

Die Ökonomisierung der Hochschulen: Von der Bildung zur Ausbildung

Der allgemeine Trend zur Ökonomisierung in der Gesellschaft hat nicht nur das Gesundheitswesen, sondern auch die Hochschulen erfasst. Im Zuge der Ökonomisierung wurde Bildung weitgehend durch Ausbildung ersetzt. Die tiefgreifenden Veränderungen der Universitäten und Hochschulen haben die zu Anfang des 19. Jahrhunderts humanistisch geprägte Universität Wilhelm von Humboldts zerstört.

Der Ökonomisierungstrend der Hochschulen bedarf einer differenzierten Betrachtung nach Hochschultypen, nach dem Verständnis von Bildung und Ausbildung, und nach den verschiedenen Wissenschaftskulturen, die immer schon eine unterschiedliche Nähe zum humanistischen Bildungsideal hatten.

Um die heutige Ökonomisierung zu verstehen, erscheint es notwendig, einen Blick auf die Naturwissenschaften zu werfen, die es heute schwer haben, sich dem ihnen oft fremd gebliebenen humanistischen Ideal unterzuordnen. Hinzu kommt, dass das Spannungsverhältnis zwischen Bildung und Ausbildung an den Universitäten seit jeher real bestand, und in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts durch die Fachhochschulen neue Akzente erhielt. Schließlich sind auch die Veränderungen in den Wissenschaften selbst zu berücksichtigen, die durch eine zunehmende Finalisierung als gesellschaftliche Produktivkraft im technologisch-ökonomischen Prozess – einschließlich der Rüstungsindustrie – gekennzeichnet sind.

Diese strukturellen Veränderungen sind die Grundlage der allgemeinen Ökonomisierung. Die „Hochschulreform“, die in Deutschland im Wesentlichen vom *Centrum für Hochschulentwicklung* (CHE) konzipiert und vorangetrieben wurde, hat die Ökonomisierung in den Strukturen der Hochschulen und Wissenschaften verankert. In der Folge wandelte sich die humboldt'sche Hochschule zu einer unternehmerischen Hochschule, in der alle Studiengänge mit ihren Bezugswissenschaften funktionalisiert und mithilfe der veränderten hochschulischen Verwaltungsstruktur nahezu gleichgeschaltet wurden.

Trend der Ökonomisierung

Die zunehmende Ökonomisierung aller Lebensbereiche ist ein allgemeines Merkmal des gegenwärtigen Zeitalters (vgl. Latouche 1994, 2004; Forrester 1997, 2001). Die Effizienzlogik wirtschaftlichen Handelns hat Bereiche der Lebenswelt wie Bildung und Gesundheit infiziert, die einer anderen kommunikativen Logik wie Aufmerksamkeit, Fürsorge und Liebe verpflichtet sind. Qualitäten werden nivelliert, quantifiziert, standardisiert und dem Maßstab des Geldes unterworfen, d. h. monetarisiert. Gleichzeitig sind sie einem Zweck untergeordnet und werden funktionalisiert. Bildung als ein Prozess, der keinen äußeren Zwecken unterworfen war und zum inneren Vermögen einer Person gehörte, wird zunehmend unter Kostenaspekten und Verwertbarkeiten betrachtet, sodass in Tauschwerten und Renditen gedacht wird. Bildung wird im Rahmen dieser Entwicklung konsequent zum Humankapital und nach der erzielbaren Bildungsrendite bewertet, die auch eine sog. „nicht-monetäre Bildungsrendite“ beinhaltet, die sich an der Lebens- oder Arbeitszufriedenheit ablesen lässt (vgl. Auer u. a. 2017). Angesichts dieser Veränderungen ist zu fragen, ob der Bildungsbegriff überhaupt noch angemessen ist. Sollte zutreffender nicht von Ausbildung gesprochen werden?

Durch die Expansion der Ökonomie sind neue Formen sozialer Verdinglichung und Entfremdung entstanden. Sie zwingt der Lebenswelt zweckrationale Denkweisen und Erwartungen auf, die von der Logik kommunikativer Rationalität weit entfernt sind. Sie erschwert die Verständigung, verstärkt die Isolierung und Entfremdung der Menschen voneinander, und schränkt die Lebensführung ein. Ökonomische Imperative unter-

graben mit ihren Anforderungen an Effizienz und Leistung die kommunikative Verständigung. Die Institutionen, die Menschen in ihrer Lebensführung unterstützen, wie das Gesundheitswesen, Institutionen frühkindlicher Erziehung, Schulen und Universitäten, werden aus betriebswirtschaftlicher Sicht mit neuen Mechanismen der Kontrolle und Disziplinierung ausgestattet, die mit einem scheinbar harmlosen Vokabular wie »Autonomie der Hochschule«, »Zielvereinbarung«, »Akkreditierung« und »Evaluation« einhergehen.

Betriebswirtschaftliches Effizienzstreben und Profitmaximierung sind in den menschlichen Beziehungen schädlich, weil sie menschliche Zuwendung als Selbstzweck ausschließen oder doch erschweren. Weder helfende Unterstützung noch Bildung lassen sich monetarisieren, denn als soziale Aktivitäten sind sie nicht darauf gerichtet, primär in Bezahlssystemen erbracht zu werden. Liebe und Fürsorge sind ihrem Wesen nach nicht in Geld konvertierbar, weil sie durch eine solche Kommodifizierung ihre zwischenmenschliche Qualität verlieren. Dies zeigt, dass der Ökonomismus sich in seinen extremen Formen von allen moralischen und menschlichen Verpflichtungen zu befreien sucht.

Bildung und die Qualifizierung der Arbeitskraft

Auch ohne eine ausgeprägte Ökonomisierung der Gesellschaft bis in die lebensweltlichen Bereiche hinein lässt sich die menschliche Arbeitskraft nicht ohne gesellschaftliche Einbindung denken, jedenfalls soweit sie der Erzielung eines Einkommens dient. Der zentrale Unterschied liegt darin, zu wessen Nutzen das menschliche Vermögen mit seinen vielfältigen Kompetenzen eingesetzt wird, ob es Lebensqualität in einer gerechten und nachhaltigen Gesellschaft schafft oder als Humankapital der Maximierung von Profiten und der Ausbeutung dient. Im ersten Fall ist das zu seinen Möglichkeiten kommende Individuum gefragt, im zweiten ein formiertes Subjekt, das sich als Knecht verdingt. (vgl. Han 2014) Geht man von der prinzipiellen Unverfügbarkeit des Menschen aus – von einem Menschen, der kein Ding, sondern „Selbstzweck“ (Kant) ist – so kann das Knechtsein, auch in seinen versteckten Formen, nicht der Maßstab für die gesellschaftliche Einbindung und gelingende Entwicklung des Menschen sein. Nur der gebildete Mensch, der seine Vernunft gebraucht, kann entscheiden, wie er seine Kräfte prosozial in die Gesellschaft, das Gemeinwesen und seine Beziehungen einbringt.

Im Zuge der gesellschaftlichen Entwicklungen im Zusammenhang mit Rationalisierung, Automatisierung und Digitalisierung sind die Anforderungen an die Qualifikationsstruktur größer geworden. Das zeigt sich auch an immer längeren Ausbildungszeiten, die allerdings aus ökonomischen Gründen kritisiert und reduziert wurden. Durch die Qualifizierung ihrer Arbeitskraft werden die Menschen gesellschaftlich nutzbar gemacht. Zu den erwarteten Qualifikationen gehören kognitive Fähigkeiten, die aufgrund ihrer Indifferenz und polyvalenten Verwertbarkeit die Menschen für eine Vielzahl unterschiedlichster Verwendungen disponieren, sei es in der Gentechnik oder im Coaching, in der Rüstungsindustrie oder an Universitäten. Die Formierung erfolgt im Wesentlichen dadurch, dass die in Schule und Studium Lernenden weniger an den Inhalten interessiert sind, sondern sich an Leistungspunkten und Noten orientieren. Schon auf dem Weg zum Abitur unterliegen die Schüler einem strengen Zeitregime, das wenig Spielraum für die Erprobung und Entfaltung ihrer Persönlichkeiten lässt. Die persönliche Entwicklung braucht Erfahrungsräume jenseits von ökonomischer Effizienz und Zeitdruck. Sie kann nur um den Preis der Kommodifizierung in das Korsett der Rationalisierung und Quantifizierung gezwungen werden. Der Ökonomismus wirkt ohne menschliche Liebe und Empathie und steht damit im Gegensatz zu fürsorglichen und empathischen menschlichen Beziehungen. Zudem zeigt er sich als bildungsfeindlich. Um die Qualifikation der Arbeitskraft an den gesellschaftlichen Nutzen zu binden und das lebendige Arbeitsvermögen zu formieren, sind zunehmend Ausbildungsprozesse gegenüber Bildungsprozessen favorisiert worden.

Die Idee der humanistischen Bildung und die Universität

Mit der deutschen Universität untrennbar verbunden ist Wilhelm von Humboldt, der Anfang des 19. Jahrhunderts in einem genialischen Wurf die theoretischen Grundlagen für eine neue Universität im Rahmen einer allgemeinen Bildungsreform entwickelte und umsetzte, die dem Neuhumanismus verpflichtet war. Als Bildungsreformer gelang es ihm, in einem Zeitraum von weniger als 18 Monaten das gesamte Unterrichts- und Bildungssystem neu zu orientieren, bevor er in dieser Funktion aus dem Staatsdienst ausschied. Neben dem dreigliedrigen Schulsystem gehörte die Gründung der *Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin* (heute Humboldt-Universität) zu seinem Reformwerk. (Zur Geschichte und Aktualität des humboldt'schen Bildungsideals vgl. Jürgen Hofmann 2010)

Das humanistische Bildungsideal war in der deutschen Hochschul- und Bildungslandschaft nahezu zwei Jahrhunderte leitend und zeigt unbeschadet berechtigter Kritik weiterhin kritisch-korrigierende Wirkungen gegen Formen der *Halbbildung* (Adorno 1959) und *Unbildung* (Liessmann 2006).

Die im Sinne des neoklassischen Ideals von Humboldt formulierte Bildung war mit der Vorstellung einer zweckfreien Entfaltung der menschlichen Potenziale verbunden. Außerhalb gesellschaftlicher bzw. kapitalistischer Verwertungsinteressen stand die Bildung, die durch das Zusammenspiel der kulturellen Ressourcen zu Selbsterkenntnis, Selbstverwirklichung und Wirkmächtigkeit im privaten und öffentlichen Raum führen sollte. Bildungsinhalte waren als Selbstzweck weder im Vorhinein noch im Nachhinein der beruflichen Verwertung unterworfen.

Diese Bildung geht schon wegen der sozialen Herkunft ihrer Zugangsbegünstigten mit einem privilegierten sozialen Status einher, der es dem Einzelnen ermöglicht, sich der Kultur zu öffnen und an ihr teilzuhaben. Gegen diese Bildung wurde kritisch eingewendet, dass sie bereits ein privilegiertes Verhältnis zur Welt voraussetzt und sich dieses Bildungsideal gesellschaftlich nicht als verallgemeinerungsfähig erwies. In seiner Geltung war es auf eine privilegierte gesellschaftliche Klasse beschränkt. Die lohnabhängig Beschäftigten waren weitgehend von der Möglichkeit ausgeschlossen, einen weltoffenen und selbstverändernden Lebensstil auszubilden. Trotz gegenteiliger Bemühungen blieb diese Bildung gegenüber Chancenungleichheit und mangelnder sozialer Gerechtigkeit indifferent und weitgehend wirkungslos. Dieses Bildungsverständnis war jedoch nicht der Tyrannei der Ökonomie ausgeliefert. Aus diesem Grund ist mit dem humanistischen Bildungskonzept heute die Forderung verbunden, dass die ökonomische Effizienz nicht weiter in die Lebenswelt vordringen darf. Offensichtlich können Individualität, Mündigkeit und Selbstentfaltung nur um den Preis ihrer Zerstörung der ökonomischen Vernunft untergeordnet werden. Für ihr Gelingen brauchen sie einen zweckfreien Raum.

Die Zerstörung der Bildung

Eine Hochschule, die sich den Ideen der Aufklärung und Bildung verpflichtete, ist an das Gemeinwohl gebunden und kein gesellschaftliches Teilsystem, das prinzipiell der Ökonomie untergeordnet werden könnte. Die humboldt'sche Universität mit ihrem Bildungsgedanken folgte einer eigenen Logik und nicht dem heute generalisierten betriebswirtschaftlichen Effizienzdenken. Um die Hochschule der ökonomischen Vernunft zu unterwerfen, musste sie auf eine Weise reorganisiert werden, die im Prinzip der Führung von profitorientierten Dienstleistungsunternehmen entsprach. Nun stellen die Hochschulen nicht nach dem Muster einer Fabrik Waren her, die quantifiziert in den Warenkreislauf entlassen werden, doch ist das hochschulische Wissen in Form von Abschlusszertifikaten für die Verwender wissenschaftlichen Wissens schon als Ware greifbar. Legt man den Akzent nicht auf Bildung, sondern auf das wissenschaftliche Wissen, mit dem Absolventen von Studiengängen ausgestattet sind, verschieben sich die Relevanzen von der Bildung als Selbstzweck zur gesellschaftlichen Akkreditierung eines prinzipiell auf Anwendung bezogenen Wissens. Denn das wissenschaftliche

Wissen wird nicht wie die Bildung als Selbstzweck verstanden, sondern als eine Ware mit Gebrauchs- und Tauschwert. Diese Bewertung hat sich zunehmend verschärft. Sie hat zur Folge, dass sich Bildung unter der Hand in Ausbildung verwandelt hat, mit funktional verwertbaren Abschlüssen und Inhalten, die Grundlage für die Kapitalverwertung in Unternehmen sind.

Diese Zerstörung der Bildung im gegenwärtigen Hochschulwesen erfolgt dadurch, dass ihre Inhalte zunehmend marktgerecht standardisiert und modularisiert werden. An den Hochschulen werden die Studiengänge von privatwirtschaftlichen Agenturen akkreditiert und zertifiziert. Angeblich durch Hochschulrankings verobjektiviert, soll sich die Qualität eines Studiengangs an dem Rangplatz zeigen, der auch Rückschlüsse auf das Preis-Leistungs-Verhältnis und die Bildungsrendite eines Studiums ermöglichen soll. Was zählt, sind nicht die Inhalte eines Studiums, sondern die an beliebigen Inhalten erbrachten Leistungen in Form von Credit Points, Noten und Rangplätzen, die sich aus den Rankings eines nationalen und internationalen Vergleichs der Lernergebnisse und Abschlussnoten ablesen lassen. Das Ergebnis sind entpolitisierte Lernprozesse, die für beliebige Verwendungszusammenhänge strukturiert sind. Durch Instruktion und äußere Lernkontrollen werden Reflexionsprozesse eingeschränkt.

Was früher als Bildung bezeichnet wurde, nahm seinen Ausgang zwar an Inhalten, erschöpfte sich aber nicht an diesen, sondern konkretisierte sich im individuellen Weltbezug des Sich-Bildenden. Demgegenüber dienen in der heute überwiegend stattfindenden Ausbildung die Inhalte nicht der Selbstverständigung und Welterschließung, sondern werden kommodifiziert und der beruflichen Verwertung unterworfen. Der Zugang zu befreienden Bildungs- und Reflexionserfahrungen kann auf dieser Grundlage nicht erfolgen. „Die universitäre Form des Studiums soll heute gegen die Berufssphäre nicht etwa abschirmen, weil diese der Wissenschaft noch immer fremd wäre, sondern weil sich umgekehrt die Wissenschaft in dem Maße, in dem sie die Berufspraxis durchdrang, ihrerseits der Bildung entfremdet hat“ (Habermas 1967, S. 13). Hinzukommt, dass mit der Warenförmigkeit des Wissens die „allgemeine öffentliche Verfügbarkeit über Wissen“ durch „Eigentumsrechte an Wissen“ ersetzt wird (vgl. Weingart 2008, S. 477). An die Stelle des Wahrheitscodes ist zunehmend der „Code der Ökonomie“ getreten (vgl. Weingart 2008, S. 481-483).

Bildungsware und Humankapital

Für die in den heutigen Studiengängen modularisierte Bildungsware ist typisch, dass sie quantitativ in Geldwerten ausgedrückt werden kann. Ihre qualitativen Besonderheiten zählen nicht und gehen verloren. Dadurch wird erschwert, dass die Inhalte eine reflexive und kritische Denkbewegung auslösen oder anregen. Sie immunisieren nicht länger gegen Anpassungszumutungen, was ehemals eine Wirkung von Bildung war, sondern tragen zur Integration einer System- und Sozialwelt bei, die auf ökonomischer Effizienz und Monetarisierung gründet. Mit dieser Verschiebung von der Bildung zur Ausbildung wird Bildung als allgemeines gesellschaftliches Anliegen erschwert und bleibt das unsichtbare Privileg einer kleinen Schicht. Für die große Masse ist Bildung der Warenform unterworfen und verliert ihre ursprüngliche Qualität. Der warenförmig zurechtgestutzten Bildung kommt dann die Funktion zu, durch die Qualifizierung der Arbeitskraft als Humankapital dienstbar zu werden. Auf der persönlichen Ebene dient die Ausbildung dazu, Einkommen und Wohlstand abzusichern.

Mit dem Studium ist immer weniger ein Lebensbereich gegeben, der einen wichtigen Stellenwert als Moratorium oder eigenständige Lebensform hat. Das Studium wird als Durchgangsphase zu einem berufsqualifizierenden Abschluss gewertet. Sich mit dem Studieren Zeit zu lassen, sich in der relativ freizügigen Situation eines akademischen Studiums zu erproben, und die Praxis des Lernens als Herausforderung anzunehmen, sind keine Ratschläge mehr, die man den heute Studierenden als Empfehlung auf den Weg geben kann.

In der neuen Universitätsstruktur findet die Formierung der Subjekte weitgehend unmerklich statt, denn ein eigenes Leben zu führen bedeutet heute, das Leben im Bestehenden einzurichten. Diese Haltung, die selbstverständlich und alltagsüblich ist, bewirkt ein unbewusstes Arrangement mit den bestehenden Strukturen, ohne deren Herkunft und Wirkung zu hinterfragen und zu verstehen.

Das Urteilsvermögen sowie die Themenfelder und Erfahrungsbereiche haben sich im Vergleich zu den Strukturen einer Universität, die in den 1960er und 70er Jahren noch mit einer kritischen und unbeugsamen Haltung verbunden war, verschoben. Mit dem neoliberalen Umbau der Universität haben sich nicht nur die gesellschaftlichen Anforderungen an das Subjekt, sondern auch die Ansprüche des Subjekts an seine Lebensführung verändert. Mit dem Status als Studentin oder Student ist heute keine totale Rolle mehr gegeben. Die Fragmentierung der Lebensbereiche bietet keine Grundlage mehr für die Integration von Hochschule und Studium in das Leben, sondern fördert die Funktionalisierung und Optimierung der Konsumentenrolle.

Studierende heute verfügen über andere Kriterien der Bewertung ihres Lebenszusammenhangs. Das Studium wird nicht als Schritt in ein selbstbestimmtes Leben, verbunden mit einem Moratorium, sondern als eine temporäre Qualifikationsaufgabe angesehen, die effizient, d. h. mit einem Maximum an „Freiheit“ (mit der Einhaltung der sozialen Erwartungen an die Konsumentenrolle und ohne auf das Gewohnte zu verzichten) gelöst werden kann. Das Interesse am Studium hängt für die meisten Studierenden mit dem Studienabschluss als Einstiegsqualifikation in einen Beruf zusammen und gilt nicht der Selbsterprobung und Selbstfindung, sondern der Selbstoptimierung. In dieser Hinsicht ist die neoliberale Haltung bereits in die Psyche der Subjekte eingegangen.

Die Humboldt'sche Universität zwischen Bildung und Anwendungsbezug

Die Universitäten in Deutschland waren seit der humboldt'schen Bildungsreform an das humanistische Bildungsideal gebunden. Mit dieser humanistischen Haltung war ein aufklärerisches Interesse verbunden, das an die Selbstbestimmung des Individuums durch den Gebrauch seiner Vernunftkräfte glaubte und die Idee des Weltbürgertums vertrat. Das allseitig gebildete Individuum sollte sich den Ideen der Aufklärung und Menschenwürde verpflichtet fühlen. „Zum Weltbürger werden heißt, sich mit den großen Menschheitsfragen auseinanderzusetzen: sich um Frieden, Gerechtigkeit, um den Austausch der Kulturen, andere Geschlechterverhältnisse oder eine andere Beziehung zur Natur zu bemühen.“ (Humboldt, zitiert nach: Vinnai 2005). Hier war die Philosophie als ein Bezugsrahmen gefordert, um den Austausch von Erkenntnissen über die Einzelwissenschaften hinaus zu koordinieren. Das Motivationsvokabular war neben allgemeinen humanistischen Werten mit der „akademischen Freiheit“ ohne staatliche und andere Einflussnahmen, also mit der Unabhängigkeit der Universität von Staat, Politik, Religion und Wirtschaft, gegeben.

Bei der Gründung der Humboldt-Universität zu Berlin gehörten die Fächer ausnahmslos dem geisteswissenschaftlichen Spektrum an, obwohl neben Philosophie, Altertumswissenschaften, Rechtswissenschaft, Philologie und Theologie auch die Medizin eine Rolle spielte, sich aber erst Mitte des 19. Jahrhunderts zur Naturwissenschaft entwickelte. Die versammelten Fächer konnten sich mühelos dem humanistischen Bildungsideal zuordnen. Nachdem der Ausbau der Universität seit 1821 die erstarkenden Naturwissenschaften im Zusammenhang mit der sich entwickelnden industriellen Gesellschaft zunehmend berücksichtigte, ordneten diese sich zunächst problemlos in das humanistische Konzept ein, obwohl es von seiner Entstehung her kaum einen Bezug zu den Naturwissenschaften hatte. Eine Leitdifferenz war zudem der Unterschied zwischen einer „reinen“ Wissenschaft, die Erkenntnis als Selbstzweck erachtete, und einer „angewandten“ Wissenschaft, die durchaus außerhalb der Universität wirksam werden konnte. „Wissenschaft definiert sich an der Universität als ‚reine‘ Wissenschaft im ausdrücklichen Gegensatz zur angewandten Wissenschaft, die durchaus wissenschaftsexternen Zwecken gehorchen kann; die reine Wissenschaft kennt keinen anderen Zweck mehr als die Erkenntnis um ihrer selbst willen, die ihren praktischen Sinn nur noch in der sittlichen Bildung der mit ihr be-

fassten Subjekte sieht ...“ (Klüver, 1983, S. 76). Zunächst übernahmen die Naturwissenschaften dieses Leitbild der „reinen“ Wissenschaft mit der Folge einer starken Abgrenzung von angewandter Wissenschaft, wie sie etwa an den technischen Hochschulen vertreten wurde. Nachdem im Zuge der Industrialisierung „das staatliche und das industrielle Interesse an der technischen Nützlichkeit der Naturwissenschaften“ weiter wuchs, erwies sich das Festhalten an der Idee einer „reinen“ Wissenschaft und dem humanistischen Bildungsideal eher als rückwärtsgewandt. Nach Klüver ist deshalb die Humboldt'sche Universität eher der Abschluss einer vorherigen Phase der Universitätsentwicklung gewesen als der Beginn einer neuen. Dies wird markiert durch den Aufstieg der Naturwissenschaften in den Universitäten, die sich zunächst dem Bildungsideal beugten, das auch zur Stärkung der eigenen Situation und zur Abgrenzung den Technischen Hochschulen gegenüber geeignet war. Im Zusammenhang mit dem technischen Fortschritt und der industriellen Applikation des wissenschaftlichen Wissens habe in der Universität daher ein Veränderungsprozess begonnen, der schließlich in den 1970er Jahre neue Formen der Forschungsplanung und Forschungsförderung hervorbrachte. Rückblickend liegt die Aporie darin, dass die Naturwissenschaften das humanistische Konzept nur akklamativ bejahten, ohne es wirklich einlösen zu können.

Die Integration des Menschen, auch durch hochschulische Ausbildungsgänge, in gesellschaftliche Verwertungszusammenhänge seiner Arbeitskraft wurde auf einer faktischen Ebene als Argument für die mangelnde Umsetzbarkeit der humanistischen Bildung gebraucht und damit aufgrund einer scheinbar „realistischen“ Haltung oft als der Kontrapunkt gegen die versuchte Unterwerfung des Menschen unter ökonomische Notwendigkeiten aufgegeben.

Schließlich führte der immer größer werdende Qualifikationsbedarf auch für akademisch ausgebildete Arbeitskräfte einerseits zu einer beruflichen Eingangsstufe für Universitätsabsolventen in Unternehmen und Organisationen im Sinne des „Training on the Job“, andererseits aber auch zu lauten Forderungen nach einer den Bedürfnissen der Verwender von Qualifikationen angemessenen Grundlage der Hochschulausbildung im Sinne von verwertbarem Humankapital. Auch die wissenschaftliche Forschung hatte sich seit den 1970er Jahren zunehmend verändert. Es ging nicht mehr um einen einfachen Transfer wissenschaftlichen Wissens in unternehmerische Verwertungszusammenhänge, sondern die Interessen der Verwender wissenschaftlichen Wissens sollten sich schon frühzeitig direkt steuernd und schwerpunktsetzend in den Wissenschaftsprozess einbeziehen und Geltung beanspruchen, um eine höhere „Wissensrendite“ zu erzielen. Dies wurde schließlich durch die Drittmittelforschung erreicht. Wissenschaftspolitisch wurde hier zumeist mit dem Technologiestandort Deutschland und internationaler Konkurrenzfähigkeit argumentiert und ein solches Konzept der Forschungsförderung aus wirtschaftlichen Interessen befürwortet.

Während sich Universitätsabschlüsse ursprünglich kaum an den Erwartungen der Verwender dieser Abschlüsse orientierten, erfolgte seit Mitte der 1970er Jahre zunehmend eine Funktionalisierung und Monetarisierung dieser Abschlüsse. Dieser Prozess verlief mit einem gewissen zeitlichen Nachlauf nahezu parallel zu der gesellschaftlichen Einbindung von wissenschaftlicher Forschung in die Erwartungs- und Akkreditierungsstrukturen der Anwender in Industrie-, Wirtschafts- und Bildungsorganisationen. Gernot Böhme, Wolfgang van den Daele und Wolfgang Krohn (1973) sprachen von der „Finalisierung der Wissenschaft“, einem Prozess, der teilweise mit der forschungsstrategischen Antizipation von Interessen der Verwender wissenschaftlichen oder administrativen Wissens einherging. Dies wurde teils mit dem Ziel begründet, die akademische Bildung „praxisorientierter“ und weniger „weltfremd“ zu gestalten. Dennoch wurde bis in die 1990er Jahre hinein an der Gestalt eines wissenschaftlichen Studiums nicht gerüttelt. Während auf der einen Seite die Verwender wissenschaftlicher Abschlüsse eine möglichst passgenaue Ausrichtung von Studiengängen für ihre neuen Mitarbeiter erwarteten, wurde von gesellschaftskritischen Verwendungsinteressen aus immer auch eine wirksame Gestaltung von praktischen Bezügen im Berufsfeld mitgedacht, die allerdings auf der Grundlage einer aufklärerischen und ideologiekritischen Haltung wirksam werden sollte. Die Differenz von wissenschaftlichem Wissen und berufspraktischem Wissen wurde aus der Sicht der Humboldt'schen Universität in der Unterschei-

dung von Universitäten und Fachhochschulen zum Ausdruck gebracht. Dem durch einen Universitätsabschluss gebildeten Absolventen wurde zugetraut, sich eigenständig in neue Fragestellungen einzuarbeiten. Aufgrund der genannten Differenz war klar, dass der nach dem Studium zu vollziehende Einstieg in ein Berufsfeld immer ein "Training on the Job" erforderlich machte, da wissenschaftliches Wissen nie bis in die konkreten Rollenzusammenhänge einer Arbeitstätigkeit hineinreichen konnte, sondern transferorientiert weiterzudenken war. Ab dem Ende der 1970er Jahre entstanden zunehmend fachhochschulische Studiengänge, die sich in verschulter Form auf die Praxis des Berufs einstellten. Bei diesen Studiengängen war die Wissenschaftsorientierung der Berufsorientierung untergeordnet, womit ein neuer Typ von Hochschule und Studienabschlüssen ergänzend zur Universität, der gelegentlich die Reformierungsfähigkeit abgesprochen wurde, etabliert werden konnte. Vom Konzept her sollte ein zeitlich und inhaltlich effizientes Studium mit direkter Ausrichtung auf Berufsfelder möglich werden. An der Berufsorientierung etwa war ablesbar, dass die Fachhochschulen ihre Absolventen nicht weiter zur Promotion begleiten konnten. Mit der Studierbarkeit eines sechsemestrigen Fachhochschulstudiums mit einer hohen Absolventenquote war unerschwinglich ein Modell für die Reform universitärer Studiengänge gegeben, die sich auch aus Kostengründen am Ziel möglichst vieler Absolventen in der Regelstudienzeit orientieren sollten.

Die neue Hochschulstruktur und ihr Motivationsvokabular

Es kann zu Recht bezweifelt werden, dass für die meisten Studenten, insbesondere in den Natur- und Ingenieurwissenschaften, das humanistische Bildungsideal zukunftsweisend oder verbindlich war. Heute ist für die Mehrzahl der Studierenden das akademische Studium an Universitäten mit einem berufsqualifizierenden Abschluss verbunden. Das humanistische Bildungsideal ist für Studierende in den Natur- und Ingenieurwissenschaften von eher geringer Bedeutung gewesen. Eine kritische Hochschul- und Bildungspolitik sowie andere Politikbereiche bestimmen heute kaum noch die studentischen Positionen. Außerdem haben die Studierenden keine Möglichkeit zu vergleichen, was es bedeutete, vor einigen Jahrzehnten studiert zu haben, sodass sie die heutigen Studienstrukturen für selbstverständlich halten. Studenten finden heute in den Universitäten und Hochschulen Strukturen vor, in die sie einsteigen müssen, um studieren zu können. Die Prozesse mit den partikularen Interessen, die zu den heutigen Strukturen geführt haben, sind für sie kaum rekonstruierbar. So wundert es nicht, dass im erklärten studentischen Interesse überschaubare Studiengänge ohne Studiengebühren liegen, die in angemessener Zeit bewältigt werden können. Dieses pragmatische Interesse bedeutet jedoch nicht, dass sie aus ihrer Sicht die Ergebnisse der Reform der Studiengänge im Bologna-Prozess befürworten.

Diese Sichtweise deckt sich damit, dass oft kritisiert oder mindestens infrage gestellt wurde, dass Studiengänge zu langandauernd, also mit zu hoher Semesterzahl und zusätzlich teils sehr hohen Abbruchquoten studiert werden, und infolgedessen entsprechend verkürzt werden sollten. Mit dem Bologna-Prozess sollte eine grundlegende international ausgerichtete Reform von Studiengängen geleistet werden, die zu modernisierten, zeitgemäßen Studiengängen unter Opferung des als überkommen gewerteten humboldt'schen Bildungsideals führten. Grundgedanke war, mit den neuen Bachelor- und Masterstudiengängen einen gemeinsamen europäischen Hochschulraum zu schaffen, der Vorteile auf mehreren Ebenen mit sich bringen sollte: eine Entschlackung hochschulischer Curricula, eine fortlaufende Qualitätssicherung der Studiengänge mit Akkreditierungen und Evaluationen, eine Orientierung der Hochschulen am Markt und seiner Nachfrage nach Qualifikationen, eine entsprechende berufsqualifizierende Ausrichtung des Studiums sowie die Sicherung der Hochschulausstattung durch die Einwerbung von Drittmitteln, um die Forschung an die Bedürfnisse von Praxis, Industrie und Wirtschaft anzupassen. Ein Mehr an Flexibilität und Abstimmung von Studiengängen national wie international sollte zu überschaubaren und kostengünstigen Studiengängen führen, die problemlos an einem neuen Studienort weitergeführt werden konnten. Dies ist nur zu einem geringen Teil eingelöst worden. An dem Restrukturierungsprozess der europäischen Hochschulen waren in Deutschland die *Hochschulrektorenkonferenz* (HRK), Bildungs- und Wissenschaftspolitiker auf Landes- und Bundesebene sowie das gemeinsam mit

der Bertelsmann-Stiftung begründete *Centrum für Hochschulentwicklung* (CHE) als formal gemeinnütziger *Think Tank* beteiligt.

Torsten Bultmann erkannte frühzeitig, dass die technokratische Wissenschaftsplanung und Hochschulreform durch „wettbewerbsförmige Regulierungen“ ergänzt wurde und als „Dienstleistungshochschule“ mit Deregulierung und einer unternehmensgleichen Ausrichtung mit Aufsichts- bzw. Wissenschaftsräten ablaufen sollte.

Insoweit die sogenannte Hochschulreform von nichtuniversitären Akteuren angestoßen und veranlasst wurde und einem „administrativ-politischen Aktivismus“ ausgesetzt waren, ging es nicht allein darum, um durch kürze und verschultere Studiengänge Mittel effizienter einzusetzen, sondern die Universitäten und Hochschulen an den neoliberalen Kapitalismus anzupassen. (vgl. Bultmann 1996, Bultmann u. a. 2018)

Die durchgreifende Veränderung des deutschen Hochschulwesens wurde unter der Federführung des CHE und seines Leiters Detlef Müller-Böling (1994–2008) konzipiert und durchgesetzt. Müller-Böling, der Betriebswirtschaftslehre studiert hatte und 1981 als Professor für Empirische Wirtschafts- und Sozialforschung an der Universität Dortmund berufen worden war, dann ebendort Rektor (1990–1994), leitete einen nach den Grundsätzen einer Verwaltungs- und Wissenschaftsreform begründeten Wandel der deutschen Hochschul- und Bildungslandschaft unter betriebswirtschaftlichen Vorzeichen ein, der seinem Leitbild einer „entfesselten“ oder unternehmerischen Hochschule entsprach. Tatsächlich scheint sich Müller-Böling mit diesem Modell als Leiter des CHE dem Verlagshaus Bertelsmann, personifiziert in Reinhard Mohn, dienstbar gemacht zu haben.

Das für ihn in dieser Hochschulreform maßgebliche Demokratieverständnis hat Müller-Böling in einem Interview vom 12.03.2010 mit den folgenden Worten umrissen: „Man darf die Frösche nicht fragen, wenn man ihren Teich trockenlegen will. Hochschulpolitik ist ein vielrädiges Gebilde. Ich habe nie gedacht, dass man mit dreißig Leuten Dinge direkt durchsetzen kann. ... Im CHE standen dreißig Leute 36.000 Professoren und zwei Millionen Studenten an achtzig bis hundert Universitäten und rund 260 Fachhochschulen gegenüber, außerdem 16 Landesministerien mit jeweils 300 Mitarbeitern.“ (zitiert nach: Schuler 2010, S. 150).

Solche Entdemokratisierungstendenzen, wie sie auch in dieser Aussage unverblümt zum Ausdruck kommen, werden häufig im Zusammenhang mit einer autoritären Tiefenstruktur des neoliberalen Kapitalismus interpretiert. Handelt es sich dabei um eine simplifizierende personalisierte Sicht auf die Machtstrukturen im verborgenen agierender Eliten, ist das Deutungsmuster des *Tiefen Staates* nicht weit entfernt (Mies; Wernicke 2017).

Während empirische Studien wie die von Frank Meier und Andre Müller grundsätzlich nach den Folgen der Ökonomisierung der Wissenschaft fragten, haben Andreas Heuer und Christopher Schulze in ihrer Studie untersucht, wie Wissenschaftler die Auswirkungen der ökonomisierten Wissenschaft auf ihre Forschungsarbeit verarbeiten (Meier; Müller 2006; Heuer; Schulze 2012).

Obwohl das Modell der "entfesselten Universität" (Müller-Böling 2000) die mehrdimensionale Ausrichtung der Hochschulen betont („autonom“, „wissenschaftlich“, „wettbewerblich“, „profiliert“, „wirtschaftlich“, „international“ und „virtuell“ bzw. medienoffen), konzentriert sich das Ideal der betriebswirtschaftlichen Effizienz eindeutig auf die Wirtschaft und ihre Interessen. Die Hochschulen sollten im neoliberalen Sinne umgestaltet werden; Autonomie und wissenschaftliche Rationalität wurden den wirtschaftlichen Interessen untergeordnet.

Dabei findet sich ein Motivationsvokabular, mit dem zentrale Begriffe neu vertreten und altbekannte und bewährte Begriffe wie z. B. Autonomie der Hochschule semantisch umdefiniert werden. Das Verständnis von Autonomie der Hochschule beschränkt sich heute auf die freie Verfügbarkeit über in der Höhe vorgegebene und der Hochschule zugewiesene Geldmittel im Sinne eines eigenen Gesamthaushaltes, über den hochschul-

intern frei verfügt werden kann. Zu den in den Hochschulverwaltungen neu installierten Begrifflichkeiten gehören auch Zielvereinbarungen und Controlling statt der akademischen Selbstverwaltung im früheren Stil.

Hinzugekommen sind standardisierte Evaluationsverfahren, die die zuvor freiwilligen und dialogorientierten Evaluationen zu einer Pflicht machten, um Leistungen in der Lehre sowie Forschung transparent und belegbar zu machen und in einem neuen Besoldungssystem für Professoren zur Geltung zu bringen. Auch die Veränderung der Professorenrolle hin zu einer Drittmittel einwerbenden Instanz sollte eine leistungsorientierte Bezahlung anregen sowie die wissenschaftliche Reputation festlegen. Dabei waren grundsätzlich die an Grundlagenforschung und technologischer Applikation sowie an wirtschaftsfördernden Innovations- und Diffusionsstrategien nicht sonderlich interessierten Geistes- und Sozialwissenschaftler benachteiligt, die als besondere Verlierer aus dieser Reform hervorgegangen sind.

Während die Akteure im Forschungsprozess bis in die 1980er Jahre die Einwerbung von Drittmitteln als Einmischung wissenschaftsfremder Interessen in ihre eigenen Forschungsbelange kritisierten und sich nicht zum Spielball wirtschaftlicher und politischer Interessen machen lassen wollten, wurde es schließlich immer schwieriger, auf die Einwerbung solcher Mittel zu verzichten, da die Reputation eines Hochschulforschers auch an der Höhe der eingeworbenen Forschungsmittel gemessen wurde. Die von den Bundesministerien zur Verfügung gestellten Forschungsmittel wurden zudem verstärkt an das Kriterium des Nutzens für die regionale Wirtschaft geknüpft, was neoliberale Interessen am Zugriff auf öffentliche Forschungsressourcen stärkte.

Eine Zeit lang wurde in den Medien eine Professorenschelte inszeniert, die die faulen Professoren in fallstudienähnlichen Berichten anprangerte und das öffentliche Bild des Professors destruierte. Just geschah das zu einer Zeit, als die aus der Studentenbewegung der 1960er Jahre hervorgegangenen Professoren altersmäßig vor der Pensionierung standen. Die nach der Jahrtausendwende von der Bühne der Lehre und Forschung abtretende Wissenschaftlergeneration, die ihre Hochschulsozialisation in Zeiten der Politisierung erfahren hatte, ließ eine neue eher stromlinienförmige Generation von Nachwuchswissenschaftlern um die frei werdenden Professuren konkurrieren, die sich teils in Drittmittelprojekten Jahre ihrer Wissenschaftlerkarriere abgemüht hatten. In der Veröffentlichungspraxis gab es zunehmend die nach dem *Peer-Review-Verfahren* evaluierten und ausgewählten Veröffentlichungen mit einem möglichst hohen *Impact-Faktor*, was zu eher kurzfristigen Veröffentlichungserfolgen führte, da eine Wissenschaftlerkarriere dem Wahlspruch *Publish or perish* (etwa: Publiziere oder gehe unter, Schreibe und bleibe) zu folgen hat. In den Geistes- und Sozialwissenschaften führt der Konkurrenzdruck oft zu Selbstplagiaten und kurzfristig angelegten trivialen Forschungen. Mit Peter Weingart ist zu fragen, ob diese und andere Formen des Fehlverhaltens in den Beziehungen von Wissenschaft und Markt aufzusuchen sind, in deren Folge sich das Wissenschaftssystem mit seiner akademischen Kultur veränderte (vgl. Weingart 2008, S. 483). Torsten Bultmann und Oliver Schoeller haben ihr Fazit auf die Aussage zuge-spitzt: „Der Markt ist blind und Betriebswirtschaft macht dumm – den Einzelnen ebenso wie die ganze Gesellschaft!“ (Bultmann; Schoeller 2003, S. 352)

Die auf die beschriebene Weise quantifizierten Leistungen erscheinen als die erfolgversprechende Grundlage gleichermaßen für eine Berufung wie für die Einwerbung von Drittmitteln. Eine Forschung und Gelehrsamkeit im alten Stil, die sich ausschließlich dem universitären Wahrheitscode verpflichtet, könnte keine „erfolgreichen“ Philosophen und Wissenschaftler mehr hervorbringen, ja ein zeitgenössischer Philosoph mit dem Habitus eines Immanuel Kants wäre heute in einem Berufungsverfahren vermutlich gar nicht mehr listenfähig.

Wenn die Hochschulreform unter den partikularen Bedingungen eines restriktiven bzw. restringierten Konzepts durchgeführt wurde, verwundert es nicht, dass dieser Umbruch in der Hochschullandschaft prinzipiell die Idee der zweckfreien Bildung zugunsten von berechenbaren und operationalisierbaren Qualifikationen und Kompetenzen aufgegeben hat. Während die Universitätsreform von Wilhelm von Humboldt noch den Eigenwert des Wissens betonte, führte der mit der Industrialisierung verbundene Aufstieg der Natur- und In-

genieurwissenschaften sehr bald dazu, Wissen für bestimmte außerwissenschaftliche Anwendungen und Zwecke bereitzustellen, womit die menschliche Arbeit in ihren entwickelten akademischen Formen gegenläufig zum humanistischen Ideal funktionalisiert wurde.

Die darin sichtbar werdende und immer weiter Fuß fassende Halbbildung wurde damit faktisch zum Normalzustand. Mit dem weitgehenden Wegfall des Bildungsideals an den Universitäten verschwand auch der Begriff der Halbbildung, denn dieser ließ sich nur zu einem klaren Bildungsideal in Beziehung setzen und abgrenzen. Nachdem das funktional verwertbare Wissen auch als Grundlage und Ergebnis des universitären Lernens wirksam geworden war, wurden die Kategorien der Bildung und Halbbildung gesellschaftlich immer weiter in die Irrelevanz gedrängt. Damit wurde auch ein Verständnis von Gesellschaft und Forschungsgemeinschaften marginalisiert, das mit der menschlichen Akzeptanz ihrer Mitglieder als solche verbunden war. An seine Stelle trat eine an Effizienz und Sichtbarkeit (der Selbstinszenierung) und an der Messbarkeit einer „Leistung“ orientierte neue Normalität.

Das humboldt'sche Bildungsideal mit seinem Entwurf einer unabhängigen Universität blieb bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts eine zentrale regulative Idee. Doch stellte die reale Entwicklung der Wissenschaften, besonders der Natur- und Technikwissenschaften seit der industriellen Revolution, regulative Ideen wie die der Zweckfreiheit der wissenschaftlichen Forschung, die keinem weltlichen Herren dienen sollte, zunehmend in Frage. Von wissenschaftlichen Studiengängen wurde immer häufiger ein beruflicher Anwendungsbezug als notwendig erwartet, obwohl das Bildungsideal selbst nicht völlig infrage gestellt wurde. Denn die Stärke dieses Bildungsideals lag nicht in seiner Realisierung, sondern in einem Kontrapunkt, der das Ideal des gebildeten Menschen gegen fachwissenschaftliche Fragmentierung und die von Adorno so bezeichnete *Halbbildung* abgrenzbar machte und der Orientierung diente. In den naturwissenschaftlichen Studiengängen wurde die zur Menschenbildung notwendige Allgemeinbildung zu wenig berücksichtigt und ließ sich auch nicht durch vereinzelte Initiativen eines *Studium generale* kompensieren.

Die Entwicklung natur- und ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge führte zunehmend zu der Aufnahme von berufspraktischen Orientierungen, wie sie ehemals von den technischen Hochschulen und später dann in noch größerem Maße von den fachhochschulischen Studiengängen propagiert wurden. Mit der „Verfachhochschulung“ der Universitäten ist zum einen eine Verschiebung von „Bildung“ zur „Ausbildung“ zu verzeichnen und eine Abschwächung der Wissenschaftsorientierung unter dem Aspekt der Ausbildung eines wissenschaftlichen Habitus (vgl. Oevermann 2005). Die humboldt'sche Idee der Universität schloss die „Einheit von Forschung und Lehre“ ein. Reine Lehrprofessuren mit der Aufgabe einer berufsorientierten Bildung, einer berufspraktischen Ausbildung also, gehörten nicht zur institutionellen Struktur der Universität, sondern waren neu geschaffenen nichtwissenschaftlichen Hochschulen wie den Fachhochschulen und Berufsakademien vorbehalten. In diesen hochschulischen Ausbildungsstätten gab es zunächst keine nennenswerten Forschungen, sondern eine akademische Ausbildung auf einfachem Niveau für den Broterwerb.

Heute lässt sich feststellen, dass die Funktion des Studiums für die überwiegende Mehrheit der Studierenden an Universitäten und anderen Hochschulen in der Ausbildung für eine berufliche Tätigkeit liegt. Faktisch wurde die humboldt'sche Universität nicht erst durch den Bologna-Prozess abgeschafft, sondern sukzessive durch eine technokratische Hochschulreform, die in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts begann und unter den neoliberalen Bedingungen eines expansiven Ökonomismus zum heutigen Ergebnis geführt hat.

Anhand des „Förderranking 2018 der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG)“ untersucht Torsten Bultmann die Verzerrungen, die in der Bewertung von Universitäten entstehen, die nach Größe, Fachgebieten und Förderumfängen kaum vergleichbar sind. Die Rankings sind deshalb kaum als Leistungsgefälle zu lesen. Deshalb sei eine „Wende in der Hochschulfinanzierung“ anhaltend notwendig. (Bultmann 2018) Auch Jürgen Mittelstraß hält „wissenschaftspolitische Superlative“ mit ihren Rankings, Exzellenz- und Wettbewerbsbemühungen für verfehlt, weil sie „eher Eitelkeiten als überprüfbare Leistungsnachweise“ bedienen, und plädiert

für einen Abschied von einem System, „das ständig Exzellenz und Qualität im Munde führt und oft doch nur das Durchschnittliche fördert, das Evaluierung nicht zu Zwecken der Leistungssteigerung, sondern zur Legitimationsbeschaffung einsetzt ...“ (Mittelstraß 2012, S. 29, 31).

Als gesellschaftliche Institutionen sind die Hochschulen schon immer einem geschichtlichen Veränderungsprozess unterworfen (vgl. Cardini u. a. 1991; Ellwein 1997). Die Bildungsfunktion des Wissens, verbunden mit expansivem Lernen, erscheint auch in der gegenwärtigen Situation als möglich. Auch wenn eine schlichte Form von „Dummheit“, gepaart mit effizienten neoliberalen Disziplinierungen, in den Umbau der Hochschulen eingezogen ist und die Rationalität der Wissenschaft angegriffen hat, bleibt die prinzipielle Widerständigkeit der Studierenden der Ausgangspunkt für den Kampf um Lernfreiheit und Demokratie in den Hochschulen (vgl. Demirović 2015). Unter den derzeitigen neoliberalen Bedingungen scheint eine neue „Politisierung der Wissenschaft“ erforderlich zu sein (vgl. Brückner; Krovoza 1972).

Literatur¹

- Adorno, T. W. (1959). Theorie der Halbbildung. In: ders. (1972). Gesammelte Schriften. Band 8: Soziologische Schriften I. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Auer, W.; Fichtl, A.; Hener, T.; Piopiunik, M.; Rainer, H. (2017). Bildungsrenditen und nichtmonetäre Erträge der wissenschaftlichen Qualifizierung (Begleitstudie B8). Studien im Rahmen des Bundesberichts Wissenschaftlicher Nachwuchswachst (BuWiN). München: ifo Institut (URL: https://www.buwin.de/downloads/begleitstudien/studie-b8_buwin.pdf/download).
- Böhme, G.; Daele, W. van den; Krohn, W. (1973). Die Finalisierung der Wissenschaft. Zeitschrift für Soziologie (2), S. 128-144.
- Bultmann, T. (1996). Die standortgerechte Dienstleistungshochschule. In: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft. 26. Jg. Heft 104. Nr. 3. S. 329-355.
- Bultmann, T. (2018). Hochschulfinanzierung in der Krise (URL: <https://www.studis-online.de/HoPo/art-2119-foerderranking-dfg-2018.php>).
- Bultmann, T.; Schoeller, O. (2003). Die Zukunft des Bildungssystems: Lernen auf Abruf – eigenverantwortlich und lebenslänglich! Oder: die langfristige Entwicklung und politische Implementierung eines postindustriellen Bildungsparadigmas. In: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft. 53. Jg. Heft 131. Nr. 3. S. 331-354.
- Bultmann T.; u. a. (2018). Gegen den Strom schwimmen – 50 Jahre BdWi. Marburg: Bund demokratischer Wissenschaftler.
- Brückner, P.; Krovoza, A. (1972). Was heißt Politisierung der Wissenschaft und was kann sie für die Sozialwissenschaften heißen? Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Cardini, F.; Fumagalli, Beonio, M.T.; Brocchieri (1991). Universitäten im Mittelalter. Die europäischen Stätten des Wissens. München: Südwest.
- Demirović, A. (2015). Wissenschaft oder Dummheit? Über die Zerstörung der Rationalität in den Bildungsinstitutionen. Hamburg: VSA.
- Ellwein, T. (1997). Die deutsche Universität. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Wiesbaden: Fourier.
- Forrester, V. (1997). Der Terror der Ökonomie. Wien: Paul Zsolnay.
- Forrester, V. (2001). Die Diktatur des Profits. München: Carl Hanser.
- Heuer, A.; Schulze, C. (2012). Welche Auswirkungen hat die Ökonomisierung der Wissenschaft auf die Arbeit der Forscher? In: Oldenburg Studies for Europeanisation and Transnational Regulation. No. 21/2012 (URL: http://www.cetro.uni-oldenburg.de/download/Endbericht_Heuer_Schulze_final.pdf).

¹ Letzter Zugriff auf alle Internetquellen: 22.07.2019

- Habermas, J. (1967). Vom sozialen Wandel akademischer Bildung. In: Leibfried, S. (Hrsg.). Wider die Untertanenfabrik. Handbuch zur Demokratisierung der Hochschule. Köln: Pahl-Rugenstein 1967, S. 10-24.
- Han, B.-C. (2014). Psychopolitik. Neoliberalismus und die neuen Machttechniken. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Hofmann, J. (2010). Welche Bedeutung hat das Humboldt'sche Erbe für unsere Zeit? 225 Veranstaltung der Humboldt-Gesellschaft am 08.01.2010 (URL: <http://www.humboldtgesellschaft.de/inhalt.php?name=humboldt>).
- Oevermann, U. (2005). Das wirklich Neue wird im Keim erstickt. Interview: D. Hänzi. In: soz:mag – Das Soziologie Magazin. Basel; Bern; Zürich; Genf: Verein virtuelle Soziologinnen. Jg. 5 (April 2005). S. 43-46 (URL: http://soziologie.ch/attachments/508_sozmag_05_interview.pdf).
- Klüver, J. (1983). Universität und Wissenschaftssystem. Die Entstehung einer Institution durch gesellschaftliche Differenzierung. Frankfurt am Main: Campus.
- Latouche, S. (1994). Die Verwestlichung der Welt. Essay über die Bedeutung, den Fortgang und die Grenzen der Zivilisation. Frankfurt am Main: dipa.
- Latouche, S. (2004). Die Unvernunft der ökonomischen Vernunft. Vom Effizienzwahn zum Vorsichtsprinzip. Zürich; Berlin: dia-phanes.
- Leibfried, S. (1967). Wider die Untertanenfabrik. Handbuch zur Demokratisierung der Hochschule. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Liessmann, K. P. (2006). Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien: Paul Zsolnay.
- Meier, F.; Müller, A. (2006). Wissenschaft und Wirtschaft. Forschung im Zeitalter des akademischen Kapitalismus. In: die hochschule 1/2006. S. 98-114 (URL: https://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/06_1/Meier_Wissenschaft_und_Wirtschaft.pdf).
- Mies, U.; Wernicke, J. (Hrsg.) (2017). Fassadendemokratie und Tiefer Staat. Auf dem Weg in ein autoritäres Zeitalter. Wien: Promedia.
- Mittelstraß, J. (2012). Wissensgesellschaft und Hochschulentwicklung. In: Zeitschrift für Hochschulrecht (11), S. 24-31.
- Müller-Böling, D. (2000). Die entfesselte Hochschule. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Schuler, T. (2010). Bertelsmannrepublik Deutschland. Eine Stiftung macht Politik. Frankfurt am Main: Campus.
- Vinnai, G. (2005): Utopie und Wirklichkeit der Universität. Abschiedsvorlesung – gehalten am 28. Juni 2005 an der Universität Bremen (URL: <http://www.vinnai.de/utopie.pdf>).
- Weingart, P. (2008). Ökonomisierung der Wissenschaft. NTM [Zeitschrift für Geschichte der Wissenschaften, Technik und Medizin]. Volume 16. S. 477-484.

Der Text wurde für die Online-Veröffentlichung durchgesehen und korrigiert.

Erstveröffentlichung in: Martin Wendisch (Hrsg.): Kritische Psychotherapie. Interdisziplinäre Analysen einer leidenden Gesellschaft. Bern: Hogrefe Verlag 2021. S. 170–182. [vergriffen]

Copyright © 2022 by Professor Dr. Burkhard Bierhoff, Dortmund. E-Mail: [bmbierhoff\[at-symbol\]gmail.com](mailto:bmbierhoff[at-symbol]gmail.com)