

2 „Die Idee der Universität“⁹¹

„Nicht zuletzt das Scheitern der Reformbestrebungen der letzten Jahrzehnte zeigte, dass langfristig wirksame Lösungen ohne die Kenntnis ihrer jahrhundertalten Bedingungen und Entwicklungen nicht möglich sind.“⁹²

„Die soziale Genese eines Feldes zu erfassen und zu begreifen, was die spezifische Notwendigkeit des dieses stützenden Glaubens, des in ihm geübten Sprachspiels und der materiellen und symbolischen Einsätze, um die es geht, ausmacht, bedeutet, die Aktionen der Produzenten und die Werke, die sie schaffen, zu erklären (...).“⁹³

Im folgenden Abschnitt wird es darum gehen, das „Phänomen“ Universität historisch näher zu bestimmen. Dabei gilt, wie eingangs herausgestellt, dass zentral das deutsche Hochschulwesen im Fokus stehen wird. Es ist dabei selbstredend, dass bei einer Betrachtung der Entwicklung des Hochschulsystems Seitenblicke aus Deutschland heraus unvermeidbar sind. Dies ist schon durch die Ursprünge der ersten Hochschulen in Europa angezeigt.

Zentral wird sich die historische Betrachtung des Hochschulwesens über die drei nachfolgenden Abschnitte vollziehen:

⁹¹ Auch wenn der Titel der Überschrift ganz offensichtlich auf das mehrfach publizierte Werk von Karl Jaspers Bezug nimmt (1923, 1945 sowie 1961), so involviert dies nicht, dass der Autor des vorliegenden Konzepts, auch automatisch die gleiche Argumentation beziehungsweise die gleiche Auffassung zur „Idee der Universität“ teilen muss, sondern diesbezüglich eher wie Hans-Georg Gadamer, welcher Nachfolger von Jaspers Lehrstuhl für Philosophie an der Universität Heidelberg war, argumentieren möchte, dass „Jeder (...) auf seine Weise mit der Wirklichkeit zurecht kommen (muss), und ich meine, wer mit der Wirklichkeit zurecht kommen will, muss erkennen, dass Idee und Wirklichkeit immer zusammengehören und immer auseinanderklaffen“. Gadamer, Hans-Georg (1988), S. 2

⁹² Rüegg, Walter (1993), S. 14 Ähnlich auch die Auffassung von Helmut Fend: „Meine über viele Jahre sich erstreckenden Bemühungen, Bildungssysteme zu verstehen, haben zwingend ergeben, dass dies ohne historische Rekonstruktionen ihrer gegenwärtigen Gestalt nicht möglich ist.“ Fend, Helmut (2006), S. 16

⁹³ Bourdieu (1997a), S. 73

2.1 Vom Mittelalter bis zum Zweiten Weltkrieg (1050 - 1945)

2.2 Von der Nachkriegszeit bis zur Gegenwart (1945 - 2015)

2.3 Vergleich der Epochen

Zunächst werden unter Punkt 2.1 die Ursprünge der ersten Universitäten im Mittelalter herausgearbeitet und wesentliche Merkmale herausgestellt. Dabei wird auch auf die Reformwelle im 17. und 18. Jahrhundert eingegangen werden. Darüber hinaus darf betont werden, dass in der in Rede stehenden, doch sehr großen Zeitspanne, die Reformation, die Französische Revolution, wie auch zwei Weltkriege stattgefunden haben. Auch wenn es evident ist, dass die Betrachtung der historischen Zusammenhänge, für das Verständnis der Hochschulen unabdingbar ist, um deren Bedeutung und Funktion für die Gesellschaft verstehen zu können, kann es als ungewöhnlich oder gar skurril erscheinen, dass dennoch genau diese Sachlage ausgeblendet werden soll. Jedoch gilt auch hier, dass die Zielstellung des Abschnitts das zentrale Selektionskriterium definiert. Denn Ziel der Betrachtungen soll es sein, die Entstehung des Hochschulfeldes oder genauer, des Subfeldes des Hochschulzugangs, in seinen wesentlichen Etappen skizzenartig nachzuzeichnen. Dabei wird nicht das Ziel verfolgt, eine abschließende und vollumfängliche Beschreibung zu realisieren, sondern analog der genealogischen Methode, besondere und wichtige Momente in der Genese herauszuarbeiten.

Und als wesentlich für die Entwicklung der deutschen Universitäten dürften, abgesehen von den Gründungs- und Archtypen von Bologna, Paris und Neapel, die nachfolgenden zwei Reformprozesse gewesen sein. Zunächst sei genannt die Neubegründung der Deutschen „Reform-Universitäten“ im 17. und 18. Jahrhundert sowie der im 21. Jahrhundert bedeutende Bologna-Prozess. Natürlich ist die ‚Evolution‘ der deutschen Hochschulen nicht nur durch die beiden genannten Reform-Prozesse gekennzeichnet. So dürfte die Öffnung der Hochschulen Ende der 60er Jahre in den sog. „alten Bundesländern“ oder West-Deutschland, wie auch die getrennte Entwicklung in den zwei unterschiedlichen Staatensystemen Deutschlands bis 1989, prägend gewesen sein.⁹⁴ Jedoch würde eine ausführlichere

⁹⁴ Auch die grundsätzliche und fast diametral verlaufende Differenzierung des Hochschulwesens in Europa im 19. Jahrhundert, also „die von Napoleon perfektionierte Ausrichtung des staatlich durchorganisierten Bildungswesens auf den unmittelbaren gesellschaftlichen Nutzen“ und die Humboldtsche Idee der Universität, verdient eine Analyse. Rüegg, Walter (1993), S. 17

Betrachtung den gegebenen Rahmen weit sprengen. Daher resultiert dann auch die Fokussierung auf die genannten beiden ‚Etappen‘.⁹⁵

Dies gilt zunächst auch für den Abschnitt 2.2 „Von der Nachkriegszeit bis zur Gegenwart (1945 - 2015)“ hinsichtlich des Prozesses des Hochschulzugangs. Eine Vertiefung unter den getroffenen Unterscheidungen und Pointierungen im Sinne des Erkenntnisziels, erfolgt dann im weiteren Verlauf der Arbeit. Der Vergleich der Epochen dient eher einer kurzen Zusammenfassung bzw. Benennung und Silhouettengabe der Entwicklungslinie des Subfeldes des Hochschulzugangs.

2.1 Vom Mittelalter bis zum Zweiten Weltkrieg (1050 - 1945)

Auch wenn verschiedene Urkunden heute belegen, ab wann respektive zu welchem bestimmten Zeitpunkt eine Universität bestand, weiß die Wissenschaft nicht viel darüber, welche Handlungen und Akte dazu geführt haben.⁹⁶ Natürlich lassen sich spezifische Momente anführen, die maßgeblich daran beteiligt waren. Dennoch liegen die Details im Verborgenen.⁹⁷

Die Ausgangslage im Mittelalter war für die Gründung⁹⁸ von Universitäten in Europa eher schwierig. An einen Begriff von Europa oder einer Universität⁹⁹

⁹⁵ Auch wenn damit eine Betrachtung bestimmter wesentlicher Prozesse wie bspw. die Öffnung der Universitäten und die damit einhergehende Bildung von sog. „Massen-Universitäten“ hier nur rudimentär betrachtet werden, so sind sie dennoch für die Genese des deutschen Hochschulsystems von eminenter Bedeutung.

⁹⁶ Vgl. dazu Cardini, Franco und M. T. Fumadalli Beonio-Brocchieri (1991a), S. 7; Ähnlich auch Parodi, Massimo (1991), S. 45 oder auch Bitel, Lisa M. (1991), S. 62

⁹⁷ Vgl. dazu Koch, Hans-Albrecht (2008), S. 27

⁹⁸ Der Gründungsbegriff ist in diesem Zusammenhang eher mit Zurückhaltung zu gebrauchen, da, wie noch zu skizzieren sein wird, die Entstehung der ersten Universitäten in Europa mehr der Ansiedlung von Schülern und Lehrern zu verdanken ist, als einer Gründungsurkunde. Siehe hierzu insbesondere die Universität von Paris, Bologna oder auch Oxford.

⁹⁹ Der Begriff der Universität oder besser: Universitas, bedeutete im „mittelalterlichen Latein vorrangig zweierlei: einmal eine städtische Gemeinde, die wegen ihres sozio-kulturellen Zusammenhalts so verstanden wurde, aber auch als »Einheit«, als juristische Person (...) mit all ihren repräsentativen Organen und Privilegien; zum anderen eine Kooperation von Personen, die sich zusammengeschlossen hatten zu einer gemeinsamen Arbeit, (...).“ Cardini, Franco (1991), S. 30 Aus beiden Bedeutungskernen scheint der Begriff der späteren Universitas studiorum respektive Universitas magistrorum et scholarium (Universität) hervorzugehen. Zur Unterscheidung siehe auch Verger, Jacques (1993), S. 50 ff.

im Sinne einer Hochschule konnte nicht gedacht werden und der Entwicklungsstand in den verschiedenen Regionen war stark different. Jedoch vollzogen sich insbesondere in Frankreich und England zwischen dem 11. und 13. Jahrhundert wesentliche Veränderungen hinsichtlich der Machtorganisation, genauer „zwischen partikularem Feudaladel und zentralem Königtum“, welche weitreichende wirtschaftliche und gesellschaftliche Veränderungen nach sich zogen,¹⁰⁰ die dennoch begünstigende Faktoren für die Ausgründungen von Universitäten, oder besser, für die Ansiedlung von Gelehrten und Studenten schufen, wie etwa die Existenz von Städten, hinreichendem Wohnraum und Nahrungsmitteln, Kapital und den Schutz gegen kriegerische Überfälle sowie ein blühender Handel.¹⁰¹ Mit dem Wachstum von Handel und Handwerk und der Ausdehnung der Völker war auch die Entdeckung einer Vielfalt verbunden, welche gleichermaßen „Distanzbewusstsein und Nähe (stiftete). In diesen Spannungen begann Europa zusammenzuwachsen, ohne dass es jemandem bewusst werden konnte. Das hohe Mittelalter, das von einer vorher unbekannten Mobilität der Menschen gekennzeichnet war, hat zu diesem Prozess einen entscheidenden Beitrag geleistet. Andererseits blieben die Beziehungen fragmentarisch, die europäische Einheit wurde damals so wenig vollendet wie heute.“¹⁰² So sollten gerade die Studenten „und ihre Lehrer über alle Grenzen hinweg das kulturelle Gefüge Europas“ in den ersten Jahrhunderten des Bestehens von Universitäten bilden.¹⁰³

Für die „Geburt“ der Universitäten wie auch für die europäische Kultur, war mit der sog. ‚Wiederkehr des Aristoteles‘, eines der bedeutsamsten Ereignisse gegeben.¹⁰⁴ Denn die mit dem Handel einsetzende Ausweitung des Wissens, ermöglichte auch die Wiederentdeckung der antiken Schriften. So hatten sich insbesondere „in Spanien (...) unter muslimischer Herrschaft Gelehrtenzirkel gebildet, die naturwissenschaftliche und philosophische Schriften der antiken Griechen studierten. Glücklicherweise blieben diese auch unter den Christen erhalten, und Zentren wie Toledo zogen mehr und mehr wissbegierige Abendländer an; die Texte wurden ins Lateinische übersetzt, oft unter Assistenz von Juden. Diese nun möglich gewordene (verbreitete) Rezeption von Aristoteles und Euklid, um nur diese beiden zu nennen, bildete die wissenschaftliche Grundlage für eine abendländische

¹⁰⁰ Prah, Hans-Werner (1978), S. 49; Siehe dazu auch Cardini, Franco (1991), S. 29

¹⁰¹ Vgl. dazu Prah, Hans-Werner und Ingrid Schmidt-Harzbach (1981), S. 15 oder auch Prah, Hans-Werner (1978), S. 48 ff.

¹⁰² Borgolte, Michael (2002), S. 13

¹⁰³ Cardini, Franco (1991), S. 7

¹⁰⁴ Beonio-Brocchieri, M. T. Fumadalli (1991), S. 10

Bildungsrevolution, zu der freilich noch ein besonderer Geist akademischer Freiheit hinzutreten musste, der nur im europäischen Westen eigentümlich war.“¹⁰⁵ Neben der Wiederentdeckung der Antiken Schriften, war insbesondere die Wiederentdeckung und Ausweitung der juristischen Wissenschaft wesentlich für die Herausbildung von Universitäten.¹⁰⁶

Ein weiterer Ausgangspunkt war mit den bestehenden Kloster- und Rechtsschulen gegeben, oder in genere, mit dem bestehenden kirchlichen Schulwesen sowie dem tradierten römischen Recht.¹⁰⁷ Beiden Schultypen (Kloster- und Rechtsschulen) kam jedoch grundsätzlich nur eine regionale Bedeutung zu. Dies änderte sich u. a. mit der o. g. Modifikation der Gesellschaft und der Wiederentdeckung der Antike sowie der Digesten¹⁰⁸. Gelehrte und Lehrer, welche Wissen über die genannten Quellen hatten, vermochten es, Schüler aus den verschiedenen Regionen Europas anzuziehen.¹⁰⁹ Die Universität scheint somit nicht nur eine der ältesten Institutionen Europas zu sein, wie mit Rüegg zum Eingang der Arbeit herausgestellt,¹¹⁰ sondern auch eine „mittelalterliche Erfindung (...), die noch heute benutzt wird“¹¹¹ und in ihrer Bedeutung für eine Idee von Europa nicht unterschätzt werden kann.

Damit wird aber auch ein spezifisch mittelalterliches Problem virulent, nämlich die Rechtsstellung der über die Fürstentümer- und Landesgrenzen hinweg mobilen Studierenden und Lehrenden. Diese waren häufig als Fremde im Besitz eher minderer Rechte. So konnte ein Fremder, sofern er nicht unter dem Gastrecht stand, für die Schulden seiner Landsleute haften (Repressalienarrest) oder gar „vom Landsherrn als Eigenleute in Anspruch genommen werden (Wildfangrecht).“¹¹² Wenn es dann zu Streitigkeiten zwischen den Bürgern einer Stadt und den Scholaren gekommen war, und dies war nicht sehr selten, schwebte stets die Gefahr, als Fremder deutlich benachteiligt behandelt zu werden. Andererseits wa-

¹⁰⁵ Borgolte, Michael (2002), S. 15

¹⁰⁶ Vgl. dazu Parodi, Massimo (1991), S. 45

¹⁰⁷ Roellecke, Gerd (1996), S. 4

¹⁰⁸ Bei den Digesten handelt es sich um einen wesentlichen Teil des Corpus Iuris Civilis, welcher vom Römischen Kaiser Justinian (528 - 534) kodifiziert wurde. Ursprünglich bestand die seit dem 16. Jahrhundert als Corpus Iuris Civilis bezeichnete Rechtsquelle aus den Teilen: Institutionen, Digesten und Codex. Vgl. dazu Wesel, Uwe (2001), S. 157

¹⁰⁹ Für Bologna ist insbesondere Imerius von Bologna und Peter Abaelard für Paris zu nennen. Siehe hierzu u. a. Roellecke, Gerd (1996), S. 4; Parodi, Massimo (1991), S. 46

¹¹⁰ Vgl. Rüegg, Walter (1993), S. 13

¹¹¹ Boockmann, Hartmut (1999), S. 7

¹¹² Roellecke, Gerd (1996), S. 5

ren die Städte daran interessiert, die Scholaren und Gelehrte an die Stadt zu binden. Die Frage der Rechtsstellung und der zuständigen Gerichtsbarkeit wurde virulent. Die Lösung sah jedoch in Abhängigkeit von der Universität unterschiedlich aus. Gemeinsam war aber allen Lösungen, dass es zu einem neuen Stand bzw. zur Herausbildung einer neuen gesellschaftlichen „Klasse“ kam.¹¹³ Dies soll im Weiteren noch erläutert werden, doch zunächst ist festzuhalten, dass über die Anziehung und Bindung von Schülern und Gelehrten in und an verschiedenen Städten die ersten Universitäten entstanden. Nachfolgend soll kurz auf drei „Archeo- oder Ursprungstypen“ eingegangen werden, nämlich die Universitäten in:

- 1.) Bologna,
- 2.) Paris und
- 3.) Neapel.

In Italien bestanden bereits seit dem 7. bzw. 8. Jahrhundert Rechts- und Medizin-schulen.¹¹⁴ So auch in Bologna, welches auf Grund eines erstarkenden Stadtpatri-ziat und einer Expansion der gewerblichen Wirtschaft, einen wachsenden Bedarf an Rechtsgelehrten hatte.¹¹⁵ Dies galt zwar auch für andere italienische Städte, je-doch gelang es Bologna, mit besonderer Reputation versehene Gelehrte an die Bo-logneser Rechtsschule zu ziehen und entsprechende Nachfolger zu installieren.¹¹⁶ Aber auch in Bologna gab es Konflikte zwischen den Bürgern der Stadt und den Studenten und Magistern, in deren Folge Friedrich I. (Barbarossa) 1155 die Au-thentica habita erließ. Der konkrete Auslöser war eine Beschwerde über den Re-pressalienarrest, welche Barbarossa auf seiner ersten Italienreise zum Zweck der Kaiserkrönung, erhielt.¹¹⁷ Woraufhin über die Authentica habita a) der Frem-denstatus und damit einhergehend der kaiserliche Schutz der reisenden Scholaren und Magister festgeschrieben wurde. b) Durften die Scholaren nicht mehr für die Schulden ihrer Landsleute belangt werden und c) wurde den Scholaren das Recht der freien Richterwahl zuerkannt, genauer sie konnten zwischen Bischoff oder ih-rem Lehrer wählen.¹¹⁸ Hiermit war ein neuer Stand quer zum Bestehenden evoziert

¹¹³ Siehe hierzu u. a. Beonio-Brocchieri, M. T. Fumadalli (1991), S. 21 ff.; Cardini, Franco (1991), S. 31 ff.

¹¹⁴ Vgl. dazu Prahl, Hans-Werner und Ingrid Schmidt-Harzbach (1981), S. 17

¹¹⁵ Boockmann, Hartmut (1999), S. 68

¹¹⁶ Prahl, Hans-Werner und Ingrid Schmidt-Harzbach (1981), S. 18; Siehe dazu auch Fn. 103

¹¹⁷ Vgl. hierzu u. a. Nardi, Paolo (1993), S. 83 f.; Cardini, Franco (1991), S. 32; Hödl, Günther (1994), S. 25 oder auch Roellecke, Gerd (1996), S. 5

¹¹⁸ Nardi, Paolo (1993), S. 84

worden, in dessen Folge sich in Bologna Genossenschaften oder eine universitas scholarium gründete.

Analog zu den Rechtsschulen in Italien existierten auch in Paris seit dem 9. und 10. Jahrhundert Kloster- und Domschulen. Aber auch sie hatten mit den Rechtsschulen gemeinsam, „dass sie von städtischen, weltlichen oder kirchlichen Autoritäten unmittelbar beaufsichtigt wurden, nicht die Gesamtheit des bekannten Wissens vermitteln wollten und auch keine freie Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden kannten.“¹¹⁹ Analog zu Bologna kam es auch hier zu Auseinandersetzungen zwischen den Scholaren und Bürgern der Stadt, in deren Folge die Lehrenden und Studierenden durch Philipp II. der kirchlichen Gerichtsbarkeit, genauer dem Kanzler,¹²⁰ welcher Mitglied des Pariser Domkapitels war, unterstellt wurden.¹²¹

Damit wird deutlich, dass die Entstehung der Universität zunächst ein Produkt von freiwilligen Zusammenschlüssen darstellt, welche über Selbstorganisation realisiert wurden,¹²² aber gleichzeitig auch, um bspw. die damit aufkommende Statusfrage regeln zu können, die „Privilegierung seitens eines Mächtigen“ nötig war.¹²³ Während in Bologna der Kaiser massgeblich mitwirkte, war in Paris der Papst eine wichtige Figur. Dennoch muss auch herausgestellt werden, dass die Bedeutung des Kaisers für die Geschichte von Bologna eher gering war, „größer dagegen war sie für so etwas wie die universitäre Ideologie. Bei den Anfängen der Universität Paris dagegen kommt einer Reihe von päpstlichen Entscheidungen großes Gewicht zu.“¹²⁴ Dennoch wäre die reine Unterstützung durch den Papst wirkungslos geblieben, wenn nicht auch die weltlichen Mächte die Universitäten unterstützt hätten.¹²⁵

¹¹⁹ Prah, Hans-Werner und Ingrid Schmidt-Harzbach (1981), S. 17

¹²⁰ Der Kanzler nahm eine exponierte und starke Stellung in der Pariser Universität ein. Dies lag u. a. auch in seiner Stellung begründet, da er „einerseits als Vertreter der Kirche Lehre und Prüfungen zu überwachen hatte, andererseits aber als Vertreter der Universität (...) deren Interessen gegenüber den päpstlichen Behörden zu vertreten hatte.“ Ebenda, S. 22 Von einer solchen Position ist das Amt des Hochschulkanzlers in der Gegenwart weit entfernt. Dennoch scheint die „Herkunft“ des Amtes auch an der Einbettung und dem Aufgabenzuschnitt noch heute ablesbar.

¹²¹ Roellecke, Gerd (1996), S. 6

¹²² Wichtig ist es auch dabei zu betonen, dass die Universitäten dabei ohne bewusstes Vorbild, sondern eher „wegen neuer Anforderungen der Gesellschaft, aber auch aus einem bisher ungekannten Wissensdrang heraus entstanden (sind) und (...) sich in den zeitgemäßen Formen mittelalterlicher Korporationen organisiert (haben).“ Hödl, Günther (1994), S. 19

¹²³ Boockmann, Hartmut (1999), S. 56

¹²⁴ Ebenda, S. 56

¹²⁵ Vgl. dazu Nardi, Paolo (1993), S. 96

Während eine Vielzahl der wissenschaftlichen Publikationen wesentlich Bologna und Paris in den Fokus rücken,¹²⁶ soll vorliegend mit der Gründung der Universität Neapel durch Kaiser Friedrich II. im Jahr 1224 ein spezifischer Hochschultyp herausgestellt werden, der für die deutschen Hochschulen geradezu als exemplarisch gelten kann. Denn während Bologna und Paris, trotz ihrer Differenzen, dadurch geprägt waren, dass sie freiwillige Zusammenschlüsse waren und einer spezifischen Selbstorganisation (kooperativen Selbstständigkeit) unterlagen, ist für die Gründung der Universität Neapel wie auch für die deutschen Universitäten charaktergebend, dass diese förmliche Gründungen sind.¹²⁷ Die Universität von Neapel kann auch als „erste Staatsuniversität“ gelten, da sie „nicht genossenschaftlich verwaltet, sondern direkt vom Hofe regiert wurde und keine Freizügigkeit der Scholaren und Magister kannte.“¹²⁸ Damit wird aber auch das Spektrum und die Ambivalenz der Hochschulen schon in ihrem Entstehungskontext angezeigt, welcher noch heute für Deutschland beobachtet werden kann, nämlich in der janusköpfigen organisationsrechtlichen Ausgestaltung als Anstalt sowie als Körperschaft des öffentlichen Rechts.¹²⁹

Mit der Gründung der Universität von Neapel verfolgte der Kaiser verschiedene Ziele. So konnte er entsprechend rechtskundige Staatsbedienstete ausbilden¹³⁰ und gleichzeitig „ein politisches Gegengewicht gegen die dem Kaiser ungünstige Lehre in den berühmten oberitalienischen Rechtsschulen (...) schaffen.“¹³¹ Aber auch der Wohlstand der Stadt Neapel war im Gründungskalkül einbezogen.¹³²

Entsprechend waren auch die Lehrenden dem Kaiser gegenüber verpflichtet. In Analogie zur *Authentica Habita* wurde der Fremdenstatus der Scholaren zugunsten einer eigenen Gerichtsbarkeit aufgelöst. Das Gericht setzte sich aus einem durch den Kaiser eingesetzten Justiziars sowie drei durch die Scholaren gewählten Assessoren zusammen.¹³³

¹²⁶ Davon ausgenommen ist insbesondere der Aufsatz von Roellecke, welcher, wie auch der Autor der vorliegenden Arbeit, auch Neapel als Archetyp herausstellt, gerade um die rechtlichen Besonderheiten in den Blick zu bekommen.

¹²⁷ Vgl. dazu Freund, Manuela (2002), S. 9

¹²⁸ Prahl, Hans-Werner und Ingrid Schmidt-Harzbach (1981), S. 21; Grundmann, Herbert (1960), S. 11

¹²⁹ Siehe dazu auch 5.1.3.5 Satzungsrecht der Hochschulen.

¹³⁰ Cardini, Franco und M. T. Fumadalli Beonio-Brocchieri (1991b), S. 110 oder auch Weber, Wolfgang E. J. (2002), S.22 f.

¹³¹ Roellecke, Gerd (1996), S. 10

¹³² Vgl. dazu Cardini, Franco (1991), S. 36

¹³³ Ebenda, S. 10

Nach dem Vorbild der ersten Europäischen Universitäten in Paris und Bologna im 12. Jahrhundert und insbesondere auf der Grundlage eines Gründungsverfahrens, oder besser, eines Gründungsaktes (So sollte nach Neapel kaum noch „eine Universität ohne päpstlichen und/oder kaiserlichen Stiftungsbrief“ ausgegründet werden),¹³⁴ gründeten sich in Deutschland die ersten Universitäten 1348 in Prag, 1365 in Wien, 1385 in Heidelberg, 1388 in Köln und 1392 in Erfurt.¹³⁵ Es kam so im 14. und 15. Jahrhundert zu einer ganzen Reihe von Universitätsgründungen in Deutschland, die sich alle im Wesentlichen der Ausbildung von Staats- und Kirchendienern widmeten. „Die soziale Rolle der mittelalterlichen Universität scheint somit vorwiegend in der Ausbildung der für rationale Herrschafts-, Verwaltungs- und Ordnungsformen in Kirche, Staat und Gesellschaft notwendigen Berufe zu bestehen.“¹³⁶

Zusammenfassend lässt sich zunächst herausstellen, auch wenn sich innerhalb der verschiedenen Hochschulen in Europa Unterschiede in der Rechtsstellung ausmachen lassen, „dass sie unter dem Schutz päpstlicher und kaiserlicher Privilegien weitgehend freie Selbstverwaltung, Satzungsautonomie, das heißt das Recht, sich eine eigene verfassungsmäßige Ordnung zu geben und eigene Gerichtsbarkeit erlangten.“¹³⁷ Die deutschen Universitäten weichen insofern von den Archetypen in Bologna und Paris ab, da diese nicht als freie Zusammenschlüsse beziehungsweise Kooperationen entstanden sind, sondern förmliche Gründungen waren.¹³⁸ Als Gründer agierten Landsherren oder die Städte. Als erster Typ dieser Art ist vorliegend die von Kaiser Friedrich II. 1224 gegründete Universität von Neapel hervorgehoben worden.¹³⁹ Dennoch muss der kooperative Charakter der deutschen universitären Ausgründungen betont werden, da eine reine bzw. einzig auf den Staat bezogene organisationsrechtliche Ausgestaltung nicht erfolgte. Es bestand stets eine mehr oder weniger weit gefasste Rechtsetzungsbefugnis. „In dieser eigentümlichen Rechtsstellung, nämlich einerseits von Grund auf korpora-

¹³⁴ Roellecke, Gerd (1996), S. 12

¹³⁵ Zur Vorbildfunktion der Universitäten von Bologna und Paris siehe u. a. Rüegg, Walter (1993b), S. 45; Prah, Hans-Werner und Ingrid Schmidt-Harzbach (1981), S. 24 oder auch Freund, Manuela (2002), S. 9

¹³⁶ Rüegg, Walter (1993b), S. 37

¹³⁷ Freund, Manuela (2002), S. 9

¹³⁸ Vgl. dazu Reiß, Günter (1979), S. 6

¹³⁹ Es gab aber auch ähnliche Versuche etwa in Palencia und Salamanca. Salamanca wurde zwischen 1220 und 1230 durch Alfons IX. - König von León, gegründet und Palencia 1209 von Alfons VIII, König von Kastilien. Siehe hierzu Cardini, Franco und M. T. Fumadalli Beonio-Brocchieri (1991b), S. 110 oder auch Ruiz Domenec, José Enrique (1991), S. 94

tiven Grundsätzen verpflichtet zu sein, andererseits aber einseitig hoheitlich eingerichtet und beaufsichtigt zu werden, liegt ein Spannungsverhältnis, dessen Auswirkungen bis in das Universitätsrecht der Gegenwart reichen.¹⁴⁰

Die „Geburt“ der Universität war, trotz der augenscheinlichen Erfolgsgeschichte, stets von Fragilität und Konflikten geprägt. „Unter unendlichen Schwierigkeiten – Rivalitäten zwischen Lehrern, Differenzen mit Studenten, Kämpfen von Dozenten und Studenten gegen bischöfliche und komunale Autoritäten – wurde die universitas studiorum geboren, entweder als Körperschaft von Lehrern wie in Paris oder als Korporation von Studenten wie Anfang des 13. Jahrhunderts in Bologna (...).¹⁴¹ Im Zitat kommen nicht nur weitere charakteristische Aspekte der beiden Universitäten von Bologna und Paris zum Tragen, also der Umstand, dass Bologna oder auch Padua als klassische „Studentenuniversitäten“ gelten, während Paris und Oxford als „Magisteruniversitäten“ bezeichnet werden können, sondern auch wie fragil das Gesamtsystem Universität in seiner Entstehungszeit war.¹⁴²

Nachdem die organisations- und statusrechtlichen Fragen in der Gründungsphase der Universitäten kurz und skizzenartig betrachtet wurden, sollen auch mögliche hochschulzugangsrechtliche Fragestellungen in den Blick genommen werden. Es steht die Frage, ob und wenn, wie war der Zugang bzw. die Zulassung zu den Universitäten geregelt?

Der Hochschulzugang bzw. die Hochschulzulassung war im Mittelalter, genauer in der Zeitspanne vom 13. bis zum 15. Jahrhundert, aus rechtlicher Sicht äußerst einfach. So gab es weder Aufnahmeprüfungen noch spezifische Berechtigungsnachweise: „Europas Hochschulen kannten weder nationale noch soziale, weder intellektuelle noch sprachliche Zugangs- oder Zulassungsbedingungen. (...). Die Universitäten nahmen jeden auf, der suppositus oder membrum universitatis zu werden wünschte. Weder Herkunft noch Stand, weder Nähe noch Ferne, Armut oder Reichtum, Gesundheit oder körperliche Gebrechen hatten darauf einen Einfluss.“¹⁴³ Die Gründe hierfür werden aus der Entstehungsgeschichte respektive deren Einbettung flagrant. So war weder die Institutionalisierung der

¹⁴⁰ Vgl. dazu Reiß, Günter (1979), S. 8

¹⁴¹ Cardini, Franco und M. T. Fumadalli Beonio-Brocchieri (1991c), S. 69

¹⁴² Die Unterscheidung zwischen Magister- und Studentenuniversität resultiert aus der organisationsrechtlichen Stellung der Scholaren und Magister. So waren in Paris nur die Magister Vollmitglieder der Universität, während in Bologna oder Padua allein die Scholaren die Universität bildeten und die Magister Angestellte mit Jahresverträgen waren. Siehe hierzu Verger, Jacques (1993), S. 51 ff. Da verwundert es auch nicht, dass in Padua der Rektor durch die Studierenden gestellt wurde. Vgl. dazu Hödl, Günther (1994), S. 30

¹⁴³ Schwinges, Rainer Christoph (1993a), S. 161

Hochschulen schon so vorangeschritten, dass eine solche Regulierung erforderlich gewesen wäre, noch bestand dazu ein adäquates Bildungssystem.

Zwar wurden insbesondere in den Artistenfakultäten Hörgelder erhoben,¹⁴⁴ jedoch waren diese kein Selektions- oder Ausschließungsgrund, da ein umfangreiches Stipendiensystem, die Möglichkeit des Gebührenerlasses oder der Gebührenermäßigung wie auch die Anstellung als „famulus“ bei einem Magister oder in einer Burse bestand. Seifert führt gar aus, dass es Universitäten gab, die ein solches „Dienstverhältnis als Bedingung für die Anerkennung als »pauper«“ ansahen.¹⁴⁵ Vielmehr lassen sich hinsichtlich der Stände Unterschiede in der eingeschlagenen Studienrichtung diagnostizieren. So studierte bspw. der Adel bevorzugt Jura.¹⁴⁶ Und auch wenn die Datenlage für das Mittelalter eher als dürftig bezeichnet werden kann, scheint Konsens in der Literatur darüber zu bestehen, dass „von einer sozialen Integration, die die Universität aus ihrer Umwelt herausgehoben und aufgrund des gemeinsamen akademischen Handelns zu einer egalitären Gemeinschaft gemacht hätte, (...) nichts zu spüren (war).“¹⁴⁷

Bemerkenswert oder analog hierzu ist auch, dass die Einkommen und das Ansehen der Lehrenden weniger von der familiären Herkunft abhingen, als vielmehr von der Fakultät.¹⁴⁸ So waren insbesondere Medizin und Jura von spezifischer Reputation bekleidet. Herausragend war jedoch die Theologie, da hier neben den möglichen Karrierechancen, auch mögliche Pfründe einen gehobenen Lebensstil ermöglichten. Das Studium diente daher auch der sozialen Mobilität. So verweisen die Quellen exemplarisch auf verschiedene Biographien, auf die exponierteste kann sicherlich Papst Urban der IV. verweisen. Er war Sohn eines „armen Schusters aus Troyes“ und schrieb: „Ich bekenne, böse Gedanken gehabt zu haben, als ich jung war, weil ich in Eile zu studieren gedachte, um Priester zu werden und mir so ein gutes Auskommen zu sichern.“¹⁴⁹

Damit wird ebenfalls deutlich, dass den Universitäten seit ihrer Gründung, stets auch eine Berufsqualifizierung als Lernziel inhärent war und Abschlüsse oder eine Tätigkeit an ihnen für die soziale Stellung in der Gesellschaft förderlich waren. Bitel schreibt gar, dass „die Gelehrten von Oxford mehr daran interessiert

¹⁴⁴ Beonio-Brocchieri, M. T. Fumadalli (1991), S. 23

¹⁴⁵ Seifert, Arno (1996), S. 217

¹⁴⁶ Ebenda, S. 217

¹⁴⁷ Schwinges, Rainer Christoph (1993b), S. 187 f.

¹⁴⁸ Beonio-Brocchieri, M. T. Fumadalli (1991), S. 22

¹⁴⁹ Zitiert nach Beonio-Brocchieri, M. T. Fumadalli (1991), S. 24

waren, Kirchen- und Regierungsämter zu übernehmen als gegen anerkannte Theorien anzukämpfen.“¹⁵⁰

Es besteht daher auch in der wissenschaftlichen Literatur dahingehend Konsens, dass mit den akademischen Abschlüssen, a) zunächst ein Rekrutierungselement für den hochschuleigenen Nachwuchs geschaffen werden sollte,¹⁵¹ b) die Ausbildung für verschiedene Berufe gegeben war sowie c) über ihren Erwerb zentral ein Prestigegewinn, also die Akkumulation von symbolischem Kapital, möglich war.¹⁵² So waren akademische Abschlüsse bspw. im „mittelalterlichen Recht bestimmten Adelsrängen gleichgestellt. Dadurch kamen die Inhaber eines akademischen Grades in den Genuss von Steuerbefreiungen, Privilegien und Rechten des jeweiligen Adelsranges.“¹⁵³ Zwar war es bis ins 15. Jahrhundert hinein nicht zwingend erforderlich, einen akademischen Grad für die Berufsausübung bspw. als Arzt oder Richter vorzuweisen, jedoch wurde dieser im Laufe der Etablierung der Universitäten und ihrer Abschlüsse immer wichtiger. Dabei kamen dem Dokortitel wie auch der *licentia ubique docendi* ein Höchstmaß an Reputation zu.¹⁵⁴

Im Verlauf vom 16. bis zum 18. Jahrhundert änderte sich systematisch die Struktur und soziale Rolle der Universität. „Aus den autonomen Körperschaften wurden sie zu Staatsanstalten zur Ausbildung der führenden Eliten.“¹⁵⁵ Auch hier waren gesellschaftliche Entwicklungen, etwa von der Reformation bis zur französischen Revolution, maßgeblich für die beschriebene Genese.¹⁵⁶ So kommt es mit dem Aufstieg großer Monarchien, Städterepubliken und Fürstentümer, den Kirchenschismen sowie den ökonomischen Krisen zu einer territorial ausgerichteten und verstärkten Bindung an die sich im Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit her-

¹⁵⁰ Bitel, Lisa M. (1991), S. 67

¹⁵¹ Vgl. dazu auch Seifert, Arno (1996), S. 214 f.

¹⁵² Siehe hierzu u. a. Rüegg, Walter (1993b), S. 37 oder auch Prah, Hans-Werner und Ingrid Schmidt-Harzbach (1981), S. 38

¹⁵³ Prah, Hans-Werner und Ingrid Schmidt-Harzbach (1981), S. 38

¹⁵⁴ Das Recht, die *licentia ubique docendi* zu verleihen, also überall Lehren bzw. selbstständig akademische Vorlesungen halten zu dürfen, war zunächst ein Privileg, was nur der Papst den Universitäten einräumen konnte.

¹⁵⁵ di Simone, Maria Rosa (1996), S. 261

¹⁵⁶ Parallel vollzogen sich auch mehrere Paradigmenwechsel. „Dieses Paradigma machte jedoch bald demjenigen der exakten Wissenschaft Platz. (...) So hat jedes der drei Jahrhunderte, (...) (16., 17. und 18. Jahrhundert), sein eigenes wissenschaftsmethodisches Paradigma und die entsprechenden Spitzengelehrten.“ Frijhoff, Willem (1996), S. 54 Damit einhergehend verlor auch die Kirche zusehends die Herrschaft über die Universitäten.

auskristallisierenden Staaten. „Überall zeichnete sich die Entstehung des modernen Staates und das Aufkommen nationaler Identitäten ab.“¹⁵⁷ In deren Folge kam es auch zu Veränderungen hinsichtlich der Rolle und Funktion, wie auch der Satzungsautonomie der Hochschulen. So wurde die „korporative Autonomie doch allmählich durch obrigkeitliches Rechtsetzungsrecht überlagert.“¹⁵⁸ Dennoch bleibt eine grundsätzliche Rechtsetzungskompetenz der Universitäten erhalten.¹⁵⁹ Auch das „Allgemeine Landrecht für die Preußischen Staaten“ (ALR) von 1794 scheint keine größeren Änderungen hervorzubringen.¹⁶⁰ So schreibt II 12 § 67 den Universitäten alle Rechte den privilegierten Korporationen zu. Die §§ 68 und 69 ff. ALR verweisen auch auf ein inneres Satzungsrecht sowie auf eine eigene Gerichtsbarkeit. Aber auch die Rolle des Staates kommt in II 12 § 1 klar zum Ausdruck. „Schulen und Universitäten sind Veranstaltungen des Staats, welche den Unterricht der Jugend in nützlichen Kenntnissen und Wissenschaften zur Absicht haben.“¹⁶¹ Auch wenn die Bewertungen hinsichtlich der Regelungen zum Verhältnis von Universität und Staat im ALR unterschiedlich ausfallen, bleibt festzuhalten, dass das ALR von 1794 „erstmal eine Kodifikation des Hochschulrechts“ mit sich brachte.¹⁶²

Der Hochschulzugang war in der Zeitspanne von 1500 bis 1800 alles andere als geordnet, dennoch konnte zu jener Zeit jeder Interessent ein Hochschulstudium aufnehmen. So gilt es in der einschlägigen Literatur als unstrittig, „dass die Zulassungspraxis zu jener Zeit chaotisch war. Jeder junge Mann, der sich durch die Lateinschule oder Privatlehrer hinreichend vorbereitet fühlte und die Unterstützung seiner Eltern hatte, konnte zur Universität ziehen.“¹⁶³

¹⁵⁷ Verger, Jacques (1993), S. 66

¹⁵⁸ Freund, Manuela (2002), S. 10; Siehe dazu auch Reiß, Günter (1979), S. 9 f. oder auch Weber, Wolfgang E. J. (2002), S.85

¹⁵⁹ Vgl. dazu Seifert, Arno (1996), S. 276f oder auch Kahl, Wolfgang (2004), S.14

¹⁶⁰ Das Allgemeine Landrecht für die Preußischen Staaten hatte vor allem das Ziel, das unterschiedliche Recht, welches in den verschiedenen preußischen Provinzen bestand, zu vereinheitlichen. Trotz verschiedener Fortschritte, die mit dem ALR einhergehen, kann auch mit Wesel herausgestellt werden: „Die alte Gesellschaft blieb, wie sie war. Aber die Sprache mit ihrer modernen Allgemeinheit, wies in die neue Zeit. Die Masse von mehr als 20000 Paragraphen allerdings weniger.“ Wesel, Uwe (2001), S. 409 Rn. 266

¹⁶¹ URL: <http://ra.smixx.de/Links-F-R/PrALR/pralr.html>; Stand: 10.07.2016; Siehe hierzu auch Rollecke, Gerd (1996), S. 19

¹⁶² Freund, Manuela (2002), S. 10; Siehe dazu auch Reiß, Günter (1979), S. 11

¹⁶³ Bölling, Rainer (2010), S. 26

„In der Tat umfassten die Universitäten (...) alle Stufen der Ausbildung von Elementar- bis zum höheren Unterricht und nahmen Studenten jeden Alters und jeder Vorbildung auf.“¹⁶⁴

Dies wird auch durch das ALR bestätigt. Hier regelt II 12 §74 ff. zwar die Immatrikulationsbedingungen, also das Hochschulzugangsrecht, jedoch scheint, abgesehen von der Immatrikulationspflicht, keine wirkliche Zugangshürde kodifiziert. Lediglich Akteure, welche Privatunterricht genossen hatten und kein ordentliches Schulzeugnis nach II 12 § 77 ALR vorweisen konnten, mussten sich einer Prüfung unterziehen, in deren Folge eine Zurückweisung oder eine auflagengebundene Immatrikulation erfolgte. Zusammen mit dem Abiturreglement von 1788 war in Preußen somit ein Ausgangspunkt hinsichtlich des Hochschulzugangsrechts gesetzt.

Grundsätzlich lässt sich herausstellen, dass „das Abitur als Voraussetzung für die Aufnahme eines Hochschulstudiums im Zeitraum zwischen 1788 und etwa 1840 eingeführt worden (ist).“¹⁶⁵ Die Rolle Preußens ist im Kontext der Institutionalisierung des Hochschulzugangs als maßgeblich zu bezeichnen. So geht schon die Begriffsentstehung bzw. die Begriffsprägung „Abitur“ auf das Edikt vom 23. Dezember 1788 zurück.¹⁶⁶ Einen weiteren wesentlichen Schritt stellt das „Edikt über die Abiturienten-Prüfungen“ vom 25. Juni 1812 dar. Auch wenn durch das Edikt „die Reifeprüfung als Voraussetzung für den Abschluss des Studiums durch ein Staatsexamen verbindlich“ wird,¹⁶⁷ ist damit keine Notwendigkeit über das Bestehen einer Abiturientenprüfung, um zum Studium zugelassen zu werden, verbunden.¹⁶⁸

Davon ausgenommen sind nur jene Studierenden, die auf das Stipendienwesen angewiesen sind. Diese mussten die Abiturprüfung bestehen, um die Zulassung zum Studium zu erhalten.¹⁶⁹ Die damit einhergehenden sozialen Ungleichheiten sind deutlich und unumstritten.¹⁷⁰

¹⁶⁴ di Simone, Maria Rosa (1996), S. 238

¹⁶⁵ Wolter, Andrä (2008a), S. 82; Siehe dazu auch Ders. (1987), S. 94 ff., Hammer, Hans Dieter (1994), S. 25 f. oder auch Scholz, Wolf-Dieter und Andrä Wolter (1984), S. 130 f.

¹⁶⁶ Vgl. dazu u. a. Lindner, Josef Franz (2011), S. 537 Rn 65, WR (2004), S. 63 ff.

¹⁶⁷ Klomfaß, Sabine (2011), S. 131

¹⁶⁸ Vgl. dazu Ricken, Norbert (2006), S. 329, Siehe dazu auch Bölling, Rainer (2010), S. 13 oder auch Tenorth, Heinz-Elmar (2012), S. 218

¹⁶⁹ Geißler, Gert (2011), S. 130

¹⁷⁰ So schreibt selbst der WDR auf seiner Internetseite zum Abiturreglement: „Das Abitur wird zum Steuerungsinstrument, um bestimmte soziale Schichten vom Studium fernzuhalten.“ URL.: <http://www1.wdr.de/themen/archiv/stichtag/stichtag8052.html>; Stand: 10.07.2016

Darüber hinaus konnte ein Studium bis 1834 auch ohne Nachweis eines Reifezeugnisses, nämlich über die Aufnahmeprüfung an der Hochschule, aufgenommen werden.¹⁷¹ Dennoch wurde die Maturitätsprüfung auch in den anderen deutschen Staaten eingeführt.¹⁷²

Das Abiturreglement vom 4. Juni 1834 brachte, neben einer Straffung des Prüfungsverfahrens, (Jeismann spricht von einer „perfektionierten Ausdifferenzierung [der Verfahrensbestimmungen] der Ordnung von 1812“¹⁷³) und einer inhaltlichen Auseinandersetzung um den Lehrplan, insbesondere eine Modifikation bezüglich der Verantwortlichkeit für die Feststellung der Studieneignung. „Ihre Schärfe erhielt diese Bestimmung dadurch, dass die Reifeprüfung künftig nur noch an Gymnasien, nicht aber mehr an den Universitäten abgelegt werden konnte.“¹⁷⁴ Damit erlangten die Gymnasien die alleinige Kompetenz darüber zu entscheiden, wer zu einem Studium zugelassen werden kann und wer nicht. Das Abitur wurde so zur „notwendigen Voraussetzung für den Hochschulzugang.“¹⁷⁵ Dies führte zweifelsohne zu einer Steigerung der gesellschaftlichen Bedeutung und Macht. Denn nicht nur, dass die Selektion über die Eignung realisiert wird, sondern auch eine Regulierung über die Anzahl der Studierenden wird somit erreicht.¹⁷⁶

Damit war zwar auch die Aufhebung der geburtsständischen Privilegien gegeben und der Zugang zu gesellschaftlich bedeutenden Positionen konnte nun als auf Bildung und Leistung beruhend begründet werden,¹⁷⁷ genauer in Deutschland wurde somit das Meritokratische Prinzip¹⁷⁸ etabliert, jedoch beginnt, nach Auffas-

¹⁷¹ Vgl. dazu Wolter, Andrä (1987), S. 95 Auch die im Edikt von 1812 festgesetzten Abschlussprüfungen, welche mit III untüchtig abgelegt wurden, stellten kein zwingendes Hindernis für die Studienaufnahme dar, da die Zugangsentscheidung auch durch die Hochschulen getroffen werden konnte.

¹⁷² So bspw. 1820 in Kurhessen, 1823 in Baden, 1829 in Sachsen, 1830 in Bayern oder auch 1833 in Mecklenburg. Vgl. dazu Geißler, Gert (2011), S. 130

¹⁷³ Jeismann, Karl-Ernst (1996b), S. 216

¹⁷⁴ Ebenda, S. 211 ähnlich auch ders. (1987), S. 157

¹⁷⁵ Roellecke, Gerd (1996), S. 29

¹⁷⁶ So herrschte bereits in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts große Sorge bezüglich einer „Überfüllung“ der Hochschulen. Vgl. dazu Herrlitz, Hans-Georg (1973), S. 32 ff. oder auch Bölling, Rainer (2010), S. 33

¹⁷⁷ Vgl. dazu Scholz, Wolf-Dieter und Andrä Wolter (1986), S. 10

Herrlitz beschreibt die Ämtervergabe vor der Einführung des gymnasial-akademischen Berechtigungswesens als Statusvererbung, in welcher höhere Ämter nach geburtsständischer Herkunft vergeben wurden und dokumentiert dies etwa mit der Zahl des preußischen Offiziersstandes von 1788, wo von 711 Stellen 689 mit Adligen besetzt waren. Herrlitz, Hans-Georg (1997), S. 177

¹⁷⁸ Zum Verständnis von Meritokratie siehe auch Hadjar, Andreas (2008), S. 44 ff. oder Solga, Heike (2013), S. 22 ff.

sung des Autors, im Sinne Bourdieus, die Zeit für eine neue Strategie der herrschenden Schichten bezüglich der Ressourcen bzw. Kapitalverwertung und -vererbung. Dies lässt sich u. a. auch in der sozialen Zusammensetzung der deutschen Universitäten nachvollziehen. So bestehen auch in dieser Zeitspanne schichtspezifische Unterschiede bezüglich der Fächerwahl wie auch grundsätzlich an der Partizipation einer universitären Ausbildung.¹⁷⁹ Aber auch der erfolgreiche Erwerb des Abiturs war bereits im 19. Jahrhundert an die soziale Herkunft gebunden.¹⁸⁰

Eine flächendeckende Bindung der Hochschulzugangsberechtigung an die Reifeprüfung erfolgte in Deutschland jedoch erst Ende des 19. Jahrhunderts.¹⁸¹

Dennoch ist es wichtig herauszustellen, dass die aktuelle Stellung des Abiturs sowie dessen im 19. Jahrhundert vollzogene Neuordnung, historisch begründet respektive gewachsen und durch Preußen maßgeblich betrieben wurde. „Die Entwicklung des Bildungswesens im 18. und 19. Jahrhundert und insbesondere die Humboldtsche Bildungsreform, hatte zu einem systematischen und in sich konsistenten Zusammenhang zwischen Gymnasium und Universität geführt.“¹⁸² So kann die sog. Neuhumanistische Wendung des Maturitätsproblems als ein Ergebnis eines komplexen, mehrschichtigen Prozesses, dem eine jahrzehntelange fachspezifische und gesellschaftspolitische Genese zugrunde liegt, betrachtet werden.¹⁸³

Die Situation Preußens war durch den Niedergang Napoleons und die Neuausrichtung von Staat und Gesellschaft geprägt. Dabei galt es der politischen Programmatik nach Rechtsgleichheit und den neuhumanistischen Bildungsansprüchen, insbesondere den Bildungs-beteiligungschancen, gerecht zu werden.¹⁸⁴

So wollte man u. a. eine kontrollierte Ausbildung für den staatlichen oder auch kirchlichen Verwaltungsdienst installieren. Zwar ist schon die Gründung der

¹⁷⁹ Siehe hierzu insbesondere Ringer, Fritz (200), S. 218ff.; Gerth beschreibt die Zusammensetzung der Studierendenschaft nach der sozialen Herkunft wie folgt: „Die Studentenschaft zerfiel (...) in die adelige und bürgerlich-patrizische Studentenschaft, die sich vorbereitete auf Fürsten- und Staatsdienste, und in die Studentenarmut, die meist Theologie studierte und sich nach Pfarrstellen und Schulämtern umtat.“ Gerth, Hans H. (1976), S. 38

¹⁸⁰ Vgl. dazu Roellecke, Gerd (1996), S. 29

¹⁸¹ Vgl. dazu Wolter, Andrä (2008a), S. 82; Ringer, Fritz (2004), S. 216 f. oder auch Jeismann, Karl-Ernst (1987), S. 159

¹⁸² Meyer, Hans Joachim (1996), S. 15

¹⁸³ Vgl. dazu Herrlitz, Hans-Georg (1973), S. 119 f. Jeismann spricht auch von einem Wandel der ständischen zur bürgerlichen Gesellschaft bzw. vom absolutistischen zum Verfassungsstaat. Jeismann, Karl-Ernst (1996a), S. 15

¹⁸⁴ Siehe dazu u. a. Bölling, Rainer (2010), S. 27 ff. oder auch Herrlitz, Hans-Georg [u. a.] (2009), S. 29 f.

Universität von Neapel in diesem Kontext zu sehen,¹⁸⁵ jedoch stand hier der Zugang zur Universität wie auch die Übertragung der Amtswürde noch unter ganz anderen gesellschaftlichen Zusammenhängen und hatte ein erheblich geringeres gesellschaftliches Ausmaß inne. Gesellschaftlich bestand also der Bedarf und das Interesse an einer funktionstüchtigen und qualifizierten Beamtenschaft wie auch das politische Ziel, die Ämtervergabe nicht mehr einzig an die geburtsständische Herkunft zu binden, sondern an die persönliche Qualifikation.¹⁸⁶ Eine solche Entwicklung spiegelt sich auch in dem Bildungswesen und somit auch in der gymnasialen Ausbildung wider. Herrlitz schreibt daher „Maturität wurde zum pädagogischen Problem, als die gymnasiale und die akademische Ausbildung zum politischen Faktor zu werden begannen.“¹⁸⁷ Mit dem Wandel des Abiturs bzw. des Studiums vom Motiv der privaten Gelehrsamkeit zum Qualifikations- oder Eignungsnachweis, war auch die Normierung und staatliche Kontrolle erforderlich.

Damit leistet das Gymnasium bzw. das Abitur, historisch gesehen, eine sehr bedeutende gesellschaftliche Funktion. Es trug zur Sicherung wie auch zur Transformation des Herrschafts- und Sozialgefüges bei und schuf darüber hinaus eine neue Elite, deren Hauptrekrutierungsfeld nicht in der Aristokratie, sondern im Bürgertum lag.¹⁸⁸

Auch wenn bis hier bereits die Anfänge der Entwicklung des Hochschulzugangsrechts und somit auch des Subfeldes des Hochschulzugangs in Deutschland nachgezeichnet werden konnten, soll noch einmal auf die Humboldtsche Idee der „Bildung durch Wissenschaft“ eingegangen werden.

Mit der Idee des Humanismus und der Aufklärung kam es dann in Deutschland zu Neugründungen von Universitäten in Halle (1694) und Göttingen (1737) und kulminierte in der Gründung der Universität in Berlin (1810). Zentrale Figur bei der Gründung der Universität in Berlin war der 1809 zum Direktor der Sektion für Kultus und Unterricht ernannte Wilhelm von Humboldt.¹⁸⁹ Sein Entwurf „Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“ sollte zum Markstein und Orientierungspunkt für die Deutschen Universi-

¹⁸⁵ Siehe dazu die oben artikulierten Aussagen.

¹⁸⁶ Vgl. dazu Herrlitz, Hans-Georg (1973), S. 11

¹⁸⁷ Herrlitz, Hans-Georg (1973), S. 12

¹⁸⁸ Vgl. dazu Geißler, Gert (2011), S. 139 f.

¹⁸⁹ Wie bereits eingangs herausgestellt, ist die von Humboldt getragene Auffassung über die Funktion der Universität nur eine Mögliche gewesen. Parallel entwickelte sich auch eine Auffassung, nach der sich die Universitäten und Hochschulen nach den gesellschaftlichen Bedürfnissen auszurichten haben und die Ausbildung sich an der Praxis zu orientieren habe. Vgl. dazu Frijhoff, Willem (1996), S. 63

täten werden. Ein Konzept, dessen Wirkung nicht nur auf die deutsche Hochschullandschaft beschränkt blieb, sondern dessen Charme und Leistungsfähigkeit sich auch in Japan und vor allem im amerikanischen Bildungssystem entfalten sollte.¹⁹⁰

Einer der zentralen Punkte des Konzepts von Humboldt war „Bildung durch Wissenschaft“, wobei als fundamentale Gestaltungs- und Strukturprinzipien folgende Punkte genannt sein sollten:

- „1. Die relative Autonomie der Universität
2. Die Idee der akademischen Freiheit als Mitte der Universität
3. Die Einheit von Forschung und Lehre
4. Die staatspolitische Relevanz der Bildungsidee.“¹⁹¹

Humboldts Konzept forderte im Wesentlichen eine Wissenschaftsautonomie, in der Lehrende und Studenten in der Einheit von Lehre und Forschung, in einem gleichberechtigten Diskurs zueinander, in Beziehung stehen, welcher nur in „Einigkeit und Freiheit“ wahrgenommen werden kann, woraus dann auch eine Art Selbst- und Charakterbildung resultiert.

Bei Humboldt, wie auch den anderen Reformern seiner Zeit (bspw. Fichte oder auch Schleiermacher), besteht auch ein Verständnis für die kultur- und gesellschaftsprägenden Kräfte der Wissenschaft, auf die hier jedoch nicht weiter eingegangen werden soll.¹⁹²

Dennoch kommt es in der Folge nicht zu einer nachhaltigen Änderung im Verhältnis von Staat und Universität. So besaß selbst die „1810 als »Reformuniversität« gegründete Berliner Universität (...) keine Satzungsautonomie.“¹⁹³ Vielmehr kam es mit den Karlsbader Beschlüssen von 1819, welche als Bundesgesetz zu betrachten sind, zu einer verstärkten staatlichen Kontrolle der Univeritäten, da

¹⁹⁰ Vgl. dazu Eigen, Manfred (1988), S. 83 f.

¹⁹¹ Röhrs, Hermann (1987), S. 19

¹⁹² Dennoch möchte der Autor in diesem Kontext auf den Zusammenhang von Universität (Wissenschaft) und öffentlichem Interesse, oder genauer, gesellschaftlicher Verantwortung/Gestaltung eingehen. Ob dafür nun der Kernchemiker Otto Hahn und die Auswirkungen auf die internationale Politik betrachtet werden, die Entwicklung der Halbleitertechnologie (Mikroelektronik) für die Arbeitsmarkt- und Wirtschaftspolitik oder im Speziellen, die aus der Halbleitertechnik gewonnenen Kommunikationsmedien, die mit bildungspolitischen und wirtschaftspolitischen Fragen kollidieren, und nicht zuletzt die von James D. Watson und Francis Crick (Doppelhelix) ausgelösten Problemstellungen für die Gesundheits- und Bevölkerungspolitik, in der Essenz muss klar sein, dass die Universitäten nicht nur eine Verantwortung für Steuergelder und für eine berufsbezogene Ausbildung innehaben, sondern dass sie bzw. die Wissenschaft, auch eine Verantwortung für die Gesellschaft tragen, die weit über eine effiziente und effektive Gestaltung der Curricula hinausgeht.

¹⁹³ Freund, Manuela (2002), S. 11; Siehe dazu auch Reiß, Günter (1979), S. 15

nunmehr „die Mitgliedstaaten des deutschen Bundes (dazu) verpflichtet waren, an jeder Universität einen »Regierungsbevollmächtigten« anzustellen, der Studenten und Professoren politisch überwachen sollte.“¹⁹⁴ Aber auch in dieser Zeit blieb den Hochschulen stets eine spezifische Autonomie.¹⁹⁵ Es bestand, wie Thieme schreibt, eine „kunstvolle Symbiose von Universität und Staat“.¹⁹⁶ Oder Gerbod: „Insgesamt bewahren die europäischen Universitäten ihre Organisationsstrukturen mit einer geradezu kindlichen Anhänglichkeit an ihre jahrhundertealte Tradition.“¹⁹⁷ Mit § 152 der Pauluskirchenverfassung 1849 sowie mit Art. 20 der Preußischen Verfassung bzw. der Verfassungsurkunde für den Preußischen Staat von 1850, wurde erstmals die Wissenschafts- und Lehrfreiheit in Landesverfassungen kodifiziert.¹⁹⁸ Das deutsche Hochschulrecht blieb bis 1933 wesentlich Sache der Länder. Zwar hatte in der Weimarer Republik das Reich entsprechende Gesetzgebungskompetenzen inne, von diesen wurde aber kaum Gebrauch gemacht. In der Zeit von 1933 bis 1945 kam es dann zu weitreichenden Umbildungen innerhalb der Universitäten auf allen Ebenen, die hier aber nicht weiter betrachtet werden sollen, da diese für die Erhellung der Grundproblematik keinen größeren Gewinn versprechen.

¹⁹⁴ Turner, R. Steven (1987), S. 236

¹⁹⁵ Vgl. dazu Gerbod, Paul (2004), S. 109

¹⁹⁶ Thieme, Werner (2004), S. 10

¹⁹⁷ Gerbod, Paul (2004), S. 112

¹⁹⁸ Vgl. dazu Freund, Manuela (2002), S. 12; Reiß, Günter (1979), S. 15 oder auch Thieme, Werner (2004), S. 10 Rn. 21

2.2 Von der Nachkriegszeit bis zur Gegenwart (1945 - 2014) – Von der Ordinarienenuniversität über die Gruppenuniversität zur Managementhochschule¹⁹⁹

Es kam nach dem zweiten Weltkrieg, nach einer kurzen Schließung der Hochschulen durch die Besatzungsmächte,²⁰⁰ zu einer Wiederaufbauphase, welche bis weit in die fünfziger Jahre andauerte und durch die Teilung Deutschlands unterschiedliche Züge annahm. Da nachfolgend das aktuell gültige deutsche Hochschulrecht Gegenstand der Betrachtungen sein wird und nach der sog. „Wiedervereinigung Deutschlands“, das Hochschulwesen der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) „dem westdeutschen Hochschulwesen angeglichen“ wurde,²⁰¹ soll auch dieser historische Strang trotz seiner berechtigten Bedeutung, vorliegend vernachlässigt werden.

Zunächst wurde, nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs, bei der Wiederaufnahme des Lehrbetriebs, auf die geltenden Regelungen von vor 1933 zurückgegriffen.²⁰² Auch das Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland 1949 hatte das Hochschulwesen den Ländern zugeordnet. Das Hochschulrecht wurde in der Aufbauphase bis in die 60er Jahre wesentlich durch die Hochschulen über Satzungen geregelt, da auch die Länder kaum von ihrem Recht der Gesetzgebung Gebrauch machten.²⁰³ Mit dem Anstieg der Studierendenzahlen Mitte der 50er Jahre, welche sich dem Ausbau des Schulwesens und der Bildungswerbung wie auch

¹⁹⁹ Der Begriff der Managementhochschule wird in der vorliegenden Arbeit mit der Semantik von Geis gebraucht, nachdem sich die Universitäten bzw. Hochschulen in ihren Kernbereichen bzw. Geschäftsprozessen der Lehre und Forschung, „zunehmend auf dem Weg zum Dienstleistungsunternehmen und zu einer hierarchisierten Managementhochschule“ bewegen. Geis, Max-Emanuel (2011), S. 798 Rn. 62

²⁰⁰ So haben die Besatzungsmächte zunächst alle Universitäten und Hochschulen geschlossen, um „eine gründliche Entnazifizierung und Neubestimmung des Hochschulwesens leisten zu können.“ Prahl, Hans-Werner und Ingrid Schmidt-Harzbach (1981), S. 159

²⁰¹ Thieme, Werner (2004), S. 29 Rn. 44

²⁰² Vgl. dazu Freund, Manuela (2002), S. 19 oder auch Thieme, Werner (2004), S. 19 Rn. 38

²⁰³ Vgl. dazu Freund, Manuela (2002), S. 21 oder auch Thieme, Werner (2004), S. 22 Rn. 40

einer wachsenden Akademisierung verschiedener Berufe²⁰⁴ verdankte,²⁰⁵ begann auch eine Reformdiskussion, welche sich in den 60er Jahren entladen sollte.

Die politischen Rahmenbedingungen im Deutschland der 60er Jahre waren, wie in jedem Jahrzehnt des vorliegenden Zeitabschnittes, von einer reklamierten Bildungskatastrophe geprägt. Dennoch erreichte die Diskussion in den 60er Jahren eine spezifische und herausragende Qualität.²⁰⁶ Stellvertretend seien hier Georg Picht²⁰⁷, Ralf Dahrendorf²⁰⁸ oder auch Wolfgang Martens und Peter Häberle²⁰⁹ genannt. Unter dem Eindruck der gesellschaftlichen Gesamtsituation, also dem sog. Sputnik-Schock²¹⁰ und der durch die o. g. Autoren problematisierte Bildungskatastrophe sowie der angenommenen vorherrschenden „öffentlichen Meinung“ und der sozialdemokratische Regierung Willy Brandts, entstand das noch vertiefend zu betrachtende 1. Numerus clausus Urteil des BVerfG. Es verwundert daher nicht, dass in der Literatur häufig die Kritik vorgetragen wird, dass das BVerfG bei der Entscheidung im 1. Nc-Urteil sich zu stark von der bundesrepublikanischen Wirklichkeit hat beeinflussen lassen, oder wie Roellecke kritisch schreibt, „den Mantel seiner Entscheidungsgründe nach dem Wind der öffentlichen Ansicht hängt (hat).“²¹¹

„Der Bildungsgedanke wurde im Sinne eines politischen Demokratiebegriffs aufgeladen, im Sinne der seinerzeit allgegenwärtigen Formel: »Bildung für alle« bzw. »Kultur für alle.«“²¹²

Die Öffnung der Hochschulen war von einer „intensiven Bürokratisierung eines Verteilungs- und Zulassungsverfahrens begleitet, die zu einer massiven Fehlsteuerung von Ressourcen führte.“²¹³ Roellecke meint gar, dass die deutsche

²⁰⁴ Vgl. dazu u. a. Teichler, Ulrich und Eckart Severing (2013), S. 10 ff.; Dräger, Jörg und Frank Ziegele (2014), S. 11 oder auch Alesi, Bettina und Ulrich Teichker (2013), S. 33 ff.

²⁰⁵ Vgl. dazu Oehler, Christoph und Christiane Bradatsch (1998), S. 414; Der Ausbau der Hochschul-landschaft in der BRD in den 50er und 60er Jahren hat durchaus ein weit größeres Spektrum an Gründen zu bieten, daher ist der Ausweis der o. g. Gründe als exemplarisch zu verstehen.

²⁰⁶ Vgl. dazu Hradil, Stefan (2005), S. 157

²⁰⁷ Picht prognostiziert, dass „uns ein Bildungsnotstand bevor(steht), den sich nur wenige vorstellen können.“ Picht, Georg (1964), S. 16

²⁰⁸ Dahrendorf, Ralf (1965d) oder auch ders. (1965e)

²⁰⁹ Martens, Wolfgang und Peter Häberle (1972), Grundrechte im Leistungsstaat, S. 7 ff.

²¹⁰ So gelang es der Sowjetunion am 4. Oktober 1957, den ersten künstlichen Satelliten Sputnik 1 in die Umlaufbahn der Erde zu befördern.

²¹¹ Roellecke, Gerd (1981), S. 28

²¹² Geis, Max-Emanuel (2007), S. 21 oder auch Ders. (1990), S. 192 f.

²¹³ Hödl, Elisabeth (2002), S. 72

Universität „bis zum Beginn (...) der Hochschulreform der 60er Jahre eine hochfeudale Einrichtung“ war.²¹⁴ Die Reform oder die Öffnung der Hochschulen in den 60er Jahren ist auch keine Öffnung, welche durch die Hochschulen ausgelöst wurde, vielmehr ist sie ihnen „durch jene Politik der »sozialen Öffnung« aufgenötigt worden, an der die für die Universitäten verantwortlichen Parlamente und Regierungen in Bund und Ländern seit dem Ende der 60er Jahre konsequent festhalten, (...)“.²¹⁵ Auch die Grundgesetzänderung im Jahre 1969, in der u. a. mit Art. 75 Abs. 1 Nr. 1a GG die Rahmengesetzgebungskompetenz des Bundes implementiert wurde, wie auch die weitere Ausdifferenzierung des Hochschulsystems, kann in diesem Kontext gesehen werden.

U. a. wurde durch die Öffnung der Universitäten in den 60er Jahren eine Bildungsexpansion ausgelöst, welcher zwar eine langfristige Entwicklung seit dem 19. Jahrhundert zugrunde liegt und welche sich in drei Etappen vollzog,²¹⁶ jedoch waren die faktischen Ergebnisse erst in den 60er Jahren eindrucksvoll bezifferbar. So wuchs die Zahl der Studierenden in den Jahren von 1960 bis 1964 von 269.600 auf 340.500 an.²¹⁷ Parallel dazu ist eine Hochschulgründungswelle in den 60er Jahren zu beobachten.²¹⁸ Die Bildungsexpansion erstreckte sich dabei jedoch nicht nur auf die Hochschulen respektive den tertiären Sektor, sondern auch auf den Sekundarbereich I und II.²¹⁹ Im Regelfall wird in der Literatur zur Charakterisierung der Bildungsexpansion auf eine „gestiegene Bildungsbeteiligung, längere Verweildauer im Bildungssystem und beschleunigte Zunahme höherer Schulabschlüsse“²²⁰ abgestellt bzw. die Höherqualifizierung der Bevölkerung betont.²²¹ Entsprechende Entwicklung hält noch immer an.²²² Jedoch bezieht sich die Entwicklung im Wesentlichen auf die quantitativen respektive bildungsökonomischen Aspekte. Eines der mit der Bildungsreform geforderten Hauptziele, nach

²¹⁴ Roellecke, Gerd (1983), S. 15

²¹⁵ Schiedermair, Hartmut (1996), S. 39

²¹⁶ Vgl. hierzu u. a. Hadjar, Andreas und Rolf Becker (2006), S. 12 oder auch Jungbauer-Gans, Monika (2009), S. 120

²¹⁷ Bahro, Horst und Henning Berlin (2003), S. 6

²¹⁸ Bochum (1961), Dortmund (1962), Regensburg (1962), Bremen (1964), Konstanz (1964), Bielefeld (1967), Ulm (1967), Kassel (1971), Oldenburg (1974) oder auch Bamberg (1974) um nur einige zu nennen. Vgl. dazu Bahro, Horst und Henning Berlin (2003), S. 7 f. oder auch Prahl, Hans Werner und Ingrid Schmidt-Harzbach (1981), S. 240 f.

²¹⁹ Vgl. dazu Geißler, Rainer (2011), S. 274 Siehe hierzu auch Hradil. Dieser belegt etwa den „Niedergang der Hauptschule“ und den „Höhenflug der Realschule und des Gymnasiums“ eindrucksvoll. Hradil, Stefan (2005), S. 158 Ausführlich hierzu auch Becker, Rolf (2006), S. 30 ff.

²²⁰ Hadjar, Andreas und Rolf Becker (2006), S. 12

²²¹ Geißler, Rainer (2011), S. 274 ff.

²²² Siehe hierzu u. a. Becker, Rolf (2006), S. 29

einer Erhöhung der Chancengleichheit durch Bildung, konnte nur partiell bzw. geringfügig erreicht werden.²²³ So studieren etwa heute nahezu genauso viele Frauen an Hochschulen wie Männer, jedoch hinsichtlich der Nivellierung der Effekte sozialer Herkunft wurden nur geringe Erfolge erzielt.²²⁴ „Die Bildungsexpansion hat also ein paradoxes Ergebnis produziert: Sie hat die Bildungschancen aller Schichten verbessert, ohne gleichzeitig gravierende schichttypische Ungleichheiten zu beseitigen.“²²⁵

Auch die bereits erwähnte weitere Ausdifferenzierung des deutschen Hochschulsystems mit den Pädagogische Hochschulen und den Fachhochschulen, ist in die 60er und Anfang der 70er Jahre zu verorten. Auch wenn die konzeptionellen Ideen der anwendungsorientierten Lehre und Forschung bereits beziehungsweise ansatzweise in den Technischen Hochschulen oder den Gewerbeschulen des 19. Jahrhunderts auffindbar sind, geht die Gründung der Fachhochschulen als eigenständiger Hochschultyp zweifelsohne auf das Abkommen der Länder zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Fachhochschulwesens vom 31. Oktober 1968 zurück.²²⁶ „Mit dem neuen Hochschultyp Fachhochschule sollten Institutionen im tertiären Bildungssektor etabliert werden, die Studierende auf wissenschaftlicher Grundlage praxisorientiert ausbilden und zu selbständiger Tätigkeit im Beruf befähigen sollten. Gegenüber Universitäten sollten sie sich durch einen herausgehobenen Anwendungsbezug sowie durch kürzere Studienzeiten auszeichnen.“²²⁷ So wurden in den Jahren von 1969 bis 1972 entsprechende Maßnahmen zur Gründung der Fachhochschulen in den Ländern umgesetzt.²²⁸ Eine Verankerung auf hochschulbundesrechtlicher Ebene erfolgte 1976 mit dem Inkrafttreten des Hochschulrahmengesetzes. Mit der Gründung der Fachhochschulen wurde das Ziel verfolgt, „die Wirtschaft mit hochqualifizierten Arbeitskräften zu versorgen, wirtschaftliches Wachstum zu fördern, den technischen, organisatorischen und sozialen Wandel in der Gesellschaft zu stimulieren und zu bewältigen.“²²⁹ Aus diesem

²²³ Vgl. hierzu u. a. Becker, Rolf und Wolfgang Lauterbach (2010), S. 12; Becker, Rolf (2006), S. 29 oder auch ders. (2011a), S. 91 ff.

²²⁴ Siehe hierzu u. a. Hradil, Stefan (2005), S. 164 ff., Becker, Rolf (2006), S. 27 ff., Geißler, Rainer (2011), S. 282 ff. oder auch Becker, Rolf (2011a), S. 95

²²⁵ Geißler, Rainer (2011), S. 286

²²⁶ Ausführlich zur Genese der Fachhochschulen siehe insbesondere Holuscha, Elisabeth (2013), S. 73 ff. oder auch Mayer, Werner (1997), S. 21 ff.

²²⁷ WR (2010), S. 1, URL: www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/hginfo_1810.pdf; Stand: 10.07.2016; Siehe dazu auch Heinrichs, Werner (2010), S. 37

²²⁸ Dafür wurden auch bestehende Einrichtungen wie beispielsweise Staatliche Ingenieurschulen, Höhere Fachschulen oder auch Werkkunstschulen umgewandelt. Vgl. dazu Oppermann, Thomas (1990), S. 483

²²⁹ Kaiser, Manfred und Bernhard Hallermann (1984), S. 160

Zitat werden nicht nur die Interdependenzen zwischen den Feldern und der gesamtgesellschaftlichen Funktion von Hochschulen, hier von Fachhochschulen, ersichtlich, sondern darüber hinaus, auch ihre herausragende soziale Rolle. Mit der Schaffung der Fachhochschulen wurde, und dies wird noch im Verlauf der Arbeit zu zeigen sein, auch der Weg in die Hochschulen für Schichten und Klassen geebnet, welchen zuvor der Weg zu einem berufsqualifizierenden Hochschulabschluss versperrt war und darüber hinaus, auch über den Fachhochschulabschluss der Zugang zu den Universitäten. Mit der hier vorgenommenen Perspektivierung soll aber nicht der Vorwurf oder die polemische Anklage erhoben werden, dass die Fachhochschulen eine Art „Abfallprodukt der Bildungsexpansion“²³⁰ oder eine „Notgeburt“²³¹ darstellen, sondern die gesellschaftliche Bedeutung betont werden, welche sich u. a. mit der Bildungsexpansion und der Forderung nach Durchlässigkeit im Hochschulsektor und der damit einhergehenden Forderung nach Chancengleichheit ausdeuten lässt. Die dargestellte Perspektive ist nur eine von mehreren. So könnten im Kontext der Herausbildung der Fachhochschulen noch weitere Perspektiven herausgearbeitet werden, die jedoch im vorliegenden Kontext nicht weiter von größerer Bedeutung sind.²³²

Auch kam es durch die „Wiedervereinigung“ 1989 zu weiteren Bruchstellen bzw. Reformversuchen im deutschen Hochschulsystem.²³³ So wurden bspw. für die Beitrittsgebiete nach Art. 1 Einigungsvertrag besondere zulassungsrechtliche Übergangsregelungen getroffen und das Hochschulsystem der ehemaligen DDR systematisch umgebaut.

In allen genannten Perioden gab es Philosophen oder auch Soziologen, die sich an einer Reanimation der Humboldt'schen Idee der Universität versuchten, exemplarisch seien hier Karl Jaspers, Helmut Schelsky oder zuletzt Jürgen Mittelstrass genannt.

Und auch wenn bereits mit der in den 60er Jahren vollzogenen Öffnung der Hochschulen ein wesentlicher Wandel von der »Ordinarienuniversität« zur »Massenuniversität« vollzogen wurde, kommt es mit den hochschulpolitischen Veränderungen im Ausland, in den 90er Jahren, auch in Deutschland zu einer substantiellen Neuorientierung im Hochschulsystem. Die Schlagwörter sind nun nicht

²³⁰ Simon, Dieter (1990), S. 51

²³¹ Gross, Willi (1990), S. 15 Ergänzend muss aber betont werden, dass sich die Charakterisierung auf den Gründungsakt vollzog. So lautet das Zitat: „Dieser Gründungsakt war weit eher eine Notgeburt als das Ergebnis einer wohlüberlegten Hochschulpolitik.“

²³² Zu weiteren Faktoren, bspw. aus dem politischen oder wirtschaftlichen Feld, siehe Holuscha, Elisabeth (2013), S. 73 ff.

²³³ Siehe dazu auch Oehler, Christoph und Christiane Bradatsch (1998), S. 412 ff.

mehr Freiheit und Einheit von Lehre und Forschung, sondern berufsorientierte und zweckdienliche Ausbildung, Ausdifferenzierung des Wissenschaftssystems, Globalisierung,²³⁴ Veränderung der Finanzwirtschaft, genauer von der Kameralistik

²³⁴ Auch wenn der Begriff der Globalisierung sehr unbestimmt ist und auf verschiedene Konnexe verweist, scheint in der Literatur eine Verwendung praktiziert zu werden, welche eine gesellschaftliche, insbesondere die wirtschaftliche, politische oder auch technische Entwicklung im 20. Jahrhundert schlagwortartig umschreiben soll. Diese Entwicklung, hin zu einer global werdenden Welt, bleibt auch für das Rechtssystem bzw. das Rechtsfeld nicht ohne Wirkung. So wirft die Globalisierung viele Rechtsprobleme auf und entzieht den Staaten eine Vielzahl von Gestaltungsmöglichkeiten. „Insofern lässt sich sagen, dass der Befund eines wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnisses zu anderen Staaten (Interdependenz) den modernen Verfassungsstaat treffender kennzeichnet als der im Einzelnen ohnehin schwierige Begriff der Souveränität.“ Sauer, Heiko (2011), S. 13 Rn. 4 Diese Entwicklung bleibt natürlich auch nicht ohne Auswirkungen auf das Völkerrecht. Vgl. dazu Dahm, Georg und Jost Delbrück (2002), S. 1 Galt das Völkerrecht klassisch als Koexistenzrecht, verschiebt sich die Bedeutung hin zu einem Kooperationsrecht. Vgl. dazu Ebenda, S. 14 Rn. 7 ff.; Sauer führt darüber hinaus auch aus, dass es aufgrund „der erheblichen rechtlichen Verdichtung der internationalen Beziehungen (...) zu ersten Ansätzen verfassungsrechtlicher Strukturen im Völkerrecht (kam), die häufig unter dem Stichwort der Konstitutionalisierung des Völkerrechts erörtert werden.“ Sauer, Heiko (2011), S. 16 Rn. 10 So ist es heute notwendiger denn je, dass sich die Staaten den globalen Fragen und Herausforderungen gemeinsam und abgestimmt stellen. Für Deutschland erfolgt dies auch im Kontext der EU. Welche Regelungen und Wirkungen aus den unterschiedlichen internationalen Verträgen auf den deutschen Verfassungsstaat im Kontext der Forschungsfrage existieren beziehungsweise resultieren, werden unter Punkt 5.1.1 Europa- und Völkerrecht näher betrachtet. In nuce ist somit eine Offenheit des Verfassungsstaates in der Gegenwart festzustellen. (Diese Offenheit besteht in einem doppelten Sinn, zum einem in der bereits beschriebenen Öffnung hin zum Europa- und Völkerrecht, zum anderen aber auch im Innenrechtsverhältnis. So lässt das Grundgesetz eine Entfaltung von Europa- und Völkerrecht erst zu.) Auch könnte hier Kritik an der Theorie Bourdieus festgemacht werden, denn auch die Bourdieusche Theorie, jedenfalls das Konzept des sozialen Raumes, scheint latent den Begriff des Nationalstaates mitzuführen. Zwar stellt etwa Bonacker heraus, dass Bourdieu wie andere Soziologen auch, bspw. Niklas Luhmann, die Vergesellschaftungsprozesse „durch eine Entwicklungsdynamik gekennzeichnet (sehen), die nicht mehr an nationalstaatlichen Grenzen Halt macht (...)“. Bonacker, Thorsten (2009), S. 195 Jedoch scheint dies eher für seine Feldtheorie als für sein Konzept des sozialen Raumes zuzutreffen. Vgl. dazu Rehbein, Boike (2006), S. 117 Zur Anschlussfähigkeit seiner Feldtheorie im Kontext der Globalisierung siehe auch Buchholz, Larissa (2008), S. 211

Diese Kritik stellt aber keine Einschränkung hinsichtlich der Verwendung der Theorie von Bourdieu dar, da im Kontext der Forschungsfrage in Deutschland, nationale respektive lokale (Bundesländer) rechtliche und politische Eigenständigkeit besteht.

Zur Bedeutung der Globalisierung für die Hochschulen siehe bspw. Suchanek. Dieser schreibt gar, dass die Hochschule ihr Selbstverständnis bzw. ihre Rolle in einer globalisierten Gesellschaft neu überdenken und ihre Organisationsstrategien neu ausrichten muss, um dauerhaft (...) überleben“ zu können. Suchanek, Justin (2009), S. 463

zur Doppik, Bologna-Prozess, Qualitätsmanagement und Wettbewerb²³⁵, Effektivität und Effizienz sowie daran gebunden, eine Ökonomisierung der Hochschulen im Zeichen des New Public Managements²³⁶. „Dieses bunte Gewächs von Änderungen der Steuerung, der Struktur und auch der Kultur der Hochschule, hat eine gemeinsame Wurzel, nämlich die Veränderung des Verhältnisses von Staat und Hochschule.“²³⁷ Zentrales Moment dabei war die Verschiebung von einer „hierarchisch gesteuerten Behörde zu einer sich weitgehend selbst steuernden Dienstleistungseinrichtung im Rahmen des so genannten Neuen Steuerungsmodells (New Publik Management).“²³⁸ Oder die Einschätzung von Frau Prof. Wintermantel in ihrer Funktion als Präsidentin der HRK: „Die Institution Hochschule hat sich radikal verändert von einer nachgeordneten Behörde des Ministeriums zu einem eigenständigen Akteur.“²³⁹

In diesem Kontext ist auch der Föderalismusreform im Jahre 2006 eine erhebliche Bedeutung zuzuschreiben. Nicht nur, weil die Rechtssetzungskompetenzen zwischen Bund und Ländern neu verteilt wurden, sondern weil eine weitere Novellierungswelle der Länder daraus resultierte und die durch den Bologna-Prozess evozierten Veränderungen im Kontext der Hochschulautonomie dadurch stärker forciert wurden. Jedoch laufen auch einige der Entwicklungen auf dem Feld des Rechts gerade der Entfaltung des Bologna-Prozesses entgegen.²⁴⁰ Dies ist auch für die aktuelle Situation im Kontext des Hochschulzugangs ersichtlich. So liegen

²³⁵ Geis merkt in diesem Kontext an, dass der Wettbewerb unter den Hochschulen „nicht nur die Hochschullandschaft verändert (hat), er verändert auch den Wissenschaftler als Typus.“ Geis, Max-Emanuel (2010), S. 399 Geis moniert in diesem Kontext auch eine Erosion des Grundrechts auf Wissenschaftsfreiheit. Dabei stellt er heraus, dass das Wettbewerbsprinzip zu einem Rückbau der akademischen Selbstverwaltung geführt hat „und dem Gesetzgeber einen nahezu unbegrenzten Gestaltungsspielraum in Organisationsfragen zubilligt, solange die freie wissenschaftliche Betätigung nicht strukturell gefährdet werde.“ Ebenda S. 394

²³⁶ Müller bezeichnet etwa unter Bezug auf Schedler das New Public Management auch als „eine Idee der »wirkungsorientierten Verwaltungsführung«.“ Müller, Ulrich (2004), S. 17 Wobei er herausstellt, dass das New Public Management darauf abstelle, „die Verwaltung zu verschlanken, indem überflüssige Staatsaufgaben abgegeben werden.“ Müller, Ulrich (2004), S. 15 ff.

²³⁷ Heß, Jürgen und Dieter Leuze (2005), S. V

²³⁸ Kahl, Wolfgang (2004), S. 97

²³⁹ Wintermantel, Margret (2010), S. 22

Auch wenn der Autor die Einschätzung von Frau Prof. Wintermatel nicht teilt, so bringt das Zitat die Grundeinschätzung bestimmter Akteure im Hochschulfeld zum Tragen und verweist gleichzeitig auf den Umstand, dass es Verschiebungen hinsichtlich der verschiedenen Kompetenzen und Zuständigkeiten gegeben hat. Ob diese wirklich zu mehr Autonomie der Hochschulen, insbesondere im Kontext der Gruppenuniversität, geführt hat, scheint grundsätzlich fraglich.

²⁴⁰ Auf einzelne Punkte wird im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit noch einzugehen sein.

zwar Phänomene wie „doppelte Abiturjahrgänge“²⁴¹, die weitere Öffnung der Wege zur Erlangung der Hochschulzugangsberechtigung²⁴² oder die Abschaffung der Wehrpflicht (2011), nicht im direkten Einflussbereich des Bologna-Prozesses, jedoch verstärken diese Maßnahmen die Effekte, welche aus dem Bologna-Prozess resultieren. So steht eine immer größere Anzahl von Studierwilligen bzw. Studienberechtigten, einer gestuften Studienstruktur in Bachelor- und Masterstudiengängen gegenüber, die komplexer ist als zu Zeiten der traditionellen Studiengänge im deutschen Hochschulsystem mit den Abschlüssen Diplom und Magister. Auch wurde mit dem Übergang vom Bachelorstudium zum Masterstudium eine weitere Hürde respektive ein weiterer Selektionsmechanismus installiert und rechtlich legitimiert, der über den Bologna-Prozess evoziert wurde doch gerade in seiner rechtlichen Ausgestaltung, insbesondere der sozialen Dimension des Bologna-Prozesses, diesem entgegensteht.

Dabei ist es wichtig zu betonen, dass alle genannten ‚Bewegungen‘, wie auch aus den zeitlichen Angaben ersichtlich, nicht in einem koordinierten Zusammenhang verliefen. Viele der genannten Phänomene entfalten auch nur einen indirekten Einfluss auf die Hochschulreform, wie etwa der sich schon länger vollziehende Trend der Globalisierung oder auch der Trend der stetigen Ausdifferenzierung des Wissenschaftssystems. Dennoch sind all diese Bewegungen konstitutiv und in ihrer Wirkung nachhaltig für die deutsche Hochschullandschaft.

Der wohl bedeutendste Impulsgeber für die aktuelle „Großwetterlage“ des deutschen Hochschulsystems war und ist die in den 90er Jahren eingeläutete Reform, welche über die am 19. Juni 1999 in Bologna unterzeichnete „Bologna-Erklärung“ eingeleitet wurde.²⁴³

Diese nimmt u. a. explizit Bezug auf die „Sorbonne-Erklärung“ vom 25.05.1998 und betont dabei „die Schaffung des europäischen Hochschulraumes als Schlüssel zur Förderung der Mobilität und arbeitsmarktbezogenen Qualifizierung seiner Bürger und der Entwicklung des europäischen Kontinents insgesamt.“ Notabel ist dabei aus rechtlicher Sicht, dass die Bologna-Erklärung „weder einen gemeinschaftsrechtlichen Sekundärrechtsakt darstellt, noch in sonstiger Weise völkerrechtliche Verbindlichkeit entfaltet.“²⁴⁴

²⁴¹ Sachsen-Anhalt (2007), Mecklenburg-Vorpommern (2008), Saarland (2009), Hamburg (2010), Bayern und Niedersachsen (2011), Baden-Württemberg, Berlin, Bremen und Brandenburg (2012), Nordrhein-Westfalen (2013) sowie Hessen (2014); Vgl. dazu u. a. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014), Tab. F2-8web oder auch Birnbaum, Christian (2012), S. 9

²⁴² Vertiefend dazu Abschnitt 5.2.1

²⁴³ Ähnlich auch die Auffassung von Wintermatel. Vgl. dazu Wintermantel, Margret (2010), S. 22

²⁴⁴ Lindner, Josef Franz (2009b), S. 8

Besonderes Augenmerk wird in der Bologna-Erklärung der Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit und Attraktivität des europäischen Hochschulraumes geschenkt. Um dieses Ziel umsetzen zu können, wurden verschiedene Maßnahmen beschlossen. Da jedoch eine detaillierte Auseinandersetzung mit dem Bologna-Prozess im Kapitel 5.1.1 noch erfolgen wird, soll an dieser Stelle nicht vertiefender auf die einzelnen Konferenzen und Zielebenen eingegangen werden. Vielmehr sei hier auf den Gesamtzusammenhang der Hochschulentwicklung verwiesen.

So wurde eine umfassende Begleitung der Ziele der Bologna-Erklärung in selbiger festgeschrieben, die unter anderem in zyklisch stattfindenden Treffen realisiert wurden, wie etwa in Prag (2001), Berlin (2003), Bergen (2005), London (2007), Leuven/Louvain-la-Neuve (2009), Budapest/Wien (2010), Bukarest (2012) sowie Jerewan (2015). Auffällig ist dabei auch, wie vom Deutschlandfunk zuletzt betont, dass die Bologna-Konferenzen zunehmend weniger wahrgenommen werden.²⁴⁵

Dennoch ist zu konstatieren, dass mit der Umsetzung des Bologna-Prozesses an den Hochschulen viele grundlegende Veränderungen, u. a. in der Studiengangstruktur, dem Hochschulzugang, der Hochschulzulassung oder in der Organisationsstruktur, vollzogen wurden.²⁴⁶ Insbesondere im sog. Wettbewerb um die besten Köpfe wird der Bologna-Prozess „als Karte ausgespielt.“²⁴⁷

In Deutschland wurde und wird diese Bewegung und die damit verbundene Forderung nach einer neuen Hochschulstruktur, auf politischer Ebene unterstützt. Ein wichtiger Meilenstein dafür war unter anderem die Novellierung des Hochschulrahmengesetzes 1998. Damit war die Möglichkeit gegeben, ein Leistungspunktsystem (§ 15) sowie die Bachelor- und Masterstudiengänge (§ 19) einzuführen.²⁴⁸ Auch KMK und HRK²⁴⁹ bemühten sich stark, durch den Erlass entsprechender Beschlüsse, eine internationale Ausrichtung des Studiums an deutschen

²⁴⁵ URL: http://www.deutschlandfunk.de/europa-bologna-konferenzen-werden-zunehmend-weniger.680.de.html?dram:article_id=319752; Stand 10.07.2016

²⁴⁶ Siehe dazu vertiefend Abschnitt 5.1.1

²⁴⁷ Enders, Jürgen (2010), S.38

²⁴⁸ Die Begründung für die Einführung der gestuften Studienstruktur stellt vor allem auf die Internationalisierung, d. h. einer besseren Anerkennung der Abschlüsse sowie einer einfacheren Rekrutierung ausländischer Studieninteressenten, wie auch einer Stärkung der Fachhochschulen ab. Eine vollständige Umstellung war in der Begründung des Entwurfes der 4. HRG-Novelle nicht vorgesehen. Vielmehr wollte man die Entwicklung dem Markt überlassen. BT- Drs. 13/8796, S. 21

²⁴⁹ Die HRK hat sogar eine Informationsbroschüre mit dem Titel „Zahlen und Argumente zur Umsetzung der Studienreform“ herausgegeben, in welcher über die Kategorisierung von „Mythos“ und „Wahrheit“ den »Bolognesern« Argumentationshilfen an die Hand gegeben werden sollen. URL: <http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/>

Hochschulen zu gewährleisten.²⁵⁰ Im Kern zielen, jedenfalls nach einer politisch motivierten Lesart, die Bemühungen der Studienreform auf einen Autonomiegewinn der Hochschulen, eine Stärkung der Hochschulleitung, eine Deregulierung, eine Erhöhung des Wettbewerbs sowie eine Verbesserung von Studium und Lehre bei einer gleichzeitig bestehenden Forderung nach zunehmender praxisorientierter bzw. berufsorientierter Ausbildung. Eine solche Studienreform in Deutschland, und insbesondere die Ausrichtung auf einen international und permanent fluktuierenden Hochschul- und Arbeitsmarkt, bei gleichzeitiger Zunahme der Studierendenzahlen und Verknappung der öffentlichen Mittel, erforderte dann auch die Implementierung eines Qualitätssicherungs- bzw. Akkreditierungssystems, nicht nur, um die Qualität an Hochschulen zu sichern und zu verbessern, sondern auch, um Qualität transparent zu machen. Denn mit dem Autonomiegewinn wuchs auch der Legitimationsdruck der Hochschulen gegenüber der Öffentlichkeit und der Politik. Der Begriff der Qualität oder auch jener der Autonomie wurden so in der Folge zu Schlüsselbegriffen der Hochschulreform, ohne dass je geklärt wurde, was darunter abschließend zu verstehen ist. Ein viel beachtetes Leitbild in diesem Kontext wurde über die sog. „entfesselte Hochschule“ durch Müller-Böling entworfen.²⁵¹

Der Autonomie- und Wettbewerbsbegriff wie auch der Begriff der Qualität fallen, auch im Phänomen des Hochschulzugangs und der Hochschulzulassung, insbesondere bei der Frage nach „Profil und Passung“ oder dem „Wettbewerb um die besten Köpfe“, zusammen.²⁵² „Die Hochschulen stehen heute mehr denn je im direkten Wettbewerb zueinander, nicht nur um Projekt- und Fördermittel, sondern auch um potentielle Studierende, deren Qualität das Leistungsprofil der Hochschule mit beeinflusst.“²⁵³ So betont auch Müller-Böling, dass eine Neuordnung des Hochschulzugangs für ihn „nichts mit einem Aufbau sozialer Barrieren oder

[Zahlen und Argumente zur Umsetzung der Studienreform 21_07_14.pdf](#), Stand: 10.07.2016

Der Autor möchte an dieser Stelle betonen, dass es sich bei der Bezeichnung »Bologneser« nicht um eine polemische Begriffsschöpfung handelt und hier auch nicht als „Kampfbegriff“ missgedeutet werden soll. Vielmehr handelt es sich um einen Begriff, der exemplarisch für ein spezifisches Programm in der aktuell hochschulpolitischen und hochschulrechtlichen Diskussion steht. Zum Begriffspaar »Bologneser« und »Humboldtianer« siehe insbesondere Abschnitt 6

²⁵⁰ Zu den einzelnen Akteuren wie KMK und HRK siehe Abschnitt 5.1.3.6

²⁵¹ Die entfesselte Hochschule zeichnet sich durch „Autonomie und Wissenschaftlichkeit, Profilierung, Wettbewerbsorientierung und Wirtschaftlichkeit, Internationalität und Virtualität“ aus. Müller-Böling, Detlef (2000), S. 32

²⁵² Siehe dazu u. a. Fedrowitz, Jutta (1996), S. 101 ff.; Rindermann, Heiner und Viktor Obaid (1999), S. 172; Wissenschaftsrat (2010), S. 79 oder auch Arnhold, Nina und Cort-Denis Hachmeister (2005), S. 4

²⁵³ Wenzel, Meike (2008), S. 18

Selektionsmechanismen zu tun (hat)“, sondern vielmehr mit „Differenzierung, in Verbindung mit Profilbildung und Wettbewerbsorientierung (...), aber das (ist), was unser Hochschulsystem braucht (...).“²⁵⁴ In diesem Fokus ist insbesondere die 7. HRG-Novelle, jedenfalls für die Modifikation im Kontext des hochschuleigenen Auswahlverfahrens, zu betrachten.²⁵⁵ So argumentiert bspw. Kempen: „Hochschuleigene Auswahlverfahren gehören zu den Instrumenten, die das Profil einer Hochschule schärfen, ihre Leistungsfähigkeit steigern und den Wettbewerb unter den Hochschulen stärken. Darüber hinaus soll die »Passfähigkeit« zwischen Hochschulen und Studierenden erhöht und damit die Zahl der Studienabbrecher reduziert werden.“²⁵⁶ Dabei war der Diskurs, schon weit vor der Novelle von der Auffassung dominiert, dass man von der Fiktion Abstand nehmen müsse, dass alle Bewerber mit einem gleichwertigen Abitur ausgestattet seien und die Entscheidung, wenn nicht über die Eignung, doch dann über die Auswahl, stärker den Hochschulen zu überantworten ist.²⁵⁷ Jedoch ist herauszustellen, dass die Argumentationen nicht auf die Heterogenität der Studierenden im Sinne eines Diversity Managements abstellen, sondern zu diesem Zeitpunkt auf die Bestenauswahl: „Exzellente Hochschulen suchen sich exzellente Studenten aus.“²⁵⁸ Ein beeindruckendes Beispiel für die Diskussion gibt der Tagungsband „Profil und Passung - Studierendenauswahl in einem differenzierten Hochschulsystem“ aus dem Jahr 2008 ab.²⁵⁹

Aktuell zirkuliert der Diskurs in dem in Rede stehenden Kontext um die Öffnung und Durchlässigkeit der Zugangswege²⁶⁰ sowie daran gekoppelt, um die Anerkennungsverfahren bei Übertritt von der beruflichen in die universitäre Ausbildung oder visa versa.²⁶¹

²⁵⁴ Müller-Böling, Detlef (2000), S. 117 ff.

²⁵⁵ Vgl. dazu u. a. Heine, Christoph [u. a.] (2006), S. 5 ff.; WR (2004), S. 30 ff. oder auch Hauck-Scholz, Peter (2010), S. 86

²⁵⁶ Kempen, Bernhard (2007), S. 5

²⁵⁷ Exemplarisch hierzu Kewenig: „Nicht die Institution, die der Studienanfänger verlässt, sondern die, bei der er sich einschreibt, sollte letztlich darüber befinden, ob er die notwendigen Voraussetzungen für ein erfolgreiches Studium erfüllt.“ Kewenig, Wilhelm (1980), S. 16

²⁵⁸ Hey, Johanna (2007), S. 9

²⁵⁹ Heine, Christoph; Didi, Hans-Jörg, Haase, Klaudia und Heidrun Schneider (Hrsg.) (2008); Siehe hier insbesondere die Beiträge von Frankenberger, Peter, Wolter, Andrä oder auch Frank Ziegele.

²⁶⁰ Siehe hierzu u. a. den Wettbewerb „Offene Hochschulen“ bzw. „Aufstieg durch Bildung“ des BMBF; die Initiativen der Länder, bspw. „Offene Hochschule Niedersachsen“ oder gar das Informationsangebot von CHE und Stifterverband „Studieren ohne Abitur“.

²⁶¹ Siehe hierzu u. a. die BMBF-Initiative „ANKOM - Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“ oder auch die unzähligen kleineren Projekte auf Hochschulebene oder hochschulübergreifend wie bspw. das Projekt „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“. Auch die HRK und

Der gesamte Diskurs muss aber aus der Perspektive des Feldes des Rechts eher skurril und unangemessen erscheinen. So stellt der sog. Wettbewerb der Hochschulen um die besten Köpfe die „Verfassungssituation auf den Kopf“. ²⁶² Denn Art. 12 GG postuliert wohl eher „einen Wettbewerb der Studenten um die besten Hochschulen und nicht einen Wettbewerb der Hochschulen um die besten Bewerber.“ ²⁶³ Darüber hinaus wird der Wettbewerbs- und Leistungsgedanke um die besten Bewerber, jedenfalls der Abschlussnote nach, bereits über die entsprechende Quote „Note der HZB“ umgesetzt. Doch dazu an anderer Stelle ausführlich. ²⁶⁴

Der Diskurs auf hochschulpolitischer Ebene findet natürlich nicht im Vakuum statt, sondern wie bereits artikuliert, immer unter bestimmten Feldkonstellationen, welche wiederum Auswirkungen auf die unterschiedlichen Felder haben. So wurden die hochschulpolitischen Entscheidungen stets durch entsprechende Entwicklungen auf dem Feld des Rechts begleitet. Zentrale Entwicklungen, die für die rechtliche Fassung und Konfiguration des Subfeldes des Hochschulzugangs in Deutschland, von essenzieller Bedeutung sind, wurden in der Abbildung 2-1 im nachfolgenden Abschnitt aufgeführt. Auf einzelne Schritte wird im weiteren Verlauf der Arbeit noch vertiefend eingegangen werden.

Um aber eine Charakterisierung für die zu betrachtende Zeitspanne von 1945 bis zur Gegenwart geben zu können, soll zunächst herausgestellt werden, dass der Duktus bzw. die wesentlichen Attribute des gegenwärtigen Hochschulzugangs- und Hochschulzulassungsrechts ad interim vom Bundesverfassungsgericht im Jahr 1972 und nicht vom Gesetzgeber gesetzt worden war. ²⁶⁵ Zentral sind hier die Urteile vom 18.7.1972, 1. Numerus-clausus-Urteil des BVerfG ²⁶⁶ und vom 08.02.1977, dem sog. 2. Numerus-clausus-Urteil des BVerfG ²⁶⁷, zu nennen. Die im ersten Numerus-clausus-Urteil durch das Bundesverfassungsgericht formulierten Grundsätze bildeten das Fundament für den am 20.10.1972 geschlossenen Staatsvertrag, der Vergabe- (VergabeVO) und Kapazitätsverordnung (KapVO) sowie dem im Januar 1976 in Kraft getretenen Hochschulrahmengesetz (HRG). ²⁶⁸

KMK haben entsprechende Leitfäden und Beschlüsse erlassen. Siehe hierzu bspw. URL: <http://www.hrk-nexus.de/themen/anerkennung/>; Stand: 10.07.2016

²⁶² Hauck-Scholz, Peter (2010), S. 91

²⁶³ Selbmann, Frank (2012), S. 1375

²⁶⁴ Siehe hierzu ausführlich in Gliederungspunkt 5.2.2

²⁶⁵ Vgl. dazu Wissenschaftsrat (20004), S. 72 oder auch Bahro, Horst und Henning Berlin (2003), S. 2

²⁶⁶ BVerfGE 33, 303

²⁶⁷ BVerfGE 43, 291

²⁶⁸ Wie einschlagend das NC-Urteil war, wird auch klar, wenn man die Dauer der Umsetzung betrachtet. So haben die Länder bereits drei Monate nach Veröffentlichung des Numerus-clausus-Urteils,

Bis dahin wurden die entsprechenden Regelungen über das Satzungsrecht der Hochschulen erlassen,²⁶⁹ weshalb mit dem Erlass der vorgenannten Ordnungen und Gesetze überhaupt erst von einer mehr oder weniger bundeseinheitlichen Rechtslage gesprochen werden kann respektive diese geschaffen wurde.²⁷⁰ Dies trifft jedoch nicht nur für das Hochschulzugangs- und Hochschulzulassungsrecht zu, sondern gilt auch für das Hochschulrecht in genere.²⁷¹ So hatte auch das sog. Hochschul-Urteil des BVerfG vom 29. Mai 1973²⁷², welches faktisch am Beispiel der Medizin seine Grundsätze entwickelte,²⁷³ weitreichende Folgen. In Summe spricht daher bspw. Oppermann im Kontext der sich an die Urteile des BVerfG anschließenden „detaillierten“ Rahmengesetzgebung Anfang der 70’er Jahre auch von einer „Unitarisierung der deutschen Hochschullandschaft“ in der, ein Zitat des früheren Bundespräsidenten Rau bemühend, man vor lauter Rahmen das Bild nicht mehr sehe.²⁷⁴ Die Rechtsprechung des BVerfG im Kontext des Hochschulzugangs- und

-zulassungsrechts und der damit einhergehenden Öffnung, führte aber auch zu einer starken Zunahme a) der Studierendenzahlen²⁷⁵ und b) der durch die Hochschullehrer zu erbringenden Lehraufgaben. Der Staat gewann so indirekt über die Urteile des BVerfG sowie direkt durch die aus den Urteilen notwendig gewordene Hochschulgesetzgebung, wieder mehr Einfluss auf die Hochschulen, welchen er aber im Kontext des Hochschulzulassungsrechts, mit dem 7. Änderungsgesetz zum HRG, wieder teilweise den Hochschulen übertrug.

So gab es bis in die sechziger Jahre hinein kaum Hochschulgesetzgebung. Auch gab es bis zum Urteil des Bundesverfassungsgerichtes im Jahre 1972 kaum gesetzliche Regelungen zum Hochschulzulassungsrecht.²⁷⁶ In der Literatur wird daher das erste Numerus-clausus-Urteil des BVerfG vom 18.07.1972 zu Recht als

den „Staatsvertrag über die Vergabe von Studienplätzen“ unterschrieben und somit auch die Rechtsgrundlage für die Schaffung der Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen (ZVS) geschaffen. Vgl. dazu Wiemann, Thomas (2001), S. 22 Rn. 65

²⁶⁹ Vgl. dazu Hödl, Elisabeth (2002), S. 63

²⁷⁰ Vgl. dazu Ackermann, Nadine (2007), S. 355, Geis, Max-Emanuel (2007), S. 9,

²⁷¹ Vertiefend dazu, insbesondere zum Satzungsrecht der Hochschulen und dessen historischer Entwicklung, Reiß, Günter (1979)

²⁷² BVerfGE 35, 29

²⁷³ Vgl. dazu Becker, Willi und Ulrich Giebler (1975), S. 111

²⁷⁴ Oppermann, Thomas (2005), S. 7

²⁷⁵ Zu den Details siehe Gliederungspunkt 5.3

²⁷⁶ Siehe dazu Bahro, Horst und Henning Berlin (2003), S. 4

„Ausgangspunkt“²⁷⁷ oder „Mutter“²⁷⁸ des Hochschulzulassungsrechts bezeichnet.²⁷⁹ Die Hochschulen, dies ist noch einmal deutlich herauszustellen, entschieden bis dahin autonom, auf Grundlage von Satzungen, über die Zulassung der Bewerber, insofern eine Auswahl bzw. Verteilung der Plätze erforderlich war. „Die verfassungsrechtlichen Bestimmungen über die freie Wahl der Ausbildungsstätte (Art. 12 Abs. 1 GG) richtete sich aus diesem Verständnis an die Hochschulen, nicht an den Staat.“²⁸⁰ Zwar wurde bereits 1962 erstmalig ein absoluter Numerus clausus eingeführt, worauf auch die Gründung der »Zentralen Registrierstelle für die Zulassung zum Studium der Medizin und Zahnmedizin« (ZRM) folgte.²⁸¹ Jedoch konnte diese, wie auch die Nachfolgeeinrichtung der »Zentralen Registrierstelle« (ZRS), die akuten Probleme nicht lösen.²⁸² Es kam zu einem Zusammenbruch des damaligen Zulassungsverfahrens.²⁸³ Erst mit dem ersten Numerus-clausus-Urteil des BVerfG wurde eine Qualität erreicht, die es rechtfertigt, von einem Hochschulzulassungsrecht, jedenfalls nach heutiger Auffassung in der Literatur, zu sprechen.

Anders das Hochschulzugangsrecht, welches auf dem bestehenden Schulrecht gründete, nachdem mit Erlangen der Hochschulreife, der Zugang zur Höheren Bildung gegeben ist. Die Wurzeln hierfür sind, wie bereits herausgestellt, im Preußischen Recht, genauer der Kabinettsorder vom 23. Dezember 1788 „Reglement für die Prüfung an den Gelehrten Schulen“ oder auch »1. Abiturreglement« genannt, zu suchen.²⁸⁴ Der Abschluss der Entwicklung bzw. die Bindung des Hochschulzugangs an das Abitur, konnte in Preußen dann im Wesentlichen mit dem Abiturreglement vom 4. Juni 1834 abgeschlossen werden.²⁸⁵ Oder wie Gerth pointiert schreibt, dass mit dem Abiturreglement der „Schlusspunkt der staatlichen Monopolisierung der

²⁷⁷ Geis, Max-Emanuel (2009), S. 103 Rn. 41

²⁷⁸ Karasek, Reinhard (2009), S. 1010

²⁷⁹ Auch ist häufig die Rede von einer „Magna Charta“ für das Bildungsrecht, Vgl. dazu Bethge, Herbert (2000), S. 1052, Rn. 19 oder auch Wilhelm Achelpöhl (2012), S. 1, URL: <http://www.studis-online.de/HoPo/art-1435-40jahre-nc.php>; Stand: 10.07.2016

²⁸⁰ Bahro, Horst und Henning Berlin (2003), S. 4

²⁸¹ Vgl. dazu Karasek, Reinhard (2009), S. 1010 oder auch Bahro, Horst und Henning Berlin (2003), S. 6 f.

²⁸² Die Bildungsexpansion, welche durch den Ausbau des weiterführenden Schulwesens und die damit einhergehende Zunahme der Studienberechtigten führte, forcierte den Ausbau der Hochschulen und machte eine bundeseinheitliche Lösung unumgänglich.

²⁸³ Ebenda, S. 7

²⁸⁴ Vgl. dazu Bahro, Horst und Henning Berlin (2003), S. 4, AG Bildungsforschung/Bildungsplanung (2004), S. 7 (<http://www.bildungswissen.de/Politikdateien/Bildung/Studie.pdf>)

²⁸⁵ Vertiefend sei hierzu noch einmal auf den Gliederungspunkt 2.1 verwiesen.

Zugangschancen zu den Universitäten" gesetzt wurde.²⁸⁶ Bis dahin war der Zugang zu einer Hochschule aus rechtlicher Perspektive betrachtet, weitgehend ungeregelt.²⁸⁷

Die weitere Entwicklung des Hochschulzugangs kann als „erstaunlich beständig“²⁸⁸ oder „weitgehend systemimmanent“²⁸⁹ beschrieben werden. Dies gilt auch, wenn bereits eine erste Öffnung und Ausdifferenzierung des Hochschulzugangs mit der sog. „Begabtenprüfung“ während der Weimarer Republik realisiert wurde. Diese Ausdifferenzierung respektive die Öffnung der Hochschulen für alternative Formen des Zugangs, welche, wie bereits herausgestellt, historisch gesehen, in der Weimarer Republik zu verorten ist,²⁹⁰ wurde in Preußen, mit der sog. Begabtenprüfung ab 1924 realisiert. So konnten Studenten auch ohne Reifezeugnis zum Hochschulstudium zugelassen werden.²⁹¹ Nach der entsprechenden einschlägigen Prüfungsordnung aus dem Jahr 1924, hatte der Bewerber nicht nur die erforderlichen Studienqualifikationen nachzuweisen, sondern auch seine herausragende Befähigung.²⁹² In diesem Duktus stehen auch die „Vereinbarung über den Hochschulzugang von besonders befähigten Berufstätigen“ der KMK von 1959, welche aktuell in der Beschlussfassung der KMK vom 03.03.2010 mit der „Vereinbarung über die Prüfung für den Hochschulzugang von besonders befähigten Berufstätigen“ vorliegt.²⁹³ Dass dennoch nach wie vor das Abitur den Weg zu den Hochschulen bahnt und eine Art „Königsweg“ darstellt²⁹⁴, wird nicht nur in Abschnitt 5.3 aus den statistischen Daten ersichtlich, sondern zeigt auch, wie stark durch die Öffnung des Hochschulzugangs andere Mechanismen, welche beispielsweise über das Hochschulzulassungsrecht realisiert werden können, in der Folge zum Zuge kommen.²⁹⁵

²⁸⁶ Gerth, Hans H. (1976), S. 91 Fn. 39

²⁸⁷ Scholz, Wolf-Dieter und Andrä Wolter (1986), S. 9 oder auch Gierke, Willi B. (2013), S. 81

²⁸⁸ Klomfaß, Sabine (2011), S. 132

²⁸⁹ Scholz, Wolf-Dieter und Andrä Wolter (1986), S. 10

²⁹⁰ Wolter, Andrä (1987), S. 295 f.

²⁹¹ Vgl. dazu Schulenberg, Wolfgang (1986), S. 1 oder auch Scholz, Wolf-Dieter und Andrä Wolter (1984), S. 130 f.

²⁹² Scholz, Wolf-Dieter und Andrä Wolter (1986), S. 11 oder auch Geißler, Gert (2011), S. 11

²⁹³ Hier wird unter Ziffer 1 der Vereinbarung deutlich artikuliert, an wen sich die Prüfung richtet, nämlich: an „Berufstätige, die auf Grund ihrer Begabung, ihrer Persönlichkeit und ihrer Vorbildung für ein Hochschulstudium in Frage kommen, aber keine allgemeine Hochschulreife besitzen, (...)“ HRK (2010b), S. 3

²⁹⁴ Siehe hierzu Klomfaß, Sabine (2011)

²⁹⁵ Gerade hier wird deutlich, wie die verschiedenen Felder sich zueinander positionieren und verschiedene, auch ungewollte, Feldeffekte evozieren. Darauf wird noch zurückzukommen sein.

Dass die skizzierten Entwicklungen der Öffnung der Hochschulen, insbesondere seit den 60er Jahren in Deutschland, und die daran gekoppelten Entwicklungen im Hochschulzugangs- und –zulassungsrecht nicht ganz unumstritten sind, verdeutlicht nachfolgendes Zitat: „Begleitet war die Öffnung der Hochschulen von einer im internationalen Vergleich einzigartigen Bürokratisierung eines Verteilungs- und Zulassungsverfahrens, das in seiner Kompliziertheit kaum mehr überschaubar ist. »Glasperlenspiel« ist noch eine eher milde Beschreibung des geltenden Systems, härter, aber in der Sache zutreffend, ist das Verteilungsverfahren als institutionalisierte Willkür beschrieben worden.“²⁹⁶

Des Weiteren ist herauszustellen, dass sich die Entwicklung des Hochschulzugangs seit 1945, jedoch nicht nur in einer Öffnungsphase erschöpft. Zwar liegt spätestens seit den 60er Jahren dem deutschen Hochschulzugangssystem primär eine Öffnungstendenz zugrunde, jedoch kann auch phasenweise von einer Schließung, oder besser, einer Beschränkung der Zugangssteuerung, gesprochen werden.²⁹⁷ Dies betrifft die Phase des Wiederaufbaues des Hochschulsystems, wie auch die Phase der Ausweitung des Numerus clausus in Deutschland. Dennoch bestand häufig eine Gleichzeitigkeit von Schließung und Öffnung.²⁹⁸ Dies gilt auch aktuell. Denn während ein politischer Wille besteht, so viele Studienanfänger wie möglich zu akquirieren, versuchen die Hochschulen das permante Wachstum zu bewältigen, indem sie für bestimmte Studienangebote Zulassungsbeschränkungen verhängen. So bestand im Wintersemester 2014/15 für 49,5 % aller grundständigen Studiengänge und 49 % aller Bachelorstudiengänge in Deutschland eine Zulassungsbeschränkung.²⁹⁹ Für die Studiengänge, welche in das zentrale Vergabeverfahren einbezogen sind, besteht gar ein deutschlandweiter »absoluter« Numerus clausus. Jedoch ist der Hochschulzugang wie auch die Hochschulzulassung grundsätzlich „stark von der quantitativen Entwicklung des Bildungssystems beeinflusst.“³⁰⁰ Dies gilt für die Öffnung der Zugangswege genauso wie für die Ausdifferenzierung des Hochschulsystems. Je breiter die Expansion, desto stärker die

²⁹⁶ Hailbronner, Kay (1996), S. 51

²⁹⁷ Webler skizziert dies etwa für die Steuerung des Hochschulzugangs in Baden-Württemberg in der Zeitspanne von 1966-1975. Siehe dazu Webler, Wolff-Dietrich (1984), S. 79 f.

²⁹⁸ Vgl. dazu Wolter, Andrä (1987), S. 298

²⁹⁹ Die Zahlen für das Wintersemester 2014/15 stellen einen Rückgang der zulassungsbeschränkten Studiengänge zu den letzten Jahren dar. So war bspw. im Wintersemester 2013/14 für 51 % aller grundständigen Studiengänge und 52 % aller Bachelorstudiengänge in Deutschland eine Zulassungsbeschränkung zu verzeichnen. Ausführlich hierzu Abschnitt 5.3; Quelle: HRK (2013), Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland, S. 18 sowie ders. 2014, S. 19 f.

³⁰⁰ Teichler, Ulrich (2003), S. 143

Effekte. Da aber die oben herausgestellte Gleichzeitigkeit von Schließung und Öffnung denkbar ist, überlagern sich verschiedene Momente, weshalb es zu verschiedenen Überlappungen und Verwerfungen kommt. Daher auch die eingangs herausgestellte These, dass es trotz der Öffnung der Zugangswege und der Zunahme der Studierenden, zu sozialen Schließungen innerhalb der Hochschulen und der Gesellschaft kommt.³⁰¹

Die seit Anfang des 21. Jahrhunderts forcierte Etablierung der Räteuniversität³⁰² bzw. die Stärkung der Autonomie der Hochschulen, zeichnet sich nicht nur durch die Installation von Hochschulräten in den Hochschulen aus, sondern auch durch die Budgetierung und Implementierung von Globalhaushalten, leistungsorientierter Mittelverteilung und Zielvereinbarung.³⁰³ Die Stärkung der Hochschulautonomie lässt sich darüber hinaus an zwei fundamentalen Säulen der Hochschulen ablesen, nämlich an der Übertragung der Berufungsbefugnisse an die Hochschulen oder an der Studierendenauswahl durch die Hochschulen.³⁰⁴ Die Untersuchung und Analyse der Letzteren ist, wie herausgestellt, Gegenstand der vorliegenden Arbeit.

³⁰¹ Siehe dazu auch die Studie von Vester, welcher die Wellenbewegungen von Schließung und Öffnung am Beispiel des sozialen Raumes skizziert. Wesentliches Moment sind hier, neben den „technologischen Modernisierungsschüben im Weltmarktkontext“, die „fordistische Struktur des Arbeitsmarktes, als auch in der Veränderung der Staatsfunktionen“ in der Bildungsreform der 60er Jahre zu suchen. Vester, Michael (2001), S. 394 ff.

³⁰² Die Transformationen in der Hochschulorganisation können hier nur am Rande mit betrachtet werden. Dennoch ist für den historischen Kontext festzuhalten, dass die „Organisationsunruhe (...) ein Phänomen der letzten 35 Jahre“ ist. Sandberger, Georg (2005), S. 19
Auch bleibt festzuhalten, dass die janusköpfige Rechtsnatur der deutschen Hochschulen nach wie vor das Organisationsmodell für Deutschland bleiben wird. So entspringt es einer „den deutschen Verhältnissen (entsprechenden) Zwangsläufigkeit“. Oppermann, Thomas (2005), S. 18

³⁰³ Auch wenn vorliegend von einer Stärkung der Hochschulautonomie durch Globalhaushalt und Zielvereinbarungen ausgegangen wird, bleibt beispielsweise die Hochschulforschung einer belastbaren Untersuchung dazu noch schuldig. Denn was bringt eine Freiheit, wenn sich die Freiheit der Hochschulen darauf beschränkt, einen Mangel zu verwalten. So haben die Länder, trotz der Einführung der genannten Instrumente, noch immer einen erheblichen Einfluss auf die Hochschulen, und dies bezieht sich nicht auf die Tatsache, dass die Länder den gesamten Rechtsrahmen erlassen können oder die Rechtsaufsicht bzw., im Rahmen der staatlichen Aufgaben, die Fachaufsicht innehaben, sondern, dass die Hochschulen von staatlichen Mitteln finanziert werden und von diesen abhängig sind. „Deshalb ist die viel gepriesene Hochschulautonomie eigentlich nur dort gegeben, wo unmittelbar Angelegenheiten der Lehre und Forschung berührt sind.“ Heinrichs, Werner (2010), S. 25; Siehe dazu auch Leuze, Dieter (2005), S. 68

³⁰⁴ Dabei ist bezüglich dieser Autonomie bzw. dieses Wettbewerbsgedankens, jedenfalls in Bezug auf die Auswahl der Studierenden, grundsätzlich schon zu Beginn der vorliegenden Arbeit anzumerken, das Art. 12 GG „einen Wettbewerb der Studenten um die besten Hochschulen und nicht einen

2.3 Vergleich der Epochen

„Universitäten sind Expertenorganisationen besonderer Art: feudal im Auftreten, utopisch in der Zielsetzung, behäbig im Wandel, Jahrhunderte überdauernd, immer in der Krise und essentiell für die Gesellschaft.“³⁰⁵

Aus dem Gang der Arbeit sollte bis hier her die Entstehung des Subfeldes des Hochschulzugangs deutlich geworden sein. So konnten mit der Erarbeitung der verschiedenen Arche- oder Gründungstypen von Universitäten, hier: Paris, Bologna und Neapel, die unterschiedlichen Entstehungsverfahren nachgezeichnet werden. Dabei wurden auch die verschiedenen Rechtsprobleme, insbesondere zum Verhältnis von Universität und Staat, beleuchtet. Auch Fragen der Bildungspartizipation der gesellschaftlichen Gruppen bzw. Klassen wurden kurz skizziert. Hierbei wurde für den betrachteten Zeitraum deutlich, dass entsprechende Regelungen im Kontext des Hochschulzugangs- und zulassungsrechts historisch gesehen, erst spät vorlagen. Zwar konnten verschiedene Effekte hinsichtlich der klassenspezifischen Partizipationsmöglichkeiten, auch vor der Setzung entsprechender rechtlicher Regelungen durch die Forschung, belegt werden, jedoch wurde mit der Einführung etwa des Abiturs in Preußen, eine Verstärkung der Effekte, insbesondere in Abhängigkeit vom ökonomischen Kapital der Herkunftsfamilie, virulent.

Neben den Ausführungen zur Sache, fiel auch auf, dass scheinbar spezifische Invarianten für das Hochschulfeld bestehen, nämlich:

- 1.) dass die Hochschulen oder Universitäten ihre Einheit in der Vielfalt finden,³⁰⁶
- 2.) Reformen eine Art Grundmodi darstellen³⁰⁷ und
- 3.) dass Hochschulen Zertifikate oder Urkunden verleihen, welche zwar einen Bildungstitel ausweisen, der wiederum nicht eine „Bildung“ attestiert, sondern eine spezifische Ausbildung.

Wettbewerb der Hochschulen um die besten Bewerber postuliert.“ Selbmann, Frank (2012), S. 1375

³⁰⁵ Pellert, Ada (2000), S. 39

³⁰⁶ Die wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Bedingungen ihrer Genese sind so unterschiedlich, dass man fast erstaunt sein muss, mit welchen generalistischen Grundannahmen und simplifizierten Ressentiments Vergleiche zwischen den Hochschulen herbeigeführt werden.

³⁰⁷ So schreibt etwa Koch: „Jede aber ist einem der ältesten Motti der Universitätsgeschichte unterworfen: »Semper reformanda« - immer zu reformieren.“ Koch, Hans-Albrecht (2008), S. 15

Seit der Gründung oder besser, der Entstehung von Universitäten im 11. bzw. 12. Jahrhundert, scheint die Berufsqualifizierung ein essentielles Moment der Funktionsweise der Universität zu sein. Die häufig, gerade im Kontext des Bologna-Prozesses vorgetragene Kritik von Vertretern verschiedener Universitäten, nach der eine Verschulung des Studiums erfolgt und die Berufsqualifizierung der Absolventen nunmehr im Fokus steht, scheint somit paradox, da gerade die Professionalisierung der Akteure auf verschiedenen Berufsfeldern, wie etwa auf die juristischen- oder auch medizinischen Berufe, ohne die berufsqualifizierende Ausbildung der Universitäten nicht möglich gewesen wäre. Die Entwicklung und Ausgründung der Universitäten im Mittelalter und in den Folgezeiten ist gerade dieser gesellschaftlichen Evolution geschuldet. Auch das Ideal der Autonomie scheint aus der historischen Perspektive im gegenwärtigen hochschulpolitischen Diskurs stark überstrapaziert, da es eine Autonomie im Sinne einer freien und ungebundenen bzw. selbstbestimmten Funktionsweise nie wirklich gegeben hat. Das Hochschulsystem ist und war nie autonom, sondern stets rechtlichen, politischen sowie ökonomischen Zwängen unterworfen. Dabei ist es ohne größere Bedeutung, ob der Kampf im Feld der Macht durch Kaiser und Papst oder wie in der Gegenwart, durch die gesellschaftlichen Eliten, geführt wird.³⁰⁸

Bologna-Prozess und PISA-Studie lassen sich so auch in ein ganz anderes Licht rücken. Denn so wie der Bologna-Prozess zu einem Paradigmawechsel in den Hochschulen zwang und durch Akteure des politischen Feldes und des Feldes der Macht instrumentalisiert wurde, lässt sich dies auch analog dazu, für das Schulwesen und die PISA-Studie, zumindest thesenartig, behaupten. Damit wird auch artikuliert, dass der anhaltende Reformprozess, welcher durch die Bologna-Reform ausgelöst wurde, keinen vom Wissenschaftssystem selbst motivierten Prozess darstellt, sondern dass er vielmehr ein politisch gewollter Prozess auf europäischer wie auch auf deutscher Ebene ist,³⁰⁹ der mit einer zunehmenden wirtschaftlichen Globalisierung und wissenschaftlichen Ausdifferenzierung zusammenfällt. Eine detaillierte Betrachtung und Interpretation des Bologna-Prozesses wird über mehrere Abschnitte im Text erfolgen.

Die nachfolgende Abbildung stellt noch einmal die wesentlichen Schritte für die Ausbildung des Subfeldes des Hochschulzugangs dar.

³⁰⁸ Zum Begriff des Machtfeldes bzw. zum Feldbegriff siehe die Ausführungen unter Gliederungspunkt 3.2

³⁰⁹ Vgl. dazu HRK Plenum vom 19./20. Februar 2001, S. 1

Abbildung 2-1: Entwicklung des Zugangs- und Zulassungsrechts im Deutschen Bildungssystem



Recht und Hochschulbegriff

Das juristische Feld und soziale Ungleichheiten im
Prozess des Hochschulzugangs

Angelstein, R.

2017, XX, 555 S. 53 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-16769-1