
Alexander Mitterle ·
Annemarie Matthies · Annett Maiwald ·
Christoph Schubert
(Hrsg.)

Akademisierung – Professionalisierung

Zum Verhältnis von
Hochschulbildung, akademischem
Wissen und Arbeitswelt

 Springer VS

Hrsg.

Alexander Mitterle
Fachbereich Sozialwissenschaften
Universität Hamburg
Hamburg, Deutschland

Annemarie Matthies
Sozialwissenschaften und Soziale Arbeit
IU Internationale Hochschule
Berlin, Deutschland

Annett Maiwald
Institut für Soziologie
Martin-Luther-Universität
Halle-Wittenberg
Halle (Saale), Sachsen-Anhalt
Deutschland

Christoph Schubert
Institut für Soziologie
Martin-Luther-Universität
Halle-Wittenberg
Halle (Saale), Sachsen-Anhalt
Deutschland

ISSN 2512-2037

ISSN 2512-2045 (electronic)

Studien zur Schul- und Bildungsforschung

ISBN 978-3-658-43567-7

ISBN 978-3-658-43568-4 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-43568-4>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://portal.dnb.de> abrufbar.

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert an Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2024

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geographische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Stefanie Laux

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Das Papier dieses Produkts ist recycelbar.



Inklusionsrevolutionen der Gesellschaft: Der Fall der Hochschulerziehung und der Strukturwandel der Beruflichkeit

Rudolf Stichweh

1 Inklusionsrevolutionen und die Genese funktionaler Differenzierung

Die Funktionssysteme der Weltgesellschaft, die wir heute als die primäre Form der Differenzierung der Gesellschaft erfahren, bilden sich über sehr lange Zeiträume. Schul- und Hochschulerziehung, die Krankenbehandlung, die Wissenschaft und die Kunst und die zugehörigen Erwartungskomplexe und Wissenssysteme entstehen nicht abrupt in der Schwellenzeit um 1750, ruhen vielmehr auf einem langfristigen Aufbau von Traditionen.

Dennoch ist von einer Diskontinuität in der Systemgenese auszugehen, die in die Zeit nach 1750 fällt. Bis in das 18. Jahrhundert hinein evaluieren viele spätere Funktionssysteme in relativ kleinen Nischen der Gesellschaft, die sie im Verhältnis zu den Ständen und Kasten vormoderner Gesellschaften als vergleichsweise wenig bedeutsam erscheinen lassen. Der Umbruch, der die gesellschaftliche Diskontinuität am deutlichsten markiert, sind Inklusionsrevolutionen, die die Ausdifferenzierung von Funktionssystemen durch soziale Universalisierung enorm beschleunigen. Der Begriff der Inklusionsrevolution meint den Sachverhalt, dass die Funktionssysteme der Tendenz nach jedes Gesellschaftsmitglied in ihren Bereich hineinziehen, indem in den Funktionssystemen Inklusionsrollen für jedermann entstehen – z. B. als Schüler und Student, Wahlberechtigter, Konsument und bezahlte Arbeitskraft, religiös Gläubiger und als Patient im System der Krankenbehandlung.

R. Stichweh (✉)
Universität Bonn, Bonn, Deutschland
E-Mail: rstichweh@yahoo.de

Die Verlaufsformen, die Rollensets, die sich in den Inklusionsrevolutionen herausbilden, und die Zeiträume, in denen sich soziale Universalisierung vollzieht, sind im Vergleich der Funktionssysteme extrem divers. Das sei hier einleitend nur in äußerster Kürze illustriert. Im Fall des Wirtschaftssystems ist ein scharfer Umbruch darin zu erkennen, dass im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert in der Ökonomie Englands und danach anderer europäischer Länder Bevölkerungswachstum nicht mehr zur Pauperisierung und damit zu ökonomischer Exklusion führt, vielmehr gerade wachsende Bevölkerungen sich als eine Triebkraft ökonomischen Wachstums erweisen, weil sie von der jeweiligen Wirtschaft absorbiert und produktiv eingesetzt werden können (North & Thomas, 1973).

Die Inklusionslogik der Schul- und Hochschulziehung ist einfacher zu beschreiben. Sie besteht seit 250 Jahren darin, dass immer neue Schulstufen und Ausbildungsniveaus einen Trend zur Universalisierung zeigen. Beobachten lässt sich zunächst eine Universalisierung der Primarschule (spätes 18. Jahrhundert), danach eine Universalisierung des Sekundarschulbesuchs (USA, beginnend im späten 19. Jahrhundert) (Goldin & Katz, 2008) und schließlich seit ca. 1950 ein extrem schnell voranschreitender globaler Ausbau der Hochschulziehung. Dieser letztere Fall wird uns im Folgenden näher beschäftigen.

Erneut eine ganz andere Verlaufsdynamik zeigt sich in der Inklusionsrevolution des Wissenschaftssystems. Diese erfährt zunächst einen Schub um 1800 durch das schnelle Wachstum des Systems als Folge der Durchsetzung und Proliferation disziplinärer Differenzierung und der Expansion von Publikationsmöglichkeiten in den vielen neuen Disziplinen. Aber die Inklusion der Gesamtbevölkerung in wissenschaftliches Wissen schreitet zögerlicher voran und tut dies eher indirekt auf dem Weg der Fundierung schulischer und hochschulischer Wissensvermittlung in dem Wissen wissenschaftlicher Disziplinen (Stichweh, 1984). Erst das letzte halbe Jahrhundert nach 1945 sieht eine enorme Expansion in der Fähigkeit der Wissenschaft, Probleme der Lebensführung des Einzelnen und Probleme der Gesellschaft zu definieren und Wissen zu ihrer Bearbeitung zur Verfügung zu stellen, eine Expansion, die es für jeden nahelegt, sich in relevanten Problemhinsichten mit dem problemspezifisch jeweils vorhandenen wissenschaftlichen Wissen vertraut zu machen.

Im Fall des politischen Systems gibt es für die Inklusionsrevolution einen lange vertrauten Namen. Man kann von Demokratisierung sprechen oder auch von einer demokratischen Revolution. In der Sache erfasst dies den Vorgang nur teilweise. Ein plausibler politischer Begriff von Inklusionsrevolution wird mit diesem Begriff die Einbeziehung aller auf einem Territorium Lebenden in die Prozesse eines politischen Systems bezeichnen. Das ist aber in einem gewissen Umfang bereits in den Gemeinwohlformeln, die für die europäische Politik des

16. und 17. Jahrhunderts selbstverständlich werden, der Fall. In diese Formeln sind alle als Mitglieder einer Gemeinschaft inkludiert, auf deren Wohlfahrt der autokratisch-monarchische Staat verpflichtet ist (Stichweh, 2016: Kap. 4). Die Entstehung von Demokratie seit dem späten 18. Jahrhundert fügt dem ein weiteres Inklusionsmodell hinzu: Die Teilnahme aller an der Herstellung der für das politische System konstitutiven bindenden Entscheidungen. Dafür gibt es dann wieder immer neue politische Rollenmodelle, die von elementaren partizipativen Akten bis zur Übernahme höchster politischer Ämter reichen, die als eine prinzipiell gegebene Möglichkeit für jeden gilt, der ein Mitglied des betreffenden politischen Systems ist.

2 Der Fall der Hochschulziehung und die Herausbildung einer neuen gesellschaftlichen (Schichtungs-)Ordnung

Das System der Hochschulziehung als ein Subsystem des Erziehungssystems, ist ein gutes Beispiel für ein Funktionssystem, das einerseits über Jahrhunderte wahrnehmbare und in spezifischen Hinsichten sogar zentrale gesellschaftliche Funktionen übernahm (z. B. in der Ausbildung von Personal für die Kirche und den entstehenden Territorialstaat) (Stichweh, 1991), aber zugleich von 1200 bis weit in das 19. Jahrhundert ein Nischensystem blieb, das nur ca. 1–2 % der männlichen Bevölkerung durch eigene Erfahrungen kennen lernten. Diese Stellung der Hochschulziehung ändert sich in einer globalen Inklusionsrevolution, die im 19. Jh. beginnt und sich in unseren Tagen fortsetzt und die die quantitative Größenordnung des Welthochschulsystems in 200 Jahren um ein Mehrhundertfaches vergrößert hat. Die Zahl der Studenten weltweit lag 1900 bei 500.000. Im Jahr 2000 wurde eine Zahl von 100 Mio. erreicht (Meyer & Schofer 2007: 48), im Jahr 2021 sind es dann 220 Mio. (Weltbank) oder sogar 235 Mio. (UNESCO), was allein für die 120 Jahre von 1900 bis 2021 ein Wachstum um ca. das 450fache bedeutet.

In dieser Inklusionsrevolution der Hochschulziehung spielen die USA eine besondere Rolle. Wenn wir uns das Jahrhundert von 1850 bis 1950 ansehen, ist das wissenschaftlich führende Hochschulsystem für lange Zeit das des deutschen Kaiserreichs und der Weimarer Republik. Es ist auch ein System, das in diesem Zeitraum ein bedeutendes Wachstum erfährt. 1865 gab es im deutschen Reich 15.500 Universitätsstudenten (fast dieselbe Zahl wie schon 1830). 65 Jahre später, im Jahr 1931, waren es in der Weimarer Republik 129.200, also in 65 Jahren ein Wachstum um den Faktor 8 (Müller-Benedict, 2015). Dennoch liegt der Anteil

der Studierenden an der für das Studium in Frage kommenden Altersgruppe noch 1931 deutlich unter 5 %.

In der Entwicklung in der USA ist die Diskontinuität deutlich schärfer und die Inklusionsrate signifikant höher. Wenn man 1890 als einen Startpunkt wählt, sind zu diesem Zeitpunkt ca. 2–3 % der 18–21-jährigen in einer Hochschulausbildung (2- und 4-jähriges College oder professionelle Schule). Bis 1940 steigt dieser Anteil auf 15 %, 1950 auf 22 % und danach wird der Anstieg noch einmal deutlich steiler, sodass 1970 60 % erreicht werden (Goldin & Katz, 1999: 41). Zu diesem Zeitpunkt hat kein anderes Land ähnliche Anteile verwirklicht. Wenn man zusätzlich der Tatsache Rechnung trägt, dass sich die Bevölkerung der USA von 1890 bis 1970 von 63 Mio. auf 203 Mio. vergrößert hat, ergibt sich ein Wachstum der Studierendenpopulation in 80 Jahren um mehr als das 60fache. Die USA sind 1970 mit Abstand das Land der Welt mit der umfangreichsten Inklusion in Hochschulerziehung und dies konvergiert mit der zu diesem Zeitpunkt eindeutig führenden wissenschaftlichen Stellung der besten amerikanischen Universitäten.

Fünfzig Jahre später ist das amerikanische Modell weitgehender Inklusion in Hochschulerziehung in der OECD und weit darüber hinaus systembestimmend und teilweise normativ geworden. In den 38 Ländern der OECD ist die durchschnittliche Rate der 25–34-jährigen, die mindestens einen Hochschulabschluss erlangt haben, im Jahr 2021 auf 48 % gestiegen; noch 2000 lag dieser Anteil bei 27 % (diese und die folgenden Daten in (OECD, 2022: insb. 36–41). Die USA erreichen heute knapp über 50 %, allein 11 andere OECD-Länder haben die USA teils deutlich überholt (Korea und Kanada mehr als 66 %). Diese Zahlen besagen auch, dass in den meisten OECD-Ländern die Gruppe der erfolgreichen Studienabsolventen heute die größte gesellschaftliche Gruppe ist, mit den Folgen hinsichtlich politischen Einflusses und ökonomischer Ungleichheit, die sich daraus ergeben. Die zweitgrößte Gruppe sind diejenigen mit einem höheren Sekundarschulabschluss, mit einem OECD-Durchschnitt von 39 %. Die dritte Gruppe (kein höherer Sekundarabschluss) macht im Durchschnitt 13–14 % aus, es gibt aber einzelne Länder (Costa Rica, Mexiko mit 45 und 44 %), in denen diese dritte Gruppe die größte ist.

Es gibt bemerkenswerte subnationale Unterschiede. Diese betreffen zunächst das Geschlecht. 57 % aller Hochschulabsolventen in den OECD-Ländern sind weiblich, 43 % männlich. Ein solcher Vorsprung existiert mittlerweile auch, wenn man nur höhere Studienabschlüsse (Master und Dissertation) zählt. Erheblich sind weiterhin die regionalen Unterschiede. In Spanien variiert der regionale Anteil von Hochschulabsolventen an der Bevölkerung (25–34 Jahre) von 25–56 %, andere Länder kennen ähnlich große Unterschiede, wobei regionale Unterschiede fast immer Unterschiede zwischen urbanen und nicht-urbanen Räumen sind.

Diese Differenzen spitzen sich noch einmal in der Hauptstadtregion vieler Länder zu.

Schließlich existieren bemerkenswerte Unterschiede hinsichtlich der in verschiedenen Ländern dominierenden Studienbereiche. Es gibt zwei besonders große Blöcke von Studienfächern, die Absolventen gewählt haben: Der eine besteht aus Wirtschaft/Verwaltung/Recht und erreicht in der OECD bei 25-64-jährigen Absolventen einen OECD-Durchschnitt von 24 %. Ungefähr gleich groß ist der Anteil der STEM-Fächer (Science, Technology, Engineering, Manufacturing) mit 25 %. In diesem Bereich gibt es manchmal ein Gleichgewicht von Naturwissenschaften und Engineering (USA, mit jeweils 10 %), manchmal eine klare Dominanz von Engineering, Manufacturing und Construction (Deutschland und Österreich mit 25 %). Ein interessanter Studienbereich ist auch Health/Welfare als Cluster von Studienfächern. Der OECD Durchschnitt ist 13 %. Bei Dänemark, Norwegen und Schweden sind es aber Werte von 26–19 % (OECD, 2022: 38 f.). Man sieht an diesen Daten, die eine gründliche Untersuchung verlangen, die wir hier nicht leisten können, wie die Inklusion in Hochschulziehung tiefgreifend die gesellschaftliche Ordnung verändert, weil sie ein Schichtungssystem heraufführt, das historisch völlig neuartig ist. Zugleich entstehen offensichtlich Wirtschafts- und Berufsprofile, die bei aller strukturellen Ähnlichkeit der Hochschulsysteme die verschiedenen Länder in erheblichem Maße individualisieren.

3 Wie verändert sich die gesellschaftliche Stellung der Universität und wie verhält sie sich zur Ordnung der Professionen und Berufe

Die vorstehende Argumentation zeigt, dass die Inklusionsrevolution des Hochschulwesens der Universität eine gesellschaftliche Stellung zuweist, die jede Bedeutungszuweisung, die in der Vormoderne möglich gewesen wäre, um ein Vielfaches übersteigt. Das ist näher zu erläutern.

Eine wichtige und aus den gerade dokumentierten Befunden noch nicht zwangsläufig resultierende Folgerung ist, dass die Universität in ihrem gesellschaftlichen Bedeutungsgewinn als Erziehungsorganisation zugleich in das Zentrum des Wissenschaftssystems rückt. Das folgt aus der fast ausnahmslosen Verknüpfung des in der Universität gelehrtens Wissens mit dem forschungsbasierten Wissen des Wissenschaftssystems. Angesichts des Größenwachstums der Universität wird diese dann zwangsläufig zu der Institution, in der die meisten aktiven Wissenschaftler ihre Berufsrolle finden. Auch wenn in vielen

Ländern Akademien und andere Forschungseinrichtungen neben der Universität fortexistieren und neugegründet werden, erreicht die Universität, in der jeder Universitätslehrer auch ein wissenschaftlicher Forscher ist, eine Größenordnung, die sie fraglos in das Zentrum des Wissenschaftssystems rückt. Dies verbindet sich mit einer anderen erstaunlichen Entwicklung. Ungeachtet einer extrem schnell voranschreitenden disziplinären Differenzierung, die immer neue Disziplinen und neue Typen wissenschaftlicher Disziplinen (Technikwissenschaften ca. 1850, Sozialwissenschaften ca. 1880) schafft, bleibt die Einheit der Universität als einer Volluniversität überwiegend erhalten. Damit entsteht in der Universität ein intellektueller Kosmos, der die interdisziplinäre Evolution der Wissenschaft trägt und zugleich ist umgekehrt der inter- und multidisziplinäre Arbeitszusammenhang der wissenschaftlichen Forschung ein Moment der Stabilisierung der Einheit der Universität (siehe zusammenfassend Stichweh, 2021).

Neben dieser Funktion der Universität als dem Zentrum des Wissenschaftssystems wächst der Universität zusätzlich die gesellschaftlich noch folgenreichere Rolle einer Art Schaltzentrale des gesellschaftlichen Wissens zu. In dem Maße, in dem die Universität immer inklusiver wird, schränkt sich diese Inklusivität nicht auf die soziale Inklusion von immer mehr Personen mit immer diverseren gesellschaftlichen Herkunftsorten ein. Die Universität muss dieser größeren und diverseren Population von studentischen Mitgliedern auch Wissen aus einer größeren Zahl von gesellschaftlichen Zusammenhängen anbieten. Sie muss mit sachlicher Inklusivität des Wissens auf die zunehmende soziale Inklusivität ihrer studentischen Klientel reagieren – und in einer Umkehr der Wirkungsrichtung diese studentische Klientel mit diverseren Wissensofferten anziehen und um sie werben. Diese Imperative bedingen, dass die Universität sich bei aller Bindung an die Disziplinen der Wissenschaft und deren Fortschritte partiell für Wissenssysteme aus anderen Funktionssystemen der Gesellschaft öffnet. Der Verbund von *economics* und Managementstudien (Business Administration) ist dafür ein gutes Beispiel. *Economics* erfährt im interdisziplinären Verbund der Wissenschaften eine rapide Szientifizierung und Mathematisierung, die sie manchmal als eine vom Gegenstand abgelöste hyperszientifische wissenschaftliche Praxis erscheinen lässt. Managementwissen ist demgegenüber ein in einem Funktionsbereich der Gesellschaft gewonnenes Praxiswissen, das oft nur rhetorisch szientifiziert wird. Der in diesem Fall entstehende Verbund einer tief in Einflussbeziehungen des Wissenschaftssystems verankerten Disziplin mit einem an die Karriere eines neuen Organisationstypus – von Managern geführten, an multiplen Standorten verankerten globalen Wirtschaftsorganisationen (Chandler, 1977) – gebundenen praxisbestimmten Wissenssystem bringt – wie oben notiert – eines der großen Studienfelder der modernen Universität hervor, das in den OECD-Ländern von

ca. 25 % der Studierenden gewählt wird. Auch diese aus der Gesellschaft rezipierten Wissenssysteme werden im Zeitablauf in der Universität als Disziplinen reformuliert und wissenschaftsfähig gemacht, auch wenn man ihnen den Ursprung noch nach vielen Jahrzehnten ansieht. Im Fall des Managementwissens ist ein guter, bis heute fortdauernder, Indikator des nichtwissenschaftlichen Ursprungs, dass das Managementwissen typischerweise in Fallstudien gelehrt wird, also als eine Art von Kasuistik vorkommender praktischer Probleme existiert, sodass es in der universitären Vermittlung charakteristischerweise darum geht, den Falltypus zu erkennen und auf diesen Fall dann das für Fälle dieses Typus vorhandene Wissen zu applizieren.

Diese Verbundsysteme von wissenschaftsgeneriertem Wissen und in der gesellschaftlichen Praxis geborenem Wissen bringen zwischen ca. 1850 und dem frühen 21. Jahrhundert eine der heute wichtigsten gesellschaftlichen Strukturen hervor. Dies ist die Dualität von Disziplinen und Berufen, die sich aus der älteren Dualität von Disziplinen und Professionen herausbildet (siehe Stichweh, 1987; Wilensky, 1964). Die ältere Dualität von Disziplinen und Professionen hatte noch einen halbständischen Charakter. Professionen gingen aus der Ordnung der Berufsstände des alten Europa hervor und wurden sozialstrukturell auf der Basis der disziplinarischen Ordnung der modernen Wissenschaft strukturell neu verankert. Zugleich wurde die Sonderstellung der klassischen Professionen dadurch affirmiert, dass um diese Professionen herum Funktionssysteme der Gesellschaft entstanden. Das galt am deutlichsten für das Rechtssystem, das Gesundheits-/Krankheitssystem und das System der Schulerziehung als ein Teilsystem des Erziehungssystems (Stichweh, 2008).

Aber dann löst sich diese Sonderstellung der klassischen Professionen Schritt für Schritt auf. In den durch Professionen bestimmten Funktionssystemen und in allen anderen Funktionssystemen bilden sich jetzt unablässig neue Berufe. Diese arbeiten den Professionen zu (Krankenpflege, Rechtspflege) oder sie stehen einigermaßen gleichberechtigt neben diesen und steigern die sachliche Diversität und die Problembezogenheit der jeweiligen Funktionssysteme. Zugleich entstehen aus den Disziplinen der Wissenschaft und der Universität laufend neue Berufe. Kathryn M. Olesko hat dies an der sozialen Rolle des „Physikers von Beruf“, die seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in der universitären Ausbildung des Physikers zunehmend mitthematisiert und curricular berücksichtigt wird, exemplarisch vorgeführt (Olesko, 1980; Olesko, 1991). In diesem Fall ist der Physiker von Beruf entweder ein Lehrer im Sekundarschulwesen oder ein außeruniversitärer Forscher.

Die von Wilensky erstmals so genannte „Professionalization of Everyone“ ist eine andere Beschreibung desselben Prozesses und beschreibt ihn ihrerseits

als eine Art Inklusionsrevolution. Professionen und Berufe unterscheiden sich nicht mehr substantiell. Die Emphase, die ehemals die Klientenorientierung der Professionen als den Grund ihrer gesellschaftlichen Sonderstellung identifizierte (Hughes, 1971), schwächt sich ab. Fast alle Berufe haben Klienten, Kunden und Abnehmer und brauchen Kontrollmechanismen, die es weniger wahrscheinlich machen, dass Asymmetrien in der Beziehung zu Lasten dieser Adressaten ausgenutzt werden. Nahezu alle Berufe ruhen auf einer Basis anspruchsvollen Wissens und arbeiten am Ausbau und der Komplexität dieser Wissensbasis. Das Wissen dieser Berufe kommt aus der disziplinären Wissensordnung der Universität oder es wandern diese Wissensbestände in die Universität ein und werden dort durch Systematisierung, die Ermöglichung von Forschung und den sich ausbildenden disziplinären Status der systematisierten Ergebnisse dieser Forschung in das Wissenschaftssystem integriert. Die Inklusionsrevolution der Hochschule und die der Berufe sind zirkulär miteinander vernetzt und ermöglichen sich wechselseitig. Die fortschreitende berufliche Differenzierung der Gesellschaft drängt die Ordnung der Stände und der Schichten immer mehr zurück und produziert eine kontinuierliche Feinabstufung der Einkommen und des Ansehens, die nicht mehr angemessen als eine Hierarchie gut unterscheidbarer Schichten rekonstruiert werden kann (so schon (Parsons, 1977)). In allen Berufen geht es jetzt um Wissen und das in Personen inkorporierte Wissen erhält den Namen ‚Humankapital‘. Das ist ein Bruch auch mit der Marxschen Tradition, die sich Kapital als eine dem Menschen gegenüberstehende massive Materialität vorstellte. Die Universität ist jetzt, außer dass sie eine Forschungsuniversität sein will, als eine Humankapital produzierende Institution zu verstehen und kann daran gemessen werden (Goldin & Katz, 2008: Kap. 1 ‚The Human Capital Century‘). In dieser zuge-spitzten Abstraktion, die im Begriff des Humankapitals vorgenommen wird und die von allen Unterschieden der Disziplinen, Professionen und Berufe abstrahiert, steckt zugleich eine Gleichheitsannahme. Vergleiche sind möglich, man kann mehr oder weniger Humankapital erlangen und sich also auch um dessen Ausbau bemühen und in diesem Sinne Gleichheit anstreben. Zugleich ist damit möglich, dass die Wahrnehmung und Produktion von Ungleichheit sich auf Bildung, Wissen und Formen von Beruflichkeit konzentriert und dass dies die am stärksten schichtungsgenerierende Dimension der modernen Gesellschaft wird. Die so entstehende Schichtung besteht weit weniger aus konsolidierten Positionen, vielmehr aus einer Konkurrenz von mit ihren Wissensbeständen einander konkurrierend gegenüberstehenden Berufen. Aus dieser Ordnung der Konkurrenz und des kollektiven Aufstiegs fallen vor allem diejenigen Personen heraus, die keinen Beruf erlernt haben und deshalb die prekärsten gesellschaftlichen Positionen einnehmen,

sodass Qualifizierung und Weiterqualifizierung der Schlüsselprozess im System gesellschaftlicher Ungleichheit ist (Autor, 2019; Stichweh, 2022).

Literatur

- Autor, D. H. (2019). Work of the past, work of the future. *AEA Papers and Proceedings*, 109, 1–32.
- Chandler, A. D. (1977). *The visible hand. The managerial revolution in American business*. Harvard University Press.
- Goldin, C., & Katz, L. F. (1999). The shaping of higher education: The formative years in the United States. *Journal of Economic Perspectives*, 13(1), 37–62.
- Goldin, C. & Katz, L. F. (2008). *The race between education and technology*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Hughes, E. C. (1971). *The sociological eye. Selected papers on Institutions & race*. Aldine Atherton.
- Meyer, J. W. & Schofer, E. (2007). The university in Europe and the World: Twentieth century expansion. In G. Krücken, A. Kosmützky, & M. Torca (Hrsg.), *Towards a multi-versity? Universities between global trends and national traditions* (S. 45–62). Transcript.
- Müller-Benedict, V. (2015). Bildung und Wissenschaft. In T. Rahlf (Hrsg.), *Deutschland in Daten* (S. 60–73). Bundeszentrale für politische Bildung.
- North, D. C., & Thomas, R. P. (1973). *The rise of the western World: A new economic history*. Cambridge University Press.
- OECD. (2022). *Education at a glance 2022: OECD indicators*. OECD.
- Olesko, K. M. (1980). *The emergence of theoretical physics in Germany: Franz Neumann and the Königsberg School of Physics, 1830–1890*. Ph.D.Diss., Cornell University.
- Olesko, K. M. (1991). *Physics as a calling. Discipline and practice in the Königsberg seminar for Physics*. Cornell University Press.
- Parsons, T. (1977). Equality and inequality in modern society, or social stratification revisited. In T. Parsons, *Social systems and the evolution of action theory* (S. 321–380). Free Press.
- Stichweh, R. (1984). *Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen. Physik in Deutschland 1740–1890*. Suhrkamp.
- Stichweh, R. (1987). Professionen und Disziplinen – Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. In R. Stichweh, *Wissenschaft, Universität, Professionen* (S. 278–336). Suhrkamp 1994, 2.A., Bielefeld: Transcript: 2012.
- Stichweh, R. (1991). *Der frühmoderne Staat und die europäische Universität. Zur Interaktion von Politik und Erziehungssystem im Prozeß ihrer Ausdifferenzierung (16.-18. Jahrhundert)*. Suhrkamp.
- Stichweh, R. (2008). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In I. Saake & W. Vogd (Hrsg.), *Moderne Mythen der Medizin. Studien zur organisierten Krankenbehandlung* (S. 329–344). VS Verlag.
- Stichweh, R. (2016). *Inklusion und Exklusion. Studien zur Gesellschaftstheorie*. Transcript.

- Stichweh, R. (2021). Disziplinarität, Interdisziplinarität, Transdisziplinarität – Strukturwandel des Wissenschaftssystems (1750–2020). In T. Schmohl & T. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (S. 433–448). Transcript.
- Stichweh, R. (2022). How do divided societies come about? In H. K. Anheier (Hrsg.), *The future of the liberal order. The key questions* (S. 86–99). Routledge.
- Wilensky, H. L. (1964). The professionalization of everyone? *American Journal of Sociology*, 70(1), 137–158.

Stichweh, Rudolf, Prof. Dr., Universität Bonn, ‚Forum Internationale Wissenschaft‘ und ‚Bonn Center for Dependency and Slavery Studies‘, Direktor der Abteilung ‚Demokratieforschung‘ am FIW; ständiger Gastprofessor an der Kultur- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Luzern; Gruppenmitglied Lise Meitner Research Group ‚China in the Global System of Science‘, MPIWG, Berlin. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Theorie der Weltgesellschaft, Soziologie des Fremden, Soziologie der Wissenschaft und der Universitäten, Theorien soziokultureller Evolution, Systemtheorie, Theorie der Inklusion und Exklusion, Demokratische und autoritäre politische Systeme.

Kontakt: rstichweh@yahoo.de