
Theoretische Überlegungen zum Zusammenhang von Wirtschafts- und Bildungssystem und die Spielarten des Kapitalismus

2

Im vorigen Kapitel wurde bereits der grobe Kontext der Untersuchung skizziert und die Fragestellung formuliert. In diesem Kapitel soll nun der konzeptionelle Rahmen, der die empirischen Analysen anleitet, detaillierter vorgestellt werden. In einem ersten Schritt wird ganz allgemein in den Zusammenhang von Bildung und Ökonomie eingeführt. Den Hauptteil des Kapitels bilden verschiedene theoretische Ansätze. Ausgehend von einer breiteren Literatur zu „Comparative Capitalisms“ wird auf den Ansatz der „Varieties of Capitalism“ (Hall & Soskice, 2001b) fokussiert. Ergänzt wird dieser theoretische Teil durch einen Überblick zu Befunden der Comparative-Capitalisms-Forschung in Bezug auf den Hochschulbereich. Den Abschluss des Kapitels bildet ein kurzes Fazit zu den bisherigen Forschungsdesiderata in diesem Bereich.

2.1 Der Zusammenhang von (Hochschul-) Bildung und Ökonomie – einige Überlegungen

Im Kontext der Entstehung einer Wissensgesellschaft oder auch „knowledge economy“ (z. B. Leydesdorff, 2006; Powell & Snellman, 2004; Sorlin & Vessuri, 2007; schon früh: Bell, 1973) wird Bildung als ein wichtiger, wenn nicht der wichtigste Faktor für wirtschaftlichen Erfolg angesehen. Insbesondere internationale Organisationen wie die EU (Brinkley & Lee, 2006; Commission, 2007), UNESCO (2005), die Weltbank (2002) oder die OECD (2008a) betonen in den letzten Jahren verstärkt die zentrale Rolle von Wissen und Bildung und der sie produzierenden Organisationen, den Hochschulen. Aber auch in der Wissenschaft wird der Zusammenhang von Hochschulen und Wissensgesellschaft intensiv diskutiert (Beerkens, 2008; Delanty, 2001; Gürüz, 2008; Olssen & Peters, 2005; Weber & Duderstadt, 2006). Thematisch drehen sich die Diskussionen dabei erstens um den Beitrag der Bildung,

häufig unter dem Label des „Humankapitals“ (z. B. Keeley, 2007), zweitens um den Beitrag der Forschung, häufig unter dem Label „Kreativität und Innovation“ (Arbo & Benneworth, 2007; Calderini & Scellato, 2005; Thursby, Fuller & Thursby, 2009), und drittens um die Reform der Hochschulgovernance und -administration, um die Hochschulen sowohl im Hinblick auf Lehre und Forschung, als auch für ihre sogenannte „third mission“ (Zomer & Benneworth, 2011), also den Wissenstransfer zur Wirtschaft und in die breitere Gesellschaft, zu optimieren (Braun & Merrien, 1999; Dobbins & Knill, 2011; Enders & Boer, 2009; Lazzeretti & Tavoletti, 2006). Im Folgenden wird sich primär auf den Bereich der Bildung bzw. die Hochschullehre beschränkt, da er im Zentrum der hier behandelten Fragestellung liegt.

Um genauer zu klären, wie der Zusammenhang von Bildung und Wirtschaft aussieht und welche Folgen er für das Bildungssystem hat, werden vier der wichtigsten Ansätze bzw. Theorien, die sich in der Literatur zu diesem Thema finden, vorgestellt: Die Humankapitaltheorie, system- und differenzierungstheoretische Ansätze, das Konzept der Wissensgesellschaft und neo-institutionalistische Ansätze.¹³ Dabei kann es nicht darum gehen, die vielfältigen Facetten und Anregungen der Theorien umfassend darzustellen, weil dies den Rahmen bei weitem sprengen würde. Vielmehr sollen lediglich die Hauptargumente der jeweiligen Ansätze offen gelegt und kritisch auf ihre Brauchbarkeit für die hier verfolgte Untersuchung hin diskutiert werden.

2.1.1 Die Humankapital-Theorie

Die Theorie des Humankapitals ist sicherlich momentan der prominenteste Zugang zur Rolle von Bildung für die Ökonomie. Diese Perspektive ist stark wirtschaftswissenschaftlich geprägt und interessiert sich primär für die Bedeutung von Bildung bzw. Wissen für das volkswirtschaftliche Wachstum. Sehr einfach gesagt ist die Annahme, dass Bildung zur Erhöhung des Humankapitals und damit zu einer größeren Produktivität der Arbeitnehmer führt. Als Gründerväter werden neben Gary Becker (1975) u. a. Theodore Schultz (1964, 1971, 1981) und Robert Solow (2000) genannt.

Die Wirtschaftswissenschaften haben sich im Anschluss an Adam Smith zunächst sehr lange kaum für den Einfluss von Bildung auf die Wirtschaft interessiert, und

13 Robinson und Browne (1994) erwähnen in ihrem Überblicksartikel neben den hier behandelten Humankapitaltheorien und Institutionentheorien noch zwei weitere Ansätze, nämlich die „status-conflict theory“ und die „class reproduction theory“, die aber weiter unten in Kap. 6 zum Übergang in den Arbeitsmarkt genauer diskutiert werden.

„Arbeit“ wurde als Ware behandelt (hierzu und zum Folgenden Brown, 2001). Zwar wurde davon ausgegangen, dass Bildung zur Produktionssteigerung beitragen könne, die Annahme war aber, dass sich Arbeiter die notwendigen Fähigkeiten exogen aneignen würden und dass es sich um eine homogene und leicht austauschbare Ressource handele. Erst mit der Entwicklung der Humankapitaltheorie änderte sich dies: „The idea that the quality and skills of workers may have a direct impact on productivity and economic growth also remained heretical within mainstream economics until the development of human capital theory in the 1960s“ (Brown, 2001: 5). Seither wird anerkannt, dass das teils sehr unterschiedlich verteilte Humankapital, also Fähigkeiten, das Wissen und auch die Motivation der Mitarbeiter einen wichtigen Aspekt des Produktionsfaktors „Arbeit“ darstellen, in den investiert werden muss bzw. kann.¹⁴

In den letzten Jahren wurde das Konzept des Humankapitals deutlich erweitert (manchmal wird mittlerweile von „intellektuellem Kapital“ gesprochen) und die Diskussion fokussierte gleichzeitig auf bestimmte Teilaspekte. So schließt ein Großteil der Debatten um Kompetenzen und „Skills“ / Fähigkeiten direkt an das Konzept an. Dabei wird häufig auf eine schon von Becker eingeführte Unterscheidung zwischen „spezifischem“ und „generellem“ Humankapital bzw. Kompetenzen rekurriert. Spezifische Kompetenzen beziehen sich auf Wissen oder Fähigkeiten, die nur innerhalb eines bestimmten Berufsfelds („industry-specific“) oder sogar nur innerhalb einer Firma („firm-specific“) sinnvoll eingesetzt werden können, während generelle Kompetenzen für alle Arbeitgeber von Interesse sind. Aus Sicht der Humankapitaltheorie ist eine Investition in spezifische, insbesondere firmenspezifische Kompetenzen für einen Arbeitnehmer risikoreich, weil er sie im Falle eines Arbeitsplatzverlustes nicht transferieren kann. Umgekehrt ist es für Arbeitgeber nur bedingt sinnvoll, in generelle Kompetenzen der Arbeitnehmer zu investieren, weil ihre Vorteile im Falle eines Arbeitsplatzwechsels nicht nur verloren gingen, sondern auch noch der Konkurrenz zugutekommen könnten.

Der Ansatz wird allerdings aus verschiedenen Gründen und Perspektiven kritisiert (z. B. Tan, 2014). Aus rein wirtschaftswissenschaftlicher Sicht ist z. B. die Annahme einer optimalen Versorgung mit Humankapital im Sinne eines Gleichgewichts zu hinterfragen, weil es durchaus zu einer Fehlallokation, z. B. aufgrund fehlender Kenntnisse späterer Renditen (Brown, 2001: 14) kommen kann, die,

14 Im Bereich der Hochschulbildung argumentieren verschiedene Studien zum „brain-drain“ und „brain-gain“ ebenfalls aus dieser Perspektive (Allmendinger & Eickmeier, 2003; Backhaus, Ninke & Over, 2002; Brown, Lauder & Ashton, 2011; Florida, 2005; Radlanski & Sonnabend, 2002; Wolburg, 2004). Die Veränderung der Arbeit selbst wird weiter unten im Abschnitt zur Wissensgesellschaft noch ausführlicher diskutiert.

je nach Auffassung, evtl. durch staatliches Handeln kompensiert werden sollte (Psacharopoulos, 1987).

In diesen Kontext sind viele der aktuellen Forderungen nach einer stärkeren Orientierung der Bildung an den Bedürfnissen der Wirtschaft einzuordnen. Aus Sicht der Ökonomie, so behaupten zumindest viele Wirtschaftsvertreter, aber auch manche Wissenschaftler, werden die Absolventen suboptimal mit Humankapital ausgestattet. Die Kritik kann die Form von zu wenigen Kompetenzen (siehe etwa die Debatte um England als eine „low-skill-Economy“ (Finegold & Soskice, 1988; Lauder, 1999)), aber auch von falschen Kompetenzen annehmen.¹⁵ Gleichzeitig wird hieran aber ein weiterer Kritikpunkt an der Humankapitaltheorie deutlich, dass nämlich Humankapital fast ausschließlich von der Angebotsseite her und sehr reduktionistisch als „Input“ in die Ökonomie betrachtet wird. „From a neo-liberal view questions of skill formation are limited to ‘supply side’ policies that place schools, colleges, universities, and training organizations at the frontline in the battle for economic competitiveness“ (Brown, 2001: 11). Insbesondere unter den Bedingungen wachsender Globalisierung wird als Lösung für Probleme bei der Humankapitalproduktion dann aus neo-klassischer Sicht der Markt und zunehmender Wettbewerb für Bildungsinstitutionen vorgeschlagen (ebd.). Hierdurch, so erhoffen es sich viele Akteure, würde die Ausstattung der Arbeitskräfte mit Humankapital, sowie in der Folge auch ihre Produktivität und die Wettbewerbsfähigkeit der gesamten (nationalen) Wirtschaft erhöht.¹⁶ Ein Eigenwert der Bildung, oder sonstige nicht-ökonomische Vorteile von Bildung bleiben dabei so gut wie immer unberücksichtigt.¹⁷

Als Ergebnis hält Brown kritisch fest: „If the scope for government involvement in skill formation is limited to the ‘supply side’, the move towards a global convergence in policy is inevitable. We should expect to find governments abandoning any commitment to a ‚social partnership‘ based on tight labour market regulation as in Germany, or ‚developmental‘ state action in industrial policies as found in Japan, Korea, and Singapore“ (Brown, 2001: 12).

15 Selbstverständlich kann es auch zu einem „Überangebot“ von Kompetenzen und Skills kommen. Dies wird in Kapitel 3 unter dem Begriff der „Overeducation“ noch ausführlicher zu behandeln sein.

16 Eine Kritik einer solchen angeblich „rationalen“ Vorstellung des Lernens aus lernpsychologischer Sicht findet sich z. B. bei Marquand (1992).

17 Zwar gibt es mittlerweile in der Bildungsökonomie auch verschiedene Ansätze, die die nicht-monetären Vorteile von Bildung im Hinblick z. B. auf Gesundheit, Lebenszufriedenheit, oder auch die Demokratie mit einbeziehen (siehe die Literaturübersicht bei Brennan et al., 2013), aber auch diese werden oft in monetäre Größen überführt und als Beitrag zur Volkswirtschaft interpretiert.

Eine ebenfalls aus der Ökonomie, allerdings eher von jenseits des Mainstreams stammende, Kritik stammt von den Ökonomen Joseph Stiglitz und Michael Spence. Aus Sicht der sogenannten „Signaling-Theory“ führt Bildung weniger zu einem erhöhten Humankapital bzw. erhöhter Produktivität, sondern Bildungsabschlüsse signalisieren Arbeitgebern lediglich die schon vorher vorhandenen Kompetenzen von Berufsbewerbern (Spence, 1974, 2002; Stiglitz, 1975).

Auch neo-marxistische Ansätze sehen Bildung weniger primär als einen Beitrag zur Steigerung des Humankapitals und der direkten Produktivität, sondern vielmehr als Disziplinierung von Arbeitern. Bowles und Gintis sehen in der Humankapitaltheorie zwar immerhin die Möglichkeit, über bisherige neoklassische ökonomische Ansätze hinaus zu gehen, indem Arbeit „as a produced means of production“ (Bowles & Gintis, 1975: 74) verstanden wird und damit an die Tradition von Marx und Ricardo angeknüpft werden kann. Aus ihrer Sicht ist der Ansatz deshalb zwar nicht unbedingt falsch, so kann es durchaus sein, dass Individuen auf der Grundlage der vorhandenen Bildungssysteme und des Arbeitsangebotes Bildungsentscheidungen treffen. Dies erklärt aber ihrer Meinung nach so gut wie nicht, weshalb die Bildungseinrichtungen so beschaffen sind, wie sie sind. Insofern sind sie der Auffassung, dass man auf der Grundlage der Humankapitaltheorie keine Aussagen bezüglich des Bildungssystems ableiten kann.

Soziologische Ansätze betonen zudem die zu enge Konzeptionalisierung des ökonomischen Humankapitalbegriffs sowie die weiterhin vorherrschende Vernachlässigung des Bildungsprozesses als solchem und der ihn tragenden Institutionen. Bourdieu weist etwa darauf hin, dass es verschiedene Arten des Humankapitals gibt, mindestens das soziale und das kulturelle Kapital (Bourdieu, 1992).¹⁸ Fevre, Rees und Gorard zeigen, dass Erklärungsansätze für Bildungsteilnahme bzw. –nichtteilnahme auf der Grundlage der Humankapitaltheorie wichtige Aspekte und Gründe nicht erfassen (Fevre, Rees & Gorard, 1999).

Insgesamt lässt sich deshalb für die Humankapitaltheorie festhalten, dass sie der Bildung eine wichtige Rolle im Wirtschaftsprozess zuschreibt. Die umgekehrte Perspektive, also die Rückwirkungen vom Wirtschafts- auf die genaue Ausgestaltung des Bildungssystems lassen sich hingegen kaum aus der Humankapitaltheorie ableiten (z. B. Bowles & Gintis, 1975), weil ihre „Input“- bzw. „Supply“-Perspektive und ein relativ enges Konzept von Bildung dazu führt, dass die „Produktionsbedingungen“ für Bildung, also der Bildungsprozess als solcher, vernachlässigt und

18 Bourdieu (1987) betrachtet die Möglichkeiten der Kapitalakkumulation sehr differenziert. Er weist dabei, neben privilegierten und benachteiligten Startchancen, auch explizit auf die „feinen Unterschiede“ hin, die im Prozess der Kapitalaneignung die Wertigkeit desselben (mühsam erworben versus souveräner Umgang etc.) beeinflussen.

verengt werden. Häufig im Kontext der Humankapitaltheorie zu findende neoliberale Forderungen nach einer stärker wettbewerbsorientierten Orientierung des Bildungsbereichs lassen sich deshalb nur sehr bedingt daraus ableiten.

Darüber hinaus ist die Humankapitaltheorie weitgehend blind für nationale Spezifika der Bildungssysteme: „Human capital theory (...) is indifferent to national history, culture and identities because it conforms to the universal law of economic development“ (Brown, 2001: 7). Im Folgenden wird dagegen davon ausgegangen, dass nationale Besonderheiten und auch die Regierungen weiterhin eine wichtige Rolle für das Bildungssystem als auch für das Wirtschaftssystem spielen (Ashton, Sung & Turbin, 2000; Brown, Green & Lauder, 2001; Iversen & Stephens, 2008).

2.1.2 System- und differenzierungstheoretische Ansätze

Im Hinblick auf das Wechselspiel von Wirtschaft und Bildung stellt sich aus system- und differenzierungstheoretischer Perspektive vor allem die Frage nach der Ausbildung von Eigenlogiken der Systeme versus ihrer gegenseitigen Durchdringung. Hierzu gibt es von verschiedenen Autoren sehr unterschiedliche Auffassungen.

Parsons, als einer der Vorreiter einer soziologischen Systemtheorie, schreibt dem Bildungsbereich als der „institutionellen Formalisierung von Lernprozessen“ (Parsons & Platt, 1974: 3, eigene Übersetzung) eine zentrale Rolle in der modernen Welt zu. Für ihn ist das zwanzigste Jahrhundert, und insbesondere die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg, durch eine Bildungsrevolution gekennzeichnet, die er als mindestens ebenso wichtig wie die industrielle und die demokratische Revolution ansieht. „Der Kern der neuen Phase ist die Bildungsrevolution, die in gewissem Sinn die Themen der industriellen und der demokratischen Revolution, Chancengleichheit und Gleichheit als Bürger, miteinander verbindet“ (Parsons, 1996: 123). Neben der Elementarbildung sieht er auch für die Universitäten eine wichtige Rolle bei der Umsetzung dieser Revolution. „Durch die Bildungsrevolution, das heißt durch die Universalisierung der Schulbildung und die Differenzierung des Hochschulwesens, wird Wissen – Parsons zufolge – zur Voraussetzung der Handlungsfähigkeit jedes einzelnen und der Gesellschaft“ (Löw, 2003: 35). Das Bildungssystem übernimmt dabei erstens eine wesentliche Sozialisationsrolle neben der Familie, zweitens sorgt es über die unterschiedlichen Bildungsabschlüsse aber auch für eine Rollenverteilung. „Die Bildung ist ein besonders wichtiger Faktor im allgemeinen Schichtsystem“ (Parsons, 1996: 124). Diese Funktion der Rollenverteilung ist sicherlich einer der wichtigsten Zusammenhänge zwischen Bildungssystem und Ökonomie und wird weiter unten im Kapitel zum Übergang in den Arbeitsmarkt noch genauer erörtert.

Auf den Hochschulbereich geht Parsons spezifischer in seinem Werk „The American University“ (Parsons & Platt, 1974) ein. Für ihn ist die, insbesondere amerikanische, Universität „the current culmination of the educational revolution“ (Parsons & Platt, 1974: 3).¹⁹ Im Rahmen seines AGIL-Schemas analysiert er die verschiedenen Funktionen, die die Universitäten als Teil des Treuhand- bzw. sozio-kulturellen Teilsystems (Parsons & Platt, 1974: 18) für die anderen Teilsysteme des sozialen Systems erbringen.²⁰ Die vier zentralen Funktionen sind hierbei die Persönlichkeitsbildung (vor allem im Bachelor-Studium), die Nachwuchsförderung und Wissensvermehrung (primär in den Graduiertenschulen), Dienstleistungen für die Gesellschaft (durch die Professional Schools) und schließlich die „intellektuelle Kritik als Beitrag zur Verständigung der Gesellschaft über sich selbst“ (Münch, 2012: 362). Der Zusammenhang zwischen Subsystemen wird vor allem einerseits durch formale Austauschprozesse mit Hilfe generalisierter Medien (Parsons & Smelser, 1956), andererseits durch „Interpenetrationen“ gewährleistet.²¹ „Interpenetration means that the cognate subsystems at each of the four-system levels constitute zones of ‚overlap‘ and thus affect each other across these boundaries“ (Parsons & Platt, 1974: 36).

Während also Parsons durchaus die Möglichkeit gegenseitiger Beeinflussung von Teilsystemen sieht, betont Luhmann, zumindest in seinen späteren Schriften und für entwickelte Gesellschaften, sehr viel stärker die Autopoiesis (Selbstreferentialität) der Systeme (z. B. Luhmann, 1994). Die verschiedenen Systeme bleiben dadurch füreinander nur Umwelt (Künzler, 1990: 163), eine direkte gegenseitige Steuerung ist nicht möglich. „Die Strukturen eines Systems können nur mit systemeigenen Operationen variiert werden“, und „‘Steuern‘ kann jedes System also nur sich selber“ (Luhmann, 1999: 26 bzw. 27). Gleichzeitig betont aber auch Luhmann, dass die verschiedenen gesellschaftlichen Teilsysteme zentral auf die Funktionen der anderen Teilsysteme angewiesen sind und auch versuchen, sich gegenseitig zu beeinflussen. Dies geschieht aber nur auf der Grundlage der je eigenen „Unterscheidungen“ (Luhmann, 1999: 26 f.): Indem man dadurch die Umwelt des anderen Systems verändert, hofft man, dort eine Anpassung im gewünschten

19 Zu einer möglichen Erklärung dieser Sonderstellung bei Parsons im Vergleich zu Max Weber, der die Hochschulen als Teil der modernen Gesellschaft nur sehr kurz abhandelt, siehe z. B. Stichweh (2013: 235 f.).

20 Die Universitäten können daneben auch dem kulturellen System zugeordnet werden: „Higher education in general and the university in particular represent institutionalized concerns with cognitive matters. On the cultural side, it is concern with the cognitive subsystem of the cultural system; on the social side, it is with the fiduciary subsystem“ (Parsons & Platt, 1974: 33).

21 Zum Begriff der Interpenetration bei Parsons und Luhmann siehe z. B. Künzler (1990).

Sinne zu erreichen. Gleichzeitig gilt für die Teilsysteme meist, dass sie „sich lernend und adaptiv danach richten, was in der innergesellschaftlichen Umwelt von ihnen verlangt wird“ (Luhmann, 1999: 63).

Insofern kann man bisher aus Sicht der Systemtheorie grob festhalten, dass in der modernen ausdifferenzierten Gesellschaft die verschiedenen Teilsysteme (hier interessieren vor allem das Wirtschafts- und das Bildungssystem)²² einerseits zwar einer Eigenlogik folgen, indem sie sich an den für das jeweilige System zentralen Unterscheidungen orientieren, sie andererseits aber wichtige Funktionen für andere Teilsysteme übernehmen und Ressourcen bereit stellen, und dies zumindest teilweise bewusst tun. „Die Systeme beobachten einander und reagieren aufeinander, aber immer in ihrer eigenen Logik“ (Löw, 2003: 55).

Nun stellt sich allerdings die Frage, ob ein bestimmtes Teilsystem eine Vorrangstellung einnimmt und damit dominant für die anderen wird. Die beiden bisher erwähnten Theoretiker lehnen dies deutlich ab. Schimank kommt allerdings auf der Grundlage seiner stärker akteurszentrierten Differenzierungstheorie zu einer etwas anderen Einschätzung (Schimank, 2009). Seiner Meinung nach hängen Kapitalismus und funktional differenzierte Gesellschaft zusammen: „Als sich eine funktionale Differenzierung der Gesellschaft herausbildete, implizierte das, dass sich neben den anderen Teilsystemen auch die Wirtschaft als eine kapitalistische ausdifferenzierte. Diese dominiert seitdem (...) die anderen Teilsysteme und darüber auch die Lebensführung der individuellen Gesellschaftsmitglieder“ (Schimank, 2009: 346). Dies begründet er mit einem „Drei-Komponenten-Modell des Kapitalismus“. Die ersten beiden, die intersystemische Zentralität und die intrasystemische Instabilität der Wirtschaft, hängen eng zusammen. Die intersystemische Zentralität des ökonomischen Systems ergibt sich aus der sowohl sachlich als auch sozial sehr viel universelleren Generalisierung und damit Einsetzbarkeit seines Mediums „Geld“. „Dieser unvergleichliche mehrdimensionale Generalisierungsgrad des Geldes bedeutet, dass sein Vorhandensein oder Fehlen überall in der Gesellschaft, also auch in allen anderen Teilsystemen neben der Wirtschaft zu spüren ist, und das nicht nur für bestimmte Akteure und bei bestimmten Anlässen, sondern ubiquitär“ (Schimank, 2009: 332). Anders als Parsons, der manchmal als (gemäßigter) Kulturdeterminist bezeichnet wird, weil er innerhalb seiner „cybernetic relations“ (Parsons & Platt, 1974: 30 ff.) der Kultur eine gewisse Vorrangstellung, und innerhalb seines AGIL-Schemas ihrer Strukturerhaltungsfunktion einräumt (Künzler,

22 Universitäten kann man primär zwei Systemen zuordnen, nämlich einerseits dem Erziehungssystem (Luhmann & Schorr, 1988), andererseits dem Wissenschaftssystem (Luhmann, 1992; Stichweh, 2013). Letzteres fokussiert auf den Bereich der Forschung, ersteres auf die Bildung, die im Fokus dieser Analyse liegt.

1990: 160 f.), sieht Schimank den Vorrang eher bei den „energetischen“ Faktoren“ und weniger bei den regelnden (=Kultur) (Schimank, 2009: 332).²³

Wichtig ist diese intersystemische Zentralität der Ökonomie für die anderen Teilsysteme, weil sie gleichzeitig mit einer hohen Instabilität des Wirtschaftssystems einhergeht, was zu permanenten Irritationen führt und Anpassungsleistungen auch der anderen Teilsysteme erfordert. Die geringe Stabilität des Wirtschaftssystems begründet Schimank über die „schwache ordnungsbildende Kraft“ des Marktes als spezifischem „Governance-Mechanismus der kapitalistischen Wirtschaft“ (Schimank, 2009: 338). Die Kombination von intersystemischer Zentralität bei gleichzeitiger intrasystemischer Instabilität macht sich in den anderen gesellschaftlichen Teilbereichen schließlich als „Autonomiegefährdung durch Ökonomisierungsdruck“ (Schimank, 2009: 343) bemerkbar.

Die dritte Komponente von Schimanks Modell ist von diesen beiden Punkten unabhängig und auch weniger differenzierungstheoretisch inspiriert: Als eine weitere mögliche Erklärung für ein Primat der Ökonomie beschreibt er eine „kapitalistische Kultur der Moderne“ in Form einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung. Unabhängig von einer strukturellen Vorrangstellung könnte es sein, dass eine Mehrheit der Gesellschaftsmitglieder einfach daran glaubt, dass die Ökonomie alle anderen Teilsysteme dominiert, und sich entsprechend verhalten (im Sinne des Thomas-Theorems: Merton, 1995; Thomas, 1928: 572). Eine solche Vorstellung scheint, zumindest im Hinblick auf viele aktuelle Hochschulreformvorhaben, nicht ganz abwegig.

Die Ausführungen Schimanks sind zunächst rein theoretischer Natur, empirisch bleibt damit die Frage nach einer Dominanz des Wirtschaftssystems unbeantwortet. Allerdings gibt es aus system- bzw. differenzierungstheoretischer Perspektive verschiedene Arbeiten zum Hochschulbereich, die eine solche Dominanz auch empirisch nachzuweisen versuchen. So analysiert z. B. Richard Münch in seinem Buch „Akademischer Kapitalismus“ aktuelle Hochschulreformen, die „Forschung und Lehre einer ökonomisch inspirierten Steuerung (Governance) unterwerfen, bei der die Grenzen zwischen der akademischen und der ökonomischen Welt eingegeben werden“ (Münch, 2012: 14).²⁴ Die auch politisch induzierte Orientierung an ökonomischen Imperativen bedroht aus seiner Sicht sowohl die interne Chancengleichheit als auch die Balance zwischen innerer Freiheit und äußerer Zweckbe-

23 In eine ähnliche Richtungen weisen seine Überlegungen zur Rolle der Reputation im Wissenschaftssystem (Schimank, 2010).

24 Zu einem sehr ähnlichen Ergebnis, allerdings ohne ausgeprägten systemtheoretischen Hintergrund, kommen etwa Slaughter & Rhoades (2004) in ihrem übrigens gleichnamigen Buch. Siehe auch sehr prononciert Zeuner (2007).

stimmung des Hochschulsystems massiv. Der Druck hin zur unternehmerischen Universität (Clark, 1998; Maasen & Weingart, 2006; Müller-Böling, 2000) und die Instrumentalisierung durch äußere Interessen, die sich durch Entwicklungen wie die Globalisierung und die damit einhergehende Einführung von New Public Management ergibt, führt laut Münch dazu, dass die Universitäten ihrer von Parsons und Platt, von Luhmann, aber auch von Bourdieu (1988) identifizierten Hauptaufgabe der an kognitiver Rationalität orientierten Wissensproduktion nicht mehr gebührend nachkommen können. Insofern lassen sich Münchs Befunde als empirische Evidenz für eine Dominanz des ökonomischen Systems lesen, die die Eigenlogik des Bildungs- und Forschungssystems untergräbt.

Zusammenfassend kann man für die System- bzw. Differenzierungstheorie festhalten, dass sie die Hochschulen zwei verschiedenen Teilsystemen, dem Erziehungs- und dem Wissenschaftssystem zuordnet, wobei beide eng aufeinander verwiesen sind (Stichweh, 2013: z. B. 224). Diese beiden Teilsysteme besitzen ebenso wie das Wirtschaftssystem eigene Logiken und Unterscheidungen, die systeminternes Handeln bzw. Kommunizieren strukturieren. Insofern kann man für die Systeme durchaus eine gewisse Eigenlogik unterstellen, die für ihr Funktionieren auch notwendig ist. Gleichzeitig wird klar, dass die ausdifferenzierten Teilsysteme wichtige Aufgaben und Ressourcen für die anderen Teilsysteme zur Verfügung stellen, und dass es durchaus Möglichkeiten der gegenseitigen Beeinflussung, wenn auch nicht der direkten Steuerung, gibt. Mit Schimank (2009) und Münch (2009, 2012) kann man vermuten, dass das Wirtschaftssystem in der modernen Gesellschaft, und insbesondere in den letzten Jahrzehnten, eine gewisse Vorrangstellung innehat, was mitunter zu durchaus problematischen Entwicklungen im Hochschulbereich führen kann.

2.1.3 Ansätze der Wissensgesellschaft

An diese Befunde lassen sich Überlegungen zur Wissensgesellschaft bzw. Wissensökonomie gut anschließen. Anders als in der Differenzierungstheorie könnte man die Annahmen zur Wissensgesellschaft gerade als eine Entdifferenzierung interpretieren: „Die Wechselbeziehungen zwischen Wirtschaft und Wissenschaft werden enger, ebenso zwischen Wissenschaft und Politik“ (Fücks, 2006: 9; siehe auch Weingart, 2001). Und je nach Perspektive wird auch ein Primat der Wirtschaft negiert, sondern eine Vorrangstellung der Wissenschaft und der Bildung postuliert. Aber der Reihe nach.

Konzepte der Wissensgesellschaft gehören spätestens seit Beginn des 21. Jahrhunderts zu den prominenten Selbstbeschreibungen moderner Gesellschaften,

Spielarten des akademischen Kapitalismus
Hochschulsysteme im internationalen Vergleich

Hölscher, M.

2016, XIII, 419 S. 19 Abb. in Farbe., Softcover

ISBN: 978-3-658-10961-5