

Universität in der globalen Gesellschaft

Die Expansion des 20. Jahrhunderts*

John W. Meyer
Evan Schofer
Stanford/Minneapolis

In diesem Aufsatz stellen wir empirische Daten über die weltweite Expansion des Hochschulstudiums im zwanzigsten Jahrhundert vor. Einige dieser Befunde sind sehr eindeutig: Es hat, erstens, eine außergewöhnlich weitreichende Expansion stattgefunden, die die

Größenordnung der Hochschulbildung weltweit völlig verändert hat. Diese Expansion hat sich, zweitens, hauptsächlich nach ca. 1960 vollzogen. Drittens handelt es sich um eine weltweite Expansion, die ganz unterschiedliche Länder erfasst hat, wobei die Expansionsrate in allen Länder-typen tendenziell sehr ähnlich war.

* Dieser Aufsatz stützt sich auf Analysen und Ideen aus einer Reihe von früheren Studien. Siehe dazu Meyer (2005), Schofer/Meyer (2004), Drori et al. (2003) und Ramirez und Meyer (2000). Der vorliegende Text wurde von John Meyer während seines Gastaufenthaltes als Christian-Wolff-Professor an der Universität Halle-Wittenberg und am Institut für Hochschulforschung in Wittenberg niedergeschrieben. Das Gesamtprojekt wurde durch ein Spencer Foundation Postdoctoral Fellowship (an Evan Schofer) und Forschungsbeihilfen der Spencer Foundation und des Bechtel Center des Stanford Institute for International Studies (an Francisco Ramirez and John Meyer) gefördert. Wertvolle Kommentare haben David Frank, Gero Lenhardt und Marion Fourcade-Gourinchas beigetragen, ebenso Francisco Ramirez, Gili Drori und andere Mitglieder des Stanford Comparative Workshop. Auch den Seminarteilnehmern an den Universitäten von Stanford, Halle-Wittenberg, Bielefeld und Minnesota, denen frühere Fassungen dieses Aufsatzes vorgetragen wurden, danken wir für fruchtbare Anregungen. Meyer und Schofer sind gleichberechtigte Autoren. Die Übersetzung besorgte Reinhard Kreckel.

Das Muster dieser Befunde wirft ein Erklärungsproblem auf: Die meisten Erklärungen der Hochschulexpansion konzentrieren sich auf die nationale Ebene, z.B. auf sozioökonomische Faktoren oder Bedürfnisse. Zur Erklärung des durchgängigen weltweiten Wachstums sind sie offensichtlich nicht gut geeignet. Deshalb konzentrieren wir uns in diesem von Theorien des soziologischen Institutionalismus ausgehenden Aufsatz auf globale Veränderungen und den Wandel von kulturellen Modellen, um den dramatischen weltweiten Wandel im Hochschulbereich zu erklären (vgl. Meyer et al. 1997; Drori et al. 2003; Meyer 2005).

Hochschulexpansion und Hochschulforschung

Hochschulen sind ein weltweites Phänomen. Aber die Hochschulforschung konzentriert sich weitgehend auf Fallstudien spezifischer Institutionen oder nationaler Systeme. Wenn sie sich in vergleichender Richtung bewegt, wie in den bekannten Arbeiten von Burton Clark (z.B. 1983), konzentriert sie sich häufig auf Gegebenheiten in einem begrenzten Teil der Welt (oft: der OECD-Welt).

Dies gilt auch für Forschungen, die sich mit der Spezialfrage der Hochschulexpansion befassen. Länderstudien stehen im Zentrum der Aufmerksamkeit. Die eindrucksvolle Arbeit von Paul Windolf (1997) geht darüber zwar hinaus; aber die von ihm verglichenen Fälle beschränken sich auf Deutschland, Frankreich, die USA, Italien und Japan.

Forschung auf der Basis von Fallstudien ist durchaus in der Lage, kausale Effekte und deren Entwicklungspfade detailliert nachzuzeichnen. Aber sie leidet unter ihren eigenen Stärken, nämlich der Tendenz, den spezifischen Kennzeichen und Merkmalen des jeweils erforschten Falles kausale Bedeutung zuzuschreiben. Man stelle sich einen Doktoranden vor, der zwei Jahre lang mit einer Fallstudie verbracht hat und dann berichten muss, dass er nichts Bedeutendes herausgefunden habe und die Geschichte seines Falles der aller anderen schon bekannten Fälle gleiche. Für einen derartigen Befund wäre vermutlich kein akademischer Grad oder gar wissenschaftliche Anerkennung zu ernten.

So überrascht es nicht, dass die Forschungsliteratur zum Thema Hochschulexpansion dazu tendiert, die spezifischen Merkmale einzelner Länder oder Ländertypen besonders zu betonen und für das rasche Wachstum der Hochschulen in der gegenwärtigen Periode verantwortlich zu machen. In den Vereinigten Staaten ist es z.B. üblich, die Hochschulexpansion

sion der Nachkriegszeit auf den politischen Einfluss der so genannten „G.I. Bill“ zurückzuführen – eine Gesetzgebung, die für Kriegsheimkehrer den Zugang zu den Hochschulen erleichtert hat. In Großbritannien und Ländern des europäischen Kontinents werden vielfach der Zusammenbruch des alten Klassensystems und seiner Zwänge in der Nachkriegszeit, die Erfordernisse einer „new economy“ oder die Schwächung staatlicher Kontrolle angeführt (Ben-David/Zloczower 1962). In einigen dieser Interpretationen, besonders in den ersten Nachkriegsjahrzehnten, wurde der Gedanke vertreten, dass der Zusammenbruch der Nachkriegszeit zu einer potenziell zerstörerischen „Akademikerschwemme“, zur Inflationierung des Hochschulstudiums und zu einem verbreiteten Status- und Verdrängungswettbewerb führen würden (z.B. Collins 1979).

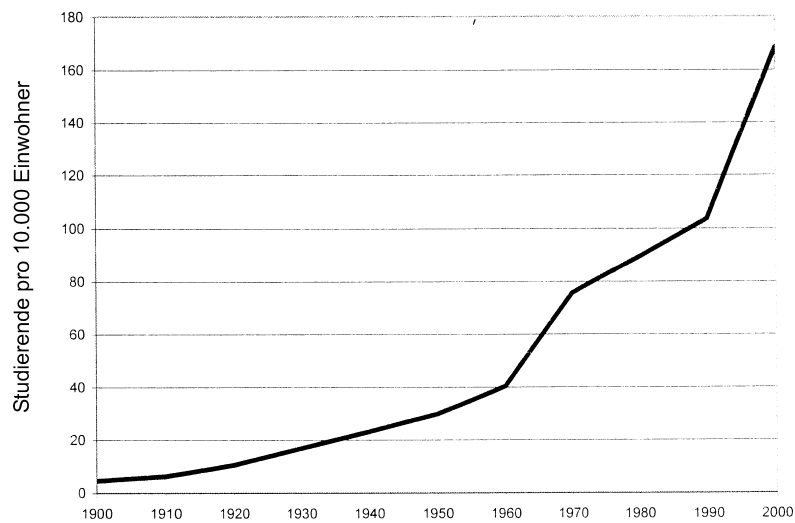
Aber sowohl in der Welt der Politik wie in der akademischen Theorie sind derartige Befürchtungen über die Hochschulexpansion deutlich zurückgegangen. Heute werden nur noch selten Bedenken hinsichtlich der Gefahren und Kosten eines „zu hohen“ Bildungsstandes der Bevölkerung geäußert. Diese veränderte Wahrnehmung ist ein weltweites, global zu beobachtendes kulturelles Phänomen. In diesem Aufsatz vertreten wir die Auffassung, dass dies in einem direkten kausalen Zusammenhang mit der überall stattfindenden Hochschulexpansion steht. Hochschulexpansion ist ein globaler Vorgang, und die Auswirkungen sind globaler Natur.

Hochschulexpansion als globales Phänomen

Banks (2001) hat Immatrikulationszahlen an Hochschulen weltweit über mehr als ein Jahrhundert gesammelt; aktuellere Informationen liefert die UNESCO (2004). Als Hochschulbildung werden dabei entsprechend der konventionellen Definition alle postsekundären Ausbildungsgänge gerechnet, die aufgrund ihrer akademischen Merkmale dem traditionellen Universitätsniveau gleichkommen. In der großen Mehrzahl der Fälle handelt es sich dabei um Studierende an Einrichtungen, die den Namen „Universität“ führen oder explizit als „universitätsäquivalent“ eingestuft sind. Wir haben das verfügbare weltweite Datenmaterial für das gesamte 20. Jahrhundert zusammengetragen (Schofer/Meyer 2004). Dabei gibt es zweifellos Datenlücken. Sie dürften jedoch keine größeren Verzerrungen verursachen, weil hauptsächlich Daten über Kolonien und arme Länder zu Beginn des Jahrhunderts fehlen, in denen es nur wenige oder überhaupt

keine Hochschulstudierenden gegeben haben dürfte. Die Ergebnisse dieser Datenanalyse finden sich in Abbildung 1, die den ungewöhnlichen zeitlichen Verlauf des ganzen Phänomens aufzeigt.

*Tafel 1: Studierende an Hochschulen, weltweit:
Anteil pro 10.000 Einwohner, 1900-2000*



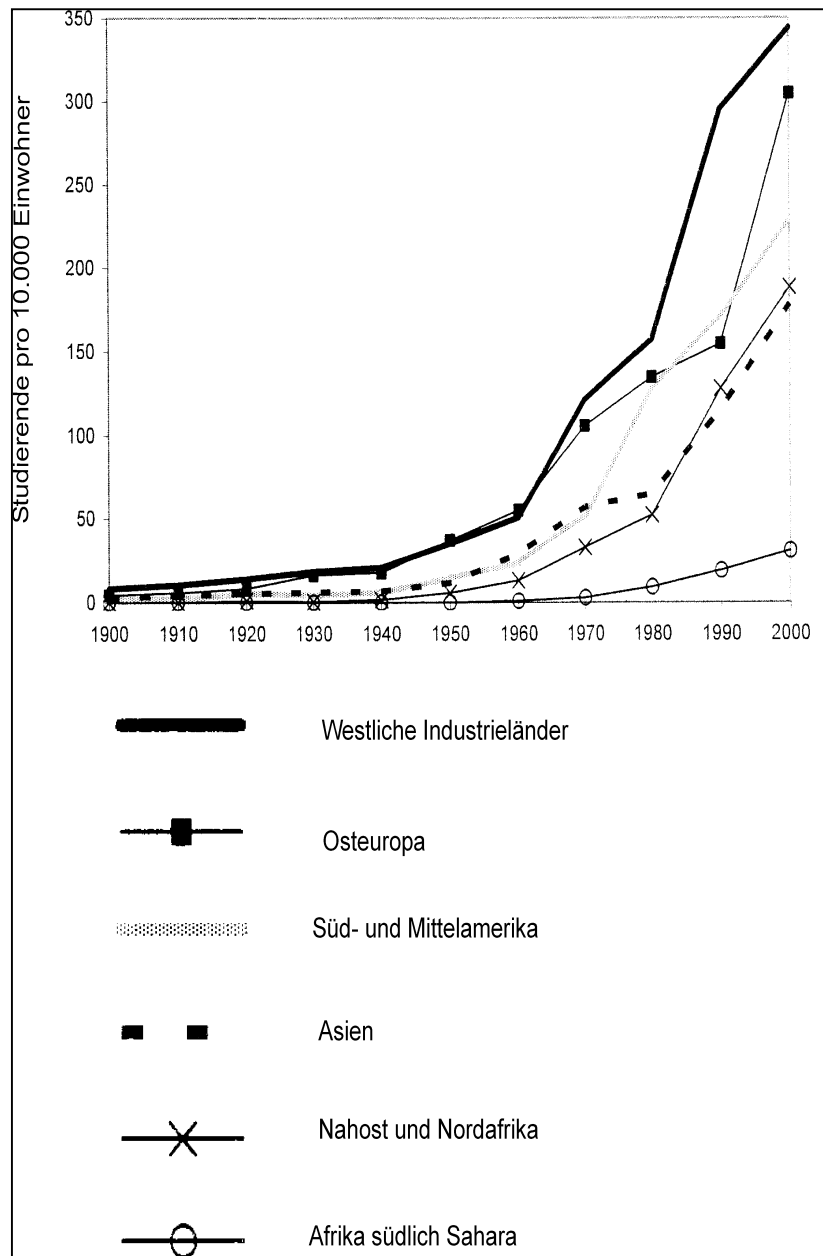
Um 1900 gab es nur ungefähr eine halbe Million Studenten auf der Erde, weit weniger als ein Prozent der entsprechenden Alterskohorte. Um das Jahr 2000 sind ungefähr 100 Millionen Studierende immatrikuliert, die ungefähr 20 Prozent der entsprechenden weltweiten Alterskohorte ausmachen (UNESCO 2004, Schofer/Meyer 2005). Der größte Teil des Wachstums vollzog sich in den letzten vier Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts.

Man könnte sich nun vorstellen, dass eine Expansion dieser Größenordnung ein Bestandteil des westlich beherrschten Weltsystems sei, ebenso wie die Entwicklung der Hochtechnologie oder der steigende Ölverbrauch (Wallerstein 1974). Dabei würde die Welt als ein einziges Wirtschaftssystem verstanden, das auf einer genau umschriebenen und weitgehend ausbeuterischen Klassenstruktur beruht. In diesem Fall wäre zu erwarten, dass die Hochschulexpansion sich hauptsächlich im entwickelten

Teil der Welt vollzieht, mit niedrigen Wachstumsraten in Entwicklungsländern. Da die Welt ein ungewöhnlich ungleiches Sozialsystem ist, wäre es sicherlich nicht überraschend, wenn diese extreme Ungleichheit auch zu unterschiedlichen Raten der Hochschulexpansion führen würde. Viele Interpretationen des sozialen Wandels in der modernen Welt laufen darauf hinaus; und auch im Hinblick auf die Hochschulbildung gibt es derartige Interpretationen. Es ist allerdings schwierig, sie mit dem Umstand in Einklang zu bringen, dass die Hochschulexpansion ein weltweites Phänomen ist, das sich in zentralen und peripheren Ländern gleichermaßen vollzieht. Es gibt also Gründe zur Skepsis:

- a) Auf empirischer Ebene hat die Forschung gezeigt, dass die Massenerziehung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in den unterschiedlichsten Ländern mit vergleichbar hohen Wachstumsraten stattgefunden hat, weitgehend unabhängig vom wirtschaftlichen Entwicklungsniveau.
- b) Auf theoretischer Ebene macht die neoinstitutionalistische Theorie in der Soziologie dramatisch deutlich, wie sehr die Institutionen der Moderne um die Welt diffundieren – und zwar unabhängig von ihrem tatsächlichen Einkommens- und Ressourcenniveau (vgl. die Zusammenfassungen in: Meyer et al. 1997; zur Bildung Ramirez/Meyer 2000). Massenbildung ist eindeutig eine dieser Institutionen. Hochschulbildung dürfte eine andere sein.
- c) Aus praktischer Sicht sind Hochschulen Institutionen, deren Kosten sich dem wirtschaftlichen Entwicklungsniveau ihres Standortes anpassen. Der Hauptkostenfaktor sind dabei, wie in allen Bildungsinstitutionen, die Gehälter. Gehälter können in armen Ländern niedrig sein. Außerdem gibt es keine weltweit verbindliche Definition von Hochschulstandards (z.B. im Hinblick auf Bibliotheksausstattung, Qualität des Lehrpersonals, Forschungsmöglichkeiten). Deshalb kann eine Einrichtung in einem armen Land als Universität gelten, die in einem reichen Land weit unterhalb des Akzeptablen läge.

Tafel 2: Studierende pro 10.000 Einwohner
Regionendurchschnitt, 1900-2000



Die hierzu vorliegenden Daten sind eindeutig, wie Abbildung 2 erkennen lässt: Um auf einfache Weise Zusammenhänge sichtbar zu machen, wurden die Länder nach Weltregionen aufgeteilt. Die westlichen Länder (einschließlich der anglo-amerikanischen Demokratien) und Osteuropa lassen sich auf diese Weise mit den übrigen Weltregionen vergleichen. Als Indikator wurde der durchschnittliche Studierendenanteil an der Gesamtbevölkerung der jeweiligen Region im Verlauf des zwanzigsten Jahrhunderts verwendet. Aus methodologischer Sicht ist dazu anzumerken:

- (a) Die Hochschulpartizipationsraten sind jeweils auf die Gesamtbevölkerung bezogen, weil für die ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts die Angaben über die genaue Altergruppengliederung weitgehend fehlen. Der dadurch bewirkte Schätzfehler dürfte aber minimal sein, da sich bei einer Analyse von UNESCO-Daten für die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts (die, wie üblich, die Altersgruppe der 20-24-Jährigen als Vergleichsgruppe verwenden) genau das gleiche Muster ergab wie in unseren Daten.
- (b) Die Zahl der verfügbaren und in die Untersuchung eingezogenen Datensätze nimmt im Zeitverlauf zu. Wie Schofer und Meyer (2004) zeigen, hat dies keinen nennenswerten Einfluss. Die dort vorgestellten genaueren Analysen, die mit einem konstanten Satz von Ländern arbeiten, führen zum gleichen Muster.

Die Befunde lassen sich so zusammenfassen: In allen von uns unterschiedenen Ländergruppen finden sich ähnliche Wachstumsraten. Überall gibt es Hochschulexpansion. Und überall konzentriert sich diese Expansion im Zeitraum nach 1960. Sogar in Afrika südlich der Sahara, das fast ohne Hochschulen in die postkoloniale Zeit eintrat, finden wir das gleiche Wachstumsmuster wie überall sonst. Dabei liegt die Kurve für Afrika deutlich unterhalb der (überraschend ähnlichen) Kurven der anderen Regionen. Dies könnte zu einer Fehlinterpretation führen. Der für uns entscheidende Punkt ist jedoch der, dass die Wachstumsrate für Afrika ganz ähnlich verläuft wie die in allen anderen Weltregionen. Heute haben bestimmte afrikanische Länder bereits Immatrikulationsraten, die über den noch vor einigen Jahrzehnten in Europa üblichen Zahlen liegen.

Die Daten lassen darüber hinaus einige interessante Eigentümlichkeiten erkennen, z.B. die langsamere Wachstumsrate in Osteuropa in den 70er und 80er Jahren. Dieser interessante Befund wurde, mit sehr viel detaillierterem empirischem Material, von anderen Autoren untersucht (vgl.

Reisz/Stock 2004). Ihre Ergebnisse, die sich mit den unseren vereinbaren lassen, werden unten diskutiert.

Zunächst geht es darum, unseren Hauptbefund zu betonen. Für alle Ländertypen, weitgehend unabhängig von nationalen Ressourcen oder „Bedürfnissen“, sind seit den 50er Jahren hohe Wachstumsraten bei den Hochschulimmatrikulationen zu verzeichnen. Wie detaillierte Analysen zeigen, gilt dieses Muster nicht nur für Ländertypen, sondern für nahezu alle individuellen Länder. Im Ergebnis haben die Brutto-Immatrikulationsraten in manchen europäischen Ländern bereits 80% überschritten.

Die Hochschulexpansion in der modernen Zeit folgt also prinzipiell einem globalen Muster, nicht unterschiedlichen nationalen Verlaufsmustern. In der Einzelfallanalyse werden zwar erwartungsgemäß bestimmte nationale Unterschiede sichtbar; sie ordnen sich aber dem dominanten Weltmuster unter. So vollzieht sich die Hochschulexpansion in reicheren Ländern wegen der größeren Nachfrage und dem besseren Angebot etwas schneller. Und in Ländern mit einem ausgebauten Schulsystem ist auch die Hochschulexpansion stärker. Das könnte mit dem größeren Angebot an potentiellen Studienbewerbern zusammenhängen oder vielleicht eher noch mit Prozessen der Statuskonkurrenz, die von einer Reihe bedeutender Autoren besonders hervorgehoben werden (z.B. Bourdieu/Passeron 1977; Collins 1979, 2000). Andererseits handelt es sich dabei vielleicht auch nur um eine Begleiterscheinung des weltweiten Prozesses der Bildungsexpansion. Frühere Forschungen zeigen in der Tat, dass der weltweite Aufbruch der Massenbildung genau im selben Zeitraum nach 1950 einsetzte wie die Hochschulexpansion.

Erklärung des globalen Expansionsmusters

Das globale Auftreten der Hochschulexpansion führt zu einer deutlichen Schwächung der meisten traditionellen oder konventionellen Erklärungen von Unterschieden zwischen Bildungssystemen. Der Großteil der Literatur ist von einem durchgängigen Funktionalismus geprägt. Er hebt den Einfluss des wirtschaftlichen Wandels besonders hervor, der – aktuell oder in der Zukunft – zu einer gesteigerten Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften und damit zu einem wachsenden Bildungsbedarf führe. Selbstverständlich können aktuelle Erfordernisse die Nachfrage nach Arbeitskräften beeinflussen. Es kann zum Beispiel zu Knappheitssituationen, Flaschenhälsen u.ä. kommen. Der künftig erwartete Arbeitskräftebedarf

findet Ausdruck in formellen und informellen Prozessen der Arbeitskräfteplanung. Die diesbezüglichen funktionalistische Argumentationen haben einen gewissen theoretischen Wert für die Erklärung der Bildungsexpansion in hoch entwickelten Ökonomien, die in den 50er Jahren rapide wuchsen und vielfach der Idee der Arbeitskräfteplanung anhängen. Allerdings ist auch für diese hochentwickelten Länder die Forschungsliteratur eher pessimistisch, wenn es um die Erklärungskraft ökonomischer Faktoren für die Bildungsexpansion geht (Ramirez/Meyer 2000; Windolf 1997). Außerdem wird auch die These, dass Bildungs- und speziell Hochschulexpansion eine Quelle des Wirtschaftswachstums sei, von der Forschungsliteratur über die Auswirkungen der Bildungsexpansion nicht gestützt. In den meisten Analysen zeigen sich sogar (statistisch allerdings nicht signifikante) negative Wirkungen der Hochschulexpansion auf das nachfolgende nationale Wirtschaftswachstum (Chabbot/ Ramirez 2000).

Für die Dritte Welt versagen die funktionalistischen Erklärungsansätze ganz augenscheinlich. Die Beschäftigungs- und Wirtschaftsstrukturen dieser Länder haben in keiner Weise ein Wachstum erlebt, das eine Bildungsexplosion ausgelöst haben könnte. Typische Drittweltländer haben heute dennoch weit höhere Studierendenraten als Deutschland, Frankreich oder Großbritannien noch vor drei oder vier Jahrzehnten; Kasachstan hat heute mehr Studierende als die gesamte Welt im Jahre 1900 (Banks 1991; UNESCO 2004). Die rapide Hochschulexpansion in modernen afrikanischen Ländern hat sich trotz ihres andauernden wirtschaftlichen Misserfolgs vollzogen. Damit wird deutlich, dass die wirtschaftliche Entwicklung – und ihre funktionalen Erfordernisse – keine zentrale Variable für die Erklärung der Bildungsexpansion ist.

Ideen des soziologischen Institutionalismus dürften sich hier als weitaus fruchtbarer erweisen (vgl. z.B. Meyer et. al. 1997, Ramirez/Meyer 2000; Meyer 2005). Der institutionalistische Ansatz zerlegt das Problem in zwei Bestandteile. (1) Im ersten Schritt werden Erklärungen für den weltweiten Charakter der globalen Expansion angeboten. (2) Im zweiten Schritt wird erklärt, warum es sich bei dem globalen Wandel um einen Expansionsprozess handelt.

(1) Erklärung des globalen Wandels

Auf die erste Frage reagiert der institutionalistische Ansatz mit der These, dass sich in allen Ländern weltweit die Doktrin vom sozioökonomischen Fortschritt und der Entwicklung des menschlichen Individuums aggressiv

ausbreitet, ebenso die ideologische Überzeugung, dass Bildung der Schlüssel zu diesem Prozess sei. Eine schnell expandierende Weltgesellschaft hat in der gesamten Dritten Welt eine große Zahl von Nationalstaaten zu Macht und Verantwortung geführt. Der Gedanke hat sich verfestigt, dass alle Länder, auch die der Dritten Welt, in der Lage seien, sich zu entwickeln (und zwar: schnell zu entwickeln). So kam es dazu, dass Länder mit enorm unterschiedlichem wirtschaftlichem Entwicklungsniveau ganz ähnliche, hoch legitimierte Ziele verfolgen. Aufgrund dieser gemeinsamen Entwicklungsziele erschien es für sie sinnvoll, Bildungsexpansionssysteme zu kopieren, auch wenn die aktuellen sozioökonomischen Gegebenheiten dem nicht entsprachen. Mit anderen Worten, während die funktionalistische Theorie die weltweite Bildungsexpansion nicht erklären kann, liefert ein theoretischer Ansatz, der die funktionalistische Theorie als gemeinsame Weltentwicklungsideologie versteht, eine recht gute Erklärung. Gemeinsame Ziele und gemeinsame Modelle der Zielerreichung bringen weltweit einen isomorphen Wandel der Bildungssysteme hervor.

Bei der Erklärung gemeinsamer weltweiter Muster des Wandels im Bildungssektor hat die institutionalistische Theorie einen besonderen Vorteil. Selbst für die ausgefeiltesten empirischen und theoretischen Analysen bleibt der Kausalzusammenhang zwischen Bildungsentwicklung und sozioökonomischem Fortschritt weitgehend im Dunkeln (vgl. die Diskussion bei Chabbott/Ramirez 2000). Weltweit besteht ideologisches Einvernehmen, dass Bildung tatsächlich die Hauptquelle des sozialen Fortschritts sei. Aber der genaue Zusammenhang ist ganz unklar. Diese Situation fördert die schnelle Diffusion von modischen Modellen, die beschreiben, wie ein Erziehungssystem aussehen sollte. Diese Modellvorstellungen können sich rasch ändern. Manchmal heben sie hervor, dass technische Qualifikationen und Innovationen durch die Förderung der Natur- und Ingenieurwissenschaften geschaffen werden sollten. Zu anderen Zeiten wird die Förderung von sozio-kultureller Integration durch gemeinsames kultur- und sozialwissenschaftliches Einverständnis betont. Das amerikanische Erziehungssystem ist auf diese Weise oft zu einer Art Weltmodell geworden. Aber noch in den 80er Jahren gab es eine umfangreiche Literatur, die die Vorzüge der japanischen Erziehung hervorhob, und vor dem ersten Weltkrieg war das deutsche Bildungssystem so etwas wie ein Ideal.

Insgesamt kommen wir zu dem Schluss, dass nationale Bildungssysteme globalen Modellen unterworfen sind. Sie tendieren dazu, sich in dieselbe Richtung zu verändern wie diese Modelle. Seit dem Zweiten Weltkrieg intensiviert sich dieser Effekt deutlich. Nationalistische Grundsätze und die Verherrlichung nationaler Sonderwege verloren nach zwei weitgehend durch sie verursachten Weltkriegen und einer Weltwirtschaftskrise an Attraktivität.

(2) Erklärung des expansiven Charakters des globalen Modells

Nachdem die weltweite Diffusion des globalen Bildungsmodells in der modernen Zeit ihre Erklärung gefunden hat, müssen wir uns nun der Frage zuwenden, warum die heute herrschenden und modischen Bildungsmodelle so sehr zur Dramatisierung der Bildungsexpansion neigen, die in früherer Zeit eher als unvernünftig oder sogar gefährlich erschienen wäre. Offensichtlich hat sich die Modellvorstellung von einer angemessenen Entwicklung der Gesellschaft stark verändert. Das wird verständlich, wenn man die Kräfte ins Auge fasst, die in früheren historischen Perioden in den meisten Ländern zur Beschränkung der Bildungsexpansion geführt haben. Dies ist nicht schwierig, weil ein Großteil der vorliegenden Literatur über Hochschulsysteme die „natürlichen“ Beschränkungen der Hochschulexpansion besonders hervorhebt.

Im Großen und Ganzen geht diese Literatur von der Vorstellung aus, dass Bildungssysteme Personal (und Wissen) für reale nationale Sozialsysteme bereitstellen, die selbst nur einem ziemlich langsamen Wandel unterliegen. So stellt man sich auch den Wandel der Struktur der Berufe (und sonstiger Rollen) als relativ langsam vor. Es wird dabei angenommen, dass jede Position innerhalb dieser Struktur bestimmte Wissens- und Ausbildungsanforderungen stellt. Das Bildungssystem sollte deshalb idealerweise Qualifikationen vermitteln und auf die Bevölkerung verteilen, die diesem Anforderungsprofil genau entsprechen; es sollte außerdem Mechanismen bereitstellen, die die ausgebildeten Personen in die für ihre jeweiligen Qualifikationen passenden Positionen dirigieren. Ein Bildungssystem, das zu wenige ausgebildete Personen hervorbringt, würde demnach die gesellschaftliche Entwicklung und sogar die effektive Erhaltung der bestehenden sozialen Ordnung behindern.

Andererseits würde auch ein Bildungssystem, das mehr Personen ausbildet als nötig, nach dieser Betrachtungsweise zu schweren Problemen führen, nämlich zu Überqualifikation (over-education). Over-education

kann dabei einfach ineffizient sein, wenn Zeit und Geld für unnötige Ausbildungsjahre verausgabt werden. Schlimmer noch, over-education kann auch als destruktiv eingeschätzt werden. Dabei wird davon ausgegangen, dass qualifizierte Personen ohne Beschäftigung in eine anomische Lage geraten und unbefriedigende und unerfüllbare Sehnsüchte entwickeln. Treten sie in Massen auf, so könnte das zu sozialen Schwierigkeiten führen, bis hin zu Revolutionen aufgrund gesteigener Erwartungen, die in der bestehenden gesellschaftlichen Ordnung nicht erfüllt werden können.

Im Rahmen eines Modells, das Bildung als Bestandteil einer geschlossenen und sich nur langsam verändernden nationalen Gesellschaft versteht, erscheint es demnach als sehr vernünftig, die Bildungsexpansion einzuschränken. Und tatsächlich wurden Beschränkungen in der traditionellen Fachliteratur zur Bildungsentwicklung als etwas Normales behandelt. Vor allem der Staat sollte diese Rolle spielen, und es wurde dabei davon ausgegangen, dass starke staatliche Systeme den unregulierten und inflationären Wettbewerb unter Kontrolle halten sollten, der zu einer maßlosen Bildungsexpansion führen könnte (vgl. Ben-David/Zloczower 1962, Collins 1979 und viele andere). In dieser Betrachtungsweise war die Bildungsexpansion vor allem ein Merkmal solcher moderner Gesellschaften, in denen staatliche Kontrollen ungenügend oder nicht mehr funktionsfähig waren.

Es gibt eine interessante Forschungsliteratur, die hierzu empirisches Material aus moderner Zeit liefert: In den 70er und 80er Jahren wurde in kommunistischen Systemen das Thema „over-education“ gezielt angegangen. In der kommunistischen Welt wurde damals der weltweite Prozess der ungehemmten Hochschulexpansion unterbrochen (vgl. Lenhardt/Stock 2000; Reisz/Stock 2004; Baker et al. 2004). Die Bildungsexpansion sollte dabei aus folgenden Gründen unter Kontrolle gehalten werden. Erstens ging es darum, die politische Kontrolle in der Hand der Partei der Arbeiterklasse zu behalten und von der wachsenden Zahl der Experten fernzuhalten; und zweitens sollte die Ausbildung eng an den tatsächlichen Arbeitskräfte- und Qualifikationsbedarf gebunden werden.

Das bedeutet, dass es in der modernen Zeit für eine starke Zentralmacht in der Tat möglich ist, die Hochschulentwicklung unter Kontrolle zu halten, wie es im Falle der kommunistischen Gesellschaften geschehen ist. Aber in der Welt sind zahlreiche starke Nationalstaaten zu beobachten, die weitreichende Kontrollen über ihre Hochschulsysteme ausüben, die die Hochschulexpansion jedoch nicht einschränken (z.B. Frankreich

oder Schweden). Das legt den Gedanken nahe, dass der Erfolg der Kommunisten bei der Beschränkung der Hochschulexpansion nicht nur auf zentraler Kontrolle beruht. Er reflektiert auch das ältere Modell der geschlossenen Gesellschaft, das für kommunistische und viele andere traditionellere Ideologien charakteristisch ist.

In der nicht-kommunistischen Welt hat in der Nachkriegsperiode ein grundlegend gewandeltes Gesellschaftsmodell Geltung erlangt. Es war ein Modell der Gesellschaft als offenes System in einer stärker globalisierten Welt: Bildungsexpansion erschien aus diesem Blickwinkel als vernünftige Strategie nationalen Handelns in der Welt. Es handelte sich dabei um ein grundlegend liberales Gesellschaftsmodell, und zwar in weit mehr als nur ökonomischer Hinsicht. Die Erweiterung individueller Handlungspotenziale wurde als ein viel wichtigeres Ziel angesehen als die Organisation von Ausbildung zum Zwecke der Einpassung der Menschen in einen kollektiven sozialen Organismus. Der Humankapital-Ansatz in den Wirtschaftswissenschaften, die Theorie der politischen Entwicklung in der Politikwissenschaft, der Post-Strukturalismus in der Ethnologie und die vielen Varianten interaktionistischer Theorien in der Soziologie, sie alle reflektieren das Bild einer nationalen Gesellschaft, die auf der Erweiterung individueller Handlungsfähigkeiten beruht. In diesem neuen Bild, wie es z.B. von der modernen Weltbank (World Bank 2000) zelebriert wurde, ist für so etwas wie „over-education“ kein Platz mehr: Mehr und besser ausgebildete Menschen schaffen den wirtschaftlichen (und politischen und sozialen) Fortschritt.

In dieser „schönen neuen Welt“ wurde das zunehmende Streben der Individuen nach immer mehr Bildung nicht mehr als Ausdruck von sozialer Unordnung oder „diploma disease“ verstanden, sondern als gültige und hochlegitime Quelle des Gemeinwohls. Beschränktes Bildungsstreben (und die exzessive Kontrolle dieses Strebens) fielen unter den hässlichen Begriff des „drop-out“. In ähnlicher Weise wurde die Schaffung zusätzlicher Studienplätze rekonzeptualisiert; sie wurde fast zum Synonym für sozialen und wirtschaftlichen Fortschritt.

Kurz, das neue Bildungsmodell war nicht mehr die funktional notwendige Folge der Bildungsnachfrage, die vom sozialen und wirtschaftlichen Fortschritt ausging, sondern es wurde selbst zur Hauptquelle dieses Fortschritts. Daraus folgt, dass die Bildungsexpansion durch die Expansion und Veränderung von Ideen über den Fortschritt entstanden ist, die überall in der nichtkommunistischen Welt zu finden sind; sie ist nicht auf

den realen und höchst vielfältigen Verlauf der tatsächlichen sozioökonomischen Entwicklung in der Welt zurückzuführen. In der Bildungsexpansion spiegeln sich universalisierte neue Ziele und Modelle, nicht die konkreten Gegebenheiten der unterschiedlichen ökonomischen und sozialen Systeme der Welt.

Quellen des neuen Modells

Wir wenden uns nun kurz den allgemeineren globalen sozialen Wandlungen zu, die das ältere, von der Furcht vor „over-education“ und Anomie geprägte geschlossene Erziehungs- und Gesellschaftsmodell entwertet und das neue Leitbild kontinuierlicher Entwicklung, getragen von Individuen mit immer mehr formaler Bildung, begünstigt haben.

(1) Entwertung des alten Modells

Der zweite Weltkrieg und die Niederlage des Faschismus haben den nationalistischen Korporatismus grundlegend delegitimiert. Dies gilt auch für die Weltwirtschaftskrise, deren Verlauf auf politisches Versagen zurückgeführt wurde. Die ursprüngliche Souveränität der geschlossenen Nationalstaatsgesellschaft war nachhaltig stigmatisiert, ebenso die damit verknüpfte Idee, dass individuelles Glück dem Gemeinwohl zu opfern ist. Das Fehlen individueller Rechte im geschlossenen System wurde zur unübersehbaren Tatsache. Sogar die rassistischen Vereinigten Staaten und das kolonialistische Großbritannien unterstützten symbolisch die Prinzipien der globalen Menschenrechte. So wurde Erziehung zunehmend als etwas gesehen, das nicht auf die Eingliederung der Menschen in eine organische Nationalgesellschaft, sondern auf die individuelle Entwicklung der Menschen abzielen (und dadurch zum kollektiven Fortschritt führen) sollte.

(2) Förderung des neuen Modells

Libérale Nationalgesellschaften, insbesondere die Vereinigten Staaten, dominierten die Nachkriegswelt mit ihrer Ideologie von der zentralen Bedeutung der Entwicklung des Individuums. Ihr Triumph trug weniger militärischen, als vielmehr kulturellen und ideologischen Charakter. Liberale Dominanz schuf eine ganz neue weltpolitische Ordnung (Meyer et al. 1997), zusammengesetzt aus staatlichen und nicht-staatlichen Akteuren und durchdrungen von vielfältigen Doktrinen über den Wert immer weiter

wachsender Bildung (Chabbott 2002). In den letzten Jahren hat diese weltpolitische Ordnung Druck zugunsten einer „Erziehung für alle“ erzeugt und dabei auch Ideen hinsichtlich der Notwendigkeit einer globalen Expansion sekundärer und tertiärer Bildung entwickelt (World Bank 2000).

Die Entwicklung des neuen Modells wurde auch durch die Konfrontation mit der Entkolonialisierung begünstigt. Eine ungeordnete Dritte Welt, bedroht von kommunistischen Ideen, konnte durch eine Ausweitung der Bildung einen wahren und friedlichen Weg zum Fortschritt finden. Die Wettbewerbssituation des Kalten Krieges machte das Auffinden nationaler Entwicklungswege dringlich, und Bildung war hierfür ein offensichtliches Mittel. Universitäten wurden gegründet und rasch ausgebaut, auch in den entferntesten Drittweltländern, die nach nationaler Integration und Fortschritt strebten und die kolonialen Eliten durch einheimische ersetzen wollten.

Schließlich war auch die Notwendigkeit offensichtlich, dass Gesellschaften in einer offenen globalen, nicht in einer geschlossenen nationalen Welt zu funktionieren hatten. Das Atomzeitalter machte den internationalen militärischen Konflikt als Mittel zum Fortschritt unattraktiv, die ökonomische Globalisierung und Expansion bot offensichtliche Vorteile für Ausgebildete und Qualifizierte und auch die politische Integration machte die Bildungsexpansion zu einer vernünftigen Strategie.

Die entstehende neue weltpolitische Ordnung ist expansiv und rationalisiert. Und sie ist kein Staat. Wie de Tocqueville vor langer Zeit bei seiner Diskussion der amerikanischen Gesellschaft bemerkte, sind derartige Systeme auf Formen sozialer Kontrolle außerhalb des Staates angewiesen. Ein zentraler Kontrollmechanismus dieser Art ist selbstverständlich die Bildung. Theorien, die sich mit der Expansion des amerikanischen Bildungssystems beschäftigen, machen häufig darauf aufmerksam, dass sie ihre Wurzel in amerikanischen Ideologien der sozialen Kontrolle hat.

So stützen sich die Institutionen der neuen globalisierten Welt alle auf Modelle einer immer mehr ausgedehnten formalen Bildung, eine Kernkomponente der weltpolitischen Ordnung. Individuen mit erweiterten Rechten und Fähigkeiten stehen dabei im Mittelpunkt. Zu den erweiterten Individualrechten zählt auf jeden Fall die Bildung; andere Rechte (z.B. Gesundheit, Geburtenkontrolle) stützen sich auf Bildung.

Ein anderer Mechanismus der sozialen Kontrolle, der ebenfalls im Hochschulsystem verankert ist, ist die Wissenschaft. In der modernen rationalisierten, aber nicht staatlichen weltpolitischen Ordnung fungiert die Wissenschaft als eine Art gemeinsamer kultureller Rahmen und als eine Quelle der Kontrolle (Drori et al. 2003). Die moderne Gesellschaftsordnung ist stark rationalisiert und gibt damit ein fruchtbares Feld für die Bildung ab: Das moderne Wirtschaftsunternehmen ist eine rationalisierte Organisation, ebenso der moderne Staat, das moderne Gesundheitswesen, die modernen religiösen Gemeinschaften usw. Die sich ausbreitenden Modelle rationaler Organisation sind alle im Wesentlichen in der Universität und anderen Hochschuleinrichtungen verwurzelt. In gewissem Sinn ist es deshalb verständlich, dass in einer expansiven weltpolitischen Ordnung ohne Staat der Managerialismus und die Business School die am schnellsten expandierenden Formen der Erziehung sind.

Globale Hochschulexpansion und globales Bildungsmodell

Eine Hochschulexpansionswelle, die um 1960 begonnen hat und bis heute weiter läuft, kennzeichnet die gesamte Welt. Durch ihr universelles Auftreten erbringt sie den überzeugenden Nachweis, dass die Hochschulexpansion nicht von partikularen nationalen Merkmalen, wie wirtschaftliche Erfordernisse oder Ressourcen, vorangetrieben wird. Die Hochschulexpansion ist eindeutig ein Bestandteil des globalen Gesellschafts- und Bildungsmodells. Ihre weltweite Durchsetzungsmacht beruht nicht etwa darauf, dass alle Gesellschaften ähnlich wären, sondern darauf, dass ihre Ziele in ähnlicher Weise auf sozioökonomischen Fortschritt ausgerichtet sind und dass Bildung in allen dominanten Weltideologien als ein Hauptmittel auf dem Weg zum Fortschritt gilt.

Ältere Vorstellungen, die davon ausgingen, dass Bildung so zu organisieren sei, dass mit ihrer Hilfe die Menschen in einer feststehenden Sozialordnung angemessen positioniert werden können, wurden in der Nachkriegszeit entwertet. Das neue Modell sah Bildung als Ursache, nicht mehr als notwendige funktionale Folge von Wirtschaftswachstum und Wandel. Im politischen und gesellschaftlichen Leben haben Modelle, die die Erweiterung individueller Fähigkeiten als Voraussetzung für fortschreitenden Wandel verstehen, die eher statischen Modelle ersetzt, die vor allem die geregelte Konformität mit der sozialen Ordnung betonen.

Heute ist es nur noch schwer möglich, konventionelle ältere Vorstellungen wie die „over-education“ als ein wirkliches gesellschaftliches Problem zu thematisieren. Die – vermutlich in einem lebenslangen Lernprozess – ständig fortgesetzte Expansion des individuellen menschlichen Potenzials wird als Quelle sozialen Fortschritts, nicht als Ursache von Desorganisation und Anomie angesehen. Damit ist die Vorstellung einer expansiven Globalgesellschaft verbunden, die auf der Vorstellung stark erweiterter Menschenrechte und menschlicher Potenziale beruht.

Es ist hier nicht unsere Aufgabe, die Wirkungen dieses revolutionären Wandels im Einzelnen zu diskutieren. Eine Welt, in der Massen von Menschen sogar in der fernsten Peripherie über Hochschulbildung – und zwar über Hochschulbildung in einer gemeinsamen Weltkultur – verfügen, hat sich verändert. Die Potenziale für organisiertes kollektives Handeln sind enorm gestiegen, ebenso die Konfliktpotenziale. Denn so verbreitet die gemeinsame Weltkultur auch sein mag, noch verbreiteter sind extreme Ungleichheiten der Ressourcen. Im Falle der Integration unter gemeinsame Eliten kann es sehr wohl dazu kommen, dass diese Ungleichheiten als Ungerechtigkeiten gesehen werden.

Literatur

- Baker, David. P., Helmut Köhler und Manfred Stock 2004. *Socialist Ideology and the Contraction of Higher Education: Institutional Consequences of State Manpower and Education Planning in the Former East Germany, 1949 to 1989*. Max Planck Institute for Human Development: Berlin.
- Banks, A. S. 2001. *Cross-national time-series data archive [dataset]*. Binghamton, NY: Computer Systems Unlimited.
- Ben-David, Joseph and Abraham Zloczower 1962. *Universities and Academic Systems in Modern Societies*. *European Journal of Sociology*, 3: 45-85.
- Bourdieu, Pierre and Jean-Claude Passeron 1977. *Reproduction in Education, Society, and Culture*. London, UK: Sage Publications.
- Chabbott, Colette 2002. *Constructing Education for Development: International Organizations and Education For All*. London, UK: Taylor and Francis.
- Chabbott, Colette and Francisco Ramirez 2000. *Development and Education*. In Hallinan, Maureen (ed). *Handbook of Sociology of Education*. New York, NY: Plenum
- Clark, Burton 1983. *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley: University of California Press.
- Collins, Randall 1979. *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*. New York: Academic Press.

- Collins, Randall 2000. Comparative and Historical Patterns of Education. Pp. 213-239 in M. Hallinan, ed., Handbook of the Sociology of Education. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Drori, Gili, John W. Meyer, Francisco O Ramirez und Evan Schofer 2003. Science in the Modern World Polity: Institutionalization and Globalization. Stanford University Press.
- Lenhardt, Gero and Manfred Stock 2000. Hochschulentwicklung und Bürgerrechte in der BRD und der DDR. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 52: 520-40.
- Meyer, John W. 2005. Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Frankfurt – New York: Campus.
- Meyer, John W., John Boli, George Thomas und Francisco Ramirez 1997. World Society and the Nation-State, American Journal of Sociology 103:1: 144-81.
- Ramirez, Francisco und John W. Meyer 2000. The World Institutionalization of Education. Pp. 111-32 in J. Schriewer, ed. Discourse Formation in Comparative Education. Frankfurt, Peter Lang Publishers, 2000.
- Reisz, Robert und Manfred Stock 2004. Zwischen Expansion und Kontraktion: Zur Inklusion ins Hochschulsystem in Osteuropa 1950-2000. Institute for Higher Education Research: Wittenberg.
- Schofer, Evan und John W. Meyer 2004. The World-Wide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century. Paper presented at the conference Towards a Multiversity? Bielefeld, November 2004.
- Stock, Manfred 2003. Hochschulexpansion in komparativer Perspektive. Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung 12: 144-157.
- UNESCO 2004. UNESCO Online Database. UNESCO Institute for Statistics Online Publication.
- Wallerstein, Immanuel M. 1974. The Modern World-System. New York, NY: Academic Press.
- Windolf, Paul 1997. Expansion and Structural Change: Higher Education in Germany, the United States, and Japan. Boulder, CO: Westview Press.
- World Bank 2000. Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise. Published for the Task Force on Higher Education and Society. World Bank Publication.