

Ulrich Teichler

Hochschulbildung

1 Einleitung

1.1 Themengebiete

Hochschulsysteme lassen sich, so zeigt eine Bilanz des Standes der Hochschulforschung (Teichler 2005c, S. 450 f.), unter vier Aspekten beschreiben:

- *Themen der quantitativ-strukturellen Analyse* sind vor allem der Zugang und die Zulassung zum Studium, die quantitative Entwicklung des Hochschulwesens, Hochschul- und Studiengangarten, Art und Ausmaß der strukturellen Differenzierung, Studienweg und erfolg sowie die Beziehungen von Studium und Beruf.
- Zu den *wissenssystem- und fachbezogenen Themen* der Hochschulforschung gehören insbesondere die institutionelle Ansiedlung der Forschung, die Beziehungen von Forschung und Lehre, die disziplinäre bzw. disziplinübergreifende Strukturierung, das Verhältnis von allgemeiner und fachlicher Orientierung der Lehre sowie die wissenschaftliche bzw. berufliche Akzentuierung von Lehre und Studium und schließlich die berufliche Nutzung der im Studium erworbenen Qualifikationen.
- *Personen- und lehr-lern-prozessbezogene Analysen* behandeln nicht zuletzt die Vorstellungen der Verhaltensweisen der Studierenden, die beratenden und unterstützenden Angebote der Hochschulen, die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden, die Lehr-, Lern- und Prüfungsstile sowie die Situation und das Selbstverständnis des Hochschullehrerberufs.
- Zu den wichtigsten *Themen der Organisation der Hochschulen und der Steuerung des Hochschulsystems* schließlich gehören das Verhältnis von Hochschule, Staat und Gesellschaft, die Hochschulplanung und -politik, die innere Organisation und die Organisationskultur der Hochschule, Entscheidungsstrukturen und Managementstile sowie die Finanzierung der Hochschulen und deren Mittelverwendung.

1.2 Charakteristika des deutschen Hochschulwesens im Vergleich

Obwohl die Hochschulen zu den Organisationen gehören, die in Kernbereichen ihrer Aktivitäten gewohnt sind, nationale Grenzen zu überschreiten, sind sie doch von Land zu Land höchst unterschiedlich. Das deutsche Hochschulwesen lässt sich im internationalen Vergleich mit vier Grundzügen charakterisieren (vgl. Teichler 1990b, S. 11ff.), selbst wenn zu konstatieren ist, dass einige Reformen seit den 1990er Jahren an diesen gewachsenen Charakteristika rütteln.

Als international bekanntes, historisch gewachsenes Charakteristikum ist die *starke Wissenschaftsorientierung der Universitäten* in Deutschland hervorzuheben. Das Prinzip der „Ein-

heit von Forschung und Lehre“, wie es Wilhelm von Humboldt für die Berliner Universität zu Beginn des 19. Jahrhunderts hervorgehoben hatte, lebt nicht zuletzt darin fort, dass alle Universitätsprofessoren zugleich in Forschung und Lehre tätig sind und dass in der Finanzierung der Hochschulen die Forschungstätigkeit für alle Professoren grundlegend abgesichert sein soll. Dieses Grundverständnis hat zur Folge, dass Lehre weitgehend als Transmission von Wissenschaft bzw. als wissenschaftlicher Diskurs mit relativ mündigen jüngeren Partnern in einer „Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden“ verstanden wird, ohne dass dabei den Lehr- und Lernprozessen große Aufmerksamkeit geschenkt und eine erzieherische Verantwortung der Lehrenden für die Lernerfolge und die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden betont wird.

Nicht weniger wichtig ist das zweite Charakteristikum, dass *die einzelnen Universitäten als mehr oder weniger gleich in der Qualität* gelten. Dies wird unterstrichen durch ein weitgehend einheitliches Zulassungssystem und durch eine hochschul- und länderübergreifende Koordination der Studiengänge, die einen Wechsel der Studierenden zwischen den Hochschulen leicht macht. Auch die Finanzierung der Hochschulen sowie verschiedene Regelungen zur Hochschullehrerkarriere – z.B. das so genannte „Hausberufungsverbot“, das Mobilität bei der Erstberufung auf eine Professur zur Regel macht und das Recht der Professoren, im Falle weiterer Berufungen über Gehalt und gegebenenfalls andere Ressourcen zu verhandeln – stellen ein Gegengewicht gegen eine Stratifizierung der Universitäten nach wissenschaftlicher Reputation oder anderen Kriterien dar. So erfolgt eine sichtbare Differenzierung des Hochschulwesens in Deutschland über eine Gliederung nach Hochschularten (insbesondere nach Universitäten und Fachhochschulen), während Profilbildung einzelner Hochschulen nur begrenzt ermutigt wird und eine unterdurchschnittliche Qualität einer Hochschule und eines Fachbereichs als Zeichen des Versagens gilt.

Nicht so häufig wird in systematischen Überblicken zum deutschen Hochschulwesen ein drittes Charakteristikum genannt: *Studiengänge sollen im Prinzip berufsqualifizierend* sein und führen in der Tat zumeist auf spezifische Berufsbereiche zu. Eine Ausnahme im internationalen Vergleich bilden die deutschen Hochschulen insofern, als in manchen Fächern (insbesondere Medizin, Jura, Lehrerbildung und Sozialwesen) kein durch die Hochschule zertifizierter Studienabschluss üblich ist, sondern das Studium mit einer Staatsprüfung endet. Die Vorstellung, dass mit der Wahl eines Fachs bei Studienbeginn weitgehend eine Berufswahl getroffen wird, ist in Deutschland so sehr verbreitet, dass die Diskussion über die quantitative Passung von Absolventenzahlen und Arbeitskräftebedarf seit den 1970er Jahren eine höhere Rolle spielte als in den meisten anderen Industriegesellschaften. Das unterstreicht auch die Tatsache, dass das Recht der Abiturienten, ein Hochschulstudium aufzunehmen, seitens des Bundesverfassungsgerichts als Komponente der verfassungsrechtlich geschützten „Freiheit der Berufswahl“ interpretiert wird.

Als ein viertes Charakteristikum – obwohl dies auch für einige andere kontinentaleuropäische Länder gilt – ist der *hohe Einfluss des Staates auf die Hochschulen* zu nennen. Zur staatlichen Rolle gehört traditionell dazu, das Hochschulsystem planend-vorsorgend zu gestalten, Rahmenbedingungen für die institutionellen Strukturen und für das Studium zu setzen, die Verwaltung zu beaufsichtigen und – eine besondere deutsche Regelung – die neu zu berufenden Hochschullehrer aus Vorschlagslisten der Hochschulen auszuwählen. Die Hochschulen haben zwar institutionelle Autonomie in einer Fülle organisatorischer Entscheidungen und den Hochschullehrern wird wissenschaftliche Freiheit sogar durch die Verfassung garantiert. Die mitgestaltende Funktion des Staates durchdrang jedoch alle Bereiche des Hochschulwesens

zumindest bis in die 90er Jahre hinein; dann gewann allmählich die Vorstellung an Gewicht, dass die Gestaltungsspielräume der Hochschulen wachsen sollten.

2 Zum Stand der Hochschulforschung

2.1 Fließende Übergänge zwischen Forschung und Reflexion der Praktiker

Das Hochschulsystem ist in allen Industriegesellschaften Gegenstand ausführlicher öffentlicher Diskussion. Jedoch sind die vorherrschenden Einschätzungen zur Lage der Hochschulen selten wissenschaftlich abgesichert. Für die meisten Länder ist zu konstatieren, dass Forschung über Hochschulfragen in nur sehr begrenztem Umfang stattfindet.

Als eine Erklärung dafür gilt, dass bei Betrachtungen des Hochschulwesens nur ein relativ geringer Abstand zwischen den Leistungen der Forschung und dem Rasonnieren der Laien zu erkennen ist. Es gibt wohl kein anderes Forschungsgebiet, in dem die Akteure – nicht zuletzt die Wissenschaftler an den Hochschulen – ihre Praxis in einer so komplexen Weise erfassen können, dass der Vorsprung durch wissenschaftliche Systematik und detaillierte Objektkenntnis seitens der Forschung nur gering erscheint.

2.2 Die institutionelle Basis der Hochschulforschung

In Übersichten zur Bildungsforschung wird gewöhnlich Hochschulforschung als ein Teilbereich genannt und quantitative Analysen in diesem Kontext belegen, dass Hochschulforschung etwa 10% der *Bildungsforschung* ausmacht. Tatsächlich schließen zwar viele Analysen des Bildungssystems die Hochschulbildung als die tertiäre Stufe ein, aber nur in sehr wenigen Ländern – besonders ausgeprägt in den USA, wo es zahlreiche Master- und Doktorprogramme in „higher education“ gibt – ist das Hochschulwesen ein zentraler Gegenstand von Forschung und Lehre an erziehungswissenschaftlichen Fakultäten.

Während sich in manchen Ländern ein beachtliches Potenzial an Hochschulforschung entwickelt hat, gibt es in anderen Ländern nur rudimentäre Ansätze. Recht verbreitet ist Hochschulforschung in den USA, Australien und China, dagegen gibt es in einigen südeuropäischen und in manchen Entwicklungsländern allenfalls gelegentliche Einzelstudien (vgl. Sadlak/Altbach 1997).

Charakteristisch für die Hochschulforschung ist, dass *ihre institutionelle Basis äußerst heterogen* ist (vgl. Schwarz/Teichler 2000). Wissenschaftler an Universitäten wählen Hochschulfragen – gelegentlich oder dauerhaft – in sehr verschiedenen Disziplinen zum Thema ihrer Analysen: insbesondere in Geschichtswissenschaft, Jura, Wirtschaftswissenschaften, Soziologie, Politischer Wissenschaft, Psychologie und Pädagogik (vgl. Becher 1992). Hinzu kommen verschiedene gegenstandsbezogene, disziplinübergreifende Schwerpunktbereiche der Forschung, die die Hochschulen thematisch einbeziehen, so z.B. die Organisationsforschung oder die Geschlechterforschung. An einzelnen Hochschulen bestehen gesonderte interdisziplinäre Einheiten der Hochschulforschung. Innerhalb von Hochschulverwaltungen wird nicht selten Hochschulforschung en passant betrieben oder in besonderen Einheiten – in den USA als „institutional research“ bezeichnet – konzentriert. Manche Hochschulen haben Service-Einrichtungen (z.B. der Hochschuldidaktik), die auch Forschungsaufgaben wahrnehmen. Da-

neben gibt es Hochschulforschung in Staatsinstituten und anderen staatsnahen Instanzen, die planungs- und politikrelevante systematische Informationen bereitzustellen haben (zur Situation in Deutschland vgl. Oehler/Webler 1988; Over 1988). Häufig wird kritisiert, dass die drei großen institutionellen Bereiche der Hochschulforschung – im Wissenschaftsbereich der Hochschulen, in Verwaltungs- und Dienstleistungseinheiten der Hochschulen und im Kontext von Staat und Politik – wenig miteinander kommunizieren und ihre Ergebnisse gegenseitig kaum zur Kenntnis nehmen.

Schließlich ist festzustellen, dass die Hochschulforschung (zu neueren Themen siehe Kehm 2008) in den meisten Fällen eher auf die Bildungsfunktion der Hochschulen blickt. Die Forschungsfunktion der Hochschulen ist dagegen vor allem Gegenstand der *Wissenschaftsforschung*, die zur Hochschulforschung kaum in Beziehung steht.

3 Entwicklungen des Hochschulwesens und der Hochschulpolitik in der Bundesrepublik Deutschland

3.1 Konsolidierung der Traditionen in der Nachkriegszeit

In vielen Darstellungen der Entwicklung nach dem Zweiten Weltkrieg (siehe z.B. Huber 1983; Peisert/Framhein 1990; Teichler 1990b; Oehler 1998; Kehm 1999; siehe auch Mayer/Daniel/Teichler 2003; Kehm/Mayer/Teichler 2008)) wird deutlich, dass das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland als „*Problem*“ wahrgenommen wird. Wie in anderen Ländern löst es Unruhe aus, dass traditionelle Selbstverständlichkeiten im Zuge der Hochschulexpansion erodieren, dass das Hochschulsystem durch Programmatiken und gezielte Maßnahmen systematisch schwer zu gestalten ist und dass eine große Unsicherheit in der Einschätzung des langfristigen Funktionswandels der Hochschulen besteht; dabei ist die Vorstellung verbreitet, dass die Bedeutung der Hochschulen auf dem Weg zu einer Wissensgesellschaft im Prinzip wächst, die Hochschulen auf diese Entwicklung aber nicht gut vorbereitet sind. In Deutschland kommt hinzu, dass viele Traditionen des Hochschulwesens infolge der Erfahrungen während der Nazi-Herrschaft nicht mit der gleichen Selbstverständlichkeit fortgesetzt werden können wie in vielen anderen Ländern; auch herrscht der Eindruck, die deutschen Hochschulen hätten im internationalen Vergleich einen relativen Qualitätsverlust erlitten und den Weg zu einer grundlegenden Modernisierung erst spät eingeschlagen.

Nach dem Zweiten Weltkrieg kam es zu intensiven Diskussionen darüber, ob angesichts der weitgehenden Anpassung der Universitäten an die Nazi-Herrschaft und angesichts vieler technischer und gesellschaftlicher Veränderungen, die sich in den vorangehenden Jahrzehnten ergeben hatten, grundlegende Hochschulreformen erforderlich seien. Bereits Ende der 40er Jahre setzte sich jedoch die Überzeugung durch, die deutsche Universität sei, wenn die vor 1933 geltenden Grundsätze wieder in Kraft gesetzt würden, „im Kern gesund“. So standen im ersten Jahrzehnt nach Kriegsende *Bemühungen um den „Wiederaufbau“* der Zielsetzungen und der Organisation, um die Beseitigung der baulichen Zerstörungen und die Einstellung von qualifizierten Wissenschaftlern im Vordergrund.

Um politische Interventionen des Staates in Grenzen zu halten, wurde die *Freiheit der Wissenschaft* in der Verfassung verankert; tatsächlich erhielten die Professoren in den 1950er und 1960er Jahren ein Ausmaß an wissenschaftlicher Freiheit und Einfluss auf die Gestaltung der

Hochschulen wie nie zuvor. Zugleich entstand jedoch ein verzweigtes Netz von Instanzen des Staates, der Öffentlichkeit und der Wissenschaft zur Koordination des Hochschulwesens.

3.2 Expansion, Proteste, Reformen

Die *quantitative Expansion* des Hochschulwesens in der Bundesrepublik Deutschland erfuhr im Laufe der 1960er Jahre eine Beschleunigung; dabei standen baulicher und personeller Ausbau – insbesondere die Schaffung von Wissenschaftler-Stellen unterhalb der Professuren – im Mittelpunkt. Die Befürchtung, dass Deutschland ohne Ausbau der weiterführenden Bildung wirtschaftlich zurückfallen könnte, und die steigende Wertschätzung von Bildungschancen als Beitrag zur sozialen Gerechtigkeit trugen zu einer wachsenden Bereitschaft bei, mehr Jugendlichen ein Hochschulstudium zu ermöglichen.

In diesem Kontext wurde eine große Zahl *neuer Universitäten* gegründet, um eine breite regionale Versorgung mit Studienplätzen zu sichern. Zugleich setzte sich die Überzeugung durch, dass nur eine Neustrukturierung des Hochschulwesens der wachsenden Vielfalt der Motive, Befähigungen und Berufsperspektiven der zunehmenden Zahl der Studierenden gerecht werde und finanzierbar sei. So wurden Ingenieurschulen und höhere Fachschulen ab 1970 zu einem zweiten Hochschultyp, den *Fachhochschulen*, aufgewertet. In einigen Fällen wurden *Gesamthochschulen* etabliert, die die Qualifizierungsziele der beiden Hochschultypen verbinden und gestufte Studiengänge und -abschlüsse anbieten sollten.

Bevor die Maßnahmen zum Ausbau des Hochschulwesens voll zum Tragen gekommen waren, veränderten die *studentischen Proteste* insbesondere in den Jahren 1967 und 1968 die politische Landschaft. Die Kritik an mangelnder gesellschaftlicher Relevanz von Forschung, Lehre und Studium oder deren Ausrichtung an „Kapitalinteressen“ sowie der Protest gegen die „Ordinarien-Universität“ betrafen zunächst primär die Inhalte von Wissenschaft. Sehr bald lösten sie jedoch *Debatten über organisatorische Probleme* der Hochschulen aus, in deren Folge um 1970 große Veränderungen vorgenommen wurden.

So erhielten der wissenschaftliche Nachwuchs, die Studierenden und die sonstigen Bediensteten Stimmrechte in den Hochschulgremien („Gruppenuniversität“). Die akademische Selbstverwaltung und die allgemeine Verwaltung der Hochschulen wurden unter gestärkten Rechten von Rektoren bzw. Präsidenten zusammengeführt. Auch wurde die Personalstruktur verändert, um Karrierewege bis zum Erreichen der Professur oder einer anderen dauerhaften Position zu verkürzen. Schließlich erfuhren Lehre und Studium große Veränderungen: Institutionalisierte Beratungsangebote und didaktische Hilfen wurden ausgebaut; Vorschriften im Hinblick auf zu belegende Lehrveranstaltungen und zu bewältigende Prüfungen wurden dichter.

3.3 Implementation, Stagnation, Revision?

Die kurze Phase weitreichender Reformen kam bereits in den frühen 1970er Jahren zum *Stocken*, als die staatlichen Instanzen sich nicht mehr über Ausbauziele einigen konnten, die Professoren sich auf dem Klagewege Mehrheiten in den Gremien sicherten und die Pläne zur weitgehenden Umwandlung der institutionellen Struktur des Hochschulwesens nicht weiter verfolgt wurden. In den Mittelpunkt der hochschulpolitischen Debatten gerieten die Fragen, ob die Zahl der Studierenden zu stark wachse und unter welchen Bedingungen Zulassungsbeschränkungen an den Hochschulen vorgenommen werden sollten. Wachsende wirtschaftliche Probleme ga-

ben dem Argument Auftrieb, dass die Hochschulexpansion die *Beschäftigungsprobleme* von Hochschulabsolventen gravierend erhöhe („akademisches Proletariat“) und andere Beschäftigtengruppen in Mitleidenschaft ziehe („Verdrängungswettbewerb“). Andererseits entschied das Bundesverfassungsgericht, dass bedarfslenkende Zulassungsbeschränkung nur in besonderen Fällen legitim sei.

Sehr bald darauf zogen *demographische Probleme* die hochschulpolitische Aufmerksamkeit auf sich. Da ein Ausbau der Hochschulen entsprechend der vor dem Studium stehenden geburtenstarken Jahrgänge nicht finanzierbar erschien, ein Verzicht darauf aber als unerträgliche intergenerative Chancenungleichheit galt, verständigten sich Staat und Hochschulen im Jahre 1977 auf eine Politik der „Öffnung der Hochschulen“: Über ein Jahrzehnt lang sollten die Hochschulen mehr Studierende aufnehmen, als dies nach den vorhandenen Ressourcen als angemessen erschien.

In den *1980er Jahren* standen die Reformen der vorangehenden Epoche auf dem Prüfstand. In Gesetzesnovellierungen wurden unter anderem die Position der Hochschullehrer gestärkt, Voraussetzungen für eine vermehrte Beschäftigung jüngerer Wissenschaftler auf befristeten Stellen geschaffen und die Pläne zur Regelintegration von Universitäten und Fachhochschulen zu Gesamthochschulen endgültig ad acta gelegt. *Kompromisse* wurden realisiert, die weder die Anhänger noch die Gegner der vorangehenden Reformen voll befriedigen konnten.

Größte hochschulpolitische Aufmerksamkeit erregte in den 1980er Jahren die *zunehmende durchschnittliche Dauer des Studiums*, die an Universitäten sieben Jahre erreichte. Generell wurde dies als Zeichen mangelnder Effektivität der Hochschulen interpretiert, was für die Studierenden zum Nachteil auf dem Arbeitsmarkt führen würde. Offen blieb jedoch, inwieweit die Studienzeiterverlängerung durch die Angebote der Hochschule verursacht bzw. Folge von veränderten Studienmotiven und -verhaltensweisen (z.B. Zunahme von Teilzeitstudium) war, wie stark ihr Einhalt geboten werden sollte und was überzeugende Gegenmaßnahmen seien.

Mit dem Ende der deutschen Teilung setzte im Jahre 1990 zunächst eine Diskussion ein, ob die Vereinigung Neubestimmung und Hochschulreformen im Westen nahe lege (vgl. Buck-Bechler/Schaefer/Wagemann 1997). Tatsächlich scheinen sich jedoch nach Einschätzung vieler Experten (vgl. die kontroversen Aussagen in Mayntz 1994) in den *neuen Ländern* überwiegend die Strukturen und Organisationsmerkmale der alten Bundesrepublik Deutschland durchgesetzt zu haben; auch für Lehre und Studium hatten die Gewohnheiten des Westens eine große Prägkraft, wenn auch nicht unwesentliche Unterschiede erhalten blieben (vgl. Bargel/Ramm/Multrus 1999).

3.4 Neue Themen

Seit Mitte der 1990er Jahre wurden so viele Aspekte des Hochschulsystems nicht nur Gegenstand eingehender hochschulpolitischer Diskussionen, sondern auch in vielen Fällen Ziel weitreichender Veränderungsschritte:

- Der quantitativ-strukturelle Wandel war insbesondere von der Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse und von Maßnahmen zur stärkeren Heraushebung der Qualitäts- und Reputationspitze, gekennzeichnet (siehe dazu Teichler 2005a, b).
- Das System der Steuerung des Hochschulsystems und der Entscheidungsstrukturen an Hochschulen verändert sich vor allem durch die Stärkung des institutionellen Managements

und die Einführung vielfältiger Evaluations- und Anreizmechanismen (siehe dazu Ziegele 2002; Kehm/Lanzendorf 2005).

- „Internationalisierung“ erwies sich als weiteres Hauptthema von Reformen, wobei die Zunahme von Mobilität und Kooperation das sichtbarste Zeichen des Wandels ist. „Internationalisierung“ wird daneben als Anlass genannt, um Reformen der Strukturen des Hochschulsystems und seiner Steuerung voranzutreiben (siehe Hahn 2004; Teichler 2007b).

Darüber hinaus lassen sich eine Reihe weiterer Themen benennen, die große Aufmerksamkeit in der öffentlichen Diskussion genießen und in denen Maßnahmen für weit reichende Veränderungen ergriffen wurden. So sind zum Beispiel die Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses und des Hochschullehrerberufs insgesamt eines der großen Themen (vgl. Enders 2005; Janson/Schomburg/Teichler 2007; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008). Die Einführung der Junior-Professur und die Etablierung eines stärker leistungsbezogenen Besoldungssystems für Hochschullehrer lassen sich als markante Maßnahmen nennen. Unter den Veränderungen in der studentischen Lebenssituation wurden mit größter Aufmerksamkeit die Einführungen von Studiengebühren in einigen Ländern der Bundesrepublik Deutschlands zur Kenntnis genommen. Nicht zuletzt die Rolle von Frauen in Hochschule und Wissenschaft blieb trotz der Zunahme ihrer Chancen ein immer wieder aufgeworfenes, kontroverses Thema (siehe Zimmer/Krimmer/Stallmann 2007; Zimmermann/Kamphans/Metz-Göckel 2008).

Hochschulzugang und -zulassung geraten allmählich in Bewegung (siehe dazu die Diskussion der Konzeptionen in Lewin/Lischka 2004), weil die Möglichkeiten für die einzelnen Hochschulen zunehmen, ihre Studierende nach besonderen Kriterien auszuwählen, und weil die Suche nach Lösungen verstärkt wurde, Berufserfahrenen ohne Abitur Zugangswege zu eröffnen. Weiterbildungsaktivitäten an Hochschulen nehmen zu, ohne dass sie einen Platz erreichen, der auf dem Weg zu „Lebenslangem Lernen“ häufig als wünschenswert postuliert wird (siehe z.B. Hanft/Knust 2007).

4 Steuerung und Management der Hochschulen

4.1 Die starke Rolle des Staates

Deutschland gilt als eines der Länder, in denen die Entwicklung des Hochschulwesens nicht ohne eingehenden Rekurs auf das Verhältnis von Hochschule und Staat beschrieben werden kann. Die Grundzüge der modernen Universität bildeten sich zu einer Zeit heraus, als sie vorwiegend für staatliche bzw. staatlich koordinierte Bereiche der Beschäftigung qualifizierte. Zugleich etablierte das humboldtsche Konzept der Universität, das bis heute noch prägende Wirkung hat, eine spannungsreiche Aufgabe des Staates, die von der detaillierten Lenkung des Verwaltungsgeschehens bis zur Schutzfunktion der wissenschaftlichen Freiheit reicht.

In allen modernen Gesellschaften wird ein hohes Maß an Autonomie der Hochschulen und an wissenschaftlicher Freiheit der Lehrenden und Forschenden für wünschenswert gehalten, um dem Element der Unvorhersehbarkeit des wissenschaftlichen Fortschritts Rechnung tragen zu können und um die Hochschulabsolventen auf Elemente der Unbestimmbarkeit ihrer beruflichen Aufgaben vorzubereiten. Die humboldtsche Idee der Universität gilt als ein historischer Meilenstein zur Begründung einer solchen Akzentsetzung der modernen Universitäten, und

die Freiheit der Wissenschaft ist in der Bundesrepublik Deutschland gesetzlich besonders eindrücklich verankert.

Dennoch wird Deutschland im internationalen Vergleich als ein Land gesehen, in dem die steuernden Aktivitäten des Staates auf das Hochschulwesen traditionell relativ stark ausgeprägt sind. Besonders markant ist, dass die Verwaltung der Universitäten bis in die 1960er Jahre hinein in eine akademische Selbstverwaltung und eine staatlich kontrollierte Ressourcenverwaltung aufgegliedert war, dass bei einigen Fächern am Studien-Ende nur Staatsexamina vorgesehen sind und dass der Staat die Professoren aus einer Liste von mehreren Vorschlägen der Universität beruft

4.2 Wandel der Beziehungen von Staat und Hochschule

Unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg wurden – in Reaktion auf die Erfahrungen während der nationalsozialistischen Herrschaft – die *Freiheit der Wissenschaft* und die *Autonomie der Hochschule im Rahmen einer starken Aufsichtsfunktion des Staates* stark betont. Bis in die 1960er Jahre hinein war das Beziehungsklima von Hochschule und Staat davon geprägt.

Bedeutsam ist für die Entwicklung von Hochschule und Staat, dass ein *föderatives System* mit starken Koordinationselementen entstand – eine im Vergleich der föderativen Systeme mittlere Lösung zwischen einer weitgehenden Zentralität der Hochschulkoordination z.B. in Österreich und Australien auf der einen Seite und einer völligen Dezentralität z.B. in Kanada auf der anderen Seite (vgl. Brown/Cazalis/Jasmin 1992). In der bundesdeutschen Verfassung wurde die staatliche Aufsicht über die Hochschulen der Kulturhoheit der Länder zugeschrieben und somit dem Prinzip der kulturellen Vielfalt zugeordnet. Mit dem Verfassungspostulat der „Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse“ war jedoch Kooperation zur Bestimmung notwendiger Koordination unerlässlich. Die Entstehung der Kultusministerkonferenz und der Westdeutschen Rektorenkonferenz waren noch vom Zeitgeist des „dezentralen Wiederaufbaus“ geprägt; sehr bald setzte jedoch eine Entwicklung des „kooperativen Föderalismus“ (Peisert/Framhein 1990, S. 4ff.) ein: In den 1950er Jahren wurde die Studienförderung und die Wissenschaftsförderung als gemeinsame Aufgabe von Bund und Ländern etabliert. 1957 wurde der Wissenschaftsrat gegründet, der sich zu einer wichtigen hochschulpolitischen Abstimmungsarena zwischen Staat, Öffentlichkeit und Hochschulen sowie zwischen verschiedenen staatlichen Instanzen in Bund und Ländern entwickelte.

Die Expansion in der Zahl der Studierenden und im Ausmaß der Forschungsaktivitäten führte in den 50er Jahren in allen Industriegesellschaften zu einer Stärkung der staatlichen Rolle in der *Koordination und Sicherung der gesellschaftlichen Relevanz der Hochschulen*. 1969 wurde das Grundgesetz geändert, um die „Gemeinschaftsaufgaben“ von Bund und Ländern auszubauen. Nicht nur die Kooperation für die Forschungsförderung, den Hochschulbau und die quantitative Hochschulplanung wurden ausgebaut, sondern es wurde auch ein bundesweiter Rahmen für Grundsätze und Organisation des Hochschulwesens unter Beteiligung des Bundes etabliert (zur Rolle des Bundes siehe Weingart/Taubert 2006). Das nach einem langjährigen Beratungsprozess 1976 in Kraft getretene Hochschulrahmengesetz sah Regelungen für die Hochschulorganisation und -verwaltung, die Hochschulzulassung und Studienreform, die Personalstruktur und die Mitwirkung der Hochschulmitglieder in den Gremien der Hochschule vor, die in die Ländergesetze aufzunehmen waren.

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts setzte eine Entflechtung der gemeinsamen Entscheidungen von Bund und Ländern ein. In diesem Kontext wurde beschlossen, das Hochschulrahmengesetz abzuschaffen, die Koordinationsfunktion des Bundes weitgehend aufzulösen und die Rolle der einzelnen Länder als Koordinationsinstanzen zu stärken.

4.3 Neuere Steuerungsansätze

Die Veränderungen der 1960er Jahre waren zweifellos in zweierlei Richtungen erfolgreich gewesen. Sie bildeten gegenüber der primären Finanzierungs- und Aufsichtsfunktion der Länder ein relativ starkes Gegengewicht zugunsten einer „*Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse*“. Auch veranlassten sie die zentralen Akteure im Hochschulwesen, dauerhaft bewusst nach einer Balance zwischen *Autonomie und Freiheit einerseits und gesellschaftlichen Relevanzansprüchen andererseits* zu suchen.

Das so entstandene System der Steuerung des Hochschulwesens wurde in der öffentlichen hochschulpolitischen Diskussion jedoch überwiegend negativ bewertet. Erstens erschienen die Abstimmungsprozesse als äußerst umständlich, wenn der hochschulpolitische Konsens gering war. Zweitens wurde deutlich, dass viele Instrumentarien zwar effektiv für die Vergabe steigender Mittel sein mochten, aber ihre Steuerungskraft im Falle von finanzieller Stagnation verloren. Drittens nahm das Vertrauen in die Weisheit staatlicher Steuerung allgemein ab, während die Erwartungen an marktregulierende Kräfte stiegen. Viertens sank auch das Vertrauen in die verantwortliche Nutzung der wissenschaftlichen Freiheit seitens der wissenschaftlichen Profession.

Die staatlichen Instanzen in der Bundesrepublik Deutschland traten dennoch nicht umstandslos den Rückzug aus einer stark gestaltenden und intervenierenden Hochschulplanung an. Unabhängig von der parteipolitischen Couleur behielten planerische Ansätze in den staatlichen Steuerungsaktivitäten in den 90er Jahren ein großes Gewicht (vgl. Oehler 2000).

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts wurden jedoch raumgreifende Schritte zur Veränderung des Verhältnisses von Staat, Gesellschaft und Hochschule unternommen. Sie im Detail zu beschreiben, fällt angesichts der Variantenvielfalt im Hinblick auf einzelne Länder wie oft sogar im Hinblick auf einzelne Hochschulen schwer.

Die Aufgabenbereiche und Aktivitäten detaillierter staatlicher Aufsicht und Kontrolle gingen erheblich zurück. Insbesondere seitens der Hochschulen wurde dies als erheblicher Gewinn an institutioneller Autonomie verbucht. An die Stelle traditioneller staatlicher Aufsichts- und Kontrollfunktionen traten jedoch vor allem drei Mechanismen, die den Hochschulen abverlangen, ihre Aktivitäten nach außen zu legitimieren.

Erstens wurden Hochschulräte mit externen Mitgliedern von Öffentlichkeit, Wissenschaft und eventuell auch von staatlichen Instanzen eingeführt.

Zweitens werden staatliche Zielvorgaben und die Entwicklungskonzepte der einzelnen Hochschulen nunmehr in der Regel in Verträgen abgestimmt, die die jeweilige Landesregierung mit den einzelnen Hochschulen abschließt.

Drittens entstand eine Fülle von Evaluationsmechanismen (siehe dazu Pasternack 2006). Unmittelbar für das Verhältnis von Staat und Hochschulen ist dabei einerseits von Bedeutung, dass in den Hochschulgesetzen der Länder Verpflichtungen zur Evaluation an den Hochschulen verankert wurden. Andererseits wurde ein System der Akkreditierung von neuen Studiengängen eingeführt; dies ersetzt die vormals von den Ministerien intern durchgeführten Prüfungen

von Studienkonzeptionen nach Passung in Rahmenvorgaben, Qualität und Machbarkeit, ersetzt aber nicht durchgängig die abschließenden Genehmigungen durch den Staat.

4.4 Die Organisation der Hochschulen

Für die Organisation und Verwaltung der bundesdeutschen Universitäten waren bis Mitte der 1960er Jahre drei Grundzüge charakteristisch: Erstens gab es eine *zweigeteilte Verwaltung*. An der Spitze der akademischen Selbstverwaltung stand der jeweils nur für ein bis zwei Jahre gewählte Rektor; die Grundsatzentscheidungen über die Entwicklung der Hochschule fielte der Senat. Die organisatorische, finanzielle und personelle Verwaltung unter Leitung des Kanzlers bzw. Kurators hatte in starkem Maße staatlichen Vorgaben zu folgen.

Zweitens spielte die *zentrale Ebene* bei Fragen der Forschung, Lehre, Berufungsvorschläge u.ä. nur *eine geringe Rolle*. Diesbezügliche Entscheidungen fielen entweder in die Zuständigkeit der Fakultäten oder wurden durch Berufungs- und Bleibeverhandlungen zwischen den ordentlichen Professoren und dem zuständigen Ministerium festgelegt. Für Fragen der Forschungs- und zum Teil der Lehrorganisation waren oft Institute innerhalb der Fakultäten zuständig, die einen oder mehrere „Lehrstühle“ einschlossen.

Drittens befanden sich die Entscheidungsbefugnisse innerhalb der Universitäten fast ausschließlich in der Hand der Professoren. Andere Personengruppen waren in den Gremien kaum stimmberechtigt vertreten.

Seit den 1990er Jahren gewann die Idee Verbreitung, dass *Managementelemente* an Hochschulen gestärkt werden sollten. Dies bedeutete erstens, dass der Staat viele Elemente der vormals detaillierten Prozesskontrolle zugunsten der Hochschulen aufgab. Zweitens wurden verschiedene Schritte für angemessen gehalten, die Verantwortung der Leitungen auf Hochschul- und Fachbereichsebene gegenüber den Gremien und den einzelnen Hochschulangehörigen zu stärken. Drittens sollte eine stärkere Lenkung des Verhaltens der einzelnen Organisationseinheiten des Hochschulsystems und der Hochschulangehörigen durch ausgeprägte Anreize und stärkere Weisungs- und Kontrollbefugnisse erfolgen.

Zu den verschiedenen Veränderungen, die in diesem Kontext seit den 1990er Jahren in der Bundesrepublik Deutschland diskutiert und zum Teil auch realisiert wurden (vgl. Küpper 1997; Hanft 2000; Bredtschneider/Pasternack 2005), gehören Schritte zur Einführung von Evaluation, leistungsbezogener Finanzierung der Hochschulen und Vergütung der Beschäftigten, zur Reduzierung der Vorgaben für die Ressourcennutzung bis hin zur Einführung von Globalhaushalten sowie auch zur Stärkung der Entscheidungs- und Kontrollrechte von Hochschul- und Fakultätsleitungen. Hinzu kamen Ansätze, die Vertretung gesellschaftlicher Interessen gegenüber den Hochschulen nicht mehr allein dem Staat bzw. den Hochschulangehörigen zu überlassen, sondern auch andere „stakeholders“ an den Entscheidungen – z.B. durch die Einführung von Hochschulräten – zu beteiligen.

Viele Ansätze blieben im Einzelnen jedoch kontrovers und zunächst zögerlich in der Umsetzung, weil die Frage, in welchem Maße die einzelnen Hochschulen über „Gewährung operativer Autonomie“ (Brinckmann 1998, S. 10) hinaus stärkere strategische Akteure der Gestaltung des Hochschulsystems werden sollten, von Staat und Politik höchst uneinheitlich beantwortet wurde (vgl. Müller-Böling u.a. 1998). Seit Beginn des 21. Jahrhunderts folgten jedoch in der Tat weit reichende Stärkungen des Hochschulmanagements (vgl. Kehm/Lanzendorf 2005), allerdings nahm auch die kritische Diskussion zu, ob sich diese veränderten organisatorischen

Bedingungen als so einflussreich erweisen würden, wie anfangs erwartet worden war (siehe z.B. die Beiträge in Kehm/Mayer/Teichler 2008).

5 Quantitative und strukturelle Entwicklung des Hochschulwesens

5.1 Trends der Studier- und Abschlussquoten in Deutschland

Das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland erlebte in der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts eine rasche Expansion. Die *Zahl der Hochschulen*, die bereits 1950 über 100 betragen hatte und – einschließlich der neuen Länder – auf 337 im Jahre 1997 gestiegen war, bringt dies nur bedingt zum Ausdruck, weil Hochschulen oft zusammengelegt wurden und viele von ihnen deutlich wuchsen. Die Gesamtzahl der Studierenden stieg von weniger als 200.000 um 1950 auf über 1,8 Million in den 1990er Jahren.

Als wichtigste Messgröße für die Hochschulexpansion gilt die *Quote der Studienanfänger* an der entsprechenden Altersgruppe. Sie

- stieg von ungefähr 5% im Jahre 1950 auf 12% Mitte der 1960er Jahre,
- machte mit steigender Studienplatznachfrage und der Einführung von Fachhochschulen einen Sprung auf etwa 20% im Jahre 1973,
- blieb dann bis Mitte der 80er Jahre mehr oder weniger konstant und
- stieg schließlich bis zu Beginn der 1990er Jahre auf über 30% (vgl. Kehm 1999, S. 4).

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts stagnierte die Studienanfängerquote bei etwa 37% – dem Wert, der auch für 2005 berichtet wird (vgl. Statistisches Bundesamt 2007, S. 10).

Verschiedene Studien lassen den Schluss zu, dass fast 20% der Studierenden an Hochschulen das *Studienfach wechseln*. Einen *Wechsel der Hochschule* nehmen mehr als 20% vor. Mehr als 10% der Studierenden *unterbrechen zeitweilig* das Studium. Studierende an Fachhochschulen wechseln Studienfach und Hochschule deutlich seltener als Studierende an Universitäten (siehe jüngste Daten in Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 2008). Galt solcher Wechsel lange Zeit als Zeichen eines großen Optionsspielraums der Studierenden und einer Flexibilität des Hochschulsystems, so werden in der öffentlichen Diskussion seit den 80er Jahren eher die studienzeitverlängernden Konsequenzen betont.

Studierende in Deutschland sind selbst der Ansicht, dass Probleme, die mit den Studien- und Prüfungsordnungen zusammenhängen, darunter auch Probleme in der regelmäßigen Bereitstellung des Lehrveranstaltungsangebots sowie ihre Erwerbstätigkeit, sich nachteilig für Studiendauer und Studienerfolg auswirken (vgl. Bargel/Ramm/Multrus 1999). Andere Studien, die sich mit den Determinanten des Studienerfolgs auseinandersetzen, zeigen, dass schlechte Schulnoten in nicht unbedeutendem Maße Prädiktoren des Studienabbruchs, verschiedener Probleme während des Studiums und auch schlechter Noten beim Studienabschluss sind (vgl. verschiedene Studien in Schröder-Gronostay/Daniel 1999).

Die *Studiendauer* an universitären Studiengängen von der Erstimmatrikulation bis zum Abschluss des Prüfungsverfahrens war von durchschnittlichen 7,2 Jahren im Jahre 1981 auf 7,8 Jahre im Jahre 1992 gestiegen; sie fiel danach auf 6,5 Jahre im Jahre 1996 und schließlich auf 6,1 Jahre im Jahr 2005 (vgl. Statistisches Bundesamt 2007, S. 16f.). Die Zahl der Jahre im

Fachstudium allerdings war im gleichen Zeitraum zunächst lediglich von 5,7 Jahren auf 6,4 Jahre gestiegen und danach – unter Einschluss der neuen Länder – auf 5,6 Jahre gefallen. Dabei machten sich eine Verkürzung der Prüfungszeiten außerhalb der Studiensemester und seltenere Unterbrechungen des Studiums bemerkbar. An den Fachhochschulen stieg dagegen die durchschnittliche Gesamtdauer des Studiums von 4,2 Jahren im Jahre 1981 auf etwa fünf Jahre Ende der 1980er Jahre und fiel danach wieder auf 4,2 Jahre im Jahr 2005. Der Anteil der Hochschulabsolventen an der entsprechenden Altersgruppe blieb von 1980 bis Mitte der neunziger Jahre nahezu konstant. Danach stieg er über 19% im Jahr 2000 auf 21% im Jahr 2005. Dabei lag das durchschnittliche Alter beim Studienabschluss all die Jahre bei etwa 27 Jahren.

Im internationalen Vergleich gehören sowohl die Studienanfängerquoten als auch die Hochschulabsolventenquoten in Deutschland zu den niedrigsten unter den wirtschaftlich fortgeschrittenen Ländern (vgl. OECD 2007). Dies galt bildungspolitisch in Deutschland lange Zeit als eine normale Nebenfolge eines Systems mit einem starken Sektor von beruflicher Ausbildung. Seit Mitte der 1990er Jahre überwiegt jedoch die Sorge, dass dies ein Nachteil auf dem Wege zu einer Wissensgesellschaft bzw. -ökonomie sei. Jedoch sind keine raumgreifenden hochschulpolitischen Schritte zum „Aufholen“ zu erkennen.

5.2 Hochschule und Beruf

Mit der *Wahl eines Studienfachs* fällen die Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland – so wird generell angenommen – eine *Vorentscheidung für den Berufsbereich*, in dem sie tätig werden wollen. Befragungen von Studierenden belegen konsistent, dass ihr fachliches Interesse sowie die Selbsteinschätzung ihrer Fähigkeit für die Wahl des Faches eine größere Rolle spielen als materielle Motive wie Arbeitsplatzsicherheit, Einkommen und Karrierechancen.

In der hochschulpolitischen Diskussion herrschte in der Bundesrepublik Deutschland von Anfang der 1970er Jahre bis etwa Mitte der 1990er Jahre die These vor, dass die *Hochschul-expansion über den Bedarf des Beschäftigungssystems hinausgegangen* sei, was wachsende Schwierigkeiten bei der Beschäftigungssuche und eine Zunahme des inadäquaten Einsatzes von Hochschulabsolventen zur Folge habe. Eine solch skeptische Beurteilung der Hochschul-expansion war in Deutschland stärker verbreitet als in vielen anderen Ländern mit höheren Absolventenquoten. Ergänzend wird in Deutschland häufig die These vertreten, dass die Beschäftigungsaussichten von Fachhochschulabsolventen günstiger seien als die von Universitätsabsolventen. Schließlich ist ein häufiges Thema der öffentlichen Diskussion, dass die beschäftigenden Organisationen zunehmend auf affektive und sozio-kommunikative Kompetenzen Wert zu legen scheinen, die nicht oder nur begrenzt durch die Hochschulen vermittelt werden (siehe Teichler 2003).

In der Bundesrepublik Deutschland gibt es kein regelmäßiges statistisches Berichtssystem über den Verbleib von Hochschulabsolventen. Die regelmäßigen *Erwerbsstatistiken* sowie die in großer Zahl durchgeführten *Hochschulabsolventenstudien* – zumeist allerdings nur für ausgewählte Jahrgänge, Fächer und Hochschulen – erlauben jedoch eine relativ profunde Gesamteinschätzung der Beziehungen von Hochschule und Beruf (vgl. die Übersicht vorliegender Forschungsergebnisse in Burkhardt/Schomburg/Teichler 2000; siehe auch Schomburg u.a. 2001).

Fast ein Fünftel der Hochschulabsolventen erlebten in den 1990er Jahren zumindest kurze Phasen der *Sucharbeitslosigkeit*. Insgesamt ist die *Arbeitslosenquote* von Personen mit Hochschulabschluss jedoch in den letzten Jahrzehnten meist nur etwa halb so hoch wie die entsprechende Quote an der gesamten Erwerbsbevölkerung.

Der Prozess des *Übergangs* vom Studium in den Beruf ist seit den 1970er Jahren zunehmend aufwendiger und langwieriger geworden. Obwohl temporäre Tätigkeiten und frühe Wechsel zugenommen haben, erweist sich in vielen Fällen die Aufnahme einer ersten regulären Tätigkeit als eine zentrale Wegmarke für die weitere Karriere.

Beschäftigungsbedingungen, die traditionell nicht als regulär gelten und heute je nach grundlegender Bewertung des Arbeitsmarkts als „flexibel“ oder „prekär“ bezeichnet werden – so Teilzeitbeschäftigungen, befristete Arbeitsverträge, Scheinselbständigkeit u.ä. – haben im Laufe der Zeit zugenommen. Insbesondere der Anteil der Hochschulabsolventen, die zunächst befristete Arbeitsverhältnisse eingingen, stieg in den 80er Jahren sprunghaft an. Einige Jahre nach dem Studienabschluss haben jedoch über 90% der Absolventen, die erwerbstätig sein wollen, traditionell reguläre Beschäftigungsverhältnisse erreicht.

Der Frage, in welchem Ausmaß Hochschulabsolventen mit einer *inadäquaten Beschäftigung* zu rechnen haben, wurde in einer großen Zahl von wissenschaftlichen Studien nachgegangen (so z.B.; Büchel/Weisshuhn 1997/98; Schomburg/Teichler 1998). Dabei werden vor allem Einkommen, die Beschäftigungssituation, die berufliche Position sowie die Selbsteinschätzungen der Angemessenheit der Position und der beruflichen Verwendung der im Studium erworbenen Qualifikationen als Kriterien herangezogen. Die Studien lassen den Schluss zu, dass seit den 1970er Jahren nicht viel mehr als 10% in Tätigkeiten und Positionen verbleiben, die zweifelsfrei als inadäquat zu interpretieren sind. Etwas größer ist jedoch die Zahl einer Zwischengruppe, die weder eindeutig typische Akademikerpositionen einnimmt noch zweifelsfrei als inadäquat einzustufen ist. Dabei handelt es sich um mittlere Positionen oder auch oft um Tätigkeiten, die anspruchsvoll erscheinen, aber in Einkommen und Beschäftigungsbedingungen nicht den üblichen Erwartungen entsprechen.

Deutlich machen die vorliegenden Studien, dass es verschiedene *Typen der Beziehungen von Studium und Beruf* gibt: In den Fächern, in denen das Studium gewöhnlich auf höhere Ränge einer feingliedrigen Hierarchie zuführt – z.B. in den Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften – nimmt der Zugang zu mittleren Berufspositionen zu, häufig ohne dass dies als deutlicher Widerspruch von Erwartung und Realität empfunden wird. Bei Studienfächern, die eher auf akademische Berufe zuführen, bei dem affine Berufsbereiche mit geringerer Privilegierung fehlen (z.B. im Falle der Lehrerbildung) oder nicht als Nachbarn wahrgenommen werden (so in der Medizin), wird am ehesten eine Kluft von adäquater und nicht-adäquater Tätigkeit gesehen. In Bereichen schließlich, in denen das Studium nicht auf bestimmte Berufsfelder zuführt (z.B. Soziologie und einige kulturwissenschaftliche Fächer), hat einerseits der Studienabbruch in den 1980er und 1990er Jahren zugenommen, andererseits setzt sich ein beachtlicher Anteil der Absolventen nach einigen Jahren relativ erfolgreich durch (siehe Burkhardt/Schomburg/Teichler 2000)

Frauen sind stärker als Männer von Beschäftigungsproblemen betroffen. Zum Teil sind sie eher bereit, zugunsten von Partnerschaft und Kindern und aus anderen Gründen auf übliche Akademiker-Karrieren zu verzichten. Zum Teil sind insbesondere im privatwirtschaftlichen Bereich sowie bei traditionell besonders privilegierten Berufsbereichen eher Benachteiligungen zu konstatieren.

Der Zusammenhang von *sozialer Herkunft, Studium und Beruf* wird kaum thematisiert. Die vorliegenden Daten lassen jedoch den Schluss zu, dass die soziale Herkunft in erster Linie selektiv bis zum Erreichen des Hochschulzugangs wirkt, danach aber nur begrenzt Differenzen im Studienerfolg und im weiteren Berufsweg erklärt (siehe z.B. Teichler/Buttgereit 1992).

Die bei Umfragen in Unternehmen und bei Hochschulabsolventen erhaltenen *Aussagen zu Qualifikationsanforderungen* stimmen darin überein, dass im Beschäftigungssystem vermehrt auf Wissen außerhalb des primären fachlichen Schwerpunkts, auf erfahrungsnahes Lernen im Studium, auf Denk- und Arbeitsstile, Werthaltungen und sozio-kommunikative Kompetenzen Wert gelegt wird (vgl. z.B. Von Rosenstiel/Nerdinger/Spiess 1998; Schomburg/Teichler 1998). Zum Teil werden analoge Defizite in den Leistungen der Hochschule beklagt, zum Teil wird ein Erwerb dieser Kompetenzen durch studienbegleitende Erwerbstätigkeit und anderes Erfahrungslernen für selbstverständlich gehalten. Viele Absolventen hätten es begrüßt, wenn sie von der Hochschule mehr Beratung und Unterstützung für den Übergangsprozess vom Studium zur Berufstätigkeit erhalten hätten.

Obwohl die genannten Argumente auf den ersten Blick den Eindruck unterstützen, dass die Fachhochschulen damit den Erwartungen des Beschäftigungssystems näher kommen als die Universitäten, ergibt ein Vergleich der Beziehungen von Studium und Beruf zwischen *Universitäts- und Fachhochschulabsolventen* keineswegs ein eindeutiges Bild (vgl. Schomburg u.a. 2001; Briedis 2007). Zwar sind die durchschnittlichen Einkommensdifferenzen kleiner, als die Gehaltsskalen des öffentlichen Dienstes dies für den höheren und gehobenen Dienst vorgeben, aber in der Dauer der Beschäftigungssuche, der Arbeitslosigkeit, der wahrgenommenen Ausbildungsadäquatheit und ähnlichen Merkmalen ergeben sich zwischen den Absolventen der gleichen Fächer nach Hochschultyp kaum Differenzen.

Im Laufe der 1990er Jahre hat in der Bundesrepublik Deutschland die bis dahin verbreitete Skepsis gegenüber einer starken Hochschulexpansion in der öffentlichen Diskussion über die Beziehungen von Studium und Beruf an Boden verloren. Häufiger wird in ausgewählten Bereichen ein *Mangel an Absolventen* bzw. ein *Defizit an bestimmten Kompetenzen* konstatiert. Auch wird häufiger die Ansicht vertreten, dass ein Hochschulstudium zu Innovation in mittleren Berufsbereichen beitragen kann. Höhere Absolventenquoten in anderen Ländern werden als Grund zur Besorgnis gesehen. Fraglich ist jedoch, ob sich in Deutschland das Bild einer hoch qualifizierten Gesellschaft durchgesetzt hätte, wie das inzwischen in vielen anderen Ländern der Fall zu sein scheint.

5.3 Strukturelle Differenzierung

Bis in die 1960er Jahre hinein galt das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland als ausgesprochen wenig differenziert. Die Universitäten waren in der öffentlichen Wahrnehmung der einzige Hochschultyp. Spezialisierte Hochschulen – vor allem in den Bereichen Ingenieurwissenschaft, Pädagogik und Theologie – wurden allenfalls als Ergänzungen wahrgenommen, die im Laufe der Zeit den Universitäten näher rückten. Auch galten die Unterschiede in der Qualität und den Profilen zwischen den Universitäten als äußerst gering. Schließlich gab es keine Stufen von Studiengängen und -abschlüssen; die Vorbereitung zur Promotion wurde nicht als eine weitere Stufe vorgesehen und in erster Linie von denen gewählt, die Wissenschaft zum Beruf machen wollten.

In den sechziger Jahren verbreitete sich in Deutschland und in vielen anderen europäischen Ländern die Vorstellung, dass die sich anbahnende starke Expansion der Studienanfängerquoten wünschenswert sei, um zum Wirtschaftswachstum beizutragen und traditionelle Ungleichheiten der Studierchancen abzubauen, allerdings nur auf dem Wege einer stärkeren Differenzierung zu realisieren sei. Stärkere Differenzierung schien einerseits erforderlich, weil ein Ausbau forschungsintensiver Universitäten finanziell als nicht realisierbar und auch nicht als bedarfsge-

recht eingeschätzt wurde; andererseits schien sie der zunehmenden Vielfalt der Motive, Talente und Berufsperspektiven der wachsenden Zahl von Studierenden zu entsprechen.

In vielen europäischen Ländern fiel die Entscheidung, eine Differenzierung vornehmlich nach Hochschultypen voranzutreiben. In der Bundesrepublik Deutschland entstanden zu Beginn der siebziger Jahre *Fachhochschulen* als zweiter Hochschultyp. Diese hatten nur eine sehr eingeschränkte Forschungsfunktion und akzentuierten anwendungsorientierte Studienangebote. Als Voraussetzung zum Studium war die Fachhochschulreife zu erwerben (die in der Regel ein Jahr schneller erwerbbar war als die allgemeine Hochschulreife); die Studiendauer – anfangs als drei Jahre mit evtl. Zusatzphasen für praktische Erfahrungen und für Prüfungen und seit den neunziger Jahren als vier Jahre deklariert – war etwas kürzer als bei universitären Studiengängen. Die Fachhochschulen erreichten in Deutschland hohe öffentliche Akzeptanz, wenn auch der Anteil der Studienanfänger an Fachhochschulen von Beginn an relativ konstant bei etwa 35 Prozent verblieb und wenn auch, wie bereits berichtet, Absolventenstudien eine engeren Sachbezug von Studium und beruflichen Aufgabenbereichen in Frage stellten. Der Versuch, statt einer *inter-institutionellen Differenzierung* den Weg einer *intra-institutionellen Differenzierung* einzuschlagen, erfolgte in Deutschland zu Beginn der siebziger Jahre mit der Einführung von *Gesamthochschulen* nur in begrenztem Umfang und verlor sehr bald an hochschulpolitischem Rückhalt (vgl. Cerych u.a. 1981).

Im Laufe der Jahre wuchs auch in Deutschland das Interesse an informellen vertikalen Unterschieden zwischen den Universitäten. Seit Ende der siebziger Jahre gibt es eine wachsende Zahl von – häufig von der Presse publizierten und auch von ihr selbst durchgeführten – „*Ranking*“-Studien, in denen vor allem Unterschiede zwischen den Universitäten – überwiegend nach Fachrichtungen gegliedert – in Qualität und Reputation der Forschung, Qualität und Infrastruktur der Lehre, in der Beliebtheit bei Arbeitgebern und andere mehr gemessen werden (vgl. die Übersichten in Daniel 1998; Bayer 1999).

Diese Differenz ist sicherlich bemerkenswert, kann aber im internationalen Vergleich eher als Anzeichen einer relativ hohen Einheitlichkeit der Universitäten interpretiert werden. Diesem Bild entspricht, dass – wie eine international vergleichende Studie in den neunziger Jahren belegte – die deutschen Hochschullehrer sich nur *sehr wenig mit ihrer eigenen Hochschule identifizieren* (vgl. Enders/Teichler 1995, S. 28ff.). Auch war nicht zu erkennen, dass die einzelnen Hochschulen zunehmend zu einer besonderen *Profilbildung* tendierten (vgl. Olbertz/Pasternack 1999).

Inzwischen gibt es jedoch Anzeichen dafür, dass sich die Landkarte der Differenzierung des Hochschulsystems in der Bundesrepublik Deutschland deutlich verändert. Seit Ende der neunziger Jahre wird die formale Differenzierung nach Stufen von Studiengängen und -abschlüssen vorangetrieben (der so genannte „Bologna-Prozess“). Eine höhere vertikale Differenzierung der Hochschulen nach Forschungsreputation und -qualität wurde damit zum hochschulpolitischen Programm. Durch eine Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung wurden im Rahmen der so genannten „Exzellenz-Initiative“ in den Jahren 2006 und 2007 zehn Universitäten ausgewählt, die für fünf Jahre eine präferenzielle universitäre Finanzierung erhalten.

Seit 1996 wurden in Deutschland Stimmen zugunsten der Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse laut; mit Besorgnis wurde zur Kenntnis genommen, dass Studierende aus außereuropäischen Regionen kaum kontinental-europäische Länder als Ort ihres Studiums wählten, und die im globalen Rahmen ungewöhnliche Struktur der universitären Langstudiengänge wurde als eine zentrale Barriere gesehen. Mitte 1998 wurde das Hochschulrahmengesetz so geändert, dass gestufte Studiengänge neben oder anstatt der alten Studiengänge etabliert wer-

den konnten. Im Mai 1998 unterzeichneten die zuständigen Minister von Deutschland, Frankreich, Großbritannien und Italien die Sorbonne-Erklärung, in der sie zu einer „Harmonisierung der Architektur des Europäischen Hochschulsystems“ aufriefen. Am 19. Juni 1999 schließlich unterzeichneten die Minister von 29 europäischen Ländern die „Bologna-Erklärung“: Bis zum Jahre 2010 solle ein europäischer Hochschulraum verwirklicht sein, der durch eine konvergente Struktur gestufter Studiengänge und -abschlüsse geprägt sei (siehe Hochschulrektorenkonferenz 2004; 2007).

In der Tat wurde damit die Differenzierung nach Stufen von Studiengängen das wichtigste Merkmal der formalen Differenzierung von Hochschulen in Europa – gleichgültig, ob ein oder mehrere Hochschultypen in den einzelnen Ländern bestehen. Einige europäische Länder realisierten die neue Studienstruktur innerhalb weniger Jahre „flächendeckend“. In Deutschland begann der Umstrukturierungsprozess sehr früh, vollzog sich aber recht langsam, weil vielerlei Vorbehalte bestanden und er von eingehenden Überlegungen zur substanziellen Veränderung der Studienangebote begleitet wurde. Umgekehrt wurden in Spanien erst 2006 die gesetzlichen Grundlagen geschaffen, um die Studienstruktur abzuändern.

Der so genannte „Bologna-Prozess“ wurde sehr bald zum Objekt zahlreicher wissenschaftlicher Analysen (vgl. Alesi u.a. 2005; Reichert/Tauch 2005; Witte 2006; siehe auch verschiedene Beiträge in Froment u.a. 2006). Bemerkenswert ist, dass große Änderungen passieren, obwohl die supra-nationale Institutionalisierung des Prozesses ausgesprochen leicht ist; dass eher die Regierungen die Motoren der Strukturreform sind, hat auch in manchen Ländern zunächst Argwohn und Widerstände an den Hochschulen mobilisiert; nach weniger als fünf Jahren Diskussion primär über das „ob“ dieses Reformmodells schwenkten die Diskussionen – so wird generell festgestellt – zur Frage des „wie“ über. Zweitens ist ein wichtiges Thema, wie ähnlich oder unähnlich die sich tatsächlich herausbildenden Strukturmuster werden. In der Mehrheit der Länder setzen sich überwiegend dreijährige Bachelor- und zweijährige Master-Studiengänge durch; aber die strukturelle Konvergenz bleibt begrenzt weil es Abweichungen von jeweils bis zu einem Jahr in der vorgesehenen Studiendauer gibt und weil in manchen Ländern unterschiedliche Profilmodelle von Studiengängen etabliert werden, in anderen nicht. Drittens ist Gegenstand der Analyse, wieweit das Spektrum der Ziele reicht und wieweit diese sich als kompatibel erweisen. Eindeutig ist, dass in der Bologna-Erklärung vor allem betont wird, die Attraktivität für Studierende aus anderen Regionen solle erhöht und die intra-europäische Mobilität solle erleichtert werden; weniger eindeutig ist, ob und inwieweit es auch um Qualitätsverbesserung, Erhöhung der Attraktivität kurzer Studiengänge, Europäisierung in der Substanz des Studiums, Vergrößerung oder Geringhaltung vertikaler Differenzen im Hochschulwesen sowie Anpassung der Studienangebote an vermeintliche Bedarfe des Beschäftigungssystem geht. Viertes Hauptgegenstand der Analysen ist die Konstellation der Maßnahmen, die begleitend zur Strukturveränderung empfohlen werden: Etwa die Einführung von Credit Systems, des Diploma-Supplements, von „Qualifikationsrahmen“, der Koordination der „Qualitätssicherung“, der Entwicklung einer Doktorandenstufe u.ä. Dabei wird nicht selten die These vertreten, dass der Bologna-Prozess eher eine Geringhaltung der vertikalen Differenzierung des Hochschulsystems fordert und fördert, um intra-europäische Mobilität unter vielen Partner-Hochschulen zu erleichtern. Auch wird häufig unterstrichen, dass sich das Themenspektrum der Bologna-Diskussion laufend erweitert – möglicherweise, um die Unterstützung für viele Reformschritte dadurch zu erhöhen, dass sie zu wichtigen Begleitmaßnahmen deklariert werden, aber möglicherweise auch, weil die Erwartungen, was Strukturreformen an sich bewirken, im Implementationsprozess enttäuscht werden. Fünftens schließlich gibt es bereits

eine Reihe erster Wirkungsanalysen: Vorläufige Ergebnisse scheinen die großen Erwartungen eher zu dämpfen: z.B. erscheint es keineswegs sicher, dass der Bologna-Prozess mehr intra-europäische Mobilität nach sich zieht, den Übergang in den Beruf nach dem Bachelor attraktiver macht oder den Studienabbruch verringert.

Seit einigen Jahren ist in Deutschland in der öffentlichen Diskussion über Hochschulfragen die Aufmerksamkeit für Spitzenleistungen ständig gestiegen. Die Deutsche Forschungsgemeinschaft (2006) veröffentlicht jeweils in einigen Abständen ein „Förder-Ranking“. Unter verschiedenen „Rankings“ der Hochschulen haben die Bewertungen der Universitäten nach den Lehrbedingungen und -leistungen sowie den Forschungspotenzialen und -leistungen in den einzelnen Fachrichtungen, die das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) regelmäßig durchführt, höchste Aufmerksamkeit gewonnen (vgl. Berghoff/Federkeil/Giebisch 2007). In diese Veränderung der Diskussionslandschaft wirkt zweifellos auch hinein, dass in vielen Ländern der Welt die Vorstellung zugenommen hat, dass die nationalen Hochschul- und Wissenschaftssysteme sich immer mehr auf einen globalen Wettbewerb einzustellen hätten, bei dem wenig „World class universities“ die Szenerie beherrschten und immer mehr Qualität und Einfluss kumulierten. Entsprechend hat die Aufmerksamkeit für weltweite „Rankings“ von Spitzenuniversitäten zugenommen (vgl. Sadlak/Liu 2007); und diese melden der bisher relativ flachen Hierarchie des deutschen Hochschulsystems relativ gleichmäßig zurück, dass die deutschen Universitäten unter den Top 100 kaum, aber unter den Top 500 reichlich vertreten sind.

Sowohl die „Rankings“ als auch die mit ihrer Erstellung fraglos verbundenen Absichten, zu einer stärkeren vertikalen Differenzierung des Hochschulwesens beizutragen, lösen eine lebhaft politische und wissenschaftliche Diskussion aus. Dabei geht es erstens oft um methodische Fragen, insbesondere, wieweit bestimmte Größen aussagekräftig für die Qualität und Reputation einer Universität sind (siehe z.B. Hornbostel 1997; Bayer 1997; Dill/Soo 2005; Merkens 2005; Sadlak/Liu 2007). Zweitens um die zugleich politische, konzeptionelle und methodische Frage, was mit einer Bewertung von institutionellen Aggregaten – Fächern bzw. Hochschulen verbunden ist: Transparenz der Leistungen? Überschätzung der institutionellen Wirkungen auf die Erträge von Forschung und Lehre? Kritisiert wird oft, dass es kaum systematische Evidenz dafür gibt, dass die Leistungen der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler von dem Leistungsniveau der Kolleginnen und Kollegen an der gleichen Universität abhängen. Drittens steht zur Diskussion, was die Folgen der Öffentlichkeitspolitik der Heraushebung von Rangunterschieden der Hochschulen sind: Generell wird von Akteuren und Experten angenommen, dass die aktuelle Ranking-Diskussion zu einer stärkeren vertikalen Stratifizierung des Hochschulsystems beitrage. Umstritten ist jedoch, ob dies wünschenswert sei, weil es vor allem auf die Spitze ankomme; ungeklärt ist, was eine höhere vertikale Stratifizierung für die gesamte Qualität von Forschung und Lehre, die ein Hochschulsystem erbringt, nach sich zieht; schließlich wird kritisch eingewandt, dass der Ranking-Wettbewerb den bekannten Universitäten meritokratisch nicht zu begründende Dauervorteile sichere, dass die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sich mehr um Erfolg nach den Indikatoren als um Qualitätssteigerung in der Sache bemühten und dass dies die Chancen zur qualifizierten wissenschaftlichen Arbeit bei denjenigen untergrabe, die sich ihren wissenschaftlichen Arbeitsort nicht nach der Reputation ihres Kollegenkreises wählten (siehe Münch 2007; Teichler 2007a, S. 249ff.).

6 Internationalisierung der Hochschulen

6.1 Konzepte, Gegenstandsbereiche und Trends

Sowohl in der öffentlichen Diskussion als auch im wissenschaftlichen Diskurs wird einhellig die Ansicht vertreten, dass einer der wichtigsten Entwicklungstrends der Hochschulen seit zwei Jahrzehnten – oder sogar über einen längeren Zeitraum – als „Internationalisierung“ bezeichnet werden kann (siehe dazu vor allem Kehm 2003; Hahn 2004; Teichler 2007b). Gemeint ist damit, dass das Überschreiten von nationalen Grenzen in den Aktivitäten der Hochschulen immer stärker anwächst: In der physischen Mobilität, in wissenschaftlicher Kooperation und in der Dissemination wie im Erwerb wissenschaftlicher Information.

Diese Tendaussage impliziert, dass die Hochschulen in der Vergangenheit weniger international waren. Angemessener ist es sicherlich, für frühere Zeiten eine Spannungssituation von nationalen und internationalen Aspekten zu diagnostizieren (siehe Kerr 1990): Einerseits waren Hochschulen traditionell international, weil viele Wissensgebiete universalistischer Natur sind, grenzüberschreitend nach neuem Wissen gesucht wird, Reputation international gesucht wird, internationale Mobilität und Kooperation verbreiteter waren als in den meisten anderen Organisationen und auch kosmopolitische Werte verbreitet waren. Andererseits waren die Hochschulen in den Bereichen Steuerung und Management, Finanzierung sowie in den Studiengängen und -abschlüssen sehr stark national geprägt.

Internationalisierung vollzog sich in den letzten Jahrzehnten vor allem auf zwei, oft nur begrenzt miteinander verknüpften Pfaden (vgl. van der Wende 1997). Zum einen nahmen sichtbare grenzüberschreitende Tätigkeiten zu: studentische Mobilität, temporäre Wissenschaftler-Mobilität, Anstellung von ausländischem wissenschaftlichen Personal, Lehren und Lernen in Fremdsprachen, grenzüberschreitende Forschungsk Kooperation und Ausbau von Studienfächern, die sich mit anderen Kulturen und Gesellschaften befassen. Zum anderen gibt es einen Trend zur „Universalisierung“, „Globalisierung“, „Internationalisierung“ und supra-nationaler „Regionalisierung“, der sich in der Substanz und in den Funktionen des Hochschulwesens niederschlägt (die Europäische Kommission z.B. verweist in diesem Kontext auf die „Europäische Dimension“).

Für beide Pfade ist es zweifellos angemessen, von „Internationalisierung“ im Sinne einer quantitativen Zunahme zu sprechen. Wiederholt wird jedoch die These vertreten, dass damit auch qualitative Sprünge verbunden sind. In einer Studie werden drei solcher Sprünge genannt: Von einer überwiegend vertikalen Mobilität, bei der von den „Besseren“ zu lernen ist, zu einer häufigen Mobilität und Kooperation „auf gleicher Ebene“, wo das gegenseitige Befruchten aus dem Kontrast im Vordergrund steht; von seltener Kasuistik zu systematischer Internationalisierung; von einer Grenzüberschreitung von vormals Getrenntem zur substanziellen Integration verschiedener Denk- und Erfahrungswelten – ähnlich wie der o.g. zweite Aspekt (vgl. Teichler 2007b, S. 23ff.). In einer anderen Studie ist von „internationalisation mainstreaming“ die Rede (vgl. Hahn 2004): Alles, was für Zwecke des Grenzüberschreitenden unternommen wird, wird unter dem Gesichtspunkt gefördert, was es für die Hochschule generell bedeutet, und jede generelle Entscheidung zur Gestaltung wichtiger Hochschulaktivitäten wird auch unter dem Gesichtspunkt vorgenommen, was dies für das Internationale bedeutet.

Bei dem letztgenannten Punkt beginnen die Grenzen zwischen grenzüberschreitender Internationalisierung und der alltäglichen „normalen“ Entwicklung der Hochschulen zu fließen. Internationalisierung wird über die bisher genannten Aspekte hinaus auch als der Trend be-

zeichnet, in dem alle Maßnahmen zur Veränderung des Hochschulwesens zunehmend auf vergleichender Betrachtung basieren: Was machen andere Länder? Und sollten wir das auch tun – sei es, dass die anderen es besser gemacht haben, oder sei es, dass es besser ist, international ähnlicher zu werden? Der „Bologna-Prozess“ ist das in Europa sichtbarste Beispiel für die Zunahme solcher Betrachtungsweisen.

Schließlich wird seit einigen Jahren in Deutschland „Internationalisierung“ als Argument für fast jede Reform der Hochschulen ins Spiel gebracht. Gleichgültig, ob es um Fragen der Organisation und Steuerung, der Qualität der Forschung, der effizienten Nutzung von Ressourcen und anderes geht – „Internationalisierung“ wird als Motiv und Anlass ins Spiel gebracht: Wenn die Hochschulen auf irgendeine Weise besser werden, so werden sie auch – so das Argument – „fitter“ für den weltweiten Wettbewerb zwischen den Hochschulen (siehe zum Beispiel Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft 1997).

Die Etablierung des ERASMUS-Programms im Jahre 1987, das Studierenden finanzielle Mittel zur Deckung der Zusatzkosten für ein bis zu einjähriges temporäres Studium in einem anderen europäischen Land zur Verfügung stellt, gilt als ein wichtiger Auslöser einer ersten Internationalisierungswelle an den Hochschulen, die vor allem Mobilität und Kooperation beflügelte. Die Bologna-Deklaration im Jahre 1999, in der empfohlen wurde, überall in Europa eine konvergente Struktur gestufter Studiengänge und -abschlüsse einzuführen, gilt als der wichtigste Anlass zu „internationalisation mainstreaming“, d.h. einer engen Verknüpfung von Maßnahmen zur Förderung der internationalen Mobilität und Kooperation mit nationalen Maßnahmen der Gestaltung des Hochschulsystems in vergleichender und kooperationsfördernder Perspektive (siehe Hahn 2004).

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts rückte der Begriff „Globalisierung“ immer stärker in den Vordergrund. Bezeichnet wurde damit die Zunahme grenzübergreifender Aktivitäten, die von einem Abbau der Grenzen begleitet sind, so eine Selbsteinordnung der Hochschulen in einen globalen Wettbewerb um wissenschaftliche Reputation, und eine zunehmende grenzüberschreitende kommerzielle Bereitstellung von Studienangeboten (siehe Lanzendorf/Teichler 2003; Scherrer/Yalcin 2002). Tatsächlich zeigt eine vergleichende Studie, dass in manchen europäischen Ländern die Mehrzahl der Universitäten ihre internationalen Aktivitäten primär von weltweiter Konkurrenz geprägt sehen und den studentischen Austausch stark an finanziellen Maximen ausrichten; in anderen stehen partnerschaftliche Kooperation bzw. Hilfe für Entwicklungsländer im Vordergrund. Deutschland gehört nach dieser Studie eher zu den letzteren Ländern, in denen die Akzente zwischen einzelnen Hochschulen allerdings stark variieren (vgl. Huisman/Van der Wende 2005).

6.2 Studentische Mobilität im Spiegel der Forschung

Die internationale studentische Mobilität ist weit häufiger Gegenstand wissenschaftlicher Analysen als jeder anderer Aspekt der Internationalisierung. Daher eignet sich dieser Themenbereich besonders dazu, Potenziale der Forschung, aber auch Desiderata zu illustrieren (siehe dazu ausführlich in Teichler 2007b; zu Erfahrungsberichten von Teilnehmern und Koordinatoren siehe Wuttig/Tauch 2007).

Eine erste systematische Annäherung an studentische Mobilität wird in der öffentlichen Diskussion oft mit Hilfe von Statistiken gesucht. Seit vier Jahrzehnten erhebt die UNESCO regelmäßig die Zahl der ausländischen Studierenden – aufgegliedert nach Land des Studiums und

der Nationalität sowie ergänzend nach Fachrichtungsgruppe und Geschlecht der Studierenden; an den Erhebungen in einem Teil der Länder sind seit den 1990er Jahren auch die OECD und EUROSTAT, das statistische Büro der Europäischen Kommission, beteiligt. Die vorliegenden Daten zeigen, dass die Zahl der Studierenden im Ausland inzwischen auf mehr als 2 Millionen angestiegen ist, ihr Anteil an allen Studierenden ist aber bei etwa 2 Prozent über Jahrzehnte konstant geblieben. In Europa hat sich eine Verdoppelung des Anteils in weniger als drei Jahrzehnten auf etwa 7 Prozent ergeben, da einerseits die Anzahl der Studierenden weniger als im Weltdurchschnitt wuchs und andererseits die reichen Länder der Welt bevorzugte Zielorte für mobile Studierende sind.

Die Studierenden anderer Nationalitäten werden in den Analysen oft korrekt als ausländische Studierende bezeichnet, nicht selten aber auch irreführenderweise als „internationale“ und „mobile“ Studierende. Nur sehr wenige Länder haben tatsächlich Statistiken über mobile Studierende. So gab es in Deutschland im Studienjahr 2002/03 8,5 Prozent „Bildungsausländer“ (Ausländer, die zum Zwecke des Studiums kamen), 3,4 Prozent „Bildungsinländer“ (Ausländer, die bereits vor dem Studium in Deutschland waren) und 1,5 Prozent mobile Deutsche (Deutsche, die zu ihrer Schulzeit im Ausland lebten – darunter auch Personen, die ihre Nationalität zur Zeit des Studiums änderten) (siehe dazu Kelo/Teichler/Wächter 2006).

Ergänzende deskriptive Informationen liefern auch großflächig angelegt Surveys von Studierenden. Die Erhebungen in Deutschland zum sozialen Bild der Studentenschaft, die alle drei Jahre durchgeführt wird, zeigt, dass 2003 etwa 15 Prozent der deutschen Studierenden, die kurz vor dem Abschluss ihres Studiums in Deutschland standen, einen Teil ihres Studiums im Ausland verbracht hatten. Ebenfalls etwa 15 Prozent hatten andere studienbezogene Aktivitäten im Ausland entfaltet: Praktika, Besuch von Sprachkursen und andere mehr.

Das in den achtziger Jahren durchgeführte Study Abroad Evaluation Project (SAEP) zeigte, dass die Studierenden während des Auslandsaufenthalts eher Probleme mit der Finanzierung des Studienaufenthalts, mit Wohnfragen und mit allgemeinen administrativen Angelegenheiten erlebten als mit substanziellen Fragen des Studiums. Insgesamt werden die Erträge im Hinblick auf Kultur und Persönlichkeit höher veranschlagt als die wissenschaftlichen Studienerträge des Auslandsstudiums, wobei sich jedoch Unterschiede nach der Zwecksetzung und Gestaltung des Auslandsstudienprogramms ergaben.

Das ERASMUS-Programm wurde in den ersten sieben Jahren von einer Fülle von Befragungen begleitet. Um 2000 fand eine weitere größere Evaluationsstudie des SOKRATES-Programms statt, bei dem die Analysen zu ERASMUS so angelegt waren, dass in vielen Fällen die Möglichkeit gegeben war, Konstanz bzw. Wandel der Studienerfahrungen und -erträge zu prüfen. Dabei wurden viele Befunde, die die Studie aus den achtziger Jahren bereits aufgezeigt hatte, bestätigt. Ergänzend zeigte sich einerseits, dass die Einführung des Credit-Systems ECTS in der Tat dazu geführt hat, dass den Studierenden die während der Auslandsstudienphase erbrachten Studienleistungen nach der Rückkehr von ihrer Herkunftshochschule in einem höheren Maße anerkannt werden, als dass bei anderen Formen der „Buchführung“ über die Studienleistungen im Ausland der Fall ist. Obwohl viele Studierende davon überzeugt sind, dass sie während der Auslandsphase mehr Fortschritte im Studium machten als in einer entsprechenden Phase daheim, und obwohl die befragten Dozenten die ERASMUS-Gaststudierenden für ebenso gute Studierende halten wie ihre Studierenden daheim, zeigten diese Studien offene Punkte auf: Viele Studierende berichteten, dass sich ihr gesamtes Studium durch die Auslandsstudienphase mehr verlängerte, als das aufgrund der bei der Rückkehr erfolgten Anerkennung der Studienleistungen im Ausland zu erwarten war. Offensichtlich – so das Ar-

gument in der Evaluationsstudie – erweist sich ein Teil der zunächst erfolgten Anrechnung als „Papiertiger“.

6.3 Zum Forschungsstand zur Internationalisierung der Hochschulen

Noch in den neunziger Jahren war die internationale Situation der Forschung zu internationalen Aspekten der Hochschulen als „occasional, coincidental, sporadic and episodic“ bezeichnet worden (siehe Teichler 2007b, S. 323). Eine Bilanz der Forschung zu diesem Themenbereich, die im Jahre 2006 erfolgte, kam zu einem deutlich positiveren Ergebnis (vgl. Kehm/Teichler 2007; siehe auch Teichler 2007b, S. 333ff.). Inzwischen ist die Zahl der Studien angewachsen und die Komplexität in den Konzeptionen, Gegenstandsbereichen und Methoden hat insgesamt zugenommen. Auch sind die Themen und Analysen stärker mit allgemeinen Hochschulfragen verbunden. Die Beurteilung, dass die Mehrheit der aufwändigen Studien zur Evaluation von Förderern in Auftrag gegeben wird, trifft weitgehend zu; auch ist festzustellen, dass viele Analysen stark von politisch-normativen Tönen geprägt sind.

Ein nicht unbeträchtlicher Teil der Studien spiegelt Verschiebungen im Zeitgeist wieder: von der „Internationalisierung“ zur „Globalisierung“, von der „Wissensgesellschaft“ zur „Wissensökonomie“, von der Anerkennung auf der Basis gegenseitigen Vertrauens zur detaillierten Qualitätsbewertung, von der internationalen Vielfalt zur regionalen oder sogar globalen Konvergenz und von Verwaltung und Dienstleistung zu strategischem Management der internationalen Aktivitäten.

Sieben Themen sind häufig Gegenstand der Analyse: Mobilität von Studierenden und Wissenschaftler(inne)n; gegenseitige Einflüsse von Hochschulsystemen; Internationalisierung in der Substanz von Lehre, Lernen und Forschung; Internationalisierungsstrategien der Hochschulen; internationaler Wissenstransfer; Kooperation und Konkurrenz; nationale und supra-nationale Politiken im Hinblick auf internationale Aspekte der Hochschulen.

In der zitierten Übersicht wird insgesamt ein Qualitätsanstieg konstatiert. Abschließend werden vier „größere Themen“ der Internationalisierungs-Forschung diskutiert; dies sei hier in gekürzter Form wiedergegeben:

„(1) In letzter Zeit ist der Einfluss der »Peripherie« auf die internationalen Aktivitäten immer größer geworden: Supra-nationale Organisation und nationale staatliche Instanzen, das Management der einzelnen Hochschulen und deren Internationale Büros, die zugleich managementunterstützende und Service-Funktion haben, versuchten mehr als zuvor, Internationalität von Hochschulen gestalten. ...

(2) Die vorliegende Forschung hat gezeigt, dass die Internationalisierungsaktivitäten an den Hochschulen weniger stark vom hochschul- und gesellschaftspolitischen Zeitgeist getrieben wird, als bei einem ersten Blick auf die öffentlichen Diskussionen zu erwarten ist. Es gab keine völlige Ablösung des kooperativen Internationalisierungsparadigmas durch ein *konkurrenzorientiertes Globalisierungsparadigma*, aber die öffentliche Diskussion wie auch die Forschung über internationale Aspekte der Hochschule war geprägt von *ordnungspolitischer Polarisierung*. ...

(3) Lange Zeit war physische Mobilität das Herzstück der Aktivitäten zur Internationalisierung der Hochschulen. Der Wert von Auslandserfahrungen im Studium und in der Forschungsbiographie ist schon so oft beschrieben worden, dass er hier keiner bestätigenden Worte bedarf.

Jedoch *hat physische Mobilität auch ihre Grenzen*: Internationale Erfahrung in Studium, Lehre und Forschung stößt an quantitative Grenzen; gelingt nicht in stärkerem Maße »Internationalisierung daheim«, so führen die Internationalisierungsbestrebungen der Hochschulen zu sehr zu einer Polarität von Gewinnern und Verlierern. Auch setzt die Förderung der physischen trotz aller organisatorischen und substantiellen Begleitaktivitäten darauf, dass das Sichhineinbegeben in eine fremde Umwelt selbst wichtiges Erfahrungslernen auslöst; ... Die Stärke der Hochschulen liegt jedoch gerade darin, das Erfahrungslernen des Alltags durch systematisches Lernens jenseits des Alltags zu übertreffen. Aus beiden Gründen liegt es für die Hochschulen nahe, *internationales Lernen in den Kernaktivitäten* von Lehre, Studium und Forschung zu stärken, und für die darauf bezogene Forschung liegt es nahe, die Wirksamkeit solcher Kernaktivitäten genauer zu analysieren, als das bisher der Fall war.

(4) Die Hochschulen konnten durch internationale Mobilität und durch andere internationale Aktivitäten gerade deshalb so große Erfolge erzielen, weil Internationalisierung wichtiger wurde, aber das internationale Lernen im Alltag begrenzt war. Seit langen beobachten wir jedoch eine *stärkere Internationalisierung des Alltags*. So haben so viele Studienanfänger bereits zuvor Auslandsaufenthalte gehabt und über andere Wege – Medien, alltägliche Begegnungen – soviel über andere Länder erlebt, dass bereits dadurch *der »Mehrwert« einer Auslandsstudienphase sinkt*. ... Die Hochschulen stehen vor der Frage, ob sie diesen Trend zu einer Abstandsverringering zwischen dem »besonderen Internationalen« und dem »Normalen« für normal und akzeptabel halten, oder ob sie neue Akzente entwickeln, um internationale Mobilität und besondere internationale Studiengänge wertvoller zu machen.“ (Teichler 2007 b, S. 343f.).

Literatur

- Alesi, B./Bürger, S./Kehm, B.M./Teichler, U. (2005): Bachelor- und Master-Studiengänge in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland. Bonn/Berlin: BMBF.
- Allmendinger, J. (Hrsg.) (2005): Karriere ohne Vorlage. Hamburg: edition Körber-Stiftung.
- Bargel, T./Ramm, M./Multrus, F. (1999): Studiensituation und studentische Orientierungen. 7. Studierenden survey an Universitäten und Fachhochschulen. Bonn: BMBF.
- Bayer, C.R. (1999): Hochschulranking. Übersicht und Methodenkritik. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Sonderheft.
- Becher, R.A. (1992): Disciplinary Persepctives on Higher Education. Introduction. In: Clark, B.R./Neave, G.R. (Hrsg.): The Encyclopedia of Higher Education. Oxford: Pergamon Press, S. 1763–1776.
- Bensel, N./Weiler, H.N./Wagner, G.G. (Hrsg.) (2003): Hochschulen, Studienreform und Arbeitsmärkte. Bielefeld: Bertelsmann.
- Benz, W./Kohler, J./Landfried, K. (Hrsg.) (2004): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: Raabe.
- Berghoff, S./Federkeil, G./Giebisch, P. (2007): CHE Hochschulranking 2007. Vorgehensweise und Indikatoren 2007. Gütersloh: CHE.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008): Bundesbericht zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses (BuWiN). Bonn/Berlin: BMBF.
- Bredtschneider, F./Pasternack, P. (2005) Handwörterbuch der Hochschulreform. Bielefeld: Webler.
- Briedis, K. (2007): Übergänge und Erfahrungen nach dem Hochschulabschluss. Hannover: HIS
- Brinckmann, H. (1998): Die neue Freiheit der Universität. Berlin: Sigma.
- Brown, D./Cazalis, P./Jasmin, G. (Hrsg.) (1992): Higher Education in Federal Systems. Kingston: Institut of Intergovernmental Relations.
- Büchel, F./Weissshuhn, G. (1997/98): Ausbildungsadäquate Beschäftigung der Absolventen des Bildungssystems. Teil I und II. Berlin. Duncker & Humblot.
- Buck-Bechler, D./Schaefer, H.-D./Wagemann, C.-H. (Hrsg.) (1997): Hochschulen in den neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag

- Burkhardt, A./Schomburg, H./Teichler, U. (Hrsg.) (2000): Hochschulstudium und Beruf – Ergebnisse von Absolventenstudien. Bonn: BMBF.
- Cerych, L./Neusel, A./Techler, U./Winkler, H. (1981): Gesamthochschule – Erfahrungen, Hemmnisse, Zielwandel. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Daniel, H.-D. (1998): Evaluierung der empirischen Hochschulforschung zur Evaluierung von Forschung und Lehre. In: Teichler, U./Daniel, H.-D./Enders, J. (Hrsg.): Brennpunkt Hochschule. Frankfurt a.M.: Campus, S. 11–53.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2006): Förder-Ranking 2006. Weinheim: Wiley-VCH.
- Deutsches Institut Für Internationale Pädagogische Forschung (2008): Dritter Zwischenbericht zur Bildungsberichterstattung. Frankfurt/M.: verv.
- Dill, D.D./Soo, M. (2005): Academic Quality, League Tables, and Public Policy: A Cross-National Analysis of University Ranking Systems. In: Higher Education 49, S. 495–533.
- Enders, J. (2005): Wissenschaftlicher Nachwuchs in Europa. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50. Beiheft, S. 158–169.
- Enders, J./Teichler, U. (Hrsg.) (1995): Der Hochschullehrerberuf. Neuwied: Luchterhand.
- Froment, E./Kohler, J./Pursler, L./Wilson, L. (Hrsg.) (2006): EUA Bologna Handbook. Berlin u.a.: Raabe.
- Hage, N.E. (1996): Lehrevaluation und studentische Veranstaltungskritik. Bonn: BMBWF.
- Hahn, K. (2004): Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen. Wiesbaden: VS-Verlag
- Hanft, A. (Hrsg.) (2001): Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Neuwied/Kriftel: Luchterhand.
- Hanft, A./Knust, M. (Hrsg.) (2007): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Münster: Waxmann.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2004): Bologna-Reader. Bonn: HRK.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2007): Bologna-Reader II. Bonn: HRK.
- Hornbostel, S. (1997): Wissenschaftsindikatoren. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Huber, L. (Hrsg.) (1983): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Huber, L./Wulf, M. (1989): Studium nur noch Nebensache? Freiburg i.Br.: Dreisam-Verl.
- Huisman, J./van der Wende, M. (Hrsg.) (2005): On Cooperation and Competition II: Institutional Responses to Internationalisation, Europeanisation and Globalisation. Bonn: Lemmens.
- Janson, K./Schomburg, H./Teichler, U. (2007): Wege zur Professur. Münster: Waxmann.
- Kehm, B.M. (1999): Higher Education in Germany. Wittenberg/Bukarest: Institut für Hochschulforschung.
- Kehm, B.M. (Hrsg.) (2003): Grenzüberschreitungen. Internationalisierung im Hochschulbereich. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung.
- Kehm, B.M. (2008): Hochschule im Wandel. Frankfurt a.M.: Campus.
- Kehm, B.M./Lanzendorf, U. (2005): Ein neues Governance-Regime für die Hochschulen – mehr Markt und weniger Selbststeuerung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 50, S. 41–55.
- Kehm, B.M./Teichler, U. (2007): Research on Internationalisation of Education. In: Journal of Studies in International Education 11, S. 260–273.
- Kehm, B.M./Mayer, E./Teichler, U. (Hrsg.) (2008): Hochschulen in neuer Verantwortung. Bonn: Lemmens.
- Kelo, M./Teichler, U./Wächter, B. (Hrsg.) (2006): EURODATA: Student Mobility in European Higher Education. Bonn: Lemmens.
- Küpper, H.-U. (1997): Das Führungssystem als Ansatzpunkt für eine wettbewerbsorientierte Strukturreform von Universitäten. In: Beiträge zur Hochschulforschung. München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, S. 123–159.
- Lanzendorf, U./Teichler, U. (2003): Globalisierung im Hochschulwesen – ein Abschied von etablierten Werten der Internationalisierung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, S. 219–238.
- Lewin, D./Lischka, I. (2004): Passfähigkeit beim Hochschulzugang als Voraussetzung für Qualität und Effizienz von Hochschulbildung. Wittenberg: HoF.
- Lewin, K./Heublein, U./Ostertag, M./Sommer, D. (1998): HIS Ergebnispiegel 1997. Hannover: HIS.
- Mayer, E./Daniel, H.-D./Teichler, U. (Hrsg.) (2003). Die neue Verantwortung der Hochschulen. Bonn: Lemmens.
- Mayntz, R. (Hrsg.) (1994): Aufbruch und Reform von oben. Ostdeutsche Universitäten im Transformationsprozeß. Frankfurt a.M.: Campus.
- Merkens, H. (2005): Zur Wettbewerbsfähigkeit des Hochschulsystems in Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50. Beiheft, S. 25–40.
- Müller-Böling, D./Zechlin, L./Neuwians, K./Nickel, S./Wismann, P. (Hrsg.) (1998): Strategieentwicklung an Hochschulen. Gütersloh: Bertelsmann.
- Münch, R. (2007): Die akademische Elite. Zur sozialen Konstruktion wissenschaftlicher Exzellenz. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- OECD (2007): Bildung auf einen Blick. Bielefeld: Bertelsmann.
- Oehler, C. (1998): Die Hochschulentwicklung nach 1945. (In Zusammenarbeit mit C. Bradatsch). In: Führ, C./Furck, C.-L. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. VI.1. München: Beck, S. 412–446.

- Oehler, C. (2000): Staatliche Hochschulplanung in Deutschland. Neuwied: Luchterhand.
- Oehler, C./Webler, W.-D. (Hrsg.) (1988): Forschungspotentiale sozialwissenschaftlicher Hochschulforschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Olbertz, J.-H./Pasternack, C. (Hrsg.) (1999): Profilbildung – Standards – Selbststeuerung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Over, A. (1988): Die deutschsprachige Forschung über Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Eine kommentierte Bibliographie 1965-1985. München: Saur.
- Pasternack, P. (2006): Qualität als Hochschulpolitik. Bonn: Lemmens.
- Peisert, H./Framhein, G. (1990): Das Hochschulsystem in der Bundesrepublik Deutschland. Bad Honnef: Bock.
- Reichert, S./Tauch, C. (2005): Trends IV: European Universities Implementing Bologna. Brüssel: EUA.
- Rosenstiel, L.von/Nerding, F. W./Spiess, E. (Hrsg.) (1998): Von der Hochschule in den Beruf. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Sadlak, J./Liu, N.C. (Hrsg.) (2007): The World-Class University and Ranking. Aiming Beyond Status. Bukarest/Cluj-Napoca: UNESCO-CEPES.
- Scherrer, C./Yalcin, G. (2002): Wachsende Präsenz ausländischer Bildungsanbieter in der EU? Bildungsex- und -import in Handelsvereinbarungen der neuen GATS-Verhandlungsrunde und ihre Rückwirkungen auf das öffentliche Bildungswesen. In: Das Hochschulwesen 50, S. 128–134.
- Schomburg, H./Teichler, U./Doerry, M./Mohr, J. (Hrsg.) (2001): Erfolgreich von der Uni in den Job. Regensburg: Fit for Business.
- Schomburg, H./Teichler, U. (1998): Studium, Studienbedingungen und Berufserfolg. In: Teichler, U./Daniel, H.-D./Enders, J. (Hrsg.): Brennpunkt Hochschule, Frankfurt a.M.: Campus, S. 141–172.
- Schröder-Gronostay, M./Daniel, H.-D. (Hrsg.) (1999): Studienerfolg und Studienabbruch. Neuwied: Luchterhand.
- Schwarz, S./Teichler, U. (Hrsg.) (2000): The Institutional Basis of Higher Education Research. Berlin: Springer Netherlands.
- Schwarz, S./Westerheijden, D.F./Rehburg, M. (Hrsg.) (2005): Akkreditierung im Hochschulraum Europa. Bielefeld: Webler.
- Statistisches Bundesamt (2007): Hochschulen auf einen Blick 2007. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Stifterverband Für Die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.) (1997): Hochschulstandort Deutschland. Sind die deutschen Universitäten international wettbewerbsfähig? Essen. Stifterverband.
- Teichler, U. (Hrsg.) (1990b): Das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Teichler, U. (1991): Towards a Highly Educated Society. In: Higher Education Policy, 4. Jg., S. 11–20.
- Teichler, U. (2003): Hochschule und Arbeitswelt. Frankfurt a.M.: Campus.
- Teichler, U. (2005a): Hochschulstrukturen im Umbruch. Frankfurt a.M.: Campus.
- Teichler, U. (2005b): Hochschulsysteme und Hochschulpolitik. München/Münster: Waxmann
- Teichler, U. (2005c): Research on Higher Education in Europe. In: European Journal of Education 40, S. 447–469.
- Teichler, U. (2007a) Higher Education Systems. Rotterdam/Taipei: Sense.
- Teichler, U. (2007b): Die Internationalisierung der Hochschulen. Frankfurt a.M.: Campus.
- Teichler, U./Buttgereit, M. (Hrsg.) (1992): Hochschulabsolventen im Beruf. Honnef: Bock.
- Van Der Wende, M. (1997): Missing Links: The Relationships between National Policies for Internationalisation and Those for Higher Education in General. In: Kälvemark, T./van der Wende, M. (Hrsg.): National Policies for the Internationalisation of Higher Education in Europe. Stockholm: National Agency for Higher Education, S. 10–41.
- Weingart, P./Taubert, N.C. (Hrsg.) (2006): Das Wissensministerium. Ein halbes Jahrhundert Forschungs- und Bildungspolitik in Deutschland. Weilerswist: Velbrück.
- Witte, J. (2006): Change of Degree and Degrees of Change. Enschede: Univ. Diss.
- Ziegele, F. (2002): Reformansätze und Perspektiven der Hochschulsteuerung in Deutschland. In: Beiträge zur Hochschulforschung 24, S. 106–121.
- Zimmer, A./Krimmer, H./Stallmann, F. (2007): Frauen an Hochschulen: Winners Among Losers. Opladen. Leske + Budrich.
- Zimmermann, K./Kamphans, M./Metz-Göckel, S. (Hrsg.) (2008): Perspektiven der Hochschulforschung. Wiesbaden. VS Verlag.