

1 Dynamiken globaler sozialer Systeme

Systeme postsekundärer Bildung und Ausbildung sind soziale Systeme. Wenn sie im Globalisierungsprozess aufeinander treffen, stellt sich unweigerlich die Frage nach Möglichkeiten der Dominanz oder der Koexistenz. Dominant wird das Hochschulsystem sein, dem es gelingt, den anderen sein Medium der Kommunikation aufzuzwingen: ein erkenntnis- oder ein ökonomisch-orientiertes. Das System, dem dieses gelingt, bringt die anderen vergleichbaren Systeme zum Verschwinden, da es diesen nicht gelingt, sich so auszudifferenzieren, dass sie den dominanten Kommunikationsformen des nach Dominanz strebenden Systems eigene Stabilität entgegenhalten können.

Grundsätzlich gibt es also im globalen „Wettbewerb“ um das Welthochschulsystem drei denkbare Verläufe:

Erstens können die postsekundären Bildungssysteme bzw. die Wissenschaftssysteme koexistieren. Dieses ist solange der Fall und war der Fall, wie die drei großen Wissenschafts- und Bildungssysteme des tertiären Bereichs nicht auf Kommunikation miteinander angewiesen sind bzw. waren. Historisch galt dieses für das kontinentaleuropäische System einer „Bildung durch Wissenschaft“, das historisch mit keiner Alternative

konfrontiert war. Zum älteren ostasiatischen System gab es keine nennenswerten, jedenfalls nicht stabilitätsbedrohenden Kommunikationskontakte. Im Gegenteil ließ sich im 19. Jahrhundert, etwa während der Meiji-Restauration in Japan, das dortige System von dem preußischen Universitätsvorbild nachhaltig beeinflussen. In ähnlicher Weise dominierte das kontinentaleuropäische System über die Adaptation des Berliner Humboldt-Vorbilds in einer Reihe von klassischen US-amerikanischen Universitäten des 19. Jahrhunderts. Insofern kann man für die Zeit vor dem 19. Jahrhundert von einer Koexistenz der Nichtkommunikation sprechen und im 19. Jahrhundert von einer Erscheinung, die tendenziell geeignet gewesen wäre, die nicht-kontinentaleuropäischen Systeme zum Kollaps zu bringen. Dazu kam es indessen nicht, sondern insbesondere das US-amerikanische System reagierte mit intelligenter Ausdifferenzierung und schuf sich intern neue Formen, zum Beispiel die *Liberal Education*, unter dem Eindruck des Humboldtschen Allgemeinbildungsideals.

Zweitens kann in der systemischen Konfrontation ein Hochschulsystem weltweit dominant werden und die anderen subordinieren oder sogar zum Verschwinden bringen. Das kontinentaleuropäische Hochschulsystem des 19. Jahrhunderts verfolgte eine solche Absicht nicht. Vielmehr waren die ostasiatischen und amerikanischen Adaptationen Produkt einer Aktivität aus diesen Systemen heraus und nicht Produkt eines imperialistischen Gestus, der etwa aus Kontinentaleuropa gekommen wäre. Das ist, nun allerdings in Bezug auf das atlantische System, heute anders. Die USA haben sehr früh, unter anderem durch die Gründung von *American Universities*, weltweit eine Art Hochschulimperialismus betrieben und mit diesen Gründungen in unterschiedlichen Weltregionen versucht, Fuß zu fassen. Dieses frühe Konzept (die erste Gründung einer *American University* fand in Ägypten im Jahr 1919 statt) konnte nach der Weltneuordnung am Ende des Zweiten Weltkriegs fortgesetzt werden, allerdings interessanterweise

nicht in Kontinentaleuropa, dessen Universitätsverständnis auf der Grundlage einer fast 1000-jährigen Geschichte stabil blieb, damit aber in Wettbewerbsprobleme gegenüber solchen Ländern geriet, die außerhalb Europas dem „American Way“ folgten. Das gilt in jüngster Zeit z. B. für den Irak, für den der dortige Wissenschaftsminister, Ali Mohammad Al-Hussein Ali Al-Adeeb, um die Gründung einer zweiten American University in Bagdad neben Sulaimani mit der Begründung gebeten hat: „Students here would be broadly educated in the liberal arts and sciences, but with depth in those areas that will lead to successful careers in Iraq and the region.“¹ In jüngerer Zeit setzen sich auch US-amerikanische Versuche fort, das atlantische System als Welthochschulsystem durchzusetzen. So hat der American Council on Education (ACE) unlängst eine Studie mit dem Titel *Strength through Global Leadership and Engagement* veröffentlicht, die sich der Frage widmet, „how to save the US-advantage in global higher education“ und die „American higher education as a global leader“ sehen möchte.² Die Studie analysiert die sinkenden Anteile universitär gebildeter US-Bürger im Vergleich zu asiatischen Ländern, die Abnahme veröffentlichter wissenschaftlicher Artikel zwischen 1981 und 2009 im Vergleich mit der Asien-Pazifik-Region und der Europäischen Union und identifiziert die Abnahme des Anteils internationaler Studierender am amerikanischen Anteil des Welthochschulmarkts. Diese Analyse trifft sich mit den Krisenphänomenen, die Hans N. Weiler für die amerikanische Hochschullandschaft identifiziert: eine finanzielle

- 1 Al-Adeeb, Ali Mohammad Al-Hussein (2013): „Why Baghdad Needs an American University“, in: *The Chronicle of Higher Education*, Dec. 20, 2013, S. A 24 f.
- 2 American Council on Education (2011): „Strength through Global Leadership and Engagement. U.S. Higher Education in the 21st Century“. Report of the Blue Ribbon Panel on Global Engagement. Washington, DC.

Krise, eine Wettbewerbskrise, eine politische Krise (Anti-Intellektualismus) und eine Sinnkrise.³

In etwas weniger aggressiver Weise veröffentlichte das US Department of Education unlängst erstmalig eine Strategie für den Bildungssektor unter dem Titel *Succeeding Globally Through International Education and Engagement*.⁴ Die Studie lässt keinen Zweifel daran, dass es darum geht, global erfolgreich zu sein, versucht aber, für die eigene Internationalisierung Benchmarking-Prozesse und Bildungsdiplomatie in den Vordergrund zu rücken, u. a. durch die offensive Strategie der Aufnahme von Bildungsexperten aus aller Welt in den Kreis der herangezogenen Experten. Es kann kein Zweifel daran bestehen, dass das atlantische Wissenschafts- und Hochschulverständnis dasjenige ist, was durch geopolitische, aber auch durch bildungsexpansionistische Prozesse in den zurückliegenden Jahrzehnten, wenn nicht anderthalb Jahrhunderten (was Großbritannien betrifft), welches die größte Verbreitung gefunden hat. Auch wenn die US-amerikanische bildungspolitische Literatur eine vor diesem Hintergrund unbegründete Besorgnis über einen möglichen Verlust der eigenen Dominanz in diesem Bereich zum Ausdruck bringt, so lässt sich zeigen, dass das atlantische Hochschulsystem durch eine Reihe von Mechanismen bereits so weitgehend dominiert, dass das kontinentaleuropäische und das ostasiatische außerordentliche Anstrengungen unternehmen müssten, um ihren Charakteristika erneut zur Weltgeltung zu verhelfen. Dafür sind mehrere Mechanismen verantwortlich:

In Bezug auf Kontinentaleuropa lässt sich feststellen, dass der Bologna-Prozess über den britischen Einfluss, sekundiert durch seit Jahrzehnten angloamerikanisch orientierte Wissen-

- 3 Weiler, Hans N. (2010): *Higher Education in Crisis. Is the American Model Becoming Obsolete?* Stanford.
- 4 U.S. Department of Education (2012): *Succeeding Globally Through International Education and Engagement*. U.S. Department of Education International Strategy 2012–2016. Washington D.C.

schaftssysteme etwa in Skandinavien oder in den Niederlanden, determiniert wurde. Die Einführung des Kriteriums der *employability* in der deutschen Variante der „Berufsfähigkeit“, die Durchsetzung des Kompetenzbegriffs als Ziel des Hochschulunterrichts, die Einführung der Abschlüsse im Rahmen des dreistufigen Systems (BA – MA – Ph. D.) und viele andere Elemente des Bologna-Prozesses sind rein atlantischen Ursprungs. Sie kollidieren erst auf den zweiten Blick während ihrer Umsetzung mit dem kontinentaleuropäischen Hochschul- und Wissenschaftsverständnis. Es ist völlig offen, ob über die bloße Form die klassischen Wissenschaftsinhalte so deformiert werden, dass sie der Utilität am Ende geopfert sein werden. Denn dieses ist in der Tradition des Pädagogischen Realismus eines John Locke oder des Pragmatismus eines John Dewey der eigentliche Sinn von Erziehung und Bildung.

Über die Dominanz der Form des dreistufigen Hochschulsystems, aber auch über die viele Jahrzehnte andauernde Prävalenz von Ingenieur- und Naturwissenschaften, konnte das ostasiatische Bildungsverständnis des tertiären Sektors erheblich tangiert werden (s. u.). Auch hier ist völlig offen, ob die ostasiatische Verpflichtung gegenüber der sozialen Harmonie, auf die jede Form der Bildung gerichtet sein muss, eine Chance auf Bestand hat.

Die Bedrohung des kontinentaleuropäischen sowie des ostasiatischen Wissenschafts- und Bildungsverständnisses liegt in der vordergründigen Utilität begründet, die nach dem Zusammenbruch der Ost-West-Differenz durch die hohe Ökonomisierung sämtlicher Lebensbezüge Nahrung und Legitimation erfährt. Systemisch betrachtet wechselt unter dem Einfluss des atlantischen Verständnisses das Hochschulsystem seinen Kommunikationscode: Es geht nicht mehr um die Binarität von *wahr* und *unwahr* als Leitfrage wissenschaftlicher Erkenntnis, sondern um die Binarität des Wirtschaftssystems, die in dem Begriffspaar *zahlen/nicht zahlen* besteht. Vereinfacht gesagt: Ob etwas zu dem nach Dominanz streben-

den, atlantischen Wissenschaftsverständnis gehört, entscheidet sich nicht vor dem Hintergrund der Frage, ob eine Äußerung wahr oder falsch ist, sondern, ob man mit ihr Geld verdienen kann oder nicht.

Aus der strukturellen Falle, die darin besteht, dass ein Hochschulsystem entweder vom Globalisierungsprozess ausgeschlossen wird oder sich unter die Kommunikationsregeln des Marktes nach atlantischem Muster begibt, führt grundsätzlich nur ein **dritter Weg**: Die Alternative bestünde darin, jenseits von Koexistenz und Dominanz einen gemeinsamen Weg eines Welthochschulsystems zu finden, der einerseits auf Konsens über ein Set von Grundregeln des Wissenschaftssystems beruht und gleichzeitig divergente Auslegungs- und Verwirklichungsformen zulässt, die der Diversität von Regionen, Milieus und kulturellen Praktiken gerecht werden. Ein solcher dritter Weg würde voraussetzen, dass die drei großen Typen der Hochschul- und Wissenschaftssysteme über eine, womöglich historisch gesättigte, Grundmenge an Übereinstimmungen in der Gegenwart und an Perspektiven für die Zukunft verfügen, auf die eine Einigung möglich wäre. Zur Beurteilung dieser Möglichkeit ist ein Systemvergleich erforderlich. Er muss entlang gleicher Kategorien erfolgen, wie beispielsweise dem Verständnis von Wissenschaft oder Lernen, und diese Kategorien müssen grundlegend insofern sein, als sie einerseits historisch bedeutsam und andererseits präsentisch und futurisch relevant sein müssen. Relevant sind sie dann, wenn sie geeignet sind, auf gemeinsame Herausforderungen aller Wissenschafts- und Hochschulsysteme mit gleichwohl nicht identischen Antworten reagieren zu können.

Eine Hochschule der Welt
Plädoyer für ein Welthochschulsystem
Lenzen, D.
2015, VI, 90 S. 2 Abb., Softcover
ISBN: 978-3-658-07265-0