

Lenhardt, Gero; Stock, Manfred

Gebildete Stände oder gebildete Bürger? Hochschulbildung und Elitevorstellungen in Deutschland und in den USA

Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009) 2, S. 244-257

urn:nbn:de:0111-opus-42484

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

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.

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Elite und Exzellenz

Werner Helsper

Elite und Exzellenz – Transformationen im Feld von Bildung und Wissenschaft?

Einleitung in den Thementeil..... 167

Bernd Zymek

Prozesse der Internationalisierung und Hierarchisierung im Bildungssystem.

Von der Beharrungskraft und Auflösung nationaler Strukturen und Mentalitäten .. 175

Norbert Ricken

Elite und Exzellenz – Machttheoretische Analysen zum neueren

Wissenschaftsdiskurs 194

Kai Maaz/Gabriel Nagy/Kathrin Jonkmann/Jürgen Baumert

Eliteschulen in Deutschland. Eine Analyse zur Existenz von Exzellenz und Elite

in der gymnasialen Bildungslandschaft aus einer institutionellen Perspektive 211

Heiner Ullrich/Susanne Strunck

Zwischen Kontinuität und Innovation: Aktuelle Entwicklungen im deutschen

Privatschulwesen..... 228

Gero Lenhardt/Manfred Stock

Gebildete Stände oder gebildete Bürger? Hochschulbildung und Elite-

vorstellungen in Deutschland und in den USA 244

Richard Münch

Stratifikation der Hochschullandschaft: Zwischen Leistungswettbewerb und

Machtlogik 258

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Elite und Exzellenz“ 274

Allgemeiner Teil

Johannes Bellmann/Manfred Weiß

Risiken und Nebenwirkungen Neuer Steuerung im Schulsystem. Theoretische
Konzeptualisierung und Erklärungsmodelle 286

Besprechungen

Sebastian Idel

Fritz Bohnsack: Schule – Verlust oder Stärkung der Person? 309

Jürgen Reyer

Sven Kluge: Vermisste Heimat? Zum emanzipativ-repressiven Doppelcharakter
der Gemeinschaftsthematik innerhalb der modernen Pädagogik 311

Philipp Gonon

Ingeborg Schüßler: Nachhaltigkeit in der Weiterbildung – theoretische und
empirische Untersuchungen zum nachhaltigen Lernen
Sabine Schmidt-Lauff: Zeit für Bildung im Erwachsenenalter – Interdisziplinäre
und empirische Zugänge
Andreas Fejes/Katherine Nicoll (Eds.): Foucault and Lifelong Learning –
Governing the subject 314

Micha Brumlik

Wilma Aden-Grossmann: Berthold Simonsohn. Biographie des jüdischen
Sozialpädagogen und Juristen 317

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 319

Beilagenhinweis

Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt ein Prospekt des Kohlhammer Verlag, Stuttgart, bei.

Gero Lenhardt/Manfred Stock

Gebildete Stände oder gebildete Bürger?

Hochschulbildung und Elitavorstellungen in Deutschland und in den USA

Zusammenfassung: *Im deutschen und amerikanischen Hochschulwesen werden unterschiedliche Elitavorstellungen wirksam. In Deutschland will die Hochschulpolitik die Exklusivität des Universitätsstudiums wiederherstellen und die in Auflösung begriffene Unterscheidung zwischen Fachschulung und Universitätsstudium befestigen. In den USA gelten Bildungsunterschiede nicht als Naturnotwendigkeit, sondern als Resultat der Bildungsfreiheit. Sie sollen nicht hingenommen, sondern durch die Verallgemeinerung der Hochschulbildung überwunden werden. Dem liegt die Vorstellung des klassischen Liberalismus zugrunde, dass die Bildung eines jeden im Interesse aller liegt.*

1. Hochschule und Elitebildung in Deutschland

1.1 Gebildete Stände und gebildete Bürger

Die Elitavorstellungen, die sich mit der Hochschulbildung verbinden, reichen historisch weit zurück. Sie werden verständlich, vergegenwärtigt man sich einige Grundzüge der Hochschulentwicklung. Die deutschen Universitäten sind im Vergleich mit den amerikanischen Hochschulen homogen. Für ihren einheitlichen Charakter sorgte der Staat im 19. Jahrhundert mit der Hochschulverwaltung, mit Studien- und Prüfungsordnungen, den Staatsexamina, den Regelungen des Hochschulzugangs und den Berechtigungen der Abschlusszeugnisse, die er auf die zugangs-, laufbahn- und besoldungsrechtlichen Regelungen des öffentlichen Dienstes abstimmt. Bei der Einheitlichkeit ist es auch in der BRD geblieben.

Das normative Fundament der Universität ist die Einheit und Freiheit von Lernen, Lehre und Forschung. Sie sollen das wissenschaftliche Denken von Restriktionen der außeruniversitären Verhältnisse unabhängig machen. Die Einheit von Lehre und Forschung bedeutet, dass die Universität ihre Lehre mit der Forschung selbst hervorbringt. Dabei folgt sie den Verhaltensorientierungen der gegebenen Alltagspraxis nicht, sondern stellt sie buchstäblich in Frage. Das zu ermöglichen, ist der Sinn der akademischen Freiheit. Die Unabhängigkeit der Lehre und Forschung von der Alltagspraxis manifestiert sich nicht zuletzt darin, dass die Universität ihr Lehrpersonal in Eigenregie hervorbringt, also per Promotion und Habilitation. Praktiker spielen in der Professorenschaft seit dem 19. Jahrhundert eine immer geringere Rolle.

Die Einheit von Forschung und Lehre geht einher mit der Einheit von Forschung und Lernen. Forschungserfahrung soll aus den Studenten nicht Forscher machen, sondern realitätstüchtige Praktiker. In der Forschungspraxis sollen sich die Studenten die Konst-

ruktion wissenschaftlicher Erkenntnis bewusst machen können, also lernen, über ihr Wissen reflektiert zu verfügen. Die Einheit von Forschen und Lernen ist in vielen Formen möglich, ihr gemeinsamer Nenner ist, dass sich die Bildung nicht in der Vermittlung von Wissenskatalogen erschöpft, sondern Wissenschaft als Tätigkeit erlebbar macht, z.B. mit der offenen Diskussion gegensätzlicher Theorien in Seminaren. Auf diese Erfahrung sind die Hochschulabsolventen als Praktiker angewiesen. Denn sie müssen sich auf die Verhaltensorientierungen und Widersprüche ihres Berufsalltags einlassen können, ohne ihre im Studium angeeigneten Orientierungen aufzugeben und ohne das Gelernte ihrem Gegenüber in situationsblindem technokratischem Dogmatismus überzustülpen. Mit beidem würde ihre Praxis scheitern (vgl. Lenhardt 2005; Oevermann 2005; Stock 2005).

In Deutschland hatte die akademische Freiheit, die im Mittelalter entstanden war, den konfessionellen Absolutismus überlebt und war zum Kennzeichen auch der modernen Universität geworden. Sie war jedoch seit je auch bedroht, nicht zuletzt durch Eingriffe des Staates. So haben die absolutistischen Fürsten im 18. Jahrhundert versucht, die Universität durch das Fachschulwesen zu ersetzen. Als Idealbild der Gesellschaft galt die Maschine, die allein durch den Willen des Fürsten bewegt würde, während alle übrigen wie willenlose Mechanismen fungieren sollten. So sollten sich die Fachschulabsolventen fraglos in den Dienst der absolutistischen Rationalisierung stellen. Die Absolventen der Universität wollten dagegen die traditionale Autorität der weltlichen und religiösen Überlieferung reflektiert vertreten. Der Fachschulbildung entsprachen nicht die Freiheit und Einheit von Lernen, Lehre und Forschung, sondern enge staatliche Kontrollen. Da der Absolutismus im rückständigen Deutschland aber schwach war, haben die Universitäten überlebt. Sie wurden obrigkeitsstaatlich modernisiert und behaupteten ihre überlegene Stellung.

Die Universität brachte bis zum Ersten Weltkrieg vor allem Staatsdiener hervor, Juristen für den öffentlichen Dienst, Geistliche für die staatlich privilegierten Kirchanstalten und Studienräte für das höhere Lehramt. Hinzu kamen die Mediziner. In die Wirtschaft verirrte sich nur ein winziger Bruchteil der Studenten (vgl. Titze 1987). Paulsen legte um die Wende zum 20. Jahrhundert in seiner Bildungsgeschichte dar:

„Die Gesamtheit der akademisch Gebildeten stellt in Deutschland eine Art geistiger Aristokratie dar. (...) Sie bilden in ihrer Gesamtheit eine Art Amtssadel, wie sie denn auch alle an der Staatsregierung und Staatsverwaltung beteiligt sind. (...) Im ganzen bilden die Inhaber dieser Berufe eine homogene gesellschaftliche Schicht; sie erkennen sich eben auf Grund der akademischen Bildung als sozial Gleichstehende an. (...) Umgekehrt: wer keine akademische Bildung hat, dem fehlt in Deutschland etwas, wofür Reichtum und vornehme Geburt nicht vollen Ersatz bieten“ (Paulsen 1902, S. 149).

Der akademische Amtssadel war Teil der ständisch obrigkeitsstaatlichen Ordnung. Die Universitätsprofessoren hatten ein Monopol auf die Interpretation und die Vermittlung der gesellschaftlichen Wertordnung, und die Hochschulabsolventen auf ihre Vertretung gegenüber den übrigen Ständen. Von den letzteren wurde Konformität mit den präskriptiven Lehren der gebildeten Stände erwartet und gegebenenfalls mit staatlichen Machtmitteln erzwungen. In diesem Sinn verstanden sich die gebildeten Stände als Elite.

Mit der Demokratisierung gewann die Hochschulbildung für die Praxis in immer mehr Lebensbereichen an Bedeutung, auch in der Wirtschaft. Zugleich verallgemeinerte sich das individuelle Interesse an einer Hochschulbildung. Aus den gebildeten Standesangehörigen wurden gebildete Bürger. Die traditionelle Weiblichkeit löste sich auf, aus Frauen wurden Studenten und Bürger. Sie machen heute die Mehrheit der Hochschulstudenten aus. Die Kinder der unteren sozialen Schichten hatten Teil an der Hochschulexpansion, auch wenn sich die schichtenspezifische Gleichheit der Bildungschancen nicht hergestellt hat (vgl. Titze 1990; Köhler 1992). Die Verallgemeinerung der Hochschulbildung führte dazu, dass in der Reformperiode der 1960er und 1970er Jahre mehr Universitäten gegründet wurden als in der gesamten deutschen Hochschulgeschichte seit dem Mittelalter.

Wo Menschenwürde und Bürgerrechte gelten, ist eine Bildung inakzeptabel, die den Einzelnen instrumentalisieren soll. So wurde die akademische Freiheit mit der Gründung der Fachhochschulen in den 1970er Jahren auf Teile des Fachschulwesens ausgedehnt. Die BRD folgt damit den anderen demokratischen Gesellschaften Europas, in denen sich die Unterscheidung zwischen Universität und Fachschulwesen ebenfalls zugunsten der Universität auflöst (vgl. Haug 2000, S. 24).

Die Verallgemeinerung der Hochschulbildung provoziert bis heute heftigen Widerstand. Die gebildeten Stände erkannten in Demokratie und Hochschulexpansion eine Gefahr für ihre Stellung und opponierten gegen beides. Die Demokratie galt ihnen als geistlose Massengesellschaft und die Bildungsfreiheit als Gefahr für die Universität. „Das ganze Elend kommt daher, dass wir den Elitegedanken verleugnet haben. Die Masse überflutet die Rechte des Geistes“, so Eduard Spranger (zitiert nach Titze 1989, S. 223). Auf verwandte Vorstellungen stieß zu Beginn der 1960er Jahre der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen.

„Die Dreiteilung in höhere Schulen, Volksschulen und Mittelschulen“, so resümierte er, „entspräche den drei Hauptschichten der Berufe, die sich im modernen Leben herausgebildet hätten: einer geistig führenden, einer ausführenden und einer dazwischen vermittelnden Schicht praktischer Berufe mit erhöhter Verantwortung. Die Dreiteilung werde auch den drei Haupttypen der Begabung gerecht: einem theoretischen, einem praktischen und einem theoretisch-praktischen Typ“ (Deutscher Ausschuss 1963, S. 9).

Die Einzelnen schienen zu Gymnasiasten, sowie Mittel- und Realschülern geboren, und damit zu Angehörigen der oberen, mittleren und unteren Berufsstände. Zwischen ihren Begabungen und ihren Lebensverhältnissen schien die Natur eine Einheit zu stiften, kaum anders als der Wille Gottes nach den alten ständischen Ordnungsvorstellungen. Daran glaubte auch die Bildungspolitik. Gleichwohl nahmen immer mehr junge Leute ein Hochschulstudium auf, auch wenn die Hochschulexpansion in der BRD weniger weit vorangeschritten ist als in den anderen westlichen Demokratien (vgl. OECD 2008). Zu dieser Verzögerung trägt die Hochschulpolitik bis heute bei. Sie versucht an der Ungleichheit der Hochschulbildung festzuhalten. Gegenwärtig kommt dies zum Ausdruck in den Bemühungen, innerhalb der Hochschulbildung einen exklusiven Bereich zu etablieren. Im Folgenden geht es vor allem um die normativen Vorstellungen, die dem zu Grunde liegen.

1.2 Hochschulreformen und Elitebildung

Während der Reformperiode in den 60er Jahren wurde der Begriff „Elite“ nur selten explizit benutzt, heute ist er dagegen in aller Munde (vgl. Bluhm/Strassenberger 2006). Er soll suggerieren, der beklagenswerte Zustand der Hochschulbildung sei eine Folge des untauglichen Versuches, dem Bürgerrecht der Bildungsfreiheit Wirksamkeit auch im Bereich der Universität zu verschaffen. Vor diesem Hintergrund sind die politische Interpretation des Bologna-Prozesses zu sehen und die Einführung der neuen Studienstruktur. Sie sollen im Hochschulwesen einen Bereich für Wenige schaffen, eben für die Elite. Zugleich unterstützt die Hochschulpolitik die Entstehung privater Hochschulen, von denen einige ausdrücklich mit Eliteansprüchen auftreten. Zur Bildung von Eliteuniversitäten soll schließlich auch die „Exzellenzinitiative“ des Bundes und der Länder beitragen, die einzelne Universitäten herausheben und zu „Leuchttürmen der Wissenschaft“ machen will. Das Bild der Leuchttürme impliziert, dass die betreffenden Universitäten allen anderen den Weg weisen sollen.

1.2.1 Die neue Studienstruktur

Die neue Studienstruktur steht mit dem Gedanken der Elitebildung in einem zweifachen Zusammenhang. Mit Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge soll die Zahl der Studenten verringert werden, die ein Universitätsstudium in der bis jetzt üblichen Dauer und Qualität absolvieren. Die Mehrheit soll die Hochschule mit dem Bachelor verlassen und auf ein Studium mit dem Charakter von Fachschulung beschränkt werden. Denn das Universitätsstudium, so die Begründung, bereite auf eine Karriere in der wissenschaftlichen Lehre und Forschung vor und verfehle den Qualifikationsbedarf, der mehr Praktiker als Wissenschaftler erfordere. Das Fachhochschulstudium sei dagegen praxisorientiert und müsse deswegen zu Lasten des Universitätsstudiums ausgebaut werden. Die Bachelorstudiengänge sollen folglich Bildung im Sinne eines Fachhochschulstudiums vermitteln, gleichviel ob sie an Universitäten oder Fachhochschulen angeboten werden. Die Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) hat sich darauf geeinigt: Eine „Zugangsvoraussetzung für einen Masterstudiengang ist immer ein berufsqualifizierender Hochschulabschluss“. Wegen der besonderen Leistungsansprüche, so fährt die KMK fort, „soll das Studium im Masterstudiengang von weiteren besonderen Zugangsvoraussetzungen abhängig gemacht werden“ (Kultusministerkonferenz 2007, S. 5). In dieser Absicht stimmen auch die politischen Parteien und die wichtigsten Protagonisten der Hochschulpolitik überein. Sie treten für Leistungsgerechtigkeit ein, aber noch bevor die ersten Bachelor beim Übergang zum M.A.-Studium getestet worden waren, galt als ausgemacht, die Mehrheit komme für ein M.A.-Studium nicht in Frage.

Bereits im Jahr 1992 hatte die Hochschulrektorenkonferenz ein vier Jahre umfassendes Grundstudium gefordert, in dem der durchschnittlich begabte Student einen berufsbefähigenden Abschluss erreichen könne. Nur eine Minderheit soll zu einem Aufbau- und Vertiefungsstudium zugelassen werden (vgl. Lundgreen 1999). Dem gleicht die „Stellungnahme zum Verhältnis von Hochschulausbildung und Beschäftigungssystem“, auf die sich der Wissenschaftsrat ohne Bezug auf die Bologna-Erklärung im Jahr 1999

geeignet hatte (vgl. Wissenschaftsrat 1999). Danach müsse die Mehrheit der Studenten auf kürzere Studiengänge mit Fachhochschulcharakter umgelenkt werden. Die Fachhochschulen seien auszubauen, und die Universitäten sollten bei ihren Studiengängen differenzieren „zwischen solchen Angeboten, die primär auf den Erwerb von Forschungsbefähigung ausgerichtet sind, und solchen, die einen stärkeren Praxisbezug aufweisen“ (ebd., S. 58f.).

Die Hochschulpolitik hat mit der Umsetzung dieser Bildungsziele begonnen. Sie will in die Bildungsfreiheit zwar nicht direkt eingreifen, will sie aber auf administrativem Wege aushöhlen durch die Empfehlung förmlicher Übergangsquoten oder durch Kapazitätsgrenzen, die sich aus Finanzierungsbeschränkungen ergeben. In Hamburg wurde eine Planungskommission gebildet, die „Kommission zur Strukturreform der Hamburger Hochschulen“ (Kommission 2003), die ihre Vorgaben aus einem wirtschaftlichen Qualifikationsbedarf abzuleiten sucht.¹ Sie empfiehlt je nach Fach unterschiedliche Quoten für den Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium. Diese reichen in den Universitäten von 90% für Medizin über 75% in Erziehungswissenschaften bis zu 40% in Sozial- und 30% in Wirtschaftswissenschaften, in den Fachhochschulen sollen die Quoten um 20% liegen (vgl. Kommission 2003, S. 21f.). In den anderen Bundesländern werden Übergangsquote nicht vorgegeben, Kapazitätsgrenzen führen aber zu Übergangsquoten an den Universitäten von meist nicht mehr als 50% (vgl. ausführlich: Herrmann 2008).

Die Unterscheidung zwischen einem exklusiven Studium, das auf Selbstgewissheit zielt, und einem für die Mehrheit, das eine instrumentelle Bildung intendiert, kennzeichnet auch die Exzellenzinitiative und die Bemühungen um den Ausbau privater Elitehochschulen.

1.2.2 Elitehochschulen

Das Bemühen um Eliteuniversitäten geht auf ein hochschulpolitisches Programm der sozialdemokratischen Regierung Schröder im Jahr 2004 zurück, das in die so genannte Exzellenzinitiative einmündete. Der Staat will einige wenige Universitäten besser alimentieren und mit größerem Prestige ausstatten. Im Mittelpunkt der Exzellenzinitiative steht bislang die Forschungsförderung (vgl. dazu Münch 2007). Auch wenn die Exzellenzinitiative bestimmte Forschungsschwerpunkte und den entsprechenden Nachwuchs fördern will, richtet sie sich tatsächlich an die ausgewählten Universitäten als ganze. Einige davon werden in der Öffentlichkeit bereits als „Eliteuniversität“ bezeichnet.² Diese Zuschreibung des Elitestatus wird damit auch auf die Lehre ausgedehnt.

Auf die Lehre zielt auch das vom Freistaat Bayern getragene „Elitennetzwerk Bayern“, dem einundzwanzig „Elitestudiengänge“ an neun ausgewählten bayerischen Universitäten angehören. Das bayerische Netzwerk fügt dem Gedanken der Elite den der Begabung hinzu. Es vereint „Stipendien für besonders begabte Studierende und Doktoranden mit der Förderung von Elitestudiengängen und internationalen Doktoranden-

1 vgl. zum „Hamburger Modell zur Abschätzung des Bedarfs an Hochschulabsolventen“ auch Kluge (2003)

2 vgl. nur als ein Beispiel Gillmann (2008), die von den „beiden Münchner Eliteunis“ spricht.

kollegs“.³ Hochschulpolitischen Vorgaben zufolge sollen „elitäre Lehrinhalte“ (Seib 2004, S. 43) und „Elitemodule“ (Goppel 2004a, S. 39) entwickelt werden.

Der Bayerische Staatsminister für Wissenschaft, Forschung und Kunst hat die „Gestaltungsgrundsätze für Elitestudiengänge“ in einem Vortrag auf dem 30. Bayerischen Hochschultag zum Thema „Braucht Deutschland Elitestudiengänge?“ ausführlich definiert. Es gehe um die „Profilierung des fachlichen Angebotes“, Internationalisierung der Studiengänge, „hohe Betreuungsintensität“ mit regelmäßiger Überprüfung, „Erweiterung des geistigen Horizontes und der Persönlichkeitsbildung der Studenten“, die „vertiefte Vermittlung von Schlüsselqualifikationen“ sowie um eine „Hinführung zu einem postgradualen Studium bzw. zu einer wissenschaftsbezogenen beruflichen Tätigkeit in verantwortlicher Position durch möglichst frühzeitige Teilhabe an der Forschung“ (Goppel 2004b, S. 82). Ein führender Vertreter der Wirtschaft hat zu diesen Ausführungen so Stellung genommen: „Wenn ich das lese, frage ich mich, wie denn sonst an den Universitäten gelehrt wird: mit Dozenten ohne Exzellenznachweis, ein Studium ohne internationale Berührungen, mit geringer Betreuungsintensität, ohne Erweiterung des geistigen Horizontes und der Persönlichkeit, keine Hinführung zu einer beruflichen Tätigkeit in verantwortlicher Position?“ (Schneevoigt 2004, S. 47). Für die Mehrheit der Studenten sieht die Hochschulpolitik tatsächlich ein Studium vor, wie es der Wirtschaftsvertreter befürchtet.

Mit dem Anspruch der Elitebildung tritt auch die bayerische „Elite-Akademie“ auf. Sie will besonders befähigte Studenten in einem dreisemestrigen studienbegleitenden Ausbildungsprogramm auf Führungsaufgaben außerhalb des Hochschulwesens vorbereiten. Dazu will sie Studenten in Kontakt bringen mit Angehörigen der etablierten Funktionsebenen. Als Lehrkräfte werden „erfolgreiche Führungskräfte der Wirtschaft, hochrangige Persönlichkeiten aus Medien, Politik, Stiftungen und Verbänden, namhafte Wissenschaftler und ausgezeichnete Managementtrainer“⁴ genannt (Durst 2004, S. 34).

Diese Form der Elitebildung zielt auf standesgemäße kulturelle Assimilation und damit verbunden auf Privilegierung beim Zugang zu Spitzenpositionen. Dieses Element der Hochschulpolitik nimmt sich aus wie ein schwacher Abglanz der Bildungsverhältnisse im Kaiserreich. Eine diesbezügliche Kritik Max Webers lässt diese Verwandtschaft erkennen, zugleich aber auch, wieweit sich die gesellschaftliche Entwicklung davon entfernt hat, und wie aussichtslos der hochschulpolitische Versuch ist, sie zu verteidigen. Max Weber schrieb 1919 zur Hochschulexpansion: „Dabei spielt, zum mindesten in Deutschland, der Wunsch mit, auf diesen Schulen in eine Couleur einzutreten, sich Schmiss ins Gesicht hauen zu lassen, satisfaktionsfähig und damit reserveoffiziersfähig zu werden und nachher im Kontor eine Vorzugschance auf die Hand der Tochter des Chefs zu haben: also sich zu assimilieren mit den Schichten der ‚Gesellschaft‘“ (Weber 1988, S. 510).

Der schon zitierte Vertreter der Wirtschaft bemerkt zur staatlich intendierten Hochschulbildung durch Assimilation. „Wir können in den Unternehmen keinen dieser jungen

3 vgl. <http://www.elitenetzwerk.bayern.de/13.0.html> (Zugriff am 27.06.08).

4 zitiert nach: <http://www.eliteakademie.de> (Zugriff 09/2008).

Leute gebrauchen, die von sich glauben, den Marschallstab im Tornister zu haben, weil sie an einem angeblichen Elite-Studiengang mehr oder minder erfolgreich teilgenommen haben. Wir brauchen hochqualifizierte akademisch ausgebildete Leute, die bereit sind, im Unternehmen unten anzufangen“ (Schneevoigt 2004, S. 48).

Mit dem Anspruch „künftige Führungseliten“ zu erzeugen, treten auch private Business Schools und andere private Hochschulen auf.⁵ Sie präsentieren sich als hoch selektiv und werben ebenfalls damit, die Studenten in Kontakt mit den führenden Vertretern der unternehmerischen Praxis zu bringen.

So ergibt sich: Die Hochschulpolitik setzt mit der neuen Studienstruktur und der Exzellenzinitiative eine Tradition fort, die in die Zeit des Kaiserreichs zurückreicht. Sie will die Erfahrung des freien wissenschaftlichen Denkens auf eine Minderheit beschränken. Die Bildung der Mehrheit soll auf instrumentelle Kompetenzen beschränkt bleiben. In diesem Verständnis von Exzellenz und Elite, stimmt sie mit jenen privaten Hochschulen überein, die sich in ihrer Selbstdarstellung als Elitehochschulen präsentieren. Man darf die Möglichkeiten dieser Politik freilich nicht überschätzen und ebensowenig die faktische Bedeutung, die privaten Hochschulen mit Elitenanspruch zukommt. Die Ansprüche der Akademikerschaft auf ständische Überlegenheit und Exklusivität haben mit der Demokratisierung der Gesellschaft ihre Grundlagen verloren. Das gilt, auch wenn sie der Hochschulpolitik noch so wichtig sind, dass sie zu ihrer Verteidigung große Anstrengungen unternimmt.

2. Elitehochschulen in den USA

In den USA verbindet sich die Vorstellung der Elitehochschule allein mit dem College, genauer gesagt mit den Colleges, deren Regelstudienzeit vier Jahre beträgt. Diese Colleges bilden nach allgemeinem Verständnis das Zentrum des Hochschulwesens. Die Studenten immatrikulieren sich hier typischerweise, nach dem sie 12 Jahre in allgemeinbildenden Schulen verbracht haben. Eine Minderheit der Absolventen beginnt danach ein Graduiertenstudium, das typischerweise eine Regelstudienzeit von zwei Jahren bis zum Abschluss des M.A. vorsieht oder von vier Jahren bis zu der ansehnlicheren Promotion. Die Collegebildung findet die größte Wertschätzung, weil sie für die Selbstvervollkommnung der Bürger steht und im wörtlichsten Sinn als allgemeine Bildung gilt. Was das Graduiertenstudium dem hinzufügt, findet weniger Aufmerksamkeit. So gelten die Sympathie und die kleinen und großen Zuwendungen, mit denen viele Ehemaligen ihre Hochschule alljährlich bedenken, dem College und nicht den *graduate departments*. Die *major research universities*, die in Deutschland als Eliteuniversitäten bewundert werden, haben in amerikanischen Augen Elitestatus nur hinsichtlich ihrer Colleges.

5 Der Spender des Stiftungsvermögens der Bucerius Law School in Hamburg hat sein Verständnis von Hochschulbildung einmal in den folgenden Worten zusammengefasst: „Wir haben in abenteuerlichen Reformen unser Hochschulsystem statt auf Elite und Wettbewerb auf breiteste Masse umgestellt“ (zitiert nach Ankenbrand 2008, S. 16).

2.1 *Elitecolleges*

Die Colleges vermittelten zunächst den klassischen Bildungskanon (*liberal arts and sciences*), sowie die religiöse Lehre der jeweiligen Gemeinden, die ihre Träger waren. Nach dem Bürgerkrieg nahm die Bildung allmählich formalen wissenschaftlichen Charakter an und erstreckte sich auch auf den Bereich der Arbeit. Heute werden berufsbildende Fächer in den Vierjahrescolleges typischerweise erst im dritten und vierten Studienjahr als Hauptfach vermittelt. Die Bildung mit beruflicher Orientierung soll die Einzelnen nicht auf einen bestimmten Qualifikationsbedarf und damit auf die Grenzen der bestehenden Verhältnisse festlegen, sie soll ihnen vielmehr helfen, diese in bürgerlicher Autonomie zu überschreiten. Etwas anderes gilt für die Colleges mit ‚*vocationalist*‘ Bildungsprogrammen. Sie lassen sich ihre Bildung von den Ansprüchen bestimmter Tätigkeiten vorschreiben wie z.B. die Regeln der Buchhaltung. Wegen dieser Orientierung stehen sie in geringem gesellschaftlichen Ansehen. Wie Brint u.a. in einer empirischen Untersuchung ermitteln: „The most important finding ... is the connection between less prestigious institutions and high proportions of occupational-professional degrees“ (Brint u.a. 2005, S. 173).

Die herausragenden unter den Colleges heißen im allgemeinen Sprachgebrauch *highly selective colleges*. Sie rangieren auf den Spitzenplätzen der Rankings, denen die Öffentlichkeit die Colleges unterzieht. Besonders populär sind die Einstufungen, die die Zeitschrift „U.S. News and World Report“ alljährlich vornimmt und im US News & World Report’s Guidebook „America’s Best Colleges“ seit den 1980er Jahren publiziert. Sie stützen sich auf Fragebögen, die an die Hochschulen verschickt werden, auf die Auswertung ihrer Webseiten und auf Befragungen der Lehrenden sowie Angehörigen der Hochschulleitungen. Den Einstufungen von „U.S. News and World Report“ gleichen mehr oder weniger auch diejenigen anderer einschlägiger Unternehmungen. Ihre Zahl ist erheblich, denn es steht jedermann frei, die Hochschulen nach den Kriterien einzustufen, die ihm bedeutsam erscheinen. So werden z.B. je nach ihren Bildungsprogrammen unterschiedliche Kategorien von Colleges unterschieden, und für jede Kategorie wird eine eigene Skala aufgestellt. Unterschieden werden z.B. die Colleges der *research universities*, die *liberal arts colleges*, und die *masters colleges and universities*, die neben den *undergraduate programs* auch einige Masterprogramme anbieten. Es gibt Rankings auch für *undergraduate business programs* und für *engineering programs* usw.

Die Zeitschrift „U.S. News and World Report“ klassifiziert die Colleges nach Kriterien, die direkt oder indirekt die Wahlentscheidungen der Studenten zum Ausdruck bringen. Die Studenten bewerben sich bei mehreren Colleges und wählen unter denen aus, von denen sie Zusagen erhalten haben. Sie haben also das erste und letzte Wort. Die Colleges müssen also den Bildungsinteressen der jungen Leute möglichst weit entgegenkommen und gleichzeitig an den Standards wissenschaftlichen Arbeitens festhalten, die sich die Studenten zu eigen machen sollen.

Bedeutsame Selektionskriterien sind auf Seiten der Colleges die Ergebnisse, die die Studenten in den üblichen intellektuellen Leistungstests errungen haben. Je höher die Testwerte der Studenten, die sich in einem College bewerben und schließlich auch einschreiben, umso höher ist dessen Rang. Hinzugenommen werden die Schulnoten, sowie

der Leistungsrang, den die Einzelnen in den Klassen ihrer Highschool innehatten. Da das durchschnittliche Leistungsniveau der Highschools mit der sozialen Herkunft ihrer Schüler variiert, werden mit diesem Indikator letztlich Studenten aus den unteren sozialen Schichten begünstigt. Denn das Leistungsniveau in den Schulen der sozial benachteiligten Bezirke liegt unter dem allgemeinen Durchschnitt und mithin auch das ihrer Spitzenschüler. Die Einstufung der Colleges berücksichtigt des Weiteren die Quote aus der Zahl der Bewerber und akzeptierten Bewerber und die Quote der akzeptierten Bewerber und derjenigen, die sich auch tatsächlich eingeschrieben haben. Insofern bringt das Kriterium *selectivity* das Vermögen einer Hochschule zum Ausdruck, den Bildungsinteressen der Studenten gerecht zu werden und diese für sich einzunehmen.

Noch nach dem Zweiten Weltkrieg regelte sich die Zulassung der Studenten vor allem durch Selbstselektion nach subkultureller Zugehörigkeit, wobei religiösen Orientierungen eine wichtige Bedeutung zukam. Heute achtet man dagegen vor allem auf Intelligenz. Eine große Zahl an aufgeschlossenen Bewerbern ist für das Schicksal einer Hochschule entscheidend geworden. Denn je größer die Zahl der Bewerbungen, umso größer die Möglichkeit, besonders aussichtsreiche Studenten auszuwählen. Das ist bedeutsam, denn die Bildungsergebnisse der Absolventen hängen vor allem von den persönlichen Voraussetzungen ab, die sie als *freshmen* bereits mitgebracht hatten. Colleges, die gute Anfänger gewinnen, entlassen auch gute Absolventen. Das zeigen Pascarella und Terenzini (1991) in ihrem Standardwerk „How College Affects Students“, in dem sie weit über 2000 Studien der empirischen Hochschulforschung ausgewertet haben. Die Colleges, so ergab sich übereinstimmend, differieren in vielen Hinsichten wie z.B. Trägerschaft, Selektivität, Größe, institutionelle Ausstattung, Curricula usw. Aber diese Differenzen haben keinen Einfluss auf den durchschnittlichen collegespezifischen Bildungszuwachs ihrer Studenten. Die Autoren resümieren: „Nearly all of the variance in learning and cognitive outcomes is attributable to individual aptitude differences among students attending different colleges. Only a small and perhaps trivial part is uniquely due to the quality of the colleges attended“ (Pascarella/Terenzini 1991, S. 592).

Berücksichtigt werden in den Rankings darüber hinaus die Quote der Studienabbrecher und die Quote derer, die ihr Studium nach dem ersten Studienjahr fortsetzen. Mit beidem wird indiziert, wie förderlich die Zuwendung ist, die den Studenten in den einzelnen Colleges zuteil wird. Berücksichtigt wird die Ausstattung der Hochschule mit Personal und mit Sachmitteln, die durchschnittliche Klassengröße, die Lehrer-Studenten Quote, Gehälter und akademische Grade der Lehrenden, der Anteil der vollzeitbeschäftigten Lehrkräfte usw. Der Indikator *financial resources* betrifft die finanziellen Mittel, die eine Hochschule pro Student aufwendet. Erfasst werden darüber hinaus auch die Qualität der Studentenwohnheime, des Essens und der Sportanlagen, die Zahl der studentischen Interessengruppen und das Freizeitangebot und vieles mehr (vgl. Geiger 2004, S. 119). Das Kriterium *alumni giving* bringt die Wertschätzung zum Ausdruck, die die Ehemaligen ihrem College entgegenbringen. Der amerikanische Bildungsglaube hat das Bildungswesen zu einem bevorzugten Adressaten der Spendentätigkeit gemacht. Viele Ehemalige bedenken ihr College alljährlich mit kleinen oder großen finanziellen Zuwendungen.

Die Rankings haben also basisdemokratischen Charakter. Zugleich erzeugt die Konkurrenz der Colleges um Geld und Talente auch Monopole, die an ständische Privilegierung denken lassen. Bestimmte Hochschulen sind in der Konkurrenz um Geld und Talente besonders erfolgreich, weil sie wegen eines großen Stiftungsvermögens und einer traditionsgesicherten Reputation eine privilegierte Stellung innehaben. Sie generieren damit eine besonders große Nachfrage und können mithin besonders aussichtsreiche Studenten auswählen. Diese Studenten sind auch im späteren Berufsleben besonders erfolgreich und können deswegen ihr College mit großzügigen Spenden bedenken. So tragen die Rankings auch dazu bei, dass sich eine einmal hergestellte Stufenfolge der Colleges befestigt. In der hochschulsoziologischen Literatur und im Alltag amerikanischer Hochschulen wird das als „Matthäus-Effekt“ beschrieben: ‚Wer hat, dem wird gegeben‘.

Bringen die Rankings und die Selektionspraxis der Hochschulen also einerseits das Vermögen zum Ausdruck, den Bildungsinteressen der Studenten gerecht zu werden, so befestigen sie andererseits die ungleiche Verteilung dieses Vermögens zwischen den Hochschulen. Entwickeln sich Ungleichheit (vgl. Hartmann 2004, S. 123ff.) und elitäre Zuschreibungen einerseits vor dem Hintergrund individualistischer und meritokratischer Wertorientierungen, so haben sie andererseits auch ständische Züge (vgl. Lee 2004). Das amerikanische Hochschulwesen hat aber nichts gemein mit der deutschen Vorstellung, per Selektion müssten natürliche Begabungen Elitestudiengängen zugeführt und hier nach Maßgabe eines objektiven Qualifikationsbedarfs gefördert werden. Ebenso wenig trifft man auf die Erwartung, der Besuch eines *highly selective college* qualifiziere für eine ständische „Führungselite“, deren Exklusivität zu sichern sei. In dem *mission statement* des hoch selektiven Williams College heißt es:

„Therefore, we ask all our students to understand that an education at Williams should not be regarded as a privilege destined to create further privilege, but as a privilege that creates opportunities to serve society at large, and imposes the responsibility to do so. At the same time, being itself privileged by its history and circumstances, Williams understands its own responsibility to contribute by thought and example to the world of higher education“.⁶

Diesem Elitebegriff liegen normative Orientierungen zu Grunde, die eine Verallgemeinerung der Hochschulbildung und nicht deren Exklusivität implizieren. Jeder kann sich bilden, so das optimistische Menschenbild der Demokratie, und jeder soll das auch, so der aus dem Protestantismus hervorgegangene Glaube an individuelle Bewährung durch Leistung.

2.2 Collegebildung und die Integration von Lehre und Forschung

Die Verwissenschaftlichung der Collegebildung vollzog sich in der *academic revolution* während der 1950/60er-Jahre, als das freie wissenschaftliche Denken in der Öffentlichkeit zum Inbegriff der Bildung schlechthin wurde. Die Collegelehrer hatten jetzt immer

6 zitiert nach: <http://www.williams.edu/home/mission/> (Zugriff 09/2008).

häufiger eine Promotion, und immer mehr Studenten begannen ein Graduiertenstudium. Dabei konnten sie zunehmend darauf bauen, mit einer wissenschaftlichen Bildung auch beruflich voranzukommen. Für all das war die Expansion der *graduate studies* nach dem Zweiten Weltkrieg eine wichtige Voraussetzung. Die *graduate schools* waren jetzt „by far the most important shapers of undergraduate education“ (Jencks/Riesman 1968, S. 247).

Die *graduate departments* waren erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entstanden. Einige wurden vom Staat gegründet, andere von privaten Mäzenen. Bei ihrer Einrichtung ließ man sich von den Universitäten in Deutschland inspirieren. Um 1900 resultierte die Hochschulmodernisierung in der *american research university*. Sie vereinigt auf einem Campus das College als Kern, die *graduate departments* und die *professional schools*, die aus der Verwissenschaftlichung der Professionsbildung hervorgegangen waren.

Die Einheit von Forschung und Lehre, die für die *graduate departments* typisch ist, dehnt sich mehr und mehr auch auf das Undergraduatestudium aus (vgl. Clark 1997, S. 250ff.). Vorreiter waren die *major research universities*, die *undergraduate research programs* einrichteten. Unterstützt wird diese Entwicklung von der National Science Foundation. So gut wie alle ihre Gelder, mit denen sie die Universitäten und Colleges unterstützen, sollen der Forschung und zugleich der Lehre dienen. So sind neben dem *Integrated Graduate Education and Research Training Program (IGERT)* spezielle Förderungsschwerpunkte – *Research Experiences for Undergraduates (REU)*⁷ – entstanden, die Forschung und Lehre im Studium der *undergraduates* verbinden sollen. *REU Supplements* und *REU Sites Awards* sollen die Leiter von Forschungsprojekten und Forschungsverbänden ermutigen, *undergraduates* an Forschungsprojekten zu beteiligen. Ferner gibt es den *Recognition Award for the Integration of Research and Education (RAIRE)*. Er prämiiert beispielhafte Bemühungen um die Verbindung von Forschung und Lehre im Undergraduatebereich und zielt auf deren Verallgemeinerung. Die Colleges selbst stellen in zunehmendem Umfang Verwaltungsressourcen bereit, um diese Verbindung zu befördern, etwa indem sie undergraduate-Forschungsbüros einrichten (vgl. Schindel 2001).

Und noch etwas fällt auf: Während sich die deutsche Hochschulpolitik an der Vorstellung eines nationalen Qualifikationsbedarfs orientiert, folgt die amerikanische Hochschulbildung weltbürgerlichen Motiven. Sie sieht sich als Teil einer „world scientific community“, in die sie sich mit ihren Leistungen einbringen will (vgl. Frank/Meyer 2007). So heißt es beispielsweise im *mission statement* der Columbia University: „It (the university – d.A.) expects all areas of the university to advance knowledge and learning at the highest level and to convey the products of its efforts to the world“.⁸

Wie man sich den Zusammenhang zwischen der wissenschaftlichen Bildung und der Bildung bürgerlicher Tugenden vorstellt, soll zum Schluss mit einem längeren Zitat aus dem mission statement des Williams College veranschaulicht werden.

7 für einen aktuellen Überblick vgl.: http://www.nsf.gov/funding/pgm_summ.jsp?pims_id=5517&org=NSF (Zugriff: 09/2008).

8 vgl.: http://www.columbia.edu/about_columbia/mission.html (Zugriff: 08/2008).

„Williams seeks to provide the finest possible liberal arts education by nurturing in students the academic and civic virtues, and their related traits of character. Academic virtues include the capacities to explore widely and deeply, think critically, reason empirically, express clearly, and connect ideas creatively. Civic virtues include commitment to engage both the broad public realm and community life, and the skills to do so effectively. These virtues, in turn, have associated traits of character. For example, free inquiry requires open-mindedness, and commitment to community draws on concern for others. (...) The most versatile, the most durable, in an ultimate sense, the most practical knowledge and intellectual resources that we can offer students are the openness, creativity, flexibility, and power of education in the liberal arts“.⁹

Das Williams College beschreibt den Zusammenhang zwischen „academic and civic virtues“ nicht anders als Wilhelm von Humboldt seine Theorie der subjektiven Bildung durch objektive Wissenschaft.

3. Zusammenfassung

Die deutsche Hochschulpolitik will mit der neuen Studienstruktur, mit der Unterstützung privater Elitehochschulen und mit der Exzellenzinitiative die Exklusivität verteidigen, die das Universitätsstudium unter vordemokratischen Verhältnissen einmal kennzeichnete. Die Erfahrung freien wissenschaftlichen Denkens, das die Einheit von Lernen, Lehre und Forschung gestattet, soll zur Sache einer Minderheit werden. Die Mehrheit soll auf ein Studium mit dem Charakter der Fachschulung beschränkt werden, die die Bildung im Namen des wirtschaftlichen Qualifikationsbedarfs instrumentalisiert. Dabei beruft man sich auf das amerikanische Hochschulwesen. Es sehe ein größeres Maß an Ungleichheit vor und sei selektiver.

Tatsächlich bilden die amerikanischen Hochschulen nach Leistungsansprüchen und Bildungsmöglichkeiten eine Hierarchie. Sie reicht von Zweijahrescolleges bis hin zu den *research universities* mit weltweiter Reputation und milliardenschweren Stiftungsvermögen. Dieser Unterschiede ungeachtet stimmen die Hochschulen aber in dem Bildungsziel überein, unabhängige Bürger zu bilden. Der Idee nach wird Hochschulbildung als Volksbildung praktiziert. Möglichst viele der jungen und älteren Bürger sollen die Stufen der Hochschulhierarchie erklimmen.

Im Gegensatz zu dieser Idee wird die Norm der Chancengleichheit beim Zugang zu den Bildungsmöglichkeiten faktisch massiv verletzt, wenn auch laut OECD in geringerem Umfang als in Deutschland. Die Bildungsungleichheit soll aber mit individuellem und gesellschaftlichem Engagement, mit individueller Förderung und großzügigerer Finanzierung der Hochschulexpansion überwunden werden. Der deutsche Elitebegriff intendiert dagegen die Rationierung von Bildungsmöglichkeiten und den individuellen Ausschluss durch Selektion. Die Elitevorfstellungen der deutschen Hochschulpolitik haben in den USA also kein Pendant.

⁹ zitiert nach: <http://www.williams.edu/home/mission/> (Zugriff 09/2008).

Literatur

- Ankenbrand, H. (2008): Hamburger Eliten-Leuchtturm. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 27.09.2008, S. 16.
- Bluhm, H./Straßenberger, G. (2006): Elitedebatten in der Bundesrepublik. In: Münkler, H./Straßenberger, G./Bohlender, M. (Hrsg.): Deutschlands Eliten im Wandel. Frankfurt/New York: Campus, S. 125–146.
- Brint, St./Riddle, M./Turk-Bicakci, L./Levy, Ch.S. (2005): From the Liberal to the Practical Arts in American Colleges and Universities: Organizational Analysis and Curricular Change. In: The Journal of Higher Education 76, S.151–181.
- Clark, B.R. (1997): The Modern Integration of Research Activities with Teaching and Learning. In: Journal of Higher Education 68, S. 241–255.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1963): Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens. Stuttgart: Klett.
- Durst, F. (2004): Die Bayerische Eliteakademie. Ziele und Aufgaben. In: Beiträge zur Hochschulforschung 26. Jg., H. 3, S. 32–37.
- Frank, D.J./Meyer, J.W. (2007): Worldwide Expansion and Change in the University. In: Krücken, G./Kosmützky, A./Torka, M. (Hrsg.): Towards a Multiversity? Bielefeld: Transcript, S. 19–44.
- Geiger, R.L. (2004): Knowledge and Money. Research Universities and the Paradox of the Marketplace. Stanford: Stanford University Press.
- Gillmann, B. (2008): Bund will Hochschulen stärker in den Markt für Weiterbildung einbinden. In: Handelsblatt vom 19.09.2008, S. 5.
- Goppel, Th. (2004a): Das Bayerische Elitennetzwerk: ein Modell. In: Politische Studien, 55. Jg., H. 398, S. 33–39.
- Goppel, Th. (2004b): Woran denkt die Politik beim Ruf nach Elitestudiengängen? In: Beiträge zur Hochschulforschung 26. Jg., H. 3, S. 78–87.
- Hartmann, M. (2004): Elitensoziologie. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Haug, G. (2000): Trends and Issues in Learning Structures in Higher Education in Europe. (Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2000). Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Herrmann, V. (2008): Quantitäten der Übergänge von den Bachelor- in die Masterstudiengänge in ihren Auswirkungen auf das Qualifikationsniveau. Masterarbeit. Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Universität Erfurt.
- Jencks, Ch./Riesman, D. (1968): The Academic Revolution. Chicago: University of Chicago Press.
- Kluge, J. (2003): Ausbau der Hochschulen und gesellschaftlicher Bedarf: Das Hamburger Modell zur Abschätzung des Bedarfs an Hochschulabsolventen. In: Bensel, N./Weiler, H.N./Wagner, G.G. (Hrsg.): Hochschulen, Studienreform und Arbeitsmärkte. Voraussetzungen erfolgreicher Beschäftigungs- und Hochschulpolitik. Bielefeld: Bertelsmann, S. 109–112.
- Köhler, H. (1992): Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. Studien und Berichte 53. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Berlin.
- Kommission zur Strukturreform der Hamburger Hochschulen (2003): Bericht der Kommission. Verfügbar unter: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Inst01/dohnanyi.pdf> (letzter Zugriff 09/2008).
- Kultusministerkonferenz (2007): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 15.06.2007.
- Lee, D.B. (2004): Collegekultur als kulturelles Kapital: Porträt einer amerikanischen Eliteuniversität. In: Hitzler, R./Hornbostel, St./Mohr, C. (Hrsg.): Elitenmacht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 135–146.
- Lenhardt, G. (2005): Hochschulen in Deutschland und in den USA. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lundgreen, P. (1999): Mythos Humboldt in der Gegenwart: Lehre-Forschung-Selbstverwaltung. In: Ash, M.G. (Hrsg.): Mythos Humboldt. Wien/Köln u.a.: Böhlau, S. 145–169.

- Münch; R. (2007): Die Konstruktion von Elite-Universitäten durch soziale Schließung. In: Blanke, H.-J. (Hrsg.): Bildung und Wissenschaft als Standortfaktor. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 111–141.
- OECD (2008): Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren. Paris: OECD.
- Oevermann, U. (2005): Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung. In: Stock, M./Wernet, A. (Hrsg.): Hochschule und Professionen. Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung 14. Jg., H. 1, S. 15–51.
- Pascarella, E.T./Terenzini, P.T. (1991): How College Affects Students. Findings and Insights From Twenty Years of Research (The Jossey-Bass Higher and Adult Education. Series). San Francisco/Oakland: Jossey-Bass Publishers.
- Paulsen, F. (1902): Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium. Berlin: Asher.
- Schindel, D.E. (2001): Der amerikanische Hochschulmarkt. In: Breinig, H./Gebhardt, J./Ostendorf, B. (Hrsg.): Das deutsche und das amerikanische Hochschulsystem: Bildungskonzepte und Wissenschaftspolitik. Münster: LIT, S. 183–193.
- Schneevoigt, I. (2004): Eliteausbildung aus der Sicht der Wirtschaft. In: Beiträge zur Hochschulforschung 26. Jg., H. 3, S. 46–53.
- Seib, M. (2004): Neue Wege der Elitenförderung. Das Netzwerk der Exzellenz Deutschland und das Elitennetzwerk Bayern: Statement zu den politischen Vorgaben. In: Politische Studien, 55. Jg., H. 398, S. 40–48.
- Stock, M. (2005): Arbeiter, Unternehmer, Professioneller. Zur sozialen Konstruktion von Beschäftigung in der Moderne. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Titze, H. (1987): Wachstum und Differenzierung der deutschen Universitäten. 1830-1945. Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. I, 2. Teil. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Titze, H. (1989): Institutionelle Entwicklung und Hochschulbesuch. In: Berg, Ch. et al. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. V: 1918-1945: Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München: Beck, S. 209–240.
- Titze, H. (1990): Der Akademikerzyklus. Historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllungen und Mangel in akademischen Karrieren. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Weber, M. (1988) Der Sozialismus. In: Weber, M.: Gesammelte Aufsätze zur Soziologie und Sozialpolitik. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck), S. 492–518.
- Wissenschaftsrat (1999): Stellungnahme zum Verhältnis von Hochschulausbildung und Beschäftigungssystem. Drucksache 4099/99. Würzburg: Wissenschaftsrat.

Abstract: *Different conceptions of what actually constitutes an elite are at work at German and American universities. In Germany, university policy aims at re-establishing the exclusiveness of university training and at reinforcing the currently dissolving differentiation between technical college training and university education. In the United States, on the other hand, educational differences are not considered a necessity of nature but, rather, the result of educational freedom. They are not to be accepted, rather, they are to be surmounted through the generalization of university education. This approach is based on a concept of classical liberalism according to which the education of each and every one is in the interest of all.*

Adresse der Autoren:

PD Dr. Manfred Stock, Martin-Luther Universität Halle-Wittenberg,
Institut für Hochschulforschung, Collegienstraße 62, 06886 Wittenberg.
E-Mail: manfred.stock@hof.uni-halle.de

Gero Lenhardt, Martin-Luther Universität Halle-Wittenberg,
Institut für Hochschulforschung, Collegienstraße 62, 06886 Wittenberg.
E-Mail: gero.lenhardt@web.de