

Berufsbegleitender Masterstudiengang

Bildungs- und Wissenschaftsmanagement (MBA)



Prof. Dr. Ulrich Teichler

Hochschulsysteme und Hochschulpolitik im europäischen Hochschulraum

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 2016

Impressum

Autor: Prof. Dr. Ulrich Teichler

Herausgeber: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg - Center für lebenslanges Lernen C3L

Auflage: 6. unveränderte Auflage 2016, Erstausgabe 2003

Redaktion: Uda Lübben

Layout: Andreas Altvater, Franziska Vondrik

Copyright: Vervielfachung oder Nachdruck auch auszugsweise zum Zwecke einer Veröffentlichung durch Dritte nur mit Zustimmung der Herausgeber, 2016

ISSN: 1862 - 2712

Oldenburg, April 2016

Prof. Dr. Dr. h.c. Ulrich Teichler

Prof. Dr. Dr. h.c. Ulrich Teichler war Professor für Berufs- und Hochschulforschung an der Universität Kassel.



Hauptarbeitsgebiete

- Arbeitsmarkt und Berufstätigkeit von Hochschulabsolventen
- Quantitativ-strukturelle Entwicklungen des Hochschulwesens im internationalen Vergleich
- Bildungsplanung und Bildungspolitik
- Auslandsstudium und internationale Hochschulkooperation
- Der Hochschullehrerberuf
- Evaluation im Hochschulsystem

Prof. Dr. Dr. h.c. Ulrich Teichler ist Jahrgang 1942. Er studierte von 1962 bis 1968 Soziologie an der Freien Universität Berlin. Er war anschließend wissenschaftlicher Mitarbeiter am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin, mit Lehraufgaben an der Freien Universität Berlin. Er promovierte 1975 an der Universität Bremen. Auslandserfahrungen sammelte er 1970-72 als Gastwissenschaftler am Staatsinstitut für erziehungswissenschaftliche Forschung in Tokyo (Japan).

Von 1978 bis 2013 war Ulrich Teichler Professor an der Universität Kassel und dabei 16 Jahre geschäftsführender Direktor des Internationalen Zentrums für Hochschulforschung der Universität Kassel (INCHER-Kassel). Er lehrte im Bereich der Gesellschaftswissenschaften, zeitweilig in einem Graduiertenkolleg „Arbeit, Technik und Qualifikation“, zeitweilig in einem Aufbaustudiengang „Arbeit, Beruf und Qualifikation“ sowie zuletzt viele Jahre in dem internationalen Master-Studiengang „Higher Education“. Von 1980-1982 war er Vizepräsident der Universität Kassel.

Ulrich Teichler war teilzeitlich Professor an der Northwestern University (USA), dem College of Europe (Belgien), der Hiroshima University (Japan) und der „Open University“ (Großbritannien), sowie an Lehrprogrammen in Argentinien, den Niederlanden, Österreich und Norwegen beteiligt. Für längere Forschungsaufenthalte war er Gast des Netherlands Institute for Advanced Study in the Humanities and Social Sciences (Wassenaar, Niederlande) und der Nagoya University (Japan).

Ulrich Teichler ist Mitglied der International Academy of Education (IAE) und der Academia Europaea (AE), wobei er jeweils leitende Funktionen hatte. Er war mehrjährig Vorsitzender des Consortiums of Higher Education Researchers (CHER) und Präsident der European Association for Institutional Research (EAIR). Er ist Fellow und Vizepräsident der Society for Research into Higher Education (SRHE). Er ist bzw. war Mitherausgeber zahlreicher Zeitschriften, so langjährig von Higher Education und Das Hochschulwesen.

1997 erhielt Ulrich Teichler den Forschungspreis des Council on International Educational Exchange und 1998 den Comenius-Preis der UNESCO. Er ist Ehrendoktor der Universität Turku (Finnland).

email: teichler@hochschulforschung.uni-kassel.de

INHALTSVERZEICHNIS

EINFÜHRUNG	8
1 HOCHSCHULSYSTEME - KONZEPTE UND REALITÄTEN	14
1.1 Warum nationale Hochschulsysteme?	14
1.2 Die quantitativ-strukturelle Gestalt	16
1.3 International vergleichende Betrachtung.....	18
1.4 „Expansion“ - ein Hauptthema des Hochschulstrukturvergleichs.....	20
1.5 „Differenzierung“ - ein weiteres Hauptthema.....	23
1.6 Methodische Probleme des Vergleichs von Hochschulsystemen	24
1.7 Wichtige Quellen	27
1.8 Hochschulindikatoren in der Politik	29
2 HOCHSCHULZUGANG UND HOCHSCHULZULASSUNG.....	34
2.1 Begriffe	34
2.2 Die Situation in Deutschland	35
2.3 Internationale Vielfalt	40
2.4 Gründe für unterschiedliche Zugangs- und Zulassungsmodelle	44
2.5 Hochschulzulassung im strukturellen Wandel	45
2.6 Typen von Hochschulzugang und Hochschulzulassung.....	48
2.7 Hochschulzugang in Deutschland im internationalen Vergleich.....	49
2.8 Sozio-biographische Unterschiede in den Chancen zum Hochschulzugang	50
2.9 Zusammenfassung.....	51
3 STUDIENANFÄNGER, STUDIERENDE, ABSOLVENTEN - DIE HOCHSCHULEXPANSION	56
3.1 Eine statistische Übersicht.....	56
3.2 Expansion bei großer Streubreite im internationalen Vergleich.....	59
3.3 Die Hochschulexpansion im Wandel der Interpretationen.....	63

3.4	„Zu viele“ oder „zu wenige“ Studierende in Deutschland?	66
3.5	Wissenschaftliche Erklärungsansätze	67
3.6	Zusammenfassung	69
4	ARTEN VON HOCHSCHULEN UND STUDIENGÄNGEN	73
4.1	Dimensionen der Differenzierung	73
4.2	Hochschularten in Deutschland	74
4.3	Differenzierung und Entdifferenzierung der Hochschulen – das Wechselspiel in Deutschland	76
4.4	Die Entstehung zusätzlicher Hochschularten in anderen Ländern	79
4.5	Begriffe von Hochschularten	81
4.6	Strukturtypen von Hochschulsystemen	83
4.7	Neue tertiäre Strukturen	85
4.8	Zusammenfassung	88
5	STUFEN VON STUDIENGÄNGEN UND STUDIENDAUER	92
5.1	Stufen von Studiengängen – eine weitere Dimension der Differenzierung	92
5.2	Ausgewählte Beispiele gestufter Studiengangs-systeme	93
5.3	Dauer des Studiums	94
5.4	Erforderliche und tatsächliche Dauer des Studiums	95
5.5	Bemühungen um eine Stärkung des Stellenwerts gestufter Studiengänge	97
5.6	Die studienstrukturellen Ziele des Bologna-Prozesses	98
5.7	Die Stufungsmodelle	101
5.8	Der Implementationsprozess und das Ausmaß der Einführung von gestuften Studiengängen	103
5.9	Akzeptanz der Stufung	104
5.10	Zusammenfassung	108
6	STUDENTISCHE MOBILITÄT	112
6.1	Expansion und gewachsener politischer	112
6.2	Konzeptionelle und terminologische Probleme von „studentischer Mobilität“	114
6.3	Datenlage und methodische Probleme bei der Ermittlung studentischer Mobilität	115

6.4	Vorläufige Tendaussagen zur studentischen Mobilität im Bologna-Prozess	117
6.5	Zunahme von Auslandsstudienereferungen im Laufe des Studiums – das Ziel über 2010 hinaus.....	121
6.6	Grenzüberschreitende berufliche Mobilität.....	123
6.7	Zusammenfassung.....	124
7	ÜBER QUANTITATIV-STRUKTURELLE VERÄNDERUNGEN HINAUS – ANSPRÜCHE UND ERTRÄGE DES BOLOGNA-PROZESSES.....	129
7.1	Der Bologna-Prozess – eine Vielfalt von Zielen und zu erwartenden Erträgen	129
7.2	Die Vielzahl der Ziele.....	130
7.3	Analysen zum Bologna-Prozess.....	136
7.4	Grundlegende Thesen zum Bologna-Prozess	138
7.5	Veränderungen über quantitativ-strukturelle Merkmale hinaus – eine provisorische Bilanz des Bologna-Prozesses.....	140
7.6	„Employability“ – ein vieldiskutiertes Thema	145
7.7	Besonderheiten in der Gestaltung des Bologna-Prozesses in Deutschland	148
7.8	Zusammenfassung.....	154
8	DIFFERENZIERUNG NACH RÄNGEN UND PROFILIEN	159
8.1	Vertikale Differenzierung.....	159
8.2	Die Vermessung vertikaler Differenzen im Hochschulsystem – Entwicklungen in Deutschland bis zum Ende des 20. Jahrhunderts	160
8.3	Der Diskurs über „World Class Universities“ seit Beginn des 21. Jahrhunderts	166
8.4	Politische Konsequenzen in Deutschland: Ein Blick auf die „Exzellenz-Initiative“	169
8.5	Profile von Hochschulen und Fachbereichen – die horizontale Differenziertheit	173
8.6	Neue Ansätze der Suche nach einer Balance.....	177
8.7	Zusammenfassung.....	181
9	PRINZIPIEN IM WIDERSTREIT UM DIE GESTALTUNG DES HOCHSCHULSYSTEMS	186
9.1	Die Prinzipien	186
9.2	Die Dynamik des Hochschulsystems	188

9.3	Das spannungsreiche Zielbündel der Hochschulen im internationalen Kontext – „Bologna“ and „World class universities“	193
9.4	Abschließende Überlegungen.....	195

ANHANG

10	INTERNETADRESSEN.....	199
11	SCHLÜSSELWORTVERZEICHNIS	202
12	GLOSSAR.....	209
13	LITERATURVERZEICHNIS	212

EINFÜHRUNG

Die quantitative und strukturelle Gestalt des Hochschulwesens gehört immer zu den besonders interessanten und den besonders kontroversen Themen der Hochschulpolitik, und sie hinterlässt ihre deutlichen Spuren im Hochschulalltag, selbst wenn das den Beteiligten nicht immer bewusst ist. Drei Themen haben das in letzter Zeit immer wieder deutlich gemacht:

- *Wie viele sollten studieren?* Jedes Jahr, wenn die OECD ihre international vergleichenden Bildungsindikatoren vorlegt, wird wieder die Diskussion in Deutschland angestoßen: Hinken wir auf dem Weg zur Wissensgesellschaft hinterher, weil die Studienanfängerquote in Deutschland unter dem Durchschnitt der Länder liegt, mit denen wir uns gerne vergleichen? Sollte deutlich mehr als die Hälfte eines Jahrgangs studieren? Oder sind wir gut dran, weil nicht so Viele studieren?
- *Welche Bedeutung haben gestufte Studiengänge*, die seit Ende der 1990er Jahre flächendeckend in Europa eingeführt werden sollen, insgesamt für die Differenzierung von Studienangeboten und -abschlüssen? Welches Gewicht hat das insgesamt für die formelle Differenzierung des Hochschulsystems? Behalten zum Beispiel unterschiedliche Hochschultypen – wie in Deutschland Universitäten und Fachhochschulen – noch eine Bedeutung, oder lösen sie sich allmählich auf? Welche Folgen hat dieser sogenannte „Bologna-Prozess“ für Zugänge und Übergänge? Wie ändern sich damit die curricularen Akzentsetzungen der einzelnen Stufen? Wie unterscheiden sich die Arbeitsmärkte der Absolventen?
- Das Schlagwort „Hochschul-Ranking“ löst immer wieder besondere Faszination aus: Wie groß sind in Deutschland tatsächlich die *informellen Unterschiede* von Hochschulen und deren Teilbereichen – „vertikal“ im Sinne von Qualitätsunterschieden zwischen den Studienangeboten und -bedingungen beziehungsweise zwischen den Forschungsleistungen innerhalb eines Faches von Hochschule zu Hochschule oder „horizontal“ im Sinne von verschiedenen Sachprofilen? Das ist dann mit der normativen Frage verbunden: Wieweit legen wir Wert auf einheitliche Merkmale der Studiengänge eines Faches oder eine ähnliche Qualität eines Faches an unterschiedlichen Hochschulen? Wären wir besser dran, wenn die Unterschiede noch größer wären? Brauchen wir Elite-Universitäten, wie wir es seit einigen Jahren in Deutschland mit der „Exzellenz-Initiative“ in Deutschland anstreben? Interessieren uns die Unterschiede nur, um diejenigen Fachbereiche und Hochschulen zu brandmarken, die nicht an der Spitze stehen, oder halten wir tatsächlich eine vertikale Vielfalt für wertvoll? Wünschen wir eine deutlich größere Vielfalt der Hochschulprofile, oder erscheint uns die Frage horizontaler Vielfalt im Vergleich zu vertikalen Unterschieden als allenfalls sekundär?

Die drei Themen hängen sehr eng miteinander zusammen, selbst wenn sie in der öffentlichen Diskussion oft ihr Eigenleben führen. Je höher die Studierquoten in einem Land sind, desto drängender steht zur Debatte, wieweit eine Differenzierung des Hochschulsystems – nach Arten von Hochschulen, Stufen von Studiengängen, Reputation der Hochschulen, Profilen der Studiengänge oder anderes

mehr – wünschenswert ist. „*Hochschulexpansion*“ und „*Differenzierung*“ sind in der Tat die Hauptthemen, unter denen die Diskussionen zur quantitativen und strukturellen Gestalt des Hochschulwesens in den letzten Jahrzehnten in den meisten Ländern geführt worden sind. Die formelle Strukturierung des Hochschulsystems nach Arten von Hochschulen oder nach gestuften Studiengängen ist gerade dann besonders wichtig, wenn innerhalb der Hochschulart oder innerhalb einer Hochschulstufe eine gewisse Gemeinsamkeit der Studiengänge im inhaltlichen Charakter und in der Qualität besteht; deswegen soll zum Beispiel die Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse die Mobilität der Studierenden in Europa erleichtern. Es gibt demgegenüber auch Vorschläge und Maßnahmen, die darauf zielen, dass die Unterschiede zwischen den einzelnen Studiengängen in Qualität und Profil immer mehr zunehmen und dass somit die eher informelle Gliederung des Hochschulsystems an Bedeutung gewinnt. Kann die „strukturelle Konvergenz“, die im Bologna-Prozess gefördert werden soll, die gewünschten Wirkungen unter Fortbestehen sonstiger Vielfalt von nationalen Besonderheiten in Europa erreichen, oder wird „Konvergenz“ in der quantitativen Entwicklung, im „Ranking“ und in den curricularen Akzentsetzungen bald zur neuen politischen Forderung? Wie wird sich die Gestalt des Hochschulsystems angesichts dieser konfligierenden Trends und Politiken tatsächlich entwickeln?

Der folgende Text will erstens über die *Grundzüge der Gestalt des Hochschulwesens* möglichst umfassend informieren. Was häufig der Gegenstand von Systembeschreibungen und Statistiken zu sein scheint, ist doch nicht so leicht zu erkennen. Hier ist genaue Beschreibung vonnöten.

Zweitens soll zur *Erklärung* beigetragen werden. Warum wird Hochschulexpansion gefordert und ist zugleich in der Kritik? Was sollen Arten von Hochschulen, Stufen von Studiengängen, Rangunterschiede und Profile leisten? Was sind die Stärken und die ungewünschten Nebenfolgen verschiedener Lösungen? Wieweit gibt es dazu politische Diskussionen und wissenschaftliche Erklärungsansätze?

Drittens ist der Text *international vergleichend* und auch zeitgeschichtlich vergleichend angelegt. Deutlich wird, dass es zwar gewisse Gemeinsamkeiten zwischen den Ländern, aber doch auch eine große Modell-Vielfalt gibt, dass es im Laufe weniger Jahrzehnte zwar manche Stabilitäten und kontinuierliche Trends, aber doch auch schnelle Wechsel gibt. Der internationale Vergleich und die zeitgeschichtliche Entwicklungsanalyse sind Fundgruben zur Einschätzung, was die jeweiligen Stärken und Schwächen von Lösungen sind, wieweit bestimmte Lösungen nahe liegen oder wir vor einer Auswahl unterschiedlicher Möglichkeiten stehen, wieweit nationale Besonderheiten pflegenswert oder obsolet sind und wieweit wir uns aktuell auf Mode-Wogen bewegen oder langfristige Lösungen aufbauen. Wir können mit vielerlei interessanten Anregungen dieser Art rechnen, aber die Suche nach der Antwort auf solche Fragen wird uns nicht abgenommen.

Viertens soll der Stellenwert von quantitativ-strukturellen Trends und Politiken dadurch stärker herausgehoben werden, dass ausführlich auf den sogenannten *Bologna-Prozess* eingegangen wird. Denn die Strukturpolitik in Europa im ersten Jahrzehnt richtet sich nicht auf die Einführung einer ähnlichen Stufung von Stu-

diengängen und -abschlüssen per se, sondern versteht sich als ein ambitioniertes Programm der Neugestaltung des Hochschulwesens in den europäischen Ländern und basiert somit auf der Annahme, dass Strukturfragen in einem breiten Kranz von Charakteristika des Hochschulsystems eingebunden sind und dass somit Hochschulstrukturpolitik sehr weitreichende Folgen haben kann.

- Das erste Kapitel wird einführend den Stellenwert der quantitativen und strukturellen Gestalt verdeutlichen: Dass wir immer unseren Blick auf nationale Hochschulsysteme richten, welches die wichtigsten Aspekte der Gestalt des Hochschulsystems sind, welche Bedeutung die beiden Schlüsselbegriffe der Diskussion – „Expansion“ und Differenzierung“ – haben und welche Bedeutung der internationale Vergleich in diesem Zusammenhang hat.

In den Kapiteln 2 bis 6 werden die wichtigsten einzelnen Aspekte der Gestalt von Hochschulsystemen behandelt. Dabei erfolgen jeweils eine Beschreibung und Erklärung, ein Aufweis der politischen Debatten und ein Hinführen auf wissenschaftliche Erklärungsansätze im internationalen und zeitgeschichtlichen Vergleich.

- Kapitel 2 behandelt Hochschulzugang und Hochschulzulassung als Mechanismen der Weichenstellung sowohl für die Selektion und damit quantitativen Größenordnungen als auch für die Allokation der Studierenden in einer differenzierten Hochschullandschaft.
- Die Hochschulexpansion ist Thema des Kapitels 3. Sie wird anhand von Daten über Studienanfänger, Studierende und Absolventen illustriert, wobei die großen internationalen Unterschiede den Einstieg für Fragen nach den Gründen und Folgen der quantitativen Entwicklungen bieten.
- Mit den Arten von Hochschulen und Studiengängen wird in Kapitel 4 ein Thema der formalen Differenzierung des Hochschulsystems behandelt, das in den vergangenen Jahrzehnten in Deutschland im Mittelpunkt der Diskussion gestanden hat. Dabei wird aufzuzeigen versucht, welchen Stellenwert die besonders sichtbaren Unterschiede von Typen (in Deutschland zwischen Universitäten und Fachhochschulen), aber auch die weniger in der Öffentlichkeit diskutierten Unterschiede (andere „tertiäre“ Institutionen) haben.
- Kapitel 5 behandelt Stufen von Studiengängen und Studiendauer. Es geht natürlich ausführlich auf den Bologna-Prozess ein. Der Verweis auf Unterschiede in der Studiendauer und auf unterschiedliche Stufenmodelle erfolgt in diesem Kapitel nicht zuletzt, weil auch in dem konvergenten Bologna-Modell vieles offen ist und weil frühere Entwicklungen in verschiedenen Ländern die besonderen Chancen und Probleme gestufter Modelle verdeutlichen.
- Kapitel 6 behandelt die internationale Mobilität von Studierenden. Denn als wichtigstes funktionale Ziel der Strukturreform von Studiengängen und -abschlüssen im Bologna-Prozess war ja beabsichtigt, die Mobilität anzuregen und zu erleichtern. Dargestellt werden Konzepte und Trends von Mobilität sowie die diesbezüglichen Effekte des Bologna-Prozesses.

- Kapitel 8 behandelt Reformbestrebungen in Deutschland und in anderen europäischen Ländern in Themenbereichen, die im Bologna-Prozess darüber hinaus angesprochen werden und die mit der Strukturreform von Studiengängen und -abschlüssen verbunden werden sollen: Dazu gehören neue curriculare Akzente, Qualifications Frameworks, eine stärkere Betonung der Beziehungen von Studium und späterer Berufstätigkeit („employability“) sowie die „soziale Dimension“ der Hochschulen.
- Kapitel 8 geht auf die nicht formal geregelten Dimensionen der Differenzierung ein: Ränge und Profile. Welche als wichtige Dimensionen solcher Unterschiede gelten und wie sie gemessen werden, wird ebenso behandelt wie grundlegende Fragen über Ursachen und Konsequenzen einer großen oder einer geringen „vertikalen“ beziehungsweise „horizontalen“ Differenzierung. In diesem Zusammenhang werden auch neuere Hochschulpolitiken in Deutschland erörtert, so die „Exzellenz-Initiative“.
- Das abschließende Kapitel 9 nimmt die vorangehenden Themen übergreifend auf. Es zeigt, dass die Gestalt der Hochschulsysteme höchst dynamisch ist, weil verschiedene Prinzipien von Qualität, Vielfalt, Vergleichbarkeit, Transparenz, Chancengleichheit, Selektion u.ä. im Widerstreit liegen. Das wird am Beispiel des Stellenwertes von Zertifikaten und besonders ausführlich am „spannungsreichen Zielbündel“ der Bologna-Reform verdeutlicht.

Das Modul hat folgenden Aufbau:

- Vorangestellt sind jedem Kapitel die **Lernziele**. Sie beschreiben, welche Kenntnisse und Fähigkeiten Sie nach dem Durcharbeiten des jeweiligen Kapitels erworben haben sollten.
- Die Darstellung des Themas erfolgt in einem **Basistext** mit Grafiken, Tabellen und Beispielen aus der Praxis, die die strategischen und grundlegenden Zusammenhänge anschaulich machen und das Verständnis erleichtern.
- **Schlüsselwörter** im Anschluss an die Unterkapitel geben Ihnen die Gelegenheit, sich die Fachbegriffe noch einmal zu verdeutlichen. Zum Nachschlagen der Fachbegriffe zum Thema Hochschulsysteme empfehle ich das Wörterbuch vom DAAD.
- **Fragen und Aufgaben** am Ende jedes Kapitels helfen Ihnen zu kontrollieren, ob Sie das Gelesene verstanden und sich angeeignet haben.
- **Übergreifende Aufgaben** in den Kapiteln 4 bis 9 geben Ihnen die Gelegenheit, sich selbständig eine Problemstellung zu erarbeiten.
- **Literatur zur Vertiefung:**
 - Die **Literaturhinweise** am Schluss des Textes fallen sehr zahlreich aus. Denn es gibt nur wenige Quellen, die auf die Thematik des Textes gebündelt hinweisen. Auch soll der Zugang zu ausführlicher Information über die vielen einzelnen Facetten von „Expansion“ und „Differenzierung“ erleichtert werden.

- Der **Autor** hat manche Themen dieses Buches ausführlicher dargestellt in U. Teichler: Hochschulstrukturen im Umbruch. Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten. Frankfurt a. M. und New York: Campus 2005; U. Teichler: Higher Education Systems. Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings. Rotterdam und Taipei: Sense Publishers 2007; N. Merkator und U. Teichler: Strukturwandel des tertiären Bildungssystems. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung 2010 (Arbeitspapier Demokratische und soziale Hochschule, Nr. 205).
- **Glossar:** German Rectors' Conference: Glossary on the Bologna Process: English – German – Russian. Bonn: HRK (Beiträge zur Hochschulpolitik, Nr. 7/2006). Es lohnt sich auch ein Blick auf DAAD (Hrsg.): Wörterbuch Deutsch-Englisch, Französisch, Spanisch – Begriffe aus Wissenschaft und Hochschule, Bielefeld 1999, bzw. entsprechende im Internet abrufbare Quellen.
- Ein ausführliches Verzeichnis mit **Internetadressen** zum Thema Hochschulsysteme ermöglicht Ihnen weitergehende Recherchen.

KAPITEL 1: HOCHSCHULSYSTEME – KONZEPTE UND REALITÄTEN

Nach der Bearbeitung dieses Kapitels sollten Sie in der Lage sein,

- das Hochschulwesen als ein national geprägtes System zu beschreiben,
- wichtige Kriterien für die quantitativ-strukturelle Gestalt von Hochschulsystemen zu nennen und zu begründen,
- die Bedeutung nationaler Besonderheiten des Systems und sie fördernder Rahmenbedingungen zu erkennen,
- den Stellenwert international vergleichender Betrachtung zu beschreiben und zu beurteilen sowie die methodischen Schwierigkeiten solcher Vergleiche zu identifizieren und einzuschätzen,
- „Expansion“ und „Differenzierung“ als zentrale Begriffe in der gegenwärtigen Hochschuldiskussion inhaltlich zu bestimmen und die Spannungsfelder aufzuzeigen, die sich durch unterschiedliche Zielsetzungen und unterschiedliche Ausmaße der „Differenzierung“ ergeben und schließlich
- eine unterschiedliche Verwendung der Begriffe Daten und Indikatoren einzuschätzen.

1 HOCHSCHULSYSTEME – KONZEPTE UND REALITÄTEN

1.1 Warum nationale Hochschulsysteme?

Es überrascht uns nicht, wenn wir in einem Lexikon einen Artikel mit dem Titel „Das Hochschulsystem in Deutschland“ finden. In leicht abweichender Ausdrucksweise heißt zum Beispiel ein vom Autor dieses Texts herausgegebenes Buch „Das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland“ (Teichler 1990b). Ähnliches gilt für Übersichtsartikel in internationalen Enzyklopädien (siehe Kehm und Teichler 1992; Kehm 2006) oder deutschen Handbüchern (siehe Mayer 2008; Teichler 2010c). Wir erwarten, dass uns die Gesamtheit der Hochschulen eines Landes vorgestellt wird, dabei viel mit Zahlen gearbeitet wird und viel von „Strukturen“ die Rede ist.

Doch mit einem so gewöhnlichen und einleuchtenden Titel sind gleich mehrere weitreichende Entscheidungen gefällt. Vor allem drei solcher Entscheidungen sind zu nennen.

Erstens wird ein *Hochschulwesen* nicht in erster Linie als nationen-übergreifend, sondern eher *national verstanden*. Das ist nicht selbstverständlich. Hochschulsysteme haben viele *supra-nationale Komponenten*.

- In vielen wissenschaftlichen Fachrichtungen, auch Disziplinen genannt, ist das *Wissen „universell“* – das heißt überall auf der Welt in gleicher Weise gültig. Die Gesetze der Schwerkraft gelten ebenso in Mexiko wie in der Mongolei.
- Wir *suchen Wissen in aller Welt*, um den Fortschritt der Wissenschaft voranzutreiben. Wir betrachten es nicht als Neuerung in der Wissenschaft, wenn wir nur deshalb etwas für eine neue Einsicht halten, weil wir übersehen haben, dass dies schon von Wissenschaftlern eines anderen Landes erkannt worden war.
- Für Wissenschaftler gehört es dazu, *internationale Zusammenarbeit* zu pflegen und zu diesem Zweck auch häufig in andere Länder zu reisen. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler gelten dann als besonders gut (als „exzellent“), wenn sie *internationale Anerkennung* gewonnen haben (siehe dazu Deardorff u. a. 2012).
- Schließlich empfinden sich sehr viele Wissenschaftler als „*Kosmopoliten*“, das heißt als Weltbürger, die in ihrem Denken und Handeln nicht in erster Linie örtlich, regional oder national geprägt sind, sondern vom Wissen und von den Werten einer Vielzahl von Ländern und Kulturen.

Dennoch sind Hochschulsysteme erstaunlich *national* (Kerr 1990; siehe auch Teichler 1990a).

- Die *Regeln*, in denen die Hochschulen sich bewegen, werden oft auf nationaler Ebene bestimmt; das Gleiche gilt für die Aufsicht und Finanzierung.
- Auch sind die *Hochschularten* national bestimmt und die *Studiengänge*.

- Selbst *Forschung* ist dadurch national geprägt, dass sie vor allem *auf nationaler Ebene gefördert* wird und dass ihre wirtschaftliche und gesellschaftliche Nützlichkeit im nationalen Rahmen erwogen wird.
- Darüber hinaus sind die *Hochschulabschlüsse* zunächst einmal national bestimmt und national gültig. In Deutschland fällt uns das am meisten bei medizinischen Fächern und einigen anderen Fächern auf, wo Studierende bei Studienabschluss ein Staatsexamen traditionell ablegten und das durch den Bologna-Prozess nur zum Teil abgelöst worden ist.
- Ferner ist auch der Arbeitsmarkt der Hochschulabsolventen in hohem Maße national: Trotz aller aktuellen Diskussionen über die wachsende Bedeutung von internationalem Austausch und internationaler Zusammenarbeit nehmen etwa 95 Prozent der deutschen Hochschulabsolventen, die berufstätig werden, kurz nach dem Studium ihre Beschäftigung in Deutschland auf (Schomburg 2011); im Laufe der ersten Jahre nach Studienabschluss kehren einige der anfangs beruflich Mobilien wieder nach Deutschland zurück. Ähnliches gilt für die Mehrzahl der europäischen Länder (Teichler 2011c). Obwohl international berufliche Mobilität und „Brain drain“ viel öffentliche Aufmerksamkeit erfährt, dürfte die dauerhafte berufliche Mobilität von Hochschulabsolvent/inn/en der gesamten Welt nicht mehr als zwei oder drei Prozent ausmachen.
- Schließlich hat sich im Zuge des – später noch ausführlich behandelten – „Bologna-Prozesses“ die Annäherung der nationalen Hochschulsysteme in Europa nicht in dem Maße entwickelt, wie von den Initiatoren des Prozesses – den national für Hochschulfragen zuständigen Ministerien – ursprünglich erwartet worden war. So trägt eine im Jahre 2012 veröffentlichte Bilanz des Bologna-Prozesses von Hochschulforschern den Untertitel „Between the Bologna Process and National Reforms“ (Curaj u. a. 2012).

Zweitens wird ein Hochschulwesen *nicht in erster Line als regional oder lokal, sondern als national verstanden*. In der Mehrheit der Länder der Welt werden in der Tat die Regeln und die Finanzierung der Hochschulen „zentralistisch“ für das ganze Land entschieden.

Es gibt jedoch auch eine nicht unbeträchtliche Zahl von Ländern, in denen regionale staatliche Einheiten über eine Vielfalt von staatlichen Aufgaben entscheiden. Eine solche bundesstaatliche Struktur hat zum Beispiel in Europa nicht nur die Bundesrepublik Deutschland, sondern auch Österreich, die Schweiz und in gewisser Weise auch Großbritannien. Außerhalb Europas sind zum Beispiel die Vereinigten Staaten von Amerika, Kanada, Brasilien und Australien zu nennen (siehe dazu Brown, Cazalis und Jasmin 1992; Cortés und Teichler 2010). Dabei ist es von Fall zu Fall unterschiedlich, wie groß die Gestaltungsrechte der Regionen über Hochschulen sind und wie stark sich die Hochschulen eines Landes tatsächlich nach den Regionen bedeutsam unterscheiden:

- In einigen dieser föderalen Systeme wird das Hochschulsystem national gesteuert und ist daher auch national einheitlich (zum Beispiel in Australien und Österreich).

- In Ausnahmefällen liegen alle Gestaltungsrechte bei den Regionen und sind auch die Unterschiede der Hochschulen zwischen den Regionen so groß, dass man kaum von einem nationalen System sprechen kann (so in Kanada und in der Schweiz).
- In der Mehrzahl jedoch gibt es zwar weitreichende regionale Gestaltungs- und Kontrollrechte, aber auch nationale Einflussnahmen; so stellen wir trotz regionaler Besonderheiten deutliche nationale Gemeinsamkeiten der Hochschulen des gesamten Landes fest (zum Beispiel in den USA und in Deutschland).

In Deutschland zum Beispiel sorgen wir durch die Zusammenarbeit zwischen den Regierungen der Länder (Länder hier verstanden als Unter-Einheiten einer Nation und nicht als Nationen), zwischen den Regierungen von Bund und Land, durch Aktivitäten von einflussreichen Beratungsgremien und Verbänden auf nationaler Ebene, durch Bund-Länder-Zusammenarbeit in der Förderung von Hochschulbau, Studium und Forschung, durch nationale Abstimmung der internationalen Zusammenarbeit von Hochschulen und vieles andere mehr dafür, dass die Gesamtgestalt des Hochschulwesens der Bundesrepublik Deutschland recht einheitlich ist und dass die Besonderheiten der Länder als zweitrangig erscheinen (Peisert und Framhein 1994; Kehm 1999, 2006; siehe dazu auch verschiedene Beiträge in Weingart und Taubert 2006). Dies galt insbesondere für die Zeit von Ende der 1960er Jahre bis zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Selbst wenn durch die Föderalismus-Reform von 2006 die nationale Koordination des deutschen Hochschulsystems reduziert worden ist (siehe dazu Pasternack 2011), erscheint es insgesamt nach wie vor gerechtfertigt, von einem „deutschen Hochschulsystem“ zu sprechen.

Schlüsselwörter:

Internationalität der Hochschulen, Kosmopolitische Werte, Nationale Hochschulpolitiken, Nationale Hochschulsysteme, Universales Wissen

1.2 Die quantitativ-strukturelle Gestalt

Wenn wir etwas über das „Hochschulwesen“ beziehungsweise das „Hochschulsystem“ eines Landes erfahren wollen, erwarten wir, besonders ausführliche „*quantitativ-strukturelle*“ Informationen zu erhalten (siehe Merkator und Teichler 2010, 2012). In Handbüchern, die zur Information für Politiker und Wissenschaftler geschrieben werden (zum Beispiel Clark und Neave 1992; Forest und Altbach 2006), oder auch in besonderen Informationsmaterialien für Studierende, die in einem anderen Land studieren wollen, erwarten wir zum Beispiel Informationen darüber,

- welche Schule man besucht haben muss und wie lange, um die Vorbedingungen für den Hochschulbesuch zu erfüllen,
- wie lange ein Studium zu dauern hat,
- welche Arten von Hochschulen es gibt,

- welche Arten von Abschlüssen erreicht werden können,
- wie viele Hochschulen es gibt,
- wie viele Personen studieren und
- wie groß der Anteil der Studienanfänger und der Absolventen an den jeweiligen Jahrgängen ist.

Dagegen werden in Darstellungen des deutschen Hochschulsystems oder auch anderer Hochschulsysteme weniger häufig Fragen wie etwa die folgenden aufgeworfen: Wie ist der Stil der Zusammenarbeit zwischen Professoren und jüngeren Wissenschaftlern? Wieweit achten die Lehrenden auf eine regelmäßige Anwesenheit der Studierenden in den Lehrveranstaltungen? Welche Arten von Prüfungen überwiegen? Wie finanzieren die Studierenden ihr Studium? Wie finanzieren die Professorinnen und Professoren ihre Forschung? Wieweit sind Forschung, Lehre und Studium miteinander verbunden?

Warum werden uns so gerne *quantitativ-strukturelle Informationen* bereitgestellt? Drei Gründe sind vor allem zu nennen:

- Sie sind dazu da, uns eine erste *Orientierung zu ermöglichen*.
- Auch handelt es sich dabei um Merkmale, die *von Staat und Politik gestaltet werden können*.
- Schließlich erhalten wir *weitgehend „objektive“ Informationen*, die uns jeder Sachkundige geben kann, ohne dabei einen Meinungsstreit mit anderen Sachkundigen zu entfesseln.

Darstellungen von Hochschulsystemen machen allerdings nicht bei „quantitativ-strukturellen“ Themen halt. Zumindest gehen sie auch auf andere Themen ein, die allgemein als wichtig für eine Systembeschreibung gelten oder die helfen, die quantitativ-strukturelle Gestalt zu verstehen. In dem einleitenden Kapitel zu dem oben genannten Übersichtsbuch (Teichler 1990b) sind zum Beispiel die geschichtliche Entwicklung, Studierende und Studium, Organisation und Verwaltung sowie neuere Reformdiskussionen behandelt. Auch sind einleitend einige „*Charakteristika*“ des deutschen Hochschulwesens herausgestrichen:

- eine starke Betonung der Forschung,
- eine Ähnlichkeit der Universitäten in der Qualität,
- eine starke Berufsorientierung und
- eine starke Stellung des Staates.

In einem Punkt bieten die Systemdarstellungen gewöhnlich kaum Informationen: Was ist die „*Qualität*“ eines Hochschulwesens? Wie gut sind die Studierenden beim Abschluss? Wie gut ist die Forschung? Was können die Studierenden am Ende des Studiums besonders gut und was weniger gut? Was wird bei den Bemühungen um Forschungsqualität besonders gepflegt und was eher vernachlässigt?

Wenn wir in Systembeschreibungen Informationen zur Qualität von Forschung, Lehre und Studium erhalten, so sind das nur quantitative Annäherungen (das heißt „Indikatoren“ für Qualität): Wie viele Nobelpreise erhielten die Wissenschaftler eines Landes? Wie oft werden ihre Werke in international anerkannten Zeitschriften zitiert (siehe Hornbostel 1997; Daniel 1995, 2001)? Oft werden solche Messungen dann auf einzelne Hochschulen und Fachbereiche bezogen (siehe die Übersichten in Weingart u.a. 1991; Küppers und Ott 2002; Engeln 2003; Schmoch 2009; Lange 2010). Es gibt jedoch keine direkte Messung der Qualität der Lehre, der Kompetenzen der Absolventen oder der Erträge der Forschung, die in solche Systembeschreibungen als glaubwürdige Information über Qualität des Hochschulwesens eines Landes aufgenommen werden könnten.

Schlüsselwörter:

Arten von Hochschulen, Arten von Studienabschlüssen, Hochschulabsolventenquote, Hochschulzugangsvoraussetzungen, Studienanfängerquote, Studiendauer

1.3 International vergleichende Betrachtung

Wenn wir irgendetwas zu beschreiben suchen, so tun wir das überwiegend vergleichend. Ob ein Mensch groß, blass oder kräftig ist, ergibt sich – ohne dass dies direkt angesprochen werden muss – aus dem Vergleich mit anderen Menschen. Eine Hochschule können wir mit Blick auf andere Hochschulen desselben Landes beschreiben, dazu benötigen wir keinen internationalen Vergleich. Aber *ein (nationales) Hochschulsystem wird nur verständlich, wenn wir es im Vergleich zu Hochschulsystemen anderer Länder sehen*. Deswegen kann es nicht überraschen, dass jeder Übersichtsartikel über das Hochschulwesen der Bundesrepublik Deutschland willkürlich, langweilig und schlecht informiert wirkt, wenn die Autorin oder der Autor nicht eine breite Kenntnis von den Hochschulsystemen anderer Länder hat.

Geschätzt wird, dass in der Bildungsforschung etwa ein Zehntel der Analysen international vergleichend sind. In der Hochschulforschung dürfte der Anteil noch höher liegen. Eindeutig ist jedoch, dass für „makro-gesellschaftliche“ Untersuchungsgegenstände, so z.B. das Hochschulsystem oder der Arbeitsmarkt eines ganzen Landes, der internationale Vergleich eine unentbehrliche Vorgehensweise ist (siehe dazu zum Beispiel Mitter 1992; Altbach 1997; Teichler 1997c).

Die Betrachtung einzelner oder mehrerer anderer Hochschulsysteme als der des eigenen Landes wird oft gewählt, um aus der Untersuchung möglicherweise Schlüsse für das eigene Land zu ziehen (siehe Ben-David 1977; Jones 1992).

- Zunächst einmal *erweitert die vergleichende Betrachtung den Horizont*: Wir entdecken, dass das, was wir für selbstverständlich gehalten haben, ganz anders sein könnte. Und wir können überlegen, ob unsere Situation anders sein könnte und sollte: Wir nennen das das „vergleichende Argument“. Wir versuchen erstens, die Gestalt eines Hochschulsystems vergleichend zu beschreiben.
- Zweitens suchen wir nach *Erklärung*: Wir fragen uns, warum das beobachtete Hochschulsystem die Gestalt hat, die wir beobachten.

- Drittens *bewerten* wir das Hochschulsystem oder ausgewählte Merkmale.
- Wenn wir das System eines anderen Landes oder ausgewählte Merkmale im Vergleich zum Hochschulsystem des eigenen Landes positiv bewerten, versuchen wir viertens zu klären, wieweit die Erfahrung eines anderen Landes für das eigene Land „übertragbar“ ist, das heißt, wieweit die als positiv bewerteten Merkmale in gleicher oder ähnlicher Form auch im eigenen Lande eingeführt werden könnten und dann auch ähnliche Wirkungen hätten.

Wenn versucht wird, die Gestalt von Hochschulsystemen zu erklären und auch die Frage der Übertragbarkeit dabei anzusprechen, dann tauchen immer drei Hauptrichtungen solcher Erklärungen – drei Argumentationsfiguren – auf. Der Autor dieses Textes (Teichler 1990b) hat sie als idiosynkratische, funktionale und politische Erklärungsansätze bezeichnet. Sie sind in Box 1.1 dargestellt. Die typischen vergleichenden Argumente sind

- beim *idiosynkratischen Erklärungsansatz*: Diese Merkmale des Hochschulsystems sind so besonders in die Geschichte und Kultur des untersuchten Landes eingebettet, dass sie auf unser Land „nicht übertragbar“ sind;
- beim *funktionalen Erklärungsansatz*: Diese Merkmale sind so typisch für die erfolgreichen Entwicklungslinien von Hochschulsystemen, dass wir zurückfallen, das heißt einen Modernisierungsrückstand erleiden, wenn wir sie nicht genau oder wenigstens ähnlich übernehmen;
- beim *politischen Erklärungsansatz*: Diese Merkmale werden nur dann auftreten, wenn man bestimmte Ziele verfolgt. Wenn wir ähnliche (hochschulpolitische) Ziele – zum Beispiel Förderung von Eliten oder Chancengleichheit – verfolgen wollen, können wir aus der Beobachtung dieses Hochschulsystems etwas lernen; wenn wir dagegen andere Ziele haben, sollten wir daraus nichts lernen.

Ansätze zur Erklärung von Charakteristika nationaler Hochschulsysteme

In *idiosynkratischen Erklärungsansätzen* werden die Charakteristika des Hochschulwesens des jeweiligen Landes unterstrichen, die – gleichgültig, ob sie sich allmählich historisch entwickelt haben, durch eine bestimmte Konzeption angestoßen wurden oder auf bestimmte politische Ereignisse zurückzuführen sind – sich als relativ stabil erweisen und selbst bei weitreichenden Reformen ihren prägenden Einfluss nicht verlieren. Die starken Wirkungen der Humboldtschen 'Idee' der Universität auf das Hochschulwesen in verschiedenen nord-, mittel- und osteuropäischen Ländern ist ein Beispiel, das zur Illustration solcher Erklärungsansätze gut herangezogen werden kann.

Nach *funktionalen Erklärungsansätzen* wird das Hochschulwesen in allen Industriegesellschaften durch verschiedene gesellschaftliche, wirtschaftliche, technologische und kulturelle Faktoren sowie durch verschiedene Konstellationen des Bildungssystems beeinflusst, die mehr oder weniger in gleichem Maße in entsprechenden Stadien der Entwicklung industrieller Gesellschaften zutreffen. Das [...] Modell von 'Eliten'-, 'Massen'- und 'universeller' Hochschulbildung ist das bekannteste dieser Art, und die dabei hervorgehobenen Faktoren – wirtschaftlicher Bedarf, soziale Strukturen, Entwicklungen der Wissenschaft, Verteilung der Befähigungen und Motive unter Studierenden usw. – werden typischerweise auch in anderen Erklärungsansätzen dieser Art behandelt.

Politische Erklärungsansätze schließlich konzentrieren sich auf Programme, politisches Verhalten und politische Macht; sie untersuchen Hochschulpolitiken und das Ausmaß ihrer Wirkungen auf die Strukturen des Hochschulwesens. Es geht darum, in welchem Maße das Hochschulwesen durch bestimmte, bewusst eingesetzte Optionen gestaltet wird.

Box 1.1: Ansätze zur Erklärung von Charakteristika nationaler Hochschulsysteme, Quelle: Teichler 1990b.

Daneben ist der internationale Vergleich *für Alle von großem Interesse, die grenzüberschreitend tätig sein wollen oder bereits sind*: Was erwartet mich, wenn ich in einem anderen Land studieren will? Welche Hochschulen in anderen Ländern sind ähnlich zu der meinigen?

In jüngster Zeit *verknüpfen* sich immer häufiger *die vergleichenden und die grenzüberschreitenden Betrachtungsweisen*: Nach welchen Merkmalen sollen die Hochschulsysteme der europäischen Länder sich aneinander angleichen, um Zusammenarbeit in der Forschung, Austausch von Studierenden und spätere Berufstätigkeit von Absolventen in einem anderen Land zu erleichtern, und nach welchen Merkmalen sollten Unterschiede bestehen bleiben, um die besonderen Kulturen zu bewahren und aus Gegensätzen lernen zu können?

Für den Vergleich der quantitativ-strukturellen Situation von nationalen Hochschulsystemen ist seit vielen Jahren die jährlich von der OECD herausgegebene Publikation „Education at a Glance“ (in Deutsch: Bildung auf einen Blick) eine wichtige Informationsquelle (z. B. OECD 2012). Sie wird am häufigsten zitiert, wenn es um den Vergleich der Hochschulexpansion geht. Weltweit werden Daten von der UNESCO gesammelt (so z. B. UNESCO Institute for Statistics 2009). Seitens der Europäischen Kommission sind auch viele Publikationen von EUROSTAT und Eurydice – so die „Key Data on Education in Europe“ (in Deutsch: „Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa“) (z. B. Europäische Kommission 2012) – zum Verstehen der quantitativ-strukturellen Entwicklungen hilfreich. In manchen Fällen werden in solchen vergleichenden Studien „Indikatoren“ angeboten, die auf politischen Wunschvorstellungen basieren und einem „benchmarking“ dienen sollen: Sie suchen hervorzuheben, in welchen Ländern die quantitativ-strukturelle Entwicklung als wünschenswert und vorbildlich erscheint und in welchen Ländern Verbesserungen angezeigt seien.

Schlüsselwörter:

Erklärungsansätze für nationale Charakteristika, „Übertragbarkeit“, Vergleichendes Argument

1.4 „Expansion“ – ein Hauptthema des Hochschulstrukturvergleichs

Der internationale Vergleich der Hochschulsysteme kann sehr unterschiedlich angelegt werden:

- Wir können uns auf *einzelne Merkmale* konzentrieren. Wie lange dauert in der Regel ein Studium der Mathematik in Schweden und wie lange in Deutschland? Ist der Anteil des Bruttoinlandsprodukts, der in den Niederlanden für die Forschung an Hochschulen ausgegeben wird, geringer als in Japan? Derartige einzelne Fra-

gen werden oft gestellt. Auch ausführliche Vergleiche von Hochschulsystemen können so angelegt werden, dass eine große Menge derartiger Einzelfragen beantwortet wird.

- Wir können *übergreifende Themen* aufnehmen, wie sie oft in wissenschaftlichen Untersuchungen und in politischen Diskussionen aufgenommen werden, so z.B. die Durchlässigkeit der Studiengänge oder das Ausmaß der Differenzierung. Ihnen liegen in der Regel Vorstellungen zugrunde, was besonders wichtige Grundfragen des Hochschulsystems sind. Wenn wir sie aufnehmen, müssen wir jeweils eine größere Zahl von einzelnen Merkmalen behandeln.

In den letzten fünf Jahrzehnten wurden zwei solcher übergreifenden Themen beim internationalen Vergleich der Hochschulsysteme besonders häufig angeschnitten. Diese beiden Themen sollen später eingehend behandelt werden. Sie lassen sich mit den Begriffen

- „Expansion“ und
- „Differenzierung“

kennzeichnen. Vorab sei bereits angesprochen, was damit gemeint ist und warum diese beiden Themen so heftige Diskussionen ausgelöst haben und immer wieder aufgenommen werden.

Beide Themen, das sei allerdings vorausgeschickt, beziehen sich auf die Bildungs- und Ausbildungsaufgabe der Hochschulen, nicht auf ihre Forschungsaufgabe. In der Tat haben in der international vergleichenden Diskussion über die Entwicklung der Hochschulsysteme innerhalb der vier letzten Jahrzehnte Fragen von Lehren und Lernen größere Aufmerksamkeit auf sich gezogen als Fragen der Forschung.

Unter *Expansion* verstehen wir die Entwicklung, dass *immer mehr Personen studieren*. Expansion bezeichnet im Prinzip einen Prozess (das heißt eine Zunahme); oft wird der Begriff aber auch benutzt, um auszudrücken, dass ein Zustand eines „expandierten“ Hochschulsystems erreicht ist. Wir reden dabei häufig von dem Expansionsprozess seit den 1960er Jahren (siehe Teichler, Hartung und Nuthmann 1976; Ramirez und Riddle 1991), obwohl eine Zunahme der Studierenden schon weit früher zu beobachten war (siehe Jaraus 1991; Windolf 1990).

Studienanfängerquote: Die Expansion wird gewöhnlich nicht mit Veränderungen von der absoluten Zahl von Hochschulen oder Studierenden ausgedrückt. Es macht im internationalen Vergleich wenig Sinn festzustellen, dass es in Deutschland mehr Studierende gibt als in Belgien. Denn das kann nicht überraschen, weil Deutschland etwa zehnmal so viele Einwohner hat wie Belgien. Aber interessant ist ein Vergleich der Studienanfängerquote. Auch wäre zu prüfen, ob in Deutschland die Studierenden im Durchschnitt länger studieren als in Belgien. Am häufigsten wird Hochschulexpansion daher als Studienanfängerquote gemessen: Als Anteil der Personen eines typischen Jahrgangs, zu dem meistens ein Studium aufgenommen wird (zum Beispiel der 20jährigen). Wenn in der Bundesrepublik Deutschland um 1960 weniger als 10 Prozent eines Jahrgangs ein Studium aufgenommen haben, die Quote bis zum Jahre 2010 auf 46 Prozent und sehr bald danach auf über 50 Prozent

stieg, so wird sichtbar, dass sich zweifellos eine Expansion vollzogen hat. Solche Studienanfängerquoten im internationalen Vergleich werden von der OECD publiziert; die UNESCO dagegen präferiert in ihren statistischen Publikationen Angaben zum Vergleich der Zahl der Studierenden mit der Zahl der Personen in einer entsprechenden Altersgruppe, etwa der 20-24jährigen (Studierendenquote).

Hochschulabsolventenquote: Wir können die Expansion der Hochschulen – in Bezug auf Lehren und Lernen – nicht nur mit der Studienanfängerquote messen. Diese besagt zwar viel über Bildungswillen und Bildungschancen, auch möglicherweise über die erforderliche Größe des Hochschulsystems und die zu erwartenden Kosten, aber nicht alle Studierenden beenden ihr Studium erfolgreich, und die sogenannten Abbrecherquoten unter den Studierenden unterscheiden sich zwischen den ökonomisch fortgeschrittenen Ländern erheblich. So bietet es sich an, das Ergebnis des Studiums zum weiteren Gegenstand der Analyse zu machen: Welcher Anteil eines Jahrgangs schließt das Studium erfolgreich (mit einem Grad: bisher in Deutschland mit einem Diplom, Magister oder Staatsexamen im alten System bzw. mit einem Bachelor und Master im neuen System) ab (Absolventenquote)? Wenn wir feststellen, dass in Deutschland um 1960 etwa 5 Prozent einen Hochschulabschluss erwarben, dagegen im Jahre 2010 30 Prozent (vgl. OECD 1992; OECD 2012, S. 83), so können wir ebenfalls zweifellos von einer Expansion reden.

Die Studienanfänger- und Absolventenquoten werden in der Öffentlichkeit keineswegs leidenschaftlos zur Kenntnis genommen. Die damit verbundenen Diskussionen zeigen uns vielmehr, dass die Quoten und die Expansionsentwicklungen als wichtige „Indikatoren“ – das heißt als genau messbare, aber möglicherweise die Sache nicht ganz genau treffende Maße – für viele Themen empfunden werden: Können wir uns so viele Studierende leisten? Bieten wir für Viele die Möglichkeit zum Studium? Wachsen die Aussichten, dass Jugendliche unabhängig von ihrer Herkunft weiterlernen können, wenn wir das Hochschulsystem ausweiten? Sorgen wir mit einem Studienangebot für Viele dafür, dass große Anteile von Absolventen keine Beschäftigung in Berufsbereichen finden, für die sie eigentlich studiert haben? Fallen wir wirtschaftlich zurück, wenn wir zu wenig Hochschulabsolventen haben? Leben die Menschen vernünftiger, wenn Viele studiert haben? Was bringt es für die Entwicklung der Kultur, wenn immer mehr Personen studieren?

Von Land zu Land ist es sehr unterschiedlich, welches Gewicht die verschiedenen Themen haben. Auch sehen wir in manchen Ländern, dass die Expansion überwiegend positiv bewertet wird, während in anderen Ländern eher negative Urteile vorherrschen. Für Deutschland zum Beispiel können wir feststellen, dass die Diskussion über die Expansion der Studierenden sich lange Zeit auf die Frage konzentrierte, ob wir zu viele Absolventen gegenüber den angemessenen Beschäftigungsmöglichkeiten haben. Dabei überwog von Mitte der 1970er Jahre bis Mitte der 1990er Jahre eine negative Beurteilung der Hochschulexpansion. Erst in jüngster Zeit wird wieder – wie das zeitweilig in den 1960er Jahren in Deutschland der Fall gewesen war – überwiegend vermutet, dass wir wirtschaftliche und gesellschaftliche Rückständigkeit befürchten müssen, weil wir im Vergleich zu anderen wirtschaftlich

fortgeschrittenen Ländern unterdurchschnittlich niedrige Hochschulabsolventenquoten haben (siehe Teichler 2009b).

Schlüsselwörter:

Hochschulabsolventenquote, Hochschulexpansion, Indikatoren, Studienanfängerquote

1.5 „Differenzierung“ – ein weiteres Hauptthema

„Differenzierung“ bezeichnet einen Prozess der Zunahme von Unterschieden zwischen den Hochschulen beziehungsweise Studienangeboten. Der Begriff wird jedoch auch verwendet, um den *Grad der Unterschiedlichkeit beziehungsweise Einheitlichkeit* der Hochschulen oder Studienangebote zu kennzeichnen.

In der Bundesrepublik Deutschland zum Beispiel setzte sich in den 1960er Jahren, als die Studierquote schnell stieg, sehr rasch die Überzeugung durch, dass nur ein geringerer Anteil der Studierenden ein langes universitäres Studium wahrnehmen könnte. Nach langen Diskussionen wurde als wichtigstes Merkmal von formaler Differenzierung verankert, dass neben den Universitäten als zweite Hochschulart die Fachhochschulen eingerichtet werden sollten. Die Studienangebote an den Fachhochschulen sollten sich von denen an Universitäten insbesondere durch eine kürzere Vorbildung der Studierenden, eine kürzere Studiendauer und eine größere Anwendungsorientierung unterscheiden.

Es gibt jedoch, wie später ausführlich behandelt wird, auch andere Merkmale als die der Hochschulart, nach denen sich eine Differenzierung vollziehen kann: Zum Beispiel nach der Dauer der Studiengänge, nach Stufungen von Studiengängen, nach dem – durch wissenschaftliche Qualität, durch Berufsaussichten der Absolventen oder durch anderes begründeten – Ansehen von Hochschulen („vertikale Differenzierung“). Auch können die Hochschulen unterschiedliche Sachakzente haben, ohne dass der eine unbedingt höher und der andere niedriger bewertet wird („horizontale Differenzierung“) (siehe dazu Merkator und Teichler 2010).

Wir können feststellen, dass *manche nationale Hochschulsysteme insgesamt recht wenig und andere stark differenziert sind*; ersteres gilt zum Beispiel für Deutschland und letzteres für die USA. Wir können auch feststellen, dass in manchen Ländern bestimmte Differenzierungsmerkmale eine große Rolle spielen, während in anderen Ländern ganz *andere Differenzierungsmerkmale* durchschlagen: Etwa in Deutschland die Hochschulart, in Großbritannien die Unterschiede im wissenschaftlichen Ansehen der einzelnen Universitäten und in Japan die Schwierigkeit, an den einzelnen Universitäten zugelassen zu werden.

In der internationalen politischen und wissenschaftlichen Diskussion über die Differenzierung von Hochschulsystemen waren Thesen des US-amerikanischen Hochschulforschers Martin Trow (1970; siehe auch Burrage 2010) besonders einflussreich: Wenn die Studienanfängerquote in einem Land etwa 15 Prozent überschreitet, ist zu erwarten, dass neben das bis dahin bestehende System von „elite higher education“ ein zweiter Sektor tritt: „Mass higher education“, der sich durch geringere intellektuelle Ansprüche, höhere Praxisrelevanz u. ä. von ersten Sektor

abhebt und dessen Fortleben gerade durch seinen andersartigen Charakter schützt. Analog sei ein dritter Sektor – „universal higher education“ zu erwarten, wenn die Studienanfängerquote etwa 50 Prozent übersteigt. Die Typologie von Trow unterstreicht, dass Differenzierung vor allem „vertikal“ verstanden wird. Sie betont die unterschiedlichen Funktionen der Sektoren, nicht jedoch ihre institutionelle Gestalt (ob z.B. unterschiedliche Arten von Hochschulen, unterschiedliche Stufen von Studiengängen oder Reputationsunterschiede zwischen den Hochschulen die wichtigsten Differenzierungsmerkmale sein werden).

Allgemein ist in der Hochschulforschung wie in der hochschulpolitischen Diskussion unumstritten, dass moderne, expandierte Hochschulsysteme differenziert zu sein haben. Über die Art und das Ausmaß der Differenzierung gibt es jedoch ähnlich große Meinungsverschiedenheiten wie über das erwünschte Maß der Hochschulexpansion. Dabei werden zum Beispiel folgende Fragen aufgeworfen: Ist das Hochschulwesen so differenziert, dass die Studierenden jeweils die Studien aufnehmen, die ihren Wünschen, Befähigungen und Berufsaussichten entsprechen? Ist Differenzierung ein Trick, um Bildungsbenachteiligte und Unsichere mit bescheidenen Studienangeboten zu vertrösten? Müssen in einem „Massen“-System Teilbereiche für die „Elite“ gepflegt werden? Hebt sich jede Differenzierung auf, weil die „unten“ Eingordneten die „oben“ Stehenden nachahmen? Können verschiedene Ideen von Hochschulbildung sich am besten entfalten, wenn es klar getrennte Arten von Hochschulen gibt? Oder wird durch verschiedene Arten von Hochschulen der Wettbewerb zwischen den Hochschulen in einer unfruchtbaren Weise eingegrenzt? Was braucht die „Wissensgesellschaft“: starke Unterschiede zwischen „Spitzenuniversitäten“ und dem Rest oder eine große Breite in der Qualität?

Der internationale Vergleich kann sicherlich solche Fragen nicht abschließend beantworten. Er kann jedoch zu einer informationsreicheren und sachlicheren Lösungssuche beitragen.

Schlüsselwörter:

Differenzierung des Hochschulwesens, Horizontale Differenzierung, Vertikale Differenzierung

1.6 Methodische Probleme des Vergleichs von Hochschulsystemen

Die Analyse eines nationalen Hochschulsystems beziehungsweise ein internationaler Vergleich der Hochschulsysteme stehen vor großen methodischen Problemen. Und das sind nicht nur Probleme wissenschaftlicher Art, sondern damit sind auch ganz praktische Fragen verbunden.

So müssen wir zum Beispiel zwischen Hochschulen und Hochschulstudienangeboten unterscheiden. Denn es gibt auch Hochschulen, die nicht-hochschulische Bildungsangebote haben: Die größte Universität der Welt, die Autonome Universität Mexiko, hat mehr Oberschüler als Studierende. Oder es gibt Institutionen, die nicht in erster Linie andere Aufgaben als Forschung und Lehre im Hochschulbereich haben, aber an denen es Hochschulstudiengänge gibt: In manchen

Ländern können Studiengänge von einer (Forschungs-) Akademie, einer Industrie- und Handelskammer oder einem Berufsverband angeboten werden.

Auch ist zu fragen, *was wir als Hochschule verstehen*. Diese Frage ist keineswegs einfach zu beantworten:

- Bis in die 1960er Jahre stand in den Diskussionen und Publikationen in Deutschland und auch bei internationalen Organisationen der Terminus *Universität* im Mittelpunkt. Darunter werden in den meisten europäischen Ländern solche Institutionen verstanden, in denen Forschung sowie Lehre und Studium zentrale Aufgaben sind.
- Für etwa zwei Jahrzehnte danach ist bei internationalen Organisationen und noch heute in den meisten europäischen Ländern vor allem von *Hochschulen* bzw. „higher education“ die Rede. Damit sind in der Regel Institutionen gemeint, die intellektuell anspruchsvolle Studiengänge anbieten, aber an denen Forschung zum Teil eine untergeordnete oder marginale Rolle spielt. Zu bedenken ist allerdings, dass die „Hochschule“ auch als übergeordneter Begriff verwendet wird: Für Universitäten wie andere Hochschulen.
- Seit den 1980er Jahren stellen einige internationale Organisationen den Begriff *tertiäre Bildung* (tertiary education) in den Vordergrund. Dazu zählen sie nicht nur Hochschulen bzw. Hochschulstudiengänge, sondern auch andere Institutionen bzw. Ausbildungen, die sich an Personen wenden, die eine obere Sekundarstufe abgeschlossen haben; dabei sind die Ausbildungsgänge überwiegend kürzer und zumeist auch stärker anwendungsorientiert als Bachelor-Studiengänge an Hochschulen. Die *Dauer der erforderlichen Vorbildung* ist somit die Gemeinsamkeit, und zuweilen ist auch von post-sekundärer Ausbildung die Rede. Da die Dauer der Vorbildung aber weltweit zwischen 9 und 14 Jahren schwankt, ist dieses Verfahren nur begrenzt hilfreich. In den meisten Ländern hat sich national allerdings nicht der Begriff „tertiäre Bildung“ durchgesetzt, sondern ist „higher education“ der häufigste Sammelbegriff geblieben. Allerdings wird in Berichten über UNESCO- und OECD-Daten oft übersehen, ob es sich um „tertiary education“ insgesamt handelt oder um den Bereich, der zumeist als „higher education“ bezeichnet wird. Die Verwirrung wird noch dadurch erhöht, dass in vielen Dokumenten der Europäischen Union von „universities“ die Rede ist, wenn „tertiary education“ insgesamt gemeint ist.

Ebenso stellt sich auch die Frage, *was ein Studierender bzw. eine Studierende ist*. Auch das ist weitaus schwieriger festzustellen, als man im ersten Moment glaubt. In einzelnen Ländern mag das einheitlich festgelegt werden, aber im internationalen Vergleich beobachten wir unterschiedliche Registrier-Praktiken.

- In manchen Ländern ist das ein *Vollzeitstudierender im Präsenz-Studium*: Dann werden weder Teilzeitstudierende noch *Fernstudierende* mitgezählt.
- In manchen Ländern (so in Deutschland) wird ein *Unterschied zwischen einem Vollzeit- und einem Teilzeitstudierenden* nicht registriert.

- Manche Hochschulen benennen „*Vollzeit-Äquivalente*“: Zwei Studierende, die in einem Jahr die Hälfte des normalen Studienprogramms studieren, werden ebenso wie ein Vollzeitstudierender als ein „Vollzeit-Äquivalent“ gezählt.
- Uneins sind die Vorstellungen, ob eine *bestimmte Mindestlänge des Studiums* angenommen werden soll, von der an das Studium als ein normales Studium und der Abschluss als ein richtiger Hochschulgrad zu bezeichnen ist. In manchen Ländern wird drei Jahre Studium als eine solche „*Unterkante*“ betrachtet, in manchen Ländern zwei Jahre oder sogar noch weniger. Zum Beispiel werden deutsche „Gasthörer“ nicht als Studierende gezählt, wohl aber schwedische Studierende, die nur ein Kursprogramm von einem Semester studieren wollen.
- In vielen Ländern (z.B. in Großbritannien und den Niederlanden) werden temporäre ausländische Gaststudierende (z.B. ERASMUS-Studierende) nicht als Studierende mitgezählt (vgl. Teichler, Ferencz und Wächter 2011).
- *Teilnehmer an Weiterbildungskursen, Sprachkursen, Sommerschulen* u.ä. werden in der Regel nicht als Studierende gezählt, aber auch hier gibt es Ausnahmen.
- *Doktoranden* werden in den USA und vielen anderen Ländern der Welt als Studierende gezählt. Auch im Rahmen des Bologna-Prozesses wird die Promotionsstufe als die dritte Bildungsstufe verstanden. In vielen europäischen Ländern dagegen – so auch in Deutschland – werden Doktorand/inn/en in der Regel nicht als Studierende verstanden. In Deutschland können Doktorand/inn/en von der Hochschule angenommen sein, ohne als Studierende gezählt zu werden; sie werden nur als Studierende in der Studenten-Statistik gezählt, wenn sie sich als solche eingetragen haben.

Noch schwerer fällt es, verschiedene *Arten von Hochschulen* (siehe dazu Kyvik 2004; Taylor u.a. 2008) zu vergleichen:

- Ist ein Studium an einem anderen *Hochschultyp* (zum Beispiel an einer pädagogischen Hochschule) zu einem Studium an einer Universität innerhalb eines gleichen Landes gleichwertig?
- Kann im internationalen Vergleich ein *Studium von einer bestimmten Dauer* in einem bestimmten Land als gleichwertig zu einem gleich langen Studium in einem anderen Land angesehen werden – unabhängig davon, welche Art von Hochschule besucht worden ist?

Diese Schwierigkeiten der Definitionen und Vergleiche haben durchaus praktische Bedeutung. Wenn wir zum Beispiel feststellen, dass die Studienanfänger- und Absolventenquoten in Deutschland unter dem Durchschnitt der industrialisierten Länder liegen, so kann das sehr unterschiedlich interpretiert werden: Lange Zeit überwog die Interpretation, dass dies für den wirtschaftlichen Erfolg nichts ausmache, weil deutsche Jugendliche im Bereich der beruflichen Ausbildung das lernten, was in manchen anderen Ländern Gegenstand von kurzen fachlichen Studiengängen war. Seit einigen Jahren überwiegt dagegen die Einschätzung, dass die unterdurchschnittlichen Studienanfänger- und Absolventenquoten in Deutschland zu wirtschaftlichen Nachteilen führen könnten; demnach wird jetzt – ohne dass das ausge-

sprochen wird – angenommen, dass jemand in einem kurzen Fachstudium doch etwas lernt, was in der beruflichen Ausbildung in Deutschland nicht vermittelt wird.

Praktisch besonders bedeutsam sind internationale Vergleiche der Hochschulsysteme für Studierende, die vor, während oder nach dem Studium nationale Grenzen überschreiten: In welchem Umfang wird ihre Vorbildung nach einem solchen Wechsel anerkannt? In Europa zum Beispiel bemühen sich viele Organisationen – insbesondere der Europarat, die UNESCO und die Europäische Kommission – darum, dass eine solche Anerkennung bei innereuropäischer Grenzüberschreitung möglichst vollständig erfolgt (siehe Council of Europe 1997).

Schließlich ist zu bedenken: Wenn die Differenzierung zwischen den Hochschulen der gleichen Art zunimmt (wenn zum Beispiel die Qualitätsunterschiede zwischen den Universitäten wachsen), dann wird die Anerkennung der Vorleistungen bei einem Wechsel zwischen den Hochschulen des gleichen Landes oder verschiedener Länder immer mehr erschwert; das gleiche gilt entsprechend für die Anerkennung der Vorbildung bei Studienbeginn und die Anerkennung der Abschlüsse im Beruf. Wenn in politischen Diskussionen zugleich mehr Differenzierung, mehr Mobilität und mehr Anerkennung gefordert wird, so ist eins sicher: dass alle drei Ziele nicht zugleich Erfolg haben können.

Schlüsselwörter:

Arten von Hochschulen und Programmen, Methoden des internationalen Vergleichs, Studierende, Tertiäre Bildung, Vollzeit-Äquivalent

1.7 Wichtige Quellen

Statistiken über die Art und die Zahl der Studierenden werden von den Hochschulen und den statistischen Ämtern weitergereicht. Deutsche Hochschulstatistiken werden detailliert vom Statistischen Bundesamt (2013) und in geraffter Form jährlich vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (siehe BMBF 2002, 2013) veröffentlicht.

Einige internationale Organisationen sammeln gemeinsam von nationalen Instanzen, die für Statistik zuständig sind, Bildungsstatistiken. In Europa sind UNESCO, OECD und EUROSTAT (gemeinsam mit der Abkürzung UOE) an der Sammlung nationaler Bildungsstatistiken beteiligt. Sie geben jährlich den nationalen Instanzen Empfehlungen, wie die nationalen Daten gesammelt und aufbereitet werden sollen, damit sie international vergleichbar sind, und die von diesen Instanzen veröffentlichten Hochschuldaten sind in der Regel miteinander abgestimmt.

Für die UNESCO – die für die Erziehung, Wissenschaft und Kultur zuständige Organisation der Vereinten Nationen – sammelt und publiziert das Unesco Institute for Statistics (UIS) (siehe UIS 2011) in Montreal die statistischen Daten, so in der regelmäßigen Publikation „Global Education Digest“.

In den wirtschaftlich fortgeschrittenen Ländern der Welt werden zum Vergleich am häufigsten die Statistiken der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zu-

sammenarbeit und Entwicklung) herangezogen – einer Organisation, die Ende der 1950er Jahre als „Think-Tank“ und zur gegenseitigen Beratung der Regierungen der industrialisierten Länder marktwirtschaftlicher Prägung geschaffen worden war. Die OECD versucht seit vielen Jahren, Bildungsstatistiken als Indikatoren aufzubereiten; das heißt sie bereitet in der regelmäßigen Publikation „Bildung auf einen Blick“ die statistischen Daten so auf, dass sie möglichst nahe an die bewertenden Maßstäbe herangeführt sind, die man gewöhnlich bei vergleichenden Untersuchungen und Evaluationen verwendet (so OECD 2012).

Daten ausschließlich zu europäischen Ländern sind häufig von EUROSTAT bzw. von EURYDICE – einer für Information zuständigen Agentur der Europäischen Union, die seit einiger Zeit in die Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur (EACEA) der Europäischen Kommission eingegliedert ist – publiziert worden. Dazu gehören die jährlichen „Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa“ (Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur 2012).

Die internationalen Organisationen sind auch bei der Erstellung von Berichten über nationale Hochschulsysteme aktiv. So hat CEPES/UNESCO – das vor wenigen Jahren geschlossene Institut der UNESCO für das europäische Hochschulwesen – Übersichtsbücher zu nationalen Hochschulsystemen herausgeben (so zuletzt zum deutschen Hochschulsystem: Kehm 1999). Die OECD nimmt seit mehreren Jahrzehnten auf Wunsch von nationalen Regierungen Evaluationen nationaler Bildungspolitiken vor. In diesem Rahmen werden oft die Selbstberichte der Länder und regelmäßig die Berichte der ausländischen Experten veröffentlicht, die Grundinformationen über die Bildungssysteme (dabei auch die Hochschulsysteme) enthalten, aber in Analyse und Bewertung zweifellos darüber hinausgehen. Seit den 1990er Jahren sind einige dieser Evaluationsstudien ganz auf das Hochschulsystem eines Landes spezialisiert. Daneben gibt es einige Länderübersichten, die vor allem den Zweck haben, Informationen im Fall von grenzüberschreitender Mobilität zu geben. Für Studierende gibt zum Beispiel der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) sowohl Broschüren heraus, die deutsche über das Studium in einzelnen anderen Ländern informieren, als auch Broschüren, die Ausländer über das deutsche Hochschulwesen informieren. Wie bereits erwähnt, gibt es auch Enzyklopädien, die Berichte über nationale Hochschulsysteme enthalten. Die bisher wichtigste wissenschaftliche Hochschulenzyklopädie (Clark und Neave 1992) hatte spezifische Artikel zu Hochschulsystemen in 138 Ländern.

Weitere Quellen sind am Schluss des gesamten Textes und in Auswahl auch am Schluss dieses Kapitels genannt. Eine von Jahr zu Jahr wachsende Zahl solcher Quellen ist in jüngster Zeit über Internet zugänglich; im Anhang sind die dazu erforderlichen Quellenangaben insbesondere für deutsche Institutionen und supranationale Organisationen genannt.

Schlüsselwörter:

Berichtssysteme, Hochschulstatistiken

1.8 Hochschulindikatoren in der Politik

Statistische Informationen werden in vielen Fällen gesammelt und vorgelegt, um für eine Vielfalt von Institutionen und Personen die Möglichkeit zu bieten, ihre Vorstellungen und ihr Bild der Realität zu prüfen und damit veränderte Richtungen des Handelns einzuschlagen. Sie haben von daher einen großen Wert, wenn sie für eine Vielfalt von Vorstellungen und Praktiken einen Spiegel bieten. Sehr oft werden jedoch vorhandene Daten nach bestimmten politischen Maximen aufbereitet. Im internationalen Vergleich kann das zum Beispiel bedeuten, dass Länder nach ihrem „Fortschritt“ zu allgemein als wichtig erachteten Zielen eingestuft werden bzw. nach dem Grad der erreichten „Modernisierung“. Dies unternimmt zum Beispiel die Europäische Kommission in ihrem jährlichen Bericht über „progress towards common European objectives“.

In dem Bericht von 2011 (European Commission 2011) nennt die Europäische Kommission als ersten gemeinsamen Zielbereich „Making *lifelong learning and mobility* a reality“.

- In diesem Bereich ist erstens im Blick auf die quantitativ-strukturelle Entwicklung des Hochschulwesens die *Zahl der Jahre* von Interesse, die *die neuen Generationen voraussichtlich in Bildung und Ausbildung verbringen werden*. Die Schätzwerte im Durchschnitt der EU-Länder betragen im Jahre 2000 16,7 Jahre und im Jahre 2008 17,2 Jahre. Die Werte für Deutschland lagen dabei mit 17,2 und 17,6 Jahren etwas über dem Durchschnitt.
- Zweitens wird aufgezeigt, dass der *Anteil der ausländischen Studierenden* im tertiären Bildungsbereich in den 27 EU-Ländern im Durchschnitt von 5,0% im Jahre 2000 auf 7,8 % im Jahre 2008 gestiegen sei. Für Deutschland wird ein Anstieg von 9,1% auf 10,9% berichtet; für 2008 werden höhere Werte im Falle einiger sehr kleiner Länder sowie in Großbritannien, Österreich, Belgien und Frankreich genannt.
- Umgekehrt wird berichtet, dass der *Anteil der Studierenden* des tertiären Bildungsbereichs, *die im Ausland studieren*, im gleichen Zeitraum im EU-Durchschnitt von 2,1% auf 2,8% gestiegen sei, dabei im Falle Deutschlands von 1,8% auf 3,5%.

Als zweiter Bereich werden Indikatoren zu „Improving the *quality and efficiency* of education and training“ genannt:

- Die *Performanz im Bologna-Prozess* (mit den Stichworten neues System von Studienabschlüssen, Qualität und Anerkennung) wird als Aggregat von 10 Einzel-Indikatoren gemessen. Danach sind Schottland, Dänemark, Irland, die Niederlande und die Flämische Gemeinschaft die „best performers“, während Deutschland an der sechstletzten Stelle eingestuft ist.
- Die Stellung der EU-Ländern bei internationalen *Universitätsrankings* wird als Zahl der Universitäten unter den 500 höchstplazierten Universitäten im Ranking der Jiao Tong Universität in Shanghai im Jahre 2010 je 100.000 Studierenden im tertiären Bereich gemessen. Nach dieser Messung erscheinen

Schweden, Österreich, die Niederlande und Finnland auf den ersten Plätzen. Deutschland folgt an siebter Stelle – vor Großbritannien und Frankreich und – im außereuropäischen Bereich – vor den USA und Japan, die nach dieser Rechnung unter dem Durchschnitt der EU-Länder liegen.

- Die *öffentlichen Ausgaben für das tertiäre Bildungswesen* sind im Durchschnitt der EU-Länder von 1,08 % im Jahre 2001 auf 1,12 % im Jahre 2007 gestiegen. Besonders hohe Ausgaben berichten wiederum die nordischen Länder, während Deutschland mit 1,10% und 1,14% etwa dem EU-Durchschnitt entspricht. Die entsprechenden privaten Ausgaben sind für 2007 mit 0,40 % berechnet und dabei für Deutschland mit nur 0,24%.
- Der *Anteil der Absolventen* des tertiären Bildungssystems unter der Bevölkerung im Alter vom Jahrgangsdurchschnitt der 20-29jährigen wird im Durchschnitt der EU-Länder mit 43 % für 2000 und 62% für 2008 berechnet. Deutschland liegt dabei mit 31% und 40% deutlich unter dem Durchschnitt. Als wichtige Zielgröße für 2020 fordert die EU, dass im Jahre 2020 mindestens 40 % der 30-34 Jährigen einen „university degree or equivalent“ haben sollten. Nach den vorliegenden Daten zu tertiären Abschlüssen betragen die entsprechenden Werte im Durchschnitt der EU-Länder 22% im Jahre 2000 und 33 % im Jahre 2009% (in Deutschland 26% und 29%). Für die Bevölkerung im Alter von 20-64 Jahren wurden entsprechende Anteile von 21 % im Durchschnitt der EU-Länder für 2004 und 25 % im Jahre 2009 angegeben (dabei 24% bzw. 25 % für Deutschland).

Die Europäische Kommission nennt als weitere Bereiche „Promoting equity, social cohesion and active citizenship“ sowie „Encancing creativity and innovation, including entrepreneurship“. Die dazu angegebenen Indikatoren werden hier nicht dokumentiert.

Schlüsselwörter:

Fortschrittsberichte, Indikatoren, Performanz von Hochschulsystemen

Aufgaben zur Lernkontrolle

- 1.1 *Welche Aspekte der Aufgaben von Hochschulen gelten international und welche sind national ausgerichtet?*
- 1.2 *Welches sind die wichtigsten Informationen zur quantitativ-strukturellen Gestalt von Hochschulen?*
- 1.3 *Wieweit sehen Sie den Wandel des Hochschulwesens in Deutschland in den 90er Jahren als idiosynkratisch, funktional oder politisch erklärbar?*
- 1.4 *Warum steht in allen Gesellschaften der Begriff „Expansion“ im Zentrum der aktuellen Analyse des Hochschulwesens?*
- 1.5 *Welche Aspekte umfasst der Begriff „Differenzierung“ im Hochschulsystem?*

1.6 Wenn Sie das deutsche Hochschulsystem mit einem anderen vergleichen, das Ihnen bekannt ist: Nennen Sie einige Beispiele, wo bei Verwendung der üblichen Begriffe im Vergleich Missverständnisse entstehen, wenn wir nicht Besonderheiten der nationalen Hochschulsysteme berücksichtigen?

1.7 Worum geht es, wenn in der Hochschulpolitik von Indikatoren die Rede ist?

Diskussionsanregung

- Hochschulpolitiker könnten argumentieren, dass über eine Straffung der Studienzeiten (z.B. über die Einführung gestufter Studienstrukturen) eine kostenneutrale Kapazitätsausweitung und damit Expansion ermöglicht werden kann. Erscheint Ihnen eine solche Argumentation vor dem Hintergrund politischer Forderungen nach einem stärkeren Ausbau des lifelong learnings plausibel?
- Fachhochschulen und Universitäten gelten in Deutschland als Beispiel für die Differenzierung des Hochschulsystems. Mit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen wird nun von manchen Kritikern (vor allem aus Universitäten) eine Aufhebung dieser Differenzierung befürchtet. Was spricht für, was gegen eine solche Argumentation? Gibt es Hinweise, dass sich Differenzierung zukünftig weniger an formalen Strukturen als an hochschuleigenen Profilen festmachen wird?

Literatur zur Vertiefung

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2008): Bildung in Deutschland 2008. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2013): Bildung und Forschung in Zahlen 2013. Berlin und Bonn: BMBF.
- European Commission (2011): Progress towards the Common European Objectives in Education and Training (2010/2011) – Indicators and Benchmarks. Brüssel (http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc2881_en.html).
- Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur (2012): Schlüsselzahlen zum Bildungswesen 2012. Brüssel: EACEA, Eurydice 2012.
- Forest, James J. F. und Altbach, Philip G. (Hrsg.) (2006): International Handbook of Higher Education. 2 Bände. Dordrecht: Springer.
- Lange, Rainer (2010): Benchmarking, Rankings und Ratings“. In: Simon, Dagmar, Knie, Andreas und Hornbostel, Stefan (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik. Wiesbaden: VS für Sozialwissenschaften, S. 322-333.
- Kehm, Barbara M. (1999): Higher Education in Germany. Bukarest: CEPES.
- Mayer, Karl-Ulrich (2008): “Das Hochschulwesen“. In: Cartina, Kai u. a. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 599-645.

- Merkator, Nadine und Teichler, Ulrich: Strukturwandel des tertiären Bildungssystems. Düsseldorf: Hans Böckler Stiftung 2010 (Arbeitspapier Demokratische und soziale Hochschule, Nr. 205) (http://www.boeckler.de/show_product_hbs.html).
- OECD (Hrsg.) (2008): Higher Education to 2030. Volume 1: Demography. Paris: OECD.
- OECD (2012): Bildung auf einen Blick 2012. OECD-Indikatoren. Paris: OECD.
- Peisert, Hansgert und Framhein, Gerhild (1994): Das Hochschulsystem in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: BMBF.
- Schmoch, Ulrich (2009): „Geeignete Ansätze zur Messung wissenschaftlicher Leistung“. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 31. Jg., H. 1, S. 26-41.
- Teichler, Ulrich (1990a): Europäische Hochschulmodelle: Die Beharrlichkeit vielfältiger Modelle. Frankfurt a. M. und New York: Campus.
- Teichler, Ulrich (2005): Hochschulstrukturen im Umbruch. Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten. Frankfurt a. M. und New York: Campus.
- Teichler, Ulrich (2007b): Higher Education Systems. Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings. Rotterdam und Taipei: Sense.
- Teichler, Ulrich (2010c): “Hochschulbildung”. In: Tippelt, Rudolf und Schmidt, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung, 3., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 421-444.