

Stefan Hornbostel, Christoph Oehler und
Ulrich Teichler (Hg.)

Hochschulsysteme und Hochschulplanung in westlichen Industriestaaten

Werkstattberichte — Band 15
Wissenschaftliches Zentrum für
Berufs- und Hochschulforschung
Gesamthochschule Kassel

Kassel 1986

WERKSTATTBERICHTE

Herausgeber: Wissenschaftliches Zentrum für
Berufs- und Hochschulforschung
Gesamthochschule Kassel

Redaktion: Gabriele Gorzka

Reihe WERKSTATTBERICHTE

c Alle Rechte vorbehalten 1986
Wissenschaftliches Zentrum für
Berufs- und Hochschulforschung
Gesamthochschule Kassel
Henschelstr. 4, 3500 Kassel

ISBN: 3-88122-289-8

Gesamthochschulbibliothek

Das nachfolgend abgedruckte Gutachten
 Stefan Hornbostel, Christoph Oehler und Ulrich Teichler:
 ASPEKTE DER HOCHSCHULPLANUNG IN WESTLICHEN INDU-
 STRIESTAATEN ist im Auftrag des European Centre for Higher
 Education der Unesco entstanden; die englische Fassung erscheint
 in dem Band: CEPES/UNESCO: Planning in Higher Education.
 Study on New Approaches in the Planning of Higher Education
 in Market Economy Systems and in Centrally Planned Economies.
 Bucharest 1986.

Bei dem Beitrag
 Stefan Hornbostel und Christoph Oehler:
 ASPEKTE EINES VERGLEICHS DER HOCHSCHULSYSTEME IN
 FRANKREICH, GROßBRITANNIEN, SCHWEDEN UND DEN NIE-
 DERLANDEN
 handelt es sich um die überarbeitete Fassung eines Gutachtens,
 das veröffentlicht ist in dem Sammelband: Freie Universität
 Berlin/Zentralinstitut für sozialwissenschaftliche Forschung/
 Forschungsprojektschwerpunkt "Ökonomische Theorie der Hoch-
 schule": Aspekte der Hochschuldifferenzierung. Arbeitshefte,
 Nr. 2, Berlin 1984.

INHALT	Seite
Christoph Oehler EINLEITUNG: Forschungsprobleme des internationalen Vergleichs von Hochschulsystemen und Hochschulplanung	9
I. Stefan Hornbostel, Christoph Oehler und Ulrich Teichler ASPEKTE DER HOCHSCHULPLANUNG IN WESTLICHEN INDUSTRIESTAATEN	26
1. <u>Hochschulzugang</u>	28
1.1 Zum Stellenwert des Hochschulzugangs für die Hochschulplanung	28
1.2 Quantitative Entwicklung der Studienanfängerzahlen	29
1.3 Studienberechtigung und Sekundarschulentwicklung	30
1.4 Studienaufnahme und Studentenzahlen	36
1.5 Hochschulzulassung	47
1.6 Öffnung der Hochschulen für neue Zugangsgruppen	52
1.7 Zusammenfassung	55
2. <u>Struktur des Hochschulwesens</u>	59
2.1 Zum Wandel der Strukturkonzeptionen	59
2.2 Differenzierungsmodelle und ihre Veränderung	61
2.3 Integrierte Modelle	65
2.4 Integrative Hochschulmodelle	67
2.5 Differenzierung und Studienzeiterkürzung	68
2.6 Strukturwandel auf dem Hintergrund ökonomischer Probleme	70
3. <u>Planung des Hochschulsystems</u>	73
3.1 Ziele und Modelle der Planung	73
3.2 Organisation der Hochschulplanung	79
3.3 Zur Effizienz der Ressourcennutzung	85
3.4 Perspektiven der gegenwärtigen Hochschulplanung	87

	Seite
II. Stefan Hornbostel, Christoph Oehler ASPEKTE EINES VERGLEICHS DER HOCHSCHUL- SYSTEME IN FRANKREICH, GROSSBRITANNIEN, SCHWEDEN UND DEN NIEDERLANDEN	
1. <u>Zum Untersuchungsansatz</u>	90
2. <u>Das Hochschulsystem der Bundesrepublik Deutsch- land - Problemlagen und Reformstrategien</u>	91
3. <u>Großbritannien</u>	102
3.1 Struktur des Hochschulsystems	102
3.2 Übergang von Schule zu Hochschule	106
3.3 Studienverlauf	109
3.4 Studenten	111
3.5 Berufsbezug	120
3.6 Finanzielle Restriktionen	121
3.7 Forschung	124
3.8 Hochschule und Staat	125
4. <u>Schweden</u>	128
4.1 Struktur des Hochschulsystems	128
4.2 Übergang von Schule zu Hochschule	132
4.3 Studienverlauf	137
4.4 Studenten	140
5. <u>Frankreich</u>	149
5.1 Struktur des Hochschulsystems	149
5.2 Übergang von Schule zu Hochschule	152
5.3 Studienverlauf	157
5.4 Studenten	161

	Seite
6. <u>Niederlande</u>	169
6.1 Struktur des Hochschulsystems	169
6.2 Übergang von Schule zu Hochschule	171
6.3 Studienverlauf	173
6.4 Studenten	174
7. <u>Aspekte eines internationalen Vergleichs</u>	178
7.1 Hochschulzugang	178
7.2 Innere und äußere Differenzierung des Hochschulsystems	180
7.3 Hochschule und Arbeitsmarkt	183
7.4 Zum Verhältnis von Hochschule und Staat	184
Literatur	186
Die Autoren	198

EINLEITUNG:

Forschungsprobleme des internationalen Vergleichs von Hochschulsystemen und Hochschulplanung

Christoph Oehler

(1) Zur Veränderung der Ziele der Hochschulplanung

Gegenstand der hier vorgelegten vergleichenden Untersuchungen sind Entwicklungstendenzen der Hochschulplanung in westlichen Industriestaaten innerhalb des letzten Jahrzehnts. Ohne den vergleichenden Analysen einzelner nationaler Hochschulsysteme vorzugreifen zu wollen, läßt sich feststellen, daß sich einige gemeinsame zentrale Aufgaben der quantitativen und strukturellen Hochschulplanung abzeichnen: Es geht zunächst nach wie vor um die Bewältigung steigender Studienplatznachfrage durch Hochschulsysteme, die ihre bisherige Entwicklung stärker an der Entfaltung der Fachdisziplinen, der Verwissenschaftlichung von Ausbildungsgängen, dem gewandelten Verhältnis von wissenschaftlichen Ausbildungszielen und Berufsanforderungen, tradierten Begriffen von Studierfähigkeit und Akademikerstatus sowie an historisch gewachsenen Strukturen überhaupt orientiert hatten, nicht aber an den rein quantitativ vervielfachten Qualifikationsanforderungen im Rahmen übergreifender sozialer Aufstiegstendenzen. Daraus resultierte für die Reform bzw. Weiterentwicklung der Hochschulsysteme als solche die Aufgabe, diese Qualifizierungsanforderungen durch Anpassung überkommener Strukturen oder die Entwicklung neuer zu bewältigen, wobei sich eine Vielfalt von institutionellen Lösungen herauskristallisierte. Diese wiederum sind danach zu gruppieren, wie sie unter den jeweiligen historischen und gesellschaftlichen Voraussetzungen in den einzelnen Industrienationen die quantitative und qualitative Diversifikation der Ausbildungswege und Abschlußprofile entsprechend der beruflichen und arbeitsmarktbezogenen Anforderungen an die Hochschulabsolventen zu leisten versuchten. Dabei ergeben sich - ähnlich wie bei den Reformtendenzen im Schulwesen im vorausgehenden und auch noch gleichen Zeitraum - als übergreifende strukturelle Alternativen, wie unten näher dargestellt wird, curriculare und/oder strukturelle Differenzierung einerseits, Integration unter diesen beiden Aspekten andererseits. Der Schwerpunkt der beiden vergleichenden Untersuchungen liegt darauf, die vielfältigen Misch-

formen, welche die einzelnen Hochschulsysteme unter diesen funktionalen Aspekten darstellen, in ihrer Veränderung unter sich wandelnden gesellschaftlichen Anforderungen darzustellen. Dabei bot es sich an, dies auf drei "Stufen" des Qualifikationsprozesses an den Hochschulen zu tun: dem Übergang von der Sekundarstufe zum tertiären Sektor, dem Durchlaufen der verschiedenen Ausbildungswege im jeweiligen Hochschulsystem selber und dem Übergang in das Berufssystem. Daß für die letzte Phase, aber auch für die voraufgehenden Ausbildungswege die quantitativen und qualitativen Berufsperspektiven wichtig sind, liegt auf der Hand und schlägt sich auch in der - mehr oder minder gebrochenen - Berücksichtigung von Bedarfsprognosen für Hochschulabsolventen nieder.

Dies verweist auf Veränderungen in der Focussierung der Hochschulplanung selber. In der Phase, die unserem Untersuchungszeitraum voranging, vollzog sich der Übergang von einem Planungsoptimismus, der eine Abstimmung von "sozialer Nachfrage", Berufsbedarf und Studienplatzangebot in den Qualifikationsstrukturen der Hochschulen selber für möglich hielt, zu einem fast ebenso pauschalen Skeptizismus in bezug auf die rationale Gestaltung des Hochschulsystems nach längerfristigen, in sich abgestimmten Planungszielen, speziell auch aufgrund von Parametern der Bedarfsprognosen.

Die uns interessierende Phase ist dagegen eher durch eine Überwindung solcher Globalmodelle, - denn auch der Verzicht auf jede rationale Durchdringung der vorhandenen Strukturen ist ja ein solches -, gekennzeichnet; und zwar zugunsten differenzierterer Lösungsmodelle, die stärker auch die Partizipation der Hochschulen selber, der Hochschulgruppen und regionalen Instanzen einerseits, inhaltliche Fragen der Abstimmung von Hochschulausbildung und Praxisanforderungen andererseits einbeziehen. Insofern kann man von einer Verlagerung der Focussierung der Planung von quantitativen zu qualitativen Präferenzen sprechen. Nur so auch scheint es möglich zu sein, die gesamtgesellschaftlichen und individuellen Folgen von Fehlplanungen einzugrenzen und unter Umständen Übergangslösungen zu transformieren. Im ganzen gesehen, haben sich damit die Anforderungen an die Transparenz und an die Legitimation von Hochschulplanungskonzepten und -prozessen erhöht. Planung wird in diesem Zusammenhang mehr als integrierender Bestandteil der Entscheidungsprozesse in der staatlichen Verwaltung einerseits, den Hochschulinstitutionen andererseits, d.h. nicht mehr als isoliertes Planungsinstrumentarium zu verstehen sein. Es muß offen bleiben, wie weit es sich auch hier um eine Übergangphase innerhalb eines durchaus krisenhaften Anpassungspro-

zesses der nationalen Bildungssysteme überhaupt an übergreifende Modernisierungstendenzen in den westlichen Industrienationen handelt.

Im folgenden soll, ohne den Ergebnisdarstellungen der Einzeluntersuchungen vorzugreifen, versucht werden, die oben erwähnte zentrale Strukturfrage der institutionellen und curricularen Integration bzw. Differenzierung in bezug auf die drei Phasen des "Durchlaufes" des Hochschulsystems zu konkretisieren, um so das Verständnis der Einzelberichte zu erleichtern.

(2) Integration und Differenzierung im Hochschulzugang

Beim Hochschulzugang war und ist die bildungspolitische Diskussion auf das Ziel ausgerichtet, soziale Selektion zugunsten weitgehender Demokratisierung abzubauen. Gleichwohl haben angesichts erreichter Kapazitätsgrenzen der Hochschuleinrichtungen und veränderter Arbeitsmarktbedingungen Erörterungen darüber an Gewicht gewonnen, ob die berufliche Allokationsfunktion des Hochschulsystems in den Planungen stärkeres Gewicht erhalten solle, sei es durch Steuerung bzw. Selektion schon im Sekundarbereich, sei es durch Differenzierung der Zugangsvoraussetzungen für Hochschularten oder Studiengänge, sei es auch durch selektiv wirkende Stufungen von Studienphasen. Gleichzeitig hat aber die Öffnung für Zugangswege außerhalb der tradierten allgemeinbildenden Sekundarschulbildung für die Planung größere Relevanz gewonnen; nicht zuletzt vor dem Hintergrund einer veränderten Verschränkung von Berufstätigkeit und Ausbildung.

Ungewißheiten bestehen dabei in bezug auf die längerfristigen individuellen Ausbildungsstrategien. Bisher scheint der Trend zu einer möglichst hohen Qualifikationsbasis für den "Einstieg" in den Arbeitsmarkt von der Verschlechterung der Berufschancen nicht gebrochen zu sein. Auch scheint das Hochschulwesen immer mehr eine Art Auffangstellung angesichts wachsender Jugendarbeitslosigkeit zu erhalten.

Eine Steuerung des Hochschulzugangs wird z. T. indirekt in Gestalt unterschiedlicher Zugangsbedingungen der voraufgehenden weiterführenden Schularten praktiziert. Die Entwicklung der Nachfrage nach weiterführender Schulbildung hat die Planer damit aber verstärkt vor die Frage gestellt, ob nicht dies zumindest in Staaten, deren Grundordnung eine bedarfsgesteuerte Planung der Ausbildungsprozesse verbietet, letztlich nur zu einer quantitativen Expansion der eine möglichst uneingeschränkte Hochschulzugangsberechtigung

vermittelnden Schularten und damit auch unter Umständen zur Deformation ihrer curricularen Strukturen und Zielsetzungen führt. Das hat die Planung des Sekundarschulwesens verstärkt auf die Frage verwiesen, ob ein Schulwesen anzustreben sei, in dem stufenweise durch entsprechende curriculare Anteile ein Übergang in die Berufsausbildung vorbereitet wird; um wenigstens eine partielle Umlenkung der sozialen Nachfrage nach Hochschulausbildung zu bewirken. Es zeigt sich auch, daß die Beschäftigungsaussichten für Akademiker nur bedingt regulativ auf die Nachfrage nach Studienplätzen wirken, insofern sich zu Beginn der siebziger Jahre zwar zunächst mehr Studienberechtigte nach den Arbeitsmarktchancen orientierten, unter den Bedingungen sich ausweitender Beschäftigungsprobleme jedoch die Zahl der Studierwilligen zunächst wieder anstieg, während sich gegenwärtig divergierende Tendenzen abzeichnen.

Eine Differenzierung ist sodann bei der Selektion für die Aufnahme in Studiengänge bzw. Hochschularten oder in den Hochschulbereich überhaupt nach punktuellen Auslesestandards diskutiert worden. Mehr oder minder haben alle verglichenen Staaten solche Modelle bzw. Kombinationen und Mischformen angewandt. Nicht zu übersehen ist dabei auch, daß verstärkte Steuerungsmaßnahmen innerhalb des Hochschulsystems mit der wachsenden Heterogenität der Studentenschaft in ihren fachlichen Studienvoraussetzungen und Kompetenzen begründet wurden. Dabei ging es dann aber um die Folgewirkungen einer partiellen Selektion auf andere Studiengänge und bei einer globalen Restriktion, die das Hochschulsystem von der Lösung der Aufgabe der quantitativen Anpassung an Berufsnachfrage und -bedarf zu entlasten schien, um die Verlagerung der Anpassungsleistung auf die durch das allgemeinbildende Schulwesen hierfür nicht hinreichend vorbereiteten Individuen.

Neben diesen Fragen der Differenzierung des Hochschulzugangs sind aber Formen der Erweiterung der Zugangswege zu einer Hochschulausbildung außerhalb der traditionell darauf vorbereitenden allgemeinbildenden Sekundarschule stärker in den Blickpunkt der öffentlichen Diskussion geraten. Der internationale Erfahrungsaustausch ist hier besonders wichtig.

(3) Zur Integration und Differenzierung der Hochschulstrukturen

Die veränderte Ausbildungsnachfrage einerseits und Diskrepanzen in quantitativer und qualitativer Art zwischen Qualifizierungsprozeß an der Hochschule und Arbeitsmarktbedürfnissen andererseits haben zu einem weiten Spektrum struktureller Veränderungen des

Hochschulbereichs geführt.

In einigen Ländern kam es zum Auf- oder Ausbau eines sogenannten "non-university"-Sektors, in anderen zu einem ähnlichen Effekt durch Integration einzelner Ausbildungseinrichtungen oder einer ganzen Gruppe in den Hochschulbereich, in einigen zur Diversifizierung der Studienwege und Abschlußarten innerhalb des Geflechts bestehender Einrichtungen, in wieder anderen auch zur Integration unterschiedlicher Hochschuleinrichtungen in einem Gesamthochschulsystem. Zudem gibt es auch vielfach Mischsysteme. In einigen Staaten werden allerdings auch sich anbietende Differenzierungen des bestehenden Hochschulsystems bewußt vermieden, um jegliche Marginalisierung von Sektoren des Hochschulsystems und Studentengruppen zu vermeiden. Neben der institutionellen Differenzierung spielt die curriculare eine wachsende Rolle, insbesondere in Gestalt von gestuften Studienabschlüssen bzw. Kurzstudiengängen. Im Ergebnis hat sich der Hochschulbereich damit einerseits je nach dem wissenschaftlichen Anforderungsniveau bzw. Prestige, andererseits nach der Nähe zu konkreten beruflichen Anforderungsprofilen differenziert.

Schon aufgrund der historischen Entwicklung, aber auch gezielter Reform- und Ausbildungsmaßnahmen haben die meisten Staaten mehr oder minder die Anpassung durch äußere Differenzierung, insbesondere durch den Ausbau von einzelnen Einrichtungen zu Fachhochschulen, zu leisten gesucht. Für die Hochschulplanung stellten sich dabei u. a. die folgenden Fragen: Welche "Berufseimündungen" und welche Arbeitsmarktbedingungen müssen längerfristig gesichert sein, um die Nachfrage nach diesen Studiengängen dauerhaft zu stabilisieren. Wie wirkt sich der Substitutionswettbewerb zwischen den Absolventen dieser und denjenigen der traditionellen Ausbildungsgänge aus? Wie kann verhindert werden, daß diese Einrichtungen eher als Umwege im Konkurrenzettbewerb um die am besten qualifizierenden Startvoraussetzungen für den Berufseintritt umfunktioniert werden.

Die innere Differenzierung hat dazu geführt, daß neben dem traditionellen, curricular festgelegten Studienverlauf eine Fülle spezifischer oder an individuellen Interessen orientierter Studiemöglichkeiten eröffnet werden. Dabei hatten die Planer besondere Lösungsmuster dafür zu finden, gleichzeitig die erforderlichen Qualifikationsstandards zu bewahren, die Diversifikation der Berufseintrittsverfahren (auch unter dem Aspekt des "lebenslangen Lernens") zu erreichen und die Innovations- und Anpassungsfähigkeit des Wissenschaftssystems in Forschung und Lehre zu sichern.

Eine Planungsalternative, die sich aber nicht als voll integrierter Bestandteil des Hochschulsystems durchgesetzt hat, stellt die Gesamthochschule dar. Sie verlagert die Diversifikation der Ausbildungsgänge in Richtung auf Berufswege in die Institution selber. Sie hält damit Qualifikationsoptionen der Studierenden länger offen. Fraglich blieb in der Diskussion, ob dieses Modell wirklich zu einer besseren Anpassung von Ausbildungsambitionen und Berufsbedarf führt oder ob es nur als eine erweiterte Zugangsmöglichkeit zu den jeweils höchsten Studienabschlüssen genutzt wird.

Differenzierung und Integration der Hochschularten und Bildungswege innerhalb eines nationalen Bildungssystems bildeten so in der Hochschulplanung den Rahmen für die Abstimmung von individuellen Studienwünschen, Praxisbezügen, Berufsansforderungen und Studienreformmodellen, wobei zugleich die neu entstandenen und die länger bestehenden Hochschuleinrichtungen bzw. Hochschularten in ihren Lernzielen und in ihrer Struktur aufeinander abzustimmen waren.

In der Hochschulplanung zeichneten sich schließlich weit gezielter als bisher Tendenzen ab, neben der Berücksichtigung der Studienplatznachfrage mehr Gewicht auf den Ausbau der Forschungseinrichtungen zu legen, um den neuen technologischen und ökonomischen Anforderungen der Gesellschaft an die Innovationsfähigkeit der Hochschulen gerecht werden zu können. Dabei wurden Schwerpunktbildungen in der Forschung und auch in den Spezialisierungsbereichen der Ausbildung angestrebt; was wiederum klare Prioritätensetzungen bei der Verwendung der knapper werdenden Ressourcen unvermeidlich machte.

(4) Zur Diversifikation der Übergänge in den Beruf

Zur Beantwortung der Frage der Abstimmung von Hochschulausbildung und Arbeitsmarkt zeigt der internationale Vergleich, daß auf seiten des "Abnehmersystems" neben generellen Faktoren (Wachstum, Arbeitskräftebedarf, veränderte Qualifikationsprofile) nationale Besonderheiten in mehrfacher Hinsicht berücksichtigt werden müssen. Dies bezieht sich auf die quantitative Relation von Hochschulabgängern und Beschäftigung von Akademikern, den Anteil von Führungskräften innerhalb der betrieblichen Hierarchien, die vertikale und horizontale Mobilität, den Umfang betrieblicher Ausbildungsleistung, den die Hochschule nicht erbringt, bzw. den Umfang der erwarteten speziellen Qualifikationen, die nicht "on the job" erworben werden, den Stellenwert zertifizierter Abschlüsse,

die Eingangsvoraussetzungen für Dienstverhältnisse bei öffentlichen Arbeitgebern, die Ausprägung des Laufbahnsystems usw.

Auf der anderen Seite spielt im Ausbildungssektor offenbar die auf die jeweilige Tradition des Hochschulsystems gegründete Heraufdifferenzierung von Institutionen, die speziell administratives oder ökonomisches Führungspotential "produzieren" (Grandes Ecoles, auch britische Traditionsuniversitäten), eine Rolle, aber auch die Reputation der jeweiligen Universitäten, jedenfalls dort, wo sich die einzelnen Institutionen in Konkurrenzverhältnissen bewegen.

Dabei zeichnet sich innerhalb des letzten Jahrzehnts die folgende Grundtendenz ab: Nach einer Phase einer im großen und ganzen doch parallelen - wenn auch nicht voll abgestimmten - Expansion von Hochschulsystemen und Arbeitsmärkten für Hochschulabsolventen herrscht seit Mitte der siebziger Jahre die Vermutung vor, daß mittelfristig die Diskrepanz beider Bereiche zunehmen dürfte. Während man in der Vergangenheit von zyklischen Schwankungen der Über- und Unternachfrage von Hochschulabsolventen - gerade auch in Abhängigkeit von der staatlichen Einstellungspolitik - sprechen konnte, gibt es jetzt auch Überlegungen, die von einem tiefgreifenden "time-lag" zwischen dem langfristig zweifellos wachsenden Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften und damit auch der Verwissenschaftlichung der Berufswege einerseits und dem durch die Nachfrage nach Hochschulausbildung besonders der neuen sozialen Zugangsgruppen für Hochschulausbildung in den meisten Industriestaaten ausgelösten Angebot andererseits auszugehen. Man kann sozusagen nicht mehr von einer "prästabilisierten Harmonie" der Entwicklung beider Bereiche sprechen. Das könnte zu einer tiefgreifenden Legitimationskrise der Hochschulplanung, aber auch der Hochschulausbildung selber führen, wofür es in der Lehrerbildung bereits deutliche Anzeichen gibt.

Eine Abstimmung zwischen Hochschulqualifikation und Arbeitsmarkt in qualitativer Hinsicht durch innere Differenzierung, also gestufte und nach Schwerpunkten gegliederte Studiengänge mit entsprechenden Abschlüssen, kann in den verglichenen Staaten auf ganz unterschiedlichen Entwicklungen der Hochschulstrukturen aufbauen. Dabei ist nicht zu übersehen, daß die Flexibilität dieser Strukturen hinsichtlich einer besseren Anpassung der vermittelten Qualifikationen an den Arbeitsmarkt wesentlich davon abhängt, ob die institutionelle Verbindung von Forschung und Lehre in dem Umfang aufrecht erhalten wird, wie sie in dem Selbstverständnis der bundesdeutschen Hochschulen existiert.

In allen diesen Fällen ging es in der Planung um eine Abstimmung des wissenschaftsbezogenen Qualifikationsprozesses mit dem be-

ruflichen Verwendungssystem für Teilbereiche, die tatsächlich eine Diversifikation der wissenschaftlichen Ausbildung bewirkte und nicht nur eine bloß institutionelle Überlappung der beiden Systeme für vorhandene Berufsrollen mit der Folge der Übertragung unmittelbarer beruflicher Verwendbarkeit und Abhängigkeitsverhältnisse in den wissenschaftsbezogenen Qualifikationsprozeß.

Die Planung wird gleichwohl verstärkt dem Umstand Rechnung zu tragen haben, daß sich die künftigen Qualifikationsziele entsprechend der Vielfalt des Beschäftigungssystems diversifizieren (vgl. Council of Europe 1982) und damit sich die Grenzen zur Berufsausbildung verflüssigen und zugleich Weiter-, Kontakt-, "part-time"-Studiengänge abzustimmen und in einem sogenannten quartären Ausbildungssektor zu ordnen und zu integrieren sein werden. In diesem Zusammenhang sollten auch die Vermittlungs- und Beratungsdienste, die gerade in den britischen Universitäten sehr entwickelt sind, auf ihre Wirksamkeit hinsichtlich Markttransparenz, Vermittlungschancen, Verbindung mit regionalen Arbeitsmärkten hin näher untersucht werden.

Die international vergleichende Darstellung der Entwicklung der Hochschulplanung in den westeuropäischen Regionen seit den siebziger Jahren und der ihr zugrundeliegenden Strukturveränderungen der Hochschulfunktionen zeigt somit, daß es sich überwiegend um Wechselwirkungen zwischen tradierten Hochschulstrukturen, veränderter sozialer Nachfrage nach Hochschulausbildung, Veränderungen des Arbeitsmarktes für Hochschulabsolventen und Innovationen des Zugangssystems, der Curricula und der institutionellen Differenzierung des Hochschulbereiches handelte. Trotz vergleichbarer gesellschaftlicher Rahmenbedingungen hat dies aber nicht zu einer allgemein konstatierbaren Konvergenz der nationalen Hochschulsysteme und auch des jeweiligen Verhältnisses von Staat und Hochschule geführt. Die siebziger Jahre haben insofern zu der Einsicht beigetragen, daß die Abstimmung der Hochschulentwicklung und Hochschulplanung mit den vielfältigen gesellschaftlichen Anforderungen auf unterschiedlichen Wegen erreicht werden kann, d.h. daß es eine Vielfalt "strukturell äquivalenter" Reformmodelle gibt.

(5) Zum Verständnis der beiden Gutachten über die Entwicklung der Hochschulsysteme und der Hochschulplanung

Von den beiden hier vorgelegten Gutachten verfolgt das erste die skizzierte Fragestellung, indem es auf den drei Ebenen des Hochschulzugangs, des Hochschulbesuchs und der Berufseinmündung jeweils Ländervergleiche anstellt und abschließend übergreifende

Fragen der Hochschulplanung behandelt. Demgegenüber stellt das zweite Gutachten die Planungsprobleme jeweils eines Landes im Kontext der drei Ebenen dar, um abschließend einen Ländervergleich durchzuführen. Erst beide Zugangsweisen - gerade auch für dieselben Länder - ermöglichen eine vollständige Vergleichsperspektive. Dabei konnte es nicht um eine "enzyklopädische" Darstellung der jeweiligen Hochschulsysteme oder gar der Beschäftigungsbereiche für Hochschulabsolventen gehen, die ohnehin alsbald von der Entwicklung überholt gewesen wäre; vielmehr handelt es sich um exemplarische Problemlösungen für die veränderten Anforderungen an das Hochschulsystem im Rahmen eines übergreifenden, wengleich nicht einheitlichen gesellschaftlichen Modernisierungsprozesses.

Das erste Gutachten entstand als "follow-up-Studie" auf Anregung des European Center for Higher Education (CEPES) im Anschluß an ein Symposium vom 7.-9. Dezember 1983 in Bukarest, bei dem Vertreter von staatlichen Stellen und Hochschuleinrichtungen aus den europäischen Mitgliedsländern neue Planungskonzepte für den Hochschulbereich diskutierten.

Die Tagung verfolgte vor allem das Ziel, nach einer Phase gesteigerten öffentlichen Interesses an dem Hochschulausbau angesichts deutlicher Anzeichen einer Verschiebung der Prioritätensetzung auf andere Bereiche einen Erfahrungsaustausch zwischen den Planern zu ermöglichen; besonders darüber, wie unter den jeweiligen unterschiedlichen sozioökonomischen, politischen und kulturellen Bedingungen eine strukturelle Schwerpunktsetzung zu konzipieren, die vorhandenen Ressourcen entsprechend einzusetzen und ihre Effizienzen auch zu evaluieren seien. Dabei waren, wie auch der Tagungsverlauf zeigte, durchaus Unterschiede in Planungszielen, Planungsträgern und Planungsmethoden zwischen den Ländern festzustellen; ebenso aber auch Konfliktbereiche innerhalb der Länder zwischen Planungsträgern und "Planungsobjekten", d.h. Hochschuleinrichtungen. Auf der anderen Seite bestand unter den Konferenzteilnehmern Einmütigkeit darüber, daß angesichts wachsender internationaler Verflechtungen einerseits, Diskrepanzen der Entwicklungen andererseits auf verschiedenen gesellschaftlichen Sektoren ein Informationsaustausch über Unterschiede der einzelnen Hochschulsysteme und deren strukturelle Veränderungen zur Lösung neuer gesellschaftlicher Aufgaben in ihrer Bedeutung als Grundlagen der Planung wie auch Reformansätze, die mit Planungen der Verwirklichung nähergebracht werden sollen - neben Planungsmethoden im engeren Sinne -, dringend erforderlich sei. Die vorliegende Studie, der eine solche für die osteuropäischen Industriestaaten korrespondiert, ist auf diesem Hintergrund entstanden.

Das zweite Gutachten wurde im Rahmen eines Forschungsprojektes von Hüfner, Riese und Schramm zur ökonomischen Theorie der Hochschule erstellt. Das Paradigma des dortigen Forschungsprogrammes bildet die These von dem Modernisierungsrückstand der Institution Hochschule, gemessen an dem Entwicklungsrückstand der Industriegesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Ziel der Analyse ist unter anderem, die empirischen Grundlagen für eine Reformstrategie der Hochschulen zu erarbeiten, welche eine bessere Abstimmung der hochschulischen Qualifikationsprozesse mit den Anforderungen der Arbeitswelt bewirken soll - und zwar durch die Einführung von Marktmechanismen, insbesondere des Wettbewerbs zwischen Institutionen, Ausbildungsgängen, Absolventen und auch Abnehmern. Dieser Wettbewerb soll Dysfunktionalitäten vermindern oder aufheben, die durch ein zu enges Qualifikationsspektrum der Hochschulausbildung verursacht worden sind und sich unter anderem in steigender akademischer Arbeitslosigkeit ausdrücken. Das Forschungsparadigma konzentriert sich somit auf die für die Funktionsfähigkeit unseres Hochschulsystems lebenswichtigen Frage, wie das gesellschaftliche Postulat der Chancengleichheit im Zugangssystem aufrechterhalten und doch auch abgestimmt werden kann mit dem gleichgewichtigen Postulat, einen Übergang von der Qualifikation an der Hochschule in den Beruf zu sichern. Diese Strukturanalysen wurden für die Bundesrepublik, Großbritannien, Frankreich, die Niederlande und Schweden durchgeführt.

Auf dieser Grundlage wird geprüft, auf welche Weise in diesen Staaten eine institutionelle Problemverarbeitung mit entsprechenden Lösungsstrategien gemäß der übergreifenden Zielsetzung des gesamten Forschungsprojektes, also vor allem der Abstimmung von Studienplatznachfrage und Arbeitswelt durch Veränderungen der Hochschulstrukturen einschließlich eines institutionalisierten Leistungswettbewerbs innerhalb der letzten eineinhalb Jahrzehnte, stattgefunden hat. Dabei geht es um die Innovationsfähigkeit der Hochschulsysteme ebensowohl durch innere Differenzierung wie durch äußere, institutionelle Integration - beides mit dem Ziel, die Problemverarbeitungskapazität der Systeme zu steigern.

(6) Zur Methode des internationalen Vergleichs

Zum methodischen Hintergrund des Verständnisses der beiden Berichte sind einige Vorbemerkungen erforderlich. Der erste Bericht geht von geschlossenen Darstellungen der Hochschulsysteme in den hier ausgewählten Ländern unter den am Anfang genannten Aspekten aus und zieht abschließend erst Vergleiche

zwischen den Ländern. Der zweite Bericht vergleicht umgekehrt jeweils unter einem dieser Aspekte die Hochschulsysteme der in diesem Bericht - auch durch Adaption bereits bestehender Bildungssysteme - ausgewählten Länder, um abschließend die einzelnen Aspekte aufeinander zu beziehen.

Dieser bewußt gewählte doppelte methodische Ansatz führt auf Grundprobleme des internationalen Vergleichs von Bildungssystemen und ihres Verhältnisses zu anderen gesellschaftlichen Teilsystemen überhaupt: Die Hochschulsysteme in den untersuchten Staaten sind Produkte eines langen historischen Entwicklungsprozesses, innerhalb dessen sich die Hochschule, verschränkt mit gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklungsprozessen, in ihrer historisch konkreten Form ausdifferenzierte. Wie für andere gesellschaftliche Bereiche auch gilt für die Hochschulen, daß eine Bewertung ihrer Funktionalität hinsichtlich der zu befriedigenden gesellschaftlichen Bedürfnisse nicht nur ein genaues Bild dieser Bedürfnisstruktur voraussetzt, sondern auch die nationalen kulturellen Eigenheiten, Traditionen, Friktionen im Entwicklungsprozeß, sozialen Kräfteverhältnisse und politischen Zielvorstellungen berücksichtigen muß. Komparatistische Untersuchungen bewegen sich daher notwendig in einem Spannungsfeld mit den polaren Ausprägungen unangemessener Reduktion der Entwicklungskomplexität nationaler Bildungssysteme auf vergleichbare Strukturelemente auf der einen und detaillierter Untersuchungen nationaler Spezifika auf der anderen Seite, die kaum geeignet sind, strukturell ähnliche Probleme zu erfassen und einen Vergleich im Hinblick auf ihre funktionalen Implikationen zu ermöglichen. Vergleichende Studien sind also nicht geeignet, durch Parzellierung von Problembereichen "Entwicklungsrezepte" zu gewinnen, wohl aber den Blick für alternative Lösungsstrategien und die Bedingungen ihrer Implementation zu schärfen. Dies gilt umso mehr, als sich gerade die westeuropäischen Staaten Entwicklungsproblemen gegenübersehen, die viele strukturelle Gemeinsamkeiten aufweisen.

Während also die Hochschulstrukturen der verglichenen Staaten als Bestandteile eines historisch gewachsenen und gesellschaftlich sowie kulturell eingebetteten Bildungssystems sich nur in relativ langen Zeiträumen strukturell - nicht bloß qualitativ - verändern lassen, sehen wir uns in der Entwicklung sowohl der sozialen Nachfrage nach Hochschulausbildung als auch der Verwendung von Hochschulqualifikation unter den Bedingungen eines zumindest partiell Marktgesetzen folgenden Arbeitsmarktes in den verglichenen westeuropäischen Industrienationen innerhalb der letzten drei Jahrzehnte einer ungleich rapideren Dynamik gegenüber, die sich nicht mehr nach tradierten zyklischen Modellen der Abstimmung von sozialen

Aufstiegstendenzen und beruflicher Selektion durch das vorhandene Bildungswesen beschreiben läßt. Eben dieses "time-lag" kennzeichnet als zeitliches Modernisierungsschema die gemeinsamen Diskrepanzen zwischen der Qualifizierung an Hochschulen und der Absorptionsfähigkeit des Arbeitsmarktes, die einen Vergleich trotz der vorhandenen Einschränkungen rechtfertigen.

Ein solcher Vergleich kann unter vier Aspekten vorgenommen werden: 1) es können lediglich die formalen Strukturen der Bildungssysteme und ihre quantitative Frequentierung verglichen werden; 2) es können diese Strukturen darüber hinaus in ihren funktionalen Äquivalenzen und Unterschieden in bezug auf die Vermittlung von Berufsqualifikationen verglichen werden; 3) es kann diese Funktion ihrerseits im Kontext der unterschiedlichen sozialen, gesellschaftlichen und arbeitsmarktmäßigen Verwendungszusammenhänge dargestellt und interpretiert werden; 4) und es können schließlich Veränderungsstrategien des politisch-administrativen Systems für den Hochschulbereich unter dem Aspekt verglichen werden, inwieweit sie bei unterschiedlichen oder auch ähnlichen Kontextbedingungen der genannten Art in den einzelnen Staaten Effizienz versprechen. Die vorliegenden Analysen verbinden, wie schon in den vorangehenden Abschnitten verdeutlicht werden sollte, die vier genannten Aspekte.

Ziel der Berichte ist es danach, "strukturelle Äquivalente", d. h. aus dem jeweiligen historischen Zusammenhang der Hochschulentwicklung hervorgehende Lösungsmuster für übergreifende Probleme herauszuarbeiten. Die Grenzen eines rein statistischen Vergleichs, etwa der Frequenzen des Hochschulbesuches, liegen demgegenüber notwendigerweise dort, wo komplexe unterschiedliche Hochschulstrukturen bestehen.

EXKURS:

Probleme des internationalen Vergleichs von Hochschulstatistiken

Stefan Hornbostel

Das analytische Problem eines internationalen Vergleichs überhaupt, strukturelle Äquivalente aus Systembezügen abzuleiten anstatt einfach formal auf begrifflich höhere Generalisierung von Problemlagen auszuweichen, hat seine Entsprechung in dem statistischen Vergleich und den dabei zu wählenden Aggregationsebenen: In den hier vorgestellten beiden Aufsätzen zu Aspekten des internationalen Vergleichs von Hochschulsystemen sind verschiedentlich statistische Daten benutzt worden; einerseits zur Deskription der jeweiligen nationalen Hochschulsysteme, andererseits zur unmittelbar vergleichenden Gegenüberstellung von Entwicklungstrends, charakteristischen Unterschieden und auch Gemeinsamkeiten verschiedener Aspekte der untersuchten Bildungssysteme. Da, wie eingangs ausgeführt, der internationale Vergleich von Bildungssystemen ohnehin schon erhebliche Probleme aufwirft, wenn er den Besonderheiten der jeweiligen Hochschulsysteme gerecht werden will, ohne darüber die Möglichkeit eines gemeinsamen kategorialen Bezugsrahmens zu verlieren, soll an dieser Stelle kurz auf die besonderen Probleme eines statistischen Vergleichs eingegangen werden.

Diese Probleme ergeben sich aus einer doppelten Unzulänglichkeit: Zum einen sind die jeweiligen nationalen Datensammlungen von recht unterschiedlicher Qualität, auch variiert die Art der kontinuierlich erhobenen Daten erheblich. Dies ist ein eher technisch-organisatorisches Problem. Zum anderen stellt sich aber die prinzipielle Frage nach der Kompatibilität (Kommensurabilität) von Daten, die in strukturell verschiedenen Hochschulsystemen erhoben wurden. Da die jeweiligen Bezeichnungen der Bildungseinrichtungen kaum eine Grundlage für eine vergleichende Datensammlung abgeben können, wurde versucht, auf internationaler Ebene Klassifikationen zu vereinbaren, die zumindest bei der Erfassung globaler Bestandsdaten eine Differenzierung nach Ausbildungsniveaus erlauben. Die UNESCO-Daten zur Entwicklung der Studentenzahlen (vgl. Tab.7, S. 39 f.) bilden einen Schritt in diese Richtung; dort wird zwischen Universitäten und vergleichbaren Institutionen und anderen tertiären Bildungseinrichtungen unterschieden. Die International Standard Classi-

fication of Education (I.S.C.E.D.) sieht drei "level" innerhalb des tertiären Sektors vor und zwar level 5 für Ausbildungsprogramme, die nicht äquivalent zu einem ersten Universitätsabschluß sind und in erster Linie praktischen, bzw. berufsbildenden Charakter haben; level 6 bezeichnet Ausbildungsprogramme, die zu einem ersten universitären Abschluß oder einem entsprechenden Äquivalent führen, und level 7 schließlich Programme, die einen höheren universitären Abschluß oder einen entsprechenden Abschluß zum Ziel haben (z. B. Promotion, postgraduale Ausbildungen etc.). Die folgende Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Entwicklung des prozentualen Studentenanteils in den verschiedenen Ausbildungsniveaus.

Einige willkürlich herausgegriffene Beispiele mögen die Problematik derartiger Klassifikationen verdeutlichen:

In Großbritannien wurde die Lehrerausbildung lange Zeit außerhalb der Universitäten von spezialisierten Institutionen angeboten. Die Zuordnung von Teilen dieser Ausbildung zum level 5 läßt daher eine unmittelbare Vergleichbarkeit mit Ausbildungsangeboten auf diesem Niveau etwa in der Bundesrepublik kaum zu. In Schweden wurden mit der Hochschulreform 1977 höchst verschiedene Institutionen (von kleinen, spezialisierten Einrichtungen bis zu Volluniversitäten) zu einem integrierten Hochschulsystem zusammengefaßt. Eine Klassifikation ist daher im Grunde nur noch nach einer Analyse der einzelnen Studienprogramme möglich. Zudem sind durch die Reform Ausbildungsgänge im tertiären Sektor verankert, die andernorts im Sekundarbereich (z. B. para-professionelle Ausbildungsgänge im Medizinbereich) oder in der Erwachsenenbildung angeboten werden.

Eine Organisation des Studiums in Stufen (etwa in Frankreich oder in Spanien) läßt eine genaue Unterscheidung zwischen den Niveaus 6 und 7 nicht mehr zu, denn ein erster universitärer Abschluß wird bereits mit dem Ende der ersten Studienstufe erreicht. In der Tabelle sind daher auch für beide Länder level 6 und 7 zusammengefaßt. Ebenso erschwert die Einführung von "credit"-Systemen, in denen Abschlüsse quasi kumulativ erworben werden, eine genaue Zuordnung zum jeweiligen Ausbildungsniveau (z. B. USA).

In hochdifferenzierten Hochschulsystemen (für die USA sieht die Carnegie Classification die Unterscheidung von verschiedenen Institutionstypen vor, die Übergangsmöglichkeiten zwischen Institutionen und Ausbildungsstufen bieten) scheint die Klassifikation noch problematischer. Wo sollen etwa Ausbildungsgänge verortet werden, die z. T. auf nicht-universitärem Niveau begonnen, aber als Bestandteil einer "undergraduate"-Ausbildung anerkannt werden, die auf universitärem Niveau beendet wird?

Tabelle 1
Verteilung der Studenten nach I.S.C.E.D. Level (%)

Land	1960		1975		1980			
	level 5	level 7	level 5	level 6	level 7	level 5		
BRD	-	-	19,7	79,2	0,1	13,8	84,2	2,0
Frankreich	21,9	78,1	21,9	78,1	19,2	80,8		
Italien	-	-	2,3	94,4	3,3	2,8	91,6	5,6
Spanien	11,8	88,2	25,5	74,5	26,8	73,2		
Schweden ¹	2,0	98,0	24,8	67,5	7,7	65,0	29,0	6,0
Großbritannien ²	56,9	43,1	41,1	47,2	11,8	28,8	59,1	12,1
USA ³	26,0	74,0	11,5	78,9	9,6	37,4	51,2	11,4

¹ Schweden: 1960, 1975, 1979
² Großbritannien: 1965, 1975, 1980
³ USA: 1970, 1977, 1980
 Quelle: UNESCO/CEPES: Higher Education and Economic Development in Europe 1975-80. Bd. I. Bukarest 1983, S. 69 ff.

Das Verschwimmen exakter Abgrenzungen der tertiären Ausbildung gegenüber Ausbildungsleistungen der Sekundarstufe oder gänzlich anderer Bereiche, wie Erwachsenenbildung, Fortbildung oder auch beruflicher Bildung, führt dazu, daß je nach verwandter Terminologie Daten in eine solche Aufstellung einbezogen werden oder aufgrund der Stellung im nationalen Bildungssystem unbeachtet bleiben (z.B. gibt es für einen großen Teil der Angebote der amerikanischen Community Colleges im bundesrepublikanischen Bildungssystem durchaus Äquivalente, nur nicht im Rahmen universitärer Ausbildung).

Die Nichtexistenz eines Ausbildungssektors unterhalb der Ebene universitärer Ausbildung - wie etwa in Italien - läßt es durchaus zu, daß sich "unter der Hand" Nutzungsmöglichkeiten des Studienangebotes ergeben, die eigentlich einem anderen Niveau zugeordnet werden müßten. Deutlicher wird dies Zuordnungsproblem z.B. bei der Erfassung von Teilzeit-Studenten. Eine derartige Studienmöglichkeit ist in Italien nicht vorgesehen, dennoch studiert faktisch ein erheblicher Teil von Studenten auf dieser Basis.

Schließlich können Aufwertungen von bestehenden Einrichtungen zu tertiären Institutionen oder auch nur terminologische Veränderungen auf der statistischen Ebene Veränderungen ausdrücken, denen faktisch weit weniger dramatische Strukturveränderungen korrespondieren.

Diese wenigen Beispiele mögen ausreichen, um zu verdeutlichen, daß die vermeintlich klare Bestimmung von Niveaus, die sich bewußt nicht an die Terminologie in einzelnen Ländern anlehnt, zu einer Gegenüberstellung von statistischen Aggregaten führt, in denen sich vielfältige strukturelle Differenzen verbergen. Insgesamt scheint sich sowohl die Entwicklung nationaler Besonderheiten als auch die zumindest in einigen Ländern zu beobachtende Tendenz, das tertiäre Bildungswesen im Hinblick auf Adressaten und Studienangebote weit über die Grenzen einer klassischen Universitätsausbildung auszudehnen, gegen eine Klassifikation zu sperren, die die Analyse äquivalenter Strukturkomponenten erlauben würde. Damit soll nun aber nicht schlechthin von dem Versuch Abstand genommen werden, auch auf statistischer Ebene komparativ zu verfahren. Vielmehr scheint es notwendig, die nationalen wie internationalen Datensammlungen weiter zu differenzieren, so daß die Identifikation vergleichbarer - nicht gleicher - Komponenten erleichtert wird. Dabei wird und soll angesichts der Komplexität von Bildungssystemen eine statistische Deskription die soziologische Analyse nicht ersetzen.

In den hier vorliegenden Untersuchungen wurde versucht, diese Analyse durch die Heranziehung von nationalen Statistiken, ohne Rück-

sicht auf unmittelbare Vergleichbarkeit, und die Verwendung international vergleichender Statistiken, unter Erläuterung wesentlicher struktureller Unterschiedlichkeiten, sowie durch Gegenüberstellung einzelner Datensätze zu unterstützen.

I. ASPEKTE DER HOCHSCHULPLANUNG IN WESTLICHEN INDUSTRIESTAATEN

Stefan Hornbostel, Christoph Oehler und Ulrich Teichler

Fragen der Hochschulplanung haben in den vergangenen Jahren wieder zunehmende Aufmerksamkeit erlangt. Drei Gründe gibt es vor allem, die zu einer erneuten Belebung dieser Diskussion beigetragen haben.

Erstens ergibt sich nach den zu weit gesteckten Hoffnungen und zu großen Plänen der sechziger Jahre und nach dem zu starken Pendelschlag in die Gegenrichtung - zu einem völligen Pessimismus und einem weitgehenden Perspektivenverlust - in den vergangenen Jahren nunmehr der Eindruck, daß es an der Zeit ist, in differenzierter Weise die Grenzen und die Chancen der Hochschulplanung zu überdenken.

Zweitens haben sich die Themen verändert, die sich für die Hochschulplanung aufdrängen. Es haben sich in den letzten Jahren neue Bedingungen und Aufgaben für die Hochschulen entwickelt, die die Suche der Hochschulen nach neuen Lösungen mobilisieren. Dazu gehören technologische Veränderungen ebenso wie ökonomisch-gesellschaftliche Wandlungsprozesse.

Drittens haben sich Instanzen der Planung in ihrem Stellenwert verändert. Planungsinstanzen als besondere Stäbe, Kommissionen o. ä. agieren nicht mehr als einzige vorausschauend systematisierende Akteure neben Instanzen des Staates, der Hochschulen und Gesellschaft, die sich mehr oder weniger auf laufende Aufgaben der Verwaltung, Selbstverwaltung und Aufsicht beschränken; sondern Hochschulleitungen, staatliche Verwaltungen und Kommissionen innerhalb und außerhalb der Hochschulen sind ihrerseits immer mehr zu auch planerisch handelnden Instanzen geworden. Weil Planungsperspektiven stärker in die laufenden Entscheidungsprozesse hineingewachsen sind, stellt sich die Frage nach den besonderen Aufgaben der übergreifenden Hochschulplanung neu.

Das erklärt, daß auf nationaler und internationaler Ebene in letzter Zeit verstärkte Bemühungen um Koordination der Planungsziele und Planungsmethoden zu beobachten sind. Die Vielzahl von Konferenzen und Tagungen auf internationaler Ebene, die sich mit der zukünftigen Entwicklung der Universitäten befaßt haben, sind Ausdruck dieser

Suche nach Entwicklungsperspektiven. Allerdings hatten gerade auch Diskussionen auf dieser Ebene die Notwendigkeit der Vertiefung durch Expertentreffen und Studien zu konkreten Planungsproblemen gezeigt. Dies war der Anlaß für ein vom 7. - 9. Dezember 1983 veranstaltetes Symposium des European Centre for Higher Education der UNESCO in Bukarest mit Vertretern von staatlichen Stellen und Hochschuleinrichtungen aus den europäischen Mitgliedsländern über neue Planungskonzepte für den Hochschulbereich. Es setzte damit eine Tradition fort, die von der UNESCO und besonders dem Zentrum gepflegt wurde und dem Erfahrungsaustausch auch zwischen östlichen und westlichen Staaten innerhalb der europäischen Region der UNESCO über Planungshilfen für die Entscheidenden in den staatlichen Verwaltungen ebenso wie in den Hochschulen und anderen mitwirkenden Gremien dienen soll (Vgl. Higher Education in Europe, Quarterly Bulletin of the European Centre for Higher Education, Bd. 9, Nr. 1, 1984).

Die letzte Tagung verfolgte vor allem das Ziel, nach einer Phase gesteigerten öffentlichen Interesses für den Hochschulausbau angesichts deutlicher Anzeichen einer Verschiebung der Prioritätensetzung auf andere Bereiche einen Erfahrungsaustausch zwischen den Planern zu ermöglichen; besonders darüber, wie unter den jeweiligen unterschiedlichen sozioökonomischen, politischen und kulturellen Bedingungen eine strukturelle Schwerpunktsetzung zu konzipieren sei, die vorhandenen Ressourcen entsprechend einzusetzen und ihre Effizienz auch zu evaluieren sei. Dabei waren, wie auch der Tagungsverlauf zeigte, durchaus Unterschiede in Planungszielen, Planungsträgern und Planungsmethoden zwischen den Ländern festzustellen; ebenso aber auch Konfliktbereiche innerhalb der Länder zwischen Planungsträgern und "Planungsobjekten", d. h. Hochschuleinrichtungen. Auf der anderen Seite bestand unter den Konferenzteilnehmern Einmütigkeit darüber, daß angesichts wachsender internationaler Koordinationsbedürfnisse auf verschiedenen gesellschaftlichen Sektoren ein Informationsaustausch über Planungsgrundlagen, Planungsmethoden und auch Reformansätze in den einzelnen Ländern, die mit Planungen der Verwirklichung nähergebracht werden sollen, dringend erforderlich sei und daß die Initiativen der UNESCO und insbesondere von CEPES auch nach dieser Konferenz fortgesetzt und eher noch intensiviert werden sollten.

Ausdrücklich wurde CEPES in der einstimmig von den Konferenzteilnehmern beschlossenen Resolution über die Konferenzergebnisse aufgefordert, "follow-up-Studien" zur Vertiefung der Themen durchführen zu lassen, die hauptsächlich Gegenstand der Konferenz waren. Die vorliegende Studie stellt einen Teil der Verwirklichung dieses Beschlusses dar. Es ist zu hoffen, daß sie durch andere Studien, be-

sonders über die hier nicht einbezogenen Mitgliedsländer, ergänzt wird.

Als wichtigste planungsrelevante Themen der Konferenz lassen sich angeben:

- Auswirkungen der weiterhin bejahten Demokratisierung des Zugangs zu den Hochschulen auf Ausbau und Struktur des Hochschulbereichs und die Aufnahmeverfahren;
- Differenzierungsformen innerhalb der Hochschulausbildung zur Bewahrung erforderlicher Qualifikationsstandards, zur Diversifikation der Berufseintrittsverfahren (auch unter dem Aspekt des "lebenslangen Lernens") und zur Sicherung der Innovations- und Anpassungsfähigkeit des Wissenschaftssystems in Forschung und Lehre und
- verfeinerte Konzepte, Planungsverfahren und Evaluationsmethoden zur Abstimmung zwischen Planungsträgern und Planungsobjekten sowie zur effizienteren Nutzung der begrenzten Ressourcen, einschließlich der Partizipationsmöglichkeiten anderer gesellschaftlicher Gruppen bzw. Institutionen.

Der vorliegende Bericht über neuere Trends in der Hochschulplanung sucht die drei genannten Fragestellungen zu vertiefen und widmet ihnen jeweils einen Abschnitt. Dabei ging es besonders darum, zunächst die mehr übergreifenden Rahmenbedingungen im Bereich von sozialer Nachfrage nach Hochschulausbildung, Arbeitsmarkt für Hochschulabsolventen und politisch-administrativem System zu bezeichnen, um dann beispielhaft für einzelne Länder das weite Spektrum möglicher Reaktions- bzw. Problemlösungsformen innerhalb der Hochschulplanung und ihrer konkreten Maßnahmen darzustellen. Dabei kann man häufig von "strukturellen Äquivalenten" sprechen, d.h. aus dem jeweiligen historischen Zusammenhang der Hochschulentwicklung hervorgehenden Lösungsmustern für übergreifende Probleme.

Der Bericht sucht so eine Diskussionsgrundlage für den internationalen Informationsaustausch zu schaffen, der durch Konferenzen über globale Langzeitperspektiven der Hochschulplanung offenbar nicht ausreichend sichergestellt werden konnte.

1. Hochschulzugang

1.1 Zum Stellenwert des Hochschulzugangs für die Hochschulplanung

Aus der Sicht der Hochschulplanung erscheinen die Fragen des Hochschulzugangs in mehreren Dimensionen. Einerseits äußert sich hier der individuelle Bedarf bzw. die Nachfrage nach tertiärer Ausbildung. Er bildet für die Planung eine externe Größe, die durch andere Sek-

toren der Bildungspolitik und weitere sozioökonomische Faktoren beeinflusst ist. Andererseits werden hier auch die gesellschaftlichen Erwartungen hinsichtlich der Qualifikationsstruktur, der Chancengerechtigkeit und der quantitativen Steuerung relevant. Schließlich stellt sich unter strukturellen Gesichtspunkten die Frage nach der organisatorischen Ausgestaltung des Hochschulzugangs. Der Hochschulzugang erscheint so zum einen als Gegenstands- und Gestaltungsbereich der Hochschulplanung. Zum anderen bildet er aufgrund rechtlicher und gesellschaftlicher Vorgaben deren Rahmenbedingung.

Je nach Ausgestaltung der spezifischen Zulassungsregeln und deren Einbettung in die Struktur des Hochschulsystems bzw. der Verknüpfung mit der Sekundarschulausbildung können der Planung dieses Bereiches u. a. die folgenden Funktionen zukommen:

- Quantitative Begrenzung des Zugangs zur tertiären Ausbildung insgesamt oder für einzelne Sektoren oder Institutionen,
- Verteilung der Bewerber auf Fachrichtungen, Institutionen, Zweige des tertiären Sektors sowie regionale Verteilung,
- Erweiterung der Zugangsmöglichkeiten für neue Zielgruppen,
- Reduktion sozialer Selektivität des Ausbildungssystems bzw. Förderung besonders benachteiligter Gruppen,
- Beratung und Unterstützung in der Studienorganisation.

Diese z. T. widersprüchlichen Funktionen sind in sehr unterschiedlichem Maße in den einzelnen Ländern in die Gestaltung und Planung der jeweiligen nationalen Zulassungssysteme eingegangen (Vgl. UNESCO/CEPES 1981; Mitter 1979a; Kellermann 1984). Dennoch lassen sich besondere in der quantitativen Entwicklung des Hochschulzugangs viele Gemeinsamkeiten erkennen.

1.2 Quantitative Entwicklung der Studienanfängerzahlen

Versucht man die Veränderungen im Hochschulbesuch während der siebziger Jahre zu analysieren, so ist ein wichtiger Indikator zunächst der Anteil der Studienanfänger am jeweiligen Altersjahrgang (Studienanfängerquote). In den Veränderungen dieser Quote drücken sich am ehesten strukturelle Verschiebungen im Qualifikationserwerb der Bevölkerung aus. Der Anstieg dieser Quote charakterisiert auch den Übergang von einem Hochschulsystem, das in den fünfziger Jahren und zu Beginn der sechziger Jahre nur einer sehr kleinen Bevölkerungsgruppe offenstand, zu einem Massenhochschulsystem seit Ende der sechziger Jahre.

Zu Beginn der siebziger Jahre ging die Bildungsplanung vielfach noch davon aus, daß die Studienanfängerquote ihren Sättigungsgrad erreicht habe und im weiteren Verlauf abnehmen oder zumindest stagnieren

werde. Grundlage für diese Annahme war zunächst der Rückgang der Zuwachsraten in vielen Ländern und in einigen Fällen sogar ein Rückgang der Studienanfängerquote selber (USA, Schweden). Gleichzeitig machte sich in nicht wenigen Ländern ein genereller Umschlag in der bildungspolitischen "Stimmung" bemerkbar, weil der Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften und die Zahl der Hochschulabsolventen sich tendenziell auseinanderentwickelten und daraufhin der erwartete Verlust traditioneller Privilegien von Akademikern zu einem Absinken der Nachfrage nach Hochschulausbildung zu führen schien. Verstärkt wurde diese Erwartungshaltung durch die zunehmenden Restriktionen bei der Hochschulzulassung.

Die tatsächliche Entwicklung verlief jedoch relativ uneinheitlich. Einige Länder - wie etwa Frankreich, Italien, Griechenland und Spanien - verzeichneten während der siebziger Jahre einen kontinuierlichen Anstieg der Studienanfängerquoten am jeweiligen Altersjahrgang; lediglich in den USA kam es seit Mitte der siebziger Jahre und in Großbritannien seit 1974 zu Rückgängen. Andere Länder, wie etwa Schweden und die Niederlande, zeigten nach kurzfristigen Rückgängen ein erneutes Ansteigen dieser Quote. In der Bundesrepublik Deutschland stieg der Anteil der 19-21jährigen Studienanfänger noch bis 1974 deutlich an, stagnierte dann bzw. fiel leicht bis 1979, um anschließend erneut anzusteigen (Vgl. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1983). Den jeweiligen Anteil der Studienanfänger an der entsprechenden Altersgruppe enthält Tabelle 2.

Um die erhebliche Spannweite dieser Zulassungsquoten in den verschiedenen Ländern und ihre Veränderungen bis zum Beginn der achtziger Jahre zu erklären, ist es notwendig, neben Strukturmerkmalen (Vgl. Kap. 2) der jeweiligen Hochschulsysteme und den Veränderungen der individuellen Erwartungshorizonte hinsichtlich des Nutzens eines Hochschulstudiums die folgenden Entwicklungslinien zu berücksichtigen:

- Die Veränderung der Zahl und der Quoten der Hochschulzugangsberechtigten,
- Veränderungen der Studienanfängerzahlen und
- Veränderungen in den Hochschulzulassungsregelungen.

1.3 Studienberechtigung und Sekundarschulentwicklung

Nach wie vor führt in den hier untersuchten Ländern der Weg zur Hochschule hauptsächlich über die Sekundarschulausbildung. Zwar können im einzelnen nicht die unterschiedlichen Schulreformen und ihre Auswirkungen auf die absolute und relative Erhöhung der Zahl der Hochschulzugangsberechtigten analysiert werden; als globaler

Tabelle 2:
Anteile einer Generation¹⁾, die eine Hochschulausbildung an universitären (U) und nicht-universitären Institutionen (NU) aufnehmen (in tausend)

	1965	1970	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981
Deutschland									
U	91	116	144	140	135	139	133	139	-
NU	31	37	51	54	50	47	51	56	-
Gesamt	122	153	195	194	185	186	184	195	-
Australien (Unia)²⁾									
CAE U Level	-	121	168	165	159	161	160	162	162
CAE NU Level	-	-	68	-	94	106	111	117	127
Gesamt	-	-	128	-	96	97	85	81	79
	-	-	364	-	349	364	356	360	368
Österreich³⁾									
U	-	88	86	-	-	114	122	126	132
NU	-	-	-	-	-	-	49	49	50
Gesamt	-	-	-	-	-	-	171	175	182
Belgien									
U	-	-	118	128	130	127	135	129	129
Dänemark⁴⁾									
U	74	118	175	163	147	145	143	145	-
NU	-	-	178	182	156	155	147	182	-
Gesamt	-	-	353	345	303	300	290	327	-
Spanien⁵⁾									
U	67	145	198	194	206	125	166	177	-
NU	-	-	107	114	129	109	107	106	-
Gesamt	-	-	305	308	335	234	273	283	-
USA									
U	284	309	279	270	274	275	279	278	279
NU	147	242	321	289	299	298	312	330	338
Gesamt	431	551	600	559	573	573	591	608	617
Finnland									
U	135	116	160	152	151	151	157	187	-
NU	71	77	95	-	-	-	-	-	-
Gesamt	206	193	255	-	-	-	-	-	-
Frankreich									
U ⁶⁾	-	-	218	213	213	216	217	213	225
NU ⁶⁾	-	38	57	68	74	73	102	105	115
Gesamt	-	-	275	281	290	289	319	318	340
Italien⁷⁾									
Gesamt	135	256	311	304	292	286	271	276	251
Niederlande⁸⁾									
U	61	83	85	87	93	90	92	93	93
NU	-	-	-	-	-	165	166	165	164
Gesamt	-	-	-	-	-	255	258	258	257
U.K.									
Universitäten (Vollzeit)	-	83	91	91	94	95	93	-	-
Universitäten (Vollzeit) und "Advanced Further Education" ⁹⁾	-	199	-	274	280	286	285	-	-
Schweden¹⁰⁾									
Gesamt	134	229	248	266	228	243	251	-	-

- 1) Durchschnitt der Altersgruppe, die dem üblichen Eintrittsalter in eine Hochschulausbildung entspricht
- 2) 1970 = 1973
- 3) 1970 = 1972. Daten für 1980 und 1981 sind vorläufig
- 4) ohne Vorschullehrer-Ausbildung in den Jahren 1977, 1978 und 1979
- 5) Änderung der Klassifikation 1977 und 1978
- 6) Da die Anzahl der erfaßten Institutionen von Jahr zu Jahr schwankt, sind die Daten nicht wirklich vergleichbar
- 7) Studenten im ersten Studienjahr
- 8) Studenten im ersten Studienjahr, Änderung der Klassifikation zwischen 1970 und 1975
- 9) Vollzeit und Teilzeitstudenten nur für England und Wales. Beinhaltet Kurse auf universitärer und nicht-universitärer Ebene
- 10) Änderung der Klassifikation zwischen 1976 und 1977

Quelle: OECD Educational Trends in the 1970's. Paris 1984. Tabelle 10.

Trend kann jedoch festgehalten werden, daß in fast allen westeuropäischen Ländern eine Zunahme der Schülerpopulation in der Sekundarstufe II während der siebziger Jahre zu verzeichnen war. Ausnahmen unter den westlichen Industriestaaten bilden diejenigen Länder, die bereits während der sechziger Jahre hohe Partizipationsraten erreicht hatten, so u. a. die USA und Kanada. Das bestätigen auch die Entwicklungen der Sekundarschulabschlüsse (Vgl. Tab. 3), die trotz unterschiedlicher Schulorganisation, Verweildauer und "drop-out"-Quoten Aussagen über das Potential der Studienberechtigten zulassen. Dabei ist von Land zu Land in unterschiedlichem Umfang die Entwicklung der Zahlen auf eine entsprechende Entwicklung der Teilquoten der korrespondierenden Altersstufe oder aber auf demographische Veränderungen zurückzuführen. In den meisten Ländern hatte die Erhöhung der Schülerpopulation am Altersjahrgang während der sechziger und zu Beginn der siebziger Jahre das größere Gewicht, in der zweiten Hälfte der siebziger Jahre war die demographische Entwicklung (Jahrgangsstärken) maßgeblich.

Die Gründe für die starke und während der siebziger Jahre anhaltende Expansion im Sekundarschulbereich sind vielfältig und in den jeweiligen Ländern verschieden stark wirksam. Neben demographischen Entwicklungen und Strukturreformen im Sekundarschulbereich scheinen aber vor allen Dingen zwei Tendenzen für das individuelle Bildungsverhalten wie die planerische Reaktion hierauf von Bedeutung gewesen zu sein:

Mit den im Gefolge der ökonomischen Krise sich verschlechternden Arbeitsmarktaussichten gerade für Jugendliche hat offenbar die Nachfrage nach breiter, praxisrelevanter Ausbildung zugenommen. Die Bereitschaft, ein höheres Ausbildungsniveau zu erreichen, ist dabei aber nicht zurückgegangen, da im Wettbewerb um höhere Berufspositionen nach wie vor bessere Ausgangspositionen durch höherwertige Bildungsabschlüsse erwartet werden, die immer mehr zur notwendigen Voraussetzung für attraktive Berufe und Karrieren geworden sind.

Mit zunehmenden Arbeitsmarktproblemen wurde Bildungspolitik in wachsendem Maße als sozialpolitisches Steuerungsinstrument eingesetzt: In vielen Ländern wurde die Zeit des Pflichtschulbesuchs verlängert. Jüngstes Beispiel ist das 1983 in Belgien gesetzlich heraufgesetzte Mindestalter für die Beendigung des Schulbesuchs von 14 auf 18 Jahre. Wenngleich gerade in letzter Zeit fraglich geworden ist, inwieweit solche Strategien die wachsenden Zweifel am Nutzen weiterführender Bildung kompensieren können, trafen sich hier in der vergangenen Dekade doch planerische und individuelle Intentionen und Strategien der Verbesserung der Beschäftigungsaussichten auf dem Wege über verlängerten Schulbesuch.

Tabelle 3:
Jährliche Wachstumsrate und - für das zuletzt erfaßte Jahr - Verteilung der Anzahl der Graduierungen in den verschiedenen Typen der zweiten Phase der Sekundarschulbildung

	1965-70		1970-75		1975-76		1976-77		1977-78		1978-79		1979-80		1981-81		1975-LY		M	LY	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F			
Deutschland¹																					
allgemein	10,6		7,2		15		9,7		6,8				0,0		17,1		9,7		17,6		
technisch/beruflich			4,7		16		1,6		-4,5				1,3		15,6		3,3		6,7		
Teilzeit/			-0,6		6,6		-0,3		-0,8				6,3		4,8		3,3		60,1		
Vollzeitausbildung			3,9		-3,7		-2,8		21,7				16,9		2,4		6,9		15,6		
Osterreich²																					
allgemein			3,7						7,5												
Kanada																					
Hochschule	11,1		3,2		8,2(A)		2,1		-0,8		0,9		1,6				2,3				
Dänemark																					
Gymnasien					-3,6		1,9		11,9								3,4				
HP-Kurse (B)					4,7		-4,9		-2								-0,7				
Spanien (C)																					
allgemein			23		31,5		-67,5		117,3		7,9		0,8				18,0		59,6		
berufliche Bildung	-7,1		9,2		134,8		39,6		2,1		-0,1		33,8				42,0		40,4		
USA³																					
High School	2,4	2,6	1,4	1,7	-0,4	0,3	-0,4	0,3	-0,8	-0,4	-0,3	0,2	-1,9	-2,6			-0,8	-0,4			
Finnland																					
allgemein	5,6	7,1	5,7	6,7	4	4,3	-0,8	4,3	6,9	5,3	-5,7	-0,7	0,0	6,3			0,9	3,9	32,3		
berufliche Bildung	3,3	5,2	1,9	0,9	-1,0				4,8				2,7				3,4		67,7		
Frankreich																					
allgemein (Bac)(D)	7		2,2		10,3		9		-9,3		2,1		1,4		0,4		2,9		3,7	25,8	35
beruflich kurz	0,4	1,2	4,3		4,3		6,6		11,2		7,8		3,0		2,8		4,8		6,1	64,3	35
technisch lang (D)	85	55	6,1	11,2	-0,4	2,7	7,8	11,4	8,4	6,2	1,4	1,7					4,3	5,3	10,0	11	
Griechenland																					
allgemein			3,7		7,6		8,3		-2		2,4										
technisch/beruflich			7		11,2		8,7		2,4		9,3									42,1	11
Italien																					
klassisch/wissensch.			8,9	13,3	4,5	9,9	2,5	-2,2	5,3	9,8	-3,2	-5,7					1,5	0,6	23,9	2	
"Maturità"			11,9	9,3	-0,8	-3,5	23,1	-2,2	6,2	3,2	3,3	-2,5					11,5	-0,9	7,8	11	
Lehrer-"Maturità"			27,5	17,4	2,7	11,7	1,2	4	1,8	15,5	2,4	4,0					8,4	12,4	8,1	1	
berufliche/künstlerische "Maturità"			17,9		1,3	22,4	20,6	2,8	5	20,1	-2,3	-3,6					11,9				
Lehrer "Lizenz"			4,4	5,3	1,7	5,2	-3,1	3,6	2,4	4,2	-0,8	-0,8					-0,5	2,3	18,4	1	
beruflich/künstlerische Qualifizierung																					
Niederlande																					
allgemein, kurz	-0,2	6,8	15,9	9,3	3,6	8,8	2,3	5,9	17,7	6,1	-0,5	-0,5	-1,0	4,3			4,4	4,9	35,5	3	
allgemein, lang			-2,0	7,7	9,3	17,3	3,2	2,6	-0,6	1,7	0,0	0,0	0,6	2,5			2,9	4,9	28,1	2	
beruflich 2. Zyklus																					
Vollzeit			8,5	3,1	5,9	-10,3	7,9	-30,0	7,4	15,8	8,9	19,3	6,3	2,9			7,3	-0,5	29,5	3	
die. Halbzeit			-10	5,3	12,5	8,3	-5,6	3,8	2,9	-1,9	17,1	0,0	-4,9	-3,8			4,4	1,3	6,8	1	
U.K.																					
Schulabgänger mit höchster Qualifikation																				17,4	1
GCE A level/SCE	3,3	5,1	1,6	2,0	3,3	4,3	2,6	3,2													
H Grade																				32,4	3
GCE O level/CSE/SCE	1,7	3,6	8,6	9,0	10,3	10,1	1,6	3,0													
O Grade																				50,3	4
keine höhere Graduierung	0,4	0,8	2,8	2,8	5,0	5,9	2,7	1,9													
Schweden																					
3/4 J.-Kurse			-4,5		-2,5		3,7		1,1		3,6		7,8				2,7		33,4	1	
2 J.-Kurse (E)			1,9		3,7		4,5		8,6		-3,6		5,8				2,9		20,9	4	
Spezialkurse (E)			-4,5		0,7		0,7		-0,9		-2,0		-6,5				-1,6		20,7	4	

FT = Vollzeit PT = Teilzeit

LY = Letztes Jahr, das zur Verfügung stand (erfaßt wurde)

- ¹ - Die Zahlen unter 1979-80 gelten für 1978-80
- ² - Die Zahlen unter 1970-75 gelten für 1970-73
- ³ - Die Zahlen unter 1965-70 gelten für 1966-70;
- die Zahlen unter 1970-75 gelten für 1970-74
- ⁴ - Die Zahlen unter 1965-70 gelten für 1967-70
- ⁵ - Die Zahlen unter 1970-75 gelten für 1972-75

(A) Diese hohe Rate entstand aufgrund der Reorganisation des Bildungssystems in einer der Provinzen

(B) HP-Kurse = führen zum Examen des (höheren) Vorbereitungslehrgangs

(C) Die Reorganisation des höheren Schulwesens und der beruflichen Bildung erklärt die Abweichungen zwischen 1976/77 und 1978

(D) Einschließlich "Zertifikat des allgem. und beruflichen Abschlusses des höheren Schulwesens" wie von 1976

(E) Kurse unterschiedlicher Dauer - von einigen Wochen bis zu 1 Jahr oder mehr - die an verschiedene gymnasiale Abteilungen angehängt sind und auf bestimmte spezifische Berufe/Fächer vorbereiten.

Quelle: OECD: Educational Trends in the 1970's, Paris 1984, Tabelle 8.

Hinzu kam, daß auch, nachdem zunehmend Restriktionen bei der Ausweitung des Hochschulbesuchs Ziel der Planung wurden, diese Haltung sich zunächst weniger auf die Expansion des Sekundarschulbesuches richtete, weil in vielen Ländern die Neigung vorherrschte, die Durchlässigkeit der Sekundarausbildung zu erhalten bzw. zu erhöhen, um desto stärker beim Übergang zur tertiären Ausbildung zu selektieren.

Als Konsequenz dieser Entwicklung ergab sich, daß in den meisten Ländern (mit Ausnahme der USA) im Laufe der siebziger Jahre sowohl die Jahrgangsquoten der Studienberechtigten als auch deren absolute Zahl erheblich anstieg und der Andrang zu den Universitäten entsprechend anwuchs. Den Anstieg der Zahl der Studienberechtigten an der jeweiligen Altersgruppe gibt Tab. 4 wieder.

Tabelle 4:
Anteil der Altersgruppen mit Zertifikaten höherer Schulbildung, die den Zugang zur Hochschulbildung (universitärer und nicht-universitärer Art) erlauben.

Land	1970	Letztes verfügbares Jahr
Österreich	15,3	12,8 (1978)
Kanada	55,7	64,4 (1980)
Dänemark ¹⁾	24,0	24,7 (1978)
Finnland	20,6	37,8 (1980)
Frankreich	19,5	25,3 (1978)
BR Deutschland	11,3	22,0 (1980)
Italien	33,5	38,5 (1980)
Niederlande	35,4	45,9 (1978)
Spanien	6,2	24,1 (1980)
Schweden	52,3	70,0 (1978)
U.K.	23,8	27,0 (1978)
USA	75,7	73,6 (1980)

1) Angabe von 1975 statt 1970

Quelle: OECD: Educational Trends in the 1970's. Paris 1984. Tabelle 9.

Der Anstieg der Zahl der Sekundarschulabschlüsse bedeutete jedoch nicht automatisch, daß die Zahl der Personen entsprechend zunahm, die sich für den Zugang zu allen Bereichen des Hochschulwesens qualifizierten: Eine Verschiebung ergab sich mit dem unterschiedlichen Anwachsen von "general"- und "vocational education". In einigen Ländern weisen die technisch/beruflich orientierten Sekundarschulabschlüsse seit Mitte der siebziger Jahre höhere Steigerungsraten auf als die allgemeinen Abschlüsse, so z. B. in Spanien. In anderen Ländern war diese Entwicklung bereits in der ersten Hälfte der siebziger Jahre zu verzeichnen oder über den gesamten Zeitraum verteilt, so z. B. in Frankreich; es finden sich aber auch gegenläufige Entwicklungen, u. a. in Dänemark.

Zugleich zeigt sich in vielen Ländern verstärkt seit Ende der sechziger Jahre, daß mit der Erhöhung der individuellen Wahlmöglichkeiten von Schulfächern und Abschlußtypen in der Sekundarschule auch der Zugang zu bestimmten Hochschulen oder Studiengängen vorgezeichnet wurde. Bekanntlich wirken in Großbritannien die Universitäten über die "Examination Boards" an den schulischen Curricula mit und verlangen für verschiedene Studiengänge den Nachweis spezieller "course requirements". Die unterschiedlichen Zulassungskriterien für den "university-" (in der Regel zwei bis drei Abschlüsse) und den "non-university-sector" wirken dort als Verteilungsmechanismen zwischen beiden Sektoren.

In Frankreich kam es mit der Einführung von fünf verschiedenen Baccalaureat-Typen zu erheblichen Strukturveränderungen. So stieg der Anteil der Abiturienten des technischen Zweiges des tertiären Sektors seit seiner Einführung 1968/69 auf 40% im Jahre 1980 an (Pautler 1982, S. 185-195). Hiervon wählten zwei Drittel die Kurzstudiengänge an den IUT (Institutes universitaires de technologie) oder die Higher Technicians' Sections, die an einigen Sekundarschulen angegliedert sind. In den Niederlanden zeigt sich, daß die Übertritte in eine universitäre Ausbildung stark nach den gewählten Schwerpunkten beim Sekundarschulbesuch differieren (Karstanje 1981, S. 197-208).

Allerdings stand diesen Bestrebungen nach frühzeitiger Spezialisierung die Zielsetzung der Bildungsplanung entgegen, Optionen für eine bestimmte Ausbildungseinrichtung möglichst lange offenzuhalten; was in letzter Zeit vielfach dazu geführt hat, vorzeitige Spezialisierungen wieder abzubauen, so in der Bundesrepublik Deutschland, in Frankreich und in Großbritannien.

1.4. Studienaufnahme und Studentenzahlen

Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß die Entwicklung der Partizipationsquoten in der "upper secondary school" nur ein Faktor ist, der die quantitative Entwicklung im Hochschulbereich ausmacht. Die tatsächliche Entwicklung der Studienanfängerzahl wird - neben Veränderungen in den Zulassungsbedingungen, den demographischen Entwicklungen und Migrationsprozessen - vor allem durch die Zahl der Sekundarschulabgänger bestimmt, die ein Hochschulstudium aufnehmen.

In den Ländern, in denen traditionell nur ein kleiner Teil der jeweiligen Altersgruppe die Hochschulzugangsberechtigung erwirbt, existiert in der Regel eine hohe Übergangsquote zwischen Sekundarschule und Hochschule (z. B. in der Bundesrepublik Deutschland, der Schweiz, in Großbritannien und in Frankreich), während in Ländern mit einer hohen Rate an Hochschulzugangsberechtigten eine vergleichsweise niedrige Übergangsquote korrespondiert (z. B. in den USA, in Kanada und in Schweden). Die Tabellen 5 und 6 zeigen dies im einzelnen.

Tabelle 5:
Übergang von Sekundarschulen zur Hochschulbildung

Land	1970	letztes verfügbares Jahr
Kanada: zur Hochschulbildung	51,7	51,5 (1980)
Frankreich: vom "Bac" allgemein zur Hochschule	78,2	84,6 (1978)
vom "technischen Bac" zur Hochschule	45,9	51,0 (1978)
BR Deutschland: vom Abitur zur Hochschule	87,6	73,5 (1978)
Niederlande: mit Akademie-Diplom zur Uni	82,2	79,2 (1981)
U.K.: "3 A levels" oder mehr	84,7	79,5 (1977)
USA: zur Hochschulbildung	48,9	48,6 (1980)

Quellen: OECD: Educational Trends in the 1970's. Paris 1984, Tabelle 11.
Wissenschaftsrat. Zur Lage der Hochschulen Anfang der 80er Jahre. Köln 1983.
Tabelle 10.

Tabelle 6:
Jährliche Wachstumsrate von Studienanfängern in universitärer (U) und nicht-universitärer (NU) Hochschulausbildung und für das zuletzt erhobene Jahr prozentuale Verteilung der Studienanfänger auf beide Bereiche

	1971 - 72	1972 - 73	1973 - 74	1974 - 75	1975 - 76	1976 - 77	1977 - 78	1978 - 79	1979 - 80	1980 - 81	Prozentuale Verteilung im zuletzt erhob. Jahr
BR Deutschland											
U	13,9	48,4	5,2	-20,6	-1,8	0,3	6,3	0,3	8,2	11,4	71,3
NU	0,2	-6,6	3,1	2,8	4,1	7,9	-1,6	12,1	14,7	10,3	28,7
Osterreich(1)											
U	-6,2	7,5	0,0	-2,6	13,5	20,6	4,6	11,8	6,6	-	72,6
NU	38,5	-20,4	4,7	15,6	1,9	7,5	-7,0	0,0	5,4	4,1	27,4
Frankreich(2)											
U	1,0	-7,3	-10,2	2,8	-9,0	0,3	1,7	-	-0,8	6,3	66,3
NU	7,4	8,6	11,9	7,5	-5,7	10,4	4,1	-	3,4	10,3	33,7
Italien											
U	10,6	-0,5	-0,3	8,3	4,8	-0,8	6,4	-3,1	0,7	-7,3	-
NU	1,7	-9,8	23,6	5,9	13,9	11,0	-	-	-	-	-
Niederlande											
U	4,9	-	-	-	4,4	8,0	-0,5	2,9	2,1	1,3	36,2
NU	18,2	17,7	-3,3	0,3	43,4	-7,5	-	2,0	1,0	0,7	63,8
Schweden(3)											
U	-15,1	-2,1	-3,2	10,2	11,2	7,3	7,0	-1,3	-	-	-
NU	-6,9	6,7	-5,6	-3,0	4,6	15,3	-12,2	-17,9	-	-	-
U.K.(4)											
U	5,4	4,9	1,8	10,1	7,9	-	2,4	1,1	-	3,3	-
NU	5,5	0,5	-0,6	-9,1	0,0	-	-	-	-	-	-
Spanien (5)											
U	-	-	-	-	1,1	6,5	-42,7	32,8	6,3	-	59,8
NU	-	-	-	-	8,8	-14,5	-13,3	-1,6	-0,6	-	40,2
USA											
U	-2,4	-5,7	1,8	5,1	3,1	-3,1	-	2,0	-3,7	-0,8	13,9
andere 4- Jahresin- stitutionen	-	-	-	-	-	-	-	1,5	0,1	-0,8	29,8
NU	9,1	10,1	5,4	7,7	9,2	-1,6	-0,8	6,5	4,8	1,3	56,3

- (1) Die Daten bis 1978/79 stammen aus Cerych, L. und Colton, S., s.a.o.
(2) Ab 1977/78 U = Universitäten und Ingenieurschulen, NU = IUT und STS
(3) Ab 1977/78 U = Studienprogramme, NU = Einzelkurse
(4) Bis 1975/76 nur Vollzeitstudenten, danach Voll- und Teilzeitstudenten
(5) Alle Angaben aus OECD, s.a.o.

Quellen: Die Daten bis 1976/77 stammen aus CERYCH, L. und COLTON, S.: "Summarising Recent Student Flows". In: European Journal of Education, Bd. 15, 1980, Nr. 1, Tabelle II. Die Daten ab 1977/78 aus: OECD: Educational Trends in the 1970's. Paris 1984, Tabelle 15.

Die Entwicklung der Transferraten verlief in den untersuchten Ländern dementsprechend auch nicht einheitlich. In den USA etwa bewegte sich diese Rate über die siebziger Jahre hinweg relativ konstant um 49%. In einigen anderen Ländern hingegen führten die verstärkte Bildungsbeteiligung in der Sekundarschule, Restriktionen im Hochschulzugang oder veränderte individuelle Erwartungshaltungen hinsichtlich der Verwendbarkeit der Ausbildung bzw. möglichen Alternativen zur Hochschulausbildung zu einem Absinken dieser Rate. In der Bundesrepublik Deutschland fiel die Übergangsquote von rd. 92% im Jahr 1972 auf 73,5% 1978 (Vgl. Wissenschaftsrat 1983, Tab. 10.; Zahlen geben den Anteil der Studienanfänger wieder, die die Zugangsberechtigung bis max. 3 Jahre vor Studienbeginn an einer Sekundarschule erworben haben). In Großbritannien fiel der "qualified participation index" von rd. 100% im Zeitraum von 1970/71 auf rd. 81% in 1983/84 (Department of Education and Science 1984, S. 3). Auf das weitere Ansteigen der Übergangsquote in Frankreich wurde schon hingewiesen.

In den untersuchten Ländern führt der "Hauptweg" zur Hochschulausbildung nach wie vor über die Sekundarschulausbildung; beeinflusst wird die absolute Zahl der Studienanfänger in einigen Ländern aber auch durch einen zunehmenden Anteil von älteren "mature"-Studenten.

Die Entwicklung der Studienanfängerzahlen hat sich je nach Ausprägung durch die genannten Faktoren in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich oder phasenverschoben entwickelt. Für die meisten Länder läßt sich noch bis in die siebziger Jahre hinein ein Anwachsen der Studienanfängerzahlen feststellen (Vgl. Tab. 6). Während einige Länder bis in die achtziger Jahre hinein hohe oder steigende Wachstumsraten in der Zahl der Studienanfänger zeigen (z.B. Frankreich und die Bundesrepublik Deutschland), kommt es in anderen Ländern zu stagnierenden oder rückläufigen Raten (u.a. USA, Italien). In der Gesamtzahl der immatrikulierten Studenten ist diese Entwicklung weniger ausgeprägt bzw. zeitlich verzögert; zum anderen hängt die Gesamtzahl der Studenten stark von der Länge der angebotenen Studienprogramme, somit der Verweildauer der Studenten in der Hochschule ab (Vgl. dazu Tab. 7).

In allen westeuropäischen Ländern ist in den Zuwachsraten der Studentenpopulation ein überproportionaler Anstieg der Zahl der weiblichen Studierenden enthalten, wenn auch länderspezifisch sehr unterschiedlich. Dieser Zuwachs erfaßte nicht alle Studienbereiche gleichermaßen: Der Anteil weiblicher Studenten stieg insbesondere in den medizinisch bzw. pflegerischen Ausbildungsgängen und in der Lehrerausbildung, während in den technischen und naturwissen-

Tabelle 7:
Studenten nach Ausbildungsinstitution und Geschlecht

	Universitäten und vergleichbare Einrichtungen		andere tertiäre Bildungseinrichtungen		alle Einrichtungen	
	Studenten gesamt	Anteil Frauen %	Studenten gesamt	Anteil Frauen %	Studenten gesamt	Anteil Frauen %
Österreich						
1970	53 152	25	6 626	65	59 778	29
1975	86 123	34	10 613	72	96 736	38
1978	108 987	38	9 685	74	118 672	41
1979	118 186	39	9 560	77	127 746	42
1980	127 423	39	9 351	78	136 774	42
1981	129 037	40	11 683	73	140 720	43
Kanada						
1970	477 292	37	164 721	51	642 013	40
1975	546 769	43	271 384	49	818 153	45
1978	584 229	48	247 034	51	831 263	49
1979	601 225	49	251 686	51	852 911	50
1980	627 617	50	260 872	51	888 444	50
1981	649 166	50	275 279	51	924 445	51
Dänemark						
1970	43 944	33	32 080	42	76 024	37
1975	60 106	36	50 165	54	110 271	44
1978	84 895	40	20 083	74	104 978	47
1979	86 009	42	20 570	75	106 579	48
1980	85 388	43	20 853	75	106 241	49
Finnland						
1970	57 739	47	2 030	75	59 769	48
1975	75 765	49	38 507	-	114 272	-
1978	82 422	49	40 403	43	122 825	47
1979	83 461	49	39 382	44	122 843	47
1980	84 176	50	38 989	45	123 165	48
Frankreich						
1970	661 156	-	140 000	-	801 156	-
1975	811 258	48	227 318	48	1 038 576	48
1978	855 361	48	165 142	52	1 020 503	48
1979	862 270	-	198 142	-	1 060 412	46
1980	869 788	-	206 929	39	1 076 717	-
BR Deutschland						
1970	352 131	25	151 688	31	503 819	27
1975	836 002	34	205 223	58	1 041 225	39
1978	938 141	35	173 572	68	1 111 713	40
1979	970 284	36	181 694	67	1 151 978	41
1980	1 031 590	37	191 631	65	1 223 221	41
Griechenland						
1970	72 269	31	13 507	34	85 776	31
1975	95 385	37	21 861	35	117 246	37
1978	95 899	40	24 745	35	120 644	39
1979	83 485	41	33 922	36	117 407	39
Italien						
1970	681 731	38	5 511	46	687 242	38
1975	968 119	39	8 593	48	976 712	39
1978	1 082 570	41	7 967	34	1 090 537	41
1979	1 090 644	42	7 310	56	1 097 954	42
1980	1 110 547	42	7 195	57	1 117 742	43
Niederlande						
1970	103 382	20	127 785	34	231 167	28
1975	120 134	25	167 892	38	288 026	33
1978	143 160	29	185 808	41	328 968	36
1979	149 344	30	201 434	44	350 778	38
1980	149 524	31	210 509	46	360 033	40
1981	162 141	32	219 374	47	371 515	41

Fortsetzung Tabelle 7

	Universitäten und vergleichbare Einrichtungen		andere tertiäre Bildungseinrichtungen		alle Institutionen	
	Studenten gesamt	Anteil Frauen %	Studenten gesamt	Anteil Frauen %	Studenten gesamt	Anteil Frauen %
Norwegen						
1970	30 165	29	19 882	33	50 047	30
1975	40 774	36	25 854	40	66 628	38
1978	39 538	38	36 182	52	75 720	45
1979	40 643	40	37 758	53	78 401	47
1980	-	-	-	-	79 211	-
Portugal						
1970	43 191	46	6 904	36	50 095	44
1975	51 489	46	28 213	43	79 702	45
1978	63 322	46	28 827	50	92 149	47
1979	65 701	46	26 672	51	91 373	48
Spanien						
1970	213 159	26	11 745	32	224 904	27
1975	405 869	36	134 369	38	540 238	36
1978	470 313	39	160 150	44	630 463	40
1979	-	-	-	-	667 344	42
1980	-	-	-	-	681 022	44
Schweden						
1970	124 765	37	16 453	81	141 218	42
1975	113 348	37	49 292	49	162 640	40
1978	-	-	-	-	198 798	46
1979	-	-	-	-	200 999	45
1980	-	-	-	-	203 699	-
1981	-	-	-	-	205 431	-
Schweiz						
1970	42 178	23	9 248	-	51 426	-
1975	52 623	27	12 097	-	64 720	-
1978	57 610	30	20 510	23	78 120	28
1979	58 953	31	22 577	23	81 530	29
1980	61 374	32	23 753	26	85 127	30
1981	-	-	-	-	88 386	31
U.K.						
1970	258 700	29	342 600	37	601 300	33
1975	346 066	34	386 881	38	732 947	36
1978	400 213	36	387 973	35	788 186	36
1979	405 084	37	394 378	36	799 462	36
1980	407 665	38	419 481	35	832 106	36
USA						
1970	6 288 196	42	2 209 921	41	8 498 117	41
1975	7 223 037	45	3 961 822	45	11 184 859	45
1978	-	-	-	-	11 260 092	50
1979	7 353 233	49	4 216 666	54	11 569 899	51
1980	7 572 657	50	4 524 238	55	12 096 895	51
1981	-	-	-	-	12 371 672	52

Quelle: UNESCO: Statistical Yearbook 1983. Paris 1983, Tabelle 3.11.

schaftlichen Fächern Frauen zumeist deutlich unterrepräsentiert blieben. Auch für die Bundesrepublik Deutschland bestätigen neuere Untersuchungen, daß weibliche Studierende sich nur wenig von ihrem "traditionellen" Fächerspektrum gelöst haben. Der in den letzten Jahren zu beobachtende Rückgang der weiblichen Studienanfänger (trotz steigender Abiturientenzahlen) ist dabei stark mit dem Rückgang der Lehramtsstudierenden überhaupt gekoppelt; Frauen haben dabei häufiger als Männer nach Alternativen außerhalb der Hochschule gesucht (Vgl. Hochschul-Informationssystem 1984). Verschlechterte Berufsaussichten gerade in typischen Frauenberufen lassen erwarten, daß sich das Geschlechterverhältnis in den achtziger Jahren eher zuungunsten weiblicher Studierender verändert. In Großbritannien sank der "qualified participation index" für Männer von 98 (1970/71) auf 89 (1983/84), für Frauen hingegen von rd. 103 auf 73,5 (Department of Education and Science 1984, S. 3); ein Trend, der sich auch in einigen anderen Ländern feststellen läßt. Wenn auch die Entwicklungstrends der Studentenzahlen und Neueinschreibungen in den untersuchten Ländern verschieden waren, lassen sich doch einige Gemeinsamkeiten erkennen:

Nachdem der Studentenzuwachs der sechziger Jahre im wesentlichen vom universitären Sektor aufgenommen wurde, hat im Laufe der siebziger Jahre in vielen Ländern der "non-university-sector" an Bedeutung gewonnen oder seine Position stabilisiert.

Aussagen über unterschiedliche Entwicklungen in beiden Sektoren lassen sich jedoch nur mit beträchtlichen Vorbehalten machen: Die Zuordnung zum einen oder anderen Sektor hat sich für einige Institutionen im Zuge von "Aufwertungen" und Hochschulreformen in vielen Ländern geändert. Auch sind die Abgrenzungen zwischen beiden Sektoren nicht eindeutig und durch Diversifizierungsprozesse innerhalb des universitären Sektors weiter kompliziert. Schließlich ist in manchen Ländern eine Abgrenzung überhaupt nicht klar zu treffen.

In einigen Ländern ist daneben ein "non-university-sector" seit langer Zeit im Entstehen begriffen, so z.B. "Further Education" in Großbritannien und als Community Colleges in den USA, während andere Länder erst in den siebziger Jahren diesen Sektor nennenswert ausgebaut bzw. bestehende Institutionen aufgewertet haben und dementsprechend hohe Steigerungen bei den Studienanfängern aufweisen (die Entwicklung in den Studienanfängerzahlen gibt Tab. 7 wieder). Betrachtet man jedoch die zahlenmäßige Relation zwischen Studienanfängern im "non-university-sector" und im "university sector", so haben sich nur in einigen Ländern deutliche Gewinne des "non-university-sector" gezeigt; in den USA, den Niederlanden und

Belgien, während in den anderen eine mehr oder weniger gleichgewichtige Entwicklung zu erkennen ist (Vgl. Tab. 8) (Vgl. Cerych, Colton und Jallade 1981, S. 9).

Tabelle 8:
Relative Bedeutung der nicht-universitären Hochschulausbildung
 (Einschreibungen und Studienanfänger in nicht- univ. (NU) Institutionen als Prozentsatz aller Einschreibungen und Studienanfänger in der tertiären Ausbildung

Land	1965-66	1970-71	1974-75	1976-77	1977-78
Österreich					
Neuzugänge	6,9	25,7	31,9	27,3	25,0
Einschreibungen	2,8	12,3	12,6	12,8	11,5
Belgien					
Neuzugänge	57,9	57,6	63,1	-	-
Einschreibungen	41,9	40,8	46,7	47,1	-
Frankreich					
Neuzugänge	29,8	24,2	34,0	32,2	-
Einschreibungen	17,3	15,7	17,1	16,8	16,9
BR Deutschland					
Neuzugänge	28,5	33,9	26,5	29,2	28,6
Einschreibungen	22,8	25,2	18,5	19,8	20,0
Niederlande					
Neuzugänge	58,3	54,5	62,3	66,0	-
Einschreibungen	46,3	41,8	46,4	47,8	47,4
Norwegen					
Einschreibungen	46,9	42,8	42,6	42,5	43,7
U.K.					
Neuzugänge	45,3	47,6	41,3	-	-
Einschreibungen	39,0	39,8	35,1	47,0	-
USA					
Neuzugänge	34,1	43,9	52,1	51,8	56,2
Einschreibungen	19,7	25,7	33,2	35,2	35,7

Quelle: Cerych, L. und Colton, S.: "Summarising Recent Student Flows". In: European Journal of Education, Band 15, Nr. 1, 1980, Tabelle VII.

Es kann an dieser Stelle auch nicht untersucht werden, welche Gründe für die jeweils spezifischen Schwankungen in den einzelnen Ländern verantwortlich waren; im ganzen gesehen scheinen sich hier aber die veränderten individuellen Studienorientierungen, Zugangsrestriktionen und die Diversifizierung des Hochschulsystems in den meisten Ländern auszuwirken. Weiter machen sich die unterschiedlichen Jahrgangsstärken der Studienbewerber bemerkbar. Den demographischen Faktoren und ihrer Bedeutung für die Kapazitätsplanung der Hochschulen galt die verstärkte Aufmerksamkeit der Bildungsplanung seit Mitte der siebziger Jahre; besondere Beachtung erhielt der für die meisten europäischen Länder spätestens in der zweiten Hälfte der achtziger Jahre zu erwartende Rückgang in den Jahrgangsstärken. Er löste vielfältige Überlegungen zu der Frage aus, wie sich die zunächst weiter steigenden, dann aber fallenden Jahrgangsstärken auf die Hochschule auswirken würden und wie die Hochschulpolitik darauf angemessen reagieren könne. Angesichts nicht mehr steigender staatlicher Ressourcen für den Hochschulbereich wurden in der Folge in einigen Ländern verschiedene Varianten einer "tunneling through the hump"-Strategie (Großbritannien, Bundesrepublik Deutschland) entwickelt. So variieren die jüngsten britischen Prognosen je nachdem, wie Umfang und Dauer des Hochschulbesuches eingeschätzt werden, zwischen einer ansteigenden Gesamtstudentenzahl bis 1987/88 und anschließendem Abflachen und dem einer gleichbleibenden Zahl bis 1990 einerseits, andererseits kurzfristigem starkem Ansteigen bis in die Mitte der achtziger Jahre und einer folgenden starken Abnahme der Studentenzahlen bis über 1990 hinaus (Vgl. Department of Education 1984). Bedarfsprognosen für die Bundesrepublik auf der Grundlage von Schülerpopulation und angenommener Übertrittsquoten, lassen ein Ansteigen der Studentenzahlen bis Ende der achtziger Jahre und anschließend ein Absinken bis in die neunziger Jahre erwarten (Vgl. Wissenschaftsrat 1983, S. 32 f.). Die Schweiz prognostiziert hingegen bei unterschiedlichen Wachstumsraten für die einzelnen Universitäten ein Ansteigen der Studentenzahlen bis in die neunziger Jahre (Vgl. Schweizerische Hochschulkonferenz 1982, S. 4). Ebenso wird in Frankreich ein weiteres Anwachsen der Studentenzahlen angenommen.

Hintergrund der verschiedenen Länderprognosen sind die in den westeuropäischen Staaten recht unterschiedlichen demographischen Zyklen in den achtziger und neunziger Jahren: Es gibt Staaten mit schnellem und überdurchschnittlichem Rückgang (Niederlande, Großbritannien), Staaten mit langsamem und überdurchschnittlichem Rückgang (Belgien, Bundesrepublik Deutschland), Staaten mit schnellem, aber unterdurchschnittlichem Rückgang (Frankreich, Griechenland), Staaten mit langsamem und unterdurchschnittlichem Rückgang und schließ-

lich Staaten, in denen die Entwicklung stagniert oder noch leichte Zuwächse stattfinden (Irland, Spanien). Für einzelne Länder ist der Rückgang der Altersgruppe der 15- bis 19jährigen bereits 1985 (verglichen mit 1975) erkennbar (z. B. Belgien - 5,3%). In den USA ist bereits seit 1979 ein Rückgang in der Population der 18jährigen zu verzeichnen. Bis 1990 wird es in vielen westeuropäischen Ländern zu einem Rückgang in der Altersgruppe der 15- bis 19jährigen kommen, dessen Tiefpunkt um 1995 erwartet wird. Bis zu diesem Zeitpunkt schrumpft der Altersjahrgang, verglichen mit 1975, in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich; in der Bundesrepublik Deutschland um über ein Drittel, in Belgien und den Niederlanden um ein Viertel, in Großbritannien um ein Fünftel, in Frankreich und Dänemark um ca. ein Achtel. In Griechenland hingegen bleibt er relativ konstant. In Spanien ist erst in den neunziger Jahren mit einem Rückgang zu rechnen (Education Services of the Commission of the European Community 1981, S. 275-286). Die Entwicklung der verschiedenen demographischen Zyklen werden in Tabelle 9 wiedergegeben.

Die demographische Entwicklung allein ist jedoch weder für die Erklärung der Entwicklung der Studentenzahlen in der vergangenen Dekade noch für die Prognose zukünftiger Entwicklungen hinreichend. Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß die tatsächlich sich entwickelnde Studentenzahl neben der Jahrgangsstärke durch eine Vielzahl weiterer Variablen bestimmt wird. Dazu gehört nicht zuletzt die Verweildauer im tertiären Sektor. Wie in Kapitel 2 noch ausführlicher zu behandeln ist, war und ist vielfach bis heute die Verkürzung der Studiendauer ein wesentlicher Bestandteil der Hochschulplanung gewesen. Die zugrundeliegenden Überlegungen waren dabei nicht nur auf eine kostenneutrale Steigerung der Aufnahme größerer Zahlen von Studienanfängern gerichtet, sondern es wurde auch angenommen, daß mit kürzeren Ausbildungsgängen veränderten Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarktes entsprochen werden könne. Außerdem erwartete man, daß mit der Ausdehnung der Bildungsbeteiligung auch eine Diversifizierung von Studieninteressen und Qualifikationszielen der Studienbewerber einsetzen werde, sodaß nicht alle ein traditionelles akademisches Lang-Studium anstreben würden.

Maßnahmen, um dies zu erreichen, waren in erster Linie ein verstärkter Ausbau des "non-university-sectors", z. T. auch die Entwicklung universitärer Kurzstudienprogramme. Die organisatorische Ausgestaltung und der Umfang von non-university-Angeboten entwickelte sich national sehr verschieden. Es gab keinen nennenswerten Ausbau in Italien, eine Aufhebung der Trennung beider Bereiche in Schweden, eine Eingliederung der IUT in die universitären

**Tabelle 9:
Jährliche Wachstumsrate der Altersgruppe von 20 - 24 Jahren in %**

	Prognose										Alters- gruppe 15-19
	1965-70	1970-75	1975-76	1976-77	1977-78	1978-80	1980-85	1985-90	1985-90	1985-90	
BR Deutschland	0,5	1,3	0,9	1,6	2,6	1,6	2,4	-1,3	-8,4		
Australien	5,1	1,5	0,4	1,2	1,6	0,6	0,7	0,5	-0,1		
Österreich	-0,6	0,6	1,4	3,9	2,1	1,2	2,7	-2,3	-3,8		
Kanada	5,7	2,7	2,7	2,7	2,3	0,8	0,6	-3,4	-1,3		
Dänemark	-0,6	-0,3	-0,5	0,3	0,3	0,0	1,3	0,0	-1,3		
Spanien	2,9	1,0	2,2	2,3	0,9	2,1	1,0	0,3	0,3		
USA	4,6	2,3	2,1	2,3	1,8	1,2	-0,4	-2,6	-1,4		
Finnland	5,5	-1,2	-1,3	-1,6	-3,7	-0,8	-0,4	-1,8	-3,1		
Frankreich	7,2	1,0	-0,8	-0,2	-0,2	0,1	0,2	-0,6	-0,3		
Griechenland	1,6	0,1	2,1	1,1	2,0	1,7	0,4	1,0	-1,6		
Japan	3,3	-3,2	-4,7	-4,3	-2,2	-1,3	0,7	1,9	2,2		
Italien	-0,9	-	-0,1	1,3	1,3	-2,0	1,8	0,3	-1,1		
Niederlande	5,3	0,9	0,9	0,9	0,9	1,2	1,1	-0,5	-3,1		
U.K.	3,8	-2,4	0,8	1,3	1,3	2,0	2,3	-0,7	-2,7		
Schweden	2,6	-3,5	-0,7	0,2	-0,7	0,0	1,0	0,5	-1,0		
Jugoslawien		3,2	0,9	-	-	1,0	-1,6	-0,5	-0,3		

Quelle: OECD: Policies for Higher Education in the 1980s. Paris 1983, Tab A-2.

Strukturen in Frankreich und ähnliches. Für manche Studiengänge war auch die gegenläufige Tendenz einer Verlängerung im Zuge ihrer akademischen Aufwertung erkennbar. Gleichwohl zeigte sich in den meisten europäischen Ländern ein stärkeres Anwachsen der Studienanfängerzahlen in diesem Sektor als im universitären Bereich.

In den Niederlanden und der Bundesrepublik Deutschland wurde versucht, durch Begrenzung der Höchststudiendauer eine Verkürzung der Studiendauer insgesamt zu erreichen. Hier sind auch Stufenmodelle der Studienorganisation zu nennen, die nach jeder Ausbildungsstufe die Möglichkeit eines Abschlusses vorsehen. Beide Modelle zeigten allerdings, daß derartige Veränderungen nicht ohne curriculare Umstrukturierungen und Berücksichtigung der veränderten Arbeitsmarktsituation möglich sind; denn verlängerte Studienzeiten scheinen zum großen Teil durch die sozioökonomische Situation der Studenten sowie durch strukturelle Probleme der Hochschulausbildung bedingt zu sein.

Im ganzen kann festgehalten werden, daß in den siebziger Jahren in den meisten europäischen Ländern ein anhaltender Andrang an die Hochschulen durch das Zusammentreffen zahlenmäßig steigender Altersjahrgänge und einer Erhöhung der Jahrgangsquoten der Studienberechtigten ausgelöst wurde.

Dem entsprach dann auf seiten der Hochschulplanung eine wachsende Differenzierungspolitik, besonders durch die Entwicklung von Kurzstudiengängen, und gleichzeitig ein Ausbau der Kapazitäten des tertiären Bildungssektors, aber auch die Etablierung selektiver Zulassungsverfahren.

In den achtziger Jahren scheinen sich diese Bedingungen für viele Länder zu verändern. Sinkende Jahrgangsstärken, finanzielle Restriktionen, veränderte bildungspolitische Zielsetzungen und Veränderungen in den individuellen Ausbildungsstrategien auf dem Hintergrund anhaltender Arbeitslosigkeit haben vielfach Unsicherheit darüber aufkommen lassen, ob Planungsansätze von einer Kontraktion oder Stagnation oder aber weiteren Expansion des tertiären Sektors ausgehen können. Unsicherheit besteht vor allem darüber, ob sinkende Jahrgangsstärken durch weiter steigende Partizipationsquoten bzw. Studenten aus neuen sozialen Herkunftsschichten kompensiert werden können.

Das Sinken der Jahrgangsstärken im typischen Studienalter in vielen westeuropäischen Ländern eröffnet der Hochschulplanung jedenfalls die Möglichkeit, Kapazitäten für höhere Studierquoten ohne zusätzliche Kosten bereitzustellen. Bisher liegen jedoch noch

keine neueren Daten in ausreichender Menge vor, um zu erkennen, ob eine solche Entwicklung tatsächlich erfolgt oder ob aus sonstigen Gründen - etwa Arbeitsmarktüberlegungen, Einsparungswünschen, Stagnation der Studienplatznachfrage o. ä. - ein Rückgang der Studentenzahlen eintritt.

1.5 Hochschulzulassung

In allen westeuropäischen Ländern wurde in den siebziger Jahren auf weiter wachsende Studentenzahlen durch Ausbau und Diversifizierung des Hochschulsystems einerseits und durch Beschränkung der Zugangsmöglichkeiten zumindest für einzelne Fachrichtungen oder Institutionen andererseits reagiert. Dies war z. T. ausdrückliches Planungsziel, z. T. lediglich Reaktion auf den wachsenden Druck, der von einer immer größeren Zahl Studienberechtigter ausging.

In bezug auf die Ausgestaltung der Zulassungs- und Selektionsverfahren ist zunächst zwischen den Ländern zu unterscheiden, in denen der Zugang zur Hochschule traditionell offen für alle war, die über den Abschluß einer entsprechenden Sekundarschulausbildung die Zugangsberechtigung erworben hatten - also Abitur, Baccalauréat, Matura, Bachillerato etc. - und den Ländern, in denen der Schulabschluß nicht automatisch auch einen Anspruch auf Hochschulzulassung begründet und die Aufnahmeentscheidung durch die einzelnen Hochschulen selbst getroffen wird.

Im ersten Fall wurden in vielen Ländern Numerus clausus-Bestimmungen mit einem weiten Spektrum von Selektionskriterien eingeführt, nämlich Schulnoten, Wartezeiten, Losverfahren, Tests, Sonderquoten für bestimmte Gruppen (Vgl. UNESCO/CEPES 1981). Zunächst waren von diesen Beschränkungen vor allem medizinische Fächer betroffen. Infolge des "Überlaufeffektes" auf andere Studiengänge wurden aber sehr bald andere Bereiche mit Zulassungsbeschränkungen belegt. In der Bundesrepublik Deutschland stieg die Zahl der zulassungsbeschränkten Fächer auf 43 im Jahre 1976/77 an. Mit dem dann folgenden Beschluß der Regierungschefs von Bund und Ländern wurde diese Entwicklung jedoch gebremst. Durch Einführung von Überlastquoten und Stellenumverteilungen wurde die Zahl der harten Numerus clausus-Fächer erheblich reduziert, nämlich auf medizinische, bio- und agrarwissenschaftliche Studiengänge sowie Architektur. Zum Teil gab es nur noch Ortsverteilungsverfahren, die zwar einen Studienplatz, nicht aber den gewünschten Studienort garantierten. Die bis 1983/84 auf 1,2 Mill. angewachsene Zahl der Studenten führte damit zu einer weiter steigenden Be-

lastung der vorhandenen ca. 800.000 flächenbezogenen Studienplätze, so daß die Universitäten heute im Durchschnitt Auslastungsquoten von 150% aufweisen. In den Niederlanden wurde das 1972 eingeführte "Numerus fixus"-Verfahren in kurzer Zeit mehrfach geändert; es wurden jeweils unterschiedliche Zulassungskriterien, z.T. in Kombination, benutzt; vornehmlich die Einführung des Losverfahrens sollte dabei allzu starker sozialer Selektion des Verfahrens vorbeugen (Vgl. Karstanje 1981).

In Schweden wurde nach der Hochschulreform von 1977 die Teilung der Studienfächer in solche mit offenem und solche mit beschränktem Zugang zugunsten eines Numerus clausus-Verfahrens für alle Studiengänge aufgehoben. Damit sollte einer hierarchischen Differenzierung zwischen einzelnen Studienfächern entgegengewirkt werden.

Auch in den übrigen skandinavischen Staaten sind Zulassungsbeschränkungen eingeführt worden, seit die Nachfrage nach Studienplätzen das Angebot erheblich übersteigt. In Finnland ergab sich gegen Ende der siebziger Jahre eine vier- bis dreifache Übernachfrage nach den vorhandenen Studienplätzen, in einzelnen Studiengängen wie der Technologie sogar ein Verhältnis von 12:1 (OECD 1983b, S. 129).

Besonders in den skandinavischen Ländern, teilweise aber auch in den übrigen europäischen Staaten wurde im Verlauf der siebziger Jahre versucht, bei der Planung des Hochschulzugangs nicht nur den individuellen Bedarf an Hochschulausbildung, sondern auch den angenommenen Bedarf an Absolventen zu berücksichtigen. Wenn auch gerade die krisenhafte ökonomische Entwicklung der siebziger Jahre gezeigt hat, daß langfristige Prognosen nach Zahl und Art der Abschlußqualifikationen kaum möglich sind und daher in den meisten Ländern faktisch die jeweilige Ausbildungsnachfrage die entscheidende Planungsgröße blieb, läßt sich doch feststellen, daß insbesondere bei Studiengängen, die den Absolventen wenig Substitutionsmöglichkeiten eröffnen, sowie bei besonders "teuren" Fachrichtungen die Zugangsplanung in Verbindung mit der Planung der jeweiligen Kapazitäten zur Steuerung der Expansion in diesen Studiengängen genutzt wurde.

Im Gegensatz zu den Versuchen skandinavischer Länder, über das Zulassungssystem hierarchische Differenzierungen im Hochschulsystem abzubauen, scheint im französischen System das weite Spektrum unterschiedlicher Zulassungsbedingungen diese Prestigefälle gerade zu unterstützen. Allgemein ist zwischen einem selektiven und einem offenen Sektor zu unterscheiden. Offen ist der Zu-

gang in den universitären Fakultäten (Unités d'Enseignement et de Recherche), mit Ausnahme der medizinischen Fakultäten, für die ein Numerus clausus besteht. Wenngleich einzelne Universitäten durchaus zusätzliche Aufnahmekriterien nach Maßgabe der verfügbaren Plätze setzen, ist dieser Bereich grundsätzlich für die Inhaber des Baccalauréat offen. Eine Selektion findet vor allem innerhalb des ersten Studienzyklus statt. Hier bestehen in einigen Disziplinen lediglich 20-25% der Bewerber die Abschlußprüfung. Selektiv ausgestattet ist der Zugang sowohl für die "long cycle"-Ausbildung an den Grandes Ecoles, als auch für die "short cycle"-Studiengänge an den IUT und den Ecoles Supérieures in den "Higher Technicians' Sections". Für die Aufnahme an einer Grande Ecole sind zwei Selektionsstufen zu überwinden, zum einen die Aufnahme in eine der "Classes préparatoires" auf der Grundlage von hervorragenden Noten im Baccalauréat und vorangegangenen Schulnoten und danach noch die Aufnahme in die Grande Ecole selbst. Der Weg zu den wenigen hochangesehenen Grandes Ecoles steht damit nur einer sehr kleinen Elite offen. Auf der Grundlage von Schulnoten und Interviews erfolgt die Aufnahme an den IUT, an denen die Bedeutung der Selektionsmaßnahmen in dem Maße zugenommen hat, indem seit Mitte der siebziger Jahre die Nachfrage nach diesem Ausbildungstyp stieg. Selektivität heißt in diesem Zusammenhang jedoch nicht, daß die verschiedenen Studiengänge und Institutionen vollständig gegeneinander abgeschottet sind. Es bestehen zwischen den Bereichen vielfältige Übergangsmöglichkeiten; etwa nach Abschluß des IUT die Fortsetzung der Ausbildung im zweiten Studienzyklus an einer Universität, ebenso der Übergang an die Universität nach Abschluß der "Classes préparatoire" oder auch der parallele Besuch beider Institutionen (Vgl. Pautler 1982, S. 188 ff.). Selektivität bestimmt hier auch nicht die quantitativen Veränderungen in den verschiedenen Sektoren: Das Abflachen der Wachstumsraten in den Universitäten seit Mitte der siebziger Jahre ist zwar z.T. auf die Kapazitätsbeschränkungen in den medizinischen Fächern zurückzuführen, zum überwiegenden Teil aber auf das erhebliche Anwachsen der Kurzstudiengänge trotz der an ihnen bestehenden Selektionsverfahren; hingegen blieben die Wachstumsraten in den ebenfalls selektiven Grandes Ecoles ausgesprochen gering. Diese Umstände scheinen sich jedoch in den achtziger Jahren erneut zu verändern. Jedenfalls sehen die neuesten Entwicklungspläne für das französische Hochschulsystem (1984-88) Steigerungen der Studentenzahlen in erster Linie für die Universitäten vor - um 350.000 bei derzeit 900.000 Studenten - und in geringerem Umfang für die IUT (um 1.000), während die Grandes Ecoles ihre privilegierte Stellung behalten (Vgl. Bienaymé 1984, S. 162).

Die Vielfalt der Zulassungsregeln im französischen Hochschulsystem zeigt besonders deutlich, daß Selektionsprozesse beim Studieneintritt nicht isoliert betrachtet werden können. In einer Analyse der jeweiligen nationalen Zulassungsverfahren muß berücksichtigt werden, wie stark Selektionsleistungen bereits in der vor-universitären Ausbildung oder aber nach Studienantritt vorgenommen werden.

Am spanischen Hochschulzulassungssystem wird der quantitative Steuerungseffekt solcher vor-universitärer Selektionsstufen für die Gesamtzahl der Studienanfänger deutlich, und zwar unabhängig von fachspezifischen Qualifikationsanforderungen oder Kapazitätsgrenzen. Dort bildet der Erwerb des "Bachillerato", der dem Abitur entspricht, noch keine Hochschulzugangsberechtigung; vielmehr ist - seit 1971 - der Besuch eines "Curso de orientación universitaria" (Universitätsvorbereitungskurs) notwendig, den man zwar der Sekundarschulbildung zurechnen könnte, der aber bezeichnenderweise stark auf eine weitere Qualifikationsprüfung ausgerichtet ist. Das Bestehen dieser landesweiten Aufnahmeprüfung (Prueba de acceso a la Universidad/la Selectividad) erst vermittelt die allgemeine Zugangsberechtigung. Zwar bestehen in der Regel über 70% diese Prüfung; die gesellschaftspolitische Kritik konzentriert sich jedoch auf diese zugespitzte Auswahlprüfung und, wie in anderen Ländern auch, auf die soziale Selektivität der angewendeten Prüfungskriterien (Fundación Fuessa 1983, S. 272 f.; Dou 1982, S. 145 ff.; ätz; "La selectividad universitaria 1979-1981" 1983, S. 201 f.). Darüber hinaus bestehen für die medizinischen Fächer Numerus clausus-Bestimmungen und im übrigen (seit dem "Ley de Reforma Universitaria 1983") die Möglichkeit der kapazitätsunabhängigen Aufnahmebegrenzung durch die einzelnen Universitäten.

Ausnahmen hinsichtlich der Zugangsbeschränkungen stellen unter den europäischen Ländern Italien und die Schweiz dar. Beide Länder haben auf Zulassungsbeschränkungen verzichtet, allerdings auf völlig unterschiedlichem Hintergrund. In der Schweiz blieb der Anteil der Studienanfänger an der jeweiligen Altersgruppe aufgrund einer nur langsam steigenden Zahl von Sekundarschulabgängern relativ gering, so daß die Steigerungsraten im wesentlichen durch Ausbau der Kapazitäten bewältigt werden konnten, wengleich es derzeit noch fraglich erscheint, ob nicht zumindest für den medizinischen Bereich Numerus clausus-Bestimmungen erlassen werden müssen (Vgl. Schweizerische Hochschulkonferenz 1982, S. 4), da seit 1981 die Zahl der Bewerber die Aufnahmekapa-

zitäten übersteigt. In Italien hingegen wurde seit 1969 umgekehrt allen Inhabern der Maturità - ein Sekundarschuldiplom, das etwa 50-60% der Altersgruppe erwerben - der Zugang zu allen universitären Studiengängen garantiert, sodaß die Studienanfänger 1976 etwa 31% der Altersgruppe der 19- bis 20jährigen repräsentierten. Bestrebungen, Numerus clausus-Bestimmungen einzuführen, die besonders von der Professorenschaft vertreten wurden, waren gesellschaftspolitisch nicht durchsetzbar (Vgl. Council of Europe 1981, S. 285; Corrado de Francesco 1984; OECD 1983b, S. 128 f.).

Äußerlich anders, funktional jedoch mit ähnlichen Problemen behaftet, stellt sich die Situation in den Ländern dar, in denen keine zentrale Regelung der Zugangsbedingungen, sondern die Auswahlentscheidung im wesentlichen den jeweiligen Universitäten überlassen bleibt, wie in anglo-amerikanischen Hochschulsystemen. Die Hochschulen können unter den Studienplatzbewerbern selbständig auswählen. Die Bewerber konkurrieren ihrerseits nicht nur um einen Studienplatz, sondern um die Zulassung zu einer möglichst prestigeträchtigen Hochschule bzw. einen entsprechenden Studiengang. Die Hochschulen setzen dabei einerseits die gewünschten Eingangsqualifikation fest und sind andererseits durch das Finanzierungssystem in ihrer Planung direkt von der Zahl der Studierenden abhängig. Abweisungen von Studienbewerbern für universitäre Ausbildungsgänge an staatlichen Hochschulen oder andere Bereiche tertiärer Ausbildung erscheinen hier weniger als Ergebnis einer gesamtstaatlichen Planungspolitik denn als Summe institutioneller Einzelentscheidungen. Dennoch zeigt sich seit Ende der siebziger Jahre unter den Bedingungen eingeschränkter staatlicher Mittel in Großbritannien ein zunehmender Planungsprozeß auf gesamtstaatlicher Ebene, der sowohl verstärkte Koordination zwischen beiden Teilen des binären Systems beinhaltet als auch zunehmende zentrale Einflußnahme auf die Universitäten, und zwar teils durch das Erziehungsministerium, teils durch das an sich unabhängige "University Grants Committee", indem z. B. Höchstzulassungszahlen für Studienanfänger festgelegt werden. Langfristig dürften daraus Ungleichgewichte innerhalb des tertiären Sektors entstehen, wenn unter den derzeitigen Zulassungsmodi und angesichts der erheblichen Prestigedifferenzen zwischen den verschiedenen Institutionen etwa die Hälfte der Studenten eine Ausbildung im nicht-universitären Sektor wählt (Shattock 1984, S. 209).

1.6 Öffnung der Hochschulen für neue Zugangsgruppen

Die Einschränkung des Hochschulzugangs in den meisten europäischen Ländern für die Absolventen von traditionell hochschulvorbereitenden Sekundarschulen charakterisiert die Planung des Hochschulzugangs allerdings nur unzureichend; parallel wurden - wenn auch in sehr unterschiedlichem Maße - die Zugangsmöglichkeiten für andere Gruppen erleichtert. Dazu gehören auch die Ausdehnung der Studienberechtigung aufgrund des Besuches von berufsbildenden Zweigen des Sekundarschulwesens, die Einbeziehung von Erwachsenen, d.h. Zugangsmöglichkeiten aufgrund von Alter und Berufserfahrung, Studienmöglichkeiten für Teilzeit-Studenten und Programme für soziale Minoritäten. Unter den kontinentaleuropäischen Ländern hat als erstes Schweden seit Ende der sechziger Jahre versucht, soziale Ungleichheiten beim Zugang zur Hochschule durch verschiedene Reformmaßnahmen abzubauen. Diese Reformen fielen in eine Phase, in der aufgrund nachlassender Jahrgangsstärken in der Sekundarschule und einer verstärkten Berufsorientierung der Schulabgänger die Möglichkeit einer Umverteilung der Bildungsressourcen gegeben war. Besonderes Gewicht wurde dabei auf die Möglichkeit gelegt, ausschließlich aufgrund von Alter und Berufserfahrung zum Hochschulstudium zugelassen zu werden (sogenannte 25/5-Regelung) und damit die zeitliche Abfolge von Ausbildungs- und Erwerbsphasen flexibler zu gestalten. In der Praxis bildete sich eine Vielzahl von Zulassungsverfahren heraus, in denen je nach Studiengang in unterschiedlichem Maße Arbeitserfahrung, Testergebnisse, Interviews, Schulnoten und anderes berücksichtigt wurden.

Mit der umfassenden Reform des Hochschulwesens im Jahr 1977 wurde auch das Zulassungsverfahren neu geregelt. Danach erfolgt die Zulassung nach einem Punktsystem, das sowohl Schulnoten als auch Berufserfahrung, die allerdings sehr weitreichend definiert ist, einbezieht. Ein Teil der Studienplätze bleibt dabei von vornherein bestimmten Bewerbergruppen vorbehalten, besonders den Sekundarschulabgängern. Ebenso ist ein kleinerer Anteil reserviert für Bewerber, die ausschließlich aufgrund von Berufserfahrung und Testergebnissen zugelassen werden. Diese allgemeine Regelung des Hochschulzugangs führte zur Aufhebung der bereits vor 1977 entstandenen Sonderregelungen für Studenten ohne formale Zulassungsqualifikation und damit auch zur Aufhebung der studiengangspezifischen Kombination von unterschiedlichen Eignungskriterien. Insgesamt verschob sich damit das Gewicht zugunsten der allgemein geltenden Kriterien Schulnoten und Berufserfahrung; zugleich wurde mit der Neufassung der Zulassungsregeln aber auch die Öffnung des

Hochschulzugangs für "nicht-traditionelle" Studentengruppen allgemein institutionalisiert (Vgl. Kim 1983).

Nachdem zuerst sehr viele Erwachsene von den neuen Zulassungsmöglichkeiten Gebrauch machten und in der Folge der Anteil der Studenten, die älter als 25 Jahre waren, auf ca. 60% (1978) anstieg, wurden seit Ende der siebziger Jahre mehrfach die Quoten für beide Gruppen zugunsten der Sekundarschulabgänger verändert, um der wachsenden Zahl junger Bewerber Rechnung zu tragen. Neuere Untersuchungen der Auswirkungen des neuen Zulassungssystems zeigen allerdings, daß die Erweiterung der Zugangsmöglichkeiten nach der Reform 1977 zu einem großen Teil von in ihren Bildungsvoraussetzungen bereits relativ privilegierten Gruppen genutzt wurde. Zugleich wurden mit der veränderten altersmäßigen und sozialen Struktur der Studentenschaft neue Erwartungen an die Hochschule herangetragen: beispielsweise ist ein erheblicher Teil der Studenten nicht an einem vollständigen Studienprogramm, sondern lediglich an einzelnen Kursen interessiert.

In den USA ist neben einer Vielzahl spezieller Förderungsprogramme zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen - spezielle für ethnische Minoritäten - gerade in letzter Zeit angesichts sinkender Studentenzahlen und damit sinkender Einnahmen aus Studiengebühren eine verstärkte Hinwendung des Ausbaus der Hochschuleinrichtungen auf "neue Studentengruppen", insbesondere berufstätige Erwachsene, zu verzeichnen.

Gleichzeitig ist aber festzustellen, daß die "Departments of Education" in den Einzelstaaten gerade in letzter Zeit auch in umgekehrter Richtung Einfluß auf die staatlichen Colleges und Universitäten nehmen. Viele State Universities haben als Reaktion auf die jüngsten "school improvement programs" neue weitergehende Zulassungsbedingungen erlassen. Auch die Empfehlungen der "National Commission on Excellence in Education" sehen auf internationaler Ebene neben Verbesserungen der Schulausbildung erhöhte Anforderungen beim Übergang zur Hochschule vor (Vgl. Clark 1984; National Commission on Excellence in Education 1983).

In vielen europäischen Ländern wurden, angeregt durch die Erfolge der Open University in Großbritannien, Fernstudienmöglichkeiten eingerichtet. Schließlich zeigt auch der steigende Anteil von Teilzeit-Studenten, nicht nur in Großbritannien, wo spezielle Studienangebote für diese Gruppe existieren, sondern auch in anderen Ländern, etwa Italien und Frankreich, in denen formell nur Vollzeitprogramme angeboten werden, Veränderungen in der sozialen Zusammensetzung der Studentenschaft an.

Wenngleich Modelle von "recurrent education" in fast allen Ländern verstärkt in das Blickfeld der Hochschulplanung gelangt sind und insbesondere dort an Bedeutung gewinnen, wo Rückgänge im Zugang aus den traditionellen Herkunftsgruppen erwartet werden, war die faktische Entwicklung während der siebziger Jahre eher zögernd. Der Anteil von Erwachsenen stieg mit Ausnahme von Schweden, USA und - in geringerem Umfang - auch in Kanada und Großbritannien nur geringfügig an und blieb vor allem in den selektiven Institutionen und Studiengängen unbedeutend. Die verstärkten Diskussionen um einen "marketing approach" im Hochschulzugang, nicht nur in den USA, lassen allerdings erwarten, daß die Bedeutung "nicht-traditioneller Studentengruppen" für die Hochschulplanung weiter steigt. Auch die vielfältigen Initiativen im Sekundarschulbereich und der "further education" etwa in Großbritannien zur Erhöhung der Bildungspartizipation bisher unterrepräsentierter sozialer Gruppen werden erst in Zukunft in ihren Auswirkungen auf den tertiären Sektor beurteilt werden können.

Die Hochschulzulassungspolitiken der verschiedenen europäischen Länder sind jedoch nicht nur durch die Kombinationen von Restriktionen für die Absolventen von zugangsberechtigenden Sekundarschulen einerseits und Verbesserungen der Zugangschancen für neue Gruppen andererseits gekennzeichnet, sondern auch durch eine zunehmende Bedeutung der Verteilung der Studenten auf "university-" und "non-university-sector", also Studiengänge mit traditionell hohem Prestige und solche mit eher geringem Ansehen. Die in den einzelnen Ländern entwickelten Zulassungspolitiken haben sich dabei auf dem Hintergrund unterschiedlicher Traditionen und unterschiedlich akzentuierter Planungskonzepte entwickelt. In einigen Ländern war der Ausbau des "non-university-sector" direkt auf die Bewältigung der Studentenexpansion und auf die Bewahrung der prestigeträchtigen "long-cycle"-Studiengänge an den Universitäten gerichtet; so z. B. der Ausbau der Junior und Community Colleges in USA und Kanada. Entsprechend offen sind hier die Zulassungsregelungen im nicht-universitären Bereich (Vgl. OECD 1983 b, S. 113). In Großbritannien entwickelte sich der "non-university-sector" zu einem differenzierten System von Hochschuleinrichtungen, das sämtliche Ausbildungsstufen bis hin zu "postgraduate"-Studien einschließlich des Forschungsschwerpunktes anbietet, aber mit weit geringeren Zulassungsbarrieren als die Universitäten.

Nicht für alle Länder jedoch kann davon ausgegangen werden, daß der "non-university-sector" offener ausgestaltet ist. Insbesondere in den Ländern, in denen der Hochschulzugang traditionell offen war, finden sich Zugangsrestriktionen häufig im nicht-universitären Bereich. Die französischen IUT etwa waren seit ihrer Einführung

mit selektiven Zugangsbedingungen versehen, die an Bedeutung mit der wachsenden Akzeptanz der IUT durch die Studenten ständig zunahm. Schließlich zeigen viele mediterrane Länder, so z. B. Spanien, daß trotz staatlicher Planung und gezielter Erweiterung des nicht-universitären Bereichs die Nachfrage nach Studienplätzen nur zögernd einsetzte, weil die Universitäten mit ihrem offenen Zugang weitaus größere Anziehungskraft auf die Studenten ausübten. Hierarchische Prestigegefälle lassen sich also nicht nur zwischen Studiengängen und Institutionen finden, sondern auch zwischen den verschiedenen Sektoren des tertiären Bildungssystems.

Im Laufe der siebziger Jahre und zu Beginn der achtziger Jahre verwischte sich das Bild noch stärker: Offener und geschlossener Zugang wurden immer weniger zum Charakteristikum bestimmter Hochschultypen. Dazu trug vor allem bei, daß angesichts der wachsenden Arbeitsmarktschwierigkeiten jeweils diejenigen Studienfächer bevorzugt wurden, die am ehesten noch Arbeitsmarktchancen versprachen, und diese zum größeren Anteil im nicht-universitären Sektor angesiedelt waren.

1.7 Zusammenfassung

Insgesamt ergab sich damit eine solche Vielfalt in der Menge und Art der Zugangsberechtigungen, der Strukturen des Hochschulwesens und der Zulassungssysteme in den europäischen Ländern, daß der Versuch, dies auf ein einziges Schema zu reduzieren, dem Gegenstand nicht gerecht würde. Die siebziger Jahre waren insofern für die Hochschulplanung in westeuropäischen Ländern eine Lernphase, als sie die Einsicht erbrachten, daß die Konvergenz der Hochschulsysteme weniger eindeutig und weniger zwingend war, als das in den fünfziger und sechziger Jahren noch angenommen wurde. Gleichwohl hat die Darstellung in gewissem Ausmaß grundlegende Ähnlichkeiten in den Zugangs- und Zulassungspolitiken erkennen lassen. Um dies abschließend zu charakterisieren, sei hier eine Typologie des Hochschulzugangs (Teichler 1984a, S. 11f.) vorgestellt:

(1) Dort, wo Selektionsentscheidungen im wesentlichen innerhalb der Sekundarschulbildung getroffen werden und entsprechend nur ein relativ kleiner Teil des jeweiligen Jahrgangs die Hochschulzulassungsberechtigung erwirbt, erscheint der Hochschulzugang als undramatische Übergangssituation für die Bildungselite. Vorausgesetzt ist allerdings ein relativ einheitliches Niveau der Hochschulen sowie ein relativ offener Zugang zu allen Studiengängen. Dieser Typus entsprach den Hochschultraditionen im deutschsprachigen Raum.

(2) Dort, wo ein sehr großer Anteil der Schüler einen hochschulzugangsberechtigenden Sekundarschulabschluß erwirbt, anschließend auf ein stark hierarchisch organisiertes Hochschulsystem trifft und dort um den Zugang zu den angesehensten Institutionen konkurrieren muß, erscheint der Zugang als zugespitzter Höhepunkt der Ausbildungsentscheidung. Charakteristisch ist hier, daß nach zunächst offenem Bildungsweg eine folgenreiche, schwer reversible Entscheidung getroffen werden muß. Solche Modelle finden sich in ausgeprägter Form in Japan, aber auch partiell in einem heterogenen Zugangssystem, etwa in Gestalt der Zulassung zu den französischen Grandes Ecoles über die "Classes préparatoires".

(3) Als Schnittpunkt eines durchlässigen Bildungssystems kann man den Hochschulzugang dann auffassen, wenn zwar eine große Zahl Zugangsberechtigter sich um die Aufnahme an Hochschulen bewirbt, die Bedeutung des Selektionsprozesses jedoch durch Reversibilität der Studienwahl und insgesamt größere Offenheit und Durchlässigkeit des Bildungssystems abgemildert wird. Prestigedifferenzen zwischen den Hochschulen haben in diesem Fall keine so starke Determination des Erfolges im Beschäftigungssystem zur Folge und lassen sich zum Teil durch Studienleistungen oder Aufbaustudien kompensieren. Im Gegensatz zum vorhergehenden Typ sind hier neben der größeren Vielfalt alternativer, z. T. konsekutiver Ausbildungswege in den Zulassungsbedingungen nicht hauptsächlich Testleistungen, sondern auch Schulnoten und z. T. soziale Kriterien verankert. Das US-amerikanische System entspricht am ehesten diesem Typus.

(4) Eine weitere Auflösung klarer Übergangsbedingungen für eine bestimmte Gruppe zu einem bestimmten Zeitpunkt führt auf ein Modell struktureller Diffusion. Der Hochschulzugang ist danach in ein Bildungssystem eingebettet, das in seiner Entfaltung keine so eindeutigen Strukturen mehr aufweist. Die Zugangsberechtigung kann nicht mehr nur über die Sekundarschule erworben werden, sondern auch andere Qualifikationen können zum Tragen kommen, so besonders Berufserfahrungen.

Die lebenszeitliche Fixierung von Bildungsphasen kann dabei zugunsten alternierender Erwerbs- und Bildungsphasen flexibilisiert werden. Ferner kann die klare institutionelle Gliederung von Ausbildungstypen durch eine Vielzahl - auch berufsbildender - Ausbildungswege ersetzt werden. Tendenzen in dieser Richtung finden sich in den meisten Ländern, im Sinne einer Gesamtreform am ehesten in den skandinavischen Ländern.

Ohnehin handelt es sich bei diesen vier Modellen um idealtypische Konstruktionen, die in der hier artikulierten Ausschließlichkeit

kaum vorfindbar sind. Auch zeigen die verschiedenen Reformmaßnahmen, daß Übergänge zwischen diesen Modellen durchaus fließend sein können. Die gemeinsame Entwicklungstendenz verlief in Westeuropa überwiegend in Richtung auf das dritte Modell, in einigen Ländern auch auf das vierte Modell. Dabei werden teilweise übernommene Strukturen in dieser Richtung ausgebaut, teilweise der erste Typ alteriert. Wie es zu dieser Tendenz der Hochschulzugangsberechtigungs- und Zulassungspolitik kam, wird sich nicht vollständig und auch nicht für alle Länder einheitlich beantworten lassen. Die folgenden Aspekte dürften aber von Bedeutung sein:

Die Voraussetzungen für eine unter den Bedingungen stetigen Wirtschaftswachstums entwickelte Manpower-Planung im orthodoxen volkswirtschaftlichen Sinn haben sich in den meisten Ländern mit Einsetzen der ökonomischen Krisenerscheinungen in den siebziger Jahren und mit der dauerhaften Etablierung einer relativ hohen Arbeitslosigkeit grundlegend geändert, weil es kaum möglich ist, angesichts wachsender beruflicher Flexibilisierung aus beschäftigungspolitischen Perspektiven klare Richtwerte für die Hochschulplanung abzuleiten. Klare Linien in der Zulassungspolitik können nur mehr für besonders kostenintensive Ausbildungsgänge unter finanzpolitischen Gesichtspunkten plausibel gemacht werden. Die im Zuge der Expansion gewachsene Heterogenität der Studentenschaft, Veränderungen in den Berufskarrieren der Absolventen und größere curriculare Differenzierung der Hochschulausbildung legen deshalb eher eine flexible Zulassungspolitik nahe. Selbst dort, wo einzelne Bereiche der Hochschulausbildung nicht der Nachfrage entsprechend ausgebaut wurden, wird ein vollständiges Abweisen von Bewerbern unter Bedarfsgesichtspunkten gerade wegen der allgemeinen beschäftigungspolitischen Probleme wenig plausibel. Wenn auch sozialpolitische Maßnahmen angesichts wachsender Jugendarbeitslosigkeit nicht die dominante Perspektive der Hochschulplanung in Westeuropa darstellen, bilden solche Erwägungen doch zumindest eine Rahmenbedingung der Planungsprozesse. Starke Opposition gegenüber einem Konkurrenzdruck durch scharfe Zulassungsbedingungen beim Hochschulzugang findet sich zumeist in Ländern mit traditionell offenem Hochschulsystem. Aber auch dort, wo harte Selektionsverfahren zu Hochschultraditionen gehören, wurden die Frustrationen für die Betroffenen, die Problematik der Auswahlkriterien und die gesellschaftliche Legitimation des Selektionsverfahrens im Laufe der siebziger Jahre zunehmend Gegenstand der Kritik.

Die Planungskonzepte zur Gestaltung des Hochschulzugangs zeigen insofern während der siebziger und auch für die achtziger Jahre

durchaus gemeinsame Trends und Problembereiche; die konkreten Lösungen waren jedoch in hohem Maße gebunden an die spezifische Bildungspolitik, die gesellschaftlichen wie ökonomischen Rahmenbedingungen und die historisch entwickelten Hochschulstrukturen in den jeweiligen Ländern. Gerade die strukturellen Veränderungen im Hochschulwesen bilden dabei unterschiedliche Kontexte, auf die im folgenden näher eingegangen werden soll.

2. Struktur des Hochschulwesens

2.1 Zum Wandel der Strukturkonzeptionen

Die Strukturplanung des Hochschulwesens in Westeuropa in den siebziger und achtziger Jahren wird nur aus dem Zusammenhang der Bildungspolitik der vorangegangenen Jahrzehnte verständlich: Als in der zweiten Hälfte der fünfziger Jahre sich die Vorstellung allmählich durchsetzte, daß eine starke Expansion von "secondary and higher education" zur Stimulierung ökonomischen Wachstums wünschenswert sei, war zunächst die Veränderung der Struktur des Hochschulwesens nicht das vorherrschende Thema. Maßnahmen zur Ausweitung des Bildungssystems und Ausschöpfung des "pools" vorhandener Talente zielten weitgehend darauf ab, die Selektion im Bildungswesen von früheren Stadien der Sekundarschule zu deren Abschluß und zum Hochschulzugang zu verlagern, ferner darauf, die Durchlässigkeit im Sekundarschulwesen und im Zugang zu den Hochschulen zu erhöhen und, wie schon erwähnt, kompensatorische Ausbildungschancen für bildungsmäßig benachteiligte Gruppen zu eröffnen. Strukturreformen meinten also primär "secondary education" und zum Teil auch vorausgehende Stadien des Bildungsweges, kaum aber "higher education".

Erst im Laufe der sechziger Jahre gewann allmählich die Frage nach der Struktur des Hochschulwesens größere Bedeutung. Deutlich wurde, daß mit Zunahme der Studentenzahlen auch die soziale Herkunft der Studenten vielfältiger war, die Motivationen und Studienvoraussetzungen unterschiedlicher wurden und daß berufliche Ambitionen der Absolventen nicht mehr so ausschließlich auf die klassischen akademischen Berufe gerichtet waren wie bisher. Hinzu kam, daß es in vielen Ländern im Rahmen der Hochschulplanung für unmöglich gehalten wurde, den Ausbau der Hochschulen entsprechend den Bedarfvorstellungen zu finanzieren, wie das in der Vergangenheit der Fall gewesen war. Diese Problematik bestimmte seit Mitte der siebziger Jahre die Diskussionen in England und der Bundesrepublik Deutschland. In der weiteren Diskussion kam das Argument hinzu, das im Zuge der Bildungsexpansion entstandene Mißverständnis zwischen der Zahl der Absolventen und dem "manpower demand" sei leichter anzufangen, wenn Vielfalt in der Schwerpunktbildung im Studium und in den Qualifikationen der Absolventen gesichert sei.

Es wurde im Zusammenhang mit den Fragen des Hochschulzugangs bereits darauf hingewiesen, daß ein wesentliches Kriterium zur Erfassung struktureller Unterschiede im Ausmaß der Differenzierung und der Vernetzung der einzelnen Bestandteile des Hochschul-

systems gesehen werden kann, das auch zur Charakterisierung von Strukturentwicklung dient. Es lassen sich zwei Tendenzen unterscheiden, die in der Praxis jedoch häufig durch vermittelnde Momente in ihrer Ausschließlichkeit gemildert sind:

Die eine Entwicklungsrichtung liegt in der Betonung substantieller Unterschiede in den Standards und Aufgaben verschiedener Institutionen innerhalb des Hochschulsystems. Man kann diese Position unter dem Begriff "äußere Differenzierung" fassen.

Die andere Richtung tendiert demgegenüber dahin, Differenzen zwischen Standards, Aufgaben und Studienprogrammen zwischen den Institutionen in Grenzen zu halten und vermittels höher Durchlässigkeit des Hochschulsystems Begabungen angemessen und ohne Reibungsverluste zu nutzen. Für ein derartiges Strukturprinzip wurde hier die Bezeichnung "innere Differenzierung" gewählt (Vgl. Hermanns und Teichler 1983).

Strukturmodelle, die auf äußerer Differenzierung beruhen, sind vor allem mit M. Trows Konzept einer parallelen Entwicklung von "elite higher education", "mass higher education" und "universal higher education" in modernen Industriegesellschaften bekannt geworden (Trow 1973). Grundlage des Modells ist die Annahme, daß ein relativ großer Personenkreis an tertiärer Ausbildung partizipiert, jedoch je nach Begabung und Neigung in verschiedenen Institutionen einen höchst unterschiedlichen Qualifikationsprozeß durchläuft. Inhaltliche Standards, Studienorganisation und Ausbildungsdauer und -intensität sind dabei auf die spezifische Studentpopulation in jedem Teilbereich ausgerichtet. Je nach Variation des Modells sind institutionelle Korrekturen vorgesehen, die die Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Segmenten gewährleisten und so Benachteiligungen mindern sollen.

Dieses Modell fand Verbreitung zu Beginn der siebziger Jahre, als angesichts der fortgeschrittenen und nicht mehr umkehrbaren Expansion der Studentenzahlen nach Strukturmodellen gesucht wurde, die einerseits den unterschiedlichen Begabungen in der Studentenschaft, andererseits den sich verändernden beruflichen Tätigkeitsfeldern gerecht werden könnten. Das stark am US-amerikanischen Bildungssystem ausgerichtete Differenzierungsmodell wies hier einen Weg, traditionelle Eliteausbildung und Expansion des tertiären Sektors zu kombinieren. Das an innerer Differenzierung ausgerichtete Modell stützte sich hingegen auf ein Verständnis relativ offener Begabungsentfaltung innerhalb der Studentenschaft und kritisierte die starren und undurchlässigen Strukturen stark gegliederter Systeme. Die Annahme war, daß besonders integrierte Hochschulstrukturen das Erschließen von Begabungsreserven, aber auch eine stärkere Verbindung von wissenschaftlicher Ausbildung

und Praxis, Interdisziplinarität der Forschung und die Eröffnung möglichst vieler Studienoptionen zur effizienten Nutzung des Bildungspotentials befördern würden. Derartige Modelle entstanden seit Ende der sechziger Jahre, sowohl für einzelne Institutionen als auch für das Hochschulsystem als Ganzes, wie in Schweden. In beiden Fällen besteht die Zielsetzung, Begabungen möglichst optimal zu fördern und zugleich die Irreversibilität von Bildungsentscheidungen durch die Sicherung von Durchlässigkeit zu mildern.

2.2 Differenzierungsmodelle und ihre Veränderung

Die vergleichende Diskussion über diese Strukturmodelle hat zwar keineswegs nachgelassen; aber eine konvergente Entwicklung der verschiedenen europäischen Hochschulsysteme auf eine einheitliche Struktur hin kann nicht festgestellt werden. Offensichtlich haben die unterschiedlichen Hochschultraditionen, die soziokulturellen Rahmenbedingungen und die jeweiligen ökonomischen Problemlagen zur Entwicklung spezifischer Konzeptionen geführt. Dennoch zeigen sich Gemeinsamkeiten nicht nur hinsichtlich der zu lösenden Probleme, sondern auch im Hinblick auf die gewählten Lösungsstrategien.

Seit Ende der sechziger Jahre bis zur Mitte der siebziger Jahre wurde in vielen Ländern versucht, der Expansion der Studentenzahlen und den erwarteten Veränderungen in den Anforderungen des Arbeitsmarktes durch Differenzierung der Hochschulstrukturen und Diversifikation der Berufseintrittsmöglichkeiten gerecht zu werden. Im Laufe der siebziger Jahre haben sich diese Strukturen überwiegend stabilisiert. Seit Anfang der achtziger Jahre scheint sich Hochschulpolitik vor allen Dingen auf die finanziellen Aspekte zu reduzieren.

In Frankreich wurde in mehrfacher Hinsicht versucht, die monolithischen Strukturen des napoleonischen Hochschulsystems zugunsten größerer Vielfalt aufzulösen. Die wenigen großen Universitäten wurden in kleinere Einheiten aufgegliedert, die zugleich größere Autonomie in Prüfungsfragen und curricularen Angelegenheiten erhielten. Wenngleich die meisten Universitäten sich auch weiterhin an den traditionellen akademischen Standards orientierten, bildeten sich doch einige Zentren heraus, die vielfältige neue Studienprogramme - insbesondere anwendungsorientierte - schufen, z.B. in Vincennes, Dauphine, Compiègne. Zum anderen wurde mit den IUT (Instituts Universitaires de Technologie) ein völlig neuer Typus von Institution geschaffen, der zwar den Universitäten angegliedert, verwaltungsmäßig jedoch weitgehend selbständig ist.

Die IUT, die zweijährige praxisbezogene Kurzstudiengänge anbieten, blieben zunächst sowohl nach Prestige als auch nach quantitativem Umfang relativ unbedeutend; (noch 1970/71 waren dort nur 24.000 von insgesamt 750.000 Studenten registriert). Mit der veränderten Arbeitsmarktsituation seit Mitte der siebziger Jahre wuchs die Bedeutung allerdings kontinuierlich an; was die weit über die Kapazitäten hinaus angewachsene Nachfrage zeigt (1982/83 waren etwa 55.000 Studenten von insgesamt 1.100.000 Studenten an den IUT eingeschrieben) (Ministère de l'Éducation Nationale 1984, S. 167). Übergangsmöglichkeiten zwischen den verschiedenen Institutionen und Brückenkurse haben diesen Diversifizierungsprozeß unterstützt. Insgesamt umfaßte der nicht-universitäre Sektor mit Kurzstudienangeboten (d. h. IUT, Higher Technician Section, para medical schools) 1978/79 etwa 20 % der Studentenschaft; die Grandes Ecoles und die "classes préparatoires" umfaßten weitere 20 %. Dies führte auch zu einer wachsenden Prestigedifferenz zwischen den verschiedenen Hochschulen, wie die "ranking orders" von "Le Monde de l'Éducation" oder "Le Point" zeigen.

In Großbritannien setzte sich die Differenzierung über die Entwicklung des "binary systems" mit den autonomen Universitäten auf der einen und dem "public sector" (derzeit 30 Polytechnics, ca. 70 Colleges und Einrichtungen des tertiären Sektors und weitere 500 spezialisierte Colleges auf der anderen Seite in einem langsamen Prozeß (Brock 1981, S. 155 f.) durch. Administrativ sind beide Bereiche zwar höchst unterschiedlich geregelt, - der "public sector" untersteht den jeweiligen "local authorities" -, eine entsprechend scharfe Aufgabenteilung entspricht dem jedoch nicht. Die Polytechnics bieten, mit Ausnahme der medizinischen Fächer, das gesamte Fächerspektrum und ebenso alle Abschlußmöglichkeiten bis hin zum "postgraduate"-Studium an. Dennoch liegt der Schwerpunkt der Ausbildung an den Polytechnics eher auf anwendungsbezogenen Studienangeboten, die an den Universitäten traditionell in geringerem Maße gepflegt werden. Darüber hinaus bieten die Polytechnics eine breite Palette von Weiterbildungsmöglichkeiten an. Charakteristische Unterschiede in der Studentenschaft zeigen sich vor allen Dingen in den unterschiedlichen Anteilen von Teilzeit-Studenten: 1982/83 waren in Universitäten 11 %, im "public sector" 64 %, in der Open University 25 % aller "part-time"-Studenten eingeschrieben. Die Erweiterung des Fächerspektrums, die Annäherung an universitäre Standards, die Entwicklung einer eigenständigen Forschung und entsprechende Konkurrenz um Forschungsmittel wurde den Polytechnics allerdings häufig als Entfernung von den "eigentlichen Aufgaben" einer Ausbildung für technische Berufe auf mittlerem Qualifikationsniveau vorgehalten (Vgl. Neave 1983b).

Insgesamt wurde Innovation und Differenzierung der Studienmöglichkeit innerhalb dieses binären Systems weniger über die Einrichtung höchst spezialisierter Institutionen geschaffen als vielmehr durch die Sicherstellung eigenständiger und voneinander abweichender Entwicklungsmöglichkeiten für Institutionen mit unterschiedlichen Traditionen und Akzentsetzungen in der Lehre. Damit verwischte sich zwar die hierarchische Stufung zwischen beiden Sektoren zugunsten inhaltlicher Auswahlentscheidungen; ein generelles Prestigegefälle zwischen beiden Sektoren blieb jedoch bestehen; was sich vor allen Dingen daran erkennen läßt, daß junge Studienanfänger sich überwiegend um einen Universitätsstudienplatz bemühen.

Das Gewicht des "public sectors" zeigt sich nicht zuletzt in den quantitativen Dimensionen: Während der siebziger Jahre waren in beiden Sektoren jeweils ca. 50 % aller Vollzeitstudenten eingeschrieben. Zu Beginn der achtziger Jahre sank der Anteil des "public sectors" auf 43 % ab und stieg infolge des stagnierenden Studienplatzangebotes an den Universitäten bis 1983/84 erneut auf 50 % an (Department on Education and Science 1984). Die darin sichtbar werdende "Auffangfunktion zeigt deutlicher noch die Steigerungsrate für eingeschriebene Vollzeitstudenten; sie liegen im Zeitraum 1980 bis 1982 höher als in der ganzen Periode von 1972 bis 1982 (National Advisory Body for Local Authority Higher Education (NAB) 1984, S. 7).

Die Entwicklung eines "binären" Systems ist durchaus auch in anderen Ländern zu erkennen. So wurde z. B. in Portugal parallel zur Universitätsausbildung ein polytechnischer Kurzstudiengang entwickelt. Allerdings gilt hier eine klare Aufgabentrennung: Den Polytechnics obliegt die berufsbezogene Ausbildung, die wissenschaftliche Ausbildung bleibt den Universitäten vorbehalten (Vgl. Council of Europe 1983).

Ein weiterer wichtiger Aspekt derartiger Differenzierungspolitik war der Ausgleich regionaler Versorgungsgleichgewichte, der vielfach Hand in Hand mit der Entwicklung nicht-universitärer Studiengänge ging. Die Einrichtung der "Regional Colleges" in Norwegen zeigt beispielhaft die Kumulation solcher verschiedener Funktionen. Die Regional Colleges, die aus bestehenden berufsbildenden Schulen entwickelt wurden, bieten einerseits anwendungsbezogene Kurzstudiengänge von 1 bis 3 Jahren Dauer an: in der Lehrerbildung, technische Ausbildungsgänge, Journalistenausbildung und andere, zugleich werden aber auch universitäre Kurse angeboten als Be-

standteil eines "undergraduate"-Studiums, das anschließend an einer Universität fortgesetzt werden kann. Dritte wesentliche Aufgabe dieser Colleges ist schließlich die Organisation eines umfangreichen Erwachsenenbildungsprogramms. Die Colleges orientieren sich dabei mit ihrem Studienangebot stark am Qualifikationsbedarf der jeweiligen Region (UNESCO/CEPES 1983b; Kyvik 1981).

Auch in anderen Ländern läßt sich dieser Prozeß der Aufwertung bestehender Einrichtungen oder der Neuschaffung von Institutionen zu Bestandteilen des Hochschulsystems nachverfolgen. Inwieweit derartige Entwicklungen in allen Ländern Ergebnis einer auf Diversifikation gerichteten Hochschulplanung oder z. T. lediglich spontane Reaktion auf wachsenden gesellschaftspolitischen Druck gewesen sind, kann hier nicht entschieden werden. Zumindest zeigt sich, daß der Versuch, alternative Ausbildungsgänge und entsprechende Institutionen auf der Ebene der "higher education" einzurichten, sich meist in einem komplexen Wechselverhältnis von traditionellen Bildungserwartungen, Aufnahmebereitschaft des Arbeitsmarktes und curricularer Innovationen bewegte. In Spanien etwa wurde die Einrichtung der "Colegios Universitarios" - regionale Universitätszentren, die nur einen Abschluß des ersten Studienzyklus bieten - und z. T. der "Escuelas Universitarias" - berufsbildender Einrichtungen für Lehrerbildung, Ökonomie und Technik - insoweit konterkariert, daß entweder keine eigentlich anwendungsbezogenen Curricula entwickelt wurden oder aber diese Institutionen von den Studenten lediglich als veränderte Zugangsstufe zur traditionellen Universitätsausbildung genutzt wurden.

In geringerem Maße sind schließlich in vielen Ländern durch Hochschulneugründungen auch graduelle Differenzierungssysteme entstanden. Dabei ist zwar keine klare Abgrenzung von verschiedenen Typen möglich; meistens entwickelten aber neue Hochschulen ein durchaus spezifisches Profil (Vgl. Leitner 1980-81, S. 7-31).

Diese Beispiele können illustrieren, daß sich in sehr vielen Ländern institutionelle Differenzierungsprozesse ergeben haben, die jedoch in ihrer konkreten Ausgestaltung stark durch die jeweiligen nationalen Hochschulsysteme bestimmt wurden. Das Verhältnis der Institutionen untereinander scheint dabei durch zwei gegenläufige Momente bestimmt zu sein: Auf der einen Seite rangieren gerade neue und innovative Institutionen häufig am unteren Ende der akademischen Prestigeskala, auf der anderen Seite haben "academic drift" und veränderte Verwertungsbedingungen der Abschlußzertifikate eher zu einer Aufwertung geführt. Z. T. haben auch Reformen des Hochschulwesens, wie etwa die derzeit angestrebte Einlagerung von berufsbildenden Elementen in die Hochschulausbil-

dung in Frankreich, zu einer Nivellierung klarer Trennungen beigetragen.

2.3 Integrierte Modelle

Weitaus seltener als institutionelle Differenzierungsprozesse waren Versuche, integrierte Strukturen aufzubauen. Für das gesamte Hochschulsystem wurde ein solcher integrativer Entwicklungsweg in Schweden mit der Hochschulreform 1977 eingeschlagen. Zu den wesentlichen Zielen der Reform gehörte eine Differenzierung des Studienangebots und zugleich die Zusammenfassung aller tertiären Bildungssektoren zu einem einheitlichen Hochschulwesen. In der Folge wurden sehr verschiedene Institutionen: Universitäten, Technische Hochschulen, berufsbildende Einrichtungen unter dem Begriff "Högskolan" (Hochschulen) zusammengefaßt. Eine exakte Abgrenzung ist daher kaum möglich. Unter diesen Bedingungen wurden höchst unterschiedliche Studienprogramme entwickelt. Neben ca. 100 verschiedenen allgemeinen Studiengängen unterschiedlicher Dauer werden lokale Studiengänge, die sich auf regionalspezifische Anforderungen richten, angeboten; darüber hinaus sind individuelle Kurskombinationen möglich, die sich an den Bildungs- bzw. Weiterbildungsinteressen des Studenten orientieren. Mit der einheitlichen Organisation des Hochschulwesens und einem Numerus clausus-Verfahren für alle Studienfächer sollte von vornherein der Entwicklung von Hierarchien und Prestigedifferenzen entgegengearbeitet werden. Zudem wurde die "undergraduate"-Ausbildung - nicht nur in den ehemaligen "non-university"-Bereichen - insgesamt stark auf die Vermittlung beruflicher Qualifikationen ausgerichtet. Dem entspricht auch die relativ strikte Trennung von "undergraduate"-Ausbildung und forschungsbezogener "graduate"-Ausbildung. Gerade diese Kombination von Wissenschaftsorientierung einerseits und beruflicher Orientierung andererseits - zumal auf dem Hintergrund einer zunehmend heterogenen Studentenschaft - erzeugte jedoch in der weiteren Entwicklung Zielkonflikte. Ein erheblicher Teil der Hochschuldiskussion bewegte sich daher auch um die Frage, welche Standards an die Hochschulausbildung anzulegen seien und wie ein ausreichend qualifizierter wissenschaftlicher Nachwuchs zu sichern sei (Vgl. Bergendal 1984).

Ähnliche Fragen wurden auch an die in der Bundesrepublik Deutschland entwickelten Gesamthochschulmodelle herangetragen. Solche Modelle waren seit Mitte der sechziger Jahre Gegenstand der Hochschulreformdiskussion. Gemeinsam war den verschiedenen Reformkonzepten das Bestreben, die wissenschaftsorientierte Universi-

tätsausbildung mit der eher beruflichen Orientierung der Einrichtungen im nicht-universitären Bereich zu verknüpfen und so die Durchlässigkeit der Studiengänge zu erhöhen, auch nicht-universitäre Ausbildung mit Forschung in Berührung zu bringen und insgesamt Hochschulressourcen besser zu nutzen. Grundsätzlich wurden dabei zwei verschiedene Konzeptionen entwickelt. Zum einen das "kooperative Modell", das kein gemeinsames Studium, sondern lediglich eine Koordination der Ressourcen durch Zusammenfassung verschiedener Hochschulen einer Region vorsieht, zum anderen das "integrierte Modell", das zumindest für einen Teil des Studiums ein gemeinsames Veranstaltungsangebot für Studenten mit unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen macht. Letzteres Modell wurde abermals in verschiedenen Varianten realisiert. Ein Typus sieht ein gemeinsames Studium von Abiturienten und Studenten mit Fachhochschulreife bis zu einem ersten Studienabschluß vor; im Anschluß kann nach einer weiteren Studienstufe ein zweiter universitärer Abschluß erworben werden. Andere Typen sehen nach einem gemeinsamen Grundstudium eine Trennung in verschiedenen lange Studienzweige vor mit unterschiedlichen Abschlußqualifikationen. Für einige Fachrichtungen (z. B. Lehrerbildung) wurden allerdings die traditionellen Zugangsvoraussetzungen (Abitur) beibehalten und keine unterschiedlichen Abschlüsse vorgesehen (Vgl. Neusel und Teichler 1983).

Im Hochschulrahmengesetz (1976) wurde die "integrierte Gesamthochschule" als Regeltyp aufgenommen; tatsächlich entstanden lediglich 11 Gesamthochschulen, die z. Zt. rd. 7 % aller Studierenden aufnehmen. Faktisch wurde diese Zielsetzung, die Gesamthochschulen zur Regelinstitution werden zu lassen, schon 1976/77 aufgegeben. Sie existieren nunmehr als Sondertypus einer durchlässigen Hochschule mit gestuften Ausbildungsabschlüssen neben den traditionellen Universitäten und Fachhochschulen. Das Scheitern dieses Modells als Strukturmodell für den Hochschulbereich ist jedoch weniger in den oben genannten Konflikten zwischen Wissenschafts- und Berufsorientierung zu sehen, sondern in den unterschiedlichen Erwartungen, die an diesen Hochschultypus herangetragen wurden. Zumindest die Hoffnung, daß Gesamthochschulen einen entscheidenden Beitrag zur Stabilisierung oder Erweiterung von kürzeren Studiengängen innerhalb der Universität leisten könnten, schien sich in der Praxis nicht zu bestätigen und führte zusammen mit der geringen Bereitschaft der Universitäten, das Organisationsmodell zu übernehmen, zur Isolation dieses Reformmodells (Vgl. Teichler 1984b, S. 9).

Neuerdings wurden integrierte Modelle in einigen Ländern wieder bedeutsam: allerdings auf dem Hintergrund sinkender finanzieller Ressourcen und sinkender Studentenzahlen, die zur ökonomischen Koope-

ration mit benachbarten Institutionen zwangen (Vgl. Neave 1983a).

2.4 Integrative Hochschulmodelle

Seit Beginn der siebziger Jahre gibt es in vielen Ländern Überlegungen, alle Institutionen des tertiären Sektors nach dem Konzept einer gemeinsamen Ausbildung für Personen im Alter von 18 oder mehr Jahren zu planen und strukturell zu integrieren.

Annäherungsweise hatte sich dieses Konzept in den USA bereits insofern durchgesetzt, als viele Hochschulen vermehrt in den sechziger und siebziger Jahren auf Mindeststandards beim Abschluß des Sekundarschulbesuchs verzichteten und "remedial education" zu einem bedeutenden Bestandteil der Hochschulqualifikation machten (Vgl. UNESCO/CEPES 1982; in die gleiche Richtung deutete auch die Diskussion Mitte der siebziger Jahre, die "propriety schools": kommerzielle Schulen, die nicht dieselben Formen der Anerkennung wie Colleges suchen, aber ähnliche Altersstufen ansprechen, als "institutions of tertiary education" zu betrachten). Auch in Japan stellt die Etablierung von höheren Fachschulen (senshû gakkô) in der zweiten Hälfte der siebziger Jahre einen Schritt in diese Richtung dar; das gleiche gilt für die Aufwertung der beruflichen Bildung in Australien zu Beginn der siebziger Jahre zu Colleges of Technical and Further Education.

In den westdeutschen Ländern wurde der Terminus "tertiärer Sektor" in der Hochschulplanung und -politik geläufig. Nur in sehr wenigen Ländern wurde er jedoch offizieller Teil des Planungsverständnisses; auch blieben die berufsbildenden Institutionen in fast allen diesen Ländern getrennt vom Hochschulwesen im engeren Sinne.

In einzelnen Ländern blieb der tertiäre Sektor insofern geschlossen, als Differenzierungsprozesse praktisch nicht stattfanden. In Italien etwa war die politische Orientierung auf die Herstellung von sozialer Chancengleichheit so dominant, daß Reformvorschläge, die auf eine institutionelle Differenzierung hinausliefen, wegen der befürchteten organisatorischen Verfestigung bildungsmäßiger Marginalisierung sozialer Gruppen am politischen Widerstand scheiterten. Auch die innerinstitutionelle Differenzierung von Studienprogrammen ging nicht über die Unterscheidung von Grundlagen- und Fachausbildung hinaus (Vgl. Council of Europe 1981, S. 256 f.).

Unter diesen Umständen führte das Anwachsen der Studierendenzahlen zu erheblichen Veränderungen in der Studienorientierung der

Studentenschaft. Ein Indiz ist der in der Planung so nicht vorgesehene hohe Anteil von Teilzeitstudenten, die Erwerbstätigkeit und Studium verbinden, was in der Regel eine Verlängerung der Studienzeit bedeutet. In Österreich wurden die wenigen vorhandenen nicht-universitären Ausbildungsinstitutionen (etwa in der Primarschullehrer-Ausbildung) nicht weiter ausgebaut, so daß auch hier diversifizierte Strukturen nur in geringem Umfang anzutreffen sind (Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung 1984).

2.5 Differenzierung und Studienzeitverkürzung

Neben den Differenzierungs- bzw. Integrationsaspekten wurde in den siebziger Jahren besonders die Verweildauer der Studenten an der Universität zu einem wichtigen Thema der Hochschulplanung; einmal zur besseren Nutzung der vorhandenen Studienplätze, da bei kürzerer Studiendauer entsprechend mehr Kapazität zur Verfügung steht, andererseits auf Grund der Überlegung, daß ein langes akademisches Studium vielfach Absolventen produziere, die zu alt und zu hoch qualifiziert seien, um die notwendige Flexibilität für eine Eingliederung in den Arbeitsprozeß aufzubringen (Vgl. Turner 1984, S. 45 ff.). In der Tat zeigen sich erhebliche Differenzen im durchschnittlichen Alter der Studenten bzw. Absolventen verschiedener Länder (UNESCO/CEPES 1983a). Die Ursachen liegen im unterschiedlichen Studienaufbau und dem Ausmaß der Lernfreiheit, ferner im unterschiedlichen Eintrittsalter der Studienanfänger und, rein statistisch gesehen, im Anteil von Kurzstudiengängen. Bestandteil vieler Hochschulplanungen wurden daher unterschiedliche Modelle der Studienzeitverkürzungen, die z. T. auch in Kombination angewandt wurden. Eine dieser Strategien bestand in der Festlegung von Höchststudienzeiten oder von zeitlich genau fixierten Prüfungsphasen im Studienverlauf, deren Überschreitung mehr oder weniger zwangsläufig zur Exmatrikulation führt. Solche "Regelstudienzeiten" wurden in der Bundesrepublik immer wieder diskutiert und bekanntlich auch in die Bestimmungen des Hochschulrahmengesetzes aufgenommen. Da sich jedoch die Festsetzung scharfer Sanktionen bei Nichteinhaltung der Regelstudienzeit nicht durchsetzen ließ, blieben diese Maßnahmen im großen und ganzen ohne Wirkung auf die durchschnittliche Gesamtstudiendauer. In den Niederlanden, wo unter den europäischen Ländern die längsten durchschnittlichen Studienzeiten registriert werden, wurde das Ziel einer Studienzeitverkürzung durch Veränderung der Studienorganisation mit einer zeitlichen Fixierung der Studiendauer realisiert. Nach dem "Twee Phasen Wet" (Two-Tier University Education Act) 1982 ist eine Teil-

lung des Studiums in eine dreijährige "undergraduate"-Ausbildung und eine folgende "postgraduate"-Ausbildung vorgesehen. Eine scharfe Selektion zwischen beiden Phasen soll dazu führen, daß nurmehr etwa ein Drittel der Absolventen der ersten Phase ihr Studium fortsetzt. Die Studienhöchstdauer beträgt danach bis zum "Doctoral Examination" sechs Jahre (Vgl. Neave 1984, S. 117 f.). Ministry of Foreign Affairs o. J.).

Eine weitergehende Gliederung des Studiums in Phasen, die jeweils mit Prüfungen und Zertifikaten einen Übergang in den Beruf ermöglichen sollen, wird z. Zt., wie bekannt, auch in der Bundesrepublik Deutschland diskutiert; realisiert wurde dieses Modell u. a. in Frankreich durch die Gliederung des Studiums in drei Phasen (Cycles): Der erste "Cycle" (2 Jahre) soll bereits mit seinem berufsqualifizierenden Abschluß (Diplôme d'Etudes Universitaires Générales) beendet werden können. Die Absicht einer Verbindung von Professionalisierung und Studienzeitverkürzung bzw. -teilung verfolgt auch das letzte Hochschulgesetz. In der Studienwirklichkeit hat sich allerdings gezeigt, daß die curriculare Gestaltung eines solchen Kurzstudiums kaum mit dem Anspruch auf wissenschaftliche Ausbildung vereinbar ist und daß die Studenten in der Regel versuchen, auch den Abschluß des folgenden "Cycle" zu erwerben, um durch Höherqualifizierung ihre Position auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern (Vgl. Bienaymé 1984 und Pautler 1982, S. 191 f.).

Ähnliche Probleme zeigen sich auch in Spanien, das in der Tradition des französischen Systems steht und ebenfalls Studienzuklen in Verbindung mit Höchststudienzeiten eingeführt hat.

Eine dritte Strategie zur Verkürzung von Studienzeiten besteht in der Implementation von Kurzstudiengängen parallel zu den universitären Langstudiengängen. Die einzelnen Reformmodelle unterscheiden sich dabei vor allen Dingen im Ausmaß der inhaltlichen und organisatorischen Abgrenzung von dem gesamten Ausbildungsangebot der jeweiligen Fachdisziplinen. Hierzu zählen universitäre Kurzstudiengänge in Großbritannien, konsekutive Stufenmodelle an Gesamthochschulen, kooperative Zusammenführung von Fachhochschulausbildung und Universität in Deutschland und die organisatorisch an die Universitäten angebotenen IUT in Frankreich. Die Diskussion um verkürzte Studienzeiten in der zweiten Hälfte der siebziger Jahre erklärt sich z. T. aus den Widerständen gegen die seit Ende der sechziger Jahre entwickelten strukturellen Reformen: Es zeigte sich in vielen Ländern, daß die oben dargestellten Strukturformen auf eine unerwartete Veränderungsresistenz bei den betroffenen Personen und Einrichtungen stießen. Auch dort, wo versucht wurde, durch Neugründungen von Institutionen die Verän-

derungsnotwendigkeiten für bestehende Institutionen zu minimieren, lief die tatsächliche Entwicklung den Planungsintentionen häufig zuwider. Exemplarisch dafür war der "academic drift", d. h. der Trend zur Höherqualifizierung trotz gestufter Ausbildung. Planungsstrategien haben sich auf diesem Hintergrund häufig von umfassenden Strukturrahmen abgewandt und verstärkt versucht, im bestehenden Strukturrahmen administrativ regelbare Teilbereiche zu verändern. Je nach Umfang, Realisation und Resultaten von Reformprozessen ist dieser Trend in den einzelnen Ländern allerdings unterschiedlich stark akzentuiert.

2.6 Strukturwandel auf dem Hintergrund ökonomischer Probleme

In nur wenigen Ländern wurden die zu Beginn der siebziger Jahre noch mit weitreichenden Erwartungen verbundenen Strukturmodelle einer wie immer gearteten Stufung von Standards so realisiert, daß eine annähernd gleichmäßige quantitative Entwicklung der Studentenzahlen in den verschiedenen Studienbereichen tatsächlich eintrat. Inzwischen veränderten die ökonomischen Krisenerscheinungen der siebziger Jahre in allen europäischen Ländern die Entwicklung der Hochschulsysteme weiter. Die Arbeitsmarktprobleme warfen erneut und verschärfte die Frage nach den Möglichkeiten quantitativer Planung des Hochschulsektors auf, aber auch Fragen nach Ausbildungsinhalten, Studienzeiten und der Art der Verknüpfung von Hochschulausbildung und Arbeitsmarkt.

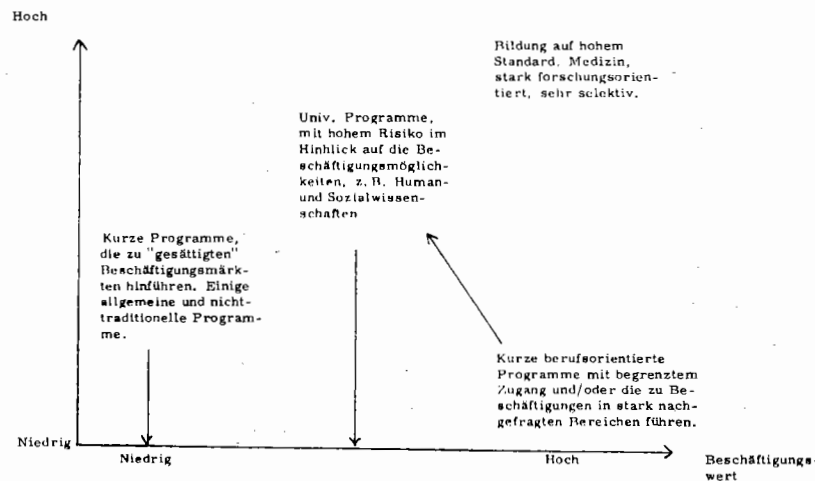
Die Studenten berücksichtigten bei ihren Studienentscheidungen stärker auch die Arbeitsmarktrelevanz. Sinkende staatliche Finanzressourcen führten zu Budgetkürzungen, die für einzelne Institutionen durchaus existenzbedrohenden Charakter hatten. Reduktion oder Stagnation des Bestandes an wissenschaftlichem Personal bei steigenden Studentenzahlen kennzeichnete die Ausbildungsbedingungen an vielen Einrichtungen. Vielfach veränderte sich aufgrund der Konzentration der Mittel auf bestimmte "zukunftsträchtige" Bereiche auch die Machtbalance zwischen den Hochschulen untereinander und in ihrem Verhältnis zum Staat. Zusammen mit den durch die Bildungsexpansion ohnehin induzierten Veränderungen in der Funktion tertiärer Ausbildung führte dies zu einem starken Auseinanderdriften der Berufschancen für die Absolventen verschiedener Fachrichtungen. Besonders betroffen war in fast allen Ländern zunächst die Lehrerbildung, da staatliche Kürzungen im Schulbereich, nicht mehr verbesserte Lehrerversorgung der Schulen und in einigen Ländern auch sinkende Schülerzahlen zu einem Überschuß an ausgebildeten Lehrern führten. Besonders betroffen wa-

ren auch die geisteswissenschaftlichen Fächer ohne einen klar zugeordneten Berufsbereich, besonders die Sozialwissenschaften, einige Kulturwissenschaften und die Psychologie. Mit wachsender Akademikerarbeitslosigkeit verschlechterte sich die Situation aber auch für andere Fächer, außer denjenigen, die auf Tätigkeiten im öffentlichen Dienst vorbereitet waren. Es ergaben sich in einzelnen Ländern sehr unterschiedliche und auch einem relativ schnellen zeitlichen Wechsel unterlegene Verschlechterungen der Arbeitsmarktaussichten für bestimmte Fächer.

In der folgenden Zeit wurde die noch in den sechziger Jahren verbreitete Dichotomie von "feinen" und "weniger feinen" Sektoren des Hochschulsystems immer obsoleter. Neben die Prestigedifferenzen zwischen einzelnen Institutionen und Studiengängen, z. T. noch verstärkt durch Zulassungsbeschränkungen, die sich an den Standards des tradierten "academic value systems" orientierten, trat zunehmend die Verwendbarkeit der Ausbildung auf dem Arbeitsmarkt. D. Furth hat dies in einer graphischen Darstellung zusammengefaßt (Furth 1982, S. 145 ff.):

Schaubild 1:

Akademischer Rang



Im ganzen gesehen wiesen die Strukturveränderungen der Hochschulsysteme in den siebziger Jahren die folgenden Charakteristika auf:

Eine noch Ende der sechziger Jahre erwartete Vereinheitlichung in der Entwicklung der jeweiligen nationalen Hochschulsysteme trat nur begrenzt ein. Offensichtlich konnte sich der "Konvergenz-Druck", der vom Gesellschafts- und Wirtschaftssystem in den marktwirtschaftlich organisierten Industriegesellschaften ausging, nicht einheitlich gegenüber den in den soziokulturellen Traditionen einzelner Länder verankerten spezifischen Hochschulstrukturen durchsetzen; was jedoch nicht in unterschiedlichen Strukturen funktional äquivalente Leistungen ausschließt.

Die Implementationsprobleme bei der Einführung neuer Institutionen bzw. Strukturmodelle waren in der Regel größer, als im Planungsprozeß antizipiert wurde. Die vorhandenen Strukturen zeigen weit größeres "Beharrungsvermögen", als zunächst angenommen worden war; nicht zuletzt wegen der relativ großen Stabilität der Hochschulstrukturen auch unter verschiedenen politischen Regierungen.

Die gravierenden Veränderungen in der Arbeitsmarktlage während der siebziger Jahre schließlich brachten für die Hochschulen auch eine Veränderung der Reputation von Institutionen und Studienfächern. Für die Hochschulplanung hatte dies zur Folge, daß sie sich heute weniger als noch vor einem Jahrzehnt an größeren Strukturentwürfen orientiert, sondern eher Partialmaßnahmen im Vordergrund stehen, die jedoch langfristig zunächst nicht übersehbare Auswirkungen auf die Hochschulstrukturen als solche haben können.

3. Planung des Hochschulsystems

3.1 Ziele und Modelle der Planung

Bis zu den sechziger Jahren waren in den westeuropäischen Ländern Konzepte, Methoden und Implementationsverfahren der Hochschulplanung entwickelt worden. An die Stelle einfacher Fortschreibungen vorhandener Entwicklungen und routinemäßigen Verwaltungshandelns war die Zielsetzung getreten, das Hochschulsystem als solches nach übergreifenden Entwürfen umzugestalten. In den Mittelpunkt war die quantitative und strukturelle Planung des Studiums und der Studentenströme gerückt; Planung war dabei Ausbauplanung angesichts eines raschen Wachstums der Studentenzahlen, dem Rechnung getragen werden sollte. Andere Aufgaben der Hochschule - vor allem Forschung und Forschungsförderung - spielten in der Hochschulplanung der sechziger Jahre eine sekundäre Rolle. Dabei hatten sich divergierende Verstellungen über die Aufgaben staatlicher Hochschulplanung entwickelt. In einigen Ländern wurde versucht, die Planung möglichst stark auf Marktmechanismen abzustimmen: Deutlichstes Beispiel dafür sind die Subventionen der US-amerikanischen Regierung für die Hochschulen, um die Ungleichheit der Bildungschancen zu reduzieren: Sie wurden nicht direkt den Hochschulen zugewiesen, sondern durch Stipendien und durch Übernahme der hohen Studiengebühren von den Studierenden zu den Hochschulen transferiert. Der Marktmechanismus dominierte hier in der Vorstellung, daß die Hochschulen bundesstaatliche Unterstützung auf dem Wege der individuellen Bildungspräferenzen der Lernenden erhielten. Allerdings spielte Hochschulplanung beim Ausbau staatlicher Universitäten und in fast allen Staaten der USA eine größere Rolle, als die marktorientierten Subventionsmethoden vermuten lassen.

In anderen Ländern wurden umfassende Hochschulentwicklungspläne aufgestellt. Bildungsplanung in Industriestaaten hat danach die Aufgabe, seitens des Staates eine möglichst weite Vorsorge sowohl für die Verwirklichung von Bildungschancen als auch für die Bereitstellung von Qualifikationen zu treffen. Die Bundesrepublik Deutschland hat dabei Ende der sechziger Jahre stärker noch als andere westeuropäische Länder ein Netzwerk von Planungsebenen/Planungsorganisationen etabliert (Vgl. Hüfner 1984, S. 185-196).

Einige andere westeuropäische Länder haben demgegenüber den Weg gewählt, eher nur grundlegende Entscheidungen langfristiger Gestaltung des Hochschulwesens zu treffen und damit Rahmenbedingungen für die administrativen Entscheidungen zu setzen; sie haben aber nicht so sehr selbständige Gremien und Instanzen der

Hochschulplanung geschaffen. Charakteristisch dafür ist der Robins-Report und dessen Rolle in Großbritannien.

Die Diskussion über Planungsmodelle war in den sechziger Jahren stark von bildungsökonomischen Ansätzen beherrscht. Dabei ging es zum einen um die Frage, in welchem Maße Planung sich eher an der individuellen Verwertung von Qualifikationen (so beim Ertragsratensatz) oder am gesamtwirtschaftlichen Qualifikationsbedarf orientieren sollte.

In einem weiteren Stadium der Planung von Entwicklungsmodellen wurde versucht, den Ressourceneinsatz so zu lenken, daß Studienwünsche und Absolventenbedarf mit den vorhandenen Mitteln so weit aufeinander abgestimmt werden, daß ein Minimum an Konflikten für den einzelnen und für die Funktionsfähigkeit des Hochschulsystems entsteht. Diese Optimierungsmodelle ließen sich nicht geschlossen, sondern nur ansatzweise in der Ausbaupraxis verwirklichen. Gesellschaftliche, politische und hochschulinterne Kräfte haben einer rationalen Hochschulplanung enge Grenzen gesetzt. Insbesondere hat sich die Berufs- und Hochschulforschung als völlig akademisch erwiesen. Ihre Ergebnisse wurden von den Entscheidungsträgern, besonders in der Bundesrepublik Deutschland, kaum zur Kenntnis genommen.

Allerdings haben diese Planungsansätze deutlich gemacht, mit welchen Nebenfolgen isolierte ad-hoc-Maßnahmen innerhalb des Hochschulsystems zu rechnen haben. Beispiele dafür sind die längerfristigen Diskrepanzen zwischen Nachfrage und Angebot an Hochschulabsolventen und entsprechende Fehlleitung bei dem Ausbau der unterschiedlichen Hochschuleinrichtungen, wie die Lehrerbildung mit schwerwiegenden Folgen für die Betroffenen belegt.

In der Mehrheit der Planungskonzepte in westeuropäischen Ländern der sechziger Jahre wurde jedoch die erwartete Bildungsnachfrage zur wichtigsten Leitlinie der Hochschulpolitik und -planung, wenn auch nicht immer langfristige Planungsansätze in dieser Richtung entwickelt wurden. Der "social demand approach" setzte sich aus den folgenden Gründen durch: In vielen Ländern gab es traditionell ein Recht für qualifizierte Sekundarschulabsolventen, an einer Universität zu studieren. Auch hatte man, nicht zuletzt bestärkt durch Bildungsforscher, die Hoffnung, daß an wirtschaftlichen Erfordernissen eine unbegrenzte Expansion des Hochschulwesens vertretbar sei, weil Bildungsnachfrage mit dem Arbeitskräftebedarf a priori weitgehend harmoniere. Schließlich entsprach eine Lenkung des Bildungssystems nach dem angenommenen Bedarf des Beschäfti-

gungssystem nicht dem gesellschaftspolitischen Grundverständnis der meisten westeuropäischen Länder.

Im Laufe der siebziger Jahre änderten sich die Vorstellungen über Aufgaben und Möglichkeiten der Hochschulplanung und in deren Gefolge dann auch die Planungsverfahren in den meisten westeuropäischen Ländern deutlich.

Die Annahme, daß ein Mangel an hochqualifizierten Arbeitskräften bestehe, wurde von der Erfahrung überholt, daß die Zahl der Hochschulabsolventen insgesamt den Bedarf des Beschäftigungssystems übertraf (Vgl. Teichler, Hartung und Nuthmann 1980). Dies ist gewiß auch zum Teil Folge der nach 1973 gewachsenen ökonomischen Probleme, war aber in den meisten Ländern ohnehin als Folge der schnellen Expansion der Hochschulen zu erwarten.

Das führte aber nur in sehr wenigen Ländern zu einer Akzeptanz von Bedarfsprognosen und zu einer Steuerung des Hochschulsystems durch solche Bedarfsprognosen.

Nach wie vor hielt man eine Abstimmung von Angebot und Nachfrage mit dem Argument für gesichert, daß man nur sehr bedingt den Qualifikationsbedarf vorhersehen und exakt bestimmen könne, weil die Arbeitsmarktentwicklungen oft zu überraschend verliefen und weil Substitutionsmöglichkeiten jedenfalls größer seien, als man im "manpower requirement approach" ohnehin zugrundegelegt hatte. Die wachsende Beschäftigungskrise führte in der Bildungsökonomie und -soziologie aber doch zur Diskussion darüber, wie weit die Hochschule neben der Qualifizierung die Funktion von "screening", "Filtern" und "Statusdistribution" habe (z. B. Blaug 1972; Teichler 1974, S. 197-209). Hierfür konnten globale Arbeitsmarktprognosen allerdings nicht hinreichende Informationen geben, wenn auch in vielen Ländern solche Informationen die laufenden Entscheidungen insbesondere im Ausbau bzw. in der Reduzierung bestimmter Fachrichtungen und Hochschultypen mit bestimmten (Vgl. Fulton, Gordon und Williams 1982).

In der Hochschulpolitik breitete sich zu Beginn der siebziger Jahre deutlich Enttäuschung darüber aus, daß die Bildungsexpansion und die vielfältigen Maßnahmen der Bildungsplanung nur begrenzt zum Ausbau der Unterschiede im Hochschulzugang nach sozialer Herkunft beitrugen. Hochschulplanung büßte weitgehend ihre gesellschaftspolitische Begründung ein, daß Ausbau der Hochschulen und Abbau sozialer Ungleichheit einander unmittelbar bedingten (Siehe z. B. Husen 1979). Auch war in der Hochschulplanung ein "retreat from ambitious goals" (Cerych 1980, S. 5-13) zu verzeichnen. Man entdeckte immer wieder unerwünschte und unerwartete Nebenfolgen

der Planung - etwa den "academic drift" als Gegenreaktion auf den Ausbau nicht-universitärer Hochschuleinrichtungen oder den einseitigen Zustrom von talentierten Jugendlichen zu sehr selektiven Studienfächern wie etwa der Medizin.

Hinzu kam, daß die Planung auch in ihren Instrumentarien weitgehend an Expansion orientiert war. In der Bundesrepublik Deutschland ergab sich ein Bedeutungsverlust gesamtstaatlicher Planungen zum Teil daraus, daß ihre Funktion ursprünglich an der Verteilung von Ausbaumitteln ausgerichtet war und diese allmählich versiegten (von Recum 1984, S. 141-153).

Alle diese Erfahrungen führten nicht so sehr zu dramatischen Kurskorrekturen der Hochschulplanung, sondern zu einem Bedeutungsverlust großer Zielentwürfe für die Hochschulplanung. Hochschulplanung, wie sie sich in den siebziger Jahren entwickelte, scheint weniger an großen Perspektiven und weitreichenden Maßnahmen orientiert zu sein. Es wäre jedoch falsch, von einem weitgehenden Verschwinden von Hochschulplanung zu sprechen. Die Reaktionen waren von Land zu Land verschieden, je nach Entwicklungsstand und öffentlichem Stellenwert der Planung. Andererseits erweiterte sich das Spektrum der Planungsperspektiven: Der Focus war nicht mehr so eindeutig die Planung von Ausbildungskapazitäten; stärkeres Gewicht erhielten Studienreformen und Qualifikationsprobleme. Auch der Zusammenhang von Lehr- und Forschungsfunktionen der Hochschulen wurde um 1980 in vielen westeuropäischen Ländern weitaus stärker betont als in den beiden Jahren zuvor.

Eine weitaus wichtigere Tendenz im Verhältnis von Hochschule, Staat und Gesellschaft läßt sich als Partizipation umschreiben: Damit ist formal einerseits die Beteiligung verschiedener Hochschulgruppen an den Entscheidungen der Selbstverwaltung, andererseits die Einwirkung von Vertretern gesellschaftlicher Gruppen in Beiräten u. ä. auf die Hochschulen und ihre Verwaltungsorgane gemeint.

Betrachtet man zunächst die zuletzt genannte Partizipation von außer-universitären Repräsentanten, so geht es allgemein darum, wie weit Forschung und Lehre auf gesellschaftliche Interessen und Bedürfnisse eingehen sollen, wie sie auch in der politischen Öffentlichkeit artikuliert werden. Dabei wird zwischen den Interessen der Wirtschaft und solchen der Arbeitnehmer unterschieden; daneben existieren noch die anderer gesellschaftlicher Gruppen. Diese Einflüsse werden überlagert von denjenigen der regionalen bzw. lokalen Gebietskörperschaften, welche sich eventuell ihrerseits in einem Gegensatz zu den zentralen staatlichen Instanzen

befinden.

Man kann deutliche Unterschiede hinsichtlich der außer-universitären Partizipation feststellen (Daalder und Shils 1982). Beispielsweise sind in Großbritannien traditionell Repräsentanten der lokalen Öffentlichkeit in den "Courts" der Universität vertreten. Auch in den eigentlichen Exekutivorganen, den "Councils", sind nicht-universitäre Gruppen (insbesondere Vertreter der lokalen Behörden) repräsentiert (Thaker 1983). In den meisten kontinentaleuropäischen Ländern finden weitreichende Veränderungen statt, zum Teil aufgrund der Studentenbewegung Ende der sechziger Jahre.

So wurde z. B. in Schweden und Dänemark besonderes Gewicht auf die Einbeziehung nicht-universitärer Gruppen (insbesondere der Beschäftigter und Gewerkschaften) gelegt (Goldschmidt 1974), in anderen Ländern unterblieb eine solche institutionalisierte Kopplung von Hochschulsystem und gesellschaftlichen Gruppen. Zwischenlösungen wurden schließlich in Frankreich und neuerdings auch in Spanien entwickelt.

Als Ergebnis dieser Entwicklung kann man festhalten, daß die Ziele der Partizipation der gesellschaftlichen Gruppen außerhalb der Hochschule institutionell nur sehr beschränkt erreicht wurden. Der Einfluß blieb begrenzt, ob es sich nun um regionale Hochschulbeiräte, um zentrale Planungsbeiräte oder um Studienreformkommissionen handelte. Die Hochschulen haben sich mehr oder minder einer gesellschaftlichen Kontrolle der Forschung und auch der Lehrinhalte entzogen. Jedenfalls hat die wirkliche Abstimmung von Qualifikationsanforderungen und der Gestaltung der Studiengänge mit konkreten Vorstellungen der "Abnehmer" der Hochschulabsolventen und auch der Arbeitnehmervertreter nur punktuell stattgefunden. Eine Ausnahme bilden Schweden und die neueste Gesetzgebung in Frankreich; jedoch bleibt bei der letzteren die Umsetzung in die Wirklichkeit abzuwarten. Daß sich aber viele Anforderungen der Gesellschaft im Ergebnis doch durchsetzen, ist kaum zu bestreiten.

Wendet man sich der Partizipation inner-universitärer Gruppen zu, so ist zunächst auf den weltweiten Einfluß der Studentenbewegung zu verweisen, die sich zu Beginn noch, zumindest in den hier untersuchten Ländern, zum Teil in Übereinstimmung mit den Planungszielen des Staates befand. So ist es auch erklärlich, daß die Beteiligung der Hochschulgruppen, besonders der Studenten und des akademischen Mittelbaus, anfangs ein wichtiges Thema der Hochschulgesetzgebung und der Umstrukturierung des Lehrkörpers im Zusammenhang mit dem Hochschulausbau in fast allen Ländern war.

Demgegenüber fanden sich die Hochschulen selber meistens nur zögernd dazu bereit, die Studenten, Assistenten und jüngeren Hochschullehrer an der Selbstverwaltung zu beteiligen. In der folgenden Zeit wandten sich diese Gruppen dann aber in wachsendem Umfang gegen staatliche Planungseingriffe; besonders wenn diese sich auf die Rationalisierung der individuellen Studienplanung und die Anpassung an die Erfordernisse der Wirtschaft bezogen. Hierbei kam es dann auch bis in die jüngste Zeit hinein zu Bündnissen zwischen Hochschullehrern und diesen Gruppen gegenüber dem Staat. Das zeigte sich eindeutig in den Reaktionen auf die letzte Hochschulgesetzgebung in Frankreich. Im Laufe der sechziger Jahre waren nun - zum Teil als Reaktion hierauf - in vielen Ländern Versuche von staatlicher Seite zu verzeichnen, den Umfang der Partizipation hochschulinterner Gruppen wieder einzuschränken.

Betrachtet man das Ergebnis der dargestellten Bestrebungen äußerer und innerer Partizipation an den Entscheidungen innerhalb der Hochschulen, so kann man feststellen: Zwar führte die wachsende Bedeutung staatlicher Planung zunächst zu einer Gewichtsverlagerung der Entscheidungsprozesse aus den Hochschulen heraus zu den zentralen staatlichen Instanzen hin. Auch die Hochschulen mußten aber angesichts ihres quantitativen Wachstums neue Verwaltungsstrukturen entwickeln. Zwar führte dies zugleich zu mehr Anonymität der Entscheidungen und zu mehr Konfliktpotential. Andererseits erfuhren die Hochschulen aber auch durch die Partizipation der genannten Gruppen in ihren Entscheidungsgremien eine Stärkung gegenüber staatlicher Einflußnahme. Die Hochschulen wurden so "dialogfähiger" gegenüber dem Staat und der Gesellschaft. Es läßt sich dementsprechend auch die Tendenz beobachten, Planung weniger als einseitige Implementation staatlicherseits gesetzter Ziele, sondern als einen stufenweisen Abstimmungsprozeß zwischen den spezifischen Zielen der einzelnen Hochschule und dem vom Staat vertretenen Interesse an einer überregionalen Abstimmung dieser Ziele zu verstehen und auch zu praktizieren.

Als Ergebnis der Hochschulplanung seit den siebziger Jahren bleibt festzuhalten, daß sie es jetzt mit mehr "Partnern" bzw. mehr institutionell Beteiligten zu tun hat: innerhalb der Hochschulen mit den verschiedenen Hochschulgruppen und außerhalb mit denjenigen Gruppen, die Einfluß auf Regierung und Parlament ausüben. Für die Hochschulen selber bedeutet das, daß sie in Legitimationszwänge nunmehr in verschiedenen Richtungen geraten sind. Das hat die Akzeptanzprobleme der Hochschulplanung verschärft; besonders seit Sparzwänge und die Notwendigkeit der sachgerechten Mittelverwendung an die Stelle von uneingeschränkter Ausbauplanung in allen untersuchten Ländern getreten sind.

In zunehmendem Umfang wird aber auch der Planung die Aufgabe zuerkannt, zu verhindern, daß durch rigorose und perfektionistische Planungen die Hochschulen in ihrer Innovationsfähigkeit eingeschränkt und entmutigt werden. Im Zusammenhang damit wurde auch betont, daß die Planungen selber hinreichend flexibel angelegt und öfter als bisher einer Revision unterworfen werden müßten, weil sie nur unter dieser Voraussetzung rasch und konkret genug auf gesellschaftliche, wirtschaftliche, soziale und auch wissenschaftliche Entwicklungen eingehen könnten.

Insgesamt scheint so in vielen Ländern einer Zunahme an Staatsinterventionismus ein höheres Maß an Selbstartikulation und Gestaltungsfähigkeit des Hochschulsystems zu korrespondieren.

3.2 Organisation der Hochschulplanung

Die Expansion der Studentenzahlen, der Ausbau der Universitäten und die strukturellen Reformen gingen einher mit einem wachsenden Bedarf an Planung insgesamt und zugleich mit dem Bemühen, die Beziehungen zwischen Universität und Gesellschaft neu zu gestalten; d. h. einerseits Demokratisierung von Entscheidungs- und Planungsprozessen, andererseits die Verstärkung der gesellschaftlichen Einflußmöglichkeiten, sei es durch striktere staatliche Planungsvorgaben, sei es durch die Einbeziehung von Repräsentanten nicht-universitärer Gruppierungen. Seit den Reformbewegungen der sechziger Jahre haben sich daher sowohl die Trägerschaft von Planungsprozessen differenziert als auch ihr Gegenstand insofern verändert, als Implementationsprozesse auf dem Hintergrund veränderter Macht- und Entscheidungsstrukturen vonstatten gingen (Vgl. OECD 1983a).

Insgesamt läßt sich die Hochschulplanung der untersuchten Länder in den siebziger Jahren danach beurteilen, wie umfassend sie auf das jeweilige Hochschulsystem einwirkte und - damit zusammenhängend - auf welcher Ebene Planungsinstanzen tätig wurden. Dabei zeigt sich, daß in Ländern mit einer zentralistischen Organisations- und Verwaltungsform des Hochschulwesens eher Gesamtformen konzipiert wurden, so in Frankreich, der Bundesrepublik Deutschland und Schweden, während in Ländern mit traditionell hoher Autonomie der einzelnen Hochschulen und geringerer zentralstaatlicher Steuerung eher die Planung einzelner Problemkreise und institutioneller Teilbereiche anzutreffen ist; so in Großbritannien, den USA und Canada. Die Grenzen zwischen beiden Typen sind allerdings fließend. In gewissem Umfang scheint sich sogar ein

gegenläufiger Trend ausmachen zu lassen: Dort, wo strukturelle Gesamtplanungen die Entwicklung des Hochschulsystems wesentlich beeinflusst haben, scheint sich der Planungsprozeß seit Ausgang der siebziger Jahre eher auf die dezentrale, partielle, sektorale Planung verlagert zu haben, während dort, wo integrierte Gesamtplanungen zu Anfang keine so große Rolle gespielt haben, der Bedarf an zentraler Koordination und Planung offenbar zunimmt, so in Großbritannien. In vielen Ländern befindet sich allerdings eine integrierte Planung, die tiefgreifende Strukturformen enthält, noch in der Implementationsphase. Das gilt für die Hochschulreformgesetze 1984 in Frankreich und Spanien.

Häufig war der Einfluß der Planungsinstanzen auf die neugegründeten Institutionen größer als auf die länger bestehenden. Das erklärt sich daraus, daß die ersteren ihrerseits häufig ihre Entstehung Planungen verdankten, deren Ziele an den bestehenden Hochschulen so nicht zu verwirklichen waren; außerdem konnte sie erst aufgrund umfassenden und kontinuierlichen Einsatzes zusätzlicher Ressourcen entstehen, wofür die Planungen meistens eine Legitimation zu liefern hatten, während die länger bestehenden Hochschulen so sehr darauf angewiesen waren und auch über bereits gefestigte Organisationsstrukturen in Forschung und Lehre verfügten. Planungsinstanzen mit Aufgaben, die sich auf eine Umgestaltung des Hochschulwesens insgesamt bezogen, wurden u. a. frühzeitig in Schweden gebildet. Nach verschiedenartigen Vorläuferinstitutionen wurde 1968 die Kommission "U 68" gegründet, in der nicht nur Universitäten und das Bildungsministerium vertreten waren, sondern auch die politischen Parteien, interessierte außer-universitäre Gruppen und die Arbeitsmarktpartner. Zur Verwirklichung der Hochschulreform wurde dann die weitere Planung in mehrere Gremien verlagert, in denen ebenfalls neben den Hochschulen und dem Bildungsministerium Repräsentanten verschiedener gesellschaftlicher Gruppen vertreten waren, und zwar: auf zentraler Ebene das "National Board of Universities and Colleges" und sechs "Regional Boards" sowie weitere Planungsinstanzen auf der Ebene der Universitäten und Fakultäten (Ruin 1982; Premfors und Östergren 1978).

Derartige Dezentralisierungen von Entscheidungs- und Planungsinstitutionen lassen sich in fast allen Ländern mit einer traditionell eher zentralistischen Organisations- und Verwaltungsstruktur des Hochschulwesens finden.

In den Niederlanden wurden mit dem "University Administration Reform Act" (WUB 1970) und den nachfolgenden Hochschulgesetzen Planungsgremien auf der Ebene der Fakultäten und Universitäten

entwickelt und auf der nationalen Ebene der Wissenschaftsrat, der jeweils fachspezifische Langfristplanungen entwickelt. Daneben sind die Universitäten in einer Ständigen Planungskonferenz zusammengeschlossen. Weitere Planungsanstöße und Koordinationsprozesse werden schließlich über ein Koordinationsgremium unter Beteiligung des Ministeriums initiiert. Wenngleich die Existenz solcher verschiedener Körperschaften nichts über den Umfang des staatlichen Einflusses aussagt, zeigt sie doch die erheblichen Verflechtungen der Planungsprozesse. Das zeigt die Umsetzung der vom Erziehungsministerium verordneten Finanzkürzungen 1982: Ausgehend von einem Report des Koordinationsgremiums stellte das Bildungsministerium die Universitäten vor die Alternative, entweder die anvisierten Kürzungen in einer eigenständigen Planung zu realisieren oder einen Kürzungsplan des Ministeriums zu akzeptieren. In der folgenden Zeit wurde eine Arbeitsgruppe für Aufgabenstraffung und Rationalisierung gegründet, bestehend aus Mitgliedern des Leistungsgremiums der einzelnen Universitäten unter dem Vorsitz des Erziehungsministeriums. Diese Kommission stellte in einem komplizierten Abstimmungsprozeß mit den einzelnen Universitäten einen Entwicklungsplan für die Hochschulen auf, der erhebliche Kürzungen und strukturelle Eingriffe vorsah (Rosenberg 1983).

Ogleich solche Formen integrierter Planung ähnliche und auch entsprechende Legitimationsprobleme wie in Großbritannien hervorgerufen, findet sich eine ähnliche Verbindung aus wachsenden Staatseingriffen mit horizontaler und vertikaler institutioneller Differenzierung der Planungsinstanzen auch in anderen kontinentaleuropäischen Ländern:

In der Bundesrepublik Deutschland kann man seit den siebziger Jahren von einer Schwerpunktverlagerung in der Hochschulplanung sprechen. Den Phasen der Expansion der bestehenden Hochschulen, der Hochschulneugründungen und der Einbeziehung der Höheren Fachschulen als Fachhochschulen in den Hochschulbereich sowie der teilweisen Integration der Lehrerbildung in die Universitäten folgte eine Konsolidierung der Ausbauziele. Die Neugründungen wurden "arrondiert", die Infrastruktur der Hochschule wurde verbessert, begonnene Baumaßnahmen, besonders auch im Klinikbereich, zuendegeführt und gezielt einige Ausbauschwerpunkte in berufsrelevanten Studiengängen und in der Forschung gesetzt. Die auf Nutzflächen bezogene Studienplatzzahl von 800 000 - bei tatsächlich zur Zeit über 1 Million Studierenden - wurde als Planungsziel nicht mehr erhöht.

Während der Expansionsphase waren neben den Hochschulentwicklungsplänen der einzelnen Länder, verschiedenen Neugründungskonzepten und Denkschriften für die Hochschulplanung insbesondere die Empfehlungen des Wissenschaftsrates richtungsweisend sowie für die Koordination zwischen Hochschulen und den einzelnen Ländern die Kooperation zwischen der "Ständigen Konferenz der Kultusminister" (Peisert und Framhein 1978). Besonders Gewicht lag dabei auf der gemeinsamen Planung des Hochschulausbau, der - nach kurzer Infragestellung - weiterhin von Bund und Ländern je zur Hälfte finanziert wird. Hier besteht auch ein institutionalisiertes Planungsgremium von Bund und Ländern, der "Planungsausschuß für den Hochschulausbau", der insbesondere den Grundsatz eines regional ausgewogenen Angebotes an Studiengängen und damit auch Ausbildungschancen sicherstellen soll.

Verschiebungen in der Bedeutung der einzelnen Planungsgremien ergaben sich auch mit der Veränderung der Planungsziele. Ging es zunächst um langfristige Ausbau- und Strukturplanung, stehen heute eher die Bedeutung von Ausbildungskapazitäten und Stellenplanung im Mittelpunkt. Besondere Bedeutung erhielt dabei die Stellenum-schichtung, so z. B. infolge des nachlassenden Interesses an der Lehrerbildung angesichts rapide verschlechterter Berufsaussichten von der Mitte der siebziger Jahre an. Gegenwärtig verlagert sich die Diskussion auf die Frage der Schwerpunktbildung zwischen den Hochschulen - auch in der bisher weitgehend hiervon freien Forschungsförderung.

In Frankreich wurde mit dem "Loi d'Orientation" 1968 zunächst das Planungsgewicht auf der institutionellen Ebene erhöht. Den UER (unités d'enseignement et de recherche) und den einzelnen Universitäten wuchs so ein größerer Handlungsspielraum zu. Zugleich wurden in wechselnden Zusammensetzungen bis zur letzten Reform 1984 die "University Councils" um nicht-universitäre Mitglieder aus dem Bereich der Gewerkschaften, der Arbeitgeber und der regionalen Verwaltung erweitert. Noch stärker ist diese Tendenz in Spanien zu erkennen. Mit dem "Ley de Reforma Universitaria" 1983 wurde die Verwaltung der Universitäten den autonomen Regionen zugewiesen. Planungsaufgaben auf der institutionellen Ebene wurden einem "Claustro Universitarias" übertragen, dem ein weiteres Gremium, der "Consejo Social", korrespondiert. Dieses Gremium ist weitgehend mit nicht-universitären Mitgliedern besetzt und soll die Anbindung der Universität - mit Ausnahme der Selbstverwaltung und Finanzkontrolle - an gesellschaftliche Anforderungen sicherstellen.

Anders stellt sich die Situation in Großbritannien dar: Noch 1977 charakterisierten Becher, Embling und Kogan die Planungssituation folgendermaßen: "Although ... there is a uniform basis for identifying higher education and a greater approach to equality between the three sectors - the university, the institutions of further education, and the colleges of education - it would be impossible to speak of coordination, still less of an organisation and difficult indeed, despite the White Paper of 1972, to identify any consistent planning." (Becher, Embling und Kogan 1977, S. 31). Strukturreformen im umfassenden Sinne (wie etwa in Schweden) konnten in Großbritannien in nennenswertem Umfang nicht entwickelt werden, und zwar aufgrund der Grundstrukturen des Hochschulbereiches, nämlich weitgehender Dezentralisierung, Aufspaltung in das "binary system", Delegation von Planungskompetenzen an "buffer agencies" und eine weitgehend pragmatisch orientierte Bildungspolitik. Die Hochschulplanung richtete sich daher zunächst auf die quantitative Erweiterung der Hochschulkapazität durch staatliche Neugründungen von Universitäten seit Mitte der sechziger Jahre und auf die Entwicklung der Polytechnics. Dieses institutionelle Ensemble wurde in den siebziger Jahren nur durch die Eröffnung der "Open University" ergänzt. Der Planungsprozeß selbst stellt sich auf diesem Hintergrund als ein komplexes Ineinandewirken von Institutionen mit sehr verschiedenen Aufgaben und Kompetenzen dar. Globale Planungen wurden in mehreren "white papers" vom Bildungsministerium (Department of Education and Science/DES) entwickelt, häufig basierend auf den Berichten von "ad hoc-Kommissionen" (zuletzt der Finniston Report zur Ingenieurausbildung). Die Feinplanung liegt vor allem beim "University Grants Committee" (UGC), das überwiegend mit Hochschullehrern sowie wenigen Vertretern der Industrie und regionaler Behörden besetzt ist, und natürlich bei den Universitäten selbst, die zwar faktisch von den Entscheidungen des UGC aufgrund der Finanzzuweisungen abhängig sind, dennoch einen erheblichen Gestaltungsspielraum im Rahmen dieser "block grants" behalten.

Wesentliche Veränderungen hat dieses dezentrale Planungskonzept seit Anfang der achtziger Jahre erfahren: 1982 wurde auch für die direkt den "Local Education Authorities" (LEA) und dem "Department of Education and Science" (DES) unterstehenden Polytechnics eine vergleichbare "buffer institution" geschaffen, der "National Advisory Body" (NAB), in dem allerdings hochschulexterne Mitglieder größeres Gewicht haben. Neuerlich kam ein weiteres Koordinationsgremium hinzu, das "Transbinary Committee", das zwischen privatem und öffentlichem Sektor koordinieren soll. Das DES hat selbst die Initiative zu einer stärker strukturierten und

zentralisierten Hochschulplanung ergriffen. Darauf deuten die Durchsetzung von Veränderungen in der "science/art balance" bereits in den siebziger Jahren, für die Universitäten unterschiedliche Finanzkürzungen in den achtziger Jahren, "new blood"-Programme, die gezielt die Personalsituation in bestimmten Bereichen verbessern sollen, und eine gezielte Forschungsförderungspolitik. Die Rollen der "buffer institutions" wird dabei zusehens komplizierter, denn ihnen droht Legitimationsverlust, falls sie zum ausführenden Organ des DES werden oder nicht in der Lage sind, Vorgaben des DES umzusetzen (Vgl. Shattock 1984; Clayton 1983, S. 173-183; Steedman 1982, S. 193-203). Der hohe Grad institutioneller Autonomie hat in Großbritannien dazu geführt, daß Planungsverfahren und -institutionen neben dem UGC vor allen Dingen auf der Ebene der einzelnen Universität entwickelt wurden. Gerade in den neueren Universitäten wurde dazu ein komplexes Planungsverfahren entwickelt, in dem verschiedene Gremien und Ebenen sowohl die langfristige Planung (fünf bis sieben Jahre) als auch kurzfristige Maßnahmen- und Haushaltspläne erstellen und koordinieren.

Auch in den USA zeigte sich schließlich die Notwendigkeit, die Planung auf staatlicher und Hochschulebene miteinander zu koordinieren. Anders als in den meisten kontinentaleuropäischen Ländern kommt hier zunächst den Planungsaufgaben und -kompetenzen auf der Ebene der einzelnen Institution besondere Bedeutung zu; dies nicht zuletzt wegen des hohen Maßes an rechtlicher Gestaltungsfreiheit und auch des großen Anteils an Einrichtungen in privater Trägerschaft. Bereits seit Ende der fünfziger Jahre, verstärkt seit Mitte der sechziger Jahre - nach dem Higher Education Act von 1965 -, lassen sich zunehmende Bemühungen sowohl auf gesamtstaatlicher Ebene als auch auf der Ebene der Bundesregierungen um Planung und Steuerung des Hochschulsektors feststellen. Dabei wurden vor allem die Möglichkeiten, über direkte und indirekte Finanzaufweisungen auf die Hochschul- und Forschungsentwicklung einzuwirken, genutzt, aber auch rechtliche Rahmenbedingungen, insbesondere zur Erreichung größerer sozialer Chancengerechtigkeit, geschaffen. Neben der Vielzahl von Planungs- und Beratungsinstanzen, die in der Folge auf allen Ebenen entstanden sind, ist auch auf die großen Stiftungen hinzuweisen, die häufig wesentliche Impulse für die Planungsdiskussion setzen. So etwa hat der Carnegie Council 1980 nach einer detaillierten Analyse der Entwicklungstrends im Hochschulsektor darauf hingewiesen, daß gerade unter den veränderten Rahmenbedingungen der achtziger Jahre besondere Notwendigkeit für eine Hochschulgesamtplanung auf nationaler Ebene unter Ausnutzung der finanzpolitischen Steuerungsmaßnahmen

besteht, was allerdings korrespondierende Planungsprozesse auf der regionalen und institutionellen Ebene voraussetze (Vgl. Carnegie Council on Policy Studies in Higher Education 1980, S. 130 ff.).

Insgesamt zeigt sich, daß in fast allen untersuchten Ländern - je nach Ausgangssituation - durch Kompetenzzuwachs zentraler Planungsgremien oder durch Dezentralisierung von Planungs- und Entscheidungsstrukturen seit Ende der sechziger Jahre ein breites Spektrum von Planungsträgern (mit unterschiedlichen Kompetenzen und Aufgabenbereichen) sowohl horizontal als auch vertikal entstanden ist. Damit hat sich allerdings auch die Möglichkeit der Paralisierung von Planungssintentionen vergrößert; z. B. hat sich gezeigt, daß die Möglichkeiten der Hochschulen bzw. einzelner Hochschulangehöriger, Maßnahmen "ins Leere" laufen zu lassen, vielschichtiger und persistenter sind, als nach dem eher naiven Planungsverständnis in den sechziger Jahren angenommen wurde.

3.3. Zur Effizienz der Ressourcennutzung

Spätestens seit der Mitte der siebziger Jahre trat in allen Ländern, wenn auch in unterschiedlichen Übergangsformen, an die Stelle der Ausbauplanung eine Phase der Konsolidierung und der Versuche zur Rationalisierung. Allgemein kann man sagen, daß die finanziellen Restriktionen rigorosere in den nördlicheren europäischen Staaten und den USA einsetzten, während die südlicheren noch mehr unter dem Zwang der Aufrechterhaltung der Öffnungspolitik standen. In allen Ländern wurde aber der Ausgleich zwischen den ursprünglichen expansiven Ausbauzielen für den Hochschulbereich und der Notwendigkeit, finanzielle Prioritäten zu setzen, zu einem entscheidenden Planungsproblem.

Welche Prioritäten dabei gesetzt wurden, hing stark von den politischen Kräften ab, die in den einzelnen Ländern das staatliche Handeln bestimmen. So nutzte beispielsweise die Regierung der Tories in Großbritannien das Instrument der Finanzaufweisung über das UGC, um Prioritäten zugunsten der Förderung von Studiengängen zu setzen, deren Absolventen als besonders wichtig für die Steigerung des Wirtschaftswachstums angesehen wurden. Ferner markierte sie eindeutig Schwerpunkte zugunsten der traditionellen Hochschulen. In den Niederlanden gingen die jüngsten Finanzkürzungen vor allen Dingen zu Lasten der sozialwissenschaftlichen Fakultäten und sprachwissenschaftlichen Kurse, die als weniger bedeutsam eingeschätzt wurden. Die Tendenz, zu Schwerpunktbildungen in Forschung und Lehre zu gelangen, ist aber allgemein kennzeichnend für die Hochschulplanung seit Ende der siebziger Jahre.

Die genannten finanziellen Restriktionen bedeuten nur in einigen Ländern, daß die Mittel für den Hochschulbereich absolut zurückgingen. Für Großbritannien etwa sahen die Empfehlungen des White Paper 1981 Kürzungen von 11 %-15 % im Zeitraum von 1980/81 bis 1983/84 vor (Kogan und Kogan 1983). Aber allein schon eine Verminderung der Steigerungsrate konnte angesichts des hohen Ausbaustandes, damit auch angesichts der gesteigerten Anzahl von Bewerbern um Forschungsmittel bei gleichzeitigem zum Teil noch inflationären Kostensteigerungen zur Folge haben, daß die vorhandenen Mittel weitgehend für die Ergänzung und Bestandserhaltung der Hochschuleinrichtungen, die Ersatzbeschaffung und die "Infrastruktur" der Forschung (z. B. Bibliotheken und Labors) verbraucht werden. Um so unausweichlicher war der wachsende öffentliche Druck auf die Hochschulen, ihre "accountability" zu steigern, d. h. also die effiziente Verwendung der bewilligten Mittel - anhand welcher standardisierter Effizienzkriterien auch immer - nachzuweisen. Sehr elaborierte Instrumente hierfür wurden in den USA entwickelt und auch angewandt; sie dienen hier allerdings schon seit längerem als Ersatz für eine Strukturplanung, für welche die Bundesinstanzen nicht zuständig waren. Gleichwohl muß man feststellen, daß es bis heute an anerkannten und übertragbaren Hochschul-Managementsystemen fehlt. Das hat gewiß auch Ursachen in der inneren Resistenz der Hochschulen gegenüber der Anwendung von ökonomischen Aufwand-Nutzen-Kalkülen, wie sie an sich die Hochschulökonomie im Zusammenhang mit der manpower-Forschung entwickelt hat. Der tiefere Grund dürfte aber im Hochschulsystem selbst zu suchen sein: Unter Hochschulforschern und -planern, aber auch unter Hochschulverwaltern hat sich die Einsicht durchgesetzt, daß die Hochschulen wahrscheinlich gerade ihre spezifischen Aufgaben der Grundlagenforschung und der wissenschaftsbezogenen Qualifizierung auch für die anderen gesellschaftlichen Teilsysteme weniger gut erfüllen würden, wenn sie sich einseitig an staatlich vorgegebenen Kriterien rationellen Lehr- und Forschungsablaufes ausrichteten und damit wahrscheinlich längerfristig ihre Offenheit für die Bearbeitung immer neuer Aufgaben einbüßten.

Gleichwohl darf nicht übersehen werden, daß die staatlichen und Hochschulverwaltungen für die Verteilung der Ressourcen, also der Personalstellen, der erstellten Nutzflächen und der Sachmittel für Forschung, Lehre und Dienstleistungen, notgedrungen Verteilungsmaßstäbe nach Bedarfs- bzw. Effizienzkriterien entwickelten. In der Bundesrepublik Deutschland wird nahezu die gesamte Personalstellenplanung - nicht die jeweilige Auswahl des Stelleninhabers - nach Schlüsselwerten für die Berechnung der Ausbil-

dungskapazitäten gesteuert, so besonders den sogenannten "Curricularrichtwerten", die Standardmaße für die innerhalb eines Studienganges pro Student zu erbringenden Lehrleistungen einschließlich der zumutbaren Teilnehmerzahlen der Lehrveranstaltungen darstellen. Man kann somit feststellen, daß Hochschulplanung heute zu einem wesentlichen Teil Allokationsplanung für Ressourcen unter Anwendung standardisierter Effizienzmaße für die Lehre ist.

Diese Situation wird sich für manche Hochschulen, und zwar besonders einige Neugründungen, noch verschärfen, wenn mit dem Abnehmen der Studienplatznachfrage nicht mehr alle Studiengänge an allen Orten voll ausgelastet sein werden, wie zum Teil in der Lehrerbildung, und eine solche Planung dann im Ergebnis zur Schließung von Institutionen führen kann.

3.4 Perspektiven der gegenwärtigen Hochschulplanung

Nach der Phase einer parallelen, wenn auch nicht voll abgestimmten Expansion von Hochschulsystemen und Arbeitsmärkten für Hochschulabsolventen, zeichnet sich seit Mitte der siebziger Jahre die Tendenz ab, daß für einen mittelfristigen Planungszeitraum etwa bis zur Mitte der neunziger Jahre die Diskrepanz beider Bereiche zunehmen dürfte. Während man in der Vergangenheit von zyklischen Schwankungen der Über- und Unternachfrage nach Hochschulabsolventen - gerade auch in Abhängigkeit von der staatlichen Einstellungspolitik - sprechen konnte, gibt es jetzt auch Überlegungen, die von einem "time-lag" zwischen gesellschaftlich-beruflichen Modernisierungsprozessen in Gestalt der Verwissenschaftlichung der Berufswege einerseits und dem durch die Nachfrage nach Hochschulausbildung besonders des sogenannten neuen Mittelstandes in den meisten westlichen Industriestaaten ausgelösten Angebot an Hochschulabsolventen andererseits ausgehen. Man kann nicht mehr von einer "prästabilisierten Harmonie" der Entwicklung beider Bereiche ausgehen. Das könnte zu einer tiefgreifenden Legitimationskrise der Hochschulplanung, aber auch der Hochschulausbildung führen, wofür es in der Lehrerbildung bereits deutliche Anzeichen gibt.

Die Hochschulplanung befindet sich in den untersuchten Staaten in einem Übergangsstadium, das auch als Legitimationskrise verstanden werden kann. Gleichwohl ist ein Rückfall in die Organisationsstruktur der Nachkriegszeit nicht denkbar. Deshalb sollen abschließend einige konkrete gemeinsame Aufgaben genannt werden, die sich für die untersuchten Staaten in der Übergangszeit stellen, wenn gleich für die Lösungen vielfältige "strukturelle Äquivalente" auf-

grund der unterschiedlichen historischen Entwicklung der Institutionen zur Verfügung stehen:

- Angesichts des bisherigen Ausbaus je nach der Nachfrage nach Studiengängen, Studienabschlüssen und damit nach Berufschancen dürfte der Ausbau nach Forschungsprioritäten wieder mehr Gewicht gewinnen.
- Die neu entstandenen und die länger bestehenden Hochschuleinrichtungen bzw. Hochschularten werden in ihren Lehrzielen und in ihrer Struktur besser aufeinander abgestimmt werden müssen.
- Schwerpunktbildungen in Forschung und Lehre werden unvermeidlich sein; zumal bei längerfristigem Nachlassen der Studienplatznachfrage.
- In diesem Zusammenhang gewinnen Aufbau-, Zweit-, Kontakt-, Teilzeit- und Weiterbildungsstudiengänge an Bedeutung. Es wird zu prüfen sein, inwieweit diese Ausbildungsleistungen in einem sogenannten quartären Sektor zu ordnen und zu integrieren sein werden.
- Ungeachtet der Diskussion über die Folgen der Öffnungspolitik werden die Zugangswege zu einer Hochschulausbildung außerhalb der traditionell darauf vorbereitenden allgemeinbildenden Sekundarschule zu prüfen und zu erweitern sein. Der internationale Erfahrungsaustausch ist hier besonders wichtig.
- Nach wie vor bleiben der Praxisbezug des Studiums, die Beteiligung von Praktikern an der Lehre und auch die Zusammenarbeit bei der Berufseingliederung der Hochschulabsolventen wichtige Koordinationsaufgaben zwischen Hochschule und Arbeitswelt.
- Die Hochschulplanung wird noch stärker als bisher in die allgemeine Finanz-, Raumordnungs-, Berufs- und auch Stadtplanung zu integrieren sein; freilich nur, soweit die anderen Planungsbereiche entsprechend weit entwickelt sind.
- Planung wird in diesem Zusammenhang mehr als integrierender Bestandteil der Entscheidungsprozesse in der staatlichen Verwaltung einerseits, den Hochschulinstitutionen andererseits zu verstehen sein, d.h. nicht mehr als isolierte Planungstechniken. Entsprechend werden neue Abstimmungsformen zwischen Staat und Hochschule gefunden werden müssen.
- An die Stelle von Globalplanungen werden immer mehr Regional- und Sektoralplanungen kurz- und mittelfristiger Art mit hinreichenden Flexibilitätsspielräumen treten. Es wird geradezu ihre Aufgabe sein, Entscheidungsalternativen sichtbar zu machen.

- Der Hochschulplanung wird schließlich nicht mehr der naive Glaube zugrunde liegen dürfen, daß über den Ausbildungssektor die übrigen Teilsysteme der Gesellschaft einseitig modernisiert oder gar revolutioniert werden könnten. Gerade diese Einsicht dürfte die Legitimationsbasis der Planung in der politischen und gesellschaftlichen Öffentlichkeit stärken.

II. ASPEKTE EINES VERGLEICHS DER HOCHSCHULSYSTEME IN FRANKREICH, GROSSBRITANNIEN, SCHWEDEN UND DEN NIEDERLANDEN

Stefan Hornbostel und Christoph Oehler

1. Zum Untersuchungsansatz

Ziel der hier vorgelegten vergleichenden Analyse von Hochschulsystemen in westeuropäischen Industriestaaten war es, Handlungsparameter für eine mögliche Reform des westdeutschen Hochschulwesens im Sinne der Steigerung seiner "äußeren Rationalität", d.h. seiner Leistungsfähigkeit für die Bewältigung der ihm von der Gesellschaft gestellten Aufgaben, und seiner "inneren Effizienz", d.h. der optimalen Verwendung personeller und materieller Ressourcen für die Bewältigung eben dieser sowie selbstgestellter Aufgaben zu gewinnen. Dabei wurde im Rahmen des größeren Forschungsprojektes, innerhalb dessen das Gutachten seinen ursprünglichen Stellenwert hatte, die Ausgangshypothese des Modernitätsrückstandes des westdeutschen Hochschulwesens unterstellt, welcher auf seinen institutionellen Mangel an Marktmechanismen zur optimalen Allokation der "Ressourcen" im systemtheoretischen Sinn: Wissenschaftliche Kompetenz, Curricula, Personal, wissenschaftliche Hilfsmittel, Leistungskonkurrenz und weitere entsprechend gewandelte Anforderungen des Arbeitsmarktes für Hochschulabsolventen zurückgeführt wurde. Der international vergleichende Ansatz sollte nun durch Querschnittanalysen der Sozialisations-, Allokations- und Legitimationseffekte verschiedener nationaler Hochschulsysteme Möglichkeiten und Grenzen der Übertragung von Reformmodellen, die in diesen Staaten unter den spezifischen geschichtlichen Entstehungsbedingungen ihrer Hochschulsysteme institutionalisiert werden konnten, auf die Bundesrepublik Deutschland aufweisen.

Dieser analytische Ansatz bildet auch den Grund dafür, dem Vergleich eine nur skizzenhafte Problemdarstellung des westdeutschen Hochschulwesens in bezug auf die mögliche Rationalität und Effizienz oder aber Irrationalität und Ineffizienz einer Implementations- bzw. Innovationsstrategie zugunsten von "mehr Markt" voranzustellen. Dabei geht es im Grunde um die Auswirkungen des tradierten und auch institutionalisierten Selbstverständnisses, das auf der Autonomie der Grundlagenforschung, der mit ihr verbundenen Einheit von Forschung

und Lehre, der sich daraus letztlich ableitenden Lehr- und Lernfreiheit und schließlich dem seit dem Positivismus verfestigten Gegensatz zwischen fachsystematischer Spezialisierung und gesellschaftlicher Relevanz von Forschung und Lehre basiert. Erst hieraus lassen sich die Steuerungsprobleme im Verhältnis von Staat bzw. Öffentlichkeit und Hochschulselbstverwaltung bzw. den sie tragenden Gruppen - auch im Sinne größeren Praxis- bzw. verengend: Berufsfeldbezuges - zutreffend ableiten, wenngleich noch nicht lösen.

Der Vergleich zielt somit auf mehr Rationalität in der Abstimmung von Hochschulsystemen und Gesellschaft; allerdings mehr im Medium der Kritik als der Gleichschaltung.

2. Das Hochschulsystem der Bundesrepublik Deutschland - Problemlagen und Reformstrategien

Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen ist die Frage, ob die quantitative und qualitative Diskrepanz zwischen den Qualifikationsleistungen des Hochschulsystems in der Bundesrepublik Deutschland und den gegenwärtigen Anforderungen des Arbeitsmarktes durch stärkere Einführung von Marktmechanismen innerhalb des Hochschulsystems verringert werden kann.

Zunächst sollen einige Hinweise auf die Gründe gegeben werden, die dem aufgrund der historischen Entwicklung des Verhältnisses von Hochschule und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland entgegenstehen. Danach sollen die einzelnen Phasen des Qualifikationsprozesses von der Immatrikulation bis zur Berufseingliederung auf die Chancen der Einführung von Marktmechanismen hin analysiert werden. Abschließend sollen die Realisierungschancen für neue Formen der partiellen Integration von Hochschulsystemen und Arbeitswelt im Blick auf die Voraussetzungen der Abstimmung beider Systeme überhaupt erörtert werden.

Damit sollen Beurteilungskriterien für den Vergleich gewonnen werden, wie in anderen westeuropäischen Industriestaaten die Abstimmung des Qualifikationsprozesses an Hochschulen und der Anforderungen des Beschäftigungssystems angegangen wird. Auf dieser Grundlage soll nach Darstellung dieser Systeme zusammenfassend beurteilt werden, inwieweit in anderen Staaten verwirklichte Lösungsmodelle auf die Hochschulstrukturen in der Bundesrepublik Deutschland übertragbar sind.

Während noch bis Anfang der achtziger Jahre gerade auch im Rahmen von Arbeitsmarktanalysen die Auffassung vertreten wurde, daß sich ein Gleichgewicht zwischen Angebot an und Nachfrage nach Hochschul-

absolventen im Rahmen von Zyklen der Beschäftigungssituation wiederherstellen werde, setzt sich gegenwärtig doch zunehmend die Annahme durch, daß es sich hier um eine strukturelle Diskrepanz zwischen Hochschul- und Beschäftigungssystem handelt, die auch auf längere Sicht nicht mehr erwarten läßt, daß sich die durch das weiterführende Bildungssystem vermittelte Nachfrage nach Hochschulabschlüssen und Hochschulabsolventen vorbehaltene professionelle Berufswege gewissermaßen automatisch in ein neues Gleichgewicht bringen werden. Eben dies führt zu der Alternative, planende, umfassende Eingriffe der staatlichen Administration zu fordern oder aber die regulierenden Kräfte des Marktsystems, also vor allem neue Wettbewerbsformen innerhalb des bisher weitgehend ihnen entzogenen Hochschulsystems zur Geltung zu bringen.

Die Suche nach alternativen Lösungsstrategien wird um so verständlicher, als gerade in letzter Zeit Dissoziationerscheinungen im Qualifikationsprozeß an den Hochschulen unübersehbar werden. Das dominierende Phasenmodell - Erlangung der "Hochschulreife", Studieren als "Vollzeitbeschäftigung", Bestehen einer Abschlußprüfung für einen "Lebensberuf", Erlangung einer Lebensstellung bzw. Beginn einer Berufskarriere als Akademiker - verliert an Verbindlichkeit für die heutigen Studienanfängerjahrgänge. Berufliche Selbständigkeit und von ihr abhängende soziale Identität werden zum Teil vor dem Studium und parallel zu ihm angestrebt und gewonnen; die Integration in die Berufspläne nach Studienende verfließt immer öfter mit prolongiertem Studentenstatus und führt nicht notwendig in akademische Lebensberufe, noch wird dies in jedem Fall überhaupt angestrebt. Und die "Entkoppelung" von Studienzielen und beruflichen Eingliederungschancen führt antizipatorisch zu der Suche nach Identifikationsmöglichkeiten in Subkulturen und "alternativen" Berufsformen oder aber zu wachsender Statusinkonsistenz.

Die Hochschulreformdiskussion in den sechziger Jahren und auch noch in den siebziger Jahren war jedoch ganz überwiegend nicht an arbeitsmarktbezogenen Lösungsstrategien orientiert, sondern ungleich stärker an der Bewältigung hochschulimmanenter Strukturkrisen. Es ging um Partizipationschancen in Forschung und Lehre, um den Gesellschaftsbezug der Lehre, um die Wiederherstellung des Zusammenhanges der Disziplinen gegenüber fortschreitender Spezialisierung, um die Bewahrung des Prinzips der Einheit von Forschung und Lehre, um die darauf gegründete "Gemeinschaft" von Lehrenden und Lernenden und vor allem natürlich um die Begrenzung der Folgen des quantitativen Ausbaus der Hochschulen auf die personellen und organisatorischen Strukturen. Selbst die nach dem Abklingen der Studentenbewegung zunächst noch intensivierte Diskussion über das Verhältnis von Theorie und Praxis bzw.

Anwendungsbezug des Studiums leitete sich aus immanenten Problemen des Verhältnisses von Systematisierung der Fachdisziplinen und demgegenüber kontingenten Erscheinungsformen ihres Gegenstandsbereiches und nicht primär dem Verhältnis von wissenschaftlicher Ausbildung als solcher und tatsächlicher Verteilung der Berufsrollen ab:

Die gesellschaftlichen Voraussetzungen waren allerdings ohnehin in der Bundesrepublik Deutschland für marktorientierte Lösungsmodelle nicht günstig. Das traditionelle Selbstverständnis der Akademiker negierte das Spiel von Angebot und Nachfrage als Indikator für den "Marktwert" von Hochschulausbildung stärker als in den meisten anderen Industriestaaten. Starre Tarif- und Laufbahnregelungen stehen auch heute der Wirksamkeit solcher Mechanismen entgegen. Innerhalb des Beschäftigungssystems sind die Substitutionsspielräume für Hochschulabsolventen horizontal und vertikal begrenzt; und dies u. a. deswegen, weil diese selber aufgrund ihrer Hochschulsozialisation auf ein akademisch geprägtes berufliches Selbstbild - verständlicherweise - fixiert sind. Schließlich waren die Aufstiegsmotivationen des sogenannten neuen Mittelstandes, der seinen Kindern eine Hochschulausbildung ermöglichte, der Relativierung des Wertes dieser Ausbildung durch den Markt konträr.

Auch das Verhältnis von Hochschulwesen und staatlichem System steht in der Bundesrepublik Deutschland der Einführung von Marktmechanismen eher entgegen (Vgl. Teichler 1981): Die staatliche Trägerschaft der Hochschulen reicht zurück bis in die Zeit der Ablösung kirchlicher Oberherrschaft über das Bildungswesen durch den absolutistischen Staat bzw. in dessen Gefolge durch den nationalen Territorialstaat. Die Hochschullehrer sind Beamte, Zulassung und Prüfungen sind weitgehend staatlich geregelt, und der öffentliche Dienst übernahm bis vor kurzem bis zu 50 Prozent der Hochschulabsolventen. Darum erwartet man die Regulierung von Diskrepanzen in der beruflichen Eingliederung zunächst vom Staat. Und eben deshalb ist das staatliche System in einer Legitimationskrise, seit es in dem von ihm selber ausgebauten Schulbereich die in ihm zum Studium gebrachten Lehramtsanwärter nun nicht mehr absorbieren kann.

Das alles führt dahin, daß trotz der unbestreitbaren Parallelität der Hochschulexpansion in den Industriestaaten seit dem letzten Weltkrieg die spezifische Situation in der Bundesrepublik Deutschland zum Ausgangspunkt der Prüfung gemacht werden muß, in welchen Phasen des Qualifikationsprozesses Marktmechanismen stärker zur Geltung kommen oder durch Lockerung bisheriger

staatlich getragener Strukturen hierfür erst die Voraussetzungen schaffen könnten.

Der Hochschulzugang ist in der Bundesrepublik Deutschland seit der Reform der Hochschulreife zu Beginn des vorigen Jahrhunderts kein von den Hochschulen selber verantwortetes Kooptationsverfahren, sondern ein von der Schule verbürgtes Zugangsrecht. Es ist bekanntlich grundgesetzlich in Verbindung mit dem Recht auf freie Berufsausübung gesichert - woraus sich letztlich auch alle besonderen Zulassungsregelungen im Rahmen der Kapazitätsauslastungen der Hochschulen ableiten. Die dem Selbstverständnis wissenschaftlicher Hochschulen entsprechenden, immer wieder erhobenen Forderungen nach eigener Selektion durch Hochschullehrer gemäß der von ihnen verantworteten Anforderungen der Lehre sind daher als generelles Verfahren in der Bundesrepublik Deutschland chancenlos; damit aber auch die Installation von Konkurrenz- bzw. Leistungsprinzipien bei dem Eintritt in den hochschulischen Qualifikationsprozeß.

Es bleibt die indirekte Wirkung der veränderten Berufsaussichten auf den Entschluß zum Studium überhaupt und auf die Studiengangwahl. Zwar zeigen der Rückgang der Studienanfängerquote in der Lehrerbildung wie auch die sinkenden Übergangsquoten zu den Hochschulen, daß solche Mechanismen wirksam sind. Diese erfolgen jedoch sehr vermittelt. Zum einen handelt es sich nur um Verzögerungs- oder Verlagerungseffekte; zum anderen wird die Wahrnehmung der realen künftigen Berufsaussichten gebrochen durch die durch den jeweiligen Bildungsgang vorgeformte Ausrichtung auf ein Studienziel und die individualistische Perzeption der Chancen, sich doch noch im Beruf durchzusetzen. Selbst dann, wenn man in einer (Selbst-)Selektion nach unterschiedlichen Qualifikationsvoraussetzungen ein Regulativ zur Abstimmung mit den Berufschancen erblickt, steht dem doch das Grundprinzip unseres öffentlich verfaßten Bildungswesens entgegen, Qualifikationschancen möglichst spät erst einzuengen. Auch die wiederbelebte Diskussion um Bildungseliten wird hieran wenig ändern.

Seitdem das Anwachsen der Studienanfängerzahlen als Dauererscheinung ins Bewußtsein getreten ist, leben Vorschläge zur Strukturveränderung des Hochschulbereiches wieder auf. Man kann hierbei zumindest formal zwischen Anregungen zur Lenkung der Studienanfängerjahrgänge durch Zugang zu verschiedenen Hochschularten oder durch Differenzierung der Studiengänge innerhalb der Hochschulen unterscheiden.

Das erste - vergleichbar dem vertikal gegliederten allgemeinbildenden Schulwesen - ist zuerst als Planungsmodell von Dahrendorf vor-

geschlagen worden. Es stellte die Umkehrung der Tendenz seit Kriegsende dar, die Universitäten als organisatorische Gesamtheiten des wissenschaftlichen Fächerspektrums zu restituieren - auch durch Eingliederung von fachbezogenen Hochschulen. Der universitätsähnliche Ausbau der Technischen Hochschulen folgte der gleichen Richtung. Auch die Hochschulneugründungen schränkten die Enzyklopädie der Disziplinen zum Teil ein; dies aber aus wissenschaftsimmanenten Reformabsichten heraus unter Wahrung des einheitlichen Anspruchsniveaus und der akademischen Freizügigkeit. Eine äußere Differenzierung des Hochschulbereichs hat praktisch nur durch Hereinnahme der Höheren Fachschulen als Fachhochschulen stattgefunden; und zwar bezeichnenderweise bei gleichzeitigem Zusammenschluß zu einem den Hochschulen korrespondierenden, wenn auch nicht gleich vollständigen Fächerspektrum. Die Entwicklung ist also - bei äußerlich scheinbar ähnlichen Ergebnissen - eher konträr zu derjenigen in Frankreich und Großbritannien verlaufen.

Allerdings ist die Differenz zwischen dem sogenannten Anwendungsbezug der Fachhochschulen und dem sogenannten Theoriebezug der Hochschulen seit Ende der siebziger Jahre hochschulpolitisch umfunktioniert worden zu einem Instrument, einen möglichst wachsenden Anteil der Studienberechtigten zu Berufsfeldern hinzusteuern, auf denen flexiblere Integrationsmöglichkeiten zu bestehen scheinen. Es hat sich aber herausgestellt, daß hier Marktmechanismen doch nur sehr beschränkt zur Geltung kommen: Der spezifische Praxisbezug der Fachhochschulen ist seit der "Akademisierung" des Lehrangebots und dem Zugang des Großteils ihrer Studierenden unmittelbar aus dem Schulwesen statt nach längerer Berufserfahrung nicht mehr unbestritten. Auch ist der Praxisbegriff pauschaliert und eben deshalb ziemlich vage. Im übrigen kann man nur von Selbstselektion der Schüler bzw. Studienberechtigten in Richtung auf zwei Hochschularten sprechen, nicht aber von marktgemäßen Konkurrenzmechanismen.

Eine strukturelle Alternative, die sich aber nicht als voll integrierter Bestandteil des Hochschulsystems durchgesetzt hat, stellt die Gesamthochschule dar; und zwar in bezug auf die Abstimmung mit dem Berufssystem nur in der "integrierten" Form. Sie verlagert die Diversifikation der Ausbildungsgänge in Richtung auf Berufswegen in die Institution selber - auf Kosten der Homogenität des Lehr-Lernklimas, die in den Hochschularten, die sie in sich vereinigt, bestehen soll. Sie hält damit Qualifikationsoptionen der Studierenden länger offen. Ob dieses Modell wirklich zu einer besseren Anpassung von Ausbildungsambitionen und Berufsbedarf führt oder ob es nur als eine erweiterte Zugangsmöglichkeit zu den jeweils höchsten Studien-

abschlüssen genutzt wird, dürfte davon abhängen, ob sich in den verschiedenen Abschlüssen integrierter Studiengänge an Gesamthochschulen wirklich echte Berufsalternativen abbilden und nicht nur Berufshierarchien. Selbst dann bleibt zu bedenken, daß eine echte Differenzierung zu unterschiedlichen Berufswegen hin im Schulsystem jedenfalls bisher meistens nur dann gelungen ist, wenn dies durch eine äußere Differenzierung der schulischen Einrichtungen selber im individuellen Bildungsweg vorgezeichnet war. Andernfalls schlägt das Marktkonkurrenzprinzip gerade umgekehrt mit dem Effekt des allgemeinen Strebens nach denjenigen Abschlüssen durch, welche die günstigsten Startpositionen beim Berufsbeginn sichern.

Das eher konservative Gegenmodell hierzu stellt der von Reformgremien und einzelnen Reformen immer wieder vorgebrachte Vorschlag dar, die Studiengänge an den Universitäten in kurze, unmittelbar anwendungsbezogene, und die ursprünglichen, längeren, nunmehr wieder in den wissenschaftlich orientierten "eigentlichen" Studierenden vorbehaltenen Studiengänge zu stufen. Gerade wissenschaftsbezogene Curricula lassen sich aber nicht schematisch in Teilcurricula zerlegen. Der Lehrkörper einer Hochschule gerät bei der Einrichtung solcher Studiengänge in kaum lösbare Rollenkonflikte. Und für das Studienverhalten wird die dargestellte negative Alternative an Gesamthochschulen unabweisbar. Im übrigen würde es sich auch hier, ähnlich wie bei der entsprechenden hochschulpolitischen Zielsetzung für die Fachhochschulen, nur um eine grobe Selektion nach zwei Stufen, nicht aber um eine echte Diversifikation in Richtung auf mögliche neue Berufsfelder handeln.

Als eine in jüngster Zeit immer mehr die Reformdiskussion beherrschende Form der Implementation von Marktmechanismen verbleibt die Differenzierung der Studiengänge eines Faches bzw. der sie konstituierenden Disziplinen an den verschiedenen Hochschulen nach ihren fachlichen Standards und damit ihrem Anforderungsniveau ebenso wie den daraus folgenden unterschiedlichen Berufschancen der Studierenden durch Wettbewerb untereinander. Dieser Wettbewerb wäre durch entsprechende gezielte Zusatzfinanzierung neben der Grundfinanzierung für Qualifikationsleistungen seitens des Staates zu honorieren. Er könnte sich seinerseits darin verstärken, daß solche Studiengänge besonders attraktiv auf entsprechend qualifizierte Studierende wirkten. Die fachliche Differenzierung des Qualifikationsniveaus könnte schließlich von entsprechender Schwerpunktbildung in der Forschung begleitet und sogar getragen sein. Ziel einer solchen Entwicklung wäre eine Diversifikation des "qualitativen Angebots" von Hochschulabsolventen in einem bestimmten Studiengang, dem dann ein entsprechend gestuftes Angebot beruflicher Verwendungs- bzw. Aufnahmemöglichkeiten

gegenüberstehen soll. Sinn erhält danach die Einführung eines solchen Wettbewerbsmechanismus für die Unterbringung der Hochschulabsolventen nur dann, wenn man zugleich unterstellt, daß sich mit ihm auch das Spektrum der Verwendungsmöglichkeiten, besonders durch vertikale Substitution, erhöht.

Als Vorteil für das Hochschulsystem wird angeführt, daß der Wettbewerb um Mittel - und Studenten - durchaus auch in der Lehre geeignet sei, bisher ungenutzte Potentiale freizusetzen - wofür auch die inzwischen abgeschafften Kolleggelder ein Indiz gewesen seien. Studien- und Prüfungsanforderungen würden durch die Anwendung von Effizienzkriterien ihrerseits transparenter. Und angesichts der fortschreitenden Spezialisierung auch in der Lehre bei stagnierendem Hochschulausbau sei Schwerpunktbildung ohnehin unausweichlich. Dagegen wird gehalten, daß nur eine breite Grundlagenforschung und eine auf ihr aufbauende Lehre mit vergleichbaren, wenn auch nicht inhaltlich gleichen Standards an allen Hochschulen das hohe Qualifikationsniveau der Lehre im deutschen Hochschulsystem sichere und sein Reaktionsvermögen auf künftige Anforderungen am ehesten gewährleiste.

Tatsächlich wird man eine bereits eingetretene moderate Differenzierung der Ausbildungsniveaus je nach Fach oder auch nur fachlichem Schwerpunkt und Hochschule - unabhängig von sensationellen Umfragen bei Abnehmern von Hochschulabsolventen - längst konstatieren können. Mehr noch lassen sich inhaltliche "Fachkulturen", zum Teil verquickt mit spezifischen Anforderungsprofilen, ausmachen. Es ist auch zu erwarten, daß die fachliche Schwerpunktbildung, die in Disziplinen wie der Soziologie unter Fachkollegen längst bekannt ist, weiter zunehmen wird.

Gleichwohl spricht eine Reihe von Gründen, die sich zum Teil aus der historischen Entwicklung des deutschen Hochschulwesens ergeben, dagegen, daß sich die Hochschullandschaft hier so diversifizieren wird, daß sie der Vielfalt und Veränderlichkeit des Arbeitsmarktes korrespondieren würde: Daß das deutsche Hochschulwesen sich als homogen in den wissenschaftlichen Standards zumindest nach außen hin versteht - ganz im Gegensatz zu der Mehrzahl der Hochschulsysteme in den Industriestaaten - beruht nicht zuletzt auf der staatlichen Trägerschaft in Verbindung mit dem Prinzip der Freiheit von Forschung und Lehre. Dies wiederum war auf die herausragende Rolle der Ordinarien fixiert, die ihrerseits zugleich als Beamte gegen Konkurrenzmechanismen abgesichert waren; was jedenfalls eine Objektivierung der Leistungsstandards, auch in der Lehre, institutionell sehr erschwerte. Diese Grundstruktur wurde und wird - entgegen jüngsten Erklärungen zur Notwendigkeit von

Schwerpunktbildungen - von der staatlichen Hochschulpolitik verfestigt. Wie erwähnt, wurden aus verfassungsrechtlichen Gründen die Zulassungskriterien und mit ihnen zugleich die Bemessungsgrundlagen für die Ausbildungskapazitäten einheitlich festgelegt. Der gesamte Hochschulausbau seit dem Eintreten des Bundes in die Hochschulbaufinanzierung nach dem Hochschulbauförderungsgesetz stand unter der Maxime, ein regional und fachlich ausgewogenes Angebot an Ausbildungsplätzen zu schaffen, um so dem Prinzip der Chancengleichheit Rechnung zu tragen. Die Schwerpunktbildung in der Forschung aber ist und bleibt weitgehend der Einzelinitiative der Forschenden überlassen, sich um Zusatzfinanzierungen aus Drittmitteln zu bemühen. Das Prüfungssystem ist in seinen Rahmenbedingungen durch den Staat normiert. Das berufliche Unterkommen der Absolventen ist jedenfalls nicht Gegenstand einer staatlichen Förderungspolitik für besonders effiziente Studiengänge bzw. Lehrereinheiten. Und schließlich ist nicht zu übersehen, daß auch das Verhalten der Studienanfänger eine überregionale Schwerpunktbildung nicht begünstigt: Sie wählen zum überwiegenden Teil eine der räumlich am nächsten gelegenen Studienmöglichkeiten und richten sich nicht nach herausragenden "Schulen" oder etwa dem beruflichen Unterkommen der Absolventen der betreffenden Einrichtung.

Insgesamt wird man zu dem Ergebnis kommen müssen, daß eine fachbezogene Schwerpunktbildung zwar aus immanenten Gründen des Ausbaus des Hochschulsystems fortschreiten wird, daß sie aber nicht zu einer solchen Diversifikation der Abschlußqualifikationen führen wird, daß damit ein entscheidender Beitrag zur quantitativen und qualitativen Abstimmung mit den Anforderungen der Arbeitswelt geleistet werden kann.

Während es bisher um die Anpassung an die Arbeitsmarktanforderungen durch Differenzierung des Hochschulsystems nach Hochschularten oder der Formalstruktur von Studiengängen bzw. Abschlußarten ging, setzt die Diskussion um neue Praxisbezüge der Lehre bei den Lernzielen selber, den Curricula und den Lernorten, an: Hinter der immer wieder proklamierten Forderung nach mehr Praxisbezug der Lehre verbergen sich sehr unterschiedliche Konzepte. Zum Teil geht es um die gesellschaftliche Relevanz der Hochschulausbildung überhaupt, zum Teil um die Vermittlung von beruflichen Handlungssituationen in der Lehre. Nach dem Hochschulrahmengesetz jedenfalls sollen sich die Curricula an Berufsfeldern orientieren. Auch soll der Kontakt mit der Berufspraxis während des Studiums motivierend wirken und zur Strukturierung der Studienplanung und damit zur Effizienzsteigerung von Lehre und Lernen beitragen.

Zunächst ist einzuräumen, daß eine Rückkoppelung an die berufliche Erfahrungswelt Verselbständigungsprozesse des Wissenschaftssystems korrigieren kann. Den Prozeß zunehmender Verwissenschaftlichung von "Lebenswelten", der die bisherige Hochschulentwicklung international bestimmt, wird sie schwerlich umkehren können, weil die Ablösung von Berufserfahrung durch die Rekonstruktion von Berufsrealität durch systematische wissenschaftliche Erfahrung Bestandteil des gesellschaftlichen Modernisierungsprozesses überhaupt ist. Wissenschaftliche Rekonstruktion, die Erfahrungswelten durch methodische Zugänge getrennter Disziplinen dissoziiert und dann in Wissenszuwachs verwandelt, bedingt aber auch eine Hochschulausbildung zum Zwecke von Berufsqualifikation in der Weise, daß die Einzeldisziplinen wieder getrennte Beiträge leisten, die in bezug auf ein Studienziel integriert werden müssen. Insofern ist die Differenz zur beruflichen Verwertung unaufhebbar und der viel besprochene "Praxischock" vorprogrammiert.

Auch die weit vorangetriebene Spezialisierung in den Studienschwerpunkten bzw. Wahl- oder Wahlpflichtfächern im zweiten Teil der meisten Studiengänge erhöht zwar die "Berufsnähe", ändert aber an der Grunddifferenz zu beruflichem Handeln wenig, sofern es sich bei den Spezialgebieten - nach dem Selbstverständnis der Hochschulen - auch wieder um Wissenschaften mit eigenem Theorieanspruch handelt. Ebenso wenig wird der Abstand zur Arbeitswelt durch die Exemplarität der Lehrinhalte, d.h. ihre Transfer-Qualität für die Erkenntnis und Problemlösung auf verwandten Gegenstandsgebieten, aufgehoben. Denn die Transferqualität beruht eben auf der wissenschaftlichen Dissoziation und Rekonstruktion des in der Gegenstandswelt möglichen beruflichen Handelns, die wiederum eine universalistische Handlungskompetenz in wechselnden beruflichen Anforderungssituationen sichern soll. Ihre Aufhebung käme dem Rückfall in vorwissenschaftlichen Transfer von Berufserfahrung im Kontext der Berufsausübung selber gleich. Das generelle Postulat des Praxisbezuges der Hochschulausbildung leistet also noch nicht hinreichend die Vermittlung zur Arbeitswelt. Gewissermaßen durch eine institutionelle Verflechtung beider Teilsysteme innerhalb des Qualifikationsprozesses suchen alle diejenigen Reformmodelle das Problem zu lösen, die wissenschaftliche Ausbildung und Berufseinführung verflechten. Dazu zählen zunächst die einphasige Lehrer- und die ebenfalls wieder zurückgenommene einphasige Juristenausbildung. Noch weiter gehen, mit wechselnden Lernorten, die Berufsakademien in Baden-Württemberg, Schleswig-Holstein und Niedersachsen. Dazu sind auch die Verwaltungsfachhochschulen und andere Institutionen zu rechnen, die wissenschaftliche Lehrinhalte schon im beruflichen Verwendungs-

zusammenhang präformieren.

In allen diesen Fällen wird tatsächlich eine Abstimmung des wissenschaftsbezogenen Qualifikationsprozesses mit dem beruflichen Verwendungssystem für Teilbereiche geleistet. Es handelt sich aber nicht um eine Diversifikation von wissenschaftlicher Ausbildung, sondern um eine bloß institutionelle Überlappung der beiden Systeme für vorhandene Berufsrollen mit der Folge der Transplantation beruflicher Einbindung und Abhängigkeit in den wissenschaftsbezogenen Qualifikationsprozeß. (Dies deckt allerdings nur zum Teil die Intentionen der einphasigen Studiengangmodelle). Die spezifischen Leistungen des Wissenschaftssystems werden damit abgebaut - nicht erweitert. Im übrigen werden Wettbewerbsmechanismen bei dem Übergang von der Hochschule in den Beruf aus diesen Ausbildungsbereichen auf Kosten der anderen Bereiche herausverlangt.

Nur auf diesem Hintergrund wird die hochschulpolitische Relevanz eines Modells verständlich, das Hüfner et al. zur Verflechtung genuin wissenschaftlicher Qualifikationsprozesse mit diversifizierten berufseinführenden Qualifizierungen entwickelt haben. (Hüfner, Riese und Schramm 1984) Es sucht Erfahrungen in Staaten mit weitgehender berufsbezogener Diversifikation der Hochschulausbildung, wie den USA, zu nutzen. Auf einer wissenschaftlichen Grundausbildungsphase sollen verzweigende berufseinführende Ausbildungsphasen aufbauen. Sie sollen neue Beschäftigungsmöglichkeiten, etwa in sozialen Diensten, Medien, im ganzen Dienstleistungsbereich, beim Technologietransfer und im Bereich organisierter außerkommerzieller Produktion erschließen. Bei dem Angebot solcher diversifizierender Qualifikationsmöglichkeiten sollen die beruflichen Institutionen und ggf. auch einzelne Initiatoren frei mit den Hochschulen konkurrieren können. Diese sollen ihrerseits durch ein staatliches Gratifikationssystem auf diesen Wettbewerb verwiesen werden.

Dieses Modell besticht zunächst, weil es wirklich innovativ ist. Es begegnet allerdings einer Reihe von Einwänden, die eben einen internationalen Vergleich in bezug auf seine Realisierungschancen notwendig machen: Zunächst ist es problematisch, ob sich wissenschaftliche Ausbildungsgänge in eine Grundqualifikation und darauf aufbauende Anwendungsqualifikationen zerlegen lassen. Die bisherigen Qualifikationsprozesse verlaufen eher umgekehrt: Auf eine mehr faktenbezogene Einführungsphase folgt die wissenschaftliche eigenorganisierte Problembearbeitung in der zweiten Studienphase, die erst Transferqualifikationen vermittelt. Überhaupt lassen sich Curricula, die auf Wissenschaftsdisziplinen und deren Ineinandergreifen aufbauen, nicht in Teilqualifikationen zerteilen.

Abgesehen hiervon ist es fraglich, ob sich die angestrebte Diversifikation der wissenschaftlichen Ausbildung durch eine Vielzahl berufsnaher Spezialqualifikationen erreichen läßt: Die Berufsforschung gerade über hochqualifizierte Arbeitskräfte hat herausgearbeitet, daß sich die Berufsanforderungen an sie nicht einfach in einem Qualifikationsprofil, das die Hochschule zu vermitteln hätte, abbilden lassen. Die Verwendungssituationen sind dazu zu komplex; sie sollen gerade auch Spielräume für die eigene Ausfüllung der Berufsrolle lassen. Die beruflichen Kompetenzen wandeln sich im Berufsverlauf. Manche sind nicht als Wissensbestände zu fassen, sondern auf Arbeitsprozesse bezogen. Berufliche Aufgabenbereiche werden nach Bedarf "geschnitten" und ausgestaltet. Gerade bei hochqualifizierten Kräften gehen Statusmomente ein, die sich ihrerseits mit außerfachlichen Qualifikationen verquicken. Schließlich wandeln sich alle diese Anforderungen unter den Bedingungen technologisch-organisatorischer Innovationen rapide.

Auf einer ganz anderen Ebene liegt der weitere Einwand, daß eine solche Diversifikation auf regionale Arbeitsmärkte ausgerichtet sein müßte oder aber umgekehrt von der überregionalen Mobilität der Absolventen ausgehen müßte, weil nicht alle Spezialqualifikationen an allen Hochschulen vermittelt werden können. Das eine setzt nach dem Selbstverständnis der Hochschulen und ihren bisherigen Bezügen zur regionalen Wirtschaft ein Umdenken voraus; das andere widerspricht der wachsenden Tendenz der Studierenden, sich an ihren regionalen Herkunftsbereich festzuklammern.

Gleichwohl werden sich die Hochschulen auf längere Sicht nicht der grundlegenden Veränderung des Verhältnisses von wissenschaftsbezogenem Qualifikationssystem und beruflichem Verwendungssystem von Hochqualifizierten seit der Phase der Hochschulexpansion entziehen können. Die Berufung auf Wissenschaftsstandards stellt als solche keine adäquate Lösungsstrategie zur Aufhebung der derzeitigen Inkompatibilität der beiden Teilsysteme dar. Es könnte sich aber als nötig erweisen, eine Veränderung der Berufsstrukturen, die noch zu starr am Akademikerstatus ausgerichtet sind, in die Lösungsstrategien einzubeziehen, wenn eine quantitative und qualitative Abstimmung beider Bereiche ermöglicht und zugleich eine hinreichende Flexibilität der Qualifikationsprozesse gewahrt werden soll.

3. Großbritannien

3.1 Struktur des Hochschulsystems

Ein Überblick über das britische Hochschulwesen ist nicht nur wegen der institutionellen Differenzierung in Traditionsuniversitäten und jüngere Institutionen (redbrick-universities), in berufsorientierte und akademische, autonome und staatliche Einrichtungen schwierig, sondern auch wegen der starken regionalen Differenzierungen. So unterscheiden sich die Hochschulsysteme in Schottland und Nordirland z. T. erheblich von den übrigen. Die folgenden Ausführungen beziehen sich im wesentlichen auf England und Wales.

Die historische Entwicklung des Hochschulwesens hat in Großbritannien zu einer Aufspaltung in zwei Sektoren geführt. Es handelt sich zum einen um den "autonomen" oder "privaten" Bereich, zu dem die Universitäten gehören, die von staatlichen Einflüssen weitgehend unabhängig sind, zum anderen um den "öffentlichen" oder "staatlichen" Bereich, der von den kommunalen Erziehungsbehörden verwaltet, kontrolliert und finanziert wird. Dieser Sektor setzt sich aus 29 Polytechnics, die gemessen in Vollzeitäquivalenten etwa zwei Drittel der Studenten umfassen, etwa 30 Major Colleges, die zumeist auf Lehrerbildung, technische oder musische Ausbildungsgänge spezialisiert sind, und ca. 300 weiteren Institutionen, die allerdings nur einzelne Kursangebote auf tertiärem Ausbildungsniveau anbieten, zusammen (National Advisory Body for Local Authority Higher Education 1984, S. 8). Die Zuordnung zum Hochschulwesen bezieht sich dabei nicht auf die Institution, sondern auf das jeweilige Studienprogramm, so daß viele Institutionen Angebote auf der Ebene von Sekundarschulbildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung in sich vereinen. Im folgenden werden daher unabhängig von den Institutionen die Kursangebote auf tertiärem Niveau unter dem Begriff "Advanced Further Education" zusammengefaßt. Um den öffentlichen Bereich aufzuwerten und vor allen Dingen einen stärkeren Praxisbezug im Hochschulstudium zu institutionalisieren, wurden beide Sektoren 1965 (in der Folge des Robbins Report) zu gleichberechtigten Bestandteilen des sogenannten "binary principle" erklärt.

Dennoch blieb der Status des öffentlichen Sektors weit unter dem der Universitäten, da er häufig die einzige Ausbildungsmöglichkeit für die Studenten ist, die den Selektionsprozeß der Universitäten nicht erfolgreich bewältigen konnten. Aufgewertet wurde der öffentliche Sektor vor allen Dingen durch einen - ursprünglich nicht geplanten - Anpassungsprozeß an die universitären Standards, Curricula und Ausbildungsprogramme. Diese "academic drift" vor allem der Poly-

technics resultiert einerseits aus der unmittelbaren Konkurrenz um Studenten (denn eine strikte funktionale Trennung zwischen öffentlichem und privatem Sektor gibt es nicht), andererseits aber auch aus der Übertragung universitärer Qualifikationsprofile durch die externen, häufig universitären Prüfer des "Council for National Academic Awards", dem das Recht zur Verleihung akademischer Titel im öffentlichen Sektor zusteht.

Statusdifferenzierungen beziehen sich allerdings auch auf den universitären Sektor selbst. Unangefochtene "Elite"-Institute sind seit altersher die Universitäten Oxford und Cambridge ("Oxbridge"), deren Status sich auch unter den Bedingungen der Hochschulexpansion nicht verändert hat (Vgl. The Times Higher Education Supplement, 3.12.82). Diese beiden Traditionsuniversitäten verfügen über das elaborierteste Tutorenprogramm aller britischen Universitäten, so daß die Wissensvermittlung fast ausschließlich in kleinsten Gruppen vollzogen wird. Um Elite-Institutionen handelt es sich insofern, als der Zugang im Verein mit dem ebenfalls sehr differenzierten Schulwesen hoch selektiv ausgestaltet ist und die Examina an diesen Universitäten (notenmäßig weit über dem Durchschnitt anderer Universitäten) nach wie vor Schlüsselfunktionen für eine berufliche Karriere in Industrie und Staat besitzen. So wurden Spitzenpositionen in Verwaltung und Politik während der siebziger Jahre überwiegend mit Absolventen dieser beiden Universitäten besetzt (Vgl. Stanworth und Giddens 1974).

Eine Gesamtbetrachtung des öffentlichen und privaten Sektors zeigt trotz der vielfältigen Annäherungsprozesse deutliche strukturelle Unterschiede (Vgl. Tab. 1): Zunächst liegt der Anteil der Teilzeitstudenten im öffentlichen Sektor (ca. 45 % aller Studenten) erheblich höher als in den Universitäten. Das Studienangebot im öffentlichen Sektor konzentriert sich auf Kurzstudiengänge und das "undergraduate"-Studium, und im Hinblick auf die Studienabschlüsse macht sich der hohe Anteil von Studierenden in "non-degree"-Kursen bemerkbar (ca. 50 % der Studenten). Schließlich ist auf den hohen Anteil älterer Studienanfänger im öffentlichen Sektor hinzuweisen (National Advisory Body for Local Authority Higher Education 1984, S. 8).

Das Bindeglied zwischen den autonomen Universitäten und dem Staat bildet das "University Grants Committee" (UGC), dem 14 Hochschullehrer, 4 Vertreter der Industrie, 2 Vertreter der "Local Authorities", 1 Schuldirektor und ein vom "Secretary of State for Education and Science" ernannter Vorsitzender angehören. Die Mitglieder des Gremiums werden zwar nicht als Repräsentanten ihrer Institution ernannt, auf eine ausgewogene Verteilung in fachlicher, regionaler Hinsicht und bezüglich des Universitätstyps wird allerdings Wert

gelegt. Dem UGC kommt nicht nur eine beratende Funktion gegenüber den Ministerien zu, vielmehr obliegt ihm die Verteilung der gesamten staatlichen Mittel in Form von "block grants" an die verschiedenen Universitäten sowie die Verwaltung zweier besonderer Etats für Ausrüstung und Gebäudeinvestitionen. Die Entscheidungskriterien des UGC werden nur selten der öffentlichen Diskussion zugänglich gemacht, obwohl die einzelnen Universitäten von den Finanzzuweisungen des UGC existentiell betroffen sind.

**Tabelle 1:
Öffentlicher und Privater Sektor - Großbritannien 1982-83**

Studenten	Universitäten	Öffentlicher Sektor
Vollzeit	265 000	243 000
Teilzeit	33 000	192 000
an der Open University	72 000	
davon Postgraduates:		
britische Studenten	29 500	10 600
ausländische Studenten	15 900	1 300
Abschlüsse (1981):		
First Degrees	68 000	29 700
Higher Degrees	19 800	1 000

Quelle: Department of Education and Science: Statistical Bulletin Nr. 17/1983. London, Dezember 1983, Tabelle 10 und 8; Department of Education and Science: DES Report on Education. Number 100. London 1984, Tabelle 1.

Der öffentliche Sektor wurde zunächst unter der direkten Aufsicht des "Department of Education and Science" (DES) durch ein "Pooling Committee" verwaltet. Angesichts der finanziellen Beschränkungen auch für den öffentlichen Sektor, der Notwendigkeit, Kriterien für die Verteilung dieser Restriktionen zu entwickeln, und angesichts des steigenden Bedarfs an langfristiger Planung wurde auf Initiative des DES 1982 der "National Advisory Body" (NAB) gegründet. Er teilt sich in das "Committee", das überwiegend mit Vertretern der Gebietskörperschaften besetzt ist und die Grundlinien der Hochschulpolitik festlegen sowie den Kontakt zwischen Zentralregierung und lokaler Ebene herstellen soll, und das "Board", das die Detailplanung liefern und Entscheidungen über die zukünftige Entwicklung treffen soll. Im Gegensatz zum UGC sind im "Board" die verschiedensten Interessen vertreten (LEA, Leiter der verschiedenen Institutionen, Gewerkschaften, Industrie, die nationalen Prüfungsorgane und Beobachter des UGC), und es herrscht weitgehende Öffentlichkeit über alle Verhandlungen. Der NAB wurde in einer Phase gegründet, in der nicht zuletzt durch die Kürzung der finanziellen Ressourcen ein steigender Bedarf an überregionaler Planung und Koordination zwischen beiden Teilen des "binary system" deutlich wurde.

Die "Puffergremien" - insbesondere das UGC - sind einerseits Ausdruck der traditionell hohen Autonomie der britischen Hochschulen - nicht nur hinsichtlich der Lehre, sondern auch aller anderen institutionellen Angelegenheiten - und schränken den direkten Zugriff des Staates ein, andererseits können sie sich kaum den staatlichen Anforderungen entziehen und übernehmen daher durchaus stellvertretend für den Staat planerische Funktionen und strukturelle Eingriffe in den autonomen Bereich der einzelnen Universitäten. Inwiefern es den "Puffergremien" gelingt, diesen Prozeß ohne vollständigen Legitimationsverlust zu überstehen, muß die weitere Entwicklung zeigen, da seit Beginn der achtziger Jahre eine wesentliche Funktion des UGC die Verteilung von Finanzkürzungen ist, was für Institutionen, deren Planung seit Jahrzehnten auf einer direkten Relation von Studentenzahlen und Angebots- und Finanzplanung beruht, ein erheblicher Einschnitt ist (Vgl. Clayton 1983, S. 173 ff.).

Hinzuweisen bleibt auf die durch Tradition geprägte Bildungsfunktion der britischen Universitäten. Die in Deutschland postulierte Hinführung zu forschendem Lernen ist in England stark der postgradualen Phase vorbehalten, während innerhalb des graduate-Studiums die wissenschaftliche Ausbildung eng mit persönlichkeits- und charakterbildenden Zielen verknüpft ist, nicht zuletzt durch die starke Betonung eines gemeinschaftlichen Lebensstils. Auch hinsichtlich dieser grundlegenden Funktionen bilden Oxford und Cambridge den Orientierungsmaßstab.

3.2 Übergang von Schule zu Hochschule

Das britische Schulsystem ist durch ein hohes Maß an Spezialisierung gekennzeichnet. Bereits mit 14 Jahren legen die Schüler aus einem Kanon von 10 bis 12 Fächern einige ab, so daß der "Ordinary-Level"-Abschluß (O-Level, vergleichbar mit der mittleren Reife) nur noch in 6 bis 8 Fächern abgelegt wird. Zur Erreichung des "Advanced-Level" (A-Level) erfolgt eine weitere Spezialisierung auf 2 bis 3 Fächer im Alter von 16 Jahren. Ursprünglich verlangten die meisten Universitäten nur zwei A-Level, neuerdings häufig 3, gelegentlich auch 4 Abschlüsse auf diesem Niveau. Die Fächerwahl ist grundsätzlich frei, aber durch die Notwendigkeit eines O-Level-Abschlusses (auf bestimmtem Notenniveau) im gewählten Fach und durch die Organisation des Kursangebotes begrenzt.

Inhaltlich sind die Kurse durch Curricula und Prüfungsordnungen festgelegt, die von "Examination Boards" (Zusammenschluß mehrerer Universitäten und Repräsentanten der Schulen) zusammengestellt werden. Die Universitäten üben jedoch nicht nur inhaltlich Einfluß auf die Schulabschlüsse aus, sondern bestimmen über ihre jeweiligen Zulassungsbedingungen auch, welche A-Level-Abschlüsse für die Aufnahme eines Studiums vorliegen müssen. Die 16jährigen Schüler müssen daher bei der Wahl ihrer Schulfächer bereits relativ klare Vorstellungen darüber haben, welches Studienfach an welcher Universität sie später wählen wollen. Sie werden dabei durch ein umfangreiches Informationsangebot unterstützt.

Der Schulbesuch schließt also nicht mit einer allgemeinen Hochschulreife, sondern mit einem spezifizierten Qualifikationsnachweis für einzelne Studiengänge und Hochschulen. In den Zulassungsbedingungen der Hochschulen erscheint dieses System des Schulabschlusses in Gestalt der "general requirements" (allgemeine schulische Qualifikation, die an fast jeder Hochschule vorausgesetzt wird) und der "course requirements" (spezielle Voraussetzungen für den jeweiligen Studiengang), die je nach Hochschule differieren. Neben diesen notwendigen formalen Voraussetzungen sind für die Aufnahme an einer Universität eine Beurteilung durch den Schulleiter sowie häufig ein persönliches Gespräch mit dem Auswahlgremium der Universität (in dem vor allem allgemeine Persönlichkeitsmerkmale eruiert werden sollen) ausschlaggebend, so daß die Abschlußnoten allein nicht entscheidend sind. Die Höchstzahl der Neuzulassungen (neuerdings macht das UGC hier genaue Vorgaben, vgl. Kap. 3.3) und die Auswahlkriterien werden von der Universität selbst festgelegt. Darüber hinaus verlangen einige Universitäten spezielle Aufnahmeprüfungen.

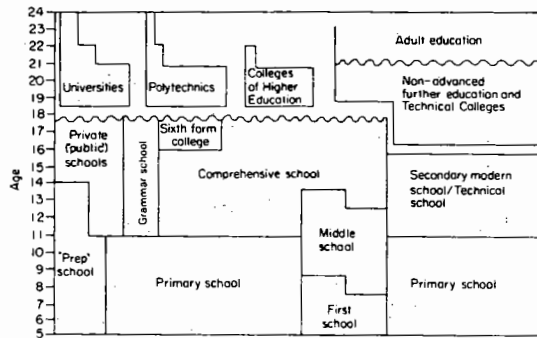
Da die Bewerbung um einen Studienplatz bereits während der Schulzeit erfolgt, erhält ein kleiner Teil der Bewerber bereits zu diesem Zeitpunkt eine feste Zusage, etwa zwei Drittel erhalten eine bedingte Zusage, die an gute Noten im A-Level gebunden ist, und ca. ein Viertel wird schon während der ersten Bewerbung von keiner der gewünschten Universitäten aufgenommen. Insgesamt erhalten jedoch nur 50 % der Bewerber in einem Bewerberzyklus einen Studienplatz an einer englischen Universität. Dieses Verfahren entspricht einem generellen und einem fachspezifischen Numerus clausus (Vgl. Gellert 1983, S. 43 ff.). Den abgewiesenen Bewerbern steht allerdings noch der öffentliche Sektor des höheren Bildungswesens offen, sofern sie sich nicht ohnehin gleich an einer der Polytechnics beworben haben.

Tabelle 2:
Verhältnis zwischen Bewerbungen um Studienplätze und angenommenen Studenten
- Großbritannien 1983

	Bewerbungen	Angenommen	Angenommene Studenten in % der Bewerb.
britische Studenten	157 015	69 381	44,3
ausländische Studenten	15 723	5 229	33,3

Quelle: Universities Central Council on Admissions: Statistical Supplement to the Twenty-first Report 1982-83. Cheltenham 1984, S. 9, Tabelle A.

Schaubild 1: Das Bildungssystem in England und Wales



Quelle: Brock, C.: "Problems of Articulation between Secondary and Higher Education in England and Wales." In: European Journal of Education, Bd. 16, 1981, Nr. 2, S. 154.

Schaubild 1 zeigt den formalen Aufbau des englischen Bildungssystems. Die Übertrittsquoten in den tertiären Bildungssektor sind relativ niedrig. 1976/77 begannen nur sieben Prozent der Schulabgänger eines jeden Jahrgangs einen "degree course" (Vgl. Gellert 1983, S. 65). Allerdings ist auch der Übergang in das Hochschulwesen keineswegs gleichmäßig auf die unterschiedlichen Schultypen verteilt. Nach wie vor bieten die privaten "Public Schools" einen aussichtsreichen Zugang zur Universität. Dieser traditionelle Weg zur Selektion von gesellschaftlichen Eliten hat sich bis heute erhalten, auch wenn mittlerweile ca. 90 % der Schüler die "Comprehensive School" besuchen (Vgl. Brock 1981, S. 165; zum Thema Eliten und Ausbildung: Rubinstein 1970; Elites and their Education 1973; Halsey u. a. 1980).

3.3 Studienverlauf

Alle universitären Studiengänge sind nach festen Curricula organisiert, die in der Regel auch über einen längeren Zeitraum kaum verändert werden. Die Studiendauer ist durch den festen Stundenplan geregelt und beträgt für die meisten Fächer drei Jahre. Diese im Vergleich zu anderen europäischen Ländern relativ kurze und einheitliche Studiendauer ist allerdings nicht nur auf die straffe Organisation des Studiums, sondern auch auf die hochspezialisierte Schulausbildung und die funktionale Bestimmung der Universitätsausbildung (keine Heranführung an forschendes Lernen, sondern Ausbildung in einem eng begrenzten Wissenskanon bei Betonung der Persönlichkeitsbildung) zurückzuführen. Dennoch gehen die Bestrebungen tendenziell dahin, einzelne Studiengänge zeitlich zu verlängern (Kloss 1980, S. 335). Die Prüfungen werden universitätsintern abgelegt; staatliche Prüfungen sind in Großbritannien unbekannt. Die Einheitlichkeit der Prüfungen wird dadurch garantiert, daß alle schriftlichen Arbeiten (mündliche Prüfungen sind die Ausnahme) von einem Prüfer der jeweiligen Universität und zusätzlich von einem externen Prüfer begutachtet werden. An den Polytechnics gilt ein weniger freizügiges Verfahren; sie müssen ihre Abschlußprüfungen entweder von einer benachbarten Universität oder dem "Council for National Academic Awards" begutachten lassen. Nach dem ersten Studienabschluß verlassen etwa 90 % der Studenten die Universität. Die meisten Studiengänge werden mit dem "Bachelor of Art" (B. A.) oder dem "Bachelor of Science" (B.Sc.) abgeschlossen. Zur Vertiefung des "undergraduate"-Studiums kann ein ein- bis zweijähriges "postgraduate"-Studium, das eine kleinere Forschungsarbeit mit beinhaltet, angeschlossen werden. Als akademischer Grad wird dann der Titel "Master of Art" oder "Master of Science" verliehen. Anschließend kann nach mindestens dreijähriger Forschungsarbeit eine Promotion abgelegt werden.

Schaubild 2: Profil der Hochschulbildung

Studiendauer
(Vorbildung: 13 Jahre, allgemeine Hochschulreife)

Jahre	3	4	5	6	7	8
Erziehungswissenschaft/ Pädagogik	C/P	P	B			
Geisteswissenschaften	B		M	D		
Religion, Theologie	B		M	D		
Freie Kunst, Musik	B/CD/P	M/P			D/M	D(Mus)
Jura	B	M	D			
Sozialwissenschaften	B	M	D			
Ökonomie						
Verwaltung	B	M	D			
Handel u. Verkehr	B	M	D			
Naturwissenschaften	B	M	D			
Technologie/ Ingenieur- wesen	HNC/	B	M			D
Gesundheitswesen						
Medizin				B	P	M
Zahnmedizin			B/P			M
Pharmazie	B	P/M	D			
Veterinärmedizin			B/P		M	D
Landwirtschaft	B/HND	M	D			

B bachelor's degree
C certificate of education
CD college diploma
D doctor of philosophy

HNC higher national certificate
HND higher national diploma
M master's degree
P professional qualification

Quelle: UNESCO: World Guide to Higher Education. Paris 1982. S. 304.

3.4 Studenten

Die Zahl der Studenten stieg auch in Großbritannien bis in die achtziger Jahre kontinuierlich an. Allerdings waren die beiden Sektoren des "binary systems" in unterschiedlichem Maße von dieser Studentenexpansion betroffen. In den sechziger Jahren hatte zunächst der öffentliche Sektor - nicht zuletzt durch die Lehrerbildung - ganz erhebliche Zuwachsraten zu verzeichnen. In den siebziger Jahren zeichneten sich dann einerseits ein rapider Rückgang in der Lehrerausbildung und andererseits ein kontinuierlicher Anstieg der Einschreibungen in den übrigen Kursangeboten auf tertiärem Niveau ab, während sich die Studentenzahlen an den Universitäten zwar langsam, aber kontinuierlich erhöhten. Seit Beginn der achtziger Jahre kehrt sich diese Entwicklung allerdings um. Mit den Finanzkürzungen für die Universitäten und der Festlegung von Obergrenzen für die Zahl von Studienanfängern nehmen die Studienanfängerzahlen an den Universitäten seit 1981 absolut ab, während die Einschreibungen im öffentlichen Sektor erheblich ansteigen. Tabelle 3 zeigt diese jüngste Entwicklung der Studienanfängerzahlen.

Eine genauere Analyse der quantitativen Entwicklungen ergibt sich, wenn man diese absoluten Zahlen in Beziehung setzt zu der demographischen Entwicklung und insbesondere zu der erheblich gestiegenen Zahl von Sekundarschulabgängern, die die Qualifikation für ein Hochschulstudium erworben haben. Das Schaubild 3.1 stellt die Zahl der Studienanfänger als Prozentanteil an der gesamten Altersgruppe der 18-jährigen dar. Schaubild 3.2 zeigt dieselbe Studienanfängerzahl als Prozentsatz derjenigen, die die Qualifikation für ein Hochschulstudium erworben haben.

Deutlich zu erkennen ist zunächst ein erheblicher Rückgang in der relativen Studienbeteiligung, bezogen auf das gesamte Hochschulwesen bis zum Ende der siebziger Jahre. Zugleich werden hier die bereits eingangs erwähnten definitiven Probleme deutlich: Nimmt man von der Analyse der Studienanfänger diejenigen aus, deren Schulabgangsqualifikation weniger als zwei A-level (die üblicherweise die Minimalanforderung an die Studieneingangsqualifikation sind) umfaßt, erscheint die Entwicklung wesentlich gleichmäßiger (Bis 1980 war in England und Wales die Zulassung zum Lehramtsstudium auch mit weniger als zwei A-level möglich).

Besonders deutlich schlagen sich in beiden Relationen die hochschulpolitischen Entscheidungen der achtziger Jahre nieder: Seit 1980 nehmen die Universitäten nicht nur einen geringeren Anteil des jeweiligen Altersjahrgangs auf, sondern auch einen geringeren Anteil an qualifizierten Schulabgängern; dem korrespondiert ein star-

Tabelle 3:
Britische und ausländische Studienanfänger (Full-Time und Sandwich-Courses)
- Großbritannien

Universitäten	1977-78	1980-81	1981-82	1982-83
First Degrees und andere 'advanced courses'	80 900	84 700	81 200	78 400
Postgraduates	29 600	28 800	30 500	30 100
<hr style="border-top: 1px dashed black;"/>				
Advanced Further Education				
First Degrees und andere 'advanced courses'	89 800	90 300	103 200	110 300
Postgraduates	9 200	10 000	11 500	9 900
<hr style="border-top: 1px dashed black;"/>				
Gesamt				
First Degrees und andere 'advanced courses'	170 700	175 000	184 400	188 700
Postgraduates	38 800	38 800	42 000	40 000

Quelle: Department of Education and Science: Statistical Bulletin 17/83. London 1983, Tabelle 11.

kes Anwachsen der Studienanfänger (absolut und relativ) im öffentlichen Sektor. Der Anstieg der relativen Studienbeteiligung bezogen auf die Altersgruppe) seit Beginn der achtziger Jahre ist daher nur auf den Zuwachs an Studienanfängern im öffentlichen Sektor zurückzuführen; ein Rückgang der Jahrgangsstärken wird erst für 1984 erwartet.

Schaubild 3.1: Age participation rate (Studienanfänger bis 21 Jahre als Prozentsatz aller 18-jährigen)

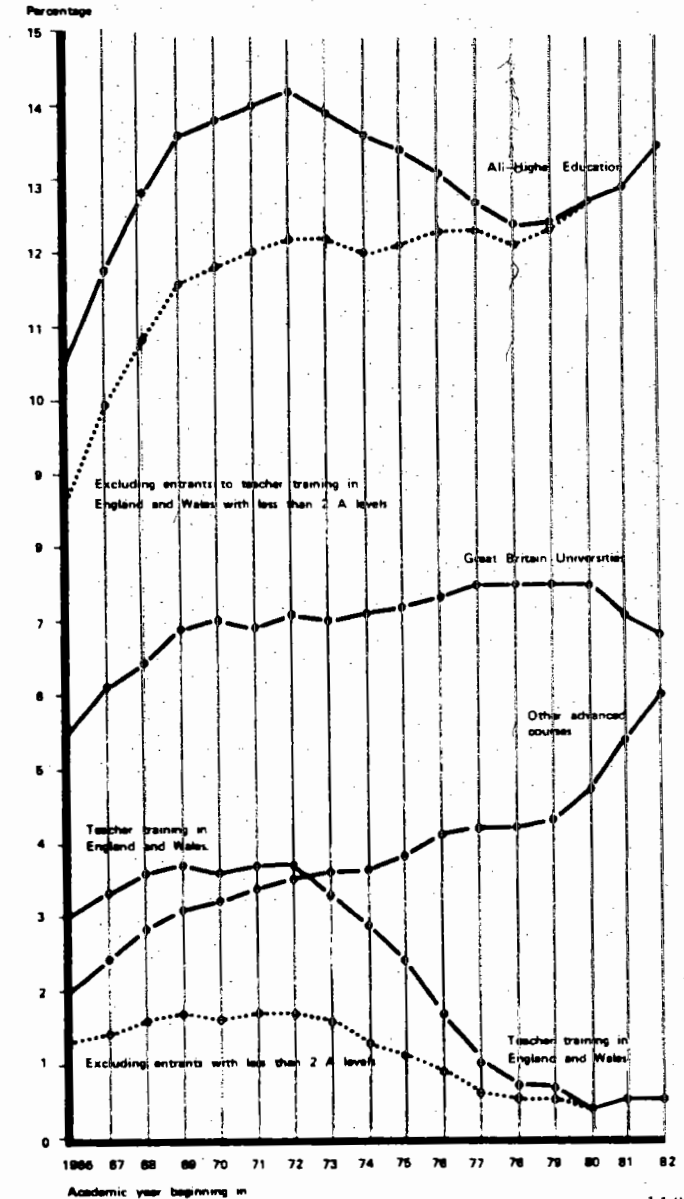
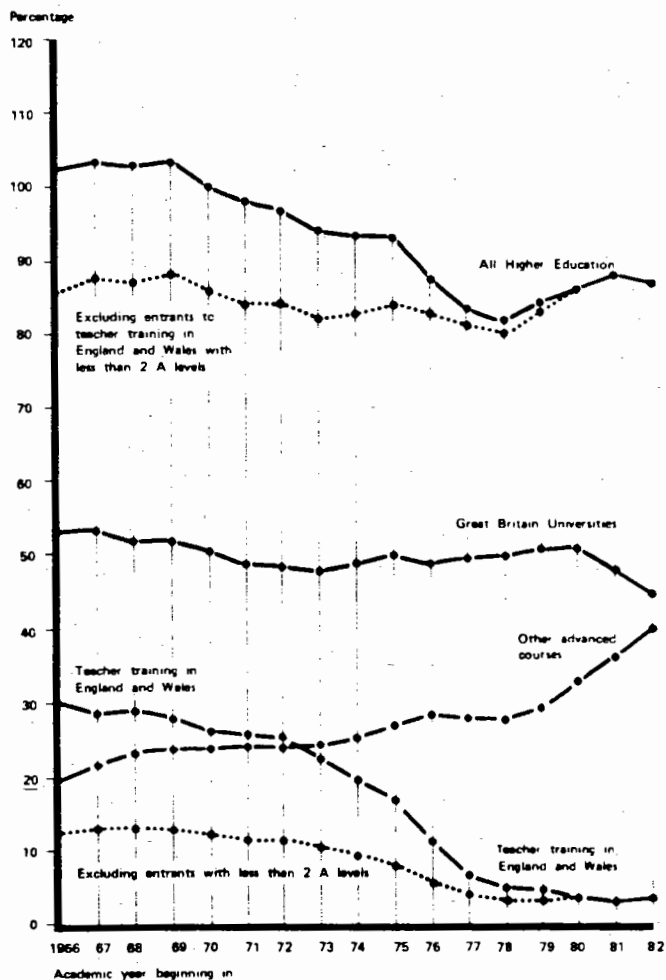


Schaubild 3.2: Partizipationsrate derjenigen, die sich für ein Hochschulstudium qualifiziert haben. (Studienanfänger als Prozentsatz aller qualifizierten Schulabgänger)



Die geschlechtsspezifische Zusammensetzung der Studentenschaft und die Verteilung auf die verschiedenen Fächer an den britischen Universitäten zeigt die Tabelle 4. Trotz eines kontinuierlichen Anstiegs des Anteils weiblicher Studenten machen Frauen nur 42 % aller "undergraduate"-Studenten aus, die sich zudem in den Bereichen Sprachen, Literatur, Erziehung und Kunst konzentrieren. Deutlich unterrepräsentiert sind Frauen schließlich unter den "post-graduate"-Studenten. Dies entspricht sowohl von den gewählten Studienfächern als auch vom prozentualen Anteil her den Bedingungen in der Bundesrepublik (1982 betrug der Anteil weiblicher Studenten an den wissenschaftlichen Hochschulen der Bundesrepublik 40,1 %).

Tabelle 4:
Britische Studenten in Undergraduate und Postgraduate Programmen nach Studienbereichen - Großbritannien 1983-84

	Undergraduates		Postgraduates	
	Gesamt	% Frauen	Gesamt	% Frauen
Pädagogik/Erziehungswissenschaften	3 236	69	6 751	54
Medizin, Zahnmedizin und Gesundheitswesen	26 704	47	2 251	44
Ingenieurwesen und Technologie	30 204	9	3 333	12
Landwirtschaft, Forstwirtschaft und Veterinärwissenschaft	4 743	39	462	36
Biologie und Physik	55 528	33	7 924	23
Verwaltung/Handel und Sozialwissenschaft	52 992	45	6 028	42
Architektur und andere Berufsstudiengänge/berufliche Bildung	3 559	37	843	44
Sprache, Literaturwissenschaft und verwandte Studienggebiete	30 431	69	1 587	47
Geisteswissenschaften (ohne Sprachen)	19 887	53	1 483	36
Alle Fächer	227 284	42	30 662	36

Quelle: University Grants Committee: University Statistics 1983-84. Band 1. Students and Staff. Oktober 1984, Tabelle 4 und 6.

Der Altersaufbau der Studentenschaft unterscheidet sich signifikant von den übrigen untersuchten Ländern - das durchschnittlich wesentliche geringere Alter britischer Studenten resultiert einerseits aus der kurzen Studiendauer von etwa 3 Jahren und andererseits aus dem niedrigeren Studieneintrittsalter. In den Tabellen 5-6 ist das Studieneintrittsalter der Hochschulstudenten in Großbritannien und in der Bundesrepublik gegenübergestellt. Während in Großbritannien der überwiegende Anteil der Studienanfänger 18 Jahre alt ist, stellen bei einer stärkeren Streuung in der Bundesrepublik die 20-jährigen die größte Gruppe. Besonders ins Gewicht fällt dabei das höhere Eintrittsalter männlicher Studenten.

Ein anderes Bild ergibt sich für den Bereich "Advanced Further Education" (Vgl. Tab. 7-8). Dort ist der Anteil älterer Studenten wesentlich höher. Ohnehin zeigt das Ansteigen der Zahl von älteren Studienbewerbern (die Anzahl von über 21-jährigen Studienanfängern hat zwischen 1966 und 1980 um 50 % zugenommen) und die verstärkte Aufnahme von Teilzeitstudien, daß ein Teil der Studenten nicht direkt nach Beendigung der Schulzeit ein Studium aufnimmt.

Tabelle 5:
Altersstruktur der Studienanfänger an Universitäten
- United Kingdom 1979 - in %

Alter	Männer	Frauen	Gesamt
18 Jahre und jünger	57,1	62,5	59,80
19 Jahre	21,7	18,3	20,00
20 Jahre	6,3	5,9	6,10
21-24 Jahre	9,4	6,8	8,10
25 Jahre und älter	5,4	6,5	5,95

Quelle: OECD: Educational Trends in the 1970's. Paris 1984, Tabelle 13.

Tabelle 6:
Altersstruktur der Studienanfänger an Universitäten¹⁾
- Bundesrepublik Deutschland WS 1981 - in %

Alter	Männer	Frauen	Gesamt
18 Jahre und jünger	1,0	1,0	1,00
19 Jahre	15,3	36,7	25,10
20 Jahre	31,0	28,0	31,00
21-24 Jahre	48,4	20,9	35,90
25 Jahre und älter	7,3	6,9	7,00

Quelle: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Grund- und Strukturdaten 1983/84. Bonn 1983, S. 140.

1) Wissenschaftliche und Kunsthochschulen

Tabelle 7:
Altersstruktur der Studienanfänger (Further Education - advanced)
- United Kingdom 1970 - in %

Alter	Männer	Frauen	Gesamt
18 Jahre und jünger	17,6	27,1	22,35
19 Jahre	24,2	25,8	25,00
20 Jahre	14,7	11,2	12,95
21-24 Jahre	25,2	16,1	20,65
25 Jahre und älter	18,2	19,7	18,95

Quelle: OECD: Educational Trends in the 1970's. Paris 1984, Tabelle 13.

Tabelle 8:
Altersstruktur der Studienanfänger an Fachhochschulen
Bundesrepublik Deutschland WS 1981 - in %

Alter	Männer	Frauen	Gesamt
18 Jahre und jünger	2,9	3,8	3,20
19 Jahre	5,8	23,1	11,60
20 Jahre	13,9	26,7	18,10
21-24 Jahre	60,9	35,6	52,50
25 Jahre und älter	16,6	10,4	14,80

Quelle: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Grund- und Strukturdaten 1983/84. Bonn 1983, S. 140.

Die soziale Zusammensetzung der britischen Studentenschaft zeigt zunächst eine insgesamt niedrige Repräsentanz von Kindern aus Arbeiterhaushalten.

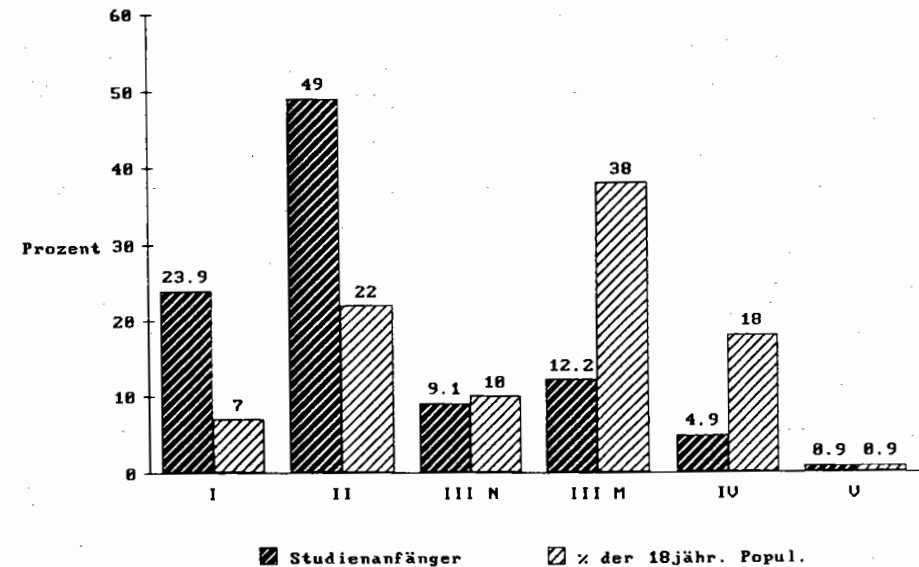
Tabelle 9:
Angenommene Bewerber für ein Universitätsstudium aus Arbeiterhaushalten (in %)

1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979
28	28	27	27	26	25	24	24	23	23

Quelle: Shattock, M.: "Demography and social class: the fluctuating demand for higher education in Britain". In: European Journal of Education, Vol. 16, No. 3/4, 1981, S. 388.

Dabei zeigt sich, daß während der siebziger Jahre der Anteil der Kinder aus Arbeiterhaushalten, die ein Universitätsstudium aufnehmen, rückläufig war. Hier bedürfte es allerdings einer genaueren Analyse der quantitativen Veränderungen in der Besetzung dieser sozialen Herkunftsgruppe in der Gesamtbevölkerung. Anhaltspunkte gibt hier die Gegenüberstellung (Schaubild 4) der Repräsentanz der jeweiligen Gruppe unter den Studienanfängern bzw. im Altersjahrgang der 18-jährigen. Faßt man die ersten drei Gruppen (Mittel- und Oberklasse) zusammen, zeigt sich eine deutliche Überrepräsentanz.

Schaubild 4: Studienanfänger (Universitäten) nach sozialer Herkunft - UK 1982 - in %



- I freie Berufe usw.
- II mittlere (Angestellten) Berufe
- III N Ausbildungsberufe (nicht-manuelle Tätigkeiten)
- III M Ausbildungsberufe (manuelle Tätigkeiten)
- IV Anlernberufe
- V ungelernete Berufe
- N/C nicht ausgewiesen

Quelle: Fulton, O.: Access to Higher Education. Guildford: Society for Research into Higher Education 1981, S. 86.

3.5 Berufsbezug

In Großbritannien ist die Einlagerung berufspraktischer Anforderungen in das Hochschulstudium traditionell gering ausgeprägt. Entsprechend hoch war und ist die Anzahl der Hochschulabsolventen, die einer Berufstätigkeit außerhalb ihrer fachlichen Qualifikation nachgehen. Für die Chancen auf dem Arbeitsmarkt ist eher der Status der Universität als das Studienfach ausschlaggebend; so galt lange Zeit ein Studium der Antike in Oxford oder Cambridge als die beste Voraussetzung für die Aufnahme in das industrielle Top-Management (Ausgenommen sind Mediziner und Juristen, deren Studium eine direkte Berufsvorbereitung darstellt). Auch von der Abnehmerseite wurde lange Zeit akzeptiert, daß die Hochschulbildung in erster Linie unspezifische Qualifikationen (systematisches Denken, Kritikfähigkeit, methodische Problembewältigung etc.) vermittelt und die berufsspezifischen Kenntnisse "on-the-job" erworben werden (Vgl. Gellert 1983, S. 122 ff.). Nur für die Polytechnics wurde die Vermittlung praxisrelevanten Wissens programmatisch verankert. Allerdings haben sich die Polytechnics zunehmend den universitären Standards angenähert, sowohl in der inhaltlichen Ausgestaltung des Studiums als auch in den fachlichen Schwerpunkten (die höchsten Studentenzahlen finden sich in den Geistes- und Sozialwissenschaften). Sie haben damit ihre ursprüngliche Funktion, vor allen Dingen für technische Berufe auf mittlerem Qualifikationsniveau auszubilden, tendenziell zugunsten der eines Aufgabebereichs für die hohe Zahl von abgewiesenen Bewerbern universitärer Ausbildungsgänge verändert (Vgl. Neave 1982).

Die Auslagerung der Berufsausbildung aus dem wissenschaftlichen Studium erfordert, daß die Hochschulabsolventen im Anschluß an das Studium eine mehrjährige praktische Ausbildung unter der Aufsicht der jeweiligen berufsständischen Organisation durchlaufen, die häufig mit einem zweiten Examen abgeschlossen wird. Die Bereitschaft der Industrie, die Kosten für die spezifische Ausbildung zu tragen, scheint allerdings mit der Verschärfung der Wirtschaftskrise zu sinken. Deutlich wird dies in der Auseinandersetzung um den Finniston-Report (1980), der für die schlechte ökonomische Situation u. a. die unzureichende Ausbildung, allerdings auch den niedrigen sozialen Status der Ingenieure verantwortlich macht und sowohl ein höheres Maß an Praxisorientierung als auch eine längere und intensivere Ausbildung fordert (Vgl. Böhringer 1981).

Die Universitäten reagieren zwar auf tatsächliche oder vermeintliche Anforderungen aus dem ökonomischen Bereich eigenständig mit der Einrichtung neuer Studiengänge, wie etwa Management-Studies,

Ingenieur-Management, Sozialwesen etc.; es handelt sich bei diesen neuen Studiengängen allerdings in der Regel nur um ein modifiziertes Studienangebot, in dem traditionelle Fächer neu gruppiert werden. Dennoch ist die zukünftige Berufstätigkeit der Absolventen keinesfalls aus dem universitären Raum ausgeblendet. Fast alle britischen Universitäten unterhalten Beratungsstellen (Appointment Boards), die eine umfangreiche Berufsberatung anbieten, aber auch die Stellenvermittlung organisieren. Durch enge Kontakte der "Appointment Boards" mit den potentiellen Arbeitgebern gelingt eine Stellenvermittlung häufig bereits vor Abschluß des Examens. Darüber hinaus bietet eine gemeinsame zentrale Einrichtung der Universitäten und Polytechnics (Central Service Unit) einen regelmäßigen Informationsdienst über alle offenen Stellen an.

3.6 Finanzielle Restriktionen

Die Finanzierung der derzeit 44 britischen Universitäten erfolgt über drei verschiedene Wege (Vgl. Kloss 1982, S. 263):

- aus direkten staatlichen Zuweisungen (ca. 70 % der Gesamteinnahmen),
 - aus Studiengebühren der eingeschriebenen Studenten (ca. 16 %).
- Für britische und EG-Studenten werden diese Kosten von der jeweiligen "Local Education Authority" übernommen.

- aus Drittmitteln und sonstigen Einnahmen.

Für die Universitäten bündelt das UGC die finanziellen Anforderungen der einzelnen Universitäten, führt Finanzverhandlungen und verteilt die staatlichen Mittelzuweisungen an die Hochschulen in Form von "block grants". Der öffentliche Sektor wird durch Mittel finanziert, die von den "Local Authorities" in einen gemeinsamen pool eingebracht und durch Beiträge der Zentralregierung ergänzt werden. Das Pool-System ermöglicht einen Finanzausgleich zwischen den einzelnen Gebietskörperschaften auf der Grundlage von Schülerpopulation und Steueraufkommen.

Wie andere europäische Länder auch hatten die britischen Universitäten seit Ende der siebziger Jahre Haushaltskürzungen bei steigenden Studentenzahlen bewältigen müssen. Eine dramatische Veränderung ergab sich mit dem Beschluß der konservativen Regierung, die staatlichen Zuweisungen für den Zeitraum 1981/82 bis 1983/84 erheblich zu kürzen. Zusammen mit der bereits 1978 beschlossenen Streichung der Studiengebühren-Erstattung für Studenten aus Übersee, die einen erheblichen Rückgang der Zahl ausländischer Studenten zur Folge hatte (Tab. 10), bedeuten die Kürzungen einen Einnah-

meausfall von ca. 15 % für den gesamten Universitätssektor. Die Verteilung der Belastungen erfolgte jedoch nicht linear, sondern selektiv, so daß sich für die einzelnen Universitäten Belastungen zwischen 6 % und 44 % ergaben.

Tabelle 10:
Studenten aus Übersee *

1972-73	1973-74	1974-75	1975-76	1976-77	1977-78	1978-79	1979-80	1980-81	1981-82	1982-83
22007	24880	27974	31539	34075	35494	36839	35177	31275	28365	27520

* ohne Open University; Studenten in undergraduate und postgraduate Programmen

Quelle: Central Statistical Office: Annual Abstract of Statistics 1985. London 1985, Tabelle 5.14.

Je nachdem, auf welche Ressourcen die einzelnen Universitäten, unabhängig von den staatlichen Zuweisungen, zurückgreifen können, sind einzelne Hochschulen gezwungen, ihre laufenden Ausgaben - d. h. vor allen Dingen Personalkosten - drastisch zu reduzieren. Insgesamt zeigt sich dieser Einschnitt in der Personalentwicklung: Der feste Personalbestand der Universitäten, der auch von diesen finanziert wird, hat seit 1981 erhebliche Rückgänge zu verzeichnen. Insgesamt zeichnen sich dabei strukturelle Verschiebungen ab, da zur gleichen Zeit der Anteil der Teilzeitbeschäftigten des Personals sowie der Teil des nicht ausschließlich aus Universitätsmitteln finanzierten Personals stark anstieg (Vgl. Tab. 11). Schließlich verteilte sich der Personalrückgang auf die einzelnen Departments sehr unterschiedlich. Während etwa Soziologie, Erziehungswissenschaft, Landwirtschaft, Stadtplanung und Kunst Rückgänge von über 5 % zu verzeichnen hatten, kam es in anderen Bereichen zu leichten Erhöhungen.

Tabelle 11:
Akademisches Vollzeit- und Teilzeitpersonal
- United Kingdom -

	Vollzeitpersonal		Teilzeitpersonal	
	Gesamt	vollst. von der Universität finanziert	teilw. von der Universität finanziert	
1973-74	37069	31454	5615	1219
1978-79	41867	33695	8172	1521
1979-80	43358	34250	9108	1587
1980-81	44092	34297	9795	1678
1981-82	43924	33735	10189	1738
1982-83	43083	31642	11441	2371
1983-84	43149	31096	12053	2865
Prozentuale Änderung 1978-79 zu 1983-84	3,1	-7,7	47,5	88,3
Prozentuale Änderung 1982-83 zu 1983-84	0,1	-1,7	5,3	20,8

Quelle: University Grants Committee: University Statistics 1983-84. London 1984, Tabelle 24, S. 50.

3.7 Forschung

Die Forschung an britischen Hochschulen wird finanziert durch gemeinnützige Stiftungen, Industrie und Handel, UGC, "Research Councils" und einzelne Ministerien (Vgl. Rowland 1982, S. 288).

Diese "dual support for research" apostrophierte Forschungsförderung beinhaltet eine Grundförderung und eine themenbezogene spezifische Förderung. Die Grundförderung ist Bestandteil der allgemeinen Mittelzuweisungen des UGC an die einzelnen Hochschulen. Sie umfaßt den Grundstock an personeller, räumlicher und apparativer Ausstattung. Der Anteil am Gesamthaushalt beträgt etwa 30 %. Er steht den Universitäten ohne Auflagen zur Verfügung. Die zusätzlichen Mittel für spezielle Forschungsvorhaben (Personal, Stipendium) fließen in die 5 "Research Councils", von denen jeder für ein bestimmtes fachliches Gebiet zuständig ist und seine Mittel aus dem Forschungsset des DES (MRL, Medizin 18 %; SERL, Naturwissenschaft-Technik 71 %; SSRC, Sozialwissenschaft 5,8 %; NERL, Umweltforschung 3,5 %; ARL, Landwirtschaft 1,7 %) erhält. Für die Geisteswissenschaft existiert kein eigener "Research Council", sie wird direkt über das Ministerium gefördert. Die "Research Councils" unterhalten zum Teil auch eigene Forschungsstätten und fördern einige feste Forschungsgruppen an Universitäten. Sie sind in einer Dachorganisation ABRC ("Advisory Board for the Research Councils"), bestehend aus den 5 Vorsitzenden der Research Councils, dem Leiter des UGC und den Leitern der Wissenschafts-abteilungen von 5 Ministerien, zusammengeschlossen, die als ein dem UGL ähnliches "Puffergremium" zum DES fungiert.

Hinsichtlich der Finanzierung und Personalausstattung ist die Forschung von ähnlichen Problemen betroffen wie der gesamte Universitätssektor. Seit Mitte der siebziger Jahre bewegt sich das Finanzvolumen zwischen Stagnation und Kürzung, und auch die Anzahl von Studenten in der "postgraduate"-Ausbildung nimmt seit 1977/78 kontinuierlich ab. Die Personalsituation ist darüber hinaus durch eine starke Konzentration in einigen Altersjahrgängen gekennzeichnet, die sich aus der Expansionsphase Ende der sechziger/Anfang der siebziger Jahre ergab. Um dieser Entwicklung entgegenzuwirken, hat das DES für den Zeitraum von 1983/84 bis 1984/85 die Einrichtung von knapp 400 neuen Stellen zugesagt. Diese Stellen sind mit der Altersbegrenzung (35 Jahre) versehen und sollen die personelle Kontinuität der Forschung sichern (Vgl. Council of Europe 1984, S. 39). Zugleich zeigt dieses Verfahren - 70 Stellen sind ausdrücklich dem Bereich Informationstechnologie vorbehalten - eine Veränderung in der Forschungsförderung, die sich seit Mitte der siebziger Jahre andeutet. Waren die "Research-Councils" vordem eher Verteilungs-

stellen, die lediglich auf Forschungsanträge reagierten, so zeigt die weitere Entwicklung, daß ausgehend vom "Department of Education and Science" (DES) über den ABRL und die einzelnen "Councils" verstärkt eine gezieltere Politik bei der Bestimmung von Forschungsschwerpunkten und Prioritäten betrieben wird. Daß diese Trendwende Ende der siebziger Jahre abermals verstärkt wurde, zeigt etwa das systematische "Austrocknen" des sozialwissenschaftlichen "Research Councils" (eine der ersten Sparmaßnahmen der konservativen Regierung (Vgl. Kloss 1983, S. 107 ff.)). Die verstärkte Forschungssteuerung beinhaltet neben der fachlichen Konzentration auch eine institutionelle Gewichtsverschiebung, die auf Kosten der jungen Polytechnics geht.

Die Schwankungen der Haushaltsansätze für Forschung verhindern zugleich eine langfristige Forschungsplanung, da die einzelnen "Councils" bemüht sind, möglichst wenig Mittel langfristig zu binden. Im Gefolge der finanziellen Restriktionen hat sich auch das Verhältnis von staatlichen Mitteln und Drittmitteln verändert. Diese Relation schwankt zwar je nach Universität, erreicht aber zum Teil doch etwa gleichgroße Anteile, was für langfristige Forschungsvorhaben nicht unproblematisch ist.

Der Umfang der Forschung an britischen Hochschulen ist, gemessen am Gesamtforschungsaufwand, relativ gering. Nach britischen Schätzungen fließen nur ca. 5 % aller Ausgaben für Forschung und Entwicklung in den Hochschulsektor (Vgl. The Times Higher Education Supplement, 26.11.82). Dennoch kommt der universitären Forschung eine bedeutende Rolle zu, da sie im wesentlichen die Grundlagenforschung bewältigt.

3.8 Hochschule und Staat

Während die nicht-wissenschaftlichen Hochschulen (öffentlicher Sektor) von den LEA ("Local Education Authorities") verwaltet werden und an die allgemeinen Rahmenrichtlinien des DES gebunden sind, genießen die Universitäten ein hohes Maß an Unabhängigkeit. Sie sind dem Ministerium weder direkt unterstellt noch unterliegen sie einer Rechts- oder Fachaufsicht. Die Festlegung der Zahl der Studienanfänger, die inhaltliche Ausgestaltung der einzelnen Studiengänge, die Neuschaffung von Studiengängen, die Erteilung von akademischen Graden, die Personalpolitik, Mittelverteilung und Forschung liegen in der Hoheit der jeweiligen Universität. Während in den sechziger und siebziger Jahren staatliche Bildungspolitik wesentlich auf die quantitative Erweiterung des tertiären Bildungssektors (insbesondere des universitären) und

den Ausbau des öffentlichen, berufsbildenden Sektors orientiert war, ohne inhaltliche Planungsvorgaben zu machen, zeichnet sich in den achtziger Jahren eine weitaus stärkere Kontrolle ab, ohne daß eine explizite bildungspolitische Linie erkennbar wäre.

Neben den direkt in der Kompetenz der Regierung liegenden finanzpolitischen Entscheidungen, allgemeingehaltenen Zielvorstellungen und Kapazitätsplanungen des DES kommt dem "University Grants Committee" (UGC) in diesem Prozeß eine entscheidende Rolle zu. Unter dem Druck der allgemeinen Mittelkürzungen durch die Regierung hat das UGC sowohl die Aufgabe der institutionellen als auch der fachlichen Differenzierung übernommen. Durch die Vorgabe selektiver Mittelkürzungen für die einzelnen Universitäten, die Festlegung von Obergrenzen für Neuimmatrikulationen, Veränderungen der Relation der Studentenzahlen in den verschiedenen Fächergruppen, verstärkte Einflußnahme auf Ausbau oder Neueinrichtung von Studienfächern sowie aufgabengebundene Zuwendungen wandelt sich das UGC zunehmend von einem Koordinations- und Verteilungsgremium in ein aktives Steuerungsorgan. Ähnliche Tendenzen lassen sich auch in der Forschungsförderung beobachten, wo unter dem Druck regierungsseitiger Einflußnahme die "Research Councils" zunehmend konkrete Forschungsplanung und -schwerpunkte festlegen (Vgl. dazu Kloss 1980, 1982, 1983).

Diese Entwicklung ist auf dem Hintergrund einer erheblichen Expansion des Hochschulwesens, einschneidender Mittelkürzungen (insbesondere seit 1981), aber auch erheblicher öffentlicher Kritik am Wissens- und Qualifikationstransfer zwischen Hochschule und Industrie zu sehen. Leidtragende des Differenzierungsprozesses sind paradoxerweise vor allem die relativ jungen Polytechnics und Universitäten, die sich durch Innovationsfreudigkeit und Praxisorientierung ausgezeichnet haben, da das UGC sich weniger vom Ziel einer breiten Aufrechterhaltung wissenschaftlicher Ausbildung als vielmehr der gezielten Förderung von Lehre und Forschung auf hohem Niveau an einzelnen Hochschulen (nach allerdings durchaus subjektiven Kriterien) leiten ließ. Dies könnte in der Konsequenz eine Veränderung von der postulierten Gleichrangigkeit der Hochschulen zu einer verschärften qualitativen Stufung bedeuten. Dabei scheinen die Bewertung akademischer Qualität und die Anerkennung der Ausbildung auf dem Arbeitsmarkt auseinanderzufallen. So war etwa die Universität Aston trotz höchster Übergangsraten ihrer Absolventen in das Beschäftigungssystem unter den Universitäten mit den höchsten Etatkürzungen zu finden (Vgl. OECD 1983b, S. 172).

Es sei dahingestellt, ob sich hier unter dem Deckmantel der Finanzpolitik eine bildungspolitische Umorientierung abzeichnet, die die inhaltlichen und institutionellen Initiativen der ehemaligen Labour-Regierung rückgängig machen soll, zugunsten einer Stärkung der Traditionsuniversitäten und einer Rückorientierung auf ein elitäres Hochschulsystem. In welchem Ausmaß die Begrenzung der Autonomie der einzelnen Hochschulen Ausdruck verstärkter staatlicher Steuerungsbemühungen ist, läßt sich allerdings nur schwer einschätzen, da die Entscheidungen über Differenzierungsprozesse jeweils in den selbstverwalteten Pufferorganen gefällt werden. Deutlich sind aber die Bestrebungen, den öffentlichen Sektor stärker zentral zu kontrollieren, bei der Koordination beider Bereiche eine aktivere Rolle zu übernehmen und den Hochschulsektor insgesamt zu rationalisieren, zu reduzieren und an zentralen Vorgaben auszurichten. Für die verschiedenen "Pufferorganisationen" wirft dies die Frage nach ihrer Funktionsfähigkeit, ihrer Repräsentativität und Unabhängigkeit, ihren Verfahrensmodi und dem Ausmaß von Öffentlichkeit und demokratischer Partizipation auf (Vgl. Thacker 1983; Clayton 1983).

4. Schweden

4.1 Struktur des Hochschulsystems

Die schwedischen Universitäten der Nachkriegszeit waren dem deutschen Universitätssystem sowohl hinsichtlich ihrer Organisationsform als auch hinsichtlich der zugrundeliegenden Bildungskonzeption (Anlehnung an die Humboldtsche Tradition) sehr ähnlich. Im Gegensatz zur Bundesrepublik setzte aber schon in den fünfziger Jahren ein Reformprozeß ein, der seinen vorläufigen Abschluß in dem 1977 verabschiedeten Gesetz zur Hochschulreform fand. Schweden hat mit diesen Reformen unter den behandelten Ländern sicherlich die tiefgreifendste Veränderung der Hochschulbildung durchgeführt. Die wichtigsten Ziele der Reform in den verschiedenen Phasen waren:

- Zusammenfassung aller tertiären Bildungssektoren zu einem einheitlichen Hochschulwesen;
- Erhöhung der Chancengleichheit durch Veränderung des Zugangs zur Universität;
- Einbeziehung neuer Studentengruppen ohne allgemeine Hochschulreife;
- Anbindung der Hochschulausbildung an die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes und Entwicklung praxisbezogener Studieninhalte;
- Institutionalisierung des Prinzips der "wiederkehrenden Ausbildung", in der Berufstätigkeit und Ausbildung alternieren;
- Diversifikation des Studienangebots;
- geographisch ausgeglichene Verbindung der Universitäten;
- Lockerung der hochzentralisierten Entscheidungsstruktur.

Einige dieser Reformziele sollen im folgenden ausführlicher auf dem Hintergrund der Entwicklung in den siebziger und achtziger Jahren betrachtet werden.

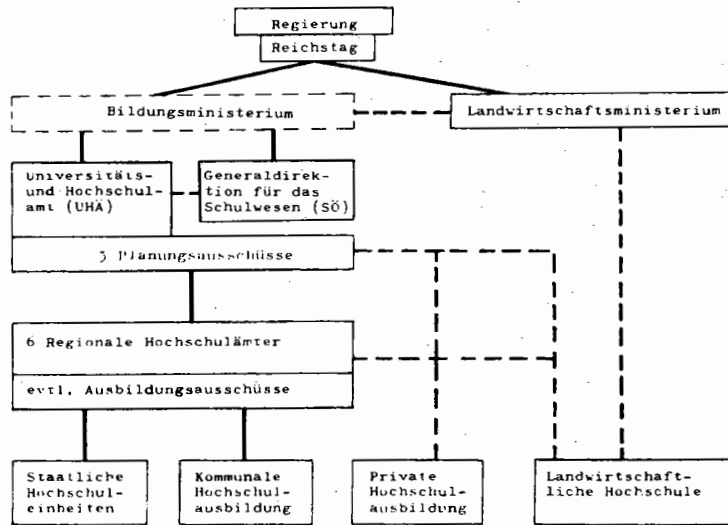
Nach 1977 wurde die Bezeichnung Universität (die die traditionelle akademische Ausbildung umfaßt) durch "Hochschule" ersetzt und damit die verschiedensten Institutionen (Technische Hochschulen, berufsbildende Institutionen etc.), zusammengefaßt, die in der Regel den Abschluß der Gymnasialschule oder einen gleichwertigen Abschluß voraussetzen. Eine exakte Abgrenzung des Hochschulbereichs ist daher kaum möglich. Das gesamte Hochschulwesen wird seit 1977 in einer stark zentralisierten Struktur durch das "Universitets och högskoleambetet" (UHÄ), einer dem Bildungsministerium nachgeordneten Behörde, verwaltet. Daneben unterhalten die Kommunen und Provinzen Hochschuleinrichtungen, die insbesondere spezielle Ausbildungsgänge, Sonderkurse der Gymnasialschule und fachhochschulähnliche Ausbildung

anbieten. Diese Institutionen sind zur "kommunalen Hochschulausbildung" zusammengefaßt und unterliegen der Aufsicht und Verwaltung der Generaldirektion für das Schulwesen, soweit es sich nicht um inhaltliche Veränderungen der Ausbildung handelt. Aus dem direkten Kompetenzbereich des UHÄ ausgenommen sind auch die Landwirtschaftlichen Hochschulen, die dem Landwirtschaftsministerium unterstehen.

Der größte Teil des schwedischen Hochschulwesens wird also durch das UHÄ verwaltet, das die Finanzaufweisungen an die einzelnen Hochschulen, die Zulassung von Studienanfängern, die Festlegung von Studienplänen für die einzelnen Ausbildungsgänge regelt, Vorschläge für Haushaltsansätze und Numerus clausus-Bestimmungen macht und darüber hinaus die Verantwortlichkeit für den gesamten Bereich von Forschung und Entwicklung einschließlich der "postgraduate"-Ausbildung hat. Die Planungsabteilungen des UHÄ entsprechen der Strukturierung des Studienangebots in fünf Sektoren, die an Berufsfeldern orientiert sind (Ablösung der alten Einteilung nach Fakultäten, die nur noch in der "postgraduate"-Ausbildung anzutreffen ist). Mitglieder der Planungsausschüsse sind neben Lehrenden, Studenten und Hochschulpersonal auch Vertreter anderer gesellschaftlicher Gruppen (Gewerkschaften, Arbeitgeberverbände, usw.). Auch im Vorstand des UHÄ sind außeruniversitäre Gruppen (von der Regierung ernannt) vertreten.

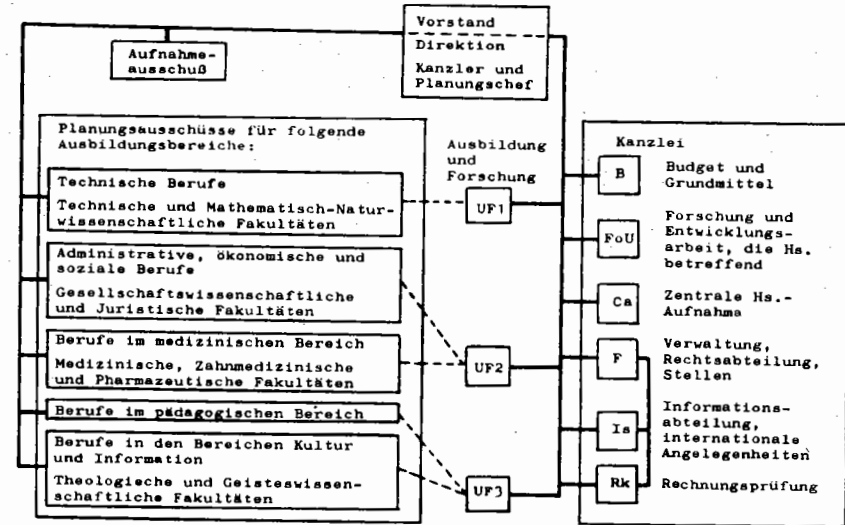
Den Reformzielen der Erweiterung der Entscheidungsstrukturen und geographisch gleichmäßigen Versorgung entsprechend, wurden die Hochschulen zu regionalen Einheiten zusammengefaßt. Für die sechs Regionen existieren Hochschulämter, deren Leitung zu zwei Drittel aus Repräsentanten der Öffentlichkeit und zu einem Drittel mit Vertretern aus dem Hochschulbereich besetzt ist. Die Ämter sind neben allgemeinen Verwaltungsaufgaben vor allem für die Planung und Koordination der "undergraduate"-Ausbildung zuständig. Die Hochschuleinheiten selbst werden durch ein Hochschulamt verwaltet, dessen 18köpfige Leitung (bei kleineren Universitäten 15) sich wiederum aus Vertretern der Öffentlichkeit und der Hochschule zusammensetzt. Die Entwicklung von lokalen Studiengängen und Kursplänen liegt bei einem Studiengangsausschuß (linjenämud), Angelegenheiten der Forschung und "postgraduate"-Ausbildung bei einem Fakultätsrat (fakultetsnamnd) (Vgl. Premfors 1978, S. 40 ff.). Diese Veränderungen haben zwar Entscheidungsspielräume speziell auf der lokalen Ebene erweitert, das hochzentralisierte Entscheidungs- und Verwaltungssystem in Schweden jedoch in der Grundstruktur nicht verändert.

Schaubild 5: Organisation der Verwaltung des Hochschulwesens



Quelle: Willmann, B.: Bildungswesen, Chancengleichheit und Beschäftigungssystem: vergleichende Daten und Analysen zur Bildungspolitik in Schweden. München 1980, S. 20.

Schaubild 6: Organisationsplan des Universitäts- und Hochschulamts



Quelle: Willmann, B.: Bildungswesen, Chancengleichheit und Beschäftigungssystem: vergleichende Daten und Analysen zur Bildungspolitik in Schweden. München 1980, S. 21.

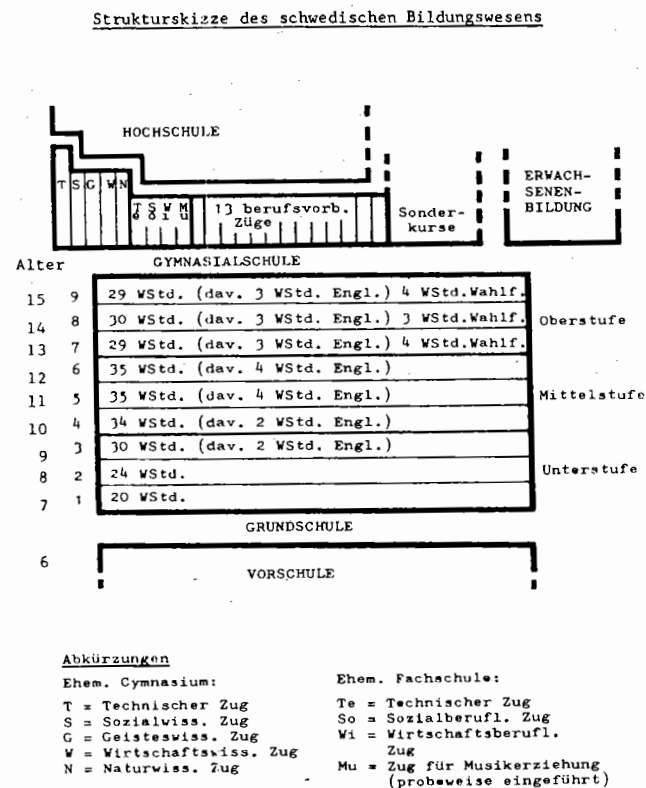
Im Hinblick auf die systematische Fähigkeit, Flexibilität und Innovationsfähigkeit zu implementieren, zeigt das schwedische Beispiel, daß staatliche Hochschulsysteme in der Lage sind, derartige Prozesse zu initiieren und durchzuführen. Zugleich wurde im Verlauf der Reform allerdings auch deutlich, daß derartig umfassende, integrative Strukturveränderungen ein ganz erhebliches Potential an Interessenkonflikten produzieren, die in der Regel nicht ohne Reibungsverluste innerhalb des Gesamtsystems gelöst werden können (Vgl. Lane, Stenlund, Westlund 1982).

4.2 Übergang von Schule zu Hochschule

Der traditionelle Zugang zur Universität wird mit dem Abschluß der Gymnasialschule erworben. Wie Abb. 7 zeigt, sind seit der schwedischen Schulreform in dieser Schulform verschiedene Ausbildungsgänge des ehemaligen Gymnasiums, der Fachschulen und der berufsbildenden Schulen nach dem Prinzip der additiven Gesamtschule integriert worden. Der dreijährige wirtschaftswissenschaftliche und der vierjährige technische Zug schließen bereits mit einer Berufsqualifikation ab, die allerdings zunehmend weniger Anerkennung auf dem Arbeitsmarkt findet (Vgl. Willmann 1980, S. 131).

Für den Hochschulzugang ist der Abschluß des zweijährigen Zuges der Gymnasialschule ausreichend. Allerdings werden je nach Studienfach spezielle Qualifikationsnachweise verlangt, d.h. ein Abschluß in bestimmten Fächern auf festgelegtem Notenniveau. Die Neuregelung der Zulassungsbedingungen 1977 öffnete darüber hinaus auch einem Personenkreis, der nicht die formalen schulbildungsmäßigen Anforderungen erfüllt, den Zugang zur Hochschule (Die ersten Versuche zur Öffnung des Hochschulsektors fanden bereits 1969 statt (25:5 Regelung)). Diese Öffnung zielte nicht nur auf die Einbeziehung studierfähiger Personen ohne entsprechende Schulbildung, sondern auch auf eine veränderte Verknüpfung von Bildungs- und Beschäftigungssystem durch alternierende Beschäftigungs- und Erwerbsphasen. Nach diesen Zulassungsregelungen können Personen, die das 25. Lebensjahr vollendet haben, eine mindestens zweijährige Berufstätigkeit sowie Englisch- und Schwedischkenntnisse nachweisen können (25:4 Regel), ein Studium aufnehmen (Die Dauer der Berufstätigkeit wurde von ursprünglich 5 auf 2 Jahre reduziert. Die Anforderungen hinsichtlich der Berufstätigkeit sind allerdings sehr offen formuliert. So werden etwa Wehrdienst, Kinderbetreuung und ähnliches als Beschäftigungszeit angerechnet). Schließlich kann die Zugangsberechtigung auch über Kurse der Volks-

Schaubild 7: Strukturskizze des schwedischen Bildungswesens



Quelle: Willmann, B.: Bildungswesen, Chancengleichheit und Beschäftigungssystem: vergleichende Daten und Analysen zur Bildungspolitik in Schweden. München 1980, S. 81.

hochschulen erworben werden. Insgesamt ergeben sich so vier Gruppen von Zugangsberechtigten; jeder Gruppe wird eine bestimmte Quote - proportional zur Zahl der Bewerber - von Studienplätzen reserviert, zusätzlich bleiben 30 % der Plätze aus der Gruppe I und II den Bewerbern ohne Berufserfahrung vorbehalten (Die Quote für direkt vom Gymnasium auf die Hochschule übergehende Studenten wurde 1980 von 20 % auf 30 % erhöht).

Sind mehr Bewerber als Studienplätze vorhanden, wird aus Noten (oder vergleichbaren Abschlusszertifikaten) und Punkten für Berufstätigkeit eine Rangzahl errechnet, deren Höhe ausschlaggebend für die Zuteilung eines Studienplatzes ist. Die Übersicht 8 zeigt diese Zuordnung.

Schaubild 8: Berechtigungsgrundlagen für das Hochschulstudium

Auswahlgruppe	Berechtigungsgrund	Rangzahlberechnung
I	3- oder 4jährige Gymnasialausbildung bzw. eine gleichwertige Ausbildung	Punkte für Noten, ¹ ev. für Erwerbstätigkeit ²
II	2jährige Gymnasialausbildung oder Ausbildung in Spezialkursen der Gymnasialschule bzw. entsprechende Ausbildung	Punkte für Noten, ¹ ev. für Erwerbstätigkeit ²
III	(Heim-) Volkshochschulausbildung	Punkte für Studienergebnis ³ , ev. für Erwerbstätigkeit ²
IV	25:4-Regel, übrige	Punkte für Erwerbstätigkeit ² , Punkte für Teilnahme an einem freiwilligen Studieneignungstest ⁴

1 Die Punkte werden grundsätzlich nach dem ungewichteten Notendurchschnitt errechnet (beste Note 5, schlechteste Note 1).

2 Um Punkte für Erwerbstätigkeit zu erhalten, muß man mindestens 15 Monate gearbeitet haben, davon mindestens 9 Monate in einem durchgehenden Anstellungsverhältnis. Jedes Vierteljahr ergibt 0,1 Punkte, maximal werden 5 Jahre anerkannt, d. h. es können höchstens 2 Punkte erreicht werden. Unter bestimmten Voraussetzungen kann eine mindestens 4jährige kontinuierliche Arbeit in gesellschaftlichen Gruppierungen und Vereinsvorständen mit maximal 1 Punkt bewertet werden. Zusammen mit den Punkten für die Erwerbstätigkeit darf die Punktsomme allerdings 2,5 Punkte nicht überschreiten.

3 Da an den (Heim-) Volkshochschulen keine einheitlichen Lehrpläne bestehen, muß die Lehrerkonferenz bestätigen, daß die durchlaufene Ausbildung einer mindestens 2jährigen gymnasialen Ausbildung entspricht und daß ausreichende Schwedisch- und Englischkenntnisse vorliegen.

4 Der Test erfaßt Kenntnisse und Fertigkeiten, die eine allgemeine Studierfähigkeit widerspiegeln sollen. Maximal können für den erfolgreich absolvierten Test 2 Punkte berechnet werden, die aber nur in der Gruppe IV anerkannt werden.

Quelle: Gurgsdies, E.: Chancen und Probleme der Öffnung des Hochschulbereichs. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung. Jg. 1, H. 2, 1981, S. 200.

Die Studienbewerber reichen zu diesem Zweck eine Präferenzliste mit alternativen Studienfächern ein und müssen nach dem Ende der Bewerbungsfristen in mehreren Durchgängen entscheiden, ob sie den zugewiesenen Studienplatz annehmen, auf eventuell freiwerdende Plätze warten wollen oder ablehnen. Die Bewerber können sich häufig in mehreren Gruppen bewerben, da die Anforderungen hinsichtlich der Berufstätigkeit immer weiter gesenkt wurden (Vgl. Boucher 1981).

Im Zusammenhang mit der Öffnung des Hochschulzugangs müssen die folgenden Probleme gesehen werden:

- die quantitative Ausweitung der Zahl der Studierwilligen führte zu einer Ausweitung der Zulassungsbeschränkungen. Die steigende Differenz zwischen Bewerbungen und Zulassungen gibt Tabelle 12 wieder. In dieser Entwicklung treffen sich die erweiterten Zulassungsmöglichkeiten und das Anwachsen der Altersjahrgänge seit Ende der siebziger Jahre.
- Die Altersstruktur der Studenten hat sich erheblich verschoben. Ein Drittel der Studienanfänger sind im Alter von 25 Jahren oder älter (Vgl. Higher Education in Europe, 1983, Nr. 4, S. 59). Dementsprechend waren 1978 60 % aller Studierenden 25 Jahre oder älter.
- Insbesondere ältere Studenten, die aus dem Berufsleben in die Universität eintreten, sind häufig an speziellen Angeboten interessiert. So stieg bereits in der Zeit von 1970 bis 1975 der Anteil der Studenten, die kein vollständiges akademisches Studium absolvieren wollten, von 32 % auf 70 %. Allerdings ist diese Entwicklung nicht unbedingt neu, wenn man bedenkt, daß auch in den fünfziger Jahren nur etwa die Hälfte der neuimmatrikulierten Studenten ihr Studium mit dem Examen abschlossen (Vgl. Premfors/Östergren 1978, S. 20 f.; bzw. Boucher 1981, S. 250).

Tabelle 12: Bewerbungen und Zulassungen zum Hochschulstudium in Schweden 1977 - 1981

Herbst	1977	1978	1979	1980	1981
Bewerber	21 000	25 000	28 000	30 000	50 000
Zulassungen	11 400	14 600	13 900	14 400	17 000

Quelle: Kim, L.: "Der Hochschulzugang in Schweden und seine Folgen für die integrierte Hochschulbildung". In: Hermanns, H., Teichler, U. und Wasser, H. (Hg.): Integrierte Hochschulmodelle. Frankfurt/M. und New York 1982, S. 119.

Die Problematik dieser Entwicklung wurde nicht nur in der sich ausbreitenden Konkurrenz um Studienplätze gesehen, sondern auch in bezug auf die Rekrutierung junger Nachwuchswissenschaftler. Die einzelnen Bestandteile des Zulassungsverfahrens wurden daher seit 1977 mehrfach verändert (Festlegung der verschiedenen Quoten, der maximalen Punktzahlen, der Dauer der Berufstätigkeit). In der Konsequenz laufen diese Veränderungen auf eine erhebliche Aufwertung der Gymnasialnoten hinaus und auf eine Erhöhung des Anteils junger Studenten, die unmittelbar nach Abschluß der Schule ein Studium - auch in harten NC-Fächern - aufnehmen. Wenn auch von seiten des Erziehungsministeriums deutlich gemacht worden ist, daß Berufserfahrung auch in Zukunft ein mögliches Zugangskriterium bleibt, wird über das Zulassungsverfahren insgesamt und die Gewichtung der einzelnen Komponenten zur Zeit eine rege Diskussion geführt (Vgl. Higher Education in Europe 1983, Nr. 4, S. 60). Diese Diskussion bewegt sich letztendlich um die Frage, wie dies in der schwedischen Gesellschaft stark verankerte Postulat der Chancengerechtigkeit in politische Lösungen überführt werden kann. Die Entwicklung des Hochschulzulassungsverfahrens zeigt dies in aller Deutlichkeit. Während die zwar uneinheitlichen Zulassungsregelungen vor der Reform eine Vielfalt von Zugangsmöglichkeiten für Studenten mit den unterschiedlichsten Bildungsvoraussetzungen eröffnet hatten, brachte die Reform eine Vereinheitlichung in Gang, die in ihrer formalen Ausgestaltung die Zulassungskriterien zwar für alle Bereiche erweiterte, zugleich aber die gezielte Verbesserung der Zulassungschancen für unterrepräsentierte Gruppen zum Stillstand brachte.

Die Kapazitätsplanung für die einzelnen Studiengänge orientiert sich - der Gesamtintention der Reform entsprechend - am prognostizierten Bedarf an Absolventen. Die genaue Zahl der zuzulassenden Studenten wird auf Vorschlag des UHÄ jährlich neu vom Reichstag festgelegt. Ursprünglich wurde zwischen den "freien" (ohne NC) und "gesperrten" Studiengängen unterschieden. Die steigenden Studentenzahlen wurden im wesentlichen von diesen "freien" (im wesentlichen philosophischen Fakultäten) Sektoren bewältigt, die an der Nachfrage orientiert blieben, während die "gesperrten Ausbildungsgänge" (bedarfsorientiert) nur geringen Schwankungen unterlagen. Seit 1979 sind alle Studiengänge - aufgrund des starken Zustroms von Studierwilligen - einer Zulassungsbeschränkung unterworfen, so daß für alle Studiengänge eine Festsetzung der Höchstzahlen und das beschriebene Zulassungsverfahren zur Anwendung kommen.

Inwieweit die Neuorganisation des Studienangebots auch inhaltliche Innovationen befördert hat, läßt sich nur schwer abschätzen. Zumindest im Bereich der regulären Studiengänge scheinen sich nur we-

nige Neuentwicklungen durchgesetzt zu haben. Erheblich mehr Innovationskraft ging jedoch von den lokal bezogenen und offenen Studiengängen aus, wenngleich die langfristigen Überlebenschancen dieser Kurse sehr kontrovers eingeschätzt werden (Vgl. Premfors 1982).

4.3 Studienverlauf

Die wichtigsten Veränderungen, die die Hochschulreform mit sich brachte, beziehen sich neben den Zulassungsbedingungen auf die Struktur der Studiengänge.

Ein Hochschulstudium dauert in Schweden drei, meist aber vier und in einzelnen Studiengängen fünfeinhalb Jahre (Medizin, Agrar- und Ingenieurwissenschaften). Abgeschlossen wird diese Ausbildung mit dem "Grundexamen". Im Anschluß kann - entsprechende Leistungen vorausgesetzt - ein "postgraduate"-Studium begonnen werden, das mit dem Doktor-Examen endet und zu Forschung und Lehre qualifiziert.

Während innerhalb des "postgraduate"-Studiums ein enger Kontakt zur Forschung hergestellt wird, sind auf dem Niveau des Grundstudiums Forschung und Lehre weitgehend getrennt. Darüber hinaus hat der stark ausgeprägte Berufsbezug in allen Fächern, verbunden mit einer quantitativ und inhaltlich am Beschäftigungssektor orientierten Studiengangplanung, den Trend zur "Verschulung" des Grundstudiums weiter verstärkt. Diese Veränderungen wurden am deutlichsten in den sogenannten "philosophischen Fakultäten" (Sozialwissenschaft, Humanwissenschaft und Naturwissenschaft) sichtbar, in denen die Studenten während der sechziger Jahre ein weitgehend individuelles Studienprogramm aus dem Angebot kombinierten. Im Zuge der Hochschulreform wurden für alle Fächer Studienpläne eingeführt, die die Wahlmöglichkeiten einschränken.

Grundsätzlich werden drei verschiedene Studienprogramme unterschieden:

- Die allgemeinen Studiengänge: Sie sollen die gesellschaftlichen Grundanforderungen an einen akademischen Ausbildungsgang beinhalten. Die über 100 verschiedenen Programme sind auf fünf Sektoren verteilt, die sich nicht an Wissenschaftsbereichen, sondern an Berufssektoren orientieren. Die globalen Ziele, Inhalte, Vorkenntnisse, Prüfungen u. ä. werden von der zentralen Behörde (UHÄ) festgelegt und sind für alle Hochschulen verbindlich. Ausgefüllt werden diese Rahmenvorgaben durch Kurspläne, die von den Studiengangausschüssen der jeweiligen Hochschule (Linjenämnder) festgelegt werden.

- Die lokalen Studiengänge: Diese Studiengänge können von der Hochschule selbst eingerichtet werden und sind nur für einen begrenzten Zeitraum geplant. Sie sollen den lokalen Bedürfnissen gerecht werden und an den Lehr- und Forschungsaufgaben der jeweiligen Hochschule sowie ihren Ressourcen orientiert sein.
- Die individuellen Studiengänge: Sie bieten einzelnen Studenten oder Gruppen die Möglichkeit, unabhängig von den allgemeinen Studienplänen Fächerkombinationen zu wählen. Diese Studiengänge werden ebenfalls von der Hochschule genehmigt bzw. eingerichtet. Darüber hinaus werden im letzten Drittel des Studiums häufig Aufbaukurse angeboten, die direkt auf die Anforderungen des zukünftigen Tätigkeitsfeldes ausgerichtet sind. Strukturelle Veränderungen brachten auch die Einführung von Studiengängen, die auf beruflichen Vorerfahrungen aufbauen (etwa Medizin für Krankenschwestern), und die starke Berücksichtigung von Fort- und Weiterbildung. So existieren verschiedene 1 1/2- bis 2-jährige Kurzstudiengänge, die im wesentlichen der beruflichen Höherqualifizierung dienen. Daneben bieten gesonderte Institutionen (YHA) spezielle 3-jährige Berufsausbildungsgänge an. Für Studenten, die kein vollständiges Studium absolvieren wollen, wird ein umfangreiches Angebot an Einzelkursen bereitgehalten, deren Dauer sich zwischen 5 und 20 Wochen bewegt.

Schaubild 9: Profil der Hochschulbildung in Schweden

Studiendauer

(Vorbildung: 11 Jahre, Sekundarschulabschluss)

	Jahre	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Erziehungswissenschaft/ Pädagogik		E	E	E	E					
Geisteswissenschaften				E				D		
Theologie				E	E				D	
Kunst, Musik				E	E					
Architektur					E	E				
Jura										D
Sozialwissenschaften				E	E			D		
Verwaltung, Ökonomie										
Ausbildung für Büro-tätigkeiten und Verwandtes			E							
Naturwissenschaft				E				D		
Ingenieurwissenschaft				E	E					
Gesundheitswesen										
Medizin						E			D	
Zahnmedizin						E			D	
Pharmazie									D	
Tiermedizin							E		D	
Krankenpflege									D	
Landwirtschaft, Gartenbau										D

E = Examen D = Doctor

Quelle: UNESCO: World Guide to Higher Education. Paris 1982, S. 273.

4.4 Studenten

Die quantitative Entwicklung der Studentenzahlen in Schweden zeigt zwei auffällige Sprünge. Nach einer starken Expansionsphase während der sechziger Jahre kam es ab 1970 zu einem starken Rückgang der Neuimmatrikulationen. Die Ursachen dürften wohl in der seit Ende der sechziger Jahre verschlechterten ökonomischen Lage zu sehen sein, die erstmals auch zu einer erheblichen Akademikerarbeitslosigkeit führte. Zur gleichen Zeit wurden an den Gymnasialschulen verstärkt berufsorientierte Ausbildungsgänge angeboten, so daß ein großer Teil potentieller Studenten direkt in das Berufsleben eintrat. Bis 1978 wuchs die Zahl der Neuimmatrikulierten dann kontinuierlich an und sank im darauffolgenden Jahr wieder ab. Dieser Einschnitt ist allerdings nicht auf nachlassende Studierwilligkeit, sondern auf die ausgeweiteten Zulassungsbeschränkungen zurückzuführen. Die folgende Tabelle 13 zeigt die Entwicklung der Studienanfängerzahlen:

Tabelle 13a:
Studienanfängerzahlen 1968-77

Studienjahr	1968-69	1970-71	1973-74	1974-75	1975-76	1976-77
Studienanfänger	31 218	27 563	22 159	24 425	27 152	29 390

Quelle: Statistiska central byrån (Hg.): Utbildningsstatistisk Årsbok 1978. Stockholm 1979.

Tabelle 13b:
Studenten im ersten Studienjahr 1978-82

	1978-79	1979-80	1980-81	1981-82
in Studienprogrammen	40 232	40 095	39 678	38 931
in Einzelkursen	30 705	25 807	26 848	26 108

Quelle: Statistiska central byrån: Statistisk Årsbok för Sverige. Stockholm 1984, Tab 407.

Betrachtet man die Entwicklung genauer (Vgl. Tab. 14), so zeigt sich, daß der Anteil der Studenten, die lediglich einzelne Kurse belegen, erheblich zurückgegangen ist. Aber auch die verschiedenen Ausbildungssektoren sind in unterschiedlichem Ausmaß betroffen. Während der Sektor für technische Berufe auch in den achtziger Jahren wachsende Studentenzahlen aufweist, ist der Sektor für pädagogische Berufe seit 1979 rückläufig.

Insgesamt läßt sich die Entwicklung bis zur Reform 1977 folgendermaßen zusammenfassen (Kim 1982, S. 113):

- Am Anfang des Jahrzehnts war ein spürbarer Rückgang bei den Studienbewerbungen zu verzeichnen, aber Mitte der siebziger Jahre wurde der Stand von 1970 wieder erreicht.
- Es gab einen starken Anstieg bei der Zahl der erwachsenen Studenten; an Universitäten stieg der Anteil der erwachsenen Studenten (d.h. der Studenten, die 25 Jahre und älter sind) von ca. 40 % im Jahre 1970 auf ca. 60 % im Jahre 1976.
- Der Anteil der weiblichen Studenten bei den Studienanfängern stieg ebenfalls leicht an (von 41 % auf 48 %).
- Die soziale Herkunft veränderte sich insgesamt gesehen nicht; bei Studenten aus Arbeiterfamilien lag der Anteil während der gesamten Zeitspanne bei 22 % bis 23 % und bei Studenten aus Akademikerfamilien bei etwa 14 % bis 15 %. Die beiden divergierenden Trends bei den Einschreibungen von jüngeren und erwachsenen Studenten scheinen nun ausgeglichen.
- Der Anteil der Studenten ohne traditionelle Bildungsvoraussetzungen an allen Studienanfängern wurde immer größer; der Anteil der Studenten, die auf der Basis der traditionellen Qualifikationen zugelassen wurden (3- bis 4-Jahreszweige in der Oberstufe) fiel von 80 % im Jahre 1970 auf 54 % im Jahre 1976.

Die Entwicklung nach 1977 kann hier nur skizziert werden, zumal zu den einzelnen Problemkreisen nur sehr begrenzt Datenmaterial verfügbar ist:

- Die altersmäßige Zusammensetzung der Studienanfänger (Vgl. Tab. 15) zeigt nicht nur einen im Vergleich zu anderen europäischen Ländern erstaunlich hohen Anteil erwachsener Studenten, sondern sie reflektiert auch die Besonderheiten des Zulassungsverfahrens. Da "Berufserfahrung" sehr weit definiert wird, ähnelt dieses Zulassungskriterium einem System von "Altersboni", was dazu führt, daß in harten Numerus clausus-Fächern ein besonders hoher Anteil erwachsener Studenten anzutreffen ist.

Tabelle 14:
Studenten nach Ausbildungssektoren/abgelegte Examen

	1977	1977-78	1978-79	1979-80	1980-81	1981-82	davon Frauen in % 1982
Ausbildungssektor für technische Berufe							
Studenten im ersten Studienjahr	-	5 866	5 790	6 106	5 877	6 180	
Gesamtzahl der Studenten 1)	19 860	21 437	22 784	23 451	24 032	25 940	19,7
abgelegte Examen	-	-	2 970	3 120	3 436	3 324	
Ausbildungssektor für administrative, ökonomische und soziale Berufe							
Studenten im ersten Studienjahr	-	9 655	10 439	9 443	9 490	8 917	
Gesamtzahl der Studenten 1)	14 181	20 079	23 141	25 700	26 159	28 008	52,2
abgelegte Examen	-	-	5 105	5 189	5 839	6 079	
Ausbildungssektor für heilpflegerische Berufe							
Studenten im ersten Studienjahr	-	9 840	10 401	10 741	11 310	10 981	
Gesamtzahl der Studenten 1)	20 787	21 441	22 158	22 433	22 752	22 291	87,4
abgelegte Examen	-	-	9 291	9 799	10 647	10 704	
Ausbildungssektor für pädagogische Berufe							
Studenten im ersten Studienjahr	-	12 232	13 374	13 005	12 315	11 071	
Gesamtzahl der Studenten 1)	18 937	21 489	22 885	24 194	23 616	23 444	74,9
abgelegte Examen	-	-	10 647	10 587	11 303	11 483	
Ausbildungssektor für Kultur- und Informationsberufe							
Studenten im ersten Studienjahr	-	1 935	1 967	1 967	1 967	2 059	
Gesamtzahl der Studenten 1)	3 681	3 966	4 383	4 592	4 998	5 388	58,0
abgelegte Examen	-	-	1 349	1 269	1 020	1 058	58,7
Einzelkurse							
Studenten im ersten Studienjahr	-	35 662	30 705	25 807	26 848	26 108	
Gesamtzahl der Studenten 1)	74 329	72 816	63 626	62 900	62 533	63 053	56,5
Gesamtzahl der Studenten 1)	148 386	156 771	154 541	158 282	158 379	162 241	55,3

Quelle: Statistik Årsbok för Sverige. Stockholm 1984, Tab. 407, 408, 409.

1) Die Gesamtzahl der Studenten bezieht sich auf die Jahre 1977, 1978, 1979, 1980, 1981, 1982.

Tabelle 15a:
Altersverteilung der Studienanfänger in der universitären Ausbildung
- Schweden 1979 - in %

Ausbildungssektor	bis 21 Jahre	22-24 Jahre	über 25 Jahre
für technische Berufe	58	20	22
für administrative, ökonomische und soziale Berufe	46	23	31
für heilpflegerische Berufe	27	18	55
für pädagogische Berufe	27	20	53
für Kultur- und Informationsberufe	29	24	47
Gesamt	37,4	21	41,6

Quelle: OECD: Educational Trends in the 1970's. Paris 1984, Tabelle 13.

Zum Vergleich:
Tabelle 15b: Deutsche Studienanfänger WS 1981 - in %

	bis 21 Jahre	22-24 Jahre	über 25 Jahre
Hochschulen insgesamt	68,60	22,10	9,26

Quelle: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Grund- und Strukturdaten 1983/84. Bonn 1983, S. 140.

- Der Anteil weiblicher Studenten liegt mittlerweile über der 50 % Marke, allerdings zeigt sich auch in Schweden eine deutliche Konzentration in bestimmten Ausbildungssektoren. Die Frage der geschlechtermäßigen Chancengerechtigkeit spielte in den verschiedenen Novellierungen des Zulassungsverfahrens dennoch eine erhebliche Rolle, da in den Kriterien Berufserfahrung und der - allerdings nur kurze Zeit gültigen - Möglichkeit, Extrapunkte für Vereinsaktivitäten zu erwerben, eine Benachteiligung für Frauen gesehen wurde.

- Eine genauere Analyse der sozialen Zusammensetzung der Studentenschaft nach 1977 ist kaum möglich, da eine kontinuierliche Datensammlung fehlt.

Die soziale Zusammensetzung hat sich in den sechziger Jahren zugunsten der Studenten aus Arbeiterhaushalten geändert. Während der siebziger Jahre ist dieser Trend allerdings für die Altersgruppe bis 24 Jahre rückläufig und nur durch den hohen Anteil von älteren Studienanfängern, die häufiger aus Arbeiterhaushalten stammen, teilweise kompensiert worden (Vgl. Gurgsdies 1981, S. 196 ff.). Da nach wie vor häufiger Kinder aus Arbeiterhaushalten (und Frauen) die Schule bereits nach der 9. Klasse verlassen und die Zugangsbedingungen sich tendenziell zugunsten der Gymnasiasten verbessert haben, ist vermutlich der Anteil von Studenten aus Arbeiterhaushalten nicht weiter angestiegen. Ausbildung 10 gibt die Ergebnisse einer Verlaufsuntersuchung des Grundschulabgangsjahrgangs von 1971 wieder. Danach hatten auch 1978 Kinder aus Akademikerhaushalten zu einem weit höheren Prozentsatz eine akademische Ausbildung aufgenommen. Gewichtiger scheint, daß sich Differenzierungen nach sozialer Herkunft fachspezifisch durchsetzen. So wählen Akademikerkinder weit häufiger harte Numerus clausus-Fächer (Prestigeausbildung).

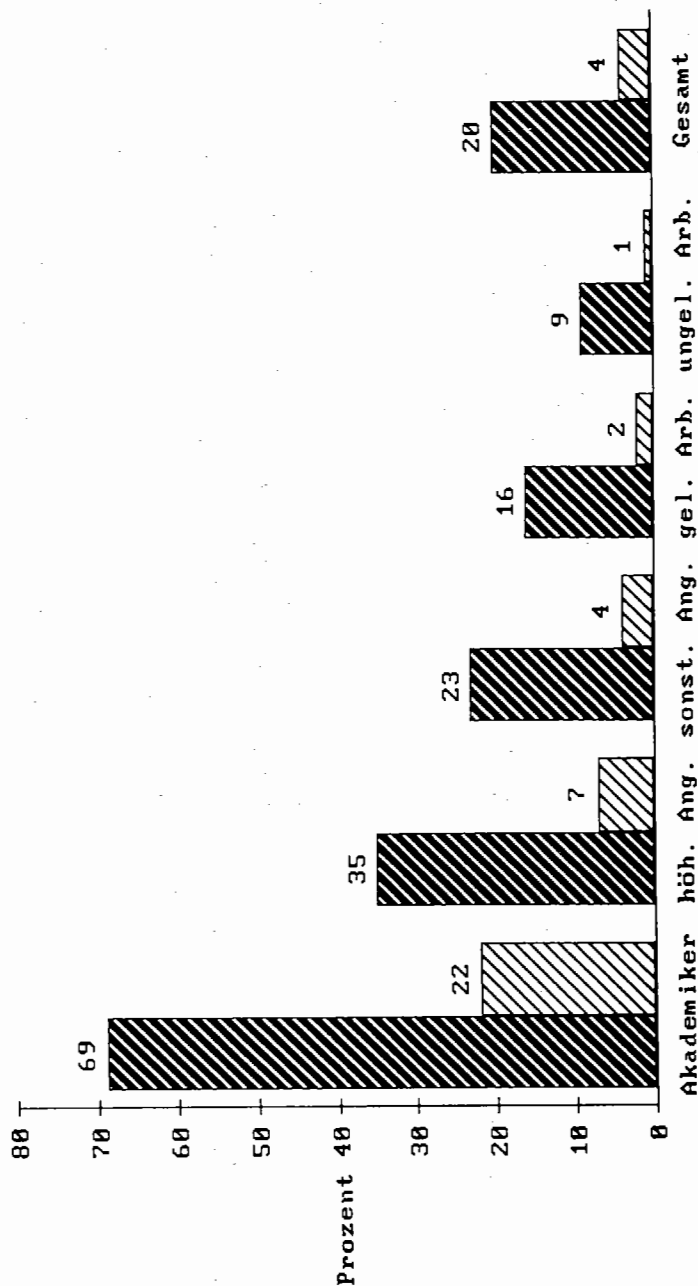
Die Tatsache, daß sich über das weitgefächerte Zulassungsverfahren eine nach Alter und Vorbildung sehr heterogene Studentenschaft entwickelt hat, führte immer wieder zu Zweifeln daran, ob die stark anwendungsorientierten Bildungsbedürfnisse der aus dem Beruf in die Hochschule eintretenden Studenten mit den Ansprüchen einer wissenschaftlichen Ausbildung vereinbar seien und ob nicht langfristig die Rekrutierung junger Nachwuchsforscher in Frage gestellt sei (Vgl. Boucher 1981, S. 249). Zumindest die quantitative Dimension von Studenten in einer "Forscherausbildung" zeigt aber, von geringfügigen Rückgängen 1980/81 abgesehen, eine relativ konstante Entwicklung, wie Tabelle 16 zu entnehmen ist.

Tabelle 16:
Studenten in post-gradualer Ausbildung in Schweden

	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980
Studenten insgesamt	12 504	12 449	12 454	12 758	12 784	12 705	12 087

Quelle: Statistisk Årsbok för Sverige. Stockholm 1984, Tabelle 410.

Schaubild 10: Grundschulabgänger von 1971 in Hochschulausbildung nach sozialer Herkunft - Schweden 1978 - in %



% Schüler in Higher Education
 % davon in Prest.ausb.

Quelle: Statistiska Central Byrån: Utbildningsstatistik årsbok 1983/84, Stockholm 1984, S. 142 f.

Tabelle 17: Anzahl der Studenten in PhD-Programmen, und Anzahl der erworbenen PhD-Abschlüsse nach Studienbereichen in Schweden (in %) - index 1969 = 100 -

Bereich Akademische Jahre	Medizin	Human-wissensch.	Sozial-wissensch.	Natur-wissensch.	Ingenieur-wesen
1969-70 Studenten	100	100	100	100	100
1969-70 Abschlüsse	100	100	100	100	100
1970-71 Studenten	118	110	146	100	112
1970-71 Abschlüsse	105	127	168	130	135
1971-72 Studenten	132	124	189	103	121
1971-72 Abschlüsse	129	122	207	103	111
1972-73 Studenten	141	126	106	115	115
1972-73 Abschlüsse	131	97	164	80	114
1973-74 Studenten	153	129	104	112	127
1973-74 Abschlüsse	239	82	116	74	123
1974-75 Studenten	161	132	103	108	127
1974-75 Abschlüsse	124	68	97	56	66
1975-76 Studenten	172	138	107	110	138
1975-76 Abschlüsse	142	47	83	46	82
1976-77 Studenten	174	143	97	109	142
1976-77 Abschlüsse	135	55	75	52	61
1977-78 Studenten	194	142	113	105	151
1977-78 Abschlüsse	116	50	67	57	70

Quelle: OECD: The Future of University Research. Paris 1981, S. 19.

Ein anderes Bild ergibt allerdings die Entwicklung der Abschlüsse in der "postgraduate"-Ausbildung. Abgesehen von Medizin sinkt die Zahl der Abschlüsse - trotz steigender oder stagnierender Zahl von Studenten in der "Forscherausbildung" - seit Mitte der siebziger Jahre kontinuierlich ab (Vgl. Tab. 17). Ein wesentliches Erklärungsmoment für diesen Prozeß dürfte wohl in der sich verringern- den Aussicht auf eine akademische Laufbahn innerhalb der Univer- sität zu sehen sein. Die Implikationen für die Forschung, im Verein mit anderen Problemen (stark sektorale und anwendungsbezogene Orientierung), können an dieser Stelle nicht weiter verfolgt werden.

5. Frankreich

5.1 Struktur des Hochschulsystems

Das französische Bildungswesen ist auch nach den verschiedenen Reformmaßnahmen im Gefolge der Studentenunruhen 1968 durch eine relativ zentralistische Struktur gekennzeichnet.

Seit 1974 wurde das Hochschulwesen durch ein gesondertes Univer- sitätsministerium (Ministère des universités) verwaltet, das auf nationaler Ebene alle Budget- und Verwaltungsfragen regelt; mitt- lerweile ist es dem Erziehungsministerium zugeordnet. Auf re- gionaler Ebene sind 26 Akademien geschaffen worden, die jeweils einen Universitäts- bzw. Schulverwaltungsbezirk bilden. Der Rek- tor der Akademie wird von der Regierung ernannt und ist zugleich "Chancelier" (Kanzler) der jeweiligen Universität. Er ist ausfüh- rendes Organ des Ministeriums und hat die Finanzhoheit und Dis- ziplinargewalt sowohl für den schulischen als auch für den univer- sitären Bereich. Ihm obliegt auch die Durchführung der staatli- chen Prüfungen und der "Concours" (Auswahlprüfungen).

Den Universitäten wurde mit dem "Loi d'Orientation de l'Enseigne- ment Supérieur" (1968) Recht auf eine autonome Selbstverwaltung zugestanden. Grundeinheiten der Universitätsstruktur sind die UER (Unités d'Enseignement et de Recherche), die zuständig für For- schung und Lehre sind - mit Fachbereichen vergleichbar - und sich aus verschiedenen Fächergruppen zusammensetzen. Die UER wer- den durch den Rat, in dem Lehrende und Forscher, Studenten und nichtwissenschaftliches Personal vertreten sind, geleitet. An der Spitze steht jeweils ein für drei Jahre gewählter Direktor. Die Re- präsentanten der UER schlagen auch die Kandidaten für den Uni- versitätsrat, das höchste Selbstverwaltungsgremium der Univer- sität, vor. Der Rat setzt sich aus Lehrenden, Studenten, Perso- nal und außer-universitären, vom Ministerium benannten Mitglie- dern zusammen. Er wählt den Präsidenten der Universität, über- nimmt die Haushaltsplanung und weist den einzelnen UER die Mit- tel zu. Die Präsidenten sind auf nationaler Ebene in der "Confé- rence des Présidents d'Universités", einem mit der WRK ver- gleichbaren Konsultationsgremium, zusammengeschlossen. Ein Beratungsgremium für Fragen der Universitätsplanung, der For- schung und des Prüfungswesens bildet der "Conseil National de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche", der dem Ministe- rium untersteht. Die Hälfte der Mitglieder wird auf nationalen Wahllisten durch die einzelnen Universitäten gewählt (Lehrende und Studenten), die andere Hälfte wird vom Ministerium ernannt (ca. 90 Mitglieder).

Dem tertiären Bildungssektor sind jedoch außer den Universitäten noch weitere Institutionen zuzurechnen, und zwar die IUT (Institutes universitaires de technologie), die an den "Lycées" durchgeführten Kurse für Techniker, die "Classes préparatoires" (Vorbereitungsklassen für die Grandes Ecoles) und die Grandes Ecoles selbst.

Die IUT wurden 1966 gegründet und bieten mit Kurzstudiengängen eine direkt berufsbezogene Ausbildung für technisches und Verwaltungspersonal auf der mittleren Führungsebene. Die IUT sind zwar den Universitäten angegliedert, ohne jedoch eigentlich integriert zu sein. Sie unterscheiden sich durch ihre eher schulisch orientierten Curricula, die Zulassungsbedingungen, den hohen Praxisanteil im Studium und nicht zuletzt durch die Studentenschaft, denn die IUT werden zu einem hohen Anteil von Abiturienten mit technischem Abitur besucht. Zwar sind die IUT, wie jede UER auch, in den Körperschaften der Universität vertreten, administrativ nehmen sie jedoch eine Sonderstellung ein. Ihr Direktor wird - im Gegensatz zu den UER - auf Vorschlag vom Ministerium ernannt; die Finanzierung ist nicht von den Prioritätensetzungen der Universität für die einzelnen UER abhängig, sondern wird ebenfalls direkt über das Ministerium abgewickelt. Die IUT sind somit dem Einfluß des Ministeriums wesentlich direkter ausgesetzt als die traditionellen UER. Schließlich unterscheiden sich die IUT durch den hohen Anteil von "Praktikern" aus der Industrie innerhalb des Lehrpersonals, was zum Teil erhebliche Statuskonflikte innerhalb des akademischen Lehrkörpers der Universitäten verursacht (Vgl. OECD 1973, S. 213 ff.). Ebenfalls ein technisches Diplom ("Brevet de Technicien Supérieur") kann in den "Sections de Techniciens Supérieur" (STS) verschiedener Lycées erworben werden. Schließlich bieten einige private Ingenieurschulen und Handelsakademien ähnliche Abschlüsse an.

Ohne organisatorische Verbindung zum universitären Bereich sind traditionell die hochspezialisierten, berufsbezogenen Grandes Ecoles, die "Elitehochschulen". Sie bilden eine recht heterogene Gruppe von ca. 150 technisch orientierten Schulen und weiteren 100, die auf verschiedensten Gebieten spezialisiert sind (Verwaltung, Ökonomie, Agrarwissenschaft, Kunst etc.). Das Prestige der Grandes Ecoles ergibt sich daraus, daß nach erfolgreichem Durchlaufen der rigiden Selektion die Absolventen zum Kreis der "Ancien Elèves" gehören, für die keine Probleme auf dem Arbeitsmarkt bestehen und darüber hinaus der Weg in hohe Ämter in Staat und Wirtschaft gebnet ist. Allerdings stehen die Grandes Ecoles untereinander hinsichtlich ihres Prestiges in einer hierarchischen Rangordnung. Eine jährlich veröffentlichte Rangliste (in Le Monde de L'Education)

gibt Auskunft über die Position der einzelnen Ecoles.

Etwa 50 % der Grandes Ecoles befinden sich unter direkter Aufsicht des Universitätsministeriums, ca. 25 % unterstehen anderen Ministerien, und 25 % sind private Einrichtungen. Die Finanzierung erfolgt bei den öffentlichen Einrichtungen über das Universitätsministerium bzw. das zuständige Ministerium. Die privaten Grandes Ecoles finanzieren sich überwiegend durch Studiengebühren, erhalten jedoch staatliche Zuschüsse. Das Maß an Autonomie der einzelnen Schulen variiert erheblich; insbesondere die ältesten und bekanntesten genießen weitgehende Selbstbestimmung.

Die Lehrerausbildung ist sehr uneinheitlich organisiert. Sie findet zum Teil in den "Ecoles Normales Supérieures" (Sekundarlehrer), zum anderen in den Universitäten statt (Sekundarlehrer/mit sehr unterschiedlichen Abschlußarten). Primarschullehrer werden an den "Ecoles Normales" ausgebildet, die für Abiturienten eine zweijährige Ausbildung zum Lehrer anbieten.

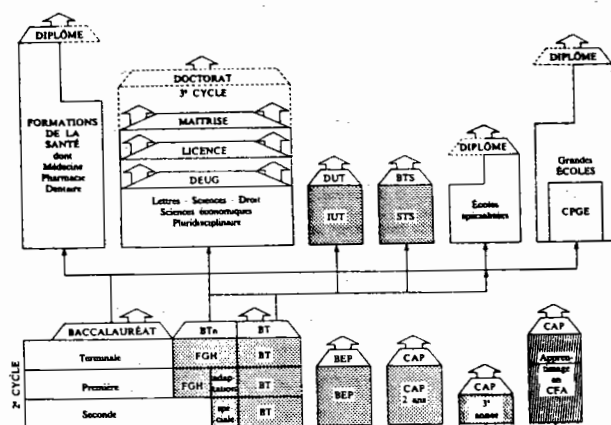
Gerade die starke Konkurrenzsituation zwischen den verschiedenen Einrichtungen des Hochschulwesens (insbesondere zwischen Universitäten und den Grandes Ecoles) im Verein mit den hochselektiven Zugangsbedingungen für verschiedene Institutionen war Anlaß für die Novellierung des Hochschulgesetzes (erste parlamentarischen Beratungen im Mai 1983), die auf heftigen Widerstand sowohl aus den Reihen der Studenten wie auch der Professoren stieß. Anstelle von NC-Regelungen für die Universitäten sieht der Entwurf die weitere Verlagerung von Selektionsentscheidungen in das Studium selbst vor, d.h. zunächst auch eine weitere Erhöhung des Anteils der Studienanfänger an der jeweiligen Altersgruppe; darüber hinaus eine verstärkte Besetzung der universitären Selbstverwaltungsorgane mit Repräsentanten aus dem außer-universitären sozioökonomischen Umfeld. Insgesamt wird programmatisch eine Vereinheitlichung des tertiären Bildungssystems in Aussicht gestellt, ohne jedoch die durch das jeweilige spezifische Selektionssystem begründete Differenzierung aufzuheben. Diese und weitere Veränderungen in der Selbstverwaltungsstruktur sowie eine Einschränkung der freien Wahl des Hochschulortes und Veränderungen in der Besoldungsstruktur sind die zentralen Aspekte der derzeitigen Auseinandersetzung um die Veränderung des Hochschulgesetzes von 1968. Insbesondere wird befürchtet, daß die Autonomie der Hochschulen durch verstärkte staatliche Interventionsmöglichkeiten untergraben wird und die Übergangsmöglichkeiten zwischen 1. und 2. Studienstufe weiter erschwert werden.

Einen Überblick über die Zahl der eingeschriebenen Studenten in den Universitäten (und Fachbereichen), den "Classes préparatoires" und den Grandes Ecoles sowie die Verteilung zwischen öffentlichen und privaten Institutionen geben die Tabellen im folgenden Kapitel.

5.2 Übergang von Schule zu Hochschule

Einen Überblick über die Struktur des französischen Bildungswesens gibt das Schaubild 11.

Schaubild 11: Aufbau des französischen Bildungswesens



Abschlüsse:

- BEP = Berufsfachschulabschluss
- BTn - BT = technisches Abitur - Technikerabschluss
- BTS = höherer Technikerabschluss
- CAP = Lehrabschluss
- CPGE = Vorbereitungsklasse für Grandes Ecoles
- DEUG = Grundstudienabschluss
- DUT = Fachhochschulabschluss
- IUT = Instituts universitaires de technologie
- STS = Sections de Techniciens Supérieur (Technikerausbildung)

Quelle: Ministère de l'Education Nationale: Repères et Références Statistiques. Vanves 1984, S. 11.

Die Ausbildung in der Sekundarstufe II umfaßt zwei Hauptzweige, einen zweijährigen berufsqualifizierenden und einen dreijährigen, der sich abermals in einen technischen und einen allgemeinen teilt. Das Baccalauréat (Abitur), das zum Hochschulzugang berechtigt, kann nur im allgemeinen Zug erworben werden. Mit Eintritt in die Sekundarstufe II finden verschiedene Differenzierungen statt, so daß der Schulbesuch mit einem bestimmten, spezialisierten Typ von Baccalauréat abschließt. Neben dem berufsbildenden "Baccalauréat de techniciens" (Zweige F, G, H) werden für das allgemeine Abitur vor allem die Zweige A (literarisch-sprachlich), B (Ökonomie und Soziales), C und D (Mathematik zusammen mit anderen naturwissenschaftlichen Fächern) und E (Mathematik und Technologie) unterschieden (Vgl. Tab. 18).

Tabelle 18:
Sekundarabschlüsse in Frankreich 1971-1978

Diplômes	1971	1973	1975	1977	1978
Baccalauréat:					
Série A	60 719	56 181	50 436	42 010	39 902
Série B	14 261	18 036	20 946	24 646	28 317
Série C	23 935	28 344	30 396	33 321	32 101
Série D und D'	39 177	42 644	46 710	47 459	49 430
Série E	5 638	5 098	5 197	5 191	5 633
Baccalauréat de techniciens:					
secteur industriel (F)	13 748	15 608	19 113	22 451	24 300
secteur économique (G)	20 236	24 794	31 272	33 313	35 324
secteur informatique (H)	292	537	419	452	426

Quelle: Annuaire Statistique de la France 1980. Paris 1980, S. 126 f.

Zwischen den verschiedenen Abiturtypen herrscht eine starke hierarchische Stufung. Den angesehensten und für den weiteren Bildungsweg erfolgversprechendsten Abschluß bildet der Typ C (Mathematik und Physik). Absolventen dieses Zweiges stellen z. B. einen überdurchschnittlich hohen Anteil der Studenten in den "Classes préparatoires".

Die Verteilung der Schüler auf die unterschiedlichen Zweige hat sich im Laufe der siebziger Jahre erheblich verändert; während 1970 noch 46 % den Typ A wählten, sank die Zahl 1980 auf 25 % ab, die Zahl der Kandidaten in den Typen C (20,5 %, 1980) und D (ca. 30 %, 1980) veränderte sich nur geringfügig, hingegen stieg die Abiturientenzahl im Typ B sehr schnell auf ca. 20 % (1980) an.

Der Anteil der Abiturienten des technischen Zweiges ist seit der Einführung 1968/69 von 10,5 % auf fast 40 % (1980) angestiegen (Vgl. Pautler 1981, S. 185). Das hohe Maß an frühzeitiger Spezialisierung auf einen bestimmten Fächerkanon wurde 1977 mit der "Reform Haby" durch die Einführung eines allgemeinbildenden gemeinsamen Kernunterrichts etwas abgemildert. Der Anteil der Abiturienten an der jeweiligen Altersgruppe entwickelte sich dabei von 6-7 % (1950 bis 1955) über 12 % (1966) auf über 25 % zu Beginn der achtziger Jahre (Vgl. Vincens 1981, S. 31).

Das Baccalauréat bietet formell zwar die Möglichkeit, jedes Studienfach zu wählen, tatsächlich korrelieren aber das gewählte Studienfach und der Abiturtyp in hohem Maße: 96 % der Abiturienten (Typ A und B) wählen Jura, Ökonomie oder Geisteswissenschaft als Studienfach; drei Viertel der Abiturienten (Typ C oder D) wählen ein naturwissenschaftliches Studienfach. Der Übergang in den tertiären Bildungssektor ist allerdings mit dem Abitur allein nur bedingt möglich. Die Zugangsbedingungen differieren je nach Institution und Fachgebiet.

Die schärfsten Zugangsrestriktionen gelten für die Grandes Ecoles. Bewerber müssen nach Abschluß des Abiturs zunächst in einer "Classes préparatoires" aufgenommen werden. Je nach Ruf der "Lycées", die diese zweijährigen Vorbereitungskurse anbieten, werden hohe Ansprüche hinsichtlich der Abiturnoten und sonstigen Schulleistungen gestellt. Außerdem ist ein bestimmter Prozentsatz von vornherein für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Abiturtyp reserviert. Der Besuch der "Classes préparatoires", die für ihre rigiden Leistungsanforderungen bekannt sind, endet mit der Aufnahmeprüfung für eine der Grandes Ecoles. Etwa ein Drittel der Kandidaten wird nach Abschluß der zweijährigen Ausbildung, ein weiteres Drittel nach drei Jahren an einer der Grandes Ecoles angenommen. Von denjenigen, die nicht angenommen wurden, nimmt ein großer Teil ein Universitätsstudium auf. Ohnehin nehmen viele Universitätsstudenten an den "Classes préparatoires" teil, nicht um an einer Grandes Ecoles aufgenommen zu werden, sondern um vom höheren Unterrichtsstandard für ihr Studium zu profitieren. (An der Universität Paris IV waren 1978 69 % der Studienanfänger zugleich in einer der "Classes préparatoires" eingeschrieben; vgl. Pautler 1981, S. 189). Wie die Grandes Ecoles selbst verzeichnen auch die "Classes préparatoires", verglichen mit der Gesamtentwicklung des tertiären Sektors, nur geringfügige Steigerungsraten. Die Aufnahmequoten legen die einzelnen Grandes Ecoles selbst fest, mit Rücksicht darauf, daß die Zahl der Absolventen möglichst geringfügig den vermuteten Bedarf unterschreitet (Vgl. Vincens 1981, S. 32). Modifizierte Zulassungsbedingungen (in der Regel auf den Abiturnoten be-

ruhend) gelten für die "Ecoles Supérieures" und das "Institut National des Sciences Appliquées", das die Studenten direkt nach dem Abitur auf der Basis von Eingangsprüfungen aufnimmt.

Ebenfalls zu den zulassungsbeschränkten Bereichen gehören die universitären Studiengänge in den medizinischen Fächern. Hier erfolgt nach dem ersten Studienjahr eine scharfe Selektion, wobei die Anzahl der erfolgreichen Prüfungen - in Abhängigkeit von der Kapazität - festgelegt ist.

Ohne Zulassungsbeschränkungen sind dagegen die übrigen universitären Studiengänge geblieben. Zugangsvoraussetzung ist das Baccalauréat mit der eingangs erwähnten faktischen Verschränkung von Abiturtyp und gewähltem Studiengang. Darüber hinaus existieren spezielle Zulassungsregeln für Nicht-Abiturienten, die 20 Jahre alt sind und über zwei Jahre Berufserfahrung verfügen oder die älter als 25 Jahre alt sind. Diese Zugangsmöglichkeit wurde auch in erheblichem Umfang - bis zu 12 % der Studienanfänger - genutzt und ist ausdrücklich in den Entwurf für das neue Hochschulgesetz aufgenommen worden (Vgl. Deutsche Universitätszeitung 1983, Nr. 11, S. 15).

Der dritte wesentliche Bereich des Hochschulsektors, bestehend aus den verschiedenen Institutionen, die auf universitärem Niveau Kurzstudiengänge anbieten, ist ebenfalls von Zulassungsbeschränkungen betroffen. Auswahlkriterien sind die Abiturnoten und das "dossier scolaire", vereinzelt auch Aufnahmeprüfungen. An den IUT wird die Aufnahme nicht nur von der Abiturleistung, sondern auch vom Ergebnis eines "Interviews" mit den Kandidaten abhängig gemacht. Obwohl dieser Sektor sich ganz erheblich ausgeweitet hat, übersteigt die Nachfrage nach Studienplätzen bei weitem das Angebot. Allerdings erreicht der Numerus clausus in diesem Bereich keineswegs die Rigidität der Auswahl für die Grandes Ecoles.

Einen abschließenden Überblick über die Verteilung der Abiturienten auf die verschiedenen Zweige des Hochschulwesens gibt Tabelle 19.

Nach Abschluß der IUT wird vielfach die Möglichkeit wahrgenommen, das Studium in einem universitären Fach fortzusetzen. Einen Eindruck von der Nachfrage nach diesen Ausbildungsplätzen bietet Tabelle 20 mit der Gegenüberstellung von Bewerbern und Einschreibungen an den IUT.

Tabelle 19:
Übergangsquoten von der Sekundar- zur Hochschulausbildung in Frankreich

	1973	1978
Classe préparatoire aux Grandes Ecoles		
- allgemeines baccalauréat	12,1	12,9
- technisches baccalauréat	0,3	0,8
Universitäten		
- allgemeines baccalauréat	55,3	55,5
- technisches baccalauréat	13,5	16,5
IUT		
- allgemeines baccalauréat	6,4	7,3
- technisches baccalauréat	14,0	14,7
Section de techniciens supérieurs (STS)		
- allgemeines baccalauréat	6,4	8,9
- technisches baccalauréat	18,1	19,0
Gesamt		
- allgemeines baccalauréat	78,2	84,6
- technisches baccalauréat	45,9	51,0

Quelle: OECD: Policies for Higher Education in the 1980's. Paris 1983, S. 119.

Tabelle 20:
Bewerbungen und Einschreibungen an IUT - Frankreich 1982 - 83

Zahl der Bewerber	Einschreibungen	Einschreibungen in % der Bewerber
58 900	9 180	15,6

Quelle: Ministère de l'Éducation Nationale: Reperes et Références Statistiques sur les Enseignements et la Formation. Vanves 1984, S. 179.

5.3 Studienverlauf

Der Studienverlauf an französischen Universitäten ist in drei Phasen (Cycles) unterteilt, die jeweils mit einem Abschluß beendet werden und aufeinander aufbauen. Innerhalb der Cycles werden Werteeinheiten (unités de valeur) durch die Teilnahme an Veranstaltungen erworben, die jeweils durch Zwischen- und Abschlußklausuren bestätigt werden. Der erste Cycle hat einführenden Charakter und dauert zwei Jahre. Er schließt mit dem "Diplôme d'Études Universitaires Générales". Dieser Abschluß sollte ursprünglich bereits eine Qualifikation für den Berufseintritt beinhalten, faktisch ist es jedoch notwendig, zumindest den Abschluß der folgenden Stufe zu erwerben, um auf dem Arbeitsmarkt konkurrieren zu können.

Im zweiten Studienabschnitt kann nach einem Jahr die "Licence" und nach einem weiteren Jahr die "Maîtrise" abgelegt werden. Die Anzahl dieser beiden Abschlußarten war in den letzten Jahren rückläufig, hingegen stieg die Zahl der Absolventen des dritten Cycles an ("postgraduate"-Studium), was zum Teil aus der studentischen Strategie resultiert, die abnehmende arbeitsmarktmäßige Verwertbarkeit der Universitätsabschlüsse durch Höherqualifizierung zu kompensieren (Vgl. Pautler 1981, S. 191 f.). Der dritte Cycle führt nach einem einjährigen, spezialisierten und berufsorientierten Studienprogramm zum DESS, ebenfalls nach einem Jahr (mit Forschungstätigkeit) zum DEA. Originäre Forschungsarbeit ist für den Erwerb des "Doctorat du Troisième Cycle" und des "Doctorat d'État" notwendig. Neben diesen staatlichen Graden kann auch ein - weniger angesehener - "Doctorat d'Université" erworben werden.

Für die medizinischen Fächer gilt eine Zweiteilung des Studiums. Der erste Cycle dauert zwei Jahre (nach dem 1. Jahr erfolgt eine scharfe Selektion, die nur ein Achtel der Bewerber passieren) und umfaßt bereits theoretische und praktische Ausbildung. Der Abschluß wird nach weiteren vier Jahren erreicht. Einen Überblick über Studiendauer und die verschiedenen akademischen Grade gibt Schaubild 12.

Die Grandes Ecoles führen, nach dem Besuch der "Classes préparatoires", in einem zwei- bis fünfjährigen Studium zum Diplom, wobei in der Regel das letzte Studienjahr der Spezialisierung dient. Das Studium an den IUT dauert zwei Jahre, mit einer Prüfung nach dem ersten Jahr, deren Bestehen Voraussetzung für den Übergang in das zweite Jahr ist. Das Studium schließt mit dem "Diplôme Universitaire de Technologie" (DUT), das zugleich die Zugangsbeurteilung für den zweiten Cycle einiger Studiengänge oder sogar für einige Grandes Ecoles beinhaltet.

Schaubild 12: Profil der Hochschulbildung

Studiendauer
(Vorbildung: 12 Jahre, Baccalauréat)

	Jahre	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Geisteswissenschaften			DEUG	L	M/ MST	DEA		D3C		D	
Sprachwissenschaften			DEUG	L	M	DEA		D3C		D	
Theologie						DNSEP					
Kunst							Di (DPLG)				
Architektur											
Human- und Sozialwissenschaften			DEUG	L	M/ MST	DEA/ DESS		D3C		D	
Naturwissenschaften			DEUG	L	M/ MST	DEA/ DESS		D3C		D	
Jura			DEUG	L	M	DEA/ DESS		D3C		D	As
Ökonomie und Verwaltungswissenschaften			DEUG	L	M/ MST	DEA/ DESS		D3C		D	As
Politik		Pr		L/Di	DEA/ DESS/ M	DEA	D3C	D3C		D	
Technologie Management			BTS/ DUT								
Handel					Di	Di					
Ingenieurwissenschaften						DEA	Sp/DG	DG			
Gesundheitswesen											
Medizin		PCEM1	PCEM2			DCEM	D			CES	As
Pharmazie						Di	DEA/ DESS	D3C		D	
Zahnmedizin		PCEM1				Di	CES	D3C			
Humanbiologie		PCEM1	PCEM2				DCEM	M/ CERBH		D/ DERBH	D
Tiermedizin		CPr					Di				
Landwirtschaft		CPr					Di				
Interdisziplinäre Studiengänge			DEUG	L	M						

- As agrégation de l'enseignement supérieur
- BTS brevet de technicien supérieur
- CERBH cycle d'étude et de recherche en biologie humaine
- CES certificat d'études supérieures
- CPr preparatory classes
- D doctorat d'Etat
- DCEM deuxième cycle d'études médicales
- D3C diplôme de troisième cycle
- DEA diplôme d'études approfondies
- DERBH diplôme d'études et de recherches en biologie humaine
- DESS diplôme d'études supérieures spécialisées
- DEUG diplôme d'études universitaires générales
- Di diplôme (de pharmacie, d'ingénieur, d'architecte DPLG, etc.)
- DG diplôme de docteur ingénieur
- DNSEP diplôme national supérieur d'expression plastique
- DUT diplôme universitaire de technologie
- L licence
- M maîtrise
- MST maîtrise de sciences et techniques
- PCEM premier cycle d'études médicales
- Sp speciality

Quelle: UNESCO: World Guide to Higher Education. Paris 1982, S. 94.

Einen akademischen Grad erwirbt allerdings nur ein immer weiter abnehmender Teil von Studienanfängern. Der Prozentsatz der "Studienabbrecher" variiert je nach Studienfach und Art der Hochschule ganz erheblich, in einigen Disziplinen legen nur 20 bis 25 % der Studienanfänger ein Diplom ab. Insgesamt liegt die Abbrecherquote jedoch in den "offenen Studiengängen" signifikant höher als in den "geschlossenen". Hinter diesen Relationen verbirgt sich aber nicht nur die Tatsache, daß an den Grandes Ecoles, den IUT und medizinischen Studiengängen die Selektion vor dem Studium erfolgt, sondern auch eine veränderte soziale Zusammensetzung der Studentenschaft und schließlich eine sinkende Erwartungshaltung gegenüber dem ökonomischen und sozialen "Wert" des Studienabschlusses. Die folgende Tabelle zeigt die Übertrittsquoten in dem folgenden Studienabschnitt:

Tabelle 21:
Einschreibungen und Anzahl der Diplome nach Disziplinen in den ersten beiden Studienjahren 1976 - 1977

	Jura	Öko- nomie	Sprach- u. Literatur- wiss.	Natur- wiss.	Medizin m. Zahn- medizin	IUT
Studenten im 1. Studienjahr	37042	13862	66020	29128	40950	28001
bestandene Prüfungen (in %)	-	-	-	-	26,4	-
Studenten im 2. Studienjahr	17502	7187	32424	13809	12648	18492
als Prozentsatz der Studenten des 1. Jahres	47	52	49	47	-	70
Studenten, die das 2. Jahr erfolgreich abgeschlossen haben	9117	4530	15946	7466	11091	16153
Prozentsatz aller Studenten im 2. Jahr, die das Examen be- standen haben	52,1	63,2	49,2	54,1	88,7	87,4

Quelle: OECD: Policies for Higher Education in the 1980's. Paris 1983, S. 138.

Die erste Studienstufe hat für viele Studenten die Funktion einer "Orientierungsphase" oder eines "Parkstudiums", bis die Zulassung in einen der zulassungsbeschränkten Bereiche des tertiären Sektors gelingt. Tabelle 22 gibt die Zahl der Studenten in den jeweiligen Studienstufen an. Der starke Abfall der Studentenzahl von der ersten zur zweiten Stufe, dem keineswegs eine entsprechende Anzahl von Abschlüssen korrespondiert, bestätigt diesen Orientierungs-, aber auch Selektionscharakter der ersten Studienstufe.

Tabelle 22:
Universitätsstudenten 1982-83 nach Disziplin und Studienstufe

	1. cycle u. vglb. Niveau	2. cycle u. vglb. Niveau	concours	3. cycle u. vglb. Niveau	Gesamt
Jura	57363	37599	0	16003	131356
Wirtschafts- wissenschaften	44556	22372	928	12651	80537
Literatur- wissenschaft	140774	88941	12708	28694	271117
Natur- wissenschaften	66830	50933	2903	30240	150937
Medizin	39169	59182	0	37820	136171
Pharmazie	27	30914	0	6704	37645
Zahnmedizin	0	8894	0	2481	11375
interdisziplinäre Wissenschaften	17326	4302	1902	753	24400
IUT	54934	0	0	0	54934
Gesamt	425535	304194	18444	135366	905198

Quelle: Ministère de l'Éducation Nationale: Reperes et Références Statistiques.
Vanves 1984, S. 169.

Auch im Entwurf für das neue Hochschulgesetz wird am Prinzip der Selektion beim Übertritt in die zweite Ausbildungsphase festgehalten, verbunden mit der Hoffnung auf eine verbesserte Lenkung der Studentenströme in bestimmte Segmente des Arbeitsmarktes und der Zielvorstellung einer engeren Verknüpfung von Studium und Berufsanforderungen sowie einer weiteren Öffnung und Verbreiterung der ersten Studienphase. Weniger die Selektionsmechanismen als vielmehr die Bestrebungen, die Zugangsmöglichkeiten zur Universität zu erweitern, sind in der derzeitigen Debatte Anlaß des Protestes von Seiten der Studenten, die eine qualitative Verschlechterung der ersten Ausbildungsphase befürchten.

5.4 Studenten

Die quantitative Entwicklung der Studentenzahlen gibt Tabelle 23 wieder. Im Unterschied zur Bundesrepublik erlebte Frankreich die höchsten Steigerungsraten bereits zu Beginn der sechziger Jahre. Der Ansturm auf die Hochschulen wurde wesentlich vom "offenen Sektor" der Universitäten und den neuengerichteten IUT getragen. Außerdem hat die Anzahl der spezialisierten (zum Teil privaten) Ecoles erheblich zugenommen. Einen Überblick über die Verteilung nach Fachgebieten und Institutionen zeigt Tabelle 24.

Die soziale Zusammensetzung der Studentenschaft variiert je nach Institution und Studienfach (wie in anderen Ländern auch). Tendenziell finden sich Studenten mit sozialer Herkunft aus oberen Schichten eher in den Grandes Ecoles und den "geschlossenen" Studiengängen. Insgesamt zeigt sich in der sozialen Zusammensetzung eine erhebliche Dominanz der Studenten aus den verschiedenen Teilen der Mittel- und Oberschicht und ein besonders hoher Anteil der Studenten aus Arbeiterhaushalten in den IUT (Vgl. Tab. 25a). Diese Dominanz der Mittelschichten erhöht sich weiter, wenn man den Verbleib an der Universität einbezieht. Wie Tabelle 25b zeigt, nimmt insbesondere der Anteil der Freiberuflichen und höheren Angestellten mit jeder Studienstufe zu, während umgekehrt der Anteil der Studenten aus Arbeiterhaushalten mit jeder Stufe erheblich abnimmt.

Tabelle 23:
Entwicklung der Einschreibungen in den tertiären Bildungsinstitutionen

	1960/61	1970/71	1975/76	1980/81	1981/82	1982/83
<i>classes préparatoires aux grandes écoles und sections de techniciens supérieurs</i>	29 052	59 441	81 528	106 672	115 232	120 527
Universitäten (a):						
Jura und Ökonomie (b)	36 521	149 340	186 838	191 384	197 903	199 789
Sprach- und Literaturwissensch.	66 814	233 605	252 636	262 665	273 220	286 637
Naturwissenschaft (ohne ENSI)	71 102	111 544	121 510	132 271	137 249	142 772
Medizinische Wissenschaft	40 235	136 162	188 191	188 802	188 590	188 074
interdisziplinäre Wissenschaft	-	-	12 661	27 068	29 853	33 239
IUT	-	24 195	43 526	53 826	55 639	55 314
Universitäten Gesamt	214 672	654 846	805 362	856 016	882 454	905 825
Ingenieurschulen	20 770	30 512	33 788	36 952	37 762	39 000
Handelsschulen	5 286	9 394	10 929	17 730	20 521	23 317
Gesamt	269 780	754 193	931 607	1 017 370	1 055 969	1 088 669
Privat-Fakultäten	(c)	(c)	(c)	16 256	17 125	18 349

(a) Einschließlich Réunion et Antilles Guyane

(b) Mit DEUG 1. degré

(c) Einschreibung nicht erfaßt

Quelle: Ministère de l'Éducation Nationale: Reperes et Références Statistiques. Vanves 1984, S. 167.

Tabelle 24:
Studenten an Grandes Ecoles - Frankreich 1977-78

	öffentliche Institutionen		private Institutionen	Gesamt
	die dem Erziehungsministerium unterstehen	die anderen Ministerien unterstehen		
Landwirtschaft (ohne Ing.)	-	1 673	60	1 733
Kunst	-	23 222	970	24 192
Handel, Wirtschaft, Finanzen	80	-	11 119	11 199
Landesverteidigung (ohne Ing.)	-	1 213	-	1 213
Lehramt	6 098	1 243	186	7 527
Sprach- und Literaturwissenschaft	5 130	-	710	5 840
Juristische und Verwaltungswissenschaft	2 604	4 220	1 431	8 255
Ingenieurschulen (ohne UER)	18 838	7 881	8 297	35 016
verschiedene	1 729	1 798	801	4 328
Gesamt	34 479	41 250	23 574	99 303

Quelle: Annuaire Statistique de la France. Paris 1980, S. 131.

Tabelle 25a:
Effectifs Universitaires: 1982-1983
Verteilung der französischen Studenten nach Disziplinen und sozialer Herkunft - in %

	Jura	Wirt- schafts- wiss.	Sprach- u. Literatur- wiss.	Natur- Wiss.	Medizin	Phar- mazie	Zahn- medizin	inter- diszipl. Wiss.	IUT	Gesamt
Landwirte	3,8	5,3	4,1	5,4	3,3	5,2	2,5	4,3	8,3	4,5
Land- arbeiter	0,4	0,5	0,4	0,4	0,2	0,6	0,1	0,3	0,6	0,4
Unternehmer in Handel u. Industrie	8,5	9,6	8,6	8,2	8,9	10,3	11,2	7,7	10,0	8,8
Freiberufler u. Führungs- kräfte	31,2	28,3	25,5	31,3	44,1	42,7	45,9	22,2	17,7	30,9
Mittlere Ange- stellte	16,0	17,3	16,8	19,5	15,5	15,8	14,9	20,3	20,2	17,2
Ange- stellte	8,7	9,2	8,6	7,8	5,9	6,2	6,2	8,3	9,9	8,1
Arbeiter	11,5	13,7	13,3	12,7	7,0	6,9	6,0	13,1	21,9	12,2
Dienst- leistungs- personal	1,1	1,2	1,2	0,9	0,5	0,5	0,4	0,8	1,6	0,9
Andere Berufe	7,7	6,9	7,7	5,6	6,1	5,5	4,8	6,7	6,2	6,8
ohne Beruf	3,7	2,2	4,2	2,9	2,6	3,2	2,1	4,7	1,9	3,3
ohne Antwort	7,4	5,8	9,6	5,3	5,9	3,1	5,9	11,6	1,7	6,9
insgesamt	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Quelle: Annuaire Statistique de la France 1980.

Tabelle 25b:
Effectifs Universitaires: 1982-1983
Verteilung der französischen Studenten nach Studienstufen und sozialer Herkunft
- in %

	1. cycle	2. cycle	Concours	3. cycle
Landwirte	4,9	4,2	4,3	4,1
Landarbeiter	0,4	0,3	0,4	0,4
Unternehmer in Handel u. Industrie	8,8	8,9	8,1	8,7
Freiberufler und Führungskräfte	26,6	35,7	27,3	35,9
Mittlere Angestellte	18,5	16,5	17,4	13,8
Angestellte	9,0	7,4	8,1	6,1
Arbeiter	14,8	10,1	12,9	7,1
Dienstleistungspersonal	1,2	0,8	0,7	0,4
Andere Berufe	6,9	6,5	7,5	7,1
ohne Beruf	3,1	3,0	3,8	4,5
ohne Antwort	5,8	6,6	9,5	11,9
insgesamt	100	100	100	100

Quelle: Annuaire Statistique de la France 1980.

Auch die geschlechtsspezifische Zusammensetzung der Studentenschaft ändert sich innerhalb der Studienstufen erheblich. Wie Tabelle 26 zeigt, liegt der Anteil der weiblichen Studenten in der unteren Studienstufe über 50 %, in den postgradualen Studiengängen (3. Studienstufe) sinkt er auf unter 40 % ab. Deutlich wird auch das erhebliche Übergewicht innerhalb der Lehramtsprüfungen.

Tabelle 26:
Studenten an Universitäten nach Geschlecht und Studienstufe - Frankreich 1982-83 -
in % aller Studenten

	1. Studien- stufe	2. Studien- stufe	Concours*)	3. Studien- stufe
Männer	45,0	49,7	34,2	61,9
Frauen	55,0	50,3	65,8	38,1

*) Erwerb der Lehramtsqualifikation

Quelle: Ministère de l'Education Nationale: Repères et Références Statistiques sur les Enseignements et la Formation. Edition 1984. Vanves 1984, S. 169.

Einen Überblick über die auch aus anderen Ländern bekannte Konzentration von Frauen in bestimmten Studiengängen (hier Absolventen) gibt die folgende Tabelle.

Tabelle 27:
Anteil der Studentinnen an der Gesamtzahl der Hochschulabsolventen 1975/76

Hochschulen	Gesamtzahl	davon weiblich:	
		Anzahl	%
Vorbereitungsklassen für die Grandes Ecoles	31 991	9 586	30,0
Sektionen der Techniker- ausbildung	31 826	15 199	47,8
Normalschulen und Zentren der Lehrerausbildung	24 605	14 577	59,3
Technologische Universitätsinstitute (I.U.T.)	43 336	13 543	31,3
Universitätsfakultäten			
Jura	129 485	59 000	45,6
Wirtschaftswissensch.	57 353	17 500	30,5
Philologien	252 636	165 000	65,3
Naturwissenschaften	121 510	42 600	35,1
Medizin und Zahnmedizin	159 817	61 700	38,6
Pharmazie	33 510	20 100	60,0
Fachbereichsübergreifende Studiengänge	7 525	3 700	49,4
insgesamt	761 836	369 600	48,5
Ingenieurschulen	26 693	2 598	9,7
Hochschulen insgesamt	920 287	425 103	46,2

Quelle: Nieser, B.: Bildungswesen, Chancengleichheit und Beschäftigungssystem; vergleichende Daten und Analysen zur Bildungspolitik. München 1980, S. 184.

Ein Vergleich der Altersstruktur der Studienanfänger in Frankreich und der Bundesrepublik (Vgl. Tab. 28-31) zeigt, daß die Verteilung an den französischen Universitäten relativ stark über die verschiedenen Jahrgänge streut, während in der Bundesrepublik ein eindeutiger Schwerpunkt bei den 20-jährigen festzustellen ist. Dies dürfte einerseits auf die kürzere Schulzeit und andererseits auf die Möglichkeit des "Quereinstiegs" in die universitäre Ausbildung zurückzuführen sein. Die durchschnittlichen Zeitspannen zwischen Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung und Studienaufnahme unterscheiden sich in beiden Ländern nur unwesentlich.

Tabelle 28:
Altersstruktur der Studienanfänger an Universitäten - Frankreich 1980 - in %

Alter	Männer	Frauen	Gesamt
17 Jahre und jünger	5,6	8,0	6,80
18 Jahre	26,9	37,3	32,10
19 Jahre	25,4	24,3	24,85
20-23 Jahre	28,0	20,3	24,15
24 Jahre und älter	14,1	10,1	12,10

Quelle: OECD: Educational Trends in the 1970's. Paris 1984, Tabelle 13.

Tabelle 29:
Altersstruktur der Studienanfänger an Universitäten ¹⁾
- Bundesrepublik Deutschland WS 1981 - in %

Alter	Männer	Frauen	Gesamt
17 Jahre und jünger	0,1	0,1	0,10
18 Jahre	0,9	0,9	0,90
19 Jahre	15,3	36,7	25,10
20-23 Jahre	72,7	53,3	63,90
24 Jahre und älter	11,0	8,0	10,00

Quelle: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Grund- und Strukturdaten 1983/84. Bonn 1983, S. 140.

1) Wissenschaftliche und Kunsthochschulen

Tabelle 30:
Altersstruktur der Studienanfänger an IUT - Frankreich 1980 - in %

Alter	Männer	Frauen	Gesamt
17 Jahre und jünger	2,7	5,5	4,10
18 Jahre	29,9	44,5	37,20
19 Jahre	36,7	33,3	35,00
20-24 Jahre	28,9	15,6	22,25
25 Jahre und älter	1,8	1,1	1,45

Quelle: OECD: Educational Trends in the 1970's. Paris 1984, Tabelle 14.

Tabelle 31:
Altersstruktur der Studienanfänger an Fachhochschulen
- Bundesrepublik Deutschland WS 1981 - in %

Alter	Männer	Frauen	Gesamt
17 Jahre und jünger	0,01	0,06	0,03
18 Jahre	2,9	3,8	3,20
19 Jahre	5,8	23,1	11,60
20-24 Jahre	74,8	62,3	70,60
25 Jahre und älter	16,6	10,4	14,80

Quelle: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Grund- und Strukturdaten 1983/84. Bonn 1983, S. 140.

6. Niederlande

6.1 Struktur des Hochschulsystems

Nach der Studentenbewegung wurde auch in den Niederlanden 1970 ein Hochschulreformgesetz verabschiedet.

Der tertiäre Ausbildungssektor in den Niederlanden umfaßt zur Zeit 13 Hochschulen, von denen neun staatlicher und drei privater (kirchlicher) Verwaltung unterliegen. Daneben existieren ca. 400 kleine, hochspezialisierte, berufsbildende "Colleges", die allerdings keine "postgraduate"-Ausbildung anbieten. Dieser Sektor hat sich zwar in vielerlei Hinsicht an die universitären Standards angepaßt, ist aber dennoch deutlich getrennt vom Hochschulsektor. Die Hochschulen selbst werden unterschieden in "Universiteiten", die über mindestens drei Fakultäten, darunter Naturwissenschaft, Medizin oder Mathematik, verfügen, und "Hogescholen", für die diese Anforderung nicht gilt. Zu den "Hogescholen" gehören drei technische Universitäten, die Agrarhochschule (die dem Landwirtschaftsministerium untersteht) und die Katholische Hochschule für Sozialwissenschaft und Theologie. Ebenfalls "private" Einrichtungen sind die protestantische Freie Universität von Amsterdam und Katholische Universität in Nijmegen. Die Universität der Stadt Amsterdam ist nominell eine kommunale Einrichtung (wohl aber faktisch den staatlichen Einrichtungen zuzurechnen), die restlichen Universitäten sind staatlichen Einrichtungen zuzurechnen, die restlichen Universitäten sind staatlich. (Im folgenden werden beide Institutionen als Universitäten bezeichnet.)

Jede Universität verfügt über einen "University Council" mit höchstens 40 Mitgliedern, von denen fünf Sechstel paritätisch aus den Gruppen der Lehrenden, des technischen und Verwaltungspersonals und der Studenten gewählt werden und ein Sechstel nicht-universitärer Mitglieder vom Erziehungsministerium bzw. von privaten Trägern ernannt werden. Der "Council" unterbreitet den Ministerien die Haushaltsvorschläge, legt die Langzeit-Planung für die institutionelle und administrative Entwicklung fest und entwickelt Grundlinien für die Lehr- und Forschungstätigkeiten. Die administrativen Aufgaben und auch die Entscheidung über alle finanziellen Angelegenheiten werden durch ein "Executive Board" wahrgenommen. Es besteht aus fünf Mitgliedern (in kleinen Universitäten drei), von denen zwei vom Ministerium ernannt werden (bzw. vom privaten Träger), zwei Mitglieder vom "Council" gewählt werden und einem "Rector Magnificus", der auf Vorschlag der Dekane von der Krone bestimmt wird. Die Trennung von "Board" und "Council" und die

Besetzung durch drei verschiedene Organe führt zum Teil zu erheblichen Kompetenz- und Machtstreitigkeiten (Vgl. Rosenberg 1983, S. 192).

Die Aufteilung in "Board" und "Council" findet sich auch auf allen anderen Entscheidungsstufen. So auf der Ebene der Fakultäten, allerdings ohne Besetzungsmodi durch Ministerium und Krone (besetzt mit: Studenten, wissenschaftlichem und nicht-wissenschaftlichem Personal). Der "Fakultätsrat" ist für alle Fragen von Forschung und Lehre sowie Personalangelegenheiten (außer der Berufung von Professoren, wo er nur Vorschlagsrecht hat) verantwortlich und wählt ein fünf-köpfiges "Executive Committee". Die Vorsitzenden der "Committees", die zugleich Vorsitzende der "Councils" sind (Dekane/jeweils Professoren) bilden wiederum ein Komitee, das den "Rector Magnificus" wählt. Dieselbe Zweiteilung findet sich schließlich auf der Ebene der "Departments". Der gesamte Entscheidungs- und Planungsprozeß innerhalb der Universität durchläuft also eine dreistufige Rangordnung.

Die einzelnen Universitäten sind darüber hinaus mit jeweils drei Mitgliedern und insgesamt 10 weiteren außer-universitären Mitgliedern, die vom Ministerium ernannt werden, im "Academische Raad" vertreten, der wiederum über "Council" und "Board" verfügt. Der "Academische Raad" verhandelt Hochschulangelegenheiten von nationalem Interesse, soll den inter-universitären Kontakt und die Verbindung zur Regierung und gesellschaftlichen Gruppen herstellen. Er übt teilweise eine "Pufferfunktion" zwischen Universitäten und Ministerium aus, die jedoch nicht - wie in Großbritannien - die Verteilung von Finanzmitteln einschließt. Der Einflußbereich des Ministeriums auf die Universitäten ist außerdem erheblich größer als in Großbritannien. Das Ministerium kontrolliert die Finanzzuweisungen an die einzelnen Universitäten, entscheidet über Investitionen, ernennt die Professoren und entscheidet über Studiengänge und -abschlüsse, die an den einzelnen Universitäten angeboten werden können.

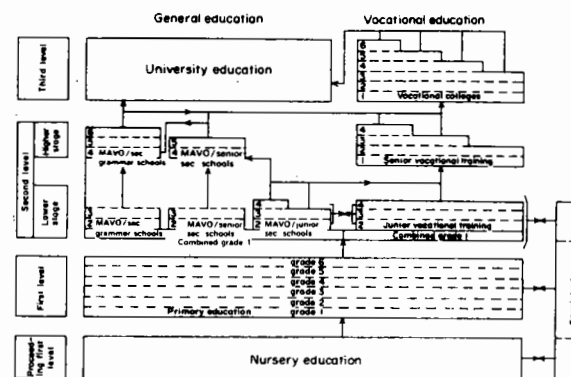
Diese Kompetenzen des Ministeriums markieren zugleich die Differenz zwischen staatlichen und privaten Einrichtungen. Die kirchlichen Universitäten unterliegen allen gesetzlichen Bestimmungen und werden wie die staatlichen Universitäten zu ca. 90 % durch den Staat finanziert. Allerdings sind die beschriebenen Zuständigkeiten des Ministeriums an den privaten Träger delegiert. Dennoch bedürfen alle wesentlichen Entscheidungen der Zustimmung des Ministeriums, so daß den privaten Universitäten zwar eine größere Selbständigkeit zugestanden ist, die jedoch keinen fundamentalen Unterschied zum staatlichen Sektor ausmacht.

6.2 Übergang von Schule zu Hochschule

Das niederländische Schulsystem ist - ähnlich wie der Hochschulsektor - in einen staatlichen und einen privaten (hauptsächlich kirchlichen) Bereich geteilt. Auch hier gilt, daß für alle Träger einheitliche staatliche Vorgaben gemacht werden, die von den Prüfungen über die Lehrplangestaltung bis zur Personalplanung reichen.

Charakteristisch für das niederländische Schulsystem ist - wie Abbildung 13 zeigt - die frühzeitige Selektion in verschiedene Schultypen. Mit etwa 12 Jahren treten die Schüler in die "secondary education" ein. Etwa 34 % aller Schüler besuchen den berufsbildenden Zweig, der Rest eine der drei möglichen Formen der "general secondary education". Übertritte aus dem berufsbildenden Bereich sind zwar möglich, faktisch aber kaum vorhanden (1979 ca. 2 %)

Schaubild 13:



Quelle: Karstanje, P.: "Selection for Higher Education in the Netherlands." In: European Journal of Education. Bd. 16, 1981, Nr. 2, S. 199.

Wie das Diagramm zeigt, bietet nur der Abschluß der "Secondary Grammar School" mit VWO-Zertifikat die Möglichkeit zum Übertritt in die universitäre Ausbildung. Die Gesamtzahl der Abschlüsse verteilt sich folgendermaßen auf die einzelnen Schultypen (1978): "Junior Secondary School" 52 %; "Senior Secondary School" 29 %; "Secondary Grammar School" 19 %. Die vor-universitäre Ausbildung teilt sich abermals in drei verschiedene Schultypen, nämlich das Gymnasium (mit Latein und/oder Griechisch), das Atheneum (neue Sprachen und Ökonomie) und das Lyceum (eine Kombination aus beiden). Innerhalb der vor-universitären Ausbildungsphase findet eine erhebliche Selektion unter den Schülern statt. Von der bereits vorselektierten Gruppe der Schüler im zweiten Jahr der "Secondary Grammar School" erreichen weniger als 50 % das VWO-Zertifikat (Eindexamen); ein Viertel der Schüler hat die Schule verlassen, und ein Drittel wiederholt ein Schuljahr. Die Übertrittsquoten in die Universitätsausbildung differieren stark nach den gewählten Schwerpunkten innerhalb der Schulzeit. Von den Abiturienten mit mathematischen oder naturwissenschaftlichen Schwerpunkten nehmen ca. 70 % ein Studium auf, während von denjenigen mit sprachlichem oder ökonomischem Schwerpunkt nur etwa 45 % ein Studium beginnen. Die Wahl von Schwerpunkten beginnt im vierten Jahr der Sekundarbildung und umfaßt sieben Fächer, die examensrelevant sind. Für die Zulassung zum Studium sind diese Schwerpunkte insofern bedeutend, als neben dem "Eindexamen" in der Regel verlangt wird, daß - je nach Studienfach - bestimmte Schulfächer für das Examen gewählt werden.

Neben diesem "üblichen Weg" zum Hochschulstudium können einige Studiengänge auch nach Abschluß der höheren berufsbildenden Colleges belegt werden, außerdem besteht für Personen, die älter als 25 Jahre sind, die Möglichkeit, ohne die formelle Eingangsqualifikation über ein sogenanntes "Colloquium Doctum" ein Studium zu absolvieren. Beide Gruppen zusammen machten 1979 allerdings nur 11, 8 % der Studentenschaft aus (Karstanje 1981, S. 197 ff.).

Darüber hinaus ist die Zulassung durch den seit 1972 bestehenden Numerus clausus begrenzt. Zwischen 1973 und 1978 nahm die Zahl der Abiturienten um 41 % zu, die Zahl der Studenten im ersten Studienjahr jedoch nur um 19 % (Karstanje 1981, S. 204). Dieses Auseinanderklaffen ist auf die Ausdehnung der NC-Fächer zurückzuführen. Die Auswahlregeln innerhalb des NC-Verfahrens wurden mehrfach geändert, zuletzt wurde eine parallele Anwendung von Notendurchschnitt, Los- und Testverfahren angewandt. Eine Minderung der Zahl der Studienanfänger aufgrund der demographischen Entwicklung wird erst nach 1984 erwartet.

6.3 Studienverlauf

An den niederländischen Hochschulen werden Studiengänge mit einer Länge zwischen vier und sechs Jahren angeboten. Nach drei Studienjahren wurde bisher der nicht-berufsqualifizierende Grad des "Kandidaat" erworben und nach weiteren zwei bis drei Jahren mit den "Doctoral Examen" der Titel "Doctorandus" bzw. "Ingenieur" oder "Meeester". In den medizinischen Fächern schloß sich nach Abschluß einer Praxisphase eine weitere Prüfung an. Die tatsächliche Verweildauer der Studenten betrug jedoch in der Regel sieben Jahre, wobei auch längere Zeiträume durchaus üblich waren. Die statistische Erfassung der Verweildauer bis zum Examen umfaßt daher auch eine Spanne von 13 Jahren (Karstanje 1981, S. 206).

Schaubild 14:

Studiendauer
(Vorbildung: 11/12 Jahre, eindexamen)

	Jahre	2	3	4	5	6	7	8
Erziehungswissenschaft/Pädagogik			K		Drs			
Geisteswissenschaften			K		Drs			D
Jura		K		Mr	Mr			D
Sozialwissenschaften/Ökonomie			K		Drs			D
Naturwissenschaften			K		Drs			D
Technologie/Ingenieurwissenschaften			K		Ir			D
Gesundheitswesen								
Medizin			K		Drs		P	D
Zahnmedizin			K				P	D
Pharmazie			K		Drs		P	D
Veterinärmedizin			K		Drs		P	D
Landwirtschaft					Ir			D

D = doctoraat (or graad van doctor) Drs = doctorandus Ir = ingenieur K = kandidaat
Mr = meester in de rechten P = professional qualification

Quelle: UNESCO: World Guide to Higher Education. Paris 1982, S. 199.

Diese lange Studiendauer und der hohe Anteil von Studenten, die ohne Examen die Universität verlassen, war Anlaß für eine Novellierung der Studienordnung durch das Parlament, die seit 1982 gültig ist und die Effizienz der Ausbildung steigern soll. Danach wird der Studienverlauf in zwei Phasen geteilt. Die erste Phase besteht aus einem einjährigen Propädeutikum, das der Orientierung, aber auch der Selektion dient, es folgt eine dreijährige "Doctoraal"-Ausbildung, die mit denselben Abschlüssen wie zuvor endet. Die Höchststudien-dauer ist auf sechs Jahre festgelegt. Die zweite Phase (postgradua-te) umfaßt ein bis zwei Jahre und beinhaltet die folgenden drei unter-schiedlichen Bereiche: Lehrerausbildung, Forschung und weitere Be-rufsqualifikation. Die Wechsellmöglichkeit von der ersten in die zwei-te Phase ist begrenzt und hängt von den Examensresultaten ab.

6.4 Studenten

Die größten Zuwachsraten in der Zahl der eingeschriebenen Studen-ten hatten die niederländischen Universitäten in den sechziger Jah-ren zu verkraften; seit 1979 stagnieren die Zahlen der Neuimmatri-kulierten. Diese Entwicklung ist auf dem Hintergrund der Numerus clausus-Bestimmungen, aber auch der Auseinanderentwicklung von Schulabsolventenzahlen und Studienanfängern zu sehen. Die Tabel-le 32 gibt die quantitative Entwicklung der Studentenzahlen wieder.

Der Anteil der Frauen unter den Neuimmatrikulierten hat sich im Laufe der siebziger Jahre von 22 % (1970) auf 37 % (1981) erhöht. Wie in anderen europäischen Ländern auch konzentriert sich die-ser Anteil allerdings in bestimmten Fachgebieten. Übergewicht hat der Anteil von Frauen in den Bereichen Pädagogik, Psychologie und Kunst, während in allen anderen Bereichen eine deutliche Un-terrepräsentanz festzustellen ist (etwa Ingenieurwissenschaften: 6 % Frauen).

Die Verteilung der Studenten nach der sozialen Herkunft ist auch in den Niederlanden sehr ungleichgewichtig. P. Karstanje gibt die fol-gende Verteilung an: 33 % der Studenten stammen aus der Ober-schicht, 49 % aus der Mittelschicht und 18 % aus der unteren so-zialen Schichtung.

Eine auffällige Entwicklung zeigt die Quote derjenigen Studenten, die ohne Examen die Hochschule verlassen. Lag dieser Anteil 1970 noch bei 22 % aller Studenten, so stieg er 1980 auf 52 % an. Unter Um-ständen ist diese Entwicklung auf die seit 1979 geführte Diskussion um die Begrenzung der Studiendauer zurückzuführen. Die Tabelle 33 zeigt diese Entwicklung.

Tabelle 32:
Studenten an niederländischen Universitäten (ohne theologische Colleges)

	Gesamtzahl der Studenten			Studenten im ersten Studienjahr		
	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen
1975	122 195	91 804	30 391	19 431	13 450	5 981
1980	151 234	104 464	46 770	23 326	15 115	8 211
1981	152 443	103 583	48 860	23 513	14 878	8 635
1982	152 802	101 935	50 867	23 632	14 803	8 829
1983	160 302	104 907	55 395	26 594	15 943	10 651
nach Disziplinen:						
Theologie	1 860	1 181	679	221	128	93
Geisteswissenschaften	24 392	10 561	13 831	3 814	1 388	2 426
Philosophie	1 658	1 197	461	216	142	74
Gesundheitswesen						
Medizin	14 403	9 073	5 330	1 712	861	851
andere	3 905	2 817	1 088	496	295	201
Natur- und Technik-wissenschaften						
Mathematik und Naturwissenschaften	15 059	11 823	3 236	2 540	1 864	676
Ingenieurwesen	20 396	18 990	1 406	3 824	3 452	372
Landwirtschaft	6 048	4 183	1 865	936	554	382
Sozialwissenschaften						
Jura	25 966	16 085	9 881	4 978	2 730	2 248
Ökonomie	13 317	11 984	1 333	2 515	2 117	398
Soziologie und Politologie	7 943	4 765	3 178	1 348	703	645
Psychologie	8 329	3 773	4 556	1 235	471	764
Pädagogik und Erziehungswissensch.	7 921	2 263	5 658	1 075	293	782
andere	804	436	368	131	62	69
Andere	8 301	5 776	2 525	1 553	883	670

Quelle: Netherlands Central Bureau of Statistics: Statistical Yearbook of the Netherlands 1984. The Hague 1985, S. 108.

Tabelle 33:
Universitätsabgänge 1970-1980

	1970	1975	1980	1981	1982
Männer					
ohne Zertifikat	1 274	3 430	8 239	6 331	5 464
mit Zertifikat	5 629	7 953	8 134	8 131	9 031
Frauen					
ohne Zertifikat	567	1 190	3 713	2 906	2 732
mit Zertifikat	910	1 712	2 698	2 944	3 552

Quelle: Netherlands Central Bureau of Statistics: Statistical Yearbook of the Netherlands 1984. The Hague 1985, S. 115.

Auch die "Abbrecherquote" zeigt über den gesamten Zeitraum für weibliche Studenten wesentlich höhere Anteilswerte als für die männlichen.

Altersmäßig konzentriert sich die Zahl der Studenten in der Altersgruppe der 19- bis 25-jährigen, allerdings macht Tabelle 34 zugleich deutlich, daß ein erheblicher Teil der Studenten (32 %) älter als 25 Jahre ist.

Tabelle 34:
Altersaufbau der Studentenschaft (1982)

Alter	Männer	Frauen	Gesamt
17	54	47	101
18	4 529	2 678	7 207
19	8 165	4 768	10 843
20	9 150	5 038	14 188
21	9 751	5 239	14 990
22	9 961	5 038	14 999
23	10 492	4 880	15 372
24	9 365	4 252	13 617
25	8 053	3 689	11 742
26	6 589	2 900	9 489
27	4 878	2 068	6 946
28	3 863	1 496	5 359
29	3 033	1 205	4 238
30-34	8 461	3 955	12 416
35 und älter	5 591	3 614	9 205

Quelle: Netherlands Central Bureau of Statistics: Statistical Yearbook of the Netherlands 1984. The Hague 1985, S. 118.

Traditionell gering ist der Anteil der Studenten, die eine "Dissertation" anfertigen (ca. 10 % aller Examinierten), um den "Graad van Doctor", den höchsten Grad innerhalb der akademischen Ausbildung, zu erreichen. Die Gesamtzahl hat sich zwischen 1950 und 1978 nur unwesentlich verändert, wobei 60 % den "Dokortitel" in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Disziplinen erwarben.

7. Aspekte eines internationalen Vergleichs

7.1 Hochschulzugang

Alle behandelten Länder zeigen, daß im Zuge der Hochschulexpansion der freie Zugang zur Hochschule eingeschränkt wurde, wobei entweder neue Selektionsmechanismen eingeführt (z. B. Numerus clausus) oder bestehende in ihrer quantitativen Wirkung verstärkt wurden. Zugleich - wenn auch zeitversetzt und in ganz unterschiedlichem Ausmaß - wurden Studienangebote für Personen ohne formelle Hochschulzugangsberechtigung geschaffen, nicht zuletzt auf dem Hintergrund einer veränderten Verschränkung von Berufstätigkeit und Ausbildung. Das gesamte Spektrum dieser Öffnung (Open University und alle anderen Formen universitärer Weiterbildung) konnte hier nicht behandelt werden, wohl aber die Veränderung der Zugangsbedingungen zum "traditionellen" Hochschulstudium.

Die weitestgehende Regelung hinsichtlich des Einbezugs beruflicher Erfahrungen in die Hochschulzulassungskriterien dürften in Schweden getroffen worden sein. Die Auffächerung der notwendigen Eingangsqualifikationen für den Hochschulsektor muß allerdings auf dem Hintergrund der weitgehenden Verwirklichung des Gesamtschulprinzips und der Integration von allgemein- und berufsbildender Ausbildung gesehen werden. Mit der Reform der Zulassungsbedingungen erfolgte eine Verlagerung von Studienanfängern zu bestimmten Studiengängen. Diese Verlagerung führte allerdings - bei einer bedarfsorientierten Kapazitätsplanung - zu einem erheblichen Andrang auf ursprünglich nicht zulassungsbeschränkte Studienfächer, mit der Konsequenz einer weiteren Ausdehnung des Zulassungsverfahrens. Die gesellschaftliche Absicherung der Chancengleichheit innerhalb der Zulassungsmodalitäten führt offenbar - insbesondere wenn man die hohe Anzahl von Studenten berücksichtigt, die ohne Examen abschließen - zu einer Verschiebung des Abstimmungsprozesses mit den Marktbedürfnissen auf andere Stellen des Qualifikationsverlaufes.

Es zeigt sich auch, daß die Beschäftigungsaussichten für Akademiker nur bedingt regulativ auf die Nachfrage nach Studienplätzen wirken, insofern zu Beginn der siebziger Jahre viele potentielle Studenten noch direkt auf den Arbeitsmarkt orientiert waren, unter den Bedingungen anhaltender Beschäftigungsprobleme jedoch die Zahl der Studierwilligen wieder anstieg.

Gerade im Gegensatz zu Schweden unterliegt der Hochschulzugang in Großbritannien keiner gesamtwirtschaftlichen Planung (wenn auch Tendenzen in dieser Richtung erkennbar sind). Die Hochschu-

len können aus den Studienplatzbewerbern selbständig auswählen. Die Bewerber wiederum konkurrieren nicht nur um einen Studienplatz, sondern um die Zulassung zu einer möglichst prestigeträchtigen Hochschule bzw. Studiengang. Die Hochschulen setzen dabei einerseits die gewünschte Eingangsqualifikation fest und sind andererseits durch das Finanzierungssystem in ihrer Planung direkt von der Zahl der Studierenden abhängig. Der Selektionsprozeß ist allerdings nicht auf das Zulassungsverfahren beschränkt, sondern reicht weit in die Sekundarausbildung zurück, da die Schulausbildung in enger Abstimmung mit den Universitäten nicht nur in bezug auf die Leistung, sondern auch auf die fachliche Schwerpunktbildung an den universitären Bildungsprofilen ausgerichtet ist. Diese Verknüpfung erleichtert den Hochschulen zugleich die curriculare Planung, da der Qualifikationsstand der Schulabgänger der sich anschließenden universitären Ausbildung angepaßt ist.

Insgesamt ist die Zahl der Studenten - bezogen auf den jeweiligen Altersjahrgang - in Schweden im Vergleich zu den anderen untersuchten Ländern relativ niedrig; allerdings ist zugleich die Quote der erfolgreich des Studium Abschließenden ungleich viel höher. Die Selektion findet also im wesentlichen vor dem Übertritt in die universitäre Ausbildung statt.

Auch im französischen Hochschulsystem ist ein erheblicher Teil der Selektion in das Schulwesen eingebettet. Allerdings differieren die universitären Selektionsmechanismen dort nicht nur hinsichtlich der Studiengänge (z. B. die "Concours"-Prüfungen, die als kapazitätsabhängige Selektion innerhalb des Studiums fungieren), sondern auch hinsichtlich der institutionellen Aufnahmebedingungen. Dabei scheint die "Härte" der Auswahlverfahren sowohl mit dem Prestige der verschiedenen tertiären Ausbildungssektoren als auch mit dem Ansehen der einzelnen Institutionen zu korrelieren. Gerade die aktuelle Auseinandersetzung um die Hochschulreform zeigt, daß "harte" Selektionsphasen entweder in Gestalt von Eignungsprüfungen oder studienbegleitenden Prüfungen ein in der französischen Universitätstradition tiefverwurzelter Mechanismus der quantitativen Anpassung des Universitätssystems, aber auch der Statuszuweisung ist, der nicht ohne weiteres durch andere Regulative ersetzt werden kann.

In den Niederlanden zeigt sich schließlich ebenfalls die Tendenz, Spezialisierungen bereits in die Schulausbildung einzulagern und so die Übertritte in die universitäre Ausbildung in fachlicher Hinsicht in gewissem Umfang zu präformieren (was allerdings zunächst in sehr unterschiedlichen Übertrittsquoten überhaupt deutlich wird). Die kapazitätsorientierte Zulassung folgt - sieht man von den Ver-

änderungen der Verfahrensmodi einmal ab - im wesentlichen dem aus der Bundesrepublik bekannten Numerus clausus-Verfahren.

Systematisch lassen sich die verschiedenen Zulassungssysteme wohl neben der Frage der Durchlässigkeit und Chancengleichheit und der Verknüpfung mit der schulischen Ausbildung für den hier interessierenden Problembereich danach differenzieren, welchen Einfluß die Ausbildungsinstitutionen selbst auf die Auswahl und Zusammensetzung der Studenten nehmen können. Hier stellt das britische Modell sicherlich die konsistenteste Orientierung an einem marktwirtschaftlichen Verteilungssystem dar, die zugleich (in Verbindung mit dem Finanzierungssystem) eine Qualitäts- und Prestigehierarchie der Hochschulen bedingt. Diese äußere Differenzierung umfaßt auch die Zuordnung der eher anwendungsorientierten Studiengänge zum staatlichen Teil des Hochschulwesens (den Polytechnics), wengleich diese - in ihre Genese den deutschen Fachhochschulen vergleichbaren - Institutionen unter den Bedingungen stark steigender Schulabsolventenzahlen zum Teil auch die Funktion der Kanalisierung der Studentenströme in einen "parauniversitären" Sektor übernommen haben. Der Differenzierung in verschiedene Hochschularten und Hochschulen mit je eigenem Profil ist wohl die Vielfältigkeit der britischen Bildungslandschaft zu verdanken, allerdings zeigt sich auch, daß bei sinkender Finanzausstattung und zukünftig sinkenden Studentenzahlen sowohl das Ziel eines qualitativ vergleichbaren Bildungsangebots als auch einer vor allen Dingen an die institutionelle Differenzierung gebundenen Innovationsfähigkeit (gegenüber stark traditionsgebundenen Fachrichtungen) in Frage gestellt wird und damit zunehmende staatliche Koordinations- und Steuerungsmaßnahmen notwendig werden.

7.2 Innere und äußere Differenzierung des Hochschulsystems

Hinsichtlich der äußeren Differenzierung nimmt Frankreich einen gewissen Sonderstatus ein, da die institutionelle Ausdifferenzierung der Grandes Ecoles ein Spezifikum der napoleonischen Universitätstradition ist und in dieser Form in den übrigen untersuchten Ländern nicht anzutreffen ist. Die auf Funktionen im mittleren Management zugeschnittene anwendungsbezogene Ausbildung in den Kurzstudiengängen der IUT ist von der Funktion her mit den Polytechnics oder den Fachhochschulen vergleichbar, nicht jedoch in der speziellen Einbindung in das Universitätssystem. Inwieweit die Absolventen der IUT in den Arbeitsmarkt übernommen wurden oder anschließend doch eine "long-cycle"-Ausbildung absolvierten, be-

dürfte einer genauen Untersuchung; unproblematisch dürfte der Übergang in den Arbeitsprozeß allerdings nicht sein, da auch in Frankreich ein ausgeprägtes Laufbahnsystem die beruflichen Karrierechancen von der Eingangsqualifikation und -position abhängig macht, was es nahelegt, einen möglichst hohen Abschluß zu erwerben. Insgesamt weist das französische Hochschulsystem in hohem Maße institutionelle Differenzierungen mit den Merkmalen staatlich/privat, selektiv/offen, spezialisiert/unspezialisiert, hohes/niedriges Prestige usw. auf. Inwieweit die daraus resultierende hierarchische Stufung der Institutionen (und auch Studienfächer) und die Konkurrenz um möglichst hoch angesehene Studienplätze als effiziente Organisation der Ausbildungsfunktion des Hochschulsektors angesehen werden kann, erscheint zumindest für den universitären Sektor - angesichts der hohen "dropout-Quoten" - fragwürdig. Allerdings muß gerade für die Gegenüberstellung von "Studienabbrecherquoten" (die für Großbritannien am niedrigsten liegen) genauer analysiert werden, was sich hinter diesen Quoten verbirgt. Sie beinhalten in der Regel sowohl den Wechsel in Arbeitsverhältnisse vor Abschluß des Studiums, Studienfachwechsler, Studenten in Warte-Positionen als auch tatsächliche Abbrecher. Insofern können Effizienzkriterien nicht ausschließlich auf solche "Abbruchquoten" gestützt werden. Eine direkt bedarfsorientierte Steuerung der Studentenzahlen scheint nur in den nicht selektiven Studiengängen, insbesondere der Grandes Ecoles, zu erfolgen, während gerade der Universitätssektor gegenüber staatlich verordneten Versuchen einer engeren "Passung" von Universitätsausbildung und Arbeitsmarktstrukturen mit Verweis auf die universitäre Autonomie sehr sensibel reagiert.

Im Unterschied zu Frankreich verlief die Ausdifferenzierung verschiedener Institutionen des Hochschulsektors - zum Teil durch Aufwertung bestehender Einrichtungen - in Schweden unter weit aus einheitlicheren Rahmenbedingungen. Der Hochschulsektor konnte so zunächst die soziale Nachfrage nach Ausbildung befriedigen, mußte jedoch angesichts der im Gefolge der einschneidenden ökonomischen Rezessionsphase im Laufe der siebziger Jahre wieder ansteigenden Studentenzahlen auf Zugangsbeschränkungen für alle Studiengänge zurückgreifen. Diese Reglementation des Hochschulzugangs wurde in Verbindung mit der Orientierung der verschiedenen Disziplinen an Berufsfeldern als bedarfsorientiertes Steuerungsinstrumentarium begriffen, das Friktionen im Übergang von der Hochschule in die Berufstätigkeit minimieren sollte. Allerdings zeigen anhaltend hohe Arbeitslosenquoten für Akademiker während der siebziger Jahre, die zum Teil signifikant über der Gesamtquote der entsprechenden Altersgruppe liegen, die

grundsätzliche Problematik einer planmäßigen Anpassung von Hochschulabsolventen in quantitativer wie qualitativer Hinsicht an die Kapazitäten eines sich wandelnden Arbeitsmarktes (Vgl. Willmann 1980, S. 300 ff.). Es ist jedoch zu vermuten, daß die mit der inneren wie äußeren Differenzierung verbundene Flexibilität des schwedischen Hochschulsystems Anpassungsprozesse zwischen Ausbildung und Beruf erleichtert hat: Probleme scheinen sich eher im Hinblick auf die Erhaltung wissenschaftlicher Standards und qualitativ hochwertiger Forschung zu ergeben.

Für die Niederlande ist hingegen eher die Differenzierung in kleine, meist private, berufsbildende Institutionen auf der einen und die Scheidung in private und staatliche Hochschulen auf der anderen Seite charakteristisch. Trotz unterschiedlicher Autonomie-spielräume scheint die Trägerschaft aber, da die privaten Hochschulen im Gegensatz zu den britischen Universitäten relativ eng an staatliche Vorgaben gebunden sind, keine entscheidenden Auswirkungen auf die Gestaltung der Studiengänge zu haben. Die innere Differenzierung der Studiengänge zeigt in den Niederlanden eine der bundesdeutschen Teilung in Grund- und Hauptstudien ähnliche Struktur, wenn auch mit der Novellierung der Studienordnung offenbar eine stärkere Selektion bereits nach dem ersten Studienjahr angestrebt wird.

Während im niederländischen System der erste Abschluß kein berufsqualifizierender ist, bieten die französischen Universitäten nach jedem "cycle" einen Abschluß, der sowohl für den Berufseintritt als auch für eine Fortsetzung des Studiums genutzt werden kann. Allerdings zeigen gerade die französischen Erfahrungen mit dem ersten Abschluß nach zwei Jahren, daß eine Stufung des Studiums voraussetzt, daß auf dem Arbeitsmarkt adäquate Positionen zur Verfügung stehen oder neu entstehen müssen und in der ersten Phase lediglich eine orientierende Grundausbildung geleistet werden kann. Insofern scheinen die speziellen Kurzstudiengänge (wie sie von den IUT angeboten werden) den Vorteil einer wesentlich geschlosseneren und zielorientierteren curricularen Struktur zu besitzen. Für Großbritannien stellt sich die Frage nach Kurzstudiengängen kaum, da das Studium bereits in einer - im Verhältnis zu anderen europäischen Ländern - kurzen Zeitspanne bei genauer curricularer Planung absolviert wird. Dort bewegt sich die Diskussion eher um die Frage, ob in einzelnen Bereichen ein Qualitätszuwachs durch längere Ausbildungszeit möglich ist. Allerdings muß im Vergleich berücksichtigt werden, daß in Großbritannien und auch in Schweden eine strikte Trennung zwischen "graduate"- und forschungsbezogener "postgraduate"-Aus-

bildung gemacht wird, so daß innerhalb der "graduate"-Phase entweder zusätzliche Sozialisationsziele ("Charakterbildung") oder aber starke Anwendungsbezüge implementiert werden können. Für Schweden gilt darüber hinaus, daß in ganz erheblichem Umfang eine Diversifikation des Lehrangebotes mit korrespondierenden Abschlußmöglichkeiten entwickelt wurden, die neben dem traditionellen, curricular festgelegten Studienverlauf eine Fülle spezifischer oder an individuellen Interessen orientierter Studiemöglichkeiten eröffnet. Es scheint allerdings nicht unproblematisch zu sein, angesichts dieser Variationsbreite wissenschaftliche Qualifikationsstandards für die verschiedenen Teile des Studiums aufrechtzuerhalten.

Für das bundesrepublikanische Hochschulwesen stellt sich die Frage, inwieweit eine Stufung in kürzere, eher anwendungsorientierte und längere, eher wissenschaftlich orientierte Studiengänge realisierbar ist, ohne den Wissenschaftsbezug der Ausbildung aufzugeben. Hier scheinen Studiengangmodelle, wie sie etwa von den Gesamthochschulen angeboten werden, die also neben einem ersten berufsbezogenen Abschluß die Möglichkeit eines weiteren wissenschaftlichen Abschlusses offerieren, ein interessanter Ansatz zu sein.

7.3 Hochschule und Arbeitsmarkt

Zur Beantwortung der Frage nach der Qualität der Abstimmung von Hochschulausbildung und Arbeitsmarkt zeigt der internationale Vergleich, daß auf Seiten des "Abnehmersystems" neben generellen Faktoren (Wachstum, Arbeitskräftebedarf, veränderte Qualifikationsprofile) nationale Besonderheiten in mehrfacher Hinsicht berücksichtigt werden müssen. Dies bezieht sich auf die quantitative Relation von Hochschulabgängern und Beschäftigung von Akademikern, den Anteil von Führungskräften innerhalb der betrieblichen Hierarchien, die vertikale und horizontale Mobilität, den Umfang betrieblicher Ausbildungsleistung, den die Hochschule nicht erbringt, bzw. den Umfang der erwarteten spezifischen Qualifikationen, die nicht "on the job" erworben werden, den Stellenwert zertifizierter Abschlüsse, die Eingangsvoraussetzungen für Dienstverhältnisse bei öffentlichen Arbeitgebern, die Ausprägung des Laufbahnsystems usw. (allein die in Großbritannien weitaus geringere und relativ konstant sich entwickelnde Quote der Hochschulzugangsberechtigten am jeweiligen Altersjahrgang und die - wie in den anderen Ländern auch - fallende Quote des Übertritts von Schule zu Hochschule zeigen die unterschiedlichen quantitativen Entwicklungen der Studentenzahlen). Auf der anderen Seite spielt im Ausbil-

dungssektor offenbar die auf der jeweiligen Tradition des Hochschulsystems gegründete Herausbildung von Institutionen, die speziell administratives oder ökonomisches Führungspotential "produzieren" (Grandes Ecoles, auch britische Traditionsuniversitäten), eine Rolle, aber auch die Reputation der jeweiligen Universitäten, dort wo sich die einzelnen Institutionen in Konkurrenzverhältnissen bewegen.

Die globalen Daten der Beschäftigungssituation (Arbeitslosenquote) zeigen für alle behandelten Länder, daß Probleme der Akademiker-Arbeitslosigkeit - wenn auch nach Fachrichtungen höchst unterschiedlich ausgeprägt und auch in den quantitativen Dimensionen unterschiedlich - im Laufe der siebziger und achtziger Jahre überall auftraten. Welche Auswirkungen dabei die unterschiedlichen Planungs- und Steuerungssysteme des Hochschulwesens der einzelnen Länder auf die quantitative und qualitative Passung von Hochschulabsolventen und Arbeitsplätzen hatten, bedürfte einer eingehenden Untersuchung sowohl des Arbeitsmarktes als auch des Transferprozesses zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. In diesem Zusammenhang sollten auch die Vermittlungs- und Beratungsdienste, die gerade in den britischen Universitäten sehr entwickelt sind, auf ihre Wirksamkeit hinsichtlich Markttransparenz, Vermittlungschancen, Verbindung mit regionalen Arbeitsmärkten hin näher untersucht werden.

7.4 Zum Verhältnis von Hochschule und Staat

Die veränderten ökonomischen Bedingungen berühren nicht nur das Problemfeld Arbeitsmarkt, sondern schlagen sich auch in finanziellen Restriktionen für den Hochschulsektor nieder und bedeuten damit auch für das Verhältnis von Staat und Universitäten eine gegenüber der Prosperitätsphase veränderte Beziehung. Für eine tiefergehende Analyse müßten allerdings über globale Bestimmungen von Autonomie der Hochschule hinaus die formellen und informellen Entscheidungsstrukturen sowie der Umfang der Kompetenzen der jeweiligen Selbstverwaltungsorgane und ihre Beeinflussung durch staatliche Organe für die einzelnen Aspekte der universitären Ausbildungs- und Forschungsfunktionen analysiert werden.

Insgesamt lassen sich zwei gegenläufige Trends ausmachen. Während in dem kontinentaleuropäischen - überwiegend zentralistisch strukturierten - Hochschulsystem in den verschiedenen Reformphasen tendenziell eine Dezentralisierung der Verwaltungsstrukturen stattfand, scheint sich in Großbritannien eher eine zentral-

staatliche Steuerung auszubreiten. Insbesondere scheint es fraglich, ob "Pufferorganisationen" zwischen Staat und Hochschule, wie das britische UGC, das viele Reformmodelle inspiriert hat (Vgl. auch den Fréville Report in Frankreich zur Hochschulfinanzierung), unter ökonomischen Krisenbedingungen funktionsfähig bleiben können. Zumindest zeigt das schwedische Beispiel, daß Differenzierung und regionale Bedarfsorientierung relativ unabhängig von Marktmechanismen durch staatlichen Eingriff hergestellt werden können.

Literatur

- ANDREN, C.G.: "Patterns of Authority in Swedish Higher Education and Research." In: International Journal of Institutional Management in Higher Education, Bd. 7, 1983, Nr. 2.
- ANWEILER, O. u. a.: Bildungssysteme in Europa. Weinheim 1980.
- AVAKOV, R., BUTTGEREIT, M., SANYAL, B.C. und TEICHLER, U. (Hg.): Higher Education and Employment in the USSR and in the Federal Republic of Germany. Paris: UNESCO/IIEP 1984.
- BECHER, T., EMBLING, J. und KOGAN, M.: Systems of Higher Education: United Kingdom. New York: International Council for Educational Development 1977.
- BECHER, T. und KOGAN, M.: Process and Structure in Higher Education. London 1980.
- BELL, T.H.: "The Federal Role in Education." In: Harvard Educational Review. 1982, Nr. 52.
- BEN-DAVID, J.: Centers of Learning: Britain, France, Germany, United States. New York 1977.
- BERG, J.: Education and Jobs: The Great Training Robbery. New York 1970.
- BERGENDAL, G.: "Simplicity or Multiplicity? A Swede's Outlook in Higher Education." In: European Journal of Education, Bd. 19, 1984, Nr. 2.
- BERGENDAL, G. und MARKLUND, S.: Trends in Swedish Educational Policy. Uddevalla 1979.
- BIENAYME, A.: Systems of Higher Education: France. New York: International Council of Educational Development 1978.
- BIENAYME, A.: "The New Reform in French Higher Education." In: European Journal of Education, Bd. 19, 1984, Nr. 2.
- BLAUG, M.: "The Correlation between Education and Earnings: What Does it Signify?" In: Higher Education, Bd. 1, 1972, Nr. 1.
- BOEHRINGER, R.: "Das Britische System." In: Deutsche Universitätszeitung, 1981, Nr. 1.
- BOUCHER, L.: "Some Aspects of the Relationship between the Upper Secondary School and Higher Education in Contemporary Sweden." In: European Journal of Education, Bd. 16, 1981, Nr. 2.
- BOUDON, C.R.: "The French University since 1968." In: Comparative Politics, Bd. 10, 1977.
- BOYD, D.: Elites and their Education. Windsor 1973.
- BROADFOOT, P., TULASIEWICZ, W. und BROCK, C. (Hg.): Politics and Educational Change. London 1981.
- BROCK, C.: "Problems of Articulation between Secondary and Higher Education in England and Wales." In: European Journal of Education, Bd. 16, 1981, Nr. 2.
- BÜCHNER, P.: England. Fakten, Analysen, Tendenzen des Bildungswesens. München 1975.
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Grund- und Strukturdaten 1983/84 (1984/85). Bonn 1983 (1984).
- Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung: Hochschulbericht 1984. Wien 1984.
- Carnegie Council on Policy Studies in Higher Education: Three Thousand Futures: The Next Twenty Years for Higher Education. San Francisco, London 1980.
- Central Statistical Office: Annual Abstract of Statistics. 1985 Edition. London 1985.
- CERYCH, L. und COLTON, S.: "Summarizing Recent Student Flows." In: European Journal of Education, Bd. 15, 1980, Nr. 1.
- CERYCH, L., COLTON, S. und JALLADE, J.P.: Student Flows and Expenditure in Higher Education. Amsterdam: Institute of Education. European Cultural Foundation 1981.
- CERYCH, L., NEUSEL, A., TEICHLER, U. und WINKLER, H.: Implementation of Higher Education Reforms: The German Gesamthochschule. Amsterdam: Institute of Education, European Cultural Foundation 1981.

CLARK, B. R.: The Higher Education System. Berkeley, Los Angeles, London 1983.

CLARK, B. R. (Hg.): The School and the University: An International Perspective. Santa Monica/Cal. 1984.

CLAYTON, K. M.: "Buffer' Institutions in Higher Education in the United Kingdom." In: International Journal of Institutional Management in Higher Education, Bd. 7, 1983, Nr. 2.

COHEN, A.: "A Historical Overview of the State and Higher Education in the Netherlands." In: European Journal of Education, Bd. 17, 1982, Nr. 3.

CORRADO DE FRANCESCO: "Italy a Part-Time Higher Education System?" In: European Journal of Education, Bd. 19, 1984, Nr. 2.

Council of Europe: Changing Tertiary Education in Modern European Society. Strasbourg 1978.

Council of Europe: Reform and Development of Tertiary (postsecondary) Education in Southern Europe. Strasbourg 1981.

Council of Europe: Reform and Development of Tertiary Education in Europe. Recommendations. Strasbourg 1982.

Council of Europe: Universities 2000, Development and Future Trends in the Functions of Higher Education: Two Case Studies: Portugal and Sweden. Strasbourg 1983.

Council of Europe: Newsletter. 1984, Nr. 1.

DAALDER, H. und SHILS, E. (Hg.): Universities, Politicians and Bureaucrats. Cambridge 1982.

Department of Education and Science: DES Report on Education. Number 100. London 1984.

Department of Education and Science: Statistical Bulletin. London (fortlaufend).

DOU, A. (Hg.): Sobre la Universidad. Bilbao 1982.

DRY, J.: "Patterns of Authority in the Higher Education System in France." In: International Journal of Institutional Management in Higher Education, Bd. 7, 1983, Nr. 2.

Education Service of the Commission of the European Community: "The Impact of Demographic Change on Education Systems in the European Community." In: European Journal of Education, Bd. 16, 1981, Nr. 3-4.

EDWARDS, E. G.: Higher Education for Everyone. Nottingham 1982.

EMBLING, J. F.: Die neuen britischen Universitäten als Instrumente der Reform. Konstanz: Konstanzer Universitätsreden, 1984, Nr. 20.

EURICH, N. P.: Systems of Higher Education in Twelve Countries: A Comparative View. New York: International Council for Educational Development 1981.

EUSTACE, R.: "British Higher Education and the State." In: European Journal of Education, Bd. 17, 1982, Nr. 3.

Foreign Office of the Federal Republic of Germany: The Educational System in the Federal Republic of Germany. Bonn 1982.

FULTON, O. (Hg.): Access to Higher Education. Guildford: Society for Research into Higher Education 1981.

FULTON, O., GORDON, A. und WILLIAMS, G. (Hg.): Higher Education and Manpower Planning. Genf: ILO 1982.

Fundacion Fuessa: Informe sociologico sobre el cambio social en Espana 1975/1983. Madrid 1983.

FURTH, D.: "New Hierarchies in Higher Education." In: European Journal of Education, Bd. 17, 1982, Nr. 2.

GEIGER, R.: "The Changing Demand for Higher Education in the 70s; Adaptions within Three National Systems." In: Higher Education, Bd. 9, 1980, Nr. 3.

GELLERT, C.: Vergleich des Studiums an englischen und deutschen Universitäten. München: Bayrisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung 1983.

GLASER, H. A.: Hochschulreform - und was nun? Frankfurt/M., Berlin, Wien 1982.

GOLDSCHMIDT, D. (Hg.): Demokratisierung und Mitwirkung im Bildungswesen Schwedens und der Bundesrepublik Deutschland. Braunschweig 1974.

GOLDSCHMIDT, D.: "Tendenzen der internationalen Hochschulentwicklung." In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, Bd. 1, 1981, Nr. 2.

GRUSON, P. und MARKIEWICZ-LAGNEAU, J.: L'Enseignement Supérieur et son Efficacité: France, Etat Unis, URSS, Pologne. Paris: La Documentation Française 1983.

GURGDIES, E.: "Chancen und Probleme der Öffnung des Hochschulbereichs. Eine Untersuchung über Hochschulreform und Hochschulexpansion in Schweden." In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, Bd. 1, 1981, Nr. 2.

HALSEY, A.H. u.a.: Origins and Destination: Family Class and Education in Modern Britain. Oxford 1980.

HERMANNNS, H. und TEICHLER, U.: "Integration of Higher Education - Concepts and Modells." In: HERMANNNS, H., TEICHLER, U. und WASSER, H. (Hg.): The Compleat University. Cambridge 1983.

HERMANNNS, H., TEICHLER, U. und WASSER, H. (Hg.): The Compleat University. Cambridge 1983.

Higher Education in Europe. 1983, Nr. 4.

Hochschul-Informationssystem (HIS): Studienwünsche und Studienwahl, Berufserwartungen und Befinden im Studium bei deutschen Studienanfängern an wissenschaftlichen Hochschulen. Hannover 1984. (HIS-Kurzinformationen A8/84).

HÜFNER, K., RIESE, H. und SCHRAMM, J.: "Forschungsprogramm ökonomische Theorie der Hochschule." In: Freie Universität Berlin, Zentralinstitut für sozialwissenschaftliche Forschung: Hochschule zwischen Plan und Markt. Berlin 1984.

HUSEN, T.: The School in Question: A Comparative Study of the School and its Future in Western Societies. Oxford 1979.

Institut National de la Statistique et des Études Économiques. Annuaire Statistique de la France 1980. Paris 1980.

JOURDAN, M.: Britische Alternativen im Tertiärbereich. Kastellaun 1977.

KALLEN, D.: The Future of Education in the Netherlands. Amsterdam 1980.

KARSTANJE, P.: "Selection for Higher Education in the Netherlands." In: European Journal of Education, Bd. 16, 1981, Nr. 2.

KELLERMANN, P. (Hg.): Studienaufnahme und Studienzulassung. Aspekte des Wandels im Zugang zu den Hochschulen. Klagenfurt 1984.

KIM, L.: "Admission to Higher Education in Sweden and its Implications for Integrated Higher Education." In: HERMANNNS, H., TEICHLER, U. und WASSER, H. (Hg.): The Compleat University. Cambridge 1983, deutsch in: HERMANNNS, H., TEICHLER, U. und WASSER, H. (Hg.): Integrierte Hochschulmodelle. Frankfurt 1982.

KLOSS, G.: "Möglichkeiten, Ziele und Modalitäten der Studienplanung und Studienreform in England." In: Beiträge zur Hochschulforschung, 1980, Nr. 4.

KLOSS, G.: "Die wissenschaftlichen Hochschulen Großbritanniens unter dem Diktat staatlicher Sparmaßnahmen." In: Beiträge zur Hochschulforschung, 1982, Nr. 3.

KLOSS, G.: "Probleme der Forschungsförderung in Großbritannien." In: Beiträge zur Hochschulforschung, 1983, Nr. 2.

KOGAN, M. und KOGAN, D.: The Attack on Higher Education. London 1983.

KYVIK, S.: "The Norwegian Regional Colleges." In: Studies in Research and Higher Education, 1981, Nr. 1, Oslo: NAUF's Utredningsinstitut 1981.

LANE, J.E.: "Is there a University Crisis in Sweden?" In: European Journal of Education, Bd. 16, 1981, Nr. 3-4.

LANE, J.E., STENLUND, H. und WESTLUND, A.: "Die Hochschulintegration in der Einschätzung der schwedischen Hochschullehrer." In: HERMANNNS, H., TEICHLER, U. und WASSER, H. (Hg.): Integrierte Hochschulmodelle. Frankfurt 1982.

LASSIBILLE, G., LEVY-GARBOUA, L., NAVARRO-GOMES, L. und ORIVEL, F.: De l'inefficacité du Systeme Francaise de l'Enseignement superieur. Paris: CREDOC, IREDU 1980.

- LEITNER, W.: "Reform by New Establishment: Europe's Young Universities." In: *Western European Education*, Bd. 12, 1980-81, Nr. 4.
- LEVY-GARBOUA, L. und ORIVEL, F.: "Inefficiency in the French System of Higher Education." In: *European Journal of Education*, Bd. 17, 1982, Nr. 2.
- LINDLEY, R.: "Education, Training, and the Labor Market in Britain." In: *European Journal of Education*, Bd. 16, 1981, Nr. 1.
- LUTZ, B.: "Education and Employment: Contrasting Evidence from France and the Federal Republic of Germany." In: *European Journal of Education*, Bd. 16, 1981, Nr. 1.
- MITTER, W.: *The Use of Tests and Interviews for Admission to Higher Education*. Windsor: Council of Europe 1979a.
- MITTER, W.: *Hochschulzugang in Europa*. Weinheim, Basel 1979b.
- Ministere de l'Education Nationale: *Reperes et References Statistiques sur les Enseignement et la Formation*. Edition 1984. Vanves 1984.
- Ministry of Foreign Affairs: *The Kingdom of the Netherlands. Facts and Figures*. Education and Science. o.O., o.J.
- National Advisory Body for Local Authority Higher Education (NAB): *A Strategie for Higher Education in the Late 1980s and Beyond*. London 1984.
- National Commission on Excellence in Education: *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*. Washington, D.C.: US Department of Education 1983.
- NEAVE, G.: "Academic Drift: Some Views from Europe." In: *Studies in Higher Education*, Bd. 6, 1979, Nr. 2.
- NEAVE, G.: "The Changing Boundary between the State and Higher Education." In: *European Journal of Education*, Bd. 17, 1982, Nr. 3.
- NEAVE, G.: "The Dynamics of Integration in Non-Integrated Systems of Higher Education in Western Europe." In: HERMANN, H., TEICHLER, U. und WASSER, H. (Hg.): *The Compleat University*. Cambridge 1983a.
- NEAVE, G.: "On the Edge of Abyss: An Overview of Recent Developments in European Higher Education." In: *European Journal of Education*, Bd. 17, 1983b, Nr. 2.
- NEAVE, G.: "On the Road to Silicon Valley? The Changing Relationship between Higher Education and Government in Western Europe." In: *European Journal of Education*, Bd. 19, 1984, Nr. 2.
- Netherlands Central Bureau of Statistics: *Statistical Yearbook of the Netherlands 1982*. (1984). The Hague 1983 (1985).
- NEUSEL, A. und TEICHLER, U.: "Comprehensive Universities-History, Implementation Process and Prospects." In: HERMAANS, H., TEICHLER, U. und WASSER, H. (Hg.): *The Compleat University*. Cambridge 1983.
- NIESER, B.: *Bildungswesen, Chancengleichheit und Beschäftigungssystem: vergleichende Daten und Analysen zur Bildungspolitik*. München 1980.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD): *Short Cycle Higher Education: A Search for Identity*. Paris 1973.
- OECD: *Policies for Higher Education. General Report of the Conference on Future Structure of Post-Secondary Education*. Paris 1974.
- OECD: *Educational Policy and Planning: Goals for Educational Policy in Sweden*. Paris 1980.
- OECD: *Reviews of National Policies for Education: Educational Reforms in Sweden*. Paris 1981a.
- OECD: *The Future of University Research*. Paris 1981b.
- OECD: *Research and Policy-Making*. Paris 1982.
- OECD: *Policies for Higher Education in the 1980s*. Paris 1983a.
- OECD: *Educational Planning. A Reappraisal*. Paris 1983b.
- OECD: *Educational Trends in the 1970s. A Quantitative Analysis*. Paris 1984.

PAUL, J.-J.: "Education and Employment: A Survey of French Research." In: European Journal of Education, Bd. 16, 1981, Nr. 1.

PAUTLER, E.: "The Links between Secondary and Higher Education in France." In: European Journal of Education, Bd. 16, 1981, Nr. 2.

PEISERT, H. und FRAMHEIN, G.: Systems of Higher Education: Federal Republic of Germany. New York: International Council for Educational Development 1978.

PREMFORS, R.: "How Much Higher Education is Enough?" In: Comparative Education Review, Bd. 24, 1980.

PREMFORS, R.: "National Policy Styles and Higher Education in France, Sweden and the United Kingdom." In: European Journal of Education, Bd. 16, 1981, Nr. 2.

PREMFORS, R.: "Das schwedische Modell eines integrierten Hochschulsystems." In: HERMANN, H., TEICHLER, U. und WASSER, H. (Hg.): Integrierte Hochschulmodelle. Frankfurt 1982.

PREMFORS, R. und ÖSTERGREN, B.: Systems of Higher Education: Sweden. New York: International Council for Educational Development 1978.

RAU, E.: Hochschulreform in Schweden - Ein Überblick. 1978

RAVITCH, D.: The Troubled Crusade: American Higher Education 1945-1980. New York 1983.

von RECUM, H.: "The Identity Crisis of Educational Planning." In: International Review of Education, Bd. 30, 1984, Nr. 2.

RITZEN, J.: "Education and Employment: The Dutch Situation." In: European Journal of Education, Bd. 16, 1981, Nr. 1.

ROSENBERG, H.: "Recent Developments in 'Buffer' Agencies in Higher Education in the Netherlands." In: International Journal of Institutional Management in Higher Education, Bd. 7, 1983, Nr. 2.

ROWLAND, E.: "British Higher Education and the State." In: European Journal of Education, Bd. 17, 1982, Nr. 3.

RUBINSTEIN, D.: "The Public Schools." In: RUBINSTEIN, D. und STONEMAN, C. (Hg.): Education for Democracy. Harmondsworth 1970.

RUBINSTEIN, D. und STONEMAN, C. (Hg.): Education for Democracy. Harmondsworth 1970.

RUIN, O.: "Sweden: External Control and Internal Participation Trends in Swedish Higher Education." In: DAALDER, H. und SHILS, E.: Universities, Politicians and Bureaucrats. Cambridge 1982.

SCHRIEWER, J.: Die französischen Universitäten 1945-1968. Bad Heilbrunn 1972.

Schweizerische Hochschulkonferenz: Hochschulplanung. Zusammenfassung schweizerische Hochschulplanung 1984-87, Dokument A: Absichtsplan, o.O. 1982.

SCOTT, P.: The Crisis of the University. London 1984.

SHATTOCK, M.: "Demography and Social Class: the Fluctuating Demand for Higher Education in Britain." In: European Journal of Education, Bd. 16, 1981, Nr. 3-4.

SHATTOCK, M.: "British Higher Education under Pressure." In: European Journal of Education, Bd. 19, 1984, Nr. 2.

STANWORTH, P. und GIDDENS, A. (Hg.): Elites and Power in British Society. Cambridge 1974.

Statistiska Centralbyran: Utbildningsstatistisk Årsbok 1978 (1983/84). Stockholm 1979 (1984).

Statistiska Centralbyran: Statistiska Meddelanden. Serie U 1982:5. Stockholm 1982.

STEEDMAN, H.: "Recent Development in Higher Education in the United Kingdom." In: European Journal of Education, Bd. 17, 1982, Nr. 2.

STÜBIG, H.: Bildungswesen, Chancengleichheit und Beschäftigungssystem: vergleichende Daten und Analysen zur Bildungspolitik in England. München 1980.

TEICHLER, U.: "Struktur des Hochschulwesens und 'Bedarf' an sozialer Ungleichheit." In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Bd. 7, 1974, Nr. 3.

TEICHLER, U.: Der Arbeitsmarkt für Hochschulabsolventen - Zum Wandel der Berufsperspektiven im Zuge der Hochschulexpansion. München 1981.

TEICHLER, U.: "Hochschulzugang und Hochschulzulassung im internationalen Vergleich." In: KELLERMANN, P. (Hg.): Studienaufnahme und Studienzulassung. Klagenfurt 1984a.

TEICHLER, U.: "Zum Funktionswandel der Hochschulen." In: Pädagogik und Schule in Ost und West, 1984b, Nr. 1.

TEICHLER, U., HARTUNG, D. und NUTHMANN, R.: Higher Education and the Needs of Society. Windsor 1980.

THAKER, D.: "Higher Education Institutions and Government." In: International Journal of Institutional Management in Higher Education, Bd. 7, 1983, Nr. 2.

The Association of Commonwealth Universities: Commonwealth Universities Yearbook. London 1984.

TROW, M.: Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. Berkeley/Cal. 1979.

TURNER, G.: Massenuniversität und Ausbildungsnotstand. Frankfurt/M. 1984.

UNESCO: World Guide to Higher Education. Paris 1982.

UNESCO: Statistical Yearbook 1983. Paris 1983.

UNESCO/CEPES: Access to Higher Education in Europe. Bukarest 1981.

UNESCO/CEPES: Higher Education in the United States. Bukarest 1982.

UNESCO/CEPES: Higher Education and Economic Development in Europe 1975-1980, Bd. 1 und 2. Bukarest 1983a.

UNESCO/CEPES: Higher Education in Norway. Bukarest 1983b.

UNESCO/CEPES: "New Forms of Planning in Higher Education." In: Higher Education in Europe, Bd. 9, 1984, Nr. 1.

Universities Central Council on Admission: Statistical Supplement to the Twenty-first Report 1982-83. Cheltenham 1984.

University Grants Committee: University Statistics 1983-84, Bd. 1. London 1984.

VINCENS, J.: "Post-Secondary Education and Employment: The French Case." In: European Journal of Education, Bd. 16, 1981, Nr. 1.

WAGNER, L. (Hg.): Agenda for Institutional Change in Higher Education. Guildford: The Society for Research into Higher Education 1982.

WEILER, H.N.: Educational Planning and Social Change. Paris: UNESCO 1980.

WEIß, G.: The Emergence of Modern Universities in France 1863-1914. Princeton 1983.

WEMA-Institut für empirische Sozialforschung (Hg.): Bildungswesen im Vergleich. Bonn 1974.

Westdeutsche Rektorenkonferenz (Hg.): Europäische Hochschulsysteme im Wandel. Dokumente zur Hochschulreform, Bd. XXXIV, 1979.

WILLIAMS, B.: Systems of Higher Education: Australia. New York: International Council for Educational Development 1978.

WILLMANN, B.: Bildungswesen, Chancengleichheit und Beschäftigungssystem: vergleichende Daten und Analysen zur Bildungspolitik in Schweden. München 1980.

Wissenschaftsrat: Zur Lage der Hochschulen Anfang der 80er Jahre. Köln 1983.

ZÖLLER, M.: Bildung als öffentliches Gut? Hochschul- und Studienfinanzierung im internationalen Vergleich. Stuttgart 1983.

Die Autoren dieses Bandes:

STEFAN HORNBOSTEL, Dipl. Soz. Wirt.,
ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am
Wissenschaftlichen Zentrum für Berufs-
und Hochschulforschung der Gesamthochschule
Gesamthochschule Kassel.

CHRISTOPH OEHLER, Dr. phil.,
ist Professor für Empirische Sozialforschung
und Mitglied des Wissenschaftlichen Zentrums
für Berufs- und Hochschulforschung der
Gesamthochschule Kassel.

ULRICH TEICHLER, Dr. phil.,
ist Professor für Berufs- und Bildungssoziologie
und Mitglied des Wissenschaftlichen Zentrums
für Berufs- und Hochschulforschung der
Gesamthochschule Kassel.

Publikationen des Wissenschaftlichen Zentrums:

A. Reihe "Hochschule und Beruf"

(Campus-Verlag, Frankfurt/M. und New York)

Teichler, Ulrich und Winkler, Helmut (Hg.): Praxisorientierung des Studiums. 1979

Teichler, Ulrich (Hg.): Hochschule und Beruf. Problemlagen und Aufgaben der Forschung. 1979

Brinckmann, Hans; Hackforth, Susanne und Teichler, Ulrich: Die neuen Beamtenhochschulen. Bildungs-, verwaltungs- und arbeitsmarktpolitische Probleme einer verspäteten Reform. 1980

Freidank, Gabriele; Neusel, Aylâ; Teichler, Ulrich (Hg.): Praxisorientierung als institutionelles Problem der Hochschule. 1980

Cerych, Ladislav; Neusel, Aylâ, Teichler, Ulrich und Winkler, Helmut: Gesamthochschule - Erfahrungen, Hemmnisse, Zielwandel. 1981

Hermanns, Harry; Teichler, Ulrich und Wasser, Henry (Hg.): Integrierte Hochschulmodelle. Erfahrungen aus drei Ländern. 1982

Holtkamp, Rolf und Teichler, Ulrich (Hg.): Berufstätigkeit von Hochschulabsolventen - Forschungsergebnisse und Folgerungen für das Studium. 1983

Hermanns, Harry; Tkocz, Christian und Winkler, Helmut: Berufsverlauf von Ingenieuren. Eine biografie-analytische Untersuchung auf der Basis narrativer Interviews. 1983

B. Werkstattberichte

(Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, Gesamthochschule Kassel)

Hermanns, Harry; Tkocz, Christian und Winkler, Helmut: Soziale Handlungskompetenz von Ingenieuren, Rückblick auf Verlauf und Ergebnisse der Klausurtagung in Hofgeismar am 16. und 17. November 1978. 1979 (Nr. 1)

Hermanns, Harry; Tkocz, Christian und Winkler, Helmut: Ingenieurarbeit: Soziales Handeln oder disziplinäre Routine? 1980 (Nr. 2) (vergriffen)

Neusel, Aylâ und Teichler, Ulrich (Hg.): Neue Aufgaben der Hochschulen. 1980 (Nr. 3)

Heine, Uwe; Teichler, Ulrich und Wollenweber, Bernd: Perspektiven der Hochschulentwicklung in Bremen. 1980 (Nr. 4)

Nerad, Maresi: Frauenzentren an amerikanischen Hochschulen. 1981 (Nr. 5)

Liebau, Eckart und Teichler, Ulrich (Hg.): Hochschule und Beruf - Forschungsperspektiven. 1981 (Nr. 6)

Ehardt, Heike und Heipcke, Klaus: Prüfung und Studium. Teil A: Über den Zusammenhang von Studien- und Prüfungserfahrungen. 1981 (Nr. 7)

Holtkamp, Rolf und Teichler, Ulrich: Außerschulische Tätigkeitsbereiche von Philologen. 1981 (Nr. 8)

Rattemeyer, Volker: Chancen und Probleme von Arbeitsmaterialien in der künstlerischen Aus- und Weiterbildung. Mit Beiträgen von Hilmar Liptow und Wolfram Schmidt. Kassel 1982 (Nr. 9)

Clemens, Bärbel: Frauenforschungs- und Frauenstudieninitiativen in der Bundesrepublik Deutschland. Kassel 1983 (Nr. 10)

Dankwortt, Dieter: Auslandsstudium als Gegenstand der Forschung - eine Literaturübersicht. Kassel 1984 (Nr. 11)

Buttgereit, Michael und Teichler, Ulrich (Hg.): Probleme der Hochschulplanung in der Sowjetunion. Kassel 1984 (Nr. 12)

Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung (Hg.): Forschung über Hochschule und Beruf. Arbeitsbericht 1978 - 1984. Kassel 1985 (Nr. 13)

Dalichow, Fritz und Teichler, Ulrich: Anerkennung des Auslandsstudiums in der Europäischen Gemeinschaft. Kassel 1985 (Nr. 14).

C. Arbeitspapiere

(Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, Gesamthochschule Kassel)

Teichler, Ulrich und Winkler, Helmut: Vorüberlegungen zur Gründung des Wissenschaftlichen Zentrums für Berufs- und Hochschulforschung. 1978 (Nr. 1)

Teichler, Ulrich: Der Wandel der Beziehungen von Bildungs- und Beschäftigungssystem und die Entwicklung der beruflich-sozialen Lebensperspektiven Jugendlicher. 1978 (Nr. 2)

Teichler, Ulrich: Higher Education and Employment in the Federal Republic of Germany: Trends and Changing Research Approaches from the Comparative Point of View. - Recherches en cours sur le problem de l'enseignement superieur et de l'emploi en Republique Federale Allemande. 1978 (Nr. 3)

Pfeiffer, Knut: Untersuchung des Implementationssinstrumentariums von Hochschulreformprogrammen anhand einer synoptischen Darstellung. - Untersuchung der legislativen Umsetzung von Hochschulreform- und Studienreforminhalten anhand des HRG, des HHG und des HUG. 1979 (Nr. 4)

Neusel, Aylä: Zur Berufstätigkeit und Studium von Architekten/Planern.
Winkler, Helmut: Neue Entwicklungen im Berufsfeld von Architekten und Bauingenieuren und deren Berücksichtigung in der Hochschulausbildung. 1979 (Nr. 5)

Teichler, Ulrich und Voss, Friedrich: Materialien zur Arbeitsmarktlage von Hochschulabsolventen. 1979 (Nr. 6) (vergriffen)

Rattemeyer, Volker: Weiterentwicklung des Kunststudiums unter Berücksichtigung der beruflichen Möglichkeiten der Künstler. 1980 (Nr. 7)

Teichler, Ulrich: Work-Study-Programs: The Case of "Berufspraktische Studien" at the Comprehensive University of Kassel. 1981 (Nr. 8). Publ. in: U. Teichler: Institutionalizing Education-Work. Interaction Programs - The Case of Comprehensive University of Kassel. In: Journal of Cooperative Education. Vol. XVII, No. 3, Summer 1981

Hermanns, Harry: Das narrative Interview in berufsbiographischen Untersuchungen. 1981 (Nr. 9) (vergriffen)

Denkinger, Joachim und Kluge, Norbert: Bibliographie zur Praxisorientierung des Studiums. 1981 (Nr. 10)

Liebau, Eckart: Hochschule, Schule und Lehrerfortbildung - Tendenzen und Perspektiven. 1981 (Nr. 11)

Liebau, Eckart: Der Habitus der Ökonomen. Über Arbeitgebererwartungen an Hochschulabsolventen der Wirtschaftswissenschaften. Kassel 1982 (Nr. 12)

Winkler, Helmut: Interaction of Theory and Practice in the US Engineering Education. Kassel 1982 (Nr. 13)

Hermanns, Harry: Statuspassagen von Hochschullehrern im Entwicklungsprozeß von Gesamthochschulen. Kassel 1982 (Nr. 14)

Krüger, Heidemarie: Probleme studierender Frauen - Ergebnisse eines Kolloquiums. Kassel 1984 (Nr. 15)

Ushioji, Morikazu: Job Perspectives of College Graduates in Japan. Kassel 1984 (Nr. 16)

Nerad, Maresi: Implementation Analysis - A New Magic Tool for Research in Higher Education? Kassel 1984 (Nr. 17)