

Welche Gesellschaftstheorien braucht die Hochschulforschung?

Uwe Schimank

Der Beitrag schlägt vor, dass sich die Hochschulforschung damit auseinandersetzt, ungleichheits-, differenzierungs- und kulturtheoretische Perspektiven auf die moderne Gesellschaft als instruktive Rahmung spezifischer Fragestellungen in Betracht zu ziehen – und zwar nicht als eklektizistisches Nebeneinander, sondern als integrativen Bezugsrahmen. Zu vier Haupttendenzen der Dynamik zeitgenössischer Hochschulsysteme wird skizziert, wie ein solches Zusammenwirken der Theorieperspektiven fruchtbar gemacht werden kann.¹

1 Einleitung

Als eine 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 vermisst oder nur auf dem Stand von Gestern oder nur sehr oberflächlich genutzt wurden, waren etwa die science studies und science policy studies, die Governance- und die Organisationsforschung. Gesellschaftstheorien wurden nicht erwähnt – als könne man die Strukturen von Hochschulsystemen und deren Wandel ohne gesellschaftlichen Kontext begreifen.

Dieses Defizit der Defizitanalyse nehme ich hier zum Anlass, Gesellschaftstheorien ins Gespräch zu bringen. Ich will die Messlatte für das, was an gesellschaftstheoretischem Angebot an die Hochschulforschung wünschenswert wäre, kaum überbietbar hoch hängen und, so merkwürdig wie das jetzt klingen muss, an ein heute so gut wie vergessenes Buch erinnern. Ende 1969 erhielt Talcott Parsons 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 die umfangreiche Studie mit dem Titel „The American University“ vor (*Parsons/Platt 1973*): 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 Entwick-

¹Der Artikel beinhaltet die ausgearbeitete Fassung eines Vortrags, den der Autor auf der Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung in Kassel am 10. April 2015 gehalten hat.

lung 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“ zum Ausdruck, wo Parsons (1971: 105) mit geradezu geschichtsphilosophisch anmutendem Gestus nach der industriellen Revolution Ende des 18. Jahrhunderts und der sich bis ins frühe 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 Erziehungssystems 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 „Wissengesellschaft“ 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, damals wie heute: Nein! Die damals wie heute vorherrschende gesellschaftspolitische Voreingestelltheit der Hochschulforschung hätte sie davon abgehalten, ein gesellschaftstheoretisch anspruchsvolleres Analysemodell wie dasjenige von Parsons zu übernehmen. In den 1960er Jahren kamen ja zwei gesellschaftstheoretische wie gesellschaftspolitische Begründungen für den gut zehn Jahre währenden Ausbau des Hochschulsystems auf. Gesellschaftstheoretisch verortet:

- Zum einen gab es eine differenzierungstheoretische funktionalistische Herleitung, wie bei Parsons: In einer „wissenschaftlich-technischen Zivilisation“ (Schelsky 1961)

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 obige Luhmann-Zitat.

- Zum anderen stand daneben eine ungleichheitstheoretisch begründete normative Forderung: „Chancengleichheit“ beim Zugang zu höherer Bildung 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 Bildungsbenachteiligten. 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 Ausrichtung 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 primär 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 und Geschlecht. 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 ist die Art von Fragen, die bis hin zum laufenden Nationalen Bildungspanel die Aufmerksamkeit der Hochschulforschung wie der Bildungsforschung dominieren.

Böse überspitzt: Die Hochschulforschung äußert sich gesellschaftstheoretisch – besser: gesellschaftspolitisch – in einem monotonen Menetekel von Klagen über Ungleichheit, was dadurch, dass es stimmt und man es seit mehr als fünfzig Jahren bis auf zwei Stellen hinter dem Komma immer wieder nachweist, 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. Es geht dabei, wie gleich deutlich werden wird, überhaupt nicht darum, die Ungleichheits-Perspektive völlig zu verabschieden. Sie hat ihren Platz in der Betrachtung 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 noch nicht erwähnten kulturtheoretischen Perspektive wichtige Themen der Hochschulforschung neu aufzuschlüsseln vermag, so dass daraus gesellschaftstheoretische Aufklärung wird, die dann auch zur gesellschaftspolitischen Auf- oder auch Abklärung 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 und deren Verbindung mit Lehre wäre ein weiteres Thema. Zunächst umreiß ich das integrative gesellschaftstheoretische Modell. Im folgenden Schritt spreche ich auf dieser Grundlage vier Phänomene an, die in gegenwärtigen Diskussionen über das Hochschulsystem, dessen weitere Entwicklung und Ausgestaltung viel Aufmerksamkeit finden. Ich muss es an vielen Stellen bei simplifizierenden Andeutungen belassen. Wichtig ist mir hier, einen großen Rahmen vorzuschlagen, mit dem sich die Hochschulforschung nutzbringend näher befassen könnte.

2 Eine gesellschaftstheoretische Perspektivenintegration²

Die soziologische Gesellschaftstheorie zerfällt in eine größere Anzahl teils konkurrierender, teils komplementär gemeinter Angebote. Dies ergibt ein ziemlich unübersichtliches Gesamtbild – etwas drastischer gesagt: ein großes Durcheinander zahlloser Offerten. An 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,

²Zum Weiteren siehe allgemein Schimank (2016).

aber auch als Ungleichheiten der Geschlechter oder von Generationen manifestieren können.³ Die Besser- oder Schlechterstellung bezieht sich auf die Gesamtheit der Lebenschancen von Gesellschaftsmitgliedern – nicht nur das, was man mit Geld kaufen kann, sondern etwa auch soziale Anerkennung z. B. für eine von der Mehrheitspraxis abweichende Sexualität. 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-Familien mit Migrationshintergrund – und haben sich diese Benachteiligungen in den letzten zwanzig Jahren verringert oder vergrößert? Je größer die Nachteile sind, und je weniger sie sich in der zurückliegenden Zeit verringert haben, desto größer ist – jedenfalls bei einer in der Moderne etablierten normativen Gleichheitsidee – 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. Denn bereits an diesem Punkt ist erkennbar, dass dieser Blick *differenzierungstheoretisch* gerahmt ist. Die differenzierungstheoretische Perspektive⁴ lenkt die Aufmerksamkeit auf die *Produktion* von Leistungen, die für die individuelle Lebensführung in der 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 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 Gesichts-

³Siehe als Überblicke Burzan (2004) und Weischer (2011).

⁴Als Überblicke zur Differenzierungstheorie siehe nur Schimank (1996), Schimank/Volkman (1999: 6–22) sowie Tyrell (1998).

punkte 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 konfligieren, 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 in seinen Auswirkungen 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 weitreichenden 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 nachhaltig gefährden könnte, weil sonst die staatlichen Steuereinnahmen, aus denen der Wohlfahrtsstaat größere Sektoren vieler gesellschaftlicher Teilsysteme finanziert, und die Lohnedkommen 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, sowie die Einlagerung der kapitalismustheoretischen Perspektive in Letztere, werden schließlich noch durch die *kulturtheoretische* Perspektive überlagert: 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“ (Münch 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 – wie bereits erwähnt – 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, ganz nach dem Motto: Das Bessere ist der Feind des Guten.

Diese kulturellen Ideen fungieren insgesamt als sinnstiftende *Legitimation* existierender bzw. erwünschter gesellschaftlicher Verhältnisse und wirken so als „Weichensteller“ (Weber 1919: 252) der Institutionengestaltung und des interessengeleiteten 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.

3 Ein gesellschaftstheoretischer Blick auf die Hochschulen

Wenn man nun die heutige Situation der Hochschulen – insbesondere in Deutschland – in dieses Modell einordnet: Welche zusätzlichen und interessanten Aspekte, Wirkkräfte und Effekte des Geschehens kommen dann, über unser geläufiges Wissen hinaus, mit in den Blick und ergeben so ein genaueres, vollständigeres und zusammenhängenderes Bild?

Klar sollte zunächst sein: Weil die moderne Gesellschaft, heute mehr denn je als 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 selbst immer 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 ist es auch beim Blick auf das Hochschulsystem, 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.

3.1 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 professions-autistisch, ihren eigenen Nachwuchs ausbilden – oder ist „Bologna“ der willfährige „Ausverkauf“ von Bildungsidealen an die Zwänge 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 fehlende Ressourcen bedauerliche Grenzen setzen, ist das, was in der „Kultur der Moderne“ als geboten und erstrebenswert gilt.

Die kulturtheoretische Perspektive lenkt an diesem Punkt somit den Blick auf einen Handlungsantrieb, der die teilsystemischen Leistungsproduzenten als Trägergruppen ihres Leitwerts dazu anhält, in seinem Namen immer mehr zu produzieren und anbieten zu können – und zwar nicht nur im Sinne einer Steigerung des Grades der Zielerreichung, sondern vor allem 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 ausbleibt.

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 scheren 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 müsste. So ist 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 „illutio“ (Bourdieu 1992: 360–365). Und diese Normalität ist keine bedauerlicherweise hinzunehmende, sondern Betriebsbedingung: Teilsystemische Leistungsproduzenten sind nicht leider Gottes eigen-sinnig – sie müssen vielmehr 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 kann dann im Gelingensfall einen – im Zweifelsfall von beiden Seiten heftig kritisierten – gesellschaftlich zuträglichen Zuschnitt der teilsystemischen Leistungen ergeben.

3.2 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 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 Inst-

rumentalisierung 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 der Spezifikationen 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.⁵ 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 bildungsbeflissenen 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 bildungsferneren 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.

⁵Die Arbeiterbewegung hatte „höhere Bildung“ schon früh auf ihre Fahnen geschrieben. Gerade vor diesem Hintergrund stellen sich die heutigen Phänomene der Bildungsverweigerung in Teilen der Unterschichten als höchst problematische Selbst-Exklusion dar.

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 beklagte: „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 für eine anspruchsvolle Leistungsproduktion. 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.

3.3 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 Wirt-

schaftswachstum, Vollbeschäftigung, Arbeitsplatzsicherheit und steigendem Lebensstandard gab. 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 unter anderem 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 des Hochschulsystems, 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. 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 gesellschaftlicher 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 dem Ökonomisierungsdruck in Gestalt von Kostendruck ein Ökonomisierungsdruck als Gewinnruck aufgekommen, was vorher kaum jemand außer in sehr speziellen Nischen wie der Schönheitschirurgie für möglich gehalten hätte. Mehr noch: Die Etablierung von Gewinnruck 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: Kann man sich solch eine Steigerung des Ökonomisierungsdrucks auch im Hochschulsystem – sogar im deutschen – vorstellen? 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 mit zu finanzieren – wobei diese Quersubventionierung freilich dann wohl 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.

3.4 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 NPM, die hier gesellschaftstheoretisch als De-Professionalisierung der Professoren als zentrale 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 entsprechende politische 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. 2010; 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 Beurteilten schnell als Verrat erlebt wird (*Schimank 2004*), wäre es nicht möglich, so tiefgreifend in die Lehre zu intervenieren, wie es seit „Bologna“ getan wird. Drittens schließlich müssen die Studierenden nicht nur bei den Evaluationen mitmachen, sondern immer weiter Druck machen, dass daraus Konsequenzen gezogen werden. Das geschieht – zumindest bislang – nicht so konsequent und eindeutig, weil Studierende ein diffus-ambivalentes Verhältnis zu „Bologna“ haben.

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 über das Ziel hinausschießen kann.

4 Schluss

Die Leitfrage des Beitrags lautete: Welche Gesellschaftstheorien braucht die Hochschulforschung? Meine Antwort hierauf: Alle dreieinhalb Theorie-Familien, die die soziologische Gesellschaftstheorie hervorgebracht hat (Differenzierungs- mit Kapitalismustheorie, Ungleichheits- und Kulturtheorie), sind vonnöten, wenn man komplexe Strukturdaten wie die des Hochschul- als Teil des Bildungssystems nicht bloß ausschnitthaft, sondern ganzheitlich begreifen will. Ungleichheitstheorie allein reicht ebenso wenig wie nur Differenzierungs- oder nur 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 Erwartungen von Fortschritt und mehr Gleichheit durch Inklusion oder in den Hoffnungen und Versprechungen der „Bologna“-Promotoren, noch als Geschichte des unaufhaltsamen Niedergangs, wie sie unter anderem die gegenwärtigen „Bologna“-Verächter uns weis machen wollen.

Die 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 auf das 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 von Träumereien über nahezu beliebige 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 winzig. Als gesellschaftlicher Träger dieser Ausdifferenzierung bildete sich eine stillschweigende Koalition von Bildungsbürgertum und „akademischen Mandarinen“ (Ringer 1969) heraus, mehr als ein Jahrhundert später auch heimlich verehrt von bildungshungrigen Facharbeitern. Dieses Gleichgewicht hielt sich, nur viele kleine Modifikationen erlebend, 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 Nejustierungen 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 fremdreferentiellen Ansprüchen aus anderen Teilsystemen sowie von individuellen Leistungsabnehmern auf der andern Seite schwieriger

geworden, weshalb jetzt erst recht Universitätsreform nur als eine vorsichtige und bereichsspezifische „Politik der kleinen Schritte“ im Wirkfeld der vier hier dargestellten Teilkkräfte möglich ist, wobei das situativ Machbare die Marschroute vorgibt und mit häufigen Kurskorrekturen zu rechnen ist.

Damit habe ich zum Schluss in einer wissenssoziologischen Wendung am Fall des Hochschulsystems gesellschaftstheoretisch plausibilisiert, 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

Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M: Suhrkamp.

Beckmann, Jan (2008): Zur Zukunftsfähigkeit des deutschen Universitätssystems. In: Information Philosophie 4/2008, 7–15.

Boudon, Raymond (1983): Individual Action and Social Change: A No-Theory of Social Change. In: British Journal of Sociology 34, 1–18.

Boudon, Raymond (1984): Theories of Social Change. A Critical Appraisal. Oxford, 1986: Polity Press.

Bourdieu, Pierre (1992): Die Regeln der Kunst. Frankfurt/M., 1999: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre/Jean-Claude Passeron (1964): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart, 1971: Klett.

Burzan, Nicole (2004): Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in die zentralen Theorien. Wiesbaden: VS.

Child, John/Janet Fulk (1982): Maintenance of Occupational Control. The Case of Professions. In: Work and Occupations 9, 155–192.

Collins, Randall (2013): Das Ende der Mittelschichtarbeit: Keine weiteren Auswege. In: Immanuel Wallerstein et al. (2013): Stirbt der Kapitalismus? Frankfurt/M., 2014: Campus, 49–88.

Gerhards, Jürgen (2001): Der Aufstand des Publikums. Eine systemtheoretische Interpretation des Kulturwandels in Deutschland zwischen 1960 und 1989. In: Zeitschrift für Soziologie 30, 163–184.

Hirschman, Albert O. (1970): Exit, Voice and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kloke, Katharina (2014): Qualitätsentwicklung an deutschen Hochschulen. Professions-theoretische Untersuchung eines neuen Tätigkeitsfeldes. Wiesbaden: VS.

Knöbl, Wolfgang (2007): Die Kontingenz der Moderne. Wege in Europa, Asien und Amerika. Frankfurt/M.: Campus.

Kreibich, Rolf (1986): Die Wissenschaftsgesellschaft. Von Galilei zur High-Tech-Revolution. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Krücken, Georg/Albrecht Blümel/Katharina Kloke (2010): Hochschulmanagement – auf dem Weg zu einer neuen Profession? In: WSI-Mitteilungen 63, 234–241.

Luhmann, Niklas (1975): Wabuwabu in der Universität. In: Zeitschrift für Rechtspolitik 8, 13–19.

Luhmann, Niklas (1983): Anspruchsinflation im Krankheitssystem. Eine Stellungnahme aus gesellschaftstheoretischer Sicht. In: Philipp Herder-Dorneich/Alexander Schuller (Hrsg.), Die Anspruchsspirale. Schicksal oder Systemdefekt? Stuttgart: Kohlhammer, 28–49.

Lutz, Burkart (1984): Der kurze Traum immerwährender Prosperität. Eine Neuinterpretation der industriell-kapitalistischen Entwicklung im Europa des 20. Jahrhunderts. Frankfurt/M.: Campus.

Meyer, John W./Ronald L. Jepperson (2000): The „Actors“ of Modern Society: The Cultural Construction of Social Agency. In: Sociological Theory 18, 100–120.

Münch, Richard (1986): Die Kultur der Moderne. 2 Bde. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Parsons, Talcott (1971): Das System moderner Gesellschaften. München, 1972: Juventa.

Parsons, Talcott/Gerald M. Platt (1973): The American University. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Reckwitz, Andreas (2006): Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Weilerswist: Velbrueck.

Ringer, Fritz K. (1969): Die Gelehrten. Der Niedergang der deutschen Mandarine 1890–1933. München, 1989: DTV.

Rosewitz, Bernd/Uwe Schimank (1988): Verselbständigung und politische Steuerbarkeit gesellschaftlicher Teilsysteme. In: Renate Mayntz et al. (Hrsg.), Differenzierung und Verselbständigung. Zur Entwicklung gesellschaftlicher Teilsysteme. Frankfurt/M.: Campus, 295–329.

Runciman, Walter G. (1966): Relative Deprivation and Social Justice. A Study of Attitudes to Social Inequality in Twentieth Century Britain. London: Routledge.

Schelsky, Helmut 1961: Der Mensch in der wissenschaftlichen Zivilisation. Köln: Westdeutscher Verlag.

Schimank, Uwe (1996): Theorien gesellschaftlicher Differenzierung. Opladen: Leske + Budrich (UTB).

Schimank, Uwe (2004): Leistungsbeurteilung von Kollegen als Politikberatung – Am Beispiel von Evaluationen im Hochschulsystem. In: Rainer Schützeichel/Thomas Brüsemeyer (Hrsg.), Die beratene Gesellschaft. Zur gesellschaftlichen Bedeutung von Beratung. Wiesbaden: VS, 39–56

Schimank, Uwe (2005): “New Public Management” and the Academic Profession: Reflections on the German Situation. In: *Minerva* 43, 361–376.

Schimank, Uwe (2013): Gesellschaft. Bielefeld: transcript.

Schimank, Uwe (2016): Grundriss einer integrativen Theorie der modernen Gesellschaft. Erscheint in: *Zeitschrift für theoretische Soziologie* 5.

Schimank, Uwe/Ute Volkmann (1999): Gesellschaftliche Differenzierung. Bielefeld: transcript.

Streeck, Wolfgang (2013): Gekaufte Zeit. Die vertagte Krise des demokratischen Kapitalismus. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Tyrell, Hartmann (1998): Zur Diversität der Differenzierungstheorie. Soziologiehistorische Anmerkungen. In: *Soziale Systeme* 4, 119–149.

Weber, Max (1919): Wissenschaft als Beruf. Berlin, 1967: Duncker & Humblot.

Weber, Max (1922): Wirtschaft und Gesellschaft. 5. rev. Aufl., Tübingen, 1972: Mohr.

Weischer, Christoph (2011): Sozialstrukturanalyse. Grundlagen und Modelle. Wiesbaden: VS.

Wissenschaftsrat (2010): Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem. Köln: Wissenschaftsrat.

Wissenschaftsrat (2014): Institutionelle Perspektiven der empirischen Wissenschafts- und Hochschulforschung in Deutschland. Köln: Wissenschaftsrat.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Uwe Schimank

Universität Bremen

Institut für empirische und angewandte Soziologie EMPAS

Mary-Somerville-Str. 9

28359 Bremen

E-Mail: Schimank@uni-bremen.de