

# „Bildungsmentalitäten“. Methodologischer Rahmen und exemplarische Darstellung eines qualitativen Vergleichs akademischer Kulturen<sup>1</sup>

Peter Alheit

## 1 Einleitung: Zur Bedeutung des qualitativen Vergleichs

Wir wissen, dass akademische Lehre einen kulturellen Bias besitzt. Skandinavische Universitäten scheinen zum Beispiel ein informelleres, vielleicht auch demokratischeres Lernklima zu fördern. Südeuropäische Universitäten achten dagegen eher auf formale Lehr- und Lernarrangements. In Österreich spielen Titel im akademischen Betrieb eine große Rolle. Die deutsche Universität pflegt der strikten Leistung und der so genannten „Exzellenz“ zunehmend mehr Gewicht zu verleihen, ein offenes Lernklima erscheint demgegenüber zweitrangig. Lassen sich solche Phänomene vergleichen, oder präziser: Gibt es plausible Erklärungen, die man für die Unterschiede verantwortlich machen könnte?

„Vergleichen“ in historischer Dimension hat die Tendenz, *territoriale Differenzen* in den Vordergrund zu rücken (Middell 2008; Döring/Thielmann 2008). Wir vergleichen Gesellschaften, wir konfrontieren Kulturen und entdecken Gegensätze und Ähnlichkeiten. Samuel P. Huntingtons *The Clash of Civilizations* (1996) ist vielleicht die bedrohlichste Form der Essenzialisierung kultureller Gegensätze, weil sie sich in der Realsituation von „9/11“ scheinbar eindeutig bewiesen und im Fortgang wechselseitiger Radikalisierung noch zugespitzt hat. Die Gefahr solcher Vergleiche ist die Ontologisierung des Standpunkts, von dem aus wir den Vergleich beginnen.

Das 19. Jahrhundert etabliert diesen Blick aus einer überfokussierten Perspektive. Und zumeist ist es der *Nationalstaat*, seine kulturellen, religiösen und ideologischen Präferenzen, die vergleichende Betrachtungen bestimmen. Der bedeutende Leipziger Kulturphilosoph Karl Lamprecht hat aus Anlass einer Vorlesung über universalgeschichtliche Probleme in New York bereits 1904 mit erstaunlicher Weitsicht darauf hingewiesen, dass es die *Verbindungen der Kul-*

---

<sup>1</sup> Der folgende Artikel nimmt im Methodenteil explizit – und stellenweise wörtlich – auf Überlegungen Bezug, die ich in meinem Aufsatz „*Zwischen den Kulturen*“ im entsprechenden Themenschwerpunkt in Heft 1-2/2012 der *Zeitschrift für Qualitative Forschung* entwickelt habe (vgl. Alheit 2012).

turen, nicht ihre Hermetisierungen gegeneinander seien, die die kulturelle und politische Entwicklung der Weltgesellschaft voran bringen würden – für Lamprecht damals die Beziehungen der neuen, aufblühenden Gesellschaften Nordamerikas und Japans mit dem alten Europa (vgl. Middell 2005).

Wenn wir aktuelle Vergleiche bemühen, am prominentesten vielleicht die PISA-Studien der OECD, müssen wir feststellen, dass nicht nur die Orientierung am Nationalstaat dominant geblieben ist, sondern dass vor allem *quantitative* Ergebnisse den Vergleich bestimmen. Und das gilt nicht allein für Bildungsstandards, es gilt für ökonomische und soziale Leistungen der Nationen schlechthin. Aber die parametergestützten Vergleiche täuschen. Sie suggerieren das Bild parallel verlaufender Entwicklungen von Staaten und Kulturen, die gleichsam wie „Container“ gegeneinander abgegrenzt sind.

Tatsächlich jedoch beeinflussen sie sich wechselseitig. Die aktuelle Entwicklung Griechenlands ist nicht einfach eine Fortsetzung vorgeblich leicht identifizierbarer „griechischer Mentalität“ – einer Bereitschaft zum Nepotismus, eines korrupten Klientelismus oder der subtilen Ausbeutung unverdienter europäischer Privilegien –, sie ist das Ergebnis der Beziehung zu anderen territorialen Einheiten, z.B. der langjährigen Kolonialisierung durch das Osmanische Reich, die eine Distanz der Menschen zu jeder Art von Staatsgebilde verständlicher macht; sie ist auch das Produkt der Wirtschafts- und Finanzpolitik der EU, die klientelistische Dispositionen vor allem der Eliten nicht begrenzt, sondern eher befördert hat. Wenn aktuell die deutlich schrumpfende Wirtschaftskraft Griechenlands quantitativ „gemessen“ und mit den wachsenden Schuldenbergen verglichen wird, isoliert man – inadäquat und mit historischer Blindheit – das Phänomen „Griechenland“ von seiner historischen und aktuellen Verflochtenheit mit Europa und dem vorderen Orient. Europa verdankt Griechenland die Idee der Demokratie. Dies wäre den Verzicht auf die akkumulierten Schulden wert, um den Griechen einen autonomen Neubeginn zu ermöglichen.

Kurzum: Vergleiche sind riskant. Vergleiche, die sich auf vordergründige Parameter beziehen, also schlichte *quantitative* Vergleiche, können sogar trügerisch sein. Was wäre dann die Chance qualitativer Vergleiche? Thomas Wilson (1970) hat bei der Gegenüberstellung quantitativer und qualitativer Verfahren eine überzeugende konzeptionelle Unterscheidung eingeführt: die Kontrastierung von „*normativem*“ und „*interpretativem*“ Paradigma. Während im normativen Paradigma soziale Akteure als auf das umgebende Symbolsystem bloß *reagierende* „Organismen“ betrachtet werden, sieht sie das interpretative Paradigma als handelnde und erkennende „Organismen“, die soziale Wirklichkeit (*inter*)aktiv verändern. Dieser neue Blick auf soziale Akteure setzt andere Erhebungsformen voraus. Statt des standardisierten Fragebogens oder des klassischen sozialwissenschaftlichen Experiments sind offene Interviews, teilneh-

mende Beobachtungsformen, Gruppendiskussionen oder Familiengespräche sinnvoll, die den untersuchten Individuen die Möglichkeit geben, Situationen selbst zu gestalten und Interaktionsprozesse zu beeinflussen. Qualitative Forschung verlangt eine gewisse *Offenheit* des methodischen Zugangs. Das schließt präzise methodische Rekonstruktionen nicht aus, aber es vermeidet Arrangements, die „natürliches“ Verhalten in Alltagssituationen von vornherein verunmöglichen und soziale Akteure daran hindern, spontan aktiv zu werden.

Freilich, diese Veränderung des methodisch kontrollierten Zugriffs auf soziale Daten reicht noch nicht aus. Es geht auch darum, die vorgeblich selbstverständlichen *Vergleichsmaßstäbe* in Frage zu stellen: die scheinbar sichere *Messbarkeit* von Vergleichen. Warum – zum Beispiel – ist das südkoreanische Bildungssystem ähnlich erfolgreich wie das finnische, obgleich die Methoden, diesen quantitativ belegten Erfolg herzustellen, extrem voneinander abweichen? Warum fühlten sich bis vor kurzem Menschen in Mali, einem der ärmsten Länder der Erde, weitaus „glücklicher“ als Personen in den USA, dem reichsten Land der Welt? Qualitative Vergleiche verlangen ganz offensichtlich zusätzliche Reflexionsbemühungen, und genau dies soll im Folgenden bedacht werden. Zunächst sollen Grundprobleme und Risiken qualitativer Komparatistik geklärt werden (2). Im Anschluss werden die besonderen konzeptionellen und methodischen Bedingungen qualitativen Vergleichens diskutiert (3). Ein vierter Abschnitt präsentiert ausführlicher ein ausgewähltes Beispiel internationalen und interkulturellen Vergleichens im Kontext qualitativer Forschung, das komparatives Vorgehen besonders transparent macht (4). Das Ergebnis dieses Vergleichs wird zum Abschluss (5) mithilfe eines heuristischen Entwicklungsmodells zu interpretieren und zu hinterfragen versucht.

## 2 Grundprobleme und Risiken des qualitativen Vergleichs

Qualitative Vergleiche können prinzipiell zwei Grundtypen folgen, die klassisch schon John Stuart Mill (1843, 211-233) als „method of agreement“ versus „method of difference“ voneinander unterschieden hat: Sie können daran interessiert sein, generalisierbare Muster zu entdecken, die den verglichenen Fällen gemeinsam sind, oder sie können durch detaillierte Betrachtung der Einzelfälle deren jeweilige Besonderheit herausarbeiten. Der „universalizing type“ und der „contrasting type“ (Tilly 1984, 80) sind die Basisstrategien systematischen Vergleichens, die auf ein Kontinuum zwischen diesen beiden Polen liegender Möglichkeiten verweisen.

Mit der Entscheidung für einen dieser beiden Typen werden aber u.U. Standards festgelegt, die qualitative Vergleiche riskant machen, indem sich unreflek-

tiert heimliche Vorentscheidungen einschleichen, deren Einfluss außer Kontrolle gerät. Qualitative Vergleiche sind darauf angewiesen, dass die Rahmenbedingungen des Vergleichs immer kritisch mitgedacht werden. Allerdings ist der Vergleich keine Methode im strengen Sinn, sondern eher *eine Perspektive*, eine Betrachtungsweise, eine bestimmte Fokussierung des Forschungsinteresses, die zu wichtigen Erkenntnisvorteilen führen kann: etwa zur Identifizierung von Problemen, die ohne den Vergleich nicht aufgefallen wären.

Um ein Beispiel aus eigenen Forschungen zu geben: In einem Vergleich zweier Werftmilieus in Ost- und Westdeutschland unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg (vgl. Alheit u.a. 1999) gingen wir von der Anfangshypothese aus, dass sich die dazu gehörigen Beschäftigtenmilieus aufgrund der sehr ähnlichen Produktionsrealitäten vor und während des Krieges und dem knappen Abstand zum Kriegsende nicht wesentlich unterscheiden würden. Tatsächlich zeigte jedoch der Vergleich, dass die Unterschiede erstaunlich rasch sehr deutlich waren und dass sich die Milieus nicht etwa aus politisch-ideologischen Gründen, sondern eher aufgrund betriebsorganisatorischer und betriebswirtschaftlicher Kontrastentwicklungen geradezu gegenläufig profilierten (vgl. auch Alheit/Haack 2004, 81ff.).

Solche Entdeckungen haben nicht selten den Effekt, dass Abweichungen nicht nur präziser beschreibbar sind, sondern neue analytische Erklärungsmuster gefunden werden und voreilige Generalisierungen widerlegt werden können. Die grobe „Hypothesentestung“, dass ein Phänomen „a“ auf eine Ursache „b“ zurückgehe, lässt sich durch systematische Vergleiche nicht selten differenzieren. So muss etwa die zweifellos geniale These Max Webers, dass die Entwicklung des Kapitalismus mit spezifischen Varianten des Protestantismus koinzidiere (Weber 1934), durch konkrete Vergleiche solcher Einflussprozesse eindeutig modifiziert werden (vgl. Steinert 2010). Freilich, gerade Webers Gesamtwerk ist ein ausgezeichnetes Beispiel für den Nutzen systematischer Vergleiche. Sein großes Verdienst, die Entwicklung der westlichen Zivilisation mit der Ausbildung kapitalistischer Wirtschaftsordnungen, rationaler Bürokratien, säkularisierter Kultur, moderner Wissenschaften und grundlegend rationaler Lebensführung wird etwa im Vergleich zu asiatischen Kulturen als spezifischer *Entwicklungspfad* erkennbar. Ein ähnliches Beispiel bietet die in der Geschichtswissenschaft kontrovers diskutierte These vom „deutschen Sonderweg“, die auf eine Art „Verspätung“ der deutschen Entwicklung im Vergleich zu England, Frankreich oder den Niederlanden hinweist (stellvertretend Kocka 1992; Ritter 1983; auch Elias 1969, 1989). Allerdings zeigen sich bei diesem Beispiel zugleich die Risiken von Vergleichen. Wird etwa die deutsche Entwicklung des 19. und 20. Jahrhunderts statt mit der Englands mit osteuropäischen Nationen

verglichen, ist die „Sonderweg-These“ nicht mehr so eindeutig aufrecht zu erhalten.

Typologien, Idealtypen oder vorgebliche Entwicklungsmuster haben die Tendenz, in Vergleichsprozessen zu essenziellen „Wahrheiten“ zu werden, die die Aktivität konkreter Menschen in solchen Mustern, ihren Widerstand und die Kontingenz ihrer Eingriffe vergessen machen. Genau darauf kritisch zu achten, ist allerdings die Aufgabe qualitativer Vergleiche. Sie sehen nicht allein auf scheinbar starre Strukturen, sondern konzentrieren sich auf die wechselseitige Dynamik von Strukturen und Akteuren (vgl. stellvertretend Rokkan 1972; Schriewer 1994). Dabei entstehen – im Elias’schen Sinne – durchaus „Figurationen“ (vgl. Elias 1969, 1970), also relationale Gefüge (s.u.), die einzelnen Akteurinnen und Akteuren Grenzen setzen, aber keineswegs unveränderbare Konstellationen. Deshalb sind qualitative Vergleiche auch temporäre Resultate, die immer wieder neu auf ihre Plausibilität hin überprüft werden müssen.

### 3 Die konzeptionellen Voraussetzungen des methodischen Vergleichs

Qualitative Komparatistik ist nun freilich eine kognitive Operation, die über die deskriptive Feststellung von Ähnlichkeiten und Unterschieden hinausgeht. Die prinzipielle Voraussetzung eines methodisch kontrollierten Vergleichs ist die Referenz auf einen Vergleichs Gesichtspunkt, das so genannte „Tertium Comparationis“ (stellvertretend Matthes 1992, 87; Nohl 2001, 265; Homfeldt/Walser 2003, 11f.). Dieses gemeinsame Dritte wird zum Kriterium derjenigen Aspekte zweier oder mehrerer Fallkonstellationen, die aus einer die Fallebene transzendierenden Perspektive miteinander verglichen werden.

In qualitativen Vergleichsprozeden wird das Tertium Comparationis häufig erst im Vergleichsprozess erkennbar. Joachim Matthes hat in seinem prominenten Essay *The Operation Called „Vergleichen“* (1992) darauf hingewiesen, dass es bei dem Tertium Comparationis eher um einen „Denkraum“ (Warburg) gehe als um eine „statische Größe“ – eine kognitive Dimension nämlich, die „während des Vergleichs sukzessive entfaltet und erweitert wird“ (Matthes 1992, 96). Wie ein solcher „Denkraum“ entstehen könnte, hat bereits der norwegische Komparatist Stein Rokkan (1972) in einer viel zitierten Studie angedeutet: Es reicht nicht aus, etwa das Verhalten einer Personengruppe (*Mikro-Ebene*) zu isolieren und darüber internationale Vergleiche anzustellen. Es komme zusätzlich darauf an, die institutionellen Rahmenbedingungen (*Meso-Ebene*) zu identifizieren, in denen konkrete Personen agieren – und außerdem z.B. auch nationale Mentalitäten oder charakteristische Wirtschaftsentwicklungen in Rechnung zu stellen (*Makro-Ebene*), die dem Verhalten sozialer Akteure eine je

spezifische Färbung verleihen. Schon die Beschreibung von Phänomenen auf der Mikro-Ebene muss den Einbezug von Einflüssen der Meso- und Makro-Ebene berücksichtigen, kann also durchaus als interpretativer Akt gelten. Es gibt gerade in der qualitativen Sozialforschung offenbar keinen überzeugenden methodischen Weg vom „simplen“ zum „reifen“ Vergleich.

Qualitative Vergleiche sind vielmehr auf methodische „Verfahren“ angewiesen, die von vornherein *Relationalitäten*, also Beziehungsgefüge, zum Gegenstand machen. Theoretisch am anschaulichsten ist dies in einer soziologischen Tradition gelungen, die als „Figurationssoziologie“ bezeichnet werden kann und von Norbert Elias (stellvertretend 1969, 1970, 2003) begründet wurde. Diese Tradition, in die sich etwa auch die Arbeiten Pierre Bourdieus einordnen lassen, bringt einen erheblichen Nutzen für die Prozedur qualitativer Vergleiche. „Figurationen“ sind nämlich im historischen Prozess sich wandelnde Muster einer Dynamik von ökonomischen und sozialen Macht- und Einflussphären einerseits und individuellen Verhaltensdispositionen andererseits. Elias hat zur Identifikation dieser Spannungsbeziehung eine Art qualitatives „Messinstrument“ vorgeschlagen, das auch zur Analyse unterschiedlicher internationaler oder interkultureller Entwicklungen außergewöhnlich aufschlussreich sein könnte: die Beobachtung der „Formalitäts-Informalitäts-Spanne“ einer sozialen Konfiguration (Elias 1989, 41).

Das Muster einer weiten Formalitäts-Informalitäts-Spanne ist charakteristisch für vormoderne Gesellschaften. Im Prozess der Moderne verringert sich diese Spanne drastisch, und insbesondere das 20. Jahrhundert ist in den meisten europäischen und nordamerikanischen Gesellschaften gekennzeichnet durch einen bemerkenswerten *Informalisierungsprozess* (vgl. Wouters 1999). Zu seinen Merkmalen gehören die Veränderung der Machtbalance zwischen „Etablierten“ und „Außenstehern“, die Verringerung spezifischer „Machtdifferenziale“ (zwischen Männern und Frauen, zwischen Eltern und Kindern, zwischen Regierenden und Regierten), aber gewiss auch die Verunsicherungen, die das Einebnen der konventionellen Hierarchien mit sich bringt (vgl. Elias 1989, 33ff.). Entscheidend ist allerdings, dass die untersuchte soziale Wirklichkeit nicht als numerisch klassifizierbare Anordnung von Merkmalen und Variablen, sondern als Interdependenzgeflecht von Zwängen und Möglichkeiten, von institutionellen Strukturen und individuellen Handlungschancen begriffen wird.

Elias hat in seiner Soziologie damit historische Tiefenvergleiche ermöglicht (Elias 1969), er hat Konfigurationen wie den „nationalen Habitus“ etwa für Deutschland im Vergleich zu England und Frankreich herausgearbeitet (Elias 1969; 1989) und Figurationen als makro- und mikrosoziale Phänomene identifiziert, z.B. Lehrer und Schüler in einer Klasse, Arzt und Patienten in einer The-

rapiegruppe, Wirtshausgäste am Stammtisch, aber auch die Bewohner eines Dorfes, einer Großstadt oder einer Nation.

Während nun Elias seine figurationssoziologischen Vergleiche vor allem *auf diachrone Prozesse* konzentriert hat, also auf den historischen Wandel von Figuretionen (vgl. Elias 1969; 1989), ist es Bourdieus Verdienst, interessante Konfigurationen im *synchronen Vergleich* bestimmt zu haben oder zumindest Zeitdimensionen zu fokussieren, die eher kurzfristigen Wandel erfassbar machen. Seine Habitusstudien, insbesondere in seinem Hauptwerk *Die feinen Unterschiede* (Bourdieu 1987), lassen die Dialektik zwischen sozialen Strukturen und individuellen Verhaltensweisen unmittelbar transparent werden. Die von ihm entdeckte Beziehung zwischen sozialer Herkunft und „kulturellem Kapital“ macht aktuelle Untersuchungen zur Bildungsungleichheit zumal in Deutschland – nicht zuletzt die Ergebnisse der PISA-Studien – plausibel und nachvollziehbar. Mehr noch: Seine Sozialtheorie lässt das Verhalten von sozialen Klassen konzeptionell in einem völlig neuen Licht erscheinen. Offensichtlich sind nämlich die verschiedenen Merkmale, die eine bestimmte soziale Gruppe von einer anderen unterscheiden, durch eine versteckte, aber äußerst wirkungsvolle „Logik“ miteinander verknüpft. Bourdieu hat in diesem Zusammenhang von der „konstruierten Klasse“ gesprochen:

„Eine soziale Klasse ist definiert weder durch ein Merkmal (nicht einmal das am stärksten determinierende wie Umfang und Struktur des Kapitals) noch eine Summe von Merkmalen (Geschlecht, Alter, soziale und ethnische Herkunft, Einkommen, Ausbildungsniveau etc.), noch auch durch eine Kette von Merkmalen, welche von einem Hauptmerkmal (der Stellung innerhalb der Produktionsverhältnisse) kausal abgeleitet sind. Eine soziale Klasse ist vielmehr definiert durch die Struktur der Beziehungen zwischen allen relevanten Merkmalen, die jeder derselben wie den Wirkungen, welche sie auf die Praxisformen ausüben, ihren spezifischen Wert verleiht“ (Bourdieu 1987, 182).

Worauf Bourdieu hinaus will, ist, dass die Dinge, die wir an der Oberfläche wahrnehmen, also die äußeren Merkmale, die wir unterscheiden und scheinbar unproblematisch bestimmten sozialen Gruppen und Milieus zuordnen, nicht durch ihre phänotypische Eigenart, sondern schon durch die Struktur unseres Wahrnehmens qualifiziert sind. Die für unser Erkennen der sozialen Wirklichkeit eingesetzten Klassifikationsschemata sind bereits „inkorporierte soziale Strukturen“, die „jenseits von Bewußtsein und diskursivem Denken arbeiten“ (Bourdieu 1987, 730f.). So aber entsteht eine soziale Topologie nicht allein als (äußerliche) Positionierung von dominanten Merkmalen, sondern als eine subtile Struktur inkorporierter gradueller Unterschiede. Schon an einfachsten Gegensatzpaaren der Klassifikation kann Bourdieu die erstaunliche soziale Wirksam-



keit solcher Wahrnehmungsmuster demonstrieren (Bourdieu 1987, 736): Der Kontrast von *hoch* (im Sinne von erhaben, rein oder sublim) und *niedrig* (mit der Konnotation platt, schlicht oder vulgär) oder die Gegensatzpaare *leicht* (beweglich, lebendig, gewandt etc.) und *schwer* (schwerfällig, plump, langsam, mühsam, linkisch), *fein* (raffiniert, elegant, zierlich etc.) und *grob* (dick, derb, roh, brutal, ungeschliffen) zielen auf die fundamentale Polarisierung zwischen der Elite der Herrschenden und der Masse der Beherrschten in einer Gesellschaft. Das führt nun keineswegs notwendigerweise zu einer statischen Verteilung von Lebenschancen, sondern zu dem theoretisch sehr viel interessanteren Phänomen sozialen Wandels bei einer relativen Stabilität der Distinktionsschemata (vgl. ausführlicher Alheit 1994, 237ff.).

Figurationssoziologische Konzepte schaffen die Basis für jenen „Denkraum“, als den Matthes (1992) das Tertium Comparationis vergleichender Sozialforschung bestimmt hat. Und sie ermöglichen darüber hinaus die für qualitative Forschung konstitutive Dimension, die reale Dynamik zwischen Struktur und Akteur, zwischen Individuum und Gesellschaft im Vergleich explizit zu berücksichtigen. Im Folgenden soll an einem Beispiel aus eigenen Forschungen das konkrete Prozedere qualitativen Vergleichens deutlich gemacht werden.

#### 4 Ein Beispiel qualitativen Vergleichens im Kontext der Figurationstheorie

Die Idee eines spezifischen „Denkraums“ motivierte ein Team europäischer Bildungsforscher, die tieferen Wurzeln unterschiedlicher Universitätsstrategien und Bildungsstile in sieben Ländern Europas – in Deutschland, England, Irland, Polen, Schottland, Schweden und Spanien – zu verstehen. Die Absicht war dabei nicht, bestimmte Variablen zu isolieren, die vorgeblich erkennbare Unterschiede determinieren, sondern Muster zu finden, gleichsam relationale Strukturen und Konfigurationen, die solche subtilen Differenzen erklären können.

Gewiss entwickeln sich in allen nationalen Kulturen eigensinnige Varianten des Bildungsgedankens – häufig mit historischen Wurzeln von großer Beharrungskraft. Und nicht nur die Universitäten sind Protagonisten solcher „*Bildungsmentalitäten*“. Aber gerade sie – als Repräsentationsagenturen der „Höheren Bildung“ – prägen das Klima der Bildungs- und Erziehungskonzepte einer Kultur besonders nachhaltig. Klischeehafte Unterschiede sind uns dabei spontan bewusst: die Tendenz zu hochformalisierten, distinktiven Klassifikationsstrategien etwa im französischen Universitätssystem (vgl. Bourdieu 1988) oder das bereits erwähnte egalitäre und vergleichsweise informelle Lernklima an skandinavischen Universitäten, auch die pragmatisch-ökonomisch ausgerichteten Interessen im englischen Hochschulsystem.



Die Studie, auf die in den folgenden Überlegungen eingegangen wird (vgl. Finnegan/Merrill/Thunborg 2014), war an einer Zielgruppe der Studierenden interessiert, die solche feinen Unterschiede besonders transparent macht: so genannte „*nicht-traditionelle Studierende*“ – zumeist aus bildungsfernen Milieus, mit beruflichen Vorerfahrungen, in der Regel älter als die klassischen Studierenden (vgl. Alheit/Rheinländer/Watermann 2008, 578ff). Ihr Zugang zum Studium und die überdurchschnittlich häufige Bereitschaft zum Studienabbruch schienen besonders sensible Indikatoren zum Verständnis der Unterschiede jener Bildungsinstitutionen zu sein, an denen sie zu partizipieren planten.

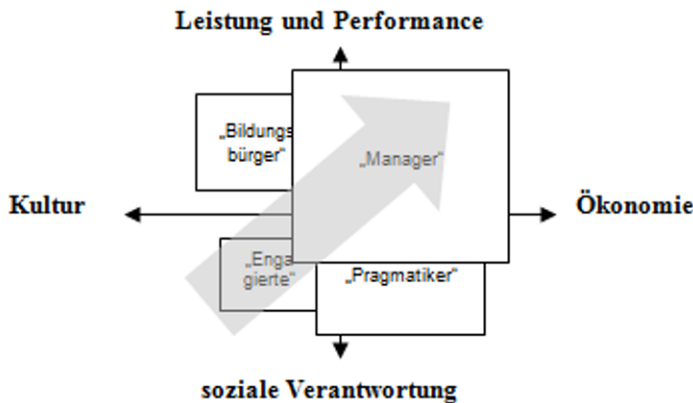
Dabei waren Kriterien wie die formale Öffnung oder die Tendenz zur Schließung der höheren Bildungseinrichtungen eines Landes viel zu grobe Einschätzungen. Denn im deutschen Universitätssystem sind – um ein Beispiel zu geben – seit den Bildungsreformen der 1970er Jahre zwar rechtliche Öffnungstendenzen feststellbar (Bewerber\_innen ohne klassische Hochschulreife haben unter bestimmten Bedingungen Zugang zur Universität), diese „Öffnung“ wird jedoch nicht selten durch exklusive Substrategien bestimmter Fächer wirkungsvoll unterlaufen (vgl. Alheit 2014). Umgekehrt können etwa im spanischen Universitätssystem harte Zugangsbedingungen über strikt selektierende Eingangsprüfungen durch eine hohe Integrationsbereitschaft der Fächer ausgeglichen werden – gerade in Bezug auf die Zielgruppe der „Non-Traditionals“.

Worauf es ankam, war die Entdeckung von subtilen Tendenzen, „Drifts“ und Polarisierungen, die ein bestimmtes Klima ausmachen – um einen zweifellos angreifbaren Begriff zu wählen: die Identifikation von „*Bildungsmentalitäten*“ (s.o.). Mit diesem Konzept (vgl. Alheit 2005) sind keine ahistorischen Essenzialitäten gemeint, die ein für allemal ein national-kulturelles Bildungsklima bestimmen, sondern Konstellationen von einflussreichen Kräften und Dynamiken, die sich zu plausiblen zeittypischen Clustern verdichten, aber auch durch neue (politische) Entwicklungen wieder verschieben können. Die Situation in Europa nach 1989 ist ein drastisches Beispiel für solche Verschiebungen in fast allen postsozialistischen Gesellschaften. Und doch bleibt auch die historisch bedingte Trägheit mentaler Konstellationen ein Faktum.

Die Herausforderung an das Forschungsteam war nun, ein „Instrument“ zu finden, das als *Tertium Comparationis* für die ausgewählten Universitätssysteme dienen konnte und zugleich – differenzsensibel – spezifische Ergebnisse garantierte. Charakteristisch war auf der einen Seite eine Spannung zwischen „Kultur“ und „Ökonomie“, die in allen europäischen Universitätssystemen der vergangenen 50 Jahre eine Rolle spielt und sich in den letzten 25 Jahren sogar noch zugespitzt hat. Wenn man die fokussierte Studierendengruppe der „Non-Traditionals“ betrachtet, ist allerdings noch eine andere Dynamik bedeutsam: die Spannung zwischen „Leistung (und Performance)“ sowie „sozialer Verant-

wortung“. Beide Dynamiken konstituieren gleichsam einen symbolischen Raum, in dem sich idealtypische Konstellationen ergeben, die freilich in der empirischen Wirklichkeit allenfalls gebrochen wiederzufinden sind. Hier haben wir auf der Basis unserer qualitativen Daten vage „Mentalitätscluster“ identifizieren können (vgl. Abbildung 2-7), deren relative Ungenauigkeit wohl eher plausibel ist. Konstruierte Überkorrektheit gäbe kein angemessenes Bild sozialer Wirklichkeit. Die Basisfigurationen der durch idealtypische „Bildungsmentalitäten“ geprägten Zielperspektiven sind die folgenden (vgl. Abbildung 1):

*Abbildung 1: Idealtypische Mentalitätskonstellationen*



Dieses Diagramm, das keineswegs in Anspruch nimmt, die Wirklichkeit abzubilden, nimmt bewusst eine Gewichtung vor, die einen Trend beinahe aller europäischen Hochschulsysteme widerspiegelt: die Konzentration zwischen den Polen *Leistung* und *Ökonomie* nachweisbar zu präferieren und Universitäten zunehmend zu neoliberalen Bildungseinrichtungen zu machen. Die gewählten Mentalitätslabels sind ironisch gemeint und verwenden schon deshalb das generische Maskulinum. Selbst wenn keines der untersuchten Universitätssysteme dem dominanten Typus vollständig entspricht, ist der Trend doch unverkennbar. Tatsächlich handelt es sich bei den untersuchten Figurationen um Mixturen, bei denen sich verschiedene „Drifts“ überlappen: z.T. aktuelle politische oder wirtschaftliche Tendenzen, z.T. aber auch lange in die Institutionen gleichsam eingeschriebene historische Traditionen.

Wir haben Ausführungen der „Non-Traditionals“ zu Fragen der Leistungsanforderung („*Leistung und Performance*“), zu intellektuellen Ansprüchen („*Kultur*“), zu ökonomischen Rahmenbedingungen („*Ökonomie*“) und zu sozi-

Ungleichheitssensible Hochschullehre  
Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven  
Rheinländer, K. (Hrsg.)  
2015, VIII, 288 S. 22 Abb., Softcover  
ISBN: 978-3-658-09476-8