

# Kulturelle und religiöse Diversität am Campus – eine systemtheoretische Perspektive<sup>1</sup>

*Rudolf Stichweh, Professur für ‚Soziologische Theorie‘, Kultur- und Sozialwissenschaftliche Fakultät, Universität Luzern, Frohburgstrasse 3, CH-6002 Luzern; ab 1. August 2012, Professur für ‚Theorie der modernen Gesellschaft, ‚Forum Internationale Wissenschaft‘ der Universität Bonn, Heussallee 18-24, D-53113 Bonn*

## I Diversität am Startpunkt der europäischen Universität

Am Beginn der europäischen Universitätsentwicklung im 13. Jahrhundert fungiert die Unterscheidung von ‚Studium Generale‘ und ‚Studium Particulare‘ als eine Leitunterscheidung.<sup>2</sup> Ein ‚Studium Particulare‘ ist daran erkennbar, dass es in der Regel von einem der katholischen Orden getragen wird. Es beschränkt sich auf eine Diözese, hat ein theologisches Studium als seinen eigentlichen Zielpunkt und ist an den Klerus als heranzubildende soziale Gruppe adressiert. Im Vergleich zu diesen Charakterisierungen optiert ein ‚Studium Generale‘ in allen relevanten Dimensionen jeweils auf der anderen Seite der Unterscheidung. Generalstudien beabsichtigen die Einbeziehung aller anerkannt wissenschaftlichen Fächer; sie rekrutieren Universitätslehrer und Studierende aus allen Regionen Europas, was auf der Seite der Lehrer mit der Vorstellung einhergeht, dass diese überall in Europa zur Lehre berechtigt seien („*ius ubique docendi*“). Ähnliches gilt für die Absolventen der Universität, die über universitäre Grade und Berufe verfügen, die in ihrer Wirkung und Zugangsberechtigung nicht als regional eingeschränkt gedacht werden. Schliesslich ist es wichtig, dass die Rekrutierung der Studierenden nicht nur regional diversifiziert ist, sondern derselbe Umstand der Diversifikation auch die soziale Rekrutierung der Studentenschaft beschreibt. Die europäische Universität war nie der privilegierte Ausbildungsort der in der ständischen Ordnung an der Spitze der Hierarchie plazierten Gruppen und d.h. vor allem, dass sie nie eine Adelsinstitution war, sondern stattdessen als eine institutionelle Verkörperung sozialer Diversität existierte. In einer anderen Beschreibung kann man auch davon sprechen, dass es sich bei der Universität um eine Fremdenuniversität handelte, also um eine Versammlung von Fremden auf fremden Terrain,

---

<sup>1</sup> Erscheint in: Martin Rötting (Hg.), *Die ganze Welt am Campus!?* Berlin: LIT Verlag 2012.

<sup>2</sup> Vgl. Tuilier 1981.

die in einigen Fällen sogar die der Herkunft nach einheimischen Studenten vom Zugang zur Universität in „ihrer“ Stadt ausschloss.<sup>3</sup>

Dieses Portrait der spätmittelalterlichen und frühneuzeitlichen Universität als einer durch Diversität gekennzeichneten Institution muss in zwei Hinsichten eingeschränkt werden. Bis ans Ende des Zeitraums (1800) existiert keine Diversität der Geschlechter, da nur Männer an der Universität vorkommen, und es gibt keine religiöse Diversität. Auch die Reformation ändert diesen letzteren Sachverhalt kaum, da sich jetzt konfessionsgebundene (calvinistische, lutherische, anglikanische, katholische) Universitäten etablieren und nur wenige europäische Universitäten des 17. und des 18. Jahrhunderts eine konfessionsübergreifende Anziehungskraft entfalten und konfessionelle Verschiedenheit auch tolerieren (Leiden, Göttingen, Edinburgh).

## II Akademische Freiheit

Seit der frühen Neuzeit ist der Terminus ‚Akademische Freiheit‘ (‚Libertas Academica‘) neben ‚Studium Generale‘ eine zweite Selbstbeschreibung der Universität, die sich zur Formulierung und Legitimierung von Diversität eignet. Ähnlich wie bei ‚Studium Generale‘ haben wir es auch bei ‚Akademischer Freiheit‘ mit einem breiten Bedeutungsspektrum zu tun, ohne das die historische Signifikanz der Institution nicht verständlich würde.<sup>4</sup> Es geht um einen eigenen autonomen Rechtsstatus der Universität (manchmal verbunden mit einer eigenen internen Gerichtsbarkeit). Dieser autonome Rechtsstatus erlaubt eine tolerante Auslegung des zulässigen Verhaltensspektrums für die Studierenden und ist auch eine Voraussetzung für die Selbstverständlichkeit standesübergreifender Interaktion in der Universität. Insbesondere in Deutschland tritt dann im 18. und mehr noch im 19. Jahrhundert die Vorstellung hervor, die Aufgabe der Universität sei es, einmal im Leben die Leute durcheinander zu schütteln, da ihre gesellschaftlichen Orte in anderen Institutionen – d.h. in ihren Einbindungen vor und nach der Universität – ziemlich und vielleicht zu invariant fixiert seien.<sup>5</sup> Diese Vorkehrungen verknüpfen sich mit ‚Lehrfreiheit‘ (der Dozenten) und ‚Lernfreiheit‘ (der Studierenden) als zwei spezialisierten Auslegungen akademischer Freiheit, die beide gleichfalls das Spektrum des in der Universität intern Zulässigen und Tolerablen ausweiten. Was man in diesen Bemerkungen gut sieht, ist, dass sich mit einer Stabilisierung der Innen/Aussen-Differenzen, die die Universität von ihrer gesellschaftlichen Umwelt trennen, die Fähigkeit der Universität ausweiten kann, gesellschaftliche Diversität in die Organisation zu inkorporieren und innerhalb der Institution zu einem für diese Institution spezifischen Ausgleich zu bringen. Das besagt noch nichts über gesellschaftliche Wirkungen, die über die Universität hinausreichen.

---

<sup>3</sup> Vgl. Stichweh 2010, Kap. 7.

<sup>4</sup> Vgl. zu akademischer Freiheit Stichweh 1994, Kap. 13.

<sup>5</sup> Vgl. zu dieser Komplementaritätsthese – die Universität vertritt Freiheiten, die anderswo in der Gesellschaft nicht möglich sind - interessant Thiersch 1827.

### III Inklusion

Eine dramatische Strukturveränderung der Universität vollzieht sich im 20. Jahrhundert durch die Ausweitung des prozentualen Anteils eines Altersjahrgangs, der als Studierender eine Universität aufsucht. Vom Beginn der Universität, um 1200, bis 1900, teilweise bis 1945, bewegen sich die meisten Länder, die überhaupt über Universitäten verfügen, im Bereich von 1% bis 5% der männlichen Population, die eine gewisse Zeit ihres Lebens an der Universität verbringen. Die Vergleichbarkeit historischer Daten wird durch viele Einzelumstände eingeschränkt, vor allem aber dadurch, dass sich erst nach 1800 die Grenze zwischen sekundärem Schulwesen und tertiärer Hochschulausbildung international auf ähnliche Weise verfestigt. Nach 1945 wächst die Universitätspopulation extrem schnell. Heute besuchen überall im OECD-Bereich 30% - 80% (einige Länder weisen noch höhere Anteile auf) eines Altersjahrgangs - und zwar jetzt in mindestens gleichem Umfang Männer und Frauen - Universitäten oder vergleichbare tertiäre Bildungseinrichtungen.<sup>6</sup>

In systemtheoretischer Begrifflichkeit wird man mit Bezug auf diesen Umbruch von Inklusion und schliesslich von Vollinklusion sprechen.<sup>7</sup> Hochschulziehung ist nicht mehr für einen winzigen Anteil der Bevölkerung reserviert; es handelt sich vielmehr im späten 20. und im frühen 21. Jahrhundert um eines jener Systeme, für die das Prinzip gilt, dass im Grundsatz jedem Gesellschaftsmitglied Zugangsmöglichkeiten eingeräumt werden. Natürlich kann dieser Zugang von Konditionen abhängig gemacht werden. Als solche Konditionen kommen vor allem Leistungen und Abschlüsse in anderen Sektoren des Erziehungssystems in Frage. Insofern gilt Vollinklusion in einem strengen Sinn – der dann auch rechtlich geltend gemacht werden könnte – nur für das Erziehungssystem selbst und nicht für jeden der Übergänge, die in ihm als Möglichkeiten bereitgehalten werden. Aber es gibt heute Länder (Taiwan, Südkorea, Neuseeland), die sich einer faktischen Vollinklusion annähern, während eine Reihe anderer Länder (insb. Deutschland, Schweiz, Österreich) neben das Hochschulsystem ähnlich differenzierte Systeme der Berufsausbildung gesetzt haben, die in diesen Ländern selbst bei einem sehr hohen Bildungsstandard eine Vollinklusion in das Hochschulwesen unwahrscheinlich werden lassen.<sup>8</sup>

Im Blick auf unser Leitthema tritt in diesen Entwicklungen der letzten einhundert Jahre vor allem hervor, dass sie unweigerlich eine enorme Ausweitung der in der Universität präsenten sozialen Diversität der Studierenden mit sich bringen. Hochschulen und Hochschulsysteme unterscheiden sich dann vor allem darin, wie sie diese unhintergehbare Diversität im System aufnehmen und verteilen.

---

<sup>6</sup> Daten und Analysen bei Meyer und Schofer 2007; Trow 1970; Trow 1999; OECD 2011.

<sup>7</sup> Siehe Stichweh 2005; Stichweh und Windolf (ed.) 2009.

<sup>8</sup> Es scheint ausserdem eine prinzipielle Grenze der Universität zu geben, die darin besteht, dass nahezu nirgendwo das Training extrem komplexer manueller Operationen im Hochschulsystem erfolgt – siehe Cullen 1978; Stichweh 1994; Teil 3.

#### IV Typendifferenzen von Hochschulen

Universitäten sind heute typischerweise ein Teil von Hochschulsystemen, bei denen es sich überwiegend um regionale und nationale Hochschulsysteme handelt. Im Zeitalter des Ranking, des weltweiten Vergleichens, der Suche nach Exzellenz und der globalen Migration von Studenten und Lehrern gewinnen aber auch System- und Vergleichszusammenhänge unter Hochschulen, die einen transnationalen Charakter haben, an Bedeutung und dies wird in den kommenden Jahren schnell zunehmen.

In Hochschulsystemen entfalten sich Typendifferenzen unter Hochschulen, die eine wichtige Form der Aufnahme und Repräsentation von Diversität sind. Zunächst einmal gibt es Hochschulen von *regionaler* und von *nationaler* Bedeutung, eine Unterscheidung, die in der Selbstbeschreibung gern vermieden wird, die im Unterschied zu den Selbstbeschreibungen faktisch aber von einiger Bedeutung ist. Regionale Universitäten sind gerade darin wichtig, dass sie Bevölkerungskreisen, die den Weg in die Hochschule sonst vielleicht nicht finden würden, den Einstieg erleichtern. Gleichzeitig sind die Ausbildungsinhalte und die Abschlüsse, die man an regionalen Hochschulen erlangt, mindestens von nationaler Bedeutung. Zugleich regeln diese regionalen Hochschulen gewissermassen systemweite „Überweisungen“. Nach einigen Semestern kennt man sich besser aus, versteht die Bedeutung von Fächern und weiss einige Namen von Wissenschaftlern in ihrer Bedeutung einzuschätzen, so dass Bewegungen innerhalb des Systems wahrscheinlicher werden und im Bologna-Modell auch durch den Übergang vom Bachelor zum Master erleichtert werden.

Zweitens sind *allgemeinwissenschaftliche Universitäten* (manche von ihnen sogenannte *Volluniversitäten*) von *technischen Universitäten* und von anderen *Spezialhochschulen* zu unterscheiden. Dies ist eine Unterscheidungslinie, die die Hochschulgeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts sehr stark bestimmt hat. Technische Hochschulen entstehen im 19. Jahrhundert als ein weniger angesehener und ein mehr den praktischen Bedarfen des Alltagslebens verhafteter Sektor des Hochschulwesens. Sie haben seither uneingeschränkte Gleichwertigkeit erlangt und finden sich zunehmend häufig an der Spitze akademischer Rankings (siehe etwa MIT und CALTECH, die ETHs in Zürich und Lausanne, die TU München). Für die Universität bedeutet dies einen Kulturwandel und d.h. eine erhebliche Ausweitung der Typen von Intellektualität und Wissenschaftlichkeit, die sie in ihren Einzugsbereich inkorporiert. Während sie in der frühen Neuzeit selbst die Medizin gleichsam vor dem Hintergrund eines philologischen, textbezogenen Paradigmas verstand, erlangen jetzt auch die technisch-industriellen Grundlagen der Lebenswelt eine Zugehörigkeit zum intellektuellen Kosmos der Universität und dies fernab jeder philologisch-historischen Auslegung.

Ähnliche Erweiterungen wie im Fall der technischen Hochschulen vollziehen sich in anderen Wissenschaftsbereichen. Ein Fall sind die Handels- und Wirtschaftshochschulen (z.B. Köln und Frankfurt am Anfang des 20. Jahrhunderts). Diese haben nie eine vergleichbare

Bedeutung erlangt wie die technischen Hochschulen. Entweder sind sie heute Universitäten, denen man diesen früheren Charakter einer Spezialhochschule kaum noch ansieht (so Köln und Frankfurt), oder sie wahren als ‚Business Schools‘ eine deutliche Distanz zum Kern der akademisch-wissenschaftlichen Welt, was u.a. auch Distanz zum Primat des akademischen Kern definierenden Forschungsimperativs bedeutet (siehe den Akzent auf Weiterbildung und angewandte Forschung in St. Gallen).

Die amerikanische Hochschulforschung hat das hervorgehoben, was sie den Aufstieg der ‚praktischen Künste‘ (‚practical arts‘) nennt.<sup>9</sup> Dieser Begriff der ‚practical arts‘ schliesst ausser der Betriebswirtschaftslehre Studienfächer wie Erziehung, Sozialarbeit, Kommunikation und Öffentliche Verwaltung ein. Dies ist in der Tat ein signifikanter Strukturwandel der Universität, eine partielle Zurückdrängung jener disziplinären Strukturen im Lehrbetrieb, die den Anfang der modernen Universität bedeutet haben. Es diversifiziert die Unterrichtsmethoden, die Forschungszugänge und die Studierenden, an die man sich adressiert. Aber dieser Umbruch und Zuwachs an Diversität manifestiert sich (ausser im Fall der ‚Business School‘) nicht in einer Ausdifferenzierung neuer Hochschultypen.

Drittens schreitet die konfessionelle Diversifikation des Hochschulwesens fort. Dies lässt sich am besten in den Vereinigten Staaten beobachten (mormonische, jüdische Universitäten). Aber auch in Deutschland und der Schweiz gibt es im 20. Jh. Neugründungen mit katholischem Profil. Konfessionelle Universitäten entstehen im 20. Jahrhundert dort, wo man einer religiösen Minderheit einen Ort zu geben versucht, der ihre Teilnahme am geistigen Leben der Universität in konzentrierter Form versammelt. Aber die konfessionelle Universität bedeutet in der Gegenwart meist keine konfessionelle Schliessung. Sie ist offen für Personen anderer Konfessionen oder für Personen ohne konfessionelle Bindung.

Eine vierte Unterscheidungslinie trennt private und staatliche Universitäten. Diese Unterscheidung hat, wenn man verschiedene Länder vergleicht, in keiner Weise homogene Bedeutung. Viel hängt von zeitlichen Sequenzen ab. In den USA kommen die staatlichen Universitäten später und decken Bedarfe ab (z.B. der Inklusion bildungsferner Schichten und Regionen des Landes), die die privaten Universitäten nicht erfüllen konnten. In Deutschland ist die Entwicklung exakt umgekehrt. Die Universität ist über viele Jahrhunderte fast ausschliesslich staatlich und die privaten Gründungen füllen relativ kleine Ausbildungslücken, verfolgen Reformprojekte und/oder orientieren sich an ausländischen Vorbildern.

In einer fünften Hinsicht kann man Universität und Fachhochschulen (= Universitäten der angewandten Wissenschaft) unterscheiden. Diese Unterscheidung ist in Deutschland, Österreich und der Schweiz gut definiert, bei denen es sich um Länder handelt, in denen duale Systeme der Berufsausbildung etabliert sind und die Fachhochschule sich gewissermassen als tertiäre Aufstufung und Ergänzung der Schulen des dualen Bereichs verwirklicht. Das ist eine Lösung, die in diesen drei Ländern gut beschreibbar ist, von der

---

<sup>9</sup> Brint 2002.

man aber zweifeln kann, ob sie sich in breiterem Umfang im Weltsystem der Universitäten durchsetzen wird.

Die letzte in Hochschulsystemen vorkommende Unterscheidungslinie lehnt sich an biologisch-ethnische Unterschiede der in die Universitäten zu inkludierenden Bevölkerung an: Universitäten für Frauen, Universitäten für Schwarze, Universitäten für Senioren. Ähnlich wie bei regionalen und konfessionellen Universitäten haben wir hier überwiegend mit Einrichtungen zu tun, die Inklusion beschleunigen und vielleicht auch kulturelle Sondermilieus bewahren. Aber es scheint plausibel, dass dies eher Lösungen für Zeiträume des Übergangs sind und die Fremdheit der Unterscheidungsgesichtspunkte gegenüber den Relevanzen der intellektuell- wissenschaftlichen Welt es wahrscheinlich macht, dass auf Dauer diesen Unterscheidungen keine grosse Bedeutung zukommen wird.

## **V Der Campus**

Eine wichtige Bedingung der Ermöglichung von Diversität ist der Campus selbst. Der räumliche Zusammenhang des Campus ist offensichtlich von Bedeutung dafür, dass die Vielzahl von Dimensionen der Diversität, die in einer Universität faktisch vorhanden ist, von den Beteiligten auch erfahren werden kann. Insofern ist Einheit der Diversität in der Universität auch Einheit des Campus, und dies ist ein Gesichtspunkt, der in den Vereinigten Staaten als Leitgesichtspunkt für die Zukunftsplanung der Universitäten eine grosse Rolle spielt, während Europäer viel selbstverständlicher die Universität über grössere städtische Räume verteilen.

Zu dieser Frage der räumlichen Einheit des Campus tritt der Gesichtspunkt des gemeinsamen Wohnens auf dem Campus der Universität hinzu („residential living“). Das ist eine Institution, die in den angelsächsischen Ländern mit deutlich positiven normativen Wertungen ausgestattet ist, während sie in Kontinentaleuropa kaum eine Rolle spielt (oder jedenfalls als eine Folge der Reformation an Bedeutung verloren hat<sup>10</sup>). Erneut geht es um das Zusammenspiel von Ausdifferenzierung der Organisation (im Verhältnis zu den Lebensformen ihrer gesellschaftlichen Umwelt) und durch diese ermöglichter oder zumindest erfahrbar gemachter interner Diversifizierung in der Organisation.

Diese Überlegungen verbinden sich mit der Breite und Tiefe der Interdisziplinarität in der Universität. Räumliche Trennung der Disziplinen und Institute steht auch der Realisierung von Interdisziplinarität im Wege, während es ein konzentrierter Campus wahrscheinlicher macht, dass man die Arbeitsorte und Arbeitspraktiken der Anderen zufällig oder absichtlich kennenlernt und sich daraus eine Diversifizierung der intellektuellen Erfahrungen ergibt.

---

<sup>10</sup> Siehe Stichweh 1991, insb. Kap. XVI.

## VI Hochschulauswahl und Zulassung

Wie wählen Studierende ihre Universität und wie wählen Universitäten ihre Studierenden aus? Die Antwort auf diese beiden Fragen ist entscheidend für die soziokulturelle Diversität der Mitglieder, die in einer Universität erreicht werden wird. Wir wollen den Sachverhalt anhand zweier extrem liegender nationaler Hochschulsysteme kurz diskutieren. Im Fall der Schweiz verknüpft sich mit der gymnasialen Matura (= Abitur) eine uneingeschränkte Studienberechtigung für jeden Studiengang jeder der Schweizer Universitäten (Ausnahme Medizin). D.h., dass nur die Studierenden wählen. In den Vereinigten Staaten bewerben sich zwar die Studierenden an den Universitäten. Aber die eigentliche Auswahlentscheidung liegt bei der Universität, die auf der Basis der eingegangenen Bewerbungen ihre „Klasse“ zusammenzustellen versucht (also z.B. in 2012 „the Class of 2016“, was eine vierjährige Studiendauer unterstellt). Erst nach der Zulassungsentscheidung kommen in den USA noch einmal die Studierenden ins Spiel, die den eventuell angebotenen Studienplatz annehmen oder ablehnen können. Die amerikanischen Universitäten versuchen allerdings zunehmend, diese letzte Entscheidung der Studierenden dadurch zu unterlaufen, dass sie ein ‚Frühzulassungsverfahren‘ eingeführt haben, welches sich für die Teilnehmer mit der Bedingung verknüpft, dass diese sich verpflichten, einen positiven Zulassungsentscheid anzunehmen.

Wie sehen die Resultate aus? Ich beschränke mich im Schweizer Fall auf die beiden Eidgenössischen Technischen Hochschulen in Zürich und Lausanne, die am ehesten den Status von Elitehochschulen reklamieren können. Wie verträgt sich dieser beanspruchte und realisierte Status mit unbeschränkter Zulassung? Die verfügbaren Daten belegen, dass die Studierenden der ETHs unmittelbar nach dem Schulbesuch in das Studium einsteigen (also das sonst in der Schweiz beliebte Zwischenjahr vermeiden).<sup>11</sup> Die Erwerbstätigkeitsquote dieser Studierenden liegt deutlich unter den sonst in der Schweiz üblichen Anteilen (in Luzern und Bern 83-84%); stattdessen ist die Finanzierungsbereitschaft der Eltern signifikant grösser; aber die Studierenden kommen auch mit weniger Geld aus als Kommilitonen an anderen Schweizer Universitäten. Der Umfang der Qualifikationen, die die Eltern auf ihrem eigenen Bildungsweg erworben haben, ist grösser als bei den Eltern der Studierenden der kantonalen Schweizer Universitäten. Was sich in diesen Daten abzeichnet, ist, dass Selbstselektion zu ähnlichen oder sogar homogeneren Resultaten führen kann, als dies bei Fremdselektion der Fall sein würde. Manches deutet auf die Hypothese eines im Schweizer Fall vorhandenen technisch-naturwissenschaftlich bestimmten Bildungsbürgertums hin, für das die ETHs als Eliteninstitutionen fungieren, mit deren Hilfe es sich reproduziert.

Der amerikanische Fall liegt sehr anders und doch auch ähnlich. Die amerikanischen Spitzenuniversitäten haben in den Jahrzehnten nach 1920 den Selektionsmodus aufgegeben, der in japanischen und französischen Eliteinstitutionen dominiert: eine Selektion, die sich fast nur auf Schulleistungen und Schulnoten stützt.<sup>12</sup> Stattdessen haben amerikanische

---

<sup>11</sup> Hierzu und zum folgenden CRUS und VSS-UNES 2009.

<sup>12</sup> Aussergewöhnlich interessant Karabel 2006

Eliteuniversitäten ein Selektionsverfahren entwickelt, das einen komplexen Set von Kriterien benutzt, der als Kriteriensatz eine ‚Theorie‘ der soziokulturellen Diversität verkörpert, die sie in sich abbilden wollen. Dabei spielen selbstverständlich Annahmen über Leistungsniveaus von Studierenden eine Rolle, die mittels standardisierter Tests erhoben und durch Aufnahmegespräche ergänzt werden. Ausser intellektuellen Leistungen können dabei vielfältige Engagements von Studierenden (humanitäre, künstlerische) berücksichtigt werden – und es gibt zusätzlich in allen Universitäten eine Quote für Studierende mit sportlichen Höchstleistungen, die die Universitäten benötigen, um an den entsprechenden Wettbewerben des College-Sport teilnehmen zu können. Dieser Kern von individuellen Merkmalen, der in die Aufnahmeentscheidung eingeht, wird nun ergänzt durch eine grössere Zahl von soziokulturellen Zugehörigkeiten, mittels deren die Colleges und Universitäten ihre gesellschaftliche Einbettung beschreiben: Sie haben Allianzen mit ‚feeder schools‘, deren Absolventen sie im Zugang privilegieren; entsprechende Privilegien gibt es für Kinder von Alumni und Professoren der Universität; es kann ein regionaler Einzugsbereich berücksichtigt werden und zugleich eine Diversifikation über die Regionen der Vereinigten Staaten hinweg angestrebt werden; internationale Studenten haben eigene Zugangswege; Ethnizität – vor allem bei schwarzen und indianischen Studierenden – spielt eine wichtige Rolle. Schliesslich gibt es Versuche, auch die Vertretung von Studierenden aus relativ disprivilegierten sozioökonomischen Milieus gezielt zu verbessern.<sup>13</sup> Das Resultat einer solchen Zulassungspraxis, die sich im 20. Jahrhundert evolutionär herausgebildet hat, ist, dass Diversität gleichsam als Ziel und als Programm für die einzelne Universität fungiert, eine Diversität, die aber von jedem College und jeder Universität mit einem anderen Profil ausgestattet wird, so dass die Diversität des einzelnen College etwas sehr anderes ist als die Diversität des Systems, die sich als ein Aggregat vieler einzelner Theorien der Diversität ergibt.

## VII Migration

Studienortwahl und Studierendenauswahl ist auf das Engste mit dem Sachverhalt der Migration verknüpft. Studierende, die eine ferne Universität auswählen, und Universitäten, die um internationale Studenten werben und diese zulassen, induzieren in jedem dieser Fälle eine temporäre Migration, die sich oft als eine dauerhafte erweist. Lokal bedeuten diese Entscheidungen in der Regel eine Anreicherung mit Diversität, global verbinden sie viele Universitäten zu einem Weltsystem der Universitäten, das Diversität nach eigenen Gesichtspunkten verteilt und auf diese Weise auch in andere Funktionssysteme hineinwirkt oder sich von ihnen abkoppelt. Es gibt dann erstens ein Migrationssystem der Studierenden, das Studienortwahlen und temporäre Auslandsaufenthalte (Erasmus etc.) als die beiden wichtigsten Ereigniskategorien kennt. Und es gibt zweitens ein Migrationssystem für Akademiker oder Wissenschaftler, die sich bereits als Studierende an die peripatetische

---

<sup>13</sup> Siehe am Beispiel von Amherst College (Mass.), Leonhardt 2011.



Lebensweise des modernen Weltwissenschaftlers gewöhnt haben und diese Gewohnheit in ihrer akademischen Laufbahn auf der Basis von sukzessiven Rufangeboten, Mehrfachmitgliedschaften in akademischen Institutionen, Sabbaticals als Gelegenheiten für Auslandsaufenthalte, kooperations-, projekt- und tagungsinduzierten Reisen fortsetzen. Eine der bemerkenswerten Erfindungen, die ein solches Migrationssystem unterhält, ist jene Institution, die in Deutschland ‚Hausberufungsverbot‘ heisst und auch in anderen nationalen Zusammenhängen unter anderen Namen existiert. Dies ist eine Art Inzesttabu der akademischen Welt. Man darf mit denen, mit denen man aufgewachsen ist, nicht für ein ganzes Leben zusammenbleiben – und bei einem Verbot dieser Art handelt es sich (wie dies auch für das genetische Analogon gilt) zugleich um ein Gebot soziokultureller Diversität, die durch Migrationszwänge unablässig erneuert und angereichert werden soll.

### **VIII Warum Diversität?**

Die vorstehenden Überlegungen haben stillschweigend die verbreitete Präferenz für soziokulturelle Diversität, die dann selbstverständlich eine Präferenz für religiöse Diversität einschliesst, als eine Strukturbedingung der Universität geteilt. Aber lässt sich dies systematisch rechtfertigen? Gibt es gute Gründe für die Positivwertung von Diversität?

In einer kognitiv-intellektuellen Hinsicht drängt es sich auf, Diversität als eine Vervielfältigung von Anregungen zu beschreiben, als eine Multiplizierung kognitiver und sozialer Referenzen, die Lernerfahrungen ermöglicht und wahrscheinlich macht. In dieser Hinsicht würde Diversität auf individuelle und soziale (das Wissen von ‚Communities‘ betreffende) Lernerfahrungen hinführen und würde im Grunde mit dem Begriff der Universität zusammenfallen, da es dies zu sein scheint, um das es letztlich in der Universität geht, die Ermöglichung individuellen und sozialen Lernens.

In einer unmittelbarer auf Gesellschaft bezogenen – über die Universität hinausweisenden – Sicht kann man soziokulturelle Diversität auch als höhere Wahrscheinlichkeit sozialer Konflikte deuten. Aber der Konflikt ist, wie wir spätestens seit Simmel wissen,<sup>14</sup> eine vergesellschaftende Institution, und er ist es vor allem dann, wenn er in einer Binnenwelt wie der der Universität spielt, in der man unterstellen kann, dass sie für die Beteiligten eine vereinheitlichende Kraft mit sich bringt (auf der Basis von Voraussetzungen, auf die sie sich als Universitätsbewohner immer schon eingelassen haben), die sich in der Zivilisierung von Konflikten erweist und bewährt.

Schliesslich ist drittens - und mit diesem Argument wechseln wir auf eine relativ allgemeine systemtheoretische Ebene – alles, was sich in der Universität vollzieht, einerseits als Systembildung zu verstehen (Ausdifferenzierung der Organisation und ihrer Subsysteme) und als Systembildung impliziert es immer auch eine Reduktion von Diversität. Jede Systembildung beinhaltet aber *uno actu* eine Vervielfältigung und Multiplizierung von

---

<sup>14</sup> Simmel 1900.

Umweltbeziehungen des Systems (systeminterne und systemexterne Umwelten), und als eine solche ist sie als eine Wiederanreicherung des Systems mit soziokultureller Diversität zu verstehen. Dieses letzte Argument ist nicht mehr universitätsspezifisch und lässt die Gründe erkennen, warum Diversität und die Erhaltung von Diversität als ein Leitthema in vielen Sinnsphären einer funktional differenzierten Gesellschaft wiederkehrt.

## Literatur

Brint, Steven. 2002: The Rise of the 'Practical Arts'. S. 231-259 in Brint, Steven (Hg.), *The Future of the City of Intellect. The Changing American University*. (Stanford: Stanford U.P.).

CRUS und VSS-UNES. 2009. *Étudier après Bologne: le point de vue des étudiant-e-s*. Bern: Ackermann Druck AG.

Cullen, John B. 1978. *The Structure of Professionalism: A Quantitative Examination*. New York.

Karabel, Jerome. 2006. *The Chosen. The Hidden History of Admission and Exclusion at Harvard, Yale and Princeton*. Boston / New York: Houghton Mifflin.

Leonhardt, David. 2011. A Campus Where Elite Means Smart. *International Herald Tribune*, 26.5., S. 19.

Meyer, John W. und Evan Schofer. 2007: The University in Europe and the World: Twentieth Century Expansion. S. 45-62 in Krücken, Georg, Anna Kosmützky, und Marc Torca (Hg.), *Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions*. (Bielefeld: Transcript).

OECD. 2011. "Education at a Glance 2011. OECD Indicators." Available from <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>.

Simmel, Georg. 1900: Der Streit. S. 284-382 *Soziologie. Untersuchung über die Formen der Vergesellschaftung*. (Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1992).

Stichweh, Rudolf. 1991. *Der frühmoderne Staat und die europäische Universität. Zur Interaktion von Politik und Erziehungssystem im Prozeß ihrer Ausdifferenzierung (16.-18. Jahrhundert)*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Stichweh, Rudolf. 1994. *Wissenschaft, Universität, Professionen: Soziologische Analysen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Stichweh, Rudolf. 2005. *Inklusion und Exklusion. Studien zur Gesellschaftstheorie*. Bielefeld: Transcript.

Stichweh, Rudolf. 2010. *Der Fremde. Studien zu Soziologie und Sozialgeschichte*. Berlin: Suhrkamp.

Stichweh, Rudolf und Paul Windolf (ed.). 2009. *Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Thiersch, Friedrich Wilhelm. 1827. *Über gelehrte Schulen. Bd. 2. Die hohen Schulen mit besonderer Rücksicht auf die Universität in München*. Stuttgart.

Trow, Martin. 1970. Reflections on the Transition from Mass to Universal Higher Education. *Daedalus* 99: 1-42.

Trow, Martin. 1999. From Mass Higher Education to Universal Access: The American Advantage. *Minerva* 37, no. 4: 303-328.

Tuilier, André. 1981. La Notion Romano-Byzantine de Studium Generale et les Origines des Nations dans les Universités Médiévales. *Bulletin philologique et historique*: 7-27.