

Mehr oder weniger

Differenzierung im internationalen Vergleich

| ULRICH TEICHLER | Differenzierung ist seit den 1960er Jahren international ein zentrales hochschulpolitisches Thema. Ausgelöst wurde dies durch die damalige Expansion der Studienanfänger- und Studierendenquoten. Ein Blick auf Hochschulsysteme anderer Länder.

Berühmt wurde die Interpretation des Trends „Differenzierung“ durch das Entwicklungsmodell des amerikanischen Hochschulforschers Martin Trow: *Elite higher education* dominiert, so lange nicht mehr als 15 Prozent studieren. Bei weiterer Expansion entwickelt sich *mass higher education*, das besser auf Motive, Potenziale und Berufsperspektiven der zusätzlichen Studierenden eingeht und zugleich zur Bewahrung von *elite higher education* beiträgt. Wenn schließlich mehr als 50 Prozent studieren, ent-

»International sind drei große Bereiche der Differenzierung en vogue.«

steht *universal higher education* als dritter Sektor. Trow hielt eine solche funktionale Differenzierung für die zu erwartende und beste Lösung; dabei ließ er offen, wie sie erfolgen werde.

In der politischen Diskussion wie in der Forschung setzte sich international die Überzeugung durch, dass erstens unterschieden werden kann zwischen formaler Differenzierung (in Gesetzen oder sonstigen offiziellen Dokumenten) und informeller Differenzierung (in *on-dits* über Unterschiede in Qualität, Reputation, fachlichen Akzenten usw.).

Zweitens kann Differenzierung vertikal, d.h. nach Ebenen der Qualität oder Reputation, sowie horizontal erfolgen, d.h. nach dem „Profil“ von Hochschulen und Studiengängen (etwa allgemeinbildend gegenüber fachlich spezialisiert oder theorie- gegenüber anwendungsorientiert).

Drei Arten der Differenzierung

Trows Annahme setzte sich in der verbreiteten Vorstellung durch, dass Differenzierung überall mit wachsenden Studienanfängerquoten zunimmt. Aber es ist international keine Ähnlichkeit in Ausmaß und Art der Differenzierung eingetreten. In den USA und Japan zum Beispiel gab es bereits, als weniger als fünf Prozent eines Jahrgangs studierten, größere vertikale Unterschiede der vermuteten Qualität und Reputation von Universitäten als in vielen europäischen Ländern zu der Zeit, als mehr als 30 oder 40 Prozent studierten. Auch entwickelten sich unterschiedliche Modelle der Differenzierung.

International sind drei große Bereiche der Differenzierung en vogue. Erstens steht seit den 1960er Jahren zur Diskussion, wieweit die wachsende Zahl der Studierenden in unterschiedlichen Arten von Hochschulen (bzw.

Studiengängen) und/oder unterschiedlichen Ebenen von Studiengängen ihren Platz findet. Zweitens war es immer wieder ein Thema, wieweit die Universitäten an der Spitze der Qualitäts- und Reputationshierarchie sich abheben bzw. abheben sollen. Drittens wird seit den 1980er Jahren die Differenzierung über die Hochschulen hinaus diskutiert: *Tertiary education* wurde damals der neue Sammelbegriff.

Hochschularten und Studiengangsebenen

In den USA schritt die Expansion am frühesten voran. Dort gibt es keine verbindliche institutionelle Aufgliederung, aber weitgehend akzeptiert sind die Klassifikationen der *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*, die auf institutionellen Funktionen und Studiengangsebenen basieren. Unterschieden wird gewöhnlich zwischen *research universities* (mit Promotionen und großer Forschungsaktivität in vielen Fächern), *comprehensive universities* (Promotionen und große Forschungsaktivität nur in einem Teil der Fachrichtungen), *four-year colleges* (Hochschulen nur mit Bachelor-Studiengängen) und *two-year colleges*.

Japan erlebte ebenfalls frühzeitig eine starke Expansion. Nach dem Zweiten Weltkrieg war beabsichtigt, alle Hochschulen Universitäten zu nennen und mindestens vierjährige Studiengänge anbieten zu lassen. In den 1960er Jahren wurde jedoch entschieden, die zuvor nur als vorübergehend betrachteten *junior colleges* mit zwei- bis dreijährigen Studiengängen beizubehalten und Fachhochschulen als dritten Typus zu etablieren (mit Programmen, die die dreijährige obere Sekundarstufe und ein zweijähriges Hochschulstudium verbinden).

AUTOR

Prof. Dr. Dr. h.c. Ulrich Teichler ist ehemaliger geschäftsführender Direktor des Internationalen Zentrums für Hochschulforschung (INCHER-Kassel), Universität Kassel.



In den europäischen Ländern wurde keine einheitliche Linie erkennbar, ob man primär zwischen Hochschularten (*universities* und *non-university higher education*) bzw. zwischen Ebenen von Studiengängen (*master programmes*, *bachelor programmes* und *short-cycle higher education*) unterscheiden sollte.

International bekannt wurde die britische Lösung der 1960er Jahre, nach Hochschularten und z.T. nach Studiengängen zu differenzieren. *Universities* boten Bachelor- und Masterstudiengänge sowie die Möglichkeit zur Promotion an, die *polytechnics* dagegen nur Bachelor- und Masterstudiengänge, wobei diese Studiengänge oft als stärker anwendungsorientiert betrachtet wurden. 1992 wurden jedoch die *polytechnics* zu Universitäten umbenannt, wodurch Ebenen von Studiengängen und -abschlüssen eindeutig das zentrale Merkmal formaler Differenzierung wurden.

»Der Bologna-Prozess ist kein Plädoyer für weniger, sondern für verstärkte formale vertikale Differenzierung.«

In Deutschland entstand seit 1970 und später auch z.B. in den Niederlanden, Finnland, Österreich und der Schweiz eine zweite Hochschulart. Diese unterschied sich von den Universitäten durch z.T. kürzere Vorbildung, kürzere Studiendauer und ein anwendungsorientiertes Studienangebot.

In Frankreich blieb trotz struktureller Reformen ein Nebeneinander von verschiedenen Hochschularten und von Studiengängen unterschiedlicher Länge bestehen. In Systembeschreibungen wurden weiterhin Ebenen von Studiengängen in den Vordergrund gerückt, definiert nach der Dauer des Studiums über den Sekundarabschluss hinaus: vor allem *bac+2*, *bac+3*, *bac+4* und *bac+5*.

In Italien blieb zu dieser Zeit ein *unitary system* erhalten: Fast ausschließlich Universitäten mit langen, theorieorientierten Studiengängen.

Da sich kein einheitliches formales Modell international durchsetzte, kamen UNESCO und OECD – die beiden Organisationen, die auch die internationalen Bildungsstatistiken erstellen – zu dem Schluss, die Differenzierung der Hochschulsysteme international vergleichend primär nach Ebenen von Studiengängen und -abschlüssen

zu beschreiben. Sie unterschieden dabei – mit wechselnden Bezeichnungen – zwischen

- Kurzstudiengängen und -abschlüssen im tertiären Bereich, die z.T. beruflich orientiert sein können,
- Bachelor- und Master-Studiengängen und -abschlüssen an Hochschulen und
- Promotions- und anderen ähnlichen Studiengängen und -abschlüssen.

Mit der Sorbonne-Erklärung von 1998 und der Bologna-Erklärung von 1999 verkündeten die für Hochschulfragen zuständigen nationalen Ministerien vieler europäischer Länder die Absicht, eine Ähnlichkeit der Hochschulstrukturen in Europa zu erreichen – und zwar vor allem nach Ebenen von Studiengängen und -abschlüssen. Offen gelassen wurde, ob daneben die in einigen Ländern bestehende Differenzierung nach Hochschularten fortbestehen oder aufgegeben werden sollte. Der Bologna-Prozess ist

also kein Plädoyer für weniger, sondern für verstärkte formale vertikale Differenzierung – für ein Vorherrschen der Gliederung nach Ebenen des Studiums und dabei für die Aufwertung und Ausbreitung des kürzeren Studiums.

Differenzen „am oberen Rand“

Starke informelle vertikale Differenzierung gilt in manchen Ländern traditionell als normal bzw. wünschenswert: Deutlich in den USA, wo etwa ein Viertel der Studienanfänger auf der Suche nach einer Universität mit hoher Reputation ist und wo große Unterschiede in der Forschungsintensität und -qualität der Universitäten gutgeheißen werden. In Japan bemüht sich die Mehrheit der Jugendlichen um Zulassung an einer möglichst ranghohen Universität, wobei die Schwierigkeit des Zugangs und die zu erwartenden Beschäftigungschancen als wichtigste Kriterien der Rangstufung gelten. In vielen europäischen Ländern dagegen werden vertikale Unterschiede nicht als wünschenswert angesehen, sondern unterdurchschnittliche Qualität gilt als Anzeichen des Versagens.

Seit Beginn des 21. Jahrhunderts genießen weltweite *Ranking*-Listen von *World-class universities* hohe Aufmerksamkeit. Presseorgane, Consulting-Firmen und Hochschul-Institute erstellen jährlich – primär nach Indikatoren der



Institut für wirtschafts- und rechtswissenschaftliche Forschung
Frankfurt Research Institute for Business and Law

Institut für wirtschafts- und rechtswissenschaftliche Forschung Frankfurt (IWRf)

Angewandte Forschung in enger Kooperation mit Partnern aus der Wirtschaft, Politik und Verwaltung ist das Markenzeichen des IWRf. Wir erarbeiten mit unseren Forschungsprojekten wissenschaftlich fundierte Lösungsvorschläge für wirtschaftliche und gesellschaftliche Probleme.

Wissenstransfer ernst genommen

Symposien: Mit regelmäßig stattfindenden Symposien schlagen wir die Brücke zur Praxis. Das nächste Symposium „Wissenschaft und Praxis im Austausch über aktuelle Herausforderungen“ zu aktuellen Forschungsthemen unserer Mitglieder aus den Wirtschafts- und Rechtswissenschaften, findet am **06. Februar 2015** statt.

Brown-Bag-Seminare: Die Seminarreihe findet während der Vorlesungszeit am ersten Montag im Monat während der Vorlesungszeit statt. In lockerer Atmosphäre während der Mittagszeit stellen unsere Mitglieder ihre Forschungsprojekte vor und diskutieren mit den Anwesenden. Das nächste Seminar am **12. Januar 2015** zum Thema „Logistikatlas Hessen“ wird von Herrn Prof. Dr. Schocke gestaltet.

Weitere Informationen zum Institut und seinen Veranstaltungen erhalten Sie unter:

www.frankfurt-university.de/iwrf-veranstaltungen

Fachbereich 3
Wirtschaft und Recht | Business and Law

Forschungsqualität – Ranglisten der (zumeist 500) besten Universitäten der Welt.

Vorliegende wissenschaftliche Analysen dieses *Ranking*-Diskurses zeigen erstens, dass dessen Popularität auf der verbreiteten Annahme beruht, eine stärkere vertikale Differenzierung zwischen den Universitäten wirke sich positiv auf die Leistungen der Wissen-

»Die Rankings haben eine Diskussion über die wissenschaftliche Stärke von Ländern entfacht.«

schaft insgesamt aus. Zweitens spielt die kontroverse Annahme eine große Rolle, ein hohes Leistungsniveau in einem Bereich beflügelt auch die wissenschaftliche Leistung in anderen Bereichen derselben Universität. Drittens scheinen die Rankings einen verstärkten Wettbewerb unter den „besten“ Universitäten anzustacheln, wobei unklar bleibt, ob dies insgesamt zu einer größeren vertikalen oder – im Gegenteil – zu einer Verringerung der Differenzen führt.

Viertens haben die Rankings eine Diskussion über die wissenschaftliche Stärke von Ländern entfacht: Ist etwa Wissenschaft in Großbritannien insgesamt stärker als die Deutschlands, weil dort mehr Universitäten auf den ersten 100 oder Plätzen rangieren, und können wir nur durch Wettrennen um Spitzenplätze à la „Exzellenz-Initiative“ aufholen? Zu dieser Denkweise hat die Europäische Union eine Nuance hinzugefügt: Wird die Zahl der Bewohner je Top-Universität berechnet, so liegen Länder wie die Schweiz, Schweden, die Niederlande usw. viel höher als Großbritannien, Deutschland, Japan und die USA.

Differenzen „am unteren Rand“

Es passt zu der Idee von Martin Trow über *universal higher education*: In den 1980er Jahren kamen einige internationale Organisationen – so UNESCO, die OECD und die World Bank – zu dem Schluss, dass Differenzierung in einem weiteren Rahmen zu sehen ist. Seitdem beziehen sich die übergeordneten statistischen Kategorien und die meisten Memoranden nicht mehr auf *higher education*, sondern auf *tertiary education*. Dazu zählt auch ein Sektor der „tertiä-

ren Bildung“, der durch „geringere Komplexität“ als der Hochschulbereich, aber durch „höhere Komplexität“ als der größte Teil der beruflichen Ausbildung gekennzeichnet sei.

Dazu gehören zum einen *short-cycle higher education*, so zum Beispiel britische *foundation programmes* sowie Studienprogramme in den USA und Japan, die mit einem *associate degree* enden, und zum anderen *advanced vocational training*. Die UNESCO – in ihrem neuen ISCED-Schema von 2011 – und die Europäische Union – in dem im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts entwickelten *European Qualifications Framework (EQF)* – bezeichnen den Bereich jeweils als *level 5*. In Deutschland wurden lange Zeit die Studienangebote der Berufsakademien und heute noch verschiedene Ausbildungen für Gesundheits- und Erzieherberufe sowie die Techniker-Ausbildung dazu gerechnet. Im Jahre 2010 betrug die Quote von Absolventen mit mindestens einem Bachelor-Abschluss im OECD-Durchschnitt 39 Prozent und die entsprechende Quote für diesen weiteren tertiären Bereich elf Prozent.

»Wenig beachtet wird, wie sich die horizontale Struktur entwickelt.«

In der deutschen Hochschullandschaft war ein Aufschrei zu hören, als der Titel „Bachelor professional“ für Absolventen solcher Ausbildungen in die Debatte geworfen wurde. Bisher ist noch nicht hinreichend realisiert, wie weit sich hier eine weitere vertikale Differenzierung abzeichnet oder ein großer „hybrider“ Bereich zwischen dem Hochschul- und dem beruflichen Ausbildungssystem.

Übergreifende Trends, Perspektiven und „unterbelichtete“ Aspekte

Wissenschaftliche Analysen zur Strukturentwicklung des Hochschulwesens im internationalen Vergleich zeigen, dass es im Laufe der Jahrzehnte immer Bewegungen und Maßnahmen zur stärkeren vertikalen Differenzierung und ebenso zur vertikalen Entdifferenzierung gegeben hat. So waren zum Beispiel die Einführung von Bachelor-Ab-

schlüssen an Universitäten im Zuge des Bologna-Prozesses und auch Maßnahmen wie die „Exzellenz“-Initiative eindeutig vom Wunsch einer stärkeren vertikalen Differenzierung getragen. Gleichzeitig wuchs jedoch die Funktionsüberschneidung von Universitäten und anderen Hochschulen, der Übergang der Bachelor-Absolventen zu einem Master-Studium fiel unerwartet hoch aus, und auch der Wettbewerb zwischen den angesehenen Universitäten scheint nach Ansicht mancher Experten eher Entdifferenzierung nach sich gezogen zu haben. Auch der „tertiäre“ Sektor kann als Schritt zu mehr (einem weiteren Sektor) oder zu weniger Differenzierung (Aufwertung von Bereichen der beruflichen Bildung) interpretiert werden. Seriöse international vergleichende Studien wagen keine eindeutige Aussage, ob insgesamt die Kräfte zu mehr oder zu weniger Differenzierung stärker sind.

Aber immer wieder wird kritisiert, dass nur eine einzige Dimension der Differenzierungsbewegungen – die vertikalen Differenzen zwischen einzelnen Hochschulen – zu stark im Vordergrund steht. Wenig wird beachtet, wie sich die horizontale Struktur entwickelt. Das gilt nicht nur als ein analytisches, sondern auch als ein praktisches Problem: So seien Bemühungen, die jeweils angesehenen Universitäten „nachzuäffen“, so verbreitet, dass eine substanzielle Programmvierfalt, die für die Studierenden, die Wissenschaft und die Gesellschaft von höchstem Wert sein könnte, untergraben werde. Auch wird zu wenig berücksichtigt, wie ausgeprägt die Binnendifferenzierung innerhalb der einzelnen Hochschulen ist und wie wertvoll sie sein könnte: etwa im Nebeneinander von konventionellem und EDV-gestütztem Studium, in hohen Lernerträgen durch eine Vielfalt von Studierenden und ein entsprechendes „diversity management“, in einer gezielten Schwerpunktbildung von Forschungsbereichen an den einzelnen Hochschulen u.a.m. Schließlich – so die verbreitete Kritik – habe die vorherrschende Diskussion zur Differenzierung zwischen den Hochschulen noch nicht ernsthaft zur Kenntnis genommen, wie stark hochschulübergreifende Kooperation und Mobilität die Leistungen von Forschung, Lehre und Studium prägen. Ist der vorherrschende Differenzierungsdiskurs brandaktuell oder völlig altmodisch?