

BILDUNG als BUSINESS

Europäische Handlungspraxis und ethische Auseinandersetzungen

Rolf Oberliesen, Sergey Plaksiy

Rolf Oberliesen, Prof. Dr. (em.)

Deutscher Erziehungswissenschaftler, Professor für Arbeitslehredidaktik an der Universität Bremen (Deutschland). Institut für arbeitsorientierte Allgemeinbildung
rolf.oberliesen@universität-bremen.de

Sergey Plaksiy, Prof. Dr.

Rektor des National Institute of Business (Moskau), Mitglied der Russischen Akademie für Geisteswissenschaften, Berater des russischen Parlamentes und ausgezeichnete Wissenschaftler der Russischen Föderation (Russland).

Zweitveröffentlichung

Erstveröffentlichung:

Alexander N. Krylov (Hrsg.): Handbuch zur Europäischen Wirtschaftsethik –
Business Ethics: Expectations of Society and the Social Sensitisation of Business

© **BWV Berliner Wissenschaftsverlag**, Berlin 2016, 223-241, ISBN 978-3-8305-3431-0

Rolf Oberliesen/Sergey Plaksiy

Bildung als Business: Europäische Handlungspraxis und ethische Auseinandersetzungen

Summary

Die Entwicklung des Bildungswesens in Europa steht zwar deutlich im Einfluss der jüngeren Globalisierungsprozesse, der ökonomischen Krisen und der Transformation der Businesssysteme. Dennoch gibt es unverkennbar historische Markierungen, die hieran bis heute einen erheblichen Einfluss haben. Von diesen historischen Verortungen am Beispiel der Geschichte der europäischen Universitäten geht dieser Fachbeitrag aus. Zum einen werden die hierfür typischen Entwicklungsverläufe der Handlungspraxis identifiziert, zum anderen diese aber auch, bezogen insbesondere auf die Entwicklung der letzten zwei Jahrzehnte (Bologna-Prozess), in einen ethischen Bewertungskontext gestellt. Die Entwicklungen in Deutschland und Russland stehen dabei beispielhaft im Mittelpunkt. Der Fachbeitrag eröffnet zugleich – in kritisch bewertender Perspektive – eine Beschreibung des generellen Konfliktfeldes einer marktformigen Entwicklung von Bildung und zeigt für diesen Geltungszusammenhang ethische Bewertungsmaßstäbe und Erfahrungen unternehmerischer Praxis in Deutschland und Russland auf.

Vorbemerkung

Die Phänomene einer umfassenden Globalisierung sind spätestens mit der Wende zu diesem Jahrhundert unübersehbar. Eine globale Sicht der Problemlagen und der wissenschaftlichen Kooperation drängte sich eklatant spätestens mit der ökonomischen und technologischen Globalisierung und den weltweiten ökonomischen Krisen (2007-2009) auf: Die Internationalisierung wird zu einer transnationalen Herausforderung auch für die Bildung, besonders auch für die Hochschulbildung. Die Ausbreitung globaler Wissenssysteme¹ ist über neue Informationsmedien in erheblichem Maße erleichtert und beschleunigt. Die Hochschulen selbst könnten sich in diesem Gestaltungsprozess in den globalen ökonomischen, gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen zugleich auch als „Agenten des Wandels“ profilieren. Sie sind jedoch in der Regel, auch auf Grund ihrer spezifischen Profile, in ein komplexes, auch regionales Wirkungsgefüge eingebettet. Generell stehen sie allerdings auch untereinander – sowohl auf nationaler wie internationaler Ebene – vielfach in einem verstärkten Wettbewerb. Aus den vielfältigen Interaktionsprozessen mit ihren regionalen, nationalen und internatio-

1 Vgl. hierzu etwa die Thesen von Gibbon (1994).

nen Umfeldern ergeben sich damit unterschiedliche Risiken, aber auch Chancen. Nur internationalisierte Hochschulen werden letztlich den Prozess der ökonomischen Globalisierung aktiv mitgestalten können.² Die Handlungsbedarfe auf dem Weg zur Internationalisierung der Hochschulen in einer globalen Vernetzung sind sehr umfassend und fordern eine neue ethische Programmatik.³

Der globale Strukturwandel hat zugleich eine deutliche Ökonomisierung des Bildungswesens und insbesondere der Hochschulbildung hervorgebracht. Im großen Maßstab bildete sich das Bildungswesen bereits in den USA auch mit deutlichen ökonomischen Dimensionen heraus, als vor zweihundert Jahren die privaten Universitäten entstanden und zu einer markanten Erscheinung wurden, die sich nach marktwirtschaftlichen Prinzipien gestalteten. Die Ökonomisierung des Bildungswesens erhielt jedoch nicht zuletzt im Zuge der Globalisierung in Europa eine neue Qualität mit neuen auch ethischen Herausforderungen. Die Prozesse und Veränderungen, die sich im Hochschulwesen Europas vollzogen, knüpften auch an diese amerikanischen Erfahrungen an, wo die privaten Universitäten eine Führungsrolle auf dem Markt der Hochschulbildung errangen: für die Gewinnung von Studierenden, Forschern und Hochschullehrern wird von den Universitäten Werbung genutzt, ebenso wie die Ausnutzung von Marken und die Vorzüge des Arbeitsmarktes, der Einkommen und des Lebens in den USA generell.

Europäische Hochschulbildung in neuer ethischer Herausforderung

Für den europäischen Hochschulraum stellt sich dieser Transformationsprozess der Universitäten als sehr spezifisch dar. Im Rahmen von Globalisierung und Europäisierung ist 15 Jahre nach der Einleitung des Bologna-Prozesses (1999) eine bestimmte Dynamik nicht zu übersehen, auch mit Auswirkungen auf die nationalen Hochschulsysteme⁴. Nach einem Jahrzehnt einer „konzertierten“ Politik der nationalen Systeme ergeben sich konvergent aber auch neue Fragen und Dilemmata, insbesondere im Hinblick auf Konvergenz und Vielfalt, vor

- 2 In Deutschland beispielsweise entwickelte die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) in Erkennung dieser Bedeutung, beginnend seit 2009 (Pilotphase), ein eigenes HRK-Audit für „Internationalisierung der Hochschulen“, an dem neben der Universität Bremen bis 2012 in Deutschland bereits 30 Universitäten teilnahmen und das sich in einer Vielzahl auch internationaler Foren präsentiert. (HRK 2012). Desweiteren empfahl die deutsche Hochschulrektorenkonferenz beispielsweise Internationalisierung der Hochschulen durch Mehrsprachigkeit national und international zu fördern (HRK 2011).
- 3 Vgl. zum Beispiel die Analysen der deutschen Hochschulrektorenkonferenz (HRK 2012, 97f).
- 4 Zu den Auswirkungen der europaweiten und globalen Entwicklung auf die nationalen Hochschulsysteme vergleiche insbesondere Zgaga/Teichler/Brennans (2013), die die Erweiterung und Differenzierung der Hochschulsysteme am Beispiel der veränderten Forschungsarbeit an sechs Instituten untersuchten (Kwie/Maassen, 2012).

allem auch des Eigenkapitals und des Verhältnisses von Zentren und Peripherie. Die Universitäten erscheinen nach den Reformen der öffentlichen Sektoren, des demografischen Wandels, der Vermassung und Diversifizierung des Wissensaustausches der europäischen Universitäten unübersehbar auch dem Phänomen des akademischen Unternehmertums ausgesetzt, nicht zuletzt im Zusammenhang mit den Transformationen der Staaten und den Veränderungen der öffentlichen Dienstleistung. Auswirkungen auf Finanzierung und Gouvernement sind hier klar erkennbar.⁵

Die Reform der europäischen Hochschulen war in den letzten Jahrzehnten vielfach von der Lissabon-Agenda (2000) wesentlich angeregt. Diese formulierte das Ziel, die Europäische Union innerhalb von zehn Jahren, also bis 2010, zum *wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensgestützten Wirtschaftsraum* der Welt werden zu lassen. Die Instrumentalisierung der Bildung für kurzfristige, ausschließlich wirtschaftspolitische Zwecke war hier nachfolgend zwar die zentrale Kritik, dennoch verabschiedeten nationale Regierungen darauffolgend, auch unter dem Globalisierungsdruck, eine neue Bildungspolitik, die auch neue Wege der Universitätsentwicklung hervorbrachte. Europäische Universitäten und Wissenschaftler arbeiteten „in der Mitte dieser Modernisierungsagenda“ (Kwiek/Kurkewicz 2012), die auch zu einem neuen Denken über Aufgaben und Bestimmung der Universitäten führte.⁶ Dabei rückten auch erneut Fragen nach der gesellschaftlichen Leistung der Hochschulen, über Forschung und Lehre hinaus in den Blickpunkt, besonders im Hinblick auf ihr regionales Engagement und ihren Beitrag zur gesellschaftlichen Entwicklung. Die Diskussion um die Rolle der Hochschulbildung beim „civic engagement“, der Unterstützung des Bürgergesellschaftlichen Engagements oder Bürgerbeteiligung, ist hier nur eine neuere relevante Entwicklungslinie der besonders aus dem englischsprachigen Raum kommenden Diskussion.

In Deutschland entstand hierbei zum Beispiel unter der Ägide des Stifterverbandes für die deutsche Wissenschaft eine Initiative, sich über die Rolle in der Gesellschaft neu zu definieren (nicht nur über Exzellenz in Forschung und Lehre), Verantwortung für das Gemeinwesen zu übernehmen, sich für mehr Bildungsbeteiligung einzusetzen, mit Unternehmen aus der Region zusammenzuarbeiten oder den Dialog mit der Gesellschaft zu suchen.⁷ Universitäten beschreiben dies in ihren neu artikulierten Leitzielen, z.B. „sich künftig verstärkt mit den Folgen der Wissenschaft in Wirtschaft, Politik und Kultur und mit den Möglichkeiten einer sozial- und umweltverträglichen Nutzung von Forschungsergebnissen (z.B. vorausschauende Technologie- und Wirtschaftspolitik, keine Rüstungsforschung) zu befassen und

5 Vgl. etwa die Ergebnisse der empirischen Untersuchungen von (Kwiek 2013).

6 Vgl. die Analysen von Kwiek/Kurkewicz (2012) zur Modernisierung der europäischen Universitäten.

7 An dieser Initiative des Förderprogramms des Stifterverbandes der deutschen Wissenschaft beteiligten sich 2010 zum Beispiel 78 deutsche Hochschulen.

gesellschaftliche Verantwortung in der Region zu übernehmen und umfasst dabei auch Fragen der sozialen Gerechtigkeit und Unterentwicklung (Nord-Süd-Gefälle)⁸. Als ein Indikator dieser Entwicklungen mag für Deutschland auch die gesetzliche Einrichtung eines nationalen Deutschen Ethikrates (2008) gelten, der sich als unabhängiger Sachverständigenrat, als ethisches Dialogforum, versteht, das im Zusammenhang von Forschung und Entwicklung „die ethischen, gesellschaftlichen, naturwissenschaftlichen, medizinischen und rechtlichen Fragen sowie die voraussichtlichen Folgen für Individuum und Gesellschaft verfolgt, die sich insbesondere auf dem Gebiet der Lebenswissenschaften und ihrer Anwendung auf den Menschen ergeben“. Der nationale deutsche Ethikrat kooperiert auch mit anderen europäischen Einrichtungen wie dem britischen „Nuffield Council on Bioethics“ oder dem französischen „Comité Consultatif National d’Éthique (CCNE)⁹.

Akademische Traditionen: Historische Verortung

Universitäten entwickelten sich seit dem europäischen Mittelalter als Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden (*universitas magistrorum et scholarum*). Sie verfügten über das Recht zur Selbstverwaltung mit der Möglichkeit der autonomen Erstellung von Curricula (akademische Freiheit) und dem Privileg der Verleihung öffentlich anerkannter akademischer Grade. Mit dem ersten Aufkommen der Universitäten wurde in Europa das Bildungsmonopol der Kirchen und Klöster durchbrochen. Lag der Schwerpunkt dieser europäischen Universitäten bis zum 19. Jahrhundert auf dem Sammeln, der Systematisierung und der Vermittlung (Lehre) von Wissen, ereignete sich jetzt eine deutliche Verlagerung hin zur akademischen Forschung, also eher zur Produktion von Wissen. Diese Entwicklung vollzog sich inspiriert vom Humboldt’schen Bildungsideal¹⁰, das sich mit den Zentralbegriffen der bürgerlichen Aufklärung, dem des „autonomen Individuums“ und des „Weltbürgertums“ bestimmte: Das Individuum sollte seine Selbstbestimmung und Mündigkeit durch seinen Vernunftgebrauch entwickeln. Die Universität sollte sich zu einem Ort entfalten, an dem sich autonome Individuen und Weltbürger entwickeln können, in unabhängiger Suche nach Erkenntnis. Damit war auch das Recht zur Selbstverwaltung mit der Möglichkeit der eigenständigen Erstellung und Ausführung von Studienplänen und Forschungsvorhaben (Akademische Freiheit) sowie das Privileg der Verleihung öffentlich anerkannter akademischer Grade (zum Beispiel Diplom oder Doktorgrad) verbunden.

8 Auszüge aus den neu formulieren Leitziele der Universität Bremen, Internetaufruf: <http://www.uni-bremen.de/universitaet/profil/leitziele.html>, 10.08.2014.

9 Eine der jüngsten Studie betraf zum Beispiel „Biosicherheit und Forschungsfreiheit – Forschungsförderung und Umgang mit Forschungsergebnissen“ mit ihren ausdrücklichen Warnungen vor dem Missbrauch von Forschungsergebnissen (Mai 2014).

10 Wilhelm von Humboldt (1767-1835), Kultusminister, Wissenschaftler in Deutschland und Mitbegründer der Universität Berlin, der späteren Humboldt-Universität.

Es wurde das sogenannte Humboldt'sche Universitätsmodell expliziert (1880er Jahre), das sich international relativ weit durchsetzte. Unter den gegenwärtigen Bedingungen allerdings verstärkten die führenden Universitäten international, insbesondere jene die über eine bedeutende Finanzierung verfügen, die pragmatischen Trends der wissenschaftlichen Untersuchungen auf der Basis der Prinzipien einer erfolgreichen Geschäftstätigkeit. Die Grundlagenwissenschaft benötigten sie lediglich für ihre Reputation. Die aus ökonomischer Sicht weniger erfolgreichen Hochschulen können sich dagegen keine Grundlagenforschungen erlauben und konzentrieren sich hauptsächlich auf die Lehrtätigkeit. Hier wird das Humboldt'sche Prinzip der Verbindung von Lehre und Wissenschaft verworfen, das Businessmodell kann keine größeren Ausgaben für die Wissenschaft vorhalten. In den führenden Privatuniversitäten der USA beispielsweise finanzieren die Studierenden faktisch zum Teil auch die wissenschaftlichen Forschungsarbeiten. In diesem Modell ergeben sich aus ethischer Sicht allerdings erhebliche Fragen, wenn auch aus der Business-Perspektive erfolgreiche Bilanzen offeriert werden.

Ein anderes Prinzip der Humboldt'schen Universität ist die Freiheit von Lehre und Studium, auf der Basis der partnerschaftlichen Beziehungen von Lehrenden und Studierenden. Dieses Prinzip sieht eine Gleichberechtigung freier Subjekte vor und erfordert im Ideal eine Nichteinmischung im Zusammenwirken seitens des Staates und der Hochschulverwaltungen. Wilhelm von Humboldt schrieb: „Der Freiheit droht aber nicht bloß Gefahr von ihm (dem Staat – d. A.), sondern auch von den Anstalten selbst, die, wie sie beginnen, einen gewissen Geist annehmen und gern das Aufkommen eines anderen ersticken. Auch den hieraus möglicherweise entstammenden Nachteilen muss er vorbeugen“. Der Aristokrat Humboldt rief den Staat auf, einerseits an der Ernennung von Universitätsprofessoren teilzunehmen, andererseits aber „der Staatsgewalt Grenzen zu setzen“, wobei er eindringlich zugunsten einer breiten Autonomie von Wissenschaft und Bildung argumentierte. Hier war die Idee der „Forschungsuniversität“ geboren und begründet, in der die Lehrer und Wissenschaftler einen hohen Grad an Freiheit besitzen. In der modernen Forschungsuniversität hat das Privatkapital im Unterschied zur Humboldt'schen Universität des 19. Jahrhunderts eine unermesslich größere Rolle erlangt und damit auch die sich damit ergebenden Business-Modelle.

Humboldts Ideen von einer „uneigennütigen Herangehensweise an die Wissenschaft“ erschienen bereits sehr früh für die universitäre Praxis als vielfach utopisch. Bereits im Juli 1919 sprach Max Weber davon, dass „innerlich ebenso wie äußerlich ... die alte Universitätsverfassung fiktiv“ geworden sei. Die Figur des forschenden und lehrenden Wissenschaftlers wurde zu einem Karriereziel. Die Kaderschmieden der Wissenschaft verwandelten sich ... in Institute nach dem Vorbild „staatskapitalistischer Unternehmungen“. Ihrerseits bildet die quasi-industrielle Forschungsorganisation „eine außerordentlich starke Kluft, äußerlich und innerlich, zwischen dem Chef eines solchen großen kapitalistischen Universitätsunternehmens und dem gewöhnlichen Ordinarius alten Stils“¹¹. Max Weber gestand ein, dass die

11 Vgl. Weber 1992, 46 ff.

Industrialisierung die Universität einhole, die pragmatischen Ansätze und die wirtschaftliche Zweckmäßigkeit verstärke.

Im Grunde genommen wurde die klassische Humboldt'sche Universität bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Europa zu einer Ausnahme. Ab Mitte des 20. Jahrhunderts verstärkte sich der Trend einer post-humboldtschen Entwicklung der Universitäten, dem Pragmatismus, ein geschäftliches Vorgehen, eine Spezialisierung, Dynamik und Ausprägung eines Massencharakters der Hochschulbildung eigen war. Die Besonderheit der Situation zum Beispiel in Russlands Hochschulwesen ist, dass sich in den 90er Jahren eine Autonomie und Freiheit von Hochschullehrenden und Studierenden herausbildete, danach aber hat sich die Richtung geändert. Die Beamten änderten die Gesetzgebung, schufen eine starre Leitungsvertikale, nahmen den Hochschulen viele Rechte und diktieren unter Missachtung der Meinung der Hochschullehrer ihre Regeln bis hin zur unmittelbaren Lehrtätigkeit (die Struktur, den Inhalt sowie die Technologien des Lehrprozesses). Selbst die relativen Freiheiten der 90er Jahre sind den russischen Hochschulen, Fakultäten und Lehrkräften durch die Beamten, die im Namen des Staates auftreten, weggenommen worden. Die Wissenschaft wird nur in den privilegierten Universitäten ausreichend finanziert. In den meisten russischen Hochschulen erlauben die gewaltige Lehrbelastung der Hochschullehrer und die miserable Finanzierung der Wissenschaft nicht, die Ausbildung mit Forschungsarbeiten zu verbinden. All das ist nicht nur für die staatlichen Hochschulen charakteristisch, sondern auch für die privaten, die sich lediglich dadurch unterscheiden, dass sie keine öffentlichen Mittel erhalten und selbst die Rektoren ernennen können. Dabei erlaubt die Knappheit der Finanzmittel den privaten Hochschulen nicht, explizite wissenschaftliche Forschungen zu initiieren und durchzuführen.

In der universitären Praxis hatten die Hochschullehrenden und Studierenden defacto nie eine volle Entscheidungsfreiheit, dennoch wird dieses Prinzip als Leitidee in vielen entwickelten internationalen Universitäten favorisiert. Stellt sich die Frage, wie dies mit den Strukturen von privatisiertem Bildungsbusiness zusammenwirkt. Erwirbt z.B. der Studierende, der sein Studium bezahlt, gleichzeitig mehr Rechte der Beteiligung an Forschung und Lehre? Welche Bedeutung hat die Humboldt'sche Idee in den Ansprüchen, Zielen und der Handlungspraxis der in Europa initiierten Bologna-Prozesse?

Bologna-Bilanz: Europäische Hochschulen zwischen Krise und Reform in ethischer Bewertung

Der Bologna-Prozess war als europaweite Harmonisierung von Studiengängen und -abschlüssen sowie auf internationale Mobilität der Studierenden zielende transnationale Hochschulreform geplant. Es sollte ein einheitlicher europäischer Hochschulraum entstehen, so jedenfalls die Grundintentionen der 29 europäischen Bildungsminister in der bildungspolitischen, programmatischen Erklärung von 1999 im italienischen Bologna, der sich später 47 europäische Staaten anschlossen. Wesentliche Elemente des gemeinten Konvergenzprozesses sollte ein zweistufiges System berufsqualifizierender Studienabschlüsse (typischerweise

in der Form von Bachelor und Master), die durchgängige Etablierung des European Credit Transfer Systems (ECTS), eine fortlaufende Qualitätssicherung im Hochschulbereich und vor allem eine auf Beschäftigungsfähigkeit (Employability) am Arbeitsmarkt zielende Ausrichtung der Studiengänge sein.

Die begleitende Kritik an der mit dem Bologna-Prozess verbundenen durchgreifenden Umstellung des Hochschulsystems war von Beginn an sowohl auf die praktischen Auswirkungen für Hochschullehre und Studierende gerichtet (unter anderem unzureichende Vorbereitung und Ressourcenausstattung der Hochschulen, stoffliche Überladung der Regelstudiengänge und eine überbordende, allzu kleinteilige Prüfungspraxis) als auch auf die für das Universitätswesen daraus resultierenden möglichen oder tatsächlichen Folgen (darunter zunehmende Trennung von Forschung und Lehre; Verschulung der höheren Bildung auf Kosten individueller akademischer Freiheit und Ausreifung; marktorientierte, drittmittelabhängige Hochschulstrukturen unter Vernachlässigung der Grundlagenforschung). Aus Protest gegen die Folgen des Bologna-Prozesses kam es in mehreren europäischen Ländern, darunter Frankreich, Griechenland, Deutschland und Österreich, immer wieder zu Demonstrationen, Universitätsbesetzungen und auch zu Streiks. Im Sommer 2009 gingen geschätzt mehr als 230.000 Studierende, Schüler und Auszubildende zum Bildungstreik auf die Straße. Die Ablehnung des Bologna-Prozesses als Ganzes oder zumindest teilweise war bei diesen Protesten zumeist zwar nicht das einzige, aber eines der Hauptthemen.

Ohne Zweifel basiert die Konzipierung, die Initiierung des Bologna-Prozesses der europäischen Union auf den Hochschul- und Studierenerfahrungen der USA und Großbritannien. Die marktwirtschaftlichen und finanzielle Erfolge der Universitäten der USA sowie deren Attraktivität für die Studierenden und Wissenschaftler der verschiedenen Länder haben die Regierenden Europas dazu veranlasst, das amerikanische Hochschulwesen als Vorbild zur Nachahmung aufzugreifen. Dabei haben offensichtlich die Geschäftserfolge des amerikanischen Hochschulwesens eine überzeugende Bedeutung. Der Übergang zu verkürzten Ausbildungszeiten mit dem Ziel eines Bachelor-Abschlusses verschafft den Regierungen die Möglichkeit, bei der Ausbildung zu sparen. Und in den Magister-Studiengängen wird die Mehrheit für ihre Ausbildung zahlen. Die USA und Großbritannien verdienten schon seit vielen Jahrzehnten erfolgreich im Bildungswesen, in den letzten beiden Jahrzehnten entwickelten sich auch Kanada, Australien und Neuseeland in diese Richtung.

Für den Bologna-Prozess waren es vor allem auch diese Erwägungen der Erfahrungen von wirtschaftlicher Effizienz und der Business-Modelle der Konzeption der erfolgreichen Universitäten dieser Länder : Hauptaufgaben des Bologna-Prozesses sind eine Integration, Vereinheitlichung, Pragmatisierung sowie eine Reduzierung der Studienzeiten im Interesse einer Verringerung der Belastung für die Staatshaushalte, der Wettbewerbsfähigkeit und der Gewinnung finanziell betuchter, aber auch der talentiertesten jungen Leute aus anderen Ländern für das geeinte Europa mit der Perspektiven der Integration eines Teils von ihnen in den Arbeitsmarkt. Widersprechen nicht die marktwirtschaftlichen Orientierungen von vornherein eklatant den Grundsätzen der Humboldt-Universität? Sind denn diese marktwirtschaftlichen, aber auch die Bologna-Paradigmen mit den Humboldt'schen Paradigmas kompatibel?

In Europa ist die Entwicklung des Hochschulwesens in Vielem mit dem Bologna-Prozess verbunden, in dem die geistige, darunter auch die ethische Komponente offensichtlich ist. Denn der Bologna-Prozess soll entsprechend der Idee seiner kollektiven Autoren vor allem auf der Basis einer Realisierung der humanistischen Mission der Universitäten unter Berücksichtigung der heutigen Herausforderungen gestaltet werden. Bereits in der Magna Charta Universitatum; die in Bologna am 18. September 1988 verabschiedet wurde, heißt es, „dass die Aufgabe der Universitäten, der jungen Generation Wissen zu vermitteln, die gesamte Gesellschaft betrifft“, „dass die Universität eine Bildung und Ausbildung sicherstellen muss, welche es künftigen Generationen ermöglicht, zum Erhalt des umfassenden Gleichgewichtes der natürlichen Umgebung und des Lebens beizutragen“ und: „Die Universitäten pflegen die Tradition des europäischen Humanismus und streben zugleich nach universalem Wissen. In der Erfüllung ihres Auftrags überschreiten die Universitäten alle geographischen und politischen Grenzen und bekräftigen die zwingende Notwendigkeit der gegenseitigen Kenntnis und der wechselseitigen Beeinflussung verschiedener Kulturen“.

Die europäischen Traditionen des Hochschulwesens beschränken sich nicht auf die Berufsausbildung. Es ist „auf eine Entwicklung der Persönlichkeit und eine Ausbildung das ganze Leben lang“, auf die Ausprägung einer Staatsbürgerlichkeit sowohl mit einer kurzfristigen als auch langfristigen sozialen Ausrichtung sowie auf eine „Stärkung der sozialen Geschlossenheit“ (Berlin, 2003) „mit einem Begreifen der Gemeinsamkeit der Werte und der Zugehörigkeit zu einem gemeinsamen sozialen und Kulturraum“ (Bologna, 1999) orientiert.

Der Bologna-Prozess hat begründete ethische Ziele und Orientierungspunkte. Dessen praktische Umsetzung erscheint aber in den beteiligten Ländern sehr unterschiedlich. So warnt beispielsweise J. K. Galbraith (2004) mehrfach, dass die Hauptpflicht der Universitäten und Colleges nicht in einer Bedienung des industriellen Systems bestehen könne. Er rief auf, entschlossen die Werte und Bestrebungen der gebildeten Menschen in der Zivilgesellschaft zu verteidigen. „Die Bedürfnisse des Industriesystems haben im Vergleich zu den Aufgaben der generellen geistigen und intellektuellen Entwicklung eine zweitrangige Bedeutung.“¹²

Eine besondere Rolle müssen bei der Wahrnehmung der Mission des Hochschulwesens die Pädagogen spielen. Dafür müssen sie jedoch die entsprechenden Möglichkeiten besitzen, um die Politik im Bildungsbereich und das Leben der Hochschulen zu beeinflussen. „Sie müssen“, wie J. K. Galbraith (2004, 533) anmerkt, „einen entscheidenden Einfluss auf den Charakter der Lehre ausüben.“ In Russland sind beispielsweise die Hochschulen zwischen der Administration und der Wirtschaft eingeklemmt. Die Regierung geht davon aus, dass die Bildungsgemeinschaft sich selbst keine Ziele stellen könne. Die Mission des Hochschulwesens erscheint damit leicht bis zum Trivialen vereinfacht, wobei die Hauptauftraggeber für die Hochschule heutige Wirtschaftsakteure oder Beamte mit schmalspurigem und pragmatischem Denken sowie egoistischen materiellen Interessen sind. Die russischen Behörden sind der Auffassung, dass diese Auftraggeber in der Lage sind, die Hochschule zu aktualisieren

12 Vgl. Galbraith 2004, 533.

und zu modernisieren. Sie schaffen damit aber letztlich eine ernste Bedrohung für die intellektuelle und geistige Entwicklung der Jugend.

In Russland befassen sich nicht nur die privaten Hochschuleinrichtungen, sondern auch die staatlichen mit einer Geschäftstätigkeit im Bildungsbereich. In vielen staatlichen Universitäten wird der Haushalt zu mehr als der Hälfte durch die Zahlungen für die Ausbildung der Studenten gebildet. In der Moskauer staatlichen Universität, der Hochschule für Ökonomie und einer Reihe anderer nähert sich die Bezahlung für die Ausbildung bei vielen Studierenden umgerechnet der Zehntausend-Dollar-Grenze. Das verursacht an und für sich einen ethischen Widerspruch. Einerseits finanziert der Staat über die Steuern die Universitäten. Andererseits aber erheben die Universitäten von den Bürgern, die diesen Steuern zahlen, noch eine zusätzliche Zahlung. Ein anderer ethischer Widerspruch besteht darin, dass die Verwaltung der Universitäten die Lehrkräfte durch die Zahlung geringer Gehälter dazu motiviert, zusätzliche Mittel von den Studierenden zu erhalten, was zu Korruption und einer Verachtung der ethischen Normen für das Zusammenwirken führt.

Ein bedeutendes Problem ist hier auch die Besoldung der Lehrenden. Sie beträgt etwa zum Durchschnittseinkommen in der regionalen Wirtschaft weniger als 60 %. Es besteht darüber hinaus auch eine erhebliche Diskrepanz bei der Bezahlung von Lehrkräften gleicher Qualifikation. Ihre ethischen Widersprüche haben auch die privaten Hochschuleinrichtungen, darunter hinsichtlich der Bezahlung der Lehrkräfte und der Adäquatheit der Qualität der Bildungsleistungen. Die Gehälter der Lehrkräfte unterscheiden sich in den verschiedenen nichtstaatlichen Hochschulen um ein Mehrfaches, und in einer Reihe von ihnen ist der Lehrprozess drastisch beschnitten worden. Somit sind die Einnahmen für die Leitung solcher Hochschulen wichtiger als die Ausbildungsqualität und die ethischen Normen.

Akut bleiben die Probleme des Verhältnisses der Verwaltung und der Lehrkräfte der Hochschuleinrichtungen zu den Studierenden. Studierende werden nicht als gleichberechtigte Partner angesehen. Eine studentenorientierte Ausbildung in Russland wird bisher nicht im vollen Maße realisiert. Im tagtäglichen Leben vieler Hochschulen geraten die realen Bildungsinteressen der Studierenden deutlich in den Hintergrund. Der Bologna-Prozess birgt auch eine große Abhängigkeit der Hochschullehrenden von den Studierenden in sich. Mit der Auswahl der Studiengänge und Kurse durch die Studierenden hängt auch der Verdienst der Hochschullehrer zusammen: Er muss sich nicht nur an den Bedürfnissen der Studierenden orientieren, sondern auch bestimmte Anforderungen und Standards einhalten, die durch den Staat und die Universitätsleitungen festgelegt worden sind. Mit der Implementierung von Business-Modellen und des Bologna-Prozesses schränkt sich die Freiheit der Hochschullehrer deutlich ein.

Das Prinzip der akademischen Freiheit wird in den Dokumenten zum Bologna-Prozess zwar unterstützt und in den erfolgreichen unternehmerischen Universitäten auch deklariert. Realisiert wird es aber bei weitem nicht auf gleiche Art und Weise. Die Autonomie der Universitäten wird durch marktwirtschaftliche Erwägungen entsprechend des Grades ihrer finanziellen Vorteile mit Blick auf die Wahrung der Reputation deutlich eingeschränkt. In einer

Reihe von Ländern – angefangen von Frankreich bis hin zu Russland – schränkt ohnehin der Staat die Autonomie der Universitäten und der Wissenschaft stark ein.

Folglich widersprechen die Geschäftstätigkeit im Bildungswesen und der Bologna-Prozess nicht den Prinzipien der Humboldt'schen Universität, aber sie erlauben ihnen auch nicht, sich in der klassischen Form zu offenbaren. Hervorgebracht werden neue ethische Widersprüche im Zusammenhang mit den finanziellen Interessen, die bei der Arbeitsorganisation der Universitäten sowie in den Beziehungen der Hochschullehrenden mit den Studierenden oft in den Vordergrund rücken. Das gilt in ähnlicher Weise, wenn auch in unterschiedlichen nationalen Ausprägungen, zur Lage der Universitäten im europäischen Hochschulraum.

Konfliktfeld: Marktförmige Entwicklung des Bildungswesens

Die immer stärkere Einbeziehung von Prinzipien der Unternehmenstätigkeit in die Arbeit der Universität wirft viele, darunter auch ethische Fragen auf. Seit Jahrzehnten wird in verschiedenen Ländern der Welt die Diskussion geführt: Bildung – ein allgemeines Gut oder eine soziale Dienstleistung? Zweifellos muss Bildung als ein Gut angesehen werden sowohl für die Persönlichkeitsentwicklung als auch die gesellschaftliche Teilhabe insgesamt. Bildung ist aber auch eine Dienstleistung, die durch die Universitäten den Studierenden gewährt wird. Doch die Dienstleistung besitzt nicht nur einen wirtschaftlichen, sondern auch einen sozial-ethischen Background.

Wissen, das ist nicht nur ein geistiger, sondern auch ein materieller Wert, da er der Persönlichkeit und der Gesellschaft neue Möglichkeiten im Wirtschafts- und Sozialbereich verschafft. Aber gegenwärtig ist durchaus erkennbar, dass die Bildung zu einem Geschäft geworden ist. Und das betrifft vor allem die Hochschulbildung. Mit Bildungsleistungen, die von den Auszubildenden bezahlt werden, werden heutzutage hohe ökonomische Gewinne erzielt.

Bildung sollte jedoch Menschen nicht nur die Möglichkeit eröffnen, erfolgreich zu arbeiten, am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen, eine Familie zu gründen, sondern auch das geistig-moralische Potenzial der Persönlichkeit und der Gesellschaft zu erhöhen. Bildung ohne eine moralische Komponente ist unmöglich. Und Ethik kommt in ihr unweigerlich vor. Daher ist auch das Business im Bildungsbereich verpflichtet, sich auf der Grundlage ethischer Erwägungen zu gestalten. Eine Orientierung nur auf den Gewinn, korrumpiert zugleich das Bildungsgeschäft. Es muss über alles stehende Ziele besitzen, die eine moralische Komponente einschließt. Das Geschäft mit der Bildung muss sich sowohl am gesellschaftlichen Wohl als auch an der Gewährung sozialer, gesellschaftlich relevanter Leistungen orientieren. Das Wesen der Bildung in der Gesellschaft an sich (die Einheit von Ausbildung, Entwicklung und Erziehung) ist moralisch, denn die Moral (als eine Berücksichtigung der gegenseitigen Interessen) ist eine bedeutende Grundlage jeder Gesellschaft. So sah Wilhelm von Humboldt letztlich auch seine Universitätsreform.

Business im Bildungssektor entwickelt sich in den letzten drei Jahrzehnten in den Industrieländern besonders stürmisch. Die Nachfrage nach Bildungsleistungen begann die Angebote des Staates zu übersteigen. Immer mehr Bürger sind in den Industrieländern bereit, für ihre Ausbildung und die Ausbildung ihrer Kinder zu zahlen. Es hat sich die Möglichkeit ergeben, mit Bildungsleistungen ökonomisch erfolgreich zu arbeiten. Und das hat das Business unternehmenstüchtiger Menschen interessiert und angezogen. Verstärkt hat sich damit zugleich die Versuchung, die ethischen Normen im Interesse des wirtschaftlichen Vorteils zu ignorieren.

Am stärksten ist inzwischen das Hochschulwesen von ökonomisch orientierten Modellen durchdrungen. Etwa ein Drittel aller Hochschulen der Welt sind private oder kooperative, ihr Jahresumsatz nähert sich vielfach bereits der 200-Milliarden-Dollargrenze. Der größte Anteil von Studierenden bezahlt seine Ausbildung in Japan, den Niederlanden, Belgien, Lettland und Estland, wo in den privaten Hochschulen mehr als die Hälfte der Studenten des jeweiligen Landes studiert, in Rumänien und Polen – mehr als ein Drittel, in Portugal und Frankreich – ein Fünftel. Ein Anteil der Studierenden nichtstaatlicher Hochschulen von 10 bis 20 Prozent ist für beinahe alle anderen entwickelten Länder der Welt typisch. Business, das ist eine wirtschaftliche Unternehmenstätigkeit, die Einnahmen bringt. Das Business strebt unweigerlich nach Gewinn, und die Wege dahin sind nicht immer moralisch, selbst wenn sie aus rechtlicher Sicht legitim erscheinen. Darin steckt ein deutlicher Widerspruch, eine Konfliktlage. Wenn Business im Bildungsbereich nicht durch Gesetze geregelt und nicht durch moralische Normen reglementiert wird, wird es sich ausschließlich auf den Gewinn orientieren. Dabei sei unverkennbar, dass Unternehmen mit Beginn des 21. Jahrhunderts für sich zunehmend die Corporate Responsibility (CR) als eine Chance auch ihres unternehmerischen Handelns zu entdecken scheinen. Es bleibt da allerdings die Frage, so die jüngste Studie der Bertelsmann-Stiftung (BS 2014) zur Situation der Unternehmen in Deutschland wie in der Praxis diese Verantwortung unternehmensintern verankert, gelebt und umgesetzt werden kann.¹³

Im Zusammenhang mit „Bildungsleistungen“, „Unternehmertum im Bildungswesen“ und „Hochschulmarkt“ wird von einer marktformigen Organisation gesprochen: Wo es einen Kauf und Verkauf gibt, da entsteht auch ein Markt. Und wenn Studierende für ihre Hochschulbildung zahlen, erbringt man für ihn eine Leistung. Wenn Wissen für Geld bereitgestellt wird, so ist das auch ein Kauf und Verkauf. Das heißt, wir haben es mit marktwirtschaftlichen Beziehungen und folglich mit einer Geschäftstätigkeit zu tun.

Der *Markt der Bildungsleistung* wird bisher von vielen recht unbelastet, sozusagen außerhalb der allgemeinen marktwirtschaftlichen Beziehungen wahrgenommen. Einerseits gibt es viele Hoffnungen, dass man ihn vollkommen kontrollieren und regulieren kann. Andererseits aber ist eine Unterschätzung seiner Investitionsattraktivität sowohl für Familien als auch

13 In der Studie der Bertelsmann-Stiftung (BS 2014), die 2013 einen CR-Index für deutsche Unternehmen vergab (169 mittelständisch und große Unternehmen waren beteiligt) befürworten zwar 73 % der Unternehmen (Vorstand, Geschäftsführung) derartige Aktivitäten jedoch nur 39 % konnten diese in ihren Geschäftsprozessen und Wertschöpfungsketten nachweisen.

für Unternehmen zu beobachten. Und sogar für den Staat insgesamt. Derweil erlangt der Bildungsmarkt im Zuge seiner Herausbildung alle wichtigsten Wesenszüge der marktwirtschaftlichen Beziehungen, wobei er zu einem Mechanismus für das Zusammenwirken von Käufern und Verkäufern wird. Der Markt der Bildungsleistungen bedient die Erzeugung, den Austausch, die Verteilung und den Verbrauch systematisierten Wissens.

Wichtigste Charakteristika des Marktes der Bildungsleistung sind die Eigenständigkeit der Wirtschaftssubjekte, die gegenseitige Vorteilhaftigkeit und Freiheit des Unternehmers. Auf dem Bildungsmarkt agiert auch eine regulierende „unsichtbare Hand“, über die bereits Adam Smith (1937, 423) bemerkt „... und wenn er (jeder einzelne – d. A.) ... die Erwerbstätigkeit so fördert, dass ihr Ertrag den höchsten Wert erzielen kann, strebt er lediglich nach eigenem Gewinn. Er wird in diesem wie auch in vielen anderen Fällen von ‚einer unsichtbaren Hand‘ geleitet, um einen Zweck zu fördern, der keineswegs in seiner Absicht lag. Es ist auch nicht immer das Schlechteste für die Gesellschaft, dass dieser nicht beabsichtigt gewesen ist. Indem er seine eigenen Interessen verfolgt, fördert er oft diejenigen der Gesellschaft auf wirksamere Weise, als wenn er tatsächlich beabsichtigt, sie zu fördern“.

Wie auch in anderen Bereichen wirkt der Markt als ein Vermittler zwischen den Bildungseinrichtungen und den Verbrauchern, wobei er letzteren erlaubt, die günstigste Variante hinsichtlich der Parameter „Quantität und Qualität der Ausbildung – Preis“ zu finden. Der Markt ist dazu berufen, eine „natürliche Auswahl“ unter den Akteuren auf dem Gebiet der Bildungstätigkeit zu gewährleisten und damit ineffiziente Strukturen zu eliminieren. Er bringt unweigerlich einen Wettbewerb im Bereich der Bildungsleistungen hervor. Dabei setzt eine ordentliche, gesunde Konkurrenz im Bildungssektor eine Gleichheit aller vor dem Gesetz und den regulierenden Mechanismen des Staates sowie eine Freiheit des Mitmachens und des Ausscheidens voraus. Das Hauptargument für einen gesunden Wettbewerb auf dem Ausbildungsmarkt müssen Innovationen, die Keime für neues Wissen hervorbringen, Technologien und die Organisation für dessen Weitergabe an die Verbraucher zu für sie optimalen Bedingungen und zu optimalen Preisen sein. Bei der Schaffung ungerechtfertigter Privilegien für einen begrenzten Kreis von Subjekten des Marktes der Bildungsleistungen werden deren Konsumenten leiden. Fehlende Transparenz des Bildungsmarktes wird zu einem Boden für Missbrauch, für das Aufkommen schmalspuriger eigennütziger Interessen, für Korruption, Betrug und andere negative Erscheinungen.

Der Markt der Bildungsleistungen setzt voraus, dass die Hochschulen eine Ausbildung auf einer kostenpflichtigen, einer entgeltlichen Grundlage anbieten, und die Bürger treffen eine Entscheidung über die Auswahl der Hochschule und Spezialisierung zu einem für sie oder für ihre Kinder akzeptablen Preis. Für den Verbraucher ist es recht schwierig, die Qualität der ihm gewährten Bildungsleistungen objektiv zu bewerten. Denn einerseits gibt es keine anderen Erfahrungen, d. h. keine Ausbildung zur gleichen Spezialisierung in einer anderen Bildungseinrichtung. Andererseits, wie kann man beurteilen, ob die real gewährte Qualität der Leistung den ausgegebenen Mitteln entspricht. Die Unterschiede zwischen den Ausbildungsprogrammen unterschiedlicher Richtungen und Stufen sowie der verschiedenen Spezialisierungen sind sehr bedeutsam. Die Qualitätsbewertung für die Bildungsleistungen und

die Beurteilung ihrer Übereinstimmung mit den Möglichkeiten und Erwartungen des Verbrauchers tragen einen individuellen Charakter.

Eine der Besonderheiten des Marktes der Bildungsleistungen ist, dass er nicht ein absolut freier sein kann. Er ist im größeren Maße als andere Märkte dem Einfluss des Staates ausgesetzt und hängt stärker von ihm ab. Das hängt mit drei Ursachen zusammen. Erstens werden gerade im Bildungsbereich in erheblichem Maße viele Wesenszüge und Charaktereigenschaften der jungen Generationen ausgeprägt, deren Mentalität in Vielem einen bestimmenden Einfluss auf das Leben der Gesellschaft ausübt. Wie die Gesellschaft, so ist auch das Bildungswesen. Und umgekehrt. Das Bildungswesen einer Nation unter den heutigen Bedingungen ist die Grundlage für die Macht und Sicherheit des Staates. Zweitens: Wenn eine Ausbildung nur über den Markt möglich wird, das heißt über den individuellen Erwerb von Bildungsleistungen, so wird der Zugang zur Bildung nur für wohlhabende Menschen offen sein. Das aber verletzt nicht nur die fundamentalen Menschenrechte, sondern führt auch zu einer intellektuellen Verarmung der Gesellschaft. Drittens: Das Bildungswesen ist ein finanziell und materiell so aufnahmefähiger Bereich, das der Markt der Bildungsleistungen ohne eine Unterstützung des Staates zu einem Markt nur für eine geringe Anzahl wohlhabender Familien, das heißt für eine kleine Zahl Auserwählter. Bereits seit mehreren Jahrzehnten hat der Staat in Ländern mit einer entwickelten Marktwirtschaft aufgehört, die Bildungseinrichtungen unmittelbar zu leiten, und tritt immer mehr in die Rolle eines Bestellers bzw. Auftraggebers für Bildungsleistungen, eines Verteidigers der Interessen ihrer Konsumenten. Nur der Staat kann auch die Entwicklung eines fairen Wettbewerbs und gesunder marktwirtschaftlicher Beziehungen im Bildungsbereich fördern und kontrollieren. Nun nimmt jedoch das Volumen der intellektuellen Produktion der Wirtschaft und marktwirtschaftlichen Beziehungen permanent zu. Folglich verstärkt sich die Rolle des Wissens und dessen Haupterzeuger – das Bildungswesen. Die Rolle des Marktes im Bildungsbereich und des Bildungswesens in den marktwirtschaftlichen Beziehungen verstärkt sich darüber hinaus auch im Zusammenhang mit der objektiven Zunahme des Wertes der Bildungstätigkeit. Das Bildungswesen wurde nicht nur zu einer „Branche“ mit einem aus intellektueller Sicht großen Aufnahmevermögen, sondern erfordert immer größere Investitionen, die der Staat nicht im vollen Maße abzusichern vermag.

Die Erhöhung des Anteils der privaten Finanzierung führt zu einer direkten und immer stärkeren Beeinflussung der Tätigkeit einzelner Hochschulen und des Systems der Hochschulbildung insgesamt durch die marktwirtschaftlichen Kräfte. Die Entwicklung von Business-Modellen für ihr Funktionieren wird notwendig. In den Ländern, wo private Hochschulen schon lange existieren, werden gerade sie am häufigsten zu den Spitzenreitern im System der Hochschulbildung, vor allem auch dank erfolgreicher Business-Modelle. Dieses muss auch als Hauptursache für die zugenommene Kluft zwischen den Einkommen der Lehrkräfte der privaten und staatlichen Hochschulen angesehen werden, die letztlich auch zu einer Konzentration der besten Hochschullehrenden und Wissenschaftler in den privaten Hochschulen weltweit führte.

Business im Hochschulwesen ist eine objektive Realität und Notwendigkeit, berücksichtigt man dessen Komplexität und finanzielle Potenz. Die Entwicklung im europäischen Hochschulraum kann allerdings als ein Beispiel gelten, wie die von Wilhelm von Humboldt formulierten Prinzipien der Organisation der Wissenschaft und Bildung sowie die von den besten Universitäten über Jahrhunderte erarbeiteten ethischen Normen zunehmend an Relevanz verlieren und einer Ökonomisierung geopfert werden, die nur noch Effektivität und Qualitätskontrolle kennt. Darüber mögen auch die proklamatorischen Formulierungen der Bologna-Protagonisten und -Aktivisten auch in den nationalen Kontexten nicht hinwegtäuschen.

Literatur

- Banscherus, U./Gulbins, A./Himpele, K./Staack, S. (2009): Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit – Die europäischen Ziele und ihre Umsetzung in Deutschland, Frankfurt.
- Barber, M./Donnelly, K./Rizvi, S. (2013): *An Avalanche is Coming. Higher Education and the Revolution Ahead*. IPPR – Institute for Public Policy Research. London.
- Becker, L. (2012): *Bildung im Zeichen der Ökonomisierung. Der Bologna-Prozess und seine Auswirkungen auf die Erziehungswissenschaft*. Büchner, Darmstadt.
- Bertelsmann Stiftung (BS) (Hrg.): *CRI Corporate Responsibility, Index 2013 – Erfolgsfaktoren unternehmerischer Verantwortung*, Studie, Gütersloh 2014, Onlineveröffentlichung www.cr-index.de, letzter Aufruf 15.08.14.
- Gibbons, M./Limoges, C./Nowotny, H. u.a. (1994): *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, London.
- Ginsberg, B. (2011): *The Fall of the Faculty*, New York.
- Hanft, A./Müskens, I. (Hrg.) (2005): *Bologna und die Folgen für die Hochschule*, Bielefeld.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK): *Weiterführung der Bologna-Reform – Kontinuierliche Qualitätsverbesserung in Lehre und Studium*, Entschließung vom 11.05.2010, <http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/wieterfuehrung-der-bologna-reform-kontinuierliche-qualitaetsverbesserung-in-lehre-und-studium>, letzter Aufruf 25.07.14.
- Humboldt, W. v. (2002): *Schriften zur Politik und zum Bildungswesen*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 6. Auflage.
- Humboldt, W. v. (1903): *Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin (1809 o. 1810)*, in: Humboldt, W.v.: *Gesammelte Schriften*, hrsg. Preußischen Akademie der Wissenschaften, Bd. 10, Berlin.
- Kwiek, M./Kurkiewicz, A. (eds.) (2012): *The Modernisation of European Universities – Cross-National Academic Perspectives*, Frankfurt am Main.
- Kwiek, M./Maassen, P. (eds.) (2012): *National Higher Education Reforms in a European Context – Comparative Reflections on Poland and Norway*, Frankfurt am Main.
- Kwiek, M. (2013): *Knowledge Production in European Universities States – Markets, and Academic Entrepreneurialism*, Frankfurt am Main.

- Müller-Böling, D. (2006): Hochschule und Profil – zwischen Humboldt und Markt?, In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrg.): Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung, Beiträge zur Hochschulpolitik, Bonn, Band I.
- Oberliesen, R. (2004): Hochschulen zwischen Krise und Reform – Neue Gestaltungschancen auf dem Weg zu einem europäischen Bildungsraum? In: Krylov, A./Oberliesen, R. (Hr.) Zukunft gestalten – Transnationaler Dialog zur Entwicklung von Bildung und Gesellschaft, Moskau (deutsch/russisch).
- Oberliesen, R./Mora, D. (2014): Innovación y transformación de estudios de postgrado – Significado social para el desarrollo de las universidades en contextos internacionales Sur-Sur-Norte, In: Integra Educativa “Educación para la ciudadanía ambiental” 18, 205-229, La Paz.
- Paris, R. (2001): Machtfreiheit als negative Utopie? Die Hochschule als Idee und Betrieb, In: Stölting/Schimank.
- Schimank, U./Winnes, M. (2001): Jenseits von Humboldt? Muster und Entwicklungspfade des Verhältnisses von Forschung und Lehre in verschiedenen europäischen Hochschulsystemen, In: Stölting/Schimank.
- Smith, A. (1937): An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations, New York, Modern Library.
- Stapelfeldt, G. (Hrsg.) (2008): Der Aufbruch des konformistischen Geistes. Thesen zur Kritik der neoliberalen Universität, Hamburg.
- Stölting, E./Schimanek, U. (Hrg.) (2001): Die Krise der Universitäten, Wiesbaden.
- Weber, M. (1992): Wissenschaft als Beruf. In: Weber, Max: Gesamtausgabe Bd. 17., Tübingen.
- Webler, W.-D. (2008): Zur Entstehung der Humboldtschen Universitätskonzeption, Statik und Dynamik der Hochschulentwicklung in Deutschland, Bielefeld.
- Welbers, U. (Hrg.): Studienreform mit Bachelor und Master, Bielefeld 2003.
- Zgaga, P./Teichler, U./Brennan, J. (Eds.): The Globalisation Challenge for European Higher Education – Convergence and Diversity, Centres and Peripheries, Frankfurt a. M., 2013.