

Uwe Schimank

Welche Gesellschaftstheorien braucht die Hochschulforschung?

Einleitung

Als eine von mir geleitete Arbeitsgruppe des Wissenschaftsrats im Frühjahr 2014 ihre Einschätzung der deutschen Wissenschafts- und Hochschulforschung vornahm, war eine der Defizitfeststellungen, dass beide Forschungsfelder häufig zu theorielos an ihre Gegenstände herangehen (Wissenschaftsrat 2014: \$-\$). Diejenigen Theorien, die wir vermissten oder nur auf dem Stand von Gestern oder nur sehr oberflächlich genutzt vorfanden, waren etwa die science studies und science policy studies, die Governance- und die Organisationsforschung. Gesellschaftstheorien wurden nicht erwähnt, und ich kann mich auch nicht erinnern, dass sie in den Beratungen eine Rolle gespielt haben. Damals fiel mir das gar nicht weiter auf. Doch gerade mir hätte es, sozusagen „von Amts wegen“, auffallen müssen, bin ich doch hauptberuflich soziologischer Gesellschaftstheoretiker und nur im Nebenerwerb Wissenschafts- und Hochschulforscher.

Wie dem auch sei: Dieses Defizit der damaligen, auch von mir verantworteten Defizitanalyse nehme ich heute zum Anlass, Gesellschaftstheorien ins Gespräch zu bringen. Ich will die Messlatte für das, was an gesellschaftstheoretischem Angebot an die

Hochschulforschung wünschenswert wäre, gleich kaum überbietbar hoch hängen und, so merkwürdig wie das jetzt klingen muss, an ein heute so gut wie vergessenes Buch erinnern. Ende 1969 – lang ist's her – erhielt Talcott Parsons, damals der Soziologe mit dem weltweit größten Ruf, von der American Academy of Arts and Sciences den Auftrag zu einer soziologischen Analyse der höheren Bildung in den USA; und gemeinsam mit Gerald Platt machte er sich an die Arbeit. 1973 legten sie ihre umfangreiche Studie mit dem Titel „The American University“ vor (Parsons/Platt 1973), Parsons letztes größeres Werk. Es ist eine umfassende gesellschaftstheoretische Betrachtung des Universitätssystems am US-amerikanischen Fall. Im Vorwort schrieb Parsons zu der an ihn herangetragenen Bitte: „Dieser Vorschlag kam mir sehr gelegen.“ Denn er sei „... schon lange zu der Überzeugung gelangt, daß das höhere Bildungswesen einschließlich des Forschungskomplexes zur wichtigsten einzelnen Größe in der Entwicklung der Struktur moderner Gesellschaften geworden ist.“ (Parsons/Platt 1973: 7, 8) Diese These kam auch in dem parallel geschriebenen Buch zur „structure of modern society“ (Parsons 1971) zum Ausdruck, wo Parsons (1971: 105) mit geradezu geschichtsphilosophisch anmutendem Gestus nach der industriellen Revolution Ende des 18. Jahrhunderts und der sich bis zum frühen 20. Jahrhundert hinziehenden „demokratischen Revolution“ nun für das letzte Viertel des 20. Jahrhunderts verkündete: „Die Bildungsrevolution hat ... begonnen, die gesamte

Struktur der modernen Gesellschaft umzugestalten.“ Parsons/Platt (1973: 13/14) präzisieren, was das meint: „Die moderne Universität ist – insbesondere in ihrer amerikanischen Ausprägung – der augenblickliche Gipfelpunkt dieser Revolution. Sie ist zur führenden Komponente in einem umfassenden Wandlungsprozeß geworden, der die moderne Gesellschaft auf zahlreichen Ebenen durchdringt.“

Diese kühne Behauptung zum gesellschaftlichen – und damit auch gesellschaftstheoretischen – Stellenwert der Hochschulen wurde damals von Vielen geteilt. Niklas Luhmann (1975: 19) – um nur ihn noch anzuführen – begründete den auch von ihm ausgemachten baldigen gesamtgesellschaftlichen Primat der Hochschulen als Speerspitze des Erziehungssystem noch etwas genauer: „Einige kompetente Soziologen sind heute ... der Meinung, daß das Erziehungssystem und speziell die Universitäten gute Aussicht haben, zum führenden Subsystem der Gesellschaft zu avancieren.“ Das liege daran, „..., daß hier die Gesellschaft im ganzen und in all ihren Funktionssystemen reproduziert werden muß, so daß hier über die mögliche Komplexität der Zukunft entschieden wird. ... Die Engpässe dieses Teilsystems definieren Restriktionen künftiger Kommunikationspotentiale künftiger Gesellschaft ..., so daß sich über kurz oder lang von hier aus entscheidet, was politisch, wirtschaftlich, wissenschaftlich usw. ermöglicht werden kann.“ Nie vorher und nie wieder danach war das Hochschulsystem gesellschaftstheoretisch zum Dreh- und Angelpunkt

gesamtgesellschaftlicher Dynamiken ernannt worden. Doch selbst wenn das bald darauf aufkommende Reden über „Wissensgesellschaft“ schnell nur Politikern dazu diene, vergeblich davon abzulenken, dass dem Staat das Geld für den weiteren Ausbau der Hochschulen ausgegangen war: Hätte die Hochschulforschung unter günstigeren Umständen aus solchen Steilvorlagen etwas gemacht?

Die Antwort lautet wohl leider, damals wie heute: Nein! Genauer: Die damals wie heute vorherrschende gesellschaftspolitische Voreingestelltheit der Hochschulforschung hätte sie davon abgehalten, ein gesellschaftstheoretisch komplexeres Analysemodell wie dasjenige von Parsons zu übernehmen.

Was heißt das? In den 1960er Jahren kamen zwei gesellschaftstheoretische wie gesellschaftspolitische Begründungen für den dann erst einmal erfolgenden Ausbau des Hochschulsystems auf. Gesellschaftstheoretisch verortet:

- Zum einen eine differenzierungstheoretische funktionalistische Herleitung, wie bei Parsons: In einer „wissenschaftlich-technischen Zivilisation“ (Schelsky §) kommt ein „Akademikermangel“ als „Bildungsnotstand“ auf, weshalb die zunehmende Inklusion der Gesellschaftsmitglieder in die höhere Bildung und ein Hochschulstudium funktional erforderlich wird – siehe auch das Luhmann-Zitat.

- Zum anderen eine ungleichheitstheoretisch begründete normative Forderung: „Chancengleichheit“ auch für die katholische Arbeitertochter vom Lande! Hier ist keinerlei Bezug darauf, dass das gesellschaftlich erforderlich ist – selbst wenn es nicht erforderlich wäre, sollte es realisiert werden: aus Gerechtigkeitsgründen.

Beide Argumentationslinien konnten damals und können bis heute gesellschaftspolitisch gut miteinander einhergehen: Das gesellschaftlich Funktionale entspricht auch dem Mehrheits-Interesse der Schlechtergestellten. Man sieht das heutzutage an der Bologna-Rhetorik: Ein nicht mehr an Bildungserlebnissen im „Elfenbeinturm“ ausgerichtetes Studium, das sich stattdessen an „employability“ orientiert, passt dazu, dass das jahrzehntelang noch mitgeschleppte „hidden curriculum“, den eigenen Nachfolger auf der Professur auszubilden, durch eine praxisnahe Ausbildung an außerwissenschaftlichen Berufsfeldern ersetzt werden soll – wenn auch mit ungewissem Ausgang.

Gerade diese gesellschaftspolitische friedliche Koexistenz hat aber überdeckt, dass beide Argumentationslinien gesellschaftstheoretisch völlig anderen, in vielen Hinsichten konträr zueinander ausgerichteten Perspektiven auf die moderne Gesellschaft entstammen. Der gesellschaftstheoretische Blick auf Hochschulen als Einrichtungen des Bildungs- ebenso wie des Forschungssystems ist ein vorrangig differenzierungstheoretischer geblieben – doch die

Hochschulforschung hat sich vorrangig auf Lehre und Studium fixiert, und hier ungleichheitstheoretisch auf die besseren oder schlechteren Chancen der Teilhabe und des Erfolgs je nach Herkunftsfamilie. Wer studiert, und wer nicht? Wer studiert unter welchen Bedingungen? Wer studiert was, und mit welchen Chancen? Wem verhilft das Studium zum Statuserhalt, wem zum Aufstieg? Das sind so die Fragen, die bis hin zum laufenden Nationalen Bildungspanel die Aufmerksamkeit der Hochschulforschung wie der Bildungsforschung dominieren.

Böse formuliert: Die Hochschulforschung äußert sich gesellschaftstheoretisch – besser: gesellschaftspolitisch - in einem monotonen Menetekel von Klagen über Ungleichheit, was dadurch, dass es stimmt und seit mehr als fünfzig Jahren bis auf zwei Stellen hinter dem Komma immer wieder nachgewiesen wird, nicht besser wird – weil wir es längst wissen und auch mal andere Fragen stellen sollten. Nicht immer ist ein penetrantes ceterum censeo der beste Dienst, den man einer Sache erweisen kann. (Ich sage das, obwohl ich selbst in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre davon profitiert habe, dass sich das Gymnasium und dann die Universitäten Kindern und jungen Erwachsenen aus unteren sozialen Schichten geöffnet haben.) Es geht abei, wie deutlich werden wird, nicht darum, die Ungleichheits-Perspektive völlig zu verabschieden. Sie hat ihren Platz in der Theorie der modernen Gesellschaft und folglich auch in einer Hochschulforschung, die die eigenen Fragen und

Antworten wieder stärker gesellschaftstheoretisch rahmen möchte. Aber die Ungleichheits-Perspektive muss erstens präzise expliziert werden und darf kein stillschweigend als selbstverständlich genommenes Bekenntnis von political correctness bleiben. Zweitens erweist sich bei einer Explikation der Ungleichheits-Perspektive, dass sie erst in Verbindung mit einer differenzierungstheoretischen Perspektive – und zwar einer solchen, die über Kapitalismus nicht schweigt – und einer kulturtheoretischen Perspektive wichtige Themen der Hochschulforschung neu aufzuschlüsseln vermag.

Also keine Angst! Nun folgt keine Reanimierung von Parsons – obwohl ich mir die Bemerkung nicht verkneifen kann, dass sich eine Parsons-Lektüre entgegen den Empfehlungen schlecht informierter heutiger Gesellschaftstheoretiker durchaus immer noch und immer wieder lohnt. Denn er war ein präziser Denker, der die Dinge aus ungewohnten Perspektiven betrachtete. An diesem Maßstab gemessen muss es darum gehen, auf heutigem Stand gesellschaftstheoretische Perspektiven und Konzepte heranzuziehen, um die Situation des Hochschulsystems so analysieren zu können, dass Aha-Effekte eintreten - gesellschaftstheoretische Aufklärung, die dann auch zur gesellschaftspolitischen Aufklärung werden kann.

Ich möchte im Folgenden die Umriss eines integrativen gesellschaftstheoretischen Modells und dessen Anwendbarkeit auf Fragen der Hochschulforschung skizzieren – hier mit dem Fokus auf Lehre und Studium,

Forschung wäre ein weiteres Thema. Auch der großzügige Zeitrahmen dieser Keynote, der mir geboten wird, reicht für mehr nicht aus; und ich muss an vielen Stellen darauf hoffen, dass meine Zuhörerinnen ihre je eigenen Kenntnisse von Hochschulforschung und Gesellschaftstheorie dazu nutzen, die zwangsläufigen Lücken meiner Darlegungen mit einer möglichst intelligenten Ausfüllung zu schließen, anstatt mir größtmöglichen Blödsinn zu unterstellen – was leider in wissenschaftlichen Disputen immer wieder geschieht, wenn man sich leichtes Spiel mit theoretischen Antipoden machen will.

Im ersten Schritt umreiße ich das integrative gesellschaftstheoretische Modell. Im zweiten Schritt spreche ich auf dieser Grundlage vier Phänomene an, die in gegenwärtigen Diskussionen über das Hochschulsystem, dessen weitere Entwicklung und Ausgestaltung viel Aufmerksamkeit finden.

1 Eine gesellschaftstheoretische Perspektivenintegration¹

Die soziologische Gesellschaftstheorie zerfällt in eine größere Anzahl teils konkurrierender, teil komplementär gemeinter Angebote. Dies ergibt ein ziemlich unübersichtliches Gesamtbild – etwas drastischer gesagt: ein großes Durcheinander zahlloser Offerten mit unterschiedlicher Haltbarkeitsdauer, von teilweise längst überschrittenen Verfallsdaten ganz zu schweigen. An

¹ Zum Weiteren siehe allgemein Schimank (2015).

genaueren Verhältnisbestimmungen der einzelnen Offerten zueinander fehlt es weitgehend.

Angesichts dessen ist es bereits ein hilfreicher erster Schritt, wenn man die Angebote nach Familienähnlichkeiten sortiert. Man kann dann zu der Anschauung gelangen, dass sich das Gesamtangebot zwanglos zu drei großen Theorie-Familien zusammenfügt: der ungleichheits-, der differenzierungs- und der kulturtheoretischen Perspektive (Schimank 2013).

Die beiden Erstgenannten wurden bereits angesprochen. Aus *ungleichheitstheoretischer* Perspektive stellt sich die moderne Gesellschaft als ein Gefüge besser- und schlechtergestellter sozialer Lagen dar, die sich etwa als Klassen, Schichten, Milieus, aber auch als Ungleichheiten der Geschlechter oder von Generationen manifestieren können.² Die Besser- oder Schlechterstellung bezieht sich auf die Gesamtheit der Lebenschancen von Gesellschaftsmitgliedern. Ungleichheitstheorien widmen sich somit Kämpfen über die *Verteilung* von Lebenschancen zwischen Schlechter- und Bessergestellten. Ausschlaggebend für den Verlauf der Konfliktlinien ist, wer sich mit wem in Bezug auf welche relativen Deprivationen (Runciman 1966) vergleicht – unter Einbezug der Zeitdimension: Welche Bildungsbenachteiligungen haben beispielsweise Töchter islamischer Unterschicht-Migranten – und hat sich die

² Siehe als Überblicke Burzan (2004), Weischer (2011) und Schimank (2013: 76-113).

Benachteiligung verringert oder vergrößert? Je größer die Nachteile sind, und je weniger sie sich in der zurückliegenden Zeit verringert haben, desto größer ist der Konfliktanlass; und ob der Konflikt dann nur schwelt oder ausbricht, hängt von den tatsächlichen und wahrgenommenen Kräfteverhältnissen ab – wobei auch und gerade erklärungsbedürftig ist, wenn solche Kämpfe ausbleiben und Schlechtergestellte Fügsamkeit im Sinne von „loyalty“ anstelle von „voice“ oder „exit“ praktizieren (Hirschman 1970).

Der ungleichheitstheoretische Blick der Hochschulforschung darauf, wer was mit welchen Erfolgchancen und Folgen für den Lebenslauf studiert, braucht erst einmal nicht weiter vertieft zu werden. Bereits an diesem Punkt ist erkennbar, dass dieser Blick *differenzierungstheoretisch* gerahmt ist. Die differenzierungstheoretischen Perspektive ³ lenkt die Aufmerksamkeit auf die *Produktion* von Leistungen, die für individuelle Lebensführung in Gesellschaft erforderlich sind: z.B. wirtschaftliche Güter und Dienstleistungen, rechtliche Konfliktlösungen oder eben Bildungsangebote. Differenzierungstheorien porträtieren die moderne Gesellschaft als ein Ensemble von etwa einem Dutzend Teilsystemen wie Wirtschaft, Politik, Wissenschaft oder Bildung als „Wertsphären“ (Weber 1919: 27/28), in denen ein je eigener Leitwert des Handelns wie Gewinnerzielung, Machtsteigerung, Wahrheitssuche oder Bildung

³ Als Überblicke zur Differenzierungstheorie siehe nur Schimank (1996; 2013: 37-75), Schimank/Volkman (1998: 6-22) sowie Tyrell (1998).

hochgehalten wird und wo auf der Linie des jeweiligen Leitwerts eine Leistungsproduktion etabliert ist.

Leistungsproduktion bedeutet einerseits Fremdreferentialität: Ausrichtung an Gesichtspunkten der Leistungsabnehmer in Gestalt individueller Publikumsrollen wie Konsumenten, Patienten oder Schüler und Studierende sowie in Gestalt von zumeist organisierten Leistungsproduzenten anderer Teilsysteme, etwa Unternehmen oder anderer Arbeitsorganisationen mit ihren Interessen hinsichtlich der im Bildungssystem vermittelten Qualifikationen. Dem stehen andererseits die selbstreferentiellen Gesichtspunkte gegenüber, die von den jeweiligen Leistungsproduzenten für die Gestaltung und Qualität ihrer Tätigkeiten aufgestellt und hochgehalten werden – also etwa Bildung und nicht „employability“. Weil Selbst- und Fremdreferentialität immer wieder miteinander konfliktieren, pochen die teilsystemischen Leistungsproduzenten auf ihre Autonomie, um im Zweifelsfalle ihren selbstreferentiellen Gesichtspunkten Vorrang vor fremdreferentiellen Einflüssen geben und so auch die eigene „occupational control“ (Child/Fulk 1982) wahren zu können – bis hin zur Verselbständigung gegenüber allen von außen herangetragenen Gesichtspunkten. Differenzierungstheorien lenken die Aufmerksamkeit somit auf Kämpfe darüber, welche fremd- und selbstreferentiellen Gesichtspunkte wie stark die Leistungsproduktionen der verschiedenen Teilsysteme bestimmen.

Anders als differenzierungstheoretisch üblich begreife ich auch die Tatsache, dass die moderne Gesellschaft eine kapitalistische ist, das gesellschaftliche Geschehen also durch Imperative der kapitalistischen Wirtschaft dominiert wird, als – freilich *kapitalismustheoretisch* gesondert hervorzuhebenden - Effekt funktionaler Differenzierung. Neben anderen Teilsystemen hat sich auch die kapitalistische Wirtschaft ausdifferenziert; doch dieser Ausdifferenzierungsvorgang war keiner wie die anderen. Unter Funktionalitätsgesichtspunkten weist die kapitalistische Wirtschaft zwar einerseits eine enorme Leistungsfähigkeit auf, die niemand ernsthaft missen will. Andererseits tendieren wirtschaftliche Dynamiken aus sich heraus immer wieder – sehr viel stärker als die Dynamiken anderer Teilsysteme - zu Turbulenzen und Krisen, die dann die Leistungsproduktionen aller anderen Teilsysteme in Mitleidenschaft ziehen. Diese gesellschaftsweiten Kollateralschäden treten deshalb auf, weil nur von der Wirtschaft her die gesamte Gesellschaft mit Geld versorgt wird. Allein die wirtschaftliche Leistungsproduktion verdient mehr Geld, als sie kostet – und zwar so viel mehr Geld, dass aus den daraus abgezogenen Löhnen und Steuern die Leistungsproduktionen aller anderen gesellschaftlichen Teilsysteme finanziert werden. Hierüber üben die Unternehmen, einfach indem sie mehr oder weniger Geld verdienen, als sich aufsummierenden externen Effekt einen nachhaltig spürbaren schwächeren oder stärkeren Ökonomisierungsdruck auf alle anderen gesellschaftlichen Teilsysteme sowie auf die individuellen

Gesellschaftsmitglieder aus. Zugespitzt formuliert: Überall sonst in der Gesellschaft muss alles unterlassen werden, was das unternehmerische Gewinnstreben und das daraus sich ergebende Wirtschaftswachstum gefährden könnte, weil sonst die staatlichen Steuereinnahmen, aus denen der Wohlfahrtsstaat größere Sektoren vieler gesellschaftlicher Teilsysteme finanziert, und die Lohneinkommen der Arbeitnehmer sinken und ein entsprechend intensivierter Kostendruck auf den Haushaltskassen von Familien und Individuen sowie auf den Budgets von Krankenhäusern, Sozialämtern, Schulen und eben auch Hochschulen lastet.

Die Überlagerung von ungleichheitstheoretischer und differenzierungstheoretischer Perspektive, und die Einlagerung der kapitalismustheoretischen Perspektive in Letztere, werden schließlich noch durch eine weitere Perspektive überlagert: die *kulturtheoretische*. Sie sieht die moderne Gesellschaft als Komplex bestimmter hochgradig generalisierter, gesellschaftsweit geltender evaluativer, normativer und kognitiver Orientierungen mitsamt den dazu gehörigen Praktiken. Im Zentrum der „Kultur der Moderne“ (Münc 1986) steht die Leitidee des gestalteten Fortschritts, die im Rahmen einer linearen Zeitvorstellung Verbesserungen von gesellschaftlichen Zuständen und daraus hervorgehenden Lebenschancen verspricht – und zwar als Menschenwerk, herbeigeführt durch Individuen, Organisationen und Staaten als die drei tragenden Akteure der Moderne (Meyer/Jepperson 2000). Was Fortschritt heißt, wird durch Werte wie Rationalität, Individualismus oder Gleichheit weiter spezifiziert und richtet sich überall

zunächst gegen überkommene Traditionen – insbesondere religiöser Natur – und sodann gegen das, was im Schritt zuvor als Fortschritt etabliert worden ist.

Diese kulturellen Ideen fungieren insgesamt als sinnstiftende *Legitimation* existierender bzw. erwünschter gesellschaftlicher Verhältnisse und wirken so als „Weichensteller“ (Weber 1919a: 252) der Institutionengestaltung und des interessen geleiteten Handelns der Gesellschaftsmitglieder. Die Trägergruppen von Lesarten der Fortschrittsidee wie auch von Traditionsverständnissen – Propagandisten, Anhänger und Zielgruppen der Anwerbung – kämpfen gegeneinander: das verheißungsvolle Neue gegen das schlechte Alte oder, umgekehrt gelesen, das dubiose und gefährliche Neue gegen das bewährte Alte, in einer Gemengelage von „hegemonialen“, „sub-hegemonialen“, „nicht-hegemonialen“ und „anti-hegemonialen“ Ideengebilden (Reckwitz 2006: 71/72). Für das Bildungssystem generell und Hochschulen im Besonderen ist die Spezifikation der Fortschrittsidee die je individuelle Bildung, keineswegs nur auf „Humankapital“ verkürzt, sondern als umfassende individualisierende Selbstentfaltung verstanden.

Produktion von Leistungen – Allokation von Lebenschancen als Teilhabe an diesen Leistungen – Legitimation von gesellschaftlichen Verhältnissen der Leistungsproduktion und der Teilhabe daran: Dies sind die Fluchtpunkte des differenzierungs-, ungleichheits- und kulturtheoretischen soziologischen Denkens über die moderne Gesellschaft. Kundig zusammengebaut – nicht

bloß eklektizistisch hintereinandergereiht – ergibt sich daraus ein triperspektivisches theoretisches Modell der modernen Gesellschaft, deren Ordnungsmuster ein spannungsgeladenes Ineinander dreier schon je in sich spannungsgeladener Teilordnungen ist.

2 Ein gesellschaftstheoretischer Blick auf die Hochschulen

Wenn man nun das, was wir alle mehr oder weniger gut über die aktuelle Lage der Hochschulen – insbesondere in Deutschland – wissen, in dieses Modell einordnet: Welche zusätzlichen und anderen Aspekte, Wirkkräfte und Effekte des Geschehens kommen dann mit in den Blick und ergeben so ein vollständigeres, genaueres und schlüssigeres Bild?

Klar sollte zunächst sein: Weil die moderne Gesellschaft, heute mehr denn je zuvor, durch einander überlagernde, aber nicht durch irgendeine übergeordnete Kraft auf eine gemeinsame Linie gebrachte Teilordnungen geprägt ist, die je in sich und untereinander Spannungen aufweisen, ist es eher unwahrscheinlich, dass sich für die Gesellschaft als Ganze oder für irgendeinen ihrer Teilbereiche wie das Hochschulsystem eine längerfristig einer und nur einer klaren Linie folgende Geschichte der Art erzählen lässt, wie Parsons es noch für möglich gehalten hatte. Weder eindeutig ausgerichtete Fortschritts- noch entsprechende Niedergangsszenarien sind soziologisch plausibel, auch wenn die soziologische Zeitdiagnostik immer mal wieder in Versuchung gerät, solch einfache Narrative wie das der

Modernisierungstheorie der 1950er und 1960er Jahre in die öffentlichen Debatten einzuspielen. Man muss nicht so weit gehen wie Raymond Boudon (1984: 180), der so viel Kontingenz im gesellschaftlichen Geschehen sieht, dass er – unter dem Motto: „giving disorder its due“ – geradezu eine „no-theory of social change“ (Boudon 1983) empfiehlt. Auch wer gesellschaftliche Struktur dynamiken „kontingenzsensibel“ (Knöbl 2007: §) analysiert, vermag zumeist gewisse Gerichtetheiten – fast immer im Plural - zumindest auf mittlere Sicht mit einer hinreichenden Verlässlichkeit auszumachen.

So scheint es mir auch beim Blick auf das Hochschulsystem zu sein, wie ich nun an den aus meiner Sicht vier zentralen und eng ineinander verstrickten Teildynamiken, denen es nicht erst heute unterliegt, verdeutlichen will. Die Stichworte, die sich zu einer komplizierteren Geschichte zusammenfügen als der, die Parsons im Sinn hatte, lauten: Verselbständigung, Inklusion, Ökonomisierung und De-Professionalisierung.

2.1 Verselbständigung

Aus differenzierungstheoretischer Perspektive bewegt sich die Leistungsproduktion eines gesellschaftlichen Teilsystems zwischen zwei Extremen: der Verselbständigung von dessen „Eigenwert“ (Weber 1922: 12, Hervorheb. weggel.) als Ein-und-alles der Leistungsproduktion auf der einen, der „feindlichen Übernahme“ der Leistungsproduktion durch

fremdreferentielle Gesichtspunkte auf der anderen Seite. Genau auf dieser Linie sind die Auseinandersetzungen über die „Bologna“-Reformen von den Protagonisten stilisiert worden: Soll „Bologna“ dafür sorgen, dass Professoren endlich nicht länger nur, quasi professionsautistisch, ihren eigenen Nachwuchs ausbilden – oder ist „Bologna“ der willfährige „Ausverkauf“ von Bildungsidealen an die Gegebenheiten des Arbeitsmarkts?

Es geht also darum, inwieweit die teilsystemischen Leistungsproduzenten – hier: Hochschulen und Professoren – das Sagen darüber behalten, wie die von ihnen produzierten Leistungen aussehen. Angehalten dazu werden sie durch die kulturelle Konstitution der Teilsysteme als „Wertsphären“, deren jeweilige Leitwerte – wie Bildung – Spezifikationen der generellen Idee des gestalteten Fortschritts sind und damit auf eine endlose Perfektibilität hinauslaufen. Dass ein individueller Bildungsprozess einen in sich liegenden Abschluss findet und ein teilsystemisches Bildungsangebot irgendwann einmal genug sein könnte, ist unter diesen Auspizien eine absurde Vorstellung, und maßlose Steigerung, der nur äußerliche Umstände wie etwa knappe Zeit oder Ressourcen bedauerliche Grenzen setzen, ist das, was in der „Kultur der Moderne“ als geboten und erstrebenswert gilt. Die kulturtheoretische Perspektive steuert an diesem Punkt somit einen Handlungsantrieb bei, der die teilsystemischen Leistungsproduzenten als Trägergruppen ihres Leitwerts dazu anhält, in seinem Namen immer mehr produzieren und anbieten zu können – und zwar nicht nur

im Sinne einer Steigerung des Grades der Zielerreichung, sondern auch als Steigerung der Zielmarken. Nicht nur soll ein bestimmtes Niveau dessen, was als akademische Bildung vermittelt wird, in möglichst jedem individuellen Bildungsprozess zu hundert Prozent erreicht werden; sondern das Niveau wird immer wieder angehoben, sobald man durch hinreichend viele Erfolgsfälle auf dem bisherigen Niveau dazu ermutigt wird – manchmal sogar, obwohl eine solche Ermutigung fehlt.

Das Fortschrittsverständnis teilsystemischer Leistungsproduzenten läuft somit auf die Kultivierung einer höchst eigen-sinnigen Wertorientierung hinaus. Die Universität verspricht entsprechend Bildungserfahrungen auf höchstem Niveau, und diesem Credo verpflichten sich die Professoren als Teil ihrer akademischen Identität. Das Streben nach diesem auf ewig unerreichbaren Ideal der Leistungsproduzenten kann sich aus Sicht der Leistungsabnehmer im Extremfall als interventionsresistente Umweltinadäquanz darstellen (Rosewitz/Schimank 1988): Die Leistungsproduzenten scheuen sich keinen Deut darum, welche Art von Leistungen tatsächlich gebraucht werden, und niemand ist in der Lage, die Leistungsproduzenten dazu zu bewegen, dies zu tun. Auf universitäre Lehre bezogen: Die Professoren ignorieren selbstherrlich Qualifikations- und Kompetenzbedarfe der Berufsfelder, in denen ihre Studierenden tätig werden wollen; und dieser Selbstherrlichkeit vermag niemand Einhalt zu gebieten.

„Selbstherrlich“ klingt erst einmal danach, dass hier jemand über die Stränge schlägt und zur Raison gebracht werden muss. So ja auch der Tenor der Professorenschelte von Seiten der „Bologna“-Verfechter. Differenzierungstheoretisch betrachtet wird jedoch die Normalität dessen deutlich. Professoren sind diesbezüglich nicht anders als Ärzte, Richter, Unternehmer oder Liebende: monomanisch besessen von ihrer teilsystemischen „illusio“ (Bourdieu 1992: §). Und diese Normalität ist keine bedauerlicherweise hinzunehmende, sondern Betriebsbedingung: Teilsystemische Leistungsproduzenten sind nicht leider Gottes eigen-sinnig – sie müssen genau so sein, damit funktionale Differenzierung funktioniert, also das ihr innewohnende Potential an Leistungsfähigkeit und Leistungssteigerung zu realisieren vermag. Bei Hochschulreformern geistern mit Blick auf Professoren immer wieder die eine oder andere Art von Umerziehungsphantasien herum – nichts wäre falscher, als so etwas zu versuchen. Denn genau in dem Maße, wie man damit erfolgreich wäre, entzöge man der hochschulischen Leistungsproduktion ihre Grundlage. Dennoch müssen die sich ihrem Leitwert und nichts anderem hingebenden Professoren sozusagen wieder eingefangen werden, damit die von ihnen produzierten Leistungen gesellschaftlich bedarfsgerecht ausfallen. Bedarfsgerechtigkeit wird in der modernen Gesellschaft generell dadurch gewährleistet, dass die Leistungsproduktion eines Teilsystems in einen funktionalen Antagonismus eingebunden ist, also

Gegenkräfte institutionalisiert sind, die mit Blick auf die Hochschulen den selbstreferentiellen Autismus der Bildungsherrlichkeit mit fremdreferentiellen Gesichtspunkten konfrontieren; und das konflikthafte Zusammenspiel von Selbst- und Fremdreferentialität ergibt dann einen – im Zweifelsfall von beiden Seiten heftig kritisierten – gesellschaftlich zuträglichen Zuschnitt der teilsystemischen Leistungen.

2.2 Inklusion

Weil Bildung eine personenbezogene Dienstleistung ist, sind je individuelle Leistungsabnehmer – hier: Studierende – zentrale Figuren in dem nun genauer zu betrachtenden funktionalen Antagonismus. Zum einen tragen sie ihre je individuellen, durch soziale Herkunft und bisherigen Bildungshintergrund geprägten Studien- und Berufsinteressen ins Hochschulsystem hinein, worauf die ungleichheitstheoretische Perspektive in der Hochschulforschung ein Hauptaugenmerk legt. Zum anderen führen Studierende aber auch jenseits künftiger Berufstätigkeit ihr Leben in einer Gesellschaft, die – wie bereits erwähnt - schon seit geraumer Zeit mehr und mehr zu einer „wissenschaftlich-technischen Zivilisation“ geworden ist, wie es differenzierungs- und kulturtheoretisch reflektiert wird.

Die Wissensgesellschaft, die noch präziser mit Rolf Kreibich (1986) „Wissenschaftsgesellschaft“ genannt werden könnte, ist das Resultat einer fremdreferentiellen

Instrumentalisierung der selbstreferentiellen Steigerungslogik des Wissenschaftssystems, die parallel zur geschilderten Steigerungslogik akademischer Bildung wiederum unter maßgeblicher Beteiligung der Hochschulen und ihrer Professoren vorangetrieben worden ist. Der sich immer mehr beschleunigende Erkenntnisfortschritt hat in mehr und mehr Wissenschaftsfeldern zunehmende und immer vielfältigere Nutzerinteressen attrahiert und Nutzenwendungen gefunden – längst nicht mehr nur in Gestalt von Produktionstechnologien und Produkten der Wirtschaft, medizinischen Diagnose- und Therapieverfahren sowie Waffen des Militärs, sondern bis hin zur psycho- und soziologischen Beratung bei Partnerschaftsproblemen. Um in den Teilsystemen einer derart verwissenschaftlichten Gesellschaft kompetent agieren zu können, wird in mehr und mehr Rollen ein akademischer Bildungshintergrund erforderlich, was seit den frühen 1960er Jahren mit Blick auf Berufsrollen als „Akademikermangel“ registriert wurde, aber eben für viele andere Rollen ebenso gilt.

„Aufstieg durch Bildung“ und „Bildung als Bürgerrecht“ waren demgegenüber die zur gleichen Zeit aufkommenden Formeln für eine auf den ersten Blick gut zur Wissensgesellschaft passende Interessenlage vieler Gesellschaftsmitglieder, die aus der Gleichheitsidee der Moderne als einer weiteren Spezifikation des Fortschrittsverständnisses hervorgegangen war. „Chancengleichheit“ im Bildungssystem, schließlich auch beim Zugang zu akademischer Bildung, war auf der

Agenda der Kämpfe um Lebenschancen zwischen Besser- und Schlechtergestellten immer weiter nach oben gerückt – nicht zuletzt, weil damit auch wissenschaftlich benötigte „Bildungsreserven“ aus „bildungsfernen“ sozialen Lagen mobilisiert werden sollten.

Beide Dynamiken – die gesellschaftliche Verwissenschaftlichung und das massenhafte Streben nach Bildungsaufstieg – trieben eine Inklusionsdynamik des Hochschulsystems voran, wie sie sich im rasanten Wachstum der Studierendenzahlen und vor allem –quoten seit den 1960er Jahren manifestiert. Das traditionelle stillschweigende Tauschgeschäft der Professorenschaft mit den oberen Mittelschichten und Oberschichten war darauf hinausgelaufen, dass Erstere sich wenig um die Lehre kümmern mussten, solange fast nur Studierende aus diesen Milieus die Universitäten besuchten und irgendwie ihren Abschluss schafften, der sowieso weniger berufspraktisch verwendbare Qualifikationen beinhalten musste, die „on the job“ nacherworben wurden, sondern vorrangig der Distinktion und symbolischen Ausgrenzung diene. Sobald aber Studierende aus anderen Milieus eine kritische Masse geworden waren, kamen Forderungen danach auf, dass ein akademisches Studium tatsächliche „employability“ vermitteln soll, was eine völlig andere und auch höhere Qualität der Lehre bedingt; und sogar Studierende mit bildungsbürgerlichem Hintergrund haben sich diesem „Aufstand des Publikums“ (Gerhards 2001) dann angeschlossen.

Auch wenn man skeptisch sein kann, ob die damit einhergehende „Inflation von Bildungstiteln“ (Collins 2013: 66/67) tatsächlich über den Arbeitsmarkt als zentralen Ort der Ungleichheitserzeugung in einer kapitalistisch geprägten Moderne massenhaft berufliche Karriere- und soziale Aufstiegsschancen verbessert: Solange die Einzelnen, von der „Illusion der Chancengleichheit“ (Bourdieu/Passeron 1964) getrieben, das Spiel mitspielen, nur um jeweils zu spät erkennen zu müssen, dass als Türöffner zu den wirklich attraktiven Stellen dann doch wieder zählt, ob jemand im richtigen Tennisclub ist, geht das Spiel immer weiter.

Aus Sicht der meisten Professoren ist Haupteffekt dieser stetig erweiterten Inklusion – und ein Ende ist noch nicht abzusehen – die Konfrontation mit massiven und von ihnen in der Sache dezidiert abgelehnten fremdreferentiellen Ansprüchen an ihre Lehre. Wie es der Philosoph Jan Beckmann (2008: 8, 12) kurz und knapp bedauernd resümiert: „Es wird vorwiegend nach fachlicher Ausbildung gefragt, personale Bildung tritt in den Hintergrund.“ Womit das Schreckbild verbunden wird: „Die Universität wird zur Fachhochschule.“ Wie immer man den Realitätsgehalt solcher Wahrnehmungen einstufen mag: Sie sind der Grund für den anhaltenden Reformwiderstand der Professoren, deren engagierte Mitwirkung aber unverzichtbar für einen Erfolg von „Bologna“ ist. Dienst nach Vorschrift reicht eben nicht. Wiederum gilt: Dieser Widerstand geht nicht auf spezifische Unzufriedenheiten mit einzelnen Veränderungen oder auf ein ungeschicktes

„change management“ der Reformer zurück, auch wenn es Beides zweifellos gibt. Die starke Verweigerungshaltung der Professoren muss vielmehr in den geschilderten gesellschaftstheoretischen Rahmen gerückt werden.

2.3 Ökonomisierung

Die gesellschaftstheoretische Kontextualisierung macht sodann auf einen weiteren Faktor aufmerksam, der ebenfalls – wie Inklusion - Fremdreferentialität gegen die Selbstreferentialität der teilsystemischen Leistungsproduzenten setzt. Allerdings drängt diese fremdreferentielle Wirkkraft die Leistungsproduktion in eine ganz andere Richtung als die Inklusionsansprüche – wodurch sich das Wirkgefüge insgesamt weiter verkompliziert.

Es geht um den Ökonomisierungsdruck, der seit Mitte der 1970er Jahre auf den Hochschulen ebenso wie auf anderen staatlich getragenen Einrichtungen des Bildungssystems und weiterer gesellschaftlicher Teilsysteme lastet und sich im Zeitverlauf noch verstärkt hat. Hintergrund ist, dass damals der „kurze Traum immerwährender Prosperität“ (Lutz 1984) endete, der in Deutschland als „Wirtschaftswunder“ noch mehr als anderswo Grund zu einem zunächst noch etwas ungläubig verzeichneten, dann aber für selbstverständlich genommenen Zukunftsoptimismus in Sachen Wirtschaftswachstum, Vollbeschäftigung, Arbeitsplatzsicherheit und steigendem Lebensstandard hatte. Stattdessen musste man sich

wieder an unsicherere wirtschaftliche Aussichten gewöhnen, mit den entsprechenden Implikationen nicht nur für die je individuelle Lebensführung und –planung, sondern auch für das staatliche Steueraufkommen, mit dem wiederum die wohlfahrtsstaatliche Leistungsproduktion u.a. des Hochschulsystems steht und fällt.

Von Mitte der 1960er bis Mitte der 1970er Jahre hatte ein rapider quantitativer Ausbau des Hochschulsystems stattgefunden, mit zahlreichen Neugründungen von Universitäten und Kapazitätsausweitungen der bereits bestehenden Universitäten. So schnell konnte die Erweiterung der personellen Kapazitäten für die Lehre gar nicht gehen, um mit dem noch schnelleren Wachstum der Studierendenzahlen Schritt zu halten, so dass die für die Qualität der hochschulischen Leistungsproduktion zentrale quantitative Betreuungsrelation – um nur diesen einen Indikator hier anzuführen – Anfang der 1970er Jahre bereits bei ungünstigen durchschnittlich 39 Studierenden pro Lehrendem lag. Aus mehreren Gründen wäre es nicht nur wünschenswert, sondern erforderlich gewesen, mehr Lehrpersonal einzustellen: Die Studierendenzahl stieg weiter; und die Anforderungen an die Qualität der Lehre nahmen sowohl in dem Maße zu, wie man für die Berufspraxis außerhalb der Wissenschaft ausbilden sollte, als auch mit dem Anteil von Studierenden aus bildungsferneren sozialen Milieus – beides, wie geschildert, Inklusionsfolgen. Stattdessen lag die Betreuungsrelation zwanzig Jahre später bei

durchschnittlich 58 Studierenden pro Lehrendem und ist bis heute nicht gesunken (Wissenschaftsrat 2010: 157). Es fehlt also seit vierzig Jahren in großem Maßstab an Lehrpersonal, weil es an Geld mangelt, um dieses Personal bezahlen zu können; und die jetzt schon harten Sparzwänge könnten sich im nun drohenden „Konsolidierungsstaat“ (Streeck 2013) weiter verschärfen, damit dieser seine Kreditwürdigkeit zu erhalten vermag – um weitere Schulden zur Schuldentilgung bzw. für die Zinszahlungen für nicht getilgte Schulden aufnehmen zu können.

Das eine Gesicht dieses durch eine kapitalismustheoretische Anreicherung der differenzierungstheoretischen Perspektive rekonstruierbaren Ökonomisierungsdrucks ist gut bekannt: eine chronische Unterfinanzierung der Hochschulen, deren Handhabung nicht länger je lokalen Praktiken und Kräfteverhältnissen überlassen bleibt, sondern durch eine umfassende Governance-Reform in Richtung „new public management“ (NPM) rationalisiert werden soll – dazu gleich noch etwas mehr. Hinsichtlich der Auswirkungen gilt: Sparzwänge und NPM treffen „Humboldt“ und „Bologna“ gleichermaßen. Sowohl die Selbstreferentialität einer an „Bildung durch Wissenschaft“ orientierten Lehre als auch die stärker fremdreferentiell auf „employability“ ausgerichtete Lehre leiden auf vielerlei Weise unter dem fremdreferentiellen Diktat des „weniger Geld“ (Luhmann 1983: 39).

Gesellschaftlich und speziell im Hochschulsystem herrscht zweifellos eine solche Leistungsreduktion aufgrund des Zwangs zur Kostenreduktion vor. Doch es gibt noch ein anderes Gesicht des Ökonomisierungsdrucks, das sich im Wirtschaftssystem und in den wirtschaftlich getragenen Sektoren anderer gesellschaftliche Teilsysteme findet: Leistungsexpansion aufgrund des Zwangs zur Gewinnerzielung und -steigerung. Das gilt etwa für Zeitungen und Privatsender im Journalismus, aber auch für kommerzielle Klinikketten im Gesundheitssystem. Gerade letzteres Teilsystem könnte im Vergleich zum Hochschulsystem interessant sein: Innerhalb weniger Jahrzehnte ist im Gesundheitssystem neben den Ökonomisierungsdruck in Gestalt von Kostendruck ein Ökonomisierungsdruck als Gewinndruck aufgekommen, was vorher kaum jemand außer in sehr speziellen Nischen wie der Schönheitschirurgie für möglich gehalten hätte. Mehr noch: Die Etablierung von Gewinndruck durch Privatisierung und Kommerzialisierung von vormals nur zur Kostendeckung verpflichteten Krankenhäusern stellt sich den Protagonisten sogar als besserer Weg zu einer effizienteren – was mit „besseren“ gleichgesetzt wird - Leistungsproduktion dar.

Wenn dergestalt nicht nur Bezahlbarkeit, sondern sogar Profit immer mehr das entscheidende Wort bei der persönlich hochgradig wichtig genommenen Gesundheit hat: Reicht unsere Phantasie aus, um uns solch eine Steigerung des Ökonomisierungsdrucks auch im Hochschulsystem – sogar im deutschen - ausmalen zu

können? Man muss dabei nicht nur – in Analogie zu den kommerziellen Kliniken - an eine Ausbreitung von Privathochschulen denken. Wahrscheinlicher könnten Teilkommerzialisierungen bestimmter Ausschnitte der Leistungsproduktion sein – etwa der Weiterbildung oder des Studiums von Ausländern. Zwar dürften die hierbei erzielten Gewinne dann nur zum Teil als Einkommensbestandteile der mitwirkenden Leistungsproduzenten verbucht werden; und der bei der Hochschule verbleibende Rest könnte im Prinzip dafür investiert werden, die anderen Teile der Leistungsproduktion zu verbessern – was im Klartext freilich nur hieße: noch stärkere Kürzungen der staatlichen Grundfinanzierung zu ermöglichen. Noch wahrscheinlicher könnte die Etablierung eines Quasi-Gewinndrucks durch eine konsequent leistungsorientierte Zuweisung der staatlichen Finanzmittel sein. Wie in einem Unternehmen sähen sich dann die Leistungsproduzenten dazu gezwungen, alles dafür zu tun, dass diejenigen Leistungsaspekte, die auf dem staatlich inszenierten Quasi-Markt von Performanzmessung und Mittelzuweisung zählen, maximiert werden, um entweder das knapp gehaltene Budget zu erhalten oder wiederum Zusatzmittel zu gewinnen, mit denen Leistungsverbesserungen bzw. Kompensationen von sonst fälligen Leistungsverschlechterungen bezahlt werden können. Sofern es auf relative Leistungsverbesserungen hinausläuft, würden diese ganz nach dem „Matthäus-Prinzip“ weitere Nachfrager attrahieren, was bei der

Performanz zu Buche schlägt, etc. So weit hergeholt, wie es erscheinen mag, ist dergleichen im Übrigen nicht, wie schon der Blick nach Großbritannien zeigt, wo man auch die Folgen für die Qualität der Leistungsproduktion studieren kann.

2.4 De-Professionalisierung

Die Überlegungen zur Ökonomisierung haben bereits Elemente einer weiteren Teildynamik des Hochschulsystems anklingen lassen, über die gesellschaftliche Dynamiken auf die Interorganisations- und Organisationsebene weitergeleitet werden: die Governance-Reformen in Richtung „new public management“ (NPM), die hier gesellschaftstheoretisch als De-Professionalisierung der Professoren als zentraler Leistungsproduzenten der Lehre eingeordnet werden müssen.

Die Schwächung der akademischen Selbstverwaltung, die Stärkung der Hochschulleitungen, die verstärkte Außensteuerung der Hochschulen durch Ministerien oder von ihnen beauftragte Hochschulräte sowie der intensivierter Konkurrenzdruck um finanzielle Ressourcen zwischen und innerhalb von Hochschulen: Diese Komponenten von NPM bewirken in dem Maße, in dem sie erfolgreich implementiert werden, im Zusammenspiel eine De-Professionalisierung der Professoren (Schimank 2005). Als zentrale Träger von NPM – das kulturtheoretisch als eine neue bereichsspezifische Lesart der Fortschrittsidee

auftritt - agieren die Hochschulleitungen, die die entsprechenden politischen Vorgaben in ihren Hochschulen umsetzen. Die Leitungen benötigen dabei aber die Unterstützung dreier weiterer Akteure. Erstens sind dies die neuen Berufe des Hochschulmanagements wie etwa Qualitätsentwickler (Krücken et al.2013; Kloke 2014), die eine entsprechende Expertise dazu beisteuern, was als Qualität der Lehre anzusehen ist und wie diese erreicht werden kann. Zweitens sind auch Kollaborateure – um bewusst ein etwas schillerndes Wort zu benutzen – aus der Professorenschaft selbst vonnöten, die als erfahrene Fachvertreter an Leistungsbewertungen wie den Akkreditierungen von Studiengängen mitwirken. Ohne dieses peer-Urteil, das freilich von den Betroffenen schnell als Verrat erlebt wird (Schimank 2004), wäre es nicht möglich, kompetent so tiefgreifend in die Lehre zu intervenieren, wie es seit „Bologna“ getan wird. Drittens anschließend müssen die Studierenden nicht nur bei den Evaluationen mitmachen, sondern immer weiter Druck machen, dass daraus Konsequenzen gezogen werden.

Die Interventionen verfolgen in vielen Hinsichten das Ziel, die mit der Inklusionsdynamik verbundenen fremdreferentiellen Gesichtspunkte in Lehre und Studium hineinzutragen – gegen die von den Professoren hochgehaltene Selbstreferentialität dieser Leistungsproduktion. Doch selbst wenn die Interventionen sich ausschließlich an selbstreferentiellen Qualitätsstandards der akademischen Profession orientierten, was immer auch mitläuft, handelte es sich um

fremdreferentiell motivierte und von außen in der Profession zur Geltung gebrachte Maßnahmen, die so oder so auf einen Verlust an „occupational control“, also an Arbeitsautonomie der je einzelnen Professoren hinauslaufen. Und wie immer diese Autonomie im Einzelfall oder auch systematisch für partikulare Interessen an Bequemlichkeit, dem Frönen privater Hobbies oder lukrativen Nebentätigkeiten missbraucht worden sein mag: Über die Arbeitsautonomie des Einzelnen konstituiert sich die teilsystemische Autonomie des Bildungssystems – hier: der akademischen Bildung - gegenüber fremdreferentiellen Einflüssen welcher Art auch immer. Aus gesellschaftstheoretischer Perspektive empfiehlt es sich also, eigeninteressierte Devianz als Kollateralschäden in Kauf zu nehmen, damit die Chance für „Bildung durch Wissenschaft“ gewahrt bleibt – nicht unbegrenzt, aber angesichts der mächtigen Gegenkräfte von Inklusion und Ökonomisierung doch bis zum Beweis, dass professorale Selbstherrlichkeit nicht bloß in Einzelfällen, sondern auf breiter Front Lehre und Studium in die Irre geführt hat. Über den Professionsanspruch wird also die teilsystemische Verselbständigungsdynamik angetrieben, und De-Professionalisierung, wie heute durch NPM, wirkt dem entgegen, was durchaus in bestimmten Hinsichten und einem gewissen Maß sachlich erforderlich sein, aber doch auch schnell übers Ziel hinausschießen kann.

Schluss

Die Leitfrage meines Vortrags lautete: Welche Gesellschaftstheorien braucht die Hochschulforschung? Meine Antwort, die deutlich geworden sein sollte, hierauf: Alle dreieinhalb Theorie-Familien, die die soziologische Gesellschaftstheorie hervorgebracht hat (Differenzierungs- mit Kapitalismustheorie, Ungleichheits- und Kulturtheorie), sind vonnöten, wenn man komplexe Struktur dynamiken wie die des Hochschul- als Teil des Bildungssystems nicht bloß ausschnitthaft, sondern ganzheitlich begreifen will. Ungleichheitstheorie allein reicht ebenso wenig wie Differenzierungs- oder Kapitalismustheorie; und auf Kulturtheorie kann auch nicht verzichtet werden. Mehr noch: Diese Perspektiven können nicht einfach unverbunden nebeneinander gestellt, sondern müssen ohne Knirschen miteinander verzahnt werden.

Die auf dieser Grundlage von mir hier natürlich nur sehr grob skizzierte gesellschaftstheoretische Deutung zeichnet – das sollte deutlich geworden sein – erstens eine komplizierte Gemengelage von Wirkkräften; und die vier hier herausgegriffenen müssten für ein genaueres Bild noch um weitere ergänzt werden. Wie schon vorausgeschickt, ist eine einlinige Geschichte daher nicht zu erwarten gewesen – weder als Erfolgsgeschichte wie in Parsons Saga von Fortschritt und mehr Gleichheit durch Inklusion oder in den Hoffnungen und Versprechungen der „Bologna“-Promotoren, noch als Geschichte des unaufhaltsamen Niedergangs, wie sie u.a. die gegenwärtigen „Bologna“-Verächter uns weis machen wollen. Diese Wirkkräfte sind – das ist die zweite

allgemeine Botschaft – gesellschaftsstrukturell verankert. Es handelt sich also bei dem, was wir heute im Hochschulsystem beobachten, nicht bloß um relativ kontingente und auf diesen Gesellschaftsbereich begrenzte Governance-, Lehr- und Studienstrukturen. In ihnen manifestieren sich vielmehr grundlegende Differenzierungs-, Ungleichheits- und Kulturmuster der Moderne, einschließlich der diesen innewohnenden und zwischen ihnen bestehenden Spannungen.

Gesellschaftstheorie ist nicht dazu da, uns die Sicht aufs gesellschaftliche Geschehen zu vereinfachen, sondern soll uns genau umgekehrt vor schrecklichen Simplifikationen bewahren. Wenn man also die von mir vorgelegte Analyse – oder eine überzeugendere andere - als gesellschaftstheoretische Rahmenerzählung für zahllose Studien der Hochschulforschung heranzieht, die sich viel spezifischeren Phänomenen von Studienabbruch bis zu neuen hochschuldidaktischen Konzepten widmen, soll das keine lästige Pflichtübung sein, sondern im Bewusstsein halten, wie kompliziert die Dinge in Wirklichkeit sind. Das wiederum kann vor zu simplen Reformvorstellungen, einschließlich der Phantasie nahezu beliebiger Gestaltungsspielräume, bewahren.

Ein abschließender Rückblick auf die deutsche Universitätsentwicklung seit dem Anfang des 19. Jahrhunderts könnte vor diesem Hintergrund eine Gesamtbewegung ausmachen, die sich als Makro-Inkrementalismus nach Art dessen, was Ulrich Beck (1986) „reflexive Modernisierung“ nennt, charakterisieren ließe.

Zunächst fand mit den Humboldt'schen Universitätsreformen eine „einfache Modernisierung“ als Ausdifferenzierung von Wissenschaft und Bildung im Sinne einer Autonomisierung von Forschung ebenso wie von Lehre gegenüber fremdreferentiellen Gesichtspunkten anderer gesellschaftlicher Teilsysteme wie insbesondere Politik, Religion und Wirtschaft statt. Hierfür war es förderlich, dass die Universitäten lediglich ein kleines Segment des Bildungssystems bedienten: Nur eine Elite nahm das Universitätsstudium auf; und das Wissenschaftssystem war ohnehin noch sehr klein. Als sozialer Träger dieser Ausdifferenzierung bildete sich eine stillschweigende Koalition von Bildungsbürgertum und „akademischen Mandarinen“ (Ringer 1969) heraus, respektiert vom Besitzbürgertum und mehr als ein Jahrhundert später heimlich verehrt von bildungshungrigen Facharbeitern. Dieses Gleichgewicht hielt sich, nur viele kleine Veränderungen benötigend, sogar durch den Nationalsozialismus hindurch bis Anfang der 1960er Jahre. Dann erst setzte, wie hier dargestellt, eine energische „reflexive Modernisierung“ als Reaktion auf nicht länger ignorierbare gesellschaftliche Dysfunktionen dessen ein, was ursprünglich die „einfache Modernisierung“ hervorgebracht hatte. Das starke Größenwachstum der Universitäten sowohl als Bildungs- als auch als Forschungseinrichtungen ging mit Inklusionsdynamiken einher, die bei weit größeren Bevölkerungsgruppen als vorher Stakeholder-Interessen an den Universitäten weckten und größere Neujustierungen

der Leistungsinterdependenzen mit anderen gesellschaftlichen Teilsystemen wie Wirtschaft oder Politik erforderlich machten. Seitdem ist die Balance von zunächst gewonnener und dann aufrecht zu erhaltender Selbstreferentialität der Wissenschaft und Bildung auf der einen Seite und diesen fremdreferentiellen Ansprüchen aus anderen Teilsystemen sowie von Seiten der individuellen Leistungsabnehmer noch schwieriger geworden, weshalb jetzt erst recht Universitätsreform nur als eine vorsichtige und bereichsspezifische „Politik der kleinen Schritte“ im Wirkungsfeld der vier hier dargestellten Teilkraften möglich ist, wobei das situativ Machbare die Marschroute vorgibt und häufige Kurskorrekturen nötig sind.

Damit habe ich zum Schluss in einer wissenssoziologischen Wendung am Fall des Hochschulsystems gesellschaftstheoretisch plusibilisiert, warum Gesellschaftstheorie keine „große Erzählung“ mehr zu bieten hat. Und ich hoffe, noch plausibler gemacht zu haben, dass Gesellschaftstheorie dennoch auch ohne dieses falsche Versprechen höchst nützlich zum Verständnis gesellschaftlichen Geschehens sein kann – auch des Geschehens im Hochschulsystem.

Literatur