

Deutsche Zerrbilder amerikanischer Hochschulen

Gero Lenhardt
Berlin

Deutsche Hochschulpolitiker suchen Bestätigung für ihre Reformpläne in den USA. Das amerikanische Hochschulwesen, so glauben sie zu erkennen, sei selektiver als das deutsche und zeichne sich durch größere Ungleichheit aus. Es würde damit der natürlichen Ungleich-

heit der individuellen Begabungen und des wirtschaftlichen Qualifikationsbedarfs besser gerecht. Deswegen und wegen der dort herrschenden Konkurrenz sei es produktiver als das deutsche. An diesem Vorbild hätte sich die Hochschulentwicklung in Deutschland zu orientieren. Das deutsche Bild amerikanischer Hochschulen ist jedoch ein Zerrbild. Es geht auf die Projektion vordemokratischer Bildungsvorstellungen zurück, die in Deutschland überlebt haben, Amerikanern aber fremd sind. Tatsächlich ist das amerikanische Hochschulwesen weniger selektiv als das deutsche, und es entspricht der bürgerlichen Gleichheitsnorm besser. Konkurrenz zwischen den Hochschulen gibt es, sie trägt zu deren Produktivität aber nichts bei.¹⁶

Deutscher Bildungspessimismus und amerikanischer Bildungsenthusiasmus

Amerikaner sind überzeugt, dass jeder mit der Freiheit begabt ist, in Eigenverantwortung etwas aus sich zu machen. Die Einzelnen können und sollen über ihre Lebensverhältnisse autonom verfügen und sie gemeinschaftlich nach ihren Wertvorstellungen und Interessen gestalten. Bildung soll ihnen helfen, die Grenzen des Bestehenden zu überschreiten, die Grenzen der Gesellschaft ebenso wie ihre eigenen persönlichen. Ueinge-

¹⁶ Vgl. dazu und zum Folgenden Lenhardt (2005).

schränkt gilt dort die liberale Vorstellung: Je gebildeter jeder Einzelne, umso zivilisierter das Ganze. „Americans have an almost religious belief in the desirability and efficacy of postsecondary education for almost everybody” (Trow 1997: 157). Dieser Bildungsenthusiasmus erklärt sich aus der individualistischen Wertordnung mit ihrem letztlich religiös motivierten Glauben an das Individuum und dessen Bewährung durch Bildung.

Diese normative Orientierung erklärt auch die Struktur des amerikanischen Hochschulwesens. Die Bildungseinrichtungen sollen unabhängig von den gegebenen Verhältnissen sein, ja sie sollen im Gegensatz zu ihnen wirken. Hier liegt der Gedanke an die Kirche nahe, die sich dem empirischen Zustand der Welt nicht anpasst, sondern gegen ihre Sündhaftigkeit vorgeht. Die wissenschaftliche Bildung soll wo immer möglich expandieren. Tatsächlich ist die Studentenquote in den USA viel höher als in der BRD, und die öffentliche Hand gibt dort viel größere Mittel für die Bildung aus. Nach Daten des National Center for Education Statistics betragen die öffentlichen Bildungsausgaben pro Student im Jahr 2000 in der BRD kaufkraftbereinigt 10.898 Dollar, in den USA dagegen fast das Doppelte, nämlich 20.358 Dollar (NCES 2005: 3). Gemessen am Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben am Bruttoinlandsprodukt misst man in Deutschland der Bildung eine geringere Priorität zu als in den meisten anderen westlichen Demokratien (OECD 2002).

Dem amerikanischen Bildungsenthusiasmus steht in Deutschland die pessimistische Vorstellung entgegen, die Natur zöge der Bildung unübersteigbare Grenzen. Natürliche Begabungsmängel der Mehrheit machten die Hochschulbildung notwendigerweise zur Sache weniger. Deswegen wird die Selektion der vermeintlich Unbegabten zu einem wichtigen Mittel der Bildung. Zum Begabungsglauben tritt der naturalistische Glaube an einen wirtschaftlichen Qualifikationsbedarf, dem sich die Bildung unterzuordnen habe. In den USA ist der Begriff des wirtschaftlichen Qualifikationsbedarfs dagegen unbekannt. Man kann ihn überhaupt nur mit erheblichem Erklärungsaufwand verständlich machen (McClelland 1988). Fragt man in bildungspolitischen Auseinandersetzungen in Deutschland, welche Bildung *notwendig* ist, fragt man in den USA, wie die Einzelnen ihre *Bildungsinteressen* am Besten realisieren können.

Das naturalistische Bildungscredo, dessen Projektion das deutsche Bild amerikanischer Hochschulen zu einem Zerrbild werden lässt, soll zunächst mit Zitaten veranschaulicht werden. In einem Rückblick zu Be-

ginn der 60er Jahre hatte der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen die herrschenden Bildungsvorstellungen einmal so zusammengefasst:

„Man ist bestrebt, den gegenwärtigen Schulaufbau zu erhalten und macht dafür geltend, er habe sich bewährt. Die Dreiteilung in höhere Schulen, Volksschulen und Mittelschulen entspräche den drei Hauptschichten der Berufe, die sich im modernen Leben herausgebildet hätten: einer geistig führenden, einer ausführenden und einer dazwischen vermittelnden Schicht praktischer Berufe mit erhöhter Verantwortung. Die Dreiteilung werde auch den drei Haupttypen der Begabung gerecht: einem theoretischen, einem praktischen und einem theoretisch-praktischen Typ“ (Deutscher Ausschuss 1963: 9).

Die Einzelnen scheinen hier zu Gymnasiasten, sowie Mittel- und Realschülern geboren, und damit zu Angehörigen der oberen, mittleren und unteren Berufsstände. Zwischen ihren Begabungen und ihren Lebensverhältnissen scheint die Natur eine Einheit zu stiften, kaum anders als der Wille Gottes nach den alten ständischen Ordnungsvorstellungen. Tatsächlich orientierten sich die Einzelnen häufig noch als Standesangehörige, selbst wenn die BRD eine moderne demokratische Verfassung hatte. In den Augen der „geistig führenden Schicht“ gefährdete das wachsende Bildungsinteresse der „ausführenden“ Schicht die unterstellte Harmonie von Begabung und Qualifikationsbedarf. Der Staat müsse einschreiten. Damit nahm man ein zweites Element der deutschen Bildungsentwicklung auf, das obrigkeitstaatliche. Bildungspolitik und Bildungswissenschaften verlangten eine bildungsökonomische Staatsplanung.

„In der Bundesrepublik Deutschland überwog – ähnlich wie in den osteuropäischen Ländern – das Interesse, den Arbeitskräftebedarf nach der voraussichtlichen Wirtschaftsentwicklung einzuschätzen und in der Hochschulplanung zu berücksichtigen“ (Teichler 1995: 64).

Die osteuropäischen Länder, auf die Teichler verweist, waren zu jener Zeit die staatssozialistischen, in denen die Bürgerrechte der Bildungs- und Berufsfreiheit nicht galten. Wie die Expansion der weiterführenden Bildung zu beurteilen und was dagegen politisch zu unternehmen sei, formulierte die CDU in den 1990er Jahren knapp und präzise:

„Das Bildungs- beziehungsweise Ausbildungssystem und das Beschäftigungssystem laufen zunehmend auseinander. Auf der einen Seite gibt es immer mehr Abiturienten, die ein wissenschaftliches Studium aufnehmen wollen, ohne dafür geeignet zu sein; auf der anderen Seite nimmt trotz guter Beschäftigungschancen für Fachkräfte das Interesse junger Menschen an dieser Ausbildung ab. Aus dem Mangel an qualifizierten Fachkräften erwächst eine weitreichende Gefährdung der Leistungsfähigkeit unserer

Volkswirtschaft. Eine Korrektur der Bildungspolitik zugunsten berufsbezogener Bildung ist unverzichtbar.“ (CDU Deutschland 1994: 4)

Der naturalistische Glaube an Begabung und Qualifikationsbedarf ist auch links der politischen Mitte verbreitet, hier schätzt man beides lediglich anders ein. Die nationale Begabungsreserve sei größer und müsse gründlicher ausgeschöpft werden als bisher, denn der wirtschaftliche Qualifikationsbedarf nehme zu. Diese Forderung zielt zwar auf eine Expansion der höheren Bildung, stimmt in ihren naturalistischen Implikationen aber mit den Bildungsvorstellungen der CDU überein.

Dem genannten Bildungscredo entspricht heute, dass sich die Hochschulpolitik um die Einführung zusätzlicher Selektionsmechanismen bemüht. So sollen aus studienberechtigten Abiturienten Studienbewerber werden, die sich einer Auswahl durch die Hochschulen zu stellen haben. Selektiert wird des weiteren beim Übergang von den Bachelor- zu den Masterstudiengängen. Die Auswahl soll nach Leistung vorgenommen werden, aber noch bevor eine einzige Prüfung stattgefunden hatte, galt als ausgemacht, dass nur eine Minderheit der B.A. Absolventen für den weiterführenden M.A. Studiengang in Frage käme. Die Studienplätze im M.A. Studium sollen administrativ quotiert werden, so will es die Hochschulpolitik. Sie beruft sich zwar auf die Bologna-Erklärung, sie widerspricht ihr aber bis in alle Einzelheiten (Lenhardt 2005: 20ff.). Geistesverwandte Eingriffe in die Bürgerrechte hatte die deutsche Hochschulpolitik bereits in den 1970er Jahren in Angriff genommen, sie scheiterte damit jedoch vor dem Bundesverfassungsgericht.

Selektion

Das amerikanische Hochschulwesen, so das deutsche Zerrbild, sei wegen der dort herrschenden Selektion besser gegen die Flut unzureichend begabter Studenten geschützt. In Deutschland stranguliere dagegen ein Übermaß an Unbegabten die Bildung der wenigen Begabten. Tatsächlich ist das amerikanische Bildungswesen aber weniger selektiv als das deutsche. Das zeigt sich unmissverständlich schon daran, dass in den USA ein sehr viel größerer Anteil der jungen Generation an einer Hochschule studiert als in der BRD. In der BRD findet die tertiäre Bildung zum größten Teil noch außerhalb von Hochschulen statt. Ein Bildungsvergleich der G-8 Staaten, den das National Center for Education Statistics in Washington (NCES 2005) publiziert hat, weist für die 18- bis 29-Jährigen Amerikaner

eine Studentenquote von 24 Prozent aus, für die gleichaltrigen Deutschen dagegen eine von lediglich 14 Prozent. Die Werte für die 18- bis 24-Jährigen betragen 34 bzw. 15 Prozent. Die Studie berücksichtigt die unterschiedliche Struktur der beiden Hochschulsysteme, in dem sie dem Vergleich die internationale Standardklassifikation der Bildungseinrichtungen ISCED zugrunde legt.

In die gleiche Richtung wie der G-8-Vergleich deuten die hochschulstatistischen Befunde der OECD. Danach stieg die Studienanfängerquote in Deutschland zwar von 28 Prozent im Jahr 1988 auf 35% im Jahr 2002, sie lag aber immer noch weit unter dem OECD-Durchschnitt. Die deutsche Hochschulabsolventenquote gehört mit 19 Prozent ebenfalls zu den niedrigsten. Gegenwärtig erzielen im OECD-Mittel 32 Prozent der Personen im typischen Abschlussalter einen Abschluss im anspruchsvollen Tertiärbereich A des Hochschulwesens. Nur bei den Promotionen ragen die deutschen Hochschulen heraus.

Folgt man dem pessimistischen Begabungsglauben, dann wäre die fortgeschrittenere Hochschulexpansion in den USA mit der Annahme zu erklären, der in Amerikanern steckende Genpool sei im Hinblick auf Bildung günstiger als der deutsche. Für eine solche Annahme gibt es aber keinerlei Anhaltspunkte. Die Bildung der Amerikaner geht vielmehr auf die individualistische Wertordnung und das ihr entsprechende Menschenbild zurück. Professoren, Lehrer, Eltern und Schüler sollen sich an der Möglichkeit der Bildung orientieren und sie damit Wirklichkeit werden lassen. Leistungsversagen und abermaliges Leistungsversagen sollen mit einer neuen Anstrengung beantwortet werden und mit der Zuversicht, dass der Erfolg nicht ausbleiben kann. An den Erfolgsaussichten zu zweifeln, erscheint als abwegig. Der sich hier äußernde Bildungsoptimismus entspricht dem optimistischen Menschenbild der Bürgerrechte. Wer z.B. in Wirtschaft oder Politik an seiner Unfähigkeit scheitert, muss unter Umständen mit gravierenden materiellen Folgen rechnen. Sein Scheitern bleibt jedoch folgenlos im Hinblick auf seinen Anspruch, als Bürger zu gelten und entsprechend behandelt zu werden. Die Unbedingtheit dieses Anspruchs spiegelt sich in der unbedingten Geltung der Bürgerrechte. Man kann die Bürgerrechte nicht verwirken. Man bleibt mit der Erwartung konfrontiert, eine neue Anstrengung zu unternehmen, damit zugleich aber mit dem Vertrauen, dieser Erwartung auch gewachsen zu sein.

Wirksam wird das individualistische Menschenbild in der Selektionspraxis des amerikanischen Bildungswesens. Die Highschool ist eine Ein-

heitsschule. Hier gibt es zwar gewisse Formen der Binnendifferenzierung und damit verbunden der Selektion, sie haben jedoch bei weitem nicht die schicksalhafte Bedeutung wie Ungleichheit und Selektion im deutschen Bildungswesen. Amerikanische Schüler werden zum ersten Mal mit bedeutenderen Folgen für ihre Biographie bei der Zulassung zum Hochschulstudium selegiert, also in einem Lebensalter, in dem ihre Alterskameraden in Deutschland bereits auf eine Selektionserfahrung von 13 Jahren zurückblicken. Wie PISA gezeigt hat, selegieren die deutschen Schulen mit einer Restriktivität, die in den westlichen Demokratien ohne Beispiel ist (Deutsches PISA-Konsortium 2001 und 2003).

Das geschieht unter Berufung auf das Leistungsprinzip, bedeutet jedoch tatsächlich, dass der Leistungsanspruch gegenüber den Ausgesonderten zurückgenommen wird. Gegen deren natürliche Begabungsmängel könnten Bildungsanstrengungen nichts Substantielles ausrichten. So wird begründet, dass die Gesellschaft ihrer Bildung in den Hauptschulen nur geringere Mittel widmet als ihren schultüchtigeren Kameraden in den Oberschulen. Mit seiner auf die Standesordnung des 19. Jahrhunderts zurückgehenden Mehrgliedrigkeit segregiert das deutsche Bildungswesen die Schüler stärker als das amerikanische mit seiner Einkommensabhängigkeit (Baumert/Schümer 2001: 461). Richter resümiert:

„Die Pisa-Ergebnisse zeigen, daß Deutschland das Land ist, in dem die engste Beziehung zwischen Schulleistung und sozialer Herkunft besteht, und auch der 11. Kinder- und Jugendbericht macht deutlich, daß das Bildungswesen die soziale Schichtung nicht nur reproduziert, sondern sogar noch verstärkt.“
(Richter 2002)

Die Selektion im amerikanischen Hochschulwesen unterscheidet sich nicht nur in quantitativer Hinsicht von derjenigen in Deutschland, sie wird auch mit anderer Absicht und mit anderen faktischen Konsequenzen betrieben. Die Selektion ist zweiseitig. Die Hochschulen wählen ihre Studenten aus, und die Studenten ihre Hochschulen. Der wechselseitige Auswahlprozess dient der Verständigung über die Bildungserwartungen, die die Studenten an die Hochschulen richten, und über die Erwartungen, die die Hochschulen an die jungen Leute richten. In diesem Auswahlprozess haben die Studenten das erste und das letzte Wort. Sie bewerben sich bei mehreren Hochschulen und treffen unter denen ihre Wahl, von denen sie einen positiven Bescheid erhalten haben.

Worum es bei der wechselseitigen Auswahl geht, wird deutlich an der Darstellung der einzelnen Hochschulen in der Öffentlichkeit und an der

Selbstdarstellung der jungen Leute, die sich um die Zulassung zu einem Studium bewerben. Die Attraktivität der Hochschulen hängt vor allem von deren wissenschaftlichem Rang ab, von der Vielseitigkeit ihres Studienangebots und ihrer Forschungsmöglichkeiten und von den verfügbaren Stipendien. Die Colleges betonen daneben auch die besonderen moralischen Herausforderungen und kulturellen Möglichkeiten des Campuslebens. Jedes von ihnen ist um ein unverwechselbares kulturelles Profil bemüht, um seine „mission“. Sie werben darüber hinaus mit ihren Bemühungen um eine niedrige Studienabbrecherquote und deren Erfolg. Sie werben mit der Multikulturalität ihrer Studentenschaft, mit den Erfolgen ihrer Sportteams, mit der Qualität des Essens, kurz mit allem, was den möglichen Bewerbern wichtig sein könnte. Ändern sich die Bildungsinteressen der jungen Leute, dann reagieren sie mit Veränderungen ihres Bildungsangebots. Als z.B. in den 1960er und 1970er Jahren der Marxismus die Gemüter beschäftigte, beriefen Harvard und Stanford einschlägig orientierte Bildungswissenschaftler auf hoch dotierte Lehrstühle. Verliert eine Hochschule die Interessen der jungen Leute aus dem Blick, kann sie leicht wegen mangelnder Nachfrage in eine Krise geraten.

So wie die Hochschulen den Erwartungen der jungen Leute gerecht werden müssen, so die jungen Leute den Erwartungen der Hochschulen. Deren Zulassungsstellen legen großes Gewicht auf das wissenschaftliche Leistungsvermögen der Studienbewerber, aber auch auf deren Charakterfestigkeit, Bürgersinn, Vorbildlichkeit in irgendeiner Hinsicht wie z.B. Musikalität, Sportlichkeit, soziale Engagements und vieles andere. Indiziert werden diese Tugenden u.a. durch Schulnoten, durch den Rangplatz des Schülers in der Abgangsklasse ihrer Schule, durch Intelligenztests, durch Empfehlungen ihrer Lehrer und anderer respektabler Gewährsleute, und durch einen Besinnungsaufsatz, der den Bewerbungsunterlagen beizulegen ist. Nach aufwendigen Beratungen über diese Informationen treffen die Verantwortlichen in den Zulassungsstellen eine Entscheidung.

Sie veranschlagen den Prognosewert der genannten Bewerbungsunterlagen aber nicht allzu hoch. Ihre Vorsicht geht nicht auf messtechnische Zweifel an der Zuverlässigkeit der Tests zurück, sondern auf das demokratische Menschenbild. Danach kann und soll die Vergangenheit des Einzelnen seine Zukunft nicht determinieren. Seine zurückliegenden Leistungen können den zukünftigen Studienerfolg nicht festlegen, sondern lediglich bedingen. Das ist auch der Grund, warum die Colleges Eingangsprüfungen vornehmen und dabei nach dem Schulstoff der High-

school nicht fragen. In Deutschland stützt sich die Selektion dagegen vor allem auf die Abiturprüfung als Abschlusstest. Hier gilt die Annahme, dass sich in den zurückliegenden Leistungen die natürlichen Begabungen der Betroffenen manifestierten, die notwendigerweise auch ihre Zukunft bestimmten.

Der Glaube an die Offenheit der individuellen Entwicklung gestattet es den amerikanischen Hochschulen, bestimmte soziale Kategorien junger Leute bei der Zulassung zu privilegieren, ohne damit in einen allzu scharfen Konflikt mit Gesichtspunkten der Leistungsgerechtigkeit zu geraten. Bei der verbreiteten Bevorzugung von Minderheitenangehörigen (*affirmative action*) lautet eine typische Erwägung etwa: Von einem schwarzen Bewerber, der gegen widrige Umstände an seiner Highschool zu einem einigermaßen erfolgreichen Absolventen geworden ist, ist u.U. mehr zu erwarten als von einem Abkömmling der weißen oberen Mittelschicht, dem alles einschließlich besserer Schulnoten zugefallen ist. Und da sich in der amerikanischen Kultur Paternalismus verbietet, weiß man das individuelle Interesse der Begünstigten mit dem Interesse der Mehrheit zu verbinden. Eine multikulturelle Studentenschaft, so eine verbreitete Überzeugung, bereichere alle Studenten, so dass die besondere Berücksichtigung von Minderheitenangehörigen im Interesse aller liege. Natürlich war die intendierte Privilegierung der Minderheiten politisch immer umstritten, und es versteht sich von selbst, dass sie nicht ausreichte, die schichtenspezifische Ungleichheit beim Zugang zur Hochschulbildung zu überwinden. Sie wirft aber ein Licht auf den amerikanischen Bildungsglauben und die Versuche, ihn zu verwirklichen.

Entsprechendes gilt mit Blick auf die Privilegierung der „legacies“, der Kinder von Ehemaligen oder von großzügigen Spendern. Die Zulassungsabteilungen machen bei deren Bevorzugung gewiss eine ethische Gratwanderung, es wäre aber ein Missverständnis, würde man diese Praxis als korrupten Handel mit Bildungsmöglichkeiten und Diplomen verstehen. Bei der Bevorzugung der „legacies“ geht es im Selbstverständnis der Beteiligten vielmehr um die Verbundenheit Gleichgesinnter, die einander vertraut sind und gemeinsam für die gleichen Werte eintreten. Dass die Zulassung des einen bei einer festliegenden Zahl von Studienplätzen die Zurückweisung eines anderen bedingt, wird nicht übersehen. Eine Zurückweisung soll aber ohnehin über die individuelle Bildungsfähigkeit nichts besagen. Zudem steht es jedermann frei, sich bei einer anderen Hochschule zu bewerben, zu deren Studenten er vielleicht besser passt.

Die Zurückweisungen verlieren damit an Dramatik. Ihre Bedeutung relativiert sich auch deswegen, weil laufend neue Hochschulen gegründet werden (zur Selektion an der Stanford University Fetter 1995).

Gleichviel wie man zur Selektionspraxis amerikanischer Hochschulen steht, sie hat offenkundig nichts gemein mit der deutschen Vorstellung, per Selektion seien natürliche Begabungen nach Maßgabe eines natürlichen Qualifikationsbedarfs den Hochschulen zuzuführen oder von ihnen fernzuhalten. Der deutschen Vorstellung vom „Rohstoff Bildung“ steht dort das Bemühen um das Individuum gegenüber. Berichtet man Amerikanern, dass in Deutschland Kultusminister, Hochschulrektoren, Lehrer- und Professorenverbände, politische Parteien, bildungspolitische Beratungsgremien usw. gegen die Hochschulexpansion opponieren, dann stößt man auf ungläubiges Erstaunen und äußerstes Befremden.

Der in Deutschland verbreitete Glaube, natürliche Begabungen zögen der Bildung Grenzen, hält einer wissenschaftlichen Überprüfung nicht Stand. Die Frage, ob kognitive Fähigkeiten auch genetisch determiniert sind, ist wissenschaftlich kontrovers. Übereinstimmung besteht aber in Folgendem: Der durchschnittliche Intelligenzquotient in allen untersuchten Ländern ist während des 20. Jahrhunderts beträchtlich gestiegen. Für die USA zeigt Flynn (1984) mit Daten von Wechsler und Binet Tests, dass der durchschnittliche Intelligenzquotient der Amerikaner zwischen 1932 und 1978 um den beachtlichen Wert von 13.8 Punkten gestiegen ist. Eine ähnliche Zunahme wurde in allen anderen entwickelten Ländern gemessen (Flynn 1987, 1994). Das Intelligenzwachstum ist nicht überraschend. Denn das Verhalten, in dem sich die als Intelligenz definierten Fähigkeiten manifestieren, gewinnt mit der Expansion der modernen Bildungseinrichtungen an Vorbildlichkeit und Verbreitung. Kurz gesagt, die Wertorientierungen, die zum zunehmenden Besuch der weiterführenden Bildung motivieren, führen typischerweise auch zu einem Zuwachs an Intelligenz. An genetische Grenzen ist die Expansion der nationalen Bildungssysteme bis jetzt noch nirgends gestoßen (Fernandez-Ballesteros/Juan-Espinosa/Abad 2001).

Ungleichheit der Hochschulen

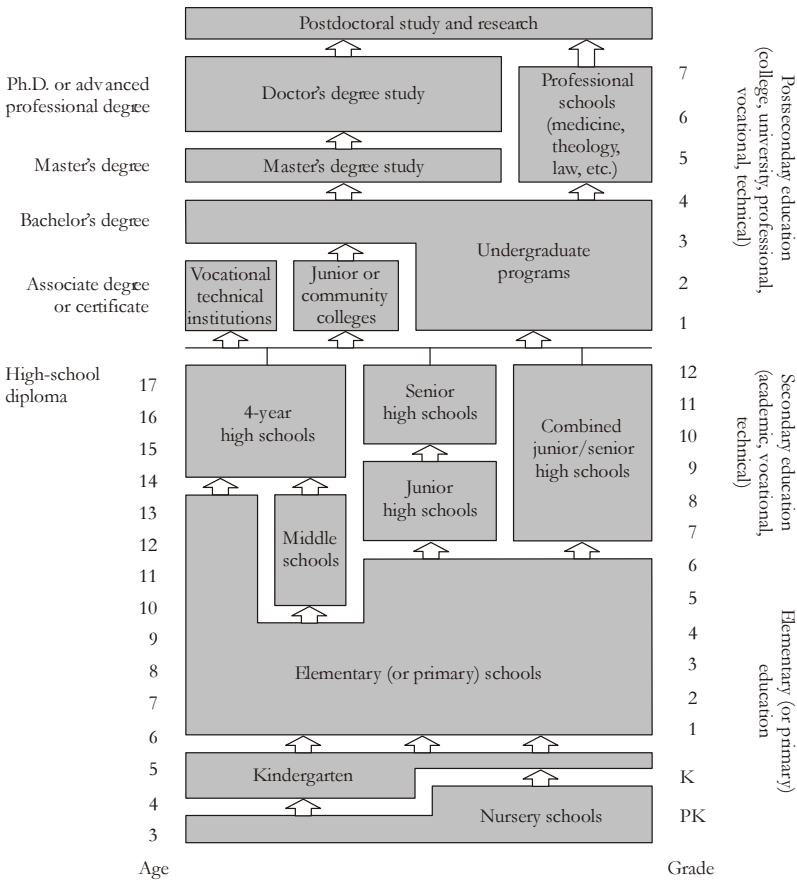
Die deutschen und die amerikanischen Hochschulen spiegeln die Ungleichheit, die auch sonst in den beiden Gesellschaft anzutreffen ist. In den USA hat sie vor allem Klassencharakter und ergibt sich aus den pri-

vatwirtschaftlichen Eigentumsverhältnissen. Diese Ungleichheit kann sehr bedrückend sein, hat aber nur materielle Bedeutung und soll gegen die Norm bürgerlicher Gleichheit nichts besagen. Im Besitz der Bürgerrechte stimmen Arme und Reiche überein. Darin unterscheidet sich die Ungleichheit der Klassengesellschaft von der ständischen Ungleichheit, die Unterschiede der Rechte, der Pflichten und der individuellen Würde beinhaltet.

Die amerikanischen Hochschulen entsprechen weitgehend der bürgerlichen Gleichheitsnorm. Sie verfolgen alle das gleiche Ziel: Sie wollen zur Bildung unabhängiger Bürger beitragen, deren persönliche Autonomie Kompetenz im Umgang mit einer Sache einschließt. Sie bilden zwar eine Hierarchie, aber die soll nach allgemeiner Anschauung die Norm der Gleichheit so wenig in Frage stellen wie ein hohes oder niedriges Einkommen die Gleichheit der Bürgerrechte und der Menschenwürde. Die deutsche Gesellschaft ist ebenfalls eine Klassengesellschaft, aber die Klassenverhältnisse sind hier noch überlagert von den Resten ständisch-obrigkeitsstaatlicher Ungleichheit, die auch das Bildungswesen prägen. Der amerikanische Glaube an individuelle Autonomie und an eine offene Gesellschaft verleiht dem Hochschulwesen Struktur. Die tertiäre Bildung findet fast ausnahmslos getrennt und in Unabhängigkeit von der Berufspraxis in Hochschulen statt. Sie will die jungen Leute nicht an die gegebenen Verhältnisse anpassen, sondern ihnen helfen, in bürgerlicher Freiheit deren Grenzen zu überschreiten. Die wenigen Bildungsprogramme, die sich außerwissenschaftlichen Qualifikationsansprüchen fügen, führen ein marginales Dasein und werden mit dem kritischen Begriff des *vocationalism* bezeichnet.

Die Hochschulen wollen die Studenten dort abholen, wo sie mit ihrer momentanen Vorbildung stehen. Daraus ergibt sich die Ungleichheit zwischen ihnen. Diese Ungleichheit ist aber nicht gewollt, sie wird auch nicht als notwendig verstanden, sondern soll durch Bildungsanstrengungen aufgehoben werden. In ihren Zielen stimmen alle Hochschulen überein. Diese Übereinstimmung manifestiert sich darin, dass sie durch breite Übergänge und Aufstiegswege verbunden sind, von denen die Studenten auch lebhaften Gebrauch machen. Die prinzipielle Gleichheit der Hochschulen lässt die Regelstudienzeit zum wichtigsten Unterscheidungsmerkmal werden. Man kann Abschlüsse nach 2, 4, 6 oder 8 Jahren machen.

Abbildung: Aufbau des amerikanischen Bildungswesens



Quelle: http://nces.ed.gov/programs/digest/d04/figures/fig_01.asp (Zugriff am 31.5.2006)

Eine Regelstudienzeit von zwei Jahren gilt für die *Junior* oder *Community Colleges*. Deren Besuch wird denjenigen voll angerechnet, die danach in ein Vierjahrescollege eintreten. Von dieser Möglichkeit machen auch viele Studenten Gebrauch. Sie beginnen ihr Hochschulstudium in einem Community College, denn hier sind die Studiengebühren niedriger.

Vier Jahre beträgt die Regelstudienzeit in den *Liberal Arts Colleges*. Hier erwirbt man den Grad des Bachelor of Arts (B.A.). Die *Liberal Arts Colleges* bildeten einmal das Zentrum des Hochschulwesens. Das Studium ist hier in den ersten beiden Jahren breit angelegt, in den folgenden beiden wählen die Studenten fachliche Schwerpunkte. Die Colleges rangieren also zwischen der gymnasialen Oberstufe und der Universität in Deutschland. Ihre Zulassungsstellen rechnen einem Abiturienten aus Deutschland denn auch ein oder zwei Jahre auf die Regelstudienzeit an. Der Allgemeinbildung widmen auch die *Professional Colleges* große Aufmerksamkeit, die in den vergangenen Jahrzehnten an Bedeutung gewonnen haben. Von der Bildungstradition des deutschen Fachschulwesens und der Kultur des Fachmenschentums (Max Weber), die auf den absolutistischen Obrigkeitsstaat zurückgehen, unterscheiden sie sich durch die Orientierung an professioneller Autonomie, die der bürgerlichen Freiheit entspricht (vgl. dazu Lenhardt 2004).

Ergänzt wird der Collegeunterricht durch die Erfahrung des Campuslebens. In den Vier-Jahres-Colleges besteht für die Studenten zumeist Residenzpflicht. Dem Campusleben messen viele Amerikaner eine größere Bedeutung für ihre Bildung zu als dem wissenschaftlichen Unterricht. Im College sind sie zu Erwachsenen geworden von ihren Lehrern mit Sympathie und Aufmerksamkeit begleitet. Hier haben sie Freunde und nicht selten auch ihren Ehepartner gefunden. Ihrem College fühlen sie sich in Dankbarkeit ein Leben lang verbunden. Sie singen hingebungsvoll die Schlachtgesänge seiner Sportteams und verfolgen auch im fortgeschrittenen Alter noch deren Wettkämpfe. Ihm und nicht den *Graduate Departments* gelten ihre jährlichen Spenden, die sich auf große oder kleine Beträge belaufen können. So eng ist diese Verbindung, dass man dem College das Gedenken an die eigene Person oder an früh verstorbene Kinder anvertraut. Das geschieht häufig in Form einer materiellen Zuwendung. Entsprechende Messingtäfelchen an Bänken, Gartenanlagen, Brunnen, Bibliotheken und Gebäuden sind allgegenwärtig. Kurz, die Bildungserfahrungen, die man an einer amerikanischen Hochschule typischerweise macht, sind denkbar weit entfernt von jenen, die die deutsche Hochschulpolitik den jungen Leuten als „Rohstoff Bildung“ ansinnt.

Das *Graduiertenstudium* schließt an den Collegebesuch an. Typischerweise erwirbt man hier in vier Jahren Regelstudienzeit den Grad eines PhDs oder in zweien den eines M.A. Das Graduiertenstudium kommt dem Studium an einer deutschen Universität am nächsten. Ob die *Re-*

search oder *Doctoral Universities* aber ungleicher sind als deutsche Universitäten, steht dahin. Die deutschen Universitäten unterliegen zwar recht einheitlichen staatlichen Regelungen, aber große Leistungsunterschiede zwischen ihnen und innerhalb jeder einzelnen von ihnen sind damit nicht ausgeschlossen. Seit je gibt es hier Fakultäten, Institute oder Professoren von Weltrang, während der professorale Amtskollege nebenan nicht einmal provinzielles Mittelmaß erreicht. Mit den amerikanischen *Research* und *Doctoral Universities* verhält es sich nicht anders. Es gibt auch hier neben herausragenden Lehrveranstaltungen sehr bescheidene. Deswegen lässt sich gar nicht entscheiden, ob sie ungleicher sind als die deutschen.

Von der bürgerlichen Gleichheit der tertiären Bildung in den USA unterscheidet sich die tertiäre Bildung in Deutschland vor allem durch die Reste ständischer Ungleichheit. In den USA vollzieht sich die tertiäre Bildung generell in Hochschulen, die alle universalistischen Bildungsvorstellungen folgen. In Deutschland vollzieht sie sich dagegen in einer Vielzahl unterschiedlicher Einrichtungen, die unterschiedlichen Bildungsvorstellungen genügen sollen. An der Spitze der Bildungshierarchie stehen die Universitäten, die ihren Absolventen die Erfahrung der akademischen Freiheit vermitteln sollen. Im freien Studium sollen sich die Universitätsstudenten die inneren und äußeren Bedingungen ihres Handelns bewusst machen können. Die Erfahrung der akademischen Freiheit soll aber ein Privileg weniger bleiben.

Was die Elite mit Bewusstsein und Selbstbewusstsein verfügt, soll sich die Mehrheit fraglos zu eigen machen. Sie soll sich, wie es heißt, dem sogenannten gesellschaftlichen Qualifikationsbedarf anpassen. Auf ihr Bewusstsein soll es in ihrer Berufspraxis nicht ankommen und deswegen auch nicht in ihrer Bildung. Folglich erübrigt sich für sie auch die Erfahrung der akademischen Freiheit. In den reglementierteren Fachhochschulen ist sie formal zwar vorgesehen, jedoch stehen ihr dort die materiellen Umstände entgegen. Den Fachschulen und Berufsschulen ist die Freiheit wissenschaftlichen Denkens überhaupt fremd. Der größte Sektor der tertiären Bildung, das duale System der beruflichen Bildung, identifiziert der Idee nach Bildung und Praxis überhaupt. Es qualifiziert seine Absolventen nur allzu oft in der Form außersprachlicher Nachahmung oder bietet ihnen schlecht bezahlte unqualifizierte Arbeit. Die genannten Formen der tertiären Bildung sind gesetzlich festgeschrieben. Sie haben mit der Modernisierung der Gesellschaft zwar an Überzeugungskraft ver-

loren, sind vielen Bildungspolitikern aber noch so wichtig, dass sie vehement für ihre Bewahrung eintreten.

Die Unterscheidung einer exklusiven Elite und einer Mehrheit, die ihr folgt, ist Amerikanern fremd. Die hier implizierte Entmündigung der Bürger widerspricht der Vorstellung eigenverantwortlichen Handelns, die in den USA mit größerer Selbstverständlichkeit praktiziert wird als in Deutschland. Diese Differenz ist im Auge zu behalten, fragt man nach der schichtenspezifischen Ungleichheit beim individuellen Wettbewerb um ungleiche Bildungsmöglichkeiten. Wie Hartmann (2005) berichtet, schickt die untere Hälfte der amerikanischen Bevölkerung ihre Kinder zu fast 90 Prozent auf Einrichtungen in den unteren Bereichen der Hochschulhierarchie, „die sich bestenfalls auf dem Niveau von Berufsakademien bewegen“, auf die teuren Privatuniversitäten aber nur sehr selten. Die Leistungsansprüche eines Community Colleges sind gewiss bescheidener als die einer Research University, die Gleichsetzung deutscher Berufsakademien und amerikanischer Colleges übersieht jedoch die bürgerliche Gleichheit der amerikanischen und die ständische Ungleichheit der deutschen Bildungseinrichtungen. Entscheidend ist, dass es in den USA keine Fachschulung gibt, die den Einzelnen für einen unterstellten objektiven Qualifikationsbedarf instrumentalisieren will, und keine Universitäten, die die Wissenschaftsfreiheit als ständisches Privileg zu verteidigen suchen. Der universalistische Charakter der Bildung erklärt auch, warum Amerikaner von den teuren privaten Hochschulen viel weniger fasziniert sind als deren rückwärtsgewandte Bewunderer in Deutschland. Wie oben schon gezeigt, ist die schichtenspezifische Ungleichheit beim Zugang zu den Einrichtungen der tertiären Bildung in den USA kleiner als in Deutschland.

Kurz, wollten die Reformer in der BRD der amerikanischen Bildungsentwicklung folgen, müssten sie sich für die Verallgemeinerung der freien wissenschaftlichen Bildung engagieren und nicht für die Verteidigung ständischer Ungleichheit.

Konkurrenz

Das amerikanische Hochschulwesen, so die dritte Unterstellung, Sorge mit Konkurrenzmechanismen für größere Produktivität. Dem hätten die Hochschulen in Deutschland nachzueifern und seien mit Hilfe von Leistungsverträgen zu größeren Anstrengungen anzuspornen. Auch bei die-

sem Eindruck hat man es mit einer Projektion deutscher Vorstellungen zu tun. Die amerikanischen Hochschulen konkurrieren miteinander, aber dabei geht es um die Verständigung zwischen Hochschule und Gesellschaft über Bildungsvorstellungen. Das ist an der Skizze der Selektion bereits deutlich geworden und gilt entsprechend auch für andere Aspekte des Hochschullebens. In Deutschland soll dagegen nicht die Öffentlichkeit über die zu erbringenden Leistungen der Hochschulen entscheiden, sondern der Staat. Geht man von der Vorstellung eines objektiven Qualifikationsbedarfs aus, dann liegt der Glaube an staatlich administrierte Leistungsanreize tatsächlich auch näher als der Gedanke an die freie Verständigung über Bildungserwartungen. Dass der Staat in der BRD administrativ festlegen will, welche Hochschulen als Eliteuniversitäten gelten sollen, lässt sich ebenfalls als Entmündigung der Bürger verstehen. Die Hochschulen sollen sich nicht in der Konkurrenz um die Studenten und deren Bildungsinteressen profilieren, sondern die Studenten sollen um die staatlich kategorisierten Hochschulen konkurrieren. In den USA hat dieser neoliberale Cameralismus keine Parallele.

Die Professoren, Studenten und Hochschulleitungen stehen sich dort jedoch auch nicht als Marktteilnehmer gegenüber, weder in den privaten noch in den öffentlichen Hochschulen. Die Hochschulen, auch die privaten, gelten als „non-profit sector“. Die Professoren verkaufen ihre Arbeitskraft nicht, und die Hochschulleitungen können nicht als Arbeitgeber darüber verfügen. Die Professoren haben vielmehr professionelle Autonomie, sie ist nur anders konstituiert als in Deutschland. Im frühen 20. Jahrhundert waren sie noch Angestellte, die den Erwartungen ihrer Arbeitgeber zu folgen hatten. Dann erlangten sie akademische Freiheit in dem Maß, in dem sich ein allgemeiner gesellschaftlicher Konsensus über den Wert der wissenschaftlichen Bildung herstellte.

Gestützt wird ihre Unabhängigkeit heute nicht zuletzt durch die Forschungsfinanzierung, die vom Staat und einer großen Zahl unabhängiger Stiftungen getragen wird. Vom wissenschaftlichen Engagement der Professoren hängt es ab, wie viel Forschungsmittel einer Universität zufließen und wie viele Studenten sie mithin in ihre Graduiertenprogramme aufnehmen kann. Die Lehrenden gewinnen damit eine starke Stellung gegenüber der Hochschulleitung. Ihre Unabhängigkeit findet des Weiteren im *Department* eine Stütze, das zum organisatorischen Zentrum der Hochschulen wurde. Seine Mitglieder stehen alle in einem direkten Verhältnis zum Hochschulmanagement. Hierarchien und Abhängigkeiten des

Nachwuchses, wie sie der Lehrstuhl in Deutschland vorsieht, gibt es dort nicht. Zu nennen sind schließlich die wissenschaftlichen Fachverbände und die Berufsverbände der Professoren, die Einfluss nehmen auf die Inhalte von Forschung und Lehre, sowie auf die materiellen Aspekte der Beschäftigungsverhältnisse.

So wenig wie die Stellung der Professoren die von abhängigen Angeestellten ist, so wenig ist die Stellung der Studenten die von Kunden. Die Studenten treten nicht in ein Tauschverhältnis ein, sondern kooperieren mit ihren Professoren in einem professionellen Arbeitsbündnis. Der Kooperation beider kommt zugute, dass ihre soziale Stellung gegenüber den Hochschulen stärker ist als die ihrer Kommilitonen in Deutschland. Das liegt nicht nur an der Abhängigkeit der Hochschulen von den Studiengebühren, sondern auch an dem Rückhalt, den die jungen Leute und ihre Bildungsinteressen in der Gesellschaft finden. Sie gelten hier als Bürger und nicht als bildungsökonomische Dispositionsmasse. Ein Student an einer Berliner Universität fasste seine Studiererfahrungen so zusammen. „Sind wir Studenten vielen Dozenten lästig? Offenbar ja“. Er wird wissen, warum er seinen Namen nicht offenbaren wollte.¹⁷

Gemessen an marktwirtschaftlichen Kriterien ist das amerikanische Hochschulwesen irrational. Man kann diese Behauptung mit ziemlicher Sicherheit aufstellen, denn die Funktionsweise der Colleges ist gut untersucht. In ihrem Standardwerk „How College Affects Students“ haben Pascarella und Terenzini (1991, aktualisierte Auflage 2005) ungefähr 2000 einschlägige Studien ausgewertet. Die Colleges, so zeigt sich hier, differieren in vielen Hinsichten wie z.B. Selektivität, Größe, staatliche oder private Trägerschaft, Studiengebühren, institutionelle Ausstattung, Kontrollmechanismen, Curricula, soziales Ansehen usw. Aber diese Differenzen haben keinen Einfluss auf den durchschnittlichen Bildungszuwachs bei ihren Studenten. Das gemessene durchschnittliche Leistungsniveau kann sich von College zu College sehr unterscheiden, aber der Netto-Leistungszuwachs der Studenten zwischen Immatrikulation und Graduierung ist in allen im Großen und Ganzen gleich. Die Autoren resümieren,

„there is little consistent evidence to indicate that college selectivity, prestige, or educational resources have any important net impact on students in such

¹⁷ „Ellbogen in die Rippen“, in: *Der Tagesspiegel*, Wissen und Forschung, 17. Januar 2006, S. 7.

areas as learning, cognitive and intellectual development, other psychosocial changes, the development of principled moral reasoning, or shifts in other attitudes and values. Nearly all of the variance in learning and cognitive outcomes is attributable to individual aptitude differences among students attending different colleges. Only a small and perhaps trivial part is uniquely due to the quality of the colleges attended.“ (ebenda: 592 und die dort genannte Literatur).

Die Konkurrenz der Colleges um Geld und Talente zeitigt vor allem Verteilungseffekte. Diese Einsicht wird in der Literatur und im Alltag amerikanischer Hochschulen spöttisch als „Matthäus-Effekt“ beschrieben, in Anlehnung an Matthäus 28, Vers 29 „Wer hat, dem wird gegeben“. Bestimmte Hochschulen sind danach besonders erfolgreich, weil sie im System der Verteilung von Geld und Talenten eine privilegierte Stellung innehaben. Sie stoßen auf eine besonders große Nachfrage und können mithin besonders aussichtsreiche Studenten auswählen. Aber sie wuchern mit ihrem Pfund nicht produktiver als die unbekannte und ärmere Konkurrenz mit dem ihren. Aus der Perspektive der einzelnen Colleges ist die Konkurrenz um aussichtsreiche Studenten und renommierte Professoren rational, denn von ihr hängen Erfolg und Überleben ab. In gesamtgesellschaftlicher Perspektive, um die es der Hochschulpolitik in der BRD geht, erweist sie sich aber als irrational. Denn für die Bildung ist mit solchen Verteilungseffekten nichts gewonnen. Die Produktivität des Hochschulwesens nimmt nicht zu, wenn man die Ungleichheit zwischen den einzelnen Hochschulen vergrößert.

Die Relation von Aufwand und Ertrag ist in den renommierten privaten Universitäten der USA sogar besonders ungünstig. Ihr Prestige gestattet ihnen besonders hohe Einnahmen mit dem Charakter von Monopolrenten. Der ökonomisch irrationale Charakter der Hochschulbildung zeigt sich auch in Folgendem: Wer das College besucht hat, hat zwar günstigere Karrierechancen als ein Absolvent einer *High School*, aber die Absolventen eines herausragenden und teuren College erzielen kein höheres Einkommen als die eines durchschnittlichen, es sei denn sie nehmen ein Graduiertenstudium auf. Es trifft auch nicht zu, dass das Führungspersonal der amerikanischen Gesellschaft vor allem aus Eliteuniversitäten stammt. Das ist schon deswegen nicht möglich, weil die Zahl ihrer Absolventen dazu zu gering ist (ibid.).

Fazit

1. Das amerikanische Bildungswesen ist weniger selektiv als das deutsche. Die Überzeugung, dass sich alle bilden können und sollen, wirkt nachdrücklicher als in Deutschland und hat die Studentenquote bereits im 19. Jahrhundert weit über die deutsche steigen lassen.
2. Das amerikanische Hochschulwesen umfasst nahezu die gesamte tertiäre Bildung. Dabei stimmen alle Hochschulen in bürgerlich-universalistischen Bildungsvorstellungen überein. Sie entsprechen deswegen der Gleichheitsnorm besser als das Hochschulwesen und die übrige tertiäre Bildung in Deutschland, die noch unter den Resten ständischer Ungleichheit leiden.
3. Die Konkurrenz zwischen den Hochschulen trägt zur Produktivität des Lehrens und Lernens nichts bei. Sie erzeugt Verteilungseffekte, die in gesamtwirtschaftlicher und in individueller Perspektive irrational sind.

Die Unterschiede zwischen den Hochschulen in Deutschland und in den USA ergeben sich nicht aus Gesichtspunkten bildungsökonomischer Effizienz, sondern aus ihrer Geschichte, genauer gesagt aus den unterschiedlichen Formen, die der Protestantismus in den englischen Kolonien Nordamerikas und in Deutschland angenommen hatte.¹⁸ Die Reformation hatte die Stellung der Laien zu Lasten der Kirche gestärkt. Der Protestantismus, der in Neu England dominierte, begünstigte die Stellung der Individuen. Diese schlossen sich zu unabhängigen Sekten bzw. Gemeinden zusammen und gründeten Colleges, die unter ihrer Kontrolle blieben. Diese Colleges haben für die Hochschulorganisation sozusagen Modellcharakter gewonnen. In Deutschland hatte die Reformation dagegen die Obrigkeit der konfessionellen Kleinstaaten begünstigt. In ihre Hand gerieten die Universitäten, auch wenn sie ihre feudale Unabhängigkeit noch lange verteidigen konnten.

In den amerikanischen Hochschulen gelten die Einzelnen seit je als gleiche und freie Bürger, in den deutschen galt dagegen zunächst die Standesordnung und zunehmend der Wille der absolutistischen Obrigkeit. Ihnen sollte sich die Bildung der Einzelnen fügen. Seitdem wurde die

¹⁸ Ben-David (1972), Geiger (1986; 1992; 1993; 1999), Hofstadter/Metzger (1955), Touraine (1997), Veysey (1965)

ständische Vorstellung, Gott habe den Einzelnen durch niedere oder höhere Geburt unterschiedliche Würde verliehen, zu der Auffassung rationalisiert, die Natur habe ihnen durch Geburt ein bestimmtes Maß an Begabungen mitgegeben. Und die absolutistische Vorstellung, die Einzelnen hätten sich dem Willen der Obrigkeit zu fügen, wurde zum bildungsökonomischen Credo, ihre Bildung sei für einen ehernen Qualifikationsbedarf zu instrumentalisieren. Mit der erfolgreichen Demokratisierung nach 1945 weichen diese ständisch-obrigkeitsstaatlichen Bildungsvorstellungen auch bei uns modernen individualistischen.

Literatur

- Ben-David, Joseph (1972): *American Higher Education: Directions Old and New*/Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. New York: MacGraw-Hill.
- Baumert, Jürgen/Gundel Schümer (2001): *Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb*. In *Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000*. Opladen. Leske und Budrich. 323-407.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2005): *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche?* Münster: Waxmann.
- Fernández-Ballesteros, Rocío/Juan-Espinosa, Manuel/Francisco-Jose Abad (2001): *Sociohistorical Changes and Intelligence Gains*, in: Sternberg, Robert J./Elena L. Grigorenko (eds.), *Environmental Effects on Cognitive Abilities*. Mahwah, N. J.; London: Erlbaum, 383-424.
- Fetter, Jean H. (1995): *Questions and Admissions*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Flynn, James R. (1984): *The Mean IQ of Americans: Massive Gains 1932-1978*, in: *Psychological Bulletin*, 95: 29-51.
- Flynn, James R. (1987): *Massive IQ gains in 14 Nations: What IQ-Tests really measure*, in: *Psychological Bulletin*, 101: 29-51.
- Flynn, James R. (1994): *IQ Gains over Time*, in: Sternberg, Robert J. (ed.), *The Encyclopedia of Human Intelligence*. New York: Macmillan, 617-623.
- Geiger, Roger L. (1986): *To Advance Knowledge: The Growth of American Research Universities*. New York: Oxford University Press.
- Geiger, Roger L. (1992): *The Historical Matrix of American Higher Education*. *The History of Higher Education Annual*, 12: 12-30.
- Geiger, Roger L. (1993): *Research and Relevant Knowledge*. *American Research Universities since World War II*. New York; Oxford: Oxford University Press.
- Geiger, Roger (1999): *Ten Generations of Higher Education*, in: Altbach, Philip G./Berdahl/Robert O./Patricia Gumpert (eds.), *American Higher Education in*

- the Twenty-first Century. Baltimore; London: The Johns Hopkins University Press, 38-69.
- Gumpert, Patricia J. (1999): Graduate Education and Research: Interdependence and Strain, in: Altbach, Philip G./Berdahl, Robert O./Patricia J. Gumpert (eds.), *American Higher Education in the Twenty-first Century*. Baltimore; London: The Johns Hopkins University Press, 396-426.
- Hofstadter, Richard/Walter P. Metzger (eds.) (1955): *The Development of Academic Freedom in the United States*. New York: Columbia University Press.
- Lenhardt, Gero (2005): *Hochschulen in Deutschland und in den USA. Deutsche Hochschulpolitik in der Isolation*. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lenhardt, Gero (2004): Hochschule, Fachmenschentum und Professionalisierung, in: Stock, Manfred/Andreas Wernet (Hg.) 2005: *Hochschule und Professionen (Die Hochschule, 14, 1)*, 30-48.
- Lenhardt, Gero/Manfred Stock (2000): Hochschulentwicklung und Bürgerrechte in der BRD und der DDR, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52, 3: 520-540.
- McClelland, Charles E. (1988): Die deutschen Hochschullehrer als Elite. 1815-1850, in: Schwabe, Klaus (Hg.), *Deutsche Hochschullehrer als Elite. 1815-1945*. Boppard am Rhein: Boldt, 27-54.
- Metzger, Walter P. (1965): The Age of the University, in: Hofstadter, Richard/Walter P. Metzger, *The Development of Academic Freedom in the United States*. New York; London: Columbia University Press, 277-508.
- NCES, National Center for Education Statistics (2005): *Comparative Indicators of Education in the United States and other G8 Countries*. Washington D.C. <http://nces.ed.gov/pubs2005/2005021.pdf>.
- OECD (2004): *Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren*. Paris: OECD.
- OECD (2002): *Bildung auf einen Blick*. Paris: OECD.
- Oehler, Christoph (in Zusammenarbeit mit Christiane Bradatsch) (1998): Die Hochschulentwicklung nach 1945, in: Führ, Christoph/Carl-Ludwig Furck (Hg.), *Handbuch der Deutschen Bildungsgeschichte. Bd. VI: 1945 bis zur Gegenwart*. München: Beck, 412-446.
- Pascarella, Ernest T./Patrick T. Terenzini (1991): *How College Affects Students. Findings and Insights From Twenty Years of Research (The Jossey-Bass Higher and Adult Education. Series)*. San Francisco; Oakland: Jossey-Bass Publishers. Überarbeitete Auflage 2005.
- Richter, Ingo (2002): *Jugend und Bildung*. In *Forschung und Lehre*. www.Forschung-und-Lehre.de/archiv/index.html
- Stock, Manfred (2004): *Steuerung als Fiktion*, in: *Die Hochschule*, 13, 1: 30-48.
- Stock, Manfred/Andreas Wernet (Hg.) (2005): *Hochschule und Professionen (=Die Hochschule, 14, 1)*, Wittenberg: Institut für Hochschulforschung.
- Teichler, Ulrich (1984): *Forschung über Hochschule und Beruf*, in: Goldschmidt, Dietrich/Teichler, Ulrich/Wolff-Dietrich Webler (Hg.), *Forschungsgegenstand Hochschule*. Frankfurt/M.: Campus, 193-216.
- Touraine, Alain (1997): *The Academic System in American Society. With a New Introduction by Clark Kerr*. New Brunswick; London: Transaction Publishers.
- Trow, Martin (1997): *The Exceptionalism of American Higher Education*, in: Trow, Martin/Thorsten Nyborn (eds.), *University and Society*. London; Philadelphia: Kingsley, 156-172.

- Veblen, Laurence R. (1965): *The Emergence of the American University*. Chicago; London: The University of Chicago Press.
- Veblen, Thorstein (1965): *The Higher Learning in America*. New York: Sentry Press.
- Veysey, Laurence R. (1965): *The Emergence of the American University*. Chicago; London: The University of Chicago Press.
- Wolter, Andrä (2001): Von den artes liberales zur Marktsteuerung. Der Übergang von der Schule zur Hochschule im Wandel, in: Busch, Friedrich W./Herbert Schwab (Hg.), *Intellektualität und praktische Politik*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, 19-66