

Aus Politik und Zeitgeschichte

Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament

Gerhard Neuweiler

Das gesamtdeutsche Haus für Forschung und Lehre

Die Umstrukturierung der Forschungs- und Hochschullandschaft
in Ostdeutschland im Kontext einer gesamtdeutschen Hochschulreform

Wolfgang Schluchter

Die Hochschulen in Ostdeutschland vor und nach der Einigung

Arnold J. Heidenheimer

Universitäten im politischen Rahmen

Ein Vergleich der Hochschulsysteme Deutschlands, Japans,
der Schweiz und der USA

Konrad Schily

Unabhängige Universitäten in einer freien Gesellschaft

B 25/94
24. Juni 1994

Gerhard Neuweiler, Dr. Dr. hc. geb. 1935; Studium der Biologie, Chemie, Physik und Biochemie an den Universitäten München und Tübingen; 1972 bis 1980 Lehrstuhl für Zoologie an der Universität Frankfurt am Main; seit 1980 Lehrstuhl für Zoologie und vergleichende Anatomie an der Ludwig-Maximilians-Universität München; 1988 bis 1993 Mitglied des Wissenschaftsrates, 1993 Vorsitzender des Wissenschaftsrates.

Veröffentlichungen u. a.: Wer hindert uns an einer Hochschulreform?, in: Gewerkschaftliche Monatshefte, 44 (1993); Den Weg der Vernunft gehen. Über die gewandelte Rolle des Menschen in der Schöpfung, in: Der Staatsbürger, hrsg. von der Bayerischen Landeszentrale für politische Bildungsarbeit, BLZ Report, (1986) 2; Evolution and accountability, in: Biology Education, 3 (1986) 4; What the bats ears and brain still don't tell the human brain, in: Fortschritte der Zoologie, 39 (1993); Biologie der Fledermäuse, Stuttgart 1993.

Wolfgang Schluchter, Dr. rer. pol., geb. 1938; Professor für Soziologie an der Universität Heidelberg und regelmäßig Gastprofessor an der University of California, Berkeley; 1991 bis 1993 Gründungsdekan für die Fächer Soziologie und Politikwissenschaft an der Universität Leipzig; Mitglied der Hochschulstrukturkommission des Landes Sachsen-Anhalt, der außerordentlichen Berufungskommission Geisteswissenschaften an der Universität Halle-Wittenberg und der Berufungskommission Sozialwissenschaften an der Universität Frankfurt/Oder.

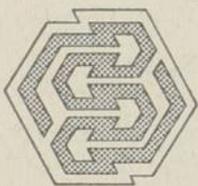
Veröffentlichungen u. a.: Entscheidung für den sozialen Rechtsstaat, Baden-Baden 1983²; (zus. mit Guenther Roth) Max Weber's Vision of History, Berkeley 1984²; Aspekte bürokratischer Herrschaft, Frankfurt am Main 1985²; Religion und Lebensführung, 2 Bände, Frankfurt am Main 1988 (Studienausgabe 1991); Rationalism, Religion, and Domination, Berkeley 1989; Paradoxes of Modernity, Stanford 1994.

Arnold J. Heidenheimer, Ph. D. geb. 1929; seit 1967 Professor of Political Science, Washington University, St. Louis, Missouri/USA.

Veröffentlichungen u. a.: The Development of Welfare States in Europe and America, New Brunswick, N. J., 1981; (Mithrsg.) Comparative Public Policy: The Politics of Social Choice in America, Europe and Japan, New York 1990³; Zahlreiche Beiträge über vergleichende Bildungspolitik in Comparative Education Review, Governance, Encyclopedia of Higher Education.

Konrad Schily, Dr. med., geboren 1937; Studium der Medizin in Basel, Tübingen, Hamburg; Arzt für Neurologie und Psychiatrie; Gründer und Präsident der Privaten Universität Witten/Herdecke.

Veröffentlichungen u. a.: Der staatlich bewirtschaftete Geist – Wege aus der Bildungskrise, Düsseldorf 1993.



ISSN 0479-611 X

Herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung, Berliner Freiheit 7, 53111 Bonn.

Redaktion: Dr. Klaus W. Wippermann (verantwortlich), Dr. Katharina Belwe, Dr. Ludwig Watzal, Hans G. Bauer.

Die Vertriebsabteilung der Wochenzeitung DAS PARLAMENT, Fleischstraße 62–65, 54290 Trier, Tel. 06 51/4 60 41 86, möglichst Telefax 06 51/4 60 41 53, nimmt entgegen

- Nachforderungen der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“;
- Abonnementsbestellungen der Wochenzeitung DAS PARLAMENT einschließlich Beilage zum Preis von DM 14,40 vierteljährlich, Jahresvorzugspreis DM 52,80 einschließlich Mehrwertsteuer; Kündigung drei Wochen vor Ablauf des Berechnungszeitraumes;
- Bestellungen von Sammelmappen für die Beilage zum Preis von 6,50 zuzüglich Verpackungskosten, Portokosten und Mehrwertsteuer.

Die Veröffentlichungen in der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“ stellen keine Meinungsäußerung des Herausgebers dar; sie dienen lediglich der Unterrichtung und Urteilsbildung.

Für Unterrichtszwecke können Kopien in Klassensatzstärke hergestellt werden.

Das gesamtdeutsche Haus für Forschung und Lehre

Die Umstrukturierung der Forschungs- und Hochschullandschaft in Ostdeutschland im Kontext einer gesamtdeutschen Hochschulreform

I. Vorbemerkungen

Ende der achtziger Jahre trieb den Wissenschaftsrat eine Sorge um, die aus heutiger Sicht weltfremd anmutet. Alle Auguren, von den Kultusministern über die Bund-Länder-Kommission bis zur Westdeutschen Hochschulrektorenkonferenz, sprachen davon, daß in den neunziger Jahren die Studentenzahlen in Westdeutschland rasch sinken würden. Der Wissenschaftsrat hat daher zur Zukunft der Hochschulen in der damaligen Bundesrepublik mit der Empfehlung Stellung genommen, bei dem erwarteten demographisch bedingten Ausbleiben der Studentenströme den Bestand an Hochschullehrern für intensivere Forschung und verbesserte Lehre zu halten. Schon bei ihrem Erscheinen im Jahr 1988 wurde klar, daß die Prognosen falsch waren und wir mit einem langfristig steigenden Anteil eines Altersjahrgangs zu rechnen haben, der eine wissenschaftliche Ausbildung anstrebt.

Im Anschluß an diese wichtige, aber wirkungslos gebliebene Empfehlung begannen in der wissenschaftlichen Kommission des Wissenschaftsrats Diskussionen über eine längst überfällige Hochschulreform – zur gleichen Zeit, als ihn im Sommer 1990 der Auftrag der beiden deutschen Regierungen erteilte, Empfehlungen für die Eingliederung der DDR-Forschungs- und Hochschulstrukturen in ein gemeinsames System zu erarbeiten: Die Wiedervereinigung überraschte den Wissenschaftsrat mitten in seinen Überlegungen, wie das Hochschulsystem der alten Bundesrepublik im Kontext außeruniversitärer Forschungseinrichtungen an den bleibenden, „massenhaften“ Ausbildungsbedarf anzupassen sei. Hierzu gehören die Empfehlungen zum qualitativen und quantitativen Ausbau der Fachhochschulen von 1990 und zur Zusammenarbeit zwischen Großforschung und Hochschulen von 1991, die alle vor der Wiedervereinigung erarbeitet wurden.

Nichts lag daher für die Wissenschaftler im Wissenschaftsrat näher, als diese historisch einmalige Aufgabe zu einer gesamtdeutschen Umstrukturierung der Forschungs- und Hochschullandschaft zu nutzen. Doch schon die ersten Planungen zeigten, daß diese Absicht zum Scheitern verurteilt war, denn sie käme dem Versuch gleich, einen Supertanker in schwerster See bei voller Beladung zu einem Luxusliner umbauen zu wollen. Außerdem sprachen politische Gründe und die von den Betroffenen kaum zu ertragende Unsicherheit über ihre Zukunft für eine rasche Eingliederung¹.

Der Wissenschaftsrat hat deshalb für die Umstrukturierung des Forschungs- und Hochschulsystems der ehemaligen DDR die Organisationsformen der alten Bundesrepublik übernommen und somit strukturell nichts Neues geschaffen. Wo immer er versucht hat, vom altbundesrepublikanischen Pfad der Tugend abzuweichen, mußte er das bitter bereuen (nur mit Mühe entstand ein Institut für angewandte Chemie in Berlin-Adlershof, und für die geisteswissenschaftlichen Zentren wird noch immer nach einer Lösung gesucht). Zur Erleichterung des Integrationsprozesses und des Übergangs von einer zentralistischen in eine föderale Struktur hat der Wissenschaftsrat allerdings ein umfangreiches Hochschulerneuerungsprogramm (HEP) und das Wissenschaftlerintegrationsprogramm (WIP) vorgeschlagen. Letzteres sollte ausgewiesene Wissenschaftlergruppen aus den Akademien in die Hochschulen der neuen Länder eingliedern. Das noch laufende HEP wird von den Universitätskanzlern als besonders hilfreich empfunden, weil es ohne große bürokratische Hürden dringend notwendige Gebäudesanierungen und Aufbauarbeiten rasch auszuführen erlaubt. Die Verlängerung dieses Programms um weitere drei Jahre wäre für die Konsolidierung der Hochschulen in Ostdeutschland dringend geboten.

Die Entscheidung, die bestehenden Strukturen auch auf die neuen Länder zu übertragen, erweist

¹ Vgl. hierzu auch den Beitrag von Wolfgang Schluchter in diesem Heft.

sich aus heutiger Sicht als die einzig richtige und mögliche. Nur so konnten noch größere menschliche Härten vermieden und die Empfehlungen in wenig mehr als einem Jahr erarbeitet werden, was den Bund und die Länder in die Lage versetzte, aus Papier Institute und Arbeitsplätze werden zu lassen: Es ist eine denkwürdige Gemeinschaftsleistung der beteiligten Wissenschaftler und der Beamten des Bundes und der Länder, daß mit den Neujahrsglocken des Jahres 1992 nach einer „Konzeptionszeit“ von nur 15 Monaten die meisten neuen Forschungsinstitute – ca. 130 – das Licht der Welt erblickten. Diese „Gnade der frühen Geburt“ wird besonders augenfällig, wenn man heute die staatlich unterhaltene Forschung mit der in der Industrie oder mit anderen Arbeitsbereichen in den neuen Ländern vergleicht. Im Eingliederungsprozeß der Wissenschaften hat die Exekutive gezeigt, zu welchen Kraftanstrengungen sie in der Lage ist, wenn sie ein starker politischer Wille beflügelt.

Forschung wird mit zwei unterschiedlichen Zielsetzungen betrieben, denen zufolge die Art des Forschens und der Arbeitsabläufe unterschiedlich gestaltet werden. Wir kennen

1. die *aufgabenbezogene (zweckorientierte) Forschung*, die nutzbare Lösungen in überschaubarer Zeit für Probleme sucht, die ihr aus der Gesellschaft und Wirtschaft vorgegeben werden. Das Finden praktikabler Lösungen für solche Aufgaben verlangt von den Forschern hohe Denkfähigkeit, Improvisationsfähigkeit, die Bereitschaft, immer wieder neue Ansätze auszuprobieren und die Fähigkeit, verschiedene Aspekte aus unterschiedlichen Disziplinen zu einem Gebrauchswert zusammenzuführen.
2. die *erkenntnisorientierte Forschung*, die wissenschaftsimmanente Fragen zu beantworten sucht. Diese Art von Forschung verlangt das zähe, manchmal jahrzehntelange Durchtesten einer Hypothese oder Theorie, die unermüdliche Attacke auf die unbeantwortete Frage mit immer wieder anderen, neuen Methoden.

Bewußt sind die Begriffe Grundlagen- und angewandte Forschung vermieden worden, weil beide zieldefinierte Forschungsarten in wechselnden Proportionen und Phasen einmal Grundlagen-, ein andermal angewandte Forschung betreiben. Im folgenden geht es zuerst um die erkenntnisorientierte Forschung.

II. Organisation erkenntnisorientierter Forschung

In der Bundesrepublik findet erkenntnisorientierte Forschung in einer von der Wissenschaft selbst bestimmten Breite an Disziplinen und Themen in den Hochschulen und bei der Max-Planck-Gesellschaft (MPG) statt. Die Universitäten besitzen ein nationales Ausbildungsmonopol; nur sie haben mit der Promotion das Recht, Forscher für alle Sparten, von der Industrie- bis zur Universitätsforschung, auszubilden. Dieses Monopol und die Tatsache, daß nur der Erkenntnisfortschritt Schlüsselinnovationen erzeugt, machen die Hochschulen zur Schlagader unseres Wissenschaftsorganismus.

1. Die Hochschulen in den neuen Ländern

Entgegen der öffentlichen Meinung hat der Wissenschaftsrat die Hochschulen der DDR nicht evaluiert. Er hat sich allerdings differenziert zu deren künftiger Struktur geäußert und für große Fächergruppen inhaltliche und lehr- und forschungsgestalterische Perspektiven entwickelt, die gesamtdeutsche Geltung beanspruchen können.

Universitäten

Der Grundtenor zum Universitätsausbau lautete beim Wissenschaftsrat: lieber wenige schöne Schwäne, als viele halbverhungerte Vögel. Anstelle der ursprünglich vorgeschlagenen zehn gibt es in den neuen Ländern jetzt fünfzehn Universitäten. Beim quantitativen Ausbau der Universitäten hat sich die Planungshoheit der Länder eindeutig gegen die wissenschaftspolitische Argumentation des Wissenschaftsrats durchgesetzt, der oft genug vor vollendete Tatsachen gestellt wurde und letztlich allen Neugründungen zugestimmt hat, weil eine Verweigerung bereits vollzogene Investitionen sinnlos gemacht und schon berufene Wissenschaftler in eine unhaltbare Situation gebracht hätte.

Dieses – in der Menge – erstaunliche Bekenntnis zur Wissenschaft und zu hochqualifizierter Ausbildung war also eher regional- als wissenschaftspolitisch motiviert und hat mehr Dispersion als erwünschte Konzentration und Differenzierung erzeugt. Die Sorge, daß aus diesem stürmischen Wissenschaftsdrang letztlich nur Magerrasen sprieße, ist noch längst nicht verflogen. So machen sich z. B. die Verantwortlichen des Universitätsdreiecks Halle, Leipzig, Jena Gedanken darüber, wie durch differenzierte Kooperation die Kosten ge-

senkt werden können. Der Wissenschaftsrat bemüht sich um eine inhaltliche Differenzierung der Medizinischen Fakultäten von Magdeburg, Halle, Leipzig und Jena. Andererseits wurden Vorschläge zu kostensparender Differenzierung in den Wind geschlagen: Die Universitäten Greifswald und Rostock verfügen jetzt jeweils über eine eigene juristische Fakultät, und beide sollen künftig auch eine eigene Zahnmedizin haben. Der Wissenschaftsrat hat der Universität Potsdam empfohlen, keine Informatik und keine Wirtschaftswissenschaften aufzubauen, weil dies in Cottbus bzw. in Frankfurt/Oder bereits geschieht. Wie man hört, werden in Potsdam dennoch Informatik und Wirtschaftswissenschaften etabliert. Es paßt ins Bild, daß die neuen Länder jährlich für den Hochschulbau 1,9 Milliarden D-Mark benötigen, eine Summe, von der niemand sagen kann, wann sie von wem wie finanziert wird.

Dabei wäre es dringlicher denn je, daß innerhalb und über Ländergrenzen hinweg regional kooperiert und geldsparend differenziert würde. Durch die Schaffung von Wissenschaftsregionen unter Einbeziehung der Fachhochschulen und außeruniversitären Forschung bis hinein in die regionale Industrie könnten beachtliche dynamische Forschungsschwerpunkte entstehen, was bei einer entsprechenden Durchlässigkeit auch eine Belebung des Bildungssystems – auf sparsame Weise – zur Folge hätte. Leider ist die anfängliche Solidarität zwischen den neuen Ländern rasch der sattsam bekannten Konkurrenz gewichen. Dadurch werden Absprachen und die gegenseitige Stützung selbst nahegelegener Universitäten erschwert, wenn zwischen ihnen eine Ländergrenze liegt. So haben z. B. ergänzende Differenzierungen und Absprachen zwischen Potsdam und Berlin Seltenheitswert.

Der Wissenschaftsrat hat für den quantitativen Ausbau und die inhaltliche Ausgestaltung der Hochschulen fachgruppenspezifische Rahmen abgesteckt und Empfehlungen ausgesprochen, die in ihrem allgemeinen Teil bundesweite Geltung beanspruchen können. Im übrigen hat er die konkreten Konzeptionen und Umsetzungen den von ihm empfohlenen Hochschulstrukturkommissionen der Länder überlassen. Diese Kommissionen haben rasch und vom Wissenschaftsrat unabhängig gearbeitet, wobei sie die Rahmenempfehlungen des Wissenschaftsrates in unterschiedlichem Grade umsetzten. Es gab ausgesprochen wissenschaftsorientierte Kommissionen, wie z. B. die des Landes Berlin, deren Vorschläge weitgehend kongruent mit denen des Wissenschaftsrates sind. Andere Kommissionen berücksichtigten in stärkerem Maße politische und regionale Wünsche oder zeigten die

Handschrift eines westdeutschen „Patenlandes“ – bis hinein in die Berufungslisten. Trotz mancher Unzulänglichkeiten haben aber die Hochschulstrukturkommissionen in den einzelnen Bundesländern eine lebendige Hochschullandschaft entstehen lassen, die günstige Entwicklungsmöglichkeiten böte, wenn diese denn von den Ländern auch langfristig finanziert werden könnten. Hier ist die Richtlinienkompetenz der Ministerpräsidenten gefordert, die ihren Finanzministern den Weg weisen müssen von den mageren vier Prozent des Hochschulstats am Landeshaushalt (z. B. Mecklenburg-Vorpommern) zu den immer noch schlanken 8,5 Prozent des Landes Bayern.

Die Umstrukturierung wird von vielen Unversitäten der neuen Länder genutzt, um fachlich-inhaltlich neue Akzente zu setzen. So baut z. B. Greifswald nach anfänglichen Widerständen in seiner Medizinischen Fakultät den Schwerpunkt Gesundheitsfürsorge (community medicine) auf. An der neuen TU Cottbus wird versucht, unter ökologischen Gesichtspunkten zwischen den klassischen technischen Disziplinen mehr Interdisziplinarität aufzubauen, und in Frankfurt/Oder sollen juristisch-wirtschaftswissenschaftliche Inhalte mit kulturwissenschaftlichen verknüpft werden. Man wird sehen, wie sich diese Ansätze weiterentwickeln.

In weit stärkerem Maße als in den alten entstehen in den neuen Ländern universitäre Binnenstrukturen, die für moderne Forschung geeignet sind. Dies wirkt sich besonders erfreulich in der Medizin aus, wo die Erfahrung aus DDR-Zeiten mit der Einbindung naturwissenschaftlicher Forschung in die Kliniken genutzt wird, um im Westen seit langem angestrebte und bisher nur zögerlich durchgesetzte Forschungsstrukturen für klinische Forschung aufzubauen. So haben z. B. Naturwissenschaftler und Mediziner der Charité ein Modell interdisziplinärer Forschung erdacht, das auf der Basis externer und interner Evaluierung Forschungsmittel nach Leistungsfähigkeit an Projektgruppen vergibt. Jedes Forschungsprojekt muß nach einem Jahr Drittmittel eingeworben haben, wenn es weiterhin aus dem Universitätshaushalt unterstützt werden will. Durch ein Bonussystem werden Drittmittelinwerbung und international beachtete Erfolge belohnt. Durch Freistellungen und Rotationen erhalten junge Ärzte endlich zusammenhängende Zeitabschnitte für Forschung und Naturwissenschaftler einen Einblick in die Probleme der Klinik. Mit solchen Konzepten wird nicht nur Grundlagenforschung in die Klinik zurückgeholt, sondern generell universitäre Forschung dem nationalen und internationalen Wettbewerb ausgesetzt.

Solche neuartigen Formen der Forschungsorganisation in den Universitäten, die Forschung vor dem Sog kollegialer Mittelverteilungen in den Fakultäten schützen und sich nach außen dem Wettbewerb und der Kooperation öffnen, werden entscheiden, ob die Universitäten in Ost- und Westdeutschland ihre Forschungskompetenz wahren können. Es wäre daher ein im wahrsten Sinne des Wortes „billiger“ Sieg der Vernunft, wenn die in den Universitäten der neuen Länder erkennbaren Ansätze zu neuartigen Forschungsstrukturen sich zu einer Flutwelle entwickelten, die überkommene Formen einer versinkenden Gelehrtenwelt überspülte. Durch solche Strukturreformen können die neuen Länder trotz des enormen Nachholbedarfs bei den Investitionen und der gegenwärtigen, historisch bedingten Immobilität im Personalbereich für moderne, interdisziplinäre Forschung attraktiv werden.

Die Hochschulleitungen in den neuen Ländern sind nicht zu beneiden. Sie sitzen in einer Schraubzwinge unzureichender Finanzausstattung für die Sanierung der Bausubstanz und fiskalisch bedingter Entlassungswellen. Zur menschlichen Belastung kommen noch kafkaeske Auswüchse bürokratischer Bevormundung hinzu, die den Aufbauwillen zu vergiften drohen. Wenn sich jedoch Kraft mit Phantasie paart, können aus solchen Notlagen Strukturveränderungen entstehen, die Pilotfunktion für die ganze Bundesrepublik haben. Trotz aller Schwierigkeiten herrscht Aufbruchstimmung in vielen Fakultäten. So hat alleine Halle fünf Forschungszentren gegründet. Von einer Auswanderung der Forschung aus den Universitäten der neuen Länder oder von einem spezifischen Mangel an universitärer Forschung, wie das in der Öffentlichkeit immer wieder dargestellt wird, kann überhaupt keine Rede sein. Das beweisen schon die eindrucksvollen Zahlen der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG): 1993 wurden 44 Prozent (im Westen 45 Prozent) der Anträge von Forschern aus den neuen Ländern bewilligt, und es gibt heute schon sieben Sonderforschungsbereiche und 16 Graduiertenkollegs.

Die DDR-Universitäten zeichneten sich durch gute Formen der Lehre, eine intensive Betreuung der Studenten bis hin zur Promotion und durch Möglichkeiten des Fernstudiums aus. Es war daher falsch, die guten Lehrstrukturen noch nicht einmal im Ansatz zu erhalten. Initiativen zur Konzeption und Einrichtung moderner und forschungsadäquater Lehrformen bedürften, ähnlich wie dies in der Forschung selbstverständlich ist, der Anreize durch Drittmittelförderung. Leider konnten sich die Länder aus föderalistischen Erwägungen her-

aus nicht dazu verstehen, ein vom Bund befürwortetes Förderinstrument für Hochschullehre aufzubauen. Im übrigen wird sich in wenigen Jahren auch in den neuen Ländern die verhängnisvolle, Lehrqualität vernichtende Wirkung der Kapazitätsverordnung (die Studentenzahl wird strikt an die Zahl des wissenschaftlichen Personals gekoppelt) wie Mehltau auf die Hörsäle, Seminare und Labors legen.

Dennoch läßt sich ein durchaus vorhandener Spielraum im Rahmen des Hochschulrahmengesetzes (HRG) in Forschung und Lehre nutzen, um die interne Umstrukturierung der Fakultäten und Universitäten voranzutreiben. Das Land Sachsen hat die 10 Thesen des Wissenschaftsrats ernst genommen und ein bemerkenswertes Hochschulgesetz verabschiedet und jetzt sogar den Entwurf für ein Gesetz zum Graduiertenstudium vorgelegt, in dem zum erstenmal der Graduiertenstatus – der Doktorand als juristische Person – eingeführt wird und die Rechte und Pflichten eines solchen Doktoranden verankert werden.

Fachhochschulen

Die Fachhochschulen, für die neuen Länder ein vergleichsweise neuer Hochschultyp, haben sich am problemlosesten und erfreulichsten entwickelt, auch dort, wo sich zunächst Enttäuschung über eine ausbleibende Empfehlung für einen Universitätsstatus breitgemacht hatte. Die neuen Länder haben das Konzept des Wissenschaftsrats für einen raschen, regionalbezogenen Aufbau der Fachhochschulen zu ihrem eigenen gemacht und in kürzester Zeit insgesamt 25 Fachhochschulen gegründet.

Fachhochschulen haben sich im Auf- und Einbau internationaler Aspekte, bei der Entwicklung neuer Studiengänge und bei der Einbeziehung des Fernstudiums für Fort- und Weiterbildung flexibler und dynamischer verhalten als die Universitäten. Allerdings entwickelten sich neue Studiengänge weitgehend innerhalb klassischer Disziplinen. Die neuen Länder haben den Neuaufbau und ihre Gesetzgebung genutzt und die Fachhochschulen so konzipiert, daß an ihnen auch Forschungs- und Entwicklungsarbeiten möglich sind, was im Westen erst noch durchgesetzt werden muß. Sachsen erwägt sogar die Einführung des wissenschaftlichen Mitarbeiters an den Fachhochschulen.

Manche zentralen Aspekte einer Bildungsreform bleiben allerdings vor den dicken Mauern der Innenministerien liegen. Mehrere Jahre wurde z.B. der wiederholt vorgetragene Vorschlag des Wissenschaftsrates geprüft, für Universitäts- und

Fachhochschulabsolventen im öffentlichen Dienst eine einheitliche Besoldungseingangsstufe einzurichten. Vor einigen Wochen teilte der Innenminister mit, daß er keine Möglichkeiten für eine solche Regelung sehe. Damit ist der anhaltende Ausbildungsdruck auf die Universität, als dem alleinigen Eingang in den höheren Dienst, wider alle Vernunft und trotz veränderter Qualifikationsprofile weiterhin festgeschrieben. So ersticken Besitzstandswahrung und Verwaltungskategorien aufkeimende Bildungsreformen schon im Ansatz.

2. Die Aktivitäten der Max-Planck-Gesellschaft in den neuen Ländern

Die Max-Planck-Gesellschaft ist nicht nur eine der international bedeutendsten Organisationen für erkenntnisorientierte Forschung, sondern in wachsendem Maße auch eine erstklassige Ausbildungsstätte für Diplomanden und Doktoranden. Die Kooperation der Max-Planck-Institute mit den Universitäten erhält dadurch ein besonderes Gewicht. Die Universitäten sollten darauf drängen, daß Direktoren und Abteilungsleiter von Max-Planck-Instituten als Mitglieder ihrer Fakultäten mit einer Lehrbelastung von ca. zwei Semesterwochenstunden belegt werden. Sie würden damit qualitativ hochstehendes Forschungspotential und zusätzliche Ideenvielfalt an ihre Hochschule binden und damit ihre eigene Attraktivität für den guten Nachwuchs erhöhen. Eine entsprechende Rahmenvereinbarung zwischen Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und MPG könnte die Kooperationsbereitschaft erhöhen.

Die Max-Planck-Gesellschaft wird mit den 29 Max-Planck-Arbeitsgruppen einen wichtigen Beitrag zur Stärkung der Universitätsforschung in den neuen Ländern geleistet haben, wenn deren Integration in die Hochschulen nicht an den Finanzministern scheitert. Die MPG ist in der Vergangenheit immer wieder wegen ihres vorsichtigen Aufbaus von Instituten in den neuen Ländern kritisiert worden. Es gibt inzwischen acht Max-Planck-Institute in den neuen Ländern. Die Spitzenstellung der MPG in der deutschen Forschungslandschaft basiert auf der Regel, ein wünschenswertes Forschungsgebiet nur dann einzurichten, wenn hierfür eine herausragende Forscherpersönlichkeit gewonnen werden kann. Aus diesem „Harnack-Prinzip“² leitet sich die zurückhaltende Gründungspolitik der MPG ab. Sie ist letztlich auch im wohlverstandenen Interesse der neuen Länder, die am allerwe-

nigsten an hurtig gegründeten Max-Planck-Instituten zweiter Klasse interessiert sein können.

3. Die gesamtdeutsche Hochschulreform

Die Landesgesetze sind in den neuen Ländern erlassen worden, die Forschungs- und Hochschulstrukturen gleichen sich inzwischen in Ost- und Westdeutschland. Damit konnte der Wissenschaftsrat die Beschäftigung mit der Hochschulreform an der Stelle wieder aufnehmen, wo er sie 1990 hatte liegenlassen müssen. Schon im Januar 1993 hat er mit seinen 10 Thesen zur Hochschulpolitik die Debatte wieder angestoßen, die vor allem von der Hochschulrektorenkonferenz weitergeführt und mit Leben erfüllt wurde. Gefordert wird von allen Beteiligten eine Hochschulstruktur- und eine Universitätsreform.

Da der Bedarf an praxisorientierter wissenschaftlicher Ausbildung in einem hochindustrialisierten Land notwendigerweise wächst, müssen die Fachhochschulen so ausgebaut werden, daß sie in naher Zukunft 40 bis 50 Prozent der Studenten aufnehmen können. Die Fachhochschul-Studiengänge sollen um neue Berufsfelder in der Rechts-, Gesundheits- und Naturpflege erweitert werden. Durch berufsbegleitende Studiengänge, wie sie die Fachhochschulen vor kurzem mit Industrieverbänden vereinbart haben, und durch Berufsakademien kann die berufliche mit wissenschaftlicher Ausbildung enger verzahnt und das tertiäre für das duale Bildungssystem durchlässig gemacht werden.

Obwohl dieser Umbau von Wissenschaft, Politik und Wirtschaft einmütig und energisch gefordert wird, vollzieht er sich zur Zeit so langsam, daß frühestens unsere Urenkel in den Genuß dieser bildungspolitischen Einsichten kommen werden.

Die Universitäten sollten in vier Bereichen – in der Forschungs- und der Personalstruktur, der Lehre sowie in der Führungsstruktur – gleichzeitig reformiert werden.

Reform der Forschungsstrukturen

Wie schon ausgeführt, brauchen wir Universitätsstrukturen, die Forschung im Wettbewerb um Raum, Geld und Personal ermöglichen und vergleichend evaluierte Forschungsprojekte gegen das Abfließen ihrer Ressourcen für die Bedürfnisse der weniger erfolgreichen Fakultätskollegen abdichten. Die Hochschulrektorenkonferenz hat hierfür die Einrichtung von Forschungskollegs vorgeschlagen, die sich u. a. nach außen dem Wettbewerb öffnen und gegenüber den Fakultäten eine zeitlich begrenzte finanzielle Autonomie genießen

² Benannt nach dem Gründungsmitglied und ersten Präsidenten der Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften, der Vorläuferorganisation der MPG.

sollen. Mehr und mehr Universitäten beginnen, Forschungszentren mit ähnlichen Strukturmerkmalen einzurichten, die gleichzeitig das interdisziplinäre Arbeiten und die Konzentration der Mittel auf besonders erfolgversprechende Projekte erleichtern.

Reform der Personalstruktur

Die Situation der Doktoranden, wissenschaftlichen Mitarbeiter, Assistenten und Habilitanden entspricht seit langem nicht mehr den Erfordernissen heutiger Forschung. Die Studenten kommen zu spät in die Forschungslabors und promovieren heute in einem Alter, in dem ihre Väter sich habilitierten. Die Doktoranden sind wirtschaftlich unzureichend abgesichert, obwohl sie einen beachtlichen Teil der Forschungsleistung erbringen. Das Tor zur Bewerbung um eine Professur öffnet sich mit der Habilitation im Alter von heute durchschnittlich 40 Jahren, wenn sich also die produktivste Lebensphase dem Ende zuneigt. Dieser späte Einstieg in die Wissenschaft – das zu späte „Nachwachsensdürfen“ – ist nicht nur für die Lebensplanung der Betroffenen katastrophal, sondern auch eine volkswirtschaftliche Verschwendung von Kreativität und „human capital“, wie die in der Wissenschaft tätigen Menschen bezeichnenderweise genannt werden.

Der Wissenschaftsrat beschäftigt sich zur Zeit mit der Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses. Zwei Ziele muß eine Personalstrukturreform wenigstens erreichen: *Erstens* geht es darum, den Doktorandenstatus an den Universitäten rechtlich abzusichern und für ein erträgliches Auskommen der Doktoranden zu sorgen. *Zweitens* muß den an den Universitäten forschenden und in beachtlichem Umfang lehrenden Postdoktoranden möglichst frühzeitig Selbständigkeit gewährt und dadurch deren Eigeninitiative gefördert werden. Das formale Habilitationsverfahren ist hierfür weder hilfreich noch notwendig.

Reform der Lehre

Die Studienreform wird in der Öffentlichkeit als Verkürzung der Studienzeit wahrgenommen. Diese Verkürzung bietet jedoch nur den äußeren Rahmen für eine seit Jahrzehnten überfällige Reform der Studieninhalte und Lehrformen.

Obwohl der Wissenskanon in den meisten Disziplinen längst jede Lernkapazität hinter sich gelassen hat, bestehen die Grundstudien wie zu Beginn dieses Jahrhunderts hauptsächlich aus Wissensvermittlung und passiver Rezeption. Am Ende unseres Jahrhunderts fordert wissenschaftliche Ausbil-

dung jedoch etwas Anspruchsvolleres: Die Studenten müssen vom ersten Tag an lernen, sich aus Druckwerken und elektronischen Medien das Wissen herauszufiltern, das zur Klärung einer wissenschaftlichen Frage taugt, sie müssen lernen, wie man Daten auf ihre Gültigkeit prüft, an bestehenden Hypothesen spiegelt und neue entwickelt und wie man Experimente entwirft, die auf Hypothesen eindeutige Antworten geben – kurz: wie man professionell und selbständig wissenschaftlich arbeitet. Das Lehren wissenschaftlicher Prozesse und Erziehen zu selbständiger wissenschaftlicher Arbeit verlangt die aktive Teilnahme der Studenten. Projektstudien oder interaktive Computersimulationen bieten z.B. günstige Möglichkeiten für das Üben und Überprüfen eigener Fähigkeiten. Aber wie auch immer eine solche Lehre gestaltet wird, sie hat die persönliche, intensive Betreuung zur Voraussetzung.

Da es in absehbarer Zeit keine Stellenzuwächse geben wird und Lehrtätigkeit einer Karriere als Hochschullehrer eher schadet als nützt, ist auf lange Zeit niemand in Sicht, der diese überfällige und zudem aufwendige Lehrreform bewältigen könnte. Im beharrlichen Verdrängen dieser Tatsache liegt der schwerwiegendste Mangel der Reformbemühungen des Wissenschaftsrates, der Hochschulrektorenkonferenz und der Kultusminister. Die Lehre ist aber das Herzstück jeder Universitätsreform. Die frühe Selbständigkeit des wissenschaftlichen Nachwuchses und die Möglichkeiten, in seiner Hochschulkarriere den Schwerpunkt auf die forschende Lehre zu legen, würden erstaunliche Lehrkreativität freisetzen und in der wissenschaftlichen Ausbildung einen Qualitätssprung zur Folge haben.

Reform der Leitungsstrukturen

Die Führungsstrukturen müssen es einer Universität erlauben, ihre materiellen und personellen Ressourcen selbständig so einzusetzen, daß sie ein eigenes Forschungs- und Lehrprofil entwickeln kann³. Drei Veränderungen, die nur zusammen Wirkung entfalten können, ermöglichen eine leistungsfördernde Steuerung:

- entscheidungsfähige Präsidialorgane und Dekane, d.h. Beschränkung der Zuständigkeiten von Kollegialorganen auf Grundsätzliches;
- Globalhaushalte, die es den Universitäten erlauben, eigenverantwortlich ihre Finanzkraft

³ Vgl. hierzu auch den Beitrag von Konrad Schily in diesem Heft.

dort einzusetzen, wo sie sich für die Erfüllung ihrer Aufgaben den größten Nutzen versprechen;

– die Erstellung von Forschungs- und Lehrberichten mit externer Begutachtung, um Qualitätsprofile und -defizite identifizieren zu können.

Die Wirkung solcher Steuerinstrumente hängt freilich auch vom Leistungsbewußtsein der „Gesteuerten“ ab. Dies ließe sich sprunghaft steigern, wenn sich in der persönlichen Vergütung nicht das Dienstalter, sondern erbrachte Leistung in Lehre und Forschung widerspiegeln. Diese nicht gerade neue Erkenntnis prallt bislang spurlos an der Schildermauer dogmatischer Unfehlbarkeit einer geschlossenen Beamtenphalanx der Innenministerien ab. Dieses starre Verharren in behäbigen Privilegien schädigt den „Standort Deutschland“ weit mehr und nachhaltiger, als dies selbst die heftigsten Lohnkämpfe und die sicherheitsbesessenen Kreditinstitute je vermöchten.

In der Evolution der Organismen zogen oft kleine, unscheinbare Mutationen eine Kette anderer nach sich und schufen so eine neue, höhere Lebensform. Die oben dargestellten, weitgehend kostenneutralen Änderungen des Steuerungssystems für Lehre und Forschung sind solche Schlüsselveränderungen, die die Universitäten in eine neue Dynamik und Lebendigkeit führen würden.

III. Aufgabenorientierte Forschung

Was ist aus den rund 31 000 Arbeitsplätzen (davon 12 000 Wissenschaftler) geworden, die der Wissenschaftsrat bei der Evaluierung der Institute der Bau-, Landwirtschafts- und Wissenschaftsakademie vorfand?

Die DDR-Regierung hatte, getreu den Zielsetzungen des Marxismus-Leninismus, in ihren Akademien u. a. große naturwissenschaftlich-technische Forschungskapazitäten vorgehalten, die in erster Linie dem Aufbau einer sozialistischen Gesellschaft dienen sollten. Deshalb betrieben die Akademiejnstitute aufgabenorientierte (mission oriented) Forschung. Charakteristisch für diese „gesellschaftsrelevante“ Forschungsplanung war die Einrichtung einer eigenen Akademie für Landwirtschaft mit riesigen Forschungszentren.

Den Evaluierungsteams des Wissenschaftsrates wurde rasch klar, daß diese aufgabenbezogene Forschung einerseits aufgrund der besonderen Infrastruktur, Interdisziplinarität und Größe unmöglich in Universitäten zu integrieren war, andererseits aber Desiderate abdeckte und Defizite in der staatlich erwünschten Forschung ausglich. So bezeichnet heute das Bundesministerium für Forschung und Technologie das Umweltzentrum in Halle/Leipzig zu Recht als einen gesamtdeutschen Gewinn. Oder in Berlin-Buch konnte mit dem Max-Delbrück-Zentrum endlich der Molekularbiologie ein ungehinderter Zugang zur Klinik für Tumor- und Herz-Kreislaufforschung eröffnet werden, und in der Landwirtschaft entstanden quasi über Nacht Forschungsinstitute, die sich einer umweltverträglichen Land- und Landschaftsnutzung verschrieben.

Der Wissenschaftsrat hat daher empfohlen, die beachtliche Zahl guter Forschungsaktivitäten in die in Westdeutschland bewährten Formen außeruniversitärer Forschung aufzunehmen, also in die Großforschung (Finanzierung: zu 90 Prozent durch den Bund, zu 10 Prozent durch das Land), „Blaue Liste“⁴ (häufig 50 Prozent Bund, 50 Prozent Land), in die Fraunhofergesellschaft (industriorientiert), in die Ressortforschung des Bundes und in die regionale Landesforschung.

Durch die nahezu vollständige Umsetzung der Empfehlungen des Wissenschaftsrates erhielt die aufgabenorientierte Forschung der Bundesrepublik den erwünschten und notwendigen Schub und ergänzte sich um viele aktuelle Forschungsaspekte, vor allem in der Umweltforschung.

In der außeruniversitären Forschung der neuen Länder sind zur Zeit in 138 Einrichtungen ca. 13 500 Personen (einschließlich aus Drittmitteln finanzierte) beschäftigt; das sind 43 Prozent der Arbeitsplätze, die 1991 an den Akademien existierten. Die Zahl belegt, warum das Gerede von der Abwicklung der DDR-Forschung verstummt ist. 1993 wurden insgesamt 1,6 Milliarden DM für die außeruniversitäre Forschung in den neuen Ländern aufgebracht, was einem Anteil von 27 Prozent entspricht. Die Zahl der Einrichtungen und Stellen verteilt sich auf die Forschungsorganisationen in den neuen Ländern wie in der Tabelle aufgeführt:

⁴ Hinter dem Begriff „Blaue Liste“ verbergen sich vom Bund und den Ländern gemeinschaftlich finanzierte Einrichtungen.

Tabelle: Verteilung der Zahl der Einrichtungen und Stellen auf die Forschungsorganisationen in den neuen Ländern: 1993

Organisation	Zahl der Beschäftigten '93
<i>Max-Planck-Gesellschaft</i>	
5 Institute (+ drei in Gründung)	
29 Arbeitsgruppen in Universitäten	756
<i>Großforschung</i>	
3 Institute und 9 Außenstellen	2 100
<i>Blaue Liste</i>	
33 Institute und 3 Außenstellen	4 973
<i>Ressortforschung</i>	
3 Einrichtungen und 40 Außenstellen	3 000
<i>Fraunhofergesellschaft</i>	
9 Einrichtungen und 13 Außenstellen	1 237
<i>Akademien</i>	
93 Projekte	150
<i>Forschungseinrichtungen der Länder</i>	
21 Einrichtungen	1 318

Die Bund-Länder-Kommission stellte bei ihrem 9. Forschungspolitischen Gespräch am 13. Dezember 1993 anhand des Zahlenmaterials fest, daß das Verhältnis der außeruniversitären Forschung zwischen alten und neuen Ländern ausgewogen ist. Von einem Mißverhältnis zugunsten der neuen Länder, wie dies öffentlich immer wieder behauptet wird, kann also keine Rede sein. Da der Bedarf an solcher aufgabenorientierter und thematisch langfristiger oder gar auf Dauer festgelegter Forschung immer drängender wird, erwächst der Hochschulforschung neben der Grundlagenforschung der MPG eine weitere Konkurrenz um kluge Köpfe und Forschungsressourcen. Diese aufgabenorientierte Forschung beschäftigt sich vorwiegend mit überregionalen Problemen und wird daher zum größten Teil aus Bundesmitteln finanziert. Auf der anderen Seite entstehen Innovationen – und damit künftige Arbeitsplätze – letztlich nur aus einer erkenntnisorientierten Forschung, die zur wichtigsten Basisinvestition unserer Gesellschaft geworden ist. Die Grundausrüstung für die Universitäten – sie sind der einzige Ort, an dem Grundlagenforschung in ausreichender Themenbreite betrieben wird – stellen die Länder zur Verfügung. Aufgrund dieser föderalen Zuständigkeit kommt es beim Unterhalt der erkenntnisorientierten Hochschulforschung zu einer Schiefelage, die man gar nicht erst zu einem Problem werden lassen sollte. Mehrere gleichzeitig begehbare Wege können zu einer produktiven Hochschulforschung führen:

Erstens: Das von der HRK vorgeschlagene Modell der Forschungskollegs würde nicht nur eine notwendige, neue Forschungsstruktur in den Universitäten etablieren, sondern gleichzeitig Bundesmittel für die „gesellschaftliche Basisinvestition“ Grundlagenforschung sichern.

Zweitens: Wie vom Wissenschaftsrat beharrlich gefordert, sollten die Hochschulen mit den Einrichtungen der außeruniversitären Forschung intensiv zusammenarbeiten. Da dort auch Grundlagenforschung betrieben wird, ergibt sich ein interessantes Forschungs- und Ausbildungspotential, das die Universitäten nutzen und so eng wie möglich an sich binden sollten. Gemeinsame Berufungen bleiben dabei freilich nur formale Akte, wenn sie nicht durch gemeinsame Forschungsprojekte und Studiengänge ergänzt werden.

Drittens: Besonders enge Bindungen zwischen Hochschule und außeruniversitärer Forschung entstehen durch Personalaustausch. Die Forschungs- und Bildungsminister sollten daher Gastforscherstellen in den Fakultäten und den Forschungseinrichtungen der „Blauen Liste“ und der Großforschung nicht mehr als Luxus betrachten, sondern als Regelausrüstung geradezu einfordern – in Zeiten knappster Kassen notfalls durch Umwidmungen.

Viertens: Die naturwüchsigen Tendenzen zur Abschottung der verschiedenen Forschungsorganisationen voneinander lassen sich mit relativ geringen Anreizen aufbrechen. Mit Forschungsverbänden können die Länder die regional in verschiedenen Institutionen vorhandene Kompetenz zu einem Wissenschaftsgegenstand bündeln (regionale Verbundforschung). Bayern hat mit solchen Verbundorganisationen nicht nur, aber auch ausgezeichnete Ergebnisse in der Entwicklung von Technologien erzielt.

IV. Ungelöste Probleme

Zwei spezifische Probleme des Vereinigungsprozesses in den Wissenschaften dürfen nicht unerwähnt bleiben:

Erstens: Gegenstand heftiger Diskussionen ist immer wieder die unausgewogene Regionalverteilung der Forschungs- und Hochschuleinrichtungen. Im

Berliner Raum drängen sich Hochschulen und Forschungsinstitute zusammen. Mit seinen drei großen Universitäten, drei Kunsthochschulen und einer Unzahl von Forschungseinrichtungen, vom Institut für angewandte Chemie über das Wissenschaftskolleg bis zu den Max-Planck-Instituten bietet der Berliner Raum glänzende Chancen für ein effektives Zusammenwirken und damit eine besondere Qualität von Wissenschaft und Bildung, solange Berlin und Brandenburg bereit sind, weiterhin einen gewichtigen Teil ihrer Finanzen für diesen Sektor des öffentlichen Lebens zu verwenden. Eine solche Konzentration von Forschungs- und Bildungsmöglichkeiten, wie sie in Berlin historisch zufällig entstand, ist von höchstem wissenschaftlichen Nutzen und von hohem internationalen, ja europäischen Rang.

Zweitens: Die Geisteswissenschaften stellen das andere spezifische Problem dar. In den außeruniversitären Einrichtungen der neuen Länder sind die Geistes-, Sozial und Wirtschaftswissenschaften nur mit 5,5 Prozent der Ausgaben vertreten. Die Gründe hierfür sind einerseits historisch bedingt und liegen in der Wissenschaftspolitik sowie ideologischen Ausrichtung der früheren DDR, zum anderen sind sie aber auch struktureller Natur, weil diese diskursiven Fächer die enge Bindung zur Universität brauchen. Der Wissenschaftsrat bemüht sich zur Zeit um ein Förderinstrument mit besonders enger Verknüpfung zur Universität, um den Geisteswissenschaften neben dem Studierzimmer für den einzelnen Gelehrten auch andere Forschungsmöglichkeiten zu bieten, die den zunehmenden kulturwissenschaftlichen Fragestellungen in den geisteswissenschaftlichen Disziplinen gerecht werden können.

V. Ausblick

Beim oben erwähnten Forschungspolitischen Gespräch haben Wissenschaftsrat, Bund und Länder übereinstimmend zum Ausdruck gebracht, daß sie den Aufbau der Forschungs- und Hochschulstrukturen in den neuen Ländern für geglückt halten. Angesichts der tiefen Strukturkrise unserer Wirtschaft und der damit verbundenen finanziellen Engpässe ist allerdings die Versuchung groß, das Gebäude, dessen Fassade man mit berechtigtem Stolz vorzeigt, vom Hinterhof aus wieder einzureißen. Dies wäre nicht nur ein Vertrauensbruch gegenüber den Kollegen, denen Wissenschaft und Politik mit der Evaluierung und deren Umsetzung eine Zukunft versprochen haben, sondern auch ein wissenschaftspolitischer Schildbürgerstreich, weil wir für den Bau einer sozial verträglichen und wirtschaftlich gesunden Gesellschaft in einer uns tragenden Umwelt sehr viel mehr Bildung und Forschung brauchen werden.

In einer beeindruckenden Anstrengung haben Bund und Länder in kürzester Zeit in den neuen Ländern eine tragfähige Wissenschaftsstruktur aufgebaut. Mutig und zukunftsweisend sind der Bund und die Länder langfristige Verpflichtungen für Bildung und Wissenschaft eingegangen. Wenn wir diesen Neubau nun auch möblieren und mit Leben erfüllen und mit einer gesamtdeutschen Hochschulreform krönen, dann könnten wir beruhigt ins nächste Jahrhundert schreiten. Humboldt müßte sich nicht im Grabe umdrehen, weil wir aus Kurzsichtigkeit und in satter Trägheit auf seiner epochalen Hochschulreform ausruhen und sie nicht in das neue, ohne Wissenschaft dem Untergang geweihte Jahrhundert weiterentwickelt haben.

Die Hochschulen in Ostdeutschland vor und nach der Einigung

I. Vorbemerkung

Im Januar 1990, nicht lange nach Öffnung der Mauer – zu einem Zeitpunkt also, als noch allgemein von einer fortdauernden Eigenstaatlichkeit der DDR ausgegangen wurde –, setzte der Wissenschaftsrat eine Arbeitsgruppe für „Deutsch-deutsche Wissenschaftsbeziehungen“ ein, die im März zum ersten Mal tagte. Das Besondere dieser Arbeitsgruppe bestand darin, daß ihr von Beginn an renommierte Wissenschaftler aus der DDR angehörten, daß man also bei ihrer Zusammensetzung den Grundsatz der Parität beherzigte¹. Von diesen DDR-Professoren sind übrigens inzwischen die meisten nicht mehr in ihren Ämtern. Sie wurden – vermutlich wegen allzu großer Regimenähe, wie man gerne sagt – wenn schon nicht abberufen, so doch in den Vorruhestand geschickt.

Hier interessieren nicht diese bitteren Schicksale, die keine Einzelfälle sind, auch nicht die möglicherweise falschen Allianzen der ersten Stunde – man kannte im Westen vor allem die ‚Reisekader‘ und diese waren eben meist regimenah –, sondern das, was diese Arbeitsgruppe vor dem Hintergrund der Aufbruchstimmung des beginnenden Jahres 1990 sollte: Empfehlungen für eine „Zusammenfügung (!) der Wissenschaft aus Ost und West aus(zu)arbeiten“, wie es Dieter Simon, der damalige Vorsitzende des Wissenschaftsrats, im Rückblick formulierte². Wie man sich diese Zusammenfügung – wohl keine zufällige Wortwahl – dachte, ist in zwölf Empfehlungen niedergelegt, durch die „Perspektiven für Wissenschaft und Forschung auf dem Wege zur deutschen Einheit“ eröffnet werden

1 Die Arbeitsgruppe bestand aus sechs westdeutschen und sechs ostdeutschen Wissenschaftlern sowie aus westdeutschen Wissenschaftsadministratoren. Nach den Volkskammerwahlen vom März 1990 traten Vertreter der DDR-Regierung hinzu. Vgl. Wilhelm Krull, Neue Strukturen für Wissenschaft und Forschung. Ein Überblick über die Tätigkeit des Wissenschaftsrats in den neuen Ländern, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 51/92, S. 15 ff., hier S. 15.

2 Vgl. dazu Dieter Simon, Der Wissenschaftsrat in den neuen Bundesländern. Eine vorwärtsgewandte Rückschau, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 51/92, S. 29 ff., hier S. 30. Den Hinweis auf das Schicksal der ostdeutschen Mitglieder der Arbeitsgruppe entnehme ich diesem Aufsatz.

sollten: Empfehlungen, die die Vollversammlung des Wissenschaftsrats im Juli 1990 verabschiedete³.

Zusammenfügung setzt voraus, daß Teile zueinander passen oder daß sie, sofern dies nicht der Fall ist, passend gemacht werden. Dann stellt sich die Frage, ob man einen Teil an den anderen anpaßt oder ob man beide in neuer Form zu einem Neubau nutzt. Der Wissenschaftsrat wünschte sich das zweite, er antizipierte einen Prozeß, in dem sich die Teile so veränderten, daß daraus etwas Drittes, Neues würde. In den „Zwölf Empfehlungen“ heißt es: „Insgesamt gesehen kann es nicht einfach darum gehen, das bundesdeutsche Wissenschaftssystem auf die DDR zu übertragen. Vielmehr bietet der Prozeß der Vereinigung auch der Bundesrepublik Deutschland die Chance, selbstkritisch zu prüfen, inwieweit Teile ihres Bildungs- und Forschungssystems der Neuordnung bedürfen.“⁴

Die gute Absicht der ersten Stunde ging nicht nur hier nicht in Erfüllung. Wie in anderen Bereichen auch, vollzog sich im Wissenschafts- und Hochschulbereich die deutsche Einigung im wesentlichen als Übertragung der Institutionen des Westens auf den Osten und damit als *strukturelle Anpassung* von Ostdeutschland an Westdeutschland. Zu einer Neuordnung unseres nun ‚gemeinsamen‘ Bildungs- und Forschungssystems ist es jedenfalls aufgrund der Einigung nicht gekommen. Vielmehr wurden selbst krisenbehaftete westdeutsche Institutionen wie die Hochschulen in Ostdeutschland eingeführt. Schon in Art. 38 des Einigungsvertrags, der die Umgestaltung von Wissenschaft und Forschung in Ostdeutschland regelt, ist nicht von *Zusammenfügung*, sondern von *Einpassung* von Wissenschaft und Forschung des „Beitrittsgebiets“ in die Forschungsstruktur der Bundesrepublik Deutschland die Rede (Abs. 1), davon, „daß die in der Bundesrepublik Deutschland bewährten Methoden und Programme der Forschungsförderung so schnell wie möglich auf das gesamte Bundesgebiet“ anzuwenden seien (Abs. 2)⁵. Gewiß: Hier

3 Vgl. Wissenschaftsrat, Perspektiven für Wissenschaft und Forschung auf dem Weg zur deutschen Einheit. Zwölf Empfehlungen, Köln 1990, S. 7 ff.

4 Ebd., S. 10.

5 Vgl. Der Einigungsvertrag. Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokrati-

ging es nicht um die Hochschulen, sondern um die außeruniversitären Forschungseinrichtungen, vor allem um die Akademien, in denen die DDR einen Teil ihrer Forschung konzentriert hatte (Akademie der Wissenschaften, Bauakademie, Akademie der Landwirtschaftswissenschaften und die bereits nicht mehr erwähnte, zum völligen Verschwinden ausersehene Akademie der pädagogischen Wissenschaften, mit insgesamt etwa 45 000 Mitarbeitern). Überhaupt schieg sich der Einigungsvertrag über die Zukunft der ostdeutschen Hochschulen weitgehend aus⁶. Diese Zukunft war bereits bei seiner Formulierung in erster Linie Sache der Länder, da mit dem Beitritt auch das von der Volkskammer beschlossene Ländereinführungsgesetz wirksam werden sollte⁷. Ich komme auf diese interessante ‚Unterlassung‘ im Einigungsvertrag noch zurück. Dennoch kann man schon jetzt sagen, daß es der politischen Zielsetzung des Einigungsvertrages entsprach, auch die ostdeutschen Hochschulen in die nun gemeinsame Hochschulstruktur der Bundesrepublik Deutschland einzupassen. Nicht zuletzt der Wissenschaftsrat selbst trug dann entscheidend zur Verwirklichung dieses Zieles bei.

Man kann diesen Sachverhalt moralisierend beklagen. Wurde hier nicht eine große Chance zur Neuordnung des Gesamtsystems vertan? Nichts läge mir ferner, als diesen Eindruck zu erwecken. Die Chance zu dieser Neuordnung, von der viele zu Beginn des Jahres 1990 träumten und von der manche heute im Rückblick als einer vertanen sprechen, war nie sehr groß, ja sie bestand im

schen Republik über die Herstellung der Einheit Deutschlands, München 1990. Es heißt zwar: Einpassung in die „gemeinsame Forschungsstruktur“, aber aus dem Kontext wird deutlich, daß damit die westliche gemeint war.

6 Art. 37 beschäftigt sich zwar mit Bildung, regelt aber im wesentlichen nur die Anerkennung von Abschlüssen. Art. 13 enthält einen indirekten Hinweis auf die Hochschulen insofern, als hier der Übergang von Einrichtungen auf die neu konstituierten ostdeutschen Länder geregelt ist, zu denen auch die Hochschulen gehören („Einrichtungen der Kultur, der Bildung und Wissenschaft sowie des Sports“). Dieser Artikel gewann erhebliche Bedeutung als Rechtsgrundlage für Abwicklungsbeschlüsse auch im Hochschulbereich; darüber später mehr.

7 Die Volkskammer hatte die Auflösung der Bezirke und die Einführung der Länder am 22. Juli 1990 beschlossen. Ursprünglich war das Inkrafttreten dieses Gesetzes für den 14. Oktober 1990 vorgesehen. Dieses Ländereinführungsgesetz wurde im Einigungsvertrag als fortgeltendes Recht der DDR rubriziert (Anlage II, Kapitel II, Abschnitt II) und auf den 3. Oktober 1990, den Tag des Beitritts, vordatiert. Daß es zur Einführung von Ländern kommen würde, war freilich bereits nach den Wahlen zur Volkskammer im März 1990 klar. Damit waren zugleich schon im Vorfeld die institutionellen Weichen für die Wissenschafts- und die Hochschulpolitik bei der Herstellung der Einheit Deutschlands verschieden gestellt; darüber später mehr.

Grunde nie. Das hängt *erstens* damit zusammen, daß die Vereinigung durch Beitritt des Ostens zum Westen erfolgte, die DDR ihre Eigenstaatlichkeit also selbst aufgab, indem sie sich dem Geltungsbereich des Grundgesetzes und der westdeutschen Rechtsordnung freiwillig unterstellte. Das hängt *zweitens* damit zusammen, daß die Wissenschaftsinstitutionen der DDR in einem Gefüge standen, das ihnen keine autonome Entwicklung ermöglichte⁸. Es hängt *drittens* damit zusammen, daß die friedliche Revolution nicht institutionenbildend wirkte, vor allem nicht, weil sie von einer spontanen und basisdemokratischen Bewegung ohne strategisch operierende Eliten bewirkt wurde und weil die Selbstanpassung an die Bundesrepublik Deutschland schon sehr früh einsetzte. Es hängt *viertens* damit zusammen, daß die Architekten der Einigung den Umbau im Osten unter extrem kurze Fristen stellten. Und schließlich hängt es *fünftens* damit zusammen, daß dann auch Abwicklungen im Westen hätten ernsthaft ins Auge gefaßt werden müssen – angesichts des Strukturkonservatismus der westdeutschen Gesellschaft nahezu ein Ding der Unmöglichkeit. Unter diesen Bedingungen hatten auch krisenbetroffene westdeutsche Institutionen gewissermaßen freie Bahn.

Ich möchte meine *These von der strukturellen Anpassung* der ostdeutschen Hochschulen an die des Westens, von ihrer Einpassung im Sinne des Einigungsvertrags, in zwei Schritten illustrieren und dabei zugleich differenzieren. Zunächst will ich zeigen, daß die beiden Hochschulsysteme zum Zeitpunkt der Einigung tatsächlich nicht zusammenpaßten, daß sie strukturell gesehen gleichsam Gegenpole bildeten, so daß ihre Zusammenfügung von vornherein gar nicht möglich war (*struktureller Aspekt*). Dann will ich zeigen, daß der Umbau des Ostens im außeruniversitären Bereich anders verlief als im universitären, hier in den abgewickelten Bereichen wiederum anders als in den nichtabgewickelten, daß diese unterschiedlichen Entwicklungsdynamiken auch zu unterschiedlichen Resultaten führten (*prozessualer Aspekt*). Freilich: Die Variationen hielten sich innerhalb eines Intervalls, das durch die Reformdiskussion des Westens festgelegt war. So unterschiedlich die Umbauprozesse im einzelnen auch verliefen, das grundlegende Ergebnis blieb immer dasselbe: Der Prozeß der Vereinigung war ein Prozeß der Verwestlichung des Ostens, strukturell und teilweise auch personell. Wie der bereits zitierte Dieter Simon mit dem ihm

8 Vgl. dazu die entsprechenden Ausführungen bei Sigrid Meuschel, *Legitimation und Parteiherrschaft. Zum Paradox von Stabilität und Revolution in der DDR 1945–1989*, Frankfurt am Main 1992, S. 10ff.

eigenen Sarkasmus bemerkte: Aus dem öffentlich propagierten Gemeinschaftswerk wurde ein Westwerk⁹ – und ich füge hinzu: mitunter so erfolgreich, daß, wie etwa im Falle des Gesetzes über die Hochschulen im Freistaat Sachsen, der Osten heute manchmal schon fast der bessere Westen ist¹⁰.

Ich ziehe deshalb drei Vergleiche:

1. den Vergleich zwischen den strukturellen Merkmalen der beiden Hochschulsysteme;
2. den Vergleich zwischen der Wissenschafts- und Hochschulpolitik und
3. den Vergleich zwischen abgewickelten und nichtabgewickelten Bereichen.

Vergleiche erlauben es, Gemeinsamkeiten und Differenzen herauszuarbeiten. Auf beides kommt es mir an.

II. Die Hochschulen in Ost- und Westdeutschland vor der Einigung: Ein struktureller Vergleich.

Das Wissenschafts- und Hochschulsystem der DDR entwickelte sich in drei Etappen, wobei von Beginn an das sowjetische Modell als Vorbild diente¹¹. Die *erste Etappe* kann man als die der antifaschistischen Reform bezeichnen, die durch die I. Hochschulreform eingeleitet wurde und von 1945 bis 1949, also bis zur Staatsgründung, dauerte. Hier koexistierten noch bürgerliche und sozialistische Kräfte, vor allem im Lehrkörper. Aber die Austreibung der bürgerlichen Wissenschaftler setzte bereits in voller Härte ein. Erinnerung sei etwa an die Umstände, die zur Gründung der Freien Universität Berlin führten. Schon im Dezember 1946 hatte man sogenannte Gesellschaftswissenschaftliche Fakultäten („Gewifas“) in Leipzig, Jena und Rostock als Speerspitzen gegründet, die die alte Struktur sprengen sollten. Am Ende dieser Etappe war das Ziel, die Universität als eine bürgerliche Institution zu zerschlagen, schon weitgehend erreicht¹².

9 Vgl. D. Simon (Anm. 2), S. 30.

10 Vgl. dazu Hans Joachim Meyer, Innovationen im Hochschulrecht, in: Die Universität – Idee und Wirklichkeit, Heidelberg 1994 (i. E.). Seinem Vortrag legte der Staatsminister für Wissenschaft und Kunst des Freistaats Sachsen das Sächsische Hochschulgesetz vom 4. August 1993 zugrunde.

11 Ich orientiere mich an Andreas Fischer, Das Bildungssystem der DDR. Entwicklung, Umbruch und Neugestaltung seit 1989, Darmstadt 1992, bes. S. 29 ff.

12 1950/51 wurden die Gewifas wieder aufgelöst.

Die *zweite Etappe* ist die des Aufbaus eines sozialistischen Wissenschafts- und Hochschulsystems unter der dogmatischen und totalitären Führung der SED. Sie setzte äußerlich mit der II. Hochschulreform ab 1951 ein. Eine fundamentale Umstrukturierung von Lehrkörper und Studentenschaft war das Ziel. Tatsächlich wuchs die Studierquote kontinuierlich bei Veränderung der Anteile der verschiedenen (auch der bisher benachteiligten) Schichten und der Frauen. Doch die Stalinisierung ging so weit, der Primat der Ideologie war so eindeutig, daß auch mancher „Begünstigte“ das Land verließ. Selbständiges Denken, gerade auch marxistisches, erschien der politischen Elite als herrschaftsgefährdend. Die Alternative für viele DDR-Bürger lautete zunehmend: bedingungslose Loyalität oder Abwanderung¹³. Abwanderung, die bald einem Exodus glich, wurde 1961 durch den Bau der Mauer unterbunden. Die DDR konsolidierte sich. Als Folge davon konnte die politische Elite die Handlungsspielräume auch an den Hochschulen erweitern, vor allem im Zusammenhang mit der Einführung des Neuen Ökonomischen Systems der Planung und Leitung (NÖSPL). Dies führte zu einer gewissen Entdogmatisierung der Natur- und Ingenieurwissenschaften und zur Zulassung ‚bürgerlicher‘ Wissenschaften wie Kybernetik und Systemtheorie, aber auch Psychologie und Soziologie. Freilich blieb es dabei: Der Marxismus-Leninismus war als Leitungswissenschaft anzuerkennen¹⁴.

Durch die III. Hochschulreform von 1967/68 wurde diese Entwicklung institutionalisiert. Allerdings versuchte man, die Studierquote wieder besser an die ‚gesellschaftlichen Bedürfnisse‘ anzupassen¹⁵. Der Beginn der *dritten Etappe* fällt in etwa

13 Zu diesen Handlungsoptionen, zu denen auch die Option „voice“ gehört, die aber in dieser Phase der DDR meist mit Gefängnis bezahlt werden mußte, vgl. Albert O. Hirschman, Exit, Voice and Loyalty. Responses to Decline in Firms, Organizations and States, Cambridge, Mass. 1970. Fünf Handlungsoptionen unterscheiden Kurt Mühler/Reinhard Wippler, Die Vorgesichte der Wende in der DDR. Versuch einer Erklärung, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 45 (1993), S. 691 ff., hier S. 692. Sie lassen sich als Differenzierung von Hirschmans Alternativen verstehen.

14 Diese Phase ist gut beschrieben in der klassischen Studie von Peter Christian Ludz, Parteielite im Wandel. Funktionsaufbau, Sozialstruktur und Ideologie der SED-Führung. Eine empirisch-systematische Untersuchung, Köln-Opladen 1967, der unter dem wachsenden Einfluß der Technokraten eine Abschwächung des Totalitarismus zu einer Art konsultativen Autoritarismus konstatierte. Vgl. auch, bezogen auf die Entwicklung des Faches Soziologie, Frank Ettrich/Karin Lohr, Soziologie und Industriesoziologie in der DDR – Eine kritische Bilanz, in: R. Schmidt (Hrsg.), Zwischenbilanz, Berlin 1993, S. 27 ff.

15 Zunächst gehörte es zu den bildungspolitischen Zielen der Sowjetischen Besatzungszone, dann der DDR, die Zahl

zusammen mit dem Machtwechsel von Ulbricht zu Honecker. Mit diesen Personen wechselten auch die Parolen: Statt Neuen Ökonomischen Systems nun Einheit von Wirtschafts- und Sozialpolitik. Die III. Hochschulreform sollte vor allem folgenden Zielen dienen: „... verstärkte Betonung der ideologischen Erziehungsaufgabe der Hochschullehrer, engere Verbindung zwischen Forschung und Praxis, Gliederung aller Studiengänge in Grundstudium, Fachstudium und Spezial- und Forschungsstudium sowie Ersetzung der Fakultäten- und Institutsgliederung durch Sektionen“¹⁶. Es kam also auch zu einer organisatorischen Veränderung der Hochschulen. Aus dieser Reform ging jenes Hochschulsystem hervor, das zum Zeitpunkt des Falls der Mauer den strukturellen Gegenpol zum Hochschulsystem der Bundesrepublik bildete. Sechs Unterschiede zwischen den beiden Hochschulsystemen fallen ins Auge:

1. *Das Hochschulsystem der DDR beruhte im Vergleich zu dem der Bundesrepublik auf einer schärferen funktionalen und strukturellen Differenzierung von Forschung und Lehre.* Trotz eines Netzes hochschulfreier Forschungseinrichtungen sind die Universitäten in der Bundesrepublik nach wie vor wichtige, vielleicht die wichtigsten Träger der Grundlagenforschung. Insbesondere in den Akademien haben sie keine institutionellen Konkurrenten. Diese beteiligen sich zwar auch an der Grundlagenforschung, vor allem auf geisteswissenschaftlichen Gebieten. Aber sie sind in erster Linie Gelehrtengesellschaften, zudem noch regionalisiert. Im Unterschied dazu konzentrierte die DDR, orientiert am Sowjetmodell, einen Großteil der Forschung in den Akademien, die sie zu

extrem arbeitsteiligen Großforschungseinrichtungen ausbaute. Zwar verblieb Forschung durchaus auch an den Hochschulen, aber sie war, sieht man von Schreibtischforschung ab, häufig stark anwendungsorientiert, meist bezogen auf die Bedürfnisse der in der Nähe liegenden Kombinate. Forschung in ihrer ganzen Breite zu betreiben zählte zu den Aufgaben der Akademien. Diese waren, vielleicht mit Ausnahme der Leopoldina in Halle, also keine Gelehrtengesellschaften im eigentlichen Sinne. Die in der DDR vollzogene Fusion von Gelehrtengesellschaft und Großforschungseinrichtung wieder rückgängig zu machen galt nicht zufällig als eine der wichtigsten Aufgaben beim Umbau der ostdeutschen Akademien (Art. 38, Abs. 2 Einigungsvertrag). Die Funktionsteilung zwischen Akademie und Hochschule verhinderte natürlich keinesfalls einen Austausch zwischen beiden Institutionen. Doch waren die Akademien dabei auf die Hochschulen nicht angewiesen. Ihre Verselbständigung zeigte sich auch daran, daß sie eigenes Promotions- und Habilitationsrecht hatten und die besten Nachwuchswissenschaftler jederzeit an sich ziehen konnten. Akademieangehörige waren gegenüber Hochschulangehörigen in vielfältiger Weise privilegiert. Dies schuf Ressentiments, und nicht zuletzt diese erklären, weshalb bis heute die ostdeutschen Hochschulen trotz finanzieller Anreize (Wissenschaftler-Integrationsprogramm [WIP]) kaum bereit waren, ehemalige Akademieangehörige aufzunehmen. Man hatte zudem, angesichts des Stellenabbaus, mit dem eigenen Personal Probleme genug. Hinzu kam die für die Akademien charakteristische extreme Spezialisierung. Akademieforscher eignen sich selten als ‚Fachvertreter‘ im westlichen Sinn.

der Studenten zu erhöhen und die Zusammensetzung der Studentenschaft zu verändern. So wurden etwa im „Hochschulprogramm der FDJ“ aus dem Jahre 1947 unter anderem folgende Forderungen gestellt: die soziale Zusammensetzung der Studentenschaft der des Volkes anzugleichen, das Studium wirtschaftlich zu sichern und die Gleichberechtigung der Frauen bei der Zulassung zum Studium sowie bei der Besetzung von Lehrstühlen durchzusetzen. Tatsächlich stieg die Zahl der Studenten in den fünfziger und sechziger Jahren kontinuierlich. Auch der Anteil der Arbeiter- und Bauernkinder sowie der Frauen an der Studentenschaft wuchs. Wurden 1951 noch 31 512 Studenten registriert, so waren es 1972, auf dem Höhepunkt der Entwicklung, 160 967. Damit hatte sich zugleich der Anteil der Zulassungen pro Jahr auf ca. 18 Prozent eines Jahrganges erhöht. Dieser Anteil wurde dann, nach dem VIII. Parteitag der SED im Juni 1971, gezielt ‚heruntergeregelt‘, bis er bei ca. 12 Prozent lag. Mit dieser Zahl ging die DDR in den Einigungsprozeß. Auf dem XI. Parteitag der SED im April 1986 hatte man wieder einen Anteil von 22–23 Prozent gefordert, wobei aber Hoch- und Fachschulen zusammengefaßt waren. Dieser Beschluß wirkte sich vermutlich nicht mehr aus. Zu diesen Zusammenhängen vgl. A. Fischer (Anm. 11), S. 70f. u. S. 97.
¹⁶ Ebd., S. 71.

2. *Die beiden Hochschulsysteme hatten bei ähnlichen Stellenbezeichnungen einen unterschiedlichen Stellenaufbau.* Während in den Hochschulen der Bundesrepublik ein intern differenziertes Segment von Professorenstellen auf einem etwa doppelt so breiten Segment von überwiegend befristeten Mittelbaustellen aufruh, waren DDR-Hochschulen durch einen ausgeprägten ‚Mittelbaubauch‘ gekennzeichnet. Wenigen Professorenstellen standen viele überwiegend unbefristete Mittelbaustellen gegenüber, auf denen die Mehrzahl der B-Promovierten – sie entsprechen den westdeutschen Habilitierten – ihr Auskommen fand. Hinzu trat ein wichtiger Unterschied in den Rekrutierungsmechanismen: Während an den Universitäten der Bundesrepublik das gewöhnlich streng gehandhabte ‚Exogamiegebot‘ die Karriere eines Nachwuchswissenschaftlers bestimmt, die Hausberufung also die besonders begründungsbedürftige

Ausnahme von der Regel darstellt, stieg man in der DDR in der Regel an derselben Hochschule auf, oft vom Studenten bis zum auf Dauer beschäftigten Dozenten oder gar Professor. DDR-Hochschulen kennzeichnete eine weit geringere horizontale Mobilität als die Hochschulen der Bundesrepublik. Dies blieb nicht ohne Einfluß auf die vorherrschenden Orientierungen: Bei geringer Mobilität sind jedenfalls ‚lokalistische‘ wahrscheinlicher als ‚kosmopolitische‘¹⁷.

3. *Die Hochschulen der DDR waren im Unterschied zu denen der Bundesrepublik keine relativ autonomen Institutionen, orientiert am Professionsprinzip und an einer drei- und mehrstufigen akademischen Selbstverwaltung, in der die Willensbildung unter Beteiligung von Fächern und Gruppen von unten nach oben erfolgt.* Sie beruhten vielmehr auf dem Modell einer zweistufigen bürokratischen Verwaltung, wobei jeder Leitungsebene der Hochschule eine solche der Partei ‚beigeordnet‘, in Wirklichkeit übergeordnet war (duales bürokratisches Prinzip). Rektor und Prorektoren sowie Sektionsdirektoren und deren Stellvertreter unterlagen der Parteikontrolle. Senat und Fakultäten fungierten als Erfüllungsgehilfen der Partei. Der 1. Sekretär hatte im Senat Sitz und Stimme¹⁸. Senat und Fakultäten fielen für die Selbstorganisation der DDR-Hochschulen weitgehend aus. Insbesondere die Fakultäten hatten praktisch keine

Mitspracherechte. Sie waren im Grunde auf Prüfungsausschüsse reduziert.

4. *Das Hochschulsystem der DDR war im Unterschied zu dem der Bundesrepublik geschlossen.* Wie alles, plante die DDR auch ihren Bedarf an Akademikern, und zwar nach Zahl und Fachrichtung. Dies führte dazu, daß zum Zeitpunkt der Einigung nur etwa 12 Prozent eines Altersjahrgangs eine Hochschule besuchten und daß das Fach nicht frei gewählt werden konnte. Demgegenüber studierten in der Bundesrepublik 1990 etwa 25 Prozent eines Altersjahrgangs überwiegend in den Fächern ihrer Wahl. Im Vergleich zur westdeutschen Massenuniversität kann man die DDR-Hochschule geradezu als eine Eliteeinrichtung bezeichnen. Anders als die Bundesrepublik gründete die DDR für die zahlreicher werdenden Studenten auch keine neuen Universitäten. Sie förderte hauptsächlich ingenieur- und technikkwissenschaftliche Bereiche, indem sie Spezialschulen einführte, die sie Schritt für Schritt in Technische Hochschulen umwandelte. Von diesen wurden nach der Einigung nicht zufällig einige wieder geschlossen oder in Fachhochschulen integriert.

5. *Dieser Unterschied zwischen beiden Systemen wurde noch verstärkt durch die extrem voneinander abweichenden Betreuungsrelationen.* So problematisch eine Interpretation des verfügbaren Zahlenmaterials ist, es läßt sich doch feststellen: In der Bundesrepublik hatte ein Lehrender etwa dreimal mehr Studenten auszubilden als in der DDR¹⁹. Zulassungspolitik und Betreuungsrelationen hatten zur Folge, daß DDR-Studenten bei erheblich eingeschränkter Lehr- und Lernfreiheit und starker Verschulung des Studiums (bis hin zu ‚Klassenverbänden‘) schnell studierten und ihr Studium in der Regel auch nicht abbrachen, während für westdeutsche Studenten bei großer Lehr- und Lernfreiheit und geringer Verschulung des Studiums lange Studienzeiten und hohe Abbruchquoten charakteristisch sind.

6. *Anders als in der Bundesrepublik gab es in der DDR eine Zuordnung von Hochschul- und Beschäftigungssystem.* Einem Abiturienten, dem es gelang, einen Studienplatz zu bekommen, war nach erfolgreichem Abschluß seines Studiums ein Arbeitsplatz sicher²⁰ – wenn auch immer weniger

17 Zu dieser Unterscheidung die klassische Studie von Alvin Gouldner, *Cosmopolitans and Locals. Toward an Analysis of Latent Social Roles*, in: *Administrative Science Quarterly*, 23 (1957/58), S. 281 ff., S. 444 ff. Lokalismus war überhaupt ein Grundzug der DDR-Gesellschaft.

18 Die erste Ebene bildeten der Rektor und die Prorektoren, die als Direktoren von Verwaltungseinheiten fungierten, die zweite die ernannten Sektionsdirektoren, denen ein Stellvertreter für Forschung und einer für Erziehung, Ausbildung und Weiterbildung beigegeben waren. Auf der Seite der Partei entsprach der ersten Ebene die Kreisleitung, der zweiten die Grundorganisationen (GO), die ihrerseits, je nach Größe, wieder in Abteilungsparteiorganisationen (APO) unterteilt waren. Ganz unten standen die Parteigruppen. Die Parteigliederung folgte dabei dem Produktionsprinzip. (Daneben gab es noch das Territorialprinzip, um diejenigen zu erfassen, die nicht in den staatlichen Produktionsprozeß eingebliedert waren. Dies führte zu Wohnparteiorganisationen [WPO]. Dieses Organisationsprinzip galt nicht für den Hochschulbereich.) Hochschule und Partei blieben nicht nur verfahrensmäßig, sondern auch durch Doppelmitgliedschaften verbunden. Es gab praktisch keinen ‚Leiter‘ auf der ersten und zweiten Hochschulebene, der nicht Mitglied der SED oder wenigstens einer der anderen Parteien der Nationalen Front gewesen wäre. Dies heißt übrigens nicht, daß es keinerlei Spannung zwischen der Hochschul- und der Parteiseite gegeben hätte. Selbst manchem Genossen mit Leitungsfunktion in der Hochschule ging die ‚Außensteuerung‘ durch die Parteifunktionäre zu weit. Auch im Innenverhältnis hatten sie einen gewissen Handlungsspielraum. Er wurde nicht immer nur ‚linientreu‘ genutzt.

19 Vgl. Empfehlungen der Hochschulstrukturkommission zur Hochschul- und Wissenschaftsentwicklung des Landes Sachsen-Anhalt, Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Sachsen-Anhalt, 1992, S. 10 (Tabelle 2: Ländervergleich).

20 Die DDR hatte das Recht auf Arbeit verwirklicht, freilich nicht das Recht auf ausbildungsadäquate Arbeit. Dies bekamen auch die Hochschulabsolventen zunehmend zu spü-

einer, der seiner Qualifikation entsprach. In der Bundesrepublik dagegen sind Hochschul- und Beschäftigungssystem weitgehend entkoppelt, jedenfalls dort, wo es keinen institutionell definierten Übergang in staatlich monopolisierte Berufe gibt (Staatsexamensfächer)²¹.

Gerade am Beispiel der Lehre wird deutlich, wie schwierig es ist, einzelne Institutionen aus einem bestehenden Institutionengefüge herauszubrechen und sie in ein anderes zu verpflanzen. Der ‚Lehrerfolg‘ von DDR-Hochschulen, den es zweifellos gab, hatte institutionelle Voraussetzungen, die in Westdeutschland seit den späten sechziger Jahren nicht mehr bestehen. Diese lassen sich auch nicht beliebig erzeugen. Denn im vereinten Deutschland können weder die Zulassungsquote noch die Betreuungrelation auf DDR-Niveau gebracht werden, jedenfalls so lange nicht, wie das Gesamtsystem nicht strukturell reformiert wird²².

Vor dem Hintergrund dieser fundamentalen Strukturunterschiede der beiden Systeme werden die *Leitlinien*, die der Wissenschaftsrat nach dem Beitritt der DDR zur Bundesrepublik für den nun anstehenden Umbau der ostdeutschen Hochschulen formulierte, außerordentlich plausibel.

Sie hatten zum Ziel,

1. die Hochschulforschung durch Integration von Akademiewissenschaftlern in die Hochschulen zu stärken;
2. die Zusammenarbeit zwischen außeruniversitären Forschungseinrichtungen und Hochschulen zu verbessern;
3. die Spezialhochschulen zu integrieren;
4. leistungsfähige Fachhochschulen zu gründen;
5. die Studiengänge zu entspezialisieren;
6. Vorhandenes zu erneuern und nicht, Neues zu gründen, sowie
7. den Ausbau in zwei Phasen durchzuführen²³.

ren. Seit Mitte der achtziger Jahre galt die Formel „Studienplatz gleich angemessener Arbeitsplatz“ nur noch sehr eingeschränkt.

21 Zu diesen strukturellen Unterschieden auch Wolfgang Schluchter, Der Um- und Neubau der Hochschulen in Ostdeutschland. Ein Erfahrungsbericht am Beispiel der Universität Leipzig, Teil 1, in: Hochschule Ost, 2 (1993) 8, S. 29 ff. und Teil 2, in: Hochschule Ost, 2 (1993) 9, S. 5 ff., jetzt in autorisierter Fassung im Berliner Journal für Soziologie, (1994) 1, S. 89 ff., sowie ders., Erneuerung durch Anpassung? Festrede anlässlich der Gründungsfeier der Institute an der Universität Leipzig am 2. Dezember 1993, Heidelberg 1993 (Manuskript). Ich übernehme Formulierungen von dort.

22 Vgl. auch den Beitrag von Gerhard Neuweiler in diesem Heft.

23 Vgl. Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur künftigen

Diese Leitlinien wurden freilich nur sehr bedingt handlungsbestimmend. Insbesondere die Leitlinien 1, 6 und 7 gerieten während des nun einsetzenden Umbauprozesses schnell in Vergessenheit. Warum Leitlinie 1 kaum befolgt wurde, habe ich bereits angedeutet (rabiater Stellenabbau in den Hochschulen und Ressentiments in den Hochschulen gegen Akademiemitglieder). Interessanter ist, warum dies im Grunde auch für Leitlinie 6 und 7 gesagt werden muß. Tatsächlich wurden die teilweise sehr detaillierten Empfehlungen des Wissenschaftsrats zum Umbau von Einrichtungen und Fächern im Hochschulbereich von den nun zuständigen ostdeutschen Ländern zwar durchweg nahezu dogmatisch behandelt und beachtet, aber zugleich eher als eine Art *Minimalprogramm* verstanden. Man ging denn auch öfter darüber hinaus. Was waren die Ursachen dafür? Dies führt mich zu meinem zweiten Vergleich, bei dem auch etwas von der unterschiedlichen Eigendynamik beim Umbau des Wissenschafts- und des Hochschulbereichs sichtbar werden soll.

III. Wissenschafts- und Hochschulpolitik: Die Rolle korporativer Akteure

Ogleich Wissenschafts- und Hochschulwesen in der DDR streng zentralistisch organisiert waren, erfolgte der Umbau des Wissenschaftssystems – übrigens ähnlich wie der des Wirtschaftssystems (Treuhandanstalt!) – gleichsam ‚zentral‘, der des Hochschulsystems aber ‚dezentral‘²⁴. Dieser Unterschied war nicht ohne Bedeutung für die verschiedenen Entwicklungsdynamiken im Wissenschafts- und im Hochschulbereich. Er läßt sich auch an der Rolle ablesen, die der Wissenschaftsrat in den beiden Umbauprozessen spielte: Dort war er Bewertungs-, hier nur Empfehlungsinstanz.

Wir verfügen inzwischen über Studien, die die Entstehung von Art. 38 Einigungsvertrag detailliert

Struktur der Hochschullandschaft in den neuen Ländern und im Ostteil von Berlin. Teil I, Köln 1992, S. 10f.

24 Die „Verordnung über Hochschulen (Vorläufige Hochschulordnung)“ vom 18. September 1990, die am 1. Oktober 1990 in Kraft trat, galt bereits für die ostdeutschen Länder, und zwar zeitlich begrenzt und auch nur bis zum Inkrafttreten landesrechtlicher Regelungen (vgl. § 1, Abs. 1). Sie konnte also jederzeit durch Landesrecht abgelöst werden, was dann auch durch Hochschulerneuerungsgesetze in den meisten Ländern geschah.

analysieren²⁵. Danach war das treibende Motiv für seine Formulierung die Erhaltung des institutionellen Domänenkonsenses in der westdeutschen Wissenschaftspolitik. Grundlage dieses Konsenses sind der 1969 ins Grundgesetz eingefügte Art. 91b und die darauf bezogene, 1975 verabschiedete „Rahmenvereinbarung Forschungsförderung“. Sie regelt Finanzierung und Kompetenzverteilung zwischen Bund, Ländern und den großen Wissenschaftsorganisationen, vor allem der Deutschen Forschungsgemeinschaft, der Max-Planck-Gesellschaft und der Arbeitsgemeinschaft der Großforschungseinrichtungen. Um ein Zusammenbrechen dieses Domänenkonsenses nach der Vereinigung zu verhindern, entschied man sich für die *Einpassung* des ostdeutschen Wissenschaftssystems in das westdeutsche. So wurde vermieden, daß sich die DDR-Einrichtungen in Gestalt einer Leibniz- oder Helmholtz-Gesellschaft selbst organisierten. Dafür nahm man auch die Einschaltung des Wissenschaftsrats – selbst eine Institution westdeutscher Politikverflechtung – in den Umbauprozess in Kauf²⁶. Ihm wurde die *Begutachtung* der außeruniversitären Forschungseinrichtungen übertragen. Dadurch stellte man immerhin sicher, daß „nicht administrative und fiskalische, sondern wissenschaftliche und wissenschaftspolitische Aspekte“ beim Umbau ausschlaggebend wurden²⁷. Der Einigungsvertrag brachte also den Wissenschaftsrat, sonst eher ein Beratungsgremium „einflußreicher Ohnmacht“²⁸, in eine strategisch zentrale Stellung. Er nutzte sie erstaunlich gut, wie man im Rückblick sagen muß.

Vom Wissenschaftsrat wurde schnell erkannt, daß man die außeruniversitäre Forschung nicht angemessen würde bewerten können, wenn man die universitäre nicht einbezöge. Dafür aber gab es, wie gesagt, keinen direkten Auftrag im Einigungsvertrag. Der Wissenschaftsrat entschloß sich dennoch, dieser Einsicht zu folgen. Er respektierte aber auch die Lage, die durch die Einführung der Länder eingetreten war. So setzte er drei Gremien ein, eines für die außeruniversitäre Forschung

(Evaluationsausschuß), eines für die universitäre Forschung (Strukturausschuß) und eines, das die Arbeit beider Ausschüsse koordinieren sollte (Koordinierungskommission). Letzteres freilich mißlang²⁹. Es fehlte sowohl an Verknüpfungskonzepten als auch an einer Akteurskonstellation, die dem Wissenschaftsrat im universitären Bereich zur gleichen Durchschlagskraft wie im außeruniversitären verholfen hätte. Weder die Westdeutsche Rektorenkonferenz noch die Kultusministerkonferenz agierten im Hochschulbereich mit der gleichen Entschiedenheit wie Bund, Länder und die großen Wissenschaftsorganisationen im Wissenschaftsbereich. Statt zentraler Akteure übernahmen die ostdeutschen Länder die Führung. Sie nutzten ihre neugewonnene Kulturhoheit, um Eigenständigkeit und Unverwechselbarkeit zu demonstrieren. Sehr schnell kam es dabei auch zu ihrer ‚Entsolidarisierung‘, etwa bei grenzüberschreitenden Planungen oder in der Berufungspolitik. Die Ostländer schlossen sich nicht untereinander, sondern mit ‚wahlverwandten‘ Westländern zusammen. Zentrale Steuerung wurde durch bi- und trilaterale Absprachen zwischen Ost und West ersetzt. Zwar nicht an die Stelle des Wissenschaftsrats, wohl aber neben ihm traten die meist gemischt zusammengesetzten, aber von Westdeutschen dominierten Hochschulstrukturkommissionen der ostdeutschen Länder. Die Idee, solche Kommissionen einzurichten, ging übrigens vom Wissenschaftsrat selbst aus.

Dieses dezentrale, länderbezogene Steuerungsmodell ist nun aber eine der wichtigsten Ursachen dafür, daß die Leitlinien 6 (Vorhandenes erneuern) und 7 (zweiphasiger Ausbau) des Wissenschaftsrats am Ende nur zum Teil befolgt wurden³⁰. Jedes Land suchte aus seiner Erbmasse möglichst viele Hochschulen zu bauen, weitgehend ohne Rücksicht auf die Planungen der Nachbarlän-

25 Vgl. vor allem Andreas Stucke, Die westdeutsche Wissenschaftspolitik auf dem Weg zur deutschen Einheit, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 51/92, S. 3ff. und, mit etwas anderer Akzentuierung, Renate Mayntz, Die außeruniversitäre Forschung im Prozeß der deutschen Einigung, in: *Leviathan*, 20 (1992), S. 64ff. Dort auch weitere Literatur.

26 So jedenfalls Dieter Simon, der formuliert: „Schließlich war die Einschaltung des Wissenschaftsrates nicht das Ergebnis eines präzisen politischen Plans, sondern das Produkt des beherzten Entschlusses von kaum mehr als zwei oder drei Personen.“ *D. Simon (Anm. 2)*, S. 30.

27 Ebd., S. 31.

28 Ebd.

29 In den Worten des damaligen Vorsitzenden Dieter Simon: „Bezeichnenderweise ist diese, dem Konzept nach wichtigste Kommission nicht ein einziges Mal zusammengetreten. Vordergründig war dies eine Folge ungleichzeitiger Arbeitsweise der Ausschüsse, die durch die verschiedenen Fristen erzwungen wurde. Tatsächlich ist es dem Wissenschaftsrat aber nicht geglückt, überhaupt ein Verknüpfungskonzept zu entwickeln. Evaluationsausschuß und Strukturausschuß arbeiteten am Ende unabhängig voneinander. Ihre Ergebnisse wurden in den Vollversammlungen des Wissenschaftsrates nicht einmal versuchsweise zusammengeführt.“ *Ebd.*, S. 32.

30 Es ist zwar wahr, daß mit Ausnahme der Viadrina, der Universität Frankfurt/Oder, keine Neugründungen im eigentlichen Sinne stattfanden – jetzt scheint freilich die vom Wissenschaftsrat zunächst abgelehnte Universität Erfurt zu folgen. Doch baute man Pädagogische Hochschulen (Beispiel: Potsdam) und Technische Hochschulen (Beispiel: Dresden und Magdeburg) praktisch zu Volluniversitäten aus.

der, aber auch ohne Rücksicht darauf, ob für neu aufzubauende Bereiche wie etwa Rechts- und Wirtschaftswissenschaften überhaupt genug qualifiziertes Personal zur Verfügung stand. Schnell mußte bei solchem Länderpartikularismus die Hochschulpolitik auch in den Sog der Regionalpolitik geraten. Die einzige wirkungsvolle Schranke für Exzesse in dieser Richtung sind finanzielle Restriktionen, die aber nirgends scharf genug kalkuliert worden sind. Es ist deshalb kein Zufall, daß der Streit zwischen Finanz- und Wissenschaftsminister über die Zahl der Stellen im Hochschulbereich in manchen Ländern nach Abschluß der Erneuerungsphase nicht allein wegen der wirtschaftlichen Rezession wieder voll entbrannt ist. Von den ca. 11 000 Stellen (ohne Medizin), die der Sächsische Finanzminister dem Sächsischen Minister für Wissenschaft und Kunst nach langem Ringen gewährt hatte – weniger als die Hälfte der vormals vorhandenen Stellen –, möchte er inzwischen wieder welche zurückhaben. Es scheint, als hätten die ostdeutschen Länder durchweg nicht nur ihre kurzfristige, sondern vor allem auch ihre mittel- und langfristige Leistungskraft überschätzt.

Dabei war der Umbauprozess auf Landesebene in den meisten ostdeutschen Ländern mit einem rabiaten Stellenabbau verbunden. Wie alle Tätigkeitsbereiche in der DDR, waren auch die Hochschulen, gemessen an westdeutschen Standards, extrem überbesetzt. Dies äußerte sich besonders in einem überdimensionierten und weitgehend mit Dauerpositionen versorgten Mittelbau, der auch die Hauptlast der Lehre zu tragen hatte. Ostdeutsche Hochschulen waren, wie gezeigt, bei aller Verpflichtung zur Forschung lehr- und mittelbauzentriert. Diese Struktur wurde in allen ostdeutschen Ländern unter dem Einfluß der Finanzminister, aber auch aufgrund des Hochschulrahmengesetzes, von dem ja nur während einer Übergangszeit abgewichen werden durfte, radikal geändert³¹. Der große Verlierer des Einigungsprozesses im Hochschulbereich ist der im übrigen überalterte ostdeutsche Mittelbau.

Der Länderpartikularismus ging also trotz allem wiederum nicht so weit, daß sich ein Land dem vom Westen ausgehenden strukturellen Anpassungsdruck hätte gänzlich entziehen können. Auch der Wissenschaftsrat behielt trotz seiner ‚geschwächten‘ Rolle mit seinen ‚Empfehlungen zur künftigen Struktur der Hochschullandschaft in den

31 Freilich lag schon die vom Ministerrat der DDR erlassene „Verordnung über Hochschulen (Vorläufige Hochschulordnung)“ voll auf dieser Linie.

neuen Ländern und im Ostteil von Berlin“, die er Zug um Zug veröffentlichte³², erheblichen Einfluß auf den Umbauprozess im Hochschulbereich. Von seinen Leitlinien fiel insbesondere die vierte mit ihrer Forderung, es seien leistungsfähige Fachhochschulen aufzubauen, bei allen Hochschulstrukturkommissionen auf fruchtbaren Boden. Ostdeutschland besitzt heute ein Netz von Fachhochschulen, das von ostdeutschen Abiturienten bereits erstaunlich gut angenommen wird. Nach einer jüngsten Umfrage des Hochschul-Information-Systems erstreben von den befragten Abiturienten 15 Prozent einen Fachhochschulabschluß (Westdeutsche Abiturienten: 12 Prozent)³³. Das ist um so erstaunlicher, als es für diese westdeutschen Einrichtungen in Ostdeutschland keine direkten ‚Vorläufer‘ gibt. Freilich haben sie indirekte Vorläufer etwa in den Ingenieurhochschulen, und sie kommen überhaupt einer Lehrkultur entgegen, wie sie in der DDR existierte: Vorrang von Anwendung und Praxis bei der wissenschaftsbezogenen Ausbildung.

Der Umbau des Wissenschaftssystems folgte also anderen ‚Gesetzen‘ als der des Hochschulsystems. Im ersten Fall hatte der Wissenschaftsrat die zentrale Rolle, im zweiten mußte er sie sich mit lokalen Akteuren teilen, obgleich er natürlich über die Vergabe der Mittel nach dem Hochschulbauförderungsgesetz immer ein letztes Sanktionsmittel in der Hand behielt. Der erhöhte Einfluß lokaler Akteure, zu denen auch die jeweiligen westdeutschen Partnerländer zählten, bewirkte zwar eine gewisse Vielfalt, es blieb aber in allen Fällen das westdeutsche Modell bestimmend. Dafür sorgten schon Hochschulrahmengesetz und finanzielle Abhängigkeit. So wurden auch im Hochschulbereich die Strukturen verwestlicht. Vom DDR-Hochschulsystem blieb nicht viel.

Wie aber steht es mit den DDR-Hochschullehrern? Sie ließen sich ja nicht einfach verwestlichen, jedenfalls nicht über Nacht. Allerdings ließen sie sich ersetzen. Der Westen stellte ja nicht nur die Strukturen, sondern auch das dazugehörige Personal. Wer aus dem Osten durfte also bleiben? Das führt uns zur Frage nach der personellen Verwestlichung.

32 Die Empfehlungen umfassen vier Bände. Die letzte wurde im Juli 1992 verabschiedet. Mit fortschreitender Zeit kam es auch zur Abstimmung mit den Empfehlungen der Landeshochschulstrukturkommissionen. Insgesamt gesehen ist die Arbeit des Wissenschaftsrats und der Landeshochschulstrukturkommissionen für jeden objektiven Betrachter außerordentlich eindrucksvoll.

33 Vgl. Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 8. Januar 1994, S. 37.

Der Einigungsvertrag hatte die Übertragung des Bundesrechts, das die Rechtsverhältnisse der Arbeitnehmer im öffentlichen Dienst regelt, für eine Übergangszeit mit bemerkenswerten Kautelen versehen. Sie erlaubten praktisch die Kündigung von jedermann im Einzelfall (ordentliche und außerordentliche Kündigung)³⁴. Hinzu trat die Möglichkeit der Abwicklung, die eine Art kollektiver Kündigung bedeutete³⁵. Wie also wirkte sich die Einpassung ins westliche Hochschulsystem auf die Zusammensetzung des Lehrkörpers aus? Der Wissenschaftsrat hatte auch hier wieder eine vernünftige Maxime formuliert, freilich weniger in der Wortwahl als in der Sache. Sie lautete: Durchmischung. Ist sie gelungen? Dies bringt mich zum letzten Vergleich.

IV. Abgewickelte und nichtabgewickelte Bereiche: Die Rolle verdeckter Quoten

Institutionen funktionieren bekanntlich nicht ohne Personen, obgleich diese, wie die Fahrgäste eines Omnibusses, ständig wechseln können. Immerhin wird von ihnen wie von Fahrgästen vermutet, daß sie auch die Richtung bejahen, in die die Reise geht. Jedenfalls funktionieren Institutionen nur dann, wenn zumindest ein Teil ihrer Mitglieder die Erwartungen auch erfüllt, die an sie gestellt werden. Auch ostdeutsche Hochschulen machten von dieser Regel keine Ausnahme.

Ostdeutsche Hochschulen entsprachen nicht unserer Vorstellung von freien Institutionen. Sie waren nicht auf eine grundrechtlich garantierte und institutionell gesicherte Freiheit von Forschung, Lehre und Studium gebaut. Vielmehr waren sie deformiert insofern, als sie inhaltlich dem Grundsatz der Parteilichkeit und institutionell dem Vorrang der Partei dienten. Jeder, der in einer DDR-Hochschule eine herausgehobene Position einnahm, war an dieser Deformation beteiligt.

Dennoch gewährte auch eine DDR-Hochschule Handlungsspielräume. Von Konformismus über Ritualismus, Innovation, Rückzug und Rebellion reichte auch hier das Spektrum der Situationsbewältigung³⁶. Es gab zwar die eindeutigen Täter und

die eindeutigen Opfer, aber vor allem die zweideutige Position dazwischen. In welche Kategorie man gehörte, hatte nicht in erster Linie mit dem Fach zu tun, in dem man arbeitete.

Allerdings gab es mehr oder weniger regimenahere Fächer. So waren zum Beispiel die Rechts-, Wirtschafts- und Erziehungswissenschaften inhaltlich sozialistisch, nicht aber Mathematik und Physik. Der Wissenschaftsrat forderte deshalb zu Recht für die besonders regimenaheren Fächer – für die Rechts-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften sowie für einen Teil der Geisteswissenschaften – eine grundlegende Erneuerung von Lehrinhalten und Studiengängen sowie die Einrichtung von Gründungsprofessuren, die von ausgewiesenen westdeutschen Fachvertretern übernommen werden sollten³⁷. Um letzteres zu ermöglichen, beschloß der Bund und Länder später das Hochschulerneuerungsprogramm, wobei sich die westdeutschen Länder an seiner Finanzierung nicht beteiligten.

Wie aber sollte diese inhaltliche und vor allem personelle Erneuerung im einzelnen erfolgen? Die abgestimmte Antwort der ostdeutschen Länder für die als besonders regimenah eingestuften Fächer lautete: Abwicklung! Art. 13 Einigungsvertrag, der den Übergang von Einrichtungen der öffentlichen Verwaltung und Rechtspflege auf den Bund und die ostdeutschen Länder regelt, bot dafür die rechtliche Handhabe. Denn zu diesen Einrichtungen gehörten laut Einigungsvertrag auch solche „der Kultur, der Bildung und Wissenschaft sowie des Sports“ (Abs. 3, 1).

Daß man Einrichtungen zugleich abwickeln und überführen könne, wollte nur den wenigsten einleuchten, zumal die Abwicklungsbeschlüsse, die die meisten Länder im Dezember 1990 erließen, mit der Zusage an die Studierenden verbunden waren, sie könnten ihr begonnenes Studium beenden, in reformierter Form zwar, aber eben doch auch noch teilweise beim alten Lehrpersonal. Wie immer man über die rechtliche Qualität der Abwicklungsbeschlüsse denkt³⁸, sie setzten jedenfalls eine Entwicklungsdynamik in Gang, die eine schnelle und grundlegende strukturelle, inhaltliche und vor allem personelle Verwestlichung bewirkte. In den abgewickelten Bereichen gibt es heute kaum noch Ostprofessoren: die ‚Durchmischung‘ mißlang³⁹.

37 Vgl. Wissenschaftsrat (Anm. 23), S. 19 und S. 23.

38 Die Humboldt-Universität wehrte sich bekanntlich erfolgreich gegen die Abwicklung. Dies stärkte zwar ihre kollektive Identität, brachte ihr aber möglicherweise strukturelle Probleme langfristiger Art.

39 Die Rolle der Abwicklung im Erneuerungsprozeß der ostdeutschen Hochschulen habe ich ausführlich geschildert in: Der Um- und Neubau der Hochschulen in Ostdeutschland.

34 Vgl. dazu Einigungsvertrag (Anm. 5), Anlage I, Kapitel XIX, Abschnitt III.

35 Vgl. ebd., Art. 13, Abs. 1 und 2, wo von Überführung oder Abwicklung von Einrichtungen die Rede ist.

36 Vgl. die klassische Studie von Robert K. Merton, *Social Structure and Anomie*, in: ders., *Social Theory and Social Structure*, New York 1949, S. 184ff.

Die Abwicklung hatte also zur Folge, daß ganze Bereiche der ostdeutschen Hochschulen gleichsam auf einen Schlag personell verwestlicht und übrigen auch vermännlicht wurden. Was aber geschah in den Bereichen, denen die Abwicklung erspart blieb? Ist wenigstens hier die ‚Durchmischung‘ gelungen? Wir haben noch keine endgültigen Zahlen⁴⁰. Doch meine Vermutung ist: Dies hing hauptsächlich von verdeckten Quoten für Ostdeutsche ab. Dies mag überraschend klingen, weiß doch jeder Kenner, daß kein ostdeutscher Hochschullehrer die Verwandlung von einem Hochschullehrer alten in einen neuen Rechts *ohne* Berufungsverfahren schaffte. Doch obgleich dies so ist, obgleich dabei persönliche Integrität und vor allem fachliche Eignung durchaus kritisch geprüft wurden, kam es entscheidend darauf an, ob dies in einem verkürzten Berufungsverfahren mit bloß interner Ausschreibung und einem Bewerber aus dem Hause oder in einem normalen Berufungsverfahren geschah. Nur über das verkürzte Berufungsverfahren und über die Zahl der Personen, die sich diesem ‚unterziehen durften‘, konnten die ostdeutschen Hochschulen den vorprogrammierten personellen Aderlaß stoppen und die personelle Verwestlichung begrenzen. Manchem westdeutschen Massenmedium ging auch dieser ‚Schutz‘ noch zu weit⁴¹. Manchem ist eben ein wissenschaftlich zweitklassiger Westdeutscher immer noch lieber als ein wissenschaftlich zwar erstklassiger, aber regimenaher Ostdeutscher – wobei merkwürdigerweise meist Mitgliedschaft in der SED als Indikator für Regimenähe, Mitgliedschaft in einer Blockpartei aber als Indikator für Regimeferne, wenn nicht gar für Opposition gilt!

Wie dem auch sei: Jedenfalls läßt sich ein Unterschied zwischen abgewickelten und nichtabgewickelten Bereichen feststellen. In den abgewickelten Bereichen ist die ‚Durchmischung‘ mißlungen, in

Ein Erfahrungsbericht am Beispiel der Universität Leipzig, in: Berliner Journal für Soziologie, 4 (1994) 1, S. 89ff., hier S. 97ff.

40 In Sachsen etwa scheint es auf eine Art ‚Drittelparität‘ hinauszulaufen: ein Drittel alte Professoren, ein Drittel ‚Aufsteiger‘ aus dem örtlichen Mittelbau, ein Drittel aus dem Westen.

41 Interessant in diesem Zusammenhang ist ein Leserbrief, den der Gründungsrektor der Universität Potsdam jüngst an die FAZ schickte. Er reagierte damit auf Attacken, die insbesondere in dieser Zeitung gegen die angeblich zu zahlreichen Überleitungen gerichtet waren. Der Rektor stellte klar, daß am Ende des Jahres 1994 weniger als 20 Prozent der Professuren von Mitgliedern der eingegliederten Einheiten besetzt sein dürften. Es ist kaum zu vermuten, daß der Ostanteil insgesamt wesentlich höher liegt. Dennoch hält der angegriffene Rektor bereits dies für eine gute Durchmischung! Den Angreifern ist selbst das noch zu viel. Vgl. Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 7. Januar 1994, S. 8.

den nichtabgewickelten Bereichen hängt ihr Grad weitgehend von der Handhabung der verkürzten Berufungsverfahren ab. Man sieht, welche Bedeutung Verfahren für die Gestaltung sozialer Wirklichkeiten besitzen, nicht nur unter dem Gesichtspunkt der Legitimation, sondern auch unter dem der Effekte. Freilich: Ob ‚durchmischt‘ oder nicht, Einpassung erfolgte in beiden Fällen. Das ostdeutsche Hochschulsystem wurde an das westdeutsche strukturell angepaßt.

V. Schlußbemerkung

Ich hatte behauptet, diese strukturelle Anpassung sei nahezu unvermeidlich gewesen. Dies war selbstverständlich nicht im Sinne eines Struktur-determinismus, sondern im Sinne einer strukturellen Beschränkung der Handlungschancen korporativer und individueller Akteure gemeint. Angesichts des allgemeinen West-Ost-Gefälles zum Zeitpunkt der Einigung, das der Einigungsvertrag gleichsam verrechtlichte, mußten auch im Hochschulbereich die Oststrukturen den Weststrukturen weichen. Dieser Institutionentransfer war sogar die Voraussetzung dafür, daß nun das Gesamtsystem reformiert werden kann.

Man darf freilich die Übertragung von Institutionen nicht als einen eindimensionalen und einseitigen Prozeß behandeln. Bei jeder Übertragung dieser Art stellt sich zunächst das Problem der Einbettung. Es hat zwei wichtige Komponenten: Eine Institution steht in einem Gefüge, braucht also andere Institutionen, die sie stützen, und eine Institution baut auf Mentalitäten, die gleichsam der geistig-seelische Unterbau sanktionsgestützter Erwartungsbefolgung sind. Bei jedem Institutionentransfer muß man aber nicht nur mit Änderungen der Wirkungsrichtung aufgrund mangelnder Einbettung, sondern auch mit Rückwirkungen aufgrund selektiver Verstärkungen durch das Rezeptionsmilieu rechnen. Beides blieb auch bei der Übertragung des westdeutschen Hochschulsystems auf Ostdeutschland nicht aus.

Mich interessieren nicht die Folgen mangelnder Einbettung, sondern die selektiven Verstärkungen, die aus dem Osten auf den Westen wirken. Sie finden ihren sichtbarsten Ausdruck in der ostdeutschen Hochschulgesetzgebung⁴². Ostdeutsche Hochschulen waren vor der Einigung trotz ihres

42 Die „Verordnung über Hochschulen (Vorläufige Hochschulordnung)“ vom 18. September 1990 zeigt übrigens kaum Abweichungen von den westdeutschen Hochschulgesetzen.

erheblichen Beitrages zur Forschung lehrzentrierte Organisationen mit starken Leitungen und mit vorwiegend anwendungsorientierten, berufspraktischen Ausbildungsgängen. Ostdeutsche Hochschulpolitiker verstärken gegenwärtig genau diese Elemente der zuvor westdeutschen, jetzt gesamtdeutschen Reformdiskussion.

So wichtig eine Reform von Lehre und Studium sowie von innerorganisatorischen Entscheidungsprozessen auch ist, so wenig dürfte sich ändern, wenn man nicht zu einer *strukturellen* Reform des gesamtdeutschen Hochschulwesens bereit ist. Diese freilich kostet Geld. Denn strukturelle Reform heißt erstens, daß die Institutionen des tertiären Bereichs nicht weiter einander angeglichen oder gar fusioniert, sondern schärfer funktional und strukturell differenziert werden (Stichwort: Ausbau der Fachhochschulen und verwandter Einrichtungen). Strukturelle Reform heißt zweitens, daß die Universitäten zu einer nicht bloß okkasionellen „Zwei-Phasen-Struktur für die Lehre“ übergehen (Stichwort: Ausbau des Graduiertenstudiums)⁴³. Die Konsequenzen aus den gestiegenen und vermutlich weiter steigenden Studentenzahlen und den überlangen Studienzeiten sollten in meiner Sicht nicht sein, die Studentenzahlen zu drosseln oder die Zugänge zum tertiären Bereich durch allgemeine Eingangsprüfungen zu versperren, sondern die Studierfähigkeit durch eine Reform der gymnasialen Oberstufe zu erhöhen (Stichwort: Fächerkanon⁴⁴) und die Ausbildungsangebote im tertiären Bereich durch eine Reihe verschiedenartiger Institutionen zu verbreitern. Dies schließt ein, daß die Universität ihr eigenes Angebot im Sinne des vom Wissenschaftsrat jüngst vorgeschlagenen Zwei-Phasen-Modells in ein erstes, berufsbezogenes und in ein zweites, forschungsbezogenes und zugleich zugangskontrolliertes Studium ausdifferenziert. Die Sonderstellung der Universität im Konzert der Institutionen des tertiären Bereichs sollte sich in Zukunft nicht länger in erster Linie mit dem Angebot der ersten, sondern mit dem der zweiten Phase begründen. Zwar muß sich auch das Angebot der ersten Phase von dem anderer Institutionen, insbesondere von dem der Fachhochschulen, unterscheiden. Und die „*differentia specifica*“ bleiben hier eine gewisse Entspezialisierung und der intensivere

Die verschiedenen Hochschulrenewalgesetze und die jetzt erlassenen Hochschulgesetze zeigen im Vergleich damit eine größere Eigenständigkeit.

43 Vgl. Wissenschaftsrat, 10 Thesen zur Hochschulpolitik, Berlin 1993, S. 23.

44 Dieser Kanon sollte bestehen aus Deutsch als Muttersprache, Mathematik als Formalsprache, Englisch als Wissenschaftssprache, einer weiteren Fremdsprache, einem naturwissenschaftlichen und einem sozialwissenschaftlichen Fach.

Wissenschaftsbezug des Universitätsstudiums. Aber die damit angestrebte Verbindung von Ausbildung und Bildung fordert auch ihre Opfer. Es gehört zu den Aufgaben der Bildungspolitik, daß man auch diese den Studierwilligen und der Öffentlichkeit deutlicher vor Augen stellt.

Der Wissenschaftsrat betont in seinen im Januar 1993 verabschiedeten 10 Thesen zur Hochschulpolitik meines Erachtens zu Recht, daß die erste Ausbildungsphase an der Universität eben nicht dazu diene, *Berufsfertigkeiten* zu vermitteln, sondern „eine nicht auf spezifische Berufe beschränkte Berufsfähigkeit (zu) erzielen“⁴⁵. Wer einen ersten Universitätsabschluß erwirbt, hat eben in der Regel noch keinen Beruf. Es muß aber auch klar sein, daß für die meisten Studierenden die Universitätsausbildung nach dieser ersten Phase endet⁴⁶. Dann setzt ein Berufsfindungsprozeß ein, der Zeit braucht und unter Umständen auch den Erwerb von Zusatzqualifikationen außerhalb der Universität verlangt. Je früher der erste Abschluß also erfolgt, desto besser. Die langen Studienzeiten sind ja vor allem deshalb schädlich, weil sich dadurch die aufgrund der Entkoppelung von tertiärem Bereich und Beschäftigungssystem immer schwieriger gewordene Berufsfindung bei vielen ins vierte Lebensjahrzehnt verschiebt. Um aber die Studierwilligen auf die Institutionen des tertiären Bereichs besser zu verteilen, müßten die Zuordnungen von tertiärem Bereich und Berufsstruktur, insbesondere im öffentlichen Dienst, neu geregelt werden (Stichwort: Eingangsbesoldungen). All dies ist bekannt und wird seit Jahren, fast Jahrzehnten diskutiert. Neu ist die Verengung der Diskussion auf angeblich schlechte Lehre und dadurch bewirkte überlange Studienzeiten. In der neu entfachten Reformdebatte müssen die Universitäten deshalb aus meiner Sicht vor allem darauf dringen, daß sie endlich auch in den Stand gesetzt werden, ein vollwertiges Graduiertenstudium aufzubauen. Denn dies ist ihr eigentliches Feld: Es läßt sich nur mittels der Einheit von Forschung und Lehre und der Einheit von Lehrenden und Lernenden angemessen bestellen. Nur wenn mit der Zwei-Phasen-Struktur für die universitäre Lehre wirklich ernst gemacht wird, kehrt vielleicht dereinst der aus der westdeutschen Massenuniversität und aus der instrumentalisierten DDR-Universität vertriebene Geist Humboldts nicht nur als bloßes Gespenst in die nun gesamtdeutschen Universitäten zurück.

45 Wissenschaftsrat, 10 Thesen (Anm. 43), S. 37.

46 Damit ist natürlich nichts gegen Programme der Weiterbildung gesagt. Im Gegenteil: Solche Programme werden immer wichtiger, nicht zuletzt auch deshalb, weil sich damit die institutionelle Isolierung der Universität aufbrechen läßt.

Arnold J. Heidenheimer

Universitäten im politischen Rahmen

Ein Vergleich der Hochschulsysteme Deutschlands, Japans,
der Schweiz und der USA

I. Fragestellung

Im vorliegenden Beitrag untersuche ich die institutionellen Beziehungen zwischen Regierungssystemen und Universitätssystemen in vier Ländern¹ anhand von drei Begriffspaaren und beleuchte dabei Unterschiede mit Blick auf Trägerschaft, Steuerung, Finanzierung und Hochschulbesuch. Das erste Paar der dabei verwendeten Kategorien unterscheidet zwischen Systemen mit vorrangig öffentlichen Bildungseinrichtungen wie in der Schweiz und Deutschland und solchen mit ausgedehnten nichtstaatlichen Segmenten im Hochschulsystem wie in Japan und den USA. Ein zweites Begriffspaar legt den Schwerpunkt auf bestimmte Strukturen des Regierungssystems; hier gehört Japan dem Typus des unitarischen und zentralistischen Systems an, während die drei anderen Staaten über bundesstaatliche Strukturen mit mehr oder weniger umfassender dezentralisierter Aufgabenverteilung verfügen. Der dritte Kategoriensatz schließlich unterscheidet danach, ob die nationalen Regierungen selbst Träger von Universitäten sind wie in Japan und in der Schweiz bzw. ob diese Aufgabe auf regionaler Ebene wie im Falle der US-Bundesstaaten oder der deutschen Bundesländer wahrgenommen wird. Japan und die Schweiz stellen hier – jeweils mit erheblichen Akzentverschiebungen – Mischformen dar. Ich konzentriere mich überwiegend auf universitäre Einrichtungen mit vierjährigen Ausbildungsprogrammen, womit einerseits Einrichtungen wie die amerikanische Community Colleges, ähnliche zweijährige Einrichtungen in Japan, aber auch die deutschen Fachhochschulen und Berufsakademien vernachlässigt werden.

Indem die erwähnten Kategorien (Zentralismus vs. Föderalismus; öffentliche vs. private Institutionen; zentrale vs. regionale Trägerschaft) in einer Weise verknüpft werden, die über reine Struktur-

¹ Bei Deutschland beziehe ich mich nur auf das westdeutsche Hochschulsystem.

vergleiche hinausgeht, lassen sich bestimmte Zusammenhänge und Regelmäßigkeiten aufdecken. Dabei interessieren die Interaktionen zwischen den Regierungs- und Universitätssystemstrukturen mit Blick auf die Konstituierung und Beeinflussung, die Arbeitsweise und Leistungsfähigkeit der Universitätssysteme. Für Bildungspolitik und Bildungsforschung von Bedeutung könnte die Frage sein, welche Wirkung die verschiedenen kategorialen Kombinationen auf die dynamischen Dimensionen der Hochschulsysteme wie Expansion, institutionelle Hierarchisierung, Wettbewerb und Zugänglichkeit haben. Woran etwa liegt es, wenn in den USA diametral entgegengesetzt zu Japan der private Sektor mit „Qualität“ und der öffentliche Sektor mit „Quantität“ assoziiert werden? Würde diese Unterscheidung anders ausfallen, wenn etwa die amerikanischen Staatsuniversitäten direkt der Bundesregierung unterstellt und japanische von regionalen Einrichtungen unterhalten würden?

II. Historisch-komparatistischer Überblick

Während viele der älteren deutschen Universitäten auf landesherrliche Gründungen des vierzehnten Jahrhunderts zurückgehen, entwickelten sich die amerikanischen Staats- und schweizerischen Kantonaluniversitäten erst im frühen neunzehnten Jahrhundert. Mit Ausnahme der Universitäten Basel (1460) und Genf (1559), welche in ihrer Orientierung an Deutschland bzw. Frankreich meist als Sonderfälle angesehen werden, wurden die ersten modernen schweizerischen Universitäten 1833 und 1834 in Zürich und Bern gegründet. Etwa zu dieser Zeit begannen die amerikanischen Staaten dem Modell zu folgen, das mit der Gründung der Universität Michigan entwickelt worden war: Mit Landschenkungen, den sogenannten „land grants“, und finanziellen Zuschüssen des Bundes, die insbesondere die finanzschwachen

Hochschulen der kleineren bzw. finanzschwächeren Bundesstaaten wie z. B. Delaware oder Rhode Island absicherten, setzte sich in den USA schrittweise das Modell der Staatsuniversität durch. Unbeschadet einiger Abweichungen innerhalb des Ostens verfügten zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts alle Bundesstaaten über eigene Universitäten. Seither legten sie ein beträchtliches Maß an institutioneller „Aufstiegs“-Mobilität an den Tag, durch welche viele Colleges zu breit ausgebauten Universitäten wurden. Im Verlauf der fünfziger und siebziger Jahre wurden sie zumeist in Landesuniversitätssysteme mit eigenen „Boards of Regents“ (Trustees) als obersten Trägern der Universitätspolitik überführt.

Der Entwicklungsverlauf der schweizerischen Universitäten konnte kaum unterschiedlicher sein. Nach der Gründung weiterer kantonaler Universitäten in den beiden letzten Jahrzehnten des neunzehnten Jahrhunderts, die mit der Errichtung der Universitäten in den Kantonen Freiburg (Fribourg) und Waad ihren Höhepunkt erlebten, fand das planmäßige Wachstum mit der Gründung der Universität Neuchâtel sein abruptes Ende. Da die Schweiz um 1975 verschiedene Universitätsgründungsvorhaben fallen ließ, hat es seit den Jahren vor dem ersten Weltkrieg keine Universitätsgründungen mehr gegeben².

Die japanischen Universitäten entsprachen bis 1945 angesichts ihrer hohen Selektivität weitaus mehr dem kontinentaleuropäischen als dem amerikanischen Modell. Während der amerikanischen Besatzung wurde dieses System modifiziert: Viele Einrichtungen der höheren Bildung erfuhren eine Aufwertung und erhielten den Status von Universitäten. Strukturell wurde das amerikanische Ausbildungsmodell von Elementar- und Sekundarschule sowie von Undergraduate- und Graduate-Studium übernommen. Jede der 47 Präfekturen erhielt mindestens eine eigene Universität, so wie jeder US-Bundesstaat über wenigstens eine Universität verfügt. Administrativ folgten die Japaner jedoch nicht dem amerikanischen Vorbild und unterstellten die Universitäten der Zentralregierung. Analytisch schwer zu fassen ist die Bedeutung der betonten „Harmonie“ zwischen der Zentrale und den regionalen Bildungsverwaltungen sowie zwischen ihr und den anderen Verwaltungen. Weitere, erst nach dem Ende der Besatzungszeit eingeführte Abweichungen betrafen die erneute Beto-

nung des „japanischen Charakters“ („Japanese uniqueness“), die große Bedeutung von Moralerziehung sowie Mathematik, Physik und generell der Naturwissenschaft³.

III. Trägerschaft

1. Zentrale Bildungsverwaltung und Universitäten

Der Grad des politischen Einflusses der zentralstaatlichen Ministerien und Institutionen auf das Bildungswesen und speziell auf das Hochschulwesen kann u. a. an Kompetenzstruktur sowie Größe, Status und Budget innerhalb der nationalen Regierungen gemessen werden. Danach ist das japanische Bildungsministerium eines der einflussreichsten Ministerien der Zentralregierung: Es verfügt über einen relativ großen Anteil am Gesamtbudget und verausgabt über 30 Prozent der gesamten öffentlichen Bildungsausgaben. Der Anteil der Bundesaussgaben am gesamtstaatlichen Bildungsbudget ist in den drei anderen Staaten mit durchschnittlich bis 15 Prozent wesentlich geringer.

Sowohl in Washington als auch in Bonn spielen die Bildungsministerien eine weit geringere Rolle als die korrespondierenden Landesministerien. Das traditionelle deutsche Steuerungsmittel der Zweckzuweisungen hat in den letzten Jahren den hochschulspezifischen Einfluß des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft (BMBW) etwas verstärkt, indem dieses durch Sonderzuweisungen – etwa den Ausbau bestimmter Studiengänge, die Nachwuchsentwicklung, die Einrichtung von Studienkollegs oder den Wohnheimbau – und durch die Länderverpflichtungen zur Ergänzungsfinanzierung zugleich auch die Landesbudgets beeinflussen kann. Der deutsche Einigungsprozeß hat den Einfluß des BMBW zumindest zeitweilig verstärkt. Das amerikanische Bildungsministerium stand Anfang der achtziger Jahre kurz vor seiner Auflösung; mit entsprechendem Auftrag hatte Präsident Reagan seinerzeit den Bildungsminister betraut. Von dieser Absicht wurde indes noch vor Ende der ersten Amtszeit aus bildungs- und sozialpolitischen Gründen abgegangen.

2 Vgl. Armin Gretler, National Systems of Education: Switzerland, in: T. Neville Postlethwaite (Hrsg.), The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education, Oxford – New York 1988, S. 637–647.

3 Vgl. William K. Cummings/Ikuo Amano/Kazuyuki Kitamura, Changes in the Japanese University, New York 1979; Edward R. Beauchamp/Richard Rubinger, Education in Japan: A Source Book, New York 1989.

Im Gegensatz zu den USA und Deutschland verfügt die Schweiz über kein nationales Bildungsministerium. Die gesamtstaatliche Verantwortung für Bildungsfragen nimmt, wie erwähnt, das Amt für Bildung und Wissenschaft wahr. Weit mehr als in den USA und Deutschland haben die schweizerischen Bundesbehörden mit äußerst komplizierten Fragen der Anerkennung und Klassifizierung kantonaler Schulen, Kurse und Abschlüsse zu tun. Die unvollständige wechselseitige Anerkennung von Abschlüssen unter den Kantonaluniversitäten ist nur eines der zahlreichen bildungspolitischen Koordinierungsprobleme, die sich in der Schweiz heute stellen.

Weder in Deutschland noch in den USA ist der Bund Träger eigener Universitäten, von den ressortinternen Hochschulen einmal abgesehen. Dies gilt auch für die Washingtoner Howard University, die die amerikanische Bundesregierung zur Ermöglichung des Zugangs von Schwarzen zur Hochschulbildung Ende des letzten Jahrhunderts gegründet hatte. In beiden Fällen liegen die Bundeskompetenzen im Bereich der Forschungs- und Studentenförderung, wobei diese Funktionen weitgehend durch ausgelagerte (Forschungsförderung durch die National Science Foundation [NSF] bzw. Deutsche Forschungsgemeinschaft [DFG]) und untere administrative Instanzen (Ausbildungsförderungssämter) wahrgenommen werden. Einige weitere deutsche Bundeshochschulkompetenzen – Hochschulrahmengesetzgebung, Hochschulbau und Bildungsgesamtplanung – stellen zwar keine unbedeutenden Variationen im Vergleich mit den USA dar. Aber an der Rahmengesetzgebung wie an der Bildungsgesamtplanung wird die relative bundesstaatliche Schwäche im deutschen bildungsförderativen System sichtbar, die mit der Vergrößerung der Zahl der Bundesländer gewachsen sein dürfte.

In Japan und der Schweiz stehen die Universitätsgründungen der Jahrhundertwende in einem gewissen Zusammenhang mit Reformen des politischen Systems. Die Japaner errichteten die sieben kaiserlichen Universitäten – beginnend mit der Universität Tokio im Jahre 1887 – nach europäisch-westlichen Beispielen als Einrichtungen der Personalrekrutierung für den öffentlichen Dienst. Diese Funktion, die sie etwa mit den deutschen Rechtsfakultäten teilten, hat weder in der Schweiz noch in den USA je eine vergleichbare Bedeutung besessen. Allerdings haben viele amerikanische Universitäten insbesondere in der Periode vor der Gründung von Staatsuniversitäten vergleichbare Funktionen wie die frühen europäischen Universitäten im Bereich der kirchlichen Nachwuchsquali-

fizierung. In der Schweiz versuchten säkulare politische Kräfte die Rolle des Bundes zur Einrichtung einer nationalen Universität in Ergänzung zu den seinerzeit vier Kantonaluniversitäten durchzusetzen. Angesichts der technischen Entwicklung und des wirtschaftlichen Wettbewerbs mit den Nachbarstaaten hatte der Schweizerische Bund zwar noch 1848 eine Technische Hochschule in Zürich – durch Art. 27 der Bundesverfassung ausdrücklich bestätigt – und rund 100 Jahre später (1969) eine weitere in Lausanne errichtet. Aber der Verfassungsauftrag zur Errichtung einer Bundes-Universität blieb bis heute uneingelöst. Antizentralistische, von starken kontroversen Religions- und Sprachinteressen getragene und von den Kantonaluniversitäten unterstützte Kräfte haben dies wirksam zu verhindern verstanden.

Trotz der weitgehend unterschiedlichen politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und der unterschiedlichen Größenordnungen verfügen die zentralstaatlich getragenen Hochschulen in Japan und der Schweiz über ähnliche Anteile an der Studentenschaft. Die 96 japanischen nationalen Staatsuniversitäten haben einen Studentenanteil von etwa 21 Prozent (400 000 Studenten), die zwei schweizerischen Hochschulen einen Anteil von 18 Prozent (12 000 Studenten). Ihre Rolle und ihr Einfluß innerhalb des gesamten tertiären Systems unterscheiden sich allerdings erheblich. Die japanischen staatlichen Forschungsuniversitäten, teilweise mit den früheren kaiserlichen Universitäten identisch, können sich die besten Studenten aussuchen und bestimmen durchweg die akademischen Konzepte und Standards. Obwohl die schweizerischen Technischen Hochschulen auch über geistes- und sozialwissenschaftliche Abteilungen verfügen, konstituieren sie keine vergleichbaren Modelle. Die kantonalen Interessen haben sich zuletzt 1989 erfolgreich dem Versuch widersetzen können, die zwei getrennten Abteilungen des Innenministeriums, die für die Bundes- und Kantonaluniversitäten in jeweils sachlich unterschiedlicher Weise zuständig sind, zu verschmelzen.

Wie die meisten entwickelten westlichen Staaten verstärkten die USA in den sechziger Jahren ihre Ausgaben für das höhere Bildungswesen überproportional im Vergleich sowohl mit dem Brutto-sozialprodukt als auch mit dem Anstieg der öffentlichen Ausgaben. Nur Japan, dessen Studentenzahlen in jener Dekade schneller als in allen anderen OECD-Staaten mit Ausnahme Kanadas wuchs, hielt das Wachstum der Hochschulausgaben nicht nur unterhalb der Wachstumsrate des Bruttonsozialprodukts, sondern auch unterhalb der

der Bildungsausgaben insgesamt. Im Jahr 1973, als die USA wie die Bundesrepublik Deutschland ein Viertel bis ein Fünftel der gesamten öffentlichen Bildungsausgaben für das Hochschulwesen bereitstellten, fiel dieser Anteil in Japan auf 13,5 Prozent. Dementsprechend sank der staatliche Anteil an den gesamten Hochschulausgaben in Japan von etwa 66 Prozent im Jahre 1950 auf gut 50 Prozent in 1973, d.h. die Privatisierung der Kosten der japanischen Hochschulbildung hat sich weiter verstärkt⁴.

2. Öffentliche Universitäten in regionaler Trägerschaft

In den drei bundesstaatlichen Systemen ist die Mehrheit der Studenten in öffentlichen Universitäten eingeschrieben, die der Gesetzgebung und Administration der Einzelstaaten, Länder bzw. Kantone unterstehen. Im Falle des zentralstaatlichen Japans fällt eine kleine Gruppe von Hochschulen, die von den Präfekturen und Städten direkt betrieben werden, in diese Kategorie. Die Gruppe unterstaatlicher Universitäten umfaßt ein großes Spektrum wie z.B. die Universität Tübingen, das Universitätssystem des Staates New York (SUNY), die Universität Basel oder die städtische Universität Osaka. Angesichts der großen Bedeutung, die das deutsche Universitätsmodell bei der Gründung der japanischen Universitäten Ende des 19. Jahrhunderts gespielt hat, fällt auf, daß Deutschland und Japan mit Blick auf die Trägerschaft Gegenmodelle darstellen: Während praktisch alle deutschen Studenten Länderuniversitäten besuchen (die Zahl der Studenten an den deutschen laufbahnintegrierten Bundeshochschulen liegt bei etwa 0,3 Prozent), sind nur 4 bis 5 Prozent der japanischen Studenten an Hochschulen dieser Trägerschaftsebene eingeschrieben. Zwischen diesen Extremen liegen die USA und die Schweiz, in denen etwa 75 bis 80 Prozent der Studenten Staats- bzw. Kantonaluniversitäten besuchen.

Die schweizerischen Studenten müssen sich höheren Prüfungen stellen als ihre meisten deutschen Kommilitonen (Ausnahmen: z.B. Medizin, bestimmte technische und alle künstlerischen Studiengänge). Dies geht auf eine ursprünglich bereits 1906 zur Gewährleistung von Mindeststandards bei Medizinstudenten getroffene Regelung zurück, wonach der Bund die Anforderungen für die Reifeprüfung normiert. Die kantonalen Matur-

prüfungen wurden beibehalten. In bezug auf die Bundesrepublik Deutschland wäre hier an die „Einheitlichen Prüfungsanforderungen“ der Kultusministerkonferenz (KMK) zu denken, deren faktische Normierungskraft aber wohl mit den schweizerischen Bundesnormen nicht vergleichbar ist. Etwas anderes gilt allerdings für die landesweiten nichtstaatlichen Testsysteme (insbesondere SAT = Scholastic Aptitude Test) in den USA. Gleichwohl verblissen die deutsch-schweizerischen Unterschiede angesichts nicht nur des großen Qualitätsspektrums der amerikanischen Sekundarabschlüsse, sondern auch der testgestützten Einschreibungshürden der Universitäten, obwohl sich alle studierwilligen Schulabsolventen einem US-weit einheitlichen nichtstaatlichen Testverfahren unterziehen⁵.

Unter dem Blickwinkel der Machtausstattung und Abhängigkeit bzw. Unabhängigkeit der jeweiligen verantwortlichen Akteure ist der amerikanisch-schweizerische Vergleich überraschend: Die amerikanischen Universitäten (bzw. Universitätssysteme) werden von staatlich wie gesellschaftlich relativ unabhängigen Leitungsgremien beaufsichtigt, während die schweizerischen Universitäten den kantonalen Erziehungsdirektoren unterstehen. Diese scheinen aufgrund politischer Wahlen und Referenda weit mehr den Stimmungen der öffentlichen Meinung unterworfen zu sein, als dies bei den entsprechenden Amtsinhabern in den USA und in der BRD der Fall ist. Insofern kann man angesichts des so unterschiedlichen Ausbaugrades der Hochschulsysteme vermuten, daß die gesellschaftliche Nachfrage nach Studienplätzen in der Schweiz geringer ist. Dies mag seinen Grund darin haben, daß in der Schweiz auch heute noch erheblich weniger Berufe an akademische Abschlüsse gebunden sind und bestimmte Berufsfachausbildungsabschlüsse ihre Attraktivität behalten haben. Allerdings ist die entgegengesetzte Situation in Deutschland weniger eine Ursache als eine Folge der akademischen Expansion. Erst recht gilt dies für die USA. In Japan folgte die Universitätsexpansion gleichgerichteten Forderungen von Wirtschaft (Verbänden) und Gesellschaft, während in der BRD die Expansion der

4 Vgl. Shogo Ichikawa, *Financial Aspects of Higher Education in Japan*, in: *Comparative Study on University Finance in Asia*, Seoul 1986.

5 Die Spannweite der geforderten (SAT-)Punktzahl variiert nicht selten um mehrere 100 Punkte sowohl zwischen konkurrierenden Landesuniversitätssystemen desselben Staates (z.B. University of California und State University of California Systems) bzw. zwischen zwei Bundesstaaten (z.B. Michigan und Alabama) als auch innerhalb derselben (z.B. UC Berkeley und UC San Diego). Das Spektrum der mittleren Testergebnisse der Studienanfänger an den besten und schwächsten amerikanischen Staatsuniversitäten liegt zwischen 1250 und 650 Punkten).

siebziger Jahre von massiven industrieverbandlichen Warnungen vor einem „akademischen Proletariat“ begleitet war⁶.

Was die Hochschulexpansion betrifft, bewegte sich Deutschland im Mittelfeld der hier verglichenen Staaten. Zu den 40 bestehenden Universitäten wurden zwischen 1960 und 1990 29 Universitäten, davon neun Gesamthochschulen, neu gegründet. Allein im konservativ regierten Bayern mit einer bis heute unterdurchschnittlichen Abiturientenquote gab es sieben Universitätsneugründungen. Die deutsche Hochschulentwicklung korrespondierte eher mit der amerikanischen in bezug auf die Heraufstufung und Expansion von tertiären Bildungseinrichtungen (vgl. z.B. Lehrerbildung; Ingenieurausbildung; Betriebswirte- und Sozialarbeiterausbildung; Erziehungs- und andere Sozialwissenschaften). Sie hielt andererseits – insoweit liegt sie mehr auf einer Linie mit der Schweiz – an den überkommenen Zulassungsvoraussetzungen und an der traditionellen Reputation der Universität fest. Die größere Uniformität der deutschen Universitäten geht neben den zwischen Bund und Ländern ausgehandelten rechtlichen Rahmenbedingungen (Hochschulrahmengesetz: HRG) vor allem auf institutionelle Elemente des deutschen Vereinheitlichungsföderalismus wie Kultusministerkonferenz, Wissenschaftsrat, Rektorenkonferenz und Bund-Länder-Kommission (BLK) zurück; auf dieser „intermediären“ Ebene ist ein zwar aufwendiges, insgesamt aber vergleichsweise effektives und einzigartiges System der Bildungspolitikkoordination entstanden, wie internationale Vergleichsstudien ergeben haben⁷.

Die geringere Effektivität der schweizerischen Koordinierungsinstrumente ist Ausdruck einer größeren Heterogenität der unterschiedlichen Interessen und Akteure; mit anderen Worten: der deutsche Bildungsföderalismus ist eher ein Verwaltungsföderalismus, der schweizerische und der amerikanische eher ein Politikföderalismus. Da die Mehrheit der Mitglieder der kantonalen Erziehungsdirektorenkonferenz keine eigenen Hochschulen unterhält, obliegt die Hochschulkoordination der von den Hochschulkantonen und Bundesorganen etablierten Hochschulkonferenz, der allerdings auch Vertreter der Nichthochschulkantone angehören. Da sich die Kantone in ihrer Hochschulgesetzgebung, -finanzierung und -ver-

waltung ebenso wie in der sprachlichen und religiösen Orientierung ihrer politischen Parteien erheblich unterscheiden, haben die unterschiedlichen Beziehungsmuster zwischen Staat und Universität eine größere Uniformität ebenso verhindert wie die Gründung neuer Institutionen und die Entwicklung neuer Typen. So scheiterten insbesondere wiederholte Versuche im Verlauf der siebziger und achtziger Jahre, neue Universitäten auf der Basis einer kantonsübergreifenden Finanzierung zu gründen, an den angedeuteten Struktur- und Interessendivergenzen. Da auch der Plan, eine Universität in Luzern zu gründen, fehlschlug, bleibt die überwiegend katholische Zentralschweiz weiterhin ohne eigene Hochschule.

In Japan haben ab 1945 die USA die Stelle des Referenzlandes für den Import eines modernen Universitätssystems eingenommen. Insofern ist der Vergleich dieser Länder mit Blick auf ihre heutigen Divergenzen besonders aufschlußreich. 1950 hatten beide Länder etwa eine Gleichverteilung zwischen den Einschreibungszahlen an privaten und staatlichen Universitäten und Colleges. Drei Jahrzehnte später hatten sich die Proportionen in umgekehrter Richtung verschoben; 1980 studierten etwa 75 Prozent der amerikanischen Studenten an staatlichen Hochschulen, während in Japan 75 bis 80 Prozent an privaten Institutionen eingeschrieben waren. In dieser Zeit war die Zahl der japanischen Hochschuleinrichtungen in regionaler Trägerschaft nur von 25 auf 33 und in staatlicher auf knapp 100 gewachsen, während etwa 900 neue private Hochschuleinrichtungen entstanden waren⁸. In den USA expandierte demgegenüber ganz überwiegend der öffentliche Sektor.

Wie schon erwähnt, sind die inzwischen 36 japanischen Präfektur- und Stadtuniversitäten – zumeist in großstädtischen Ballungsräumen gelegen – nur eine randständige Hochschulgruppe geblieben, die insgesamt weniger als fünf Prozent der Studentenschaft ausbilden. Viele gehen auf ältere Einrichtungen zurück, die nicht in die nationalen, ehemaligen kaiserlichen oder seit Ende der vierziger Jahre in den Präfekturen neugegründeten Staatsuniversitäten vor Ort integriert wurden. Einige sind Ein-Fach-Hochschulen für Medizin, Zahnmedizin oder Technik, andere sind reine Frauen-Colleges, und nur ganz wenige sind größere Einrichtungen (z.B. in Tokio) mit mehreren Fakultäten. Der Grund dafür, daß sie nach Anzahl und Einschreibungszahlen im Gegensatz zu den State Colleges in den USA nicht zu einem bedeutenden Ele-

6 Vgl. Ulrich Teichler, Europäische Hochschulsysteme: Die Beharrlichkeit vielfältiger Modelle, Frankfurt am Main – New York 1990.

7 Vgl. Hansgert Preisert/Gerhild Framhein, Das Hochschulsystem in der Bundesrepublik Deutschland: Funktionsweisen und Leistungsfähigkeit, Stuttgart 1981.

8 Vgl. Motohisa Kaneko, Enrollment Expansion in Postwar Japan, Hiroshima 1987.

ment des japanischen Hochschulsystems werden konnten, wird im Erfolg der Privathochschulen gesehen. In den explosionsartig gewachsenen Bevölkerungszentren erwiesen sich letztere als erfolgreicher und im Angebot attraktiver. In den Regionen mit wirtschaftlichem Niedergang und abnehmenden Bevölkerungszahlen etablierten sich hingegen weder staatliche noch private Institutionen. Die indes auch in diesen Regionen in begrenztem Maße vorhandene Bildungsnachfrage führte – neben der Abwanderung in die Zentren – in den letzten Jahren zur Gründung von Töchtern amerikanischer Hochschulen. Aber im Gegensatz zur Schweiz, in der amerikanische Privatuniversitäten Zweiginstitute gründeten, waren in Japan (wie in anderen asiatischen Ländern) überwiegend amerikanische Staatsuniversitäten aktiv⁹.

3. Privatuniversitäten

Daß die Schweiz und Deutschland keinen nennenswerten privaten Hochschulsektor besitzen, hat neben landesspezifischen allgemeine, in der europäischen Tradition liegende Gründe. Die Gesamtzahl der Privatuniversitäten besuchenden deutschen Studenten entspricht der einer einzigen kleinen amerikanischen oder japanischen Privatuniversität; bei Berücksichtigung der Fachhochschule liegt der Anteil bei 1 bis 1,5 Prozent. Der private Hochschulsektor in Deutschland¹⁰ und der Schweiz ist folglich weiterhin viel zu klein, um in irgendeiner Hinsicht systembeeinflussende Bedeutung zu besitzen. Zwei Strukturbedingungen – die Anfang der achtziger Jahre, d. h. im internationalen Vergleich extrem späte hochschulrechtliche Zulassung der Gründung nichtstaatlicher (und nichtkirchlicher) Universitäten und Hochschulen einerseits und die Studiengebührenfreiheit der öffentlichen Institutionen andererseits – sowie die seit den sechziger Jahren massiv auf Expansion setzende staatliche Hochschulpolitik haben die Entwicklung und Überlebensfähigkeit von nichtstaatlichen Institutionen (interessanterweise selbst im Bereich der Medizin) verhindert.

Daß indes auch in einem ausgeprägt etatistischen und hochgradig korporatistischen System die Entwicklung und Expansion eines riesigen privaten Hochschulsektors möglich ist, beweist das in seiner politischen Kultur so konträre Japan. Wie unterschiedlich die Einschätzung des privaten Sektors

im Hochschulbereich sein kann, zeigt sich im Europa-USA-Vergleich darin, daß in den konservativen Staaten z. B. des amerikanischen Südens nur wenige und in den eher linksliberalen Neuenglandstaaten verhältnismäßig viele private Einrichtungen mit häufig dezidiert reformpolitischem Profil bestehen. In Massachusetts sind z. B. mehr Studenten in nichtstaatlichen als in staatlichen Einrichtungen eingeschrieben. Außerhalb der Ivy League Universitäten gelingt es hingegen nur wenigen Privathochschulen, wie z. B. etwa Stanford, US-weit Studenten anzuziehen¹¹.

Die größere japanische Offenheit gegenüber privaten Hochschulen ist nicht erst ein Ergebnis der Besetzung und Transformation Japans durch die USA. Japan war seit dem letzten Jahrhundert vielfältigen westlichen, europäischen wie amerikanischen Einflüssen ausgesetzt. Es kannte allerdings nicht wie Europa den Konflikt zwischen Staat und Kirche. Viele der japanischen Universitäten können in weit stärkerem Maße, als dies in den USA möglich ist – hier werden die meisten Privathochschulen in der Rechtsform gemeinnütziger Einrichtungen betrieben –, wie Privatunternehmen, die auch der Profiterzielung dienen, agieren. Da die japanischen Staatsuniversitäten zumindest über ein gewisses Maß der Autonomie ihrer westlichen Vorbilder verfügen, erwies es sich für die japanischen Nachkriegsregierungen erheblich einfacher und billiger, einen privaten Sektor wachsen zu lassen und auf die ökonomisch empfindlicheren Privatuniversitäten insofern Einfluß zu nehmen, als diesen Abweichungen vom meritokratischen Zulassungssystem gestattet wurden.

Bis in die sechziger Jahre war die Entwicklung des japanischen privaten Hochschulwesens eher Ergebnis einer inkrementalistischen Politik. Erst in der Mitte der sechziger Jahre stieg aufgrund des Drucks verschiedener Gruppen innerhalb der Liberaldemokratischen Partei auf das Erziehungsministerium die Zahl der Neuzulassungen rapide an. Diese Privathochschulen operierten zunächst auf extrem schwacher Finanzbasis, waren in ihren Einnahmen fast ausnahmslos von den Studiengebühren abhängig und zahlten erheblich geringere Gehälter an ihre Professoren. Auch die Hochschulausstattung (Bücher, Geräte u. ä.) blieb erheblich hinter den Standards der Staatsuniversitäten zurück. Anfang der siebziger Jahre stellte die japanische Regierung schließlich institutionelle Zu-

9 Dies scheint verbunden mit dem Versuch der amerikanischen Regierung, die schiefe Handelsbilanz mit Japan langfristig auszugleichen.

10 Siehe auch den Beitrag von Konrad Schily in diesem Heft.

11 Vgl. Carnegie Council on Policy Studies, *The States and Private Higher Education*, San Francisco 1977; Roger L. Geiger, *Private Sectors in Higher Education: Structure, Function and Change in Eight Countries*, Ann Arbor 1986.

schüsse bereit, die sie dann im Verlauf der achtziger Jahre als Hebel benutzte, um die Einschreibungsvoraussetzungen anzuheben und die Einschreibungszahlen zu steuern.

Von ganz wenigen älteren Privatuniversitäten abgesehen, rangieren fast alle privaten Institutionen in ihrem Prestige erheblich unter den öffentlichen Universitäten, weil sie auch diejenigen Studenten zulassen, die die scharfen Eingangstests der Staatsuniversitäten nicht bestanden haben. Insoweit fungieren sie als institutionelle Ergänzung bzw. Fortsetzung jener Ersatz- und Ergänzungsschulen der japanischen oberen Sekundarstufe, die auf diese Eingangsexamina vorbereiten. Die Prestigehierarchie ist indes nicht primär ein Ergebnis unterschiedlicher Leistungsfähigkeit der Ausbildung in den staatlichen und privaten Hochschulen, sondern der Selektionskriterien vor der Zulassung und der Berufskarrieren, zu denen sie den Zugang eröffnen¹².

Was zumindest die Spitze der Hierarchie anbetrifft, folgt das amerikanische Universitätssystem dem umgekehrten Muster: Von den 30 bis 50 angesehensten amerikanischen Forschungsuniversitäten sind etwa 75 Prozent private Einrichtungen, die sich verschiedener landesweit operierender Testdienste bedienen können. Diesen unabhängigen und angesehenen Testdiensten kommen angesichts der hohen Diversität des amerikanischen Schul- und Hochschulsystems besonders wichtige Funktionen der Leistungsinformation und Studentenselektion zu. Da sie von privaten wie staatlichen Einrichtungen gleichermaßen benutzt werden, wobei auch die letzteren nach Leistungskriterien einschreiben dürfen (UC Berkeley etwa fünf Prozent der besten Highschool-Absolventen von Kalifornien), tragen die Testdienste ganz entscheidend zur Wettbewerbsstruktur innerhalb des Hochschulsystems bei.

Der Versuch des japanischen Bildungsministeriums vor etwa zehn Jahren, ein nationales Testsystem einzuführen, stieß auf vielfältiges Mißtrauen der Professoren und Lehrer und hatte eine wechselhafte Geschichte. Der Schwerpunkt der Selektion liegt weiterhin bei den Eingangsprüfungen der einzelnen Universitäten.

12 Vgl. William K. Cummings u. a. (Hrsg.), *Educational Policies in Crisis: Japanese and American Perspectives*, New York 1986; Estelle James/Gail Benjamin, *Public Policy and Private Education in Japan*, New York 1988; Shogo Ichikawa, *Financial Aspects of Higher Education in Japan*, in: *Comparative Study on University Finance in Asia*, Seoul 1986.

IV. Finanzierung – institutionelle Effekte – Hochschulbesuch

Die Landesebene ist in den drei föderativen Systemen die Hauptfinanzierungsquelle des Universitätssystems. In Deutschland beträgt dieser Anteil etwa 80 Prozent, in der Schweiz etwa 79 Prozent und in den USA 45 Prozent für öffentliche Bildungsinstitutionen und 30 Prozent für das gesamte Hochschulsystem. Der Bundesanteil liegt in diesen Ländern zwischen 10 Prozent und 20 Prozent. Wichtig sind in den USA vor allem die Studiengebühren, deren Anteil etwa doppelt so hoch wie der Bundesanteil ist. Deutlich höher als in den drei Bundesstaaten liegt trotz des hohen Anteils der privaten Studiengebührenaussgaben systembedingt das zentralstaatliche Hochschulbudget in Japan.

Die Effekte der zentralstaatlichen Mitfinanzierung unterscheiden sich, da diese an sehr unterschiedlichen Einzelkosten ansetzt, zwischen den vier Ländern erheblich: In den USA hat die Studienförderung durch den Bund die Einschreibungszahlen von Studenten aus niedrigen Einkommensgruppen und Minderheitengruppen gesteigert. Einen ähnlichen Effekt erzielen Bundessonderzuweisungen, wenn sie etwa an entsprechende universitätseigene Programme zur Förderung von Minderheitenstudenten geknüpft werden. Wie schon angedeutet, hat die in den vergangenen zwei Jahrzehnten gestiegene staatliche Bezuschussung der japanischen Privatinstitutionen, durch die die Situation kleinerer und finanzschwacher Hochschulen verbessert wurde, den Regierungseinfluß auf Zulassungspraxis, Ausstattung und Verwaltung verstärkt. Die Bundesmittel in Deutschland und der Schweiz sind weitgehend in den Hochschulbau, die Studenten- und Forschungsförderung und zu einem geringeren Ausmaß in die Modellversuchsförderung geflossen.

Die Unterschiede in der Förderung des Hochschulwesens kommen auch deutlich in der jeweiligen zeitlichen Entwicklung der öffentlichen Ausgaben zum Ausdruck. Die Wachstumsraten der Hochschulausgaben seit 1970 variierten besonders stark in der Bundesrepublik. Nachdem die Verfassungsänderung eine größere Bundesbeteiligung ermöglichte, wuchsen die realen Ausgabenerhöhungen von 1970 bis 1975 um etwa 10 Prozent pro Jahr. Das war das Doppelte der Schweizer und das Vierfache der japanischen Quote. Nachdem sich die Japaner aber für die Subventionierung der Privatuniversitäten entschieden hatten, wuchs die jährliche

Wachstumsquote der öffentlichen Hochschulausgaben in der Zeit von 1975 bis 1980 auf 6,2 Prozent, während die Deutschen in dieser Hinsicht eine negative Quote von -2,5 Prozent erzeugten. In der Schweiz gingen die durchschnittlichen realen Wachstumsquoten zwischen 1975 und 1988 ständig zurück, wurden aber nie so stark zurückgeschnitten wie in der Bundesrepublik.

Allen föderativen Systemen mit getrennter Haushaltsführung stellt sich die Frage, ob, in welchem Umfang und zu welchen Konditionen sie ihre Leistungen auch Nicht-Landesangehörigen anbieten. Besonders brisant ist diese Frage auf den Gebieten der sozialchancenrelevanten Sozial-, Kultur- und Bildungspolitiken. Während in Deutschland Differenzierungen etwa bei der Studenteneinschreibung nach der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts unzulässig sind, sind sie für die Studiengebührenerhebung in den USA systemtypisch, wo „Landeskinder“ deutlich niedrigere Gebühren als „Out-of-State“-Studenten zu zahlen haben.

Nach der Reduzierung der Bundeszuschüsse in der Schweiz während der achtziger Jahre hielten die Universitätskantone an der Gleichheit der (im Vergleich zu den USA minimalen) Gebühren auch für externe Studenten fest, nachdem die Nicht-Universitätskantone in die Zahlung pauschaler Entgelte eingewilligt hatten.

Aufgrund der kontinuierlich gewachsenen Bundesmittel zur Studentenförderung und einer „positiveren“ Politik gegenüber nichtstaatlichen Hochschulen rangiert die amerikanische Studienförderungs politik allerdings weit vor der japanischen. Über die direkte und indirekte Studienförderung (Stipendien und Darlehen; niedrige Gebühren) an den eigenen Staatsuniversitäten hinaus gewähren die meisten Bundesstaaten auch Beihilfen und Darlehen zum Besuch privater Hochschulen, die angesichts der dort höheren Studiengebühren die Leistungen für die öffentlichen Universitäten übersteigen können. Schließlich profitieren die privaten amerikanischen Hochschulen und ihre Studenten von diversen bundes- und landessteuerrechtlichen Vorteilen, was mittelbar die öffentlichen Hochschulbudgets entlastet. Insgesamt belaufen sich die direkten und indirekten öffentlichen Ausgaben pro Student an einer Privatuniversität in den USA auf 70 bis 75 Prozent der öffentlichen Ausgaben pro Student an einer öffentlichen Hochschule, während die japanischen Vergleichsdaten bei 20 bis 30 Prozent liegen.

Was das Bildungsfinanzierungssystem angeht, ähnelt im übrigen Deutschland eher Japan als den Bundesstaaten USA oder Schweiz, indem durch Finanzverbund sowie horizontalen und vertikalen Finanzausgleich der Ressourcenbedarf der ärmeren Länder zu einem nicht unerheblichen Maße gedeckt wird. Ohne diese Instrumente etwa wären die nach dem Krieg im Saarland und in Bremen gegründeten Universitäten und Hochschulen weder errichtet worden, noch könnten sie unterhalten werden. Das Fehlen eines vergleichbaren Systems in den USA hat dazu geführt, daß Landeshaushaltseinbrüche sich direkt auf die Personalbestände, Gehälter oder Sachausstattungen der Staatsuniversitäten und finanzschwächeren Privatuniversitäten auswirken. Das im Kompetenzverteilungssystem der deutschen konkurrierenden Gesetzgebung bedeutsame Prinzip der „Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse“ (Art. 72 Abs. 2 GG) stellt kein Strukturprinzip innerhalb des amerikanischen Verfassungssystems dar; doch Ansätze zur Revision der extrem ungleichen Konsequenzen des „Budgettrennungssystems“ gibt es beispielsweise im Bereich des Schulwesens.

Die Betrachtung der Finanzierungsquellen und Ausgabenmuster zeigt große Unterschiede zwischen den öffentlichen und privaten Universitäten in Japan und den USA: In Amerika liegen die Ausgaben in den privaten Universitäten pro Student um 60 Prozent höher als in den öffentlichen; in Japan ist es genau umgekehrt – hier sind sie in den privaten Universitäten um 50 Prozent niedriger. Vom Gesamtfinanzierungsmuster her gesehen sind die Unterschiede zwischen diesen beiden Bereichen in Japan jedoch viel größer, besonders wegen der größeren Rolle der Studiengelder in den Privatuniversitäten. In Amerika werden in der Praxis die Studiengelder vielmehr nach der Höhe des Familieneinkommens abgestuft, während in Japan viele Familien mit mehreren Kindern in der Ausbildung, wenn sie nicht in die öffentlichen Anstalten aufgenommen werden, mindestens ein Drittel ihres Einkommens für deren Studienkosten aufbringen müssen. Das Stipendienwesen ist in Japan auch weit weniger entwickelt, wo nur ein Zehntel der „undergraduates“ in den Genuß von Stipendien kommt. Trotz der Reduzierung von Bafög liegen die deutschen Quoten noch immer wesentlich höher, während in der Schweiz typischerweise die Stipendienhöhe zwischen Kantonen variiert¹³.

13 Vgl. OECD, Financing Higher Education: Current Patterns, Paris 1990, S. 20, 38, 47, 78.

V. Hochschulen und politisches System

Die Merkmale politischer Systeme beeinflussen auch das Erscheinungsbild der akademischen Bildungseinrichtungen; hierzu gehören etwa die Nähe oder Distanz zu den wichtigsten politischen und kulturellen Zentren. Hochgradig zentralisierte Systeme wie Frankreich oder Japan haben schärfer konturierte Hierarchien innerhalb ihres tertiären Bildungssektors herausgebildet, während bundesstaatlich verfaßte oder anderweitig dezentralisierte Systeme eher konkurrierende und räumlich verstreute akademische Institutionen hervorgebracht haben. Unbeschadet ihrer Unterschiede spiegeln in den USA wie in Deutschland traditionsreiche Unterzentren des Kultur- und Wissenschaftslebens die Geschichte gesamtstaatlicher Integrationsprozesse. Ohne Beeinträchtigung ihres Prestiges konnten und können diese an Kleinstädte wie z. B. Princeton oder Marburg gebunden sein. Jüngere Universitäten wie Berkeley oder Stanford konnten erfolgreich mit den prestigereichen Ivy League Universitäten in Wettbewerb treten; Nachkriegsgründungen wie Konstanz, Bochum oder Bielefeld haben sich relativ schnell und erfolgreich im deutschen Universitätssystem Anerkennung verschaffen können¹⁴.

Diese dezentralen Rahmenbedingungen haben in den USA ein hochdifferenziertes System von Forschungs- und Lehruniversitäten, von staatlichen und privaten Institutionen, von großen und sehr kleinen Einheiten, von finanziell, personell und mit Sachmitteln sehr unterschiedlich ausgestatteten Hochschulen hervorgebracht. Das deutsche System folgt demgegenüber einer sehr begrenzten Typologie materiell und personell weitgehend ähnlich ausgestatteter Institutionen. Über seine begrenzte verfassungsrechtliche Bedeutung hinaus ist das Prinzip der Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse von einem breiten gesellschaftlichen Konsens getragen. Alle bisherigen Versuche, in dieses System stärkere Wettbewerbselemente einzubauen, haben wenig Erfolg gehabt. Nur in wenigen Fächern läßt sich eine auch nur einigermaßen Zustimmung findende Hierarchie der Universität bilden. Dort aber, wo dies möglich ist, findet sich gleichwohl nur wenig Niederschlag in Gestalt individueller, etwa monetärer Anreize, verbesserter

14 Vgl. Jürgen Baumert u. a., Zur institutionellen Statifizierung im Hochschulsystem der Bundesrepublik Deutschland, Berlin 1986.

Personal- oder Mittelzuweisungen oder anderer Verstärkungsmechanismen, über die diejenigen politischen Akteure verfügen, die die Konkurrenz postulieren. Im Ergebnis sind deutsche Universitäten untereinander weitaus ähnlicher, als dies für die amerikanischen und japanischen oder selbst die schweizerischen Universitäten der Fall ist¹⁵.

Das moderne Japan wird durch die Konzentration von Geld, Einfluß und Prestige in den Großstadtregionen von Tokio und Kyoto gekennzeichnet. Dies prägt auch sein Universitätssystem: Im Raum Tokio, wo 12,5 Prozent der Japaner leben, bilden die dortigen Universitäten über 40 Prozent aller Studenten aus. Sowohl die angesehensten staatlichen und privaten Universitäten als auch viele Hochschulen nur mittleren Rangs und geringeren Prestiges befinden sich in der japanischen Hauptstadt. Praktisch über alle Fakultäten hinweg ziehen die Staatsuniversitäten von Tokio (Todai) und Kyoto sowie einige der dortigen Spezialhochschulen die jeweils besten Professoren und Studenten aus dem gesamten Land an sich. Dies wird durch den Umstand bedingt, daß die Abschlüsse dieser Hochschulen in einem Ausmaß den Zugang zu den Spitzenpositionen in Wirtschaft und Verwaltung ermöglichen, wie es selbst für Harvard oder Stanford, die französischen Grandes Ecoles, Oxford oder Cambridge nicht gilt. Zwar müssen Todai-Absolventen die Spitzenpositionen heute im Vergleich zu den dreißiger Jahren mit jenen von Kyoto und Keio teilen, doch bei einer Akademisierung der Eliten von 100 Prozent nehmen Todai-Absolventen immer noch 30 bis 40 Prozent aller Spitzenpositionen ein¹⁶.

In der Schweiz und in der Bundesrepublik Deutschland mögen die Universitäten am jeweiligen Regierungssitz, Bern und Bonn, über einen guten Ruf verfügen; doch besitzen ihre Absolventen keinerlei Sonderstatus im Rahmen der politisch-administrativen Eliten der beiden Länder. Absolventen der Universitäten von Genf oder Zürich sind zwar weniger zahlreich im schweizerischen Bundesdienst als diejenigen aus Bern, aber dies wird auf die geringe Mobilitätsbereitschaft der Studenten einerseits und die eingeschränkte Attraktivität des öffentlichen Bundesdienstes andererseits zurückgeführt. Es gibt keine bundesdeutsche Universität, deren Absolventen etwa beson-

15 Vgl. Arnold J. Heidenheimer, External and Domestic Determinants of Education Expansion: How Germany, Japan and Switzerland have differed, in: Governance, 6 (1993) 2, S. 194-219.

16 Vgl. Ikuo Amano, Education and Examination in Modern Japan, Tokio 1990; Ulrich Teichler, Geschichte und Struktur des Japanischen Hochschulwesens, Stuttgart 1975.

Tabelle: Studienanfänger in Prozent des Jahrganges der 18/19jährigen: Internationaler Vergleich (1991)

Land	Im universitären Bereich	Im nicht-universitären Bereich	Insgesamt	Tertiärbereich	
				Männer	Frauen
Deutschland (West)	33,4	11,1	44,5	49,3	39,4
Japan	24,3	28,8	53,1	51,8	54,4
Schweiz	14,1	12,8	26,9	30,7	22,9
Vereinigte Staaten	38,3	26,5	64,8	60,6	69,2
OECD-Durchschnitt	24,9	17,9	42,8	38,6	43,0

Quelle: Education at a Glance: OECD Indicators 1993, S. 126.

ders chancenreich im Bundesdienst wären; hier spielen in begrenztem Maße Zusatzqualifikationen wie z.B. solche der Verwaltungshochschule Speyer, bei den Spitzenpositionen jedoch vor allem Ausbildungsweg, Leistungsprofile, Parteiaffinitäten und Karriereverläufe eine bestimmende Rolle.

Die Nähe zum politischen Machtzentrum hat auch im amerikanischen Fall nicht dazu geführt, daß sich in Washington besonders angesehene Universitäten entwickeln konnten. Keine von ihnen gehört in die Gruppe der amerikanischen Spitzenuniversitäten. Sie sind überwiegend Privatuniversitäten, die mit etwa 85 Prozent der Studenten Washingtons und seines Umlandes einen im Ländervergleich enorm hohen Anteil der Studentenschaft ausbilden. Während Harvard bis heute seinen Vorrang bei der Besetzung von Spitzenpositionen in Bundesverwaltung und Bundesjustiz hat beibehalten können, vermitteln die Washingtoner Universitäten Karrieren allenfalls für die mittleren Ränge. Ethnische und religiöse Bindung (afro-amerikanisch; katholisch) scheinen immer noch die Karrieregrenzen zu determinieren. Präsident Bill Clinton, der an der Georgetown-Universität studierte, ist der erste Präsident, der sein Undergraduate-Studium an einer Hochschule in der Bundeshauptstadt absolviert hat.

Föderalismus scheint zwar mobilitäts- und konkurrenzförderlich zu sein, diese Fähigkeiten aber alleine nicht zu garantieren. Im Falle der Schweiz haben kantonale Gegensätze und der geringe Einfluß des Bundes Neugründungsversuche behindert und – wenn auch indirekt – die stärkeren Institutionen

begünstigt. Universitäten in den finanzschwächeren Kantonen wie Freiburg und Neuchâtel blieben finanziell schwach; andere wie die Wirtschaftshochschule St. Gallen waren nicht in der Lage, den vollen Universitätsstatus zu erlangen, was Auswirkungen auf die Ausbau-, Rekrutierungs- und Drittmittelchancen hat. So studieren unbeschadet des bestehenden Dezentralismus gut zwei Drittel aller Studenten der deutschsprachigen Schweiz in Stadt und Kanton Zürich. Es gibt so gut wie keinen Wettbewerb um die besten Professoren und Studenten¹⁷. Das schweizerische Beispiel scheint zu zeigen, daß ein wirksamer Wettbewerb zwischen Regionaluniversitäten in föderativen Systemen einen gewissen Grad an Intervention und Ausgleich durch die gesamtstaatliche Regierung erfordert. Nachdem die verschiedenen Versuche zur Verstärkung des Bundesanteils an den Universitätsforschungsmitteln seit 1970 gescheitert sind, steht die Schweiz mit zu 75 Prozent privatwirtschaftlich aufgebracht, aber auch innerhalb der Industrie verausgabten Forschungs- und Entwicklungsausgaben an der Spitze der Industriestaaten. Auch dies dürfte dazu beigetragen haben, daß trotz der hohen wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit des Landes die schweizerische Universitätsentwicklung in quantitativer wie qualitativer Hinsicht hinter der vergleichbarer Staaten zurückgeblieben ist. Aber in Japan hat eine ähnlich hohe privatwirtschaftliche Forschungsquote ganz andere Querverbindungen zur Hochschulexpansion hervorgebracht.

¹⁷ Vgl. Walter Rüegg (Hrsg.), Konkurrenz der Kopfarbeiter: Universitäten können besser sein, Zürich 1985.

IV. Studienquoten im internationalen Vergleich

Wenn man die Quoten der Universitätsstudenten international mit denen aller OECD-Länder vergleicht, dann ergibt sich, daß 1991 die USA und Deutschland über dem OECD-Durchschnitt lagen, Japan eher durchschnittlich war und die Schweiz weit unter dem Durchschnitt lag. Die amerikanische Quote lag so weit über dem Durchschnitt, wie die der Schweizer darunter lag. Daß die deutschen Zahlen so relativ hoch liegen, erklärt sich teilweise aus dem kleineren Umfang des nichtuniversitären Bereichs, wie aus der Tabelle zu erkennen ist. Indem mehr Studiengänge, wie die für Lehrer, den Universitäten eingegliedert wurden, glich sich die Struktur der amerikanischen an.

In der Schweiz und in Japan ist die Zahl der Studenten an Junior Colleges, an den Hohen Technischen Lehranstalten und ähnlichen Anstalten des nichtuniversitären Bereichs relativ höher oder eben so hoch. Die Verteilung von Bildungschancen zwischen diesen beiden Ebenen wirkt sich aber besonders in Japan zum Nachteil der Frauen aus, die überwiegend in den zweijährigen Colleges ihre Ausbildung bekommen. In Deutschland sowie in der Schweiz liegt die Quote der weiblichen Studierenden unter der der Männer an den Universitäten, aber nur in Japan sind Männer mehr als doppelt so zahlreich wie die Universitätsstudentinnen.

Im OECD-Länder-Vergleich weisen alle vier Hochschulsysteme Besonderheiten auf. Japan hat den höchsten Anteil männlicher Universitätsgraduierter, die Schweiz für Frauen den niedrigsten. Die USA haben den höchsten Anteil an Studienanfängern, Deutschland den höchsten Anteil derjenigen, die im Alter von 25 bis 29 Jahren als Studenten gelten.

Konrad Schily

Unabhängige Universitäten in einer freien Gesellschaft

I. Privat organisierte Wirtschaft, aber staatliche Bildung

Zuerst wurden im Sozialismus die landwirtschaftlichen Betriebe verstaatlicht, später die der Verarbeitenden Industrie und des Handels. Und im Verlaufe einiger Jahre gewöhnte sich die Bevölkerung daran, daß es beim Bäcker nur noch eine Sorte Brot gab, und die nicht immer. Bei den übrigen Geschäften verhielt es sich noch schlimmer: Die einen waren darauf spezialisiert, keine Hemden oder keine Bettücher – oder was jeweils nachgefragt wurde – zu haben, oder führten im Schuhgeschäft nur braune Schuhe der Größe 36, was nur für den kleineren Teil der Bevölkerung eine passende Größe war.

Dabei war dieses System erfunden worden, um die Bevölkerung mit den lebensnotwendigen Gütern zu versorgen und sozial gerechte Verhältnisse zu entwickeln. Aber so schlecht, wie es um die allgemeine Versorgung bestellt war, verhielt es sich auch mit der versprochenen sozialen Gerechtigkeit. Einige wenige konnten sich alles leisten, verfügten über begehrte ausländische Luxusgüter und hatten Zugang zu Geschäften, in denen alles zu haben war, in denen man aber nur mit ausländischer Währung einkaufen konnte. Dieser Sachverhalt, obwohl er jedem vor Augen lag und alle ihn täglich am eigenen Leibe erfuhren, durfte öffentlich nicht ausgesprochen werden, und noch gefährlicher war es, öffentlich darüber nachzudenken, ob diese Zustände im System begründet seien.

Vor diesem Hintergrund käme bei uns keiner auf die Idee, einem notleidenden Wirtschaftszweig – selbst in der allgemeinen Rezession – die Verstaatlichung eines Industriezweiges vorzuschlagen oder gar die Verstaatlichung der gesamten Industrie zu fordern. Vielen ist es ohnehin unheimlich, wie weit der Staat bereits z. B. durch Subventionen in das wirtschaftliche Geschehen eingreift.

Die gleichen Menschen aber, die dem Staat empfehlen, sich aus der Wirtschaft herauszuhalten und einer Privatisierung von Bahn und Post das Wort

reden, sehen in staatlich betriebenen Schulen und Hochschulen das Heil der Welt. Sie wissen, daß die freie Marktwirtschaft ein vielfarbiges und reichhaltiges Angebot hervorbringen kann, und sie begeistern sich gleichzeitig für Einheitsschulen, Klassennormen, Zentralabitur, Curricularnormrichtwerte, Kapazitätsverordnungen, Soll- und Pflichtstundenzahlen der Lehrer und Hochschul-lehrer usw. Sie glauben, daß die staatliche Einheitskost von genehmigten Lehrbüchern, die in vorgeschriebenen Zeitabständen von Schülern unter der Aufsicht ihrer Lehrer zu konsumieren seien, die Kreativität und Phantasie der Kinder beflügeln würde. Einige glauben auch daran, daß man sich im Parlament (wo denn sonst?) darüber verständigen müsse, was jeder Studierende an einer Hochschule über sein Fach hinaus zu lernen habe; das Ganze nennt man dann Kerncurriculum.

Wieder steht dahinter die ernstzunehmende und zu bejahende Sehnsucht nach einer allgemeinen sozialen Gerechtigkeit, nach Chancengleichheit, der Wunsch, daß alle das Brot der Bildung genießen möchten – und sei es um den Preis des einheitlichen Brotes. Die anderen sagen, und auch diese kann man völlig verstehen, daß die Wirtschaft funktionieren müsse, denn sie stelle immerhin die Grundversorgung unseres menschlichen Lebens dar. Also hätte auch der Bildungsbereich den wirtschaftlichen Bedürfnissen zu dienen, und es werden dem Staat bestimmte Maßnahmen empfohlen, z. B. sich auf die Bedarfslage der Wirtschaft einzustellen, die Studierenden als „marktfähige Produkte“ zu entlassen.

So schreibt denn auch Professor Joachim Starbatty in einem Artikel im Rheinischen Merkur vom 27. März 1992: „Wir sind Zuschauer eines bemerkenswerten Schauspiels: Der erste Akt zeigt das Zusammenbrechen sozialistischer Systeme. Im zweiten lernen wir die Ursachen dafür kennen und erfahren, wie schwierig es ist, den sozialistischen Schutt im Osten beiseite zu räumen. Im dritten Akt versucht ein großes westliches Industrieland, sein Universitätssystem mit eben den Methoden zu kurieren, die gerade so jämmerlich versagt haben. Im vierten Akt kollabiert dieses System, und im fünften Akt stellen wir fest, wie schwer es zu sanie-

ren ist, weil die Metastasen einer verfehlten Hochschulpolitik den gesamten volkswirtschaftlichen Körper durchdrungen haben.“

II. Wege zur Sanierung des Bildungssystems

Die Sanierung ist aber nicht nur wegen der „volkswirtschaftlichen Metastasenbildung“ so kompliziert, sondern die Schwierigkeit liegt auch darin, daß wir Bildung, insbesondere die Schul- und Hochschulbildung, seit jetzt über 600 Jahren in Deutschland als eine staatliche Aufgabe ansehen. Die inhaltlichen Probleme des deutschen Universitätswesens lassen sich weit in die Jahrhunderte zurückverfolgen, und „die Probleme des deutschen Hochschulsystems zu Beginn der neunziger Jahre harren weiterhin ihrer Lösung... Das Hochschulwesen ist – vielleicht anders als andere gesellschaftliche Bereiche – beharrlich und weniger empfänglich für den Wandel von externen Werten, Kulturen und politischen Prozessen. Und all jene, die das Hochschulsystem ändern könnten, sind in dieses System, in dessen interne Prozesse, Werte, Kulturen und Politik irgendwie involviert. Somit vollzieht sich ein Wandel im Hochschulsystem nur langsam, und Ungeduld zahlt sich nicht aus. Vielleicht muß man in der Bundesrepublik Deutschland über die Hauptprobleme des Hochschulwesens zuerst einen Konsens finden, bevor Diskussionen über Lösungen dieser Probleme beginnen können.“¹

1. Was Bildung ist

Voraussetzung eines solchen Grundkonsenses wäre, daß wir die Bildung begreifen als etwas, das auf das engste zusammenhängt mit unserer Person, mit dem Individuum. Bildung ist einer jener Begriffe, mit denen wir etwas zusammenfassend beschreiben wollen, was wir an einzelnen Personen wahrnehmen. Es hat etwas mit der ganzen Persönlichkeit zu tun, wobei sich der Blickwinkel unserer Wahrnehmung in den vergangenen Jahrzehnten verändert hat. Wohl bis in den Anfang des 20. Jahrhunderts hinein verstand man darunter vorwiegend akademisches Wissen und formale Kenntnisse. Heute verbinden wir mit dem Begriff Bildung eher Erfahrung, Sprachfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Weite des inneren Horizontes.

¹ Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), Hochschulpolitik im internationalen Vergleich, Gütersloh 1993, S. 96.

Wir reagieren darauf, daß enzyklopädisches Wissen nachgeschlagen werden kann oder über den Computer abrufbar geworden ist und zukünftig immer leichter zugänglich sein wird.

Weil Bildung etwas über die ganze Person aussagt, erwerben wir sie nicht nur in der Schule, der Hochschule oder in der praktischen Ausbildung, vielmehr ist sie ein Ergebnis der eigenständigen Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt und mit seinem Schicksal.

Bildung ist nicht zu erreichen durch Fortlassen von Wissen und sie ist nicht zu erreichen durch Zäune, die die besorgte Hochschulverwaltung oder Bildungspolitiker errichten, um die Hochschüler in der angemessenen Zeit auf dem richtigen Weg – dem Curriculum – durch die Universitäten zu lenken. Das ist Profilvorgabe mit einem Raster und eben keine Bildung: Bildung als individuelle geistige Formung der Persönlichkeit, die nur durch die Selbsttätigkeit, gefördert durch Anregung, nicht aber Konditionierung, möglich ist. Die Bildung des Akademikers besteht nicht im Wissen, viel wissen, besser wissen oder alles wissen – sie entsteht durch die Schritte der Selbsteinschätzung und Selbsteinsicht, also erkennende Arbeit, die der Student durch „Studium“ vollbringt, mehr ist es nicht. Aber es ist auch um keinen Deut weniger. Ein so verstandenes Studium bildet in uns eigene Urteilsfähigkeit, Einsicht und auch Willensfähigkeit, denn wir sind dabei auf uns allein gestellt, und nur aus uns selbst heraus können wir diese Fähigkeiten entwickeln.

Bildung ist der zentrale Vorgang eines wirklichen Universitätsstudiums. Die Studierenden werden zu dieser eigenen Tätigkeit veranlaßt, in dem sie auf einen lebendigen Geist in der Universität treffen. Und der lebendige Geist ist das Herzstück einer jeden Universität und eigentlich einer jeden Bildungseinrichtung. Verlieren sie diesen lebendigen Geist, sinken sie hinab in die reine Spezialisierung, erzeugen sie Fachidioten, werden sie geistig unmündig, wie Karl Jaspers ausführte: „Unsere Aufgaben sind die Wissenschaften. Es gilt als selbstverständlich, daß die Wissenschaften mit ihren in Lehrbüchern dargebotenen Ergebnissen gelernt und in den Examinas geprüft werden, daß sie nützlich sind für eine Reihe von Berufen, die akademischen Berufe, und daß jeder sich seinen Beruf und die dazugehörige Lehre wählen kann. In einem geordneten Studienplan lernt man in der gehörigen Reihenfolge, was man braucht. Um das übrige kümmert man sich nicht. Die Universität ist ein Aggregat von Fachschulen. Dieser Zustand nun, obgleich er eine Realität ist, und diese Auffassung,

obgleich sie verbreitet ist, sind der Tod des lebendigen Geistes der Universität.“²

Wir verteidigen das Ideal der Freiheit in der Kultur und in der Bildung und glauben auf der anderen Seite, daß wir mit den Kategorien des Rechtes und der Wirtschaft die Bildung ausreichend beschreiben könnten. Diese Kategorien sind zwar in der Bildung nicht aufgehoben, aber sie haben untergeordneten Charakter. Und da die Kategorien des Rechtlichen und Wirtschaftlichen sich den Kategorien der Bildung unterzuordnen haben, müssen die Bildungseinrichtungen selbständig sein.

2. Für die Selbständigkeit unserer Bildungseinrichtungen

Wenn Bildungseinrichtungen als gewinnorientierte Unternehmen geführt werden, diktiert das wirtschaftliche Prinzip und die Qualität der Bildung wird auf der Strecke bleiben. Führe ich die Bildungseinrichtungen unter staatlicher Verwaltung als „Körperschaften des öffentlichen Rechts“ oder in ähnlicher Rechtsform, wird aus der Sache heraus die Form über den Inhalt regieren, wird das rechtliche Verfahren wichtiger sein als die innere Spannung der Erkenntnisgewinnung. Dabei birgt die staatliche Verwaltung darüber hinaus immer noch die Gefahr, daß politische Interessen, d.h. private oder Gruppeninteressen, sich durchsetzen und so – oft nicht offenkundig, sondern verdeckt – die öffentliche Aufgabe der Bildung „privatisiert“ wird. Und auch dies ist kein neues Phänomen: „Die Vorgaben des preußischen Kultusministeriums erstreckten sich im Fach Philosophie jedoch nicht allein auf den politischen Bereich. So genossen philosophische Richtungen, die im Geruch des Atheismus standen, keinerlei Förderung. In der Ära Althoff betraf dies nicht nur die Anhänger Schopenhauers, sondern seit der Jahrhundertwende auch die Jünger Nietzsches. Diese ministerielle Haltung wurde von den meisten Gelehrten geteilt, welche den unwissenschaftlichen Charakter der Gedanken beider Philosophen kritisierten. Noch schärferer Widerspruch regte sich bei den Theologieprofessoren . . .“

Hält man sich die geschilderten Fälle offenkundiger Benachteiligung jüdischer, sozialdemokratischer und areligiöser Philosophen vor Augen, so wird man Max Webers skeptische Beurteilung des deutschen Universitätsbetriebes teilen. Angesichts der Behandlung des sozialdemokratischen Soziolo-

gen Robert Michels, der in Marburg und Jena nicht zur Habilitation zugelassen wurde, konstatierte er 1908 in einem Leserbrief an die Frankfurter Zeitung: „Tatsache ist doch, daß die angebliche Lehrfreiheit offenkundig 1) an den Besitz politisch-hof- und salonfähiger Ansichten und überdies 2) daran geknüpft ist, daß man ein bestimmtes Medium kirchlicher Gesinnung betätigt und, eventuell, erheuchelt. In Deutschland besteht die Freiheit der Wissenschaft innerhalb der Grenzen der politischen und kirchlichen Hoffähigkeit, außerhalb derselben nicht.“³

Aus diesem Zitat wird verständlich, warum Du Bois-Reymond die deutsche Professorenschaft als das „geistige Leibregiment der Hohenzollern“ bezeichnen konnte. Es wird auch verständlich, warum die Nationalsozialisten bereits im April 1933 das „Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“ in Kraft setzten, das Entlassung aller oppositionell eingestellten und aller jüdischen Lehrer bestimmte. Von diesem Gesetz war fast jeder fünfte Hochschullehrer betroffen; in Berlin waren es 32 Prozent des Lehrkörpers. Durch die Staatlichkeit hatte die nationalsozialistische Regierung auch sofort die Macht über die Universitäten und konnte dieses Gesetz – unterstützt von einem großen Teil der Professorenschaft – nahezu widerstandslos noch im Verlaufe des Jahres 1933 durchsetzen. Die wenigen freien Schulen dagegen leisteten zäh und hinhaltend bis weit in die dreißiger Jahre hinein oft bis zu ihrer Auflösung oder ihrem Verbot Widerstand gegen dieses Gesetz.

III. Ergebnis: Vielfalt statt staatlich verordneter einheitlicher Bildung

Mit dem Rückzug des Staates aus allen kulturellen, bildenden, künstlerischen Einrichtungen und ihrer Überführung in freie, wirtschaftlich und rechtlich eigenständige Einrichtungen würden diese zum ersten Mal in ihrer Geschichte den aufrechten Gang üben. Selbstverständlich würden sie auch Fehler machen, aber Fehler, aus denen sie lernen, die sie selber korrigieren könnten und die sie kräftigen würden. Dabei könnten sie durchaus vorerst weiter vom Staat alimentiert werden, nur dürfte die öffentliche Haushaltsordnung für sie nicht mehr

2 Karl Jaspers, Vom lebendigen Geist der Universität, Vortrag Heidelberg 1946, in: Vom neuen Geist des Universums, Dokumente, Reden und Vorträge 1945/46, Schrifttum der Universität Heidelberg, Heidelberg 1947, S. 113 ff.

3 Ulrich Sieg, Althoff und die deutsche Universitätsphilosophie, in: Bernhard vom Brocke (Hrsg.), Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftspolitik im Industriezeitalter. Das „System Althoff“ in historischer Perspektive, Hildesheim 1991, S. 299 ff.

gelten, sondern die Gelder müßten unter die eigene Hoheit der Einrichtung gelangen. Je eigenständiger sich Einrichtungen entwickeln, um so mehr werden sie sich jeweils voneinander abheben und um so deutlicher wird sich die Gesellschaft in ihren unterschiedlichen Facetten in den Bildungseinrichtungen spiegeln, und auch die überraschende, die wirklich neue Lösung hätte eine Chance.

Merkwürdigerweise scheinen in einem solchen System die sozialen und die wirtschaftlichen Anliegen besser zu befriedigen zu sein, als dies gegenwärtig der Fall ist. Aus der Wirtschaft heraus notwendige, aber vielleicht nur vorübergehend notwendige Spezialisierungen können unschwer eingerichtet werden, ohne daß es großer curricularer Abstimmungen, Bewertungen und des Beschlusses der Kultusministerkonferenz bedarf, und sie können ebenso unkompliziert wieder aufgegeben werden, wenn das Bedürfnis nach dieser Spezialisierung nicht mehr besteht. Die wirtschaftlich schwach gestellten Studierenden hätten die Möglichkeit, z. B. über Bildungsgutscheine, die Hochschule ihrer eigenen Wahl aufzusuchen.

Um es noch konkreter zu fassen: Die europäischen Länder sind übereingekommen, gegenseitig ihre Berufsabschlüsse anzuerkennen. Dies müßte für die deutschen Bundesländer ebenso möglich sein ohne das komplizierte, zeitraubende und zermürbende Verfahren durch die Kultusministerkonferenz. Die einzelnen Bundesländer könnten die Hochschulen oder Fachhochschulen als Stiftungseinrichtungen in die Selbständigkeit entlassen und mit entsprechenden Haushaltszusagen für die kommenden Jahre versehen. Der Staat würde sich auf die Rechtsaufsicht zurückziehen und dem Recht auch ohne Ansehen der Person zur Durchsetzung verhelfen. Die Parteien aber müßten sich davon verabschieden, die obersten Lehrer der Nation zu sein und die Bildungsdebatte im Parlament zu führen. Die Debatte würde sich in die Einrichtungen selbst verlagern. Unterschiedliche Konzeptionen würden dabei in Wettbewerb treten; aber nur die bunte Wiese gibt vielen Arten eine Chance, die Monokultur ist anfällig für die Schädlinge und führt zur Erosion des Bodens.

Was heißt nun konkret: die Debatte verlagert sich in die Einrichtungen – in unserem Falle in die Universitäten? Es bedeutet, daß die Mittel und Wege aus den vielfältigen Notständen selbst, sozusagen vor Ort, gesucht werden müssen. So lange diese strukturellen Bedingungen der eigenen Verantwortlichkeit nicht eintreten, können die Hochschulen in ihrer Gesamtheit nur nach immer mehr Geld rufen.

Sobald die einzelne Hochschule sich aus einer Einrichtung des Landesministeriums in eine eigenständige Firma wandelt, ist sie gehalten

- ihre Ziele selbst zu setzen und verständlich zu formulieren;
- ihre Struktur bzw. Verfassung entsprechend zu entwickeln;
- ihre Mittel auf die Ziele hin zu optimieren;
- nicht mehr einfach in „Stellen“, sondern in Geld zu denken;
- die Zielerreichung selbst zu kontrollieren und aus dem Ergebnis Änderungen herbeizuführen;
- entsprechende Verträge mit dem Land abzuschließen, auf dessen Inhalt dieses achten muß.

Eine gewisse Übergangsperiode muß den Universitäten gewährt werden. Und ein Fortfall der staatlichen Finanzierung muß nicht eintreten, wenn nicht völlig neue Finanzierungswege in Zukunft gefunden oder vereinbart werden. Aber schon die Austauschbarkeit der Haushaltstitel und die Übertragung von Geldern von einem Kalenderjahr in das nächste haben in den Universitäten, denen diese Möglichkeiten gewährt wurden, Erleichterung geschaffen. Nur an dem Grundsatz, „daß die Aufgabe zu finanzieren ist und nicht die Institution“ (Dieter Simon) und daß die Finanzierung längerfristig, aber nicht auf Dauer sein muß, ist festzuhalten.

Diese Grundsätze gelten für die Einrichtung insgesamt, sie gelten aber auch für die Glieder der Einrichtung, also für die Fakultäten, die Institute usw. Die Universität könnte etwa – und müßte es wohl auch, wenn sie ihre Ressourcen nicht vergeuden wollte – festlegen, daß diejenigen, die z. B. Anglistik studieren wollen, des Englischen mächtig sein müssen. Sonst würde sie die forschenden und lehrenden Professoren für Anfängerunterricht einsetzen, was mit Sicherheit eine Vergeudung von Mitteln wäre.

Das Ziel aber bleibt Forschung und Lehre im Zusammenhang mit der Gesellschaft und der Umwelt. Die Einrichtung, die diese Ziele hochhält und aus den inhaltlichen Vorgaben das wirtschaftlich richtige Verhalten und die entsprechenden sozialen Strukturen entwickeln kann, wird die größte Zukunft haben – auch weil sie zukünftige Strukturen und Inhalte teilweise antizipieren wird.

Dabei werden die Formen, Curricula, die Prüfungsordnung, die einzelnen Studieninhalte beweglich bleiben müssen, denn die Universität soll wissen

schaftliche Methoden vermitteln und nicht Inhalt tradieren. Dies gilt besonders in einer Zeit, in der die „mittlere Halbwertszeit“ des positiven Wissens kürzer und kürzer wird.

Wäre es möglich, daß die allseits beklagte Konzeptionslosigkeit, die fehlende Kreativität und Bürgerfähigkeit ein Ergebnis unseres verrechtlichten und standardisierten Bildungsbereiches ist? Und werden wir uns auf das sogenannte Informationszeitalter nicht nur technisch vorbereiten, sondern werden wir nicht auch Kreativität, Flexibilität und vor allem überschauende Urteilskraft jeweils eigenständig entwickeln müssen? Ich meine ja!

Aber schwerfällige, bürokratisierte Einrichtungen werden wenig Hilfe dafür bieten. Gefragt ist in der Zukunft die lernfähige Organisation – auch in den Bereichen der Bildung. Lernen aber kann nur jeder für sich selbst, in eigener Verantwortung. Überall dort, wo die Dinge in diese Richtung hin geordnet sind, entwickeln sie sich fruchtbar. Ein Beispiel ist die Deutsche Forschungsgemeinschaft, in der Wissenschaft sich weitgehend selbst regiert.

Hoffen wir, daß die Gesellschaft in Zukunft zu sich selber findet, als eine Gesellschaft freier Bürger in einem freien Rechtsstaat mit einem freien Bildungswesen!

Gerhard Neuweiler: Das gesamtdeutsche Haus für Forschung und Lehre. Die Umstrukturierung der Forschungs- und Hochschullandschaft in Ostdeutschland im Kontext einer gesamtdeutschen Hochschulreform

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 25/94, S. 3–11

Drei Jahre nach der Neugestaltung der Forschungs- und Hochschullandschaft in den neuen Ländern wird eine erste Bestandsaufnahme versucht. Er werden zwei Forschungssektoren unterschieden, erkenntnisorientierte und aufgabenorientierte Forschung. Erkenntnisorientierte Forschung ist in erster Linie an den Universitäten angesiedelt. Man wird beim Ausbau der Universitäten sorgsam darauf achten müssen, daß nicht aus regionalpolitischen Gründen mehr Dispersion als erwünschte Konzentration und Differenzierung für die universitäre Grundlagenforschung entsteht. An vielen Universitäten der neuen Länder wird die Umstrukturierung genutzt, um fachlich-inhaltlich neue Akzente zu setzen. Es besteht jedoch die große Gefahr, daß diese Dynamik unter der gegenwärtigen Finanzmisere im Wissenschafts- und Hochschulbereich zusammenbricht und kaum zu reparierende Strukturschäden hinterläßt. Die neu gegründeten Fachhochschulen konnten erstaunlich rasch einen attraktiven Lehrbetrieb aufnehmen, obwohl ihnen zur Zeit die Kooperation mit einer produzierenden Industrie fehlt.

Die Veränderungen in Ostdeutschland werden im Kontext einer gesamtdeutschen Hochschulreform diskutiert, die nicht nur eine Universitäts-, sondern eine Strukturreform des tertiären Bildungssystems umfassen muß. Die aufgabenorientierte Forschung von nationaler und internationaler Bedeutung wurde in außeruniversitären Forschungseinrichtungen institutionalisiert. Diese Institute bieten nahezu 12 000 Wissenschaftlern gute und moderne Arbeitsmöglichkeiten. Bei dem langfristig wachsenden gesellschaftspolitischen Bedarf an aufgabenorientierter Forschung bilden sie ein zukunftsorientiertes Forschungspotential, das es im gesamtdeutschen Interesse zu unterhalten und zu festigen gilt. In einer beeindruckenden Anstrengung haben Bund und Länder in den neuen Ländern eine tragfähige Wissenschaftsstruktur geschaffen, die jetzt durch interne Reformen für zukunftsorientierte Forschung und Lehre auszurüsten ist.

Wolfgang Schluchter: Die Hochschulen in Ostdeutschland vor und nach der Einigung

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 25/94, S. 12–22

Weil die friedliche Revolution zwar zur Reform der DDR führte, diese sich aber durch den freiwilligen Beitritt zur Bundesrepublik selbst auflöste, vollzog sich die Einigung im Grundsatz als Institutionentransfer von West nach Ost und als strukturelle Anpassung von Ostdeutschland an Westdeutschland. Dies gilt auch für den Wissenschafts- und Hochschulbereich. Diese Rahmenbedingung zusammen mit den aufgrund unterschiedlicher historischer Entwicklungen unvereinbar gewordenen Strukturen ließen alle Versuche scheitern, aus den Wissenschafts- und Hochschulsystemen von Bundesrepublik und DDR etwas Neues zu bauen. Vielmehr wurde das Wissenschafts- und Hochschulsystem Ostdeutschlands dem Westdeutschlands eingepaßt.

Diese strukturelle Verwestlichung verlief allerdings bei den Hochschulen anders als bei den Akademien. Während hier Art. 38 des Einigungsvertrags und der Wissenschaftsrat als Begutachtungsinstanz maßgebend wurden, spielten dort die noch von der Volkskammer erlassene „Verordnung über Hochschulen (Vorläufige Hochschulordnung)“ und die sie ablösenden Hochschulneuerungsgesetze der ostdeutschen Länder eine zentrale Rolle. Der Wissenschaftsrat war hier zudem nur Empfehlungsinstanz. Er blieb zwar wichtig, aber als vielleicht noch wichtiger erwiesen sich die Hochschulstrukturkommissionen und die ‚Wahlverwandtschaften‘ zwischen ost- und westdeutschen Ländern. Freilich verhinderte auch dies letztlich nicht die strukturelle Verwestlichung.

Diese war zudem von personeller Verwestlichung begleitet. Sie ging am weitesten in den abgewickelten Bereichen, wo eine ‚Durchmischung‘ des Lehrkörpers bei den Professoren mißlang. Aber auch in den nichtabgewickelten Bereichen ließ sich die personelle Verwestlichung letztlich nur durch verdeckte Quoten begrenzen. Hier hing vieles von der Regelung und Handhabung der verkürzten Berufungsverfahren ab. Wie immer man den Grad der personellen Verwestlichung beurteilt, die strukturelle war unvermeidlich. Sie war auch geboten, damit nun im nächsten Schritt das Gesamtsystem reformiert werden kann.

Arnold J. Heidenheimer: Universitäten im politischen Rahmen. Ein Vergleich der Hochschulsysteme Deutschlands, Japans, der Schweiz und der USA

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 25/94, S. 23–33

Im vorliegenden Beitrag werden die institutionellen Beziehungen zwischen Regierungssystemen und Universitätssystemen in vier Ländern anhand von drei Begriffspaaren untersucht und dabei Unterschiede mit Blick auf Trägerschaft, Steuerung, Finanzierung und Hochschulbesuch beleuchtet. Das erste Paar der verwendeten Kategorien unterscheidet zwischen Systemen mit vorrangig öffentlichen Bildungseinrichtungen wie in der Schweiz und Deutschland und solchen mit ausgedehnten nichtstaatlichen Segmenten im Hochschulsystem wie in Japan und den USA. Ein zweites Begriffspaar legt den Schwerpunkt auf bestimmte Strukturen des Regierungssystems; hier gehört Japan dem Typus des unitarischen und zentralistischen Systems an, während die drei anderen Staaten über bundesstaatliche Strukturen mit mehr oder weniger umfassender dezentralisierter Aufgabenverteilung verfügen. Der dritte Kategoriensatz schließlich unterscheidet danach, ob die nationalen Regierungen selbst Träger von Universitäten sind wie in Japan und in der Schweiz bzw. ob diese Aufgabe auf regionaler Ebene wie im Falle der US-Bundesstaaten oder deutschen Bundesländer wahrgenommen wird. Japan und die Schweiz stellen hier – jeweils mit erheblichen Akzentdifferenzierungen – Mischformen dar.

Indem die erwähnten Kategorien (Zentralismus vs. Föderalismus; öffentliche vs. private Institutionen; zentrale vs. regionale Trägerschaft) in einer Weise verknüpft werden, die über reine Strukturvergleiche hinausgeht, lassen sich bestimmte Zusammenhänge und Regelmäßigkeiten aufdecken. Dabei interessieren die Interaktionen zwischen den Regierungs- und Universitätssystemstrukturen mit Blick auf die Konstituierung und Beeinflussung, die Arbeitsweise und Leistungsfähigkeit der Universitätssysteme. Für Bildungspolitik und Bildungsforschung von Bedeutung könnte die Frage sein, welche Wirkung die verschiedenen kategorialen Kombinationen auf die dynamischen Dimensionen der Hochschulsysteme wie Expansion, institutionelle Hierarchisierung, Wettbewerb und Zugänglichkeit haben. Woran etwa liegt es, wenn in den USA diametral entgegengesetzt zu Japan der private Sektor mit „Qualität“ und der öffentliche Sektor mit „Quantität“ assoziiert wird?

Konrad Schily: Unabhängige Universitäten in einer freien Gesellschaft

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 25/94, S. 34–38

Vor dem Hintergrund des Zusammenbruchs sozialistischer Gesellschafts- und Wirtschaftssysteme kommt in der Bundesrepublik Deutschland niemand auf den Gedanken, die Verstaatlichung einzelner Industriezweige oder gar der gesamten Industrie zu fordern. Vielmehr wird einer Privatisierung bislang staatlicher Bereiche wie Bahn und Post das Wort geredet. Am staatlichen Hochschulsystem nimmt demgegenüber kaum jemand Anstoß, mehr noch – es soll mit denselben Methoden kuriert werden, die sich bei den sozialistischen Systemen als untauglich erwiesen haben.

Vor diesem Hintergrund wird für den Rückzug des Staates aus allen kulturellen, bildenden und künstlerischen Einrichtungen und deren Überführung in freie, wirtschaftlich und rechtlich eigenständige Einrichtungen plädiert. Gefragt ist in der Zukunft – auch in den Bereichen der Bildung – die lernfähige Organisation. Lernen kann aber nur jeder für sich selbst, in eigener Verantwortung.