



**Hochschulforum**  
Digitalisierung

**NR. 49 / OKTOBER 2019**

# **Bildungsverständnis im europaweiten Vergleich**

**Analyse von Konzeptionen und Narrativen der  
EU-Kommission und ausgewählter EU-Länder**

Maren Lübcke / Klaus Wannemacher

**NR. 49 / OKTOBER 2019**

# **Bildungsverständnis im europäischen Vergleich**

---

**Analyse von Konzeptionen und Narrativen  
der EU-Kommission und ausgewählter  
EU-Länder**

Maren Lübcke / Klaus Wannemacher

# Inhalt

Hochschulforum Digitalisierung .....	5
Zur Entstehung.....	5
Executive Summary.....	6
Executive Summary (English) .....	8
<b>1 Untersuchungsgegenstand.....</b>	<b>10</b>
<b>1.1 Ausgangslage und inhaltliche Zielsetzung .....</b>	<b>10</b>
<b>1.2 Methodischer Ansatz und Herausforderungen.....</b>	<b>11</b>
<b>2 Verständnis von „Hochschulbildung“ auf EU-Ebene .....</b>	<b>16</b>
<b>2.1 Vorbemerkung: Dimensionen und Funktionen von Hochschulbildung .....</b>	<b>16</b>
<b>2.2 EU-Kompetenzen im Bildungsbereich und Bildungsverständnis im Wandel.....</b>	<b>17</b>
2.2.1 Europäische Integration im Bildungssektor: Die Anfänge.....	17
2.2.2 Kompetenzzuwachs im Bildungssektor seit dem Vertrag von Maastricht .....	18
2.2.3 Das Bildungsverständnis der EU-Kommission seit Maastricht .....	21
2.2.4 Neue Funktionen der EU-Kommission in der Hochschulpolitik .....	24
2.2.5 Eine Analyse der Funktionsbestimmung von Hochschulbildung.....	25
2.2.6 Entwicklungen im Kontext des Gipfeltreffens in Göteborg .....	31
<b>2.3 Zusammenfassung: Das Bildungsverständnis der EU-Kommission .....</b>	<b>32</b>
2.3.1 Zwischen Arbeitsmarktvorbereitung, Wissenschaft und Persönlichkeitsbildung .....	32
2.3.2 Rückwirkungen des digitalen Wandels auf das Bildungsverständnis.....	34
<b>3 Hochschulbildung im Ländervergleich .....</b>	<b>37</b>
<b>3.1 Auswahl Länder und Datensatz.....</b>	<b>37</b>
3.1.1 Frankreich .....	42
3.2.1 Deutschland .....	44
3.1.3 Irland.....	46
3.1.4 Spanien .....	47
3.1.5 Finnland .....	49
3.1.6 Rumänien.....	51
<b>3.2 Zusammenfassung: Ein heterogenes Bild .....</b>	<b>54</b>
<b>4 Ausblick: Bildungsverständnis und digitaler Wandel .....</b>	<b>57</b>
<b>5 Literaturverzeichnis .....</b>	<b>59</b>
<b>Impressum.....</b>	<b>66</b>



# Hochschulforum Digitalisierung

Das Hochschulforum Digitalisierung (HFD) orchestriert den Diskurs zur Hochschulbildung im digitalen Zeitalter. Als zentraler Impulsgeber informiert, berät und vernetzt es Akteure aus Hochschulen, Politik, Wirtschaft und Gesellschaft.

Das HFD wurde 2014 gegründet. Es ist eine gemeinsame Initiative des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft mit dem CHE Centrum für Hochschulentwicklung und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK). Gefördert wird es vom Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Weitere Informationen zum HFD finden Sie unter:

<https://hochschulforumdigitalisierung.de>.

## Zur Entstehung

Die Arbeitsgruppe „Hochschulbildung für das digitale Zeitalter im europäischen Kontext“ hat sich von November 2018 bis Oktober 2019 mit Fragen zum Bildungsbegriff und -verständnis im europäischen Rahmen und ihren regionalen und nationalen Unterschieden beschäftigt. Dabei hat sie insbesondere die Frage beleuchtet, inwiefern der Bildungsbegriff durch die Digitalisierung herausgefordert wird und welche Form von Bildungsverständnis andererseits am besten geeignet ist, auf die Herausforderungen der Digitalisierung vorzubereiten.

Die vorliegende Studie wurde von der Ad-hoc-AG beauftragt und durch Dr. Maren Lübcke und Dr. Klaus Wannemacher vom HIS-Institut für Hochschulentwicklung e.V. durchgeführt.

## Executive Summary

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde das Verständnis von Hochschulbildung auf EU-Ebene untersucht, und in einem innereuropäischen Vergleich in ausgewählten Ländern analysiert, wobei bildungsgeschichtliche Hintergründe ebenso berücksichtigt wurden wie aktuelle Entwicklungen. Die Studie fokussiert insbesondere auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Hinblick auf Herkunft und Entwicklung des jeweiligen Bildungsverständnisses, um Ansätze im Umgang mit der Digitalisierung vergleichen und kontextualisieren zu können. Im Mittelpunkt der Studie stehen daher die Leitfragen: Welches Verständnis von „Bildung“ bzw. „Hochschulbildung“ besteht bei der Europäischen Kommission und in exemplarisch ausgewählten EU-Ländern? Welche Implikationen hat die Digitalisierung für das Bildungsverständnis der jeweiligen Untersuchungskontexte?

Methodisch wurden eine Literaturanalyse vorgenommen und Parameter identifiziert, um das Bildungsverständnis beschreiben und anhand einer kriteriengestützten Typologisierung entwickeln zu können. Als Parameter wurden Offenheit bzw. Zugang zum Hochschulsystem, Internationalisierung, Ausrichtung des Curriculums, Integration von Forschung und Art der Hochschulsteuerung unterschieden. Selbstverständlich ist es schwierig, über ein Land hinweg ein einheitliches Hochschulsystem oder Verständnis von Hochschulbildung zu identifizieren. Ziel war es aber, mit Hilfe dieser Kriterien länderspezifische Profile herauszuarbeiten.

Aus der Vielzahl von Funktionen, die den Hochschulen und der Hochschulbildung potenziell zukommen können, greift die EU-Kommission in ihren Mitteilungen und Berichten einen relativ begrenzten, homogenen Kreis an einmal entwickelten Topoi und Argumentationsmustern variierend auf. Zu diesen zentralen Topoi zählt die Sonderstellung der Universitäten im Hinblick auf die „Wissensgesellschaft“ und das Vermitteln von Kompetenzen für wissensintensive Arbeitsplätze, doch auch die Diagnose einer zu schwach entwickelten Wettbewerbsfähigkeit vieler europäischer Universitäten. Den Hochschulen wird das Leitbild eines am Bedarf des Arbeitsmarkts ausgerichteten Studienangebots, einer höheren Innovationskapazität und eines effizienteren Bildungsangebots (etwa im Sinne einer raschen Erneuerung arbeitsmarktrelevanter Studieninhalte) empfohlen. Damit wird die Hochschulbildung weitgehend ökonomischen Notwendigkeiten unterworfen, vorrangig in der Absicht, den Arbeitsmarkt mit geeigneten Arbeitskräften, ForscherInnen und InnovatorInnen auszustatten.

Vor dem Hintergrund einer wachsenden Uneinigkeit innerhalb des Staatenverbunds, multipler Krisenerscheinungen und einer gewachsenen EU-Skepsis in der Bevölkerung von EU-Mitgliedstaaten rücken – bislang eher nachrangig behandelte – Faktoren, wie die Wertebildung, politische Bildung und die Stärkung eines gesellschaftlichen Verantwortungsbewusstseins langsam in den Vordergrund. Im Hinblick auf die Digitalisierung hebt die Kommission einerseits die Bedeutung einer Stärkung und lebenslangen Weiterentwicklung von Digitalkompetenzen – die sich nicht im Begriff einer digitalen Medienkompetenz erschöpfen – hervor. Andererseits sollen Lehr- und Lernangebote durch digitale Medien personalisiert und interaktiver gestaltet werden, Studienerfolg durch Learning Analytics und Lernprognostik unterstützt und Teilhabe ermöglicht werden.

Ergänzend wurden sechs europäische Länder ausgewählt und deren jeweiliges Bildungsverständnis verglichen. Deutschland und Frankreich als EWG-Gründungsmitglieder mit großen, einflussreichen Hochschulsystemen und -modellen, Irland als Vertreter der sogenannten Norderweiterung, Spanien als Vertreter für die Phasen der Süderweiterung, Finnland als Vertreter für die nachfolgende Erweiterungsphase, Rumänien als Vertreter für die Phasen der Osterweiterungen einschl. Kroatien. Es zeigt sich, dass jedes Land eine andere Schwerpunktsetzung aufweist, auch wenn es derzeit einen politisch koordinierten Trend zur Vereinheitlichung gibt. **Frankreich** geht den europäischen Sonderweg der „Grandes Écoles“ weiter, sodass vom Bologna-Prozess lediglich die Universitäten betroffen sind. Forschung findet fast ausschließlich an externen Einrichtungen statt, sodass Hochschulen in erster Linie Lehrinrichtungen sind. **Deutschland** bietet mit seinem universitären System neben Frankreich historisch gesehen die zweite Blaupause für die Entwicklung der Hochschulsysteme anderer Länder, hat aber seit Mitte der 1990er Jahre einen starken Wandel erfahren. Durch die Stärke des dualen Ausbildungssystems hat traditionell die Ausbildung an Hochschulen im Gegenzug zu Frankreich nie stark im Vordergrund gestanden. Stattdessen ist traditionell eine starke Verbindung zwischen Forschung und Lehre gegeben. Durch die Exzellenzinitiative versucht Deutschland, nicht nur seine Integration in den europäischen Hochschulraum voranzutreiben, sondern auch internationale Wettbewerbsfähigkeit im Hochschulsektor aufzubauen. Dazu werden klassische Steuerungsprinzipien aufgegeben und wird teilweise auf marktähnliche Steuerungsmechanismen umgestellt. **Irland** fokussiert in seiner Ausrichtung des Hochschulwesens stark auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes, was sich insbesondere bei der Förderung der MINT-Fächer zeigt. **Spanien** als Vertreter der Süderweiterung fehlt diese Arbeitsmarktorientierung; letztere hält durch die Bologna-Reform Einzug, hat dabei aber oftmals nur den Charakter einer Formalität. Das spanische Hochschulsystem zeichnet sich durch seine starke Autonomie aus – dadurch, dass viel Kontrolle bei den Fakultäten verbleibt. **Finnland** ist das ein Land, in dem Hochschulen und Hochschulabschlüsse eine große gesellschaftliche Anerkennung erfahren. Die Hochschulen waren integraler Bestandteil der Identitätsbildung der finnischen Nation und dienen gegenwärtig der regionalen Strukturentwicklung. Neben Forschung und Lehre wird die Weiterbildung als eine gleichberechtigte Aufgabe finnischer Hochschulen angesehen. **Rumänien** hat ein an Frankreich orientiertes Hochschulsystem, das nach dem Fall des kommunistischen Regimes einen Wildwuchs erlebte und Lücken in der Gesetzgebung ausnutzte, um schließlich von einem Marshallplan gegen fehlende Standards, Korruption und Unterfinanzierung zu profitieren. Rumänien bemüht sich sehr konsequent um eine Umsetzung der Bologna-Reformen.

Die maßgebliche Frage nach dem Hochschulzugang stellt sich für eine digitalisierte Welt insbesondere im Hinblick auf die veränderten Anforderungen des Arbeitsmarktes. Die Digitalisierung wird das Bildungsverständnis dahingehend verändern, dass Hochschulbildung ein universeller Faktor ist, der gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht. Da mit der Digitalisierung stets ein permanenter Wandel verbunden ist, der dafür sorgt, dass Erwerbsbiografien mit häufigeren Wechseln, Brüchen und Neuanfängen verbunden sind, muss auch ein Wiedereinstieg und eine Neuorientierung für ältere Arbeitnehmende im Rahmen der Hochschulbildung ermöglicht werden. Vermittelt werden muss der Umgang mit Wandel und die Bereitschaft, Wandel zu akzeptieren und mitzugestalten. Forschung ist ein zentraler Anker. Hochschulsysteme, die Forschung und Lehre zusammendenken und die Lernenden in den Forschungsprozess einbeziehen, verfügen über eine gute Basis. Die Komplexität der durch die Digitalisierung ausgelösten Entwicklungen kann nur durch eine offene, internationale Ausrichtung erfolgen, die Bildung dann in regionale Zusammenhänge setzt.

## Executive Summary (English)

This survey examines the understanding of higher education at the EU level and analyses selected countries, taking into account educational history as well as current developments.

The survey focused in particular on differences and similarities with regard to origin and development of the respective understanding of education in order to be able to compare and contextualise approaches in dealing with digitisation. Therefore, it focused on the key questions: What is the understanding of "education" or "higher education" at the European Commission and in selected (exemplary) EU countries? What implications does digitisation have for the understanding of education in the respective research contexts?

Methodologically, a literature analysis was carried out and parameters were identified in order to describe the understanding of education and to develop a criteria-based typologisation. The following parameters were distinguished: openness/access to the higher education system, internationalisation, orientation of the curriculum, integration of research and approach to higher education governance. The aim, however, was to use these criteria to develop country-specific profiles.

From the large number of functions that higher education institutions and higher education in general could potentially have, the EU Commission takes up in its communications and reports a relatively limited, homogeneous circle of once developed topoi and argumentation patterns. These central topoi include the special position of universities with regard to the "knowledge society" and the provision of skills for knowledge-intensive jobs, but also the diagnosis of underdeveloped competitiveness of many European universities. The universities are recommended to follow the model of a study offer geared to the needs of the labour market, a higher capacity for innovation and a more efficient educational programme (e.g. in the sense of a rapid renewal of study contents relevant to the labour market). This means that higher education is largely subject to economic necessities, primarily with the intention of providing the labour market with suitable workers, researchers and innovators.

Against the background of growing disunity within the group of states, multiple crises and growing EU scepticism among the population of EU member states, factors that have hitherto been treated more subordinately, such as value-based education, political education and the strengthening of a sense of social responsibility, are slowly moving to the fore. With regard to digitisation, the Commission stresses the importance of strengthening and lifelong developing digital literacy. On the other hand, teaching and learning opportunities are to be personalised and made more interactive through digital media, and study success is to be supported and participation made possible through learning analytics and learning prognostics.

In addition, six European countries were selected and their understanding of education compared. Germany and France as EEC founding members with large influential university models, Ireland as representative for the northern enlargement, Spain as representative for the phases of the southern enlargement, Finland as representative for the following enlargement phase, and Romania as representative for the phases of the eastern enlargement.

It can be seen that each country has a different focus, even if there is currently a politically coordinated trend towards standardisation. **France** is continuing along the European unique path of the "Grandes Écoles", so that only the universities are affected by the Bologna reforms. Research takes place almost exclusively at external institutions, so that universities are primarily teaching institutions. With its university system, **Germany**, alongside France, historically offers the second blueprint for the development of the higher education systems of other countries, but has undergone a major change since the mid-1990s. Due to the strength of the dual education system, education at universities has traditionally never been the main focus in contrast to France. Instead, there is a strong link between research and teaching. Through the so-called "Excellence Initiative", Germany is not only trying to promote its integration into the European Higher Education Area, but also to build up international competitiveness in the higher education sector. To this end, the classic governance principles are abandoned and partly converted to market-oriented governance mechanisms. **Ireland** has a strong focus on the needs of the labour market in its higher education sector, which is also reflected in a special focus on the promotion of MINT subjects. **Spain**, as a representative of the European Union's southern enlargement, lacks this labour market orientation. The latter is being introduced by the Bologna reforms, which, however, are often implemented in the sense of a formality. The Spanish higher education system is characterised by its strong autonomy and by the fact that there is still much control in the faculties. **Finland** is the country where universities and university degrees have a high level of social recognition. They have been an integral part of the Finnish nation's identity formation and now serve regional structural development purposes. In addition to research and teaching, continuing education is seen as an equal task for Finnish universities. **Romania** has a French-oriented higher education system which, after the fall of the communist regime, experienced uncontrolled growth, exploited gaps in legislation and led to a Marshall Plan against lack of standards, corruption and under-funding. Romania is making great efforts to implement the Bologna reforms.

The decisive question of access to higher education arises for a digitised world, especially in view of the changing demands of the labour market. Digitisation will change the understanding of education to that effect that higher education is something universal that makes social participation possible. Since digitisation is always associated with permanent change, which ensures that employment biographies are associated with more frequent changes, breaks and new beginnings, a re-entry and reorientation for older employees must also be made possible within the framework of higher education. Determined approaches to dealing with change and the willingness to accept and help shape change must be encouraged. Research is a central anchor. Higher education systems that consider education and research in context and involve learners in the research process have a solid basis. The complexity of the developments, triggered by digitisation, can only be achieved through an open, international orientation that places education in regional contexts.



# 1 Untersuchungsgegenstand

## 1.1 Ausgangslage und inhaltliche Zielsetzung

Die Digitalisierung verändert viele Lebensbereiche in ganz grundsätzlicher und umfassender Weise, auch wissenschaftliches Arbeiten und Lernen bleiben hiervon nicht ausgenommen. Es entstehen stetig neue Anwendungs- und Wissensgebiete; zugleich verändern Informations- und kommunikationstechnische Neuerungen Inhalte und Methoden des akademischen Lehrens und Lernens. Obgleich weitgehende Einigkeit im Hinblick auf die Relevanz des ‚digitalen Wandels‘ herrscht, bestehen verschiedene Auffassungen darüber, welche Implikationen dies konkret für die Gestaltung hochschulischer Lehre und ganz allgemein für das Verständnis von Hochschulbildung hat. Bei der Erörterung der Frage, was ‚digitalisierte Bildung‘ oder ‚Bildung für das digitale Zeitalter‘ ist, stehen sich im deutschen Bildungsdiskurs unterschiedliche Positionen gegenüber:

- Ein Verständnis von ‚digitalisierter‘ Bildung kann und muss sich auf das klassische deutsche Bildungsverständnis in Humboldtscher Tradition berufen.
- Bildung ist letztlich vor allem als der Erwerb von Informationskompetenz zu verstehen. Digitalisierte Bildung lässt sich daher prinzipiell ohne Bezug auf das klassische Bildungsverständnis beschreiben.
- Bildung ist ebenso wie andere Lebensbereiche der Gesellschaft erheblich von Digitalisierungsprozessen durchdrungen, und Bildungseinrichtungen adaptieren diese nach und nach auch in didaktischer Hinsicht.

Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Auffassungen von Bildung im digitalen Zeitalter und der gewachsenen Bedeutung neuer Medien-, Informations- und Datenkompetenzen (u. a. „Data Literacy“) in einer digitalisierten Forschungs-, Arbeits- und Lebenswelt sind die Hochschulen bereits an zahlreichen Stellen mit der Entwicklung und Ausgestaltung von Studieninhalten und Curricula befasst, die dem digitalen Wandel Rechnung tragen und die im Hinblick auf oben genannte Positionen vielfach hybride Ansätze aufweisen.

Unterschiede finden sich nicht nur zwischen einzelnen Hochschultypen in Deutschland, sondern auch zwischen den Mitgliedstaaten der Europäischen Union werden digitale Entwicklungen auf unterschiedliche Weise in die Hochschulbildung integriert. Dies ist die Ausgangslage für diverse Fördermaßnahmen der Europäischen Kommission. Essentieller Bestandteil der Europäischen Agenda für Bildung und Kultur ist dabei nicht mehr nur digitalisierte Bildung, sondern vielmehr eine ganzheitliche Bildung für das digitale Zeitalter. Die Kommission erachtet Bildung in diesem Zusammenhang als eine Grundlage für bürgerschaftliches Engagement, das gleichermaßen gestärkt werden soll. Bildungsinvestitionen der EU kommt damit in zunehmenden Maße nicht nur die Aufgabe von Ausbildung, sondern vielmehr ein ganzheitlicherer Bildungsauftrag zu, der – deutlich stärker als bislang – einen Bezug zum klassischen Bildungsverständnis humanistisch geprägter Hochschulen herstellt und auf die Vermittlung von Mündigkeit abzielt.

Auf unterschiedlichen Ebenen lassen sich in der europäischen Hochschullandschaft Veränderungen hinsichtlich Anforderungen, Ausgestaltung und Auffassung von Hochschulbildung beobachten.

Dabei liegt die Vermutung nahe, dass diese Entwicklungen durch die fortschreitende Digitalisierung katalysiert, zumindest aber beeinflusst werden. Das Thema „Hochschulbildung für das digitale Zeitalter“ ist für einzelne Fachdisziplinen, Hochschulen, aber auch die nationale wie internationale Bildungspolitik von großer Bedeutung. Allerdings fehlte es bislang an einer systematischen Untersuchung der skizzierten Prozesse; erst deren vergleichende Betrachtung verspricht wichtige Erkenntnisse vor allem im Hinblick auf mögliche Abstimmungen zur Verstärkung von Kooperationen in Forschung und Lehre.

Im Rahmen dieser Studie sollten daher Auffassungen von „Hochschulbildung“ aus einer innereuropäischen Perspektive heraus in den Blick genommen werden, wobei bildungsgeschichtliche Hintergründe ebenso zu berücksichtigen waren wie aktuelle. Sowohl auf der supranationalen Ebene der EU als auch auf der Ebene der nationalen Bildungssysteme manifestiert sich eine Vielfalt unterschiedlicher Funktionsbestimmungen von Hochschulbildung. In einem Vergleich sollten daher exemplarisch Gemeinsamkeiten und Unterschiede in supranationalen und nationalen Konzeptionen und Narrativen zur Hochschulbildung sichtbar gemacht werden.

Diese leitende Fragestellung wurde dabei nicht aus einer spezifisch erziehungswissenschaftlichen Perspektive im Engeren heraus bearbeitet, sondern unter Berücksichtigung der Beiträge anderer Disziplinen zum Bildungsdiskurs und aus der HIS-HE eigenen Perspektive eines forschungsbasierten unabhängigen Kompetenzzentrums, zu dessen Aufgaben die Förderung der Hochschullehre und der Know-how-Transfer zu Themen der Organisation von Lehre zählen.

Im Kontext der vergleichenden Betrachtung unterschiedlicher Hochschulsysteme und Bildungsverständnisse sollte neben Aspekten wie der Herkunft und Leitgedanken zugleich der Einfluss jüngerer gesellschaftlicher, technologischer, ökonomischer oder kultureller Entwicklungen auf den jeweiligen Bildungsbegriff berücksichtigt werden. Dabei stellte sich insbesondere auch die Frage, inwiefern die jeweiligen Konzeptionen von Hochschulbildung durch den digitalen Wandel im 21. Jahrhundert herausgefordert und in diesem Zusammenhang neu gedacht werden.

---

## 1.2 Methodischer Ansatz und Herausforderungen

Im Rahmen der vorliegenden Studie wird das Bildungsverständnis der Europäischen Kommission sowie verschiedener EU-Länder exemplarisch untersucht. Die Studie fokussiert insbesondere auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Hinblick auf Herkunft und Entwicklung des jeweiligen Bildungsverständnisses, um Ansätze im Umgang mit der Digitalisierung vergleichen und kontextualisieren zu können. Im Mittelpunkt der Studie standen daher die Leitfragen:

- Welches Verständnis von „Bildung“ bzw. „Hochschulbildung“ besteht bei der Europäischen Kommission und in exemplarisch ausgewählten EU-Ländern? In welcher Weise hat sich das Bildungsverständnis in den letzten fünfzehn Jahren bei den Untersuchungskontexten verändert?
- Welche Wechselwirkungen lassen sich zwischen Begriffsverständnissen der Untersuchungskontexte und deren Entwicklung erkennen? Welche Implikationen hat die Digitalisierung für das Bildungsverständnis der jeweiligen Untersuchungskontexte?

Im Rahmen einer Desk Research wurden zunächst verschiedene, innerhalb der EU bestehende Auffassungen von „Hochschulbildung“ in den Blick genommen. Dabei wurden bildungsgeschichtli-

che Hintergründe und Entwicklungen ebenso berücksichtigt wie aktuell diskutierte Aspekte. In einem anschließenden Vergleich wurden sowohl Gemeinsamkeiten und Unterschiede als auch mögliche gegenseitige Bezüge im Umgang mit dem digitalen Wandel betrachtet. Ziel der Untersuchung war es aufzuzeigen, inwiefern die jeweiligen Bildungsverständnisse miteinander korrespondieren, welche Funktionsbestimmungen von Hochschulbildung im Einzelnen dominieren und welche Veränderungen sich im Kontext der Digitalisierung abzeichnen.

Die Erstellung der Studie umfasste folgende Arbeitsschritte:

- Eingangs wurden die exemplarisch zu untersuchenden Länder ermittelt. Neben der Auseinandersetzung mit dem Bildungsverständnis der EU-Kommission wurden sechs weitere, möglichst divergente Ansätze beleuchtet.
- Es wurden zu vergleichende Parameter der zu untersuchenden Bildungsverständnisse entwickelt, um eine kriteriengestützte ‚Typologisierung‘ entwickeln zu können. In Anbetracht der Diversität der Auffassungen bezüglich Aufgabe und Vermittlung von Hochschulbildung wurde von unterschiedlich ausgeprägten Merkmalen des Verständnisses von Hochschulbildung ausgegangen.
- Es wurden Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Hinblick auf Herkunft und Entwicklung des dem jeweiligen Hochschulwesen zugrunde liegenden Bildungsverständnisses herausgearbeitet. Besondere Beachtung wurde der Frage geschenkt, auf welchem Bildungsideal die jeweilige Hochschultradition fußt und welchen Wandlungen das jeweilige Bildungsideal unterlag.

Für den Ländervergleich bestand die methodische Herausforderung vor allem in einem zweipoligen Bildungsbegriff. Mit diesem dichotomen Verständnis von Bildung lässt sich im Hinblick auf die Zielsetzung der vorliegenden Untersuchung nur schwer eine differenzierte Betrachtung über verschiedene europäische Länder hinweg erreichen. Es bedarf einer weiteren Binnendifferenzierung, die eine höhere Komplexität als eine zweiwertige Logik aufweist.

Bildung wird meist als zweipoliger Begriff verstanden, der traditionell die einflussreichen Bildungsideen von Johann Gottfried Herder, Johann Wolfgang von Goethe und für die Hochschulbildung von Wilhelm von Humboldt reflektiert. Diese werden von dem Bildungsforscher Barz in fünf Punkten zusammengefasst:

- „Im Gegensatz zur von der Aufklärung bevorzugten Verstandesbildung: Entfaltung aller Kräfte, auch Gemüt und Phantasie,
- individualisierendes Motiv: Herausformung einer individuellen Gestalt,
- Ziel ist: innere Harmonie der Kräfte (kein Gleichmaß, wohl aber Schönheit der inneren Gestalt),
- zugleich harmonisches Verhältnis mit der Welt und mit der Gemeinschaft,
- Vorbild für innere Ausgewogenheit ist die Antike. ‚Jeder sei auf eigene Art ein Grieche, aber er sei’s!‘ (GOETHE)“ (Barz 2010, S. 6–7)

Die Verbreitung dieses Bildungsbegriffs begann im 18. Jh. im Zeitalter der Spätaufklärung und erfolgte zunächst in einem literarischen Kontext. Entsprechende Bildungsideen manifestierten sich vor allem in psychologisch orientierten Autobiographien, in denen sich die „symptomatischen Tendenzen des Bildungsgedankens“ (nach Karl-Philipp Moritz) in Form gottesfürchtiger Selbstfindung

äußerte als „aufklärerische[s] Motiv der Entfaltung der individuellen Möglichkeiten“ mit Blick auf „moralisch-praktische[] Konsequenzen“ (Zenkert 1998, Sp. 1578).

Der Bildungsgedanke der Aufklärung (nach E. F. von Ruchow) sieht die Aufgabe der Bildung in der Weiterentwicklung der natürlichen Anlagen der Menschen bis hin zur Perfektion mit dem Ziel die „ursprüngliche Schöpfungsabsicht [zu] vollstrecken“. Aus pädagogischer Perspektive steht die individuelle Erfüllung in Kombination mit einem gesellschaftlichen Nutzen, welcher die Bildung jedoch einschränke, im Fokus. Diese konträren Dimensionen stünden daher in Spannung zueinander und sollten eine zeitliche Trennung in zwei Phasen erfahren. Die politische Umstrittenheit der Aufklärung erhöht ihren Druck auf die Rechtfertigung ihres Bildungsbegriffs, was sich besonders durch die Erfahrung der Französischen Revolution verstärkte. Es entstand der Wunsch nach einer Nationalbildung, deren „politischer Sinn [...] auf der Bildung des Menschen zu Bürgern des Staates beruht“ (Zenkert 1998, Sp. 1579).

Zu Beginn des 19. Jh. definiert sich Bildung gemäß dem neuhumanistischen Ideal in Form der „autonome[n] Entfaltung des Individuums, frei von äußeren Zwecken und Einschränkungen, das grade dadurch zum Nutzen der Gesellschaft tätig werden kann.“ Daran angelehnt erkannte Wilhelm von Humboldt die Aufgabe universitärer Bildung darin, dass sie die Individuen dazu befähige, sich mit gesellschaftlich und politisch relevantem Wissen gemäß ihren individuellen Fähigkeiten auseinanderzusetzen und beschäftigen zu können. Bildung erhebe daher einen Anspruch an den Staat, sich dieser Aufgabe anzunehmen und sich dem politischen Nutzen unterzuordnen, indem er zwar unterstützend zur Seite stehe, jedoch nicht aktiv in den Bildungsprozess eingreife. Der liberale Bildungsbegriff rechtfertigt Bildung schließlich in Form allgemeiner Volksbildung als „Recht und Pflicht des Staates“, was Lorenz von Stein als öffentliches „Bildungswesen“ definiert (Zenkert 1998, Sp. 1580 f.).

Charakteristisch an diesen Entwicklungslinien des deutschen Bildungsbegriffs ist, dass zum einen Bildung über die Geistesbildung hinausgeht und damit ganzheitlich zu denken ist. Sie ist vor allem individuell und auf den Einzelnen orientiert, soll sie oder ihn in ihrer Einzigartigkeit stärken, aber auch zu einem positiven Zusammenleben in der Gemeinschaft bzw. in der Welt befähigen. Damit dient Bildung in erster Linie der individuellen Persönlichkeitsbildung. Dies ist naturgemäß ein permanenter Entwicklungsprozess, der niemals abgeschlossen ist. Auch wenn Bildung ganzheitlich zu verstehen ist, so war das in Universitäten zu erwerbende „Bildungswissen“ ein „klar konturiertes ‚kanonisches‘ Wissen und primär auf einen geisteswissenschaftlichen Kulturbegriff bezogen, der sich an der Antike, Bibel und Weimarer Klassik orientierte. Die lebensweltliche Entwicklung der Lernenden und Themen wie Politik, Ökonomie und Technologie standen dabei im Hintergrund.“ (Gauger o. J.)

Diese Entkopplung der Bildung von der Welt, führte zu massiver Kritik an einem Bildungsideal, das mit den vielfältigen gesellschaftlichen Herausforderungen bspw. der Industrialisierung nichts anzufangen wusste. „[S]chon der Theoretiker der Arbeitsschule hatte Anfang des 20. Jh. die umgekehrte Gefahr der Weltflucht betont und die ‚egozentrisch gerichtete kontemplative Ausgestaltung des eigenen Persönlichkeitsideals‘ moniert“ (Barz 2010, S. 7). In den 1960er und 1970er Jahren trat ein Gegenbild zu diesem traditionellen Bildungsverständnis in Kraft, das deutlich politischer war und das auf Chancengerechtigkeit und Wettbewerbsfähigkeit abzielte: „Nicht mehr der ‚Gebildete‘ ist das Bildungsideal, sondern der mobile, flexible, rasch dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehende, möglichst junge Absolvent.“ (Gauger o. J.)

In diesem Bildungsverständnis ist Wissen vor allem funktional und anwendungsbezogen und muss auf die Praxis hin gedeutet werden. Es ist kontextualisiert, im Unterschied zum formalen Bildungsverständnis, indem Wissen materialisiert angereichert und bewältigt wird.

Eine weitere Herausforderung für die vorliegende Untersuchung ist das Problem der Übersetzungsäquivalenz. Darunter wird in der Regel die Herstellung einer auf Ähnlichkeit beruhenden Beziehung verstanden, die auf inhaltlicher oder formaler Ebene gegeben ist (Enzenhofer und Resch 2011). Für den Bildungsbegriff als einer spezifisch deutschen Wortprägung stellt dies eine besondere Herausforderung dar, da keine Eins-zu-eins-Entsprechungen in anderen europäischen Sprachräumen existieren. „Im Französischen treffen die Worte ‚civilisation‘, ‚culture‘, ‚formation‘, ‚instruction‘ Aspekte des Bildungsbegriffs; im Englischen finden sich in ‚education‘, ‚formation‘, ‚culture‘ oder ‚learning‘ jeweils unterschiedliche Anklänge an das deutsche Wort ‚Bildung‘, ohne ihm aber wirklich zu entsprechen“ (Barz 2010). Damit ergibt sich das Problem, dass es für „Bildung“ weder auf formaler Ebene ein Äquivalent gibt (wo im Deutschen von Bildung gesprochen wird, findet im Englischen kontextabhängig education, learning oder einer der anderen Begriffe Verwendung) noch auf inhaltlicher Ebene. Das Bildungsverständnis anderer europäischer Länder kann damit lediglich indirekt, über verschiedene Indikatoren hergeleitet werden.

Für den Ländervergleich musste zudem die Wissenschaftssprache Englisch genutzt werden, was wiederum zu Bedeutungsverlusten führte. Es entsteht ein zweifaches Übersetzungsproblem: Der deutsche Bildungsbegriff kann nur schwer in seiner inhaltlichen Komplexität ins Englische übertragen werden; das Bildungsverständnis der zu untersuchenden Länder wird über englischsprachige Publikationen hergeleitet, was ebenfalls eine Bedeutungsverschiebung aus der entsprechenden Landessprache mit sich bringt bzw. mit sich bringen kann.

Das Verständnis von Hochschulbildung drückt sich implizit in der Architektur des Hochschulsystems aus. Die Gestalt eines Hochschulsystems, mit den verschiedenen Parametern und Eigenschaften, über die es beschrieben werden kann, kann im Prinzip als beobachtbare Ausformung der dahinterstehenden Bildungsidee interpretiert werden. Dabei zeigen sich gerade in dieser Architektur auch Widersprüche und Reibungspunkte innerhalb eines Hochschulsystems. Diese Parameter dienen im Folgendem der Unterscheidung und Beschreibung eben der verschiedenen Architekturen von Hochschulsystemen. Die Herleitung der Parameter erfolgte – angesichts der oben angedeuteten Vielstimmigkeit und außerordentlichen Heterogenität des Bildungsdiskurses, zu dem nicht nur aus der Erziehungswissenschaft, sondern auch aus der Philosophie, der Geschichtswissenschaft, der Theologie, der Soziologie oder der Germanistik wichtige Beiträge vorliegen (Rieger-Ladich 2019, S. 20 f.) – induktiv über Analysen zu europäischen Hochschulsystemen. Eine erschöpfende Analyse der bedeutendsten Bildungstheorien wäre im Rahmen der vorliegenden Studie – zumal schon bei der Identifikation der entscheidenden theoretischen Referenzmodelle keine Einigkeit zu erzielen ist (Rieger-Ladich 2019, S. 23) – nicht zu leisten gewesen. Die induktiv erschlossenen Parameter sind diejenigen, die zur Beschreibung der Hochschulsysteme in der Literatur am häufigsten zu finden sind und die einen Unterschied in den Hochschulsystemen erzeugen: Autonomie/Steuerung, (Hochschul-)Zugang, Internationalisierung, Curriculum (Lehr-/Lernverständnis, Praxisbezug, Inhalte) sowie Anteil von Forschung (vgl. dazu ausführlich Kapitel 3), wobei darüber dann wieder Rückschlüsse auf das bestehende Verständnis von Hochschulbildung gestellt werden können.



Selbstverständlich ist es schwierig, auf einer supranationalen Ebene oder über ein einzelnes Land hinweg ein einheitliches Hochschulsystem oder Bildungsverständnis zu identifizieren. Das Ziel war jedoch, mit Hilfe der genannten Kriterien ein EU-spezifisches sowie länderspezifische Profile herauszuarbeiten.

Der Bericht setzt sich im Folgenden aus drei zentralen Abschnitten auseinander: der Gegenstand von Kapitel 2 ist das Verständnis von „Bildung“ bzw. „Hochschulbildung“ auf EU-Ebene. Im ersten Abschnitt des Kapitels wird eine historische und konzeptionelle Verortung der Hochschulbildung im Kompetenzprofil der Europäischen Union vorgenommen. Anknüpfend an eine Erörterung unterschiedlicher Dimensionen und Funktionen von Hochschulbildung wird das Verständnis von „Hochschulbildung“, das sich aus Berichten der EU-Kommission ableiten lässt, historisch rekonstruiert und werden prägende Tendenzen anhand einer Auswahl von Kommissionsberichten untersucht. In einem Zwischenfazit wird das Bildungsverständnis der EU-Kommission zwischen Employability, Wissenschaft und Persönlichkeitsbildung verortet und werden Rückwirkungen des digitalen Wandels auf das Bildungsverständnis der EU-Kommission veranschaulicht.

In Kapitel 3 werden die Ergebnisse der Analyse des Bildungsverständnisses im Ländervergleich vorgestellt. Eingangs werden die Auswahl der EU-Länder und des Datensatzes vorgestellt. Anschließend werden, in Orientierung an dem zuvor genannten typologischen Raster, das jeweilige Verständnis von Hochschulbildung für ausgewählte EU-Mitgliedstaaten beschrieben (Frankreich, Deutschland, Irland, Spanien, Finnland und Rumänien). In einem Zwischenfazit werden Bezüge zwischen dem Bildungsverständnis der Hochschulsysteme, soweit diese sich anhand der gewählten Kategorien erkennen lassen, aufgezeigt.

Im Vordergrund des Schlusskapitels stehen die Implikationen der Digitalisierung für das Verständnis von Hochschulbildung sowie die Frage nach Chancen und Herausforderungen für die Hochschulbildung in Zeiten digitalen Wandels.

## 2 Verständnis von „Hochschulbildung“ auf EU-Ebene

### 2.1 Vorbemerkung: Dimensionen und Funktionen von Hochschulbildung

Einer Einschätzung des Wissenschaftsrats zufolge hat Hochschulbildung – in der Gesamtheit ihrer Disziplinen und Studienangebote – eine „Vielzahl von Funktionen zu erfüllen, die sich je nach Perspektive der verschiedenen Akteursgruppen unterscheiden“ (Wissenschaftsrat 2015, S. 39). Ungeachtet der Multidimensionalität potenzieller Funktionsbestimmungen lassen sich die Funktionen der Hochschulbildung dem Wissenschaftsrat zufolge doch drei zentralen Dimensionen zuordnen: der (Fach-)Wissenschaft, der Persönlichkeitsbildung und der Arbeitsmarktvorbereitung (a. a. O., S. 39). Wenngleich den drei zentralen Dimensionen aufgrund einer unterschiedlichen disziplinären, kulturellen und ideengeschichtlichen Verankerung jeweils unterschiedliches Gewicht beigemessen wird, sind alle drei nach Einschätzung des Wissenschaftsrats stets in der Realität eines Hochschulstudiums präsent. Diese drei Dimensionen lassen sich auch auf die Mitteilungen und Berichte der Europäischen Kommission und der Generaldirektion EAC zur Bildungspolitik der Europäischen Union übertragen.

In der pädagogischen Fachdiskussion spielte im deutschsprachigen Raum zudem die von dem Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki eingeführte Differenzierung zwischen zwei Hauptgruppen, der materialen und der formalen Bildung, eine prägende Rolle. Während die materiale Bildung auf die Aneignung wertvoller Lehr- und Lerninhalte abzielt, ist die formale Bildung vom Subjekt her gedacht und hebt u. a. auch auf die Funktion von Bildung im Kontext einer Erwerbsbiografie ab (Was ist oder wird für die Lernenden wichtig?) (Klafki 1975). Klafkis Begriff der materialen Bildung korrespondiert daher tendenziell den Dimensionen der (Fach-)Wissenschaft und der Persönlichkeitsbildung des Wissenschaftsrats, während Klafkis Begriff der formalen Bildung stärker mit der Dimension der Arbeitsmarktvorbereitung des Wissenschaftsrats korrespondiert.

Ungeachtet unterschiedlicher kategorialer Ansätze zur Erfassung der Funktion von (Hochschul-)Bildung<sup>1</sup> lässt sich festhalten, dass die zentralen Dimensionen von Hochschulbildung in den Mitteilungen und Berichten der Europäischen Kommission, die im Folgenden Gegenstand der Untersuchung sind, in unterschiedlicher Weise reflektiert werden. Die Bildungsdimensionen der (Fach-)Wissenschaft, der Persönlichkeitsbildung und der Arbeitsmarktvorbereitung gemäß Wissenschaftsrat treten (ebenso wie materiale und formal-anwendungsbezogene Aspekte des Bildungsbegriffes) in Positionspapieren und anderweitigen Mitteilungen der Europäischen Kommission in produktive Spannung zueinander. Vielfach stehen dabei anwendungsbezogene Aspekte von (Hochschul-)Bildung im Sinne der Arbeitsmarktvorbereitung im Vordergrund, punktuell auch humanistische Aspekte wie die Persönlichkeitsbildung und Kulturvermittlung, kaum jedoch Rahmungen von

<sup>1</sup> Der Hochschulforscher Hans Pechar differenziert beispielsweise nach Kultur- und Wirtschaftsorientierung von Bildungskonzeptionen. Im Fall der Wirtschaftsorientierung von Bildungskonzeptionen stellen Faktoren wie die Annahme der Knappheit der Ressourcen ein zentrales Paradigma dar, wird die Notwendigkeit gesehen, Ausbildungsleistungen an den Bedürfnissen des Beschäftigungssystems zu orientieren, und wird die Bildung als Investition gedeutet, die wirtschaftliche und soziale Vorteile bringe (Pechar 2006, S. 104).

Bildung als kritischem Korrektiv innerhalb des EU-Staatenverbunds bzw. in den europäischen Gesellschaften.

Für die Bildungskonzeption der Europäischen Kommission sind traditionell Aspekte wie „die Vorbereitung der zukünftigen Arbeitnehmer auf eine wettbewerbsfähige wissensbasierte Gesellschaft“ und der „Umgang mit Unterschieden durch Integration sowohl national als auch europaweit“ von besonderer Bedeutung (Mülheims 2007, S. 105).<sup>2</sup> Die EU verfolgt als wichtiges gesellschaftliches Ziel seit den 2000er Jahren die Schaffung einer wettbewerbsfähigen wissensbasierten Wirtschaft. In diesem Kontext kommt dem Instrument der Bildungspolitik eine maßgebliche Rolle zu. Der Einzelne rückt in diesem Kontext insbesondere als Träger von arbeitsmarktrelevanten Kompetenzen und Kenntnissen in den Fokus und wird als zu entwickelnde Humanressource adressiert. Das Individuum soll sich vor allem im Hinblick auf seine Berufsfähigkeit aktiv und lebenslang entwickeln (Mülheims 2007, S. 132).

---

## 2.2 EU-Kompetenzen im Bildungsbereich und Bildungsverständnis im Wandel

### 2.2.1 Europäische Integration im Bildungssektor: Die Anfänge

Das Bildungswesen steht historisch betrachtet nicht im Zentrum der politischen Bestrebungen zur europäischen Integration, die nach dem Zweiten Weltkrieg mit wachsender Intensität verfolgt wurden. Die Vorläufereinrichtungen der Europäischen Union wie die Europäischen Gemeinschaften haben sich mit der Bildungspolitik über Jahrzehnte hinweg zunächst nur zurückhaltend und vorrangig unter dem Gesichtspunkt der Weiterbildung befasst. Die Römischen Verträge von 1957, mit denen die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft (EWG), die Europäische Atomgemeinschaft, eine gemeinsame parlamentarische Versammlung (das heutige Europäische Parlament), ein gemeinsamer Gerichtshof sowie ein gemeinsamer Wirtschafts- und Sozialausschuss gegründet wurden, gingen im Hinblick auf den Bildungssektor über gemeinsame Kompetenzen im Bereich der Weiterbildungspolitik nicht hinaus (Art. 118, ab 1963 auch Art. 128).

In ihrer Gründungszeit war die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft als ein EU-Vorläufer insbesondere auf die Verhinderung militärischer Konflikte durch eine gezielte wirtschaftliche Verflechtung, auf eine Beschleunigung des Wirtschaftswachstums und auf die Steigerung des Wohlstands der Bürgerinnen und Bürger ausgerichtet. Zu dieser Zeit wurden gemeinsame Maßnahmen im Bereich der Bildungspolitik – als einem sensiblen Bereich, der genuin mit Fragen der nationalen Souveränität in Verbindung gebracht wurde – von den Mitgliedstaaten als wenig hilfreich betrachtet. Eine zwischenstaatliche Koordination im Bereich nationaler Bildungspolitiken erfolgte daher jahrzehntelang vorrangig im Rahmen des Europarats, der 1949 als europäische internationale Organisation gegründet worden war, und weniger im Rahmen der EU-Vorläuferinstitutionen.

Ab den späten 1960er Jahren waren erste Zeichen für ein Umdenken erkennbar, als sich das Europäische Parlament im Oktober 1969 für eine Europäisierung der Hochschulen als Grundlage für eine

---

<sup>2</sup> Deutlich anders stellt es sich für andere europäische Institutionen wie den Europarat dar, einer 1949 gegründeten europäischen internationalen Organisation, der 47 Staaten angehören. Die Mitteilungen und Berichte des Europarats weisen gegenüber denen der EU-Kommission andere Akzentsetzungen auf und korrespondieren im Hinblick auf die Funktion von Hochschulbildung inhaltlich stärker mit den Dimensionen der Persönlichkeitsbildung und der (Fach-)Wissenschaft des Wissenschaftsrats. Die Erziehung zur politischen Mündigkeit im Sinne von demokratischer Teilhabe und Persönlichkeitsbildung werden hier traditionell ausführlich adressiert. Darin spiegelt sich der institutionelle Anspruch des Europarats wider, die politische Arbeit insbesondere entlang der Kernaufgaben Menschenrechte, Demokratie und Rechtsstaat auszurichten (Mülheims 2007).

kulturelle Gemeinschaft aussprach. Im Januar 1973 richtete die Europäische Kommission eine eigene Generaldirektion „Forschung, Wissenschaft und Bildung“ (GD XII) ein, die sich in den folgenden Jahrzehnten als Generaldirektion „Education, Youth, Sport and Culture“ auch der Hochschulbildung intensiv anzunehmen begann. Im Februar 1975 wurde im Gefolge der ersten Ölkrise und einer wachsenden Arbeitslosigkeit unter jungen Menschen das „Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung“ (CEDEFOP) gegründet.

Im Dezember 1975 verabschiedeten die Bildungsminister der Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaften ein erstes Gemeinschaftsprogramm für Bildung (1976-1984), das auch Maßnahmen im Bereich der Hochschulbildung umfasste (Europäische Kommission 2006, S. 24). 1981 wurde beschlossen, aus Vorläufereinrichtungen, insbesondere der Generaldirektion XII, die bislang für Bildung zuständig gewesen war, eine neue Generaldirektion für Beschäftigung, Soziales und Bildung zu konstituieren.

In den 1980er Jahren rief die Europäische Kommission mehrere wegweisende Gemeinschaftsprogramme für den Bildungssektor wie Comett, Erasmus, PETRA und Lingua ins Leben. Eine enge Ausrichtung an nationalen und regionalen Bildungs- und Weiterbildungseinrichtungen und ein bürgernahes Angebotsspektrum dürften zum raschen Erfolg dieser Programme erheblich beigetragen haben. Im Zuge der Vorbereitung eines einheitlichen europäischen Wirtschaftsraums, der dem Prinzip der Arbeitnehmerfreizügigkeit folgte, wurde den Humanressourcen für den wirtschaftlichen Erfolg und sozialen Zusammenhalt innerhalb der Gemeinschaft wachsende Relevanz zugeschrieben (a. a. O., S. 25). Damit begannen die nationalen Bildungssysteme im Kontext der europäischen Integration zu einem wichtigen Politikfeld aufzurücken.

Nach den weitreichenden Umwälzungen des Jahres 1989 wurden mit dem Tempus-Programm nunmehr auch die Entwicklung und Reformbestrebungen in den Hochschulsystemen Osteuropas unterstützt. Zugleich wurden die Rahmenbedingungen für die akademische Anerkennung von Diplomen und Studienzeiten innerhalb der Europäischen Gemeinschaften weiterentwickelt. Im Kontext des Erasmus-Programms wurde ein experimentelles System zur Übertragung von Leistungspunkten (ECTS) konzipiert, das es Herkunftshochschulen erleichtern sollte, Studienzeiten, die in einer Einrichtung in einem anderen Mitgliedstaat absolviert worden sind, anzuerkennen.

### **2.2.2 Kompetenzzuwachs im Bildungssektor seit dem Vertrag von Maastricht**

Zu Beginn der 1990er Jahre erlangten die bildungspolitischen Bestrebungen der Europäischen Gemeinschaften eine neue Dynamik. Mit dem Vertrag von Maastricht von 1992, der an die Stelle der Römischen Verträge von 1957 trat, wurde die Europäische Union als ein übergeordneter Verbund für die Europäischen Gemeinschaften gegründet. Seit dieser Zeit fielen der EU verstärkt Zuständigkeiten in Politikfeldern jenseits der früheren Kernkompetenzen im Bereich der Wirtschafts- und Energiepolitik zu. Die Zusammenarbeit in der Innen- und Justizpolitik wurde gestärkt und Mechanismen für eine gemeinsame Außen- und Sicherheitspolitik wurden entwickelt. Im Vertrag von Maastricht wurde nun auch die Bildung einschließlich der Hochschulbildung als ein Zuständigkeitsbereich der EU definiert. Für die Hochschulpolitik galt dabei jedoch unverändert der Grundsatz, dass hochschulpolitische Maßnahmen auf der Ebene der einzelnen Mitgliedstaaten beschlossen werden. Dies verdankt sich dem Rechtsprinzip der „begrenzten Einzelermächtigung“, dem die EU unterliegt. Nur souveräne Staaten können grundsätzlich dort Recht setzen, wo sie es für erforderlich halten. Über eine ähnlich weitreichende Rechtsetzungsgewalt wie Staaten verfügt die EU als supranationale

Organisation nicht. Der EU fallen daher nur diejenigen Kompetenzen zu, die ihr von den souveränen Mitgliedstaaten übertragen worden sind.<sup>3</sup>

Seit dem Vertrag von Maastricht vermochte die EU dennoch mit größerem Nachdruck bildungspolitische Akzente zu setzen. Der Vertragstext reflektierte die in den Vorjahren entwickelte Praxis der Zusammenarbeit im Bildungsbereich und legte fest, dass Programme und Maßnahmen der Gemeinschaft dazu bestimmt waren, die bildungspolitischen Bestrebungen der Mitgliedstaaten zu unterstützen und zu ergänzen. Die Kompetenzen, die die Mitgliedstaaten der EU in Vertragswerken übertragen haben, erstrecken sich u. a. auf den Bereich der allgemeinen Bildung und der beruflichen Bildung, zwischen denen der „Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union“ (AEUV) unterscheidet. Die Union trägt nach Artikel 165 Absatz 1 des AEUV zur Entwicklung einer qualitativ hochstehenden Bildung bei, indem sie die „Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten fördert und die Tätigkeit der Mitgliedstaaten unter strikter Beachtung der Verantwortung der Mitgliedstaaten für die Lehrinhalte und die Gestaltung des Bildungssystems sowie der Vielfalt ihrer Kulturen und Sprachen erforderlichenfalls unterstützt und ergänzt.“

Mit dem Vertrag von Maastricht wurde zugleich die Rolle des Europäischen Parlaments, das seitdem über Maßnahmen im Bildungsbereich mitzuentcheiden hat, gestärkt (s. zu den Organen der EU Abb. 1). Als Beitrag zur Verwirklichung der Ziele des Artikels 165 (AEUV) erlassen das Europäische Parlament und der Rat Fördermaßnahmen und erlässt der Rat auf Vorschlag der Kommission Empfehlungen. In Artikel 166 (AEUV) wird zudem die Zuständigkeit der Union für eine Politik der beruflichen Bildung ausgeführt, die dem Ziel der „Verbesserung der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung zur Erleichterung der beruflichen Eingliederung und Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt“ dient.

Eine Harmonisierung der nationalen Hochschulsysteme war mit der Neuordnung der EU-Kompetenzen im Bereich der Hochschulpolitik zu Beginn der 1990er Jahre zunächst nicht intendiert.

---

<sup>3</sup> Auf einer rechtlichen Ebene treten neben die zentralen Vertragswerke der EU als primärrechtliche Grundlage der europäischen Bildungspolitik weitere Maßnahmen mit weitreichenden Auswirkungen. Flankierend zu den großen Vertragswerken gibt es eine sekundärrechtliche Ausformung der europäischen Bildungspolitik. Eine wichtige Rolle kommt dabei zeitlich begrenzten Aktionsprogrammen zu, mit denen die EU eine Europäisierung der nationalen Bildungssysteme fördert (v. a. im Hinblick auf die Bildungsmobilität und die Entwicklung europarelevanter Qualifikationen wie dem Erlernen von Fremdsprachen). Die Umsetzung entsprechender Programme erfolgt durch nationale Bildungsbehörden wie den DAAD in Deutschland. Dem Bereich der sekundärrechtlichen Ausformung der Bildungspolitik lassen sich so unterschiedliche Maßnahmen zuordnen wie die Etablierung EU-externer Bildungseinrichtungen (z. B. das EHI Europäische Hochschulinstitut in Florenz), die Konvention von Lissabon (1997) über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region sowie die politischen Impulse zur Verwirklichung eines europäischen Hochschulraumes in Zusammenhang mit der Schaffung gemeinsamer Studienstrukturen mit vergleichbaren Abschlüssen („Bologna-Prozess“).



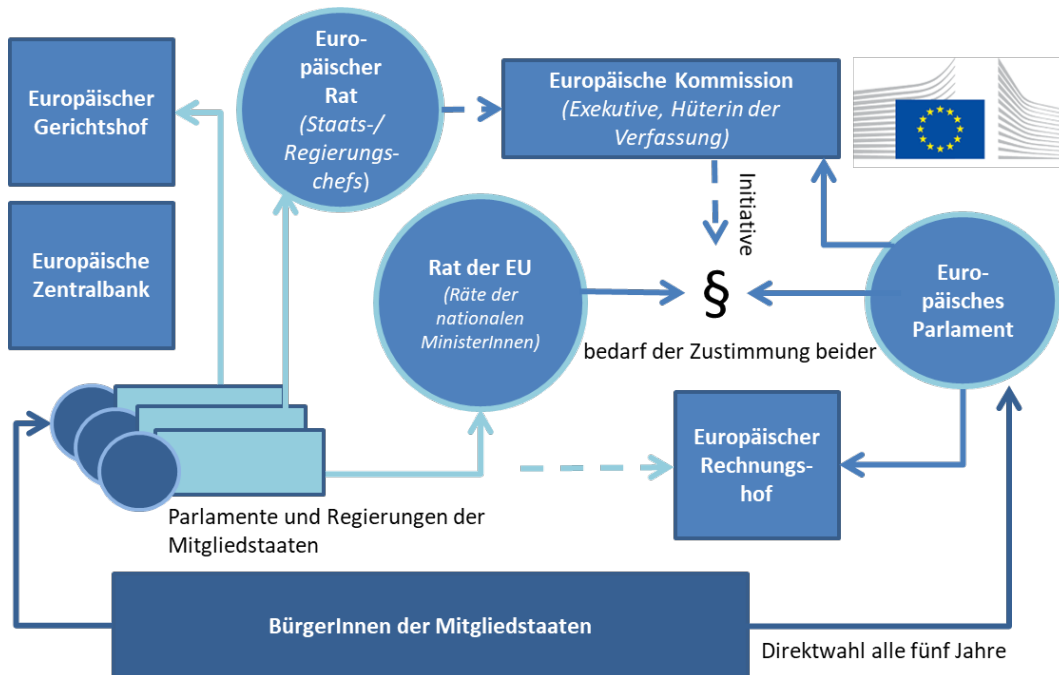


Abb. 1: Organe der Europäischen Union. CC-BY-SA-4.0, Urheber: Ziko van Dijk (bearbeitet)

Einen Rahmen für die weitere Ausgestaltung von Maßnahmen einer europäischen Bildungspolitik für den Hochschulsektor, die auf neue Herausforderungen in den Bereichen „wissensbasierten Gesellschaft“ und „lebenslanges Lernen“ reagieren sollte, gab ein White Paper des französischen Kommissionspräsidenten und Europapolitikers Jacques Delors von 1993 über „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung“. In dem White Paper wurde die besondere Bedeutung der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung hervorgehoben. Delors wies auf die zweifache Funktion der Bildung hin, die die individuelle Entwicklung und die Werte der Bürgerschaft zu fördern habe, aber auch das beschäftigungsintensive Wachstum unterstützen müsse. Er betonte die herausragende Rolle, die beide Bestandteile des Bildungssystems – sofern sie nachhaltig weiterentwickelt würden – bei der Entstehung eines neuen Entwicklungsmodells in der Gemeinschaft spielen sollten (Europäische Kommission 2006, S. 28).

In den folgenden Jahren wurde dieser zweigliedrige Ansatz, in dem die allgemeine und berufliche Bildung separat behandelt wurden, stufenweise relativiert zugunsten eines Ansatzes, in dem beide Bereiche des Bildungssystems integral adressiert wurden, um der Notwendigkeit einer kontinuierlichen Erneuerung von Wissen und Kompetenzen besser Rechnung tragen zu können.

### Generaldirektion „Education, Youth, Sport and Culture“

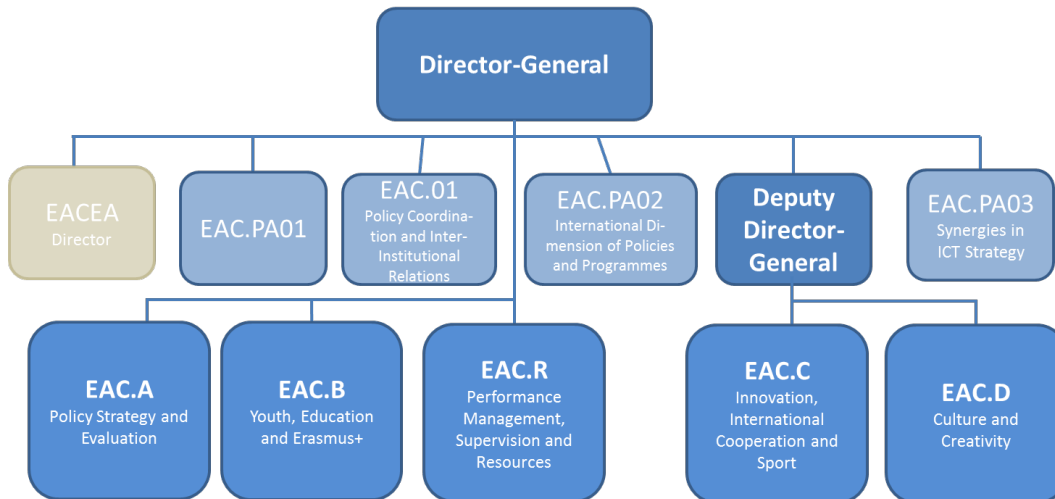


Abb. 2: Organisationsschema der Generaldirektion EAC, zuständig für die Bereiche Bildung, Kultur, Jugend, Sprachen und Sport (eine von 20 Generaldirektionen der EU-Kommission; vormals: Generaldirektion XII, eingerichtet 1973). Eigene Darstellung

In der zweiten Hälfte der 1990er Jahre kam es in der (bildungs-)politischen Zusammenarbeit zur Etablierung neuer Instrumente. Als wirksame Steuerungsinstrumente erwiesen sich insbesondere Formen der „offenen Koordinierung“ sowie der Entwicklung von Ansätzen von Bildungsindikatorik und -benchmarking, die einer vergleichenden Bewertung der Qualität im Bildungssektor dienen. Zugleich wurde ein entscheidender Schritt der Integration im Bildungssektor vollzogen: Die Sorbonne-Erklärung von 1998, in der die europäischen BildungsministerInnen – zunächst ohne Einbindung der Kommission und der Generaldirektion EAC (s. Abb. 2) – für eine Harmonisierung der Strukturen der europäischen Hochschulbildung eintraten, markierte den Auftakt des Bologna-Prozesses. 30 europäische Nationen verständigten sich darauf, eine Konvergenz zwischen den nationalen Hochschulsystemen herbeizuführen.<sup>4</sup> Bei der Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses erwiesen sich die oben genannten Steuerungsinstrumente als hilfreich. Mittels Ansätzen aus den Bereichen Bildungsindikatorik und -benchmarking konnte beispielsweise ein Monitoring der bei der Verwirklichung bildungspolitischer Ziele erreichten Fortschritte initiiert werden, das zu einer Vereinheitlichung der Praxis in den Mitgliedstaaten beitragen konnte.

#### 2.2.3 Das Bildungsverständnis der EU-Kommission seit Maastricht

Um Entwicklungslinien im Bildungsverständnis der Europäischen Kommission besser nachvollziehen zu können, sollen anhand einer Auswahl von Mitteilungen und Berichten zentrale Positionen zur Hochschulbildung nachgezeichnet werden, die die Europäische Kommission seit der Unterzeichnung des Vertrags von Maastricht vertreten hat.

<sup>4</sup> Auch den Communiqués der Ministerkonferenzen der Bologna Follow-up Group vom Prager Communiqué (2001) bis zum Pariser Communiqué (2018) lassen sich implizit Hinweise auf ein inhärentes Bildungsverständnis der involvierten politischen Akteurinnen und Akteure entnehmen. Angesichts wechselnder bildungspolitischer Prioritäten und „Aktionslinien“ für den Europäischen Hochschulraum lassen sich jedoch kaum lineare Entwicklungslinien aufzeigen. Faktoren wie die Förderung der Mobilität Studierender, die Öffnung des Hochschulzugangs und die arbeitsmarktbezogene Qualifizierung werden in den Communiqués der Bologna Follow-up Group fast durchgängig adressiert. Zeitweilig werden so heterogene Aspekte wie die Stärkung des sozialen Zusammenhalts, die Verbesserung der Chancengleichheit, die Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit und die Stärkung der europäischen Identität besonders hervorgehoben. Zuletzt werden in den o. g. Communiqués Funktionen von Bildung mit besonderem Nachdruck adressiert, die sich auf die Vermittlung gesellschaftlicher Werte und die Lösung gesellschaftlicher Probleme u. a. in den Bereichen Arbeitslosigkeit, Migrationskonflikte, politische Polarisierung und Extremismus beziehen (vgl. Pariser Communiqué 2018).

Der Vertrag von Maastricht selbst, der am 7. Februar 1992 vom Europäischen Rat unterzeichnet wurde, beschränkt sich auf wenige allgemeine Bestimmungen zu Schranken, strategischen Zielen und Instrumenten einer europäischen Politik im Bereich der allgemeinen Bildung:

- „Artikel 3. Die Tätigkeit der Gemeinschaft [...] umfaßt nach Maßgabe dieses Vertrags und der darin vorgesehenen Zeitfolge [...] einen Beitrag zu einer qualitativ hochstehenden allgemeinen und beruflichen Bildung sowie zur Entfaltung des Kulturlebens in den Mitgliedstaaten [...].“
- „Artikel 57 (1). Um die Aufnahme und Ausübung selbständiger Tätigkeiten zu erleichtern, erläßt der Rat [...] Richtlinien für die gegenseitige Anerkennung der Diplome, Prüfungszeugnisse und sonstigen Befähigungsnachweise.“
- „Artikel 126 (1). Die Gemeinschaft trägt zur Entwicklung einer qualitativ hochstehenden Bildung dadurch bei, daß sie die Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten fördert und die Tätigkeit der Mitgliedstaaten unter strikter Beachtung der Verantwortung der Mitgliedstaaten für die Lehrinhalte und die Gestaltung des Bildungssystems sowie der Vielfalt ihrer Kulturen und Sprachen erforderlichenfalls unterstützt und ergänzt.
- (2) Die Tätigkeit der Gemeinschaft hat folgende Ziele:
  - Entwicklung der europäischen Dimension im Bildungswesen, insbesondere durch Erlernen und Verbreitung der Sprachen der Mitgliedstaaten;
  - Förderung der Mobilität von Lernenden und Lehrenden, auch durch die Förderung der akademischen Anerkennung der Diplome und Studienzeiten;
  - Förderung der Zusammenarbeit zwischen den Bildungseinrichtungen;
  - Ausbau des Informations- und Erfahrungsaustausches über gemeinsame Probleme im Rahmen der Bildungssysteme der Mitgliedstaaten [...];
  - Förderung der Entwicklung der Fernlehre.“

Darüber hinaus wird in Art. 126 u. a. festgelegt, dass die Gemeinschaft und die Mitgliedstaaten die Zusammenarbeit mit dritten Ländern und internationalen Organisationen wie dem Europarat fördern. Eine detaillierte Funktionsbestimmung der allgemeinen Bildung – jenseits des intendierten Beitrags zur Verbreitung der Sprachen der Mitgliedstaaten und des Verweises auf die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Arbeitsmarktvorbereitung und der Anpassung an Arbeitsmarktbedürfnisse durch Re- und Upskilling-Prozesse – erfolgt im Vertrag von Maastricht nicht.

Als wohl wichtigste strategische Initiative der EU-Kommission mit Bezug zu Fragen der Hochschulbildung gilt die Lissabon-Strategie aus dem Jahr 2000. Mit der Lissabon-Strategie wurde die Bildungspolitik zum wohl wichtigsten Instrument einer Förderung der europäischen Wirtschaft erhoben. Die in dieser Strategie formulierte politische Agenda lautete, dass die Europäische Union der wettbewerbsfähigste und dynamischste wissensbasierte Wirtschaftsraum der Welt werden sollte. Damit einher ging das Ziel der Herstellung eines europäischen Bildungs- und Beschäftigungsraumes. Diese Rahmung implizierte im Hinblick auf die unterschiedlichen Dimensionen von Bildung, dass auch (Hochschul-)Bildung vorrangig durch die wettbewerblichen Regeln des Marktes geprägt sein und maßgeblich zur Verbesserung der Beschäftigungsmöglichkeiten des Einzelnen innerhalb des europäischen Wirtschaftsraums beitragen sollte.

Im Hinblick auf den Aspekt einer „Bildung und Ausbildung für das Leben und Arbeiten in der Wissensgesellschaft“ wird in der Lissabon-Strategie folgender Anspruch erhoben:

„Europas Bildungs- und Ausbildungssysteme müssen sich auf den Bedarf der Wissensgesellschaft und die Notwendigkeit von mehr und besserer Beschäftigung einstellen. Sie werden Lern- und Ausbildungsmöglichkeiten anbieten müssen, die auf bestimmte Zielgruppen in verschiedenen Lebensphasen zugeschnitten sind: junge Menschen, arbeitslose Erwachsene sowie Beschäftigte, bei denen die Gefahr besteht, daß ihre Qualifikation mit dem raschen Wandel nicht Schritt halten kann.“<sup>5</sup>

### Lissabon-Strategie der Europäischen Union

verabschiedet vom Europäischen Rat am 23./24. März 2000

- Ziel: die Europäische Union innerhalb von zehn Jahren zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensgestützten Wirtschaftsraum der Welt zu machen
- Hauptfelder: wirtschaftliche, soziale und ökologische Erneuerung und Nachhaltigkeit in folgenden Feldern: Innovation als Motor für Wirtschaftswachstum, Wissensgesellschaft, soziale Kohäsion und Umweltschutz
- Neu-Start der Lissabon-Strategie im April 2005: Festhalten am ursprünglichen Wachstumsziel, doch Begrenzung auf wenige Teilziele (z. B. Förderung von Investitionen in den Bereichen Forschung, Bildung und Innovation, Flexibilisierung der Arbeitsmärkte, Öffnung der Dienstleistungsmärkte)

Der Europäische Rat – als das Gremium der Staats- und Regierungschefs der EU – forderte daher die Mitgliedstaaten, den Rat der Europäischen Union – als die Staatenkammer der EU – und die Kommission auf, in ihren Zuständigkeitsbereichen das Notwendige zu tun, damit beschäftigungs- und bildungspolitische Ziele wie folgende erreicht werden konnten: eine substantielle Steigerung der Humankapitalinvestitionen pro Kopf, die Definition eines europäischen Rahmens, welche Grundfertigkeiten durch lebenslanges Lernen zu vermitteln sind (IT-Fertigkeiten, Fremdsprachen, technologische Kultur, Unternehmergeist und soziale Fähigkeiten), sowie eine Bestimmung der Mittel zur Förderung der Mobilität von Studenten und Lehrenden durch optimale Nutzung bestehender Gemeinschaftsprogramme als auch durch mehr Transparenz bei der Anerkennung von Abschlüssen sowie Studien.

Weitere Maßnahmen sollten vom Rat der Europäischen Union vorbereitet werden. Der Rat der EU besteht aus zehn sogenannten „Ratsformationen“. Eine dieser Formationen ist der Rat für Bildung, Jugend, Kultur und Sport. Er schafft einen Rahmen für die Zusammenarbeit der EU-Mitgliedstaaten in der Bildungspolitik. In dieser Ratsformation arbeiten die für Bildung, Jugend, Kultur sowie Kommunikation zuständigen MinisterInnen der EU-Mitgliedstaaten zusammen. Der Rat der EU trug dem Rat für Bildung, Jugend, Kultur und Sport im Kontext der Lissabon-Strategie auf, allgemeine Überlegungen über konkrete künftige Ziele der Bildungssysteme anzustellen und sich dabei auf gemeinsame Anliegen und Prioritäten zu konzentrieren.<sup>6</sup>

Neben der Dimension der Arbeitsmarktvorbereitung, der in der Lissabon-Strategie zentrale Bedeutung zugesprochen wurde, wurden in der Lissabon-Strategie allerdings auch andere Zweckbestimmungen von Bildung adressiert. Bildung sollte nicht ausschließlich der Vorbereitung auf das Berufsleben dienen, sondern den Einzelnen auch in seiner persönlichen Entwicklung fördern:

<sup>5</sup> S. [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_de.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm)

<sup>6</sup> Vgl. [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_de.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm)

„[...] damit sie ein besseres Leben führen und ihre Rolle als Bürger in einer demokratischen Gesellschaft unter Achtung der kulturellen und sprachlichen Vielfalt aktiv wahrnehmen können. Des Weiteren spielt die allgemeine und berufliche Bildung bei der Festigung des sozialen Zusammenhalts eine wesentliche Rolle, indem sie zur Verhinderung von Diskriminierung, sozialer Ausgrenzung, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit beiträgt und somit Grundwerte der europäischen Gesellschaften wie Toleranz und Achtung der Menschenrechte fördern könnte.“<sup>7</sup>

Auch in diesem Zusammenhang wurde Bildung jedoch weniger ein Zweck in sich selbst zugesprochen, sondern wurde die Zielbestimmung von Bildung als Förderung des sich selbst bestimmenden Subjekts auf einen gesellschaftlichen Nutzen bezogen. Die Leitlinien und Wertvorstellungen der Lissabon-Strategie wurden in bildungspolitischen Dokumenten und Publikationen der Europäischen Union in späteren Jahren aufgegriffen und fortgeschrieben.

#### 2.2.4 Neue Funktionen der EU-Kommission in der Hochschulpolitik

In einer gründlichen Analyse der Diskurse und Ideen zur Hochschulbildung für eine europäische wissensbasierte Wirtschaft in der Kommunikation der EU-Kommission zeigen die slowenische Hochschulforscherin Janja Komljenovic und der Politikwissenschaftler Klemen Miklavič [2013], dass die EU-Kommission, die noch in den 1990er Jahren in diesem Bereich nur eine marginale Rolle gespielt hatte, in den 2000er Jahren zu einem zentralen Akteur auf der Bühne der europäischen Hochschulpolitik aufgestiegen ist, insbesondere dank institutionalisierter Governancestrukturen und neuer Governancemechanismen. Seit der Verabschiedung der Lissabon-Strategie habe sich die EU-Kommission als einflussreicher Akteur für die Entwicklung, Koordinierung und Vermittlung von Diskursen zur Hochschulbildung profiliert. Dabei ist nach Einschätzung von Komljenovic und Miklavič ein detailliertes Bündel von Politikvorschlägen zu systemischen und institutionellen Reformen erarbeitet worden, mit denen die nationalen Hochschulsysteme konsequent in das regionale Wirtschaftssystem der EU eingebunden werden sollten.

Die Dominanz der (hochschul-)politischen Begründungsstrategien der EU-Kommission trage zu einer kontinuierlichen Stärkung der europäischen Dimension der Hochschulbildung bei. Mittels einer Kritischen Diskursanalyse von Mitteilungen der EU-Kommission seit dem Jahr 2000 zeigen Komljenovic und Miklavič auf, dass die Hochschulbildung in Zusammenhang mit dem Konzept der Wissensgesellschaft einem wesentlichen ideellen und repräsentativen Wandel unterlegen sei. Hochschulbildung sei zu einer Industrie geworden, die KundInnen Fähigkeiten und Kompetenzen vermittele. Zudem sei die Hochschulbildung weitgehend ökonomischen Notwendigkeiten unterworfen worden, insbesondere in der Absicht, den Arbeitsmarkt mit geeigneten Arbeitskräften, ForscherInnen und InnovatorInnen auszustatten (Komljenovic & Miklavič 2013, S. 36). Ein zentrales „ideatorisches“ Charakteristikum des hochschulpolitischen Diskurses der Kommission sei, dass veraltete europäische Hochschulen dringend reformiert werden müssten, um die schwindende Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Wirtschaft wiederherzustellen. Die Kommission imaginiere Hochschulen als zentrale Instrumente eines regionalen Wirtschaftswachstums.

Die Analyse der Strategiepapiere der EU-Kommission sowie von Experteninterviews, die das AutorInnen-Team mit Kommissionsmitgliedern und BeraterInnen der Kommission geführt hat, deutet darauf hin, dass die Kommission neben der Instrumentalisierung der Hochschulbildung für ökonomische Zwecke und der Entwicklung und Nutzung neuer Governance- und Steuerungsmechanis-

<sup>7</sup> Allgemeine und berufliche Bildung in Europa – Arbeitsprogramm [2002], S. 9, zit. n. Lindner 2009, S. 80, vgl. [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_de.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm).



men für die Hochschulbildung auch eine „ideatorische“ und normative Konvergenz hin zu einem neuen „Konstitutionalismus“ verfolge. Das hegemoniale Konstrukt einer „Wissensgesellschaft“, auf das die Kommission seit der Lissabon-Strategie breit rekurriert habe, belege, dass Kräfte tendenziell auf eine überstaatliche Ebene verlagert werden sollten, ohne dass die Dokumente der Kommission dies explizit eingefordert hätten. Die Kommission habe seit den späten 1990er Jahren Methoden entwickelt, durch die sich den Konfrontationen früherer Jahre mit Mitgliedstaaten, die sich auf das Argument der Subsidiarität zurückgezogen hätten, vorbeugen ließ. Der Trend zu einer „ideatorischen“ und normativen Konvergenz in der Bildungspolitik der Kommission laufe de facto auf eine ordnungspolitische Integration hinaus (a. a. O., S. 47 f.).

Wie Schroll, Rademacher und Metzner hinsichtlich jüngerer Entwicklungen hervorheben, sind in den Mitteilungen der EU-Kommission in den 2010er Jahren zugleich aber partielle Neuakzentuierungen erkennbar. Die Kommission habe „zuletzt ein sehr viel umfassenderes Verständnis von Hochschulbildung zur Grundlage diverser Fördermaßnahmen auch im Hinblick auf digitale Fähigkeiten und Medienkompetenz“ (2019, S. 1) gemacht. Vor dem Hintergrund weitreichender Herausforderungen der Werteordnung, der sich die EU verpflichtet wisse, intensiviere die Kommission „ihre Bemühungen zum Erhalt einer gemeinsamen Lebensgrundlage, die auf der Überzeugung einer europäischen Zugehörigkeit und gemeinsamen Werten basiert.“ Eine Schlüsselrolle komme in diesem Kontext Hochschulen zu, die das Fundament für zwischenmenschlichen und interkulturellen Zusammenhalt, soziale Mobilität und Gerechtigkeit bilden, wie die Kommission zuletzt betonte. „Gleichzeitig tragen Bildung und Kultur dazu bei, dass Europa ein attraktiver Ort zum Leben, Lernen und Arbeiten ist, geprägt von Freiheit und gemeinsamen Werten, die sich in den Grundrechten und in einer offenen Gesellschaft niederschlagen“ (a. a. O., S. 3).

Die Kommission erweitere damit ihren Fokus, insbesondere „im Hinblick auf Hochschulbildung. Denn angesichts von Globalisierung und technischem Fortschritt zielten diverse Fördermaßnahmen in diesem Bereich bislang primär darauf ab, Absolvent(inn)en auf eine Erwerbstätigkeit in einer zunehmend digitalisierten und automatisierten Welt vorzubereiten, nicht zuletzt auch, um die Resilienz Europas zu steigern“ (a. a. O., S. 3). Angesichts neuer Kommunikationswege, sozialer Medien und sogenannter „Fake News“ betone die „EU-Kommission aktuell in zunehmendem Maße die Notwendigkeit, durch Bildungsmaßnahmen gezielt Populismus, Fremdenfeindlichkeit und gewaltbereiter Radikalisierung entgegenzuwirken“ (a. a. O., S. 3).

### **2.2.5 Eine Analyse der Funktionsbestimmung von Hochschulbildung**

Dieser Wandel in den maßgeblichen Argumentationsmustern und Begründungsstrategien zur Hochschulbildung lässt sich anhand der Mitteilungen und Berichte, die die EU-Kommission seit der Verabschiedung der Lissabon-Strategie vorgelegt hat, deutlich nachvollziehen (s. unten). Anhand zentraler Argumentationslinien in ausgewählten Mitteilungen und Berichten sollen nachfolgend die Positionen und umfassenden Reformvorschläge der Kommission in den Diskursen zur Hochschulbildung nachgezeichnet werden.

**Auswahl der Mitteilungen und Berichte der Europäischen Kommission zur Bildungspolitik seit der Verabschiedung der Lissabon-Strategie**

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001): Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament und den Rat über die Intensivierung der Zusammenarbeit mit Drittländern im Bereich der Hochschulbildung. Brüssel.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2003): Die Rolle der Universitäten im Europa des Wissens. Brüssel.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005): Mitteilung der Kommission. Das intellektuelle Potenzial Europas wecken: So können die Universitäten ihren vollen Beitrag zur Lissabonner Strategie leisten. Brüssel.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006): Mitteilung der Kommission an den Rat und das Europäische Parlament. Das Modernisierungsprogramm für Universitäten umsetzen: Bildung, Forschung und Innovation. Brüssel.

Europäische Kommission (2006): The history of European cooperation in education and training. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2008): Bericht der Kommission an den Rat über die Entschließung des Rates vom 23. November 2007 zur Modernisierung der Universitäten im Hinblick auf die Wettbewerbsfähigkeit Europas in einer globalen wissensbasierten Wirtschaft. Brüssel.

Europäische Kommission (2011): Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Wachstum und Beschäftigung unterstützen – eine Agenda für die Modernisierung von Europas Hochschulsystemen. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.

Europäische Kommission (2012a): Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Neue Denkansätze für die Bildung: bessere sozioökonomische Ergebnisse durch Investitionen in Qualifikationen. Straßburg.

Gemeinsamer Bericht des Rates und der Kommission (2012b) über die Umsetzung des strategischen Rahmens für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“). Die allgemeine und berufliche Bildung in einem intelligenten, nachhaltigen und integrativen Europa (2012/C 70/05), in: Amtsblatt der Europäischen Union, C 70 vom 8. März 2012, S. 9–18.

Europäische Kommission (2016): Mitteilungen der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: Eine neue Europäische Agenda für Kompetenzen. Humankapital, Beschäftigungsfähigkeit und Wettbewerbsfähigkeit gemeinsam stärken. Brüssel.

Europäische Kommission (2017a): Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen über eine europäische Erneuerungsagenda für die Hochschulbildung. Brüssel.

Europäische Kommission (2017b): Mitteilungen der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: Stärkung der europäischen Identität durch Bildung und Kultur. Beitrag der Europäischen Kommission zum Gipfeltreffen in Göteborg am 17. November 2017. Brüssel.

Europäische Kommission (2018a): Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Ein stärkeres Europa aufbauen: Die Rolle der Jugend-, Bildungs- und Kulturpolitik. Brüssel.

Europäische Kommission (2018b): Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen zum Aktionsplan für digitale Bildung. Brüssel.

Grundlegende Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang einer Mitteilung zu, die die EU-Kommission wenige Jahre nach Verabschiedung der Lissabon-Strategie vorgelegt hat: „Die Rolle der Universitäten im Europa des Wissens“. Dort greift die Kommission auf das Konzept der „Wissensgesellschaft“ zurück, das der amerikanische Soziologe Daniel Bell in den 1970er Jahren populär gemacht hatte, und entwickelt vor diesem Hintergrund das Argumentationsmuster einer Sonderstellung, die den Hochschulen im Kontext der Umsetzung der Zielsetzungen der Lissabon-Strategie zufalle. Die in dieser Mitteilung entwickelte Argumentation bezeugt bereits den vertieften (doch unverändert durch das Subsidiaritätsprinzip begrenzten) Gestaltungsanspruch der Kommission im hochschulpolitischen Feld und legitimiert diesen inhaltlich:

„Das Wachstum der Wissensgesellschaft ist abhängig von der Schaffung neuen Wissens, seiner Vermittlung durch die allgemeine und berufliche Bildung, seiner Verbreitung mittels Informations- und Kommunikationstechnologien und seiner Anwendung in Industrie und Dienstleistungen. Die Universitäten haben hier eine Sonderstellung, denn sie sind unmittelbar in alle diese Prozesse involviert. Der Grund hierfür ist ihre Schlüsselrolle in den drei Bereichen Forschung und Verwertung der Forschungsergebnisse (durch Kooperationen mit der Industrie und Spin-off-Unternehmen), allgemeine und berufliche Bildung (insbesondere Ausbildung von Forschern) sowie regionale und lokale Entwicklung (zu der sie maßgeblich beitragen können).“ (EU-Kommission 2003, S. 2)

Daher benötige die EU ein „intaktes, blühendes Hochschulwesen“, und die europäischen Hochschulen müssten exzellente Leistungen erbringen. Nur so sei es möglich, die Prozesse, auf die sich die Wissensgesellschaft stütze, zu fördern und die Union im Sinne der Lissabon-Strategie zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen, der u. a. die Perspektive eines dauerhaften Wirtschaftswachstum eröffne (a. a. O.).

Die besondere Funktion, die den Hochschulen bei der Umsetzung der Lissabon-Strategie attestiert wird, wird mit der traditionellen Doppelfunktion von Hochschulen in Lehre und Forschung, ihrer wachsenden Bedeutung im komplexen Innovationsprozess sowie dem zentralen Beitrag, den Hochschulen zur Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft, der städtischen und regionalen Entwicklung und zum sozialen Zusammenhalt leisteten, begründet (a. a. O., S. 3). Die Grundlage der Wissensgesellschaft und der wissensbasierten Wirtschaft bildeten vier Elemente: die Schaffung von Wissen durch Forschung, die Vermittlung von Wissen durch die allgemeine und berufliche Bildung, die Verbreitung von Wissen durch Informations- und Kommunikationstechnologien sowie die Nutzung von Wissen mittels innovativer Technologien. An der Schnittstelle zwischen Forschung, Bildung und Innovation käme den Hochschulen eine Schlüsselrolle für die wissensbasierte Wirtschaft und Gesellschaft zu (a. a. O., S. 5). Hinsichtlich der Wettbewerbsfähigkeit sei ein Transfer des Wissens der Hochschulen in Wirtschaft und Gesellschaft entscheidend (a. a. O., S. 8).

In der Mitteilung „Das intellektuelle Potenzial Europas wecken: So können die Universitäten ihren vollen Beitrag zur Lissabon-Strategie leisten“ hebt die EU-Kommission im Jahr 2005 die Notwendigkeit weitreichender Reformen im Hochschulbereich hervor. Die europäischen Hochschulen seien „die Motoren des neuen, wissensbasierten Paradigmas“. Europa müsse die „drei Eckpunkte des Wissensdreiecks stärken: Bildung, Forschung und Innovation“ (Europäische Kommission 2005, S. 2). Trotz der grundsätzlichen Wertschätzung der großen Potenziale der europäischen Hochschulen vertritt die Kommission nun eine dezidiert kritische Einschätzung der tatsächlich erbrachten Leistungen und leitet daraus ein Plädoyer für dringlich erforderliche Reformen ab: „Universitäten,

die sich nicht verändern – weil es ihnen an Motivation, Handlungsspielraum oder Ressourcen fehlt – werden für sich selbst, ihre Absolventinnen und Absolventen sowie für ihr Land zunehmend zum Handicap werden“ (a. a. O., S. 5).

Aus Sicht der EU-Kommission sollten die Hochschulen im Rahmen entsprechender Reformbestrebungen Anstrengungen in folgenden Bereichen unternehmen: Festlegung mittelfristiger Prioritäten (u. a. durch die Definition von Forschungsarten/-bereichen, Lehre und Dienstleistungen, bei denen sie hervorragende Qualität erreichen wollen) und die Ausrichtung der gemeinsamen Anstrengungen ihres Personals auf die Erreichung dieser Ziele; das Management und die Entwicklung ihrer Humanressourcen; die Festlegung der Studienpläne – im Hinblick auf die interne Qualitätssicherung und in Übereinstimmung mit den allgemeinen Grundsätzen des Europäischen Hochschulraumes; das professionelle Management ihrer Infrastruktur, ihrer finanziellen Ressourcen und der externen Kommunikation (a. a. O., S. 8).

Im folgenden Jahr vertritt die EU-Kommission in der Mitteilung „Das Modernisierungsprogramm für Universitäten umsetzen: Bildung, Forschung und Innovation“ die Auffassung, dass europäische Hochschulen derzeit „nicht in der Lage“ seien, „in mehreren wichtigen Gebieten ihr Potential zu verwirklichen“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006, S. 4). Unter Verweis auf die in der Lissabon-Strategie definierten Ziele plädiert die Kommission erneut für eine Modernisierung der Hochschulsysteme. Es sei u. a. erforderlich, die Hochschulautonomie und Eigenverantwortung zu stärken und die europäischen Hochschulen zu bedeutenden Akteuren für den Wirtschaftssektor weiterzuentwickeln, die rasch und partnerschaftlich auf Anforderungen des Marktes reagieren könnten. Studiengänge seien stärker an den Anforderungen des Arbeitsmarkts auszurichten; auch sei der Unternehmergeist von Studierenden und Forschenden zu fördern.

Die Mitteilung „Wachstum und Beschäftigung unterstützen – eine Agenda für die Modernisierung von Europas Hochschulsystemen“ wurde nach Ablauf der Frist, die sich die EU zum Erreichen der ambitionierten Ziele der Lissabon-Strategie gesetzt hatte, vorgelegt. Mittlerweile war eine Nachfolge-Strategie verabschiedet worden: „Europa 2020“. In diesem Dokument setzt die Kommission im Jahr 2011 neben anderen Zweckbestimmungen vorrangig auf die instrumentelle Funktion der Hochschulbildung zur Steigerung des wirtschaftlichen Wachstums innerhalb der EU:

„Bildung, insbesondere die Hochschulbildung mit ihren Verbindungen zu Forschung und Innovation, spielt nämlich eine entscheidende Rolle für die individuelle und gesellschaftliche Entwicklung und ist außerdem unerlässlich, sollen die hochqualifizierten Arbeitskräfte und die gewandten Bürgerinnen und Bürger zur Verfügung stehen, die Europa braucht, um Arbeitsplätze, Wirtschaftswachstum und Wohlstand zu schaffen“ (Europäische Kommission 2011, S. 2).

**Europa 2020** (Wirtschafts- und Wachstumsprogramm der Europäischen Union)

vorgeschlagen von der Kommission, vom Europäischen Rat am 17. Juni 2010 verabschiedet

- Ziel: intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum mit einer besseren Koordination der nationalen und europäischen Wirtschaft; Fortschreibung von Zielsetzungen der Lissabon-Strategie von 2000
- Schwerpunkte: Förderung von Forschung und Entwicklung sowie von Hochschulbildung und lebenslangem Lernen zur Erhöhung des Wirtschaftswachstums, bessere gesellschaftliche Integration, Förderung umweltfreundlicher Technologien
- bildungsbezogene Ziele und Initiativen: u. a. Steigerung der Quote der HochschulabsolventInnen im Alter von 30 bis 34 Jahren von derzeit 31 % auf mindestens 40 %; Flaggschiffinitiative „Jugend in Bewegung“ zur Verbesserung der Bildungssysteme und Förderung der internationalen Attraktivität der höheren Bildung in Europa

Hochschulen seien überaus wichtige Partner bei der Umsetzung der EU-Strategie zur Förderung und Aufrechterhaltung des Wachstums. Die tertiären Bildungssysteme der EU-Mitgliedstaaten müssten einen wesentlichen Beitrag zum „intelligenten, nachhaltigen und integrativen Wachstum“ leisten (a. a. O., S. 3).

Der mittlerweile erzielte Bildungsgrad sei in großen Teilen Europas bei Weitem nicht hoch genug, um der „prognostizierten Zunahme wissensintensiver Arbeitsplätze gerecht zu werden, um Europas Fähigkeit, aus der Globalisierung Nutzen zu ziehen, zu verstärken und um die Nachhaltigkeit des europäischen Sozialmodells zu sichern“ (a. a. O., S. 3 f.). Hochschulbildung steigere das persönliche Potenzial und sollte AbsolventInnen mit dem Wissen und den Kompetenzen ausstatten, die sie benötigen, um erfolgreich einen hochqualifizierten Beruf ausüben zu können (a. a. O., S. 5). Erneut attestiert die Kommission den Hochschulen weitreichendes Potenzial im Bereich einer regionalen Förderung von Wirtschaft und Gesellschaft. Hochschulen könnten

„die wirtschaftliche Entwicklung in ihrer Umgebung vorantreiben, sie können begabte Menschen in ein innovatives Umfeld bringen und regionale Stärken global nutzen [...]. Sie können auch als Mittelpunkt eines Wissensnetzes oder Clusters für die örtliche Wirtschaft und Gesellschaft fungieren, wenn die kommunalen und regionalen Behörden kluge Spezialisierungsstrategien verfolgen, um die Ressourcen auf zentrale Prioritäten zu konzentrieren und ihre Wirkung zu maximieren“ (a. a. O., S. 9).

Kompetenzen der HochschulabsolventInnen und den in der Wirtschaft benötigten Kenntnissen und Kompetenzen entgegenzutreten (Europäische Kommission 2016, S. 13).

In Fortschreibung der hochschulpolitischen Mitteilungen der Vorjahre legte die Kommission am 30. Mai 2017 eine Mitteilung über eine europäische Erneuerungsagenda für Hochschulbildung vor, welche das Parlament<sup>8</sup> am 12. Juni 2018 annahm. Im Mittelpunkt dieser ambitionierten Erneuerungsagenda stehen vier Schwerpunktbereiche:

<sup>8</sup> Da das Europäische Parlament eine enge Kooperation zwischen den Mitgliedstaaten fördern soll, kommt ihm im Bereich der Hochschulbildung eine eigenständige Rolle zu. Im gleichen Maß, in dem das Parlament über Jahrzehnte hinweg an politischem Gewicht gewonnen hat, ist sein Einfluss auch auf die Hochschulpolitik gewachsen. Wie die EU-Kommission setzt sich das Parlament für eine stärkere Verbindung von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt ein und verabschiedete im Jahr 2010 den Entwurf eines „Dialogs zwischen Hochschule und Wirtschaft: eine neue Partnerschaft zur Modernisierung der Hochschulen Europas“. In diesem Dokument wurde ein Dialog zwischen Hochschulen und Unternehmen in allen Fachrichtungen gefordert und die Bedeutung von lebenslangem Lernen, Mobilität und diesbezüglichem Peer Learning hervorgehoben. Im Jahr 2012 verabschiedete das Parlament eine Entschliebung zur „Modernisierung von Europas Hochschulsystemen“ und forderte Hochschulen auf, lebenslanges Lernen in den Fokus des Studiums zu rücken und neuen Studiengängen, die aufgrund sich wandelnder Arbeitsmarktanforderungen entstünden, Rechnung zu tragen. Weiterhin sollten EU-Mitgliedstaaten künftig zwei Prozent ihres Bruttoinlandsprodukts in Hochschulbildung investieren (vgl. <http://www.europarl.europa.eu/factsheets/de/sheet/140/hochschulbildung>).



- Ausrichtung der Kompetenzentwicklung von Hochschulen am Bedarf des Arbeitsmarktes,
- breiter Zugang zu Hochschulen, mehr Inklusion und Förderung ihrer gesellschaftlichen Öffnung,
- Förderung der Innovationskapazität von Hochschulen sowie
- Steigerung der Effektivität und Effizienz von Hochschulbildung.

In der Mitteilung tritt die Kommission u. a. für die Schaffung eines europäischen Bildungsraums ein. Weiterhin werden die Mitgliedstaaten aufgefordert, mehr in die Hochschulbildung zu investieren und die Zusammenarbeit zwischen Hochschulbildung, Arbeitswelt, Industrie, Forschungsgemeinschaften und der Gesellschaft als Ganzes zu fördern.

Einleitend verweist die Kommission darauf, dass die EU mit der vorliegenden Erneuerungsagenda gewährleisten wolle, dass „die EU-Initiativen zur Förderung der Modernisierung der Hochschulbildung auf Themen fokussieren, auf die es ankommt“ (Europäische Kommission 2017a, S. 2). Es wird erneut an das im Kontext der „Europa 2020“-Strategie formulierte (und in Deutschland bereits erreichte Ziel) der Steigerung der Absolventenquoten auf 40 % der jungen Menschen verwiesen (a. a. O., S. 3). Als Ergebnis einer Analyse von Herausforderungen für das Hochschulsystem werden sodann ein Missverhältnis zwischen den Kompetenzen, die in Europa benötigt würden, und denjenigen, die vorhanden seien, eine Innovationslücke (d. h. ein unzulänglicher Innovationsbeitrag der Hochschulen zur Wirtschaft) sowie die mangelnde Verzahnung verschiedener Komponenten der Hochschulsysteme moniert (a. a. O., S. 4). Zur Adressierung dieser und weiterer Herausforderungen sind schwerpunktmäßig vier Maßnahmen vorgesehen:

- Maßnahmen zur Vermeidung von Missverhältnissen zwischen Kompetenznachfrage und -angebot und Förderung herausragender Leistungen bei der Kompetenzentwicklung,
- Schaffung inklusiver und vernetzter Hochschulsysteme,
- Sorge dafür zu tragen, dass Hochschuleinrichtungen zur Innovation beitragen, sowie
- Förderung effektiver und effizienter Hochschulsysteme (a. a. O., S. 4 f.).

Mit Blick auf die Umsetzung von Maßnahmen zur Vermeidung künftiger Missverhältnisse zwischen Kompetenznachfrage und -angebot sollen Hochschuleinrichtungen darauf verpflichtet werden, sicherzustellen, dass die „Studieninhalte auf dem aktuellsten Stand“ seien. Zudem seien Hochschulen darauf zu verpflichten, „einschlägige Studienprogramme in den Bereichen an[zu]bieten, in denen Fachkräftemangel“ herrsche (a. a. O., S. 5).<sup>9</sup>

Auf Grundlage dieser Analyse erklärt die Kommission u. a. ihre Absicht, im Rahmen einer erweiterten EU-STE(A)M-Coalition „verschiedene Bildungssektoren, Arbeitgeber aus der Wirtschaft und dem öffentlichen Sektor“ zusammenzubringen, ein Modell für IT-Aufgeschlossenheit zu entwickeln und auszurollen, um „Hochschuleinrichtungen, deren Beschäftigten und Studierenden zu helfen, digitale Lernstrategien anzuwenden und das Potenzial modernster Technologien, einschließlich Lernanalytik, zu nutzen“ sowie Lehrkräfte und Doktoranden verstärkt durch Erasmus+ zu unterstützen, um sie

<sup>9</sup> Unklar bleibt indessen, wie das Spannungsverhältnis, in dem entsprechende Ziele mit Normen der deutschen Verfassung (Freiheit von Wissenschaft, Forschung und Lehre im Sinne des Art. 5 Abs. 3 Satz 1 GG, Recht der freien Berufswahl im Sinne von Art. 12 Abs. 1 GG) stehen, aufgelöst werden könnte.

bei der „Entwicklung von pädagogischen und Lehrplangestaltungskompetenzen zu unterstützen [...]“ (a. a. O., S. 7).

Im Hinblick auf den Maßnahmenbereich „Sorge dafür tragen, dass Hochschuleinrichtungen zur Innovation beitragen“, hebt die Kommission hervor, dass die Einrichtungen eine „außenorientierte Kultur von Innovation und Unternehmergeist entwickeln“ müssten (a. a. O., S. 9).

In Zusammenhang mit dem Maßnahmenbereich „Förderung effektiver und effizienter Hochschulsysteme“ wirft die Kommission die Frage auf, ob „mehr private Gelder in die Finanzierung von Hochschulen fließen können und sollen“ (a. a. O., S. 11). Weiterhin wird die Frage der Gestaltung der Finanzierungsstrukturen adressiert, die „Hochschulsystemen Anreize geben sollen, das zu liefern, was die Gesellschaft braucht, und die Frage, wie die Ziele Effektivität, Gerechtigkeit und Effizienz in Einklang gebracht werden können“ (a. a. O., S. 11). Auch seien das Prestige und die mit guter Lehre verbundenen Gratifikationen zu steigern. Die Kommission werde in Zusammenarbeit mit der OECD eine „Überprüfung der Finanzierungs-, Anreiz- und Belohnungsstrukturen für Hochschulsysteme“ (a. a. O., S. 12) initiieren und zu entsprechenden Peer Counseling-Aktivitäten anregen.

Zur Konsolidierung und Verbesserung des Aufbaus einer Evidenzbasis zum Thema Hochschulbildung verfolgt die Kommission die Absicht, durch die Schaffung eines „Wissenszentrums für Hochschulbildung“ Synergien zwischen einschlägigen EU-Instrumenten zu nutzen. In diesem Zusammenhang ist beabsichtigt, das Europäische Hochschulregister (ETER), das Hochschulrankinginstrument „U-Multirank“ und eine Pilotphase der Werdegang-Nachverfolgungsstudie zusammenzuführen. Dadurch soll es deutlich leichter werden, Lehren aus der bisherigen Anwendung von EU-Instrumenten für die Datenerfassung im Hochschulbereich zu ziehen (a. a. O., S. 13).

### **2.2.6 Entwicklungen im Kontext des Gipfeltreffens in Göteborg**

Eine zentrale Rolle in den hochschulpolitischen Bestrebungen der EU-Kommission kommt dem Gipfeltreffen in Göteborg vom November 2017 zu, auf dem „ein sehr viel umfassenderes Verständnis von Hochschulbildung“ artikuliert worden ist (vgl. Schroll et al. 2019, S. 1). In dem vorbereitenden Dokument „Stärkung der europäischen Identität durch Bildung und Kultur“ (Europäische Kommission 2017b) wird Hochschulen im November 2017 eine Schlüsselrolle für die Wertebildung, die politische Bildung und die Stärkung eines gesellschaftlichen Verantwortungsbewusstseins zugeschrieben. Hochschulen sollen das Fundament für zwischenmenschlichen und interkulturellen Zusammenhalt, soziale Mobilität und Gerechtigkeit bilden, wie die Kommission betont: „Gleichzeitig tragen Bildung und Kultur dazu bei, dass Europa ein attraktiver Ort zum Leben, Lernen und Arbeiten ist, geprägt von Freiheit und gemeinsamen Werten, die sich in den Grundrechten und in einer offenen Gesellschaft niederschlagen“ (a. a. O., S. 4).

Die Kommission stärkt damit materiale Zweckbestimmungen der Hochschulbildung, wie Schroll et al. betonen:

„Denn angesichts von Globalisierung und technischem Fortschritt zielten diverse Fördermaßnahmen in diesem Bereich bislang primär darauf ab, Absolvent(inn)en auf eine Erwerbstätigkeit in einer zunehmend digitalisierten und automatisierten Welt vorzubereiten [...]. Hochschulen kam in diesem Kontext die Rolle zu, durch Ausbildung einen Beitrag zur Stärkung der wirt-

schaftlichen Wettbewerbsfähigkeit, Widerstands- und Innovationskraft zu leisten“ (Schroll et al. 2019, S. 3).

Bereits in der zuvor erwähnten „Mitteilung über eine europäische Erneuerungsagenda für Hochschulbildung“ hatte die Kommission im Mai 2017 betont, dass die EU-Programme für Hochschulbildung zunehmend auf die internationale Zusammenarbeit ausgerichtet seien und dass die Kommission auf dem Gipfel von Göteborg die EU-Mitgliedstaaten einladen werde, die Ausrichtung der künftigen Zusammenarbeit im Europäischen Hochschulraum zu erörtern (Europäische Kommission 2017a, S. 15). Im Rahmen des Gipfeltreffens von Göteborg, einem informellem Treffen der EU-Staats- und Regierungschefs vom 17. November 2017, stellte die Kommission ihre Agenda zur „Stärkung der europäischen Identität durch Bildung und Kultur“ vor und umriss die Vision der Entwicklung eines Europäischen Bildungsraums bis zum Jahr 2025. Im Rahmen des Gipfeltreffens wurden folgende hochschulpolitischen Zielsetzungen erörtert:

- die Herausbildung von etwa zwanzig „Europäischen Hochschulen“ bis 2024, bestehend aus Hochschulnetzwerken, die sich nach dem Bottom-up-Prinzip formieren sollen,
- das vermehrte Erlernen von Sprachen, so dass mehr junge Menschen neben ihrer Muttersprache mindestens zwei europäische Sprachen sprechen werden,
- sowie die Förderung der Mobilität von Studierenden und ihrer Teilhabe am Bildungs- und Kulturangebot.<sup>10</sup>

---

### 2.3 Zusammenfassung: Das Bildungsverständnis der EU-Kommission

#### 2.3.1 Zwischen Arbeitsmarktvorbereitung, Wissenschaft und Persönlichkeitsbildung

Das Verständnis von Hochschulbildung, das die EU-Kommission vertritt, nimmt klarere Konturen an, seit die EU-Kommission sich in Zusammenhang mit dem Vertrag von Maastricht und insbesondere seit der Verabschiedung der Lissabon-Strategie als einflussreicher Akteur für die Entwicklung, Koordinierung und Vermittlung von Diskursen zur Hochschulbildung zu profilieren begann. Aus der Vielzahl von Funktionen, die den Hochschulen und der Hochschulbildung potenziell zukommen können, greift die Kommission in ihren Mitteilungen und Berichten einen relativ begrenzten, homogenen Kreis an einmal entwickelten Topoi und Argumentationsmustern variierend auf und entwickelt diesen weiter. Zu diesen zentralen Topoi zählen die Sonderstellung der Universitäten im Hinblick auf die „Wissengesellschaft“ und die erforderliche Vermittlung von Kompetenzen für wissensintensive Arbeitsplätze, doch auch die Diagnose einer zu schwach entwickelten Wettbewerbsfähigkeit vieler europäischer Universitäten.

Aus der Diagnose einer unzureichenden Fähigkeit europäischer Universitäten zur Verwirklichung ihrer Potenziale im internationalen Wettbewerb leitet die EU-Kommission ein umfangreiches Bündel von Politikvorschlägen zu systemischen und institutionellen Reformen ab. Beispielsweise seien eine Festlegung von Prioritäten durch Hochschulen und die Stärkung von Hochschulautonomie und

---

<sup>10</sup> Nach dem Gipfel von Göteborg veröffentlichte die Kommission im Mai 2018 die bilanzierende Mitteilung „Ein stärkeres Europa aufbauen: Die Rolle der Jugend-, Bildungs- und Kulturpolitik“. Das Dokument konkretisiert die Vision der Kommission für den Aufbau eines europäischen Bildungsraums im Sinne eines erweiterten Programms Erasmus+ sowie der Gründung der schon erwähnten „Europäischen Universitäten“. Diese Maßnahmen sollen dazu beitragen, dass europäische Abschlüsse entwickelt werden, die in ganz Europa anerkannt seien. Die Einführung eines europäischen Studierendenausweises soll die Mobilität begünstigen. Zudem solle der Rat eine Empfehlung zur Förderung der automatischen gegenseitigen Anerkennung von im Ausland erworbenen Hochschulabschlüssen und Abschlüssen der Sekundarstufe II sowie der Ergebnisse von Lernzeiten im Ausland vorlegen.

Eigenverantwortung zu forcieren. Mit diesen Reformvorschlägen strebt die EU-Kommission an, die Hochschulsysteme konsequent in das regionale Wirtschaftsprojekt der EU einzubinden, beispielsweise wenn sie den Hochschulen eine besondere Verantwortung im Bereich der Förderung des wirtschaftlichen Wachstums und der Wiederherstellung der schwindenden Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Wirtschaft zuschreibt.

Die zugrundeliegenden Funktionsbestimmungen von Hochschulen und Hochschulbildung wurden 2017 prägnant in der „Erneuerungsagenda für Hochschulbildung“ zusammengefasst, in der den Hochschulen das Leitbild eines am Bedarf des Arbeitsmarkts ausgerichteten Studienangebots, einer höheren Innovationskapazität und eines effizienteren Bildungsangebots (etwa im Sinne einer raschen Erneuerung arbeitsmarktrelevanter Studieninhalte) anempfohlen wird. In diesem Dokument wird die Hochschulbildung weitgehend ökonomischen Notwendigkeiten unterworfen, vorrangig in der Absicht, den Arbeitsmarkt mit geeigneten Arbeitskräften, ForscherInnen und InnovatorInnen auszustatten.

In Anbetracht der langjährigen Ausrichtung der Mitteilungen und Berichte der EU-Kommission zur Hochschulbildung auf den prägenden Faktor der Beschäftigungsfähigkeit und Arbeitsmarktvorbereitung ist in jüngerer Zeit ein Bestreben um eine Neugewichtung und weitere Ausdifferenzierung einschlägiger Funktionsbestimmungen erkennbar. Schon in früheren Mitteilungen wurden gelegentlich ganz unterschiedliche Funktionen von Bildung eng aufeinander bezogen; beispielsweise führten Rat und Kommission in dem Bericht zur „Umsetzung des strategischen Rahmens für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung“ aus, dass die Weiterentwicklung der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung sowohl der persönlichen, sozialen und beruflichen Entwicklung aller Bürgerinnen und Bürger als auch den Zielen von nachhaltigem wirtschaftlichem Wohlstand und Beschäftigungsfähigkeit unter gleichzeitiger Förderung der demokratischen Werte, des sozialen Zusammenhalts, des aktiven Bürgersinns und des interkulturellen Dialogs dienen solle (EU-Rat und Kommission 2012b, S. 3). Vor dem Hintergrund einer wachsenden Uneinigkeit innerhalb des Staatenverbunds, multipler Krisenerscheinungen und einer gewachsenen EU-Skepsis in der Bevölkerung von EU-Mitgliedstaaten rücken – bislang dennoch tendenziell nachrangig behandelte – Faktoren wie die Wertebildung, die politische Bildung und die Stärkung eines gesellschaftlichen Verantwortungsbewusstseins nachdrücklich in den Vordergrund (s. Gipfeltreffen von Göteborg, 2017). Deutlicher als in mancher früheren Mitteilung manifestiert sich darin die Absicht zu einer möglichst breit gefächerten Bestimmung des Spektrums an unterschiedlichen Funktionsbestimmungen von Hochschulbildung (Europäische Kommission 2017b).

### Übersicht EU-Kommission

- **Zugang:** Angestrebt werden ein möglichst breiter Zugang zu Hochschulen, eine gesellschaftliche Öffnung der Hochschulen im Sinne der Inklusion sowie die Steigerung der Absolventenquoten auf 40 % der 30- bis 34-jährigen.
- **Internationalisierung:** Ziel ist die Schaffung eines europäischen Bildungsraums, der auf die internationale Zusammenarbeit der Hochschulen ausgerichtet ist und zu einer Stärkung der europäischen Identität beitragen soll. Dazu gehören die Gründung „europäische[r] Universitäten“, die Förderung von Mobilität sowie verbesserte Anerkennungsmöglichkeiten für internationale Abschlüsse.
- **Steuerung:** Zwischen den Polen von Staat, Markt und akademischer Oligarchie weist die EU-Kommission Elementen der marktorientierten Steuerung erhebliche Bedeutung zu. Die Kommission strebt eine Stärkung der Hochschulautonomie und der Eigenverantwortung sowie eine Finanzierung von Hochschulen vermehrt durch private Geldgeber an. In diesem Zusammenhang wird Kooperationen der Hochschulen mit Unternehmen große Relevanz beigemessen. Als eine zentrale Funktion von Hochschulbildung wird folgerichtig die Förderung und Aufrechterhaltung des wirtschaftlichen Wachstums bestimmt, wengleich daneben auch politische und soziale Teilhabekompetenzen adressiert werden.
- **Curriculum:** Studiengänge sollen stärker an Anforderungen und Nachfrage des Arbeitsmarktes ausgerichtet werden. Die Hochschulen sollen sowohl den Unternehmergeist von Studierenden und Forschenden als auch den Erwerb digitaler Kompetenzen fördern. Dabei spielen die Aktualität der Inhalte und die Nutzung neuester Technologien eine wichtige Rolle. Eine internationale Ausrichtung von Studiengängen soll durch die Vermittlung von Sprachkenntnissen und Maßnahmen der Mobilitätsförderung unterstützt werden.
- **Forschung:** Sie gilt als Grundelement der Wissensgenerierung, die insbesondere für die wirtschaftliche Konjunktur von erheblicher Bedeutung ist. Hochschulen sollen durch Forschung zugleich ihre Wettbewerbsfähigkeit erhöhen.

### 2.3.2 Rückwirkungen des digitalen Wandels auf das Bildungsverständnis

In den Mitteilungen und Berichten der EU-Kommission werden Implikationen des digitalen Wandels auf den Hochschulsektor unterschiedlich intensiv reflektiert. Bereits in der Lissabon-Strategie des Jahres 2000 adressierte die Kommission die „Förderung neuer Grundfertigkeiten, insbesondere im Bereich der Informationstechnologien“<sup>11</sup> als eines der zentralen Aufgabenfelder des Hochschulsektors. In der Mitteilung „Die Rolle der Universitäten im Europa des Wissens“ wurde als eine der Grundlagen der Wissensgesellschaft und der wissensbasierten Wirtschaft die Verbreitung von Wissen durch Informations- und Kommunikationstechnologien sowie die Nutzung von Wissen mittels innovativer Technologien benannt (Europäische Kommission 2003 S. 5). Grundlegend dafür sei jedoch der Einsatz geschulter Lehrkräfte, die mit neuen Technologien umzugehen verstünden.

Die zu Beginn der 2000er Jahre hervorgehobenen Kernaspekte des digitalen Wandels an den Hochschulen, d. h. die stärkere Vermittlung digitaler Kompetenzen und die Nutzung digitaler Technologie für Bildungszwecke, werden in späteren Mitteilungen der Kommission weiter ausdifferenziert. In einer Mitteilung „Neue Denkansätze für die Bildung“ sieht die Europäische Kommission (2012a) die Chancen der „digitalen Revolution“ für die Bildung vor allem in den „neue[n] Arten des Lernens, die

<sup>11</sup> S. [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_de.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm)

gekennzeichnet sind durch Personalisierung, Engagement, Nutzung digitaler Medien, Zusammenarbeit, Bottom-up-Ansätze und die Schaffung von Lerninhalten durch Lernende oder Lehrkräfte“ sowie in den frei zugänglichen Lehr- und Lernmaterialien (Open Educational Resources). Für letztere fehle es jedoch noch an entscheidenden Voraussetzungen, um sie als einen selbstverständlichen Bestandteil des Bildungswesens etablieren zu können.

Weitreichende, auf nationale Bildungssysteme bezogene Kooperationen innerhalb der EU sollen dazu beitragen, die Akzeptanz innovativer Ansätze und digitaler Technologien in der Bildung sowie die Entwicklung digitaler Kompetenzen zu fördern: „Digitale Kompetenz bedeutet, dass man digitale Technologien souverän und kritisch nutzen kann, und umfasst die Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen, die alle Bürgerinnen und Bürger in einer sich rasant verändernden digitalen Gesellschaft brauchen“ (Europäischer Rat/Europäische Kommission 2012b). Dazu werden bspw. digitale Medienkompetenz sowie digitale Sicherheit und digitales Wohlergehen sowie digitales Unternehmertum gezählt. Im Bericht „Die allgemeine und berufliche Bildung in einem intelligenten, nachhaltigen und integrativen Europa“ bezeichnen der Rat und die Kommission diese Kompetenzen als „Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen“, die es zu fördern gelte, einschließlich der Art und Weise, wie dies in der Bildung durch Förderung kreativer Lernumfelder und Stärkung des Kulturbewusstseins zu realisieren sei. Es müsse zu einer besseren Nutzung digitaler Technologien im Unterricht und zu Lernzwecken angeregt werden, die Entwicklung relevanter digitaler Fertigkeiten und Kompetenzen für den digitalen Wandel gefördert und insgesamt bessere Bildung durch aussagekräftigere Datenanalysen und Prognosen ermöglicht werden.

In der Mitteilung über eine „Europäische Erneuerungsagenda für die Hochschulbildung“ bezeichnete die EU-Kommission als wichtige Aufgabe der Hochschulbildung, Studierenden zu helfen, digitale Lernstrategien anzuwenden und das Potenzial modernster Technologien, einschließlich Lernanalytik, zu nutzen (Europäische Kommission 2017a, S. 7).

Eine neue Phase der Auseinandersetzung mit Potenzialen des digitalen Wandels vor allem für die Schul-, doch auch die Hochschulbildung markiert der „Aktionsplan für digitale Bildung“, den die Kommission 2018 verabschiedete. Der Aktionsplan führt die bisher verfolgten Argumentationslinien weiter aus und adressiert die Frage, wie im Rahmen der Bildungssysteme Innovation und digitale Technologien besser genutzt und die Entwicklung relevanter digitaler Kompetenzen gefördert werden können, die im Zeitalter digitalen Wandels beruflich und privat vonnöten seien. In dem Aktionsplan wurde zugleich konsequenter als in früheren Jahren auf die zur gesellschaftlichen Teilhabe befähigende Funktion von Bildung verwiesen. Die Kommission betonte nunmehr, dass Bildung junge Menschen dazu befähigen sollte, „sich auszudrücken, sich einzubringen, am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und die Zukunft eines Europas mitzugestalten, das von Demokratie, Solidarität und Inklusion geprägt ist“ (Europäische Kommission 2018b, S. 1).

Die Kommission hebt im Aktionsplan erneut hervor, dass innovatives und unternehmerisches Denken in der allgemeinen und beruflichen Bildung gefördert werden und von dem klaren politischen Willen angetrieben sein sollte, Innovation allen zugutekommen zu lassen (a. a. O., S. 4). Zudem müsse Bildung dazu beitragen, die Resilienz in Zeiten des rasanten technologischen Wandels und der Globalisierung zu stärken (a. a. O., S. 5). Um sich in der digitalen Gesellschaft zurechtzufinden und erfolgreich zu sein, benötigten Bürgerinnen und Bürger „Kompetenzen, die ihnen helfen, die Chancen und Herausforderungen des digitalen Wandels zu nutzen bzw. zu meistern. Herausforderungen werden in der physischen Zugänglichkeit digitaler Technologien auf Länderebene, unter-

schiedlich ausgeprägten Digitalkompetenzen und der Offenheit von Lernenden gegenüber der Anwendung neuer Technologien gesehen. Besondere Chancen werden insbesondere einer erleichterten Bildungsteilhabe durch den Einsatz digitaler Lernformate sowie einem hohen Individualisierungsgrad unterschiedlicher digitaler Lernformate zuerkannt.

Dem Aktionsplan für digitale Bildung zufolge gehören neben Rechnen, Lesen und Schreiben digitale Kompetenzen zu den Grundfertigkeiten, die in allen Lebensbereichen benötigt werden“ (a. a. O., S. 8). Daher sei eine flächendeckende „Ausweitung“ dieser Kompetenzen erforderlich. Der Erwerb digitaler Kompetenzen müsse im frühen Kindesalter beginnen und ein Leben lang fortgeführt werden (a. a. O., S. 9). Studierende sollten ermutigt werden, die Fähigkeiten, das Wissen und die Einstellungen zu entwickeln, mit denen sie in einer Welt, die sich einem dynamischen technologischen, kulturellen, informatischen und demografischen Wandel gegenübersehe, erfolgreich sein könnten (a. a. O., S. 11).

Eine besondere Rolle bei der Umsetzung des Aktionsplans für digitale Bildung misst die Generaldirektion EAC der Europäischen Kommission einer „Working Group on Digital Education: Learning, Teaching and Assessment“ bei, die im Kontext des Rahmens für die strategische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung für den Zeitraum bis 2020 („ET 2020“) etabliert wurde. Die Arbeitsgruppe dient der Auseinandersetzung mit der Entwicklung digitaler Kompetenzen auf allen Ebenen des Lernens, auch nicht-formaler und informeller Lernformen. Zu den Aufgaben der Arbeitsgruppe zählt die Förderung der Transparenz, Qualitätssicherung, Validierung und mithin der Anerkennung von Fähigkeiten und Qualifikationen, einschließlich derjenigen, die über digitale, Online- und offene Lernressourcen sowie non-formales und informelles Lernen erworben wurden. Die Arbeitsgruppe will einen Beitrag sowohl zur Stärkung von Cyber- und Medienkompetenz als auch des kritischen Denkens leisten.<sup>12</sup>

Die Kommission identifiziert damit diverse Potenziale, die digitale Medien im Bildungssektor entfalten können, betrachtet einschlägige Maßnahmen als wichtigen Gegenstand einer allgemeinen europäischen Bildungszusammenarbeit und vollzieht im Übrigen in diesem Bereich die weitere Ausdifferenzierung der Funktionsbestimmung von (Hochschul-)Bildung nach, die jüngeren Mitteilungen der Kommission allgemein zu entnehmen ist. Einerseits hebt die Kommission die Bedeutung einer Stärkung und lebenslangen Weiterentwicklung von Digitalkompetenzen – die sich nicht im Begriff einer digitalen Medienkompetenz erschöpfen – hervor. Andererseits sollen Lehr- und Lernangebote durch digitale Medien personalisiert und interaktiver gestaltet werden, soll Studienerfolg durch Learning Analytics und Lernprognostik unterstützt und Teilhabe ermöglicht werden. Da sich insbesondere der maßgebliche „Aktionsplan für digitale Bildung“ jedoch nur am Rande der tertiären Bildung annimmt (z. B. intendierte Einrichtung einer europaweiten Plattform für digitale Hochschulbildung und Zusammenarbeit, s. Europäische Kommission 2018b, S. 11), bedarf die diesbezügliche Zielbestimmung der Kommission künftig einer weiteren Konkretion.

<sup>12</sup> Vgl. [https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et2020\\_mandates\\_2018-2020\\_final.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et2020_mandates_2018-2020_final.pdf).



## 3 Hochschulbildung im Ländervergleich

### 3.1 Auswahl Länder und Datensatz

In der vorliegenden Untersuchung sollen in einem weiteren Schritt sechs europäische Länder hinsichtlich ihres Bildungsverständnisses verglichen werden. Durch eine gezielte und begründete Auswahl der zu untersuchenden Länder soll die vorhandene Heterogenität der europäischen Bildungssysteme im Ländervergleich mit berücksichtigt werden.

Um die genaue Länderauswahl festzulegen, wurden ein paar grundsätzliche Festlegungen vorgenommen:

- Bei den ausgewählten Ländern muss es sich um Mitgliedstaaten der EU handeln. Das heißt, dass assoziierte Länder wie die Schweiz oder Norwegen nicht ausgewählt werden.
- Großbritannien wird aufgrund der schwierigen Brexit-Lage und des sehr heterogenen Hochschulsystems, das sich z.B. in Schottland und England grundlegend unterscheidet, ausgeschlossen. Da das angelsächsische Hochschulmodell sehr prägend für die Debatte um Aufgaben und Verständnis von Hochschulbildung ist, wird geschaut, inwieweit das Fehlen von Großbritannien an anderer Stelle ersetzt werden kann.
- Deutschland und Frankreich mit ihren beiden unterschiedlichen Hochschulsystemen und ihrer Bedeutung in Europa sollen mit in den Ländervergleich aufgenommen werden.

Verschiedene Auswahlverfahren wurden getestet und gegeneinander abgewogen:

- a) Auswahl über vergleichende Studien:** Über die „Zeitschrift für komparative Bildungsforschung“ (COMPARE) wurde geschaut, ob es eine Gruppe an europäischen Ländern gibt, die typischerweise immer wieder miteinander verglichen werden. Eine solche Gruppe ließ sich über die zurückliegenden Jahrgänge nicht ausmachen. Es scheint so zu sein, dass vergleichende Länderforschung eher auf der Basis persönlichen oder institutionellen Kontaktes zustande kommt, als dass andere Forschungslogiken eine Rolle spielen.
- b) Orientierung an Hochschultypologien:** In der Literatur finden sich leider nur Typologien von Hochschulmodellen, die keine ausreichende europäische Binnendifferenzierung erlauben. So gibt es z. B. für Lenzen (2015) das kontinentaleuropäische Hochschulmodell, welches vom anglo-amerikanischen Modell unterschieden wird. In anderen Forschungsfeldern gibt es weitere Klassifikationen. Differenzierter ist das Modell nach Berufsbildungstypen von Greinert (2004). Greinert unterscheidet zwischen einem marktwirtschaftlichen oder liberalistischen Modell (Japan, Vereinigtes Königreich, USA), einem bürokratischen oder Schulmodell (Frankreich, Italien, Skandinavien) und einem dualen Modell (Österreich, Deutschland, Schweiz). Die Wohlfahrtsstaatsforschung dagegen führt eine andere Unterteilung an. Das von Esping-Andersen (1990) entwickelte Modell unterscheidet fünf Arten von Wohlfahrtsstaaten:

- 1) liberale Wohlfahrtsstaaten (Ermunterung privater Wohlfahrt: z. B. Großbritannien, Schweiz)
- 2) konservative (d. h. kontinentaleuropäische) Wohlfahrtsstaaten (Deutschland, Frankreich und Österreich)
- 3) sozialdemokratische (d. h. skandinavische) Wohlfahrtsstaaten mit universalen Leistungen
- 4) rudimentäre (oder mediterrane) Wohlfahrtsregime (Dominanz des landwirtschaftlichen Sektors, geringer Wohlfahrtsstaat wie Italien und Portugal)
- 5) postsozialistische Wohlfahrtsstaaten, die in den transformatorischen politischen Systemen Osteuropas vorherrschen.

Damit führen das Berufsbildungsmodell und das Wohlfahrtsstaatliche Modell zu recht unterschiedlichen europäischen Ländergruppen. Eine Entscheidung, welches Modell bestimmender für das Bildungsverständnis von Hochschulen ist, ist schwer zu treffen, da beide nicht unmittelbar mit dem Hochschulwesen verknüpft sind.

- c) **Orientierung an Diskursstärke:** Eine weitere Möglichkeit besteht darin, diejenigen Länder auszuwählen, in denen die größte aktive Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff stattfindet, also eine Auswahl anhand der Diskursstärke der Länder vorzunehmen. Das Web of Knowledge bietet dazu eine länderbezogene Analyse der gefundenen Publikationen. Hier können dann die europäischen Länder gewählt werden, aus denen die meisten Publikationen stammen. Wesentlich wird hierbei das Problem der Übersetzungsäquivalenz. Die Länderauswahl würde durch die zu suchenden Stichworte bestimmt werden.
- d) **Entwicklungsphasen der EU:** Der Ländervergleich soll auf die EU-Perspektive bezogen werden. Die Entwicklungsgeschichte der EU bietet hier einen weiteren Ansatzpunkt, um Länder auszuwählen. Folgende Zusammenschluss- bzw. Erweiterungsphasen sind zu unterscheiden (s. Abb. 3):

EWG-Gründungsmitglieder:	Deutschland, Frankreich, Italien, Belgien, die Niederlande und Luxemburg
EG-Norderweiterung:	Vereinigtes Königreich, Dänemark und Irland
Erste Süderweiterung:	Griechenland
Zweite Süderweiterung:	Spanien, Portugal
EFTA-Erweiterung:	Finnland, Österreich, Schweden
Erste Osterweiterung:	Polen, Ungarn, Slowenien, Slowakei, Tschechien, Lettland, Litauen, Estland, Malta und Zypern
Zweite Osterweiterung:	Bulgarien, Rumänien
Jüngste (Ost-)Erweiterung:	Kroatien



Abb. 3: Gründungsmitglieder und EG-/EU-Erweiterungen (Stand: 2019). Eigene Darstellung

a) und b) scheiden als Verfahren zur Länderauswahl aus den oben genannten Gründen aus. Da c) und d) beide plausibel erschienen, wurde die finale Länderauswahl durch eine Kombination aus beiden unter Berücksichtigung der grundsätzlichen Festlegungen vorgenommen. Entsprechend der grundsätzlichen Festlegungen und den Entwicklungsphasen der EU wurden die zwei EWG-Gründungsmitglieder Deutschland und Frankreich ausgewählt sowie Irland als Vertreterin der Norderweiterung. Die übrigen Erweiterungen wurden jeweils zusammengefasst. Anschließend wurden die ausgewählten Länder anhand einer Web of Knowledge-Abfrage auf die Anzahl von Publikationen des Themenbereichs „Education“ geprüft. Abbildung 4 zeigt das Ergebnis der Analyse:

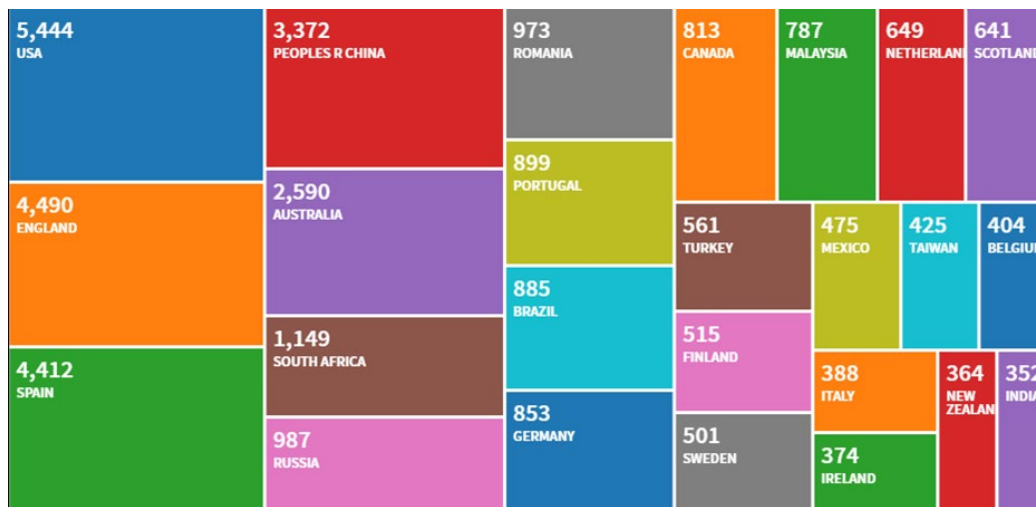


Abb. 4: Web of Knowledge-Abfrage, 26.04.2019. Zeigt 37.210 Datensätze für TS=["higher education" UND (learning ODER competence ODER skill ODER teaching ODER Bildung)]

In Anbetracht der hohen Anzahl der Publikationen wurde Spanien als Vertreterin der Süderweiterung ausgewählt, Rumänien für die Osterweiterung (inkl. Kroatien) und Finnland für die mittlere Erweiterungsphase. Damit werden folgende Länder auf ihr Bildungsverständnis hin untersucht (s. Abb. 5):

- Frankreich
- Deutschland
- Irland
- Spanien
- Finnland
- Rumänien



Abb. 3: Untersuchte EU-Mitgliedstaaten.  
Eigene Darstellung

Die Suche nach Publikationen, die sich im Kern mit dem Bildungsverständnis bzw. Hochschulbildungsverständnis spezifisch mit bestimmten europäischen Ländern auseinandersetzt, gestaltet sich schwer. Es wird deshalb vor allem das schon in Abschnitt 2 aufgezeigte Spannungsfeld des Bildungsverständnisses von Hochschule und der Architektur des Hochschulsystems adressiert. In der Architektur des Hochschulsystems – das anhand von bestimmten Parametern und Indikatoren beschrieben werden kann – lassen sich darunter liegende Vorstellungen von Bildung und von Wis-

sen ableiten. Diese Parameter sind aus dem Literaturkorpus induktiv gewonnen und dienen der Unterscheidung und Beschreibung der Hochschulsysteme.<sup>13</sup>

Basis des Literaturkorpus sind Publikationen in den Zeitschriften „Higher Education“ und „Higher Education in Europe“, die länderspezifischen Darstellungen enthalten. Der Betrachtungszeitraum erstreckt sich von 1990 bis Mitte 2019. Es sind bewusst die 1990er Jahre dazugenommen worden, um den Stand des Sektors in den Ländern vor 1999, also vor der Einführung der Bologna-Reform, noch mitaufnehmen zu können. Das ist wichtig, da damals eine große Vereinheitlichung des Europäischen Hochschulraums angestrebt wurde, die sich allerdings nicht in allen Details realisiert hat. Ergänzt wird die vorhandene Literatur durch Publikationen vom Deutschen Bildungsserver und ggf. anderen Publikationen, die eine interessante komparative Perspektive beinhalten. Methodisch ergibt sich hier ein deutlicher Unterschied zur Analyse des EU-Diskurses: Es handelt sich um eine Sekundäranalyse von bestehender Forschungsliteratur über das Hochschulsystem der ausgewählten Länder, während für die EU Primärquellen interpretiert werden konnten. Dies ist aufgrund der Sprachbarriere jedoch auf Länderebene nicht möglich gewesen.

Für die Darstellung der Länder wurden nur die Parameter ausgewählt, die einen Unterschied sichtbar werden lassen. So wurden bspw. das Kriterium „Fächerspektrum“ wieder fallen gelassen, weil diesbezüglich die Hochschulsysteme der untersuchten Länder historisch gesehen unterschiedliche Ausgangslagen haben, mittlerweile darüber aber keine Differenzierung mehr erkennbar wird. Der Vergleich wird deshalb über folgende Parameter geführt:

- **Autonomie / Steuerung:** Eine in der Literatur häufig anzutreffende Typologisierung ist die nach Steuerung von Hochschulen: so gibt es das bekannte „Clark Model“, das die Hochschulsysteme der verschiedenen Länder in einem Dreieck aus Staat, Markt und akademischer Oligarchie verortet (Clark 1997). Dahinter verbergen sich auch korrespondierende Bildungsziele, die sich in einem Spannungsfeld von Employability, Citizenship und Wissenschaft bewegen.<sup>14</sup> Die Frage nach dem Grad der Autonomie der Hochschulen, die eng verbunden ist mit der Frage nach Steuerung (Wer bestimmt den Kurs der Hochschulen?), ist aus Perspektive des Bildungsverständnisses wichtig, da hier deutlich wird, wem Hochschulbildung dienen soll. Je höher die Autonomiegrade desto mehr wird die Hochschulbildung zum Selbstzweck der Hochschulen. Eine starke staatliche Führung dient dagegen auch dazu, Studierende zu staatsmündigen Bürgerinnen und Bürgern zu machen, und je nach Ausrichtung eine Ausbildung für den Staatsdienst oder für den Markt zu gewährleisten. Eine marktorientierte Steuerung wie sie bspw. über Kennzahlen, Leistungsvereinbarungen und Rankings erreicht wird, legt ein sehr fluides Bildungsverständnis zu Grunde, das sich nach aktuellen Trends und Mehrheiten richtet.
- **Zugang:** Hochschulbildung ist Mittel der gesellschaftlichen Teilhabe und vor allem Elitenbildung. Damit wird Hochschulbildung Instrument gesellschaftspolitischer Steuerungsabsichten. Trow (2005) bekannte Unterscheidung von Elitensystem (0-15%) über Massensystem

<sup>13</sup> Die für den Ländervergleich ausgewählten Parameter lassen sich theoretisch auch anhand von Kennzahlen quantifizieren. Allerdings ist die Datenlage über die Länder sehr unterschiedlich. So führt zum Beispiel Eurostudent Daten zur Studierendenmobilität in allen Ländern bis auf Spanien. Auch muss kritisch gefragt werden, ob die Daten in den verschiedenen Ländern dasselbe aussagen oder ob sie unterschiedliche Zusammenhänge erheben. Teixeira et al 2014 führen z.B. basierend auf Daten von 2008 für Irland den Anteil von privaten Hochschulen als 0% auf, während der Eurostat Report (2007) je nach ISCED Level zwischen 3,5% und 7,3% der Studierenden an privaten Hochschulen zählt. Als weitere Schwierigkeit entsteht bei der Quantifizierung noch die Frage, ab welchen Differenzen von signifikanten Unterschieden ausgegangen werden kann, welche Schwellenwerte auf „niedrig“ oder „hoch“ verweisen. U. a. auch aus diesen Gründen wurde bei der Beschreibung der Länder eher interpretativ vorgegangen.

<sup>14</sup> Siehe dazu auch die Feststellung des Wissenschaftsrats (2015).

tem (16-50%) zum universellen Bildungsabschluss (>50%) findet hier mit dem korrespondierenden Bildungsverständnis Eingang:

- “[1] elite—shaping the mind and character of a ruling class; preparation for elite roles; [2] mass—transmission of skills and preparation for a broader range of technical and economic elite roles; and [3] universal—adaptation of the ‘whole population’ to rapid social and technological change.” (Trow 2005)
- **Internationalisierung:** Internationale, offene Hochschulsysteme haben ein eher transformatives Verständnis von Bildung, bei dem über den Lernprozess und hier insbesondere über die Erfahrung des Austausches, ein Wandel in den Bedeutungsperspektiven angestoßen wird (Singer-Brodowski 2005).
- **Curriculum (Lehr-/Lernverständnis, Praxisbezug, Inhalte):** Hier ist die Frage zentral, woran die inhaltliche Orientierung erfolgt. Ist es eine Orientierung an den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes, so gibt es bspw. Praktika und andere Praxiserfahrung, die in das Curriculum integriert sind. Wissen wird dann als etwas Situatives verstanden, das seine Wirksamkeit nur im Kontext entfaltet. Bei einer Orientierung an einem festen Wissenskanon fehlt dieser Aspekt; es wird zudem auch keine Rücksicht auf individuelle Bildungsziele und Bildungswünsche genommen.
- **Anteil von Forschung:** Forschung ist integraler Bestandteil des Hochschulsystems. Wenn Forschung auch Bestandteil von Lehre ist, wird implizit auch Nicht-Wissen Bestandteil von Bildung. Denn es wird nur dort geforscht, wo es Leerstellen und Kenntnisunsicherheiten gibt. Wissen ist dann etwas Vorläufiges und das wird in der Vermittlung auch so transportiert.

Grundsätzlich umfassen die Länderbeschreibungen alle Formen von Hochschulbildung, sowohl private als auch öffentliche Universitäten, Fachhochschulen und ähnliche Formen, die dem tertiären Bildungsbereich zuzurechnen sind. Öffentliche Hochschulen sind nach wie vor das dominierende Paradigma innerhalb von Europa, auch wenn die Zahl privater Hochschulen in fast allen Ländern steigt, wobei es hier oftmals eine klare Diskrepanz zwischen Hochschulanteil und Anteil an Studierenden gibt (z.B. machen Teixeira et al. 2014 zufolge private Hochschulen in Deutschland 29,1% aller Hochschulen aus, repräsentieren aber gerade einmal 4,5% aller Studierenden). In fast allen europäischen Ländern gibt es zudem neben Universitäten auch noch Hochschulen, die unter der englischen Bezeichnung „University of Applied Science“ zusammengefasst werden können. In Deutschland bspw. sind diese bereits in den 1970er Jahren gegründet worden und nehmen 32% der Erstsemesterstudierenden auf, während in Finnland diese erst in den 1990er Jahren gegründet worden sind, aber einen Studierendenanteil von 60% aufweisen (Lepori & Kyvik 2010, S.23).

Die folgende Länderdarstellung konzentriert sich vor allem darauf, den historischen Kontext der Hochschulsysteme darzustellen und dann die Besonderheiten – im Vergleich zu anderen europäischen Ländern, aber insbesondere auch zu Deutschland – herauszustellen. Es werden deshalb nicht alle Parameter in allen Länderdarstellungen gleich gewichtet. Der vergleichende Überblick wird dann in Abschnitt 3.2 vorgenommen.

### 3.1.1 Frankreich

Frankreichs Hochschultradition beginnt im 12. Jahrhundert. Nach der Französischen Revolution erfolgte die Trennung von Staat und Kirche und die Hochschulen gerieten nach und nach unter staatliche Kontrolle. Das gegenwärtige Hochschulsystem mit seiner charakteristischen Zweiteilung von Universitäten und Grandes Écoles hat seinen Ursprung im 19. Jahrhundert, wo auf staatliche Initiative hin die ersten ingenieurwissenschaftlichen Hochschulen gegründet wurden. Diese Grandes Écoles sind Ausbildungsstätten der wirtschaftlichen und staatlichen Eliten. Im Unterschied zu den Universitäten können die Grandes Écoles ihre Studierenden selbst auswählen und selektieren. Der Weg auf einer Grandes Écoles führt über zweijährige Vorbereitungskurse, die nach drei Jahren mit einem Master abgeschlossen werden. Eine Promotionsmöglichkeit gibt es in Kooperation mit Universitäten. Der Wettbewerb um einen der Studienplätze an den Grandes Écoles ist hoch kompetitiv. „Access to the ‘Grandes Écoles’ has been through a concours (a highly selective competition), a feature that is explained as being fundamental to reinforcing democracy because it ensures that social mobility is based on merit rather than birth“ (Sursock 2015, S. 18).

Dass diese demokratische Ausrichtung allerdings mittlerweile eine Illusion ist, zeigt die aktuelle Debatte über die „École nationale d’administration“ (ENA), wonach 70% aller aktuell Studierenden aus Familien von hochrangigen Verwaltungsmitarbeitenden stammen (Gieffers 2019). Eine systematische Analyse zum Bias der Studierendenauswahl legen Buisson-Fenet und Draelants (2013) vor. Damit ist Frankreich eines der wenigen Länder, in denen die Universitäten nicht im Zentrum der Elitenbildung stehen. Interessant ist, dass trotz dieser Zweiteilung der Wechsel zwischen den beiden Hochschulformen relativ einfach möglich ist (DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst 2019).

Während also die Grandes Écoles ein hartes Auswahlverfahren als Zugangsart haben, nehmen die französischen Universitäten jede und jeden mit einem Baccalauréat (entspricht dem deutschen Abitur). Die Offenheit der französischen Universitäten geht soweit, dass beispielsweise auch AbsolventInnen mit berufsbildenden Baccalauréat-Abschlüssen die Aufnahme eines Studiums an einer Universität erlaubt ist.

“This situation results in relatively high failure rate in the first year of university and a sense, on the part of the universities, that they are given worthy social mobility and democratic objectives but without the financial means to succeed. Indeed, the universities receive less funding per student than the grandes écoles.” (Sursock 2015, S. 18–19)

Hintergrund dieses Systems ist es, über die Hochschulen strukturangleichende Maßnahmen initiieren zu können und Gefälle zwischen den unterschiedlichen Regionen zu minimieren.

Eine weitere Besonderheit des französischen Hochschulsystems besteht in der expliziten Auslagerung der Forschung. Zu den wichtigsten Forschungszentren, zu denen auch Universitäten ihre Mitarbeitenden entsenden, zählt das „Centre National de la Recherche Scientifique“ (CNRS). Forschung findet unter dem Label des Forschungszentrums statt und die internationale Reputation und Sichtbarkeit geht zu Lasten der Universitäten, da unter dem Namen des Forschungszentrums publiziert wird. Forschungszentren setzen die Agenda und wählen ihre Forschungsstrategie selbst, und die Universitäten müssen sich anpassen (Sursock 2015, S. 21). Noch wichtiger aber für die vorliegende Untersuchung ist der damit verbundene Effekt auf die Lehre der Universitäten: Lehre findet nicht,

wie im deutschen System, zumeist im Zusammenspiel mit Forschung statt (Lehrende und Forschende sind nicht eine Person), sondern ist von ihr losgelöst. Forschungsbasierte Lehre spielt auch an den Grandes Écoles, die ihrem Selbstverständnis nach vor allem berufsqualifizierend sind, keine Rolle.

„The existence of a strong element of ‘science out’ means that the university system itself is predominantly concerned with the function of professional training. Moreover, apart from being centres for elite recruitment, the grandes écoles also possess that major characteristic of being primarily places of teaching for top professional positions. In short, the French university system, more than other ones, emphasizes the function of professional training.“ (Gellert 1991)

Es können insgesamt mehr als die Hälfte der französischen Studierenden einem berufsorientierten Studiengang zugerechnet werden (ebenda). So gab und gibt es eine Vielzahl an sehr ausdifferenzierten Studienangeboten, die sich hinsichtlich des Abschlusses und der Dauer stark voneinander unterscheiden, und die als berufsqualifizierend angeboten werden. Dies hatte den Effekt, dass zwar die Studierendenzahlen in den 1990er Jahren anstiegen, nicht aber die Nachfrage am Arbeitsmarkt für entsprechende Abschlüsse. „This led to a worsening of the graduate job market which translated into higher unemployment, increasing difficulties of labour market entry, problems of over qualification and occupational mismatch“ (Giret 2007, zit. n. Semenza 2011, S. 162).

Für die Universitäten wird zunehmend auch die Internationalisierung relevant; gerade in den Sozial- und Geisteswissenschaften wird eine relativ hohe Studierendenmobilität erreicht (Semenza 2011). Die Änderungen, die seit 1999 mit der Bologna-Reform einhergehen, waren für die Universitäten von großer Bedeutung, während die Grandes Écoles davon fast unberührt blieben (Semenza 2011, S. 160). Während es in den 1970er Jahren zur Gründung von Fakultäten kam, wurde in den 1990er Jahren auf Steuerungskontrakte des New Public Management (NPM) zurückgegriffen, die dazu führten, diese Dezentralisierungstrends zurückzufahren und Kontrolle auf nationaler Ebene zu stärken (Reale und Seeber 2013, S. 141). Dazu wurden die Fakultäten in regionale Universitäten zusammengebunden, die nun zu den Hauptakteuren im französischen Hochschulsystem zählen (Sursock 2015).

Trotz der anhaltenden Bemühungen, auch marktwirtschaftliche Steuerungselemente umzusetzen, bleibt das französische Hochschulsystem stark zentralistisch ausgerichtet und bringt deutlich andere Wissensbestände hervor als das anglo-amerikanische System. Es ist weniger kompetitiv orientiert als das deutsche System, mit stabilen Karrierepfaden für WissenschaftlerInnen:

„It has been strong at producing knowledge which is more holistic, less pragmatic and open to experiments as compared to the more specialized and streamlined knowledge typical of certain departments in the Anglo-American world. Moreover, there is a high degree of relative institutional equality between junior and senior staff, democratic inclusion in decision-making and job autonomy and security of both junior and senior members.“ (Angermüller 2017, S. 975)



### Übersicht Frankreich

- Zugang: Mit den Grandes Écoles besitzt Frankreich sowohl einen Hochschultyp mit elitärem Anspruch als auch Universitäten, die den europäischen Massenhochschulen entsprechen.
- Internationalisierung: Frankreich nimmt aktiv an verschiedensten europäischen Programmen teil hinsichtlich Studierenden- und Mitarbeitendenmobilität.
- Steuerung: traditionell zentralistisch
- Curricula: Starke Berufsorientierung. Französische Hochschulen werden als „Ausbildungsstätten“ bezeichnet.
- Forschung: Die Forschung findet vor allem in externen Forschungseinrichtungen statt, an die auch universitäre WissenschaftlerInnen entliehen werden („science out“).

#### 3.2.1 Deutschland

Die deutsche Hochschullandschaft hat in den Jahren seit der Gründung der Bundesrepublik einige bemerkenswerte Wandlungen erlebt, die auch die hier untersuchten Kriterien betreffen. Reihlen und Wenzlaff unterscheiden dabei drei Phasen: „professional dominance (1945–68); federal involvement and democratization (1968–98); managed education (from 1998)“ (Reihlen und Wenzlaff 2014, S. 114). So wurde das deutsche Hochschulsystem von den Alliierten bewusst nach dem Humboldtschen Ideal und seiner dezentralen Struktur einer Expertenorganisation, die auf Freiheit der Forschung, akademischer Autonomie und Selbststeuerung beruht, nach und nach umgebaut in ein managementorientiertes Modell (Münch 2011). Ein wesentlicher Transformationsschritt waren dabei die grundlegenden Hochschulreformen in den 1960er und 1970er Jahren, die eine stärkere staatliche Einflussnahme und -kontrolle initiierten, um die Hochschulen zu öffnen und die Transformation zur Massenuniversität effizient zu gestalten (Reihlen und Wenzlaff 2014, S. 112).

“The need for public and political control increased during the expansion of the higher education sector in the 1960s and 1970s. Legislators, governments, ministries, and audit offices increasingly limited the institutional autonomy of individual institutions through detailed laws, legal regulations, and bureaucratic control procedures. Direct state intervention in the internal processes of the institutions was a result of these regulations.” (Göbbels-Dreyling 2003, S. 167)

Allerdings führte diese Entwicklung zu einer Krise des Hochschulsystems, mit überfüllten Hochschulen, die an chronischer Unterfinanzierung litten und einer sinkenden Qualität in der angebotenen Bildung. Reihlen und Wenzlaff zufolge machte eine OECD-Publikation, die die Hochschulen als Motor von Innovationen und wirtschaftlichem Wachstum sahen, das entstandene Missverhältnis deutlich: „Universities that were considered as the central actors in the global competition for innovation had very little strategic choices to improve their own competitiveness.“ (Reihlen und Wenzlaff 2014, S. 121)

Daraufhin wurde der nächste große Wandel eingeleitet, der den Hochschulen eine größere Autonomie zusprach. Die von Münch (2011) angesprochenen Charakteristika einer managementorientierten Hochschulsteuerung sind zum einen das Vorhandensein einer Marktideologie, bei der Reformen vor dem Hintergrund von Wettbewerb, Exzellenz und Effizienz angestrebt werden. Diese bringen den Hochschulen zwar größere Autonomie und Freiheitsgrade, bewirken aber eine Differenzierung nach

Zentrum und Peripherie der Hochschulen, die das deutsche System, das stark auf Gleichheit orientiert war, so bisher nicht kannte. Zum anderen gehören auch Evaluationen und Quantifizierungen zur Leistungsmessung, an die ganz im Sinne des New Public Management auch Budgetierungen gekoppelt sind.

In den 1990er Jahren trat zudem die Europäisierung in den Mittelpunkt der Agenda der deutschen Hochschulpolitik, die versuchte, auf allen Ebenen Mobilität und Kooperation zu stärken (Hahn 2003, S. 200). Diese Bemühungen betreffen Forschungsk Kooperationen, Studierenden- und Mitarbeitermobilität und die Integration europäischer Themen in die Curricula der unterschiedlichsten Studiengänge. Zur Jahrtausendwende hin gehörten deutsche Hochschulen und Forschungseinrichtungen zu den aktivsten Teilnehmenden an europäischen Kooperations- und Austauschprogrammen (Hahn 2003, S. 199). Hahn legt dar, wie diese Europäisierung zwar weiterhin das Top-Thema bleibt, seit Mitte der 1990er Jahre daneben aber immer mehr auch die Stärkung der globalen Wettbewerbsfähigkeit des deutschen Hochschulsystems in den Vordergrund rückt. Sie bezeichnet dies als

„the changing zeitgeist of German higher education“ (ebenda). Mit dieser neuen Ausrichtung auf internationale Wettbewerbsfähigkeit ist eine stärkere nationale Orientierung verbunden, die die vorherigen Bemühungen um Integration in den europäischen Hochschulraum nicht konterkarieren, aber ihm ein Gegengewicht geben kann.

Die Arbeitsmarktorientierung hat im deutschen Hochschulsystem durch das starke duale System lange einen anderen Stellenwert gehabt als in anderen Ländern. Enge Kontakte zwischen Hochschulen und Industrie gab und gibt es in der Praxis durchaus, wenn jedoch informeller Natur.

„In some areas of the German HE system, relations with the economic actors are much stronger than in other countries. [...] Here, relations between business and HE institutions have been systematic and stable over time in research, teaching and job placement. These relations are organized through networks of contacts that are often informal or structured in ad hoc bodies revolving around professors. Many top managers in big manufacturing firms, especially in the chemicals and machine tools industries, have a PhD, and the personnel often includes professors and students who go back and forth between firms and HE.“ (Ballarino 2011, S. 135)

Der Einfluss der Wirtschaft auf die Hochschulen ist deshalb nur indirekt. Auf curricularer Ebene haben auch schon vor der Bologna-Reform in den berufsorientierten Fächern Praktika eine wichtige Rolle gespielt: „However, the general trend is to extend internships to the humanities faculties, even though, as one interviewee pointed out, finding the right contacts is not always easy“ (Ballarino 2011, S. 147). Reale und Seeber sehen den Zugangsaspekt durch die neuen Steuerungsformen in Frage gestellt: „Germany seems to be developing a unique system with an overall meta-accreditation on top and an increasingly influential market-oriented quality assurance on the bottom, less oriented towards equality and more towards excellence and competition“ (Reale und Seeber 2013, S. 145). Dafür bekommt die Forschung ein noch stärkeres Gewicht, als sie traditionell ohnehin schon innehat.

### Übersicht Deutschland

- Zugang: Deutschland ist auf dem Stand der Massenuniversität (vgl. Trow 2005), durch den Stellenwert der Berufsbildung aber noch in geringerem Maß als in anderen europäischen Ländern.
- Internationalisierung: großes Bemühen um europäische Integration und internationale Wettbewerbsfähigkeit
- Steuerung: Wettbewerb als Steuerungsinstrument von Hochschulen ist weitestgehend umgesetzt.
- Curriculum: starke Arbeitsmarktorientierung
- Forschung: Forschung findet in den Hochschulen und an außeruniversitären Forschungseinrichtungen statt. Die Verbindung von Forschung und Lehre ist immer noch wesentlich.

#### 3.1.3 Irland

Irland wird in der europäischen Hochschulforschung vergleichsweise wenig untersucht, so dass verstärkt auf ergänzendes Informationsmaterial von staatlicher Seite zurückgegriffen werden musste.

Das irische Hochschulsystem besteht aus Universitäten, Institutes of Technology, Colleges of Education und anderen Colleges (Byrne 2009, S. 4). Es spiegelt die religiöse und politische Entwicklung des Landes wider. So sind die ersten Universitäten während der Reformationszeit entstanden und sollten den Einfluss der englischen Herrschaft sicherstellen. Erst 1854 wurde dann die Catholic University of Ireland gegründet (DAAD 2017a). In den 1970er und 1980er Jahren sind zwei Universitäten gegründet worden, um das Bildungsniveau in den technischen Bereichen anzuheben.

Die 14 Institutes of Technology (IIT) entsprechen in etwa deutschen Fachhochschulen. Interessanterweise „hat lediglich das Dublin Institute of Technology eine selbstständige ‚Degree Awarding Power‘; die Abschlüsse der anderen Institute werden von der irischen Zertifizierungsstelle Quality and Qualifications Ireland (QQI) vergeben“ (DAAD 2017a). 2014/15 begann der Versuch, die IITs zu reformieren was u. a. auf eine Zusammenlegung und Effizienzsteigerung abzielt (DAAD 2017a). Darüber hinaus sollen diese attraktiver für ausländische Studierende gemacht und die Wettbewerbsfähigkeit im Bereich der Forschung gesteigert werden. Die regionale Verankerung der IITs soll gestärkt und „den dortigen Bürger/inne/n ebenso wie ansässigen Unternehmen, oft klein- oder mittelständisch, innovative Ausbildungs- und Kooperationsperspektiven bieten“ (ebenda). Die Colleges haben sich auf bestimmte Fachbereiche spezialisiert und bieten berufsbildende Abschlüsse an.

Die Ausweitung des Hochschulsektors wird als Motor für den wirtschaftlichen Erfolg Irlands angesehen und ist wichtiger Faktor für regionale Entwicklungen (Cassells et al., S. 3). Schon in den 1990er Jahren kann dem Hochschulsystem eine Öffnung nach außen und eine starke Internationalisierung attestiert werden (Dineen 1992, S. 409). Die Hochschulen selbst haben hohe Autonomiegrade, z. B. im Hinblick auf Lehrinhalte und Zulassungskriterien.

Die Forschungsleistung Irlands wird von der HEA (Higher Education Authority) u. a. aufgrund der sehr erfolgreichen Beteiligung an Horizon 2020-Programmen als positiv bewertet (HEA – Higher Education Authority 2017, S. 11). Obwohl Irland von der Anzahl der Studierenden und der Angebote her einen hohen Anteil an STEM-Fächern aufweist (u. a. um den so wichtigen technologieorientierten Arbeitsmarkt mit entsprechenden AbsolventInnen zu bedienen), werden die wichtigsten Forschungsleistungen in den Geisteswissenschaften erreicht. Forschung findet kaum in außeruniversitären Forschungseinrichtungen statt, sondern fast ausschließlich an Hochschulen (DAAD 2017a). Die starke Orientierung an den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes ist ebenfalls ein Charakteristikum des irischen Hochschulsystems. Irland wird als Land eingeschätzt, das über einen „pool of skills and talent“ verfügt und dabei auch international wettbewerbsfähig ist (HEA 2017, S. 23). Auch im Bereich der Forschung wird diese enge Kopplung angestrebt:

„An irischen Hochschulen ist ein Trend hin zu strukturierten Promotionen festzustellen. Dies fördert eine engere Anbindung der Promovierenden an forschungsrelevante Unternehmen. Promovierende in solchen Programmen müssen in der Regel zusätzlich zu ihren wissenschaftlichen Arbeiten bestimmte arbeitsbezogene Kompetenzen nachweisen.“ (DAAD 2017a, S. 10)

#### Übersicht Irland

- Zugang: Irland ist auf dem Stand der Massenuniversität (vgl. Trow 2005).
- Internationalisierung: großes Bemühen um internationale Ausrichtung
- Steuerung: Wettbewerb als Steuerungsinstrument von Hochschulen ist weitestgehend umgesetzt.
- Curriculum: Das irische Hochschulsystem zeichnet sich durch eine durchgängig starke Arbeitsmarktorientierung aus.
- Forschung: findet in den Hochschulen und an Forschungsinstitutionen statt.

#### 3.1.4 Spanien

Spanien hat eine alte Universitätstradition, die ins 13. Jahrhundert zurückreicht. Gleichzeitig aber ist es durch das Ende der Franco-Ära und durch die Einführung der Bologna-Reform zu wiederholten erheblichen Umbrüchen im Hochschulsystem in den letzten Jahrzehnten gekommen. War das Hochschulsystem unter Diktator Francisco Franco durch die spanische Zentralregierung gesteuert und sehr bürokratisch organisiert, so wurden 1983 weitreichende Veränderungen beschlossen. Hochschulen sollten zu „autonomous bodies with a wide scope for self-government“ (Mora et al. 1995, S. 390) umgebaut und die Steuerungsmacht von der zentralen Landesregierung auf die autonomen Regionen und in die Hochschulen selbst verlagert werden. Diese Reform führte auch zu weitreichenden autonomen und partizipativen Strukturen in den Hochschulen. An den Hochschulen entstanden die „Claustrós“ als Repräsentanz der Fakultätsmitglieder (Perotti 2011, S. 188) mit weitreichenden Mitbestimmungsrechten.

„Already in the early 1990s, however, it became evident that collegiality and efficiency did not go hand in hand“ (Perotti 2011, S. 188). Die Verlagerung der Hochschulsteuerung in die Regionen und die Hochschulautonomie führten beispielsweise dazu, dass die Universitäten ihre Budgetverhandlungen direkt mit der zuständigen Verwaltung abstimmten. Einheitliche Kriterien zu dessen Festlegung gab es nicht, ebenso wenig waren marktähnliche Steuerungsprin-

zipien wie Rechenschaftspflicht und Leistungsindikatoren vorhanden (Mora et al. 1995, S. 390). Die Verhandlungen wurden jährlich geführt, auf der Basis des Vorjahresbudgets und unter Verwendung von Kennzahlen wie Studierendenzahl und Infrastrukturbedürfnisse. Mora et al. betonen, dass diese Verhandlungen stark vom Verhandlungsvermögen auf beiden Seiten abhängig waren und attestieren eine „relative balance of power between each university and its ‚protecting‘ administration“ (ebenda, S. 391).

Die Hochschulen konnten auch selbst die Zugangsvoraussetzungen festlegen. In Spanien müssen einheitlich alle Studierenden neben der Hochschulreife auch einen Zulassungstest ablegen. Die Hochschulen selber können aber bestimmen, welche Mindestpunktzahl Studierende für ein bestimmtes Studienfach erreichen müssen. Dies wurde häufig auch nach Angebot und Nachfrage bestimmt, so dass es durchaus zu der paradoxen Situation kam, dass in einer bestimmten Universität Studierende bessere Testergebnisse für ein Studium im Bereich Krankenpflege brauchten als für ein Studium der Medizin (ebenda, S. 391).

Mitte der 1990er Jahre war die Anzahl der Studierenden relativ hoch im Vergleich zu anderen europäischen Ländern. Dies war allerdings auch verbunden mit einer hohen Abbruchquote und dann im Vergleich dazu relativ Wenigen, die einen Universitätsabschluss erzielten (Mora et al 1995, S. 395). Besonders in den technischen Fächern, die ohnehin nur eine relativ geringe Studierendenzahl aufwiesen, gab es hohe Abbrecherquoten.

Aus dieser Situation heraus, in der effektive Kontrollinstrumente fehlten, gab es mehrere Reformbemühungen. So wurde zu Beginn der 2000er Jahre ein Reformprogramm verabschiedet, das der Hochschulsteuerung eine stärkere Managementorientierung zuordnen sollte – wogegen es große Proteste bei den Universitätsangehörigen gab – und schließlich 2007 eine weitere Reform, die eine starke Verbindung des Hochschulbereichs zur Industrie herstellen sollte (Perotti 2011).

Die Bologna-Reform wurde in Spanien erst relativ spät zwischen 2005 und 2007 umgesetzt. In diesem Zusammenhang ist die Studiendauer von Bachelor und Master angepasst worden.

Eine enge Abstimmung auf Arbeitsmarktbedürfnisse findet praktisch nicht statt. Auf formaler Ebene gilt, dass „[...] practically all universities have job placement and internship (practicas) offices, although their activities are focused more on fulfillment of the bureaucratic procedures required by law than on the delivery of real services“ (ebenda, S. 192). In den technischen und wirtschaftswissenschaftlichen Fächern sind Praktika curricular verankert; die anderen Fächer dagegen sind weniger stark geöffnet (ebenda, S. 191). Diese Distanz zu Arbeitsmarktbedürfnissen ist für Perotti (2001) auch eine Erklärung für den Anstieg bei den Gründungen privater Universitäten in den letzten Jahren. Auch Kucel und Vilalta-Bufí (2013) sehen einen Mangel in der Vermittlung spezifischer, berufsbezogener Fähigkeiten (Kucel und Vilalta-Bufí 2013, S. 577). Hinzukommt, dass Universitäten in Spanien den einzigen existierenden Hochschultypus darstellen: Es gibt keine Fachhochschulen oder andere Institutionen der Hochschulbildung. Die Universitäten bieten zwar auch einen berufsbildenden Zweig an, dieser ist aber von den Studierendenzahlen (ca. 15%) her deutlich niedriger frequentiert (Perotti 2011, 183).

Die Zahl der Positionen an der Universität ist unmittelbar an die Höhe der Unterrichtsstunden gebunden:

“The close link between teaching hours and the number of academic positions was justified in a period of fast expansion during which the main concern was to cater for the increasing number of students. [...] Ironically, students are the group most damaged by this close link. Spanish students have too many hours of lectures. Programmes requiring students to attend 30 lectures per week are relatively commonplace.” (Mora 2001)

Der Forschungsanteil in den verschiedenen Beschäftigungsgruppen ist nicht genau definiert und nur für die A- und B-Professuren festgeschrieben. Allerdings wird diese Festlegung in der Praxis unterschiedlich ausgelegt: „In the case of A- and B-professors, commitment to research may vary from very strong to nothing at all“ (Mora 2001). In den niedrigeren Beschäftigungsgraden des wissenschaftlichen Personals ist Forschung ein wichtiges Kriterium zur Beförderung. Forschungsförderung von politischer Seite her zu betreiben, blieb bisher recht erfolglos. 2009 wurde das spanische Pendant zur deutschen Exzellenzinitiative ins Leben gerufen, musste aber bereits 2011 aufgrund der Finanzkrise wieder eingestellt werden. Auch die Gründung einer, der DFG vergleichbaren, spanischen Forschungsförderungsagentur 2016 blieb hinter den Erwartungen zurück (DAAD 2017b, S. 9).

Ein weiterer Aspekt der Bologna-Reform betrifft die unter Studierenden vergleichsweise gering ausgeprägte internationale Mobilität:

“Spanish universities continue to have low levels of student mobility, especially considering the fact that they receive more students from abroad than they send out.” (Alfaro et al. 2009, S. 313) “The problem is not a lack of information, which is both abundant and accessible, but rather the disposition of strategic plans for globalization in the universities themselves and the presence of administrative policies appropriate for fostering intellectual exchange and mobility.” (ebenda, S. 315)

#### Übersicht Spanien

- Zugang: Es gibt nur Universitäten, welche jedoch auch über Weiterbildungsangebote verfügen. Spanien befindet sich, wie andere europäische Länder, in der Phase der Massenuniversität (vgl. Trow 2005).
- Internationalisierung: trotz Anbindung an europäische Programme eine vergleichsweise niedrige Studierendenmobilität
- Steuerung: starke Autonomiegrade der Hochschulen in Abstimmung mit den regionalen Verwaltungen
- Curriculum: geringe Berufsorientierung, dafür zahlreiche Vorlesungen
- Forschung: Forschung findet an den Hochschulen statt.

#### 3.1.5 Finnland

Für das Verständnis der Bedeutung des finnischen Hochschulsystems für das Land bedarf es eines Blickes in die finnische Geschichte. Traditionell durch den deutschen Humanismus und Humboldt-sche Ideen beeinflusst, standen im Mittelpunkt zunächst die akademische Freiheit und die moralische Bildung der Studierenden (Välilmaa 2004, S. 33). Während der finnischen Staatsgründung 1917 waren die Universitäten ein wichtiges Zentrum der finnischen Identitätsbildung und Motor der Unabhängigkeitsbewegung. Universitäten wurden als nationale Institutionen angesehen, die eine

wichtige Rolle in der Entwicklung der finnischen Nation spielten (Välilmaa 2004, S. 36). „It is therefore probable that this social role of university has strengthened the high social status that universities in particular and higher education degrees in general enjoy in Finnish society“ (Välilmaa 2004, S. 36).

Ab den 1950er Jahren kam es dann zu einer Ausweitung des Hochschulsystems und der Gründung von neuen Einrichtungen:

“The founding of a university was seen not only symbolically but also culturally and economically important to the development of the given region.“ (Välilmaa 2004, S. 38) „However, it is an interesting Finnish phenomenon that the expansion of Finnish higher education between the 1950s and the 1990s meant establishing higher education institutions all over the country. As a result, the expansion of higher education not only led to the massification but also to the ‘provincialisation’ or ‘localisation’ of higher education.“ (ebenda, S. 42)

Waren es traditionell Universitäten mit einer eher geistes- und naturwissenschaftlichen Ausrichtung, so wurden in den 1990er Jahren Fachhochschulen gegründet, die zunehmend der Regionalförderung in dem großen Flächenland dienten (Leijola 2004, S. 9). Offiziell besteht zwischen beiden Hochschultypen die klassische Unterscheidung zwischen freier Forschung und Hochschulbildung auf Seiten der Universitäten und einer auf den Arbeitsmarkt ausgerichteten Bildung und Forschung in den Fachhochschulen. Allerdings hat es nach Tammi tatsächlich eine weitere Ausdifferenzierung der finnischen Hochschulen gegeben:

“In this new division each university emphasizes (but not exclusively) either (i) traditional academic research, (ii) applied research and R&D activities, or (iii) education functions. The unintended consequence is the impoverishment of the research performance in terms of scientific publishing.“ (Tammi 2009, S. 675)

Die „Polytechnics“ in Finnland sind stark in der beruflichen Weiterbildung engagiert. Zudem gibt es die „Finnish Open University“, die als Netzwerk von 20 Hochschulen Open und Distance Learning-Programme anbietet, an denen auch Einrichtungen der Berufs- und Erwachsenenbildung teilnehmen (Zawacki-Richter et al. 2009, S. 447). Zawacki-Richter et al. zufolge sind Forschung, Lehre und Weiterbildung gleichberechtigte Aufgabenfelder finnischer Hochschulen: „Finnish universities stand out thanks to their highly professional continuing education structures which are exemplary in Europe“ (2009, S. 454).

Die Steuerung der finnischen Hochschulen ist seit den späten 1980er Jahren stark über Outputkennzahlen erreicht worden. „Universities were expected to pay more attention to their outcomes and promised more autonomy as an exchange“ (Tammi 2009, S. 662). Dieser Trend wird auch in den aktuelleren Gesetzgebungen beibehalten: Wettbewerb innerhalb und zwischen den Hochschulen wird gefördert, um die Leistung der Hochschulen zu steigern. Im Gegenzug werden weitere Freiheitsgrade zugesprochen (ebenda, S. 663). Diese Freiheitsgrade bedeuten auch, dass die finnischen Hochschulen selbst ihre Evaluationen durchführen. „This, in turn, has led to the fact that the focus of institutional evaluations [has] differed in different universities“ (Vartiainen 2005, S. 374). Es führte auch dazu, dass in Finnland Evaluation als notwendiger Bestandteil der Steuerung von Hochschulen angesehen wird (ebenda, S. 381).



Was die Offenheit des Hochschulsystems betrifft, so kann festgestellt werden, dass mit einer Studierendenquote von 60 bis 65% aller Schülerinnen und Schüler mit Hochschulreife das finnische System sehr offen ist: „Interaction and cooperation between educational, higher education and occupational systems are very advanced. Transfers in between systems are encouraged politically and supported institutionally“ (Zawacki-Richter et al. 2009, S. 453).

Välimaa schlussfolgert: “The high social status of education, and especially of higher education, has been and is also today a social fact in Finland.“ (Välimaa 2004, S. 42)

#### Übersicht Finnland

- Zugang: Finnland weist die höchste Studierendenquote in Europa auf. Hochschulbildung ist universal verbreitet.
- Internationalisierung: Durch enge Einbindung in den europäischen Hochschulraum gegeben.
- Steuerung: Wettbewerb als Steuerungsinstrument von Hochschulen ist weitestgehend umgesetzt.
- Curriculum: starke Berufsorientierung auch über die Erstausbildung hinaus; Weiterbildung als integrales Angebot im finnischen Hochschulsystem
- Forschung: findet in den Hochschulen und in Forschungsinstitutionen statt.

#### 3.1.6 Rumänien

Bukarest ist immer noch der zentrale Universitätsstandort in Rumänien. Fast ein Drittel der Studierenden öffentlicher Hochschulen und mehr als die Hälfte der Studierende von privaten Hochschulen studieren in der Hauptstadt (Arsene, o. J.). Rumänien hat eine sehr komplexe und heterogene Hochschullandschaft, deren Komplexität vor allem der Nachwendephase geschuldet ist.

Universitäten wurden in Rumänien erst spät ab 1860 gegründet und erlebten einen ersten signifikanten Aufwuchs nach dem Ersten Weltkrieg mit einem durchaus guten Ruf, den sie laut Wodak und Fairclough (2010) auch während der kommunistischen Phase beibehalten konnten. Das Hochschulwesen wurde dabei entlang französischer Traditionen gegründet, mit einer zentralistischen Ausrichtung, wobei die starke Forschungsorientierung und die Ausrichtung auf theoretisches Wissen auch als Einfluss deutscher Universitätstradition gesehen werden kann (Constantinescu 1995; Beju 1993). Die Einschätzung, wie ausgeprägt die Nähe zum deutschen Hochschulsystem tatsächlich ist, geht bei verschiedenen Autoren auseinander. So betrachtet Scott die Humboldtsche Tradition eher in der Tschechoslowakei, Ungarn und Polen als prägend, während in Rumänien das napoleonische Modell „of state-serving elite“ vorherrsche (Dobbins 2011, S. 225).

Während der kommunistischen Herrschaft entwickelte sich das Hochschulsystem in Rumänien weiter, aber mit niedrigeren Steigerungsraten als in anderen zentral- und osteuropäischen Ländern (Beju 1993, S. 110). Gerade zum Ende hin gingen die Studierendenzahlen deutlich zurück, so dass sie niedriger waren als in den 1970er Jahren, obwohl die Anzahl der AbsolventInnen weiterführender Schulen sich verdoppelt hatte. Auch das öffentliche Budget nahm kontinuierlich ab, so dass es zu den niedrigsten in Europa gehörte (Constantinescu 1995, S. 112). Das System war sehr zentralistisch ausgerichtet. Als Hochschulmitglied musste man zugleich Parteimitglied sein. Alle Entscheidungen wurden auf ministerialer Ebene getroffen, „from major decisions such as curricula and

financing of education to detailed decisions (e.g. hiring and firing personnel, acquisition of books, equipment)” (Nicolescu 2002, S. 91).

Interessanterweise unterschied sich das rumänische Hochschulsystem nicht nur durch seine tendenzielle Öffnung zum Westen hin von anderen zentral- und osteuropäischen Staaten, sondern auch durch die angebotenen Fächer: Wurden in der UdSSR mehrheitlich reine Grundlagenfächer wie Philosophie, Mathematik und Naturwissenschaften unterrichtet, waren es in Rumänien mehrheitlich technische, agrarwissenschaftliche und medizinische Fächer, die die Hochschulen anboten (Sadlak 1994, S. 14).

Das rumänische Bildungssystem stellt unter den in dieser Studie betrachteten Ländern eine Besonderheit dar, da sich hier nach 1989 ein äußerst diversifiziertes Hochschulsystem mit einer großen Anzahl an privaten Anbietern etablierte, das nicht zuletzt schnell die Frage nach Qualitätsstandards aufwarf. Der private Sektor nutzte ein Vakuum an staatlichen Vorgaben und Regularien aus und stieß in eine Lücke, die durch das sehr begrenzte Angebot der staatlichen Hochschulen entstanden war:

„Enrollment in higher education also increased spectacularly. First-year students who had represented 18.1 percent of the normal age cohort in 1989-1990 rose to 28.8 percent in 1990-1991; 35.4 percent in 1991-1992; and 46.6 percent in 1992-1993 (including students enrolled in both public and private institutions.” (Constantinescu 1995, S. 114)

Aber nicht nur die Anzahl privater Einrichtungen nahm zu, auch die angebotenen Studiengänge differenzierten sich stark aus. So entstanden die verschiedensten Formen von Hochschulangeboten, “both at the level of basic education (short- and long-cycle higher education) and at the postgraduate level” (Beju 1993, S. 112). Insofern zeichnete sich schon früh Steuerungsbedarf hinsichtlich der Qualitätssicherung, der Diversität und der Expansion des rumänischen Hochschulsystems ab. Gegen diesen Wildwuchs wurde dann auch zwischen 1996 und 2002 das „Reform of Higher Education and Research Project“ R0–4096 initiiert, mit einem Gesamtvolumen von 84 Millionen Dollar, wobei der größte Anteil von der Weltbank (50 Mio.) als Kredit zur Verfügung gestellt wurde, 24,4 Mio. durch den rumänischen Staat und 9,6 Mio. durch die Europäische Union. Dieser Pakt gilt als „Marshall Plan“ für die Hochschulbildung in Rumänien (Damian 2011, zitiert nach Curaj et al. 2015, S. 14).

1995 wurden Hochschulen per Gesetz zu autonomen Institutionen erklärt, die mit großer Unabhängigkeit auch über öffentliche Mittel verfügen konnten, wobei der ministeriale Einfluss weiterhin als hoch anzusehen ist (Wodak und Fairclough 2010, S. 32). Die Umsetzung institutioneller Autonomie scheiterte allerdings, weil die entsprechenden Steuerungstools nicht vorhanden waren (Nicolescu 2002, S. 93).

Rumänien trat 1999 der Bologna-Deklaration bei (Curaj et al. 2015, S. 7). Es folgte 2013 die Verabschiedung des Nationalpakts Bildung, bei dem verschiedene Ziele gebündelt wurden und der die Handschrift von Bologna trägt:

“[C]urricular reform, improvements in the management of higher education institutions, full university autonomy, classification of universities by their mission statements and achievements and ranking of study programs (connected with the financing system), introducing student charter, improving equity in higher education and lifelong learning programs, as a basis for increasing participation rates in higher education.” (Curaj et al. 2015, S. 8)

Rumänien setzt dabei wie viele andere zentral- und osteuropäische Länder auf das marktorientierte Steuerungsprinzip für den Hochschulsektor und folgt damit den Vorgaben der EU-Kommission. (Dobbins 2011, S. 224) Im Mittelpunkt stehen hierbei Ideen des New Public Management, darunter Self-Management, Monitoring und Assessment, bei denen es vor allem auch um die Rechenschaftspflicht öffentlicher Institutionen geht (Wodak und Fairclough 2010, S. 35).

Trotz der entsprechenden Bologna-Forderungen und des starken Aufwuchses an Hochschulangeboten ist die Teilhabe an Hochschulbildung in Rumänien, wie Salmi et al. feststellen, auf breiter Basis nicht gegeben. Forderungen nach Zugangsgleichheit bleiben größtenteils rhetorisch (Salmi et al. 2015, S. 83). Benachteiligte Studierendengruppen stammen aus einkommensschwachen Familien, ländlichen Gebieten, sind Roma oder arbeiten nebenbei. Auch Studierende mit Behinderung haben es schwer. Das Geschlechterverhältnis ist hingegen relativ ausgewogen (ebenda).

Ende der 1990er Jahre zeigen sich noch große curriculare Probleme und ein sehr überholtes Lehrverständnis an rumänischen Hochschulen, das wenig Platz für eigenständiges Denken und Forschen bietet. Stattdessen gäbe es zu viele Kurse und Seminarstunden pro Woche, überladene Curricula, extrem enge Prüfungszeiträume und Inhalte, die nicht auf dem aufbauen, was in vorherigen Bildungsstufen vermittelt wurde, sondern schlicht eine Wiederholung dessen darstellen (Cristea und Gilder 1997, S. 178). Auch interdisziplinärer oder transdisziplinärer Unterricht finden nicht statt. Zudem wird vor allem praxisfern, wenig auf Bedürfnisse des Arbeitsmarktes hin abgestimmt unterrichtet. Auch Praktika während des Studiums sind i.d.R. nicht vorgesehen. Damit wird die „Employability“ rumänischer Absolvierender erschwert.

„The weakness of the state higher education named most often (40%) is that it did not offer sufficient opportunities to apply in practice the concepts that had been learned. They are 90% theoretical and do not emphasise the practical side sufficiently [...]. Some even said: 'It has no connection with the real world, with the practice.' It is in essence a system that teaches knowledge but no skills, which is what companies would really like graduates and future employees to have. This negative aspect is re-enforced by the fact that state higher education is perceived as not taking into account the market demands by 21.5% of the respondents.“ (Nicolescu 2003, S. 85)

In diese Lücke stießen private Anbieter, denen allerdings eine fundierte Grundlagenbildung fehlte: „private university graduates are receptive, adaptable and have a practical spirit, but they need better theoretical and conceptual knowledge“ (Nicolescu 2003, S. 90).

Die vergleichende Forschung in postkommunistischen Ländern unterscheidet vier Reformphasen in der Transformation des Bildungssystems. Zunächst gibt es „corrective reforms“, die angestrebt werden, um die politische Indoktrination aufzuheben und curriculare Bestandteile wie paramilitärische Ausbildung aus den Lehrplänen zu streichen. Dann folgen die Modernisierungsreformen, die besonders auf Curricularreform und Anpassung der Lehr- und Lernmethoden abzielen. Es folgen strukturelle und systemische Reformen, wobei die meisten Länder vor allem mit den Modernisierungs-/Strukturreformen beschäftigt sind (Bîrzea 1997, S. 325). Eine systemische Reform beinhaltet auch eine Debatte über die Rolle des Staates, die Beziehung zum Arbeitsmarkt und die Frage der Effizienz von Kontrolle (ebenda). Damit kann über die systemische Reform auch eine Verständigung über das Bildungsverständnis erzielt werden, die die Position des nationalen Bildungsverständnis-

ses in einer globalisierten Welt reflektiert. Allerdings ist diese Phase bei den meisten zentral- und osteuropäischen Ländern noch nicht sichtbar.

Das rumänische Bildungsverständnis an Hochschulen ist traditionell durch die Steuerungsmacht des Staates geprägt und aus einem sehr hierarchischen Verständnis heraus abgeleitet. Bildung wird am Staatswohl ausgerichtet, mit dem Versuch, ihm eine marktorientierte Steuerungsgestalt zu geben. Dabei wird relativ praxisfern und theorielastig unterrichtet. Es geht nicht so sehr um Bildung des Individuums – was mehr Wahlfreiheiten und ein größeres Mitspracherecht umfassen würde –, sondern in klassischer Weise um die Vermittlung von Wissen und Wissensbeständen. Studierende sind die Gefäße, in die Inhalte gefüllt werden, ohne dass diese kontextualisiert oder für die eigene Person reflektiert würden. Transformatives Wissen wird nicht erzeugt, da die enge Taktung und die hohe Belastung hinsichtlich Menge und Zeit kaum Möglichkeiten bieten, einen Reflexionsprozess in Gang zu setzen.

Eine Abkehr von diesem mechanistisch-dirigistischen Bildungsverständnis findet im Hinblick auf die Steuerung des Hochschulsektors statt. Hier werden im Zuge der Bologna-Reform vor allem Mechanismen des New Public Management eingeführt, darunter Maßnahmen der Leistungsbewertung und Selbststeuerung. Die Übersetzung dieser Prinzipien auf eine stärkere Einbindung der verschiedenen Akteure und damit die Integration einer Perspektivenpluralität bleiben jedoch stecken. Bildung wird eben nicht als etwas notwendig Diskursives verstanden, das auch durch Dekonstruktion entsteht.

#### Übersicht Rumänien

- Zugang: Die Teilhabe auf breiter Basis ist nicht gegeben. Es gibt eine Benachteiligung von einkommensschwachen Familien, ländlichen Gebieten und Studierenden mit Kindern.
- Internationalisierung: „At the level of the EHEA, Romania is seen as a ‘closed system’ (EHEA 2012), with low incoming and low outgoing student numbers comparative to other countries.“ (Curaj et al. 2015, S. 6)
- Steuerung: traditionell staatlich dominiert, seit Implementierung des Bologna-Prozesses ergänzt um den Versuch, marktähnliche Mechanismen einzuführen
- Curriculum: wenig praxisorientiert, wenig individualisiert, überfrachtet und sehr eng
- Forschung: findet traditionell an den sogenannten Akademien der Wissenschaft statt; erst seit Kurzem sind die Lehrenden an Hochschulen zusätzlich verpflichtet, selbst Forschung zu betreiben.

### 3.2 Zusammenfassung: Ein heterogenes Bild

In den vorangegangenen Abschnitten sind die ausgewählten Länder nach einer kurzen historischen Kontextualisierung, die die Besonderheiten des jeweiligen Landes herausarbeitet, anhand der vorgestellten Kriterien beschrieben worden. Es zeigt sich, dass jedes Land eine andere Schwerpunktsetzung hat, auch wenn es derzeit einen Trend zur Vereinheitlichung gibt: „What we recognize is an emerging worldwide structure of Higher Education that unfolds isomorphic forces. As an effect, academics, universities and even countries are becoming more alike in the way they encourage, incentivize and manage Higher Education“ (Reihlen und Wenzlaff 2014, S. 121). Die Länderauswahl und die Vergleichskriterien führen dennoch zu einem heterogenen Bild der europäischen Hoch-

schullandschaft. So ist es in dieser Hinsicht in der vorliegenden Studie tatsächlich gelungen, ein differenziertes Bild zu zeichnen, wie es mit einer Typologie von Hochschulbildung im europäischen Raum intendiert war (s. Tabelle 1).

Deutschland und Frankreich werden dabei immer als zwei prototypische Modelle von Hochschulsystemen angeführt: die zentralistische Variante in Paris, die den Lehraspekt betont und Fach- und Führungskräfte für wichtige gesellschaftliche Funktionsbereiche ausbildet, und die deutsche Variante, die auf die Einheit von Forschung und Lehre achtet und den Hochschulen selbst traditionell viel Autonomie zugesteht. Diese beiden Länder waren zugleich auch diejenigen, die aus dem Kern der Gründungsstaaten der EWG ausgewählt wurden.

**Frankreich** geht den europäischen Sonderweg der „Grand Écoles“ weiter, so dass von den Bologna-Reformen, die eigentlich zu einer Angleichung der Hochschulen im europäischen Raum führen sollte, lediglich die Universitäten betroffen sind. Diese bieten – im Gegensatz zu den Hochschulsystemen anderer Länder – nicht den höchsten formalen Bildungsabschluss an. Auch im Hinblick auf die Forschung geht Frankreich einen deutlich anderen Weg als Deutschland, bei dem die Forschung fast ausschließlich an externen Einrichtungen durchgeführt wird, so dass die Hochschulen in erster Linie Lehreinrichtungen sind. Dem liegt ein sehr instrumentelles Verständnis von Bildung mit dem Ziel der Bildung guter StaatsbürgerInnen zugrunde.

**Deutschland** bietet mit seinem universitären System neben Frankreich historisch gesehen die zweite Blaupause für die Entwicklung der Hochschulsysteme anderer Länder, hat aber seit Mitte der 1990er Jahre einen starken Wandel erfahren. Durch die Stärke des dualen Ausbildungssystems stand traditionell die Ausbildung an Hochschulen im Gegensatz zu Frankreich nie stark im Vordergrund. Stattdessen gibt es eine starke Verbindung zwischen Forschung und Lehre. Forschung wird zwar auch – gerade Spitzenforschung – in externen Forschungseinrichtungen durchgeführt, ist aber nach wie vor integraler Bestandteil des Hochschulbetriebs. Diese Verbindung ist in den letzten Jahren mit der Exzellenzinitiative weiter gestärkt worden, bei der Deutschland versucht, nicht nur die Integration in den europäischen Hochschulraum voranzutreiben, sondern auch internationale Wettbewerbsfähigkeit im Hochschulsektor aufzubauen. Dazu werden klassische Steuerungsprinzipien aufgegeben und auf eine marktorientierte Steuerung umgestellt.

**Irland** als Vertreter der Länder der EG-Norderweiterung brachte eine weitere Schwerpunktsetzung mit sich. Irland fokussiert in seiner Ausrichtung des Hochschulwesens stark auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes, was auch politisch mit der Förderung der MINT-Fächer (deren Anteil im Hinblick auf die Anzahl der Studierenden und der Angebote zu den höchsten in Europa gehört) auf der Agenda steht. Es ist international offen und sehr aktiv an Programmen der Europäischen Union beteiligt.

**Spanien** als Vertreter der Süderweiterung fehlt diese Arbeitsmarktorientierung. Letztere hält durch den Bologna-Prozess Einzug, ist aber oftmals nur eine Formalität. Das spanische Hochschulsystem zeichnet sich durch seine starke fächerseitige Autonomie aus, da noch immer viel Kontrolle in den Fakultäten liegt. Es ist ein sehr geschlossenes System, das erst spät die Bologna-Reformen adaptiert hat und bei Weitem nicht so international ausgerichtet ist wie die Hochschulsysteme anderer Länder.

**Finnland** ist das Land, in dem Hochschulen und Hochschulabschlüsse eine ausgesprochen große gesellschaftliche Anerkennung genießen. Sie sind integraler Bestandteil in der Identitätsbildung der

finnischen Nation gewesen und dienen jetzt zunehmend der regionalen Strukturentwicklung. Zwischen 60 und 65% der Schülerinnen und Schüler eines Jahrgangs mit Hochschulreife nehmen ein Studium auf. Neben Forschung und Lehre wird die Weiterbildung als eine gleichberechtigte Aufgabe finnischer Hochschulen angesehen.

**Rumänien** hat nach dem Fall des kommunistischen Regimes einen Wildwuchs im Hochschulsystem erlebt. Es wurden Leerstellen in der Gesetzgebung ausgenutzt; seitdem befindet sich das Hochschulsystem in einem großen Konsolidierungsprozess. Rumänien ist eines der osteuropäischen Länder, welches sich am stärksten an die Bologna-Reform bindet und diese konsequent umzusetzen versucht.

Dimension	Ausprägung	Frankreich	Deutschland	Irland	Spanien	Finnland	Rumänien	EU-Kom.
Steuerung/Autonomie	Staat	x			(x)		(x)	
	Markt		x	x		x	x	x
	Akademische Oligarchie		(x)		x	(x)		
Zugang	Hochschule als Elite	x					x	
	Massensystem	x	x	x	x			x
	Universelle Bildung					x		
Internationalisierung	Geschlossen				x		x	
	Offen	x	x	x		x		x
Curriculum	Arbeitsmarktorientierung	x	x	x		x		x
	Feste Wissensbestände				x		x	
Forschung	Forschung ausschließlich an Hochschulen			x	x			
	Forschung ausschließlich extern	x					x	
	Forschung extern und Bestandteil von Hochschulen		x			x		x

Tabelle 1: Kriteriengestützte Darstellung der Verständnisse von Hochschulbildung im Ländervergleich. (x) deutet eine historische Verschiebung an.

## 4 Ausblick: Bildungsverständnis und digitaler Wandel

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln zunächst der Bildungsbegriff der EU-Kommission und in ausgewählten europäischen Ländern untersucht wurde, soll nun in einem kurzen Abriss reflektiert werden, inwieweit die Digitalisierung zu einer Veränderung dieses Bildungsverständnisses führen kann. Dazu werden die Parameter, die zum Vergleich und zur Beschreibung des Bildungsverständnisses für Hochschulen herangezogen wurden, auf ihre Bedeutung für die Digitalisierung hin untersucht.

Die Frage nach dem Hochschulzugang stellt sich für eine digitalisierte Welt insbesondere im Hinblick auf die veränderten Anforderungen des Arbeitsmarktes. Aktuelle Studien weisen dabei auf einen Trend hin, dass hohe Fachkompetenzen in Verbindung mit sozialen und emotionalen Kompetenzen gefordert sein werden (Nedelkoska & Quntini 2018). Zudem wird es in den meisten Sektoren ein Wachstum an Positionen geben, für die hohe Qualifikationen benötigt werden (OECD 2017). Für die Digitalisierung besser gerüstet sind Hochschulsysteme, die einen breiten Zugang zur Hochschulbildung ermöglichen. Die Digitalisierung wird das Bildungsverständnis in die Richtung verändern, dass Hochschulbildung etwas Universelles ist, das gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht. Da mit der Digitalisierung immer ein permanenter Wandel verbunden ist, der dafür sorgt, dass Erwerbsbiografien mit häufigeren Wechslen, Brüchen und Neuanfängen verbunden sind, ist es wichtig, diesen Zugang nicht nur für SchulabgängerInnen zu ermöglichen, sondern auch einen Wiedereinstieg und eine Neuorientierung für ältere Arbeitnehmende im Rahmen der Hochschulbildung zu ermöglichen. In dieser Hinsicht scheint das Bildungsverständnis, das dem finnischen Hochschulsystem zugrunde liegt, am geeignetsten zu sein, den arbeitsmarktbezogenen Herausforderungen der Digitalisierung zu begegnen.

Auf curricularer Ebene ergeben sich vielfältige Herausforderungen, mit dem Wandel umgehen zu können. Orr et al. (2019) stellen als Anforderungen an eine zukünftige Hochschulbildung dazu fest, dass „[...] disziplinäres Wissen, grundlegende Fähigkeiten, transversale Fähigkeiten und digitale Fähigkeiten“ (ebenda, S. 29) miteinander kombiniert werden müssen und „es eine zentrale Herausforderung sein wird, alle Fähigkeiten gemeinsam in einem (häufig internationalen) Teamarbeitsumfeld einzusetzen“ (ebenda). Eine enge Rückkopplung des Lernprozesses an Anforderungen des zukünftigen Arbeitsplatzes durch authentisches Lernen könne ein wichtiges didaktisches Prinzip werden. Darüber hinaus bedarf es in der Hochschulbildung einer Didaktik, die „neue institutionelle Formate der didaktischen Selbstreflexion“ (ebenda, S. 33) entwickelt, um mit sich permanent wandelnden Anforderungen umgehen zu können. Es wird daher ein Bildungsverständnis wichtig werden, das Wissensbestände zum einen kontextualisiert und zum anderen als veränderlich und fluid begreift – bei dem Wissen auch immer transformativ wirken kann und zu einer anderen Betrachtung der Welt führt. Gleichzeitig wird dieses Verständnis vom Umgang mit Wandel und von der Bereitschaft, Wandel zu akzeptieren und mitzugestalten, eine der zentralen Kompetenzen für das Leben in einer digitalisierten Welt sein: „Students who are best prepared for the future are change agents. They can have a positive impact on their surroundings, influence the future, understand others' intentions, actions and feelings, and anticipate the short and long-term consequences of what they do.“ (OECD 2018).



Dieses komplexe Skill-Set beschreibt Fähigkeiten, die nicht ausschließlich durch die Stärkung der MINT-Fächer zu vermitteln sind, sondern bei dem es auch um Kompetenzen geht, die in den Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften fallen. Es wird also stärker als bisher eine wichtige Bildungsaufgabe von Hochschulen sein, interdisziplinäres Verständnis zu wecken und weniger entlang konkreter Arbeitsmarkterfordernisse auszubilden und grundlegende Bildung auch im Sinne eines Lifelong Learnings zu vermitteln.

Was die Hochschulen als Kernkompetenz bereits aufweisen, was sie auch in der Vermittlung und im Unterricht einfließen lassen müssen, ist Forschung. Forschung kann als Schlüssel zur Vermittlung wichtiger Kompetenzen in einer sich wandelnden, digitalisierten Welt angesehen werden. Nicht nur, weil aktuelles Wissen und neue Erkenntnis produziert werden, sondern weil der Forschungsprozess an sich viel von den benötigten Fähigkeiten transportiert (Mieg & Lehmann 2017). Hochschulsysteme, die Forschung und Lehre zusammendenken und die Lernenden in den Forschungsprozess mit einbeziehen, scheinen für die Zukunft gut gewappnet.

Im Hinblick auf ein am besten geeignetes Steuerungsmodell drängen sich gemischte Schlussfolgerungen auf. Es ist klar, dass eine zentrale Steuerung mit unmittelbaren Vorgaben an die Hochschulen bei den unterschiedlichen und sich wandelnden gesellschaftlichen Bedürfnissen nicht (mehr) ausreichend funktioniert. Eine reine Steuerung über marktähnliche Mechanismen kann jedoch auch zu kurz greifen, da in diesem Fall immer relativ kurzfristig auf den aktuellen Status quo (und mitunter auf Fehlanreize) reagiert wird und kaum langfristige Planungen stattfinden. Eine Steuerung, die rein aus den Hochschulen heraus geleistet wird, ist zwar langfristiger orientiert, nimmt aber die Entwicklungen aus der Umwelt womöglich nicht in ausreichendem Maße auf.

Was aber bleibt, ist, dass die Komplexität der durch die Digitalisierung ausgelösten Entwicklungen und die Perspektivenvielfalt, mit der sich diese Veränderungen begreifen lassen, nur durch eine offene, internationale Ausrichtung von Hochschulen aufgegriffen werden kann, welche die Hochschulbildung dann in regionale Zusammenhänge setzt.

## 5 Literaturverzeichnis

- Alfaro, Ignacio J.; Boullosa, Alfredo Pérez; Andreu-Besó, J. Vicente; Lamo, José de; Sobrado, Luis; Sanz, Rafael; Arias, José M. (2009): Student Opinion of the Information Policies of Four Spanish Universities with Regard to Erasmus and Other International Programmes. In: Higher Education in Europe 34 (3-4), S. 313–332. DOI: 10.1080/03797720903355554.
- Andrews, Jane; Higson, Helen (2008): Graduate Employability, 'Soft Skills' versus 'Hard' Business Knowledge: A European Study. In: Higher Education in Europe 33 (4), S. 411–422. DOI: 10.1080/03797720802522627.
- Angermüller, Johannes (2017): Academic careers and the valuation of academics. A discursive perspective on status categories and academic salaries in France as compared to the U.S., Germany and Great Britain. In: Higher Education 73 (6), S. 963–980.
- Arsene, Mihaela (o. J.): The Higher Education System in Romania: Facts and Figures. Online verfügbar unter [http://merope.bibl.u-szeged.hu/oseas/romania\\_facts.html](http://merope.bibl.u-szeged.hu/oseas/romania_facts.html), zuletzt geprüft am 30.08.2019.
- Ballarino, Gabriele (2011): Germany: change through continuity. In: Marino Regini (Hg.): European Universities and the Challenge of the Market. Cheltenham: Edward Elgar, S. 132–152.
- Barz, Heiner (2010): Zum Bildungsverständnis der Pädagogik und den Qualifikationsanforderungen der Ökonomie – inkongruente Perspektive? In: Institut für Bildungsforschung und Bildungsrecht e.V. (Hg.): Bildung und Ökonomie in Europa – Schule im Spannungsfeld von Staat und Markt. Symposium am 5. Februar 2010 im Neuen Rathaus zu Hannover. Unter Mitarbeit von Thomas Langer und Johann Peter Vogel. Hannover, 5.2. Institut für Bildungsforschung und Bildungsrecht (Recht & Bildung, Sonderheft Nr. 3), S. 6–13.
- Beju, Iulian (1993): Quality Assessment and Institutional Accreditation in the Romanian Higher Education System. In: Higher Education in Europe 18 (3), S. 110–116. DOI: 10.1080/0379772930180313.
- Birzea, Cezar (1997): The Dilemmas of the Reform of Romanian Education: Shock Therapy, the Infusion of Innovation, or Cultural Decommunization? In: Higher Education in Europe 22 (3), S. 321–327. DOI: 10.1080/0379772970220306.
- Buisson-Fenet, Hélène; Draelants, Hugues (2013): School-linking processes: describing and explaining their role in the social closure of French elite education. In: Higher Education 66 (1), S. 39–57. DOI: 10.1007/s10734-012-9587-3.
- Byrne, Delma (2009): Inclusion or diversion in higher education in the Republic of Ireland? ESRI (ESRI Working Paper). Online verfügbar unter <http://hdl.handle.net/10419/50070>, zuletzt geprüft am 30.08.2019.
- Cassells, Peter; Doyle, Mary; Powell, Ronan; Creedon, Tim; O'Connor, Joe; Horan, Brid et al.: The Role, Value and Scale of Higher Education in Ireland. Discussion Paper for Stakeholder Consultation. Ministry for Education and Skills. Online verfügbar unter <https://www.education.ie/en/The-Education-System/Higher-Education/Higher-Education-Role-Value-and-Scale-of-Higher-Education-in-Ireland-Discussion-Paper-1-.pdf>, zuletzt geprüft am 30.08.2019.

- Clark, Burton R. (1997). *The Entrepreneurial University. Demand and Response*. Lawrenceville, NJ: Princeton University Press.
- Constantinescu, Ruxandra (1995): Romanian Higher Education during the Transition Period. In: *Higher Education in Europe* 20 (3), S. 111–128. DOI: 10.1080/0379772950200310.
- Cristea, Lidia; Gilder, Eric (1997): Social Implications of the Opportunities for Romanian Higher Education in the New World Order. In: *Higher Education in Europe* 22 (2), S. 175–181. DOI: 10.1080/0379772970220207.
- Curaj, Adrian; Deca, Ligia; Háj, Cezar Mihai (2015): Romanian Higher Education in 2009–2013. The Bologna Process and Romanian Priorities in the Search for an Active European and Global Presence. In: Jamil Salmi, Adrian Curaj, Eva Egron-Polak und Ligia Deca (Hg.): *Higher Education Reforms in Romania: Between the Bologna Process and National Challenges*. s.l.: Springer, S. 1–24. Online verfügbar unter [https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-08054-3\\_1.pdf](https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-08054-3_1.pdf), zuletzt geprüft am 30.04.2019.
- DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst (2017a): Irland. Daten & Analysen zum Hochschul- und Wissenschaftsstandort. DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst. Online verfügbar unter [https://www.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/bildungssystemanalyse/irland\\_daad\\_bsa.pdf](https://www.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/bildungssystemanalyse/irland_daad_bsa.pdf), zuletzt geprüft am 30.08.2019.
- DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst (2017b): Spanien. Daten & Analysen zum Hochschul- und Wissenschaftsstandort. Online verfügbar unter [https://www.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/bildungssystemanalyse/spanien\\_daad\\_bsa.pdf](https://www.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/bildungssystemanalyse/spanien_daad_bsa.pdf), zuletzt geprüft am 14.08.2019.
- DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst (2019): DAAD Regionalinformation Frankreich. Deutscher Akademischer Austauschdienst. Online verfügbar unter <https://www.daad.de/laenderinformationen/frankreich/land/de/4995-ueberblick-bildung-und-wissenschaft/>, zuletzt geprüft am 12.07.2019.
- Damian, Radu M. (2011). The Bologna process as a reform initiative in higher education in the Balkan Countries. The case of Romania. *European Education Journal*, 43,3.
- Dineen, Donal A. (1992): Europeanisation of Irish universities. In: *Higher Education* 24 (3), S. 391–411. DOI: 10.1007/BF00128454.
- Dobbins, Michael (2011): Explaining different pathways in higher education policy in Romania and the Czech Republic. In: *Comparative Education* 47 (2), S. 223–246.
- Enzenhofer, Edith; Resch, Katharina (2011): Übersetzungsprozesse und deren Qualitätssicherung in der qualitativen Sozialforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, Vol. 12, No. 2 (2011): Biography and Politics. DOI: 10.17169/FQS-12.2.1652.
- Esping-Andersen, Gøsta (1990): *The three worlds of welfare capitalism*. Princeton University Press.
- Europäische Kommission (2003): Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Wachstum und Beschäftigung unterstützen – eine Agenda für die Modernisierung von Europas Hochschulsystemen. Brüssel.
- Europäische Kommission (2006): *The history of European cooperation in education and training*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

- Europäische Kommission (2011): Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- Und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Wachstum und Beschäftigung unterstützen – eine Agenda für die Modernisierung von Europas Hochschulsystemen. Brüssel. KOM/2011/0567 endgültig
- Europäische Kommission (2012): Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Neue Denkansätze für die Bildung: bessere sozioökonomische Ergebnisse durch Investitionen in Qualifikationen. Straßburg. COM/2012/0669 final
- Europäische Kommission (2016): Mitteilungen der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: Eine neue Europäische Agenda für Kompetenzen. Humankapital, Beschäftigungsfähigkeit und Wettbewerbsfähigkeit gemeinsam stärken. Brüssel (COM(2016)381).
- Europäische Kommission (2017a): Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen über eine europäische Erneuerungsagenda für die Hochschulbildung. Brüssel (COM(2017) 247 final).
- Europäische Kommission (2017b): Mitteilungen der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: Stärkung der europäischen Identität durch Bildung und Kultur. Beitrag der Europäischen Kommission zum Gipfeltreffen in Göteborg am 17. November 2017 (vgl. COM(2017)673).
- Europäische Kommission (2018a): Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Ein stärkeres Europa aufbauen: Die Rolle der Jugend-, Bildungs- und Kulturpolitik. Brüssel. COM/2018/268 final
- Europäische Kommission (2018b): Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen zum Aktionsplan für digitale Bildung. Brüssel (COM(2018) 22 final).
- Europäischer Rat und Europäische Kommission (2012b): Gemeinsamer Bericht des Rates und der Kommission über die Umsetzung des strategischen Rahmens für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“). Die allgemeine und berufliche Bildung in einem intelligenten, nachhaltigen und integrativen Europa (2012/C 70/05). In: Amtsblatt der Europäischen Union, C 70 vom 8. März 2012, S. 9–18.
- Eurostat (2007): Key Data on Higher Education in Europe. 2007 Edition. Europäische Kommission. Brüssel. Online verfügbar unter <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5612655/978-92-79-05691-8-EN.PDF/21836f77-90d5-4a51-9e03-b237cae9fe4a>.
- Gauger, Jörg-Dieter (o. J.): Bildung – Deutschland. Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. Europa. Online verfügbar unter <https://www.kas.de/web/europa/bildung>, zuletzt geprüft am 01.04.2019.
- Gellert, Claudius (1991): Higher Education: Changing Tasks and Definitions. In: Higher Education in Europe 16 (3), S. 28–45. DOI: 10.1080/0379772910160303.
- Gieffers, Hanna (2019): Rien ne va plus. Der französische Präsident Emmanuel Macron will die Elitehochschule ENA abschaffen. In: Die Zeit 2019, 11.07.2019 (29). Online verfügbar un-

ter <https://www.zeit.de/2019/29/elitehochschule-ena-frankreich-emmanuel-macron-abschaffung-kritik>, zuletzt geprüft am 30.08.2019.

- Giret, Jean-François (2007): ‚A changing labour market for graduates in France‘, Paper presented at the OECD meeting „The Changing Labour Market and the Future of Higher Education“, 12 February.
- Göbbels-Dreyling, Brigitte (2003): University Financing Alternatives: The German Example. In: Higher Education in Europe 28 (2), S. 165–170. DOI: 10.1080/03797720304102.
- Greinert, Wolf-Dietrich (2004): Die europäischen Berufsausbildungs„systeme“ – Überlegungen zum theoretischen Rahmen der Darstellung ihrer historischen Entwicklung. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung (32), S. 18–26.
- Guzzetti, Luca (1995): A Brief History of European Union Research Policy. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Hahn, Karola (2003): The Changing Zeitgeist of German Higher Education and the Role of GATS. In: Higher Education in Europe 28 (2), S. 199–215. DOI: 10.1080/03797720304096.
- HEA – Higher Education Authority (2017): Higher Education System Performance 2014–2017. Third Report of the Higher Education Authority to the Minister for Education and Skills. Hg. v. HEA – Higher Education Authority. Online verfügbar unter <https://hea.ie/assets/uploads/2018/01/Higher-Education-System-Performance-2014-17-report.pdf>, zuletzt geprüft am 30.08.2019.
- Klafki, Wolfgang (1975): Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik. In: ders.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: 1975, S. 25–45.
- Komljenovic, Janja; Miklavic, Klemen (2013): Imagining Higher Education in the European Knowledge Economy: Discourse and Ideas in Communications of the EU. In: Pavel Zgaga; Ulrich Teichler; John Brennan (Hg.): The Globalisation Challenge for European Higher Education. Convergence and Diversity, Centres and Peripheries. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 33–54.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001): Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament und den Rat über die Intensivierung der Zusammenarbeit mit Drittländern im Bereich der Hochschulbildung. Brüssel. [KOM(2001) 385 - C5-0538/2001 - 2001/2217(COS)]
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2003): Die Rolle der Universitäten im Europa des Wissens. Brüssel. KOM(2003) 58 endg
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005): Mitteilung der Kommission. Das intellektuelle Potenzial Europas wecken: So können die Universitäten ihren vollen Beitrag zur Lissabonner Strategie leisten. Brüssel. KOM(2005) 152 endgültig
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006): Mitteilung der Kommission an den Rat und das Europäische Parlament. Das Modernisierungsprogramm für Universitäten umsetzen: Bildung, Forschung und Innovation. Brüssel. KOM/2006/0208 endg
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2008): Bericht der Kommission an den Rat über die Entschließung des Rates vom 23. November 2007 zur Modernisierung der Universitäten im Hinblick auf die Wettbewerbsfähigkeit Europas in einer globalen wissensbasierten Wirtschaft. Brüssel. KOM/2008/0680 endg

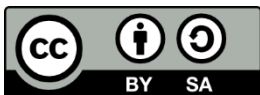
- Kucel, Aleksander; Vilalta-Bufi, Montserrat (2013): Why do tertiary education graduates regret their study program? A comparison between Spain and the Netherlands. In: Higher Education 65 (5), S. 565–579. DOI: 10.1007/s10734-012-9563-y.
- Leijola, Liisa (2004): The education system in Finland – Development and Equality. The Research Institut of the Finnish Economy.
- Lenzen, Dieter (2015): University of the world. A case for a world university system. Cham, New York, Dordrecht, London: Springer [Education].
- Lepori, Benedetto; Kyvik, Svein (2010): The Research Mission of Universities of Applied Sciences and the Future Configuration of Higher Education Systems in Europe. In: High Educ Policy 23 (3), S. 295–316. DOI: 10.1057/hep.2010.11.
- Lindner, Heike (2009): Bildung, Erziehung und Religion in Europa: Politische, rechtshermeneutische und pädagogische Untersuchungen zum europäischen Bildungsauftrag in evangelischer Perspektive. Berlin: De Gruyter. Online verfügbar unter <https://books.google.de/books?id=j6nnbW0ieYsC>, zuletzt geprüft am 30.08.2019.
- Mieg, Harald A.; Lehmann, Judith (Hg.) (2017): Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann. Frankfurt, New York: Campus. Online verfügbar unter [http://sub-hh.ciando.com/book/?bok\\_id=2087339](http://sub-hh.ciando.com/book/?bok_id=2087339), zuletzt geprüft am 30.08.2019.
- Mora, José-Ginés (2001): The academic profession in Spain: Between the civil service and the market. In: Higher Education 41 (1/2), S. 131–155. DOI: 10.1023/A%3A1026723014731.
- Mora, José-Ginés; Palafox, Jordi; Prez, Francisco (1995): The financing of Spanish public universities. In: Higher Education 30 (4), S. 389–406. DOI: 10.1007/BF01383541.
- Mülheims, Kirsten (2007): Bildungskonzeptionen von Europarat und Europäischer Union im Spannungsfeld von Kultur- und Wirtschaftsorientierung. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Münch, Richard (2011): Akademischer Kapitalismus. Zur politischen Ökonomie der Hochschulreform. Berlin: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 2633). Online verfügbar unter <http://www.gbv.de/dms/zbw/640514812.pdf>, zuletzt geprüft am 30.08.2019.
- Nedelkoska, Ljubica; Quintini, Glenda (2018). Automation, skills use and training (OECD Social, Employment and Migration Working Papers). <https://doi.org/10.1787/2e2f4eea-en>.
- Nicolescu, Luminita (2002): Reforming Higher Education in Romania. In: European Journal of Education 37 (1), S. 91–100.
- Nicolescu, Luminita (2003): Higher Education in Romania: Evolution and Views from the Business Community. In: Tertiary education and management : TEAM : linking research, policy and practice. 9 (1), S. 77.
- OECD (2017): OECD Employment Outlook 2017. Paris: OECD Publishing. [https://doi.org/10.1787/empl\\_outlook-2017-en](https://doi.org/10.1787/empl_outlook-2017-en).
- OECD (2018): The Future of Education and Skills: Education 2030. Paris: OECD Publishing. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf), zuletzt geprüft am 30.08.2019.
- Ollikainen, Aaro (1999): The single market for education and national education policy. Turku, Finland: Research Unit for Sociology of Education RUSE.

- Orr, Dominic; Lübcke, Maren; Schmidt, Philip; Ebner, Markus; Wannemacher, Klaus; Ebner, Martin; Dohmen, Dieter (2019): AHEAD – Internationales Horizon-Scanning: Trendanalyse zu einer Hochschulschaft in 2030. Hauptbericht der AHEAD-Studie. Arbeitspapier Nr. 42. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung. DOI: 10.5281/zenodo.2677655.
- Pechar, Hans (2006): Bildungsökonomie und Bildungspolitik. Münster etc.: Waxmann.
- Perotti, Loris (2011): Spain: major reforms and mixed performance. In: Marino Regini (Hg.): European Universities and the Challenge of the Market. Cheltenham: Edward Elgar, S. 183–197.
- Reale, Emanuela; Seeber, Marco (2013): Instruments as empirical evidence for the analysis of Higher Education policies. In: Higher Education 65 (1), S. 135–151. DOI: 10.1007/s10734-012-9585-5.
- Reihlen, Markus; Wenzlaff, Ferdinand (2014): Institutional change in the German Higher Education system: from professional dominance to managed education. In: Alain Fayolle; Dana T. Redford (Hg.): Handbook on the entrepreneurial university. Cheltenham, U.K, Northampton, MA, USA: Edward Elgar (Elgar original reference), S. 112–135.
- Rieger-Ladich, Markus (2019): Bildungstheorien. Hamburg: Junius
- Sadlak, Jan (1994): The Emergence of a Diversified System: The State/Private Predicament in Transforming Higher Education in Romania. In: European Journal of Education 29 (1), S. 13–23.
- Salmi, Jamil; Hâj, Cezar Mihai; Alexe, Daniela (2015): Equity from an Institutional Perspective in the Romanian Higher Education System. In: Jamil Salmi; Adrian Curaj; Eva Egron-Polak; Ligia Deca (Hg.) (o. J.): Higher Education Reforms in Romania: Between the Bologna Process and National Challenges. s.l.: Springer, S. 63–86. Online verfügbar unter [https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-08054-3\\_4.pdf](https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-08054-3_4.pdf), zuletzt geprüft am 30.04.2019.
- Schroll, Anja-Lisa; Rademacher, Martin; Metzner, Joachim (2019): Zwischen „Fake News“ und „Future Skills“. Was bedeuten Wahrheit, Gewissheit und Wissen in Zeiten der Digitalisierung und wie verstehen wir Bildung im 21. Jahrhundert? Diskussionspapier Nr. 5. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung. DOI: 10.5281/zenodo.2635424.
- Semenza, Renata (2011): Investing in change: the uneven outcomes of French higher education. In: Marino Regini (Hg.): European Universities and the Challenge of the Market. Cheltenham: Edward Elgar, S. 153-167.
- Shaw, Jo (1999): From the margins to the centre: education and training law and policy in the evolution of EU law. In: Craig, Paul; De Búrca, Grainne (Hg.): The evolution of the EU law. Oxford: Oxford University Press, S. 555-595.
- Singer-Brodowski, Mandy (2016): Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. In: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 39 (2016) 1, S. 13-17.
- Sursock, Andrée (2015): Mergers and Alliances in France: Incentives, Success Factors and Obstacles. In: Adrian Curaj; Luke Georghiou; Jennifer Cassingena Harper; Eva Egron-Polak (Hg.): Mergers and Alliances in Higher Education: International Practice and Emerging Opportunities. Cham: Springer International, S. 17–31. Online verfügbar unter [https://doi.org/10.1007/978-3-319-13135-1\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-13135-1_2), zuletzt geprüft am 30.08.2019.



- Tammi, Timo (2009): The competitive funding of university research: the case of Finnish science universities. In: *Higher Education* 57 (5), S. 657–679. DOI: 10.1007/s10734-008-9169-6.
- Teichler, Ulrich (2008): Diversification? Trends and explanations of the shape and size of higher education. In: *Higher Education* 56 (3), S. 349–379. DOI: 10.1007/s10734-008-9122-8.
- Teixeira, Pedro; Rocha, Vera; Biscaia, Ricardo; Cardoso, Margarida F. (2014): Public and private higher education in Europe: competition, complementarity or worlds apart? In: Andrea Bonaccorsi (Hg.): *Knowledge, diversity and performance in European higher education. A changing landscape*. Cheltenham: Edward Elgar Pub. Ltd, S. 84–106.
- Trow, Martin A. (2005): *Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII*. Berkeley: University of California, Berkeley (Working Papers). Online verfügbar unter <https://escholarship.org/uc/item/96p3s213>, zuletzt geprüft am 30.08.2019.
- Välimaa, Jussi (2004): Nationalisation, Localisation and Globalisation in Finnish Higher Education. In: *Higher Education* 48 (1), S. 27–54. DOI: 10.1023/B%3AHIGH.0000033769.69765.4a.
- Vartiainen, Pirkko (2005): Institutional Tendencies of Legitimate Evaluation: A Comparison of Finnish and English Higher Education Evaluations. In: *Higher Education in Europe* 30 (3–4), S. 371–384. DOI: 10.1080/03797720600625952.
- Wissenschaftsrat (2015): *Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels*. Köln: Geschäftsstelle des Wissenschaftsrates.
- Wodak, Ruth; Fairclough, Norman (2010): Recontextualizing European higher education policies: the cases of Austria and Romania. In: *Critical Discourse Studies*, 7 (1), S. 19–40. DOI: 10.1080/17405900903453922.
- Zawacki-Richter, Olaf; Knust, Michaela; Hanft, Anke (2009): Organization and Management of Continuing Education in German and Finnish Universities. In: *Higher Education in Europe*, 34 (3–4), S. 445–458. DOI: 10.1080/03797720903356610.
- Zenkert, Georg (1998): Art. „Bildung II. Geschichtlich“. In: *Religion in Geschichte und Gegenwart. Handwörterbuch für Theologie und Religionswissenschaft*. Vierte, völlig neu bearbeitete Auflage. Hrsg. von Hans Dieter Betz; Don S. Browning; Bernd Janowski; Eberhard Jüngel. Bd. 1, A–B. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck), Sp. 1578–1581.

# Impressum



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Von dieser Lizenz ausgenommen sind Organisationslogos sowie falls gekennzeichnet einzelne Bilder und Visualisierungen.

ISSN [Online] 2365-7081; 4. Jahrgang

## Zitierhinweis

Lübcke, Maren; Wannemacher, Klaus (2019). Bildungsverständnis im europaweiten Vergleich. Analyse von Konzeptionen und Narrativen von EU-Kommission und ausgewählter EU-Länder. Arbeitspapier Nr. 49. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.

## Herausgeber

Geschäftsstelle Hochschulforum Digitalisierung beim Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V.  
Hauptstadtbüro • Pariser Platz 6 • 10117 Berlin • T 030 322982-520  
info@hochschulforumdigitalisierung.de

## Verlag

Edition Stifterverband – Verwaltungsgesellschaft für Wissenschaftspflege mbH  
Barkhovenallee 1 • 45239 Essen • T 0201 8401-0 • mail@stifterverband.de

## Layout

Satz:

Vorlage: TAU GmbH • Köpenicker Straße 154 A • 10997 Berlin

Das Hochschulforum Digitalisierung ist ein gemeinsames Projekt des Stifterverbandes, des CHE Centrums für Hochschulentwicklung und der Hochschulrektorenkonferenz. Förderer ist das Bundesministerium für Bildung und Forschung.

[www.hochschulforumdigitalisierung.de](http://www.hochschulforumdigitalisierung.de)

The background is a solid blue color with a complex pattern of thin, white, wavy lines that create a sense of depth and movement, resembling a stylized wave or a digital signal.

[hochschulforumdigitalisierung.de/publikationen](https://hochschulforumdigitalisierung.de/publikationen)