold, S./Arhelger, M. (2004): Gesteuerte Demokratie? Wie neoliberale Eliten Politik und Öffentlichkeit beeinflussen, Hamburg: VSA, S. 95 – 101
- Heine, H.** (1970): Tabuverletzung als Mittel politischer Veränderung, in: Kerbs, D. et al. (Hrsg.): Das Ende der Höflichkeit. Für eine Revision der Anstandserziehung, München: Juventa Paperback, S. 115 – 135

- Hempel, W.** (2007): Die schleichende Revolution. Mit neoliberalen Reformen in eine andere Republik?, im Internet unter: http://www.nachdenkseiten.de/upload/pdf/20080113_Hempel_Schleichende_Revolution.pdf [14. Januar 2008]
- Heinemann, K.-H.** (2007): McDonaldisierung. Kritische Wissenschaft fällt Bologna zum Opfer, im Internet unter: <http://www.studis-online.de/HoPo/art-724-mcdonaldisierung.php> [6. Januar 2008]; auch veröffentlicht in: Forum Wissenschaft, Heft 4/2007, Marburg: BdWi-Verlag (die Zitate beziehen sich auf die Internetveröffentlichung)
- Heinrich, M.** (2002): Ding mit übersinnlichen Qualitäten. Geld als soziales Verhältnis, in: Blätter des iz3w Freiburg vom Januar/Februar 2002, im Internet unter: <http://www.oekonomiekritik.de/204Geld-iz3w.htm> [2. Januar 2008]
- Herkommer, S.** (2005): Zur Aktualität marxistischer Klassentheorie, in: Kaindl, C. (Hrsg.): Kritische Wissenschaften im Neoliberalismus. Eine Einführung in Wissenschafts-, Ideologie- und Gesellschaftskritik, Marburg: BdWi-Verlag, S. 85 – 106
- Herman, E. S./Chomsky, N.** (2006): Manufacturing Consent: The Political Economy of the Mass Media, London: Vintage
- Herz, W.** (2006): Der Preis des Wachstums, in: ZEIT 14/2006, im Internet unter: http://www.zeit.de/2006/14/Wachstum_2fGleichheit [17. Dezember 2007]
- Heydorn, H.-J.** (1970): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt
- Himpele, K.** (2005): Studiengebühren. Mythen, Fakten, Realität, in: Wernicke, J./Brodowski, M./Herwig, R. (Hrsg.): Denkanstöße. Wider die neoliberale Zurichtung von Bildung, Hochschule und Wissenschaft, Münster: Lit, S. 191 – 208
- Himpele, K.** (2006): Der Einfluss von Lobbyorganisationen und Wirtschaft im Diskussionsfeld Studiengebühren, im Internet unter: <http://www.studis-online.de/HoPo/Hintergrund/lobby.php> [5. Januar 2008]
- Hobsbawm, E.** (1998): Das Zeitalter der Extreme. Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts, München: DTV
- Höding, M./Michalke, M./Naß, O.** (2004): »Die Magie der Zahlen« – Die Hochschulverenkungen von AOL, McKinsey und SPIEGEL, im Internet unter: http://www.students.uni-marburg.de/~Fachs04/pdf/spiegelranking_entzaubert.pdf [5. Januar 2008]
- Holzkamp, K.** (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt am Main: Campus
- Hoffacker, W.** (2003): Enthierarchisierung oder Entdemokratisierung des Systems? Von der normativen zur kontraktualen Steuerung der Hochschulen, im Internet unter: <http://www.bdwi.de/forum/archiv/themen/wiss/441264.html> [5. Januar 2008]; auch veröffentlicht in: Forum Wissenschaft, Heft 3/2003, Marburg: BdWi-Verlag (die Zitate beziehen sich auf die Internetveröffentlichung)
- Hofmann, W.** (1968): Universität, Ideologie, Gesellschaft. Beiträge zur Wissenschaftssoziologie, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Horkheimer, M.** (2007): Zur Kritik der instrumentellen Vernunft, Frankfurt: Fischer Taschenbuch
- Horkheimer, M./Adorno T. W.** (2003): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente, Frankfurt am Main: Fischer
- Huffscheid, J.** (1970): Die Politik des Kapitals. Konzentration und Wirtschaftspolitik in der Bundesrepublik, Frankfurt am Main: Suhrkamp

- Huffschmid, J.** (2007): Powerpoint-Präsentation auf der Fachtagung ›Die Folgen der derzeitigen ökonomischen Disparitäten in der EU und ihre Auswirkungen auf die öffentliche Finanzierung von Bildung‹ der AG Bildungsfinanzierung beim Hauptvorstand der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) am 16. Februar 2007 in Bad Hersfeld
- Huiskens, F.** (1973): Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie, München: Paul List Verlag
- Huiskens, F.** (2003): Wissenschaft und Politik, oder: Worin Max Weber irrt. Max Webers Begründung der Trennung von Wissenschaft und Politik, Vortrag an Universität Bremen, im Internet unter <http://www.fhuiskens.de/weber.htm> [2. November 2007]
- Jäger, M./Jäger, S.** (1999): Gefährliche Erbschaften. Die schleichende Restauration rechten Denkens, Berlin: Aufbau Taschenbuch
- Jellen, R.** (2008): ›Gerade das vermeintlich Unpolitische ist in höchstem Grade politisch. Interview mit dem Soziologen Bernd Hamm über die zunehmende Ideologisierung der Medien, in: telepolis – magazin der netzkultur, im Internet unter: <http://www.heise.de/tp/r4/artikel/26/26857/1.html> [4. Januar 2008]
- Kalthoff, Herbert** (1996): Das Zensurenpanoptikum. Eine ethnografische Studie zur schulischen Bewertungspraxis, in: Zeitschrift für Soziologie, 25. Jg., H. 2, S. 106 – 124
- Kant, I.** (2007): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, im Internet unter: <http://gutenberg.spiegel.de/?id=5&xid=1366&kapitel=1> [3. November 2007]
- Keller, A.** (2000): Hochschulreform und Hochschulrevolte. Selbstverwaltung und Mitbestimmung in der Ordinarienuniversität, der Gruppenshochschule und der Hochschule des 21. Jahrhunderts, Marburg: BdWi-Verlag
- Keller, A.** (2001): Ordinarienuniversität – Gruppenshochschule – Dienstleistungsunternehmen. Säkulare Trends in der Entwicklung der Hochschulverfassung, in: Hoff, B./Sitte, P.: Politikwechsel in der Wissenschaftspolitik? Ein Lesebuch, Berlin: Karl Dietz Verlag, S. 20 – 33
- Keller, A.** (2005a): Ökonomische versus politische Steuerung der Hochschulen. Beitrag zur Stipendiatenkonferenz der Hans-Böckler-Stiftung ›Mitbestimmung und Hochschule: gesellschaftlich situiert‹ am 6. Oktober 2005 in Bad Orb, im Internet unter: http://www.gew.de/Binaries/Binary19565/Andreas_Keller_Steuerung_Hochschulen.pdf [17. Dezember 2007]
- Keller, A.** (2005b): Unternehmen Uni? Ambivalenzen der gegenwärtigen Hochschulpolitik, in: Wernicke, J./Brodowski, M./Herwig, R. (Hrsg.) (2005): Denkanstöße. Wider die neoliberale Zurichtung von Bildung, Hochschule und Wissenschaft, Münster: LIT, S. 249 – 263
- Kisker, K. P.** (2000): Der Neoliberalismus ist die Verschärfung, nicht die Lösung von Krisen, im Internet unter: <http://sites.wiwi.fu-berlin.de/kisker/texte/neolib.pdf> [17. Dezember 2007]
- Kleemann, F. et al.** (2002): Subjektivierung von Arbeit – ein Überblick zum Stand der soziologischen Diskussion, in: Moldaschl, M. F./Voß, G. G. (Hrsg.): Subjektivierung von Arbeit, München: Mering, S. 53 – 100
- KMK** (2003): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003, im Internet unter: <http://www.kmk.org/hschule/strukturvorgaben.pdf> [20. Dezember 2007]
- Köhler, T./Gapski, J.** (1997): Neuer Konformismus und Wissensgesellschaft. Studienmilieus in den 1990er Jahren, in: agis (Hrsg.): agis-Info 4/1997, im Internet unter: <http://www.agis.uni-hannover.de/agisinfo/info4/neokonf.htm> [7. Dezember 2007]

- Krais, B.** (1996): Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland, in: Bolder, A. et al. (Hrsg.): Jahrbuch Bildung und Arbeit 1996. Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung für Arbeit, Opladen: Leske + Budrich, S. 118 – 146
- Krais, B.** (2000): Die Wissenschaftselite, in: Enzensberger, H. M. et al. (Hrsg.): Kursbuch 139. Die neuen Eliten, Berlin: Rowohlt, S. 137-146.
- Krais, B./Gebauer, G.** (2002): Habitus, Bielefeld: transcript
- Krais, B.** (2005): Die moderne Gesellschaft und ihre Klassen: Bourdieus Konstrukt des sozialen Raums, in: Colliot-Thelene, C. et al. (Hrsg.): Pierre Bourdieu: Deutsch-französische Perspektiven, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 79 – 105
- Krautz, J.** (2007) Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie, Kreuzlingen/München: Heinrich Hugendubel Verlag
- Kritische Psychologie Marburg** (2007): Inequality by design. IQ und Soziales, im Internet unter: http://www.kp-marburg.de/herrnstein_murray.htm [30. Dezember 2007]
- Kröll, T.** (2007): Kapitalismus als kulturelles Kapital. Zur Kritik des wirtschaftlichen Liberalismus im Anschluss an Pierre Bourdieu, im Internet unter: http://www.praxisphilosophie.de/kroell_bourdieu.pdf [14. Januar 2008]
- Krugman, P.** (2002): Der amerikanische Albtraum. Vom Millionär zum Milliardär: Befreit von allen Gleichheitsidealen, reißen die Reichen in den USA immer mehr Wohlstand an sich. Die Mittelschicht löst sich auf, in: ZEIT 46/2002, im Internet unter: http://www.zeit.de/2002/46/200246_krugmann.neu.xml?page=all [16. Dezember 2007]
- Krysmanski, H. J.** (2007): Der stille Klassenkampf von oben. Strukturen und Akteure des Reichtums, in: UTOPIE kreativ, H. 205, November 2007, S. 999 – 1011, im Internet unter: http://www.rosalux.de/cms/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Utopie_kreativ/205/205Krysmanski.pdf [6. Januar 2008]
- Kühler, L. L.** (2005): Die Orientierung der Reformen im deutschen Hochschulsystem – seit 1998 – am Vorbild des amerikanischen Hochschulwesens. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität München, im Internet unter: http://edoc.ub.uni-muenchen.de/4235/1/Kuehler_Larissa.pdf [5. Januar 2008]
- Kunze, H.** (2007): Lehren mit Hartz IV. Vom Superstudenten zum Betteldozenten, in: SPIEGEL Online vom 31. Juli 2007, im Internet unter: <http://www.spiegel.de/unispiegel/jobundberuf/0,1518,496984,00.html> [4. Januar 2008]
- Lambsdorff, O.** (1982): Konzept zur Überwindung der Wachstumsschwäche und zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit vom 9. September 1982, im Internet unter: <http://admin.fnst.org/uploads/644/Lambsdorffpapier-2.pdf> [18. Dezember 2007]
- Landwehr, A.** (2001): Geschichte des Sagbaren. Einführung in die historische Diskursanalyse, Tübingen: edition diskord
- Leutheusser-Schnarrenberger, S.** (2007): Auf dem Weg in den autoritären Staat, in: Blätter für deutsche und internationale Politik, Ausgabe 01/2008, Berlin: Blätter Verlagsgesellschaft, S. 62 – 70, im Internet unter: <http://www.blaetter.de/artikel.php?pr=2742> [20. Dezember 2007]
- Lieb, W.** (2007a): Von der Freiheit der Wissenschaft zur »unternehmerischen Hochschule«, Artikel der Nachdenkseiten vom 13. Juni 2007, im Internet unter <http://www.nachdenkseiten.de/?p=2405> [25. September 2007]
- Lieb, W.** (2007b): Die »neue Freiheit« der NRW-Hochschulen: Freiheit für wen und wozu?, in: Wernicke, J./Bultmann, T. (Hrsg.) (2007): Netzwerk der Macht – Bertelsmann. Der medial-politische Komplex aus Gütersloh, 2. überarbeitete Auflage, Marburg: BdWi-Verlag, S. 215 – 228

- Lobbycontrol** (2006): Studie: Schaubühne für die Einflussreichen und Meinungsmacher. Der neoliberal geprägte Reformdiskurs bei »Sabine Christiansen«, im Internet unter: http://www.lobbycontrol.de/blog/download/Christiansen-Schaubuehne_kurz.pdf [6. Januar 2008]
- Lohmann, I.** (2004): Universität, Neue Medien und der globale Bildungsmarkt. Wie Bildungsprozesse in Eigentumsoperationen mit Wissen transformiert werden, im Internet unter: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Publik/edu-market.htm> [17. Dezember 2007]; eine Langfassung des Artikels ist erschienen in: Steffens, G./Weiss, E. (Hrsg.) (2004): Jahrbuch für Pädagogik 2004: Globalisierung und Bildung, Frankfurt am Main: Lang, S. 191 – 213
- Lohmann, I.** (2007): Was bedeutet eigentlich »Humankapital«?, in: UTOPIE kreativ, H. 201/202, Juli/August 2007, S. 618 – 625, im Internet unter: http://www.rosalux.de/cms/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Utopie_kreativ/201-202/201-202Lohmann.pdf [2. Januar 2008]
- Lohmann, I./Rilling, R.** (2002): Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung und Wissenschaft, Opladen: Leske + Budrich
- Markard, M.** (2005a): Wissenschaft, Kritik und gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse, in: Christina Kaindl (Hrsg.): Kritische Wissenschaften im Neoliberalismus. Eine Einführung in Wissenschafts-, Ideologie- und Gesellschaftskritik, Marburg: BdWi-Verlag, S. 19 – 30, eine ähnliche Version im Internet unter: <http://www.bdwi.de/forum/archiv/archiv/247768.html> [5. Januar 2008] (die Zitate beziehen sich auf die Buchveröffentlichung)
- Markard, M.** (2005b): Wohlabgerichteter Hund, nutzbare Maschine: »Qualität« und »Standardisierung« als Krämerpolitik, im Internet unter: <http://www.bdwi.de/forum/archiv/archiv/97723.html> [5. Januar 2008]; auch veröffentlicht in: Forum Wissenschaft, Heft 1/2005, Marburg: BdWi-Verlag (die Zitate beziehen sich auf die Internetveröffentlichung)
- Marcuse, H.** (1968): Der Kampf gegen den Liberalismus in der totalitären Staatsauffassung, in: Abendroth, W./Flechtheim, O. K./Fetscher, I.: Faschismus und Kapitalismus. Theorien über die sozialen Ursprünge und die Funktion des Faschismus, Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt, S. 39 – 74
- Marcuse, H.** (2004): Der eindimensionale Mensch, München: DTV
- Marx, K.** (1983): Das Kapital, Band 3, Dritter Abschnitt, in: Karl Marx/Friedrich Engels: Werke (MEW), Band 25, Berlin (DDR): Dietz-Verlag, S. 251 – 277
- Marx, K./Engels, F.** (1969): Die deutsche Ideologie, in: Karl Marx/Friedrich Engels: Werke (MEW), Band 3, Berlin (DDR): Dietz-Verlag, S. 5 – 530
- Masschelein, J./Simons, M.** (2005): Globale Immunität oder Eine kleine Kartographie des europäischen Bildungsraums, Zürich/Berlin: diaphanes
- Meissner, O.** (1950): Staatssekretär unter Ebert, Hindenburg, Hitler. Der Schicksalsweg des deutschen Volkes von 1918 – 1945, wie ich ihn erlebte, Hamburg: Hoffmann und Campe
- Merton, Robert K.** (1970): Science, Technology and Society in Seventeenth-Century England, New York: Harper
- Merton, Robert K.** (1985): Puritanismus und Wissenschaft, in: Derselbe: Entwicklung und Wandel von Forschungsinteressen. Aufsätze zur Wissenschaftssoziologie, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Meschkat, K.** (1962): Auf Sand gebaut? – Gedanken zur neuen Universität, in: Leibfried, S. (Hrsg.) (1967): Wider die Untertanenfabrik. Handbuch zur Demokratisierung der Hochschule, Köln: Pahl-Rugenstein Verlag, S. 25 – 42

- Michalke, M./Naß, O./Nitsche, A.** (2007): Mehr Humor und keine Katze – Rankingprodukte Marke Bertelsmann, in: Wernicke, J./Bultmann, T. (Hrsg.) (2007): Netzwerk der Macht – Bertelsmann. Der medial-politische Komplex aus Gütersloh, 2. überarbeitete Auflage, Marburg: BdWi-Verlag, S. 111 – 139
- Mincer, J.** (1962): On-the-Job Training: Costs, Returns, and Some Implications, in: The Journal of Political Economy, Vol. 70, No. 5, Supplement, S. 50-79
- Morrisson, C.** (1996): The Political Feasibility of Adjustment. Policy Brief No. 13 der OECD, im Internet unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/24/24/1919076.pdf> [17. Dezember 2007]
- Müller, H.-P.** (1992): Sozialstruktur und Lebensstile. Der neuere theoretische Diskurs über soziale Ungleichheit, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Müller, W.** (1998): Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 38, Jg. 50, S. 81 – 112
- Münch, R.** (2007): Die akademische Elite. Zur Konstruktion wissenschaftlicher Exzellenz, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Narr, W.-D.** (1982): Nachruf auf die Universität, in: Leviathan, Jg. 10/1982, Nr. 2, S. 202 – 238
- Negt, O.** (1997): Neuzugänge zum Marx'schen Denken, in: Z. Zeitschrift Marxistische Erneuerung, 8. Jg., Heft 30, S. 38 – 46
- Nitsch, W.** (2005): Studienreform, Qualitätssicherung und ihre Folgen. Thesen zu strategischen Suchprozessen, im Internet unter: <http://www.bdwi.de/forum/archiv/archiv/97722.html> [5. Januar 2008]; auch veröffentlicht in: Forum Wissenschaft, Heft 1/2005, Marburg: BdWi-Verlag (die Zitate beziehen sich auf die Internetveröffentlichung)
- Nitsch, W./Gerhardt, U./Offe, C./Preuß, U. K.** (Hrsg.) (1965): Hochschule in der Demokratie. Kritische Beiträge zur Erbschaft und Reform der deutschen Universität, Berlin: Luchterhand
- Nietzsche, F. W.** (2007): Zur Genealogie der Moral. Erste Abhandlung: ›Gut und Böse‹, ›Gut und Schlecht‹, im Internet unter http://gutenberg.spiegel.de/?id=5&xid=1948&kapitel=2&cHash=ee53a33c202#gb_found [25. September 2007]
- Nollert, M.** (2005): ›Waging the War of Ideas‹. Zur Entwicklung und Struktur des neoliberalen Diskursnetzwerks, in: Imhof, K./Eberle T. S. (Hrsg.): Triumph und Elend des Neoliberalismus, Zürich: Seismo, S. 39 – 58
- Nonhoff, M.** (2006): Politischer Diskurs und Hegemonie. Das Projekt ›Soziale Marktwirtschaft‹, Bielefeld: transcript
- obs/INSM** (2005): Pressemappe: Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft schaltet Anzeige zu Studiengebühren, im Internet unter: <http://www.presseportal.de/story.htm?nr=640715&action=bigpic&att=36553> [6. Januar 2008]
- Oi, W. Y.** (1962): Labor as a Quasi-Fixed Factor, in: The Journal of Political Economy, Vol. 70, No. 6, S. 538-555
- Pätzold, K.** (2007): Die dringliche Bitte von Schacht & Co. vor 75 Jahren: Die Industrielleneingabe – Beweis- und Streitwert eines Dokument, in: Neues Deutschland vom 17.11.2007, im Internet unter: <http://www.neues-deutschland.de/artikel/119449.html> [3. Dezember 2007]
- Pelizzari, A.** (1998): Zur Klassenlage der Intelligenz (nach Bourdieu), im Internet unter: <http://www.bug.tu-berlin.de/Reader/ceh.htm> [16. Dezember 2007]
- Peter, L.** (2004): Pierre Bourdieus Theorie der symbolischen Gewalt, in: Steinrück, M.: Pierre Bourdieu. Politisches Forschen, Denken und Eingreifen, Hamburg: VSA, S. 48 – 73
- Picht, G.** (1965): Die deutsche Bildungskatastrophe, München: DTV

- Piketty, T./Saez, E.** (2003): Income Inequality in the United States 1913 – 1998, in: The quarterly Journal of Economics, Vol. CXVIII, February 2003, Issue 1, S. 1 – 39, im Internet unter: <http://elsa.berkeley.edu/~saez/pikettyqje.pdf> [16. Dezember 2007]
- Ptak, R.** (2005): Etappen des Neoliberalismus, in: Imhof, K./Eberle T. S. (Hrsg.): Triumph und Elend des Neoliberalismus, Zürich: Seismo, S. 59 – 73
- Riese, M.** (2007): Die Rolle der 68er sowie Analyse und Hintergründe der aktuellen Debatte (Facharbeit), im Internet unter: <http://archiv.herder-forchheim.de/faecher/geschichte/facharb/test.htm> [3. Januar 2008]
- Rötzer, F.** (2007): Managergehälter reloaded, in: telepolis – magazin der netzkultur, im Internet unter: <http://www.heise.de/tp/r4/artikel/26/26830/1.html> [17. Dezember 2007]
- Schelsky, H.** (1957): Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend, Düsseldorf: Eugen Diederichs Verlag
- Schandl, F.** (2001): Die Krise bei Marx. Zu hinterlassende Notate einer exegetischen Häresie, im Internet unter: <http://www.trend.infopartisan.net/trd0401/t060401.html> [6. Januar 2008]
- Schelsky, H.** (1963): Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Unversität und ihrer Reformen, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Schierholz, H.** (2004): Abseits von Mythen und Dogmen: Die Krise des Hochschulsystems und die Ökonomisierung des Wettbewerbs in der Hochschulbildung, Dissertation an der Universität Hamburg, im Internet unter: http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=974050083&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=974050083.pdf [25. September 2007]
- Schmitt, J.** (2007): The Good, the Bad, and the Ugly. Job Quality in the United States over the Three Most Recent Business Cycles, Studie des Center for Economic and Policy Research, im Internet unter: <http://www.cepr.net/documents/publications/goodjobscycles.pdf> [17. Dezember 2007]
- Schöller, O.** (2006): Bildung geht stiften. Zur Rolle von Think Thanks in der Wissensgesellschaft, in: Bittlingmayer, U. H./Bauer, U. (Hrsg.): Die Wissensgesellschaft. Mythos, Ideologie oder Realität?, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 285 – 320
- Schröder, S.** (2007): Der Bertelsmann-Konzern zwischen Politik und Öffentlichkeit: »Du bist Deutschland!« – Wer eigentlich?, in: Wernicke, J./Bultmann, T. (Hrsg.) (2007): Netzwerk der Macht – Bertelsmann. Der medial-politische Komplex aus Gütersloh, 2. überarbeitete Auflage, Marburg: BdWi-Verlag, S. 141 – 171
- Schui, H.** (1996): Neoliberalismus – Der Versuch, die Konzentration von Einkommen und Vermögen zu legitimieren, in: Schui, H./Spoo, E. (Hrsg.): Geld ist genug da. Reichtum in Deutschland, Heilbronn: Distel Verlag, S. 103 – 133
- Schui, H.** (1997): Neoliberalismus: politische und theoretische Grundlagen, im Internet unter <http://www.uni-koblenz.de/~vladimir/breviary/neoliberal.html> [17. Dezember 2007]
- Schui, H./Blankenburg, S.** (2002): Neoliberalismus: Theorie, Gegner, Praxis, Hamburg: VSA
- Schultheis, F.** (2006): Reproduktion in der Krise: Fallstudien zur symbolischen Gewalt, in: Friebertshäuser, B. et al (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu, Wiesbaden: VS-Verlag, 253 – 268
- Schwingel, M.** (2005): Pierre Bourdieu zur Einführung, Hamburg: Junius
- Sennett, R.** (2000): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus, München: btb

- Sommer, R.** (2007): Die US-Mittelklasse erodiert. Wirtschaftswachstum führte nicht zur Vermehrung der ›guten‹ Jobs, in: telepolis – magazin der netzkultur, im Internet unter: <http://www.heise.de/tp/r4/artikel/26/26688/1.html> [17. Dezember 2007]
- Sozialistische Gruppe (SG) Erlangen-Nürnberg** (2008): Kritik der bürgerlichen Wissenschaft, im Internet unter: <http://www.sozialistischegruppe.de/papiere.html#KBW> [9. Januar 2008]
- Speth, R.** (2004): Studie ›Die politischen Strategien der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft‹, im Internet unter: http://www.boeckler.de/pdf/fof_insm_studie_09_2004.pdf [6. Januar 2008]
- Stäheli, Urs** (1998): Die Nachträglichkeit der Semantik. Zum Verhältnis von Sozialstruktur und Semantik, in: Soziale Systeme 4/1998, H. 2, S. 315 – 339, im Internet unter: <http://www.uni-bielefeld.de/sozsys/deutsch/leseproben/staheli.htm> [5. Januar 2008]
- Stegemann, T.** (2007a): Wirtschaftsvertreter dominieren in Hochschulräten, in: telepolis – magazin der netzkultur, im Internet unter: <http://www.heise.de/tp/r4/artikel/26/26448/1.html> [7. Januar 2008]
- Stegemann, T.** (2007b): Kritische Wissenschaft unerwünscht, in: telepolis – magazin der netzkultur, im Internet unter: <http://www.heise.de/tp/r4/artikel/26/26903/1.html> [7. Januar 2008]
- Steiger, G.** (1981): ›Brotgelehrter und ›Philosophische Köpfer. Universitäten und Hochschulen zwischen zwei Revolutionen, in: Steiger, G./Flaschendräger, W. (1981): Magister und Scholaren, Professoren und Studenten. Geschichte deutscher Universitäten und Hochschulen im Überblick, Leipzig/Jena/Berlin: Urania, S. 72 – 102
- Streitblatt** (2001): Der Alltag der Irrationalität, in: AStA München (Hrsg.): Streitblatt. Kommunistische Monatszeitung, Ausgabe April 2001, im Internet unter: <http://www.streitblatt.de/streitblatt/sb14/IRR.HTM> [30. Dezember 2007]
- Tanner, A.** (2007): Eliten, Kapitel 1: Begriff und Theorien, in: Historisches Lexikon der Schweiz (HLS), im Internet unter: <http://hls-dhs-dss.ch/textes/d/D15985-1-1.php> [11. November 2007]
- Tomberg, F.** (1973): Bürgerliche Wissenschaft. Begriff, Geschichte, Kritik, Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch
- Trotzki, L.** (1932): Der einzige Weg, im Internet unter: http://www.derfunke.at/html/pdf/geschichte/russland/trotzki_einzige_weg.pdf [5. November 2007]
- Udry, C.-A.** (2004): Das Kapital als gesellschaftliches Verhältnis, im Internet unter: <http://bfs-zh.ch/Themen/Marxismus/das%20kapital%20als%20gesellschaftliches%20verhaeltnis.pdf> [9. Januar 2008]
- Uni Duisburg-Essen** (2007): Forschungsprojekt zu Besetzung und Struktur von Hochschulräten. Wer kommt in den Hochschulrat?, im Internet unter: http://www.uni-due.de/home/fb/presse/presse_1/druck_22.08.2007_37336.shtml [6. Januar 2008]
- Uni Mainz** (2007): Universitätsdozent verbreitet unwidersprochen rassistische Theorien im Deutschlandradio: Wissenschaftler der Universität Mainz sind empört und fordern eine Stellungnahme des Senders. Pressemitteilung des Instituts für Ethnologie und Afrikastudien der Johannes Gutenberg-Universität Mainz vom 19. Dezember 2007, im Internet unter: http://www.dgvr-net.de/tl_files/dokumente/20071219%20PM%20Uni%20Mainz.pdf [6. Januar 2008]
- van Rossum, W.** (2004): Meine Sonntage bei Sabine Christiansen. Wie das Palaver uns regiert, Köln: KiWi

- ver.di** (2007): Mensch, denk weiter! ›Heuschrecken‹ sind keine Erklärung. Kritische Anmerkungen zur ver.di-Broschüre ›Finanzkapitalismus – Geldgier in Reinkultur!‹, herausgegeben von der Finanzkapital AG beim ver.di-Bezirk Stuttgart, im Internet unter: <http://www.labournet.de/diskussion/gewerkschaft/real/insekten.pdf> [17. Dezember 2007]
- Vester, M.** (2004a): Die Illusion der Bildungsexpansion. Bildungsöffnung und soziale Segregation in der Bundesrepublik Deutschland, in: Engler, S./Krais, B. (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen, Weinheim: Juventa, S. 13 – 54; auch veröffentlicht im Internet unter: http://intern.hib-bezirkspro-jekt.de/fileadmin/user/dokumente/2004/Fachtagung_20040524/krais-vesterBildung.pdf [14. Januar 2008] (die Zitate beziehen sich auf die Buchveröffentlichung)
- Vester, M.** (2004b): Die geteilte Bildungsexpansion. Die sozialen Milieus und das segregierende Bildungssystem der BRD. Mittagsvorlesung auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München 2004, im Internet unter: http://www.hwp-ham-burg.de/fach/FG_Soziologie/lehrende/milzh/MittagsvorlesungDGS2004Vester.rtf [27. Januar 2008]
- Vester, M.** (2005): Die selektive Bildungsexpansion. Die ständische Regulierung der Bildungschancen in Deutschland, in: Berger, P. A./Kahler, H. (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert, Weinheim: Juventa, S. 39 – 70
- Vester, M./Teiwes-Kügler, C./Lange-Vester, A.** (2007): Die neuen Arbeitnehmer, Hamburg: VSA
- Vester, M./v. Oertzen, P./Geiling, H./Hermann, T./Müller, D.** (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Vinnai, G.** (1993): Die Austreibung der Kritik aus der Wissenschaft. Psychologie im Universitätsbetrieb, Frankfurt am Main: Campus
- Volk, K./Himpele, K.** (2004): Studierende als KundInnen. Studiengebühren und Entdemokratisierung – zwei Seiten einer Medaille, in: Aktionsbündnis gegen Studiengebühren (ABS), freier Zusammenschluß von studentInnenschaften (fzs) und Bündnis für Politik- und Meinungsfreiheit (Hrsg.): AusBildung, Bonn: AStA-Druckerei, im Internet unter: <http://www.abs-bawue.de/aktuelles/0399/> [17. Dezember 2007]
- Wacquant, L.** (2006): Kritisches Denken als Zersetzung der Doxa. Ein Gespräch mit Lo_c Wacquant, in: Derselbe: Das Janusgesicht des Ghettos und andere Essays, Basel: Birkhäuser, S. 192 – 200, im Internet unter: http://sociology.berkeley.edu/faculty/wacquant/wacquant_pdf/LW-KRITISCHESDENKENDOXA-x.pdf [7. Januar 2008]
- Weber, M.** (1995): Wissenschaft als Beruf, Ditzingen: Reclam
- Weber, M.** (2006): Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus, in: Derselbe: Religion und Gesellschaft. Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie, Frankfurt am Main: Zweitausendeins, S. 11 – 183
- Wegner, G.** (2003): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine Wiederentdeckung protestantischen Berufsverständnisses?, im Internet unter: <http://www.kirchliche-dienste.de/upload/kdaarbeitskraftunternehmer.pdf> [3. Januar 2008]
- Weltbank** (1995): Priorities and Strategies for Education: A World Bank review, Washington D.C.: Weltbank, im Internet unter: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099080118171/Priorities_and_Strategies_for_Ed_WB_Review.pdf [17. Dezember 2007]

- Wernicke, J.** (2005a): Die Einführung gestufter Studiengänge in Deutschland. Konsequenz aus dem Bologna-Prozess? Forschungsarbeit zum Seminar ›Institutionen des Wissenschafts- und Forschungssystems‹, Weimar: unveröffentlicht
- Wernicke, J.** (2005b): Quo vadis, GATS? Neoliberalismus, Marktversagen und Menschenrechte. Hausarbeit zum Seminar ›Internationale Wirtschaft‹, im Internet unter: <http://www.streiflicht-online.de/Homepage/Quo%20vadis%20GATS.pdf> [17. Dezember 2007]
- Wernicke, J.** (2006a): Was ist eigentlich Neoliberalismus?, im Internet unter <http://www.studis-online.de/HoPo/art-503-neoliberalismus.php> [16. Dezember 2007]
- Wernicke, J.** (2006b): Kostenlose Kindergärten vs. Bezahlstudium?, im Internet unter: http://www.studis-online.de/HoPo/Hintergrund/studienreform_selektion.php [20. Dezember 2007]
- Wernicke, J.** (2006c): Der Mythos von der Chancengerechtigkeit: Was PISA mit sozialer Selektion mit Benotung mit Leistungsideologie zu tun hat, im Internet unter http://www.studis-online.de/HoPo/Hintergrund/pisa_chancenungerechtigkeit.php [5. Januar 2008]
- Wernicke, J.** (2007): Herkunft prägt Bildungserfolg. 18. Sozialerhebung bestätigt Bildungsgerechtigkeit. Interview mit Achim Meyer auf der Heyde, Generalsekretär des Deutschen Studentenwerks (DSW), im Internet unter: <http://www.bafoeg-rechner.de/Hintergrund/art-645-sozialerhebung2007.php> [7. Dezember 2007]
- Wernicke, J./Himpele, K.** (2007): Zur Gleichbehandlung Ungleicher als konstitutivem Element von Bildungspolitik: Klasse Bildung? Klassenbildung!, im Internet unter: <http://www.studis-online.de/HoPo/art-679-klassenbildung.php> [5. Januar 2008]
- Wildenmann, R./Kaase, M.** (1968): Die unruhige Generation. Eine Untersuchung zu Politik und Demokratie in der Bundesrepublik, Mannheim: Lehrstuhl für Politische Wissenschaft
- Wisniewski, M.** (2007): Das Chaos ist ein Zeichen für den Fall des Systems, Gespräch mit Immanuel Wallerstein. Über die Grenzen des Kapitalismus, den Charakter der Epoche und das Scheitern des Neoliberalismus, in: junge Welt vom 27.10.2007 (Wochenendbeilage), im Internet unter: <http://www.jungewelt.de/2007/10-27/001.php> [17. Dezember 2007]
- Wissenschaftsrat** (1966): Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen, Bonn: Bundesdruckerei
- Wolf, H.** (2001): Prokrustes-Revolutionen und das Gespenst der Autonomie. Über den ›neuen Geist des Kapitalismus‹ und seine Widersprüche, im Internet unter: <http://www.labournet.de/diskussion/wipo/wolf.html> [8. Januar 2008]
- Wolf, W.** (2003): Mär vom Aufschwung, im Internet unter: <http://www.labournet.de/diskussion/wipo/allg/aufschwung.html> [17. Dezember 2007]

Hier wird eine überzeugende historisch-materialistische Tiefenanalyse des Wandels der deutschen Hochschulstrukturen und der durch die jeweiligen historischen Formen spezifisch geprägten hochschulpolitischen Konflikte während der letzten 200 Jahre vorgelegt. Der Autor begreift das Wesen dieser Konflikte als eine soziale (Klassen-)Auseinandersetzung um gesellschaftliche Positionen, wobei die Form, in welcher dieser Kampf ausgetragen wird, zugleich seinen gesellschaftlichen Inhalt verhüllt. Denn eine zentrale Funktion des öffentlichen Bildungssystems mit den Hochschulen an seiner Spitze ist es, soziale Ungleichheit zu legitimieren, indem diese mit Bildungsunterschieden begründet und jene wiederum auf amtlich zertifizierte Unterschiede an Begabung und Eignung zurückgeführt werden. Dies ist zugleich ein Prozess der Individualisierung und Naturalisierung, welcher die sozialen Strukturen, über die sich gesellschaftliche Ungleichheit reproduziert, entpolitisiert.

— *Torsten Bultmann, BdWi*