UNIVERSITÄT DER BUNDESWEHR HAMBURG

1/91

Zur Analyse der Variationen nationaler Bildungssysteme am Beispiel der Hochschulsysteme Amerikas, Japans, der Schweiz und Deutschlands

Lutz R. Reuter

Beiträge
aus dem
Fachbereich Pädagogik

4 Kps
91
1087

91

ISSN 0175-310x

Beiträge aus dem Fachbereich Pädagogik der
Universität der Bundeswehr Hamburg

Hrsg.: Lutz R. Reuter und Gerhard Strunk

1/91

Zur Analyse der Variationen nationaler Bildungssysteme am Beispiel der Hochschulsysteme Amerikas, Japans, der Schweiz und Deutschlands

Lutz R. Reuter

ISSN 0175 - 310X

NLB Hannover/FBE HV15
00 990 612

Einführung

Die Kriterien, mit deren Hilfe Bedeutung und Einfluß von Staaten und ihren Institutionen beurteilt werden, haben sich tiefgreifend geändert. Großen Militärapparaten, bislang scheinbar unverzichtbare Säulen politischer Macht, wird nur noch eine relative Bedeutung zugemessen (Kennedy 1987). Die Fähigkeit der Produktions-, Verteilungs- und Reproduktionssysteme, sich schnell wandelnde Bedürfnissen verarbeiten, neue Wissens- und Kompetenzbestände aufbauen und in neue Technologien und Produktionsweisen umsetzen zu können, gilt in wachsendem Maße als wichtigerer Indikator für die Stärke oder Schwäche eines Staates. Die Internationalisierung der Märkte für viele Waren, aber auch die erleichterte Transferierbarkeit von Dienstleistungen und Ausbildungskapazitäten weichen in folgenreicher Weise die Grenzen der Staaten und ihrer Märkte, aber auch praktischer politischer Handlungskonzepte, seien es Wirtschaftsförderungs- oder Bildungspolitik, auf. Was herkömmlich als Gegenstandsbereich der Innenpolitik angesehen wurde, verliert seine spezifischen und isolierten Eigenschaften. Die hohen Kosten des amerikanischen Gesundheitswesens etwa im Vergleich zu denjenigen Japans oder die geringeren beruflichen Qualifikationen amerikanischer Arbeiter etwa im Vergleich zu deutschen gelten als Variablen, die die Wettbewerbsfähigkeit der amerikanischen Industrie ungünstig beeinflussen. Varianzen in Ausbildung, Arbeitsmoral und Lebensstandard in Japan, aber auch in der EG werden in den USA als Ursache des Niedergangs von Industriezweigen und der Unausgeglichenheit der Handelsbilanzen angesehen (Janda, Berry und Goldman 1989; Atlantic Council 1990).

Bildungspolitik galt lange Zeit als eines der klassischen Beispiele einer innerstaatlichen Politikarena, die ausländische Beobachter meist weniger interessierte. In nicht zentralistisch organisierten westlichen Staaten wird die Perzeption bildungspolitischer Themen überdies durch komplizierte innerstaatliche Kompetenzverteilungssysteme mit erheblichen Aufgaben vieler unter- und nichtstaatlicher Akteure erschwert. Das im Vergleich zu anderen Sozialwissenschaften immer noch verhältnismäßig geringe Maß an Internationalisierung der Erziehungswissenschaft (Reuter 1989; Lenhart 1990) mag als zusätzliches Indiz dienen, wiewohl Organisationen wie UNESCO und OECD intensiv an der Überwindung nationaler Verengungen der Sozial- und Erziehungswissenschaften gearbeitet haben (Faure 1972; UNESCO 1976, 1985; OECD 1975, 1985, 1988b). Allgemein bekannt geworden sind die von der OECD initiierten international vergleichenden Analysen der Bildungssysteme ihrer Mitglieder. Die Bundesrepublik Deutschland und Japan waren unter den Mitgliedstaaten, die solche Evaluierungen Anfang der siebziger Jahre erbaten (OECD 1972, 1988b). Anfang der achtziger Jahre waren alle OECD-Mitgliedstaaten solchen internationalen Begutachtungen unterzogen worden - mit Ausnahme der Schweiz, deren Bildungssystem erst aufgrund ihrer Nachfrage von 1989 evaluiert wurde. Der Wandel der schweizerischen Einstellung war durch die wirtschafts-, sozial- und bildungspolitischen Koordinierungsprozesse in der EG und durch die allgemeinen Sorgen vor einem möglichen wirtschaftlichen Rückgang bedingt. Die Schweiz hatte festgestellt, daß die Wettbewerbsfähigkeit eines Teils ihrer Exportindustrie insbesondere im Vergleich mit ihren asiatischen Kon

kurrenten signifikant abnahm, wobei sich besonders im Falle Japans zeigte, daß die Schweiz weit weniger qualifiziertes Personal (eher Facharbeiter und Techniker mit beruflicher Grundausbildung als höherqualifizierte Ingenieure) einsetzte.

Auf dem Hintergrund der großen Erfolge ihrer Sekundarschüler in den internationalen Mathematik- und Physikolympiaden betonten japanische Regierungsvertreter die Funktion ihres Bildungssystems in den Handelsgesprächen insbesondere mit den Amerikanern; diese sollten weniger Zeit mit ihren Klagen über angebliche japanische Handelsbarrieren verbringen und stattdessen ihr Bildungssystem verbessern. Die in diesem Zusammenhang gefallene bösartige Bemerkung des japanischen Bildungsministers (1987), daß der Niedergang des amerikanischen Bildungs- und Gesellschaftssystems eine Folge seiner multikulturellen Durchmischung wäre, wurde in Tokio nicht bedauert und zurückgenommen, weil sie rassistisch war, sondern weil ihre öffentliche Äußerung als unhöflich galt.

In jedem Falle traf die japanische Kritik am amerikanischen Bildungssystem ins Mark des amerikanischen Selbstbildes. Die inneramerikanische Bildungssystemkritik setzte bereits ein in der Periode der kritischen "Reports" über Zustand und Mängel des amerikanischen Bildungssystems Anfang der achtziger Jahre und findet sich konzentriert im Bericht "A Nation as Risk" (National Commission 1983; vgl. Clark und Astuto 1987; zuletzt Atlantic Council 1990). Bush nahm die kritischen internen und externen Analysen vor allem des amerikanischen Sekundarschulwesens mit der Selbstqualifizierung als erster amerikanischer Bildungspräsident auf (1989), ein Anspruch der bislang allerdings nur insofern eingelöst wurde, als er als erster US-Präsident alle 50 Gouverneure zu einer Bildungskonferenz einlud. Ob die Absicht, das amerikanische Bildungssystem bis zum Jahr 2000 an die Spitze der westlichen Welt zu führen, einlösbar sein wird, erscheint angesichts der kompetenziell-administrativen Strukturen, der finanziellen Restriktionen (Außenhandels-, Budget- und Zahlungsbilanzdefizite) und der neuen in- und externen öffentlichen Finanzlasten eher zweifelhaft (Nelson et al. 1990; Schultz 1990).

Während die schulpolitische, soziologische, politik- und erziehungswissenschaftliche Debatte über den Pazifik intensiv und mit nicht geringer öffentlicher Wahrnehmung geführt wurde und mittlerweile viele einschlägige Publikationen vorliegen (vgl. Ellington 1990), ist eine vergleichbare europäisch-japanische Diskussion über Bildungs- und Erziehungsfragen und die Rolle des Humankapitals im sozio-ökonomischen Systemwettbewerb weder auf wissenschaftlicher noch auf politisch-administrativer Ebene zustandegekommen. Das "Modell Japan" hat noch eine gewisse Debatte in Großbritannien, meines Wissens jedoch kaum in Frankreich, in Deutschland oder der Schweiz ausgelöst.

Vergleichsstudien über die Politik und Struktur nationaler Bildungssysteme können keine unmittelbaren Erkenntnisse über Bedingungen und Erträge von Lernprozessen vermitteln. Eine wirklich ertragreiche Bildungskomparatistik setzt die Analyse der normativen Vorgaben und ihrer Umsetzung, der Lernbedingungen, institutionellen Ausstattungen und Sozialisationsbedingungen, die auf diese Prozesse einwirken und auf welche Bildungsprozesse bezogen sind,

schließlich auch der nationalen Traditionen (z.B. Wertsysteme) voraus. Für diese Fragestellungen sind multidisziplinäre Strukturanalysen, empirische Studien, aber etwa auch vergleichende Profilstudien einzelner Bildungsinstitutionen ertragreich. Verbreitete Kritik an nationalen Bildungssystemen (z.B. in den USA), die sich in einigen Ländern mit Forderungen nach einer Restituierung früherer Systemstrukturen verbindet (z.B. in Frankreich), spiegelt Enttäuschungen über nicht erfüllte Reformhoffnungen (z.B. in Bezug auf die Ausbalancierung von Systemzielen wie Effizienz, Leistung, Chancengleichheit und Demokratisierung). Trotz einer gewissen Konjunktur "qualitativer" Fragen in der allgemeinen, erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Öffentlichkeit behalten allerdings auch die eher sozialwissenschaftlichen "Strukturfragen" ihre Bedeutung, wie die Entwicklung in den "neuen" ostdeutschen Ländern, in der UdSSR oder im südeuropäischen Raum zeigen. Die Analyse der Makroebene, d.h. der Bildungssystemstrukturen, beantwortet zwar nicht für sich allein, welche Lernprozesse wie stattfinden, sondern nur, welche innerhalb eines Spektrums von Möglichkeiten unter bestimmten Rahmenbedingungen stattfinden können; doch die grundsätzliche Abhängigkeit der Lern- und Sozialisationsprozesse und ihrer Erträge von der Makroebene (verfassungssystemische, politisch-rechtliche, wirtschaftlich-budgetäre und gesellschaftliche Rahmenbedingungen) ist unzweifelhaft.

Diskussionen zu den Strukturen der Bildungssysteme betreffen Fragestellungen wie die Stellung, Steuerung und Ausstattung des Bildungssystems im politischen System, den quantitativen Umfang des Bildungssystems, bildungssystemexterne (politische Institutionen, Gerichte, organisierte Interessen aus Wirtschaft und Gesellschaft) wie bildungssysteminterne Akteure (Bildungsadministration, Koordinations- und Beratungsgremien, Bildungsinteressenverbände), die Größe, Finanzierung und Verknüpfung der Bildungsteilsysteme (insb. der Schul-, Berufsbildungs-, Hochschul- und Weiterbildungssysteme) im Bildungssystem, die Typologie der Schulen, Hochschulen etc., die Unterschiede der Ziele und Funktionen von Institutionen innerhalb einer Bildungssystemstufe (z.B. Schulen), die Typologie der Abschlüsse, Zugänge und Berechtigungen (Thomas 1983a; Iannaccone 1983; Hough 1984; Teichler 1990b).

Im folgenden Beitrag geht es darum, eine Ausschnitt aus diesen Fragestellungen anhand der Leitfrage nach den Funktionen unterschiedlicher Politiksystemstrukturen für die Bildungssysteme in komparatistischer Perspektive aufzugreifen und weiterzuführen. Dies soll anhand von unten näher zu benennenden Kategorien geschehen.

Das Umfeld nationaler Bildungspolitiken

Die vier Vergleichsländer USA, Japan, Deutschland und die Schweiz haben einerseits große wirtschaftliche Leistungsfähigkeit gemein, unterscheiden sich indes andererseits in ihren politischen Systemen und in einigen wichtigen Staats- und Bildungssystemstrukturen nicht unerheblich.

Japan verfügt unbeschadet kleinerer Minderheitengruppen (ca. 0,6 %) über eine kulturell homogene Bevölkerung und ein durch verschiedene institutionelle und faktische Mechanismen gesichertes zentralisiertes System, welche gewisse Parallelen mit dem französischen zu besitzen scheinen. Japan gliedert sich administrativ in 47 Präfekturen und etwa 3.300 Großgemeinden (Städte bzw. Kreise). Die Errichtung und Unterhaltung der vorrangig öffentlichen Primar- und Sekundarschulen und anderen Bildungseinrichtungen fallen zwar in die Verantwortung der örtlich-regionalen Bildungsverwaltungen als Teile der kommunalen Verwaltung (vgl. Abb. 1, S. 32). Das japanische Bildungs- und Wissenschaftsministerium verfügt aber über starke administrative Steuerungs- und Kontrollmöglichkeiten über Budget, Struktur, Leistungsanforderungen, Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien für das gesamte Bildungssystem vom Elementarbereich bis zum Hochschulwesen. Ihm unterstehen die Schulabteilungen der Präfekturen zur regionalen Durchsetzung insbesondere der Schul- und Hochschulpolitik (Lehrpläne und Programme, Personalverwaltung und Lehrerweiterbildung, Budget) (OECD 1971b; US Department of Education 1987; White 1987; Beauchamp und Rubinger 1989; James and Benjamin 1988). Japan unterscheidet sich von den drei anderen Ländern durch ein immer noch ungebrochenes demokratisches Einparteien-System der seit 1955 relativ unangefochten regierenden Liberaldemokraten.

Die USA repräsentieren ein Modell auf der anderen Seite des sozialstrukturellen Spektrums. Ihre Gesellschaft zeichnet sich durch hohe und wachsende Heterogenität aus. Innerhalb eines Zeitraums von 10-20 Jahren, so besagen die jüngsten Voraussagen, wird mit dem Absinken der weißen Bevölkerungsgruppe unter 50 % keine ethnische Gruppe mehr dominieren; für eine Reihe von Großstädten wie New York oder Atlanta bzw. Großregionen wie Südflorida und Südkalifornien ist dies längst Realität (Kravetz 1983; Harwood 1986; Brubaker 1989).

Obwohl die USA über ein nationales Bildungsministerium verfügen, spielt es eine schwache, deutlich unter der Bedeutung des deutschen BMBW angesiedelte Rolle. Zu seinen Aufgaben gehören Bildungssystemanalyse und Bildungsstatistik, wobei nach Einschätzung amerikanischer Wissenschaftler die ihm hierfür und insgesamt verfügbaren Mittel unzureichend sind. Trotz der grundsätzlichen bildungspolitischen Zuständigkeit der Einzelstaaten ist die Politikbeeinflussung durch die Bundesregierung angesichts der seit 1950 erheblich gestiegenen Mittelzuweisungen im Rahmen von Sonderprogrammen (z.B. zur Hebung der Bildungsstandards und der Schulbesuchsrate oder zur Reduzierung der regionalen, ethnischen und sozio-ökonomischen Ungleichgewichte) gewachsen (Smart 1987; Hinchliffe 1989). Der Abbau dieser Sonderzuweisungen ist

selbst unter Reagan nur teilweise gelungen. Über direkte Steuerungs- und Kontrollmöglichkeiten im Bereich der Schul- und Hochschulpolitik verfügt die Bundesregierung indes nicht (Eckstein 1988; Clark and Astuto 1987).

Trotz regionaler sog. "dritter" Parteien besteht in den USA ein ausgeprägtes alternierendes Zweiparteiensystem, wobei sich in vielen Staaten der Wechsel nur in längeren Zeiträumen vollzieht. Aus Gründen der Kompetenzstrukturen innerhalb der Länderbildungssysteme, aber auch der ideologisch wie bildungspolitisch weniger profilierten Parteien wegen hat der Wechsel der Regierungen eine weit geringeren bildungspolitisch-praktischen Einfluß als etwa in den deutschen Bundesländern (Janda, Berry und Goldmann 1989).

Politisch gliedern sich die USA in 50 Bundesstaaten und einige abhängige Territorien, denen Bildungsgesetzgebung, Bildungspolitik und Bildungsverwaltung obliegen. Tatsächlich spielen allerdings auch die meisten Einzelstaaten im Bereich der Schulpolitik eine eher untergeordnete Rolle, da sie alle maßgebenden Kompetenzen an die Kreise und Gemeinden, vor allem aber an die etwa 15.000 örtlichen bzw. unterörtlichen Schulbezirke abgetreten haben. Das gesamte System zeichnet sich durch den Pluralismus staatlicher, örtlicher und privater Trägerschaft aus. Im Bereich der laufenden Landeshochschulpolitik spielt nach der Etablierung der in den mittleren und größeren Staaten konkurrierenden zwei bzw. drei Hochschulsysteme (beispielsweise University of California System, State University of California System; Community Colleges) die Mittelverteilung eine bedeutende Rolle, während die staatlich ernannten Mitglieder der Universitätsaufsichtsgremien (Boards of Regents/Trustees) über die hochschulinterne Politik weitgehend eigenverantwortlich befinden. Über ihre in die koloniale Zeit zurückreichende Schulzuständigkeit wachen Schulbezirke, Gemeinden bzw. Ortsbürgerschaften auch heute noch eifersüchtig, auch wenn ihnen durch eine neuere landesverfassungsgerichtliche Rechtsprechung Kompetenzeinbußen drohen (z.B. Supreme Court of Texas no. C-8353 v. 2. Okt. 1989 [Edgewood vs. Kirby]). Die Gerichte erklärten nämlich die extrem unterschiedliche Finanzausstattung der Schulbezirke (im Verhältnis von bis zu 1:10), die diese durch die örtlichen Realsteuern erhalten, als Verstoß gegen Landesverfassungsgebote der Garantie "effizienter" Schulsysteme, so daß landespolitische Finanzstruktureingriffe unvermeidbar erscheinen. Demgegenüber sind Klagen auch vor dem US-Supreme Court, die das Finanzierungssystem wegen Chancengleichheitsverstoßes in Frage zu stellen versucht hatten, bemerkenswerterweise gescheitert (Spring 1982; Salomone 1986; McCarthy und Cambron-McCabe 1987). Das amerikanische Bildungssystem kennt keine gesamtstaatlichen Bildungsplanungs-, Bildungsberatungs- oder Koordinierungsgremien, wie sie BLK, Wissenschaftsrat oder KMK in der BRD darstellen. Allerdings spielen die nichtstaatlichen Test- und Akkreditierungssysteme eine wichtige Rolle bei der Sicherung der strukturellen Einheit und der Leistungsstandards im Hochschulzugang und bei der Zulassung neuer Institutionen (Hatzius 1983; Reuter 1990a; vgl. Abb. 2, S. 33).

Die Schweiz und Deutschland verfügen über Strukturkonzepte, die sich zwischen den japanischen und amerikanischen Eckpunkten ansiedeln lassen.

Was Kompetenzverteilung und Einflußstrukturen im Bildungswesen angeht, ähnelt trotz der vorhandenen formalen Unterschiede das schweizerische dem amerikanischen System. Der Einfluß der Schweizer Bundesregierung (Bundesrat) auf die Bildungspolitik gilt als gering; die Kompetenzen liegen von Verfassungs wegen bei den 26 Kantonen und den ca. 3.000 Gemeinden. Die Schwäche des Bundesverwaltung spiegelt sich in der Einflußlosigkeit der Parteien, die in ein System politikvereinheitlichender Dauerkoalitionen (übrigens auf allen drei Politikebenen) eingebunden und durch die fortgesetzte Nutzung der Möglichkeiten direkter Demokratie limitiert sind. Andererseits sind die Kantonal- und Kommunalregierungen, weil als Dauerkoalitionen relativ "wahlimmun", einflußreiche Akteure der Bildungspolitik und Bildungsverwaltung. Angesichts des weitgehenden Fehlens von Institutionen zur Sicherung eines einheitlichen Rahmens zerfällt das schweizerische Bildungs"system" stärker noch als das amerikanische in unterschiedliche kantonale Modelle (vgl. Abb. 3, S. 34). Allerdings existiert bereits seit 1897 eine Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, die sich verstärkt seit 1970 um Harmonisierung und Koordination der 26 Schulpolitiken bemüht. Anstelle eines Bundesbildungsministeriums nimmt das im Innenministerium angesiedelte Amt für Bildung und Wissenschaft, das nicht einmal alle innerhalb dieses Ministeriums wahrgenommenen Aufgaben bündelt, Aufgaben der Anerkennung und Klassifizierung von Schularten, Lehrgängen und Abschlüssen der Kantone und Gemeinden wahr. Die nur unvollständige Anerkennung von akademischen Graden der Kantonsuniversitäten stellt eines von vielen Konfliktfeldern dar. Andererseits unterhält die Schweiz auf gesamtstaatlicher Ebene eigene Hochschulen (Lerch 1971; Deppeler 1969; Schweizerischer Wissenschaftsrat 1978 und 1981; Gretler 1988).

Die Bundesrepublik Deutschland, föderativ verfaßt wie die Schweiz und USA, unterscheidet sich von beiden durch das hohe Maß an Politikkoordination im Bereich der den Ländern zustehenden Bildungspolitik (vgl. Abb. 4, S. 35f.). Von einigen Sonderhochschulen abgesehen ist der deutsche Gesamtstaat wie in den USA zwar nicht Träger eigener tertiärer Einrichtungen, verfügt aber anders als in den USA über eine, wenn auch durch die bundesratliche Länderzustimmungskompetenz erheblich abgeschwächte Rahmengesetzgebungszuständigkeit (Frey 1976; Arnold und Marz 1979; Katzenstein 1987; Führ 1989; Smith 1989; Klemm 1990). Deutschland unterscheidet sich von Japan, wo die nationale Ebene über eine Vollkompetenz verfügt, durch die größere Zahl bundesstaatlich integrierter und alternierender Parteien (1949-66, 1966-69, 1969-82, 1982-heute); andererseits besteht auf der westdeutschen Länderebene eine relativ hohe Kontinuität der jeweiligen Parteienherrschaft. Mit Blick auf die etwa 8,5 % Angehörigen nationaler bzw. ethnisch-kultureller Minderheiten muß sich das gesamtdeutsche Bildungssystem einer deutlich geringeren Heterogenität als die Schweiz und die USA und einer signifikant größeren Heterogenität als Japan stellen (Hansen 1986; Katzenstein 1987; Reuter 1990b).

Die Weise, in der sich die Bildungssysteme der vier Länder unterscheiden, fügen sich nicht bruchlos in das Bild der bekannten allgemeinen Systemindikatoren. Nach der Bedeutung des öffentlichen Sektors im Wirtschaftssystem etwa stehen Japan, USA und der Schweiz am Ende der Statistik. Gleichwohl ist das schweizerische Bildungssystem weitgehend staatlich, während das japanische System über einen großen privaten Sektor verfügt, der denjenigen in den USA

weit übertrifft. Im Gegensatz zu Japan, USA und der Schweiz hat Deutschland einen erheblich größeren öffentlichen Sektor im Wirtschaftssystem und einen nur unbedeutenden privaten Sektor im Bildungssystem.

Allgemein läßt sich anhand langfristiger Sozialprodukt- und Bildungsbudgetstatistiken die allgemeine Aussage belegen, daß Gesellschaften mit steigendem Nationaleinkommen ihre Bildungsausgaben pro Kopf der Bevölkerung steigern. Alle vier Staaten gehören in die Spitzengruppe nach ihrem Pro-Kopf-Einkommen. Wenn diese nach OECD-Berechnungen nach Kaufkraftkriterien gewichtet werden, ergibt sich eine Rangfolge mit jeweils nur geringen Abstufungen von den USA über die Schweiz und die ("alte") BRD zu Japan. Da hier die outputs zweifellos bedeutsamer als die finanziellen inputs sind, sind die Daten zur Bildungsbeteiligung aufschlußreich: Mit seiner Schulerfolgsquote übertrifft Japan sowohl die USA als auch die BRD und mit weitem Abstand die Schweiz. Auch die Hochschulbesuchsrate Japans liegt über der Amerikas, und beide übersteigen weit das westeuropäische Mittel. Bemerkenswert ist allerdings, daß in Bezug auf beide Indikatoren die Schweiz im Verhältnis von eins zu zwei noch einmal weit hinter der BRD zurückliegt. Ein anderer Unterschied betrifft die nationalen Ausgabenanteile zwischen Sekundar- und Hochschulbereich; während USA und BRD ihre Ausgaben für den tertiären Bereich überproportional auf über ein Viertel des staatlichen Bildungsbudgets gesteigert haben, sind sie in Japan auf etwa die Hälfte (14 %) gesunken. Selbst bei Berücksichtigung des hohen Anteils neuer Privatschulen in Japan ist hier eine andere Akzentsetzung erkennbar (US Department of Education 1987; Kanaya 1988).

Vergleiche können leicht in die Irre führen: Der Abstand der beiden deutschsprachigen Länder zu den Vergleichsstaaten liegt in der Struktur der Sekundarstufe II begründet, in welcher in den westlichen Bundesländern Deutschlands nahezu 25 % der Schüler an vollzeitschulischen allgemeinen und über 75 % an dualen oder vollzeitschulischen berufsvorbereitenden Bildungsprogrammen partizipieren. Weder in den USA noch in Japan verläßt ein so hoher Jahrgangsanteil so früh allgemeinbildende Vollzeitschulen wie in der BRD und insb. in der Schweiz. Der Anteil beruflicher Bildungseinrichtungen innerhalb der japanischen und amerikanischen Sekundarbereiche ist im Vergleich sehr klein, wiewohl sich gewisse berufliche Elemente auch in den Sekundarschulen beider Staaten finden. Doch typischerweise befinden sich derartige, meist 2-4jährige Einrichtungen dort erst im tertiären Bereich. Was den Hochschulbereich angeht, unterscheidet sich die Schweiz von den übrigen drei Vergleichsstaaten ganz erheblich: Während die Expansion der Studentenzahlen in den USA schon sehr viel früher einsetzte, gründeten insb. Japan, auf niedrigerem Niveau auch die BRD, in den sechziger und siebziger Jahren eine Vielzahl neuer Hochschulen und Universitäten, die Schweiz hingegen keine. In allen drei Staaten stiegen die Zahlen der Studenten, Professoren und Verwalter immens an; nicht so in der Schweiz. Dabei spielen zwar die unterschiedlichen Bevölkerungszahlen (Schweiz : BRD : Japan : USA = 1:10:20:40) keine Rolle, wohl aber der freie Zugang schweizerischer Studenten insb. zu den deutschen und französischen Universitäten. Die grundlegend unterschiedliche hochschulpolitische Orientierung ist gleichwohl offenkundig.

Lassen sich Variablen wie z.B. der Grad der Zentralisierung oder Dezentralisierung des politischen Systems oder der Größe des privaten oder staatlichen Sektors im Wirtschaftssystem mit der Expansion, dem Ausbaugrad, der Binnenstruktur, der Kompetenzverteilung des Bildungssystems in Verbindung bringen? Welche Rolle spielen die so unterschiedlichen Parteiensysteme und Verwaltungstrukturen? In welcher Weise berühren Wachstum, Qualifikation, Art der Rekrutierung und Status des Bildungspersonals Strukturen, Funktionen und Wachstum von Bildungseinrichtungen und Bildungsverwaltungen? Welche Rolle spielen institutionelle Bildungsangebote und individuelle Bildungsfinanzierungsmodelle für das Bildungsverhalten? Allgemeiner gefragt: Inwiefern und in welchem Ausmaß beeinflussen strukturelle Variablen die gesellschaftliche Nachfrage nach zusätzlicher Bildung durch die unterschiedlichen Sozialgruppen? Wie beeinflussen diese Variablen die Reaktionen unterschiedlicher Gruppen auf die verschiedenen Ansätze, die Kosten der Bildungssystemexpansion und Steigerung der Bildungspartizipation aufzubringen? Ich räume freimütig ein, im folgenden nur einige dieser Fragen und diese wohl auch nur vorläufig beantworten zu können.

Fragestellungen des Beitrags

Der Beitrag untersucht die institutionellen Beziehungen zwischen Regierungssystemen und Universitätssystemen in den vier Ländern anhand von drei Begriffspaaren und beleuchtet dabei Unterschiede mit Blick auf Trägerschaft, Steuerung, Finanzierung und Hochschulbesuch. Ein Paar der dabei verwendeten Kategorien unterscheidet zwischen Systemen mit vorrangig öffentlichen Bildungseinrichtungen wie in der Schweiz und Deutschland und solchen mit ausgedehnten nichtstaatlichen Segmenten im Hochschulsystem wie in Japan und USA. Ein anderes Begriffspaar legt den Schwerpunkt auf bestimmte Regierungssystemstrukturen; hier gehört Japan dem Typus des unitarischen und zentralistischen Systems an, während die drei anderen Staaten über bundesstaatliche Strukturen mit mehr oder weniger umfassender dezentralisierter Aufgabenverteilung verfügen. Der dritte Kategoriesatz schließlich unterscheidet danach, ob die nationalen Regierungen selbst Träger von Universitäten sind wie in Japan und in der Schweiz bzw. ob diese Aufgabe auf regionaler Ebene wie im Falle der US-Bundesstaaten oder deutschen Bundesländer wahrgenommen wird. Japan und die Schweiz stellen hier - jeweils mit erheblichen Akzentdifferenzierungen - Mischformen dar. Ich konzentriere mich überwiegend auf universitäre Einrichtungen mit vierjährigen Ausbildungsprogrammen, womit einerseits Einrichtungen wie die amerikanische Community Colleges, ähnliche zweijährige Einrichtungen in Japan, aber auch die deutschen Fachhochschulen und Berufsakademien vernachlässigt werden und andererseits Sonderhochschulen wie verwaltungsinterne Einrichtungen (z.B. deutsche Verwaltungsfachhochschulen des Bundes) und Militärakademien in Japan, Deutschland (Führungsakademie in Hamburg) und USA, aber auch die beiden deutschen Bundeswehruniversitäten außer Betracht bleiben.

Das letztere, da nicht ganz willkürfrei, bedarf mit Blick auf die gebietskörperschaftlichen Mischformen in der Hochschulträgerschaft etwa der Schweiz einer kurzen Erläuterung. Denn von ihren Aufgaben und Grundstrukturen her sind die Universitäten der Bundeswehr ja im Gegensatz zu den ausländischen Militärakademien Einrichtungen, die den übrigen deutschen oder ausländischen Universitäten entsprechen. Im Gegensatz zu amerikanischen Staats- und Privatuniversitäten bieten sie nicht einmal "militärwissenschaftliche" Ausbildungsprogramme an. Andererseits sind ihre Studiengänge integrierter Teil einer aus verschiedenen Bausteinen zusammengesetzten Offiziersausbildung. Die Nichtberücksichtigung dürfte mit Blick auf die Berufsoffiziere einleuchten; Zweifel bzgl. der Vernachlässigung dieser Institutionen im Rahmen dieses Beitrags begründet allerdings der Umstand, daß nur etwa 20-25 % des jeweiligen Studentenjahrganges diesen Beruf dauerhaft anstreben, d.h. 75-80 % nach 12 Jahren Gesamtdienstzeit ausscheiden und auf militärische Berufserfahrung und akademischen Abschluß gestützt zivile Arbeitsplätze nachfragen. Damit treten die Bundeswehruniversitäten weitestgehend in das Aufgabenfeld der zivilen Universitäten ein. Sie gleichwohl bei der Analyse der Trägerschaftsebenen auszusparen erscheint aus folgenden Überlegungen heraus gerechtfertigt. Auf ein kompliziertes Vertragswerk zwischen Bund und beiden Sitzländern gegründet, erscheinen sie im hochschulpolitischen Kompetenzgefüge als Sondertypus ohne Modellwirkung für eine Kompetenzdiffusion. (Dies gilt auch für Fragen der Studienreform oder der Trimesterstruktur.) Dies wird etwa darin besonders deutlich sichtbar, daß sich die Sitzländer für alle nichtbudgetären Angelegenheiten Zustimmungskompetenzen in Gestalt von Vetorechten vorbehalten haben; ohne ihre Zustimmung sind etwa die Berufung von Hochschullehrern, die Einführung neuer Studiengänge oder der Erlaß von Prüfungsordnungen nicht möglich. (Ellwein et al. 1974; Gessenharter et al. 1985).

Indem die erwähnten Kategorien (Zentralismus vs. Föderalismus; öffentliche vs. private Institutionen; zentrale vs. regionale Trägerschaft) in einer Weise verknüpft werden, die über reine Strukturvergleiche hinausgeht, lassen sich bestimmte Zusammenhänge und Regelmäßigkeiten aufdecken. Dabei interessieren die Interaktionen zwischen den Regierungs- und Universitätssystemstrukturen mit Blick auf die Konstituierung und Beeinflussung, die Arbeitsweise und Leistungsfähigkeit der Universitätssysteme. Für Bildungspolitik und Bildungsforschung von Bedeutung könnte die Frage sein, welche Wirkung die verschiedenen kategorialen Kombinationen auf die dynamischen Dimensionen der Hochschulsysteme wie Expansion, institutionelle Hierarchisierung, Wettbewerb und Zugänglichkeit haben. Woran etwa liegt es, wenn in den USA diametral entgegengesetzt zu Japan der private Sektor mit "Qualität" und der öffentliche Sektor mit "Quantität" assoziiert werden? Würde diese Unterscheidung anders ausfallen, wenn etwa die amerikanischen Staatsuniversitäten direkt der Bundesregierung unterstellt und japanische von regionalen Einrichtungen unterhalten würden? Anders gefragt: Welche national-, gesellschafts-, wirtschafts-, wissenschafts- oder bildungssystemtypischen Variablen erklären dann die Varianzen, wenn die gewählten Kategorien diese Unterschiede nicht zu erklären vermögen?

Historisch-komparatistischer Überblick

Während viele der älteren deutschen Universitäten auf landesherrliche Gründungen des vierzehnten Jahrhunderts zurückgehen, entwickelten sich die amerikanischen Staats- und schweizerischen Kantonaluniversitäten erst im frühen neunzehnten Jahrhundert. Mit Ausnahme der Universitäten Basel (1460) und Genf (1559), welche in ihrer Hinorientierung zu Deutschland bzw. Frankreich meist als geopolitische Sonderfälle angesehen werden, wurden die ersten modernen schweizerischen Universitäten 1833 und 1834 in Zürich und Bern gegründet.

Etwa zu dieser Zeit begannen die amerikanischen Staaten dem Modell zu folgen, das mit der Gründung der Universität Michigan entwickelt worden war. Mit Landschenkungen, den sog. land grants, und finanziellen Zuschüssen des Bundes, die insbesondere die finanzschwachen Hochschulen der kleineren bzw. finanzschwächeren Bundesstaaten wie z.B. Delaware oder Rhode Island absicherte, setzte sich in den USA schrittweise das Modell der Staatsuniversität durch. Unbeschadet einiger Abweichungen innerhalb des Ostens verfügten zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts alle Bundesstaaten über eigene Universitäten. Während der Wachstumsperioden seither legten sie ein beträchtliches Maß an institutioneller "Aufstiegs"-Mobilität an den Tag, durch welche viele Colleges durch den Aufbau von graduate und professional schools, d.h. durch eine im engeren Sinne wissenschaftliche Ausbildung bzw. durch die Hinführung zu bestimmten akademischen Berufsfeldern (z.B. Juristen, Ökonomen, Ärzte), zu breit ausgebauten Universitäten wurden. Im Verlauf der fünfziger bis siebziger Jahre wurden sie zumeist in Landesuniversitätssysteme mit eigenen Boards of Regents (Trustees) als obersten Trägern der Universitätspolitik überführt (Guthrie und Bodenhausen 1984).

Der Entwicklungsverlauf der schweizerischen Universitäten konnte kaum unterschiedlicher sein. Nach der Gründung weiterer kantonaler Universitäten in den beiden letzten Jahrzehnte des neunzehnten Jahrhunderts, die mit der Errichtung der Universitäten in den Kantonen Freiburg (Fribourg) und Waad ihren Höhepunkt erlebten, fand das planmäßige Wachstum mit der Gründung der Universität Neuchatel sein abruptes Ende. Da die Schweiz Anfang 1980 verschiedene Universitätsgründungsvorhaben fallen ließ, hat es sein den Jahren vor dem ersten Weltkrieg keine Universitätsneugründungen mehr gegeben (Gretler 1988).

Die japanischen Universitäten entsprachen bis 1945 angesichts ihrer hohen Selektivität weitaus mehr dem kontinentaleuropäischen als dem amerikanischen Modell. Während der amerikanischen Besatzung wurde dieses System dergestalt modifiziert, daß viele Einrichtungen der höheren Bildung aufgewertet wurden und den Status von Universitäten erhielten. Strukturell wurde das amerikanische Ausbildungsmodell von Elementar- und Sekundarschule sowie von undergraduate und graduate Studium übernommen (6-3-3-4-2). Jede der 47 Präfekturen erhielt mindestens eine eigene Universität, so wie jeder US-Bundesstaat über wenigstens eine Universität verfügt. Aber administrativ folgten die Japaner nicht dem amerikanischen Vorbild und unterstellten die Universitäten der Zentralregierung. Analytisch schwer zu fassen ist die Bedeutung der betonten "Harmonie" zwischen der Zentrale und den regionalen Bildungsverwaltungen

sowie zwischen ihr und den anderen Verwaltungen. Weitere, erst nach dem Ende der Besatzungszeit eingeführte Abweichungen betrafen die erneute Betonung des "japanischen Charakters" ("Japanese uniqueness" [Taylor 1983]), der große Bedeutung von Moralerziehung sowie Mathematik, Physik und Naturwissenschaft (Cummings et al. 1986; Beauchamp und Rubinger 1989).

In West-Deutschland erfolgten die Gründung neuer Universitäten und die Heraufstufung von Hochschulen (Pädagogische Hochschulen, Fachhochschulen) seit Mitte der sechziger Jahre (Führ 1989). In den westdeutschen Ländern bestanden 1990 244 Hochschulen (davon 69 Universitäten, 121 Fachhochschulen, 30 Kunsthochschulen, 8 Pädagogische Hochschulen, 11 sonstige Hochschulen) und in den ostdeutschen Ländern 54 Hochschulen (davon 9 Universitäten, 12 Kunsthochschulen, 9 Pädagogische Hochschulen, 24 sonstige Hochschulen [BMBW 1990a]. Seit den sechziger Jahren begann der Studentenanteil am Altersjahrgang in der alten Bundesrepublik sich den internationalen Entwicklungen anzupassen. Strukturbedingte Vergleichsprobleme sind indes bestehen geblieben. So ist etwa ein Teil der Ausbildungsprogramme amerikanischer Universitäten nicht nur den deutschen Fachhochschulen, sondern zum Teil auch vollzeitschulischen Berufsausbildungseinrichtungen zuzuordnen. Community Colleges entsprechen allenfalls dem Fachhochschulgrundstudium; manche ihrer Angebote korrespondieren mit Ausbildungsprogrammen des deutschen Berufs- und Weiterbildungssystems. Die Schweiz blieb hinter dem weltweiten Trend, das Konzept der Universitätsausbildung zu verbreitern, weit zurück. Der Studentenanteil von 13 % im Jahre 1988 lag erheblich niedriger als der aller vergleichbaren Staaten und betrug etwa in der BRD 21 % (BMBW 1989); mit der Vereinigung ist er zunächst noch gesunken.

Zentrale Bildungsverwaltung und Universitäten

Der Grad des politischen Einflusses der zentralstaatlichen Ministerien und Institutionen auf das Bildungswesen und speziell auf das Hochschulwesen kann u.a. an Kompetenzstruktur sowie Größe, Status und Budget innerhalb der nationalen Regierungen bestimmt werden. An diesen Kriterien gemessen ist das japanische Bildungsministerium eines der einflußreichsten Ministerien der Zentralregierung: Es verfügt über den relativ größten Anteil am Gesamtbudget und verausgabt etwa 50 % der gesamten öffentlichen Bildungsausgaben. Der Bundesausgabenanteil am gesamtstaatlichen Bildungsbudget ist in den drei anderen Staaten wesentlich geringer und beträgt in den USA 8 %, in West-Deutschland 9-10 % und in der Schweiz 15 %.

Sowohl in Washington wie in Bonn spielen die Bildungsministerien eine weit geringere Rolle als die korrespondierenden Landesministerien. Das traditionelle deutsche Steuerungsmittel der Zweckzuweisung hat in den letzten Jahren den hochschulspezifischen Einfluß des BMBW etwas verstärkt, indem dieses durch Sonderzuweisungen etwa den Ausbau bestimmter Studiengänge, die Nachwuchsentwicklung, die Einrichtung von Studienkollegs oder den Wohnheimbau und durch die Länderverpflichtungen zur Ergänzungsfinanzierung zugleich auch die Landesbudgets

beeinflussen könnte. Auch der deutsche Einigungsprozeß hat den Einfluß des BMBW zumindest zeitweilig verstärkt. Das amerikanische Bildungsministerium stand Anfang der achtziger Jahre kurz vor seiner Auflösung; mit entsprechendem Auftrag hatte Präsident Reagan seinerzeit den Bildungsminister betraut. Von dieser Absicht wurde indes noch vor Ende der ersten Amtszeit aus bildungs- und sozialpolitischen Gründen abgegangen (DAAD 1985; Clark und Astuto 1987).

Im Gegensatz zu den USA und Deutschland verfügt die Schweiz über kein nationales Bildungsministerium. Die gesamtstaatliche Verantwortung für Bildungsfragen nimmt, wie erwähnt, das Amt für Bildung und Wissenschaft wahr. Weit mehr als in den USA und Deutschland haben die schweizerischen Bundesbehörden mit äußerst komplizierten Fragen der Anerkennung und Klassifizierung kantonaler Schulen, Kurse und Abschlüsse zu tun. Die unvollständige wechselseitige Anerkennung von Abschlüssen unter den Kantonaluniversitäten ist nur eines der zahlreichen bildungspolitischen Koordinierungsprobleme, die sich in der Schweiz heute stellen.

Weder in Deutschland noch in den USA ist der Bund Träger eigener Universitäten, von den schon erwähnten ressortinternen Hochschulen einmal abgesehen. Dies gilt heute auch für die Washingtoner Howard University, die die amerikanische Bundesregierung zur Ermöglichung des Zugangs von Schwarzen zur Hochschulbildung Ende des letzten Jahrhunderts gegründet hatte. In beiden Fällen liegen die Bundeskompetenzen im Bereich der Forschungs- und Studentenförderung, wobei diese Funktionen weitgehend durch ausgelagerte (Forschungsförderung durch NSF bzw. DFG) und untere administrative Instanzen (Ausbildungsförderungsämter) wahrgenommen werden. Einige weitere deutsche Bundeshochschulkompetenzen - Hochschulrahmengesetzgebung, Hochschulbau und Bildungsgesamtplanung - stellen zwar keine unbedeutenden Variationen im Vergleich mit den USA unbedeutend dar. Doch wird an der Rahmengesetzgebung wie an der Bildungsgesamtplanung die relative bundesstaatliche Schwäche im deutschen bildungsföderativen System sichtbar, die mit der Vergrößerung der Zahl der Bundesländer wachsen dürfte.

Trotz der bildungspolitischen Aufbruchstimmung gelang mit dem Bildungsgesamtplan 1973 nur eine Bestandsaufnahme anstelle eines Entwicklungsplans; und die wenigen Reformvorstellungen, die er enthielt, waren offen oder verdeckt dissensbesetzt. Mit dem Scheitern seiner Fortschreibung wurde dieser grundsätzliche Aufgabentypus nicht mehr wahrgenommen (Poeppelt 1978). Das Hochschulrahmengesetz wiederum kam erst 1976, d.h. mit siebenjähriger Verspätung und als Ergebnis zahlreicher A/B-Länder und Bund-Länder-Kompromisse zustande, gar nicht erst von der Machtlosigkeit des Bundes zu sprechen, die in der damaligen Fassung des HRG eindeutig fixierten und verbindlich terminierten Hochschulstrukturreformen wie etwa die kooperative und integrierte Gesamthochschule gegen den Widerstand der Länder durchzusetzen (Katzenstein 1987). Zur Vermeidung von Mißverständnissen sei betont, daß der derzeitige Stand des deutschen Bildungsföderalismus aus landesparlamentarischer Perspektive nicht unproblematisch ist. Objektiv haben die einzelnen Länder nicht geringe Kompetenzeinbrüche hingenommen. Die Hochschulrahmengesetzgebung etwa wurde zum Abstimmungsgegenstand zwi-

schen Bundestag und Bundesrat; von den Länderparlamenten abgezogene Kompetenzen wurden faktisch nicht solche des Bundestages, das Zustimmungsrecht des Bundesrates stärkte vielmehr die Länderexekutiven. Die Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts hat diese Gewichtsverschiebung zulasten der Bundes- wie Landeslegislativen und zugunsten der Landesexekutiven noch verstärkt, indem es bei Bundesgesetzen, die die Landesverwaltung bzw. den Vollzug betreffen, eine Bundesratszustimmungskompetenz zum gesamten Gesetz und nicht zur fraglichen Bestimmung feststellte (vgl. Ausbildungsplatzförderungsgesetz, BVerfGE 55, 274). Die Entwicklung der Europäischen Gemeinschaft zur "Bildungsgemeinschaft" verschärft die Probleme des deutschen Bildungsföderalismus in Bezug auf das Verhältnis von Bund- und Länderkompetenzen im allgemeinen und in Bezug auf das Legislative-Exekutive-Verhältnis im besonderen. Befriedigende Lösungsvorschläge stehen noch aus (vgl. Enquete-Kommission 1990b, Anhangsband, C.16).

In den japanischen und schweizerischen Beispielen stehen die Universitätsgründungen der Jahrhundertwende in einem gewissen Zusammenhang mit Reformen des politischen Systems. Die Japaner errichteten die sieben kaiserlichen Universitäten, beginnend mit der Universität Tokio im Jahre 1887, nach europäisch-westlichen Beispielen als Einrichtungen der Personalrekrutierung für den öffentlichen Dienst, eine Funktion, die sie etwa mit den deutschen Rechtsfakultäten teilten. Diese Funktion hat weder in der Schweiz noch in den USA je eine vergleichbare Bedeutung besessen. Allerdings teilen viele amerikanische Universitäten insbesondere in der Periode vor der Gründung von Staatsuniversitäten die Funktionen der frühen europäischen Universitäten im Bereich der kirchlichen Nachwuchsqualifizierung. In der Schweiz versuchten säkulare politische Kräfte die Rolle des Bundes zur Einrichtung einer nationalen Universität in Ergänzung zu den seinerseit vier Kantonaluniversitäten durchzusetzen. Angesichts der technischen Entwicklung und des wirtschaftlichen Wettbewerbs mit den Nachbarstaaten hatte der schweizerische Bund zwar noch im selben Jahr eine Technische Hochschule in Zürich, durch Art. 27 der Bundesverfassung ausdrücklich bestätigt, und fast 100 Jahre später (1969) eine weitere in Lausanne errichtet. Doch blieb der Verfassungsauftrag zur Errichtung einer Bundes-Universität bis heute uneingelöst, da antizentralistische, von starken kontroversen Religions- und Sprachinteressen getragene und von den Kantonaluniversitäten unterstützte Kräfte dies wirksam zu verhindern verstanden.

Trotz der weitgehend unterschiedlichen politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und der unterschiedlichen Größenordnungen haben die zentralstaatlich getragenen Hochschulen in Japan und der Schweiz ähnliche Anteile an der Studentenschaft. Die 96 japanischen nationalen Staatsuniversitäten haben einen Studentenanteil von etwa 21 % (400.000 Studenten), die zwei schweizerischen Hochschulen 18 % (12.000 Studenten). Ihre Rolle und ihr Einfluß innerhalb des gesamten tertiären Systems unterscheiden sich allerdings erheblich. Die japanischen staatlichen Forschungsuniversitäten, teilweise mit den früheren kaiserlichen Universitäten identisch, können sich die besten Studenten aussuchen und bestimmen durchweg die akademischen Konzepte und Standards, denen die anderen Universitäten zu folgen versuchen. Obwohl die schweizerischen Technischen Hochschulen auch über geistes- und sozialwissenschafliche Ab-

teilungen verfügen, konstituieren sie keine vergleichbaren Modelle. Die kantonalen Interessen haben sich zuletzt 1989 erfolgreich dem Versuch widersetzen können, die zwei getrennten Abteilungen des Innenministeriums, die für die Bundes- und für die Kantonaluniversitäten in jeweils sachlich unterschiedlicher Weise zuständig sind, miteinander zu verbinden.

Wie die meisten entwickelten westlichen Staaten verstärkten die USA in den sechziger Jahren ihre Ausgaben für das höhere Bildungswesen überproportional im Vergleich sowohl mit dem Bruttosozialprodukt als auch mit dem Anstieg der öffentlichen Ausgaben. Nur Japan, dessen Studentenpotential in jener Dekade schneller als in allen anderen OECD-Staaten mit Ausnahme Kanadas wuchs, hielt das Wachstum der Hochschulausgaben nicht nur unterhalb der Wachstumsrate des Bruttosozialprodukts, sondern auch unterhalb der Wachstumsrate der Bildungsausgaben insgesamt. Im Jahr 1973, als die USA wie die BRD ein Viertel bei ein Fünftel der gesamten öffentlichen Bildungsausgaben für das Hochschulwesen bereitstellten, fiel dieser Anteil in Japan auf 13,5 %. Dementsprechend sank der staatliche Anteil an den gesamten Hochschulausgaben in Japan von etwa 66 % im Jahre 1950 auf gut 50 % in 1973, d.h. die Privatisierung der Kosten der japanischen Hochschulbildung hat sich weiter verstärkt (Ichikawa 1984; OECD 1974a, 1981, 1988b).

Öffentliche Universitäten in regionaler Trägerschaft

In den drei bundesstaatlichen Systemen ist die Mehrheit der Studenten in öffentlichen Universitäten eingeschrieben, die der Gesetzgebung und Administration der Einzelstaaten, Länder bzw. Kantone unterstehen. Im Falle des zentralstaatlichen Japans fällt eine kleine Gruppe von Hochschulen, die von den Präfekturen und Städten direkt betrieben werden, in diese Kategorie. Die Gruppe unterstaatlicher Universitäten umfaßt ein großes Spektrum an Institutionen wie z.B. die Universität Tübingen, das Universitätssystem des Staates New York (SUNY), die Universität Basel oder die städtische Universität Osaka. Angesichts der großen Bedeutung, die das deutsche Universitätsmodell bei der Gründung der japanischen Universitäten Ende des 19. Jahrhunderts gespielt hat, fällt auf, daß Deutschland und Japan mit Blick auf die Trägerschaft Gegenmodelle darstellen: Während praktisch alle deutschen Studenten Länderuniversitäten besuchen (die Zahl der Studenten an den deutschen laufbahnintegrierten Bundeshochschulen liegt bei etwa 0,3 %), sind 4-5 % der japanischen Studenten an Hochschulen dieser Trägerschaftsebene eingeschrieben. Zwischen diesen Extremen liegen die USA und die Schweiz, in denen etwa 75-80 % der Studenten Staats- bzw. Kantonaluniversitäten besuchen.

Die schweizerischen Studenten müssen sich höheren Eingangsprüfungen stellen als ihre meisten deutschen Komilitonen (Ausnahmen: z.B. Medizin, bestimmte technische und alle künstlerischen Studiengänge). Dies geht auf eine ursprünglich bereits 1906 zur Gewährleistung von Mindeststandards bei Medizinstudenten getroffene Regelung zurück, wonach der Bund die Anforderungen für die Reifeprüfung normiert. Die kantonalen Maturaprüfungen wurden beibehalten. In Bezug auf die BRD wäre hier an die "Einheitlichen Prüfungsanforderungen" der KMK zu

denken, deren faktische Normierungskraft aber wohl mit den schweizerischen Bundesnormen nicht vergleichbar ist. Etwas anderes gilt allerdings für die nationweiten nichtstaatlichen Testsysteme (insb. SAT = Scholastic Aptitude Test) in den USA. Gleichwohl verblassen die deutsch-schweizerischen Unterschiede angesichts nicht nur des großen Qualitätsspektrums der amerikanischen Sekundarabschlüsse, sondern auch der testgestützten Einschreibungshürden der Universitäten, obwohl sich alle studierwilligen Schulabsolventen einem US-weit einheitlichen nichtstaatlichen Testverfahren unterziehen. Denn die Spannweite der geforderten (SAT-)Punktzahl variiert nicht selten um mehrere 100 Punkte sowohl zwischen konkurrierenden Landesuniversitätssystemen desselben Staates (z.B. University of California und State University of California Systems) bzw. zwischen zwei Bundesstaaten (z.B. Michigan und Alabama) als auch innerhalb derselben (z.B. UC Berkeley und UC San Diego) nicht unerheblich. Das Spektrum der mittleren Testergebnisse der Studienanfänger an den besten und schwächsten amerikanischen Staatuniversitäten liegt zwischen 1250 und 650 Punkten.

Unter dem Blickwinkel der Machtausstattung und Abhängigkeit bzw. Unabhängigkeit der jeweiligen verantwortlichen Akteure ist der amerikanisch-schweizerische Vergleich überraschend: Die amerikanischen Universitäten (bzw. Universitässysteme) werden von staatlich wie gesellschaftlich relativ unabhängigen Leitungsgremien beaufsichtigt, während die schweizerischen Universitäten den kantonalen Erziehungsdirektoren unterstehen. Diese scheinen aufgrund politischer Wahlen und Referenda weit mehr den Stimmungen der öffentlichen Meinung unterworfen zu sein, als dies bei den entsprechenden Amtsinhabern in den USA und in der BRD der Fall ist. Insofern kann man angesichts des so unterschiedlichen Ausbaugrades der Hoschulsysteme vermuten, daß die gesellschaftliche Nachfrage nach Studienplätzen in der Schweiz geringer ist. Dies mag in dem Umstand Erklärung finden, daß in der Schweiz auch heute noch erheblich weniger Berufe an akademische Abschlüsse gebunden sind und bestimmte Berufsfachausbildungsabschlüsse ihre Attraktivität behalten haben. Allerdings ist die entgegengesetzte Situation in Deutschland weniger eine Ursache als eine Folge der akademischen Expansion. Erst recht gilt dies für die USA. In Japan folgte die Universitätsexpansion gleichgerichteten Forderungen von Wirtschaft (Verbänden) und Gesellschaft, während in der BRD die Expansion der siebziger Jahre von massiven industrieverbandlichen Warnungen vor einem "akademischen Proletariat" begleitet war (Teichler 1990).

Was die Hochschulexpansion anbetrifft, bewegte sich Deutschland im Mittelfeld der hier verglichenen Staaten. Zu den 40 bestehenden Universitäten wurden zwischen 1960 und 1990 29 Universitäten, davon neun Gesamthochschulen, neu gegründet. Allein im konservativ regierten Bayern mit einer bis heute unterdurchschnittlichen Abiturientenquote gab es sieben Universitätsneugründungen. Die deutsche Hochschulentwicklung korrespondierte eher mit der amerikanischen in Bezug auf die Heraufstufung und Expansion von tertiären Bildungseinrichtungen (vgl. z.B. Lehrerbildung; Ingenieurausbildung; Betriebswirte- und Sozialarbeiterausbildung; Erziehungs- und andere Sozialwissenschaften). Sie hielt andererseits - insoweit mehr auf einer Linie mit der Schweiz - an den überkommenen Zulassungsvoraussetzungen und an der traditionellen Reputation der Universität fest. Von den USA und der Schweiz unterscheidet sich Deutschland

mit Blick auf die von den jeweiligen finanziellen Landesgegebenheiten weitgehend entkoppelte egalitäre Ausrichtung von Studiengängen, Professorengehältern und universitären Instrastrukturen. Die (Verfassungs)Garantien universitärer Selbstverwaltung, freier Forschung und Lehre reichen weiter als in den USA und in Japan (Oehler 1989; Führ 1989).

Die größere Uniformität der deutschen Universitäten geht neben den zwischen Bund und Ländern ausgehandelten rechtlichen Rahmenbedingungen (HRG) vor allem auf institutionelle Elemente des deutschen Vereinheitlichungsföderalismus wie Kultusministerkonferenz, Wissenschaftsrat, Rektorenkonferenz und BLK zurück; auf dieser "intermediären" Ebene ist ein zwar aufwendiges, insgesamt aber vergleichsweise effektives und einzigartiges System der Bildungspolitikkoordination entstanden, wie internationele Vergleichsstudien 1978 und 1985 ergeben haben (Führ 1989).

Die geringere Effektivität der schweizerischen Koordinierungsinstrumente ist Ausdruck einer größeren Heterogenität der unterschiedlichen Interessen und Akteure; mit anderen Worten: Der deutsche wie auch der österreichische Bildungsföderalismus sind eher ein Verwaltungsföderalismus, der schweizerische oder der amerikanische Typus ist eher ein Politikföderalismus. Da die Mehrheit der Mitglieder der kantonalen Erziehungsdirektorenkonferenz keine eigenen Hochschulen unterhält, obliegt die Hochschulkoordination der von den Hochschulkantonen und Bundesorganen etablierten Hochschulkonferenz, der allerdings auch Vertreter der Nichthochschulkantone angehören. Da sich die Kantone in ihrer Hochschulgesetzgebung, -finanzierung und -verwaltung ebenso wie in der sprachlichen und religiösen Orientierung ihrer politischen Parteien erheblich unterscheiden, haben die unterschiedlichen Beziehungsmuster zwischen Staat und Universität eine größere Uniformität ebenso verhindert wie die Gründung neuer Institutionen und die Entwicklung neuer Typen. So scheiterten insbesondere wiederholte Versuche im Verlauf der siebziger und achtziger Jahre, neue Universitäten auf der Basis einer kantonübergreifenden Finanzierung zu gründen, an den angedeuteten Struktur- und Interessendivergenzen. Da auch der Plan, eine Universität in Luzern zu gründen, fehlschlug, bleibt die überwiegend katholische Zentralschweiz weiterhin ohne eigene Hochschule. Der konfessionelle Faktor der Bildungsaspirationen und im Bildungsverhalten scheint mir im Gegensatz zum heutigen Deutschland untersuchenswert (Bodenman 1979).

In Japan sind ab 1945 die USA an die Stelle des Referenzlandes für den Import eines modernen Universitätssystems getreten. Insofern ist der Vergleich dieser Länder mit Blick auf ihre heutigen Divergenzen besonders aufschlußreich. 1950 hatten beide Länder etwa eine Gleichverteilung zwischen den Einschreibungszahlen an privaten und staatlichen Universitäten und Colleges. Drei Jahrzehnte später hatten sich die Proportionen in umgekehrter Richtung verschoben; 1980 studierten etwa 75 % der amerikanischen Studenten an staatlichen Hochschulen, während in Japan 75-80 % an privaten Institutionen eingeschrieben waren. In dieser Zeit war die Zahl der japanischen Hochschuleinrichtungen in regionaler Trägerschaft nur von 25 auf 33 und in staatli

cher auf knapp 100 gewachsen, während etwa 900 neue private Hochschuleinrichtungen entstanden waren (Ministry of Education 1980; Ichikawa 1984; Kanaya 1988; Kaneko 1987). In den USA expandierte demgegenüber ganz überwiegend der öffentliche Sektor.

Wie schon erwähnt, sind die inzwischen 36 japanischen Präfektur- und Stadtuniversitäten, zumeist in großstädtischen Agglomerationen gelegen, nur eine randständige Hochschulgruppe geblieben, die insgesamt weniger als 5 % der Studentenschaft ausbilden. Viele gehen auf ältere Einrichtungen zurück, die nicht in die nationalen, ehemaligen kaiserlichen oder seit Ende der vierziger Jahre in den Präfekturen neugegründeten Staatsuniversitäten vor Ort integriert wurden. Einige sind Ein-Fach-Hochschulen für Medizin, Zahnmedizin oder Technik, andere sind reine Frauen-Colleges, und nur ganz wenige sind größere Einrichtungen (z.B. in Tokio) mit mehreren Fakultäten. Daß sie nach Anzahl und Einschreibungszahlen im Gegensatz zu den Community Colleges in den USA nicht zu einem bedeutenden Element des japanischen Hochschulsystems werden konnten, wird im Erfolg der Privathochschulen gesehen. In den explosionsartig gewachsenen Bevölkerungszentren erwiesen sich die letzteren als erfolgreicher im Angebot attraktiver, weil weitgehend an jene der angesehenen Staatsuniversitäten angelehnter Programme. In den Regionen mit wirtschaftlichem Niedergang und abnehmenden Bevölkerungszahlen etablierten sich hingegen weder staatliche noch private Institutionen. Die indes auch in diesen Regionen in begrenztem Maße vorhandene Bildungsnachfrage führte - neben der Abwanderung in die Zentren - in den letzten Jahren zur Gründung von Töchtern amerikanischer Hochschulen. Aber im Gegensatz zur Schweiz, in der amerikanischen Privatuniversitäten Zweiginstitute gründeten, waren in Japan (wie in anderen asiatischen Ländern) überwiegend amerikanische Staatsuniversitäten aktiv. Dies scheint mit dem Versuch der amerikanischen Regierung, die schiefe Handelsbilanz mit Japan langfristig auszugleichen, erklärbar zu sein. Ähnliche Versuche, auch in Deutschland Zweigstellen amerikanischer Universitäten zu gründen, sind vorläufig an den vergleichsweise starren Bestimmungen des deutschen Hochschulrechts insoweit gescheitert (z.B. Rastatt durch Central Connecticut State University), als sie in Deutschland keine anerkannten akademischen Grade verleihen dürfen. Stattdessen sind im Rahmen von binationalen Hochschulbeziehungen die Angebote für Studenten aus dem jeweiligen Gastland ausgebaut worden. (Altbach et al. 1985, 1987).

Privatuniversitäten

Daß die Schweiz und Deutschland keinen nennenswerten privaten Hochschulsektor besitzen, hat neben landesspezifischen allgemeine, in der europäischen Tradition liegende Gründe. Allerdings zeigt das japanische Hochschulsystem, wie in einer vergleichsweise kurzen Zeit mit einer derartigen Tradition tiefgreifend gebrochen werden kann. In den meisten europäischen Ländern führte die Auseinandersetzung zwischen Staat und Kirche zu überwiegend weltlichen und staatlichen Universitätssystemen. In einigen Gebieten wie in den Niederlanden und in Belgien, insb. Flandern, entstanden zwar auch vollausgebaute kirchliche Hochschulen (Universität Löwen),

die heute aber weitestgehend von staatlichen Mitteln abhängig sind. In Deutschland führte das Staatkirchenvertrags- bzw. Konkordatsrecht zur Ausbildung der Mehrzahl der Theologen und Religionslehrer an den theologischen Fakultäten der staatlichen Universitäten und zu länderweise unterschiedlichen Einwirkungsrechten der Kirchen in die staatlichen Hochschulen, so daß außer den kleinen und rein seminaristischen evangelischen und katholischen Hochschulen für eigenständige kirchliche Universitäten wenig Bedarf blieb (vgl. Bayerisches Gesetz zu dem Konkordat mit dem Heiligen Stuhle und den Verträgen mit den Evangelischen Kirchen v. 25. Jan. 1925, GVBl. S. 53). Ausnahmen sind die Katholische Universität Eichstätt und vor allem die kirchlichen Fachhochschulen, an denen etwa 40 % der Sozialarbeiter und Sozialpädagogen ausgebildet werden. Die Anzahl der staatlich anerkannten nichtkirchlichen Privathochschulen ist Deutschland, in den anderen deutschsprachigen Ländern, aber auch in Frankreich insgesamt trotz verschiedener Neugründungen seit den siebziger Jahren klein geblieben (Spiegel 1987; Führ 1989). Die Gesamtzahl der Privatuniversitäten besuchenden deutschen Studenten entspricht der einer einzigen kleinen amerikanischen oder japanischen Privatuniversität; bei Berücksichtigung der Fachhochschulen liegt der Anteil bei 1-1,5 %. Der private Hochschulsektor in Deutschland und der Schweiz ist folglich weiterhin viel zu klein, um in irgendeiner Hinsicht systembeeinflussende Bedeutung zu besitzen. Zwei Strukturbedingungen - die Anfang der achtziger Jahre, d.h. im internationalen Vergleich extrem späte hochschulrechtliche Zulassung der Gründung nichtstaatlicher (und nichtkirchlicher) Universitäten und Hochschulen einerseits und die Studiengebührenfreiheit der öffentlichen Institutionen andererseits - sowie die seit den sechziger Jahren massiv auf Expansion setzende staatliche Hochschulpolitik haben die Entwicklung und Überlebensfähigkeit von nichtstaatlichen Institutionen (interessanterweise selbst im Bereich der Medizin) verhindert.

Zwar haben zahlreiche europäische und amerikanische Universitäten gemein, daß sie erheblich älter sind als die Verfassungen der politischen Systeme, unter denen sie arbeiten. Doch trägerschaftlich waren die ersteren fast ausnahmslos von Anfang an staatlich, die letzteren ausschließlich privat. Überdies fehlte in den europäischen Staaten des 19. Jahrhunderts eine einflußreiche und unabhängige Institution wie der amerikanische Oberste Gerichtshof, der entschieden zur Entwicklung und Sicherung des Status der privaten, aber auch der staatlichen Universitäten beitrug. In allen drei bundesstaatlichen und protestantisch dominierten Systemen gab es seinerzeit heftige Auseinandersetzugen um den katholischen Einfluß auf das Erziehungswesen. Aber während es nach einer Supreme Court-Entscheidung von 1819 auch der katholischen Kirche in den USA gelang, im Verlauf des 19. Jahrhunderts eine größere Anzahl kirchlicher Hochschuleinrichtungen zu gründen, gelang dies weder in Deutschland noch in der Schweiz. Viele der von den diversen Religionsgruppen und Orden in den USA gegründeten Hochschulen emanzipierten sich gegen Ende des 19. Jahrhunderts und entwickelten sich zu angesehenen, voll ausgebauten nichtstaatlichen Universitäten (vgl. Harvard, University of Chicago). Schließlich trug die bis heute prägende antietatistische Grundhaltung innerhalb der amerikanischen Gesellschaft zur Herausbildung eines ganzen Netzes privater Insitutionen bei (Clark 1983; Geiger 1986).

Daß indes auch in einem ausgeprägt etatistischen und hochgradig korporatistischen System die Entwicklung und Expansion eines riesigen privaten Hochschulsektors möglich ist, zeigt das in seiner politischen Kultur so konträre Japan (Ichikawa 1984). Wie unterschiedlich die Einschätzung des privaten Sektors im Hochschulbereich sein kann, zeigt im Europa-USA Vergleich, daß in den konservativen Staaten z.B. des amerikanischen Südens nur wenige und in den eher linksliberalen Neuenglandstaaten verhältnismäßig viele private Einrichtungen mit häufig dezidiert reformpolitischem Profil bestehen. In Massachusetts sind z.B. mehr Studenten in nichtstaatlichen als in staatlichen Einrichtungen eingeschrieben. Außerhalb der Ivy League Universitäten gelingt es hingegen nur ganz wenigen Privathochschulen wie z.B. etwa Stanford, US-weit Studenten anzuziehen (Carnegie Council on Policy Studies 1977).

Die größere japanische Offenheit gegenüber privaten Hochschulen ist nicht erst ein Ergebnis der Besetzung und Transformation Japans durch die USA. Japan war seit dem letzten Jahrhundert vielfältigen westlichen, europäischen wie amerikanischen Einflüssen ausgesetzt. Es kannte allerdings nicht wie Europa den Konflikt zwischen Staat und Kirche. Viele der japanischen Universitäten können in weit stärkerem Maße, als dies in den USA möglich ist, wo die meisten Privathochschulen in der Rechtsreform gemeinnütziger Einrichtungen betrieben werden, als Privatunternehmen, die auch der Profiterzielung dienen betrieben werden. Da die japanischen Staatsuniversitäten zumindest über ein gewisses Maß der Autonomie ihrer westlichen Vorbilder verfügen, erwies es sich für die japanischen Nachkriegsregierungen erheblich einfacher und billiger, einen privaten Sektor wachsen zu lassen und auf die ökonomisch empfindlicheren Privatuniversitäten insofern Einfluß zu nehmen, als diesen Abweichungen vom meritokratischen Zulassungssystem gestattet wurden. Während der Zugang zu den Staatsuniversitäten angesichts eher mäßiger Gebühren unabhängiger vom Elterneinkommen ist als in den USA, ist derjenige zu den Privatuniversitäten in besonders hohem Maße vom Einkommensniveau der Eltern abhängig. Bis in die sechziger Jahre war die Entwicklung des japanischen privaten Hochschulwesens eher Ergebnis einer inkrementalistischen Politik. Erst in der Mitte der sechziger Jahre stieg aufgrund des Drucks verschiedener Gruppen innerhalb der Liberaldemokratischen Partei auf das Erziehungsministerium die Zahl der Neuzulassungen rapide an. Diese Privathochschulen operierten zunächst auf extrem schwacher Finanzbasis, waren in ihren Einnahmen fast ausnahmslos von den Studiengebühren abhängig und zahlten erheblich geringere Gehälter an ihre Professoren. Ebenso blieb die Hochschulausstattung (Bücher, Geräte u.ä.) erheblich hinter den Standards der Staatsuniversitäten zurück, so daß die japanische Regierung Anfang der siebziger Jahre institutionelle Zuschüsse bereitstellte. Diese benutzte sie dann im Verlauf der achtziger Jahre als Hebel, um die Einschreibungsvoraussetzungen anzuheben und die Einschreibungszahlen zu steuern. Von ganz wenigen älteren Privatuniversitäten abgesehen rangieren fast alle privaten Institutionen in ihrem Prestige erheblich unter den öffentlichen Universitäten, weil sie ja diejenigen Studenten zulassen, die die scharfen Eingangstests der Staatsuniversitäten nicht bestanden haben. Insoweit fungieren sie als institutionelle Ergänzung bzw. Fortsetzung jener Ersatz- und Ergänzungsschulen der japanischen oberen Sekundarstufe, die auf diese Eingangsexamina vorbereiten (vgl. amerikanische "Preps"). Die Prestigehierarchie ist indes nicht primär eine Funktion unterschiedlicher Leistungsfähigkeit der Ausbildung in den staatlichen

und privaten Hochschulen, sondern der Selektionskriterien vor der Zulassung und der Berufskarrieren, zu denen sie den Zugang eröffnen (Cummings et al.; James und Benjamin 1988; Ichikawa 1984).

Was zumindest die Spitze der Hierarchie anbetrifft, folgt das amerikanische Universitätssystem dem umgekehrten Muster: Von den 30 bis 50 angesehensten amerikanischen Forschungsuniversitäten sind etwa 75 % private Einrichtungen. Sie sind finanziell unabhängig genug, um sich verschiedener nationweit operierender Testdienste (SAT, ACT) bedienen zu können. Diesen unabhängigen und angesehenen Testdiensten kommen angesichts der hohen Diversität des amerikanischen Schul- und Hochschulsystems besonders wichtige Funktionen der Leistungsinformation und Studentenselektion zu. Da sie von privaten wie staatlichen Einrichtungen gleichermaßen benutzt werden, wobei auch die letzteren nach Leistungskriterien einschreiben dürfen (UC Berkeley etwa die 5 % besten Highschool-Absolventen von Kalifornien), tragen die Testdienste ganz entscheidend zur Wettbewerbsstruktur innerhalb des Hochschulsystems bei (Breneman 1978; College Entrance Examination Board 1987b). Der Versuch des japanischen Bildungsministeriums, vor etwa zehn Jahren ein nationales Testsystem einzuführen, stieß auf vielfältiges Mißtrauen der Professoren und Lehrer und hatte eine wechselhafte Geschichte. Der Schwerpunkt liegt der Selektion liegt weiterhin bei den Eingangsprüfungen der einzelnen Universitäten.

Finanzierungsmodelle und institutionelle Effekte

Die Landesebene ist in den drei föderativen Systemen die Hauptfinanzierungsquelle des Universitätsystems. In Deutschland beträgt dieser Anteil etwa 80 %, in der Schweiz etwa 79 % und in den USA 45 % für öffentliche Institutionen und 30 % für das gesamte Hochschulsystem. Der Bundesanteil liegt in diesen Ländern zwischen 20 % und 30 %. Wichtig sind in den USA vor allem die Studiengebühren, deren Anteil etwa doppelt so hoch wie der Bundesanteil ist. Deutlich höher als in den drei Bundesstaaten liegt trotz des hohen Anteils der privaten Studiengebührenausgaben systembedingt das zentralstaatliche Hochschulbudget in Japan (Johnstone 1986; National Center for Educational Statistics 1988; Karpen 1989).

Die Effekte der zentralstaatlichen Mitfinanzierung unterscheiden sich, da sie an sehr unterschiedlichen Einzelkosten ansetzt, zwischen den vier Ländern erheblich. In den USA hat die Studienförderung durch den Bund die Einschreibungszahlen von Studenten aus niedrigen Einkommensgruppen und Minderheitengruppen gesteigert. Einen ähnlichen Effekt erzielen Bundessonderzuweisungen, wenn sie etwa an entsprechende universitätseigene Programme zur Förderung von Minderheitenstudenten geknüpft werden. Wie schon angedeutet, hat die in den vergangenen zwei Jahrzehnten gestiegene staatliche Bezuschussung der japanischen Privatinstitutionen, durch die die Situation kleinerer und finanzschwacher Hochschulen verbessert wurde, den Regierungseinfluß auf Zulassungspraxis, Ausstattung und Verwaltung verstärkt. Die Bundesmittel in Deutschland und der Schweiz sind weitgehend in den Hochschulbau, die Studenten- und Forschungsförderung und zu einem geringeren Ausmaß in die Modellversuchsförderung

geflossen. Direkte Interaktionen zwischen Landesuniversitäten und BMBW bestehen, weil als verfassungsrechtlich unzulässig angesehen, so gut wie nicht (Ausnahmen: z.B. BMBW-geförderte Forschungsprojekte). Ob die erhebliche Expansion der Universitätsadministrationen in den vergangenen drei Jahrzehnten, die ja auch für Lehrkörper, Studenten und Landesministerien gilt, auch zu einem Machtnachwuchs gegenüber Hochschulangehörigen und Landesverwaltungen geführt hat, und ob dieser neben der Hochschulverrechtlichung auch mit dem Volumen der Bundesmittel zusammenhängt, mag zwar vermutet werden, bedürfte aber doch einer genaueren Untersuchung. Das vom NRW-Wissenschaftsministerium 1990 angekündigte Versuchsprogramm, die Universitäten Bochum und Wuppertal fünf Jahre lang mit einem undifferenzierten Jahresglobalzuschuß relativ frei operieren zu lassen, könnte diese Vermutung bestärken. Seit Einführung der Präsidentialverfassung scheint sich zumindest tendenziell eine Annäherung an das amerikanische Universitätsadministrationsmodell zu vollziehen, ohne daß es allerdings in Deutschland zu einer vergleichbaren Professionalisierung auf dieser Ebene gekommen wäre (Karpen 1989).

Trotz der durch regelmäßige in- und externe Überprüfungsverfahren möglichen Kontrolle der Qualität von Ausbildungsprogrammen ist es dem amerikanischen Bundesbildungsministerium nicht gelungen, mit der Vergabe der Bundesmittel zugleich auch auf die Ausbildungsqualität Einfluß zu nehmen. Ein derartiger Versuch ist in Deutschland gegenwärtig nur schwer vorstellbar, obwohl Ansätze erkennbar sind. Da der derzeitige BMBW entschieden für den interuniversitären Wettbewerb plädiert, der durch einen kontinuierlichen öffentlichen Leistungsvergleich (ranking) der Institutionen ermöglicht werden soll, liegt nache, daß bei Realisierung dessen Ergebnisse auch als Anknüpfungspunkte für eine steuernde Finanzierung benutzt würden (z.B. Besoldungs-, Ausstattungs- und Forschungsmitteldifferenzierung). In der Schweiz ist der Einfluß des Bundes durch Mitfinanzierung vergleichsweise am geringsten geblieben. Wie schon erwähnt, schlug das Angebot, zur Beseitigung des Mangels fehlender Hochschuleinrichtungen in der Zentralschweiz gemeinsam mit sieben Nachbarkantonen Mittel für die Gründung und Unterhaltung einer Universität Luzern bereitzustellen, fehl.

Allen föderativen Systemen mit getrennter Haushaltsführung stellt sich die Frage, ob, in welchem Umfang und zu welchen Konditionen sie ihre Leistungen auch Nicht-Landesangehörigen anbieten. Besonders brisant ist diese Frage auf den Gebieten der sozialchancenrelevanten Sozial-, Kultur- und Bildungspolitiken. Während in Deutschland Differenzierungen etwa bei der Studenteneinschreibung nach der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts unzulässig sind, sind sie für die Studiengebührenerhebung in den USA systemtypisch, wo "Landeskinder" deutlich niedrigere Gebühren als "out of state" Studenten zu zahlen haben. Die ist ein weiteres Beispiel dafür, daß Deutschland dem Typus des Vereinheitlichungsföderalismus, die USA hingegen dem Typus des Konkurrenzföderalismus angehören. Allerdings gibt es in den USA auch zwischenstaatliche, auf Gegenseitigkeit oder auf pauschalen Transferleistungen beruhende Abkommen, die diesen Studenten gleiche Konditionen bieten (Hinchcliffe 1989).

Nach der Reduzierung der Bundeszuschüsse in der Schweiz während der achtziger Jahre hielten die Universitätskantone an der Gleichheit der (im US-Vergleich minimalen) Gebühren auch für externe Studenten fest, nachdem die Nicht-Universitätskantone in die Zahlung pauschaler Entgelte eingewilligt hatten. Da in der Schweiz im Gegensatz zu Deutschland, den USA und Japan Bundesmittel für Stipendien oder Studiendarlehen nicht verfügbar sind, sind sie auf entsprechende, in ihren Leistungen sehr unterschiedliche kantonale Programme angewiesen. Auch das amerikanische Studienfinanzierungssystem ist angesichts der Vielzahl verfügbarer Quellen sehr unübersichtlich, unter dem Kriterium eingangstestgemessener Leistungsfähigkeit der Studenten indes weitgehend egalitär. Das deutsche BAföG-Modell folgt dem Egalitätskriterium hingegen ausschließlich in Hinsicht auf die Einkommenssituation der Studenten bzw. ihrer Eltern; ausgenommen sind bestimmte Rückzahlungsmodalitäten. Japan ist unter allen entwickelten Industriestaaten das Land mit den geringsten Mitteln zur Studienförderung und bestätigt insoweit erneut die Politik der Elitеförderung einerseits und der Privatisierung der Hochschulkosten bei der Masse der Studenten andererseits. Die Studiengebühren stabilisierende bzw. absenkende Funktion der institutionellen Förderung von Privathochschulen durch das japanische Bildungsministerium darf aber nicht übersehen werden. Wichtig ist es, sich vor Augen zu führen, daß auch Japan von einem Egalitätsansatz bei der Studienzulassung ausgeht: Den besten Bewerbern stehen die (prestigereichen) Staatsuniversitäten für ein weitgehend unentgeltliches Studium offen (Ichikawa 1984; Johnstone 1986).

Aufgrund der kontinuierlich gewachsenen Bundesmittel zur Studentenförderung und einer "positiveren" Politik gegenüber nichtstaatlichen Hochschulen rangiert die amerikanische Studienförderungspolitik allerdings weit vor der japanischen. Über die direkte und indirekte Studienförderung (Stipendien und Darlehen; niedrige Gebühren) an den eigenen Staatsuniversitäten hinaus gewähren die meisten Bundesstaaten auch Beihilfen und Darlehen zum Besuch privater Hochschulen, die angesichts der dort höheren Studiengebühren die Leistungen für die öffentlichen Universitäten übersteigen können. Schließlich profitieren die privaten amerikanischen Hochschulen und ihre Studenten von diversen bundes- und landessteuerrechtlichen Vorteilen, was mittelbar die öffentlichen Hochschulbudgets entlastet. Insgesamt belaufen sich die direkten und indirekten öffentlichen Ausgaben pro Student an einer Privatuniversität in den USA auf 70-75 % der öffentlichen Ausgaben pro Student an einer öffentlichen Hochschule, während die japanischen Vergleichsdaten bei 20-30 % liegen.

Was das Bildungsfinanzierungssystem angeht, ähnelt im übrigen Deutschland eher Japan als den Bundesstaaten USA oder Schweiz, indem durch Finanzverbund sowie horizontalen und vertikalen Finanzausgleich der Ressourcenbedarf der ärmeren Länder zu einem nicht unerheblichen Maße ausgeglichen wird. Ohne diese Instrumente etwa wären die nach dem Krieg im Saarland und in Bremen gegründeten Universitäten und Hochschulen weder errichtet worden noch könnten sie unterhalten werden. Das Fehlen eines vergleichbaren Systems in den USA hat dazu geführt, daß Landeshaushaltseinbrüche sich direkt auf die Personalbestände, Gehälter oder Sachausstattungen der Staatsuniversitäten und finanzschwächeren Privatuniversitäten auswirken. Das im Kompetenzverteilungssystem der deutschen konkurrierenden Gesetzgebung bedeut-

same Prinzip der "Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse" (Art. 72 Abs. 2 GG) stellt kein Strukturprinzip innerhalb des amerikanischen Verfassungssystems dar; doch Ansätze zur Revision der extrem ungleichen Konsequenzen des "Budgettrennungssystems" gibt es beispielsweise im Bereich des Schulwesens.

Das schweizerische und insbesondere das deutsche Universitätssystem sind im Vergleich zu Japan und den USA am wenigsten sozial selektiv und am stärksten redistributiv; der Verzicht auf Studiengebühren, kombiniert mit der relativen Verfügbarkeit von Studienbeihilfen (1988 durchschnittlich 580 DM für ein Drittel der Studenten an den westdeutschen Hochschulen) ermöglichen zumindest dem Grunde nach allen Studierwilligen die Aufnahme einer Hochschulausbildung. Der entsprechende amerikanisch-japanische Vergleich muß zwischen den staatlichen und privaten Sektoren unterscheiden. (Ausgespart bleibt dabei völlig die Frage nach der Chancengleichheit bis zum Sekundarabschluß). Im Vergleich der jeweiligen leistungsstarken Staatsuniversitäten spielt der Einkommensfaktor eine ähnlich niedrige Rolle; "nur" knapp doppelt soviele Studenten der obersten 20 % der Familieneinkommenspyramide als Studenten der untersten 20 % befinden sich in diesen Institutionen. Die Daten für die amerikanischen Privatuniversitäten weichen davon nicht grundsätzlich ab, die japanischen Privatuniversitäten sind demgegenüber Instrumente der Schicht- und Einkommensstrukturstabilisierung: Auf einen Studenten aus der untersten Einkommenskategorie kommen etwa 15 Studenten aus der obersten (Cummings 1980; U.S. Department of Education 1987).

Regionale Aspekte der Hochschulsysteme

Während im Zentralstaat Japan ebenso wie im Bundesstaat Deutschland vertikale und horizontale Finanzausgleichsmodalitäten zur Angleichung der Lebensverhältnisse beitragen, sind die stärker dezentralisierten Bundesstaaten Schweiz und USA durch schärfere Gegensätze etwa im Bereich der Studentenanfänger- bzw. Absolventenquoten der Kantone bzw. Einzelstaaten geprägt. Die kantonale Varianz der Studentenquote in der Schweiz beträgt 1:3, d.h. der Anteil Studierender an der Bevölkerung im großstädtischen Kanton Genf beträgt das Dreifache desjenigen im ländlichen Kanton Glarus. Im Verlauf der achtziger Jahre ist der kantonale Abstand in der Hochschulbildungspartizipation noch gewachsen, während er in anderen Industriestaaten geringer geworden ist. Die große Bedeutung der Hochschulstandortpolitik ist in der BRD etwa nach der Gründung der Gesamthochschulen und die anderer Zugangsbarrieren im herkömmlichen Universitätswesen nach Gründung der Fernuniversität Hagen im Rahmen von Studentenpopulationsstudien deutlich geworden. In der Schweiz scheint die Studienmotivation in den französisch- und italienischsprachigen Kantonen größer als in den deutschsprachigen zu sein. Eine Teilerklärung dafür mag sein, daß in den letzteren mehr nichtakademische Wege beruflicher Qualifikation und gesellschaftlich-wirtschaftlichen Erfo ges verfügbar sind. Eine andere ist mit dem Stadt-Land-Gefälle (agrarisch-montane Struktur bestimmter Kantone) gegeben. Angesichts der weit größeren geographischen, beruflichen und sozialen Mobilität, der unterschiedlichen Bildungseinstellungen, aber auch der anders gelagerte n Struktur des amerikanischen Bil-

dungssystems, in dem nichtakademische, durchaus regionspezifische Berufsausbildungsprogramme in den zweijährigen Community Colleges bzw. in vierjährigen Colleges und in manchen Universitäten mit differenzierten Eingangsforderungen angeboten werden, gibt es selbst in den flächengroßen und dünnbesiedelten Staaten so krasse Gegensätze nicht. Bemerkenswert ist, daß beim Vergleich von Bildungsabschlüssen innerhalb von Erwachsenenpopulationen die Unterschiede in der Schweiz noch krasser werden (1:10); d.h. in einigen Bergkantonen gibt es weniger als 1 % Universitätsabsolventen, während es in Genf etwa 10 % sind. Der Abstand in den USA liegt unter dem Faktor 2,5 %. Den etwa 10 % College-Absolventen pro Jahrgang in Arkansas stehen etwa 23 % in Colorado gegenüber; generell liegen die Werte in den nordöstlichen Staaten über, die in den südöstlichen unter dem amerikanischen Durchschnitt. Die jeweilige Varianzbreite innerhalb desselben Landes ist aussagekräftig, da bei internationalen Regionalvergleichen die Hochschulsystemunterschiede bedeutungslos sind. Geringe Größe und Lebensfähigkeit mancher Kantone begrenzen die Studienchancen, noch mehr allerdings die Berufschancen von Akademikern; und ethnische Bildungsapirationsunterschiede kommen hinzu (British Council 1976; Bodenman 1979; National Center of Educational Statistics 1988s, 1988b).

Die Expansion des Hochschulwesens in Westeuropa seit 1960 fand zu einem erheblichen Teil durch Neugründungen in bis dahin unterversorgten Regionen statt, so daß allgemein die traditionellen regionalen Studenten- und Absolventenunterschiede verringert wurden (Oehler 1989; Teichler 1990b). Generell besuchten seit den siebziger Jahren mehr Studenten Hochschulen ihrer Region, und mehr Absolventen sind erfolgreich in die regionalen Arbeitsmärkte eingedrungen. Die Regionalisierung ist ein in Westeuropa, aber auch in Nordamerika, dort durch höhere Studiengebühren außerhalb des eigenen Staates verstärkt, bis in die angesehenen Staatsuniversitäten hinein verbreitetes Phänomen. Regionalisierung der Studentenschaft ist inzwischen selbst an den traditionsreichen deutschen Universitäten nicht mehr untypisch, die in den sechziger Jahren noch eine höhere studentische Mobilität kannten und Studenten aus dem ganzen Land anzogen. Wohnungs- und Lebensunterhaltsprobleme stellen im Falle der BRD ein wichtiges Ursachenbündel dar. Nur in den kleinen US-Bundesstaaten erreicht der auswärtige Studentenanteil 25 %; an den Privatuniversitäten liegt der auswärtige Studentenanteil mit einem Mittelwert von etwa einem Drittel immer noch erheblich höher.

Die räumliche Mobilität japanischer Studenten scheint im Ländervergleich am größten zu sein. Neben dem politischen und ökonomischen Zentralismus des Landes werden die Ursachen darin gesehen, daß die ländlichen, wirtschaftlich weniger leistungsfähigen Präfekturen nur über eine staatliche Universität, indes kaum über private Institutionen verfügen, während in den urbanisierten Präfekturen knapp 10 % der Studenten staatliche bzw. 90 % private Universitäten besuchten. Amerikanische Wissenschaftler haben hieraus den Schluß gezogen, daß reiche städtische Präfekturen die Nachfrage nach höherer Bildung und anderen öffentlichen Gütern primär privat befriedigten und damit innerhalb ihrer Grenzen insbesondere die Statusumverteilungschancen eng begrenzten, während die ärmeren ländlichen Präfekturen ihre Bildungsbedürfnisse öffentlich, mit allgemeinen Haushaltsmitteln, befriedigten (Heidenheimer 1990); die darin liegende Unterstützung der ländlichen Regionen sei ein wichtiger Bestandteil des Macht-

monopols der Liberaldemokraten. M.E. müßten aber für diese Annahme die Zahlen der aus diesen Regionen in die Metropolen drängenden Studenten untersucht werden; die Unzulänglichkeiten in der regionalen Bildungsförderung intensivieren den Zentralismus (brain drain).

Bei der Rekrutierung von Professoren und wissenschaftlichem Nachwuchs in den USA und Deutschland spielen Fragen der regionalen Herkunft keine nennenswerte Rolle mehr. Allerdings gibt es in den USA weit häufiger als in der BRD Beispiele dafür, daß Hochschullehrer bereits als Doktoranden an ihre Universität gekommen sind; überdies reduziert das inneruniversitäre Beförderungssystem den Drang zum Ortswechsel. Ausschreibungen und Kandidatensuche erfolgen aber in beiden Staaten grundsätzlich nationweit. Zur Berufungspraxis unter regionalen Aspekten liegen m.W. keine Veröffentlichungen vor; so dürfte es auch heute kaum noch Anhaltspunkte für die früher gelegentlich geäußerte Vermutung einer überproportionalen Berufung bayerischer Wissenschaftler an bayerische Universitäten geben. Immerhin könnten aus den konkordatsrechtlichen Mitwirkungsrechten der katholischen Kirche selbst bei der Besetzung sozial- und geisteswissenschaftlicher Lehrstühle weiterhin Benachteiligungen nicht-katholischer Bewerber resultieren. Demgegenüber sind die schweizerischen Kantonaluniversitäten noch in erheblichem Maße regional eingebunden; in verschiedenen Universitäten stammen Studenten- wie Professorenschaft ganz überwiegend aus dem Kanton. Die Barrieren zwischen den Sprachregionen sind noch erheblich größer; die Universität Basel hat beispielsweise nur 1 % französischsprachige Studenten, in Zürich liegt der Anteil darunter. Nur etwa 3 % der Studenten mit Deutsch als Erstsprache und 8 % mit Französisch als Erstsprache - Sprach- und Literaturwissenschaftsstudenten inbegriffen! - studieren an einer schweizerischen Universität mit anderer Unterrichtssprache. Einige schweizerische Fakultäten (z.B. Psychologie, Rechtswissenschaft, Volks- und Betriebswissenschaft) versuchen allerdings, einige ihrer Professoren im deutsch und französisch sprechenden Ausland zu rekrutieren.

Hochschulen und politischer Zentralismus

Die Merkmale politischer Systeme beeinflussen auch das Erscheinungsbild der akademischen Bildungseinrichtungen; hierzu gehören etwa die Nähe oder Distanz zu den wichtigsten politischen und kulturellen Zentren. Hochgradig zentralisierte Systeme wie Frankreich oder Japan haben schärfer konturierte Hierarchien innerhalb ihren tertiären Bildungssektors herausgebildet, während bundesstaatlich verfaßte oder anderweitig dezentralisierte Systeme eher konkurrierende und räumlich verstreute akademische Institutionen hervorgebracht haben. Unbeschadet ihrer Unterschiede spiegeln in den USA wie in Deutschland traditionsreiche Unterzentren des Kultur- und Wissenschaftslebens die Geschichte gesamtstaatlicher Integrationsprozesse. Ohne Beeinträchtigung ihres Prestiges konnten und können diese an Kleinstädte wie z.B. Princeton oder Marburg gebunden sein. Jüngere Universitäten wie Berkeley oder Stanford konnten erfolgreich mit den prestigereichen Ivy League Universitäten in Wettbewerb treten; Nachkriegsgründungen wie Konstanz, Bochum oder Bielefeld haben sich relativ schnell und erfolgreich im deutschen Universitätssystem Anerkennung verschaffen können.

Diese dezentralen Rahmenbedingungen haben in den USA ein hochdifferenziertes System von Forschungs- und Lehruniversitäten, von staatlichen und privaten Institutionen, von großen und sehr kleinen Einheiten, von finanziell, personell und sächlich sehr unterschiedlich ausgestatteten Hochschulen hervorgebracht. Das deutsche System folgt demgegenüber einer sehr begrenzten Typologie materiell und personell weitgehend ähnlich ausgestatteter Institutionen. Über seine begrenzte verfassungsrechtliche Bedeutung hinaus ist das Prinzip der Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse von einem breiten gesellschaftlichen Konsens betragen. Alle bisherigen Versuche, in dieses System stärkere Wettbewerbselemente einzubauen, haben wenig Erfolg gehabt. Nur in wenigen Fächern läßt sich eine auch nur einigermaßen Zustimmung findende Hierarchie der Universitäten bilden. Dort aber, wo sie möglich ist, findet sich gleichwohl nur wenig Niederschlag in Gestalt individueller, etwa monetärer Anreize, verbesserter Personal- oder Mittelzuweisungen oder anderer Verstärkungsmechanismen, über die diejenigen politischen Akteure verfügen, die die Konkurrenz postulieren. Im Ergebnis sind deutsche Universitäten untereinander weitaus ähnlicher, als dies für die amerikanischen und japanischen oder selbst die schweizerischen Universitäten der Fall ist.

Das moderne Japan wird durch die Konzentration von Geld, Einfluß und Prestige in den Großstadtregionen von Tokio und Kyoto gekennzeichnet. Dies prägt auch sein Universitätssystem. Während im Raum Tokio immerhin schon 12,5 % der Japaner leben, bilden die dortigen Universitäten über 40 % der Gesamtstudentenpopulation aus. Sowohl die angesehensten staatlichen und privaten Universitäten als auch viele Hochschulen nur mittleren Rangs und geringeren Prestige befinden sich in Tokio. Praktisch über alle Fakultäten hinweg ziehen die Staatsuniversitäten von Tokio (Todai) und Kyoto sowie einige der dortigen Spezialhochschulen die jeweils besten Professoren und Studenten aus dem gesamten Land an sich. Dies wird durch den Umstand bedingt, daß die Abschlüsse dieser Hochschulen in einem Ausmaß den Zugang zu den Spitzenpositionen in Wirtschaft und Verwaltung ermöglichen, wie es selbst für Harvard oder Stanford, die französischen Grandes Ecoles, Oxford oder Cambridge nicht gilt. Zwar müssen Todai Absolventen die Spitzenpositionen heute im Vergleich zu den dreißiger Jahren mit jenen von Kyoto und Keio teilen, doch bei einer Akademisierung der Eliten von 100 % nehmen Todai-Absolventen immer noch 30-40 % aller Spitzenpositionen ein.

In der Schweiz und in der BRD mögen die Regierungssitz-Universitäten Bern oder Bonn über einen guten Ruf verfügen; doch besitzen ihre Absolventen keinerlei Sonderrolle im Rahmen der politisch-administrativen Eliten der beiden Länder. Absolventen der Universitäten von Genf oder Zürich sind zwar weniger zahlreich im schweizerischen Bundesdienst als diejenigen aus Bern; doch wird dies auf die geringe Mobilitätsbereitschaft der Studenten einerseits und die eingeschränkte Attraktivität des öffentlichen Bundesdienstes andererseits zurückgeführt. Es gibt keine bundesdeutsche Universität, deren Absolventen etwa besonders chancenreich im Bundesdienst wären; hier spielen in begrenztem Maßte Zusatzqualifikationen wie z.B. solche der Verwaltungshochschule Speyer, bei den Spitzenpositionen jedoch vor allem Ausbildungsweg, Leistungsprofile, Parteiaffinitäten und Karriereverläufe eine bestimmende Rolle.

Die Nähe zum politischen Machtzentrum hat im amerikanischen Fall nicht dazu geführt, daß sich in Washington besonders angesehene Universitäten entwickeln konnten. Keine von ihnen gehört in die Gruppe der amerikanischen Spitzenuniversitäten. Sie sind überwiegend Privatuniversitäten, die mit etwa 85 % der Studenten einen im Ländervergleich enorm hohen Anteil der Studentenschaft Washingtons und seines Umlandes ausbilden. Während Harvard bis heute seinen Vorrang bei der Besetzung von Spitzenpositionen in Bundesverwaltung und Bundesjustiz hat beibehalten können, vermitteln die Washingtoner Universitäten Karrieren allenfalls für die mittleren Ränge. Ethnische und religiöse Bindung (afro-amerikanisch; katholisch) scheinen immer noch die Karrieregrenzen zu determinieren. Besondere Bedeutung kommen den Besonderheiten des amerikanischen Föderalismus zu, der bedingt, daß sich die politisch-administrative Elite in Washinton nicht zu Hause, sondern eher in einer Gastrolle sieht und ihre Machtbasis in den Heimatstaaten weiß.

Daß in den amerikanischen wie deutschen Bundesländern Universitäten inzwischen auch in den Hauptstädten angesiedelt wurden, hat die unterschiedlichen Beziehungsmuster nicht grundlegend geändert. Zwar gibt es auch in Deutschland inzwischen auf eine größere Anzahl von Professorenkarrieren innerhalb des politisch-administrativen Systems, doch ist die hier traditionell größere Distanz zwischen den beiden Systemen bestehen geblieben, während der Karrierewechsel zwischen den politisch-administrativen und wissenschaftlichen Systemen der USA verbreitet ist.

Wettbewerb und institutionelle Mobilität

Eine der Annahmen der Wissenssoziologie lautet, daß größere Systeme, die dezentralisiert und auf Wettbewerb angelegt sind, für den wissenschaftlichen Fortschritt förderlicher seien als solche, die zentralisiert und nicht auf Binnenwettbewerb angelegt sind. Wenn man im Auge behält, daß "wissenschaftlicher Fortschritt" nur eines der Ziele der heutigen Universitätssysteme ist, so erweist sich die Beantwortung Frage nach den möglichen Schlußfolgerungen für die vier untersuchten Systeme als nicht einfach.

Im amerikanischen wie im japanischen Beispiel besteht ein intensiver Wettbewerb um befähigte Studenten, der an eine informelle Hierarchie der Institutionen gebunden ist. Ein wesentlicher Unterschied besteht indes darin, daß im amerikanischen Fall institutioneller Wettbewerb der institutionellen Mobilität, d.h. dem "Aufstieg" innerhalb der institutionellen Hierarchie, förderlich ist. Dies ermöglichte etwa Staatsuniversitäten wie der University of Texas bzw. Privatuniversitäten wie Northwestern University zu hohem Prestige aufzusteigen. Trotz der generell erheblichen Distanz des deutschen Universitätssystems gegenüber einer Rangeinstufung läßt sich feststellen, daß es Universitätsneugründungen wie beispielsweise Bielefeld oder Mannheim im Bereich der theoretischen und empirischen Soziologie gelungen ist, allgemeine Anerkennung zu finden. Über Selektionsmöglichkeiten verfügt das deutsche System nur im Studienverlauf, nicht indes bei der Studenteneinschreibung (Ausnahmen: nc-Fächer). Das japanische wie das schweizeri-

sche System erweisen sich demgegenüber als starrer, so daß man annehmen könnte, daß sie in Bezug auf die Zentralisierungsdimension den Gegenpol zu USA und BRD darstellten. Föderalismus scheint mobilitäts- und konkurrenzförderlich zu sein, diese aber alleine nicht zu garantieren. Die Zentrale, aber vermutlich auch bestimmte gesellschaftliche Erwartungen scheinen dabei eine wichtige Rolle zu spielen.

Im Falle der Schweiz haben kantonale Gegensätze und der geringe Einfluß des Bundes Neugründungsversuche behindert und wenn auch indirekt die stärkeren Institutionen begünstigt. Universitäten in den finanzschwächeren Kantonen wie Freiburg und Neuchatel blieben finanziell schwach; andere wie die Wirtschaftshochschule St. Gallen waren nicht in der Lage, den vollen Universitätsstatus zu erlangen, was Auswirkungen auf die Ausbau-, Rekrutierungs- und Drittmittelchancen hat. So studieren unbeschadet des bestehenden Dezentralismus gut zwei Drittel aller Studenten der deutschsprachigen Schweiz in Stadt und Kanton Zürich. Es gibt so gut wie keinen Wettbewerb um die besten Professoren und Studenten. Das schweizerische Beispiel scheint zu zeigen, daß ein wirksamer Wettbewerb zwischen Regionaluniversitäten in föderativen Systemen einen gewissen Grad an Intervention und Ausgleich durch die gesamtstaatliche Regierung erfordert. Nachdem die verschiedenen Versuche zur Verstärkung des Bundesanteils an den Universitätsforschungsmitteln seit 1970 gescheitert sind, steht die Schweiz mit zu 75 % privatwirtschaftlich aufgebrachten, aber auch innerhalb der Industrie verausgabten Forschungs- und Entwicklungsausgaben an der Spitze der Industriestaaten. Auch dies dürfte dazu beigetragen haben, daß trotz der hohen wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit des Landes die schweizerische Universitätsentwicklung in quantitativer wie qualitativer Hinsicht hinter der vergleichbarer Staaten zurückgeblieben ist.

Angesichts der föderativen, quantitativen und budgetären Unterschiede zwischen dem schweizerischen und deutschen Hochschulsystem und der Ähnlichkeiten im Bezug auf den weitgehenden Mangel an institutionellem Wettbewerb fällt auf, welche Beharrlichkeit in beiden Ländern das tradierte System frühzeitlicher Selektion besitzt - und dies im (west)deutschen Fall trotz der enormen Expansionsprozesse. Cum grano salis besteht ja der gravierende Unterschied zwischen den beiden größeren föderativen Systemen der USA und BRD darin, daß das erstere in der Sekundarstufe primär egalitär und im tertiären Bereich eher meritokratisch, das letztere indes in der Sekundarstufe meritokratisch und im tertiären Bereich eher egalitär strukturiert ist. Dieser Unterschied dürfte heute allenfalls mittelbar auf politische Systemunterschiede zurückführbar sein; primär liegt er m.E. in der politischen Kultur und in unterschiedlichen Gesellschaftstraditionen sowie der daraus resultierenden Schulsystemfunktionen begründet.

Die Qualität der Ausbildung an den Universitäten (im Gegensatz zu den Schulen) Japans ist im Vergleich zu jener in den anderen Ländern wiederholt Gegenstand besonderer Kritik gewesen. Das vergleichsweise geringe Leistungsniveau des Studiums scheint indes weder auf den Grad der Zentralisierung noch auf die hohe Wachstumsrate seit den fünfziger Jahren zurückzuführen zu sein. Eher scheint die Art und Weise, in welcher diese Faktoren in Verbindung mit traditionellen Merkmalen wie Rigidität des Prüfungssystems, festgeschriebener Prestigehierarchie und

Statusvermittlung sowie mangelnder Internationalisierung zusammenwirken, akademischen Wettbewerb verhindert zu haben. Die meritokratische Funktion ist ganz überwiegend der Sekundarstufe zugewiesen, während die Statuszuweisung durch den akademischen Abschluß kaum individuell leistungsorientiert ist, sondern sich weitestgehend aus dem Rang der Institution und der an sie gebundenen Ausbildung ableitet. Das System der Mittel- und Studentenverteilung erlaubt keinen innovatorischen Druck der neueren auf die älteren Institutionen. Das Nebeneinander von zentralen, regional-lokalen und privaten Hochschuleinrichtungen bringt nicht die Elemente an Kreativität, Leistungskonkurrenz und Flexibilität auf, die ihnen in den USA zukommen. In Japan haben offenbar noch relativ starke Traditionen Bestand. Zwar war der rasante wirtschaftliche Aufstieg des Landes mit einer enormen Expansion seines Bildungssystems verbunden, doch setzte sich die industriestaatliche Norm individueller Leistung primär in der Sekundarstufe durch. Ihre Triebfeder ist die Zuweisung eines hohen Sozialstatus in einem allerdings ansehenorientierten und kaum einkommengesteuerten Hierarchiesystem. Die industriestaatlich nachgefragte unterschiedliche individuelle Leistungsfähigkeit dokumentiert die Universitätsaufnahmeprüfung; ihre Anerkennung wird durch die Aufnahme in prestigedifferenzierte Universitäten dokumentiert. Würde auch das Universitätsstudium auf individuelle Leistungskonkurrenz angelegt sein, entfiele die Bereitschaft, sich dem extremen Leistungsdruck in der Sekundarstufe zu unterwerfen, da erst das Universitätsstudium letztlich statusentscheidend wäre, indes primär auf individuelle Leistung und nicht auf das institutionelle Prestige bezogen. Darauf aber scheint es nicht primär anzukommen, da sich die japanische Gesellschaft vorläufig noch eher prestige- als einkommensmäßig zu schichten scheint. Damit wird die Antriebskraft anderer, von der westlich-industriestaatlichen Konkurrenzlogik abweichender Traditionen deutlich. Inwieweit des Studium stattdessen wichtige kollektiv-sozialisatorische Funktionen erfüllt, die für das japanische Modell der corporative identity funktional ist, ist m.W. nicht untersucht (Dorfman 1987; Shields 1989; Beauchamp und Rubinger 1989).

Sowohl die unterschiedliche Positionierung der privaten und öffentlichen Sektoren als auch die Ebenen, auf denen die wichtigsten Entscheidungen für die öffentliche Finanzierung der Universitäten getroffen werden, unterscheiden die hochschulpolitischen Interaktionen in den USA von jenen in Japan. Dort unterstützt der große private Sektor das öffentliche Universitätssystem nur insofern, als die Privatuniversitäten trotz einer gewissen öffentlichen Bezuschussung die wenigen staatlichen Universitäten von der möglichen Schärfe des Konkurrenzkampfes um öffentliche Mittel entlasten. In den USA spielt die Ausstattung der Privathochschulen nicht selten eine wichtige Rolle bei der Unterstützung der Forderungen ihrer staatlichen Konkurrenten an die Landesregierungen, eine vergleichbare Ausstattung mit Mitteln und Rechten zu erhalten. Die jährlichen Gehaltsübersichten etwa liefern die Argumente dafür, daß die Gesetzgeber ein zu weites Zurückfallen des Personals an die Staatsuniversitäten verhindern müsse, wenn die Konkurrenzfähigkeit gewährleistet bleiben soll.

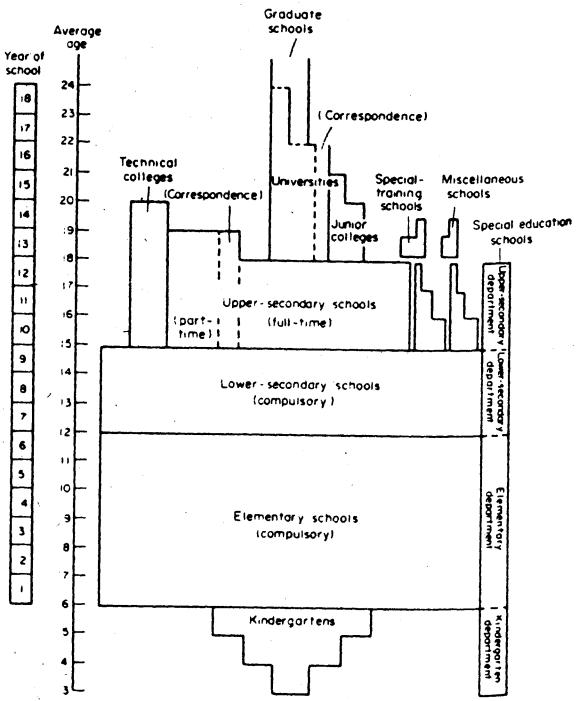
Schlußbemerkung

Chancengleichheit, individuelle Leistung und Innovationsfähigkeit sind zwar für Schul- und Hochschulsysteme international anerkannte Kriterien, die allerdings schon auf der Konstruktebene und erst recht auf der Empirieebene vielfältig dissensbesetzt sind. So halten Schweiz und BRD an einem vertikal differenzierten Sekundarschulwesen zur Verwirklichung von Chancengleichheit und Leistungsfähigkeit fest, das im Falle Deutschlands zwar einem niemals größeren Jahrgangsanteil höhere Sekundarschulabschlüsse und den Hochschulzugang ermöglicht hat, aber die unteren Sozialschichten doch weiterhin benachteiligt. Demgegenüber favorisieren Japan und die USA zur Realisierung derselben Ziele horizontal gestufte Einheitsschulsysteme. Doch durchbricht Japan dieses egalitär-meritokratische System durch die Zulassung teurer privater Ersatz- und Ergänzungschulen zur Verbesserung der individuellen Ausgangsbedingungen, wobei in den USA unter dem Etiquett der Highschool sozio-ökonomische und erneut auch ethnische Segregationen mit äußerst gravierenden Chanchenungleichheitsfolgen toleriert werden. Demgegenüber basiert die Hochschuleinschreibung in diesen Ländern auf zusätzlichen Leistungstest, während sie in jenen grundsätzlich allen erfolgreichen Sekundarschulabsolventen zugestanden wird. Individuelle Leistungsorientierung bestimmt nach der Einschreibung demgegenüber vor allem in den drei westlichen Systemen den Studienverlauf, während in Japan der Rang der dort erworbenen Qualifikationen durch den Rang der Universität vermittelt wird, zu der frühere individuelle Leistung den Zugang ermöglicht hat.

Innovationskraft von Hochschulsystemen ist eine Funktion sehr unterschiedlicher individueller, institutioneller und struktureller Faktoren, zu denen auch Variablen wie innerstaatliche (föderative) Vielfalt und Konkurrenz, trägerschaftlicher Wettbewerb von staatlichen und privaten Institutionen, intrainstitutionelle Autonomie, institutionelle Mobilität und ein gewisses Maß bundesstaatlicher, nicht zuletzt budgetärer Steuerung zu gehören scheinen. In der Schweiz scheinen diese Faktoren etwas weniger günstig als in den USA oder in Deutschland zusammenzuwirken. Das Beispiel des zentralstaatlichen Japans zeigt allerdings, wie unter ganz anderen strukturellen und national-kulturellen Rahmenbedingungen (Verflechtungen von Regierung und Wirtschaft, Zentralisierung und Privatisierung von großen Hochschulsystemteilen, traditionelle Orientierungen an außerökonomischen Werten wie Prestigestatus etc.) große Innovationskraft freigesetzt werden kann.

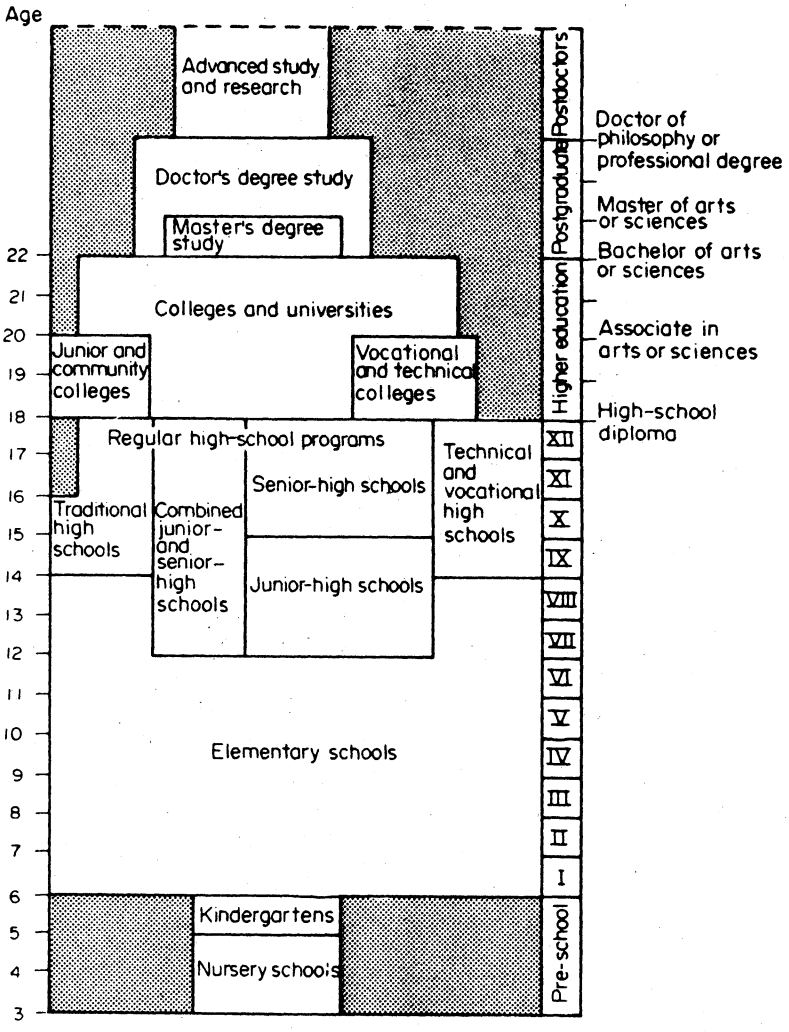
Abbildungen

Abbildung 1: Japan
Struktur des Bildungssystems



Quelle: Kanaya 1988: 404.

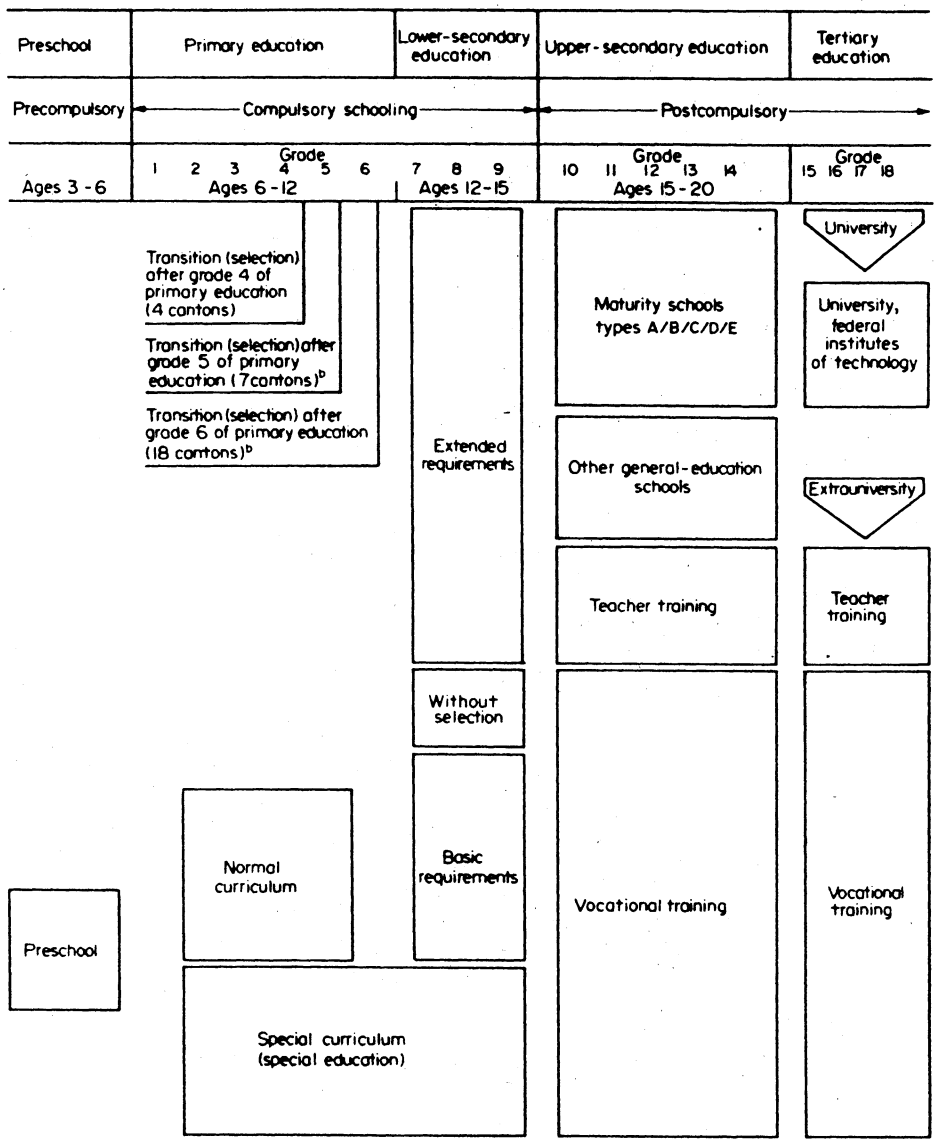
Abbildung 2: USA
Struktur des Bildungssystems



Quelle: Eckstein 1988: 699.

Abbildung 3: Schweiz

Allgemeines Strukturschema des Bildungssystems

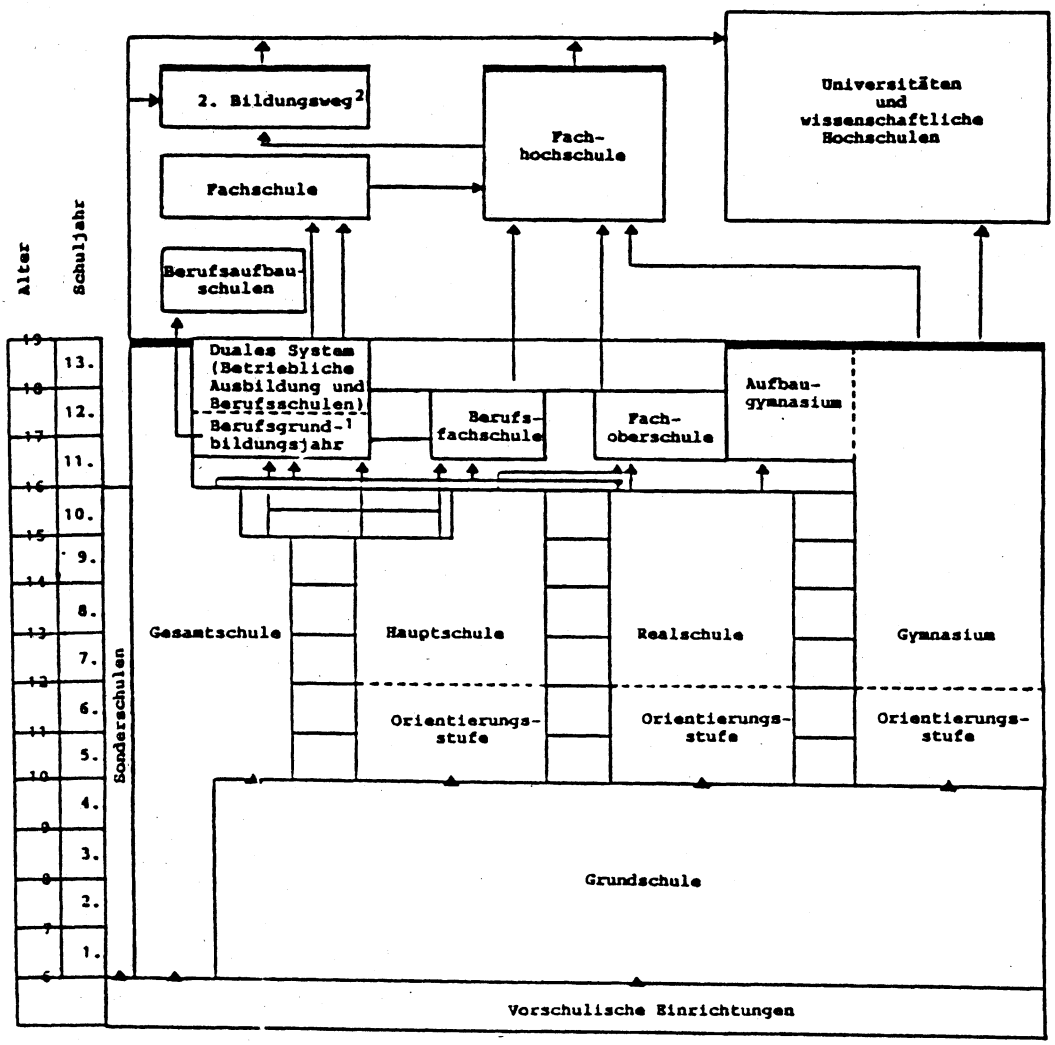


a Source: Bundesamt für Statistik, Sektion Schulstatistik b In Fribourg, Schaffhausen, and Solothurn transition can occur either after grade 5 or grade 6 of primary education

Quelle: Gretler 1988: 639.

Abbildung 4: Bundesrepublik Deutschland

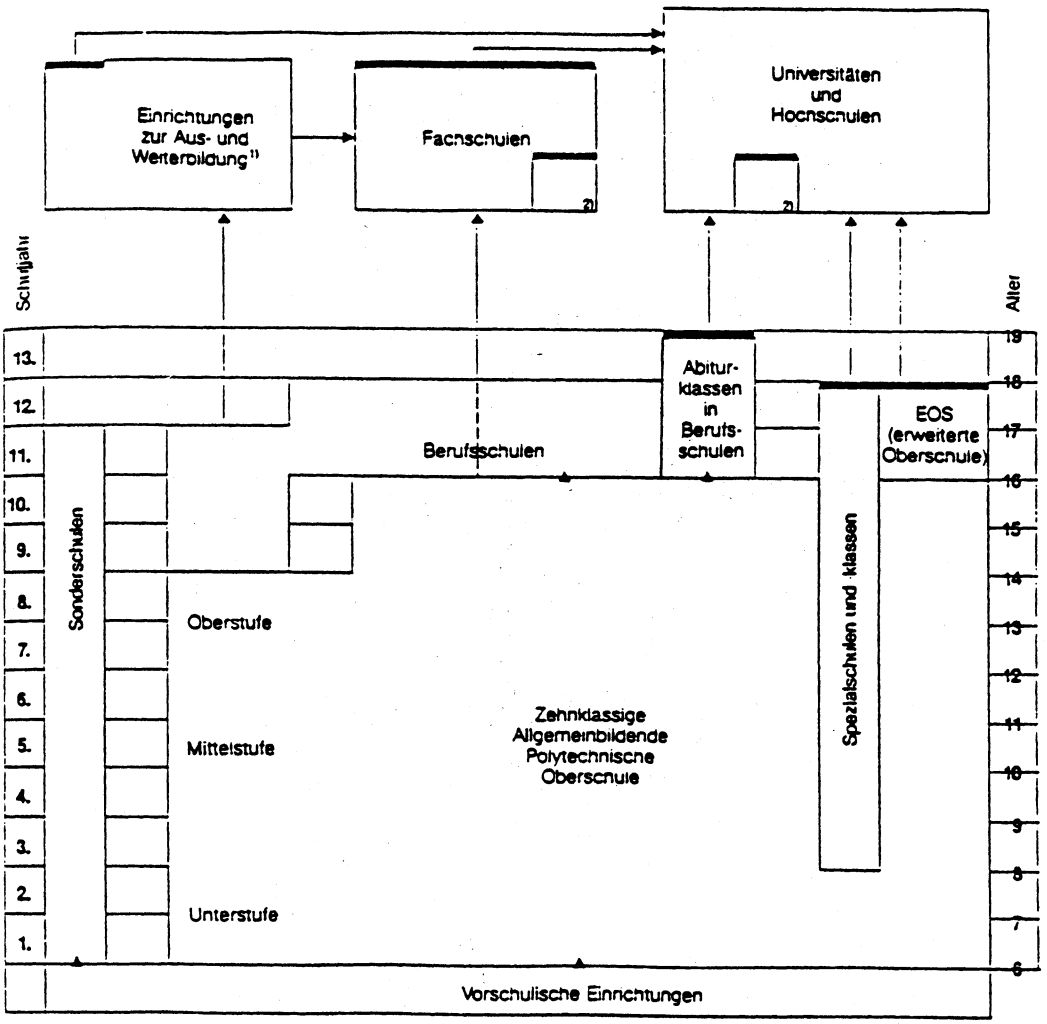
4.1: Struktur des Bildungssystems in den westdeutschen Ländern



1 Berufsgrundbildungsjahr. Abschluß mit Fachschulreife.
2 2. Bildungsweg — Abendrealschule, Abendgymnasium, Kollegs (Institute zur Erlangung der Hochschulreife).

Quelle: Anweiler 1990: 30.

4.2: Struktur des Bildungswesens in den ostdeutschen Bundesländern



1 Betriebsakademien und Volkshochschulen.
2 Vorkurs zur Erlangung des Abiturs.

Quelle: Anweiler 1990: 31.

Literatur

Altbach, P. G. (1980). University Reform. An International Perspective. Washington, D.C.: American Association for Higher Education.

Altbach, P. G. und **D. Kelly** (1985). Higher Education in International Perspektive.: A Survey and Bibliography. London: Mansell.

Altbach, P. G. und **Berdahl, R. O.**, Hrsg. (1987). Higher Education in American Society. 2.Aufl. Buffalo: Prometheus.

Altbach, P. G. (1988). Comparative Studies in Higher Education. In: Postlethwaite, S. 66-68.

American Council on Education (1989). Factbook on Higher Education 1989-90. New York: Macmillan.

Anweiler, O. et al. (1980). Bildungssysteme in Europa. 4.Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.

Arnold, R. und **Marz, F.** (1979). Einführung in die Bildungspolitik. Grundlagen, Entwicklungen, Probleme. Stuttgart: Kohlhammer.

The Atlantic Council of United States (1990). The United States and United Germany. A Policy Paper. (Task Force on German Unification). Washington, D.C.: Oct. 31.

Baumert, J. et al. (1986). Zur institutionellen Stratifizierung im Hochschulsystem der Bundesrepublik Deutschland. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Beauchamp, E. R. und **Rubinger, R.** (1989). Education in Japan: A Source Book. New York: Garland.

Ben-David, J. (1978). Trends in American Higher Education. Chicago: Chicago UP.

Bennet, W. J. (1988). American Education. Making It Work. (A Report to the President and the American People). Washington: U.S. Secretary of Education.

Bodenman, P. S. (1979). The Educational System of Switzerland. Washington: U.S. Department of Health, Education, and Welfare.

Boyd, W. L. und **Smart, D.** Hrsg. (1987). Educational Policy in Australia and America. Comparative Perspectives. New York: Falmer.

Boyd, W. L. (1987a). Balancing Public and Private Schools: The Australien Experience and American Implications. In: Boyd und Smart, S. 163-183.

Breneman, D. W. und **Finns, C.**, Hrsg. (1978). Public Policy and Private Higher Education. Washington: Brookings.

British Council (1976). Education Profile: Switzerland. London: British Council.

Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (1989). Grund- und Strukturdaten 1989/90. Bonn: BMBW.

Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (1990). Leistungstransparenz von Hochschulen. In: Aktuell-Bildung-Wissenschaft 8/90 (vgl. dazu Forschungsprojekt-Zwischenbericht von Stefan Hornborstel 1990).

Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (1990a). Zukunftskonzept Hochschulen. (Presse Info 172/1990 v. 28.11.).

Carnegie Council on Policy Studies (1977). The States and Private Higher Education. San Francisco: Jossey-Bass.

Clark, B. (1983). The Higher Education System. Berkeley: UCP.

Clark, B., Hrsg. (1984). Perspectives on Higher Education. Berkeley: UCP.

Clark, B., Hrsg. (1985). The School and the University: An International Perspective. Berkeley: UCP.

Clark, D. L. und **Astuto, T. A.** (1987). Federal Education Policy in the United States: The Conservative Agenda and Accomplishments. In: Boyd und Smart, S. 47-76.

College Entrance Examination Board (1987a). Advanced Placement Program: National Summary Reports. Princeton: Educational Testing Service.

College Entrance Examination Board (1987b). 1987 Profile of SAT and Achievement Test-Takers. Princeton: Educational Testing Service.

Coombs, F.S. (1988). Comparative Studies of Educational Policy. In: Postlethwaite, S. 27-31.

Cummings, W. K., Amano, I. und **Kitamura, K.**, Hrsg. (1979). Changes in the Japanese University. New York: Praeger.

Cummings, W. K. (1980). Education and Equality in Japan. Princeton: Princeton UP.

Cummings, W. K. et al., Hrsg. (1986). Educational Policies in Crisis: Japanese and American Perspectives. New York: Praeger.

Damkowski, W. (1981). Hochschulverwaltung unter dem Hochschulrahmengesetz. Baden-Baden: Nomos.

Deppeler, R. (1969). Staat und Universität: Mit besonderer Berücksichtigung der Verhältnisse im Bundesstaat. Bern: Stämpfli.

DAAD (1985-1989). Hochschulpolitik und Hochschulen im Ausland. (Jahres)Berichte der Außenvertretungen. Bonn.

Dorfmann. C. H. (1987). Japanese Education Today. Washington: U.S. Department of Education.

Duke, B. (1986). The Japanese School: Lessons for Industrial America. New York: Praeger.

Eckstein, M. A. (1986). National Systems of Education: United States. In: Postlethwaite, S. 698-705.

Ellington, L. (1990). Dominant Values in Japanese Education. In: Comparative Education Review 34, S. 405-410.

Ellwein, T., v. Müller, A. und **Plander, H.** (1974). Hochschule der Bundeswehr zwischen Ausbildungs- und Hochschulreform. Aspekte und Dokumente der Gründung in Hamburg. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Enquete-Kommission "Zukünftige Bildungspolitik - Bildung 2000" (1990a). Zwischenbericht. In: Zur Sache, Themen parlamentarischer Beratung 1/90.

Enquete-Kommission "Zukünftige Bildungspolitik - Bildung 2000" (1990b). Schlußbericht und Anhangsband, BT-Drs. 11/7820 und Anlage zu Drs. 11/7820 v. 5.9.90.

Faure, E. et al. (1972). Apprendre à être. Le monde de l'éducation. Aujourd'hui et demain. (Learning to be). Paris: UNESCO. (The World of Education. Today and Tomorrow. Paris: UNESCO; Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt).

Felt, M. C. (1985). Improving Our Schools. Thirty-three Studies That Inform Local Action. Newton: Education Development Center.

Flämig, Ch. et al. (1982). Handbuch des Wissenschaftsrechts. Berlin: Springer, 2 Bde.

Frey, K. (1976). Konstruktiver Föderalismus. Weinheim: Beltz.

Führ, Ch. (1989). Schulen und Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland, Köln, Wien: Böhlau.

Geiger, R. L. (1986). Private Sectors in Higer Education: Structure, Function, and Change in Eight Countries. Ann Arbor: Michigan UP.

Gessenharter, W., Plander, H. und **Reuter, L.-R.** (1985). Zehn Jahre Hochschule der Bundeswehr. Aufgaben - Entwicklungen - Perspektiven: München: Minerva.

Göbel, U. (1976). Probleme des Hochschulzugangs. In: Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik 4. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.

Gretler, A. (1988). National Systems of Education: Switzerland. In: Postlethwaite, S. 637-647.

Guthrie, J. W. und **Bodenhausen, J.** (1984). The United States of America. In Hough, S. 215-256.

Hansen, G. Diskriminiert. Über den Umgang der Schule mit Minderheiten. Weinheim: Beltz, 1986.

Hatzius, A. (1983). Die Rechtsstellung des Hochschullehrers in den Vereinigten Staaten von Amerika. (Forum des Hochschulverbandes Heft 30). Bonn: Hochschulverband.

Heidenheimer, A. (1990). The State and Education Policy Variations in Japan, Switzerland, and the German Federal Republic. (Seventh Conference of Europeanists, Washington, March 23-25). St. Louis: Unpublished Typoscript.

Hijiya-Kirschnereit, I. (1986). Vexierspiegel einander gegenübergestellt. Zum Japanbild in deutschsprachigen Publikationen und zur japanischen Perspektive. Ein kritischer Literaturbericht. In: Leviathan, S. 418-451.

Hinchliffe, K. (1989). Federal Financing of Education: Issues and Evidence. In: Comparative Education Review 33, S. 437-449.

Horio, T. (1988). Educational Thought and Ideology in Modern Japan. (hrsg. und übersetzt von S. Platzer). Tokio: Tokyo UP.

Hornborstel, St. (1990). Informationen als Mittel zur Verkürzung von Studienzeiten? (Forschungsprojekt BMBW, Zwischenbericht).

Hüfner, K. et al. (1987). Hochkonjunktur und Flaute: Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland 1967-1980. Stuttgart: Klett-Cotta.

Husén, T. (1987). Higher Education and Social Stratification. An International Comparative Study. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.

Innaccona, L. (1983). Lesson from the 11 Nations. In: Thomas 1983, S. 270-286.

International Council of Education Development (1989). Access to Higher Education. A Comparative Study of the Federal Republic of Germany and the United States of America. New York: International Council.

James, E. und **Gail, B.** (1988). Public and Private Education in Japan. New York: St. Martin's.

Janda, K., Berry, J.M. und **Goldman J.** (1989). The Challenge of Democracy. Government in America. Boston: Houghton Mifflin, 2. Aufl.

Johnstone, D. B. (1986). Sharing the Costs of Higher Education. Student Financial Assistance in the United Kingdom, the Federal Republic of Germany, France, Sweden, and the United States. New York: College Entrance Examination Board.

Kanaya, T. (1988). National Systems of Education: Japan. In: Postlethwaite, S. 403-408.

Kaneko, M. (1987). Enrollment Expansion in Postwar Japan. Hiroshima: Hiroshima Research Institute for Higher Education.

Kaneko, M. (1988). The Role of Government in Japanese Higher Education. In: The Role of Government in Asian Higher Education Systems. Hiroshima UP, S. 121-138.

Karpen, U., Hrsg. (1989). Hochschulfinanzierung in der Bundesrepublik Deutschland. Baden-Baden: Nomos.

Katzenstein, P. J. (1987). Policy and Politics in West Germany. The Growth of a Semisovereign State. Philadelphia: Temple UP.

Kennedy, P. (1987). The Rise and Fall of the Great Powers. New York: Random.

Klemm, K. et al. (1990). Bildungsgesamtplan '90. Ein Rahmen für Reformen. Weinheim, München: Juventa.

Koepplin, L. W. und **Wilson, D. A.**, Hrsg. (1985). The Future of State Universities. New Brunswick: Rutgers. UP.

Koegen-Grenier, Ch. (1989). Steuerungsdefizite und Steuerungsmodelle in der Hochschullehre. In: Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik 150 (4/1989). Köln: Deutscher Instituts-Verlag.

Kravetz, N. (1983). The United States of America: The Language of Education: New Ethnicity and the Drive to Power. In: Thomas, S. 104-122.

Laack, F. (1976). Die amerikanische Bildungswirtschaft. Idee, Stand und Probleme der Adult Education in den USA. Köln: Bildung und Wissenschaft.

Lenhart, V. (1990). Die Situation der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. In: ZfPäd, 25. Beiheft, S. 199-106.

Lerch, C. (1971). Der Bund und die kantonalen Hochschulen. Bern, Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Levin, B. (1987). The Courts as Education Policy-makers in the USA. In: Boyd und Smart, S. 100-128.

Max Planck Institute for Human Development and Education, Hrsg. (1983). Between Elite and Mass Education. Education in the Federal Republic of Germany. Albany, NY: SUNY.

McCarthy, M. M. und **Cambron-McCabe, N. H.** (1987). Public School Law. Teachers' and Students' Rights. Boston, London: Allyn and Bacon, 2.Aufl. .

Minister für Wissenschaft und Forschung Nordrhein-Westfalen (1971). Thesen zur Planung und Errichtung von Gesamthochschulen. Stellungnahmen. Ratingen: Henn.

Ministry of Education (1980). Japan's Modern Education System: A History of the First Hundred Years. Tokio. Mombu-sho.

Mitter, W. Strukturfragen des Bildungswesens im internationalen Vergleich mit besonderer Berücksichtigung der Industrieländer. In: Bildung und Erziehung 44, S. 125-144.

National Center for Educational Statistics (1988a [erscheint jährlich]). The Condition of Education. Washington: U.S. Government Printing Office.

National Center for Educational Statistics (1988b [erscheint jährlich]). Digest of Educational Statistics. Washington: U.S. Government Printing Office.

National Commission on Excellence in Education (1983). A Nation at Risk: The Imperative für Education Reform. Washington: U.S. Government Printing Office.

National Covernors' Association (1987). Results in Education: 1987. Washington: U.S. Government Printing Office.

Nelson, J. L., Palonsky, S. B. und **Carlson, K.** (1990). Critical Issues in Education. New York: McGraw-Hill.

Organisation for Economic Co-operation and Development (1970-71). Development of Higher Education (1950-67). 2 Bde. Paris: OECD.

Organisation for Economic Co-operation and Development (1971a). Towards New Sturctures of Post-Secondary Education. Paris: OECD.

Organisation for Economic Co-operation and Development (1971b). Review of National Policies for Education: Japan. Paris: OECD.

Organisation for Economic Co-operation and Development (1972). Review of National Policies for Education: Germany. Paris: OECD.

Organisation for Economic Co-operation and Development (1973). Short-Cycle Higher Education: A Search for Identity. Paris: OECD.

Organisation for Economic Co-operation and Development (194a). Policies of Higher Education. Paris: OECD.

Organisation for Economic Co-operation and Development (1974b). Towards Mass Higher Education: Issues and Dilemmas. Paris: OECD.

Organisation for Economic Co-operation and Development (1975). Education, Inequality, and Life Chances. 2 Bde. Paris: OECD.

Organisation for Economic Co-operation and Development (1977). Selection and Certification in Education and Employment. Paris: OECD.

Organisation for Economic Co-operation and Development (1981). Educational Statistics in OECD Countries. Paris: OECD.

Organisation for Economic Co-operation and Development (1983a). Educational Planning: A Reappraisal. Paris: OECD.

Organisation for Economic Co-operation and Development (1983b). Policies for Higher Education in the 1980s. Paris: OECD.

Organisation for Economic Co-operation and Development (1985). Education in Modern Society. Paris: OECD.

Organisation for Economic Co-operation and Development (1987a). Post-Graduate Education in the 1980s. Paris: OECD.

Organisation for Economic Co-operation and Development (1987b). Universities under Scrutiny. Paris: OECD.

Organisation for Economic Co-operation and Development (1988a). Adults in Higher Education. Paris: OECD.

Organisation for Economic Co-operation and Development (1988b). Education in the OECD Countries 1985-86. Comparative Statistics. Paris: OECD.

Organisation for Economic Co-operation and Development (1989). Schools and Quality. An International Report. Paris: OECD.

Oehler, C. (1989). Geschichte des Hochschulwesens in der Bundesrepublik Deutschland seit 1945. Frankfurt a.M., New York: Campus.

Passin, H. (1965, reprint 1982). Society and Education in Japan. New York: New York Teacher's College Press.

Peisert, H. und **Framheim, G.** (1978). Systems of Higher Education: Federal Republic of Germany. Albany: SUNY.

Peisert, H. und **Framheim G.** (1980). Das Hochschulsystem der Bundesrepublik Deutschland: Funktionsweise und Leistungsfähigkeit. Stuttgart: Klett-Cotta, 2.Aufl.

Pempel, T. J. (1978). Patterns of Japanese Policy-Making: Experiences from Higher Education. Boulder: Westview.

Peterson, P. E. (1983). Making the Grade. Report of the Twentieth Century Task Force on Federal Elementary and Secondary Education Policy. New York: The Twentieth Century Fund.

Poeppelt, K. S. (1978). Zum Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission. Weinheim: Beltz.

Postlethwaite, T. N., Hrsg. (1988). The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education. Oxford, New York: Pergamon.

Prahl, H.-W. (1978). Sozialgeschichte des Hochschulwesens. München: Kösel.

Raupach, H. und **Reimann, B. W.** (1974). Hochschulreform durch Neugründungen? Bonn: Neue Gesellschaft.

Reuter, L.-R. (1989). UNESCO und Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen. (Loseblattausgabe). Neuwied: Luchterhand, 1.20.20.

Reuter, L.-R. (1990a). Das tertiäre Bildungssystem in den Vereinigten Staaten von Amerika. In: Uniforum 1, S. 2-9.

Reuter, L.-R. (1990b). Minorities in Germany after 1945. In: University of Siegen, HiMoN Discussion Papers 141/90.

Rohlen, T. (1983). Japan's High Schools. Berkeley: UCB Press.

Rüegg, W. (1985). Konkurrenz der Kopfarbeiter. Universitäten können besser sein. Zürich: Interfrom.

Salomone, R. C. (1986). Equal Education under Law. Legal Rights and Federal Policy in the Post-Brown Era. New York: St. Martin's.

Schultz, F. (1990). Annual Editions: Education 1990-91. Guilford: Dushkin.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1978). Schulkoordination über Lehrplanreform. Jahrbuch. Frauenfeld: Huber.

Schweizerischer Wissenschaftsrat (1978). Dritter Bericht über den Ausbau der schweizerischen Hochschulen: Beitrag zu einer Bildungspolitischen Gesamtperspektive. Bern: Wissenschaftsrat.

Schweizerischer Wissenschaftsrat (1981). Hochschulbildung, Arbeitsmarkt, Beschäftigung: Probleme, Analysen, Perspektiven. Bern: Wissenschaftsrat.

Shields, J. J., Hrsg. (1989). Japanese Schooling: Patterns of Socialization, Equality, Political Control. University Park: Penn. State UP.

Smart, D. (1987). Reagan Conservatism and Hawke Socialism: Whither the Differences in the Education Policies of the US and Australian Federal Governments? In: Boyd und Smart, S. 19-46.

Smith, G., Paterson, W. E. und **Merkl, P. H.**, Hrsg. (1989). Developments in West German Politics. Houndsmills und London: MacMillan.

Spiegel, R. (1987). Privathochschulen im Wettbewerb. In: Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik 126 (4/1987). Köln: Deutscher Instituts-Verlag.

Spring, J. (1982). American Education. An Introduction to Social and Political Aspects. New York: Longman, 2.Aufl.

Standard Education Almanac [Annual]. Los Angeles: Marquis Academic Media.

Statistisches Bundesamt (1985). Bildung im Zahlenspiegel 1985. Stuttgart: Kohlhammer.

Taylor, J. (1983). Shadows on the Rising Sun. A Critical View of the "Japanes Miracle". New York: Quill.

Teichler, U. (1975). Geschichte und Struktur des Japanischen Hochschulwesens. Stuttgart: Klett.

Teichler, U. (1976). Das Dilemma der modernen Bildungsgesellschaft: Japans Hochschulen unter den Zwängen der Statuszuteilung. Stuttgart: Klett.

Teichler, U., Hartung, D. und **Nuthmann, R.** (1976). Hochschulexpansion und Bedarf der Gesellschaft. Stuttgart: Klett.

Teichler, U. (1988a). Wandel der Hochschulstrukturen im internationalen Vergleich. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung an der GHK.

Teichler, U. (1988b). Changing Patterns of the Higher Education System. The Experience of three Decades. London: Kingsley.

Teichler, U. (1988c). Convergence or Growing Variety: The Changing Organization of Studies in Europe. Strasbourg: Council of Europe.

Teichler, U. (1990a). Equality of Opportunity and Career: Japan seen in an International Perspective. (Seventh Conference of Europeanists, Washington, D.C., March 23-25). St. Louis: Unpublished Typoscript.

Teichler, U. (1990b). Europäische Hochschulsysteme: Die Beharrlichkeit vielfältiger Modelle. Frankfurt a.M., New York: Campus.

Thomas, R. M., Hrsg. (1983). Politics and Education. Cases from Eleven Nations. Oxford, New York: Pergamon.

Thomas, R. M., (1983a). The Symbiotic Linking of Politics and Education. In: Thomas 1983, S. 1-32.

UNESCO, German Commission (1976). The Federal Republic of Germany and UNESCO. Twenty-five Years of Co-operation. A Documentation. Köln: German UNESCO-Commission.

UNESCO (1985). UNESCO and education throughout the world. Paris: UNESCO.

U.S. Department of Education (1984). The Nation Responds: Recent Efforts To Improve Education. Washington: U.S. Government Printing Office.

U.S. Department of Education (1987). Japanese Education Today. U.S. Government Printing Office.

U.S. Department of Education (1988). Condition of Education. Washington: U.S. Government Printing Office.

Vademecum (1989). Vademecum Deutscher Lehr- und Forschungsstätten. Stätten der Forschung. Stuttgart: Raabe, 9. Aufl.

Weishaupt, H. et al. (1988). Perspektiven des Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland. Rahmenbedingungen, Problemlagen, Lösungsstrategien. Baden-Baden: Nomos.

White, M. (1987). The Japanese Educational Challenge: A Commitment to Children. New York: Free Press.

Wilson, L., Hrsg. (1975). Emerging Patterns in American Higher Education. Washington: American Council on Education.

Wissenschaftsrat (1988). Empfehlungen des Wissenschaftsrates zu den Perspektiven der Hochschulen in den 90er Jahren. Köln: Wissenschaftsrat.

HSU Hamburg 705

705/0$245089853

705/0$ 245 089 85

Druckdatum: Fr 5. Mär 2010 14:44:22