

ZUR ILLUSION DER REFORM*

Marcel Herbst
4mation

REFORMEN im Hochschulwesen gibt es mehrere, erfolgreiche wie nicht so erfolgreiche. Die frühen Reformen mögen die erfolgreichsten gewesen sein: jene der Gründung polytechnischer Schulen in Frankreich zu Beginn des 19. Jahrhunderts; die von Fichte, Schleiermacher und von Humboldt um 1810 initiierte Reform der preußischen Universität; sowie die durch den Morrill Act 1862 ausgehende Etablierung der *land-grant colleges* in den USA und die Schaffung, nach deutschem Vorbild, von *research universities* in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Die damals geschaffenen Strukturen überdauerten im wesentlichen ein ganzes Jahrhundert, ohne daß größere Revisionen in der Logik des internen Aufbaus der Institutionen notwendig geworden wären.

Im frühen 20. Jahrhundert zeigten sich Notwendigkeiten der Anpassung, allen voran der deutschen Universität. Mit den Bemühungen, Schichten außerhalb des Bürgertums zu schulen, mit der Volkshochschulbewegung, mit der zunehmenden Diskrepanz zwischen dem philosophisch-humanitären Bildungsideal und der Gewicht gewinnenden Fachausbildung, wurden Themen angesprochen, die Jahrzehnte später, nach dem II. Weltkrieg, wieder aufgenommen werden sollten: die Fragen zur Diversifizierung eines nun sukzessive breiter ausgestalteten tertiären Bildungswesens. Einzelne Notwendigkeiten der Anpassung wurden angesprochen [23], aber, wie Joseph Ben-David ausweist [3], nicht umgesetzt — und vielleicht konnten sie von einer erfolgsverwöhnten Universität auch nicht wirklich wahrgenommen werden [22]. Der I. Weltkrieg, die Weltwirtschaftskrise, der aufkommende Nazismus und der nachfolgende II. Weltkrieg setzten eine Agenda, die zumindest in Europa kaum Platz für ernsthafte Reformen im Hochschulwesen ließ.

Nach dem Unglück der Nazi-Periode, und nach dem II. Weltkrieg, war es nicht die Zeit der Reform, eher der Restauration, zumindest in Deutschland [24]. Die mit amerikanischer Unterstützung 1948 gegründete Freie Universität Berlin hatte nicht die Signalwirkung der ursprünglichen humboldtschen Universität, und sie entwickelte sich schnell zu einer Institution, welche die reformbedürftigen Strukturen der deutschen Universität übernahm. Einzelne wegweisende Projekte konnten in Europa realisiert werden, so 1952 das CERN in Genf, doch andere, wie das geplante *International Institute of Science and Technology* (IIST), dem MIT nachempfunden, zerbrachen an nationalen Prioritäten und der europäischen Arroganz gegenüber amerikanischen Vorschlägen [20]: es muß ironisch anmuten, wenn derselbe Vorschlag, diesmal aus europäischem Munde, ein halbes Jahrhundert später erneut vorgebracht — und wiederum

*Jahrestagung des Instituts für Forschungsinformation und Qualitätssicherung (iFQ) mit dem Thema "Exzellente Wissenschaft im 21. Jahrhundert oder Harvard weltweit in fünf Jahren?", 6./7. Dezember 2007 (Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung).

abgelehnt wird, zumindest in seiner *red brick* Version.

Mit der wirtschaftlichen Erholung nach dem II. Weltkrieg, mit der damit einhergehenden sozialpolitischen Öffnung und Neuorientierung der entsprechenden europäischen Nationen, fanden vermehrt Personen Zugang zu Universitäten und Hochschulen, die ehemals kaum den Einstieg ins tertiäre Bildungswesen fanden: junge Erwachsene aus bildungsfernen Kreisen, Erwachsene des zweiten Bildungswegs, sowie Frauen. In den Vereinigten Staaten setzte dieser Prozeß früher ein, unterstützt — wohl auch im Zuge des *Sputnik shock* — durch eine aktive Politik der Förderung von Hochschule und Wissenschaft. In der Folge schwoll die Population der Studenten an, und 1970 wurde der Begriff *mass higher education* in Umlauf gesetzt [25]. In den USA wie auch in Europa protestierten Studenten seit 1964 gegen einen Krieg in Vietnam, aber in Europa zumindest, im Rahmen einer versuchten Neugestaltung der Gesellschaft, auch für eine erweiterte Öffnung und Reform der Hochschule. Die Öffnung der Hochschule erfolgte, die Reform des Bildungswesens kaum.

Die Divergenz der Entwicklungen diesseits und jenseits des Atlantik in den Jahrzehnten nach dem II. Weltkrieg ist prononciert. Die nordamerikanische Universität blühte [9], vor allem weil sie sich als adaptionsfähig erwies und sich leichter an die neuen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklungen anpassen konnte [8, 26, 16]. Sie entwickelte sich zu einem Magnet für ausländische Studenten und Forscher, welche ihrerseits wiederum die Universitäten ihrer Wahl befruchteten. Diese Adaptionsfähigkeit war tief in der amerikanischen Universität verankert, die sich ja erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts allmählich herauskristallisierte und in der hier besprochenen Form sicherlich bis 1980 nachgewiesen werden kann. Eine Reihe von Charakteristika unterschieden die amerikanische von der europäischen Universität: Lehre, Autonomie, Führung und Wettbewerb unter den Institutionen bildeten Fokuse, die in dieser Ausprägung in der kontinental-europäischen Universität nicht zu finden waren — und mit wenigen Ausnahmen auch nicht zu finden sind.

Der Fokus auf die Lehre ist dem aus Großbritannien importierten *college* entlehnt, das — der damaligen Technologie und den damaligen Gepflogenheiten entsprechend — auf eine enge Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden Wert legte. In der Folge waren die Betreuungsverhältnisse in den USA schon im 19. Jahrhundert besser als jene von Deutschland, wo sich die Kathedervorlesung besonderer Wertschätzung erfreute, und sie sind es — der *mass higher education* zum Trotz — bis heute geblieben. Die Lehre und das aktive Lernen bilden auch heute noch einen Eckpfeiler im amerikanischen Bildungssystem, zumindest an den guten Universitäten. Die Betreuungsverhältnisse, die sich während der letzten 100 Jahre in den USA — ganz im Gegensatz zur Situation in Europa — kaum veränderten, werden als einen zentralen Indikator der Qualität der Bildung gesehen. Der wesentliche Punkt aus europäischer Sicht ist aber der, daß sich ein System, ursprünglich geschaffen zur Stützung und Förderung der Lehre, als überlegen in der Forschung, in der Förderung der Ideen- und Forschungsvielfalt, erweist [12].

Der zweite, wesentliche Unterschied, ist jener der institutionellen Autonomie, die über die akademischen Freiheiten hinausgeht. Amerikanische Institutionen, auch die staatlichen Hochschulen, waren schon immer autonomer als ihre kontinental-europäischen Schwestern: sie verfügten schon früh, der Not gehorchend, über ein wesentlich breiteres Fundament der Finanzierung; sie nutzten neben den Lehr-, Lern- und Forschungsfreiheiten auch die "vierte aka-

demische Freiheit“, nämlich jene, ihre Studenten selbst auszuwählen; der Lehrkörper, die Professorenschaft, arbeitet kollegialer, da das Lehrstuhlprinzip — ein Lehrgebiet, ein Lehrstuhl — in den USA nie befolgt wurde; und, entsprechend dieser erweiterten Autonomie, sind die Führungs- und Exekutivorgane der amerikanischen Universität stärker ausgebaut als in Europa.

Der dritte Unterschied betrifft die Führungskultur und den Wettbewerb unter den Institutionen. Exekutivorgane europäischer Universitäten, sofern sie überhaupt mit weitgehenden Machtbefugnissen ausgestattet sind, leiden unter der Versuchung, Managementfunktionen der ihnen unterstellten Personen und Gremien zu übernehmen: sie verstehen Führung als eine Konzentration der Entscheidungen. Exekutivorgane amerikanischer Universitäten haben in der Regel vergleichsweise erweiterte Machtbefugnisse, aber sie nutzen sie sorgsam, delegieren ihre Befugnisse, und sehen ihre Aufgabe vor allem in der Vertretung der Hochschule nach außen hin: Führung heißt hier primär einmal, dafür zu sorgen, daß die rechtlichen, finanziellen und ethischen Rahmenbedingungen existieren, damit Studenten gut ausgebildet, kreative Arbeit geleistet, und neue Generationen von Wissenschaftlern gefördert und herangebildet werden können. Schließlich ist der Wettbewerb unter europäischen Institutionen, im Gegensatz zu jenen in den USA, unterentwickelt, was ein Hinderungsgrund darstellt für allfällige Reformbemühungen.

DER HIER vorgebrachten kursorischen Kritik an der Entwicklung der kontinentaleuropäischen, und insbesondere der deutschen Universität, mögen wohl nicht viele Hochschulforscher zustimmen. Gleichwohl gibt es Forscher, die der heutigen Universität nicht nur kritisch gegenüberstehen, sondern das Argument auch direkt untermauern [22, 4, 3, 21]. Zumindest sind Tendenzen sichtbar, Symptome einer Problematik zu sehen — ansonsten gäbe es keine “Exzellenzinitiative” oder keinen “Bologna Prozeß”. Aber eine eigentliche Diagnose der Situation ist nur bruchstückhaft erkennbar. Dies hängt mit der Komplexität des Sachverhaltes zusammen, mit einer verbreiteten Negation — wenn nicht gar Verdrängung — der Mißstände, mit der mangelnden Professionalisierung von Exekutivgremien und Administrationen, und mit dem Stand der Hochschulforschung selbst.

Es scheint unbestritten, daß die Forschung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in den USA erfolgreicher war als in Europa [7], und Vermutungen wurden geäußert, daß dieser Erfolg nicht zuletzt mit den Strukturen der Forschung, die aus den frühen Strukturen der Lehre hervorgingen, in Zusammenhang steht [15, 6, 12]. In Europa wird die mangelnde Ausbeute der Forschung in der Regel primär als eine Folge zurückhaltender Finanzierung gesehen, mit der Implikation, daß eine verstärkte finanzielle Förderung der Forschung auch zu besseren Forschungsleistungen führen sollte: deshalb die laufenden Diskussionen über den angemessenen Prozentsatz des Bruttosozialprodukts, der in die Forschungsförderung einfließen sollte. Damit wird gewissermaßen die “Transformationsmaschine”, die Hochschulen und Forschungsanstalten, welche die entsprechenden Ressourcen in die gesuchten Resultate zu transformieren haben, nicht in Frage gestellt: man baut die selbe Maschine einfach etwas größer, und versorgt sie mit mehr Ressourcen.

Maßnahmen mit dem Ziel, die europäische Hochschule zu stützen, zu fördern, existieren. In vielen europäischen Ländern wurde in den letzten Jahrzehnten ein zweistufiges — binäres — Bildungssystem auf Hochschulstufe ein-

geführt, mit Fachhochschulen, welche die Bildungsanstalten der Sekundarstufe aufzunehmen haben, und mit Universitäten; dieser Prozeß ist in einigen Ländern — so in der Schweiz — noch im Gang. Nicht alle Nationen folgten diesem Schema, so insbesondere Großbritannien, welche die früheren polytechnischen Schulen neu als universitäre Anstalten führt. Im gleichen Zeitraum wurde auch die Qualitätskontrolle als Thema erkannt, und Gremien wurden geschaffen, Evaluationen von Fachbereichen zu administrieren. Eine Welle von Reformbemühungen ergoss sich während der letzten zwei Jahrzehnte über den westeuropäischen Kontinent im Rahmen eines neuen privatwirtschaftlichen Selbstverständnisses, das dem Staate eine reduzierte Rolle zuweist und die verbliebenen staatlichen Aufgaben — und damit auch die Führung von Hochschulen und Universitäten — nach quasi-privatwirtschaftlichen Maximen zu ordnen sucht. Dann ist auch der Bologna Prozeß zu nennen, der das tertiäre europäische Bildungswesen zu vereinheitlichen trachtet.

Die meisten dieser Reformbemühungen entstand außerhalb der Hochschulen selbst: sie wurden, als *top-down*-Prozesse, den Institutionen aufoktroiert und von diesen schließlich widerwillig akzeptiert. Die implizite Vorstellung ist, daß Hochschulen und Universitäten aus sich heraus nicht in der Lage sind, nachhaltige Reformen einzuführen. Diese Sicht ist sicherlich nicht unbegründet, gelten doch die Universitäten als erkonservativ; aber sie verkennt, daß Institutionen durchaus in der Lage wären, sich vernünftig veränderten Umständen anzupassen, vorausgesetzt, daß die Rahmenbedingungen für solche Veränderungen auch gegeben sind. Und hier liegt der Schlüssel zu einem Veränderungsprozeß, der von den Institutionen selbst getragen wird: es gälte, gesetzliche und administrative Rahmenbedingen zu schaffen, die darauf ausgerichtet sind, nicht nur funktionale Traditionen der Universität zu schützen, sondern auch sinnvolle Reformen, aus dieser Universität heraus, zuzulassen und, mit der Hilfe weitsichtiger Reformer, zu stimulieren.

Die Resultate der meisten Reformen, gemessen an deren Zielsetzungen, sind nicht so erfolgreich, wie man sich das wünschte oder wünschen möchte; vielleicht braucht es hierzu einfach mehr Zeit. Die neuen Fachhochschulen brachten sehr wahrscheinlich keine bessere Ausbildung, höchstens neue Etiketten. Evaluationen dienen kaum den Fachbereichen selbst noch der Qualitätsförderung [19]. Die quasi-privatwirtschaftlichen Führungsinstrumente, die auf einen Taylorismus — oder dem Prinzip von Stachanov — zurückzugreifen scheinen, und die so unkritisch übernommen werden, greifen nicht und sind von unerwünschten Nebeneffekten begleitet [13]. Der Bologna Prozeß führt ein Kreditsystem ein, rund 100 Jahre, nachdem es in den USA 1905 eingeführt wurde, und verbindet mit ihm eine Zielsetzung, die Mobilität, die auch auf andere Weise zu fördern gewesen wäre: studieren wir die alten Matrikel der Universitäten des 19. Jahrhunderts, so sehen wir, daß viele Universitäten weit internationaler ausgerichtet waren als sie es heute sind. Vergleichbare Ausbildungen auf der Basis von Kreditpunkten definieren zu wollen, und damit die horizontale und vertikale Mobilität der Studenten innerhalb des Hochschullandschaft zu fördern, ist illusorisch und, sollte diese Zielsetzung auch durchgesetzt werden, schädlich für alle Beteiligten. Kredit-Systeme dienen kaum der horizontalen und vertikalen Mobilität der Studierenden: sie dienen der institutionen-internen Administration der Studien und der Curricula, sowie der Verteilung und Zuteilung der Räume.

In jüngster Zeit häufen sich auch in Europa Stimmen, die für eine massi-

ve Erhöhung der Studiengebühren plädieren. Im Zuge der Engpässe der Finanzierung öffentlicher Aufgaben, und im Zuge einer Neubeurteilung dessen, was als öffentliches Gut und als Aufgabe des Staates angesehen wird, wird argumentiert, daß Studiengebühren die Studiendauer senken hilft und einen wesentlichen Beitrag zur Finanzierung der Institutionen leistet. Ignoriert — oder verniedlicht — werden in der Regel die negativen Auswirkungen solcher Maßnahmen. Studiengebühren in den USA sind während der letzten zwei-drei Jahrzehnte massiv gestiegen. Sie haben sich seit 1975 (real) verdreifacht; sie können, trotz Stipendien und Darlehen, nicht mehr als sozialverträglich angesehen werden [11] und sie gefährden die jetzt immer noch herausragende Position der nord-amerikanischen Universität. Es braucht keine (hohen) Studiengebühren, um "ewige" Studenten von den Institutionen fernzuhalten oder Studienzeiten zu verkürzen: hierzu eignet sich das in Europa endlich eingeführte Kredit-System; und, erhöhte Studiengebühren dienen der Finanzierung der Universität nicht: die Gelder müssen in der Folge zu einem großen Teil wieder für Stipendien ausgeschüttet werden.

EINE REIHE von Themen existieren, die von zentraler Bedeutung erscheinen, die im laufenden Diskurs jedoch oft lediglich rudimentär angesprochen werden, zumindest in der hier zur Diskussion stehenden Betonung. Hier wären drei Ebenen zu unterscheiden: die Beziehung Hochschule und Gesellschaft; inter-institutionelle Aspekte und Fragen des internationalen wissenschaftlichen Dialogs; sowie intra-institutionelle Belange.

Was die erste Ebene betrifft, so stehen Probleme der Finanzierung im Vordergrund: das Ausmaß der Finanzierung, absolut wie relativ zu anderen wichtigen Aufgaben der Gesellschaft; Fragen der Verteilung der Ressourcen auf die verschiedenen Stufen der Bildung; sowie Fragen der Verteilung der Finanzmittel zwischen Hochschulen und Universitäten einerseits und dedizierten Forschungsinstitutionen andererseits. Auf der zweiten Ebene stellen sich Fragen bezüglich der formellen und informellen Kooperation zwischen Institutionen; Fragen, die den Informationsaustausch unter Forschern betreffen; sowie Fragen bezüglich der Rolle von Akademien und Berufsorganisation im Konzert mit Bildungsorganisationen und Forschungsanstalten. Die dritte Ebene betrifft die Organisation der Institutionen und ihr Verhältnis zur Leistung in Lehre und Forschung.

Klammern wir einmal einen Großteil der Probleme der ersten Ebene aus, denn die Fragen, die sich hier stellen, bilden eigene Forschungsgebiete [10], und deren Klärung ist vermutlich nicht zentral bezüglich der Reform der Universität. Bleiben noch zwei zentrale Fragen, die je nach Nation sehr unterschiedlich beantwortet werden, deren Beantwortung sich aber kaum auf Erkenntnisse und Untersuchungen stützt. Da ist zunächst einmal die Frage nach der Zahl und der Bedeutung (forschungsorientierter) Universitäten vis-à-vis (lehrorientierter) Fachhochschulen, und implizite bezüglich den Anteilen der Studierenden-Populationen, die durch die beiden Formen von Hochschulen angesprochen werden sollen. Gekoppelt mit dieser Frage ist schließlich auch die Klärung des Verhältnisses zwischen Universitäten und Forschungsanstalten. Diese beiden Fragenkomplexe stehen insbesondere in Deutschland und Frankreich im Vordergrund. Vermutlich ist es so, daß unsere Universitäten, gemessen an den Geldern, die wir in sie hineinstecken, zu zahlreich sind und zu viele Studierende umfassen, und es effektiver wäre, mehr Studenten in den

minder kostspieligen (lehrorientierten) Fachhochschulen auszubilden. Zweifel sind auch an der Effektivität der Forschungsanstalten angebracht, die erst zurückgestuft werden können, wenn die Universität auf einen vernünftigen Reformpfad eingeschwenkt hat [17, 2].

Auf der zweiten Ebene stellen sich Fragen bezüglich den institutionellen Gegebenheiten, welche die Ausbreitung der Erkenntnisse begünstigen oder hemmen. In diesem Zusammenhang stellen sich Fragen zur interdisziplinären Arbeit und zur Bildung von Disziplinen [1], und welche Rolle Berufsorganisationen, wissenschaftliche Organe, Akademien, Forschungsfonds, Wissenschaftsräte, Leitungsgremien, et cetera, spielen. Diese zweite Ebene ist nicht a priori zu trennen von der dritten, die sich mit den institutionellen Gegebenheiten und dem Auftrag, der Leistung der Institution, befasst. Auch hier gilt die Vermutung, daß die interne Organisation der europäischen Universität ihrer Leistung nicht förderlich ist [15, 21], und daß die amerikanische Universität auf dem besten Wege ist, ihren sozialen Auftrag, den sie während der letzten Jahrzehnte wahrzunehmen suchte [18], abzubauen [5]. Indikatoren, Daten und Modelle spielen im Rahmen solcher Studien eine entscheidende Rolle, aber es braucht kritische, selbst-kritische und sachkundige Forscher, damit hier Sozialforschung auf einem Niveau möglich wird, das über jenem steht, wie wir es z.B. im Rahmen der laufend publizierten *rankings* der Universitäten [14] zu sehen bekommen.

Schließlich stellt sich die Frage, welche der eben gestellten Fragen wirklich so zentral wären, daß sie beantwortet werden müssten. In einem selbst-regulativen, adaptiven System regeln sich die Dinge, ohne daß sie von außen gesteuert werden; dies wäre sicherlich auch ein Idealzustand für ein Bildungssystem. Da unsere Gesellschaft aber Symptome eines nicht-ideal funktionierenden Bildungs- und Forschungssystems erkennt, da wir eigentliche Pathologien feststellen und wir die systemischen Zusammenhänge zu wenig durchschauen, sind wir gezwungen, diese zu studieren: ansonsten lassen sich keine Biotope der Bildung schaffen.

Literatur

- [1] Andrew Abbott, *Chaos of Disciplines*, The University of Chicago Press, 2001.
- [2] Michael Balter, *French Universities: Reform Plan Seen as Halting Step*, *Science* **292** (2001), no. 5518, 829.
- [3] Joseph Ben-David, *Scientific Growth: Essays on the Social Organization and Ethos of Science*, University of California Press, 1991.
- [4] Pierre Bourdieu, *Homo Academicus*, Stanford University Press (Les Editions de Minuit), 1988 (1984).
- [5] William G. Bowen, Martin A. Kurzweil, and Eugene M. Tobin, *Equity And Excellence in American Higher Education*, University of Virginia Press, 2006.

- [6] Nicolas Carayol and Mireille Matt, *Does Research Organization Influence Academic Production? Laboratory Level Evidence from a Large European University*, *Research Policy* **33** (2004), 1081–1102.
- [7] CEST, *La Suisse et la 'Champions League' internationale des institutions de recherche 1994–99: Contribution au benchmarking international des institutions de recherche (CEST 2002/6)*, Centre d'Etudes de la Science et de la Technologie (CEST), 2002.
- [8] Burton R. Clark, *Diversification, Competitive Autonomy, and Institutional Initiative in Higher Education Systems*, ch. 4, pp. 37–41, in Herbst et al. [16], 1997.
- [9] Richard M. Freeland, *Academia's Golden Age: Universities in Massachusetts 1945-1970*, Oxford University Press, 1992.
- [10] Zvi Griliches, *R&D, Education, and Productivity: A Retrospective*, Harvard University Press, 2000.
- [11] Andrew Hacker, *They'd Much Rather be Rich*, *The New York Review of Books* **LIV** (October 11, 2007), no. 15, 31–34.
- [12] Marcel Herbst, *The Production-Morphology Nexus of Research Universities: The Atlantic Split*, *Higher Education Policy* **17** (2004), no. 1, 5–21.
- [13] Marcel Herbst, *Financing Public Universities: The Case of Performance Funding*, Springer Science + Business Media, 2007.
- [14] Marcel Herbst, *Zur Rangordnung von Universitäten: ein Jahrmarkt der Eitelkeiten?*, *Tages-Anzeiger* (November 2, 2005), 11.
- [15] Marcel Herbst, Urs Hugentobler, and Lydia Snover, *MIT and ETH Zürich: Structures and Cultures Juxtaposed*, Centre d'études de la science et de la technologie (CEST 2002/9, www.cest.ch/en/publikationen/cest_reihe.htm), October 2002.
- [16] Marcel Herbst, Günther Latzel, and Leonard Lutz (eds.), *Wandel im tertiären Bildungssektor: Zur Position der Schweiz im internationalen Vergleich*, Verlag der Fachvereine (vdf), 1997.
- [17] Patricia Kahn, *Max Planck Institutes Brace for Change*, *Science* **270** (1996), no. 5236, 568–570.
- [18] Jerome Karabel, *The Chosen: The Hidden History of Admission and Exclusion at Harvard, Yale, and Princeton*, Houghton Mifflin, 2005.
- [19] Herbert R. Kells, *Self-Study Processes: A Guide to Self-Evaluation in Higher Education*, 4th ed., Series on Higher Education, American Council on Education and Oryx Press, 1995.
- [20] John Krige, *American Hegemony and the Postwar Reconstruction of Science in Europe*, MIT Press, 2006.
- [21] Richard Münch, *Die akademische Elite: Zur sozialen Konstruktion wissenschaftlicher Exzellenz*, Edition Suhrkamp, 2007.

- [22] Fritz K. Ringer, *The Decline of the German Mandarins: The German Academic Community, 1890-1933*, Wesleyan University Press, 1990 (1969).
- [23] Max Scheler, *Die Wissensformen und die Gesellschaft*, Gesammelte Werke, vol. 8, Francke Verlag, 1980 (1925).
- [24] Helmut Schelsky, *Einsamkeit und Freiheit: Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*, Rowohlt, 1963.
- [25] Martin Trow, *Reflections on the Transition from Elite to Mass Higher Education*, *Dædalus* 90 (1970), 1–42.
- [26] ———, *Reflections on Diversity in Higher Education*, ch. 3, pp. 15–36, in Herbst et al. [16], 1997.