pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Kabaum, Marcel; Buck, Marc Fabian

Von der Vielfalt einer Institution

Buck, Marc Fabian [Hrsg.]; Kabaum, Marcel [Hrsg.]: Ideen und Realitäten von Universitäten. Frankfurt, M. : Lang 2013, S. 1-14

Quellenangabe/ Reference:
Kabaum, Marcel; Buck, Marc Fabian: Von der Vielfalt einer Institution - In: Buck, Marc Fabian [Hrsg.]; Kabaum, Marcel [Hrsg.]: Ideen und Realitäten von Universitäten. Frankfurt, M. : Lang 2013, S. 1-14 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-128608 - DOI: 10.25656/01:12860

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-128608
https://doi.org/10.25656/01:12860

in Kooperation mit / in cooperation with:

PETER LANG
INTERNATIONALER VERLAG DER WISSENSCHAFTEN

http://www.peterlang.com

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Marc Fabian Buck und Marcel Kabaum (Hrsg.)

IDEEN UND REALITÄTEN VON UNIVERSITÄTEN

PETER LANG
EDITION

Ideen und Realitäten von Universitäten

Marc Fabian Buck und
Marcel Kabaum (Hrsg.)

Ideen und Realitäten von Universitäten

PETER LANG
EDITION

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

ISBN 978-3-631-62381-7 (Print)
E-ISBN 978-3-653-03635-0 (E-Book)
DOI 10.3726/978-3-653-03635-0

© Peter Lang GmbH
Internationaler Verlag der Wissenschaften
Frankfurt am Main 2013
Alle Rechte vorbehalten.
Peter Lang Edition ist ein Imprint der Peter Lang GmbH.

Peter Lang – Frankfurt am Main · Bern · Bruxelles · New York · Oxford · Warszawa · Wien

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

www.peterlang.com

Marcel Kabaum und
Marc Fabian Buck

Von der Vielfalt einer Institution

> Die Wirklichkeit der Universität ist nicht die Wirklichkeit ihrer Idee, sie ist immer irgendwo anders.
> Rudolf Stichweh, *Die Form der Universität*

Von Ideen und Realitäten von Universitäten[1] zu sprechen erinnert zunächst an Differenzen, etwa an hehre Ansprüche, die an Hochschulen gestellt werden, und deren unterfinanzierte Realität. Als Differenz neuerer Art kommt das Spannungsfeld zwischen einem für die wissenschaftliche Praxis notwendigen Freiraum und einer bürokratisch erstarkten Verwaltung hinzu. Dies gilt besonders für hochschulische Vergleichsmessungen und politisch genutzte Evaluationen. Als dritte Differenz erinnert „Ideen und Realitäten“ an Gründungsdokumente von Hochschul- und Forschungseinrichtungen einerseits und an ihre vorfindbaren Konstitutionen andererseits. Mit der letzten Variante ist bisweilen noch eine weitere, national bedingte Reflexion verbunden, wenn von der vermeintlich zweckfreien Problematisierung der Welt durch die Wissenschaft und dem erkenntnisproduzierenden Wissen im Dienst des Nationalsozialismus und im Zeichen der Wiederaufrüstung gesprochen wird. Hierbei zählt Hermann Henselmanns (1905–1995) „Idee und Realität der Universität“ sicherlich zu den ersten zeitgenössischen Kritiken. Darin wird angesichts der NS-Zeit und im „Schatten der Atombombe“ eine philosophisch dominierte Betrachtung und (damit) realitätsferne Sicht auf die Universität

1 ‚Universität‘ ist in diesem Zusammenhang mit einem Körnchen Salz zu verstehen. Damit gemeint sind sämtliche Einrichtungen des tertiären Bildungsbereichs, die im englischen Sprachgebrauch als *higher education institutions* (HEIs) bezeichnet werden.

kritisiert, die sich zu sehr an der Wahrheitssuche orientiert,[2] wie sie etwa Karl Jaspers seit den 1920ern über Jahrzehnte hinweg propagiert hat.[3]

Die Kritik an den Bedingungen des tertiären Bildungssektors ist indes nicht abgeschwächt – sie hat vor allem durch die Reformen der letzten Jahre eher an Zugkraft gewonnen. An diesen jüngeren Mahnungen zum bedrohlichen Zustand der Universitäten – ihrer Realität – gegenüber ihrer ‚eigentlichen', konstitutiven Idee besteht kein Mangel, in welchen oft auf das Spannungsfeld zwischen Ideen des deutschen Idealismus und den politischen Umstrukturierungen der letzten 15 Jahre im Kontext der Bologna-Reform rekurriert wird. So wird mitunter von einem „verwegen-erfolgreichen Coup der Bildungs- und Finanzverwaltungen" gesprochen, denen sich die europäischen Universitäten beugen müssen, während sie sich in einem „Bologna-Express" befinden, aus dem sie sich nicht mehr „ausklinken" können.[4] Im Zuge solcher Reformen gehen die Gründungsideale der modernen, und das heißt dann meist europäisch konstruierten Universität verloren. Ein solches Szenario stellte schon 1972 eine *Spiegel*-Karikatur zur Zeit der entstehenden ‚Massenuniversität' in Europa sinnbildlich dar, in der Magnifizenz im Gewirr von „Bildungsnotstand", „Wertfreie[r] Wissenschaft" und „Reformen" verzweifelt nach „Huuuuumboldt!" ruft.[5] In solchen Wirren ist die Ausbeutung der Beschäftigten in den Institutionen nicht nur ein bedauerlicher temporärer Zustand, sondern traurige Norm – bei stetiger Unterfinanzierung des bürokratischen Betriebes und des wissenschaftlichen Personals.[6]

2 Henselmann stellt u. a. die Unfähigkeit des deutschen Wissenschaftlers gesellschaftlich zu handeln heraus, Hermann Henselmann, *Idee und Realität der Universität* (Rudolstadt: Greifenverlag, 1947), 7; vgl. hierzu Oliver Lemuth, „‚Idee und Realität der Universität' – der Thüringer Hochschultag 1947 und die Hochschulreformdebatten der Nachkriegszeit", in *Hochschule im Sozialismus: Studien zur Geschichte der Friedrich-Schiller-Universität Jena (1945–1990), Bd. 1*, hrsg. von Uwe Hoßfeld, Tobias Kaiser und Heinz Mestrup, 119–37 (Köln: Böhlau, 2007). Die Frage nach der Verantwortung der Wissenschaft gegenüber der Gesellschaft wurde auch belletristisch verarbeitet, etwa in Bertold Brechts „Leben des Galilei" oder – mit Blick auf die Atombombe – in Heinar Kipphardts „In der Sache J. Robert Oppenheimer".

3 Karl Jaspers, *Die Idee der Universität* (Berlin: Springer, 1923), dem einige Nachdrucke mit Anpassungen „an die gegenwärtige Situation" folgten.

4 Franz-Olaf Radtke, „Die außengeleitete Universität", *WestEnd: Neue Zeitschrift für Sozialforschung* 5, 1 (2008): 117–33, hier 120; Richard Münch, *Akademischer Kapitalismus: Über die politische Ökonomie der Hochschulreform* (Berlin: Suhrkamp, 2011), 340.

5 Zum Verlust der Gründungsideale vgl. bspw. Bill Readings, *The University in Ruins* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1999), 54–69. Die genannte Karikatur ist wieder abgedruckt in Hansgert Peisert und Gerlind Framheim, *Higher Education in the Federal Republic of Germany* (Bukarest: CEPES/UNESCO, 1990), 9.

6 „Schlimmer als ausgebeutet zu werden ist nur, *nicht* ausgebeutet zu werden", so

In anderer Perspektive sind Reformen des höheren Bildungswesens in einer sich weltweit rasant entwickelnden Wirtschaft und in einem internationalen *war for talent*, in welchem sich die Hochschulen wiederfinden, unausweichlich. Länder mit einem (formal oder ideal) egalitären Bildungssystem zahlen einen hohen Preis, weil sie den talentierten und leistungsstarken Nachwuchs an eliteorientierte ‚Rivalen' verlieren.[7] Durchsetzungskraft und Beständigkeit im Wettbewerb verspricht man sich dann von der Teilprivatisierung des Hochschulsektors und der Etablierung von Elitehochschulen.[8] Nebeneffekte bleiben bei solchen Ambitionen zu mehr Wettbewerb und zur Erhöhung des volkswirtschaftlichen Humankapitals selbstverständlich nicht aus, etwa die nur bestimmten Gruppen zur Verfügung stehenden Finanzierungsmöglichkeiten eines solchen Studiums, die damit verbundene Beschränkung des Zuganges zu höheren Bildungsinstitutionen oder aber die steigende Zahl an ‚Verlierern' solcher Wettbewerbe – jene, die nicht auf dem Arbeitsmarkt adäquat aufgenommen werden können.[9]

Heinz Steinert, „Die Widerständigkeit der Theorie" in *Das Elend der Universitäten: Neoliberalisierung deutscher Hochschulpolitik*, hrsg. von Jens Sambale, Volker Eick und Heike Walk, 155–72, hier 156 (Münster: Westfälisches Dampfboot, 2008). Bemerkungen zur Finanzierungsproblematik ohne Resignation bietet Robert Menasse, „Kultur und Barbarei *oder* Wovon wir reden und nicht reden, wenn wir von Kultur reden" in ders., *Permanente Revolution der Begriffe: Vorträge zur Kritik der Abklärung*, 82–97 (Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2009).

7 Vgl. mit einigen Beispielen zum stark US-amerikanisch gefärbten Begriff des *war for talent* Phillip Brown und Stuart Tannock, „Education, meritocracy and the global war for talent", *Journal of Education Policy* 24, 4 (2009): 377–92. Den Nachteil egalitär orientierter Bildungssysteme wird u. a. Schweden und Deutschland unterstellt, vgl. „The revenge of the bell curve", *The Economist*, 07.10.2006, 16–18, hier 18 sowie Hansgert Peisert und Gerhild Framheim, *Systems of Higher Education: Federal Republic of Germany* (New York: Interbook, 1978), 92.

8 Vgl. exemplarisch Andreas Rosigkeit, *Reformdefizite der deutschen Hochschule: Zum Dilemma der staatlichen Universität im Spannungsfeld zwischen Normativer Theorie und Politischer Realität*, 2. Auflage (Frankfurt a. M.: Peter Lang, 1996), 279. Seit einigen Jahren wird auch immer wieder ein ‚Deutsches Harvard' zur Diskussion gestellt, vgl. Klaus-Peter Schmid, „Deutsches Harvard", *Die Zeit*, 23.05.2002, 30; Sven Prange und Stefani Herfert, „Wo bleibt das deutsche Harvard?", *Handelsblatt* 170 (2011): 58; Ina Brzoska, „‚Vielleicht das deutsche Harvard'", *Berliner Morgenpost*, 06.05.11, http://goo.gl/svWGm. Peisert und Framheim hielten eine solche Hierarchisierung 1990 im Hinblick auf die universitäre Tradition in Deutschland noch für unwahrscheinlich, vgl. Peisert und Framheim, *Higher Education* (1990), 96–97.

9 Richard Münch sieht in den Studiengebühren eine wesentliche Ursache für die „extreme hohe Verschuldung der US-Haushalte und [für] die Auslandsverschuldung des ganzen Landes", Münch, *Akademischer Kapitalismus* (2011), 360. Die Problematik zunehmender Zugangsbeschränkung zu den HEIs befürchtet bspw. die Präsidentin der Harvard University Drew Gilpin Faust, „The University's Crisis of Purpose", *The New York Times*, New York Edition, 01.09.2009, BR19. Im Gegensatz dazu spricht

Die Vielfalt des Umgangs mit der Differenz zwischen Idee und Realität von Universitäten (im weitesten Sinne) ist groß und wird gelegentlich auf zwei Varianten reduziert. Die „Folgebeziehungen von Plan und Umsetzung", sprich von Statuten und Gründungsdokumenten der Institution gegenüber der alltäglichen Praxis ihrer Akteure, ist eine Variante, diese Differenz zu analysieren. Der Rückgriff auf (historische) Argumente, die in dem diskursiven Feld um das jeweilig konstruierte Bild oder Selbstbild der Institution entstehen, eine zweite.[10] Währenddessen hat das „eingespielte Hochschulsystem" (Tenorth i. d. Bd.) längst eine ganz eigene Wahrnehmung von sich und ihrer Realität.

Um diese genannten Aspekte der Differenz zwischen Idee und Realität soll es in diesem Band weniger gehen. Vielmehr soll aus spezifisch nationaler oder disziplinärer Sichtweise Selbst- und Fremdwahrnehmung der Institution ‚Universität' als systematisch vergleichbares Konzept, ihre Praxis und ihre zeitliche wie räumliche Diversität thematisiert werden.

Die Beiträge in diesem Band

Zu den Eigenschaften von Institutionen wie Universitäten zählt die Produktion von Leitvorstellungen über sich selbst. Dazu gehört im akademischen Bereich klassischerweise u. a. die Freiheit der Wissenschaft, die ‚akademische Freiheit'. Sie bezieht sich in Europa mehr auf die Freiheit des Studierens – der Lernfreiheit –, in den USA mehr auf die Freiheit des (professoralen) Forschens. Diese (Selbst-)Zuschreibung und Etikettierung funktioniert jedoch nur ideell, zumal Universitäten nicht zweckfrei agieren, sondern seit jeher Akademiker vor allem für einen außeruniversitäten Arbeitsmarkt ausbilden. Auch verdecken solche Leitvorstellungen mitunter die problematische Realität, die sie implizieren, nämlich das Scheitern der Studierenden im Umgang mit akademischer Freiheit, gegen die sich eine solche Selbstwahrnehmung abgrenzen will.[11] Eine Leitvorstellung wie die akademische Freiheit hat da-

Vedder die ungenügend auf dem US-amerikanischen Arbeitsmarkt aufgenommenen Akademiker an, vgl. Richard Vedder, „Why Did 17 Millionen Students Go to College?", *The Chronicle of Higher Education*, 20.10.2010, http://goo.gl/7TFA.

10 So die „zwei möglichen Varianten", die den „Zusammenhang von Idee und Wirklichkeit der Universität explizieren" können nach Martin Eichler, „Die Wahrheit des Mythos Humboldt", *Historische Zeitschrift* 294 (2012): 59–78, hier 71.

11 Die Sorge um den Verderb der Studierenden findet sich auch als „Staats-Kranckheiten" der „Studenten" in *Zedlers Grosses Universal-Lexikon aller Wissenschaften und Künste, Bd. 39* (Leipzig: Zedler, 1744), Sp. 658–59; vgl. auch die Sorge um den studentischen Missbrauch akademischer Freiheit bei Rudolf Virchow, *Lernen und*

her vielmehr eine instrumentelle Funktion im ideellen Kontext: sie ist ein Mythos, der nicht die Realität wiedergibt, sondern der eigenen Identifikation und Distinktion gegenüber anderen Gruppen und gesellschaftlichen Sphären dient.

Heinz-Elmar Tenorth zeigt in seinem Beitrag, dass der Mythos die Differenz zwischen Zuschreibung und Realität beschreibt. Er entsteht aus der Suche nach der historischen Gestalt einer Institution und wird immer wieder neu konstruiert, bleibt dabei aber in allen Variationen immun gegen die Realität, die er umschreiben soll. Tenorth stellt heraus, dass Universitäten Bilder oder Mythen von sich konstruieren müssen, um „Stabilität in der Zeit" zu gewinnen und mit konkurrierenden Erwartungen umgehen zu können, die an sie gestellt werden; schließlich zeichnet sich die Universität durch ihren Funktionswandel im Laufe der Zeit aus. Skeptisch setzt sich Tenorth mit einigen Mythen auseinander und zeigt auf, dass in Deutschland nicht die Ideen zur Stabilität der Institution ‚Universität' geführt haben, sondern vielmehr systemische Bedingungen, die er zwischen Zugangsregulierung, Hierarchisierung, Finanzierung und der Qualifizierungs- und Selektionsfunktion ausmacht.

Sowohl in der Selbstwahrnehmung als auch in der Zuschreibung spielt der Mythos also eine bedeutende Rolle. Historisch zeigt sich dies besonders deutlich, etwa indem der *higher education* zugesprochen wird, in sozialen oder politischen Konflikten ein verbindendes Moment, ein gesellschaftlicher ‚Kitt' und damit zuweilen für ausländische Beobachter die treibende Kraft einer erfolgreichen Nation zu sein, wie es beispielsweise die Universität für die ‚Renaissance' Preußens nach Napoleon war.[12]

Marcelo Caruso geht auf die Verbindung von institutioneller Selbstwahrnehmung, Wissenschaft und Politik in seinem Beitrag zur Geschichte lateinamerikanischer Hochschulen ein. Die von 1538 bis ins 19. Jahrhundert sehr unterschiedlich entstehenden Universitätslandschaften in Lateinamerika

Forschen: Rede beim Antritt des Rectorats an der Friedrich-Wilhelm-Universität zu Berlin, gehalten am 15. October 1892 (Berlin: Hirschwald, 1892), 8 oder bei Johann Gottlieb Fichte, *Über die einzig mögliche Störung der akademischen Freiheit: Eine Rede beim Antritte seines Rektorats an der Universität zu Berlin den 19ten Oktober 1811 gehalten* (Berlin: Wittich, 1812). – „Akademische Freiheit des Studenten heißt also wesentlich auch, daß man auf Universitäten verderben darf" und damit das Selbstbild der Alma Mater konterkariert, Rudolf Stichweh, *Wissenschaft, Universität, Profession: Soziologische Analysen* (Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1994), 338.

12 Vgl. Georg Weisz, *The Emergence of Modern Universities in France, 1863–1914* (Princeton, NJ: Princeton University Press, 1983), 116.

entwickelten zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine Verbindung von Forschung und Ausbildung im ‚modernen' Sinne. Zugleich findet eine politische (Selbst-)Verzweckung der Universität im Anschluss an das von Studierenden formulierte „Manifesto" von 1918 statt. Jenes setzte für Universitätsreformen Maßstäbe und führte zu einer stärkeren „Volksorientierung" der Universitäten. Die Reform spannte die Institution, insbesondere ihre Beschäftigten, für politische Zwecke ein. Sie führte auch zu Dynamiken innerhalb einzelner wissenschaftlicher Disziplinen. Auf diese Weise etablierte sich – so Carusos These – ein spezifisch akademisches Ethos aus politischen Reformen und der Idee, gesellschaftliche Transformation, Lehre und Forschung zu verbinden. Ein Ethos, das als „Politisierung akademischer Tätigkeit" lange nachgewirkt hat und zum Teil noch immer besteht.

Während sich die lateinamerikanische Universitätslandschaft vor allem durch die Aktivitäten politischer Studierender und Lehrender ab den 1920ern massiv veränderte und sich in dem Anspruch der politischen Aufgabe gegenüber dem ‚Volk' – als Gegenbegriff zur herrschenden ‚Elite' – ein akademisches Ethos konstituiert, so vollziehen sich in den letzten Jahrzehnten in China ebenfalls massive, politisch intensivierte Veränderungen im universitären Bereich und des gesellschaftlichen Stellenwertes von *higher education*. Nach einer vor allem mathematisch-naturwissenschaftlich und ingenieurwissenschaftlichen Ausrichtung der universitären Ausbildung nach 1900 (und noch stärker nach 1949 unter der Kommunistischen Partei, die im Zeichen der Kulturrevolution dann auch viele Universitäten schloss) befindet sich die universitäre Ausbildung in China seit den späten 1970er Jahren in einem massiven Wandel. Zu den Veränderungen zählt zunächst, dass „General Education (*tongshi jiaoyu*)" sich als neuer „Eckpfeiler" in den Curricula der führenden Universitäten durchsetzt.[13] Eine geisteswissenschaftliche Orientierung also, die zwar nach wie vor der staatlichen Einflussnahme unterliegt, aber deutlicher als früher auf eine allgemeine Entwicklung der Persönlichkeit über die reine Fachausbildung hinaus abzielt. Überdeutlich zeigt sich der Wandel aber in der Herausbildung eines *mass higher education system*, wie er in den 1950ern in den USA oder 1970ern in Europa – wenngleich nicht im gleichen Maße – stattgefunden hat. Seit 1978 hat sich nach politischer Neuorientierung der Kommunistischen Partei die Zahl der Studierenden in China von ca. 860.000 auf über 23 Millionen im Jahr 2010 um mehr als das 26-fache vervielfacht – Tendenz steigend.

13 William C. Kirby, „On Chinese, European and American Universities", *Daedalus: Journal of the American Academy of Arts and Sciences* 137, 3 (2008): 139–46, hier 144.

Jürgen Henze, *Jiani Zhu* und *Binyan Xu* zeigen Entwicklungstendenzen und Folgeprobleme dieser immensen Veränderungen im chinesischen Hochschulwesen auf – für die chinesische Gesellschaft und den akademischen Nachwuchs. Unter dem Stichwort „Marktgeister“ fassen die Autoren verschiedene Prinzipien zusammen, nach denen das chinesische Hochschulsystem inzwischen organisiert ist. Vor allem seit den 1980ern ist ein politisch forciertes ‚Weltklasse-Bewusstsein‘ erstarkt. Mit der Orientierung an Exzellenz, Re-Hierarchisierung, internationaler Einbindung sowie an der ‚Kultivierung von Talenten‘ und der Spaltung des Hochschulbetriebes in einen elitären, personal-selektiven und einen berufspraktischen, wirtschaftsorientierten Bereich wird zudem deutlich, nach welchen marktwirtschaftlichen Prinzipien dieser Bildungsbereich agiert. Das in diesem Kontext entstehende „Profitsyndrom“ chinesischer Universitäten zeigt sich u. a. in der steigenden Zahl wissenschaftlicher Publikationen und angemeldeter Patente im Ausland. Die raschen Veränderungen erzeugen ein verschärftes geographisches und soziales Ungleichgewicht beim Hochschulzugang, das mit den steigenden Investitionen von Zeit und Geld durch die städtische Mittelschicht abermals verstärkt wird. Die Studienabschlüsse drohen indes inflationär ihre Bedeutung zu verlieren; der chinesische Arbeitsmarkt kann die Hochschulabsolventen immer weniger adäquat absorbieren. Im Zuge dieser Prozesse drängen zahlreiche private Hochschulen als Mitbewerber auf den Markt – eine Situation, die in ähnlicher Form auch in Afghanistan zu erkennen ist.

Anthony Welch und *Attaullah Wahidyar* thematisieren in ihrem Beitrag die Geschichte der höheren Bildung in Afghanistan, die Ursprünge der dortigen *higher education institutions* (HEIs) und deren Verwebungen mit dem Islam auf. Nach dem Einmarsch der Sowjetunion 1979 und später unter dem Einfluss der Taliban seit 1994 ging die Zahl der Studierenden um zwei Drittel zurück und gehörte zwischenzeitlich zu den niedrigsten der Welt. So besaßen 1995 unter 2 % der afghanischen Bevölkerung im Alter von über 24 Jahren eine Qualifikation aus dem tertiären Bildungsbereich. Seit dem Sturz der Taliban zeigt sich eine rasante Entwicklung u. a. im Bereich der *higher education* unter andauernden schwierigen sozio-politischen Entwicklungen – neben den immer wiederkehrenden Anschlägen etwa die grassierende Korruption, mit der Afghanistan neben Nordkorea und Somalia 2012 an der weltweiten Spitze stand.[14] Welch und Wahidyar geben eine differenzierte und ausführliche Übersicht zum Status Quo und skizzieren

14 Vgl. Transparency International, „Corruption Perceptions Index 2012“, http://cpi.transparency.org/cpi2012/results. Afghanistan wird hier seit 2005 gelistet und hat seine Position seit 2007 verschlechtert.

eine Reihe von Entwicklungspotentialen und Zukunftsperspektiven für den afghanischen Bildungsbereich.

Afghanistan steht mit seiner Entwicklung eines nationalen Bildungssystems vor enormen Herausforderungen, die im Hinblick auf den tertiären Bereich sogar noch verstärkt werden: die Wissenschaftskulturen sowie die 1.700 Universitäten muslimischer Länder haben – mit der Ausnahme der Istanbul University – noch immer nicht Anschluss an die etablierten wissenschaftlichen Praktiken gefunden bzw. erhalten; so stellt bspw. die muslimische Bevölkerung zwar mehr als ein Fünftel der Weltpopulation, gleichzeitig aber weniger als 1 % der weltweit in der Wissenschaft Tätigen. Im drastischen Gegensatz dazu steht die ‚Akademisierung der Welt' in vielen westlichen Ländern, wo eine akademische Ausbildung zum „Homo academicus" (Pierre Bourdieu) für die berufliche Laufbahn oder den beruflichen Aufstieg immer wichtiger wird.[15]

Hans-Peter Müller wirft einen soziologischen Blick auf dieses vermeintliche „westliche Schicksal", in der die Universität die Funktion einer Verteilungsagentur von Lebenschancen eingenommen hat. Müller eruiert die historischen Ursachen, heutigen Funktionen und Folgen der Akademisierung der Welt, die sich vor allem im 20. Jahrhundert vollzog, und die heute als scheinbares „Passepartout für alle Probleme" fungiert. Unter dem Schein meritokratischer Verhältnisse in den westlichen Gesellschaften, also der Chancengleichheit im Zugang und der Selektion nach individuellen Fähigkeiten, soll Gerechtigkeit im Wettstreit um dieses ‚hohe Gut' Bildung gesichert sein, welches die individuelle Zukunft von Personen bestimmt. In Michael Youngs (1915–2002) Satire „The Rise of Meritocracy" ist Intelligenz bzw. die „biologische Lotterie der Intelligenzverteilung" (Müller) der wichtigste Faktor für die berufliche und gesellschaftliche Positionierung eines jeden Einzelnen – eine Forderung, wie man sie frappierend ähnlich jüngst in den Feuilletons wiedergefunden hat.[16] Die Idee der Meritokratie allerdings diene für Müller aus funktionalistischer Sicht der Legitimierung und Perpetuierung von sozialer Ungleichheit, und nicht deren Bekämpfung. Zudem droht die Universität

15 In Deutschland haben zertifiziert erworbene berufliche Fähigkeiten auch im nichtakademischen Bereich eine hohe Bedeutung, vgl. Heinz Bude, *Die Ausgeschlossenen: Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft* (München: Hanser, 2008), 98.

16 Mit Intelligenztests sollen u. a. auch „Blender" von höheren Bildungsanstalten zurückgehalten werden können, Elsbeth Stern und Aljoscha Neubauer, „Wir brauchen die Schlauen", *Die Zeit*, 30.03.2013, 75–77; vgl. auch Elsbeth Stern, „Intelligenz von Schülern: ‚Die meisten Gymnasiasten sind intellektuell nicht auf der Höhe'", *Spiegel Online*, 08.05.2013, http://www.spiegel.de/artikel/a-898282.html.

durch den Bedeutungszuwachs, den sie durch diese zugewiesene Selektionsfunktion erfährt, ihre relative Autonomie und ihren Bildungsauftrag zu verlieren. Sie wird im Zuge der fortschreitenden Akademisierung selbst für eine angemessene Balance Sorge tragen müssen, so Müllers Urteil.

Noch sind es allerdings akademische Grade, besonders der Doktorgrad, und nicht Intelligenztests, die sich in der beruflichen Karriere bezahlt machen und den Weg in höhere Positionen überhaupt erst ebnen. Durch die Plagiatsaffären der letzten Jahre – wie sie in Deutschland, Ungarn oder Rumänien politische Wellen geschlagen haben – ist besonders die Rüge über den ‚Doktortitel' laut geworden. Diese Befürchtungen um Qualitätsverluste sind nicht neu – um 1900 kursierte auf der Rektorenkonferenz bspw. der Kalauer „Was ist das Schwerste an der juristischen Doktorprüfung in Würzburg?" „Das Umsteigen in Frankfurt!" – und auch eine befürchtete Inflation der Doktorgrade zeichnet sich weder historisch noch jüngst ab, wenngleich die Quote gescheiterter Promotionen bzw. derer, die nur mit ‚rite' bestanden werden, erstaunlich gering ist.[17]

Rainer Schröder setzt sich mit der Kritik an der Promotion für seine Disziplin, der Jurisprudenz, und dem Phänomen des Statusgewinnes und der Zuschreibung von Eigenschaften durch die Verleihung des ‚Dr.' auseinander, welcher als deutsche Eigenart als einziger akademischer Grad im Personalausweis geführt wird.[18] Schröder betrachtet die wissenschaftliche Relevanz und Qualität von Promotionen in seiner Disziplin, bevor er sich mit dem signifikanten finanziellen Unterschied auseinandersetzt, den der ‚Dr.' für angehende Juristen bedeutet. Danach begibt er sich in die statistische Realität des Phänomens juristischer Promotionen, intensiv und exemplarisch an der Humboldt-Universität zu Berlin, für die er Noten, Notenvergebungspraktiken, Promotionsquoten, Betreuungs- und Geschlechterverhältnisse (auch historisch) erörtert. Schröder hebt trotz Anstößen, Risiken und Belastungen das emanzipatorische, demokratische und bildende Moment einer erfolgreichen Promotion hervor.

17 Heinz-Elmar Tenorth, „Die Leiden der heißblütigen Jünglinge: War die Hochschullehre zu Humboldts Zeiten besser?", in *Sinnstifter 2008*, hrsg. vom Stifterverband der deutschen Wissenschaft, http://goo.gl/Yu9AL, 7–28, hier 15 für die Rektorenkonferenz; vgl. ders., „Die Promotion in der Krise", *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 21.07.2011, 8 für Statistisches.

18 Wiederholt wurde u. a. von politischer Seite vergeblich versucht, diese Besonderheit zu entfernen; im März 2013 sind die Fraktion Bündnis 90/Die Grünen und andere Abgeordnete im Bundestag mit einem neuen Versuch gescheitert, vgl. *BT-Drs.* 17/11908, http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/119/1711908.pdf.

Alexander Graeff behandelt dieses ‚bildende Moment' der akademischen Ausbildung aus der ablehnenden Haltung heraus, die der vor allem als Maler und Mitglied des Bauhaus bekannte Wassily Kandinsky (1866–1944) gegenüber der Ausbildung an Akademien und Hochschulen seiner Zeit hatte. In der dominanten Stellung der *Fach*ausbildung an den Hochschulen ging für Kandinsky eine *allgemeine* Bildung verloren, der er eine stärkere Betonung des Gefühls und der Intuition sowie okkulte Sichtweisen gegenüberstellte. Damit stellte sich Kandinsky – neben anderen, wie dem Architekten Walter Gropius (1883–1969) – bewusst konträr zum Selbstbild der Universitäten und Hochschulen um 1900, die von den Reformern als „Repräsentanten" eines „konservativ-bürgerlichen Milieus" wahrgenommen wurden. Graeff positioniert Kandinsky in die als antiakademische Erneuerungsbewegung gedachte Kunstschulreform und kontextualisiert ihn mit esoterischen und okkulten Denkfiguren der Reformbewegungen um 1900, deren Sprache und Prinzipien Kandinsky verbunden war und deren wesentliches Merkmal die Referenz auf das Subjekt ist.

Die Diskussion um die Aufgabe akademischer Bildung ist in Deutschland im Zuge des Bologna-Prozesses deutlicher hervorgetreten. Durch die Reform der Studiengänge soll die universitärere Bildung stärker in gesellschaftliche Zusammenhänge eingebunden werden. Mit dem Stichwort der ‚Ausbildungsfähigkeit' bzw. der ‚employability' als ein Teilziel der Reformen soll die bessere ‚Verwertbarkeit' der Absolventen und Absolventinnen auf dem Arbeitsmarkt gesichert sein. Ähnlich wie der Begriff ‚Ausbildungsfähigkeit' ursprünglich auf den auszubildenden Betrieb, auf die Eignung des Ausbilders bezogen war, erfährt er ab Mitte der 1970er Jahre eine Umdeutung. ‚Ausbildungsfähigkeit' ist dann individuell, das „neuhumanistische Persönlichkeitsideal, die Ausbildung der Individualität"[19] tritt zurück. In der Universität hat das Konzept der ‚employability' allerdings eine weitere Dimension: hier soll die Universität für die Beschäftigungsfähigkeit ihrer Absolventinnen und Absolventen Sorge tragen, so dass „Bildung durch entsprechende äußere Strukturen herstellbar"[20] wird.

Andrä Wolter befasst sich in seinem Beitrag mit der jüngst gestiegenen Bedeutung der ‚Beschäftigungsfähigkeit' bzw. ‚employability' als Teil des Auftrages von Hochschulen. Jenen differenziert er rückblickend unter

19 Steffen Großkopf, *Industrialisierung der Pädagogik: Eine Diskursanalyse*, Phil. Diss. (Würzburg: Ergon, 2012), 221, der diesen Wandel in der Pädagogik, nicht explizit für Universitäten behandelt. Für Beispiele zur Kontinuität der Kritik an zu schlecht vorbereiteten Studienanfängern bzw. -anfängerinnen vgl. ebd., 24–26.

20 Ebd., 211.

verschiedenen Aspekten aus, von Persönlichkeitsbildung über Statusproduktion hin zur disziplinären Vermittlung von Wissen. ‚Beschäftigungsfähigkeit' scheint all diese Aspekte heute zu überlagern. Als Erklärungsansatz für die erfolgreiche Verbreitung des Employability-Konzeptes im Rahmen der Bologna-Reformen vermutet Wolter den nebulösen und diffusen Charakter von ‚employability', welcher unterschiedlichste Formen der Ausdeutung zulässt. Wolter geht auf die veränderte Bedeutung des Begriffes ein und zeigt anhand von Absolventenstudien, dass nicht die Hochschule, sondern der fachspezifische Arbeitsmarkt, der Hochschulstandort sowie die Bereitschaft zur Mobilität ausschlaggebend sind für die erfolgreiche Berufseinmündung – die Hochschulen können also ihr Versprechen, ‚employability' herzustellen, gar nicht einlösen. Wolter weist darauf hin, dass trotz der Ablehnung von ‚employability' der quantitativen Bedeutung von Hochschulen als zukünftig „wichtigste Qualifizierungseinrichtung" Rechnung getragen werden müsse. So bleibt die Frage, wie sich die Differenz zwischen Auftrag und Funktion in einem Modell von Hochschule auflösen lässt, das allen Anforderungen gerecht wird. Als Vorschlag wird der „Ansatz einer wissenschaftsbasierten professionellen Handlungskompetenz" ins Feld gebracht.

‚Employability' fordert die Einbindung der Universitäten in gesellschaftliche Zusammenhänge und Aufgaben. Sinnbildlich für die geringe Einbindung steht seit den 1930er Jahren – ausgehend von den USA – das diskreditierende Bild des Elfenbeinturms, in dem die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sitzen. Universitäten wurden dabei als „mangelhafte Institutionen" wahrgenommen, die eine „Korrektur und Reform" benötigen. Denn es bestanden große Zweifel in den USA, ob Forschung viel zu „industriellen oder militärischen Aktivitäten" beizutragen habe. Im Zuge des Zweiten Weltkrieges wurden Universitäten aber dann zu „Lieferanten" von „Waren", welche die Regierung und die Industrie suchten – sowohl „praktisches Wissen" als auch „geschultes Personal". So wurden sie zunehmend zu „Waffenlagern des Kalten Krieges"[21]. Diese Gleichsetzung von Bildungs- und Verteidigungspolitik wirkt selbst heute noch nach.

Anne Rohstock betrachtet in ihrem Beitrag die Wurzeln des Bologna-Prozesses, die sie auf den Kalten Krieg und auf US-amerikanische Wissenschafts- und Bildungsverständnisse zurückführt. Mit der Suche nach Möglichkeiten zur Gewinnung nicht genutzter „Intelligenzreserven" sollte vor dem

21 Steven Shapin, „The Ivory Tower: the history of a figure of speech and its cultural uses", *The British journal for the history of science* 45, 1 (2012), 1–27, für alle Zitate hier 14 und 16.

Hintergrund des Ost-West-Konfliktes mit dem Aufbau von Expertennetzwerken zur Steuerung und Planung des Bildungswesens besonders der drohenden „technische Lücke“ zwischen den USA und (West-)Europa entgegen gewirkt werden, die die Vergleichsstudien der OECD suggerierten. Die Anstrengungen für eine Normierung der „Bildungssprache“[22] und der Klassifikation des Bildungssystems sollte die Einführung von Management-Methoden, die Ausrichtung an eine berufsorientierte wissenschaftliche Ausbildung und an das Modell des Lebenslangen Lernens sowie die interdisziplinäre Zusammenarbeit ermöglichen. Dies sind Elemente, von denen man sich eine institutionelle Erneuerung der *higher education* erhoffte. Die Reformbemühungen scheitern zunächst an der „Beharrungskraft“ eingespielter Strukturen an den westeuropäischen Universitäten. Erst in den 1980ern wurde eine neue Reform in Angriff genommen, bei der sich die OECD an dem von Clark Kerr (1911–2003) initiierten *California Masterplan* orientierte. Mit Credit Points und durch aufeinander abgestimmte Curricula versprach dieser Durchlässigkeit und die Vergleichbarkeit von Abschlüssen. Bislang haben sich durch die Reform – so resümiert Rohstock für Europas *higher education* der letzten Jahre – durchaus terminologische Änderungen ergeben, jedoch keine Harmonisierung der Hochschullandschaft. Vielmehr bleibt die „nationale und lokale Grammatik“ trotz Bologna bislang erhalten.

Die sehr unterschiedlichen Erscheinungsformen von *higher education* und akademischen Abschlüssen sind selbstverständlich kein allein europäisches Phänomen, ebenso wenig wie die Fragen nach Durchlässigkeit und Vergleichbarkeit der Abschlüsse. Die *higher education* der USA bspw. ist ebenfalls sehr differenziert, und die großen Schwierigkeiten US-amerikanischer Studierender im Ausland, ihre Leistungen und Zertifikate in der Fremde adäquat anerkennen zu lassen, u. a. als Zugangsberechtigung zu einem Hochschulstudium, lässt sich historisch nachzeichnen.[23] Ungeachtet nationaler und lokaler

22 Auf das Problem der Umsetzung der Bologna-Reform an den Hochschulen in Anbetracht der eben nicht eindeutigen bzw. normierten Sprache der Bologna-Erklärung und den daraus erwachsenen Folgeproblemen bei der Umsetzung weist Maeße hin, vgl. Jens Maeße, *Die vielen Stimmen des Bologna-Prozesses: Zur diskursiven Logik eines bildungspolitischen Programms*, Phil. Diss. (Bielefeld: transcript, 2010).

23 Nach Statistiken des Psychologen Hugo Münsterberg lag um 1910 „das Anforderungsniveau von etwa drei Viertel aller amerikanischen *colleges* und *universities* unter demjenigen des deutschen Abiturs“. Heikel wurde dieses Problem einerseits durch noch ungeregelte Zulassungspraxen an den Universitäten, andererseits durch Diskreditierung der so von Amerikanern in Deutschland leichter erworbenen akademischen Grade, Peter Drewek, „‚Die ungastliche deutsche Universität‘: Ausländische Studenten an deutschen Hochschulen 1890–1930, *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 5 (1999): 197–224, hier 209–210.

Besonderheiten und der nur bedingten Vergleichbarkeit mit anderen Ländern hat das ‚Ausland', befeuert durch international vergleichende Studien supranationaler Organisationen, durchaus an rhetorischer Wirkungskraft in bildungspolitischen Diskussionen gewonnen. In deutschen Debatten sind es im schulischen Bereich nach den Erhebungen im Rahmen von PISA vor allem der ‚Vorsprung' skandinavischer Länder, von denen die deutsche Bildungspolitik lernen solle;[24] die USA, oder besser: eine Handvoll US-amerikanischer Universitäten mit großem Renommee, sind im Hochschulbereich ein beliebter Referenzpunkt, mit der Harvard University als schlagwortartige Analogie für Exzellenz.[25] Dabei lassen sich weder Bildungssysteme noch Teile daraus 1:1 übertragen, weil sie tief in der jeweiligen Nation kulturell verankert und viel differenzierter sind als rhetorische Figuren es suggerieren.

Patrick Ressler beschreibt in seinem Beitrag die Problematik des Vergleichs und Transfers national ausdifferenzierter, komplexer Bildungssysteme. Die von ihm behandelten USA haben bereits früh eigene Katerogialsysteme für die Einordung der verschiedenen HEIs entwickelt, aber auch diese vermögen die institutionellen Eigenlogiken und bundesstaatlichen bzw. kommunalen Eigenarten nicht in einem einheitlichen Bild US-amerikanischer *higher education* aufzulösen. Diese Kategorien bieten jedoch das Fundament von Rankings, welche die Auszeichnung sogenannter ‚Eliteuniversitäten' ermöglichen, die weitaus nicht nur ‚reiche', auf Forschung orientierte Großeinrichtungen sind. Ressler gibt mit einer schematischen Darstellung der Vielfalt amerikanischer *higher education* einen Überblick über ein breites Feld, von Universitäten mit Weltrang und beachtlichem Stiftungsvermögen bis zum *community college* in der Provinz. Mit der Klärung von historischen

24 Der bildungspolitische Blick nach Skandinavien und Finnland hat sogar Tradition, vgl. Florian Waldow, „Der Traum vom ‚skandinavisch schlau Werden' – Drei Thesen zur Rolle Finnlands als Projektionsfläche in der gegenwärtigen Bildungsdebatte", *Zeitschrift für Pädagogik* 56, 4 (2010): 497–511.

25 Ein Jahrhundert vorher war es noch die britische University of Oxford: Ein „deutsches Oxford" nannte Friedrich Althoff seine Pläne zur Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft, der heutigen Max-Planck-Gesellschaft. Für die Geschichte der Institution sowie für die Argumentationsfigur des ‚Auslandes' an dieser Stelle, bei Althoff besonders die schwedischen „Nobelinstitute" und das US-amerikanische „Carnegie Institution of Washington for Fundamental and Scientific Research", vgl. Bernhard von Brocke, „Die Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft im Kaiserreich: Vorgeschichte, Gründung und Entwicklung bis zum Ausbruch des Ersten Weltkriegs", in *Forschung im Spannungsfeld von Politik und Gesellschaft: Geschichte und Struktur der Kaiser-Wilhelm-/Max-Planck-Gesellschaft*, hrsg. von dems. und Rudolf Vierhaus, 17–162, hier 120–40 (Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, 1990); Dokumente dazu finden sich bei Wilhelm Weischedel, Hrsg., *Idee und Wirklichkeit einer Universität: Dokumente zur Geschichte der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin* (Berlin: de Gruyter, 1960), 485 und 522–24.

wie begrifflichen Besonderheiten amerikanischer und deutscher Hochschulbildung erläutert er mit Blick auf die Vergleichs- und Transferforschung die Schwierigkeiten des Transfers kultureller und national bedingter Praktiken.

Das umfassende und vielschichtige Gewebe eines nur vermeintlich übersichtlichen Systems bleibt als Eindruck am Ende zurück. Die hier versammelten Beiträge sollen einen Einblick in ein sehr komplexes, jeweils national und sozio-historisch geprägtes Geflecht von Einrichtungen höherer Bildung geben. Von der Vielfalt einer Institution zu sprechen heißt so auch, sich dem Dickicht an Komplexität zu stellen, das sich zwischen ihren Ideen und Realitäten ausbreitet. Dafür soll dieser Band Unterstützung leisten.