



Enrique Fernández Darraz
Gero Lenhardt
Robert D. Reiz
Manfred Stock

Private Hochschulen in
Chile, Deutschland,
Rumänien und den USA

Struktur und Entwicklung

Enrique Fernández Darraz / Gero Lenhardt / Robert D. Reisz / Manfred Stock: Private Hochschulen in Chile, Deutschland, Rumänien und den USA – Struktur und Entwicklung (HoF-Arbeitsbericht 3'09). Hrsg. vom Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Wittenberg 2009. 116 S. ISBN 978-3-937573-17-5

Es werden Struktur und Entwicklung des privaten Hochschulbereiches untersucht. Vier Länder, nämlich Chile, Deutschland, Rumänien und den USA werden in die Untersuchung einbezogen. Hochschulen und Gesellschaft dieser Länder unterscheiden sich beträchtlich, so dass anhand dieser heterogenen Fälle allgemeine Entwicklungstrends identifiziert werden können, die sich jenseits nationaler Besonderheiten durchsetzen. Die Ergebnisse werden in der Form von Länderstudien vorgestellt, eine verallgemeinernde Zusammenfassung schließt sich an. Im Zentrum der Studien steht erstens die Frage nach der Entstehung privater Hochschulen, zweites ob sich öffentliche und private Hochschulen auseinander entwickeln oder einander angleichen. Drittens werden Bedingungen analysiert, die Einfluss auf das Überleben von privaten Hochschulen haben. Viertens geht es um das Selbstverständnis privater Hochschulen.

The present report studies the structure and development of the private higher education sector. We have included in our research four countries: Chile, Germany, Romania and the United States. These higher education systems and societies were selected to be so different, that any common trends and mechanisms that would be identified could be considered as being of a more general relevance, independent of national particularities. The results of the research are presented here in the form of national case studies, followed by a concluding summary. The core questions of the inquiry are on the creation of private higher education institutions and on whether public and private higher education institutions develop in a converging or diverging manner. Third, those conditions are analyzed that have an effect on the survival of private higher education institutions. Fourth, the study deals with the self-concept of private higher education institutions.

Inhalt

Verzeichnis der Tabellen und Grafiken	4
1. Vorwort	5
2. Zum Stand der Forschung über private Hochschulen	6
3. Chile	11
3.1. Entstehungsgeschichte der privaten Hochschulen	11
3.1.1. Die acht „Universidades Tradicionales“ und der „Consejo de Rectores“	11
3.1.2. Die Militärdiktatur und die Reformen der 1980er Jahre: Die neuen öffentlichen und privaten Universitäten	13
3.1.3. Der „Consejo Superior de Educación“, die Akkreditierungsprozesse und Profit.....	17
3.2. Entwicklung des privaten und öffentlichen Sektors.....	19
3.2.1. Die Expansion des Hochschulsystems seit den 1980er Jahre	19
3.2.2. Die Expansion der Studentenzahlen.....	21
3.2.3. Lehre und Forschung.....	24
3.3. Überlebensanalyse der Hochschulen.....	25
3.3.1. Warum sterben private Hochschulen?.....	26
3.3.2. Die Evaluation und die Mängel der geschlossenen Universitäten	27
3.3.3. Faktoren die die Überlebenschancen beeinflussen.....	30
3.4. Selbstdarstellung privater Hochschulen	31
3.4.1. Mission	31
3.4.2. Orientierung der Lehre	33
3.4.3. Forschung.....	33
3.4.4. Personal und Studierende.....	34
4. Deutschland	35
4.1. Entstehungsgeschichte der nichtstaatlichen Hochschulen	35
4.1.1. Kirchliche Hochschulen	37
4.1.2. Privathochschulen	39
4.2. Entwicklung des privaten, kirchlichen und staatlichen Hochschulsektors im Vergleich	40
4.2.1. Größenvergleich des privaten und kirchlichen Sektors.....	40
4.2.2. Größenvergleich des staatlichen und nichtstaatlichen Hochschulsektors	42
4.2.3. Orientierung an der Wissenschaft – institutionelle Mechanismen der Angleichung zwischen staatlichen und nichtstaatlichen Hochschulen	48
4.2.4. Lehre und Forschung.....	50
4.3. Überlebensanalyse der Hochschulen.....	51
4.4. Selbstdarstellung nichtstaatlicher Hochschulen	52
4.4.1. Mission	52
4.4.2. Orientierung der Lehre	53
4.4.3. Forschung.....	54
4.4.4. Personal	55
4.4.5. Studierende.....	55

5. Rumänien	57
5.1. Entstehungsgeschichte des privater Hochschulen.....	57
5.1.1. Hochschulentwicklung bis 1945	57
5.1.2. Hochschulenwicklung in der kommunistischen Periode.....	57
5.1.3. Private Hochschulgründungen seit 1990.....	58
5.2. Entwicklung des privaten und staatlichen Hochschulsektors	61
5.3. Überlebensanalyse der Hochschulen	71
5.3.1. Warum sterben Hochschulen?	71
5.3.2. Die Rolle und Form der Akkreditierungsmechanismen	71
5.3.3. Faktoren, die die Überlebenschancen beeinflussen.....	73
5.4. Selbstdarstellung privater Hochschulen.....	75
5.4.1. Mission	75
5.4.2. Orientierung der Lehre	76
5.4.3. Forschung	78
5.4.4. Personal und Studierende	78
6. USA	80
6.1. Entstehungsgeschichte der privaten Hochschulen	80
6.2. Die Entwicklung des privaten und staatlichen Hochschulsektors.....	82
6.2.1. Private und öffentliche Hochschulen in der Hochschulstatistik.....	82
6.2.2. Private Hochschulen in der Hochschulpyramide	83
Zweijahrescolleges oder Community Colleges (84). Vierjahrescolleges oder Baccalaureate Colleges (85). Graduate studies (85).	
6.3. Überlebensanalyse der Hochschulen.....	91
6.3.1. Gründungs- und Überlebensraten öffentlicher und privater Colleges.....	92
6.3.2. Gründungs- und Überlebensraten von Colleges mit religiöser und säkularer Orientierung.....	93
6.3.3. Überlebensrate und wissenschaftliches Leistungsniveau.....	93
6.4. Selbstdarstellung privater Colleges.....	94
6.4.1. Mission	95
6.4.2. Orientierung der Lehre	96
6.4.3. Forschung	97
6.4.4. Personal	98
6.4.5. Studierende.....	98
7. Zusammenfassung	99
7.1. Entstehung privater Hochschulen	100
7.2. Konvergente oder divergente Entwicklung der privaten und öffentlichen Hochschulen	102
7.2.1. Die Anerkennung privater und öffentlicher Hochschulen.....	102
7.2.2. Private Hochschulen und Elitebildung.....	103
7.2.3. Forschung in privaten und öffentlichen Hochschulen.....	104
7.3. Überlebensbedingungen privater Hochschulen.....	105
Literatur.....	107
Anhang.....	114
Datenquellen	114
Exkurs zur Überlebensanalyse.....	115

Verzeichnis der Tabellen und Grafiken

Tabelle 1:	Gründung von Universitäten in Chile (1842 – 1980).....	11
Tabelle 2:	Studentenzahlen in Chile (1935 – 1980).....	13
Tabelle 3:	Gründung öffentlicher Universitäten in Chile (1981 – 1993).....	15
Tabelle 4:	Klassifikation der chilenischen Universitäten nach Trägern.....	15
Tabelle 5:	Wachstum der Studiengänge (1996-2005).....	21
Tabelle 6:	Studentenzahlen in Chile (1983 – 2004).....	22
Tabelle 7:	Schließung von Universitäten (1993-2005).....	26
Tabelle 8:	Evaluationskriterien und Mängel der geschlossenen Universitäten.....	29
Tabelle 9:	Anzahl der Colleges und Universitäten nach der Carnegie Klassifikation.....	87
Tabelle 10:	Hochschulen 2001/02 nach Trägerschaft (Carnegie Klassifikation).....	89
Tabelle 11:	Anteil der graduate und undergraduate students an privaten und öffentlichen Hochschulen.....	89
Grafik 1:	Universitätsgründungen (1981 – 2006).....	16
Grafik 2:	Anzahl der Universitäten.....	19
Grafik 3:	Regionale Filialen der Universitäten (2000-2003).....	20
Grafik 4:	Angebot an Studiengängen (1999-2005).....	21
Grafik 5:	Anzahl der Studierenden an Universitäten in Chile (1983 – 2005).....	22
Grafik 6:	Studentenquoten nach Einkommensquintilen (1990-2006).....	23
Grafik 7:	Anzahl der Professoren in öffentlichen und privaten Universitäten (1996-2005).....	24
Grafik 8:	Forschungsprojekte der öffentlichen und privaten Universitäten.....	25
Grafik 9:	Anzahl der Gründungen nichtstaatlicher Hochschule pro Jahr (Gründungsjahr nach eigenen Angaben der Hochschulen - Stand 2007).....	40
Grafik 10:	Anzahl der kirchlichen und privaten Hochschulen in Deutschland (1980 bis 2006).....	41
Grafik 11:	Anzahl der Studierenden im privaten und kirchlichen Hochschulsektor.....	42
Grafik 12:	Anzahl der staatlichen und nichtstaatlichen Hochschulen in Deutschland (1980 – 2004).....	43
Grafik 13:	Anzahl der Studierenden an staatlichen und nichtstaatlichen Hochschulen (1980 - 2004).....	44
Grafik 14:	Durchschnittliche Anzahl der Studierenden pro Hochschule an staatlichen und nichtstaatlichen Hochschulen.....	45
Grafik 15:	Gründungsjahre der Privathochschulen (nach eigenen Angaben, Stand 2007).....	60
Grafik 16:	Anzahl der öffentlichen und privaten Hochschulen in Rumänien.....	62
Grafik 17:	Anzahl der Studierenden an öffentlichen und privaten Hochschulen.....	63
Grafik 18:	Anteil der weiblichen Studierenden an öffentlichen und privaten Hochschulen.....	64
Grafik 19:	Anzahl der Fachrichtungen an öffentlichen und privaten Hochschulen.....	65
Grafik 20:	Anzahl der Absolventen öffentlicher und privater Hochschulen.....	66
Grafik 21:	Anzahl der Studierenden pro Lehrkraft an öffentlichen und an privaten Hochschulen.....	67
Grafik 22:	Gründungen privater Hochschulen in den USA.....	81
Grafik 23:	Anzahl privater und öffentlicher Hochschulen.....	83
Grafik 24:	Anzahl der Studierenden in privaten und öffentlichen Hochschulen.....	83
Grafik 25:	Aufbau des amerikanischen Bildungswesens.....	84
Grafik 26:	Anzahl der privaten und öffentlichen Zweijahrescolleges.....	86
Grafik 27:	Anzahl der privaten und öffentlichen Vierjahrescolleges.....	86
Grafik 28:	Anzahl der Hochschulen mit eigener Forschung.....	88
Grafik 29:	Anzahl der Hochschulen, die Dokortitel vergeben.....	88
Grafik 30:	Verteilung der graduate students auf private und öffentliche Hochschulen.....	90

1. Vorwort

Der hier vorgelegte Arbeitsbericht ist aus dem von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Projekt „Private Hochschulen im internationalen und historischen Vergleich (1950-2004)“ hervorgegangen. Er stellt die Struktur und die Entwicklung privater Hochschulen in eher deskriptiv angelegten Studien zu den einzelnen Ländern dar, die im Rahmen des Projektes untersucht wurden: Chile, Deutschland, Rumänien und die USA. Eine darauf aufbauende Publikation wird in Kürze als Buch erscheinen.

Die Studie hat vielfältige Unterstützung erfahren, für die wir unseren Dank sagen. Der Deutschen Forschungsgemeinschaft sei für die Förderung des Vorhabens gedankt. Ein Teil der Forschungen wurde in Zusammenarbeit mit dem Projekt “Programa de Investigación en Políticas de Educación Superior” durchgeführt, das von der Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT, SOC01), Chile, gefördert wird.

Für Anregungen zum Projekt danken wir vor allem John W. Meyer (Stanford University), den die Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg zu einem Forschungsaufenthalt eingeladen hatte.

Für die Mitarbeit an den sekundärstatistischen Erhebungen danken wir Dana E. Cernei (Universitatea de Vest din Timișoara), Daniel Casanova (Universidad Católica de la Santísima Concepción), Anne K. Krüger (Humboldt-Universität zu Berlin) und Joshua M. Pontrelli (Pennsylvania State University).

CONICYT und DFG haben die Diskussionen des Projektes auf einer Tagung an der Universidad de Talca (Chile) finanziell ermöglicht.

*Enrique Fernández Darraz / Gero Lenhardt / Robert D. Reisz / Manfred Stock
(Halle-Wittenberg / Santiago de Chile, Juni 2009)*

2. Zum Stand der Forschung über private Hochschulen

Die Forschung über private Hochschulen reicht nicht allzu weit zurück (vgl. die Bibliographie von Maldonado-Maldonado/Cao/Altbach/Levy/Zhu 2004). Die Studien zielen zumeist auf das Verhältnis zwischen privaten und öffentlichen Hochschulen. Dabei dominieren länderspezifische Fallstudien deskriptiven Charakters. Das wissenschaftliche Interesse an privaten Hochschulen entstand zuerst in den Vereinigten Staaten. Dabei ist jedoch in Rechnung zu stellen, dass das private Hochschulwesen dort im Zusammenhang mit dem religiösen Denominationalismus in den englischen Kolonien Nordamerikas entstand und welthistorisch einen Ausnahmefall bildet. Zu den damals entstandenen Hochschulen gehören u.a. die Ivy-League-Universities und verschiedene andere private Hochschulen, die in ihrem Gefolge entstanden (Lenhardt/Reisz/Stock 2008). Die Erforschung der privaten Hochschulen setzt aber auch in den USA erst spät ein.

Die ersten Publikationen erschienen in den 1960er und 1970er Jahren. In den 1980er Jahren sind zunächst einzelne Studien über private Hochschulen in den USA (Geiger 1986), Australien (Jones/Anwyl 1987) und in Lateinamerika (Brunner 1981, Levy 1986c) entstanden und in den 1990ern solche über das sich entwickelnde Privatschulwesen in Mittel- und Osteuropa (Dima 1998, Drahos 1992, Kwiek 2002, Nagy-Darvas/Darvas 1999, Nicolescu 2002, Reisz 1992, Sadlak 1994, Sapatoru 2001, Setenyi 1992, Slantcheva 2001, Suspitsin 2004). Dabei dominieren deskriptive Fallstudien, die sich auf Unterschiede zwischen staatlichen und privaten Hochschulen konzentrierten. In Deutschland steht die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit privaten Hochschulen am Anfang (Konegen-Grenier 1996, Sperlich 2008, Stannek/Ziegler 2005). Das ist nicht überraschend, denn die als öffentlich rechtliche Körperschaften verfassten staatlichen Hochschulen haben in Deutschland eine besonders starke Stellung.

Erste Schritte zu theoretisch orientierten Fragestellungen haben regional vergleichende Studien unternommen. Insbesondere mit Blick auf die Länder Lateinamerikas sind solche Studien entstanden (Levy 1986c, Balán/García de Fanelli 1997, Carlson 1992, Durham/Sampaio 2000, Garcia Gaudilla 1988). Andere vergleichende Studien richteten sich auf Ostasien, Mittel- und Osteuropa und die Nachfolgestaaten der Sowjetunion. Nur wenige Studien haben den jeweiligen regionalen Kontext überschritten. „Most different cases“-Vergleiche, die auf die Identifikation von Übereinstimmungen in heterogenen Fällen zielen, gibt es nur ausnahmsweise. Zu nennen ist hier Levy (1999), der den Bereich der privaten Hochschulen in Argentinien, China und Ungarn vergleicht und über diesen Vergleich zu ersten verallgemeinernden Schlussfolgerungen zu gelangen sucht.

Untersuchungen, die sich systematisch an theoretischen Prämissen orientieren, liegen nur vereinzelt vor. Bis 1992, als Levy die einschlägige Forschung für die „Encyclopedia of Higher Education“ (Levy 1992 in Clarke/Neave 1992) resümierte, gab es nur zwei bedeutende Monographien. Eine Dekade später, als die „Bibliography of Private Higher Education“ (Maldonado-Maldonado/Cao/Altbach/Levy/Zhu 2004) erschien, ist ein ähnliches Ergebnis zu registrieren: Zwar nimmt die Anzahl der Studien dramatisch zu - die Bibliographie umfasst mehr als 250 Seiten -, Analysen, die über deskriptive nationale Fallstudien hinausgehen, werden jedoch kaum unternommen. Die wenigen Untersuchungen dieser Art konzentrieren sich auf drei Autoren: auf Altbach, Geiger und Levy.

Fragt man nach dem theoretischen Ertrag der vorliegenden Analysen zum Bereich der privaten Hochschulen, so sind die wenigen, aber häufig zitierten Arbeiten der drei genannten Autoren Altbach, Geiger und Levy zu betrachten.

Levy (1979, 1986) hat sich immer wieder die Frage nach der *differentia specifica* zwischen privaten und öffentlichen Hochschulen gestellt. Sie bestehe im Typus der Finanzierung, der Kontrolle und der Bildungsorientierung. In einer kritischen Übersicht zeigt Reisz (2003) jedoch, dass die diesbezüglichen Unterschiede gering sind. In einer anderen Untersuchung führt Levy eine „extant definition“ ein (Levy 1986). Demnach seien jene Hochschulen als „privat“ zu definieren, die von der Öffentlichkeit als privat kategorisiert werden. Ein anderes Kriterium findet sich bei Altbach. Danach seien private Hochschulen „responsible for their own funding“ (Altbach (1999: 2). Geiger (1986) geht hingegen von den Funktionen privater Hochschulen aus. Er postuliert, dass sie eine Bildung bieten wollen, die sich gegenüber jener, die die öffentlichen Konkurrenten offerieren, durch die Merkmale „more, better or different“ auszeichne. Er findet zwar einerseits nationale Fälle, die tatsächlich einem dieser Kriterien entsprechen. Andererseits ist in Betracht zu ziehen, dass im Falle der USA sich nicht nur die privaten, sondern auch öffentliche Hochschulen an diesen Kriterien orientieren.

Die Entstehung privater Hochschulen in Lateinamerika hat zu einer anderen Klassifikation Anlass gegeben. Sie bezieht sich auf deren organisatorischen Charakter und ist in der Literatur ebenfalls verbreitet (Levy 1986). Levy entdeckt in der Entwicklung der privaten Hochschulen in Lateinamerika drei Wellen: eine erste Welle katholischer Hochschulgründungen, eine zweite der Gründung von Eliteinstitutionen und eine dritte Gründungswelle, die durch das wachsende öffentliche Bildungsinteresse motiviert ist. Er bezeichnet sie als „demand compensating“. Levys drei Wellen korrespondieren mit Geigers Funktionen privater Hochschulen und werden mit diesen häufig gemeinsam zitiert.

Dem Verhältnis zwischen privaten und öffentlichen Hochschulen sowie dem Hochschulsystem insgesamt und seinem Management haben sich Geiger und auch Levy in theoretischer Perspektive gewidmet (Geiger 1988). Geiger entwickelt drei Typen der Kombination von privaten und öffentlichen Hochschulen in nationalen Hochschulsystemen: „a mass private and restricted public sector“ (Japan, Philippinen, Brasilien, Kolumbien), „parallel public and private sector“ (Belgien, Niederlande, Chile, Hongkong), „comprehensive public and peripheral private sector“ (Deutschland, Schweden, Ungarn). Nach Levy (1986) gibt es nationale Hochschulsysteme mit nur einem Sektor, nämlich dem öffentlichen, und solche mit dualer Struktur. Beispiele für das erste Modell sind die Hochschulsysteme der kommunistischen Staaten oder die öffentlich-autonomen Hochschulen in Großbritannien. Duale Systeme können homogenisiert werden wie in Belgien oder Argentinien. Es gibt aber auch Beispiele, wo die Differenz zwischen den Sektoren eines dualen Systems immer ausgeprägter wird. Im Fall dualer distinktiver Sektoren lässt sich unterscheiden zwischen Systemen mit einem dominierenden privaten Sektor (Brasilien, Japan, Philippinen) oder mit einem dominierenden öffentlichen (USA, Rumänien, Russland).

Insgesamt wenig Beachtung hat bisher das Verhältnis der privaten Hochschulen zum Staat gefunden. Zunächst hat sich allein die Studie von Levy (1986) über Lateinamerika mit diesem Thema beschäftigt. In jüngster Zeit sind weitere Studien zur staatlichen Hochschulpolitik gegenüber den privaten Hochschulen vorgelegt worden. Während Kwiek (2002) mit Blick auf Mittel- und Osteuropa keine kohärente Hochschulpolitik identifizieren kann, findet Reisz (2003), dass es sehr wohl hochschulpolitische Strategien des Staates gibt. Demnach sind die hochschulpolitischen Ziele des Staates an spezifischen Werten orientiert (service, distinctiveness and excellence) und durch die Strukturen des politischen Systems (pluralistisch bzw. korporatistisch) bestimmt.

Zur Entstehung privater Hochschulen ist die These verbreitet, dass private Hochschulen dann gegründet werden, wenn die staatliche Bildungspolitik der Nachfrage nach Studienplätzen nicht gerecht wird (Levy 1986, Reisz 2003). Die Entstehung des privaten Hochschulwesens in Chile unter Pinochet mag dafür als Beispiel stehen (Bernasconi 1994). Neben quantitativen Differenzen zwischen dem staatlichen Bildungsangebot und der Bildungsnachfrage werden qualitative genannt. Demnach gibt es Sonderinteressen an Bildung, für die der Staat nicht in Frage kommt, weil er sich nicht zuständig fühlt, und

von den entsprechenden Interessenten auch nicht für zuständig gehalten wird (Geiger 1986). In diesem Zusammenhang werden vor allem fünf Gruppen von Bildungsinteressenten hervorgehoben:

- Regionale Akteure, die an der Entwicklung ihrer Region interessiert sind. Sie gründen Hochschulen aus strukturpolitischen Gründen z.B. um das Arbeitskräfteangebot zu verbessern, um soziales Ansehen und kulturellen Status zu gewinnen oder um Abwanderung zu verhindern etc. (Basave Fernandez del Valle 1983, Horner 1989, Drahos 1992, Reisz 2005).
- Andere Bildungsinteressen sind diejenigen von religiösen Gemeinschaften, die an der Pflege ihrer Überzeugungen und des entsprechenden Nachwuchses interessiert sind. Unter der Bedingung von Staatsreligionen können sie sich auf die staatlichen Hochschulen verlassen. Wo das religiöse Leben dagegen vom Staat getrennt ist, sind sie auf eigene Gründungen angewiesen. Das herausragende Beispiel dafür sind die frühen Hochschulgründungen in den USA und die heutigen Gründungen neoprotestantischer Universitäten weltweit (Bennet/Sumler 1993, Dovre 2000, Ban 2001). Ebenso gibt es eine Vielzahl von Untersuchungen über die Gründung katholischer Privathochschulen in Lateinamerika, Asien, und Osteuropa (Arciniegas 1967, Levy 1986, Setenyi 1992, Ross 1995, Lejune 1998, Reisz 2005).
- Private Hochschulen, so ein anderer Befund, werden auch als Mittel zur Pflege der so genannten ethnischen Identität gegründet. Dazu neigen insbesondere Sprachminderheiten, wenn sie sich in den Mehrheitshochschulen nicht angemessen repräsentiert fühlen. Andere Beispiele sind die „black colleges“ in den USA und in Südafrika oder die Arabische Universität in Jerusalem (Lee/Nieves/Allen 1991, NIICU 1991).
- Marginalisierte Gruppen wie Frauen in bestimmten historischen Perioden oder weltanschauliche Gruppen wie die Anthroposophen gründen und unterhalten Hochschulen, ebenfalls Bewegungen wie die der Ökologen. Hochschulen für Frauen gibt es derzeit z.B. in Mexiko, den USA, Indien, Japan und auf den Philippinen (Reisz 1992, Al Shaman 1993, Indiresan 2002, Zerby 2002).
- Zu nennen sind des Weiteren Professionsgruppen und wirtschaftliche Interessengruppen, sowie Gruppen mit elitären, sektiererischen oder anderen Bildungsansprüchen. Sie gehen davon aus, dass die staatliche Bildungspolitik ihrem Interesse nicht angemessen Rechnung trägt (Hawthorne/Libby/Nash 1983, Zhang 2002, Reisz 2005). Für Deutschland wurden erste Untersuchungen zu den sogenannten „Sonderausbildungsgängen für Studienberechtigte“ in der Wirtschaft vorgelegt. Diese sind zum Teil als Berufsakademien in Trägerschaft von Unternehmen bzw. Industrie- und Handelskammern institutionalisiert und ihre Anzahl nimmt zu (Kramer 1996).

Aus diesen Befunden kann man die These ableiten, dass die privaten Hochschulen die Bildungsinteressen einzelner sozialer Gruppen pflegen, die der Staat nicht bedient, und dass sie dieser Nischenfunktion ihre Existenz verdanken.

Andere Studien stellen die Organisationsstrukturen privater Hochschulen in den Mittelpunkt. In der Literatur trifft man häufig auf die Vorstellung, private Hochschulen operierten effizienter als die staatlichen. Dafür Sorge die Marktförmigkeit ihrer Außenbeziehungen und das dadurch forcierte Leistungsprinzip. Verbunden wird dies mit der Einschätzung, die staatlichen Einrichtungen hätten in der Hochschulbildung versagt. Privaten Hochschulen wird häufig Modellcharakter für die „Ausbildung von Leistungseliten“ zugeschrieben. Hinzu tritt die Forderung, Studiengebühren einzuführen, von denen man sich ebenfalls Effizienzgewinne verspricht. Dabei beruft man sich auf amerikanische Eliteuniversitäten (Turner 2001: 245).

Dass private Hochschulen effizienter wären als staatliche, findet in der empirischen Bildungsforschung keine Stütze. Die breite amerikanische Hochschulforschung hat die unterschiedlichsten Struktureigenschaften von Hochschulen und den Kompetenzgewinn ihrer Studenten gegenübergestellt, ist aber auf systematische Zusammenhänge zwischen beidem nicht gestoßen. In dem Standardwerk „How

College Affects Students“, resümieren Pascarella und Terenzini (1991) eine Auswertung von ungefähr zweitausend Studien über den Zusammenhang zwischen Hochschulstrukturen und Bildungseffekten: „There is little evidence that selectivity, prestige, or educational resources have any important net impact on students in such areas as learning, cognitive and intellectual development, or other psychosocial changes, the development of principled moral reasoning, or shifts in other attitudes and values. Nearly all of the variance in learning and cognitive outcomes is attributable to individual aptitude differences among students attending different colleges. Only a small and perhaps trivial part is uniquely due to the quality of the college attended“ (Pascarella/Terenzini 1991: 592). Dieser Befund schließt die Trägerschaft der Hochschulen ein. Neuere Forschungen zu der Frage „Does it pay to attend an elite private college?“ (Brewer/Eide/Ehrenberg 1999) zeigen ebenfalls, dass es keinen grundlegenden Zusammenhang zwischen Hochschulstruktur und Bildungseffekten gibt. Zusammenhänge gibt es lediglich mit der Zunahme der „rates of returns“.

Während sich die angesprochenen Analysen auf Besonderheiten des privaten Hochschulwesens konzentrieren, halten Studien, die sich von der soziologischen Theorie des Neoinstitutionalismus inspirieren lassen, die Gleichförmigkeit der öffentlichen und privaten Hochschulen für das Wesentliche (van Vught 1996, Levi 1999, Dima 1998). Die Entwicklung der privaten Hochschulen geht diesen Untersuchungen zufolge nicht auf deren Verschiedenheit von den staatlichen zurück, sondern auf deren Isomorphie. Der soziologische Neoinstitutionalismus geht davon aus, dass die institutionelle Struktur des Bildungswesens nicht Sachnotwendigkeiten Ausdruck verschafft, sondern Wertorientierungen. Das gelte auch mit Blick auf die instrumentelle Zweck-Mittel-Rationalität, der Individuen, Schulen und Hochschulen sowie staatliche politische Programme folgten. Sie seien selbst normativer Natur. Ihre Sachlichkeit sei nur geglaubte Sachlichkeit, also Inhalt des Sinns, den die gesellschaftlichen Akteure ihrem Verhalten beilegen, und den sie damit Wirklichkeit werden lassen (Lenhardt 2005). Die Vorstellung instrumenteller Rationalität gelte unabhängig davon, ob das betreffende Verhalten in der beanspruchten Weise auch tatsächlich effizient ist. Ob es das ist, werde insbesondere in Bildungseinrichtungen nur selten überprüft. Diese Argumente gehen zurück auf die frühe Arbeit von Meyer und Rowen (1977), die den instrumentalistischen Glauben unter dem Titel „Institutionalized Organization: Formal Structure as Myth and Ceremony“ expliziert.

Ein Licht auf den normativen Charakter der Hochschulorganisation wirft auch der Befund, dass die privaten Hochschulen in den verschiedenen Ländern und zu verschiedenen Zeiten mit Kritik und öffentlichem Misstrauen konfrontiert sind. Sie unterminierten die Verantwortlichkeit des Staates für die Bildung, sie opferten allgemeine Bildungsinteressen fragwürdigen Partikularinteressen, sie gefährdeten den Zusammenhalt des Bildungswesens und damit den der Gesellschaft insgesamt, sie vermehrten die soziale Ungleichheit und zementierten das soziale Schichtensystem, und sie entzögen sich öffentlicher Kontrolle. Auf solche öffentlichen Bedenken stoßen Reisz (2003), Sapatoru (2001) und Nicolescu (2002) in Rumänien, Over (1995) in der Ukraine, Teichmann (2002) in Russland, Tilak (1999) in Indien, das nationale Bildungsministerium in Südafrika (zitiert nach Schwartzmann 2002) und Lewis/Hendel/Dundar (2002) selbst in den USA. Eine Untersuchung dieser Auseinandersetzungen findet sich bei Lewis, Hendel und Dundar (2002).

In diesen Bedenken, so bietet sich als Schlussfolgerung an, scheint der Glaube an die Vorbildlichkeit der Bildung zum Ausdruck zu kommen, die sich in der Form der öffentlichen Hochschulen entwickelt hat. Ob sich die privaten Hochschulen den damit verbundenen Erwartungen entziehen können oder nicht, ob sie sich somit faktisch den öffentlichen Hochschulen annähern oder ob sie normative Orientierungen bezüglich Forschung und Lehre vertreten, die sie zunehmend auf Distanz zum öffentlichen Bereich bringen, ist bislang noch nicht Gegenstand systematischer empirischer Forschungen geworden.

Im Folgenden werden die Struktur und Entwicklung des privaten Hochschulbereiches sowie die Bestandschancen privater Hochschulen untersucht. Vier Länder, nämlich Chile, Deutschland, Rumänien

und den USA wurden in die Untersuchung einbezogen. Hochschulen und Gesellschaft dieser Länder unterscheiden sich beträchtlich, so dass anhand dieser heterogenen Fälle allgemeine Entwicklungstrends identifiziert werden können, die sich jenseits nationaler Besonderheiten durchsetzen. Die Ergebnisse werden zunächst in der Form von Länderstudien vorgestellt, eine verallgemeinernde Zusammenfassung schließt sich an. Im Zentrum der Studien steht erstens die Frage, ob sich öffentliche und private Hochschulen auseinander entwickeln oder einander angleichen. Zweitens werden Bedingungen analysiert, die Einfluss auf das Überleben von privaten Hochschulen haben.

3. Chile

3. 1. Entstehungsgeschichte der privaten Hochschulen

3.1.1. Die acht „Universidades Tradicionales“ und der „Consejo de Rectores“

Im Jahr 1810 übernahm die Junta de Gobierno die oberste politische Autorität in Chile, nachdem der spanische König zwei Jahre zuvor von Napoleon gefangen genommen war. Der Befreiungskrieg gegen die spanische Krone endete im Jahr 1818 mit der Ausrufung der unabhängigen Republik Chile. Um die Verwaltung des neuen Staates mit qualifiziertem Personal auszurüsten, wurde 1842 die Universidad de Chile in Santiago gegründet. Damit begann eine Phase kontinuierlicher Hochschulentwicklung, die bis zu der Diktatur des Generals Pinochet im Jahr 1980 währte. Die einschneidenden hochschulpolitischen Reformen, die seit dem ergingen, rechtfertigen es, von einer zweiten Periode zu sprechen. Die folgende Analyse wird sich vor allem auf diese zweite Periode konzentrieren. Es ist zu deren Verständnis aber nützlich, mit einigen Bemerkungen zur Gründung und Entwicklung der ersten Universitäten in Chile zu beginnen.

Zwischen 1842 und 1980 sind acht Universitäten gegründet worden. Dazu gehören zwei staatliche und sechs nicht-staatliche Universitäten, darunter drei der katholischen Kirche. Diese acht Universitäten werden heute „Universidades Tradicionales“ genannt. Die wichtigsten hochschulpolitischen Akteure dieser Zeit waren der Staat und die katholische Kirche, sowie Persönlichkeiten oder Gruppen mit regionaler Bedeutung. In der Tabelle 1 werden diese Hochschulgründungen genannt.

Tabelle 1: Gründung von Universitäten in Chile (1842 – 1980)

Jahr	Name	Stadt	Besitzer
1842	Universidad de Chile	Santiago	Staat
1888	Pontificia Universidad Católica de Chile	Santiago	Privat
1919	Universidad de Concepción	Concepción	Privat
1928	Universidad Católica de Valparaíso	Valparaíso	Privat
1931	Universidad Técnica Federico Santa María	Valparaíso	Privat
1947	Universidad Técnica del Estado	Santiago	Staat
1954	Universidad Austral de Chile	Valdivia	Privat
1956	Universidad Católica del Norte	Antofagasta	Privat

Quelle: www.cse.cl

Die Universidad de Chile war die Nachfolgerin der Real Universidad de San Felipe, die im Jahr 1738 unter der spanischen Herrschaft entstanden war. „Like most national universities in Latin America, the Universidad de Chile was established according to the European model of a single public university to serve as the state’s sole representative of higher education and as a supervisor of the entire educational system“ (Levy 1986: 100). Die Universidad de Chile hatte am Anfang fünf Fakultäten: eine philosophische und geisteswissenschaftliche Fakultät, eine medizinische, eine theologische, eine rechtswissen-

schaftliche und politikwissenschaftliche sowie eine mathematische und physikalische Fakultät (Mellafe/Rebolledo/Cárdenas 1992: 78 f.).

Im Jahr 1888 gründete die katholische Kirche die Universidad Católica de Santiago. Sie antwortete damit auf die liberalen kulturellen Orientierungen und auf den Positivismus, die die Universidad de Chile pflegte. Die Universidad Católica hatte damals eine rechtswissenschaftliche und eine politikwissenschaftliche Fakultät und bot darüber hinaus Kurse in Mathematik an. Sie hatte auch eine Industrieschule (Escuela Industrial) und eine Handelsschule (Externado Literario Comercial) (Krebs/Muñoz/Valdivieso 1994: 19).

Im 20. Jahrhundert entstanden weitere Hochschulen. Die erste, die Universidad de Concepción (Südkhile), errichteten Bürger dieser Stadt im Jahr 1919. Die Gründer stimmten in Zweierlei überein: Sie teilten das Interesse an der Entwicklung der Region, und sie waren Angehörige einer Freimaurerloge und konzipierten die Universidad de Concepción als eine regionalistische und liberale Universität. Welche Unterrichtsfächer hier angeboten wurden, ergab sich aus den Qualifikationen der am Ort zu gewinnenden Lehrkräfte. So studierten hier Zahnmediziner, Apotheker, Chemiker für die Industrie und Englischlehrer.

Neun Jahre später gründete die katholische Kirche eine weitere Universität, diesmal in der größten Hafenstadt des Landes, in Valparaíso. Dem folgte 1931 in der gleichen Stadt die Eröffnung der Universidad Técnica Federico Santa María. Sie trägt den Namen eines reichen Geschäftsmannes, der seinen Nachlass u.a. der Errichtung einer technischen Universität gewidmet hatte. Sie sollte talentierten Studenten aus den armen Sozialschichten eine Studienmöglichkeit bieten (Mönckeberg 2007: 289). Im Jahr 1947 gründete der Staat eine technische Universität in Santiago.

Die letzten beiden der hier zu nennenden privaten Universitäten dieser Periode gingen ebenfalls aus regionalen Initiativen hervor. Die eine, Universidad Austral de Chile, entstand 1954 im südchilenischen Valdivia, die andere, die Universidad Católica del Norte, zwei Jahre später im nordchilenischen Antofagasta.

Wie schon erwähnt, haben die lateinamerikanischen Länder üblicherweise nur eine nationale Universität gegründet. Zu ihren Aufgaben gehörte es, alle Schulen und Hochschulen des Landes zu beaufsichtigen. In Chile haben zunächst die Universidad de Chile und dann auch die Universidad Técnica del Estado diese Rolle übernommen. Diese beiden nationalen Hochschulen errichteten in zahlreichen Städten Filialen; das tat auch die katholische Universität. Diese Filialgründungen erklären, dass keine lokalen, selbständigen Hochschulen entstanden sind. In den 1960er Jahren unterhielten diese drei Universitäten insgesamt 19 Niederlassungen in ganz Chile (Brunner 1986: 25).

Die Hochschulbildung beschränkte sich lange Zeit auf eine kleine Elite. Die Zahl der Studenten wuchs bis zum Jahr 1935 allmählich auf 6.283. Das entsprach einer Studentenquote von 1,4 Prozent (Tabelle 2). Dann interessierten sich immer mehr junge Leute für eine Hochschulbildung. Hatte ihre Zahl bis 1960 noch recht moderat zugenommen, so stieg sie nach 1960 stürmisch an, insbesondere in der Zeit der Regierung Salvador Allendes zwischen 1970 und 1973. Nach dem Putsch General Pinochets gingen die Studentenzahlen wieder zurück. Verursacht wurde dieser Rückgang am Anfang der 1980er Jahre durch die neue Hochschulpolitik der Regierung und durch die wirtschaftliche Krise (Levy 1986).

Die Universitäten hatten sich bis in die 1950er Jahre lediglich der Lehre gewidmet und nicht auch der Forschung. Um das zu ändern, berief die Regierung im Jahr 1954 den Universitätsrektorenrat, den „Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas“ (CRUCH). Der Consejo de Rectores sollte die wissenschaftliche Arbeit in den Universitäten fördern und zu diesem Zweck im Auftrag der Regierung jährliche Forschungspläne entwerfen (Krebs 1979: 38 f.). Dem Rat gehörten zunächst sieben und seit 1956 acht Universitäten an.

Tabelle 2: Studentenzahlen in Chile (1935 – 1980)

Jahr	Universitäten	Studierenden	Wachstum in %	Bevölkerung zwischen 20-24 Jahren in %
1935	5	6.283	-	1,4
1940	5	7.846	24,9	1,7
1945	5	8.893	13,3	1,8
1950	6	14.917	67,7	2,7
1955	7	19.749	32,4	3,5
1960	8	24.703	25,1	4,0
1965	8	41.801	69,2	5,6
1970	8	76.979	84,2	9,2
1973	8	145.663	89,2	16,8
1975	8	147.049	1,0	16,2
1980	8	118.978	-19,1	10,5

Quelle: Echeverría, Rafael (1982): Evolución de la matrícula en Chile: 1935-1981. Santiago: Pii. S. 111-120.

Die acht Universitäten, die bis 1980 den Consejo de Rectores bildeten, befanden sich zwar in unterschiedlicher Trägerschaft, aber sie waren einander sehr ähnlich. Dies ergab sich aus dem geringen Umfang und der sozialen, ökonomischen und kulturellen Homogenität der Elite (Bernasconi 2004: 27)¹. Das Gleiche galt für die regionalen Dependancen, die die Universitäten unterhielten: „But despite the subsequent proliferation of regional colleges affiliated with the major universities, the Chilean system of higher education remained notable for its limited number of institutions and the comparative lack of differentiation among them (...). More than anywhere else in Latin America, private universities in Chile resembled the public universities and all eight universities maintained reputable academic standards (Levy 1986: 100). Die Gleichheit der Universitäten verdankte sich nicht zuletzt der staatlichen Finanzierung, von der alle bis Anfang der 1970er Jahre profitierten. Kennzeichen des chilenischen Hochschulwesens in dieser Zeit war es, dass die Trägerschaft seiner einzelnen Einrichtungen nur von geringer sozialer Bedeutung war. Sowohl die acht „Univesidades Tradicionales“ als auch die 17 Universitäten, die in den 80er und 90er Jahren aus ihren Filialen hervorgegangen sind, werden in Hochschulpolitik und Hochschulwissenschaft als öffentliche verstanden. Dem schließt sich dieser Bericht im Folgenden an und rechnet alle der soweit genannten Hochschulen ungeachtet ihrer Trägerschaft zu den öffentlichen.

3.1.2. Die Militärdiktatur und die Reformen der 1980er Jahre: Die neuen öffentlichen und privaten Universitäten

Nach Pinochet's Putsch wurden die acht Universitäten unter militärische Verwaltung gestellt. Militärs wurden zu Rektoren ernannt („rectores delegados“). Die Universitätsgremien wurden aufgelöst oder ihrer Rechte beraubt. Fachbereiche und Studiengänge wurden geschlossen, insbesondere solche in den Sozial- und Geisteswissenschaften und der Kunst (Garretón/Pozo 1984). Viele Professoren, Studenten und Verwaltungsangestellte der Universitäten wurden entlassen, verhaftet, gefoltert oder getötet.

Zwischen 1973 und 1980 wurden die Universitäten ohne Rechtsgrundlage regiert. Die Konsequenzen waren weitreichend. Sie lassen sich in den folgenden Stichworten resümieren: i) Verlust der Universitätsautonomie, ii) Unterdrückung der inneruniversitären Interessengruppen und der freien Mei-

¹ Zitat: „el pequeño tamaño de la Educación Superior y la homogeneidad socio-económica y cultural de la elite que participaba en ella, explica el alto grado de similitud institucional de una universidad a otra“ (Bernasconi 2004: 27).

nungsäußerung, iii) Überwachung unerwünschter Aktivitäten und Beseitigung missliebiger Personen, iv) Eingriffe in Lehre und Forschung, v) Verringerung der staatlichen Finanzierung, vi) Verteuerung des Studiums, und vii) Rückgang der Studentenzahlen (Brunner 1986: 44 ff.).

Im Dezember 1980 veränderte sich die Lage abermals, als sich die Pinochet Regierung den neoliberalen Zeitgeist zu Eigen machte. Sie hatte bereits seit 1975 tiefe Einschnitte in der sozialstaatlichen Daseinsvorsorge vorgenommen, z.B. mit der Privatisierung der Krankenkassen und Rentenversicherungen. Anfang der 1980er Jahre dehnte sie die neoliberalen Reformen auch auf das Hochschulsystem aus. Davon betroffen waren die Regelungen, denen Universitätsgründungen zu folgen hatten. Bis 1980 brauchte man die Genehmigung der Regierung und der Universidad de Chile, um eine Universität zu gründen. Die neue Gesetzgebung ermöglichte dagegen die Gründung privater gemeinnütziger Universitäten allein mit der Präsentation eines Gründungsplanes, einem diesbezüglichen Gutachten des Innenministeriums und der Registrierung der neuen Institution bei dem Bildungsministerium. Das Innenministerium sollte mit seiner politischen Evaluation der Gründungspläne ausschließen, dass die politischen Parteien und marxistischen Gruppen, die alle verboten waren, Universitäten gründeten (Brunner 1986: 232 f.).

Das erste Dekret (Decreto Ley Nr. 3.541) erschien am 12. Dezember 1980 und verlangte von den Rektoren der beiden staatlichen Universitäten einen Modernisierungsplan. Die Filialen der beiden nationalen Universitäten sollten zu eigenständigen Hochschulen werden. Wenig später folgte das Dekret (Decreto con Fuerza de Ley, Nr. 1, 30.12.1980), das das ganze Universitätswesen neu definierte. Dem schlossen sich in den folgenden beiden Jahren weitere Dekrete an, die über die Universitäten hinaus das ganze Hochschulsystem reformieren sollten (CRUCH 1982).

Die wichtigsten Veränderungen betrafen: i) die Bildung von drei Hochschulkategorien, nämlich Universitäten, Technische Hochschulen (Institutos Profesionales) und Technische Ausbildungszentren (Centros de Formación Técnica), ii) die Aufspaltung der beiden staatlichen Universitäten, iii) die Erlaubnis, private gemeinnützige Hochschulen zu gründen, iv) die Erlaubnis, profitorientierte Hochschulen auf den unteren beiden Hochschulebenen zu gründen, v) neoliberale Veränderungen der Hochschulfinanzierung und vi) die Einführung von Studiengebühren.

Die Modernisierungspläne für die beiden staatlichen nationalen Universitäten ließen nicht lange auf sich warten. Aus den regionalen Einrichtungen, die diese Institutionen unterhielten, wurden in den kommenden Jahren 14 selbständige Universitäten (Tabelle 3). Motiviert war diese Aufspaltung nicht zuletzt durch das politische Interesse, die Entstehung einer nationalen Studentenbewegung zu verhindern.

Ähnlich wie die beiden öffentlichen Universitäten entließ die Universidad Católica ihre drei regionalen Einrichtungen in die Unabhängigkeit. So entstanden in Zentral- und Südkile im Jahr 1991 die Universidad Católica del Maule (in Talca), die Universidad Católica de la Santísima Concepción (in Concepción) und die Universidad Católica de Temuco.

Die 14 neuen staatlichen und die drei neuen katholischen Universitäten, die sogenannten „Derivadas“ (Abgeleitete), erhielten sofort die Autonomie, da sie aus den Filialen der alten Universitäten hervorgegangen sind.

Diese 25 Hochschulen, denen öffentlicher Charakter zugeschrieben wird, bilden den Consejo de Rectores. Sie gehören entweder zum Staat (16), zur Katholischen Kirche (6) oder zu anderen Korporationen oder Stiftungen (3).

Wie oben erwähnt, erleichterte die neoliberale Gesetzgebung der 1980er Jahre die Gründung privater Universitäten. Sie zielte zugleich darauf, die staatliche Finanzierung der zum „Consejo de Rectores“ gehörenden Hochschulen durch die Einführung von Studiengebühren zu reduzieren. Des Weiteren sollte die Nachfrage nach Studienplätzen durch neue private Universitäten gedeckt werden, die von staatlicher Finanzierung ausgeschlossen waren. Private Hochschulen wurden jetzt in großer Zahl gegründet. Zwischen 1981 und 2006 entstanden insgesamt 51 private Universitäten, davon 33 (65 Prozent) in Santiago,

2 in Nordchile (4 Prozent), 9 in Zentralchile (17,6 Prozent) und 7 in Südchile (11,8 Prozent) (www.cse.cl, Mönckeberg 2007).

Tabelle 3: Gründung öffentlicher Universitäten in Chile (1981 – 1993)

Jahr	Name	Stadt
1981	Universidad de Valparaíso	Valparaíso
1981	Universidad de Antofagasta	Antofagasta
1981	Universidad de La Serena	La Serena
1981	Universidad del Bío-Bío	Concepción
1981	Universidad de La Frontera	Temuco
1981	Universidad de Magallanes	Punta Arenas
1981	Universidad de Talca	Talca
1981	Universidad de Atacama	Copiapó
1981	Universidad de Tarapacá	Arica
1984	Universidad Arturo Prat	Iquique
1985	Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación	Valparaíso
1985	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	Santiago
1993	Universidad de Los Lagos	Osorno
1993	Universidad Tecnológica Metropolitana	Santiago

Quelle: www.cse.cl; Mönckeberg (2007).

Die Gründer und Träger der ca. 35 privaten Universitäten sind vielfältig und lassen sich schwer identifizieren. Eine Übersicht verschafft die Klassifikation von Schwember (2003), die allerdings bearbeitet wurde, da sie die drei katholischen Universitäten als private zählt (Tabelle 4):

Tabelle 4: Klassifikation der chilenischen Universitäten nach Trägern

Universitäten mit einer öffentlichen Orientierung	Staatliche Universitäten (16)		16 staatliche Universitäten 2 “Tradicionales” 14 “Derivadas”	Consejo de Rectores (Universitäten mit einer öffentlichen Orientierung) (25)
	Private Universitäten (3)		3 private “Tradicionales”	
	Konfessionelle Universitäten (11)	Katholische Universitäten (10)	3 “Derivadas” 3 “Tradicionales”	
Lutheranische Universitäten		4 Private Universitäten		
Nicht konfessionelle private Universitäten (30)	Nationale private Universitäten		1 Universität	Private Universitäten (35)
	Private Universitäten mit internationaler Beteiligung		24 Universitäten, die keine Beziehung zu der katholischen Kirche oder der Armee haben	
	Universitäten, die eine Verbindung zur Armee haben		4 Universitäten mit internationaler Beteiligung 2 Universitäten, die eine Beziehung zur Armee haben	

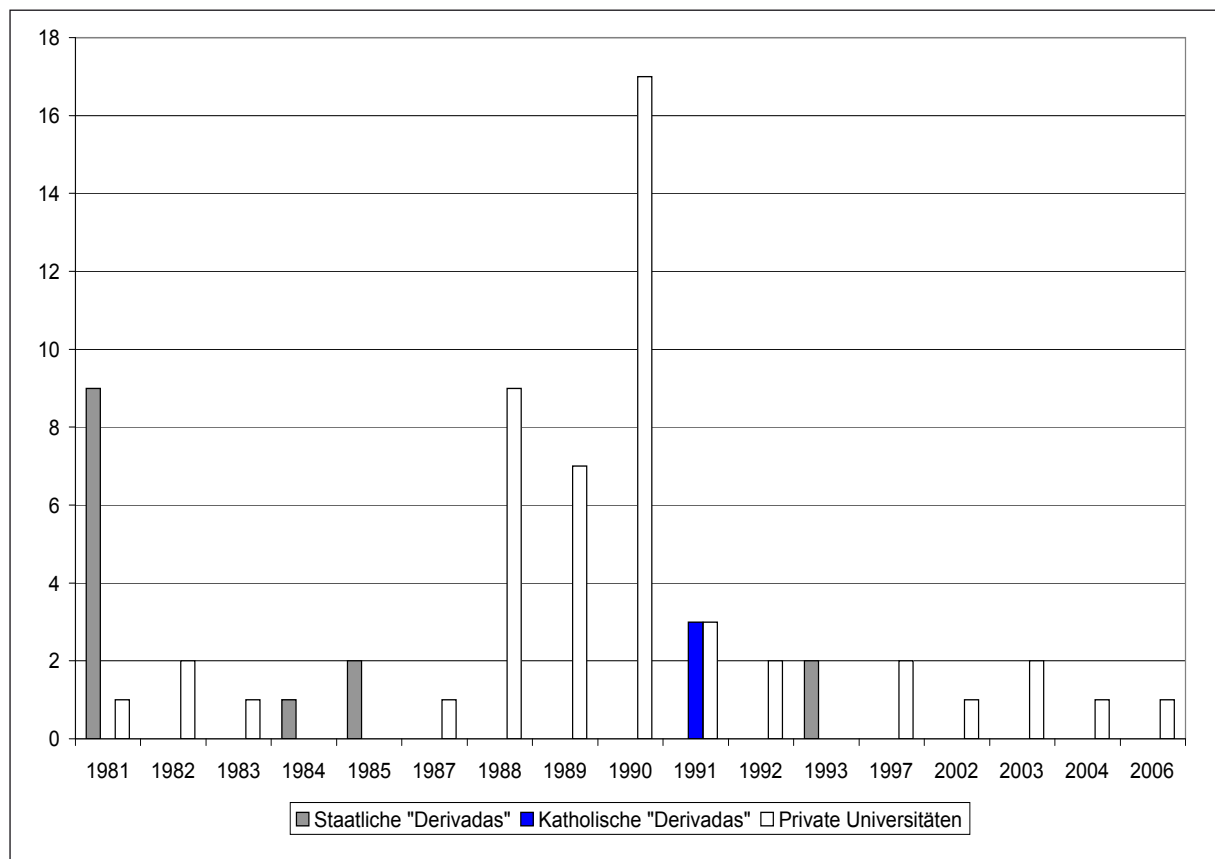
Quelle: Eigene Zusammenstellung nach Schwember (2003: 6 f.).

Die vier katholischen privaten Universitäten sind verbunden mit vier verschiedenen Orden: die Universidad Alberto Hurtado mit den Jesuiten, die Universidad Católica Cardenal Silva Henríquez mit den Salesianern, die Universidad de los Andes mit dem Opus Dei und die Universidad Finis Terrae mit den Legionären Christi. Die Universidad Adventista wurde in Chillán von der Iglesia Adventista del Séptimo Día (The Seventh-day Adventist Church) gegründet

Vier private Universitäten sind Teil internationaler Hochschulunternehmen. Die Universidad de las Américas und Universidad Nacional Andrés Bello gehören der Firma „Laureate International Universities“, die 20 Universitäten in Europa, Asien und Amerika besitzt. Die Universidad Internacional SEK gehört zu einer spanischen Gruppe, die eine Universität in Spanien und eine in Ekuador betreibt. Der US amerikanische Konzern „Apollo Group Inc.“ übernahm 2008 die Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación.

Zwei Universitäten haben eine enge Beziehung zur Armee, nämlich die Universidad Bernardo O’Higgins und die Universidad Marítima de Chile. Die erste wurde von ehemaligen Offizieren des Heers und die zweite von ehemaligen Offizieren der Marine gegründet. Im Jahr 2007 wurde die Universidad Marítima de Chile von der Universidad Nacional Andrés Bello übernommen. Die anderen 25 Universitäten wurden von verschiedenen privaten Personen oder Gruppen gegründet (Bernasconi 2006: 317 f.). In Grafik 1 wird die Anzahl der Gründungen öffentlicher und privater Universitäten zwischen 1981 und 2006 dargestellt.

Grafik 1: Universitätsgründungen (1981 – 2006)



Quelle: www.cse.cl; Mönckeberg (2007).

In den Jahren 1981 und 1982 sind nur drei private Universitäten entstanden, und zwar alle in Santiago. Die wirtschaftliche Krise und die ungewissen Aussichten haben weitere Gründungen zunächst gehemmt. Die meisten der bestehenden privaten Universitäten wurden zwischen 1988 und 1990 gegründet. Die

wirtschaftliche Krise war überwunden, die ersten Neugründungen hatten sich als erfolgreich erwiesen, und die Nachfrage nach einer Hochschulbildung schien weiter zu steigen. Hinzu kam, dass die Pinochet Regierung das Plebiszit am 5. Oktober 1988 verloren hatte und mit freien Wahlen im Dezember 1989 zu rechnen war. Eine Rückkehr zur Demokratie, so befürchteten viele, würde eine Veränderung der Hochschulgesetze mit sich bringen und die Gründung neuer Universitäten erschweren. Nach dieser Gründungswelle sank die Zahl der Gründungen wieder, denn die Nachfrage nach Studienplätzen schien durch die vorhandenen Hochschulen gedeckt. Seit 1992 bis heute sind nur noch neun Universitäten entstanden.

3.1.3. *Der „Consejo Superior de Educación“, Akkreditierungsprozesse und Profit*

Am 7. März 1990, vier Tage bevor General Pinochet die Macht abgeben musste, verabschiedete sein Regime noch ein neues Bildungsgesetz, „Ley Orgánica Consitutcional de Enseñanza“ (LOCE, Nr. 18.962). LOCE war eines der vielen Gesetze jener Zeit, mit denen die rechten politischen Parteien möglichst viele ihrer politischen Errungenschaften festschreiben wollten, indem sie ihnen verfassungsrechtlichen Charakter gaben. Das neue Bildungsgesetz änderte das Evaluationsverfahren für die privaten Universitäten, die ab 1991 gegründet werden sollten, und schuf eine neue Evaluationsinstitution, den „Consejo Superior de Educación“ (Hochschulrat)².

Bis 1991 mussten die neuen privaten Universitäten, um ihre Autonomie zu erreichen, mit einer anderen schon autonomen Universität („Universidad Examinadora“) zusammenarbeiten. Die „Universidad Examinadora“ musste die Studiengänge begutachten, bevor sie die neue Universität anbieten durfte. Sie musste darüberhianus bei den Abschlussexamen in jedem Fach mitwirken. Diese Kooperation war mindestens fünf Jahre lang zu praktizieren. Wenn in dieser Zeit im Durchschnitt mehr als 50 Prozent der Studenten die Examen bestanden, sollte die Universität die Autonomie erhalten, wenn nicht, sollte dieses Verfahren weiter praktiziert werden bis diese Erfolgsrate erreicht war. Sollte das auf Dauer nicht gelingen, konnte das Bildungsministerium die betreffende Universität schließen.

Ende der 80er Jahre stieß dieses Evaluationsmodell an seine Grenzen: Es gab immer mehr zu überprüfende Universitäten mit immer mehr Studiengängen, aber nicht genug autonome Universitäten, um das Verfahren durchzuführen. Hinzu kam ein Weiteres. Die Universitäten, die die Autonomie erreichen wollten, mussten für die Begutachtung ihrer Studiengänge und für die Beteiligung der Examenkommission an die „Universidad Examinadora“ Gebühren bezahlen. So wurde aus der Kooperation ein Geschäft, das die Korruption der wissenschaftlichen Standards nahe legte. Denn wenn eine „Universidad Examinadora“ allzu gründlich verfuhr und nicht für die erforderliche Erfolgsquote der Studenten sorgte, konnten die neuen Universitäten eine andere um Mitwirkung bei der Evaluation ersuchen. So hatte sich Ende der 1980er Jahre die Überzeugung durchgesetzt, dass die existierenden Regulationsmechanismen die Qualität des Hochschulsystems nicht mehr sichern konnten (Bernasconi 2004: 33).

Die LOCE veränderte das Evaluationsverfahren und übertrug es dem Hochschulrat, dem Consejo Superior de Educación (CSE). Das neue Verfahren, das Lizenzierung genannt wurde, sah drei Schritte vor:

1. Die Universitäten mussten vor ihrer Gründung bei dem CSE einen Entwicklungsplan zur Evaluation einreichen. Dabei sollte nicht nur die Qualität dieses Plans evaluiert werden, sondern auch die Angemessenheit der verfügbaren Ressourcen. Erst nach dieser Evaluation durften die neuen Universitäten beim Bildungsministerium registriert werden.

² Die Struktur des Consejo Superior de Educación sowie die eingeführten Evaluationsverfahren werden unter 3.3.1. und 3.3.2. dargestellt.

2. Der CSE hatte die Durchführung des Entwicklungsplans mindestens sechs und höchstens elf Jahre lang zu beaufsichtigen. Dabei sollten die Organisationsstruktur evaluiert werden, die Studiengänge und mögliche Pläne zur Gründung von Dependancen. Experten des CSE und solche anderer Universitäten sollten das Verfahren durchführen.
3. Nach dieser Prüfungszeit entschied der Hochschulrat, ob die Universität die angestrebte Autonomie erhalten oder aber geschlossen werden sollte.³

Dieses Evaluationsmodell wird bis heute angewendet. In den 1990er Jahren wurden jedoch Schwächen offenbar, darunter vor allem die folgende: Die ursprünglichen Gründungspläne verlieren faktisch ihre Verbindlichkeit, wenn die betreffende Universität ihre Autonomie erlangt hat. Sie kann also ohne Kontrolle kostengünstigere Studiengänge anbieten und neue Dependancen eröffnen, deren Qualität nicht mehr zu kontrollieren war. Dieser Versuchung sind auch einige der „Universidades Tradicionales“ und „Derivadas“ erlegen.

In Reaktion darauf versuchten die Regierungen seit Ende der 1990er Jahre ein neues Akkreditierungsverfahren einzuführen, um die Qualität der Hochschulbildung zu sichern. Im Jahr 1999 wurde ohne gesetzliche Grundlage eine nationale Akkreditierungskommission (Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado – CNAP) gegründet. Die CNAP war in den ersten Jahren so erfolgreich⁴, dass die Regierung im Dezember 2002 einen Gesetzentwurf für ein Hochschulakkreditierungssystem in das Parlament einbrachte, der im Jahr 2006 schließlich auch verabschiedet wurde (Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, Nr. 20.129). Im Juli 2007 wurde die alte „Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado“ durch die neue „Comisión Nacional de Acreditación“ ersetzt.

An dieser Stelle soll noch etwas anderes erwähnt werden. Private Hochschulen erwirtschaften Überschüsse, jedoch dürfen diese wegen ihres gemeinnützigen Charakters nicht als Profit privat angeeignet werden. Wie das auf illegale Weise aber trotzdem geschah, enthüllen Untersuchungen. Am wichtigsten, so zeigen sie, sind Immobiliengeschäfte. Viele der privaten Universitäten besitzen keine oder nur wenige eigene Gebäude. Sie befinden sich aber in den Händen von Besitzern, die zugleich Immobilienfirmen betreiben. Von diesen mieten sie ihre Räume zu überhöhten Preisen an mit dem Effekt, dass aus Studiengebühren gemeinnütziger Hochschulen Profite für Immobiliengesellschaften werden. Mit dem gleichen Ziel organisieren Besitzer von Hochschulen das Outsourcing von Dienstleistungen. Zu überhöhten Preisen beauftragen sie Dienstleistungsunternehmen, die sich ebenfalls in ihrem Besitz befinden. In anderen Fällen beziehen sie als Direktoren üppige Gehälter. Auf diese und andere Weise werden aus den zweckgebundenen Einnahmen gemeinnütziger Universitäten frei verfügbare Profite (Mönckeberg 2005, 2007).

Um das gesamte Hochschulsystem besser zu regeln, rief die Regierung Anfang 2007 eine nationale Reformkommission ins Leben. Die geschilderten Einnahmeverwandlungen waren dafür ebenso ein Grund wie der Anspruch vieler der privaten Universitäten auf staatliche Subventionen. Sie verfolgten, so ihr Argument, nicht anders als die Universitäten des „Consejo de Rectores“ öffentliche Ziele, könnten in der Konkurrenz mit diesen aber nur bestehen, wenn sie ebenfalls vom Staat unterstützt würden. Tatsächlich sind einige der privaten Universitäten wie z.B. die konfessionellen finanziell in einer schwachen Situation, viele der anderen machen aber große illegale Gewinne.

³ Vgl.: www.cse.cl (Zugriff: 11/2008).

⁴ Zwischen 1999 und 2007 wurden 38 Universitäten akkreditiert, 9 nicht akkreditiert, und über 400 Studiengänge akkreditiert (www.cse.cl; www.cnachile.cl).

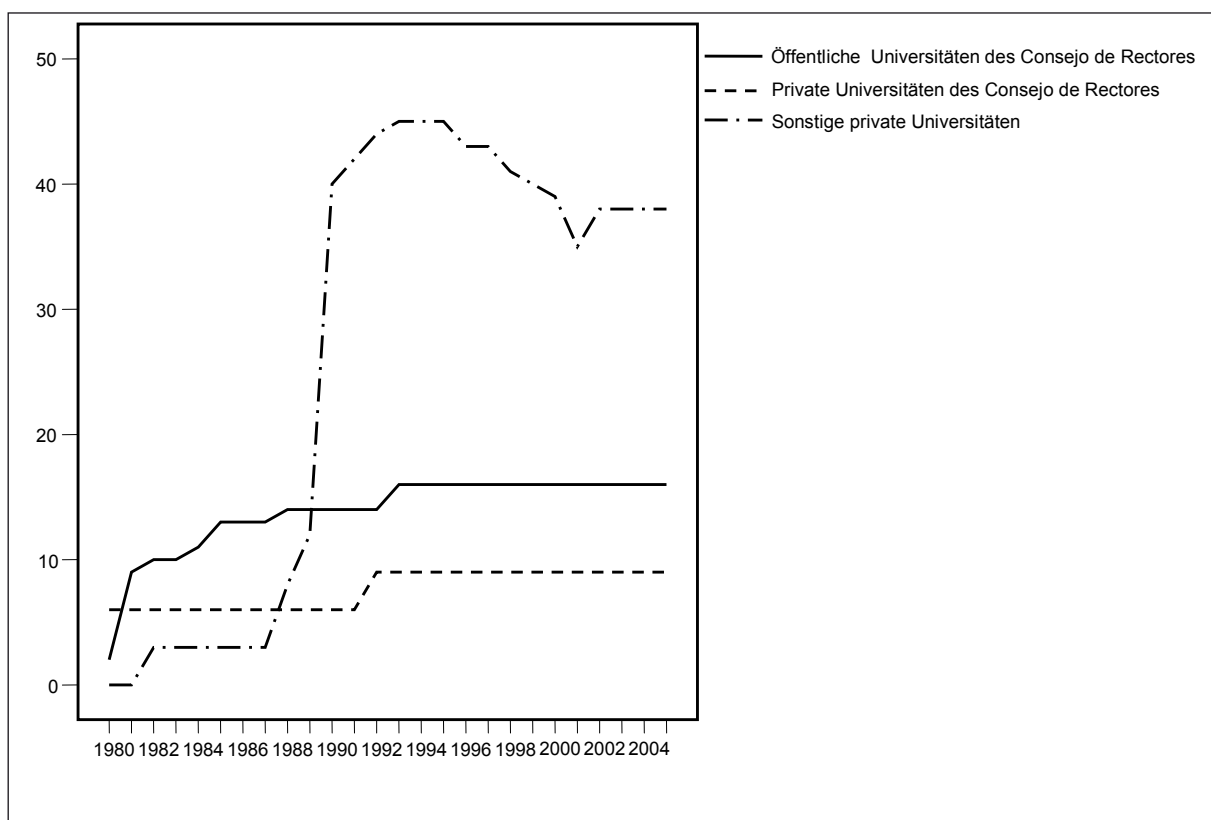
3.2. Entwicklung des privaten und öffentlichen Sektors

3.2.1. Die Expansion des Hochschulsystems seit den 1980er Jahren

Das chilenische Hochschulsystem expandiert seit den 1980er Jahren mit großer Geschwindigkeit. Das zeigt die wachsende Zahl der Universitäten, der Technischen Hochschulen und der Technischen Ausbildungszentren. Die folgenden Analysen begrenzen sich auf Universitäten, denn die Daten für die Institutos Profesionales (Technische Hochschulen) und Centros de Formación Técnica (Technische Ausbildungszentren) sind unzuverlässig.

Der öffentliche und der private Sektor sind an der Hochschulexpansion unterschiedlich beteiligt. Wie die Grafik 2 zeigt, entstanden im privaten Sektor sehr viel mehr neue Hochschulen als im öffentlichen.

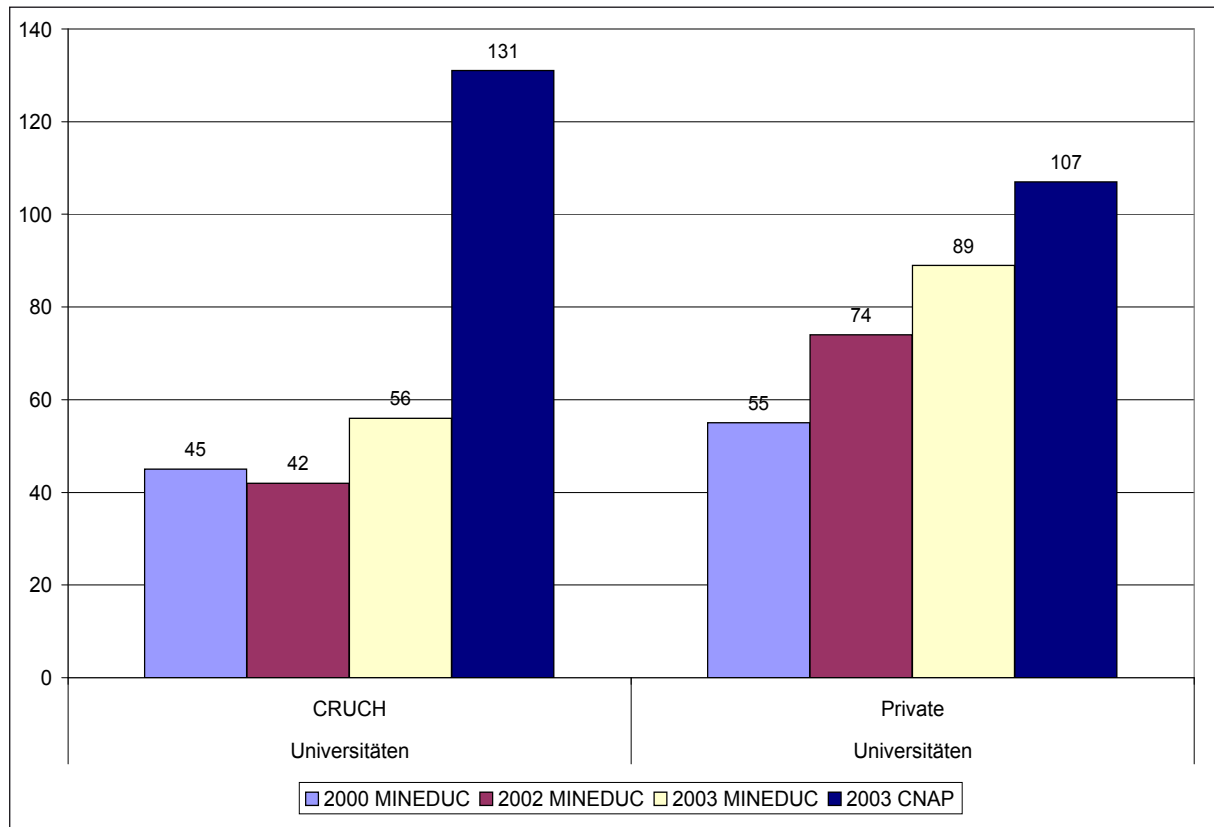
Grafik 2: Anzahl der Universitäten⁵



Seit der zweiten Hälfte der 1990er Jahre expandiert das Hochschulwesen. Das Wachstum verdankte sich der Gründung regionaler Dependancen und dem zunehmenden Angebot an Studienplätzen in allen Hochschulen. Nach offiziellen Informationen gab es im Jahr 2003 135 regionale Einrichtungen. Davon gehörten 56 zu Universitäten des Consejo de Rectores und 89 zu privaten Universitäten. Diese Zahlen gehen auf die Angaben zurück, die die Hochschulen dem Ministerium machten. Als Zweifel an diesen Zahlen laut wurden, veranlasste die „Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado“ eine eigene Erhebung. Sie stieß dabei auf 238 Dependancen, also auf deutlich mehr als auf die gemeldeten 135. Die Universitäten des Consejo de Rectores unterhielten tatsächlich 131 und die privaten Universitäten 107 Dependancen (Grafik 3).

⁵ Zu den Datenquellen vgl. Anhang. Sämtliche Daten, für die im Text keine gesonderten Quellen angegeben werden, entstammen den im Anhang genannten Datenquellen.

Grafik 3: Regionale Filialen der Universitäten (2000-2003)



Quelle: MINEDUC (www.mineduc.cl), CNAP (www.cnap.cl)

Die ausgedehnte akademische „Schattenwirtschaft“ ergibt sich aus Praktiken, die zwar nicht illegal waren, aber auch nicht den üblichen Immatrikulationsverfahren folgten. Die Universitäten verschleierten, dass sie Studenten aufnahmen, die nicht über die übliche Berechtigung zu einem Hochschulstudium verfügten. Die „speziellen“ Studiengänge wurden für Studenten angeboten, die ein früheres Studium abgebrochen hatten oder bereits berufstätig waren. Dieses Angebot stieß auf eine große Nachfrage und wurde schnell zu einem lukrativen Geschäft. So unterhielt die staatliche Universidad de los Lagos, deren zentrale Einrichtungen in der kleinen südchilenischen Stadt Osorno liegen, im ganzen Land 42 Dependancen (Fernández 2004). Diese Praxis sollte durch die neuen Akkreditierungsverfahren beendet werden.

Wie Tabelle 5 zeigt, ist auch das Studienangebot seit Ende der 1990er Jahre gewachsen. Das Wachstum der CRUCH Universitäten zwischen 2004 und 2005 hat teilweise damit zu tun, dass einige von ihnen wie die Universidad Arturo Prat oder die Universidad de los Lagos zum ersten Mal die korrekten Zahlen ihrer Studiengänge an das Bildungsministerium meldeten.

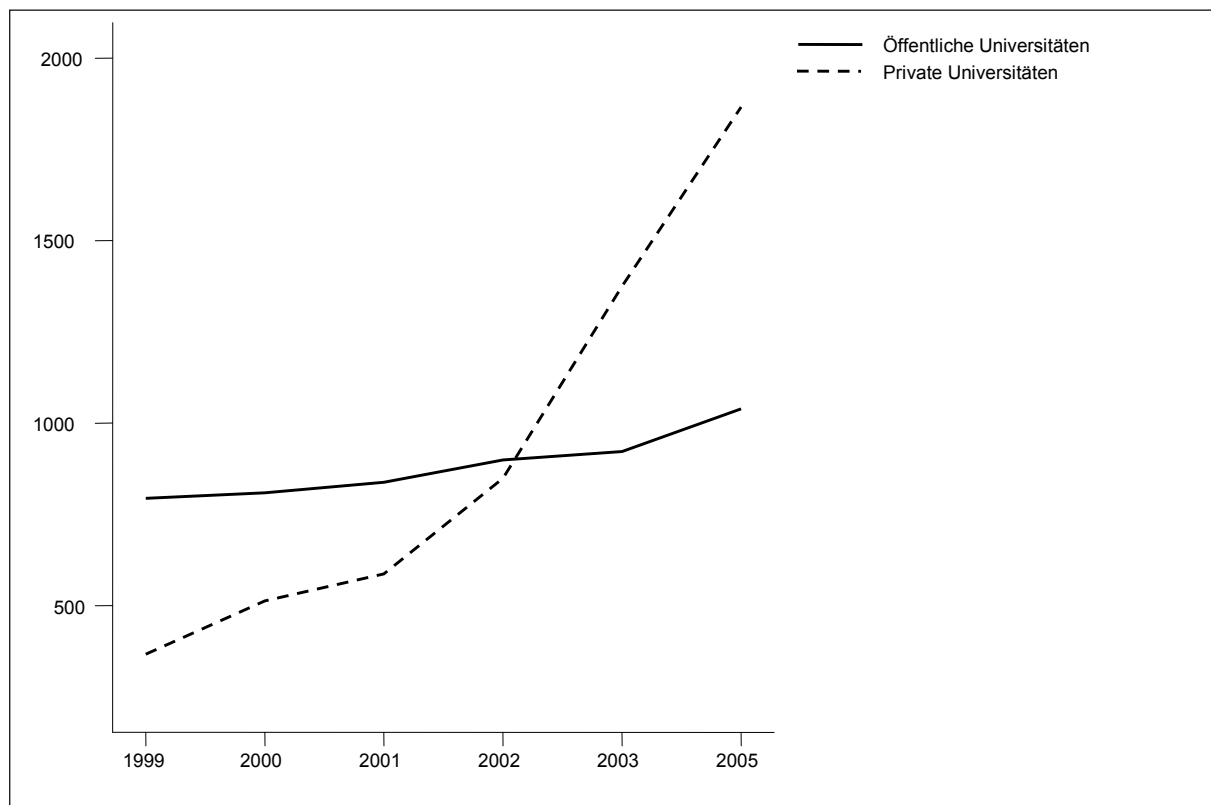
Die privaten Hochschulen haben ihr Studienangebot schneller ausgeweitet als die öffentlichen. Dabei haben sie ihre Lehrveranstaltungen auch inhaltlich diversifiziert. Während sich die Universitäten des Consejo de Rectores auch weiterhin auf die traditionellen Studiengänge konzentrierten, schufen die privaten Universitäten neue Ausbildungsbereiche wie Tanz, Restaurierung kultureller Güter, Kriminalistik, Familienwissenschaft, Kreative Literatur, Biblische Theologie, Ökotourismus und andere (Grafik 4).

Tabelle 5: Wachstum der Studiengänge (1996-2005)

Jahr	Studiengänge					
	Universitäten CRUCH	Wachstum	Private Universitäten	Wachstum	Total	Wachstum
1996	740		400		1140	
1997	740	0,0	406	1,5	1146	0,5
1998	779	5,3	427	5,2	1206	5,2
1999	774	-0,6	447	4,7	1221	1,2
2000	806	4,1	511	14,3	1317	7,9
2001	953	18,2	630	23,3	1583	20,2
2002	1004	5,4	948	50,5	1952	23,3
2003	1043	3,9	1453	53,3	2496	27,9
2004	1060	1,6	1577	8,5	2637	5,6
2005	1413	33,3	2239	42,0	3652	38,5

Quelle: INDICES, www.cse.cl

Grafik 4: Angebot an Studiengängen (1999-2005)



3.2.2 Die Expansion der Studentenzahlen

Die genannten Privatisierungstendenzen, also die Entstehung privater Universitäten, die zunehmende private Finanzierung des gesamten Hochschulsystems und die Einführung von Marktmechanismen, haben zwar große Regulierungsschwierigkeiten und Qualitätsmängel verursacht. Sie haben aber auch die Expansion des Hochschulsystems ermöglicht. Die Studentenzahlen in den Universitäten und in dem

gesamten Hochschulsystem sind enorm gestiegen (Tabelle 6). Die Studentenquote, die am Anfang der 1980er Jahre kaum höher als 10 Prozent war, betrug im Jahr 2006 37 Prozent.

Tabelle 6: Studentenzahlen in Chile (1983 – 2004)

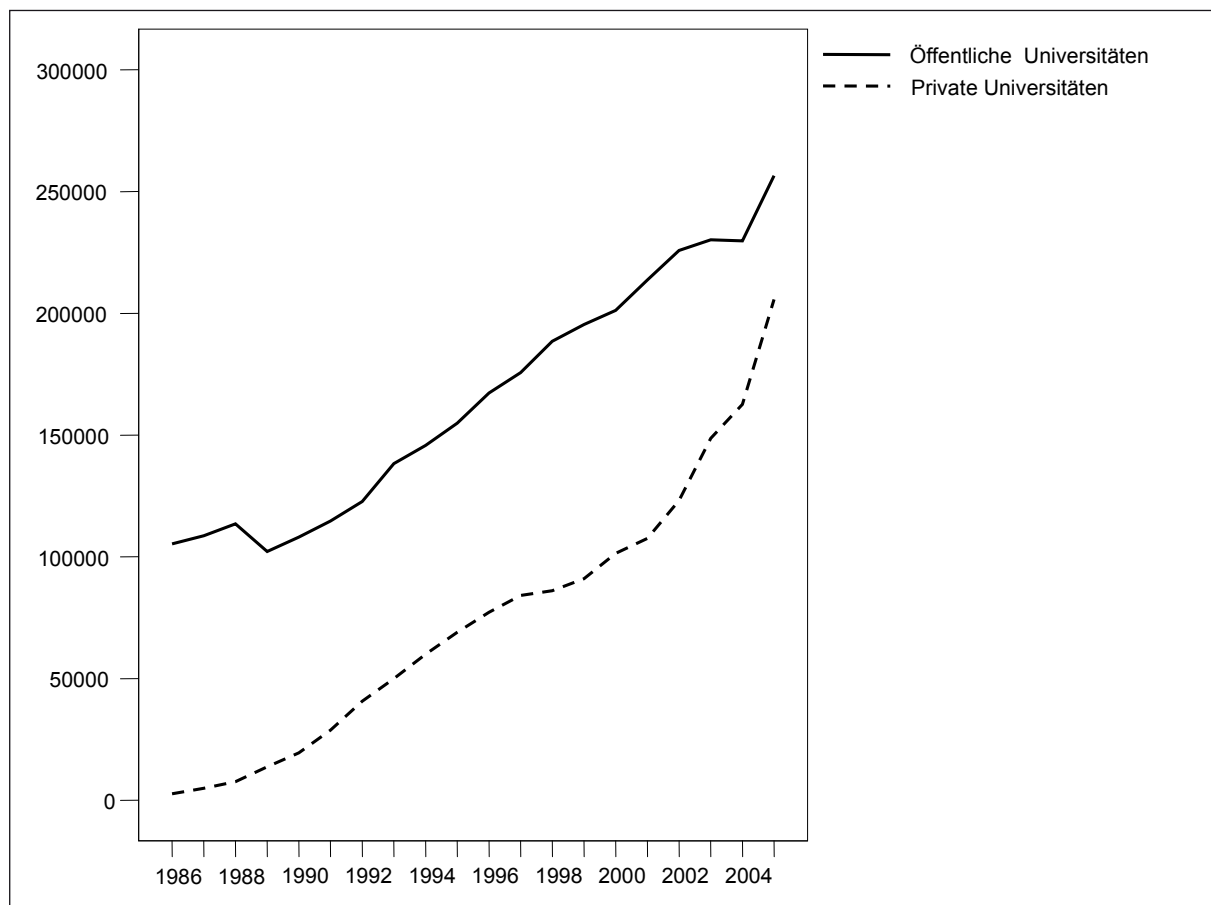
Jahr	Universitäten						Hochschulsystem*		
	Cruch	Wachstum	Privat.	Wachstum	Total	Wachstum	Total	Wachstum	Anteil in Universitäten
1983	105.341		2.708		108.049		172.995		62,5
1985	108.674	3,2	4.951	82,8	113.625	5,2	196.283	13,5	57,9
1990	108.119	-0,5	19.509	294,0	127.628	12,3	245.408	25,0	52,0
1995	154.885	43,3	69.004	253,7	223.889	75,4	337.604	37,6	66,3
2000	201.186	29,9	101.386	46,9	302.572	35,1	435.660	29,0	69,5
2004	229.726	14,2	162.568	60,3	392.294	29,7	559.492	28,4	70,1

* Zum gesamten Hochschulsystem zählen auch die Technischen Hochschulen (Institutos Profesionales) und die Technischen Ausbildungszentren (Centros de Formación Técnica).

Quelle: Bildungsministerium (www.mineduc.cl)

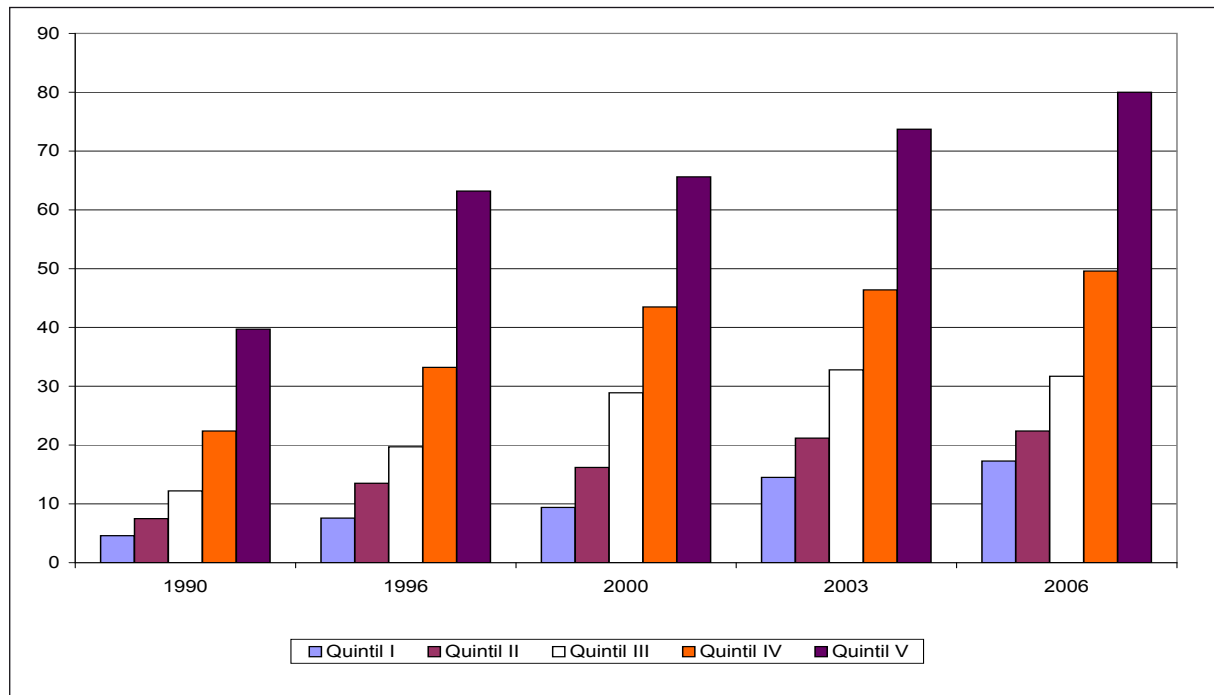
Die privaten Universitäten wuchsen stärker, und die Anzahl der hier eingeschriebenen Studenten nähert sich derjenigen der öffentlichen Universitäten (Grafik 5).

Grafik 5: Anzahl der Studierenden an Universitäten in Chile (1983 – 2005)



Die zunehmende Bildungsbeteiligung ging einher mit der zunehmenden Gleichheit der Bildungschancen. Heute finden junge Leute aus allen sozialen Schichten in immer größerem Ausmaß den Zugang zu einer Hochschule. Das gilt, auch wenn die Anteile der Studenten nach sozialer Herkunft noch stark variieren (Grafik 6).

Grafik 6: Studentenquoten nach Einkommensquintilen (1990-2006)



Quelle: Ministerio de Planificación, www.mideplan.cl

Fasst man die Verteilung der Studenten auf den öffentlichen und den privaten Sektor näher ins Auge, erkennt man bedeutsame Unterschiede. Die privaten Universitäten boten zunächst vor allem Studiengänge an, die keine großen Investitionen erfordern.

In den Agrarwissenschaften, Naturwissenschaften und in den technischen Studiengängen nimmt die Zahl der Studierenden in den öffentlichen Universitäten stärker zu als in den privaten. In absoluten Zahlen haben die öffentlichen in diesen drei Fällen fast drei Mal mehr Studierende als die privaten (109.930 gegenüber 36.983). In anderen Bereichen dagegen wie Kunst, Sozialwissenschaften, Jura, Geisteswissenschaften, Erziehungswissenschaften und Wirtschaftswissenschaften haben die privaten Universitäten ihr Angebot stärker ausgeweitet als die öffentlichen. Letztere hatten im Jahr 2005 115.944 Studierende während die privaten 144.083 Studierende hatten.

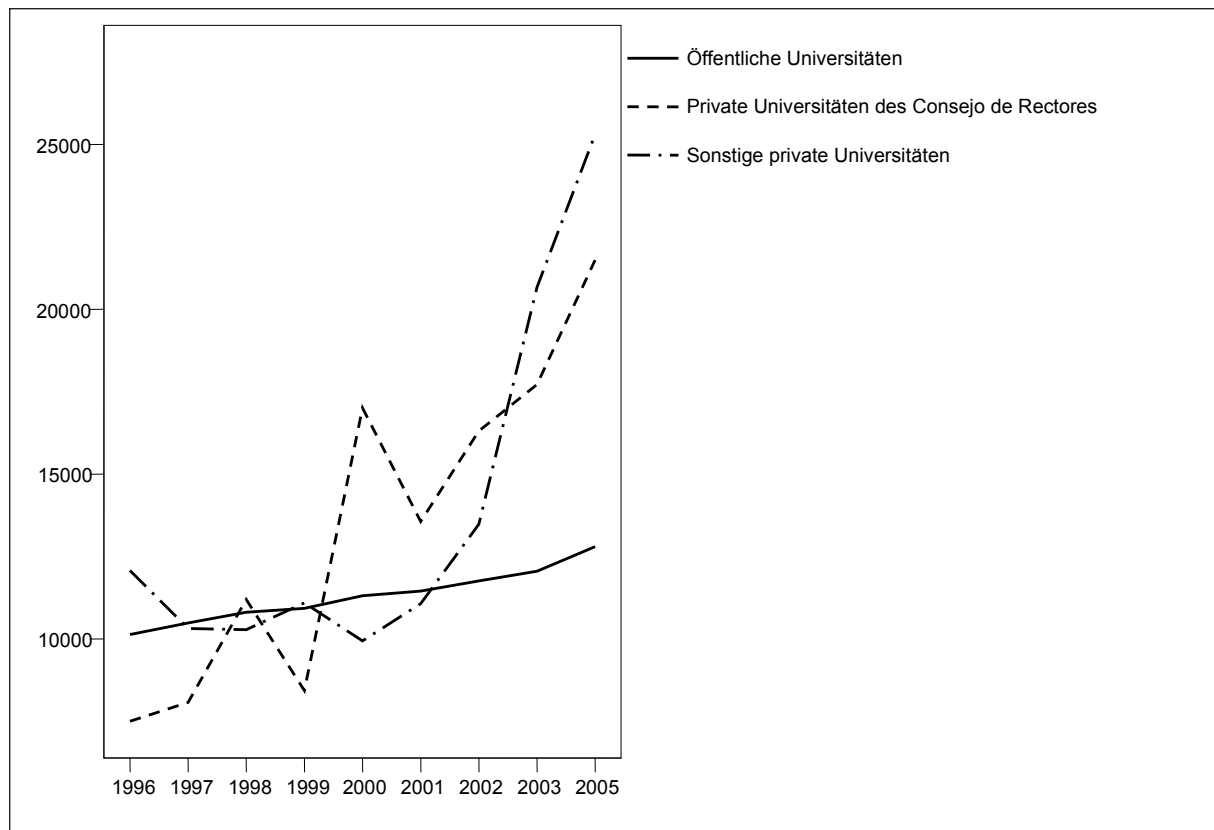
Im Gesundheitsbereich, der hohe Investitionen verlangt, haben die privaten Universitäten zunächst keine oder nur wenige Studiengänge angeboten. In den letzten Jahren ist das Angebot dieser Studiengänge, jedoch zu einer Prestigesache geworden. Um ihre Chancen in der Hochschulkonkurrenz zu verbessern, bieten viele private Universitäten neue Studiengänge besonders in Medizin und Zahnmedizin an (Cruch Universitäten 30.597, privaten 24.722 Studierende).

Während sich die privaten Universitäten überwiegend auf die professionelle Ausbildung der Studenten konzentrieren, werden die meisten Ingenieure sowie die zukünftigen Wissenschaftler immer noch in den öffentlichen Universitäten ausgebildet.

3.2.3 Lehre und Forschung

Kostengesichtspunkte erklären nicht nur die Unterschiede des Studienangebots, sondern auch die Beschäftigungsverhältnisse im öffentlichen und privaten Sektor. Private Universitäten stellen mehr Professoren in Teilzeitbeschäftigung ein als öffentliche. So kann es sich ergeben, dass die privaten eine größere Zahl an Lehrkräften haben als die öffentlichen Universitäten (Grafik 7).

Grafik 7: Anzahl der Professoren in öffentlichen und privaten Universitäten (1996-2005)

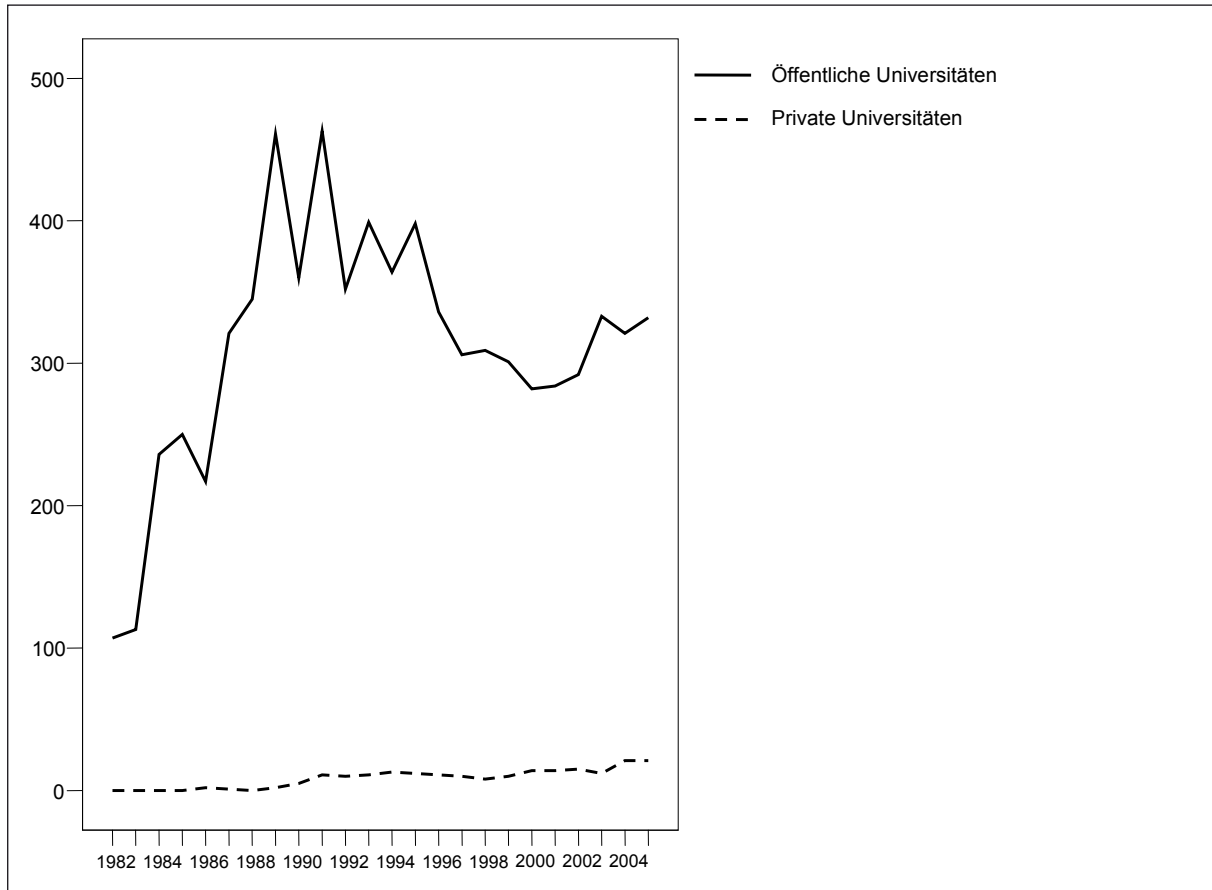


In den öffentlichen Universitäten verfügt ein größerer Anteil der Lehrkräfte über einen Master- oder Dokortitel als in den privaten. Die entsprechenden Daten sind aber nicht konsistent genug, um einen zuverlässigen Vergleich zu gestatten.⁶ Die bessere Qualifikation der Lehrenden verweist auf eine andere Differenz zwischen öffentlichen und privaten Universitäten. Sie betrifft die Forschung. Viele Universitäten haben sich nur in der Lehre engagiert und betreiben keine eigene Forschung. Man unterscheidet deswegen üblicherweise zwischen „Universidades Docentes“ (Lehruniversitäten) und „Universidades de Investigación“ (Forschungsuniversitäten). Die Hochschulrankings, die jedes Jahr veröffentlicht werden, benutzen diese Unterscheidung neben anderen, die auf die Klassifikation der Carnegie Foundation zurückgehen (Fernández 2003). Wie neuere Studien zeigen, betreiben einige private Universitäten zunehmend auch Forschung und reichen immer öfter Anträge auf Forschungsfinanzierung bei dem natio-

⁶ In Chile ist der Professor-Status nicht gesetzlich geregelt und jeder der ein Hochschulabschluss besitzt, darf in einer Universität lehren. Die Veröffentlichungen von Hochschulrankings und die Akkreditierungsprozesse haben diese Situation in Frage gestellt und in den letzten Jahren die Universitäten bevorzugt die Einstellung von Professores die ein Master oder Dokortitel haben. Das die privaten Universitäten meistens Professoren ohne diese Postgraduierten Studien eingestellt haben hatte mit zwei Situationen zu tun: das die hochqualifizierten Professoren die Universitäten mit mehr Prestige bevorzugten (die „Tradicionales“ oder „Derivadas“) und mit der grossen Geschwindigkeit der Expansion des System.

nalens Wissenschafts- und Technologiesystem (CONICYT) ein. Die Forschungsleistungen der „Tradicionales“ und der besten „Derivadas“ haben sie jedoch bei weitem noch nicht erreicht (Fernández 2007; vgl. Grafik 8).

Grafik 8: Forschungsprojekte der öffentlichen und privaten Universitäten



Da die öffentlichen Universitäten mehr Forschung betreiben als die privaten, können sie auch kostspieligere Studiengänge und erfolgreichere Professoren gewinnen.

3.3. Überlebensanalyse der Hochschulen

Eine private Universität, die die Autonomie noch nicht erreicht hat, kann vom Consejo Superior de Educación (CSE) geschlossen werden, wenn sie ihren Entwicklungsplan nicht erfüllt. Eine Schließung kann in den ersten 11 Jahren nach dem Gründungsdatum beschlossen werden. Das ist die Frist zur Erlangung der Autonomie. Dieses Verfahren wird „Lizenzierung“ genannt und konzentriert sich allein auf die Entwicklung einer Hochschule als Organisation. Ihre wissenschaftliche Leistung bleibt dabei außer Betracht. Mit einer Analyse der Schließungsbeschlüsse (Acuerdos de Cierre) des Hochschulrates soll im Folgenden untersucht werden, warum private Hochschulen geschlossen werden. Anschließend werden die Ergebnisse einer Überlebensanalyse der privaten Universitäten vorgestellt, die auf der Grundlage von Daten der Hochschulstatistik durchgeführt wurde.

3.3.1. Warum sterben private Hochschulen?

Nach der Entstehung des Consejo Superior de Educación (CSE) im Jahr 1990 sind 14 Universitäten geschlossen worden (Tabelle 7).

Tabelle 7: Schließung von Universitäten (1993-2005)

Universität	Gründung	Anfang der Aktivitäten	Schließungsbeschluss	Betriebsjahre
U. Las Condes	29.12.1987	1988	29.07.1999	11
U. Santa Cruz de Triana (ex U. Leonardo da Vinci)	(L. da V.) 09.09.1988		20.06.1996	8
U. Real	28.09.1988		11.01.1996	8
U. Contemporánea	06.07.1989	1990	28.11.1996	7
U. Autónoma Indoamericana	15.09.1989	1990	30.12.1993	3
U. Educares	11.1989	1990	18.01.2001	11
U. San Andrés	09.02.1990	1994	09.01.2003	9
U. Francisco de Aguirre	12.11.1990	1994	19.12.2002	8
U. Mariscal Sucre	1990	1990	29.01.1989	8
U. Regional El Libertador	1990	1990	18.01.2001	11
U. de Temuco	26.06.1991	1990	25.03.1999	9
U. José Santos Ossa	09.03.1992	1994	08.01.2004	10
U. Europea de Negocios	06.11.2002	2004	20.10.2005	1
U. de Puerto Varas	20.03.2003	2003	21.04.2005	2

Quelle: Consejo Superior de Educación (www.cse.cl)

Über die Schließung einer Universität entscheidet der Consejo Superior de Educación (CSE). Die Universität verliert dann ihre Lizenz, und ihr Name wird im Register gelöscht. Es kommt aber auch oft vor, dass die Träger selbst entscheiden, ihre Universität aufzulösen. Von den 14 Universitäten, die geschlossen worden sind, haben sich sieben selbst aufgelöst, die anderen sieben wurden von dem CSE geschlossen. Die Selbstauflösung kann durch das Interesse motiviert sein, einer Schließung durch den Consejo Superior de Educación zuvorzukommen, oder sie ergibt sich aus einem Verkauf der Universität.

Hochschulen werden an- und verkauft, weil sie ungeachtet der gesetzlich vorgeschriebenen Gemeinnützigkeit erhebliche Gewinne abwerfen. So wurde z.B. die Universidad de las Condes von der Universidad del Desarrollo gekauft. Der Käufer, dessen zentrale Universitätseinrichtungen in Concepción lagen, verschaffte sich damit die Möglichkeit, seine Aktivitäten bis Santiago auszudehnen. Ähnlich verhielt es sich mit der Universidad Tecnológica Vicente Pérez Rosales. Sie war 1992 gegründet worden und wurde 2006 von einer der größten Technischen Hochschulen (Instituto Profesional) übernommen. Die alte Universität wurde in Universidad Tecnológica de Chile (INACAP) umbenannt. Die INACAP verfügte jetzt über Bildungseinrichtungen auf allen drei Ebenen des Hochschulsystems, also über ein Technisches Ausbildungszentrum, eine Technische Hochschule und eine Universität. Besonders vorteilhaft war, dass INACAP eine bereits autonome Universität übernahm. Sie erspart sich damit die Evaluationsperiode beim CSE und konnte Studiengänge anbieten und Dependancen gründen ohne sich an den ursprünglichen Entwicklungsplan der alten Universität halten zu müssen (Mönckeberg 2007).

3.3.2. Die Evaluation und die Mängel der geschlossenen Universitäten

Der Hochschulrat besteht aus neun Mitgliedern: aus dem Bildungsminister, der den Vorsitz im Hochschulrat führt, einem Professor, der die staatlichen Universitäten vertritt, einem Vertreter der privaten Universitäten und einem der Technischen Hochschulen. Hinzu kommen zwei Professoren, die von den wissenschaftlichen Akademien gewählt werden, und je einer, den der Oberste Gerichtshof, der nationale Wissenschafts- und Technologierat und die vier Generäle der Streitkräfte ernennen. Der CSE hat in dem Hochschulrat einen Sekretär ohne Stimmrecht. Der Hochschulrat wurde so gestaltet, um die unterschiedlichen sozialen Interessen zu vertreten, d. h. dass der CSE keinen wissenschaftlichen, sondern einen administrativen Charakter hat.

Die Entwicklungspläne und Aktivitäten der neuen Universitäten haben sich u.a. an den folgenden Evaluationskriterien zu orientieren:

1. Institutionelle Integrität: Die Universitäten müssen Behörden und Studenten zuverlässig und ausreichend informieren und sich insgesamt ethisch korrekt verhalten.
2. Institutionelle Ziele und ihre Verwirklichung: Sie müssen sich mit allen Ressourcen der Realisierung ihres Entwicklungsplans widmen.
3. Management und Selbstverwaltung: Evaluiert wird die Qualität der Verwaltung und des Hochschulmanagements.
4. Progression und Erfolgsquoten der Studierenden: Geprüft wird, ob die Studenten rechtzeitig transparente Informationen über ihr Studium erhalten, welchen Bewerbungs- und Immatrikulationskriterien sie zu genügen haben, und wie die Erfolgsquoten der Hochschulen sind, gemessen unter anderem an der Quote der Studienabbrecher.
5. Dienstleistungen für die Studierenden.
6. Lehre: Es wird evaluiert, ob die Universität genug Professoren hat, ob sie für die Studenten zugänglich sind, und wie die Qualität der Lehre ist.
7. Studiengänge und Weiterbildungsprogramme: Evaluiert wird die Qualität der Studiengänge und anderer Programme.
8. Forschung und Kunst: Universitäten, die sich der Forschung und der Kunst widmen, werden im Hinblick auf beides evaluiert.
9. Dienst für die Gesellschaft: Evaluiert werden akademische und künstlerische Aktivitäten (Extensión) sowie Dienstleistungen, die eine Universität ihrem Selbstverständnis und Programm gemäß der Gesellschaft anbietet.
10. Bildungsressourcen: Evaluiert werden Bibliotheken, Labors und die Ausstattung insgesamt.
11. Finanzen und Wirtschaftlichkeit: Evaluiert wird die Verwaltung der verschiedenen Ressourcen, insbesondere die Finanzverwaltung.
12. Infrastruktur: Gebäude, Parkanlagen, usw. (vgl.: www.cse.cl).

Wenn der Consejo Superior de Educación die Entscheidung trifft, eine Universität zu schließen, veröffentlicht er einen ausführlichen Bericht über die Gründe der Schließung (Acuerdo de Cierre). Der Bericht enthält die Analysen, die die verschiedenen Professoren und Fachreferenten in ihren Evaluationen erstellen. Er gibt Auskunft über die kritisierten Mängel der betroffenen Universitäten.

Dabei konzentriert sich der Bericht zu den Schließungsgründen auf neun der zwölf oben genannten Kriterien. Es sind diejenigen, denen der CSE die größte Bedeutung zumisst und die auch den Grund für die häufigsten Beanstandungen liefern (Soto 2008). Diese Kriterien lassen sich vier Gruppen zuordnen: (a) Management und Selbstverwaltung (1, 2 und 3), (b) akademische Kriterien (4, 6 und 7), (c) Finan-

zierungskriterien (11) sowie (d) Kriterien, die akademische Ressourcen und die Infrastruktur betreffen (10 und 12).

- (a) Mängel in Management und Selbstverwaltung beziehen sich auf drei Punkte: institutionelle Integrität, institutionelle Ziele und ihre Verwirklichung sowie Management, Selbstverwaltung und Selbstregulierung. Entscheidend ist, dass Mängel in Management und Selbstverwaltung die Qualität der betreffenden Einrichtung auch in den anderen zu evaluierenden Bereichen beeinträchtigen können. Von 14 geschlossenen Universitäten hatten das Management und die Selbstverwaltung von vier Universitäten zahlreiche Mängel, die anderen zehn wurden einem oder zwei der genannten Kriterien nicht gerecht. Beispielsweise heißt es in einem Schließungsbeschluss: „Die Universidad Real hat keinen Entwicklungsplan, der der realen Lage der Universität entspricht, und in dem definiert wird, in welche Richtung sich die Universität kurz-, mittel- und langfristig entwickeln soll. Es besteht keine Klarheit über die zu erreichenden Ziele, über die dafür geplanten zukünftigen Investitionen und über die Evaluation der Zielerfüllung. Derzeit kann man die Hochschule nur als eine Ansammlung unverbundener Studiengänge beschreiben, die ohne Bezug zur Forschung allein der Lehre dienen“⁷.
- (b) Schließungsgründe, die sich auf die wissenschaftliche Qualität beziehen, betreffen qualitative und quantitative Mängel der Professorenschaft und der Studiengänge sowie die Erfolgsquoten der Studierenden. Neun der vierzehn geschlossenen Universitäten haben die diesbezüglichen Standards nicht erreicht. Die anderen vier Universitäten hatten Probleme in ein oder zwei Hinsichten. Ein Beispiel dafür soll dem Bericht über die Universidad Mariscal Sucre entnommen werden: „Die Universität hat kein Immatrikulationsverfahren, um die Fähigkeiten der Bewerber zu überprüfen...“⁸ Mit Blick auf die Universidad Real wurde moniert: „Die Lehrenden werden nur pro Lehrstunde eingestellt und klagten, sie erhielten ihr Entgelt oft mit einer Verspätung von einigen Monaten. Die Universität zahlt keine Honorare für Sprechstunden, auch nicht für Sitzungen oder für Forschung. Es gibt keinen einzigen wissenschaftlich qualifizierten Lehrenden mit einer vollen Stelle. Es gibt auch keine klaren Kriterien, nach denen über die Einstellung von wissenschaftlich qualifiziertem Personal und dessen Bezahlung entschieden wird.“⁹
- (c) Die 14 geschlossenen Universitäten hatten gravierende Finanzierungsschwierigkeiten. Einige hatten nicht genug Ressourcen, um ihre Zukunft zu sichern, andere hatten undurchschaubare Beziehungen zu externen kommerziellen Gesellschaften. So heißt es in einem Schließungsbericht: „Die finanzielle Lage der Universität ist immer noch in einem kritischen Zustand, da es keine Sicherheit für ihre Überlebensfähigkeit gibt“¹⁰. Oder: „Die ökonomische Lebensfähigkeit der Universität ist ernstlich in

⁷ „La Universidad Real no cuenta con un plan de desarrollo acorde con la realidad de la institución, en que se define hacia donde se quiere evolucionar en el corto, mediano y largo plazo (...). No se tiene claridad respecto a las metas a alcanzar, las inversiones que se realizarán para ello, ni los procedimientos para lograrlas y evaluarlas. En el momento presente la institución podría definirse como un conjunto de carreras independientes, abocadas exclusivamente a la docencia”. (Akte 4/96, CSE, S. 3).

⁸ „La Universidad no implementa ningún sistema de ingreso de alumnos, que constituya una herramienta idónea para establecer claramente las capacidades de los postulantes...” (Akte 26/98, CSE, S. 18).

⁹ „Los académicos de la Universidad son contratados exclusivamente por las horas de docencia directa, y en general manifestaron que la cancelación de sus honorarios se realizaba con varios meses de retraso. La institución no contempla horas de contratación para atender alumnos fuera de las horas de clases. No se contemplan tampoco horas de contrato para coordinación, reuniones o investigación. No existen académicos de jornada completa. No existen criterios claros de contratación de los académicos ni en la determinación de las rentas”. (Akte 4/96, CSE, S. 3).

¹⁰ „La situación financiera de la institución se mantiene aún en estado crítico, toda vez que no existen garantías de viabilidad efectiva del proyecto” (Akte 29/99, CSE, S. 24).

Gefahr. Die Institution hat noch nicht die Fähigkeit bewiesen, die für ihren mittelfristigen Bestand notwendigen Ressourcen zu sichern¹¹.

- (d) Kriterien, die die wissenschaftlichen Ressourcen und die Infrastruktur betreffen, beziehen sich auf Bibliotheken, Labors und die gesamte Ausstattung für Lehre und Forschung und ferner auf Gebäude, Parkanlagen usw. Acht der 14 geschlossenen Universitäten hatten Mängel in diesen beiden Hinsichten und sechs in einer. In den Schließungsbeschlüssen sind Kritiken zu lesen wie die Folgenden: „Die Institution verfügt nicht einmal über das Minimum an Mitteln, deren die Lehre auf Universitätsniveau bedarf. Die Institution hat keine angemessene Bibliothek. Der geringe Bücherbestand ermöglicht nicht die geplanten wissenschaftlichen Aktivitäten¹². Oder: „Ein offenes Problem besteht darin, dass die Infrastruktur der Universität nicht ihre eigene ist, was ihre institutionelle Instabilität in Frage stellt¹³.

Die folgende Tabelle 8 gibt eine Übersicht über die geschlossenen Universitäten und die festgestellten Mängel.

Tabelle 8: Evaluationskriterien und Mängel der geschlossenen Universitäten

Universität	Kriterien				Gesamt
	(a) Management und Selbstverwaltung	(b) Akademische Leistung	(c) Finanzierung	(d) Akademische Ressourcen und Infrastruktur	
U. de las Condes	3	3	1	2	9
U. de San Andrés	3	3	1	2	9
U. Regional El Libertador	3	3	1	2	9
U. de Temuco	2	3	1	2	8
U. Educares	2	3	1	2	8
U. Marsical Sucre	2	3	1	2	8
U. Autónoma Indoamericana	2	2	1	2	7
U. Francisco de Aguirre	3	2	1	1	7
U. Contemporánea	1	3	1	1	6
U. José Santos Ossa	1	3	1	1	6
U. Real	2	1	1	2	6
U. Santa Cruz de Triana	1	3	1	1	6
U. Europea de Negocios	2	1	1	1	5
U. de Puerto Varas	0	2	1	1	4

Quelle: Soto, Valentina (2008:99).

¹¹„La viabilidad económica de la Universidad está seriamente comprometida. La institución no ha demostrado poseer la capacidad suficiente para genera recursos que sustenten el proyecto en el mediano plazo”. (Akte 2/94, CSE, S. 5)

¹²„La institución no cuenta con los recursos mínimos necesario para impartir docencia de nivel universitario. En efecto, la institución no cuenta con una biblioteca propiamente tal. Los escasos recursos bibliográficos que posee no permiten sostener las actividades académicas que se propone la universidad” (Akte 26/98, CSE, S. 6).

¹³„Uno de los aspectos aún pendientes es que la infraestructura física donde funciona permanentemente la Universidad no es en su totalidad de su propiedad, lo que constituye un elemento de inestabilidad institucional” (Akte 14/2001, CSE, S. 11).

3.3.3. *Faktoren, die die Überlebenschancen beeinflussen*

Für folgende Überlebensanalyse werden Daten der chilenischen Hochschulstatistik verwendet.¹⁴ Sie stammen aus den Datenbanken des Bildungsministeriums, des Hochschulrates und des Hochschulrektorenrates (Consejo de Rectores, vgl. dazu Fernández/Gutiérrez/Martínez 2005). Die Datenbank des Consejo de Rectores beinhaltet nur Informationen zu den 25 Universitäten, die ihm zugehören, was ihren Nutzen für vergleichende Untersuchungen einschränkt. Die Universitäten waren vor der neuen Gesetzgebung aus dem Jahr 2006 (Akkreditierungsgesetz) nicht verpflichtet, Informationen an das Bildungsministerium und den Hochschulrat (CSE) zu geben. Sie haben jedoch jährliche Berichte freiwillig eingereicht, wenn sie das Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) oder der CSE darum ersuchten. Die Konsistenz und Genauigkeit der Information wurde jedoch nicht überprüft. Für die Überlebensanalyse werden vor allem Daten des CSE benutzt. Denn diese Datenbank (INDICES) hat an Bedeutung und Überzeugungskraft in der Öffentlichkeit gewonnen. Sie wurde mit Daten des Bildungsministeriums vervollständigt. Angesichts der verfügbaren Daten beschränkt sich die Analyse allein auf die Universitäten. Die Daten für die Institutos Profesionales (Technische Hochschulen) und Centros de Formación Técnica (Technische Ausbildungszentren) sind zu unzuverlässig. Da in den Universitäten, die in die Untersuchung einbezogen wurden, jedoch mehr als 70 Prozent der Studenten immatrikuliert sind, scheint diese Einschränkung akzeptabel.

Die folgende Überlebensanalyse wurde mit den folgenden 19 Organisationsvariablen durchgeführt.

1. Anzahl der Studiengänge;
2. Anzahl der Wissenschaftsbereiche (nach der ISCED 97 UNESCO Klassifikation);
3. durchschnittliche Dauer der Regelstudienzeit;
4. durchschnittlicher Anteil der Studenten, die das erste Studienjahr erfolgreich beendeten;
5. Anzahl der Studienplätze, die jährlich angeboten werden;
6. Anzahl der pro Jahr immatrikulierten Studenten;
7. Anzahl der Studierenden;
8. durchschnittliche Immatrikulationsgebühren;
9. durchschnittliche Studiengebühren pro Jahr;
10. Anzahl der Professoren;
11. durchschnittlicher Anteil der Professoren, die einen Master oder Doktor Titel haben;
12. Anzahl der Professoren, die einen Master- oder Dokortitel haben;
13. durchschnittlicher Anteil der Professoren, die mindestens eine halbe Stelle haben;
14. Anzahl der Professoren, die mindestens eine halbe Stelle haben;
15. Anzahl der Studenten die ihr Studium schon beendet, aber noch nicht das Abschlussexamen abgelegt haben;
16. Anzahl der Absolventen mit Abschluss;
17. durchschnittliche Punktezahl der Studienbewerber in der nationalen Universitätszugangsprüfung¹⁵;
18. durchschnittliche Punktezahl (fächerspezifisch gewichtet nach den Regeln der einzelnen Universität) in der nationalen Universitätszugangsprüfung ;
19. Anzahl der Studenten pro Professor.

¹⁴Die Methoden, die für die Überlebensanalysen eingesetzt wurden, finden sich im Anhang.

¹⁵Um sich auf einer Universität zu bewerben muss man in Chile eine nationale Prüfung ablegen, die aus mehreren Fachprüfungen besteht. Der Durchschnitt der Prüfungsnoten in Spanisch und Mathematik wird hier verwendet.

Zunächst ist darauf aufmerksam zu machen, dass in Chile keine der öffentlichen Hochschulen im Beobachtungszeitraum von 1996 bis 2006 geschlossen. Ihre Überlebenschancen betragen also 100 Prozent. Die Auswertung zeigt, dass nur zwei dieser 19 Variablen einen signifikanten Einfluss auf die Überlebenschancen der privaten Universitäten haben: nämlich die Anzahl der Studiengänge und die Anzahl der Wissenschaftsbereiche nach der ISCED 97 UNESCO Klassifikation.

Ein größeres Angebot an Studiengängen erhöht die Überlebenschancen einer Universität um 3,3 Prozent. Noch wichtiger ist ein breites Spektrum von Wissenschaftsbereichen. Es erhöht die Überlebenschancen um 37 Prozent. Die Erklärung dafür liegt auf der Hand: Eine größere Zahl von Studiengängen in einem breiten Spektrum von Wissenschaftsbereichen erhöht die Wahrscheinlichkeit, den Ausbildungsinteressen der Studenten zu entsprechen. Das ist für die privaten Universitäten von höchster Wichtigkeit, da die Studiengebühren ihre Haupteinnahmequelle sind und in vielen Fällen überhaupt ihre einzige.

Interesse verdienen auch solche Variablen, die in der Forschungsliteratur über Privathochschulen als bedeutend gelten, unserer Analyse zufolge aber keine Rolle für das Überleben einer Hochschule zu spielen. Dazu gehören die Immatrikulations- und Studiengebühren, der Anteil von Professoren mit Master- oder Dokortitel oder die durchschnittliche Punktzahl, die die immatrikulierten Studenten in der nationalen Universitätszugangsprüfung (PSU) errangen.

3.4. Selbstdarstellung privater Hochschulen

Im diesen Abschnitt wird die Selbstdarstellung der privaten Universitäten auf ihren Webseiten analysiert. Die Daten wurden im Jahr 2007 erhoben und betreffen die 36 existierenden privaten Universitäten. Es wurden Daten zur Mission, zur Orientierung der Lehre, zur Forschung, zum Personal und zu den Studierenden erhoben.

3.4.1. Mission

Zunächst wurden die Missionen der Hochschulen analysiert. 17 von den 36 privaten Hochschulen haben eine offene Mission. Diese Hochschulen richten ihre Missionen weder an spezifische Adressatengruppen, noch geben sie an spezifische Sonderinteresse bedienen zu wollen.

19 Hochschulen haben hingegen eine eingeschränkte Mission. Am häufigsten bringen diese Missionen religiöse Wertorientierungen zum Ausdruck und richten sich an entsprechende Interessentengruppen. Missionen religiösen Charakters finden wir bei 8 Hochschulen.¹⁶ Von diesen Hochschulen mit religiöser Mission sind vier katholisch: zwei sind kanonisch, gehören also der katholischen Kirche bzw. Priesterorden¹⁷ an, und zwei sind nicht kanonisch¹⁸. Hinzu kommt eine evangelische Universität und drei weitere mit christlicher Orientierung.

Typisch für die Mission einer katholischen Universität ist die folgende Aussage: “Die katholische Universität Silva Henríquez ist eine akademische Gemeinschaft, die in einer gründlichen, kritischen und wegweisenden Art die Entwicklung der Mensch und der chilenischen Gesellschaft fördert, vor allem durch die Lehre und ergänzt durch Forschung und durch den Dienst an der Gemeinde, im Geist salesia-

¹⁶Es ist interessant, dass die Universidad Academia de Humanismo Cristiano (Universität Christliche Humanismus Akademie), keine Äusserung in dieser Hinsicht macht.

¹⁷Die Universidad Alberto Hurtado (jesuiten) und die Universidad Cardenal Silva Henríquez (salesianer).

¹⁸Die Universidad de los Andes, die eine enge Verbindung zum Opus Dei hat und die Universidad Finis Terrae, die eine ähnliche Verbindung zu der Legionäre Christi hat.

nischer Bildung¹⁹. Oder: „Die Universidad de los Andes versucht eine Lebensweise in die Gesellschaft auszustrahlen, die mit der christlichen Wahrheit übereinstimmt und Harmonie stiftet zwischen Glauben und Vernunft. (...) Sie will die Liebe zu gründlicher Arbeit und die Bereitschaft zum Dienst am Nächsten wecken, inspiriert vom Geist des Opus Dei, der für die christliche Bildung bürgt, die in der Universität erteilt wird“²⁰. Beide Missionen weisen explizit auf die Orden hin, mit denen sie verbunden sind. Das gilt auch für die Universidad Alberto Hurtado.

Daneben gibt es Missionen mit regionalem Bezug. Fünf Hochschulen fühlen sich einer solchen Mission verpflichtet. Ein Beispiel hierfür ist die Mission der Universidad Autónoma de Chile: „Die (Universidad Autónoma – die Autoren)... will sich in den nächsten Jahren als eine der zehn wichtigsten privaten Universitäten Chiles konsolidieren und will auch anerkannt werden wegen ihres Beitrages zur regionalen und lokalen Entwicklung.“²¹

Ferner sind von drei Hochschulen die Missionen ideologisch geprägt. Ein Beispiel dafür ist die folgende Mission: „Die Universidad Bernardo O’Higgins will der Gesellschaft dienen mit einer Bildung, die den Sinn für Freiheit und Menschenwürde, das Leistungsprinzip, die Erhaltung der nationalen Identität und die Werte und Traditionen des Vaterlandes pflegt.“²²

Die Universidad Iberoamericana de Ciencias y Tecnología, betont ihr Interesse an einer engen Beziehung zur Wirtschaft. Die Hochschule will „... eine neue Kultur der unternehmerischen Universität schaffen, die durch das Bemühen gekennzeichnet ist, Absolventen auszubilden, deren Profil mit den Bedürfnissen der Firmen übereinstimmen“²³.

Im nächsten Analyseschritt wurden Hochschulen, die eine allgemeine und offene Mission haben, mit jenen verglichen, die eine eingeschränkte Mission haben. Zwischen diesen beiden Gruppen sind im Ergebnis keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf die Anzahl der Studierenden, die Anzahl der Lehrenden, die Anzahl der Fächergruppen und Studiengänge festzustellen.

Es wurde auch erhoben, ob Hochschulen ihre Mission national oder international orientieren. Eine nationale Orientierung haben 19 Hochschulen, eine internationale 6 Hochschulen. Von den 36 Hochschulen, deren Missionen analysiert worden sind, haben also 53 Prozent, eine nationale Orientierung. Sie wollen „dem Land dienen“, „die Interessen und Bedürfnisse des Landes achten“ oder für den „Fortschritt der Nation“ arbeiten. Ein Beispiel liefert die Mission der Universidad Academia de Humanismo Cristiano: Ihre Mission ist es, „in einer kritischen Form zur Entwicklung des Denkens, der Kultur und der kontinuierlichen Ausbildung der Absolventen beizutragen, damit diese sich für Toleranz, Demo-

¹⁹„La Universidad Católica Silva Henríquez, es una comunidad académica que de forma rigurosa, crítica y propositiva, promueve el desarrollo de la persona humana y de la sociedad chilena, principalmente por medio de la formación superior y complementada con la investigación y el servicio a la comunidad, a partir de un modelo inspirado por el sistema educativo salesiano”.

²⁰„La Universidad de los Andes busca irradiar en la sociedad un modo de vida coherente con la verdad cristiana, que armoniza fe y razón. (...) Difundir el amor al trabajo bien hecho y el afán de servicio, inspirándose en el espíritu del Opus Dei que es, además, garante de la formación cristiana que en ella se imparte”.

²¹„...consolidarse en los próximos años como una de las diez universidades privadas más relevantes del país y ser reconocida por su aporte al desarrollo regional y local”.

²²„La Universidad Bernardo O’Higgins es una institución de educación superior que sirve a la sociedad mediante una formación integral que valora el sentido de libertad, la dignidad de las personas, el mérito, la preservación de la identidad nacional, los valores y tradiciones patrias”.

²³„Crear una nueva cultura Universidad-Empresa, mediante los principios de aunar criterios y mancomunar esfuerzos para formar profesionales cuyo perfil coincida con los requerimientos de la empresa”.

kratie und Gerechtigkeit engagieren in Übereinstimmung mit den Bedürfnissen des Landes“²⁴. Für die Universidad Diego Portales ist ein wichtiges Ziel „das Engagement für die Entwicklung des Landes“²⁵.

Für jene 16 Prozent der Hochschulen mit einer internationalen Orientierung seien die folgenden Beispiele aus den Missionen zitiert. Die Universidad Bolivariana bekundet: „Wir wollen zur allseitigen Bildung der Menschen, zu einer gerechteren, solidarischen und nachhaltigen Gesellschaft, zum Weltfrieden und zum Aufbau einer neuen pluralistischen und fortgeschrittenen Zivilisation beitragen“²⁶. Die Universidad de Rancagua formuliert: „Wir führen den Studenten vor Augen, dass die Gesellschaft von morgen von den Professionellen den Besitz persönlicher Eigenschaften verlangt, die es ihnen ermöglichen, als Agenten des Fortschritts in ihrer Organisation und in der Realität einer globalen Gesellschaft zu wirken.“²⁷

Zwischen den beiden Gruppen von Hochschulen mit nationaler und internationaler Orientierung gibt es keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf die Anzahl der Studierenden, die Anzahl der Lehrenden, die Anzahl der Fächergruppen und Studiengänge.

3.4.2. Orientierung der Lehre

Welchen Erwartungen wollen die Hochschulen mit ihrem Lehrangebot entsprechen? Zehn von den 36 Hochschulen zielen mit ihrer Lehre auf eine berufliche Bildung. Davon orientiert sich ungefähr die Hälfte an professionellen Berufskulturen und die andere Hälfte an technisch-instrumentellen. Zwei Hochschulen verweisen auf eine Orientierung der Lehre im Sinne der Erziehung engagierter Bürger. Keine der privaten Hochschulen in Chile hebt die Wissenschaftlichkeit der akademischen Bildung hervor.

3.4.3. Forschung

Welche Bedeutung messen die Hochschulen der Forschung in den Selbstdarstellungen zu? Um den Stellenwert der Forschung genauer zu bestimmen, wurde ein kumulativer ordinaler Indikator entwickelt. Dafür wurden vier Merkmale erhoben:

1. Gibt es ein Link „Forschung“ auf der Internetseite der Hochschule?
2. Werden dort Forschungsprojekte genannt?
3. Werden wissenschaftliche Publikationen genannt?
4. Werden wissenschaftliche Kooperationspartner genannt?

Jedes Merkmal wurde bei Vorhandensein mit 1 und sonst mit 0 kodiert, und die vier Werte wurden dann addiert. Damit entstand eine Skala, die die Bedeutung der Forschung in den Selbstdarstellungen wiedergibt.

Rund 14 Prozent der Hochschulen sprechen der Forschung in ihrer Selbstdarstellung keinen Wert zu. Die Gruppe der Hochschulen, die den maximalen Wert des Indikators erreicht, ist genau so groß. Wenn man die Bedeutung der Forschung in der Selbstdarstellung mit der partikularistischen Orientierung der

²⁴„Su misión es la de contribuir de manera crítica al desarrollo del pensamiento, la cultura y la formación continua de profesionales comprometidos con la tolerancia, la democracia y la justicia, en concordancia con los requerimientos del país”.

²⁵„El compromiso con el desarrollo nacional”.

²⁶„Queremos contribuir a la formación integral de personas, a una sociedad más justa, solidaria y sustentable, a la paz mundial y a la construcción de una nueva civilización pluralista y de progreso”.

²⁷„Visualizamos que la sociedad del mañana requerirá de sus profesionales la posesión de las habilidades personales que les permitan actuar como agentes de cambio en la organización a que se integren y en la realidad de una sociedad globalizada...”.

Mission in Beziehung setzt, so ergibt sich kein signifikanter Zusammenhang. Ebenso lässt sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen einer hohen Bedeutung der Forschung und einer offenen Ausrichtung der Mission feststellen.

Personal und Studierende

Hier wurde untersucht, in welchen Kategorien das wissenschaftliche Personal auf den Webseiten beschrieben wird. Dazu ist festzustellen: Askriptive Merkmale oder solche, die darauf hinweisen, dass das Personal sich durch besondere praktische Erfahrungen auszeichnen sollte, spielen keine Rolle.

Bezüglich der Auswahl der Studierenden ergibt sich der folgende Befund: Nur 20 Prozent aller privaten Hochschulen heben Leistungskriterien für die Aufnahme zum Studium in ihren Selbstdarstellungen hervor. Askriptive Merkmale werden von keiner Hochschule genannt. Allerdings nennen sechs Hochschulen Lebensführungsmerkmale und drei Hochschulen ständische Merkmale als Auswahlkriterium. Ein Beispiel dafür ist die Universidad Academia de Humanismo Cristiano, die „ein Ort der Sozialintegration zu werden versucht, (...) indem sie Studenten der armen Sozialschichten mit guten Schulleistungen den Zugang zu einer Hochschulausbildung ermöglicht.“²⁸

3.4.4. *Personal und Studierende*

Hier wurde untersucht, in welchen Kategorien das wissenschaftliche Personal auf den Webseiten beschrieben wird. Dazu ist festzustellen: Askriptive Merkmale oder solche, die darauf hinweisen, dass das Personal sich durch besondere praktische Erfahrungen auszeichnen sollte, spielen keine Rolle.

Bezüglich der Auswahl der Studierenden ergibt sich der folgende Befund: Nur 20 Prozent aller privaten Hochschulen heben Leistungskriterien für die Aufnahme zum Studium in ihren Selbstdarstellungen hervor. Askriptive Merkmale werden von keiner Hochschule genannt. Allerdings nennen sechs Hochschulen Lebensführungsmerkmale und drei Hochschulen ständische Merkmale als Auswahlkriterium. Ein Beispiel dafür ist die Universidad Academia de Humanismo Cristiano, die „ein Ort der Sozialintegration zu werden versucht, (...) indem sie Studenten der armen Sozialschichten mit guten Schulleistungen den Zugang zu einer Hochschulausbildung ermöglicht.“²⁹

²⁸ „...busca constituirse en un espacio que favorezca la integración social, (...) dándole oportunidades de acceso a la educación superior a estudiantes de bajos ingresos que posean niveles académicos adecuados”.

²⁹ „...busca constituirse en un espacio que favorezca la integración social, (...) dándole oportunidades de acceso a la educación superior a estudiantes de bajos ingresos que posean niveles académicos adecuados”.

4. Deutschland

4.1. Entstehungsgeschichte der privaten Hochschulen

Die ersten Universitäten in Deutschland entstanden im 14. und 15. Jahrhundert. Bei ihrer Gründung wirkten weltliche und kirchliche Mächte zusammen, die Landesherren waren aber die eigentlichen Universitätsgründer. Sie sorgten für die materiellen Voraussetzungen, verschafften dem Studium die Anerkennung durch die päpstliche bzw. kaiserliche Gewalt und verliehen der Universität die körperschaftlichen Rechte. Die Universitäten sollten Staatsdiener ausbilden, Beamte, die das Gelernte gegenüber allen anderen Ständen mit dem Anspruch auf Konformität vertreten sollten. Der staatliche Charakter der Universitäten hat sich verfestigt. So hatte im 18. Jahrhundert in Preußen die Universitätsverwaltung ihre allgemeine Grundlage im Allgemeinen Landrecht, das im Th. II Tit. 12 §1 festlegte: „Schulen und Universitäten sind Veranstaltungen des Staates, welche den Unterricht der Jugend in nützlichen Kenntnissen und Wissenschaften zur Absicht haben.“ Im § 2 hieß es: „Dergleichen Anstalten sollen nur mit Vorwissen und Genehmigung des Staates errichtet werden“ (zitiert nach Baldus 1965: 100). Im 19. Jahrhundert wurde die staatliche Verwaltung der Universitäten rechtsstaatlich und bürokratisch geordnet. Es entstanden eigene Behörden für die Verwaltung von Schulen und Universitäten, die einem eigenen Ministerium zugehörten. Die Professoren selbst wurden besoldete Staatsbeamte. Gleichwohl erlangte die Lehre unter diesen Bedingungen ein höheres Maß an Autonomie als sie noch im 18. Jahrhundert gehabt hatte. Die Universitäten entwickelten sich als staatliche Beamtenschulen fort, aber zugleich wurde die Freiheit von Forschung und Lehre verfassungsrechtlich garantiert. In der preußischen Verfassung von 1850 hieß es unter § 20: „Die Wissenschaft und ihre Lehre sind frei“ (Deutsche Verfassungen 1992: 122).

Die Universitäten waren staatliche Einrichtungen und unabhängige Körperschaften des öffentlichen Rechts mit akademischer Selbstverwaltung. Das Verhältnis zwischen staatlichem Anstaltscharakter und akademischer Selbstverwaltung, zwischen politischer Einflussnahme und Selbstentfaltung der Wissenschaft in Forschung und Lehre entwickelte sich im historischen Verlauf auf unterschiedliche Weise (vgl. dazu ausführlich: Ellwein 1997, Lenhardt 2005, Paulsen 1966). Einschränkungen der Lehr- und Lernfreiheit hat es immer wieder gegeben: im 19. Jahrhundert vor allem während der Restaurationszeit, im 20. Jahrhundert während der Zeit des Nationalsozialismus und des Staatssozialismus in der DDR.

Neben den Universitäten sind die Fachhochschulen ein wichtiges Element der Hochschulbildung. Sie stehen vor allem in der Tradition der Fachschulen für technische Beamte. In Preußen hatte man schon im späten 18. Jahrhundert Spezialschulen für technische Staatsdienste eingerichtet. Deren Akademisierung ist mit der Orientierung an der Beamtenausbildung untrennbar verbunden. Bei der Umwandlung dieser Fachschulen in Technische Hochschulen wurden technische Staatsexamen eingeführt. Die Orientierung am Staatsdienst war von den Universitäten wohlbekannt. Während jene Fachschulen, aus denen Technischen Hochschulen hervorgingen, durchweg in obrigkeitstaatlicher Hand waren, gab es bei den niederen technischen Fachschulen, den Gewerbeschulen, auch private Träger. Die Absolventen dieser Schulen, gleich ob in staatlicher oder privater Trägerschaft, sollten in eine Tätigkeit als Gewerbetreibende eintreten. Diese Fachschulen gingen nicht den Weg einer Akademisierung (Lundgreen 1987).

Aufs Ganze gesehen wurden Universitäten und Fachhochschulen in ihrer historischen Entwicklung in Deutschland als Einrichtungen des Staates eingerichtet. Der Charakter der Hochschulen als Staatsanstalten hat sich aber gewandelt. In der Bundesrepublik wurde das in der Verfassung festgeschriebe-

ne Prinzip der Wissenschaftsfreiheit bestimmend. Nach dem Grundgesetz sind die wissenschaftliche Forschung und Lehre davor geschützt, zum Gegenstand staatlicher Verwaltung zu werden (Kimminich 1996a, 1996b). Deshalb kann eine wissenschaftliche Hochschule, im Unterschied zu den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen, nicht eine voll ausgeprägte staatliche Anstalt sein. Ihre Kernoperationen der Forschung und Lehre sind mit staatlichen Vorgaben nicht zu vereinbaren. Jede wissenschaftliche Tätigkeit „unterliegt ebenso wenig staatlicher Beaufsichtigung, wie der Staat nicht in den eigentlich wissenschaftsbezogenen akademischen Angelegenheiten mit den Mitteln der Staatsaufsicht weisend in die Universitätsverwaltung eingreifen kann“ (Kimminich 1996a: 146 ff.). Über diesen abwehrrechtlichen Aspekt hinaus folgt aus dem Artikel des Grundgesetzes zur Freiheit der Wissenschaft zugleich auch die „objektive Pflicht des Staates (...) funktionsfähige Institutionen für einen freien Wissenschaftsbetrieb zur Verfügung zu stellen (Geis 2004: 11).³⁰ Wissenschaftliche Forschung und Lehre sind durch Eigengesetzlichkeiten gekennzeichnet, und die Organisationsformen von Hochschulen und Universitäten dürfen dem nicht widersprechen. So kam es in der Bundesrepublik zu einer Form der Hochschulorganisation, die man als dualistisch interpretieren kann (Kluth 2003: 45). Das Hochschulrahmengesetz fasste die Hochschulen entsprechend als Körperschaften des öffentlichen Rechts und zugleich als staatliche Einrichtungen auf.³¹

Die Trennung von privat und öffentlich in der Hochschulbildung steht noch in einer weiteren Traditionslinie. In der europäischen Frühmoderne wurde eine Debatte darüber geführt, ob die Erziehung in der Familie oder in eigens zu diesem Zweck eingerichteten selbständigen Organisationen angemessener sei. Dies wurde als Unterschied zwischen privater und öffentlicher Erziehung diskutiert (Stichweh 1991). Während für die Schule beide Möglichkeiten gegeben waren, wurde eine in diesem Sinne private Form für eine universitäre Erziehung nicht ins Auge gefasst. Die höheren Lehrangebote waren nur in der öffentlichen Form vorstellbar. Universität galt in diesem Sinne immer als eine öffentliche Einrichtung. Und entsprechend bedurfte sie auch, historisch gesehen, der öffentlichen Anerkennung durch die päpstlichen und kaiserlichen Gewalten.

Der öffentliche Charakter der Hochschulen stellte sich bis in die Gegenwart in Deutschland über ein faktisches Hochschulmonopol des Staates her. Dass die staatlichen Hochschulen in Deutschland der Regelfall sind, zeigt sich in der Verteilung der Studierenden. Im Wintersemester 2007/2008 studierten 95,15 Prozent der Studierenden an staatlichen Hochschulen. Auf Seiten der nichtstaatlichen Hochschulen studierten 3,57 Prozent an privaten Hochschulen und 1,27 Prozent an kirchlichen Hochschulen. Der nichtstaatliche Hochschulbereich fällt in Deutschland also kaum ins Gewicht. In etlichen Bundesländern gibt es überhaupt keine kirchlichen Hochschulen (Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg, Bremen, Niedersachsen, Schleswig-Holstein, Thüringen) und in einigen Ländern wurden bislang keine privaten Hochschulen gegründet (Saarland, Sachsen-Anhalt).³²

Dabei ist zu vermerken, dass die rechtlichen Rahmenbedingungen eine Monopolstellung der staatlichen Hochschulen nicht festschreiben. Höhere Fachschulen in nichtstaatlicher Trägerschaft hat es gegeben, ebenso gehören kirchliche Hochschulen seit dem 19. Jahrhundert zum Hochschulwesen. Das Hochschulrahmengesetz³³ unterschied verschiedene Hochschulformen: die nach Landesrecht staatli-

³⁰ Vgl. dazu die so genannte Hochschulentscheidung des Bundesverfassungsgerichts, BVerGE 35, 79/116.

³¹ Das Problem ist, dass sich beide Rechtsformen eigentlich ausschließen, was unter den Juristen zu ganz unterschiedlichen Auslegungen mit Blick auf die Rechtsgestalt der Hochschulen geführt hat. Auch die Landesgesetzgeber haben das Verhältnis zwischen staatlicher Anstalt und öffentlicher Körperschaft bislang unterschiedlich gefasst.

³² So die Daten des Hochschulkompass Stand WS 07/08 (Nach: <http://www.hochschulkompass.de>, Zugriff Januar 2008)

³³ Wir beschränken uns auf das HRG, auch wenn es zum 1.10.2008 aufgehoben wurde. Eine systematische Untersuchung der Landeshochschulgesetze ist derzeit wenig sinnvoll: „Einige Bundesländer scheinen inzwischen dazu

chen Hochschulen und die staatlich anerkannten Hochschulen. Letztere befinden sich nicht in der Trägerschaft des Landes. Sie bedürfen aber der staatlichen Anerkennung und werden deswegen auch als öffentliche Hochschulen bezeichnet. Bei staatlichen wie bei anerkannten nichtstaatlichen Hochschulen handelt es sich also um öffentliche Hochschulen. Außerhalb des hochschulgesetzlichen Regelungsbereiches bleiben demnach nur Einrichtungen, die ohne staatliche Anerkennung arbeiten. Sie werden von der amtlichen Hochschulstatistik nicht erfasst. Es handelt sich dabei um Privatschulen, die ihren Unterricht hochschulähnlich durchführen. Ihre Gründung stützt sich auf das Privatschulrecht. Diese Einrichtungen finden sich zumeist in der Wirtschaft zur Ausbildung von Führungskräften. Ob sie sich als Hochschulen bezeichnen dürfen regelt das jeweilige Landesrecht (Thieme 2004: 120), ebenso bedürfen die Abschlüsse und verliehenen Grade einer staatlichen Anerkennung bzw. Gleichwertigkeitsfeststellung (Kluth 2003: 41, Fußnote 23). Folgt man der Systematik des Hochschulrechts, so ergibt sich, dass auch Hochschulen des Bundes als nichtstaatliche Hochschulen zu betrachten sind, da nur Hochschulen der Länder als staatliche Hochschulen definiert werden. Im soziologischen Sinne handelt es sich aber um staatliche Hochschulen.³⁴ Mit Blick auf kirchliche Hochschulen und private Hochschulen trifft man auf unterschiedliche Zuordnungen. Einerseits trifft man auf die Unterscheidung eines privaten und eines staatlichen Sektors, wobei davon ausgegangen wird, dass dem privaten Sektor die kirchlichen Hochschulen und die „sonstigen Hochschulen in privater Trägerschaft“ (Kluth 2003: 51) zugehören. Andere Autoren unterscheiden zwischen kirchlichen Hochschulen und Privathochschulen (Baldus 1996, Lorenz 1996, Thieme 2004: 47 ff.) Es liegt vor allem deswegen nahe, die kirchlichen Hochschulen nicht den Privathochschulen zuzuschlagen, weil erstere auch auf den Grundlagen staatskirchenrechtlicher Regelungen und des innerkirchlichen Rechts errichtet wurden. Aus Artikel 140 des Grundgesetzes in Verbindung mit den dort übernommen Bestimmungen der Weimarer Verfassung und aus Konkordaten und Verträgen zwischen Bundesländern und Kirchen resultieren Gestaltungsfreiheiten der Kirchen bei der Einrichtung von Hochschulen, die über diejenigen anderer Hochschulträger hinausgehen. So ergibt sich eine Unterscheidung zwischen staatlichen und nichtstaatlichen (aber staatlich anerkannten) Hochschulen. Letztere lassen sich dann in kirchliche und private Hochschulen aufteilen.

Im Folgenden sollen die beiden Typen nichtstaatlicher Hochschulen, also die kirchlichen und die privaten Hochschulen näher charakterisiert werden.

4.1.1. *Kirchliche Hochschulen*

Die Universitäten hatten in Deutschland seit jeher theologische Fakultäten. Von der Konfessionalisierung der deutschen Territorialstaaten nach der Reformation wurden auch die Hochschulen erfasst. Die Landesherren bedienten sich der Hochschulen, um in ihrem Machtbereich die konfessionelle Bindung theologisch zu begründen und über die Ausbildung von Geistlichen und Juristen durchzusetzen (Baumgart 2006).

Zwar bekam die Trennung von Staat und Kirche mit der Weimarer Verfassung Verfassungsrang, sie wurde aber nie vollständig vollzogen. Die Religion wurde nicht zur ausschließlichen Privatsache erklärt, sondern blieb eine öffentliche Angelegenheit. In Konkordaten und Kirchenverträgen wurde der Kirche das Recht eingeräumt, die theologischen Fakultäten an den staatlichen Hochschulen weiterhin zu unterhalten und auch eigene Hochschulen zur Ausbildung von Geistlichen einzurichten.

zu tendieren, die Hochschulgesetze im Jahrestakt zu ändern. Dieser Wandel hat unter anderem zur Folge, dass man das deutsche Hochschulrecht derzeit nicht nachlesen kann“ – so stellte Kluth (2003: 36) fest. An dieser Situation hat sich wenig geändert. Eine stichprobenartige Durchsicht der im Juli 2008 gültigen Landeshochschulgesetze hat ergeben, dass man an dieser dualen Form festhält.

³⁴ Zum rechtlichen Sonderstatus dieser Hochschulen vgl. Lorenz (1996: 1178 ff.) und Thieme (2004: 47).

Neben den theologischen Fakultäten an den staatlichen Hochschulen entstanden im katholischen Raum seit dem 19. Jahrhundert spezielle Philosophisch-Theologische Hochschulen. Zum Teil gingen sie aus vorher bestehenden Lyzeen hervor (Baldus 1965, Schröder 2003). Anfang des 20. Jahrhunderts kamen weitere Gründungen hinzu. Diese Hochschulen existieren zum Teil bis heute und sind bis auf ganz wenige Ausnahmen die ältesten nichtstaatlichen Hochschulen in Deutschland. Auf evangelischer Seite ist es erst im 20. Jahrhundert zur Entstehung eigener kirchlicher Hochschuleinrichtungen gekommen.

Die durch die Verfassung und durch Verträge zwischen Staat und Kirche verbrieften kirchlichen Selbstbestimmungsrechte beziehen sich nicht nur auf die Kirchen selbst, sondern auch auf Einrichtungen, die im Auftrag der Kirchen agieren und kirchliche Aufgaben erfüllen. Zum kirchlichen Aufgabebereich gehört die Ausbildung der Geistlichen. Vor diesem Hintergrund haben gegenwärtig zahlreiche Länder den Kirchen die Befugnis erteilt, eigene Hochschulen zur Ausbildung von Geistlichen zu betreiben: Bayern, Brandenburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Thüringen.

Auf der Grundlage von Konkordaten sind allerdings nur katholische Hochschulen entstanden; eine Anzahl kleiner Philosophisch-Theologischer Hochschulen sowie die Katholische Universität Eichstätt. Hingegen blieb das Recht, kirchliche Hochschulen zur Ausbildung von Geistlichen auf der Grundlage von Verträgen zu gründen, den Evangelischen Landeskirchen verwehrt (Thieme 2004: 220).³⁵ Unabhängig von kirchenvertragsrechtlichen Regelungen haben einzelne Länder theologische Hochschulen aber auch durch ihre Landesgesetze anerkannt, z.B. Berlin und Hamburg.

Für die kirchlichen Fachhochschulen beider Konfessionen, die nicht der Ausbildung von Geistlichen, sondern vor allem der Ausbildung von Sozialpädagogen und anderen sozialpflegerischen Berufen dienen, bestehen grundsätzlich keine vertragskirchrechtlichen Garantien der Freiheit zur eigenen Hochschule (Solte 2003: 470). Die kirchlichen Fachhochschulen bedürfen der staatlichen Anerkennung nach den Bestimmungen des Hochschulrahmengesetzes bzw. der Landeshochschulgesetze. Sie sind zumeist zu Beginn der 1970er Jahre als Teil des neuen Fachhochschulbereichs entstanden. Die beiden Kirchen entschieden „bei der Überführung der Höheren Fachschulen (sekundärer Bereich) in Fachhochschulen (tertiärer Bereich) nicht abseits zu stehen, sondern die bestehenden Einrichtungen in kirchlicher Trägerschaft als Fachhochschulen in evangelischer bzw. katholischer Trägerschaft weiterzuführen“ (Münch 1978).

Gegenwärtig befinden sich in der Trägerschaft der katholischen Kirche 16 Einrichtungen: die Katholische Universität Eichstätt, neun Philosophisch-Theologische Hochschulen, davon haben acht Hochschulen den Status einer „kirchlichen Fakultät“ im Sinne des katholischen Kirchrechts, des Codex Iuris Canonici (CIC), drei befinden sich in Trägerschaft von Diözesen und fünf in Trägerschaft von Ordensgemeinschaften (Salesianer, Steyler Missionare, Pallottiner, u.a.), eine Hochschule hat keinen Fakultätsstatus (Hochschule der Kapuziner). Ferner gibt es sechs katholische Fachhochschulen. In Trägerschaft der Evangelischen Kirche in Deutschland sind vier Hochschulen und elf Fachhochschulen. Hinzu kommen drei Freikirchliche Hochschulen und eine Hochschule für Jüdische Studien. Daneben gibt es zwei katholische und sieben evangelische Musikhochschulen. Insgesamt haben von den etwas mehr als 100 nichtstaatlichen Hochschulen fast die Hälfte, nämlich 45, einen kirchlichen Träger.³⁶

³⁵ Eine Ausnahme bildet die Kirchliche Hochschule Berlin, deren Entstehung sich aber einer besonderen Situation verdankt.

³⁶ Das Bezugsjahr ist hier 2008. Nach: Hochschulkompass: <http://hochschulkompass.de> (Zugriff 02/2008).

4.1.2. Privathochschulen

Sowohl das zum 1.10.2008 aufgehobene Hochschulrahmengesetz als auch die Hochschulgesetze der Länder betrachten die staatliche Hochschule als Regel. Private Hochschulen erscheinen vor diesem Hintergrund als eine Ausnahmeform.

Unter Privathochschulen sollen im Folgenden Hochschulen verstanden werden, die in privater Trägerschaft betrieben werden. Es sei nochmals darauf hingewiesen, dass private Hochschulen mit ihrer staatlichen Anerkennung zu einer öffentlichen - wenngleich nicht staatlichen - Einrichtung werden. Sie sind formell mit dieser Anerkennung in das öffentliche Hochschulwesen einbezogen und den staatlichen Hochschulen gleichgestellt (Lorenz 1996). Einrichtungen in privater Trägerschaft dürfen die Bezeichnung „Hochschule“ nur tragen, wenn sie staatlich anerkannt sind. Mit der Anerkennung ist es den Hochschulen gestattet, staatlich anerkannte Abschlüsse zu vergeben, und sie werden dem öffentlichen Berechtigungswesen unterworfen. Die Anerkennungskriterien beziehen sich im Wesentlichen auf das Studium. Das Hochschulrahmengesetz nannte die folgenden Anerkennungsvoraussetzungen: Die Einrichtungen sollen Studierende auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und zu wissenschaftlicher Arbeit sowie zu verantwortlichem Handeln im freiheitlich-demokratischen Rechtsstaat befähigen. In der Regel sollen sie eine Mehrzahl von Studiengängen aufweisen. Die Studierenden müssen die Aufnahmevoraussetzungen erfüllen, die für staatliche Hochschulen gelten. Die Qualifikation der Dozenten soll sich gleichwertig verhalten zur Qualifikation der hauptberuflichen Lehrkräfte an staatlichen Hochschulen. Die Angehörigen der Hochschulen müssen an der Gestaltung des Studiums, wie an staatlichen Hochschulen auch, mitwirken können. Die Landeshochschulgesetze nehmen diese Kriterien auf und fordern darüber hinaus zumeist die Gleichwertigkeit der Ausbildung und der Prüfungen. Ferner verlangen sie, dass der Bestand der Hochschule auf lange Sicht gesichert sein muss. Diese so genannte Sicherungspflicht kann sich als eine hohe Hürde im Zuge der Gründung einer privaten Hochschule erweisen (Kämmerer 2003: 134).

Die Kriterien für die staatliche Anerkennung lassen erwarten, dass die privaten Hochschulen in Bezug auf die Lehre sich nicht allzu weit von den staatlichen Hochschulen entfernen. Unten wird noch ausführlich gezeigt, dass auch die jüngst eingeführten Akkreditierungen in diese Richtung wirken.

Die ältesten der derzeit existierenden privaten Hochschulen gehen auf Gründungen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts zurück. Aber nur einzelne private Hochschulen können auf eine solche Bestandsdauer verweisen. Fast alle privaten Hochschulen wurden nach 1945 eingerichtet, die meisten nach 1990. Nimmt man die Entwicklung im privaten Hochschulbereich bis 1990 als Vergleichsmaßstab, so kann man von einer regelrechten Gründungswelle in den 1990er Jahren sprechen, die, wenngleich in etwas abgeschwächter Form, auch in den darauf folgenden Jahren anhält. 2006 gab es in Deutschland 63 private Hochschulen. Nach zuletzt verfügbaren Angaben vom März 2009 betrug die Anzahl der Privaten Hochschulen bereits 83.³⁷ Der mit Abstand größte Teil der privaten Hochschulen wird von wirtschaftsnahen Organisationen getragen: von Industrie- und Handelskammern, Wirtschaftsunternehmen sowie von Banken. Von den 63 Hochschulen im Jahre 2006 trifft dies auf mehr als 40 Hochschulen zu. Weiter treten Wohlfahrtsverbände, Stiftungen und gemeinnützige Gesellschaften als Träger auf. Gesinnungsverbände – wie etwa die Anthroposophen – waren an der Gründung von drei Hochschulen beteiligt.³⁸

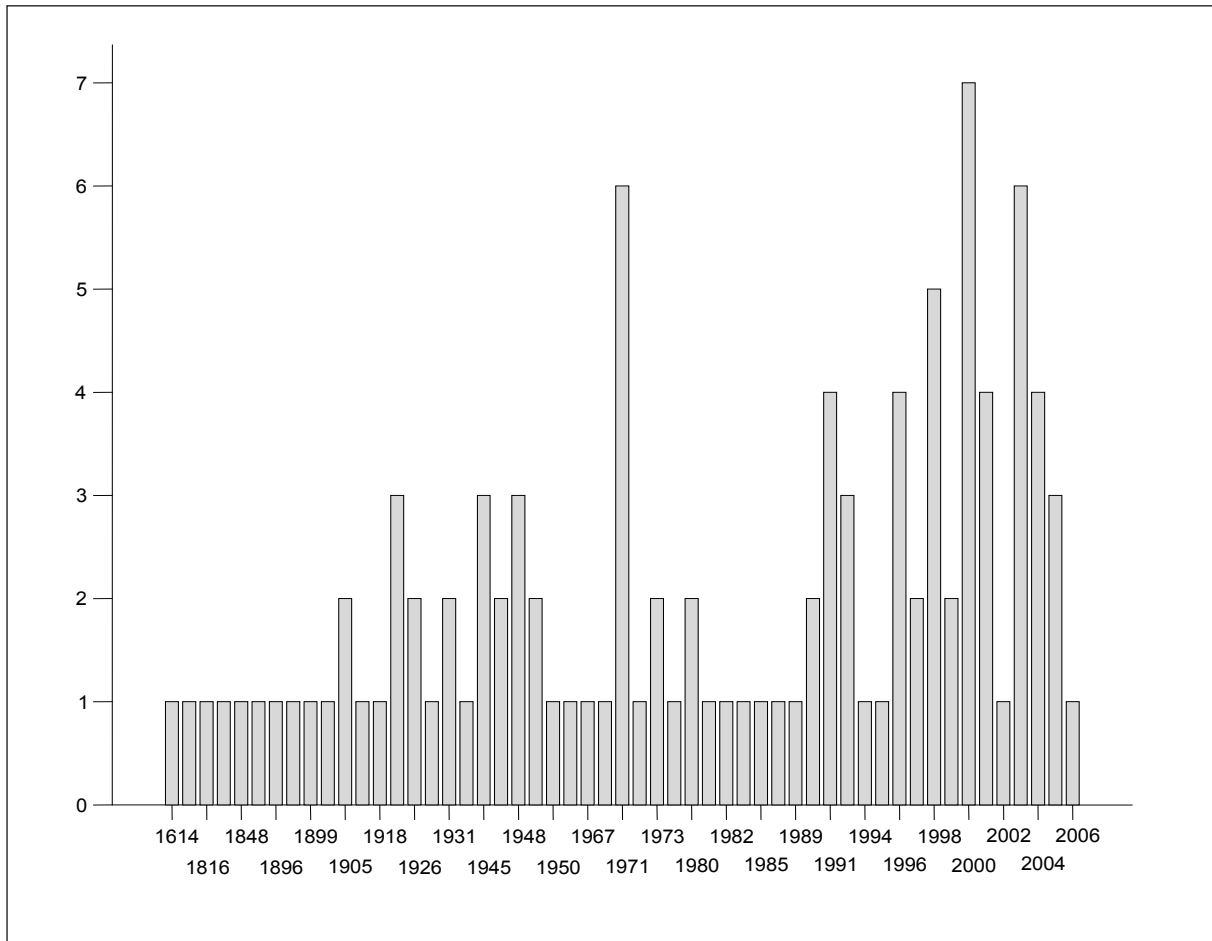
Betrachtet man die nichtstaatlichen Hochschulen insgesamt, also kirchliche und private Hochschulen zusammengenommen, so ergibt sich im Zeitverlauf die folgende Verteilung von Gründungen (vgl. Grafik 9).

³⁷ Laut Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz.

³⁸ Für die folgenden Hochschulen konnte kein konkreter Träger ermittelt werden: Ukrainische Freie Universität München, Merz-Akademie in Stuttgart.

Die Gesamtzahl der nicht staatlichen Hochschulen hat sich im Zeitraum von 1980 bis 2004 verdoppelt. Die relativ große Anzahl von Gründungen im Jahre 1971 betrifft kirchliche Fachhochschulen für Sozialarbeit. In der Häufung ab 1990 spiegelt sich die bereits genannte Gründungswelle privater Hochschulen.

Grafik 9: Anzahl der Gründungen nichtstaatlicher Hochschule pro Jahr (Gründungsjahr nach eigenen Angaben der Hochschulen - Stand 2007)³⁹



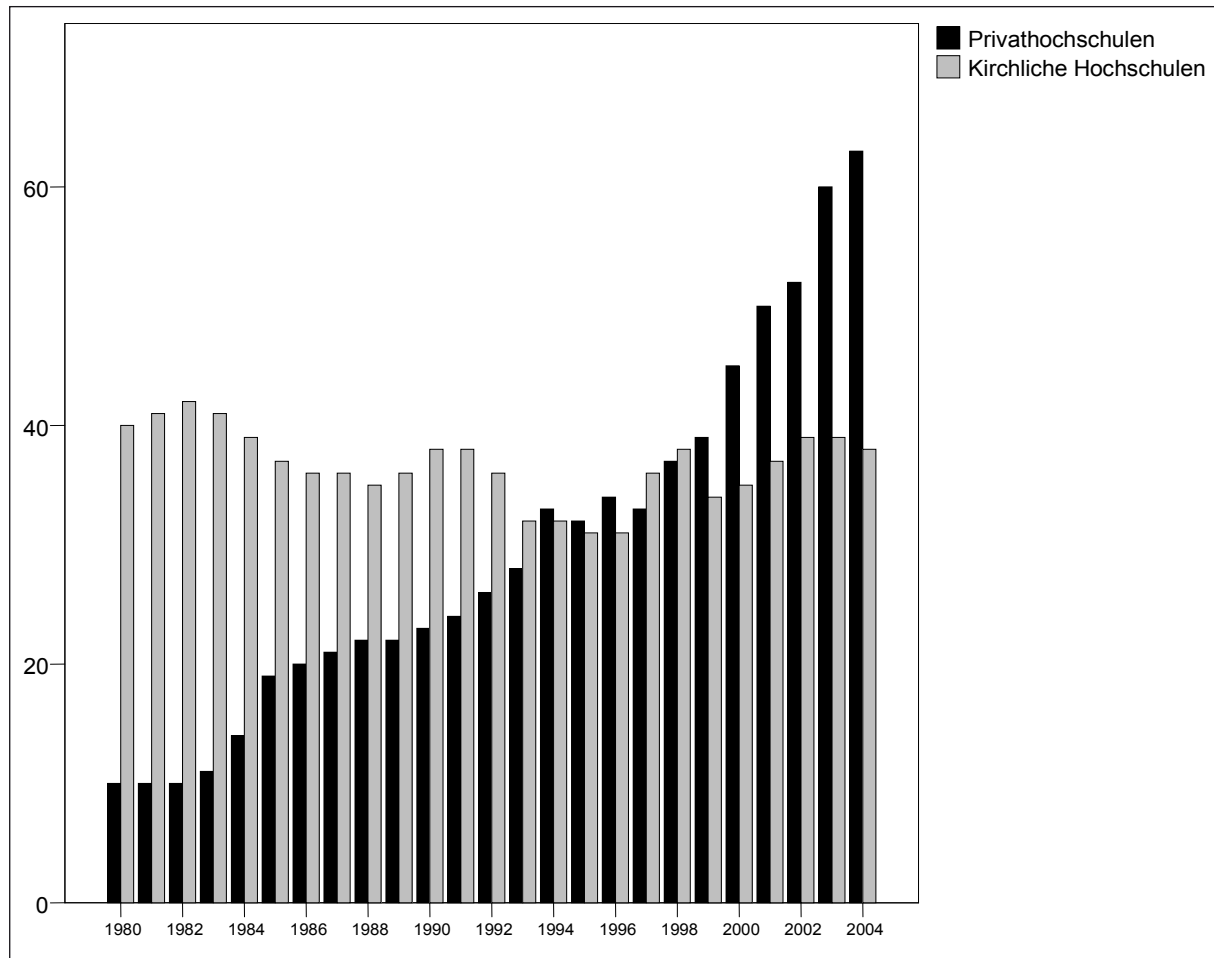
4.2. Entwicklung des privaten, kirchlichen und staatlichen Hochschulsektors im Vergleich

4.2.1. Größenvergleich des privaten und kirchlichen Sektors

Nimmt man in den Blick, wie sich die Anzahl der privaten und der kirchlichen Hochschulen ab 1980 entwickelt hat, so ergibt sich das folgende Bild:

³⁹ Zu den Datenquellen vgl. Anhang. Sämtliche Daten, für die im Text keine gesonderten Quellen angegeben werden, entstammen den im Anhang genannten Datenquellen.

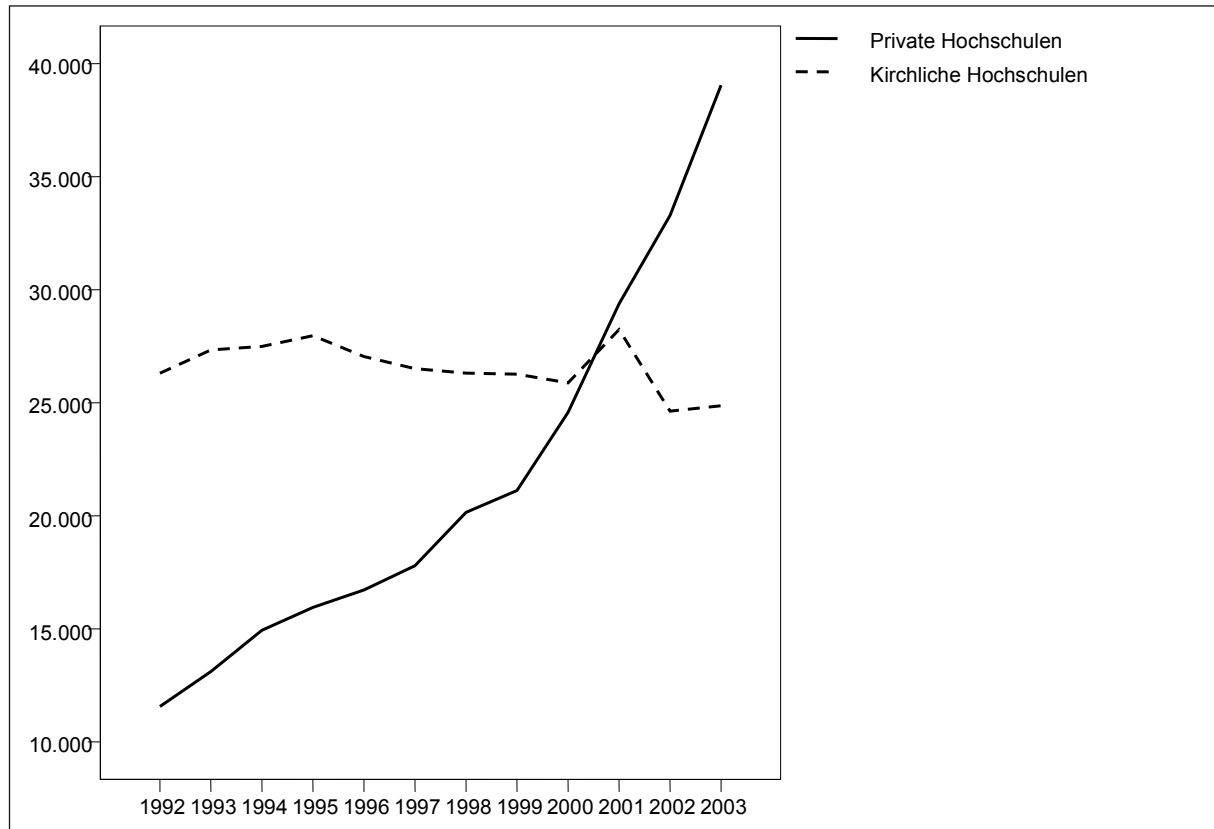
Grafik 10: Anzahl der kirchlichen und privaten Hochschulen in Deutschland (1980 bis 2006)



Während die Anzahl der kirchlichen seit Anfang der 1980er Jahre weitgehend konstant bleibt, nimmt die Anzahl der privaten Hochschulen beständig zu. Sie hat sich in diesem Zeitraum mehr als verdreifacht. Diese unterschiedliche Entwicklung setzt sich in der Anzahl der Studierenden fort. Während die Anzahl der Studierenden an den privaten Hochschulen vergleichsweise dramatisch zunimmt, stagniert sie an den kirchlichen Hochschulen.

Bei der Expansion der privaten Hochschulen kommt wirtschaftsnahen Organisationen besonderes Gewicht zu. Deren Engagement hat verschiedene Erklärungen gefunden. Die Wirtschaft, so argumentieren die einen, richte eigene Hochschulen für ihr Spitzenpersonal ein, da der Massenbetrieb der staatlichen Hochschulen diesem Bedürfnis nur unzureichend entspreche. Diesem Gedanken folgen auch die Selbstdarstellungen einer Anzahl privater Hochschulen. Ob diese aber tatsächlich „zukünftige Führungskräfte der Wirtschaft“ hervorbringen, kann hier nicht überprüft werden. Auf den ersten Blick mag es so erscheinen, dass die Zunahme von Hochschulgründungen in wirtschaftsnaher Trägerschaft mit den im hochschulpolitischen Feld zunehmend geäußerten Verlautbarungen einhergeht, nach denen die Hochschulen sich insgesamt stärker an den Interessen der Wirtschaft und an wirtschaftlichen Rationalitätskriterien orientieren sollten. Es ist aber wahrscheinlich, dass die tatsächlichen Verhältnisse vielschichtiger sind. So kann es auch sein, dass die Wirtschaft ähnlich wie zuvor die Kirchen bei der Ausbildung ihres Personals der zunehmenden gesellschaftlichen Wertschätzung der Hochschulbildung folgen muss.

Grafik 11: Anzahl der Studierenden im privaten und kirchlichen Hochschulsektor



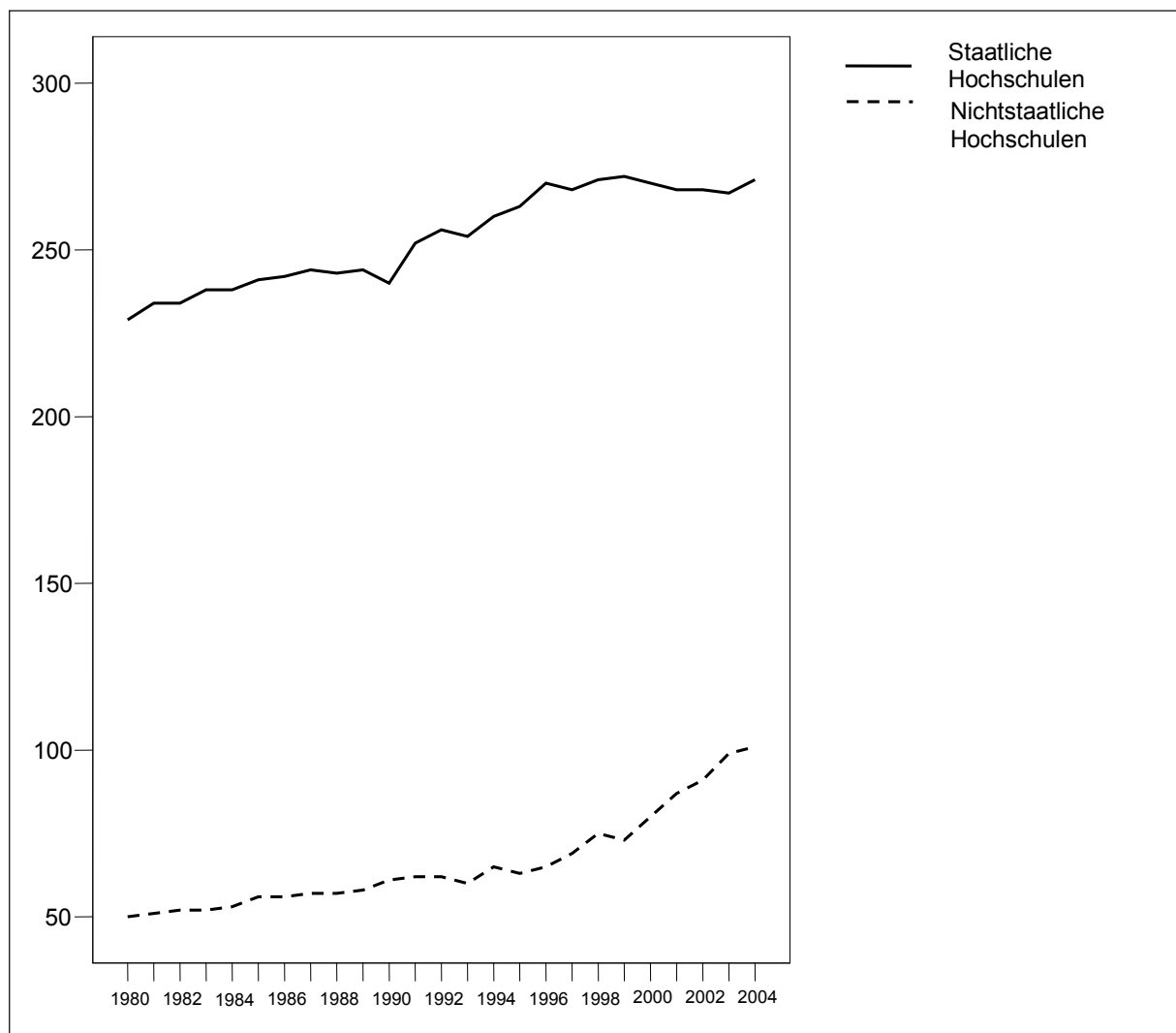
4.2.2. Größenvergleich des staatlichen und nichtstaatlichen Hochschulsektors

Im Gegensatz zu den staatlichen Hochschulen sind die privaten und kirchlichen nicht durch jene Grundrechte gebunden, die Bildung im Sinne eines Bürgerrechtes normieren. Staatliche Hochschulen unterliegen dem Grundrecht auf freie Wahl der Ausbildungsstätte. Zwar sind hier auch Beschränkungen zulässig. Aber der Staat darf keine unverhältnismäßig hohen Schranken errichten, die dem Studienbewerber den Zugang zur Hochschule versperren (Thieme 2004: 587). Dies gilt weder für kirchliche noch für private Hochschulen. Mit dieser Verschiedenheit zwischen staatlichen und nichtstaatlichen Hochschulen stehen andere Unterschiede in Zusammenhang. Deshalb fassen wir im Folgenden kirchliche und private Hochschulen zusammen und stellen sie gemeinsam den staatlichen gegenüber. Die beiden Grafiken 12 und 13 zeigen, dass die Hochschulexpansion in Deutschland von den staatlichen Hochschulen getragen wird. Die Zahl der Studenten im privaten Hochschulbereich hat zwar zugenommen, umfasst aber nur einen kleinen Bruchteil aller Studierenden.

Während die Anzahl der staatlichen Hochschulen zwischen 1980 und 2004 weitgehend konstant war, verdoppelte sich die Anzahl der hier eingeschriebenen Studenten. Auf Seiten der nichtstaatlichen Hochschulen verdoppelte sich in dieser Zeitspanne die Anzahl der Hochschulen, die Anzahl der Studierenden vervierfachte sich und stieg von rund 18.000 auf 72.000. Waren 1980 1,8 Prozent aller Studierenden an nichtstaatlichen Hochschulen eingeschrieben, so waren es 3,2 Prozent im Jahr 2003. Die staatlichen Hochschulen durften den Zugang zum Studium nicht begrenzen und expandierten dem Bürgerrecht der Bildungsfreiheit entsprechend. Auf Seiten der nichtstaatlichen Hochschulen haben wir es hingegen mit Einrichtungen zu tun, die wenig Studenten immatrikulieren. Bei den kirchlichen Hochschulen zur Ausbildung von Geistlichen geht das vermutlich auf die geringe Nachfrage zurück. Bei den kirchlichen Fachhochschulen zur Ausbildung in sozialpflegerischen Berufen übersteigt allerdings die Nachfrage das

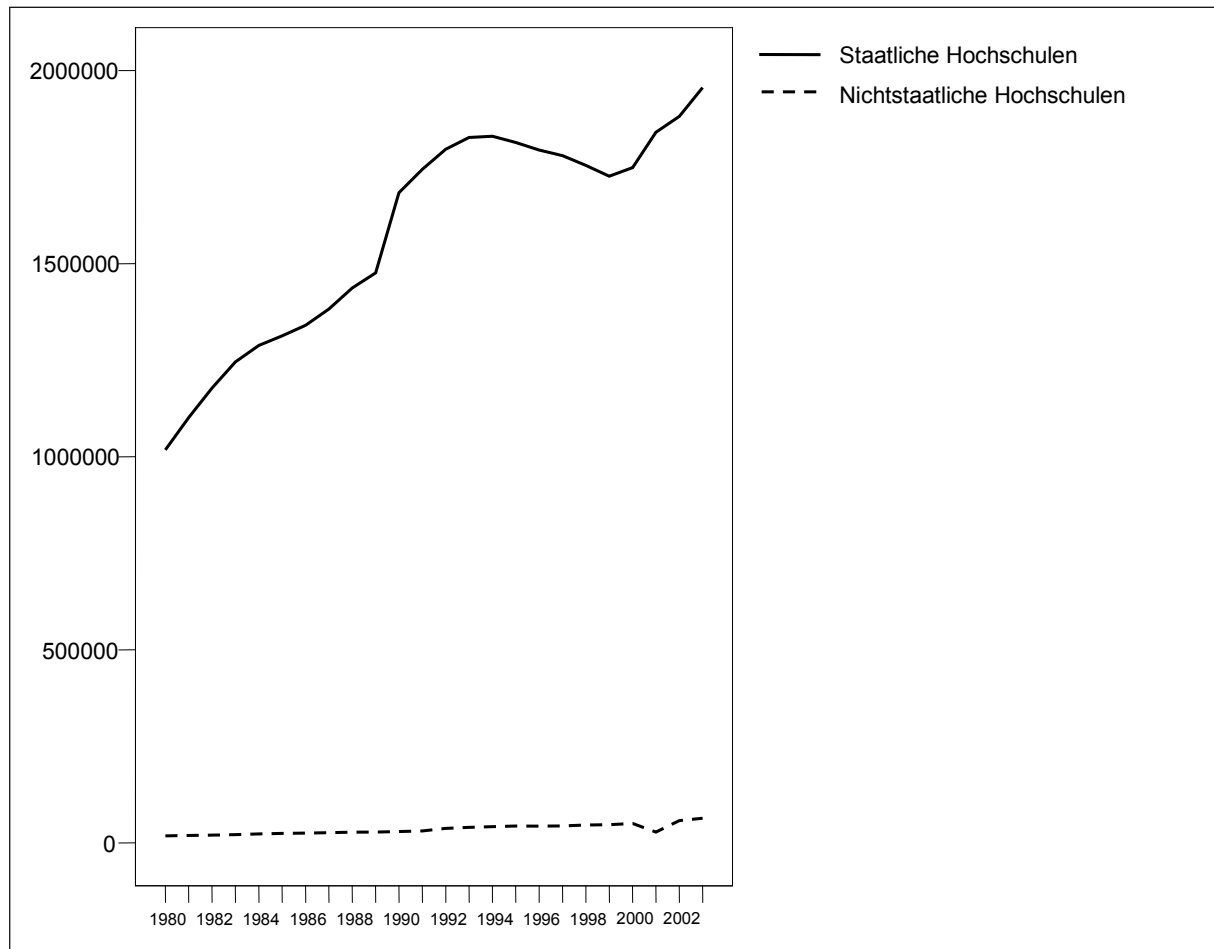
Angebot an Studienplätzen. Die kirchlichen Hochschulen setzen deswegen seit je spezielle Verfahren ein, um eine besondere Eignung der Bewerber festzustellen und unter diesen zu selektieren (Rotschuh 2007). Dies trifft auch für private Hochschulen zu. Es finden sich Angaben, wonach das Verhältnis von Bewerbern und Zulassungen an privaten Hochschulen generell bei 2 zu 1 und 3 zu 1 liegt, in einigen Fällen auch höher, etwa bei 5 zu 1 an der WHU Vallendar und 10 zu 1 an der FHWT Vechta. In einigen Studiengängen an der Universität Witten-Herdecke sollen auf einen Studienplatz 20 Bewerber kommen (Stannek/Zeigele 2005: 35), an der Nordakademie 30 bis 100 Bewerber. Diese Angaben beruhen auf Auskünften der entsprechenden Hochschulen und sind mit Vorsicht zu behandeln, da die Einrichtungen in diesen Selbstbeschreibungen einen exklusiven Charakter zu belegen suchen. Zudem sind die Selektionsmöglichkeiten sehr unterschiedlich. Neben Hochschulen, für die es eine hohe Nachfrage gibt, haben andere große Probleme, die Studienplätze zu besetzen. Dies betrifft vor allem Neugründungen.⁴⁰

Grafik 12: Anzahl der staatlichen und nichtstaatlichen Hochschulen in Deutschland (1980 - 2004)



⁴⁰ Vgl. etwa den Bericht zur neu gegründeten Hanseuniversität in Rostock (Gürtler/Schmidt 2008).

Grafik 13: Anzahl der Studierenden an staatlichen und nichtstaatlichen Hochschulen (1980 - 2004)



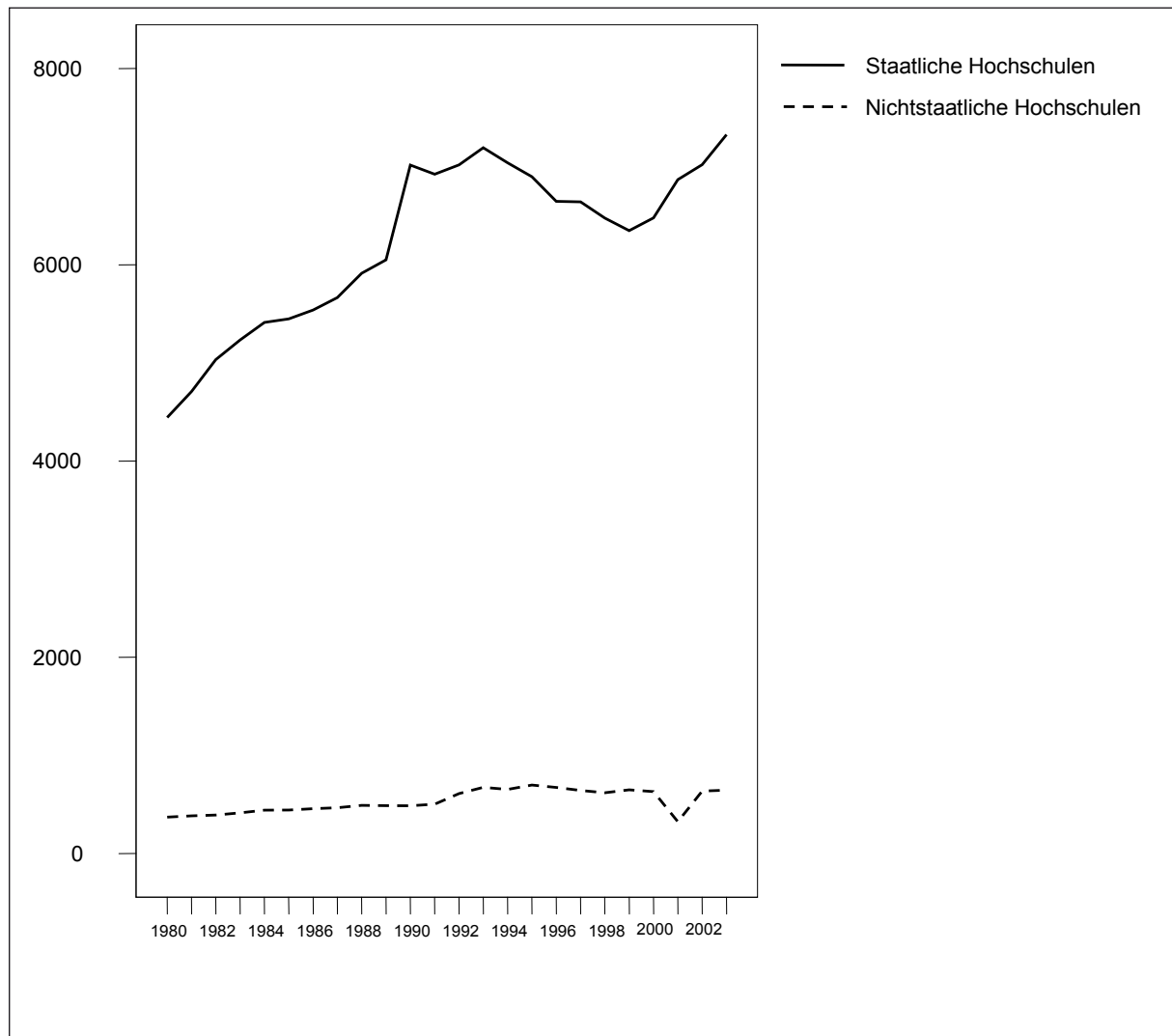
So genannte „Assessment-Tests“ sind an jenen Hochschulen die Regel, die sich als elitär darstellen (vgl. Bloch 2008). Diese Tests werden zusätzlich zu den staatlich vorgegebenen Zulassungskriterien eingesetzt. An der International University of Bremen benutzt man den amerikanischen Scholastic Assessment Test (SAT I) sowie den American College Test (ACT). An die FHWT Vechta werden die Studenten in den dualen Studiengängen durch die Partnerbetriebe gleichsam delegiert (Stannek/Zeigele 2005: 36). Diese Beispiele verweisen auf soziale Mechanismen der Zugangsbegrenzung, auf die bislang die staatlichen Hochschulen nicht zurückgreifen können und deren Anwendung ihnen aus verfassungsrechtlichen Gründen auch verwehrt ist. Dazu gehört auch, dass die staatlichen Hochschulen bislang Studiengebühren nicht oder nur in einer relativ geringen Höhe erheben. Nur privaten Einrichtungen ist es bisher erlaubt, solche Gebühren auch in entsprechender Höhe zu verlangen. Aus Unterlagen der „Foundation for International Business Administration Accreditation“ (FIBAA), die auch Studiengänge in Business Administration an privaten Hochschulen in Deutschland akkreditiert, geht hervor, dass die Studiengebühren in diesem Bereich von 2.300 Euro pro Jahr am College Güstrow bis zu 13.680 Euro pro Jahr an der International School of General Management der Zeppelin Universität reichen (Stannek/Ziegele 2005: 60 f.).

Ob sich unter dem Gesichtspunkt der Zugangsbegrenzungen die staatlichen Hochschulen den nicht-staatlichen Hochschulen angleichen werden, bleibt abzuwarten. Einiges deutet in diese Richtung: Es gibt bereits staatliche Hochschulen, die für fast sämtliche BA-Studiengänge Zugangsbeschränkungen

eingeführt haben, die Bundesländer begrenzen grundsätzlich den Zugang zu MA-Studiengängen (Hermann 2008, Lenhardt/Stock 2009) und verschiedene Bundesländer haben Studiengebühren eingeführt.

Bei den nichtstaatlichen Hochschulen handelt es sich im Durchschnitt um viel kleinere Einrichtungen, die zudem im Gegensatz zu den staatlichen Hochschulen in den zurückliegenden zwanzig Jahren nicht expandierten. Das zeigt sich auch, wenn man die Entwicklung der durchschnittlichen Anzahl der Studierenden pro Hochschule vergleicht. Grafik 14 stellt diese Verläufe dar.

Grafik 14: Durchschnittliche Anzahl der Studierenden pro Hochschule an staatlichen und nichtstaatlichen Hochschulen



Hatten die staatlichen Hochschulen zu Beginn der 1980er Jahre im Durchschnitt noch um die 4.400 Studenten, so waren es zwanzig Jahre später um 6.800. Im nichtstaatlichen Bereich ist die Anzahl ungleich kleiner. 1980 waren es hier im Durchschnitt 370 Studierende und im Jahr 2000 630 Studierende. Hinter diesen Durchschnittswerten verbergen sich gleichwohl große Abweichungen. An den theologischen Hochschulen und den theologischen Hochschulen, die in der Form einer einzelnen Fakultät existieren, liegt die Anzahl der Studierenden bisweilen im einstelligen, zumeist im zweistelligen Bereich. An der katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt studieren derzeit hingegen um die 4.000 Studenten. Die Fachhochschulen in kirchlicher Trägerschaft, die für sozialpflegerische Berufe ausbilden, haben häufig mehr als 1.000 Studenten. Auch bei den privaten Hochschulen ist die Spannbreite groß. Der größte Teil

– etwa zwanzig Hochschulen – hat weniger als 300 Studenten. Bei den größten privaten Hochschulen handelt es sich um Fernstudieneinrichtungen, die zwischen 6.600 (Hamburger Fernhochschule) und 7.000 (Fachhochschule für Ökonomie und Management Nürnberg) Studierende haben.⁴¹

Der Umfang des Lehrkörpers spiegelt den der Studentenschaft. Im Vergleich zu den staatlichen Hochschulen ist der absolute Bestand des wissenschaftlichen Personals an den nichtstaatlichen Hochschulen sehr klein. Im Jahr 1981 waren an nichtstaatlichen Hochschulen hauptberuflich 1.093 Personen und nebenberuflich 1.589 Personen beschäftigt, im Jahr 2004 waren es 2.900 nebenberufliche und 4.900 hauptberufliche Angestellte. An den öffentlichen Hochschulen stieg die Anzahl von 128.000 im Jahr 1981 auf 230.000 im Jahr 2003. Insgesamt waren im Durchschnitt 51 Personen je Hochschule im Jahr 1981 und 77 Personen im Jahr 2004 an den nichtstaatlichen Hochschulen beschäftigt. An den staatlichen Hochschulen waren es 547 Personen im Jahr 1981 sowie 861 im Jahr 2003.

Gewöhnlich wird die Größendifferenz zwischen staatlichen und nichtstaatlichen Hochschulen in Deutschland im Sinne der Unterscheidung von Breiten- und Elitenbildung erklärt (Fried/Glass/Baumgartl 2007). Gegen diese Erklärung sprechen allerdings einige Befunde. Einer Befragung von 45 privaten Hochschulen zufolge, die Sperlich (2007) unternommen hat, verstehen sich 18 Einrichtungen nicht als Einrichtungen der Eliteförderung, 10 sind unentschieden und 17 sehen sich als Elitehochschulen. Bei einigen, etwa an der European Business School (EBS) Schloss Reichartshausen, trifft man in den Selbstdarstellungen (vgl. ausführlich unter 4.) auf die Formel von der „Ausbildung künftiger Führungskräfte“. Dieser Anspruch lässt die Frage entstehen, auf welche Weise ein zur Führung qualifizierender „Mehrwert“ des Bildungsangebotes gegenüber einem gewöhnlichen akademischen Programm erzeugt werden kann. Angesichts des wissenschaftlichen Universalismus kann es im strengen Sinne einen solchen Mehrwert auf der materialen Ebene der Lehrinhalte nicht geben. Als Einweihung in eine Art geheimen Wissens kann er nicht verstanden werden. Da im Bereich akademischer Lehre ein solcher Mehrwert kaum zu erzeugen ist, wählen private Hochschulen, die Eliteansprüche vertreten, einen anderen Weg. So sollen die Studenten an der Hochschule in Kontakt gebracht werden mit Angehörigen der etablierten Funktionseliten. Häufig werden als Lehrkräfte „erfolgreiche Führungskräfte der Wirtschaft“ oder „hochrangige Persönlichkeiten aus Medien, Politik, Stiftungen und Verbänden“ genannt. An einigen privaten Hochschulen werden zudem regelmäßig „Gala Dinners“ mit Führungspersönlichkeiten aus der Wirtschaft und aus der Politik veranstaltet.⁴² Diese Form der Elitebildung setzt nicht auf intellektuelle Unabhängigkeit von der Praxis und will nicht die Disziplin vermitteln, die das wissenschaftliche Denken verlangt. Sie zielt vielmehr auf standesgemäße kulturelle Assimilation und damit verbunden auf Privilegierung beim Zugang zu Spitzenpositionen. Sie nimmt sich aus wie ein schwacher Abglanz der Bildungsverhältnisse im Kaiserreich. Eine diesbezügliche Kritik Max Webers lässt diese Verwandtschaft erkennen, zugleich aber auch, wieweit sich die gesellschaftliche Entwicklung davon entfernt hat, und wie aussichtslos der Versuch ist, sie zu verteidigen. Max Weber schrieb 1919 zur Hochschulexpansion: „Dabei spielt, zum mindesten in Deutschland, der Wunsch mit, auf diesen Schulen in eine Couleur einzutreten, sich Schmissee ins Gesicht hauen zu lassen, satisfaktionsfähig und damit reserveoffiziersfähig zu werden und nachher im Kontor eine Vorzugschance auf die Hand der Tochter des Chefs zu haben: also sich zu assimilieren mit den Schichten der ‚Gesellschaft‘“ (Weber 1988: 510).⁴³

⁴¹ Diese Angaben beziehen auf das Jahr 2007 und wurden anhand der Webseiten dieser Hochschulen ermittelt.

⁴² Vgl. dazu die instruktiven Beschreibungen und Analysen in Bloch (2008: 188 ff. und 212 ff.) am Fall der Otto Beisheim School of Management in Vallendar (Rheinland-Pfalz).

⁴³ Auf einem hochschulpolitischen Forum bemerkte ein Vertreter der Wirtschaft zu dieser Form einer Elitebildung durch Assimilation: „Wir können in den Unternehmen keinen dieser jungen Leute gebrauchen, die von sich glauben, den Marschallstab im Tornister zu haben, weil sie an einem angeblichen Elite-Studiengang mehr oder minder erfolgreich teilgenommen haben. Wir brauchen hochqualifizierte akademisch ausgebildete Leute, die bereit sind, im Unternehmen unten anzufangen“ (Schneevoigt 2004: 48).

Aufs Ganze gesehen, lässt sich der begrenzte Umfang der nichtstaatlichen Hochschulen und die Öffnung der staatlichen kaum mit der Unterscheidung von Eliten- und Breitenbildung in Zusammenhang bringen.

Untersuchungen zur Elitenrekrutierung und -reproduktion können bislang „zu keinem Zeitpunkt die Existenz milieubildender, fachspezifischer Eliteuniversitäten ... in den Werdegängen der deutschen Eliten nachweisen“ (Kaina 2004: 12).

Ein interessanter Unterschied zwischen staatlichen und nichtstaatlichen Hochschulen ergibt sich hinsichtlich der Beziehung zwischen Hochschulexpansion und wirtschaftlichen Entwicklung. Die wirtschaftliche Entwicklung wurde als unabhängige Variable behandelt und anhand des Bruttoinlandproduktes pro Kopf gemessen, die Hochschulexpansion wurde als abhängige Variable behandelt und anhand der Studierendenzahlen bestimmt. Die einfache Regression ergibt bei nichtstaatlichen Hochschulen ein R^2 von 0,834 und bei den staatlichen ein R^2 von 0,793. Die wirtschaftliche Entwicklung erklärt also für beide Bereiche die Hochschulexpansion sehr gut. Um den Charakter des Zusammenhangs zwischen beiden Variablen genauer beschreiben zu können, wurden auch die Regressionen für die ersten Differenzen ermittelt. Sie betragen für die nichtstaatlichen Hochschulen $R^2=0,613$ und für die staatlichen Hochschulen $R^2=0,090$. Dies legt den Schluss nahe, dass der Zusammenhang im Falle der privaten Hochschulen kausalen Charakters⁴⁴ ist, im Falle der staatlichen Hochschulen aber nicht. Der Befund für die staatlichen Hochschulen stimmt mit anderen Befunden zum Zusammenhang von wirtschaftlicher Entwicklung und Hochschulexpansion überein (Reisz/Stock 2007). Diese Befunde zeigen, dass in den entwickelten westlichen Ländern die staatlichen Hochschulen parallel mit der wirtschaftlichen Entwicklung im Zuge einer allgemeinen Modernisierung expandieren, ohne dass es aber eine kausale Beziehung zwischen beiden gibt. Die Entwicklung der nichtstaatlichen Hochschulen in Deutschland ist demgegenüber, so legen die Befunde dieser Studie nahe, sehr viel direkter der wirtschaftlichen Entwicklung unterworfen. Als Organisationen sind die nichtstaatlichen Hochschulen in ihrer Finanzierung unmittelbar von der wirtschaftlichen Entwicklung abhängig, die staatlichen sind hingegen über die staatlichen Haushalte in ihrer Finanzierung gegenüber unmittelbaren wirtschaftlichen Effekten stärker abgepuffert.

Fasst man die Analysen zur Entstehung nichtstaatlicher und staatlicher Hochschulen und die Befunde zu ihrer Entwicklung zusammen, so ergibt sich für Deutschland das folgende Bild: Die Gründung nichtstaatlicher Hochschulen erübrigte sich in Deutschland, wo Kirche und Staat nicht scharf getrennt und die Kirchen staatlich privilegiert sind. In Deutschland wurden Universitäten seit dem Mittelalter vom Staat gegründet, auch wenn sie zugleich unabhängige Kooperationen waren. Da die Trennung von Staat und Kirche schwach war, standen sie kirchlichen Belangen offen. Religiöse Gründe für die Errichtung nichtstaatlicher Universitäten gab es deswegen, im Unterschied zur Entwicklung in Nordamerika, kaum. Aber auch unabhängig vom Verhältnis zwischen Staat und Kirche konnten säkulare Gründungsinteressen kaum entstehen. Die vor dem zweiten Weltkrieg zunehmende Bildungsnachfrage orientierte sich am staatlichen Beamtentum und strebte daher auch nach staatlichen Hochschulen. Diesem Interesse gaben die bestehenden Universitäten auch nach und inkorporierten die in Ansätzen entstandenen privaten Bildungseinrichtungen. Nach dem Zweiten Weltkrieg hatten die staatlichen Hochschulen dem Bürgerrecht der Bildungsfreiheit zu genügen und expandierten kräftig. Deswegen gab es auch jetzt für die Errichtung privater Hochschulen kaum eine Notwendigkeit. Hinzu kommt, dass der staatliche Hochschulbereich sich nach dem zweiten Weltkrieg durchweg an den universalistischen Kriterien der Wissenschaft orientierte. Abgesehen von der Unterscheidung von Universitäten und Fachschulen, die aber auch an distinktiver Kraft einbüßte, gab es keine gravierenden Reputationsunterschiede zwischen den einzelnen Hochschulen. Eine Gründung privater Hochschulen mit dem Anspruch, das allgemeine

⁴⁴ Zu diesem Verfahren, Zusammenhänge auf ihren kausalen Charakter hin zu prüfen, vgl. Hamilton(1995), Lütkeohl (2005) und Kittel/Winner (2005).

Niveau zu überbieten, lag daher bislang fern. Vor diesem Hintergrund wird der marginale Charakter des nichtstaatlichen Hochschulbereiches in Deutschland verständlich.

4.2.3. *Orientierung an der Wissenschaft – institutionelle Mechanismen der Angleichung zwischen staatlichen und nichtstaatlichen Hochschulen*

Die wenigen Publikationen, die es in Deutschland zum Bereich der nichtstaatlichen und privaten Hochschulen gibt, heben zumeist die Unterschiede zwischen diesen beiden Bereichen hervor und beziehen sich dabei auf solche Merkmale wie die Größe der Einrichtungen, die Art der Finanzierung, die Anzahl der Studiengänge, die Studiengebühren, die Studienabbrecherquoten etc. (Stannek/Ziegele 2005). Demgegenüber werden jene Mechanismen kaum wahrgenommen, die verhindern, dass sich private wie kirchliche Hochschulen allzu weit von den staatlichen entfernen. Diese Mechanismen sorgen dafür, dass die nichtstaatlichen Hochschulen sich an den Normen der Wissenschaft orientieren. Daneben zielen sie darauf ab, eine gewisse Stabilität dieser Hochschulen als Organisationen zu sichern. Für die Ähnlichkeit der staatlichen und nichtstaatlichen Hochschulen sorgen die staatlichen Anerkennungsverfahren durch die Bundesländer und die dabei geltenden Kriterien, die oben schon genannt wurden. Mehr und mehr gewinnt zum anderen die institutionelle Akkreditierung der nichtstaatlichen Hochschulen an Bedeutung. Diese soll nun ausführlicher behandelt werden.

Die institutionelle Akkreditierung von Hochschulen in nichtstaatlicher Trägerschaft wird seit dem Jahr 2001 im Auftrag des Bundes und der Länder durch den Wissenschaftsrat durchgeführt. Anlass war die seit den 1990er Jahren sprunghaft gestiegene Anzahl privater Hochschulen. Angesichts der unterschiedlichen organisatorischen Formen sollte die Vergleichbarkeit und die Qualität der Bildungsangebote an den privaten Hochschulen im Interesse der Studierenden gesichert werden (Bartz/Goll/Lütke-meier/Schwörer 2009). In einigen Landeshochschulgesetzen, beispielsweise in Brandenburg, wird die institutionelle Akkreditierung ausdrücklich als Bestandteil des Verfahrens genannt, um eine staatliche Zulassung zu erhalten.⁴⁵

In den „Empfehlungen zur Akkreditierung privater Hochschulen“ des Wissenschaftsrates heißt es: „So wirft die Etablierung privater Bildungsanbieter im deutschen Hochschulsystem neuartige Fragen für die Vergleichbarkeit und Qualitätssicherung der Bildungsangebote und Hochschuleinrichtungen auf. Notwendig ist, dass die Angebote und Leistungen der Hochschulen vergleichbar sind, die Mobilität der Studierenden gesichert ist und hohe wissenschaftliche Ansprüche an Studium und Lehre aufrecht erhalten werden“ (Wissenschaftsrat 2000: 3). Die staatliche Anerkennung einer Hochschule durch das Sitzland hat vor allem Implikationen prüfungsrechtlicher Art. Sie befugt dazu, Hochschulgrade zu vergeben und verleiht einen Anspruch auf öffentliche Mittel und steuerliche Vergünstigungen. Das Akkreditierungsverfahren soll hingegen dafür sorgen, dass in Lehre und Forschung wissenschaftliche Standards eingehalten werden (Wissenschaftsrat 2000: 25). Zugleich gibt es auch einen inneren Zusammenhang zwischen beiden Mechanismen. Mit der staatlichen Anerkennung einer Hochschule als hoheitlichem Akt wird zugleich deren Bindung an die verfassungsmäßig garantierte Wissenschaftsfreiheit vermittelt (Bartz/Goll/Lütke-meier/Schwörer 2009: 9 f.). Die Interessen des privaten Trägers der Hochschule, die partikularistischen Charakter haben können, dürfen die wissenschaftsimmanenten Standards von Forschung und akademischer Lehre nicht außer Kraft setzen. Deswegen sorgt der von Bund und Ländern getragene Wissenschaftsrat für die Einhaltung dieser Standards auf dem Wege der Akkreditierung.

Im Einzelnen liegen der institutionellen Akkreditierung die folgenden Kriterien zu Grunde:

- Die Hochschule muss Konzepte für ihren stabilen Betrieb vorlegen. Dieser muss „dem Qualitätsniveau einer staatlichen Hochschule entsprechen“ (Wissenschaftsrat 2000: 26).

⁴⁵ Vgl. § 79 Brandenburgisches Hochschulgesetz (BbgHG) vom 06.07.2004 mit der Änderung vom 11.05.2007.

- Die Hochschule muss über ausreichende personelle und materielle Ressourcen verfügen, um die Konzepte umsetzen zu können.
- Die Studienprogramme müssen nationalen und internationalen Standards entsprechen.
- „Freiheit der Lehre und Forschung sowie Vielfalt wissenschaftlicher und künstlerischer Theorien, Methoden und Lehrmeinungen müssen gewährleistet sein. (...) In Bezug auf den internen Betrieb der Hochschule müssen Aussagen über die Mitwirkungsmöglichkeiten der Hochschulangehörigen an der Gestaltung von Forschung, Lehre und Studium sowie über interne Entscheidungs- und Verwaltungsstrukturen vorliegen“ (ebenda: 26).
- Die Hochschule muss für die angestrebten Leistungsbereiche also für die Lehre, für die Forschung, für die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses sowie für die Weiterbildung, Verfahren der Qualitätssicherung einrichten. Die Hochschule muss nicht in allen genannten Leistungsbereichen tätig werden. Allerdings muss sie den Leistungsbereich der Lehre bedienen.

Im Zeitraum von 2001 bis 2008 hat der Wissenschaftsrat im Rahmen der Verfahren zur institutionellen Akkreditierung 32 Stellungnahmen verabschiedet, davon waren 6 negativ und 26 positiv. Andere Beobachter sprechen von 55 Verfahren bis Anfang 2009, wobei in 20 Fällen keine Akkreditierung erteilt wurde (Schmidt 2009). In einem zuletzt erschienenen Beitrag nennt der Leiter des Referats „Institutionelle Akkreditierung“ des Wissenschaftsrates 40 abgeschlossene Verfahren, von denen 6 negativ endeten, und etwa 20 Gründungsinitiativen, die bereits im laufenden Verfahren aus Qualitätsgründen abgebrochen wurden (Goll 2009: 6). Die Akkreditierungen werden zeitlich befristet für eine Zeitspanne zwischen fünf bis zehn Jahren erteilt. Akkreditiert werden sowohl Konzepte für zu gründende Hochschulen als auch Hochschulen, die bereits den Studienbetrieb aufgenommen haben. Hier werden die Leistungen in Lehre und Forschung bewertet.

Ein besonderes Problem wirft die Akkreditierung theologischer Hochschulen auf. Denn hier stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von Wissenschaftlichkeit und Bekenntnisgebundenheit. In einem Text, der von Mitarbeitern des Arbeitsbereiches „Institutionelle Akkreditierung“ der Geschäftsstelle des Wissenschaftsrates publiziert wurde, wird das folgende Verständnis von Wissenschaft entwickelt: „Wissenschaft im Sinne der gemäß (...) Grundgesetz garantierten Wissenschaftsfreiheit ist jeder ernsthafte und planmäßige Versuch zur Ermittlung von Wahrheit (d.h. wahren Aussagen) in Bezug auf einen bestimmten Forschungsstand. Von Wissenschaft kann nur dann gesprochen werden, wenn eine intersubjektive und interinstitutionelle Verständlichkeit, Mittelbarkeit und Nachprüfbarkeit ihrer Inhalte ebenso gegeben sind wie die Auseinandersetzung mit tradierten oder vorherrschenden Lehrmeinungen und alternativen Auffassungen. Dazu gehören auch institutionalisierte Formen der öffentlichen Darlegung, Rechtfertigung und Kritik von Erkenntnisansprüchen“ (Bartz/Goll/Lütke-meier/Schwörer 2009: 13).

Im Falle einer theologischen Hochschule werden, im Unterschied zur Religionswissenschaft, religiöse Glaubensaussagen mit einem Wahrheitsanspruch vertreten. In Bezug auf das Verhältnis zwischen diesem und dem wissenschaftlichen Wahrheitsanspruch geht der Wissenschaftsrat von der Prämisse aus, dass eine Akkreditierung nicht dadurch ausgeschlossen wird, „dass eine Bildungseinrichtung Theologie als eine auf den Glauben bezogene Wissenschaft betreibt“ (Wissenschaftsrat 2008: 46). Erst „wenn aufgrund eines Bekenntnisses etablierte geistes- und/oder naturwissenschaftliche Fragestellungen, Methoden und Erkenntnisse in Lehre und Forschung a limine nicht rezipiert und erörtert werden, dann wird die Wissenschaftlichkeit einer solchen Theologie im Sinne von Art. 5, Abs. 3, Satz 1 GG in Frage gestellt“ (ebenda: 46). Die Bindung an das Bekenntnis darf nicht jenen oben genannten Merkmalen der Wissenschaft widersprechen, insbesondere nicht den in diesen Merkmalen implizierten Regeln rationaler Argumentation und Begründung.

Wie im konkreten Fall mit dieser Prämisse des Akkreditierungsverfahrens umgegangen wird, soll im Folgenden am Beispiel der Akkreditierung der Freien Theologischen Akademie Gießen (FTA) ge-

zeigt werden. Die FTA versteht sich als Stätte wissenschaftlicher Forschung im Bereich evangelikaler Theologie. Im Zuge des Akkreditierungsverfahrens hat die FTA eine Reihe von Anpassungen vollzogen. Zunächst hat die Akkreditierung dazu geführt, dass die FTA ihre Bekenntnisgrundlage neu definieren musste. Sie bekennt sich zwar unverändert „zur göttlichen Inspiration der Heiligen Schrift, ihrer völligen Zuverlässigkeit und höchsten Autorität in allen Fragen des Glaubens und der Lebensführung“. Allerdings wird die Irrtumsfreiheit der Heiligen Schrift, wie sie in der so genannten „Chicago-Erklärung zur Irrtumslosigkeit der Bibel“ behauptet wird, nicht mehr als exklusiver Maßstab der Schriftauslegung verstanden. Die FTA habe damit, so der Akkreditierungsbericht des Wissenschaftsrates, eine notwendige Voraussetzung für eine wissenschaftliche Auslegung der Bibel und für wissenschaftliches Arbeiten an der Theologischen Akademie geschaffen (Wissenschaftsrat 2008). Ferner wurden Anpassungen vorgenommen, die die Struktur der Hochschule und die Studiengänge betreffen. Die FTA hat ihre Satzung geändert und im Interesse der akademischen Freiheit ihre Eigenständigkeit gegenüber dem Träger in akademischen Angelegenheiten erklärt. Aus der Studienordnung wurde der Bekenntnisvorbehalt für Studienbewerber entfernt. Neben der allgemeinen Hochschulreife bestehen daher keine weiteren formalen Bedingungen für die Aufnahme eines Studiums. In struktureller Hinsicht musste die FTA sich von zwei Instituten trennen, die keine wissenschaftlichen, sondern rein politische Interessen verfolgen.

Neben den staatlichen Anerkennungsverfahren und der Akkreditierung sorgen auch die Verfahren zur Aufnahme von Hochschulen in die Deutsche Forschungsgemeinschaft und in die Hochschulrektorenkonferenz für eine Angleichung der privaten Hochschulen an jene normativen Standards der Wissenschaft und der akademischen Bildung, die für die staatlichen Hochschulen gelten. Die Entscheidung über die Aufnahme einer Hochschule als Mitglied der DFG richtet sich danach, „ob unabhängige Forschung zu den grundlegenden Aufgaben der Institution gehört und welchen Umfang die Forschung im Verhältnis zur gesamten Aktivität der Einrichtung hat“ (Deutsche Forschungsgemeinschaft 1998). Der Mitgliedschaftsstatus in der DFG ist nicht mit direkten Vorteilen verbunden, gleichwohl gilt er als Nachweis einer hohen wissenschaftlichen Reputation der Hochschule und trägt so zu deren Attraktivität auch gegenüber den Bildungsinteressenten bei. Ähnliche Voraussetzungen müssen die Hochschulen erfüllen, um Mitglied der Hochschulrektorenkonferenz zu werden.

Ebenfalls nach identischen Kriterien werden staatliche und nichtstaatliche Hochschulen bei der Akkreditierung ihrer BA- und MA-Studiengänge behandelt.⁴⁶

Ferner gibt es neben den nationalen Akkreditierungsagenturen für Business Schools bereits die ersten internationalen Agenturen, die weltweit die Lehre nach einheitlichen Standards bewerten. Etliche private Business Schools in Deutschland haben eine Akkreditierung ihrer Studiengänge bei der „Foundation for International Business Administration Accreditation“ (FIBAA) erworben (vgl. die Liste der Studiengänge in Stannek/Ziegele 2005: 61). Bei dieser globalen Normierung der Standards angemessener Lehre ist die Trägerschaft der Hochschulen ebenfalls ohne Bedeutung (Hedmo/Sahlin-Andersson/Wedlin 2007).

4.2.4. *Lehre und Forschung*

Private Hochschulen bieten zumeist ein sehr eng begrenztes Feld von Studienfächern an. Die überwiegende Mehrheit der hier eingeschriebenen Studierenden, nämlich 70 Prozent, studiert wirtschafts- und rechtswissenschaftliche Fächer. Etwa 15 Prozent studieren Mathematik und naturwissenschaftliche Fächer, etwa 10 Prozent ingenieurwissenschaftliche Fächer. Die restlichen 5 Prozent sind zumeist Studierende in künstlerischen Studiengängen (Stannek/Ziegele 2005: 36).

⁴⁶ Zum rechtlichen Status dieser Verfahren vgl. Lege 2006 und Lege 2008.

Auf Seiten der Fachhochschulen mit kirchlichem Träger fallen besonders jene ins Gewicht, die Professionelle im sozialpflegerischen Bereich ausbilden. Die Ausrichtung auf allgemeine soziale Dienste entspringt dem kirchlichen Auftrag zur Diakonie. Die kirchlichen Fachhochschulen bieten die Studiengänge Soziale Arbeit, Religionspädagogik, Gemeindepädagogik, Gemeindediakonie, Pflegewissenschaft, Pflegepädagogik, Pflegemanagement und Heil- bzw. Sonderpädagogik an. Sie stellen in Deutschland etwa ein Drittel aller Studienplätze in Pflegestudiengängen bereit.

Die kirchlichen Fachhochschulen bedürfen der staatlichen Anerkennung. Dies ist die Voraussetzung für die Einbeziehung ihrer Abschlüsse in das staatliche Berechtigungswesen. Die Anerkennung impliziert, dass die kirchlichen und die staatlichen Hochschulen als gleichwertig gelten. Das betrifft auch Forschung und Lehre: „Gleichwertig kann die kirchliche Fachhochschule mit der staatlichen (...) nur dann sein, wenn der kirchliche Träger ihr und ihren Lehrenden das Maß an die Sachgesetzlichkeit des Wissenschaftsprozesses respektierenden Autonomie gewährt, das heute Standard für Forschung und Lehre ist“ (Solte 2003: 474). An den evangelischen Fachhochschulen hat die Konfessionszugehörigkeit der Bewerber beim Hochschulzugang vollständig an Bedeutung verloren. Auch die katholischen Fachhochschulen öffnen sich in dieser Beziehung. Einschränkungen gibt es an einigen katholischen Einrichtungen, die den Anteil der nichtkatholischen Studierenden auf etwa 20 Prozent begrenzen (Solte 2003: 478).

Grundsätzlich unterliegen die BA- und MA-Studiengänge an kirchlichen wie an privaten Hochschulen der Studiengangakkreditierung. Diese folgt, wie wir hatten schon darauf hingewiesen, grundsätzlich den gleichen Kriterien wie die Akkreditierung der Studiengänge an staatlichen Hochschulen.

Daten zur Forschung werden von den privaten wie von den kirchlichen Hochschulen nicht systematisch veröffentlicht. Forschungsstatistiken zu nichtstaatlichen Hochschulen liegen nicht vor. Informationen über die Forschungsaktivitäten an nichtstaatlichen Hochschulen enthalten aber die Webseiten, auf denen sich die Hochschulen selbst darstellen. Auf die Ergebnisse dieser Analysen kommen wir unter 4.4. zurück, wenn es um die Selbstdarstellungen der nichtstaatlichen Hochschulen insgesamt geht.

4.3. Überlebensanalyse der Hochschulen

Nichtstaatliche Hochschulen sind – im Gegensatz zu den staatlichen – instabil. Im Folgenden soll es um die Bestandschancen der Hochschulorganisationen gehen, also um die Frage, welche Faktoren Einfluss auf das Überleben privater Hochschulen haben. Um dies zu analysieren, wurden Cox-Regression Survival-Modelle benutzt. Eine Vielzahl von Merkmalen wurde darauf hin untersucht, ob sie sich auf die Überlebenswahrscheinlichkeit der Hochschulen auswirken.⁴⁷

Geeignete Daten liegen für die Zeitspanne von 1980 bis 2006 vor. In diesem Zeitraum existierten insgesamt 131 private, 49 kirchliche und 292 öffentliche Hochschulen. Davon wurden 24 private Hochschulen geschlossen, neun kirchliche und 21 öffentliche. Die Überlebensrate für kirchliche Hochschulen beträgt 0,96, für private Hochschulen 0,94 und für staatliche Hochschulen 0,98. Diese Raten geben die Wahrscheinlichkeit wieder, dass eine Hochschule in der Zeitspanne von 1980 bis 2006 überlebt hat. Untersucht wurde der Einfluss verschiedener Variablen auf die Überlebensraten. Mit dem Alter der Hochschulen verbinden sich nur geringe Effekte. Kirchliche Hochschulen hohen Alters haben größere Überlebenschancen. Das Risiko, schließen zu müssen, vermindert sich mit dem Alter um ein Prozent. Allerdings ist die Signifikanz hier eher schwach (Sig.=0,1795). Für private und für staatliche Hochschu-

⁴⁷ Zur Methodik dieser Analysen vgl. Anhang.

len lässt sich ein solcher Zusammenhang nicht feststellen.⁴⁸ Ohne Einfluss auf die Überlebenschancen ist auch die Anzahl der Studierenden. Dies trifft sowohl für kirchliche, wie auch für private und für staatliche Hochschulen zu. Angesichts der häufig vertretenen Annahme, dass kleinere Organisationen ein größeres Risiko haben, geschlossen zu werden, ist dies ein überraschender Befund. Ohne Bedeutung für die Überlebenschance ist auch die Anzahl der Absolventen. Hingegen erhöht der Umfang des Lehrpersonals die Überlebenschancen der kirchlichen Hochschulen um 3,5 Prozent (Sig.=0.0058). Für private Hochschulen ist der Zusammenhang nicht signifikant.

Für die weiteren Variablen, die in die Untersuchung einbezogen wurden, lassen sich keine Effekte hinsichtlich der Überlebenswahrscheinlichkeit feststellen. Ob die Hochschulen das Recht zur Promotion oder zur Habilitation haben, ob sie über eine größere oder kleinere Betreuungsrate verfügen, ob sie einen großen Teil der Studierenden zu einem Abschluss führen oder nicht, ob der Anteil der nebenberuflich Lehrenden groß oder klein ist, all dies übt keinen signifikanten Einfluss auf das Überleben der Hochschulen aus.

Aufs Ganze gesehen scheint die Überlebensfähigkeit nichtstaatlicher Hochschulen nicht von Merkmalen abzuhängen, die sich mit der Qualität von Lehre und Forschung in Zusammenhang bringen lassen. Über betriebswirtschaftliche Faktoren des Überlebens können hier keine Aussagen getroffen werden, da die Hochschulstatistik keine entsprechenden Daten bereitstellt.⁴⁹

4.4. Selbstdarstellung nichtstaatlicher Hochschulen

4.4.1. *Mission*

Verbreitet ist die These, private und kirchliche Hochschulen würden dann gegründet, wenn die staatliche Bildungspolitik der Nachfrage nach Studienplätzen nicht gerecht wird (Levy 1986, Reisz 2003). Es gibt demnach Sonderinteressen an Bildung, für die der Staat nicht in Frage kommt, weil er sich nicht zuständig fühlt, und von den entsprechenden Interessenten auch nicht für zuständig gehalten wird (Geiger 1986). Die verschiedenen Trägergruppen, die im Bereich privater und kirchlicher Hochschulen in Deutschland aktiv geworden sind, hatten wir oben (unter 4.1.1 und 4.1.2.) bereits genannt. Zu fragen ist, ob diese Gruppen partikulare Bildungsinteressen mit ihren Hochschulgründungen verbinden. Eine Antwort soll gewonnen werden anhand einer Auswertung der Internetseiten, auf denen sich die Hochschulen selbst darstellen. Es wurden die Internetseiten sämtlicher privater Hochschulen (Stand September 2007) ausgewertet.

Zunächst werden die Missionen der Hochschulen analysiert. Die entsprechenden Äußerungen charakterisieren die Einrichtung als ganze und machen deutlich, an welche Bildungsinteressen und Interessenten sie sich richtet.

Wie sich zeigt, nennen 39 Prozent der nichtstaatlichen Hochschulen eine offene und nicht weiter spezialisierte Mission. Sie richten sich weder an spezifische Adressatengruppen noch geben sie an, spezifische Sonderinteressen zu bedienen. 46 Prozent der Hochschulen vertreten eine eingeschränkte Mission. Darunter sind Hochschulen, deren Mission auf religiöse Gruppen abzielt. Ihr Anteil beträgt 27,6 Prozent. Weitere 7,6 Prozent der Hochschulen geben in ihren Missionen an, ein Interesse der Wirtschaft zu bedienen und 4,8 Prozent ein Interesse bestimmter Berufsgruppen. Einen regionalen Bezug heben 2,9 Prozent der Hochschule hervor. Eine Hochschule nennt ständische Bezüge, indem sie sich als Einrich-

⁴⁸ Bei der Interpretation dieses Ergebnisses ist zu berücksichtigen, dass die Altersunterschiede zwischen den privaten Hochschulen relativ klein sind.

⁴⁹ Einen ersten Versuch, in einer betriebswirtschaftlichen Perspektive die Merkmale erfolgreicher privater Hochschulen auf der Grundlage von Befragungsdaten zu bestimmen, unternimmt Sperlich (2007).

tung für den „Mittelstand“ präsentiert, und ebenfalls eine Hochschule nennt weltanschauliche Sonderinteressen. Keine Mission formulieren 15,2 Prozent der Hochschulen.

Die Hochschulen mit einer eingeschränkten und spezialisierten Mission verfügen über signifikant weniger Lehrende, weniger Studierende und einen kleineren Anteil weiblicher Studierender als die Hochschulen mit einer offenen oder allgemeinen Mission.

Ferner gibt es eine Anzahl von Hochschulen, immerhin 53,9 Prozent, die in ihrer Mission eine internationale Ausrichtung hervorheben.

4.4.2. Orientierung der Lehre

Daneben beschreiben die Hochschulen in ihren Selbstdarstellungen die Orientierungen, denen ihre Lehre folgen soll. Ob sie das auch tatsächlich tun, konnten wir nicht überprüfen. Die Angaben zur Lehre, die im Folgenden unterschieden werden, werden zum Teil nebeneinander genannt. Die Orientierungen schließen sich gegenseitig weder empirisch noch theoretisch aus.

Die Selbstbeschreibungen von 17,7 Prozent der nichtstaatlichen Hochschulen verweisen darauf, dass ihre Lehre (a) wissenschaftlichen Charakters ist, wobei auf eine Beziehung der Lehre zur Forschung verwiesen wird. 16 Prozent wollen (b) mit ihrer Lehre zur Bildung handlungsfähiger Bürger beitragen. 21,3 Prozent geben an, die Lehre (c) an der Berufswelt auszurichten und zwar unter dem Gesichtspunkt, Führungsqualitäten zu erzeugen. Ein Beispiel sei zitiert: „Das wirtschaftswissenschaftliche Studienangebot der WHL richtet sich an Akademiker, die sich für Führungsaufgaben qualifizieren möchten. Wer ein Fernstudium an der WHL absolviert, erwartet zu Recht einen raschen, deutlichen Karriereschub und Prestigegewinn“ (WHL Wissenschaftliche Hochschule Lahr).⁵⁰ Entsprechende Aussagen finden sich besonders häufig in den Selbstbeschreibungen privater Business Schools.

Häufig findet sich die Angabe, die Lehre an der beruflichen Praxis auszurichten, in zwei weiteren Varianten: Eine zweite Variante (d) stellt als Ziel den Erwerb von Fertigkeiten eher technisch-instrumentellen Charakters in den Mittelpunkt:

„Der Kern unseres Studienmodells ist es, relevantes Wissen zu vermitteln und in der Praxis anzuwenden. Das wichtigste Qualitätsmerkmal dabei ist der starke Praxisbezug. Dieser zieht sich durch das gesamte Studium und bereitet unsere Absolventen intensiv und erfolgreich auf das Arbeitsleben vor. Zu Beginn des Studiums steht die Vermittlung der später für die Praxis relevanten theoretischen Grundlagen, Soft Skills und Arbeitstechniken im Vordergrund. In einer zweiten Phase werden die erlernten Techniken in praxisnahen Übungen und Modellen angewandt und vertieft. In der dritten Phase arbeiten die Studenten parallel zu den Vorlesungen an konkreten Projekten, häufig in Unternehmen, bei denen sie anschließend eingestellt werden. Unser Erfolg spricht für uns: Fast ein Drittel unserer Studenten findet während eines Praktikums den zukünftigen Arbeitgeber, ein Großteil unserer Absolventen steigt direkt nach dem Studium in den Job ein“ (SRH Hochschule Heidelberg: Unser Studienmodell)⁵¹.

Eine solche Ausrichtung findet sich bei 53,3 Prozent der Hochschulen.

Eine dritte Variante des berufsbezogenen Selbstverständnisses hat (e) eher professionellen Charakter, insofern es ausdrücklich auf die Fähigkeit zur Selbstreflexion des beruflichen Handelns orientiert.⁵² Wir zitieren als Beispiel die Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin:

„Im Mittelpunkt von Fachlichkeit und Lehrinhalten stehen die Studierenden und deren qualifizierte Berufsausbildung. Diese basiert auf wissenschaftlich fundierter Lehre, anwendungsbezogener Forschung und reflektierter praktischer Einübung. Die ausgewogene Kombination theoretischer, methodischer und praktischer Inhalte zielt darauf ab, das in der Lehre vermittelte Wissen sowie die erlernten Handlungsfertigkeiten auch mit einer Stärkung der personalen Kompetenzen der Studierenden zu verbinden. Es sollen hoch qualifizierte Fachkräfte

⁵⁰ Quelle: http://www.whl-lahr.de/startseite/ueber_die_whl/die_hochschule/profil.13010.8478,10231,13013,13010.htm (Zugriff 01/2009).

⁵¹ Quelle: <http://web.fh-heidelberg.de/de/fh-heidelberg/3518.html> (Zugriff 05/2008).

⁵² Vgl. zu diesem Professionsverständnis: Lenhardt (2005), Stock (2005).

ausgebildet werden, die zur eigenverantwortlichen Tätigkeit in sozialen Berufen befähigt sind. Ziel ist es, die Studierenden zu Sozialprofessionellen auszubilden, die ihre praktische Tätigkeit wissenschaftlich analysieren und reflektieren können, um so möglichst adäquat auf die Bedarfe der Adressatinnen und Adressaten ihrer sozialprofessionellen Interventionen zu reagieren.“⁵³

Eine professionelle Ausrichtung der Lehre vermerken 49,3 Prozent der Hochschulen, darunter vor allem kirchliche Hochschulen für Sozialpflege und Sozialwesen.

Die unterschiedlichen Orientierungen der Lehre korrelieren nur schwach miteinander. Die technisch-instrumentelle und die professionelle Variante der berufsbezogenen Orientierung korrelieren miteinander, allerdings mit negativem Vorzeichen (-0,552**). Beide Orientierungen schließen sich gegenseitig in den Selbstdarstellungen aus.

Die verschiedenen Ansprüche, denen die Lehre gerecht werden soll, lassen sich zu zwei Clustern zusammenfassen. Im Zentrum des einen Clusters steht die technisch-instrumentelle Variante der Berufsorientierung, im Zentrum des anderen die professionelle Variante. Von den untersuchten etwa 100 Hochschulen stehen 49 dem ersten Cluster nahe und 34 dem zweiten Cluster.

4.4.3. *Forschung*

Daten zur Forschung werden von den privaten wie von den kirchlichen Hochschulen nicht systematisch veröffentlicht. Um Informationen über die Forschungsaktivitäten an nichtstaatlichen Hochschulen zu erhalten, wurden deren Webseiten ausgewertet.

In einem ersten Analyseschritt wurde geprüft, ob (a) auf den Webseiten überhaupt Hinweise auf eigene Forschungsaktivitäten zu finden sind (Ist ein Link „Forschung“ auf den Webseiten enthalten?), ob (b) eigene Forschungsprojekte genannt werden, (c) ob wissenschaftliche Publikationen ausgewiesen werden, und (d), ob wissenschaftliche Kooperationspartner aufgeführt werden.

51 Prozent der Hochschulen haben einen Link „Forschung“ auf ihren Seiten, 43 Prozent nennen eigene Forschungsprojekte, 54 Prozent verweisen auf wissenschaftliche Publikationen der Mitarbeiter und 56 Prozent der Hochschulen nennen wissenschaftliche Kooperationspartner.

Für weitere Analysen wurde aus der Anzahl der Nennungen zu den vier Merkmalen (a) bis (d) ein kumulativer ordinaler Indikator entwickelt. Er soll die Bedeutung zum Ausdruck bringen, die der Forschung in den Selbstbeschreibungen insgesamt zugemessen wird. Bei 22 Prozent der Hochschulen ist kein einziges Merkmal mit einer Nennung vertreten, bei 16 Prozent der Hochschulen findet sich für ein Merkmal eine Nennung, bei 7 Prozent für zwei Merkmale, bei 14 Prozent für drei und schließlich bei 32 Prozent der Hochschulen für alle vier Merkmale. Vor allem bei den drei Einrichtungen mit Universitätscharakter, bei den philosophisch-theologischen Hochschulen sowie bei den kirchlichen Hochschulen zur Ausbildung von Professionen im Bereich der Sozialarbeit sind für sämtliche Merkmale Nennungen zu finden. Vor allem diese Einrichtungen können mit einer eigenen Forschung aufwarten.

Untersucht wurden außerdem Zusammenhänge zwischen der Bedeutung der Forschung und der Ausrichtung der Mission und der Lehrorientierung. Überraschend ist, dass die der Forschung zugemessene Bedeutung nicht im Zusammenhang steht mit dem Charakter der Mission. Jene Hochschulen, die sich durch eine offene Mission auszeichnen und diese nicht auf bestimmte Interessen- oder Adressatengruppen fokussieren und daher eher eine universalistische Orientierung zu pflegen scheinen, messen der Forschung nicht unbedingt eine höhere Bedeutung zu. Dies hat seine Ursache vor allem darin, dass jene Hochschulen, die in ihren Leitbildern auch religiöse Orientierungen zum Ausdruck bringen, also die philosophisch-theologischen Hochschulen sowie die kirchlichen Hochschulen zur Ausbildung von Professionen im Bereich der Sozialarbeit, fast durchweg der Forschung eine hohe Bedeutung zuschreiben.

⁵³ Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin: Profil für Studium, Lehre und Forschung. Berlin 2006.

Ferner zeigen sich Zusammenhänge zwischen dem Gewicht, das der Forschung beigemessen wird, und den beiden Clustern, die für die Variablen (a) bis (e) zur Ermittlung der Lehrerorientierung gebildet wurden. Im „technisch-instrumentell“ geprägten Cluster messen von den 49 Hochschulen, die dieses Cluster umfasst, nur 13 Hochschulen (27 Prozent), der Forschung die höchste Bedeutung bei. Demgegenüber trifft dies von den 34 Hochschulen, die das „professionelle“ Cluster umfasst, immerhin für 19 Hochschulen (56 Prozent) zu. Nichtstaatliche Hochschulen, die ihre Lehre eher in einem professionellen Sinne auslegen, weisen der eigenen Forschung einen sehr viel größeren Stellenwert zu, als jene Hochschulen, die in ihren Selbstdarstellungen ein eher technisch-instrumentelles Verständnis der akademischen Lehre entwickelt haben.

4.4.4. *Personal*

Zum Personal finden sich insgesamt nur spärliche Angaben in den Selbstdarstellungen. Man könnte erwarten, dass Hochschulen, die sich an bestimmte Adressatengruppen wenden oder spezifische Interessen oder weltanschauliche Positionen vertreten, auch ihr Personal nach analogen Kriterien rekrutieren. In den Selbstdarstellungen finden sich aber kaum entsprechende Hinweise. Nur in zwei Fällen, es handelt sich um Theologische Hochschulen, wird die religiöse Zugehörigkeit der Lehrenden thematisiert.

Häufig verweisen die nichtstaatlichen Hochschulen allerdings auf einen spezifischen Bezug zur beruflichen Praxis, durch den sich ihr Lehrpersonal auszeichne. In den Selbstbeschreibungen von 86 Hochschulen wird dieses Merkmal hervorgehoben. Ob dies zu Lasten der wissenschaftlichen Qualifikation geht, kann allerdings anhand der vorliegenden Daten nicht geprüft werden. Gleichwohl ist festzustellen, dass ein sehr großer Teil der Hochschulen nicht mit akademischen Qualifikationen und wissenschaftlicher Reputation, sondern mit den berufspraktischen Erfahrungen des Personals wirbt.

4.4.5. *Studierende*

Auch für die Studierenden könnte man einen Zusammenhang zwischen dem Charakter der Mission (offen / eingeschränkt) und Zulassungskriterien vermuten. Zunächst ist hier festzustellen, dass sich die Hochschulen von Ausnahmen abgesehen zur Geltung universalistischer Leistungskriterien bekennen. In 14 Fällen werden neben diesen Leistungskriterien, an deren Geltung die staatliche Anerkennung als Hochschule gebunden ist, auch andere Zulassungskriterien ins Spiel gebracht. Als Beispiel sei aus den Erläuterungen zum Zulassungsverfahren der Katholischen Stiftungshochschule München zitiert: „Die Studienbewerber/innen sind verpflichtet, eine Anerkenniserklärung abzugeben, in der der besondere Charakter als kirchliche Hochschule wie folgt anerkannt wird: ‚Die Katholische Stiftungshochschule ist dem christlichen Menschenbild verpflichtet. Das Studium entspricht dem Auftrag der Katholischen Kirche, sich im sozialen, pflegerischen und caritativen Bereich sowie in der Erziehung und Bildung zu engagieren.‘ Die Anerkenniserklärung wird mit dem Zulassungsbescheid zugestellt. Es werden Lehrveranstaltungen angeboten, die den Charakter der Hochschule unterstreichen und das Lehrangebot ergänzen. Die Hochschule beschränkt sich nicht darauf, Fachwissen zu vermitteln; sie will die Absolvent/innen befähigen, ihren Beruf aufgrund christlicher Werthaltungen und Wertentscheidungen auszuüben.“⁵⁴

Die Konfessionszugehörigkeit ist nur in Ausnahmefällen ein Zulassungskriterium. Leider liegen keine Befunde vor, wie sich dies im Zeitverlauf verändert hat. Gleichwohl ist zu erwarten, dass solche Merkmale weiter an Bedeutung verlieren. Vor allem werden sich die Hochschulen immer weniger dem

⁵⁴ Katholische Stiftungshochschule München: Erläuterungen zum Zulassungsverfahren 2007/2008 für den Studiengang Soziale Arbeit. München 2007.

Druck der Akkreditierungsagenturen entziehen können, die – wie wir oben bereits zeigen konnten – auf der Durchsetzung von Kriterien eines wissenschaftlichen Universalismus bestehen.

5. Rumänien

Private Hochschulen entstanden in Rumänien zum ersten Mal mit der Liberalisierung, die 1990 einsetzte. Dass es private Hochschulgründungen davor nicht gab, erklärt sich aus der späten gesellschaftlichen Entwicklung Rumäniens. Das wird im ersten Kapitel mit Blick auf die vorkommunistische und kommunistische Periode skizziert. Dem schließt sich eine Darstellung der privaten Hochschulgründungen nach 1990 an. Im zweiten Kapitel wird untersucht, wie sich die Privathochschulen im Vergleich mit den öffentlichen Hochschulen entwickeln, ob sie sich diesen angleichen oder ein davon abweichendes Profil entwickeln.

5.1. Entstehungsgeschichte des privater Hochschulen

5.1.1. *Hochschulentwicklung bis 1945*

Die erste Hochschule im heutigen rumänischen Raum war wahrscheinlich die Jesuitische Universität in Cluj (damals Kolozsvár), gegründet im Jahr 1581. An den Höfen in Iași und Bukarest waren erst im 17. Jahrhundert fürstliche Akademien entstanden, in Cluj und in Alba Iulia katholische Universitäten. Das rumänische Hochschulwesen ist damit von Anfang an mit der staatlichen Bürokratie verbunden. Entscheidend war seine Bindung an das Beamtentum. Dass sich die Universitäten nicht Hand in Hand mit freien Professionen entwickelten, ist zurückzuführen auf die schwache Rolle der Gilden und professionellen Körperschaften, sowie auf die späte Urbanisierung.

Das junge Entstehungsalter der Universitäten unterscheidet die rumänische Hochschulentwicklung von der mittel- und osteuropäischen. Die Anfänge des modernen rumänischen Hochschulsystems setzt man aber am Besten mit zwei Hochschulgründungen an, die westeuropäischen Modellen der Moderne folgten. Das sind die „Academia Mihaileana“, die 1834 in Iași gegründet wurde und sich an deutschen Vorbildern orientierte, und die Polytechnische Hochschule, die 1818 in Bukarest nach dem napoleonischen Modell als „Hohe Technische Schule“ eingerichtet wurde. Hochschulen mit der Bezeichnung Universität entstanden erst nach der Entstehung des rumänischen Staates im Jahr 1859, also im Zusammenhang mit der Entwicklung der Nation und des Nationalstaates. Die erste Universität wurde 1860 in Iași gegründet und die zweite 1864 in Bukarest.

Das rumänische Hochschulwesen entstand ohne Bezüge zu Bildungsverhältnissen, die der Unterscheidung zwischen staatlichen und privaten Hochschulen vorangingen.

Nichtstaatliche Hochschulen wurden in Rumänien erst spät gegründet. Es gab zwar kirchliche Hochschulen, aber die galten zunächst als öffentliche Einrichtungen und wurden nach der Staatsgründung den gleichen rechtlichen Regelungen unterstellt wie die staatlichen.

5.1.2. *Hochschulenwicklung in der kommunistischen Periode*

Das rumänische Hochschulwesen war vor dem Sturz des kommunistischen Regimes weniger entwickelt als das der anderen Länder des Ostblocks. Zwar war die Studierendenquote Ende der 1980er Jahre in allen Staaten Osteuropas zurückgegangen, aber die rumänische war die niedrigste (Reisz/Stock 2007).

Sie lag 1989, im letzten Jahr vor der Wende, mit 70,62 pro 10.000 Einwohner auf demselben Niveau wie 1965 (68,65). Die Quote im bulgarischen Hochschulsystem lag damals bei 177,83 Studenten per 10.000 Einwohnern und im ungarischen bei 97,13, um nur zwei Vergleichsdaten aus Nachbarstaaten zu nennen. Die rumänische Quote befand sich im Jahr 1989 auf dem Niveau der westdeutschen im Jahr 1970. Dafür hatten ein strikter Numerus clausus und restriktive Aufnahmeprüfungen gesorgt.

Die Nachfrage nach Studienplätzen hatte dagegen schon vor 1989 zugenommen. So kamen 1989 acht Bewerber auf einen Studienplatz in einer Medizinischen Hochschule, zehn auf einen Studienplatz in den Rechtswissenschaften, und fünf auf einen Studienplatz in der wenig populären Mathematik (Reisz 1992). Das aufgestaute Bildungsinteresse hatte verschiedene Ursachen. Die restriktive Zulassungspolitik trug dazu bei, dass die Hochschulen Elitecharakter behielten und das Studium zu einem begehrten Mittel sozialen Aufstiegs wurde. Dies umso mehr, als alternative Möglichkeiten sozialen Aufstiegs wie die Vererbung von Eigentum, Abstammungsprestige oder Aufstieg durch politische Karrieren kaum gegeben waren. Hochschulbildung war in den Jahren der kommunistischen Diktatur die einzige legitime Alternative der Statusdifferenzierung. Das unterdrückte Bildungsinteresse brach sich Bahn, als die neue offene Gesellschaft persönliche Entscheidungen zur Basis der Bildungs- und Berufskarrieren machte (Barzea 1996, Nicolescu 2002, Reisz 1992).

Bis 1989 begünstigte die rumänische Hochschulpolitik wie die der anderen Ostblockstaaten die ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge. Hier waren 1988 74 Prozent der Studierenden eingeschrieben. Motiviert war diese Hochschulpolitik durch die marxistisch-leninistische Vorstellung, die Industrie sei die Basis der gesellschaftlichen Entwicklung. Die übrigen Wirtschaftszweige galten demgegenüber als nicht-produktiv, die Landwirtschaft ausgenommen. Die Hochschulen sollten also der nationalen Wirtschaftsentwicklung dienen und Spezialisten ausbilden, die vor allem in der Industrie benötigt würden. Die staatliche Hochschulplanung stellte Bedarfspläne auf und berechnete danach die Zahl der für notwendig erachteten Hochschulabsolventen. Die staatliche Arbeitskräftelenkung sollte die Hochschulabsolventen dort einsetzen, wo ein entsprechender Bedarf festgestellt worden war. Es war schwierig, Widerstand gegen die Planungsentscheidungen auszuüben.

Die bildungsökonomische Staatsplanung war mit Reformen durchgesetzt worden, die als „Ceausescu kleine Kulturrevolution“ bezeichnet wurden. Ceaușescu hatte seine diesbezüglichen Vorstellungen 1971 in einer Rede auf der Sitzung des Leitungskomitees des Zentralkomitees der Rumänischen Kommunistischen Partei vorgetragen. Er präsentierte dort „Vorschläge für Maßnahmen zur Verbesserung der politisch-ideologischen Tätigkeiten, der marxistisch-leninistischen Bildung der Parteimitglieder und aller Werktätigen“ („Propuneri de măsuri pentru îmbunătățirea activității politico-ideologice, de educare marxist-leninistă a membrilor de partid, a tuturor oamenilor muncii“).

Die Versammelten stimmten einmütig zu, woraufhin bis zum akademischen Jahr 1975/76 acht Hochschulen und 58 Fakultäten geschlossen wurden. Einige wissenschaftliche Disziplinen sind damals vollständig verschwunden, so z.B. die Psychologie und Soziologie. Andere wurden nur noch in der Parteiakademie gelehrt wie z.B. Journalismus. Die Lehrpläne der verbliebenen Fächer wurden zentral festgelegt, in manchen ideologienahen Disziplinen mit Hilfe national verpflichtender Lehrbücher, so zum Beispiel in der Philosophie und Politischen Ökonomie. Auch wenn sich Professoren in kleinen Klassen bisweilen Freiheiten im Umgang mit dem Lehrstoff erlaubten, die erstarrten Strukturen und Inhalte der Bildung und änderten sich bis zum Ende des Kommunismus nicht mehr.

5.1.3. *Private Hochschulgründungen seit 1990*

Private Hochschulen entstanden erstmals im Jahr 1990 nach der Liberalisierung der rumänischen Gesellschaft. Ihre Gründung wurde damals als überraschend und explosiv eingestuft (Setenyi 1992, Sadlak 1994). Ihre Entstehung wird verständlich, fasst man die riesige Herausforderung ins Auge, vor der das

Hochschulsystem damals stand. Mihail Şora, der Bildungsminister der neuen Regierung, hatte schon in den ersten Tagen nach der Revolution Bildungsfreiheit und Hochschulautonomie verkündet, auch wenn noch unklar war, was darunter zu verstehen und wie sie zu verwirklichen seien.

Nachdem die bildungsökonomische Bedarfsplanung des Staates den Bürgerrechten der Bildungs- und Berufsfreiheit gewichen war, meldete sich das aufgestaute Bildungsinteresse mit Nachdruck. Das Bildungsinteresse der Studenten wurde zudem durch die Wiedereinführung der alten wissenschaftlichen Fachrichtungen belebt. Die politische und wirtschaftliche Liberalisierung verschaffte insbesondere den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften eine enorme Nachfrage. Bis dahin waren sie wegen der dogmatischen politischen Kontrolle wenig attraktiv gewesen.

Waren die Hochschulen am Ende des kommunistischen Regimes doktrinär und gleichförmig, so waren die neuen privaten Hochschulen experimentierfreudig und bemühten sich um ein eigenes Profil. Sie stießen jedoch auf die Kritik der rückwärtsgewandten akademischen Oligarchie, die in der hochschulpolitischen Öffentlichkeit dominierte. Die Sachwalter der öffentlichen Hochschulen begegneten auch dem wachsenden Bildungsinteresse zögerlich, ja ablehnend. Die Verallgemeinerung des Hochschulstudiums schien ihnen nicht realisierbar oder nicht einmal wünschenswert. Sie stellten ihr viele Bedenken entgegen und argumentierten, es fehle an Lehrkräften im Allgemeinen und für die Fachrichtungen, die seit 1975 geschlossen waren, im Besonderen, es fehle an Räumlichkeiten und an ausreichend qualifizierten Studierenden usw. Sie verstanden die Universitäten als exklusive Eliteeinrichtungen und wollten diesen Status keinesfalls in Frage stellen. Der Gedanke an Restauration statt Demokratisierung beherrschte vielerorts die Diskussion. Man wollte politisch an der Zwischenkriegszeit anknüpfen und an einer Hochschulbildung, die der Kommunismus mit seiner expansiven Politik noch nicht verwässert habe (Antoşi/Şora 1996, Antonesei 1996, Marga 1996). Man wertete Persönlichkeiten des rumänischen Exils und antikommunistische politische Bewegungen auf, darunter selbst solche rechtsextremen Charakters. Man stellte die Säkularisierung der Gesellschaft in Frage, erging sich in antikommunistischen Mythen usw. Kurz, die öffentlichen Hochschulen standen der neuen Ordnung und dem steigenden Bildungsinteresse reserviert oder gar abweisend gegenüber.

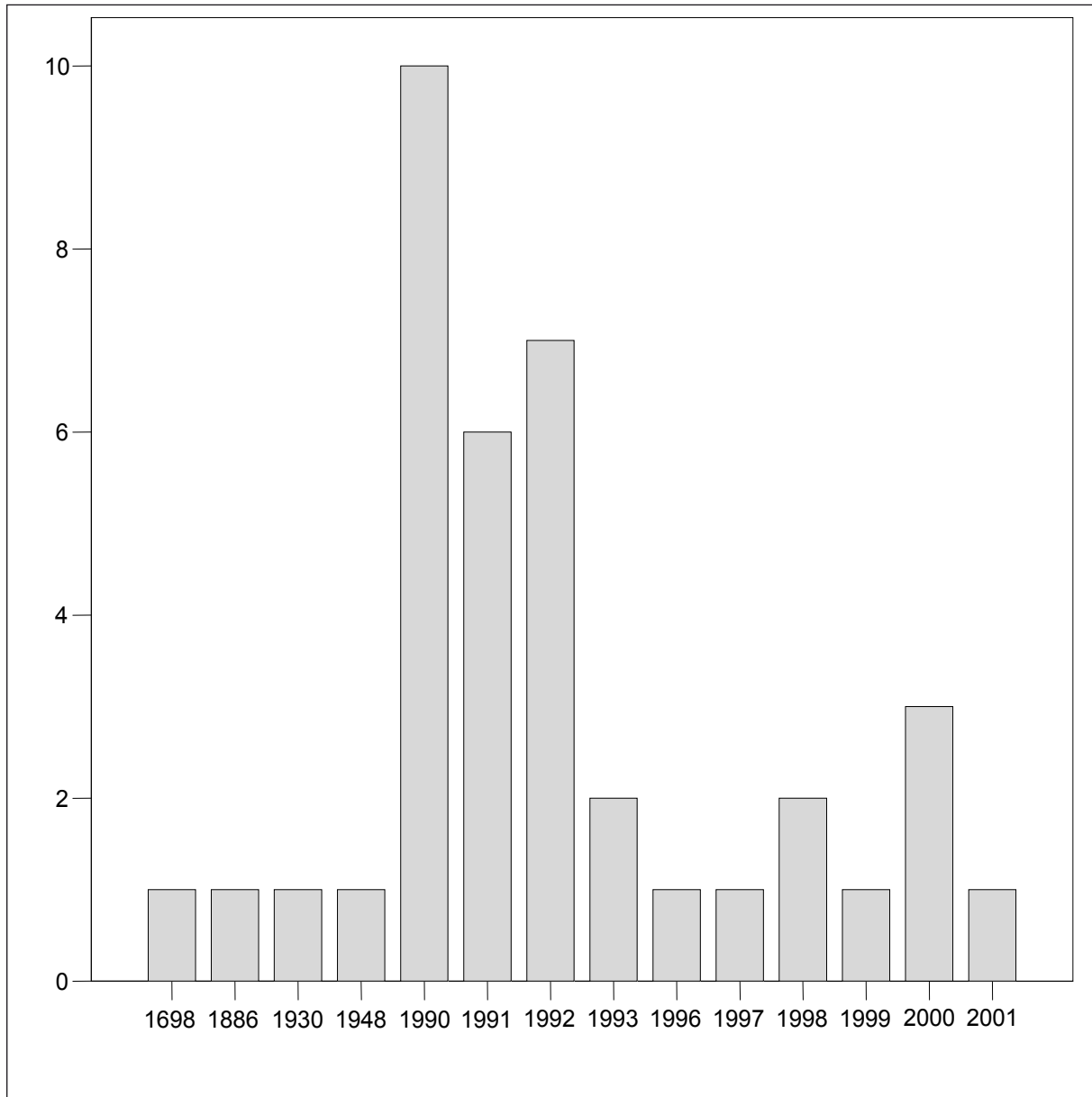
Unter diesen Bedingungen entstanden 1990 die ersten privaten Hochschulen. Die meisten von ihnen wurden als profitorientierte Unternehmen gegründet,⁵⁵ eine davon als gemeinnützige Stiftung.⁵⁶ Im Jahr 1990 entstanden 17 private Einrichtungen, die sich als Hochschulen bezeichneten, und bis 1993 insgesamt 66. Dann ebte die Gründungswelle ab. In den folgenden Jahren entstanden zumeist nur eine oder zwei private Hochschulen. Die Zahl der Schließungen nahm dagegen zu. Zurzeit sind noch 10 der 1990 gegründeten Privathochschulen staatlich anerkannt und aktiv, von den bis 1993 gegründeten bestehen noch 25 Einrichtungen.

Die Gründer der privaten Hochschulen bildeten Anfang der 1990er eine höchst heterogene Gruppe. Umweltschützer nahmen im Sommer 1990 die erste Gründung vor. Aktiv wurden Anthroposophen, verschiedene neuprotestantische Kirchen (Baptisten, Adventisten, Pfingstbewegung), sprachliche Minderheiten, professionelle Organisationen, Unternehmen, u.a. Eine wichtige Rolle spielten Universitätsprofessoren. Das zeigt eine Analyse der Selbstdarstellungen, die die noch existierenden Privathochschulen im Jahr 2007 auf ihren Internetseiten publizierten. Von den 51, die 2007 noch existierten, machten 38 Angaben zu ihren Gründern. An 25 Gründungen hatten Professoren mitgewirkt, an den übrigen waren Professoren zumindest beteiligt und wirkten mit lokalen Behörden oder Stiftungen zusammen.

⁵⁵ Die erste Privathochschule, die als Unternehmen gegründet wurde, war die Ökologische Universität Bukarest im Jahre 1990 (Reisz 1992).

⁵⁶ Dies war die „Titu Maiorescu“ Universität in Bukarest, gegründet 1990. Die Gründung erfolgte auf der Grundlage eines Gesetzes aus dem Jahre 1924, das überraschenderweise noch in Kraft war.

Grafik 15: Gründungsjahre der Privathochschulen (nach eigenen Angaben, Stand 2007)⁵⁷



Diese Professoren engagierten sich aus unterschiedlichen Gründen, wie Interviews mit 12 Rektoren und Dekanen im Jahr 1992 ergaben (Reisz 1992). Viele von ihnen hatten nach der Wende bedeutendere Positionen im öffentlichen Hochschulsystem verloren. Es handelte sich dabei in der Regel um ältere Professoren, deren Karrieren mit der kommunistischen Herrschaft enger verbunden gewesen waren. Wegen ihrer Vergangenheit ragten sie jedoch öffentlich heraus und hatten Kontakte, die ihre Initiativen begünstigten. Finanzielle Motive waren ebenfalls bedeutend, wenn auch gewiss nicht die einzigen. Denn ihre Einkommen lagen in der Zeit nach der Wende weit unter dem, was eine bis dahin übliche statuskonforme Lebensführung erforderte.

Die zweite bedeutende Gruppe privater Hochschulgründungen, nämlich 13 von 51, waren Glaubens- und Weltanschauungsgemeinschaften. Darunter sind vier Hochschulen, die schon vor der kommunistischen

⁵⁷ Zu den Datenquellen vgl. Anhang. Sämtliche Daten, für die im Text keine gesonderten Quellen angegeben werden, entstammen den im Anhang genannten Datenquellen.

tischen Periode existiert hatten, nämlich drei katholische und eine protestantische. Unter den fünf neu gegründeten kirchlichen Hochschulen sind vier neoprotestantische, zwei baptistische und je eine der Adventisten und der Pfingstbewegung sowie eine der ungarischen Calvinisten. Auf die Anthroposophen geht die Hochschule für Waldorfpädagogik zurück und auf Umweltschützer zwei weitere Hochschulen. Die Gründungswelle von 1990 bis 1993 endete mit der Verabschiedung des Akkreditierungsgesetzes im Jahr 1993. Es setzte allgemeine Akkreditierungsregeln fest und schützt die Bezeichnungen Universität, Hochschule, Akademie, u.a. Nach 1993 traten neben den schon genannten Gründern Unternehmen der Wirtschaft hervor. So entstanden die Hochschule eines Medienkonzerns, eine Hochschule der Handwerkergenossenschaften und zwei medizinische Hochschulen privater Kliniken. Hinzu kam eine Hochschule der Nationalbank. In all diesen Fällen sind die Hochschulen mit bestimmten Professionen verbunden.

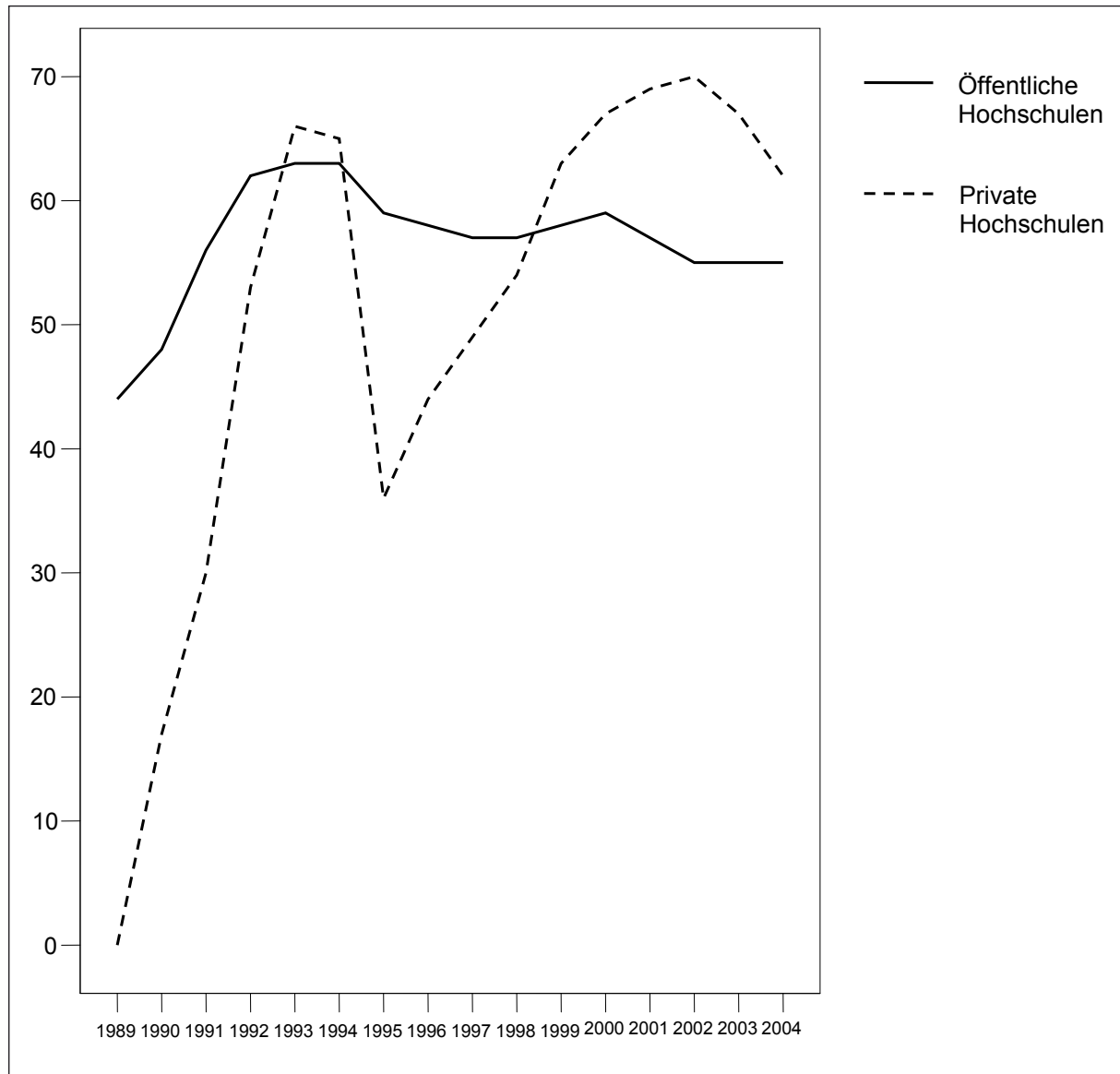
5.2. Entwicklung des privaten und des staatlichen Hochschulsektors

Im Folgenden wird untersucht, wie sich die privaten Hochschulen im Vergleich zu den öffentlichen bis zum Jahr 2007 entwickelten, ob sie sich diesen angingen oder sich davon abweichend profilierten. Von entscheidender Bedeutung dafür sind die gesetzlich festgelegten Akkreditierungsregeln. Sie verlangen die Einhaltung wissenschaftlicher Standards und sollen als Barriere gegen anspruchlose Einrichtungen wirken. Entscheidend ist, dass diese Regeln unterschiedslos für öffentliche und private Hochschulen gelten.

Die meisten Privathochschulen konnten den Akkreditierungsansprüchen nur mit Mühe genügen. 1994 hatten sich nur 36 der damals 66 existierenden Privathochschulen um eine Akkreditierung beworben. Die Zahl der Bewerber nahm danach zwar zu, aber viele von ihnen scheiterten und wurden geschlossen. Bis 2007 betrug die Zahl dieser Schließungen 33. Eingerechnet sind dabei die drei griechisch-katholischen Hochschulen in Blaj, Cluj und Oradea, die der öffentlichen Universität Babes-Bolyai in Cluj inkorporiert wurden. Wie die folgende Grafik 16 zeigt, war die Existenz der privaten Einrichtungen zwischen 1989 und 2005 weniger stabil als die der staatlichen. Deutlich werden auch das starke Wachstum bis zur Einführung des Akkreditierungsgesetzes und die starke Abnahme danach, sowie die Akkreditierungsversuche zwischen 1995 und 2000. Die wellenartige Entwicklung ist durch das Akkreditierungsverfahren bedingt.

Das Akkreditierungsverfahren sieht zwei Phasen vor, die die Hochschulen gemeinsam durchliefen. Es beginnt mit einer „vorläufigen Berechtigung“, die auf einer förmlichen Eigenevaluation der Hochschule beruht und von einer Expertengruppe der Akkreditierungsbehörde geprüft wird. Die endgültige Akkreditierung kann erteilt werden, nachdem drei Studentenkohorten das Studium absolviert haben und mindestens die Hälfte der Kandidaten die Abschlussprüfung an einer akkreditierten Hochschule bestanden hat (Gesetz Nr.88 / 1993).

Grafik 16: Anzahl der öffentlichen und privaten Hochschulen in Rumänien

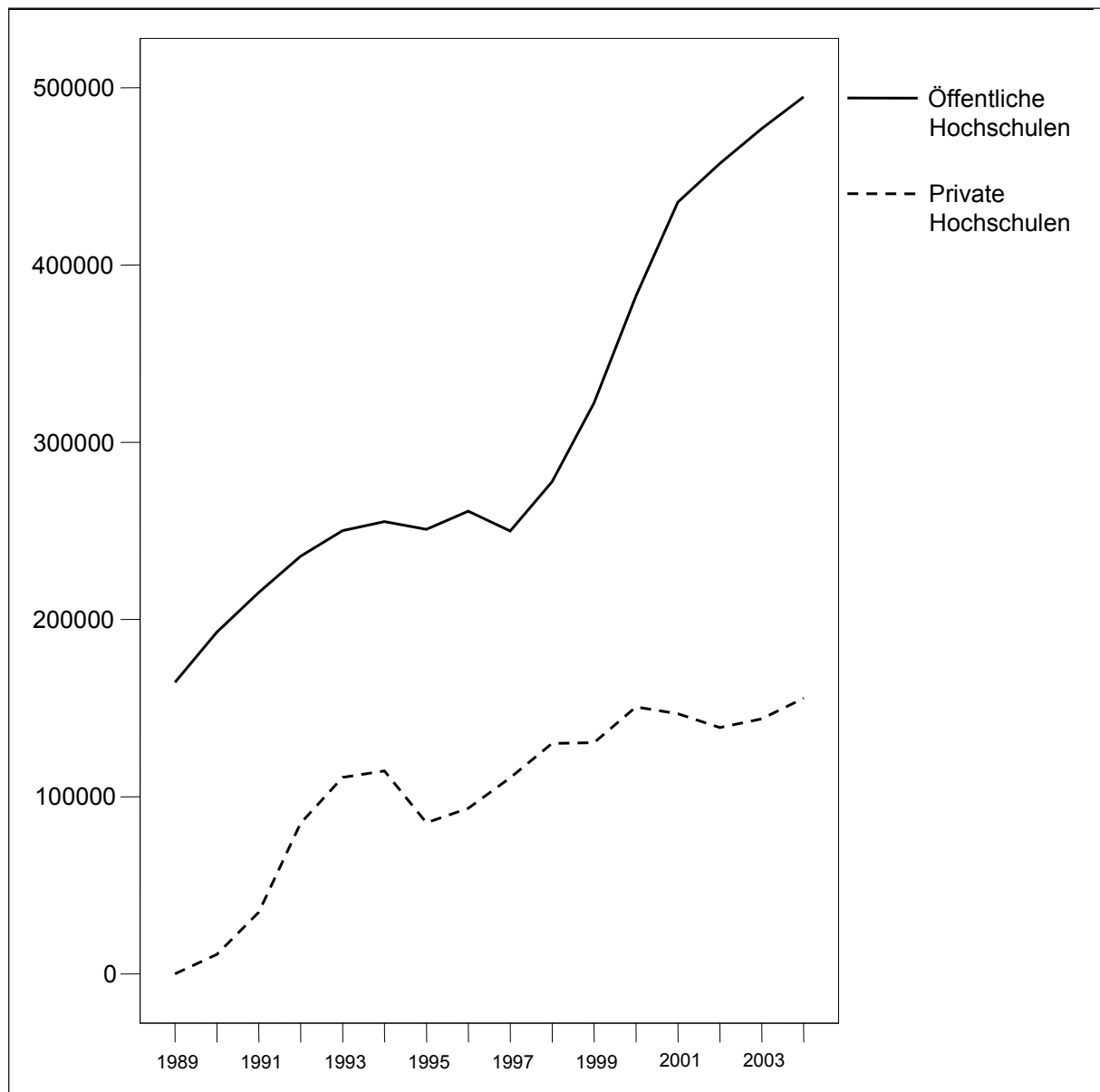


Fasst man die Entwicklung der Studentenzahlen im privaten und im öffentlichen Hochschulbereich ins Auge (vgl. Grafik 17), so erkennt man, dass zunächst beide expandieren. Der private Bereich wächst bis 1993 schneller, aber deutlich ist auch, dass der öffentliche die von konservativer Seite geforderte Exklusivität nicht verteidigen konnte. In den Jahren 1991 und 1992 nimmt die Zahl der öffentlichen Universitäten um acht zu, bzw. um vier, weil die Bildungseinrichtungen der Armee und des Innenministeriums zu Universitäten ernannt wurden. Mithin wuchs auch die Anzahl der Studenten, die in den öffentlichen Hochschulen eingeschrieben waren. Nach der anfänglich parallelen Expansion nimmt die Zahl der Studenten im öffentlichen Bereich aber nach 2000 wesentlich stärker zu als im privaten.

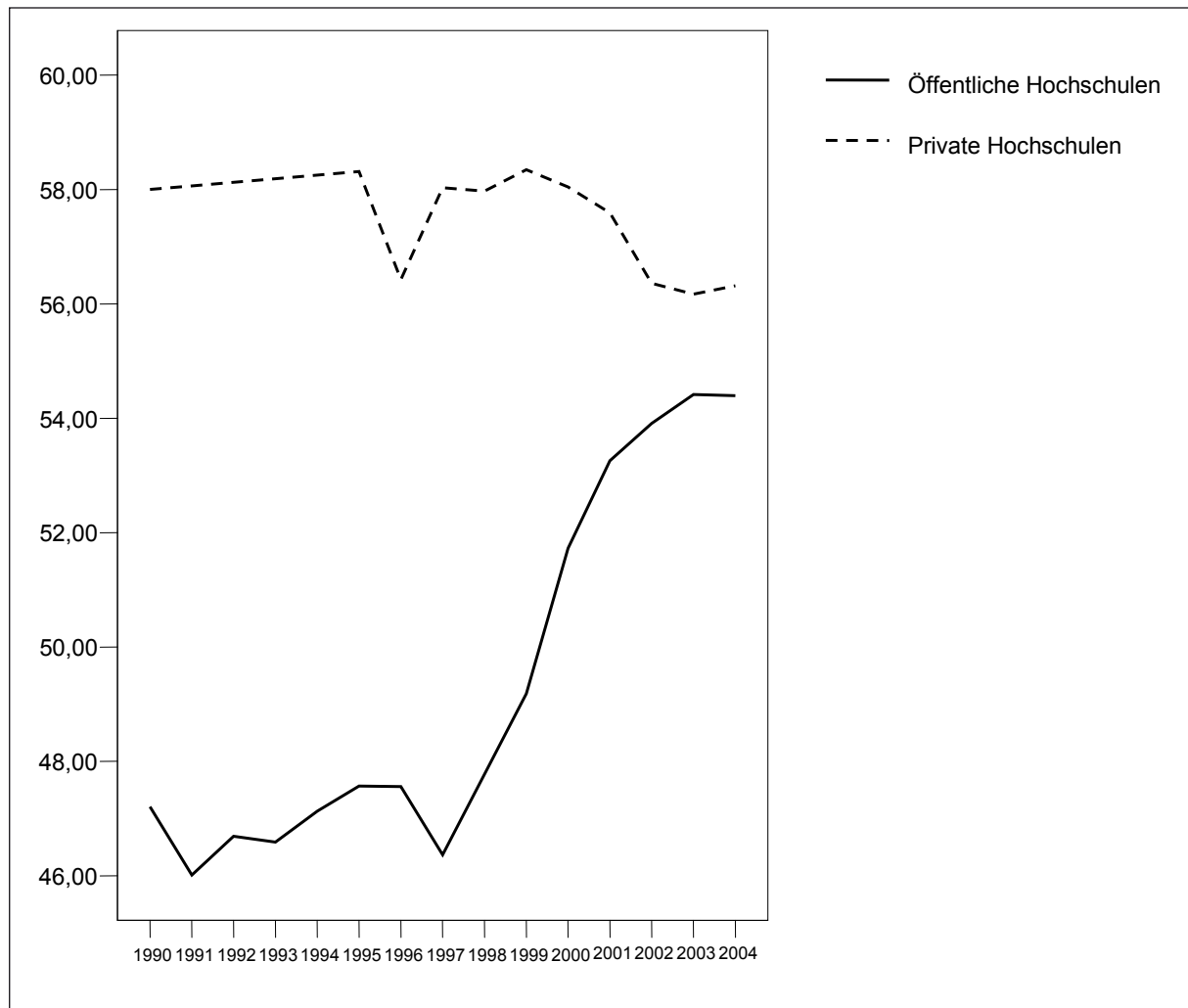
Öffentliche und private Hochschulen konvergieren, was den Anteil weiblicher Studenten angeht. Im öffentlichen Sektor betrug der Frauenanteil vor 1990 47 Prozent und lag damit unter dem im privaten Sektor, wo er 58 Prozent ausmachte. Bedingt ist diese Differenz durch die Fächerverteilung und Prestigeunterschiede. Die privaten Hochschulen stehen immer noch in geringerem Ansehen als die öffentlichen. Sie waren neu, ihre rechtlichen Grundlagen waren unklar, sie wurden von der akademischen Oligarchie und von anderer Seite herabgewürdigt, und ihre Legitimität schien fragwürdig. Das führte

auch dazu, dass die privaten Hochschulen von Anfang an einen höheren Anteil von Studenten aus benachteiligten Gruppen hatten, Frauen, Mitglieder von sprachlichen und religiösen Minderheiten, ältere Personen, sowie Studierende, die aus ärmeren Haushalten stammen (Reisz 1992). Andererseits ist ein Großteil der unterschiedlichen Geschlechtsverteilung von der Fächerverteilung abhängig. Anfang der 1990er Jahre waren die Studierenden der privaten Hochschulen fast vollständig in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften eingeschrieben, wobei im öffentlichen Sektor die Ingenieur- und Naturwissenschaften 1990 noch mehr als die Hälfte der Studierenden sammelten. Im Laufe der 1990er Jahre wächst im öffentlichen Sektor der Anteil der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften wie auch der Frauenanteil.

Grafik 17: Anzahl der Studierenden an öffentlichen und privaten Hochschulen



Grafik 18: Anteil der weiblichen Studierenden an öffentlichen und privaten Hochschulen

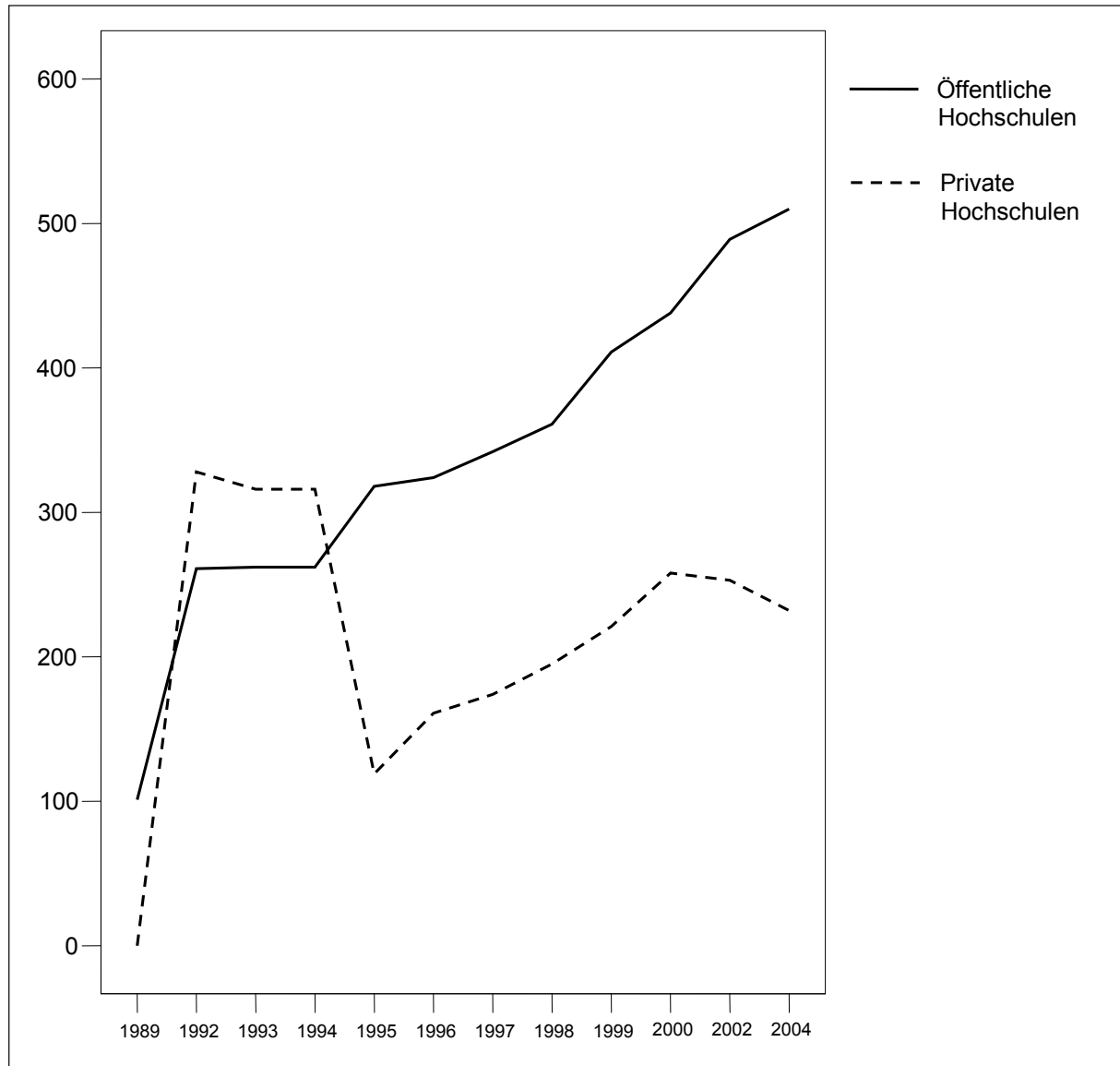


Zwischen 1990 bis 2005 sank der Frauenanteil im privaten Hochschulbereich geringfügig von 58 Prozent auf 56 Prozent, im öffentlichen Hochschulsystem stieg er dagegen nach 1997 von 47 Prozent auf 55 Prozent. Dazu haben Änderungen der Fächerverteilung und die Expansion des öffentlichen Hochschulwesens geführt.

Das Akkreditierungsverfahren hatte einen großen Einfluss auf die Zahl der Fachrichtungen, die die Privathochschulen anboten. Sie wuchs zu Beginn der 1990er Jahre und nahm nach Einführen der Akkreditierung wieder ab. In den staatlichen Hochschulen wuchs sie dagegen kontinuierlich.

Zwischen 1995 und 2000 wächst die Zahl der Fachrichtungen wieder in beiden Hochschulsektoren, geht dann jedoch im privaten Sektor wieder zurück. Das Akkreditierungsverfahren zielt unmittelbar auf einzelne Fachrichtungen. Eine Hochschule ist dann akkreditiert, wenn mindestens eine ihrer Fachrichtungen akkreditiert ist. Zunächst hatten viele Privathochschulen entschieden, nur einen kleinen Teil ihrer Fachrichtungen akkreditieren zu lassen, um das Risiko des Scheiterns zu minimieren. Danach verzichteten viele von ihnen auf die Akkreditierung weiterer Fachrichtungen und gaben sie auf. Das erklärt, warum die Zahl der Fachrichtungen nach 1995 langsamer zunimmt als die Gesamtzahl der Hochschulen.

Grafik 19: Anzahl der Fachrichtungen an öffentlichen und privaten Hochschulen

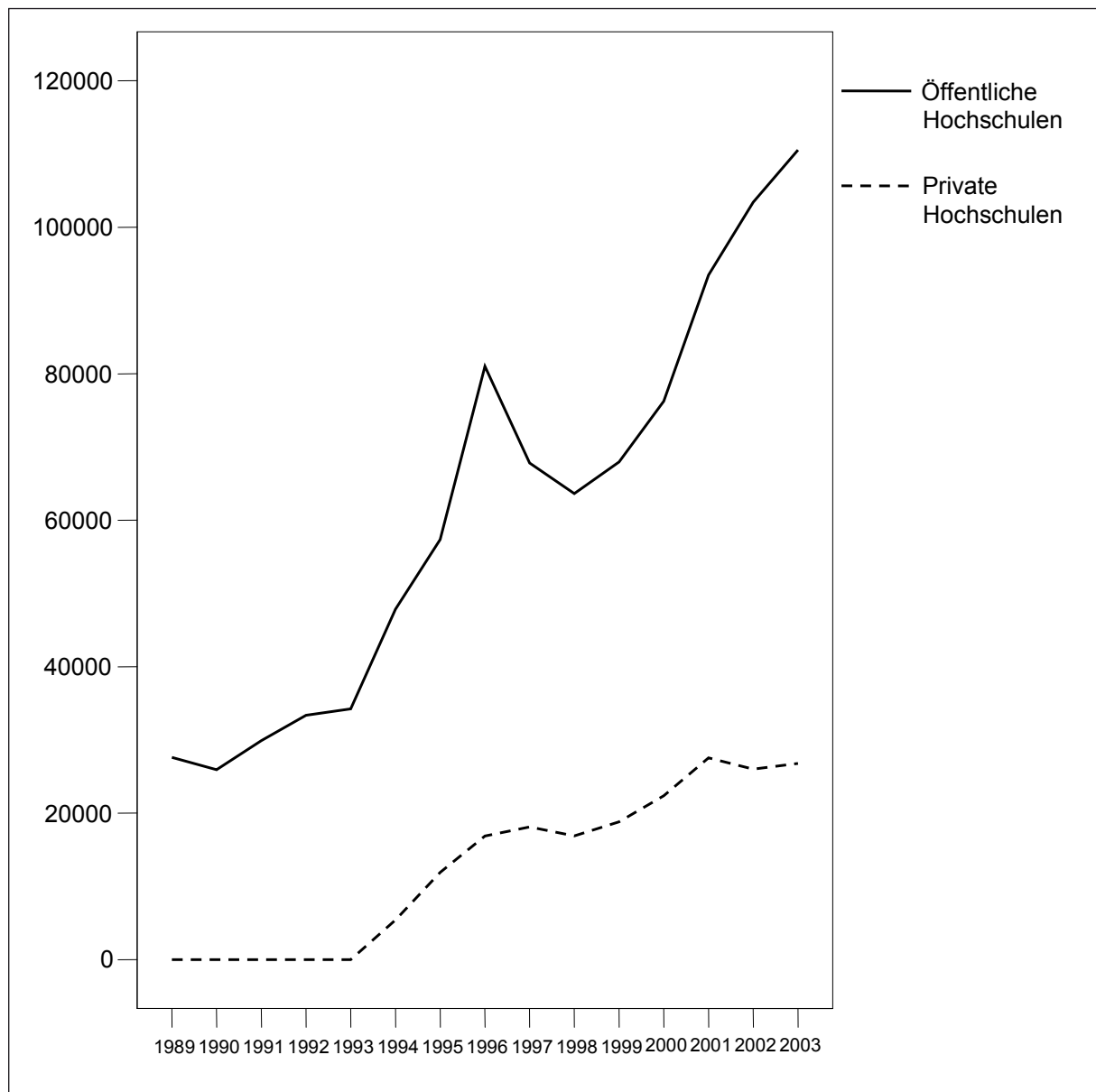


Die privaten Hochschulen hatten sich zunächst auf die Rechts- und Wirtschaftswissenschaften konzentriert. Hier waren Anfang der 1990er Jahre 80 Prozent ihrer Studenten immatrikuliert. In den öffentlichen betrug er demgegenüber nur 10 Prozent. In beiden nahmen die absoluten Zahlen der Studierenden dieser Fachrichtungen zunächst stürmisch zu und sanken dann ab. Die Zahl der Studenten ist in diesen Disziplinen in den öffentlichen Hochschulen noch immer größer, jedoch verschoben sich die Gewichte.

Der Anteil der Studierenden der Rechts- und Wirtschaftswissenschaften blieb im privaten Hochschulsektor durchgehend hoch. Dass er zwischen 1990 und 2004 um 10 Prozent zurückgegangen ist, spiegelt die Diversifizierung des Fächerangebots. Der öffentliche Sektor erweiterte sein Angebot in den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften erst nach fünf Jahren. Entscheidend dafür war eine Änderung der Hochschulfinanzierung. Die Hochschulen durften über den Numerus clausus hinaus Studenten aufnehmen, wenn diese Studiengebühren entrichteten. In den Studienjahren 1992/93 und 1993/94 lehnten die meisten Hochschulen die Aufnahme selbst zahlender Studenten noch ab, ließen sie danach jedoch zu, die meisten davon in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Inzwischen bilden selbst

zahlende Studenten die Mehrheit der Studierenden im öffentlichen Sektor insgesamt und auch in den meisten Fachrichtungen.

Grafik 20: Anzahl der Absolventen öffentlicher und privater Hochschulen⁵⁸



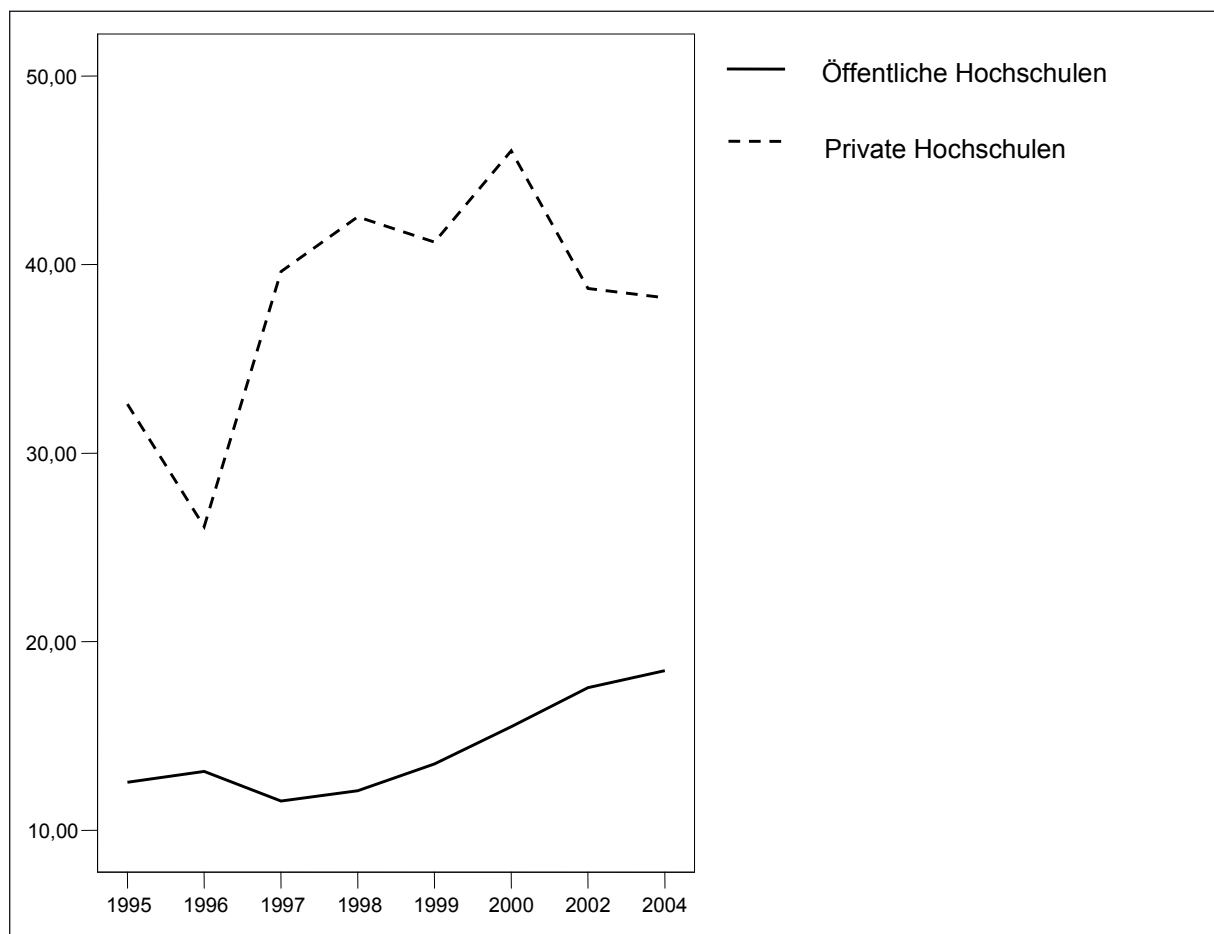
In den ersten acht Jahren seines Bestehens hatte das private Hochschulwesen seinen Anteil an allen Studenten auf 32 Prozent ausgedehnt. Als auch das öffentliche Hochschulwesen nach 1998 expandierte, sank der Anteil der privaten auf 24 Prozent im Jahr 2004. Von der Verteilung der Studenten weicht die der Absolventen ab. Der Anteil der Absolventen privater Hochschulen an allen Absolventen hatte im Jahr 1998 mit 21 Prozent sein Maximum erreicht und fiel bis 2004 auf 19,5 Prozent. Er lag also unter dem Anteil der eingeschriebenen Studenten. Dieser Befund erklärt sich aus der größeren Zahl untypi-

⁵⁸ Die Spitze in der Anzahl der Absolventen öffentlicher Hochschulen 1996 war Ergebnis einer Änderung der Studiendauer von 5 auf 4 Jahre in mehreren Fachrichtungen. Dadurch gab es 1996 zwei Generationen von Absolventen, solche die 4 Jahre sowie auch solche die 5 Jahre studiert haben (MoE 1996).

scher, darunter berufstätiger Studenten. Durchschnittlich studieren diese länger und brechen ihr Studium häufiger ab als die Studenten öffentlicher Hochschulen.

Die Anzahl der weiblichen Hochschulabsolventen hat eine ähnliche Entwicklung genommen wie die der männlichen. Vergleicht man die Anteile weiblicher Absolventen mit denen weiblicher Studenten, zeigt sich, dass die Frauen das Studium eher beenden, und weiterhin dass, der Anteil der Absolventen unter den Frauen recht stabil ist im Vergleich mit demjenigen aller Studenten. Im Falle der privaten Hochschulen lag dieser Anteil in der gesamten Zeitspanne um 60 Prozent, also fast immer 2 bis 3 Prozent höher als der Anteil der Frauen an allen Studenten. Im Falle der öffentlichen Hochschulen haben die Frauenanteile auch bei den Absolventen zugenommen und lagen fast immer um 4 bis 5 Prozent über dem der Frauen an allen Studenten.

Grafik 21: Anzahl der Studierenden pro Lehrkraft an öffentlichen und an privaten Hochschulen



Mit der Hochschulexpansion nahm im staatlichen und privaten Sektor die Anzahl der Lehrenden zu und ebenso die Anzahl der Studierenden pro Lehrkraft. Letztere stieg im öffentlichen Bereich von 12,5 Prozent im Jahr 1995 auf 18,5 Prozent im Jahr 2004 und im privaten von 32,6 Prozent auf 38,2 Prozent. Die privaten Hochschulen arbeiten insofern also kostengünstiger. Die Erklärungen dafür sind in erster Linie in der Fächerverteilung zu suchen. Sowohl Rechts- wie auch Wirtschaftswissenschaften ermöglichen Vorlesungen mit vielen Hörern. Kostenvorteile bei den privaten Hochschulen ergeben sich darüber hinaus durch eine sehr große Anzahl von Vertretungsstellen sowie durch die Erhöhung der Lehrdeputate.

Die Personalsituation der Hochschulen kann als krisenhaft angesehen werden, was besonders für die privaten gilt. Sie gilt auch als Ursache schwacher Forschungsergebnisse. Die Privathochschulen hatten

anfangs fast gar kein eigenes Personal. Es gab viele Universitätsmanager, aber kaum wissenschaftliches Personal. Letztere waren meistens emeritierte Professoren oder Professoren, die ihren Status in den öffentlichen Universitäten kurz nach der Wende verloren hatten. Da die öffentlichen Hochschulen die angesehenere Alternative sind, und die Anzahl der Absolventen im Vergleich mit der der Studienanfänger für einige Jahre sehr niedrig blieb, waren für die Privathochschulen die Möglichkeiten eingeschränkt, akademisches Hilfspersonal einzustellen.

Im Folgenden wird die organisatorische Entwicklung der Privathochschulen dargestellt. Dabei werden Zeitreihen organisatorischer Mittelwerte benutzt, um ein Bild der durchschnittlichen Privathochschule zu gewinnen. Wir beginnen mit der Anzahl der Fachrichtungen pro Hochschule. Die ersten Privathochschulen nach der Wende waren innovativ. Das Akkreditierungsverfahren erzwang jedoch einen gewissen Konservatismus. Denn um eine Akkreditierung zu erzielen, mussten die Hochschulen ihre Ressourcen bündeln. Deswegen fiel die Anzahl der Fachrichtungen pro Hochschule von über 6 im Jahr 1992 auf nur noch 3,31 im Jahr 1995. Nach 1995 blieb die Anzahl der Fachrichtungen mit drei pro private Hochschule eher konstant. Das heißt, die privaten Universitäten mussten sich nach ihren experimentierfreudigeren Anfängen auf wenige Fachrichtungen konzentrieren, um ihre Akkreditierungschancen und ihr Überleben zu sichern.

Im öffentlichen Hochschulbereich ist die Zahl der Fachrichtungen pro Hochschule dagegen gestiegen und erreichte 2004 einen Mittelwert von über 9 Fachrichtungen pro Hochschule. Ermöglicht wurde das durch die zunehmenden Studentenzahlen. So wurden zum einen neue Fächer angeboten; insbesondere wurden die Fachrichtungen wieder aufgenommen, die Anfang der 1970er Jahre geschlossen worden waren. Man bemühte sich, das gesamte Fächerspektrum anzubieten, das Universitäten üblicherweise pflegen. Die Zahl der Fachrichtungen nahm zum anderen auch deswegen zu, weil die Natur- oder Sozialwissenschaften schrittweise in speziellere Disziplinen aufgelöst wurden.

Die Studentenzahlen pro Hochschule sind in den privaten Hochschulen deutlich kleiner als in den staatlichen. Das entspricht dem, was international üblich ist (Levi 1992).

Im öffentlichen Sektor bedeutet Hochschulexpansion vor allem Wachstum der durchschnittlichen Studentenzahlen pro Hochschule. Wie schon weiter oben besprochen, entstanden in der Expansionsphase nach 1993 keine neuen öffentlichen Hochschulen, dafür aber ist die mittlere Größe der vorhandenen von 4.000 Studenten auf 9.000 Studenten gewachsen. Die privaten Hochschulen sind nach einer Phase der Konsolidation in den ersten 4 bis 5 Jahren ihrer Existenz bis 2002 im Durchschnitt nicht mehr gewachsen. Der leichte Aufschwung in den letzten 2 Jahren unserer Erhebungszeitspanne ist statistisch genommen noch kein Trendwechsel. Private Hochschulen hatten im Mittelwert um die 2.000 Studenten, was sich in den Jahren zwischen 1994 und 2004 kaum änderte. Die Verteilung des Mittelwertes können wir wegen mangelnder Zeitreihendaten nur für den aktuellen Stand untersuchen. Frühere Arbeiten deuten aber darauf hin, dass sich deren Verteilung in dem genannten Zeitraum kaum verändert hat. Nur vier private Hochschulen haben Studentenzahlen, die den Mittelwert der öffentlichen erreichen oder gar überschreiten. Die meisten liegen deutlich darunter, wobei mehr als die Hälfte der Privathochschulen weniger als 1.000 Studierende hat.

Die Anzahl der Studentinnen pro Hochschule folgt dem gleichen Trend wie die Zahl aller Studierenden. Die Geschlechtsproportionen sind in den Privathochschulen konstant, während der Anteil weiblicher Studierender im öffentlichen Sektor zunimmt. Insofern entwickeln sich private und öffentliche Hochschulen also auseinander.

Die Anzahl der Studierenden der Wirtschaftswissenschaften und Rechtswissenschaften stellen, wie schon betont, den Großteil der Studierenden an Privathochschulen dar. Die beiden fächerspezifischen Entwicklungen sind sehr unterschiedlich. Die Zahl der Studierenden in den Wirtschaftswissenschaften bleibt in den Privathochschulen weitgehend konstant und gleicht darin der Entwicklung aller eingeschriebenen Studenten und der Anzahl der Studentinnen. Das Wachstum in den wirtschaftswissenschaft-

lichen Fakultäten der öffentlichen Hochschulen scheint die entsprechenden Fakultäten der Privathochschulen nicht beeinträchtigt zu haben. Die durchschnittliche wirtschaftswissenschaftliche Fakultät einer öffentlichen Hochschule ist von ungefähr 1.500 Studierenden zu Beginn der Expansion im Jahr 1995 auf fast 3.500 Studierende im Jahr 2004 gewachsen. Dabei hat die durchschnittliche private wirtschaftswissenschaftliche Fakultät in der ganzen Zeitspanne ungefähr 1.000 Studierende.

Im Falle der Rechtswissenschaften geht das Wachstum im öffentlichen Bereich dagegen mit einem Rückgang der Studentenzahlen im privaten einher. Je größer die rechtswissenschaftlichen Fakultäten der öffentlichen Hochschulen wurden, desto kleiner wurden diejenigen der privaten. Bis 1995 übertraf der durchschnittliche Anteil der Studenten der Rechtswissenschaften in einer Privathochschule denjenigen in einer öffentlichen Hochschule (z.B. 900 Studierende an einer privaten Fakultät verglichen mit 700 Studierenden an einer öffentlichen Fakultät im Jahre 1995). Im Jahr 2002 hatten die durchschnittlichen rechtswissenschaftlichen Fakultäten in den staatlichen Hochschulen dagegen 1.150 Studenten, in den privaten dagegen nur die Hälfte dessen. Seit dem ist die Zahl der Studenten der Rechtswissenschaften sowohl in den privaten wie in den öffentlichen Hochschulen rückgängig gewesen. Im Jahr 2004 hatte die durchschnittliche öffentliche Rechtswissenschaftliche Fakultät 1.100 Studenten und die durchschnittliche private Rechtswissenschaftliche Fakultät 500 Studierende.

Der Rückgang der Studentenzahlen pro private Hochschule begann schon 1995. Dies deutet auf ein Wachstum der Anzahl der Rechtswissenschaftlichen Fakultäten im privaten Hochschulbereich während der ganzen Zeitspanne unserer Untersuchung hin.

Die Anzahl der Lehrenden pro Hochschule nahm im öffentlichen Sektor kontinuierlich zu und stagnierte im privaten seit 1995. An öffentlichen Hochschulen stieg die Anzahl im Durchschnitt von 290 im Jahr 1990 auf 487 im Jahr 2004, an privaten ging sie von 73 im Jahr 1995 auf 66 im Jahr 2004 zurück.

Wir haben mit Regressionsmodellen untersucht, ob zwischen der Entwicklung des Anteils der Studierenden im privaten Hochschulbereich und der wirtschaftlichen Entwicklung ein Zusammenhang besteht. Die wirtschaftliche Entwicklung wurde gemessen anhand des Pro-Kopf-Bruttoinlandsprodukts. Dabei zeigt sich mit einer hohen Signifikanz von 62 Prozent, dass bei ansteigendem Pro-Kopf-Bruttoinlandsprodukt der Anteil der Studierenden an Privathochschulen sinkt. Bei diesem Befund ist in Rechnung zu stellen, dass die privaten Hochschulen Anfang der 1990er Jahre expandierten, als sich die Wirtschaft in einer Transformationskrise befand. Als der Wirtschaftsaufschwung im Jahre 2000 einsetzte, stagnierte die Entwicklung der Privathochschulen. Zugleich expandierten die öffentlichen Hochschulen, so dass der Anteil der Studierenden an Privathochschulen zurückging. Eine allgemeine Krise der Wirtschaft reduziert hingegen die Investitionen im öffentlichen Hochschulbereich, reduziert die Anzahl ihrer Studienplätze und stärkt damit im Effekt die Privathochschulen. Sie lässt zugleich auch das Interesse der Hochschullehrer an zusätzlichen Einkommensquellen wachsen. Da diese Regression Zeitreihen verbindet, die Autokorrelation aufweisen (der Durbin Watson Test ergibt 0,497), haben wir die Kausalität des Zusammenhanges mit einer Regression der ersten Differenzen geprüft. Der Zusammenhang bleibt negativ und signifikant, mit einem R^2 von 0,492. Die Regression der ersten Differenzen ist von Autokorrelation bereinigt (der Durbin Watson Test ergibt 1,7).

Geprüft haben wir auch, ob die Einbindung der rumänischen Gesellschaft in die Weltgesellschaft das Wachstum der privaten Hochschulen beeinflusst. Die Einbindung in die Weltgesellschaft haben wir indiziert mit der Anzahl der internationalen Nichtregierungsorganisationen, in denen Rumänien vertreten ist. Die Zunahme der internationalen Kontakte nach 1990 geht einher mit der Zunahme des Anteiles der Studierenden im privaten Hochschulbereich ($R^2 = 0,606$). Die Einbindung in die Weltgesellschaft hat das öffentliche Bewusstsein von Privathochschulen erweitert und das Hochschulwesen liberalisiert. Auch hier ist aber eine Autokorrelation in Rechnung zu stellen, der Durbin Watson Test ergibt einen Wert von 0,524. Bei einer Regression der ersten Differenzen fällt der Wert für R^2 auf 0,011 und die

Gleichung wird nicht von Autoregression bereinigt (der Durbin Watson Test ergibt 0,772). Es kann als angenommen werden, dass der Globalisierungseffekt keinen direkten kausalen Charakter hat.

Eine multiple Regression, die sowohl den Einfluss des Pro-Kopf-Bruttoinlandproduktes wie auch den der Anzahl der internationalen Nichtregierungsorganisationen berücksichtigt, ergibt einen hohen Wert für R^2 von 0,865 und eine gute Signifikanz der Koeffizienten. Die Richtungen der Einflüsse bleiben wie in den einfachen Regressionen positiv für die Anzahl der internationalen Nichtregierungsorganisationen und negativ für das Pro-Kopf-Bruttoinlandprodukt. Der hohe Wert für R^2 zeigt, dass die Effekte der beiden unabhängigen Variablen zum großen Teil selbst unabhängig voneinander sind. Die standardisierten Koeffizienten zeigen einen stärkeren Einfluss des Pro-Kopf-Bruttoinlandproduktes auf die Zielvariable als die Anzahl der Mitgliedschaften in internationalen Nichtregierungsorganisationen (-0,605 verglichen mit 0,451). Allerdings ist eine Autokorrelation zu finden. Eine Regression, die die Einflüsse der unabhängigen Variablen in einer Berechnung der ersten Differenzen betrachtet, hat die folgenden Ergebnisse: Die Autokorrelation der Gleichung wird wesentlich verbessert (Durbin Watson Test ergibt 1,41), die Vorzeichen der Koeffizienten bleiben bestehen. Der Wert für R^2 ist immer noch relativ hoch und beträgt 0,604. Allerdings ist der Gewinn an Erklärungskraft niedriger und der Koeffizient der Anzahl der Mitgliedschaften in internationalen Nichtregierungsorganisationen ist eher schwach signifikant (Sig = 0,100). Die standardisierten Koeffizienten unterstützen diese Ergebnisse. Der Einfluss des Pro-Kopf-Bruttoinlandproduktes ist höher als der der Anzahl der Mitgliedschaften in internationalen Nichtregierungsorganisationen (-0,871 verglichen mit 0,508).

Die Schlussfolgerung aus diesen Analysen lautet: die Entwicklung des Anteiles der Studierenden an privaten Hochschulen in Rumänien war durch die wirtschaftliche Krise, im Kontext der internationalen Öffnung der Gesellschaft, bestimmt. Die wirtschaftliche Krise kann statistisch als Ursache angesehen werden. Die Globalisierung der rumänischen Gesellschaft hatte einen unterstützenden Effekt.

Das allgemeine Bild der Entwicklung des rumänischen Hochschulsystems deutet nicht auf eine Konvergenz des privaten und des öffentlichen Sektors. Die meisten Indikatoren scheinen sich eher divergent entwickelt zu haben. Nach einem überraschend steilen Wachstum in den ersten Jahren hat sich das private Hochschulsystem stabilisiert. Als das öffentliche System stärker zu expandieren begann, ließ die Entwicklung des privaten Sektors eher nach. Es scheint fast, dass sich das private und das öffentliche Hochschulsystem als Alternativen in einem Null-Summen-Spiel entwickelt haben, in welchem die privaten Hochschulen nur „zweite Wahl“ waren. Die privaten Hochschulen expandierten nur so lange, bis die öffentlichen Hochschulen zu expandieren begannen. Diese Null-Summen-Konstellation deutet auf eine gewisse Stabilität der Bildungsinteressen.

Insgesamt waren aber für die Entwicklung des privaten Hochschulsektors die Akkreditierungsverfahren ausschlaggebend. Dies wird im nächsten Kapitel ausführlich dargestellt.

Zu berücksichtigen ist, dass die privaten Universitäten keine staatliche Finanzierung erhalten. Gesetzlich ist zwar sowohl eine staatliche Basisfinanzierung möglich wie auch eine Forschungs- und sonstige Projektfinanzierung, aber tatsächlich hat keine private Hochschule eine staatliche Basisfinanzierung erlangt. Es gibt auch nur wenige Privathochschulen, die staatliche Mittel für Forschung und Entwicklung bekommen haben. Die bekannteste Ausnahme bildet die „Titu Maiorescu“ Universität in Bukarest, die schon im Jahr 2004 in den Genuss solcher Mittel kam.

5.3. Überlebensanalyse der Hochschulen

5.3.1. *Warum sterben Hochschulen?*

Die Schließung einer Hochschule kann in Rumänien sowohl von ihrem Träger als auch von der Akkreditierungsbehörde ausgehen. Letztere kann entscheiden, dass eine Hochschule die gesetzlichen Zulassungskriterien nicht erfüllt und somit nicht mehr als Hochschule gelten kann. Allerdings gibt es auch Hochschulen, die formal den Status einer Hochschule verloren haben, aber dennoch als Bildungseinrichtungen ohne Akkreditierung fortleben. Obwohl solche Einrichtungen nicht als Hochschulen zu rechnen sind und auch keine anerkannten Diplome vergeben können, gehen sie infolge verlorener Akkreditierung nicht unbedingt zugrunde. Darum ist es möglich, dass ein Teil der Hochschulen, die wir im Folgenden als geschlossen analysieren, weiter fortbestehen, wenn auch nicht als akkreditierte Einrichtungen. Nach unseren Informationen war der Grund für sämtliche Hochschulschließungen in Rumänien, dass diese Einrichtungen an den Akkreditierungskriterien scheiterten.

5.3.2. *Die Rolle und Form der Akkreditierungsmechanismen*

Sämtliche Hochschulschließungen in Rumänien wurden von der Akkreditierungsbehörde verfügt. Dies betraf 30 Einrichtungen. Es gab Fälle, in denen die Staatsgewalt eingriff, um formal geschlossene Hochschulen daran zu hindern, in betrügerischer Absicht Aufnahmeprüfungen durchzuführen.

Um die Schließungen weiter zu untersuchen, stellen wir im Folgenden die Akkreditierungskriterien des Gesetzes Nr.88 / 1993 vor. Dieses Gesetz war bis 2006 in Kraft und ließ nur Hochschulen mit gemeinnützigem Charakter zu. Das Akkreditierungsverfahren gliedert sich in zwei Phasen:

1. Zunächst wird nach einer Evaluierung eine zeitlich befristete Lizenz für den Lehrbetrieb erteilt. Die Evaluierung erfolgt anhand einer bestimmten Zahl von Indikatoren, deren Erfüllung in einer Selbstevaluierung überprüft werden und die durch die Begutachtung eines disziplinspezifischen Subkomitees des Nationalen Komitees für Akademische Evaluation und Akkreditierung (rum. kurz CNEAA) bestätigt werden müssen.
2. In der zweiten Phase wird die Akkreditierung, d.h. die gesetzmäßige Gründung einer lizenzierten Universität vorgenommen, wenn deren Absolventen in einer zurückliegenden Zeitspanne von drei aufeinander folgenden Jahren mindestens die Hälfte ihrer Abschlussprüfungen an einer vom CNEAA benannten Universität abgelegt haben. Die Akkreditierung erfolgt durch das Parlament nach einer erneuten Begutachtung derselben Kriterien, die auch für die Lizenzierung verwendet wurden.

Das Gesetz schreibt auch vor, dass sich sämtliche Hochschuleinrichtungen alle fünf Jahre durch das CNEAA evaluieren lassen müssen. Das kann zum Verlust der Akkreditierung führen, was aber bisher noch nie vorkam. Die vor dem 22. Dezember 1989 gegründeten Hochschulen werden als akkreditiert eingestuft, müssen sich aber ebenfalls einer regelmäßigen Evaluierung unterziehen. Das Gesetz legt die Struktur des CNEAA und die Indikatoren für die Evaluierung fest.

Wichtig ist, dass das Gesetz keinen Unterschied zwischen privaten und öffentlichen Hochschulen macht. Das grundsätzliche Prinzip beruht auf der Akkreditierung von Studiengängen. Institutionen gelten als akkreditiert, wenn sie über akkreditierte Studiengänge verfügen. Institutionen, die nicht akkredi-

tiert wurden, wird in der Folge die Lizenz entzogen, wodurch ihnen eine Weiterführung ihrer Tätigkeit untersagt wird.

Die zeitweilige Lizenz berechtigt die betreffende Institution zum Lehrbetrieb bis zur Akkreditierung. Ausgenommen davon sind Abschlussprüfungen, die an anderen, akkreditierten Hochschulen abgelegt werden müssen. Die Indikatoren sind auch Bestandteil einer Selbstevaluierung. Danach erfolgt eine Evaluierung durch ein externes Komitee, das einen Vorschlag an das CNEAA weiter reicht. Das CNEAA fasst einen Evaluationsbericht, auf dessen Grundlage das Ministerium eine Lizenz vergibt.

Die Leistungsindikatoren unterteilen sich in fünf Gruppen: Personal, Curriculum, Ausstattung, Forschung, Finanzmittel.

Größten Wert legt das CNEAA auf die Personalausstattung der Hochschulen. Um eine Lizenz zu erhalten, müssen mindestens 70 Prozent des akademischen Personals als Lehrende entsprechend der Statuten für Lehrende (Gesetz Nr.128 / 1997) akkreditiert sein. Mindestens 30 Prozent müssen als Dozenten oder Professoren akkreditiert sein. Mindestens 50 Prozent des akademischen Personals und 30 Prozent der Dozenten und Professoren müssen einen hauptamtlichen Arbeitsvertrag mit der Hochschule haben. Diese Prozentsätze werden für jede Fachrichtung gesondert ausgewiesen. Die ersten beiden Voraussetzungen sind leichter zu erfüllen. Ein Problem hingegen stellte anfangs für die meisten privaten Hochschulen die hauptamtliche Beschäftigung des akademischen Personals dar.

Ein anderes wichtiges Akkreditierungserfordernis betrifft die Räumlichkeiten für den Lehrbetrieb. Die Institution muss nachweisen können, dass mindestens 25 Prozent der Einnahmen für Investitionen verwendet werden, und dass in einer Zeitspanne von zwei Studienzyklen (in der Regel 8 bis 10 Jahre) mindestens 50 Prozent der Räumlichkeiten in ihren Besitz übergegangen sein werden.

Alle anderen Erfordernisse sind leichter zu erfüllen. Das Curriculum ist an nationale und internationale Anforderungen anzupassen. Dabei orientiert man sich an den Anforderungen des European Credit Transfer Systems (ECTS). Alle Lehrkräfte müssen Forschungsarbeiten nachweisen.

Im Jahr 2005 erschien ein neues Gesetz zur Qualitätssicherung in den Hochschulen (O.U. nr. 72 / 2005, Gesetz Nr. 87 / 2006). Das bisherige CNEAA wurde durch ein anderes Gremium ersetzt, die ARACIS (Agentia Romana pentru Calitate in Invatamantul Superior – Rumänische Behörde für Qualität im Hochschulbereich). Das Akkreditierungsverfahren hat sich aber kaum verändert. Die Regeln des ARACIS (Stand 2007, www.aracis.ro) bestimmen die Mindestausstattung einer Hochschule genauer. Es werden Flächenmindestwerte pro Studierenden für Vorlesungssäle, Seminarräume, Bibliotheksräume, usw. angegeben. Modifiziert wurden auch die Anforderungen an das Lehrpersonal. So müssen jetzt 40 Prozent der akademischen Stellen durch eigenes Personal besetzt werden. Allerdings fallen diese Änderungen nicht in unseren Untersuchungszeitraum.

Schließungen durch das Akkreditierungskomitee fanden erstmals im Jahre 2001 statt. Den betroffenen Hochschulen wurde die befristete Lizenz entzogen, weil die Erfolgsquote ihrer Studierenden bei den Abschlussprüfungen an den vom CNEAA vorgeschriebenen Universitäten unter den Vorgaben lag. Anfang des akademischen Jahres 2001 wurden 5 Hochschulen geschlossen (HG nr. 1026 / 2001), im Dezember 2001 weitere 9 (HG nr. 1027 / 2001) und im Jahre 2002 19 Hochschulen (HG nr. 410 / 2002). Seit 2002 wurden keine Lizenzen mehr entzogen. Allerdings hat das Bildungsministerium auf einige Einrichtungen hingewiesen, die sich als Hochschulen darstellen, obwohl sie nie eine Lizenz erhalten oder beantragt haben. Solche Organisationen erscheinen in keiner Statistik. Ihre Anzahl ist unsicher. In einer Mitteilung des CNAEA werden im Jahr 2002 sieben solcher Einrichtungen namentlich genannt. Eine davon wurde Anfang des akademischen Jahres 2003 durch die Polizei geschlossen, was bedeutendes Medienaufsehen erregt hat.⁵⁹ Ähnliche Fälle sind öffentlich nicht bekannt geworden. Es ist anzuneh-

⁵⁹ Es geht um die „Universitatea Deschisa Tehnoeconomia Europeana“ die als „Universitatea Internationala Deschisa“ (Internationale offene Universität) weiterhin ein for-profit Fernstudium betreibt und unakkreditierte Ma-

men, dass die anderen nicht lizenzierten Einrichtungen ihre Tätigkeit eingestellt haben oder diese nicht mehr als Hochschulbildung vermarkten.

Insgesamt hat die CNAEA bis 2005 laut Aussage ihres Sprechers 50 angehenden Hochschulen die Lizenz verweigert.⁶⁰ Im Jahr 2007 wurde die Lizenz weiteren 19 angehenden Hochschulen verweigert. Ein Großteil davon findet sich auch in der Liste von 2005 wieder. Außer dem Namen enthält diese Liste aber keine Angaben über die betroffenen Einrichtungen. Es ist auch unklar, in wie weit sie je einen Lehrbetrieb organisiert hatten.

Es konnten nur solche Einrichtungen analysiert werden, die eine Lizenz erhalten hatten. In allen untersuchten Fällen beruhte eine Schließung der Hochschule auf dem Entzug der Lizenz. Keine der lizenzierten Hochschulen wurden von ihren Trägern aus finanziellen oder sonstigen Gründen geschlossen.

5.3.3. *Faktoren, die die Überlebenschancen beeinflussen*

In allen Fällen wurden am Ende des Akkreditierungsverfahrens eine Revision der Akkreditierungskriterien und eine Besichtigung der Hochschule durch eine Gruppe von Experten des Bildungsministeriums und des CNEAA durchgeführt. In allen Schließungsfällen wurden bei diesen Kontrollen die Nichtakkreditierung und die Entziehung der Lizenz vorgeschlagen. Da die Akkreditierung durch Gesetz erfolgt und somit von dem Parlament vergeben wird, wurden diese Vorschläge in dem Parlamentskomitee für Bildung besprochen. Protokolle dieser Sitzungen sind im Internet zugänglich (vgl. Parlamentul României 2002). Auch gibt es öffentliche Berichte des CNEAA (eine Zusammenfassung z.B. in Antonescu 2004).

Im allgemeinen war die Begründung für eine Entziehung der Lizenz die „Nichterfüllung der gesetzlichen Qualitätskriterien“ (Parlamentul României 2002). Damit sind dieselben Kriterien gemeint wie die, nach denen über die Vergabe der Lizenz entschieden wird. Da von der Lizenzierung bis zur Akkreditierung in der Regel 7 bis 8 Jahre vergehen, kann sich der Status der Kriterienerfüllung in der Zwischenzeit ändern. Andererseits gibt es Indikatoren, die erst 8 Jahre nach der Lizenzierung erfüllt werden müssen. Diese beziehen sich auf die Räumlichkeiten und die Infrastruktur der Hochschulen. Von allen nichtakkreditierten Hochschulen wurden diese Kriterien nach den Protokollen der Sitzungen des Parlamentskomitees nicht erfüllt. Andere Kriterien bezogen sich auf das Personal (Miroiu 2008).

Die Kriterien zur räumlichen Ausstattung der Hochschulen legen fest, dass nach zwei Bildungszyklen 50 Prozent der Räumlichkeiten der Hochschule im Besitz der Hochschule sein müssen (CNEAA 2002). Die Räume, die die Hochschule benötigt, werden nach Studentenzahlen berechnet. Kleinere Hochschulen werden dadurch einerseits begünstigt, da sie weniger Räume benötigen, andererseits haben sie jedoch weniger Einnahmen und können deswegen nicht ohne weiteres Räume erwerben. Durch diesen doppelten Druck wird ein marktförmiger Mechanismus aktiviert.

Das Überleben einer Hochschule wird durch eine intensive Nutzung ihrer Räumlichkeiten und ihres Personals begünstigt. Die Akkreditierungskriterien bestimmen Mindestwerte für die Anzahl der Lehrenden und für den Lehrflächenbedarf. Dies führt dazu, dass ein Wachstum der Studentenzahlen nicht unbedingt günstig ist, da es auch zu einem Anwachsen der Lehrfläche und des akademischen Personals führen müsste. Im Falle der Lehrfläche müssen die Mindestwerte erst nach fünf Jahren Lehrbetrieb erreicht werden. Um dies unter mehr oder minder konstanten Studierendenzahlen zu ermöglichen, kommt es meistens zu einer Erhöhung der Studiengebühren, die bei fast allen Privathochschulen die einzige Einkommensquelle sind. Jedoch zieht die Konkurrenz der öffentlichen Hochschulen den Gebührener-

ster und Diplomstudiengänge anbietet.

⁶⁰ Nachrichtenagentur ROMPRES, 04.07.2005.

höhungen Grenzen. Die Hochschulen werden also durch das Akkreditierungsverfahren nicht ermutigt, die Anzahl der Studienplätze oder der Studienrichtungen zu erhöhen.

Dies könnte zu einer Begünstigung kleinerer Hochschulen führen. Die statistischen Angaben zu den Studentenzahlen zeigen einen solchen Trend nicht. Andererseits hat der Einfluss der Akkreditierungskriterien zu einem klaren Rückgang der Anzahl der Fachrichtungen geführt. Dies hat eine Bündelung der Ressourcen als Ursache, da die Akkreditierung einer Hochschule in Rumänien mit der Akkreditierung mindestens eines Studienganges gleichgesetzt wird. Zumeist wurden für die Akkreditierung die räumlichen Kapazitäten für einen Studiengang ausgewiesen, in der Hoffnung, dass die weitere Entwicklung der Hochschule zu mehr Lehrfläche führen wird. Manchmal traf das auch zu, oft kam es auch dazu, dass neue Studiengänge nicht mehr akkreditiert wurden.

Privathochschulen, die von einem Sponsor unterstützt werden, können die Zulassungskriterien leichter erfüllen. Unter den Sponsoren finden sich vor allem die Kirche, ein Unternehmen oder auch individuelle Stifter.

Von den 51 akkreditierten und lizenzierten Hochschulen gehören 11 zu Kirchen, 4 zu Unternehmen, mindestens eine hat einen individuellen Sponsor, der ein Gebäude für die Hochschule errichtet hat (Universitatea Europeana Dragan), und eine Hochschule wird vom ungarischen Staat unterstützt (Universitatea Sapientia). In der Liste der geschlossenen Hochschulen sind, mit der Ausnahme des „Institutul Biblic Roman“ (eine Neo-protestantische interkonfessionelle Einrichtung), keine Hochschulen, die zu Kirchen oder Unternehmen gehörten oder andere bekannte Sponsoren hatten. Der Fall des „Institutul Biblic Roman“ scheint auch unklar, da diese Einrichtung weiterhin arbeitet und im Gegensatz zu anderen nichtlizenzierten Hochschulen nicht gewaltsam geschlossen wurde. Insgesamt haben Einrichtungen bessere Überlebenschancen, die über externe Finanzierungsquellen oder die Unterstützung legitimer Organisationen verfügen.

Keine der geschlossenen Privathochschulen hat Forschungsmittel vom CNCSIS (Consiliul National al Cercetarii Stiintifice din Invatamantul Superior) erhalten. Der Nationale Rat für die Wissenschaftliche Forschung im Hochschulbereich vergibt seit 1995 fast alle staatlichen Forschungsmittel. Die Anzahl der staatlich finanzierten Forschungsvorhaben an akkreditierten Privathochschulen hat zwar zugenommen, blieb aber dennoch gering. In den Jahren 2004 bis 2006, für die detailliertere Daten zur Verfügung stehen, haben lediglich sieben private Hochschulen Mittel vom CNCSIS erhalten, das waren fünf Prozent der insgesamt vergebenen Gelder (CNCSIS 2007). Weitere acht Privathochschulen haben zwar Mittel beantragt, wurden aber abschlägig beschieden.

Von den 23.000 Forschungsvorhaben, die zwischen 1995 und 2006 beim CNCSIS in fast stabiler Anzahl Jahr um Jahr eingereicht wurden, wurden ungefähr 44 Prozent finanziert. Die finanzierten Summen waren bis 2003 auch fast konstant, im Durchschnitt lagen sie bei 156.000 Euro im Jahr. Danach nahmen sie zu und erreichten 2006 1,3 Millionen Euro (CNCSIS 2007). Dabei ist der Anteil der finanzierten Vorhaben gesunken, die durchschnittlich pro Forschungsvorhaben eingesetzten Gelder haben aber stark zugenommen. An Privathochschulen waren von den ungefähr 10.000 Projekten, die zwischen 1995 und 2006 finanziert wurden, nur wenige angesiedelt.

In einem Bericht des CNCSIS über die rumänische Forschung werden die Anteile der Veröffentlichungen angegeben, die im Thompson ISI Web of Knowledge erscheinen und die aus rumänischen privaten und öffentlichen Hochschulen stammen (CNCSIS 2005). Danach wurden 53 Prozent dieser

Publikationen von Angehörigen öffentlicher Hochschulen veröffentlicht und nur 0,55 Prozent von Angehörigen privater Hochschulen. Die anderen Autoren stammen aus der außeruniversitären Forschung. Die Lehrenden im öffentlichen Bereich haben eine 15-mal höhere ISI Publikationszahl als die im privaten. Diese Differenz ist zu einem Teil durch die Verteilung der Disziplinen bedingt. Die ISI Datenbanken und das disziplinspezifische Publikationsverhalten führen dazu, dass die wirtschafts-, rechts- und sozialwissenschaftliche Forschung kaum berücksichtigt werden. Diese Fächer dominieren aber bei weitem im Privathochschulwesen. Eine komplette Liste der Organisationen, die zu den genannten Publikationszahlen beigetragen haben, ist auch verfügbar und enthält 16 Privathochschulen (Florian 2006, Ad Astra 2007)

Eine andere Quelle, die Aufschluss über die Forschung geben kann, betrifft die Promotionsverfahren. Laut Regierungsbeschlusses Nr. 37/1999 dürfen nicht alle Hochschulen Promotionsverfahren durchführen. Um den Titel „institutie organizatoare de doctorat“ (Promotionsberechtigte Einrichtung) zu bekommen, müssen Hochschulen eine zweite Ebene der Akkreditierung der Forschung durchlaufen. Nach den neuesten Angaben haben 55 Hochschulen diesen Titel (ARACIS 2009) erlangt. Darunter sind nur 4 von 27 akkreditierten privaten Hochschulen (Hochschulen, die nur die befristete Lizenz haben, können sich nicht bewerben), aber 51 der 56 öffentlichen Hochschulen.

Das Ausmaß der Forschung an privaten Hochschulen reicht an das der öffentlichen Hochschulen nicht heran. Die geschlossenen Hochschulen waren dabei weniger in der Forschung engagiert als die überlebenden. Allerdings konnten von den 51 rumänischen Privathochschulen, die in den Jahren zwischen 2004 und 2006 aktiv waren, nur 16 in den Berichten des CNCSIS gefunden werden. Auffällig ist, dass keine der kirchlichen oder von Unternehmen getragenen Hochschulen unter diesen forschungsaktiven waren. Forschung als Teil einer Überlebensstrategie ist die Sache jener Hochschulen, die nicht mit der Unterstützung von Sponsoren rechnen konnten.

5.4. Selbstdarstellung privater Hochschulen

5.4.1. Mission

Im Folgenden werden die Selbstdarstellungen der rumänischen Privathochschulen erörtert, die diese auf ihren Webseiten vorstellen. Die gesammelten Daten bilden keine Zeitreihen und ermöglichen nur eine Momentaufnahme des privaten Hochschulwesens im Jahr 2007. Die Datenerhebung fand in den Monaten August und September 2007 statt und hat alle 51 Privathochschulen umfasst, die zu diesem Zeitpunkt akkreditiert waren. Der Umfang der verfügbaren Daten schwankt von Fall zu Fall. Bei 42 Hochschulen lagen für fast alle Merkmale Angaben vor, bei den übrigen 9 Hochschulen nur für einen Teil der im Folgenden genannten Merkmale.

Zunächst wurden die Missionen der Hochschulen untersucht. Von 51 rumänischen Privathochschulen haben 21 eine eingeschränkte Mission, die auf bestimmte Interessengruppen zugeschnitten ist und insofern einen partikularen Charakter hat. Zwölf Hochschulen verweisen in ihren Missionen auf religiöse Motive, 5 Hochschulen beziehen sich auf die Interessen von spezifischen Berufsgruppen oder

Unternehmen und die Missionen von 4 Hochschulen haben einen ideologischen Charakter. An ethnische Gruppen, nämlich an die ungarische Bevölkerung in Siebenbürgen, richten sich die Missionen von 3 Hochschulen, wobei diese zugleich auch einen religiösen Bezug zum Ausdruck bringen.

Für eine religiöse Ausrichtung der Mission sind Formulierungen wie die folgenden typisch: Die Mission der katholischen Hochschule in Iași besteht in der „Ausbildung wahrer Seelenhirten nach dem Beispiel Jesu Christi, dem Lehrer, Priester und Hirten.“⁶¹ Die Universität „Emanuel“, eine Einrichtung der Baptisten in Oradea, nennt als Mission „Gott zu dienen“⁶² mit der Gründung einer „konservativen evangelischen Schule“.⁶³ Die berufsbezogenen Missionen richten sich an zukünftige Medienfachkräfte, Banker, Zahntechniker und Lehrer.

Drei der ideologischen Missionen beziehen sich auf den Umweltschutz, eine Hochschule dient der Waldorfbewegung und nennt als Mission, Lehrer vorzubereiten die „anders“ sind, „nonkonformistisch, verantwortungsbewusst, kreativ“.⁶⁴

Im Folgenden werden wir die 21 Hochschulen, die eine eingeschränkte oder partikularistische Mission haben, mit jenen 30 Hochschulen vergleichen, die eine offene Mission vertreten. Beide Gruppen wurden als zwei unabhängige Stichproben angesehen, um relevante Unterschiede zwischen ihnen identifizieren zu können.

In den Vergleich wurden die folgenden vier Variablen einbezogen: die Anzahl der Studierenden, die Anzahl der Lehrenden, die Anzahl der ISCED-Fächerbereiche und das Wachstum der Anzahl der Fachrichtungen von 2004 bis 2007. Die Angaben standen uns allerdings nicht für alle Hochschulen zur Verfügung.

Der einzige statistisch signifikante Unterschied zwischen den beiden Gruppen besteht hinsichtlich der Studierendenzahl. Die Hochschulen mit eingeschränkten oder partikularistischen Missionen haben im Durchschnitt 2.244 Studierende. Bei den Hochschulen mit offener Mission ist die Anzahl wesentlich größer und beträgt 6.364 (Sig. = 0,032). Hochschulen mit partikularistischer Mission sind in der Regel die kleineren Hochschulen. Die Anzahl der Lehrenden weist auch bedeutende Unterschiede auf. Hochschulen mit partikularistischer Mission haben im Durchschnitt 104 und Hochschulen mit einer offenen Mission 282 Lehrkräfte. Der Unterschied liegt an der Schwelle der Signifikanz, da die Anzahl der Hochschulen, für die Angaben über die Anzahl der Lehrenden zur Verfügung stehen, sehr klein ist (nur 17 Hochschulen). Keine signifikanten Unterschiede gibt es mit Blick auf die Anzahl der ISCED-Bereiche. Hochschulen mit offener Mission haben im Durchschnitt zwar 2 ISCED-Fächergruppen, verglichen mit 1,66 bei den Hochschulen mit geschlossener Mission. Dieser Unterschied ist aber nicht signifikant.

5.4.2. Orientierung der Lehre

Neben den Missionen finden sich in den Selbstdarstellungen der Hochschulen auch Aussagen über die Ausrichtung der Lehre. Dies war bei 42 Hochschulen der Fall. Von diesen Hochschulen geben 37 Hochschulen an, die Lehre an der Berufswelt auszurichten. Die berufliche Ausrichtung der Lehre wird dabei unterschiedlich akzentuiert. Eine an technisch-instrumentellen Erfordernissen ausgerichtete Orientierung der Lehre heben 29 Hochschulen hervor. Ein typisches Beispiel findet sich auf der Webseite des Rumänischen Instituts für Banking (Institutul Bancar Roman): „die Ausbildung und Spezialisierung im Rumänischen Institut für Banking folgt einer Strategie, die den realen Erfordernissen im Finanzen- und

⁶¹ Rum. „formarea unor adevarati pastori sufletesti dupa modelul Domnului nostru Iisus Hristos, invatatorul, preotul si pastorul“.

⁶² Rum. „slujeste chemarii Domnului“

⁶³ Rum. „scoala evanghelica conservatoare“.

⁶⁴ Rum. un alt fel de cadru didactic „nonconformist, responsabil, creativ“

Bankensektor entspricht und die von der Nationalbank und der Rumänischen Gesellschaft der Banken bestätigt wurde.⁶⁵ Die Selbstbeschreibungen von 13 Hochschulen legen den beruflichen Bezug der Lehre in einem eher professionellen Sinne aus. So hat die Sextil Puscariu Universität in Brasov für die Lehre das folgende Ziel vorgegeben: „die Ausbildung von Fachkräften im Bereich der Wirtschaft und des Rechtes, die eine gründliche wissenschaftliche, theoretische und praktische Vorbereitung haben, über eine hohe professionelle Qualifikation verfügen und die in der Lage sind, sich in jede wirtschaftliche oder soziale Struktur zu integrieren.“⁶⁶ Schließlich verweisen zwei Hochschulen darauf, dass sie eine Ausbildung anbieten, die dazu befähige, führende Positionen in der Berufswelt einzunehmen.

Neben dem beruflichen findet sich das Motiv einer citizenship-Bildung. Es wird von 14 Hochschulen hervorgehoben. So nennt die „Mihail Kogalniceanu“ Universität „die Förderung demokratischer Werte und die Erziehung im Sinne des Respektes für die fundamentalen Rechte und Freiheiten des Menschen“⁶⁷ als Ziel. Eine ganze Liste von entsprechenden Orientierungen finden wir bei der „Ioan Slavici“ Universität in Timisoara: freies Denken und freie Äußerung, intellektuelle Kompetenz, affektive Verfügbarkeit, praktische Fähigkeiten, Respekt für die menschliche Würde, Toleranz, etc. werden genannt.

Eine vergleichsweise kleine Anzahl rumänischer Privathochschulen hebt eine wissenschaftliche Orientierung der Lehre hervor. Es seien zwei kurze Beispiele aus der Selbstdarstellung der ungarisch-sprachigen Hochschule „Sapientia“ genannt. Die Hochschule verfolge das Ziel, eine „wettbewerbsfähige, qualitative Bildung und Forschung anzubieten“ und „die Wertvorstellungen des professionellen und akademischen Geistes zu vergegenwärtigen.“⁶⁸

In einem nächsten Analyseschritt ging es um Beziehungen innerhalb der unterschiedlichen Lehriorientierungen und zwischen diesen Orientierungen und den Missionen. Die meisten signifikanten Korrelationen finden wir methodenbedingt dort, wo die Zahl der Fälle am größten ist, also bezüglich der Bildungsvorstellung berufsbezogen-technischen Charakters und jener, die bürgerliche Tugenden hervorhebt. Die technisch-instrumentelle Bildungsvorstellung steht in einem negativen Zusammenhang mit einer nationalen ($r = -0,416$) Orientierung der Mission, sowie mit der wissenschaftlichen ($r = -0,492$), bürgerlichen ($r = -0,441$) und berufsbezogen-professionellen ($r = -0,368$) Ausrichtung der Lehre. Auch wenn die Werte der Korrelationskoeffizienten nicht sehr hoch sind, so sind doch alle hoch signifikant (Niveau 0,01). Diese Zusammenhänge zeigen, dass die berufsbezogen-technischen Bildungsvorstellungen in den Selbstdarstellungen von den anderen Lehriorientierungen getrennt sind. Wenn hervorgehoben wird, dass die Lehre eine Bildung der Bürger zum Ziel hat, so korreliert dies hingegen positiv mit einer nationalen Orientierung der Mission ($r = 0,490$) sowie mit berufsbezogen-professionellen ($r = 0,394$) und wissenschaftlichen ($r = 0,284$) Zielvorgaben in den Selbstdarstellungen. Die Signifikanzwerte betragen im ersten Fall 0,001, im zweiten 0,005, im dritten nur 0,036.

Clusterzentrenanalysen lassen zwei Konfigurationen erkennen, zu denen sich die Bildungsziele fügen. Nach nur drei Iterationsschritten lassen sich zwei Idealtypen von Missionskonfigurationen bestimmen. Zum einen finden wir 28 Hochschulen mit ausschließlich technisch-instrumentellen Bildungszielen. Ihnen gegenüber stehen 12 Hochschulen mit drei Merkmalen, nämlich mit einer nationalen Orientierung der Mission sowie mit einer Lehrausrichtung, die eine Bildung der Bürger und eine professionelle

⁶⁵ Rum. „formare și specializare bancară desfășurate în cadrul Institutului Bancar Român (IBR), după o strategie aprobată de Banca Națională a României, în colaborare cu Asociația Română a Băncilor, se adresează nevoilor reale ale profesioniștilor din domeniul financiar-bancar.“

⁶⁶ Rum. „formarea de specialiști în domeniul economic și juridic, cu o temeinică pregătire științifică, teoretică și practică, cu o înaltă calificare profesională, capabili să se integreze rapid în orice structură economică și socială“

⁶⁷ Rum. „promovarea valorilor democratice și realizarea educației în spiritul respectului drepturilor și libertăților fundamentale ale omului“

⁶⁸ Ung. „Versenyképes, minőségi oktatás és kutatás biztosítása“, „a szakmaiság és akadémiai szellem értékeinek érvényesítése“

Hochschulbildung betont. Es wurde geprüft, ob diese beiden Idealtypen eher mit einer offenen oder eher mit einer eingeschränkt-partikularistischen Mission verknüpft sind. Dies führte zu keinem signifikanten Ergebnis. Hochschulen mit offener und jene mit eingeschränkter Mission sind nicht signifikant unterschiedlich auf die beiden Clusterzentren verteilt.

5.4.3. *Forschung*

Im Folgenden geht es um die Bedeutung, die der Forschung in den Selbstdarstellungen zugemessen wird. Um diese zu bestimmen, wurde ein kumulativer, ordinal skaliertes Indikatoren entwickelt. Dafür wurden vier Variablen erhoben:

1. Gibt es einen Link „Forschung“ auf der Internetseite der Hochschule?
2. Werden Forschungsprojekte genannt?
3. Werden wissenschaftliche Publikationen genannt?
4. Werden wissenschaftliche Kooperationspartner genannt?

Jede Variable wurde mit 1 oder mit 0 kodiert und die vier Werte wurden dann addiert. Es entstand eine Skala, die die Bedeutung darstellt, welche der Forschung zugemessen wird.

Über 40 Prozent der Hochschulen schreiben in ihrer Selbstdarstellung der Forschung überhaupt keine Bedeutung zu. Nur 7 der 42 Hochschulen, die in diesem Zusammenhang untersucht werden konnten, nennen alle vier Merkmale und messen damit der Forschung eine maximale Bedeutung zu.

Auch hier wurde geprüft, ob das der Forschung zugeschriebene Gewicht mit dem Charakter der Mission zusammenhängt. Der Mann-Whitney Test zeigt, dass es diesbezüglich keine signifikanten Unterschiede gibt. Hochschulen mit einer eingeschränkten und partikulären Mission unterscheiden sich nicht von jenen mit einer offenen bezüglich der Bedeutung, die sie in ihren Selbstdarstellungen der Forschung zuschreiben. Detaillierte Analysen zeigen, dass allein Hochschulen, die in ihrer Mission das Anliegen bekräftigen, „Fachkräfte für ihre Region“ ausbilden zu wollen, der Forschung ein signifikant niedriges Gewicht zumessen, verglichen mit allen anderen Hochschulen (Sig = 0.063).

Ferner wurde die Bedeutung der Forschung in Beziehung gesetzt zu den beiden Clustern, die idealtypisch Konfigurationen der Lehrorientierung unterscheiden. Es zeigt sich, dass für die Hochschulen, die dem Clusterzentrum 1 zugeordnet werden können (berufsbezogen-technisch), die Bedeutung der Forschung als Selbstdarstellungsmerkmal niedriger liegt als für die Hochschulen des Clusterzentrums 2 (Bildung der Bürger, berufsbezogen-professionell). Allerdings ist der Zusammenhang statistisch nur schwach signifikant.

5.4.4. *Personal und Studierende*

Im Folgenden untersuchen wir, ob bei der Auswahl der Studierenden und der Lehrenden neben Leistungskriterien auch partikularistische Kriterien zu Grunde gelegt werden. Zuerst ist zu vermerken, dass sämtliche Hochschulen in ihren Selbstdarstellungen auf Leistungskriterien hinweisen.

Sechs Hochschulen mit religiösem Träger vermerken zudem, dass die Religionszugehörigkeit bei der Zulassung der Studierenden und auch bei der Personalauswahl von Bedeutung ist. Allerdings nennen nicht alle religiösen Hochschulen diese Auswahlkriterien. Von den vier neoprotestantischen Hochschulen wird sowohl für die Studenten als auch für das Personal auf die Zugehörigkeit zu den entsprechenden Glaubensgemeinschaften verwiesen. Eine protestantische und eine katholische Hochschule geben an, ihr Personal und ihre Studenten auch nach deren Kirchenmitgliedschaft auszuwählen. Die anderen religiösen Hochschulen, die alle katholisch sind, nennen solche Auswahlkriterien nicht.

Drei religiöse Hochschulen, die der Adventisten, der Pfingstbewegung und die protestantische Hochschule, die sowohl calvinistische, lutherische wie auch unitarische Theologie lehrt, gründen ihr Aufnahmeverfahren zudem auf Kriterien, die sich auf die Lebensführung der zukünftigen Studenten beziehen.

Sieben Hochschulen, die eine partikularistische Mission haben und deren Lehre in den Selbstdarstellungen ein technisch-instrumenteller Charakter zugeschrieben wird, werben mit der Praxisnähe ihres Personals. Eine Nähe zur Arbeitswelt und die praktische Relevanz des Lehrangebotes soll auf diese Weise demonstriert werden. Im Allgemeinen kann man feststellen, dass die Auswahl des Lehrpersonals und der Studierenden auch bei Hochschulen mit einer partikularistischen Mission nur selten auf leistungsfremde Kriterien zurückgreift. Eine Ausnahme bilden die religiösen Hochschulen.

6. USA

6.1. Entstehungsgeschichte der privaten Hochschulen

Private Hochschulen standen am Anfang der amerikanischen Hochschulentwicklung und wiesen der Entwicklung der öffentlichen Hochschulen den Weg. Ihre Träger waren religiöse Vereinigungen. Der Protestantismus, der in den englischen Kolonien Nordamerikas und später in den USA dominierte, begünstigte die Autorität der Individuen. Jeder Einzelne stehe in einem ganz persönlichen Verhältnis zu Gott. Deswegen könne auch allein die freie Übereinkunft der Gläubigen Grundlage ihrer sozialen Einrichtungen sein. Im Namen dieses individualistischen Credos erteilten sie nicht nur dem Papst, sondern jeglicher Amtskirchenmacht eine Absage. Da den Gemeinden an Bildung als Medium der Bewährung lag, gründeten sie Colleges, die sie in ihren Händen hielten. Der Staat schied als Hochschulträger aus, denn die Hochschulbildung sollte Religiosität einschließen, Kirche und Staat sollten aber getrennt sein (vgl. dazu und zum Folgenden Ben-David 1968 und 1972, Geiger 1986, 1992, 1993, 1999, Hofstadter/Metzger 1955, Lenhardt 2005, Touraine 1997, Veysey 1965).

Der religiös begründete Individualismus ließ nach der Unabhängigkeit hunderte zumeist privater Colleges entstehen (Hofstadter / DeWittHardy 1955). Die staatliche Hochschulpolitik war zunächst vor allem im Süden aktiv geworden, wo der Denominationalismus schwach gewesen war und deswegen nur wenige private Hochschulen entstanden waren. Nach dem Bürgerkrieg wurde die Bundesregierung hochschulpolitisch aktiv und förderte mit der Vergabe von Land aus Bundesbesitz die Gründung der staatlichen land-grant colleges. Deren Bildungsprogramm sollte den Bildungskanon der colleges hinter sich lassen, der die klassische Bildung sowie göttliche Offenbarung umfasste. Ihre Adressaten sollten Bürger sein, insbesondere Farmer und Gewerbetreibende. Die land-grant colleges sollten nicht nur ein Ort der Lehre sein, sondern auch der wissenschaftlichen Forschung und Entwicklung.

Die Modernisierung der Hochschulbildung wurde auch von privaten Mäzenen gefördert. Im Jahr 1876 entstand mit The Johns Hopkins University die erste amerikanische research university. Von Anfang an vereinte sie Lehre und Forschung und bot ein Graduiertenstudium an, das der philosophischen Fakultät der deutschen Universität nachempfunden war. Mit ähnlicher Orientierung wurden 1889 die Clark University und 1892 die University of Chicago gegründet. Vorläufer hatte das Graduiertenstudium hier und da bereits an den alten Colleges gehabt. In Yale erhielt der erste amerikanische Student im Jahr 1861 ein Ph.D. Harvard errichtete im Jahr 1872 ein graduate department. Harvards Präsident Eliot war überzeugt, dass Harvard „was now well on the way to the complete organization of a university in a true sense“ (zitiert nach Geiger 1999: 54).

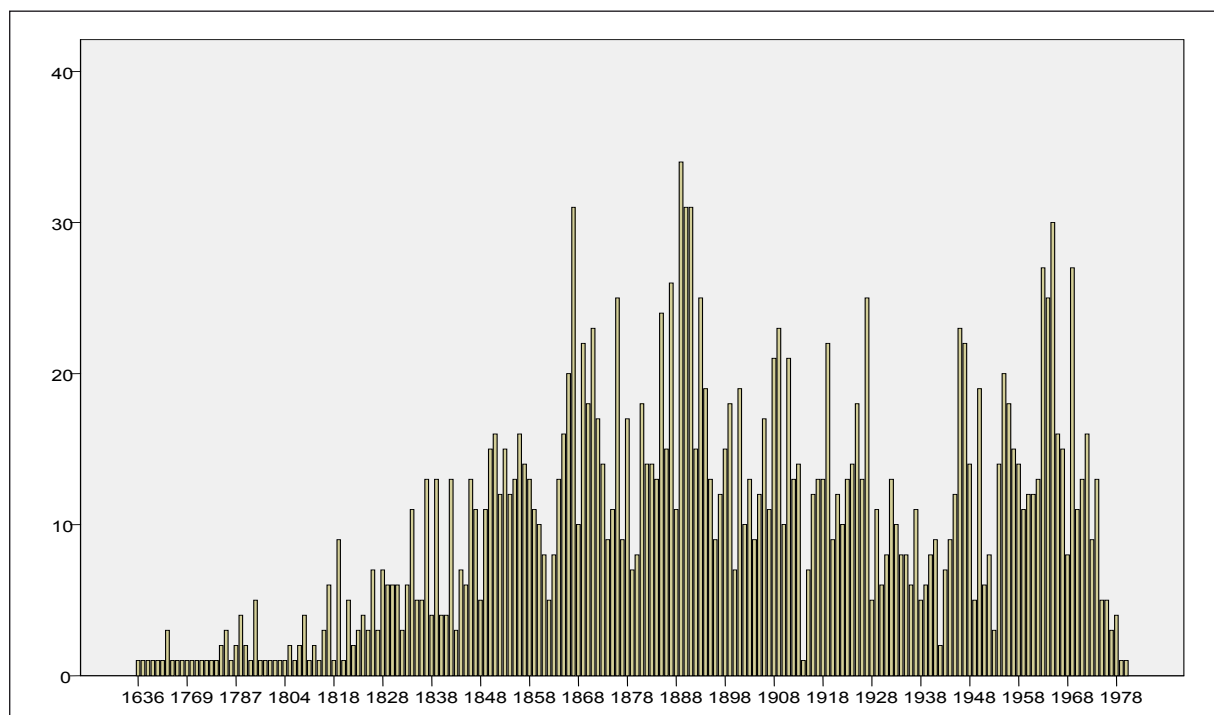
Jetzt wurde auch die Berufsvorbereitung der Professionen zur Sache der Universität. Die Ausbildung der Juristen, Oberschullehrer, Geistlichen und Mediziner hatte vor dem Bürgerkrieg zumeist außerhalb der Hochschulen stattgefunden in Spezialschulen und in berufspraktischen Lehrverhältnissen. Hier und da hatte man dem Studienprogramm der Colleges zwar eine professionelle Ausbildung hinzugefügt, strikt getrennt vom eigentlichen Collegebetrieb. Die Lehrerbildung erhielt in den meisten Staaten während der 1920er Jahre die Form eines vier Jahre dauernden Studiums und wurde an ein Liberal Arts College oder an eine Universität verlegt. Viele teacher colleges wurden sodann selbst zu Hochschulen mit einem ausgedehnteren Fächerangebot. Heute ist die Lehrausbildung so gut wie ausschließlich Sache

öffentlicher Universitäten und Colleges. Sie hat in deren Programm eine ähnlich große Bedeutung wie an deutschen Universitäten.

Mit der Modernisierung der Collegecurricula, der Entstehung der graduate studies und der Verwissenschaftlichung der Professionsbildung entstand um 1900 die American research university. Sie umfasst die allgemeinbildenden undergraduate studies des College als Kern, die wissenschaftlichen graduate studies, und die Professionsbildung. Research universities wurden sowohl von privaten Trägern gegründet wie von staatlichen. Die wissenschaftliche Lehre und Forschung der graduate studies ließen die Bildung in den liberal arts colleges aber noch lange unberührt. Eltern, Studenten und Alumni waren an einer Collegebildung wissenschaftlichen Charakters nicht interessiert. Das änderte sich erst mit der academic revolution (Jencks/Riesman 1968) nach dem Zweiten Weltkrieg. Jetzt wurde die Wissenschaft, die ihren Ort in den graduate departments hatte, zur bestimmenden Größe auch der Collegebildung.

Hatten Bund und Länder im 19. Jahrhundert für die land-grant colleges gesorgt, so die Gemeinden im frühen 20. Jahrhundert für die community colleges. Heute sind ungefähr ein Viertel aller amerikanischen Hochschulen sind community colleges. Hier sind mehr Studenten eingeschrieben als in den übrigen Hochschulformen. Die community colleges bieten im Anschluss an die High School ein Curriculum von zwei Jahren. Man kann hier die ersten beiden Jahre eines Vierjahrescolleges absolvieren oder berufsvorbereitende Kurse belegen. Die Zweijahrescolleges befinden sich vor allem in öffentlicher Trägerschaft, ein geringerer Teil aber auch in privater. Die Städte gründeten in jener Zeit auch die municipal universities, die vor allem Kurse in den Ingenieurwissenschaften, Handel, Lehrerausbildung und Hauswirtschaftslehre boten. Von diesen Bildungsmöglichkeiten machten vor allem die jungen Leute aus der unteren Mittelschicht Gebrauch. Sie ließen diese Einrichtungen in den 1930er Jahren zu den größten Hochschulen überhaupt werden. Als die municipal universities die Finanzkraft der Kommunen überforderten, wurden viele von ihnen in die Trägerschaft der Bundesländer überführt.

Grafik 22: Gründungen privater Hochschulen in den USA⁶⁹



⁶⁹ Zu den Datenquellen vgl. Anhang. Sämtliche Daten, für die im Text keine gesonderten Quellen angegeben werden, entstammen den im Anhang genannten Datenquellen.

Das staatliche Engagement für die Hochschulbildung nahm auch nach dem Zweiten Weltkrieg kräftig zu. Um die heimkehrenden Soldaten zu demobilisieren, bot die Bundesregierung den Entlassenen mit dem Servicemen's Readjustment Act von 1944 (GI-Bill) unter anderem die Finanzierung eines Hochschulstudiums an. Von dieser Möglichkeit machten viele auch Gebrauch, so dass die Zahl der Studenten dramatisch stieg. Die meisten der GIs wollten einen Collegeabschluss erwerben. Viele setzten ihr Studium aber auch fort und erwarben ein Ph.D., so dass sich die Zahl der Promotionen zwischen 1945 und 1950 verdoppelte (vgl. dazu und zum Folgenden Geiger 1993: 251). Nach 1965 wurde die Hochschulexpansion direkt durch bundesstaatliche Hilfe gefördert. Auf der Grundlage des Higher Education Act wurden allen qualifizierten, aber bedürftigen Studenten finanzielle Hilfen gewährt. Hinzu kamen Beihilfen der Einzelstaaten und der einzelnen Hochschulen selbst, die dabei auf ihr Stiftungsvermögen und auf Spenden zurückgreifen konnten.

Die Rolle des Staates im Hochschulwesen wuchs nicht nur mit der Unterstützung der Studenten, sondern auch mit der Forschungsförderung. Sie wird an private und öffentliche Hochschulen nach den gleichen Kriterien verteilt. Sie verschaffte dem amerikanischen Hochschulwesen, das nach dem Zweiten Weltkrieg wissenschaftlich noch sehr bescheiden war, in Lehre und Forschung Weltgeltung.

6.2. Die Entwicklung des privaten und staatlichen Hochschulsektors

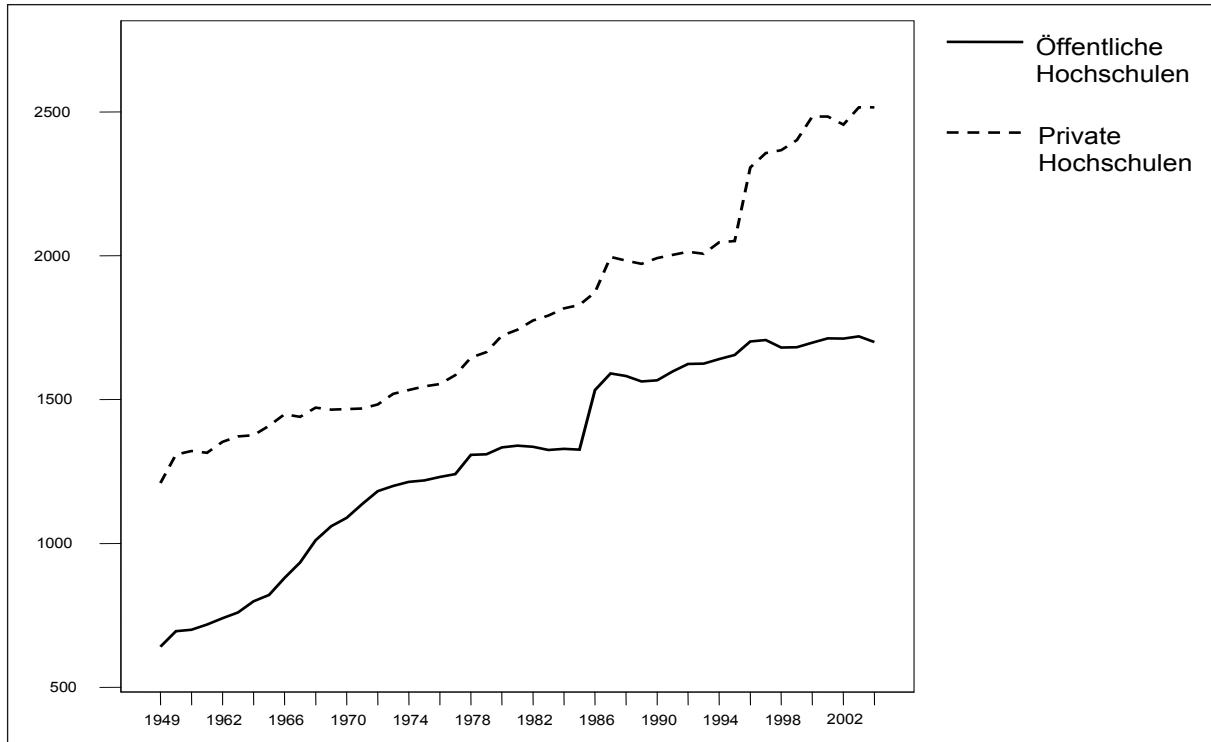
6.2.1. Private und öffentliche Hochschulen

Die amerikanische Hochschulgeschichte erklärt, warum die Zahl der privaten Hochschulen die der öffentlichen auch heute noch bei Weitem übersteigt. Das gilt für die Hochschulen insgesamt und auch für die Teilgruppe unter ihnen, die anerkannte Abschlüsse verleihen können, also für die degree granting institutions. Die letzteren sollen hier ausschließlich erörtert werden. Von den 4276 anerkannten Hochschulen des Jahres 2005/06 befanden sich 2583 in privater und 1693 in öffentlicher Trägerschaft (National Center for Education Statistics NCES). Das große Gewicht des privaten Hochschulbereichs wird auch an der Verteilung der Studenten erkennbar. Von den 17,27 Millionen Studenten des Jahres 2004/05 besuchten 4,29 Millionen private und 12,98 Millionen öffentliche Hochschulen. Die große Mehrheit hat sich zwar in öffentlichen Hochschulen eingeschrieben, aber der Anteil der Studierenden in privaten Hochschulen übertrifft den entsprechenden deutschen bei weitem.

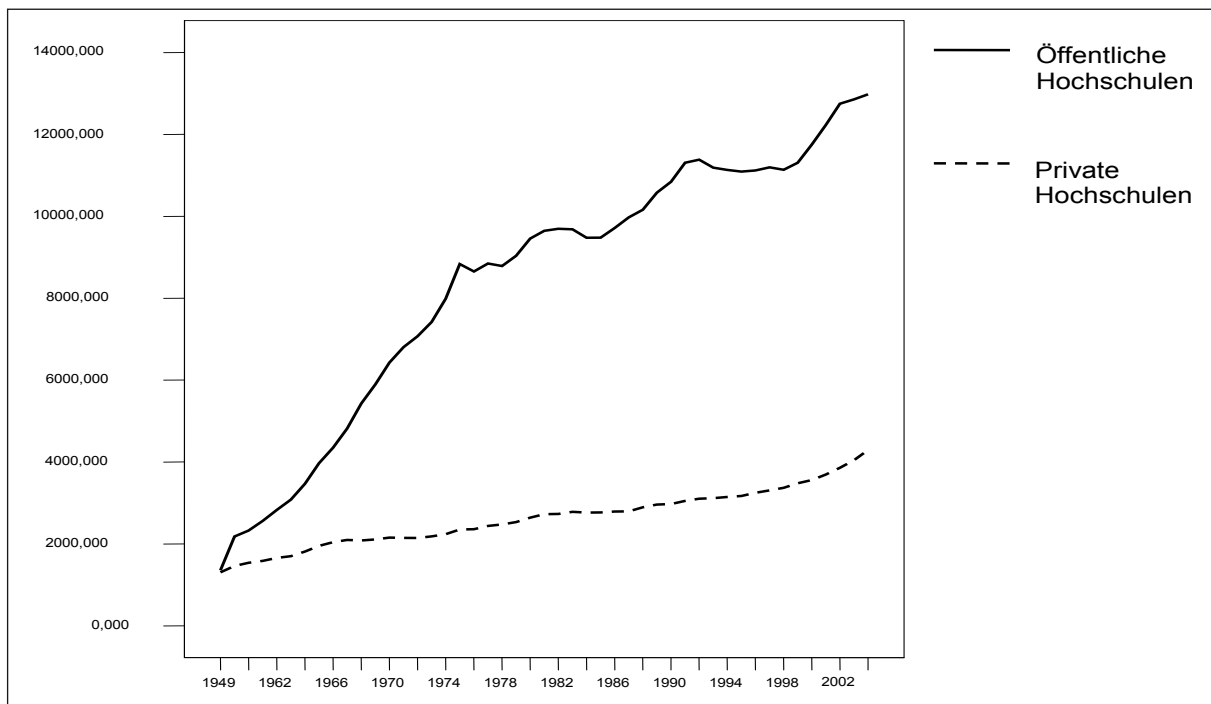
Das Gewicht des privaten Hochschulsektors manifestiert sich auch in den Bildungsausgaben. In den USA wandte man im Jahr 2003 für die privaten Hochschulen 1,6 Prozent des Bruttoinlandsprodukts auf, für die öffentlichen dagegen nur 1,2 Prozent. Die entsprechenden Anteile in Deutschland lagen bei 0,1 Prozent für die privaten und 1,0 Prozent für die öffentlichen (Egeln/Heine 2007:101).

Nach dem Zweiten Weltkrieg hatte die Zahl der privaten Einrichtungen zunächst langsamer zugenommen als die der öffentlichen, so dass sich die Zahlen beider annäherten. Aber seit den 1990er Jahren ist die Zahl der privaten wieder schneller gestiegen (vgl. Tabelle 23). Kamen im Jahr 1980 auf eine öffentliche Hochschule 1,2 private, so waren es 2005 mehr als 1,5. Damit ist die Relation der Nachkriegszeit wieder erreicht. Anders als die Verteilung der Hochschulen auf den privaten und öffentlichen Bereich hat sich jedoch die der Studenten entwickelt (Vgl. Grafik 24). Im Jahr 1949 waren 50 Prozent der Studenten in privaten Hochschulen eingeschrieben, heute beträgt dieser Anteil nur noch knapp 25 Prozent. Damit setzte sich ein Trend fort, der weit zurückreicht. Im späten 19. Jahrhundert betrug der Anteil der Studenten im privaten Hochschulsektor noch 80 Prozent.

Grafik 23: Anzahl privater und öffentlicher Hochschulen



Grafik 24: Anzahl der Studierenden in privaten und öffentlichen Hochschulen



6.2.2 Private Hochschulen in der Hochschulpyramide

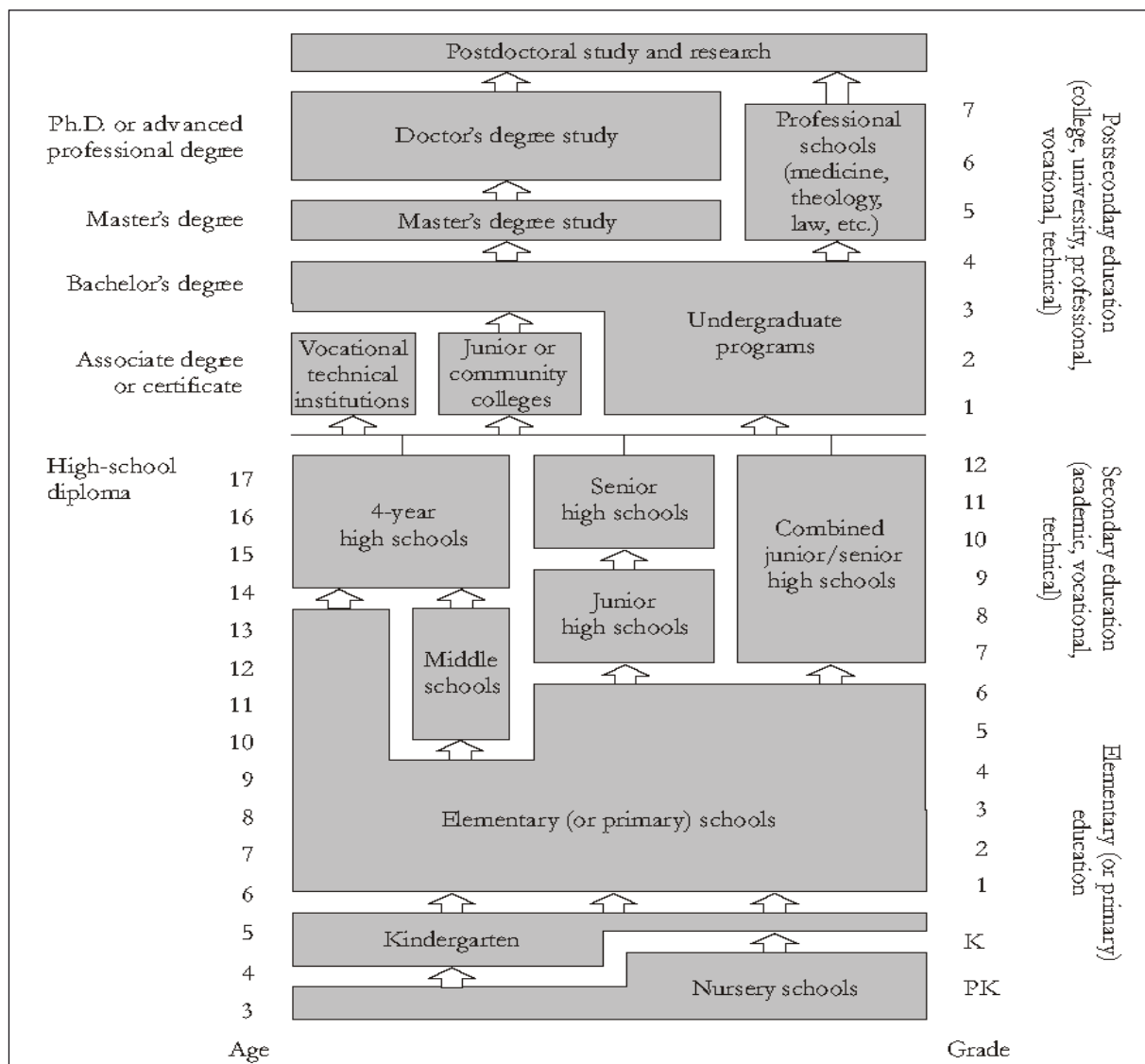
Private und öffentliche Hochschulen finden sich auf allen Stufen des Hochschulwesens, aber sie sind dort unterschiedlich verteilt. Um das zu verdeutlichen, soll zunächst die Gliederung des amerikanischen Hochschulsystems skizziert werden (vgl. Grafik 25). In den USA umfasst der Hochschulbereich nahezu

die gesamte tertiäre Bildung. Darin unterscheidet er sich von demjenigen in Deutschland, wo neben den Hochschulen das duale System der betrieblichen Lehre und andere Ausbildungsformen stehen. Das wichtigste Merkmal, nach dem sich die amerikanischen Hochschulen unterscheiden lassen, ist die Dauer der Regelstudienzeit. Es gibt Zweijahres- und Vierjahrescolleges, sowie die graduate studies, die typischerweise nach zwei Jahren mit dem Master oder nach vier mit der Promotion enden. Diese Einrichtungen bilden Stufen, die nach allgemeiner Überzeugung möglichst viele Studenten erklimmen sollen. Die Chancen dazu werden durch die Einheitlichkeit der Bildungsziele begünstigt. Alle Hochschulen wollen zur Bildung unabhängiger Bürger beitragen, deren persönliche Autonomie sachliche Kompetenz einschließt. Dabei soll jeder selbst entscheiden, wie viel Bildung er sich leisten und zumuten will.

Zweijahrescolleges oder Community Colleges

Den Fuß des Hochschulwesens bilden die *two year colleges*. Die Zweijahrescolleges werden auch *community colleges* genannt, weil sie zumeist von den Kommunen getragen werden. Sie verleihen ihren Absolventen nach zwei Jahren Regelstudienzeit den Grad eines *associate*. Da sie den potentiellen Interessenten möglichst weit entgegenkommen wollen, erheben sie zumeist nur niedrige Studiengebühren. Viele Studenten beginnen deswegen ihr Studium in diesen Einrichtungen, um dann in eines der kostspieligeren Vierjahrescolleges überzuwechseln, wo ihnen das vorhergehende Studium angerechnet wird.

Grafik 25: Aufbau des amerikanischen Bildungswesen (Quelle: NCES)



Vierjahrescolleges oder Baccalaureate Colleges

Die Vierjahrescolleges verleihen den Grad eines Bachelor (B.A.). Sie bilden nach allgemeinem Verständnis das Zentrum des amerikanischen Hochschulwesens. Im College schreiben sich die Studenten typischerweise nach dem Abschluss des 12 Jahre umfassenden Highschoolbesuchs ein oder nach dem Besuch eines Zweijahrescolleges. Ursprünglich vermittelten die Vierjahrescolleges den klassischen Bildungskanon. Sie sind aus der alten philosophischen Fakultät der mittelalterlichen Universität hervorgegangen, die einmal die niedere Fakultät war und der Allgemeinbildung diente, sowie der Vorbereitung auf das Studium in den drei höheren Fakultäten. In Deutschland waren beide Funktionen nach 1800 zur Sache der gymnasialen Oberstufe gemacht worden. Ihr steht das *liberal arts college* deswegen auch nah.

Die colleges haben ihr Verhältnis zur beruflichen und außerberuflichen Lebenspraxis seit dem 19. Jahrhundert massiv verändert. Ursprünglich bereiteten sie ihre Studenten auf einen ständisch konventionalistischen Lebensstil vor. Heute geht es ihnen dagegen um die Bildung zu einer bewussten und selbstbewussten bürgerlichen Lebenspraxis, die die Arbeit einschließt. Darauf zielen auch die *professional studies*, die sich auf einen bestimmten Ausschnitt der Berufswelt konzentrieren, insbesondere auf die klassischen Professionen der Ärzte und Juristen. Die Absolventen sollen lernen, in der Auseinandersetzung mit einer Sache die allgemeinen Normen der Gesellschaft mit den Handlungsorientierungen ihrer zukünftigen individuellen oder kollektiven Klienten zu vermitteln (zum Professionalismus vgl. Stock 2005a und b; Stock/Wernet 2006 und die hier genannte Literatur). Die damit intendierte Bildung geht über bloß instrumentelle Gesichtspunkte hinaus und zielt auf die Erweiterung der subjektiven und äußeren Möglichkeiten eigenverantwortlichen Handelns. Diesem Ziel dient auch eine wachsende Zahl berufsrelevanter Studiengänge, die nicht zu den professionellen im engeren Sinne gehören.

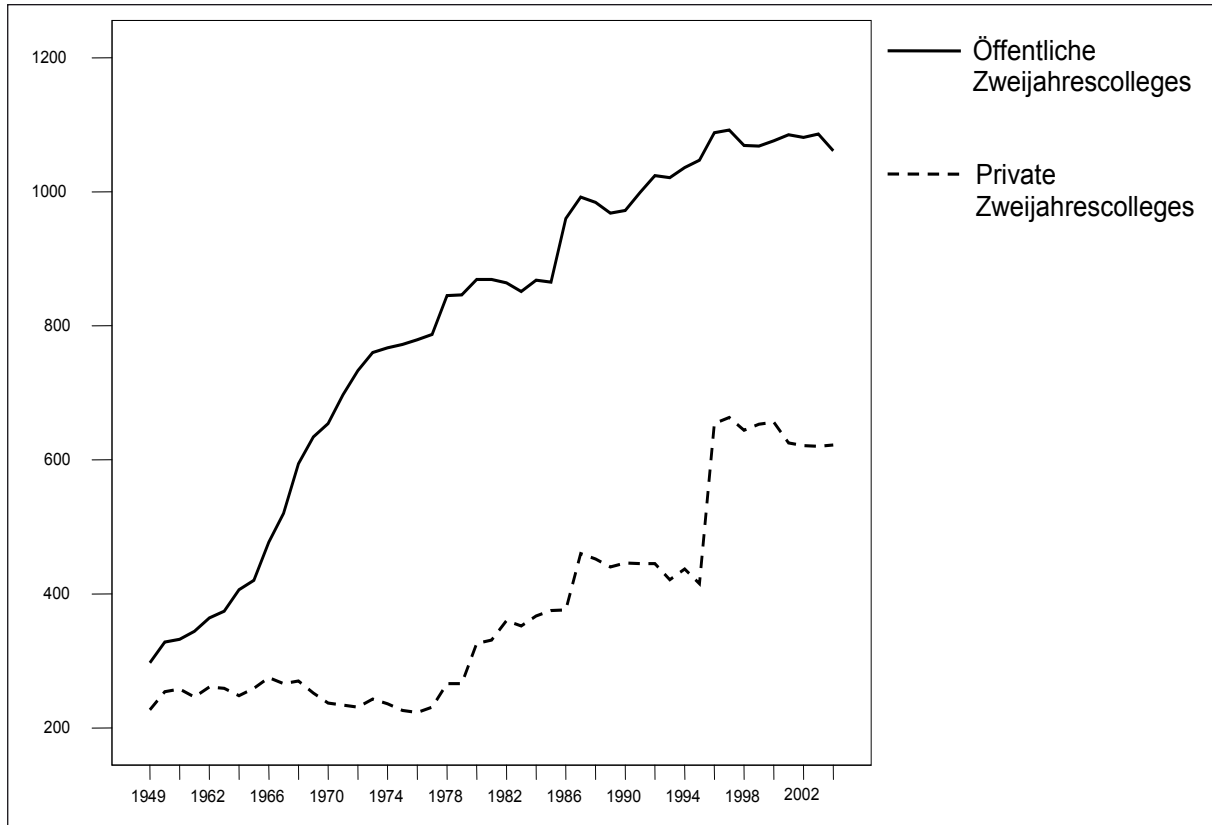
Von den *professional studies* zu unterscheiden sind schließlich die Bildungsgänge, die als *vocationalist* bezeichnet werden. Sie zeichnen sich gegenüber den *professional studies* und den *liberal arts* durch die Vorstellung vom Individuum aus, die sie implizieren. Sie wollen ihre Studenten nicht als Bürger, sondern als Arbeitskräfte qualifizieren. Sie wollen sie an die Ansprüche der gegebenen Arbeitsverhältnisse anpassen, damit sie sich auf dem Arbeitsmarkt besser verkaufen können. Die soziale Identität der Absolventen wird hier also als die von Objekten der Bildung und der Arbeit konzipiert. Diese Bildungsvorstellung steht der in Deutschland dominierenden nahe, derzufolge die Studenten an einen bestimmten wirtschaftlichen Qualifikationsbedarf anzupassen seien. Hier geht es also um die Vermittlung von Fachwissen, das seinen Träger zu einer für spezielle Zwecke verwendbaren Arbeitskraft macht.

Graduate studies

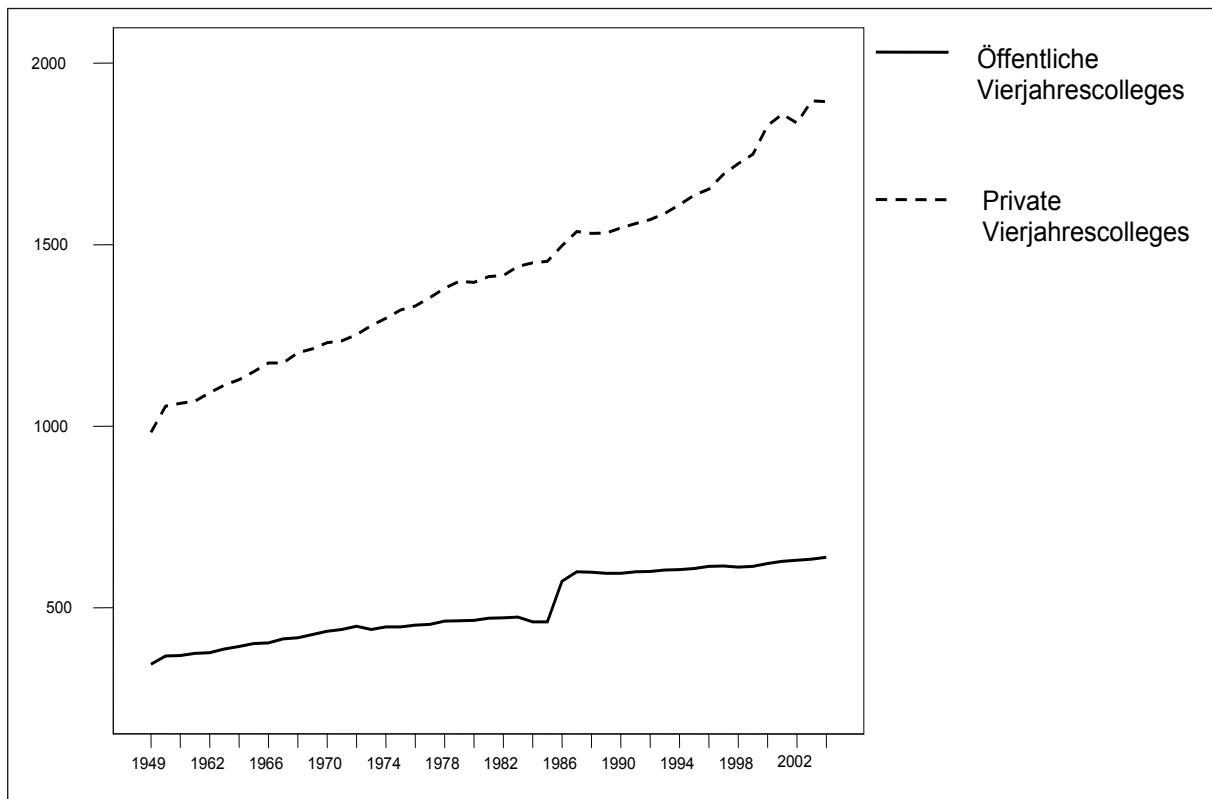
Eine Minderheit der Hochschulen bietet nicht nur die *undergraduate studies* der Collegestufe an, sondern auch *graduate studies*. Die *graduate studies* umfassen eine Regelstudienzeit von zumeist zwei Jahren bis zum Master und von vier Jahren bis zur Promotion. Das Graduiertenstudium schließt typischerweise an den Besuch eines Vierjahrescolleges an. Es ist wissenschaftlichen Charakters und beruht auf der Wissenschaftsfreiheit und der Einheit von Lehre, Lernen und Forschung. Es entspricht also am ehesten dem Studium an einer deutschen Universität.

Die privaten und die öffentlichen Einrichtungen verteilen sich über die genannten Stufen der Hochschulpyramide mit unterschiedlicher Häufigkeit. Die meisten Zweijahrescolleges befinden sich in öffentlicher und die meisten Vierjahrescolleges in privater Hand. Die Hochschulen, die auch *graduate studies* anbieten, sind mehrheitlich öffentlich. Die Zahl der Einrichtungen ist auf allen Stufen gewachsen, und zwar sowohl die der privaten wie die der öffentlichen. Im privaten Sektor ist jedoch die Zahl der Zweijahrescolleges deutlich schwächer gewachsen als im öffentlichen, die Zahl der Vierjahrescolleges dagegen deutlich stärker. Der öffentliche Sektor hat dagegen vor allem an Zweijahrescolleges gewonnen.

Grafik 26: Anzahl der privaten und öffentlichen Zweijahrescolleges



Grafik 27: Anzahl der privaten und öffentlichen Vierjahrescolleges



Die Zahl der Forschungsuniversitäten hat ebenfalls zugenommen. Die Anzahl der Hochschulen, die selbst Forschung betreiben, nimmt zu (vgl. Grafik 28), ebenso die Anzahl derjenigen, die Dokortitel vergeben (Grafik 29). Das Wachstum der Forschungsuniversitäten seit 1987 und die institutionelle Differenzierung werden deutlich in einer Übersicht der Carnegie Foundation (vgl. Tabelle 9).⁷⁰ Sie betrifft alle Hochschulen ungeachtet der Trägerschaft. Sie ist aufschlussreich, auch wenn sie die Form der Trägerschaft nicht berücksichtigt. Daten dazu liegen uns nur für das Jahr 2001/2002 vor (vgl. Tabelle 10).

Tabelle 9: Anzahl der Colleges und Universitäten nach der Carnegie Klassifikation

	1987	1994	2000	2005	
Doctorate-granting Institutions	213	236	261	282	Doctorate-granting Institutions
Research universities I	70	88	148	96	Doctoral-Research Universities I (extensive)
Research universities II	34	37		103	
Doctoral universities I	51	52	113	83	Doctoral-Research Universities II (intensive)
Doctoral universities II	58	59			
Master-granting institutions	595	532	615	664	Master-granting institutions
Master universities and colleges I	424	439	489	346	Master universities and colleges I
				190	
Master universities and colleges II	171	93	126	128	Master universities and colleges II
Baccalaureate granting universities	572	633	570	767	Baccalaureate granting universities
Baccalaureate colleges I	142	163	213	287	Baccalaureate colleges I
Baccalaureate colleges II	430	470	307	360	Baccalaureate colleges II
			50	120	Baccalaureate colleges III
Associate of arts colleges	1367	1480	1640	1815	Associate of arts colleges
Professional schools	642	690	742	806	Professional schools
Tribal colleges	n/a	29	28	32	Tribal colleges
Gesamt	3389	3600	3856	4366	Gesamt

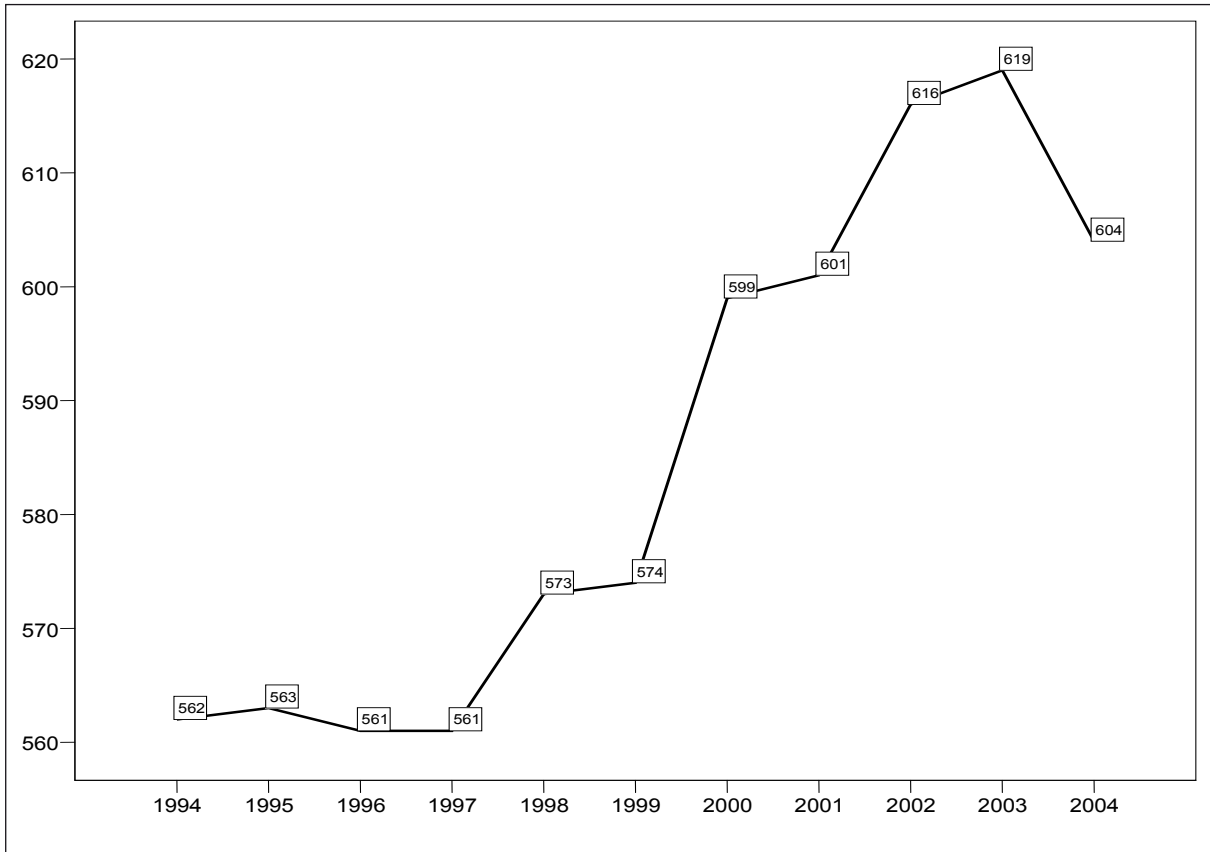
Tabelle 10: Hochschulen 2001/02 nach Trägerschaft (Carnegie Klassifikation)

	Research University I	Research University II	M.A. College	B.A. College	other 4 year Colleges	2 year Colleges
Öffentlich	103	63	282	101	63	1101
Privat	49	47	368	546	742	732
Gesamt	152	110	650	647	805	1833

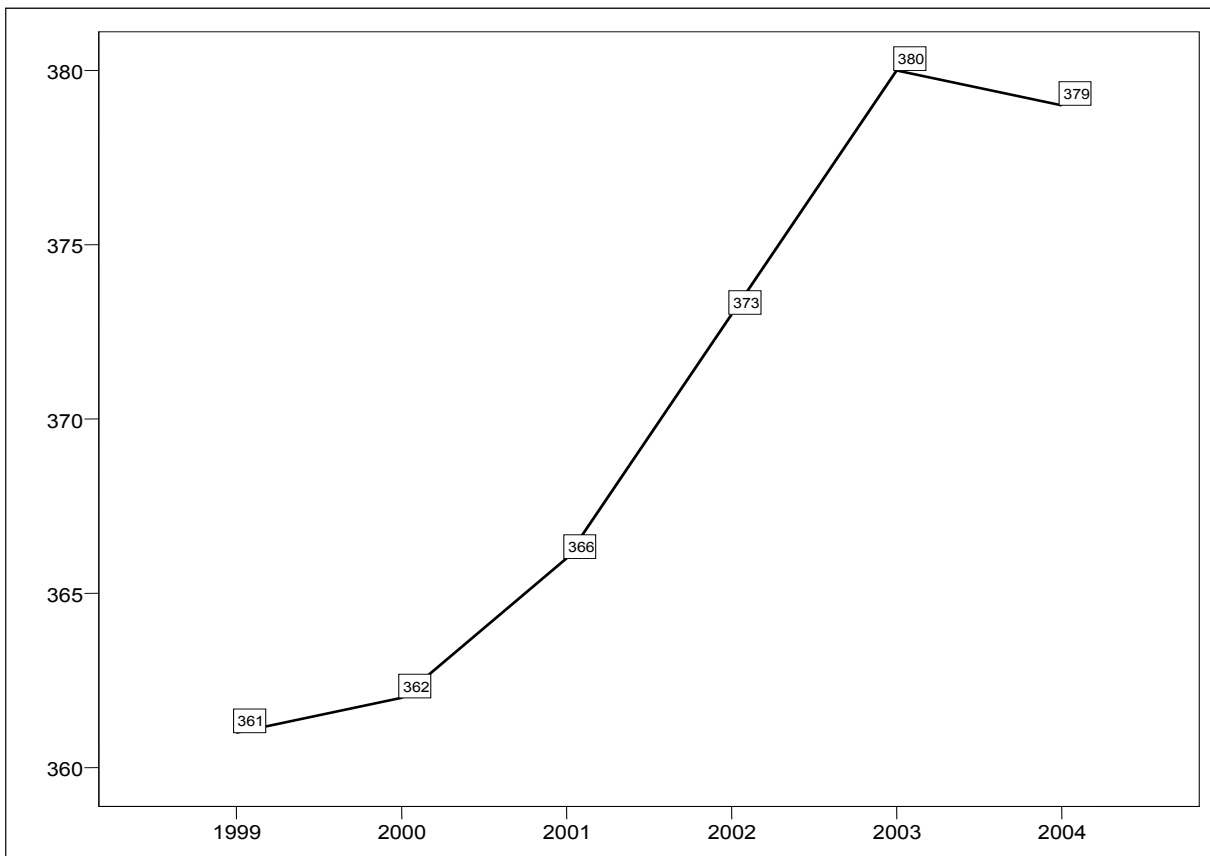
Quelle: NCES

⁷⁰ Tabelle 9 sowie die Grafiken 28 und 29 sind entnommen: Lenhardt/Reisz/Stock (2008).

Grafik 28: Anzahl der Hochschulen mit eigener Forschung



Grafik 29: Anzahl der Hochschulen, die Dokortitel vergeben



Unter den Hochschulen, die sich auch der Forschung widmen, sind die privaten deutlich schwächer vertreten als die staatlichen. Im Jahr 2001 befanden sich von den 262 research universities 166 in öffentlicher Trägerschaft und nur 96 in privater. Dass sich die forschungsintensiveren Hochschulen vor allem in öffentlicher Hand befinden, tritt stärker hervor, gruppiert man die research universities nach dem Umfang der Forschungsmittel, die sie verausgaben. Die Carnegie Foundation unterscheidet hier zwischen research universities vom Typ I und II. Unter den forschungsintensiveren Einrichtungen (Typ I), so zeigt sich dann, sind die staatlichen stärker vertreten.

Werfen wir jetzt einen Blick auf die Entwicklung der Studentenzahlen. Sie nahmen in beiden Bereichen zu. Dabei wuchs die Zahl der Studenten im Graduiertenstudium schneller als die der Vier- und der Zweijahrescolleges. Der Bedeutungszuwachs des Graduiertenstudiums zeigt sich in dem zunehmenden Anteil der höheren Studienabschlüsse. Während sich die Zahl der B.A.-Abschlüsse seit 1950 ungefähr verdreifachte, hat die der M.A.-Abschlüsse ungefähr um den Faktor acht zugenommen, und die der doctoral degrees ungefähr um den Faktor sieben. Ein Ende dieses Trends ist nicht abzusehen.

Es gab jedoch Unterschiede zwischen dem privaten und öffentlichen Hochschulbereich bei den Wachstumsschwerpunkten. Im privaten Hochschulbereich hat die Zahl der Studienplätze im Graduiertenstudium stärker zugenommen als in den beiden anderen Bereichen, im öffentlichen Hochschulbereich dagegen schwächer. Betrug der Anteil der graduates an allen Studenten des privaten Hochschulbereichs im Jahr 1970 nur 14,2 Prozent, so betrug er im Jahr 2004 22,4 Prozent. Im öffentlichen Bereich hat dagegen die Zahl die Studienplätze bei den Zweijahrescolleges stärker zugenommen als in denen der Vierjahrescolleges und des Graduiertenstudiums. Der Anteil der Graduates sank er deswegen von 11,2 Prozent auf 9,2 Prozent (vgl. Tabelle 11). Die Differenz bis 100 Prozent betreffen Studenten in non-degree programs).

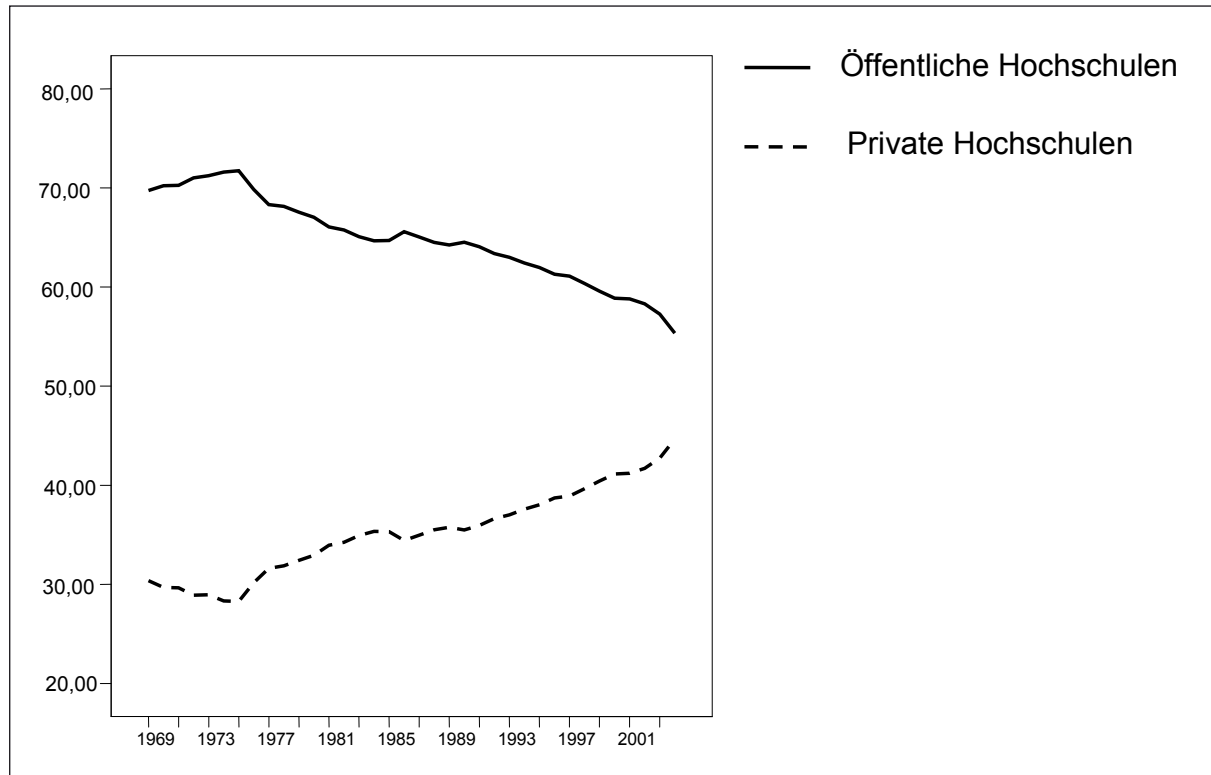
Tabelle 11: Anteil der graduate und undergraduate students an privaten und öffentlichen Hochschulen

	privat 1970	privat 2004	öffentlich 1970	öffentlich 2004
Graduates	14,2 %	22,4 %	11,2 %	9,2 %
Undergraduates	81,2 %	72,9 %	87,5 %	89,7 %

Differenz bis 100 Prozent: Studenten in non-degree programs

Diese Entwicklungsunterschiede innerhalb des privaten und des öffentlichen Hochschulbereichs zeigen sich auch in der Verteilung aller Studenten im Graduiertenstudium auf die beiden Bereiche. Was den Anteil der graduate students angeht, hat sich der private Hochschulbereich dem öffentlichen angeglichen (vgl. Grafik 30).

Grafik 30: Verteilung der graduate students auf private und öffentliche Hochschulen



Veränderungen ergaben sich auch im Charakter der privaten Hochschulen. Der Zuwachs der privaten Vierjahrescolleges geht nicht zuletzt auf Gründungen kommerzieller Einrichtungen zurück. Die Zahl der privaten gemeinnützigen colleges sank zwischen 1986 und 2004 von 795 auf 753. Dass sie nicht stärker abnahm, verdankt sich dem Zuwachs an Einrichtungen in religiöser Trägerschaft, deren Zahl von 774 auf 892 stieg. Die Hochschulstatistik weist 65 unterschiedliche religiöse Gemeinschaften als Träger auf. Mit weit über 50 Hochschulen ist die zentralisierte katholische Kirche mit Abstand der größte religiöse Hochschulträger. Ihr steht die große Zahl der protestantischen Denominationen gegenüber, von denen die meisten nicht einmal 10 Hochschulen unterhalten. Mehr als 50 Hochschulen haben allein die Baptisten, die United Methodists und die Presbyterian Church (USA).

Der Zuwachs privater Vierjahrescolleges geht nicht zuletzt auf die Gründung profitorientierter Einrichtungen zurück. Sie werden als kommerzielle Dienstleistungsunternehmen geführt, so dass sich die Bezeichnung Hochschulfirmen für sie anbietet (vgl. dazu und zum Folgenden Hentschke 2004). Die Zahl der anerkannten profitorientierten Vierjahrescolleges stieg von 67 im Jahr 1986 auf 447 in 2004. Sie bilden nur einen Bruchteil der über 4000 kommerziell betriebenen Einrichtungen der tertiären Bildung, die ungefähr die Hälfte aller tertiären Bildungseinrichtungen in den USA ausmachen. Einige von ihnen, weniger als ein Dutzend, sind Aktiengesellschaften und erzielen Erträge von mehr als 100 Millionen US Dollar. Dazu gehören die Apollo Group, die Career Education Corporation, Education Management Corporation, Corinthian Colleges Inc. und Kaplan Colleges Inc. Ungefähr 20 dieser Bildungsfirmen erzielen Erträge zwischen 50 Million and 100 Million US Dollar. Die große Mehrheit von ca. 4000 Firmen macht weniger als 50 Millionen US Dollar pro Jahr.

Wie es für Marktverhältnisse typisch ist, findet auch unter den Hochschulfirmen eine Kapitalkonzentration statt. Der Anteil ihrer Studenten ist mit 5 Prozent zwar immer noch sehr klein, wächst aber schneller als die Zahl der Studenten in den Hochschulen mit anderer Trägerschaft. Dabei wachsen die großen Hochschulfirmen besonders kräftig. Die kommerziellen Hochschulen bedienen vor allem die

Bildungsnachfrage in den unteren Bereichen der sozialen Schichtenpyramide. Ihre Studenten kommen häufiger als diejenigen der gemeinnützigen und öffentlichen Hochschulen aus den unteren Einkommenschichten. Man trifft hier besonders häufig auf Studenten aus den ethnischen Minderheiten und auf solche, mit bescheideneren persönlichen Bildungsvoraussetzungen. Unterschichtcharakter kommt ihnen auch mit Blick auf ihr Curriculum zu. Sie vermitteln besonders häufig eine Bildung, die als vocationalist gilt. Das Studium orientiert sich an festliegenden Tätigkeitsprofilen der Arbeitswelt wie z.B. Buchhaltung. Der klassische Bildungskanon wird hier höchst selten gelehrt, und selten ist auch die freie wissenschaftliche Auseinandersetzung mit einem Gegenstand.

„The for-profit's focus on job specific programs is perhaps their most distinctive and non-traditional characteristic: students are prepared with a set of marketable skills for employers seeking students with those skills. The employer is the 'client' and the student is the 'product'. Students enrol in for-profits to gain specific skills and then to be hired for specific jobs. And for-profits take pride in offering job placement after successful program completion. Even when factoring in the tuition costs, which tend to be above the tuition of comparable public institutions, the jobs students find after graduation tend to pay reasonably well.” (Hentschke 2004: 271)

Dabei liegen die Studiengebühren in den profitorientierten Einrichtungen über denen in den vergleichbaren öffentlichen. Sie machen sich aber bezahlt, denn wegen der erfolgreichen Arbeitsplatzvermittlung, für die sich die Hochschulfirmen engagieren, liegen die durchschnittlichen Einkommen ihrer Absolventen über denen vergleichbarer Gruppen. „Thus the return on investment for the average student in a for-profit program in higher education is greater than a similar return for the average bachelor's degree graduate from a traditional institution (about 28 percent vs. 18.6 percent)” (Ebenda: 271).

Wegen seines instrumentalistischen Charakters stößt der vocationalism in Wissenschaft und Öffentlichkeit auf Unbehagen und steht in geringem Ansehen. Wie Brint u.a. in einer empirischen Untersuchung ermitteln: „The most important finding ... is the connection between less prestigious institutions and high proportions of occupational-professional degrees“ (Brint/Riddle/Turk-Bicakci/Levy 2005: 173).

Fasst man die Verteilung der privaten und öffentlichen Hochschulen in der Hochschulpyramide ins Auge, gewinnt man also ein Bild mit Widersprüchen. Private Hochschulen sind nicht mehr auf den Bereich der Colleges beschränkt, wo sie historisch ihren Ausgangspunkt hatten. Sie finden sich immer häufiger auch unter den research universities. Das ist höchst bedeutsam. Denn die graduate studies sind der Ausgangsort der wissenschaftlichen Lehre und Forschung, die mit der academic revolution auch für die Bildung in den undergraduate studies bestimmend geworden sind. Damit ist Wissenschaftlichkeit auch zum Kennzeichen der Bildung im privaten Hochschulbereich geworden. Das gilt, auch wenn die Zahl der Colleges mit religiöser Bindung in den vergangenen Jahren wieder zugenommen hat. Private Hochschulen bedienen auch die Bildungsnachfrage in den unteren Schichten der Gesellschaft. Es gibt nicht nur eine wachsende Zahl gemeinnütziger Zweijahrescolleges, sondern auch immer mehr anerkannte Hochschulen mit kommerziellem Charakter, die sich an der Nachfrage nach Arbeitskräften orientieren und eine Bildung instrumentellen Charakters vermitteln.

6.3. Überlebensanalyse der Hochschulen

Welchen Umständen sich die Entwicklung des privaten Hochschulsektors verdankt, ist wissenschaftlich kontrovers. Die einen argumentieren in neoinstitutionalistischer Perspektive, der wissenschaftliche Universalismus habe historisch ältere Bildungsformen verdrängt. Hochschulen mit anderen als wissenschaftlichen Orientierungen könnten nicht länger überleben oder würden nicht mehr gegründet. Insofern seien die privaten und die öffentlichen Hochschulen einander ähnlicher geworden (DiMaggio/ Powell 199, Meyer/Boli/Thomas/ Ramirez 1997; van Vught 1996, Levi 1999, Dima 1998). Die privaten Hochschulen, so lässt sich resümieren, fügen dem Hochschulwesen demnach qualitativ Neues nicht hinzu.

Dieser These steht die Annahme entgegen, private Hochschulen gingen auf Sonderinteressen zurück, insbesondere auf religiöse, geschlechtsspezifische, ethnische, regionalistische oder berufsspezifische. Wegen dieser Sonderinteressen und ihrer spezialisierten Struktur könnten sich private Hochschulen in Zeiten rapide wandelnder Bildungsanforderungen besser behaupten als die öffentlichen. „Institutional specialization“, so heißt es zusammenfassend bei van Vught, „allows higher education institutions to focus their attention and energy, which helps them in producing higher levels of effectiveness“ (Vught 1996: 45).

Ob und in welchem Sinn die privaten Hochschulen effektiver operieren als die staatlichen, lässt sich hier direkt nicht überprüfen. Überprüfen lässt sich aber ihre Dauerhaftigkeit, also ihr Alter. Versteht man Dauerhaftigkeit als Ausdruck ihrer Überlebenstüchtigkeit, dann lässt sich die These von der Überlegenheit der privaten Hochschulen an Hand der Gründungs- und Schließungsdaten der einzelnen Hochschulen überprüfen.

Mit diesem Interesse haben wir alle Gründungen und Schließungen anerkannter Vierjahrescolleges zwischen 1980-2005 ermittelt und Zeitreihen für jedes College aufgestellt. Daraus ergeben sich Sterbetafeln, die denen der Bevölkerungsstatistik ähneln. Mit diesen Daten wurde geprüft, (a) ob im Verlauf der untersuchten 25 Jahre private Hochschulen häufiger gegründet und geschlossen wurden als öffentliche. Gegen die These ihrer größeren Effizienz würde es sprechen, hätten private Hochschulen geringere Überlebenschancen als öffentliche. Geprüft wird (b) des Weiteren, ob Hochschulen mit religiöser Orientierung häufiger gegründet und geschlossen wurden als solche mit rein säkularer Orientierung. Gegen die These, dass die Konzentration auf bestimmte Bildungsinteressen Überlebensvorteile verschafft, würde sprechen, wenn private Hochschulen mit religiöser Orientierung größere Überlebenschancen haben als öffentliche. Untersucht wird schließlich (c), ob die Überlebenschancen der Hochschulen von ihrem wissenschaftlichen Leistungsniveau abhängen. Gegen die These, dass die Konzentration auf partikulare Bildungsinteressen Überlebensvorteile verschafft, würde sprechen, dass Hochschulen größere Überlebenschancen haben, die sich an wissenschaftlich universalistischen Bildungsvorstellungen orientieren. Wir indizieren die Wissenschaftlichkeit der Bildungsorientierung mit dem höchsten Abschluss, den eine Hochschule vergeben darf.

6.3.1. *Gründungs- und Überlebensraten öffentlicher und privater Colleges*

Private und öffentliche Colleges wurden während der Untersuchungsperiode in beachtlichen Zahlen neu gegründet oder geschlossen. Dabei variiert die Zahl der Gründungen und Schließungen je nach dem, ob es sich um Hochschulen profitorientierten Charakters handelt, um private gemeinnützige oder um öffentliche. Die Daten zeigen: Es entstanden deutlich mehr private als öffentliche Vierjahrescolleges. Dieser Befund scheint die These zu bestätigen, private Hochschulen entsprächen den Verhältnissen der modernen Gesellschaft besonders gut. Dem widerspricht jedoch, dass die privaten Hochschulen ein größeres Risiko hatten, geschlossen zu werden. Am niedrigsten war die Überlebenswahrscheinlichkeit bei den profitorientierten Hochschulen. Etwas größer war sie bei den privaten gemeinnützigen. Die besten Überlebenschancen hatten die öffentlichen. Offenkundig kommen sie mit den Verhältnissen der modernen Gesellschaft besser zurecht als die Hochschulen in anderer Trägerschaft.⁷¹

Die Zahl der profitorientierten Colleges stieg von 67 im Jahr 1986 auf 447 im Jahr 2004. Von den 574 Einrichtungen, die in der genannten Zeitspanne einmal existierten, sind 75 geschlossen worden. Die Überlebenschancen einer profitorientierten Hochschule lagen in der Zeitspanne 1986 – 2005 bei 0,9128.

⁷¹Im Anhang werden die statistischen Verfahren der Überlebensanalyse erläutert.

Die Zahl der privaten gemeinnützigen Colleges stieg von 1.409 im Jahr 1980 auf 2.154 in 1996 und sank bis 2004 auf 1.827. Insgesamt hatte es im Beobachtungszeitraum einmal 2.644 gegeben. Von ihnen wurden 482 geschlossen. Die Überlebenschancen zwischen 1986 und 2005 lagen also bei 0,9219.

Die Gesamtzahl der öffentlichen Colleges betrug 639 im Jahr 1980, blieb im Großen und Ganzen bis 1996 konstant und stieg dann bei kleinen Schwankungen auf 793 im Jahr 2004 (Daten: IPEDS-PAS). Von den insgesamt 806, die einmal existierten, sind 30 geschlossen worden. Die öffentlichen Hochschulen hatten mit 0,9810 die besten Überlebenschancen.

Diese Werte sind für jede der drei Hochschulkategorien bei geringfügigen Schwankungen in der Untersuchungsperiode konstant. Konstant sind auch die Unterschiede zwischen ihnen. Diese Gleichmäßigkeit über 25 Jahre deutet darauf in, dass diese Daten stabile Eigenschaften des Hochschulwesens bezeichnen. Es gehört demnach zu seinen Kennzeichen, dass die profitorientierten und privaten Hochschulen etwas labiler sind als die öffentlichen und nicht stabiler. Diese Befunde widersprechen der These, private Hochschulen zeichneten sich gegenüber den öffentlichen durch Überlebensvorteile aus.

6.3.2 *Gründungs- und Überlebensraten von Colleges mit religiöser und säkularer Orientierung*

Zu den Bildungsinteressen, die die Hochschulen verfolgen, gehören in den USA immer noch in großem Umfang religiöse. Dabei wird die religiöse Bildung primär als Teil der bürgerlichen Bildung gepflegt und nicht als theologische Fachbildung für zukünftige Geistliche. Staatliche Hochschulen scheiden wegen der Trennung von Kirche und Staat als Ort religiöser Bildung aus. Ebenso wenig widmen sich ihr die profitorientierten Hochschulen.

Die Überlebensanalyse ergibt, dass Colleges mit religiösen Orientierungen eine um 23 Prozent größere Überlebenschance haben als solche mit rein säkularer Orientierung. Dieser Befund scheint die These zu bestätigen, Sonderinteressen verliehen diesen Einrichtungen günstigere Existenzbedingungen. Kontrolliert man das Alter der Colleges, verschwindet dieser Effekt religiöser Bindung jedoch. Es zeigt sich dann, dass das geringere Sterberisiko der entsprechenden Einrichtungen allein auf ihr früheres Gründungsdatum zurückgeht. Bei jüngeren Gründungen verbessern religiöse Bindungen die Überlebenschancen nicht. Colleges jeglicher Orientierung und jeglicher Trägerschaft haben eine deutlich größere Überlebenschance, wenn ihr Gründungsdatum länger zurückliegt. Am stärksten ist dieser Effekt bei den öffentlichen und den privaten gemeinnützigen. Die These, partikulare Orientierungen, in diesem Fall also religiöse, würden das Überleben privater Hochschulen begünstigen, wird durch diese Befunde also nicht gestützt.

Dass eine Hochschule mit einer längeren Tradition günstigere Überlebenschancen hat, lässt sich damit erklären, dass sie sich in den Augen der Öffentlichkeit bewährt hat. Diejenigen, die den öffentlichen Erwartungen nicht gerecht geworden sind, werden schnell eliminiert. Hinzu kommt, dass eine längere Tradition gleichbedeutend ist mit einer größeren Zahl an Absolventenjahrgängen und mithin an dankbaren und zu Spenden bereiten Alumni. Da „private giving“ für die Budgets und damit für den Bestand einer Hochschule höchst bedeutsam ist, haben die älteren einen Überlebensvorteil.

6.3.3 *Überlebensrate und wissenschaftliches Leistungsniveau*

Gegen die These, die Konzentration auf partikulare Bildungsinteressen verschaffe den Hochschulen Überlebensvorteile, würde sprechen, wenn Hochschulen mit wissenschaftlich universalistischen Bildungsvorstellungen größere Überlebenschancen hätten als die übrigen. Als Indikator für wissenschaftliche Bildungsvorstellungen nehmen wir den höchsten Abschluss, den ein College vergeben darf. Der niedrigste Abschluss ist der Bachelor, höher rangieren der First Professional Degree und der Master und

am höchsten der Abschluss ‚post M.A. less than Doctorate‘. Da Promotionen allein jenseits der Collegestufe möglich sind, kommen sie hier nicht in Betracht. Bei der Einordnung der einzelnen Hochschulen folgen wir der Kategorisierung der Carnegie Foundation. Sie bestimmt den Rang eines Colleges nach dem höchsten Abschluss, den die Absolventen hier jeweils erwerben können.

Die Analyse ergibt: Profitorientierte Colleges haben ein umso größeres Risiko, schließen zu müssen, wenn sie höhere Abschlüsse vergeben. Dieser Zusammenhang ist unabhängig von der Größe ihrer Studentenschaft. In der Sprache der Geschäftswelt formuliert bedeutet dieser Befund, dass profitorientierte Colleges am Markt vorbeiproduzieren, wenn sie eine anspruchsvollere wissenschaftliche Bildung anbieten. Denn nach den allgemeinen Erwartungen der Konsumenten kommen sie dafür nicht in Frage. Deswegen ist ihr Risiko zu scheitern hoch. Dem entspricht der Befund, dass private gemeinnützige Colleges ein kleineres Sterberisiko haben, wenn sie höhere Abschlüsse vergeben. Die Hazard ratio fällt dann um 6 Prozent. Nimmt man die Größe der Studentenschaft hinzu, fällt sie um 11 Prozent.

Für öffentliche Colleges ergab sich das Folgende: Sie haben ein umso größeres Sterberisiko je höher die Abschlüsse sind, die sie vergeben. Dabei haben die kleineren Colleges ein größeres Sterberisiko. Auch hier spielt die Größe der Studentenschaft eine Rolle, wichtiger ist jedoch die Größe des Lehrkörpers. Das gilt nicht nur für öffentliche, sondern auch für private gemeinnützigen Colleges (Hazard Ratio 95 Prozent bzw. 96 Prozent). Eine nahe liegende Erklärung dieses Befundes lautet: Angesichts der fortgeschrittenen akademischen Arbeitsteilung verlangt eine anspruchsvollere wissenschaftliche Bildung spezialisiertere Professoren und Kurse. Die bereitzuhalten, übersteigt aber schnell die Möglichkeiten eines kleineren Colleges, gleichviel ob es sich in privater oder öffentlicher Trägerschaft befindet. Die Relation zwischen der Anzahl der Lehrenden und der Lernenden ist bei allen Hochschulen ungeachtet ihrer Trägerschaft ohne statistische Relevanz.

Träfe die These von der Überlegenheit privater Hochschulträgerschaft zu, müsste es einen Zusammenhang geben zwischen der Zugehörigkeit einer Hochschule zur Gruppe der wissenschaftlich leistungsstärksten Hochschulen und der Form ihrer Trägerschaft. Um dem nachzugehen, haben wir die 50 Hochschulen ausgewählt, die in einer Hochschulskala an der Spitze stehen, und geprüft, ob es zwischen ihrem Rang und ihrer Trägerschaft einen Zusammenhang gibt. Eine entsprechende Korrelation fand sich jedoch nicht ($\phi = -0,048$). Unter den ersten 25 Hochschulen sind öffentliche und private zu etwa gleichen Anteilen vertreten, die Rangplätze 26 bis 50 werden zu fast drei Vierteln von öffentlichen Hochschulen eingenommen.

So ergibt sich: Privat zu sein und gar profitorientiert, verschafft einem College nicht Überlebensvorteile, sondern -nachteile. Es ist zudem gefährlicher jung zu sein als auf eine längere Geschichte zurückblicken zu können, einen kleinen statt einen großen Lehrkörper zu haben. Die Größe der Studentenschaft spielt keine Rolle, religiöse Bindung auch nicht.

6.4. Selbstdarstellung privater Colleges

Auch im folgenden Abschnitt soll es um die Frage gehen, ob die Colleges allgemeinen Bildungsvorstellungen folgen, wie die genannten neoinstitutionalistischen Theorien unterstellen, oder eher Sonderinteressen, wie die Kritiker der privaten Hochschule fürchten. Hinweise darauf lassen sich den Leitbildern entnehmen, über die die Hochschulen in mission statements auf ihren web-pages informieren. Diese Missionen bringen Selbstverpflichtungen zum Ausdruck und spiegeln indirekt zugleich öffentliche Bildungserwartungen, insbesondere die Erwartungen der potentiellen Studenten, an die sich die Colleges wenden. Deren Interesse müssen sie gewinnen, denn ihr Rang und letztlich ihr Überleben hängen von den Bewerbungen der Studenten ab. Die Missionen enthalten Leitbilder, denen sich die Hochschulen im

Allgemeinen verpflichtet fühlen, sowie insbesondere in ihren Lehrveranstaltungen. Sie geben darüber hinaus Informationen zur Forschung, zur Personalrekrutierung und zur Selektion der Studenten.

Von den anerkannten privaten Vierjahrescolleges haben wir 200 nach dem Zufallsprinzip ausgewählt. Der Auswahl lag die Liste aller akkreditierten Colleges zugrunde, die die Carnegie Commission on Higher Education im Jahr 2005 herausgegeben hat. Einige wenige der ausgewählten 200 Fälle konnten nicht untersucht werden, da sie keine programmatischen Erklärungen publiziert hatten wie z.B. einige jüdische Colleges. Andere äußerten sich nur in spanischer Sprache. In den Fällen, in denen es an mission statements fehlte, wurden verwandte Äußerungen herangezogen, die sich unter Überschriften wie „About Us“ oder „Welcome“ fanden. Berücksichtigt wurden ausschließlich Erklärungen, die das Bildungsprogramm der betreffenden Hochschulen insgesamt betreffen, also nicht Erklärungen zu bestimmten Abteilungen oder akademischen Disziplinen. Methodisch stützt sich diese Analyse auf einschlägige Untersuchungen von Reisz (2007).

6.4.1. *Mission*

Man kann die Missionen der Colleges danach unterscheiden, ob sie allgemeinen oder speziellen Charakters sind. Allgemeine Missionen sind solche, die sich an alle wissenschaftlich ausreichend qualifizierten jungen Leute wenden und dabei allgemeine Bildungsinteressen hervorheben, dem allgemeinbildenden Charakter der Colleges entsprechend. Spezielle Missionen richten sich an spezifische soziale Gruppen und stellen zumeist bestimmte religiöse oder berufliche Bildungsinteressen heraus. Wie sich zeigt, annoncieren 34 Prozent der Colleges eine allgemeine Mission, die weder den Adressatenkreis einschränkt, noch spezifische Bildungsinteressen nennt. Rassistische Bildungsbegriffe sind ebenso gering wie die Idee des Multikulturalismus, der in Reaktion darauf entstanden war. Nur 11 Prozent der Hochschulen stellen in ihren Missionen Bezüge zu einer berufsbezogenen oder branchenspezifischen Bildung her. Etwas mehr, nämlich 45 Prozent, spezifizieren ihre Mission nach religiösen Gesichtspunkten. Beispiele dafür sind:

“Our mission is to empower students through Christian higher education to serve the church and impact the world for Christ.” (Hope International University)⁷²

„The College thrives today as a testimony to her obedience to Christ’s command: „Go therefore and teach all nations...“ (...) We continue our solid commitment to the evangelical Pentecostal message. For over 75 years Life Pacific College has offered the finest in training and equipping for ministry-centered education in the Word of God and the life-giving testimony of Jesus Christ.” (Life Pacific College)⁷³

“Heritage Christian University is an institution of higher learning, which provides a biblically-based education with a global view, which promotes spiritual growth, and which prepares proficient communicators of the gospel.” (Heritage Christian University)⁷⁴

“Our students are the future leaders of the church! Central Christian College of the Bible exists to develop servant leaders for the church. So our campus environment, our classroom environment, our faculty-student interactions are all designed to help mold their personal character to become like Jesus.” (Central Christian College of the Bible)⁷⁵

Neben religiösen Spezifizierungen sind berufliche bedeutsam. So heben 13 Prozent der Hochschulen die Verbindung zu bestimmten Berufsgruppen hervor. Vier Prozent orientieren sich an askriptiven Merkmalen bei der Auswahl ihrer Studenten, etwa indem sie sich an Frauen richten. Zwei Prozent nennen besondere weltanschauliche Orientierungen, wie im folgenden Beispiel:

⁷² Im Anhang werden die statistischen Verfahren der Überlebensanalyse erläutert.

⁷³ <http://www.lifepacific.edu/about/index.html>

⁷⁴ <http://www.collegeview.com/school/placementTracker.jsp?placementId=26438>

⁷⁵ <http://www.lifepacific.edu/about/index.html>

“Atlantic University is a graduate-level institution of higher education open to all qualified students. (...) The founding principle of transpersonal studies is the existence of a dimension to human nature greater than the individual. The transpersonal thesis is that connecting with this larger part of one’s self is instrumental to creativity, health, and full human performance. Therefore, the curriculum focuses on the nature of humanity, the nature of the universe, the nature of reality, and holistic living. It encourages students to personally test and apply these concepts in order to grow toward integration of body, mind, and spirit.”⁷⁶

Zu prüfen ist die These, ob Hochschulen, die eine spezielle Mission nennen, erfolgreicher sind als die übrigen. Als Begründung wird genannt, dass sie auf eine besondere Nachfrage stoßen und in Nischen operieren, die den Druck der Konkurrenz reduzieren. Daten, mit denen sich das annäherungsweise überprüfen lässt, betreffen die Höhe der Studiengebühren. Unter der Bedingung kultureller Fraktionierung müssten Hochschulen mit speziellen Missionen höhere Studiengebühren durchsetzen können. Die Analyse ergibt aber etwas anderes: Hochschulen, die in ihren Missionen besondere Bildungsorientierungen nennen, verlangen mit durchschnittlich \$ 12.700 niedrigere Studiengebühren als die übrigen, die \$15.400 fordern. Ihre Position im Hochschulwesen scheint insofern also nicht stärker, sondern schwächer. Man kann diese Befunde als Hinweis darauf werten, dass die Colleges mit allgemeiner Mission in der Öffentlichkeit größere Zustimmung finden als die mit einer speziellen Mission.

Der dargelegte Vergleich bildet zwar nur eine Momentaufnahme und ist deswegen für eine Trendaussage nur eine schwache Grundlage. Er gewinnt jedoch dadurch an Überzeugungskraft, dass die Verwissenschaftlichung der Collegebildung eine säkulare Entwicklung bildet, die in den 1960er Jahren einen Durchbruch erlebte (Lenhardt 2005). In diesem Zusammenhang ist auch bedeutsam, dass die Hochschulen mit allgemeiner Mission im Durchschnitt größer sind. Ihr Lehrkörper ist hier mehr als drei Mal und ihre Studentenschaft mehr als doppelt so groß wie diejenigen von Hochschulen mit spezieller Mission. Sie bieten im Durchschnitt 41 Studiengänge an, die Hochschulen mit geschlossener Mission hingegen nur 22.

6.4.2. Orientierung der Lehre

Die Lehre der anerkannten Colleges ist wissenschaftlichen Charakters, das verlangt ihre Akkreditierung, und das erwarten auch Öffentlichkeit und Studenten. Dass eine Anzahl von Colleges darauf verzichtet, ihre Lehre als wissenschaftlich darzustellen, kann als Ausdruck dessen verstanden werden, dass der wissenschaftliche Charakter der Bildung als Selbstverständlichkeit gilt. Viele Hochschulen folgen daneben aber auch noch anderen Leitbildern. So nennen 76 Prozent der Colleges citizenship als Bildungsmotiv. Es ist das am häufigsten genannte. Sie gehen davon aus, dass die Bildung zur Disziplin wissenschaftlichen Denkens übereinstimmt mit der Bildung verantwortungsbewusster und engagierter Bürger. Diesen Zusammenhang zwischen wissenschaftlicher und bürgerlicher Bildung hat das Williams College besonders deutlich formuliert:

„Williams seeks to provide the finest possible liberal arts education by nurturing in students the academic and civic virtues, and their related traits of character. Academic virtues include the capacities to explore widely and deeply, think critically, reason empirically, express clearly, and connect ideas creatively. Civic virtues include commitment to engage both the broad public realm and community life, and the skills to do so effectively. These virtues, in turn, have associated traits of character. For example, free inquiry requires open-mindedness, and commitment to community draws on concern for others. (...) The most versatile, the most durable, in an ultimate sense, the most practical knowledge and intellectual resources that we can offer students are the openness, creativity, flexibility, and power of education in the liberal arts” (Williams College).⁷⁷

In ähnlichem Geist schreibt die Villanova University:

„Villanova emphasizes and celebrates the liberal arts and sciences as foundational to all academic programs. The University community welcomes and respects members of all faiths who seek to nurture a concern for

⁷⁶ <https://www.atlantic-university.org/home.php?CopyID=008>

⁷⁷ http://www.nsf.gov/funding/pgm_summ.jsp?pims_id=5517&org=NSF (Zugriff: 09/2008).

the common good and who share an enthusiasm for the challenge of responsible and productive citizenship in order to build a just and peaceful world.” (Villanova University)⁷⁸

Dass drei von vier Colleges bürgerlichen und weltbürgerlichen Orientierungen folgen, widerspricht der Annahme, die Privatisierung der Hochschulbildung fördere deren soziokulturelle Fraktionierung.

Eine speziellere Ausrichtung ihre Lehre annoncieren immerhin 40 Prozent der Hochschulen. Sie stellen ihren Studierenden eine technisch-instrumentelle Ausbildung für einen bestimmten Beruf in Aussicht:

“We’ve created the kind of career-focused programs that are in demand by employers in your area and may offer you the best potential for employment. Each day, our focus is to prepare you for lifelong roles in the technology, business, criminal justice, and allied health professions. And we’re proud of our strong connection to each community we serve.” (Remington College)⁷⁹

Auf Berufsvorbereitung zielt auch das folgende Leitbild, es geht jedoch über eine bloß instrumentelle Orientierung hinaus. Es schließt normative Orientierungen ein, die in der Gesellschaft gelten und entspricht damit der professionellen Berufskultur. Diesem Motiv fühlen sich 21,7 Prozent der Hochschulen verpflichtet. Auch hier sei ein Beispiel zitiert:

“Emphasis is placed on helping you begin to develop skills and knowledge in technical areas that can have practical value in the workplace. Besides technical instruction, the programs of study offered at ITT Tech focus on helping you develop problem solving, critical thinking, communication and teamwork skills.” (ITT Technical Institute)⁸⁰

Fast jedes vierte College verspricht seinen Studenten Bildung für leadership. Leadership hat in der amerikanischen Bildungsfolklore eine andere Bedeutung als der deutsche Begriff des Führungspotentials. Er bezeichnet die Fähigkeit zu vorbildlichem Verhalten.

Die genannten Charakterisierungen der Lehre bilden vier Cluster. In einem ersten Cluster, das sich bei 19 Prozent der Hochschulen findet, stehen die Orientierung an citizenship, an leadership und an beruflich-technischen Qualifikationen in einer engen Beziehung. Im zweiten Cluster, das sich bei 40 Prozent der Hochschulen findet, kommt den Bildungszielen citizenship, leadership und Wissenschaftlichkeit nur eine geringe Bedeutung zu. Das dritte Cluster, das sich bei 27 Prozent der Hochschulen findet, impliziert vor allem eine Berufsvorbereitung technischen Charakters, während leadership und professionskulturelle Motive nur geringes Gewicht haben. Das vierte Cluster enthält eine Kombination von citizenship und professionskulturellen Motiven mit etwa gleichen Gewichten. Es findet sich bei 13 Prozent der Hochschulen.

Zwischen diesen Clustern und den oben genannten Missionen bestehen die folgenden signifikanten Beziehungen: Zum ersten Cluster gehören unterdurchschnittlich religiös ausgerichtete Einrichtungen. Diese bilden allerdings einen großen Teil des zweiten Clusters. Die Hochschulen des vierten Clusters haben zum größten Teil eine allgemeine Mission. Die berufsgruppenbezogenen Missionen erscheinen vor allem im ersten Cluster.

6.4.3. *Forschung*

Mit Blick auf die Selbstdarstellung der Forschungsaktivitäten wurde geprüft, ob (a) auf den Webseiten überhaupt Anhaltspunkte zu finden waren, die auf eigene Forschungsaktivitäten hinweisen (Ist ein Link „Forschung“ auf den Webseiten enthalten?), ob (b) eigene Forschungsprojekte genannt werden, (c) ob wissenschaftliche Publikationen ausgewiesen werden, und schließlich (d), ob wissenschaftliche Kooperationspartner aufgeführt werden. Aus der Anzahl der Nennungen unter den vier Merkmalen (a) bis (d)

⁷⁸ <http://www.villanova.edu/mission/heritage/mission.htm>

⁷⁹ <http://www.remingtoncollege.edu/>

⁸⁰ <http://www.itt-tech.edu/>

wurde ein kumulativer ordinaler Indikator entwickelt, der die Bedeutung darstellt, die der Forschung in den Selbstbeschreibungen insgesamt zugemessen wird. Kein einziges Merkmal nennen 68 Prozent der Hochschulen und sechs Prozent alle vier. Andere Zusammenhänge zwischen dem Gewicht, das der Forschung in den Selbstbeschreibungen zugemessen wird, und den Orientierungen der Missionen, traten nicht auf. Auch die vier Cluster der Lehrorientierungen stehen mit dieser Bedeutungszumessung in keinem Zusammenhang.

6.4.4 *Lehrpersonal*

Bei der Beschreibung ihres Lehrpersonals nennen 16 Prozent der Hochschulen auch askriptive Merkmale. Dabei ragt die Zugehörigkeit zu religiösen Vereinigungen heraus. Auf praktische Erfahrung ihres Lehrpersonals weisen 55 Prozent der Hochschulen hin. Es liegt nahe, dabei an Erfahrung in den Professionen wie z.B. Sozialarbeit zu denken.

6.4.5 *Studierende*

Eine deutliche Mehrheit von 70 Prozent der Colleges nennt Leistung als Kriterium, nach dem sie über die Zulassung der Studenten entscheiden. Nur acht Prozent nennen in diesem Zusammenhang askriptive Kriterien, wobei besonders die Zugehörigkeit zu religiösen Gruppen und das Geschlecht eine Rolle spielen. 24 Prozent verweisen überhaupt nicht auf irgendwelche Selektionskriterien. Besondere Anforderungen an die Lebensführung der Bewerber stellen 23,5 Prozent der Hochschulen. Sie werden häufig im Zusammenhang mit religiösen Orientierungen genannt, wie etwa im folgenden Beispiel: "The College desires to have the finest Christians, with a strong faith in Jesus Christ, in training for Christian service. Even though deficiencies in character may be corrected through the influence of attending a Bible College, it is better for this to be done before enrolling lest there be problems for the College or to the students entrusted to it. Those incarcerated for crimes must demonstrate good character and a working relationship with a local congregation for a minimum of one year immediately before applying for admission" (Central Christian College of the Bible).⁸¹

Die Analyse der Webseiten liefert also kaum Belege für die These, private Hochschulen pflegten partikularistische Bildungsorientierungen. Vielmehr scheint sich die Mehrheit der Pflege des wissenschaftlichen und bürgerlichen Universalismus verpflichtet zu fühlen. Das gilt auch für jene Hochschulen, die ausdrücklich Bezüge zur Berufswelt herstellen. Sie folgen dabei weniger dem Leitbild des fremdbestimmten Arbeitnehmers als dem des Bürgers, der sich bewusst und selbstbewusst mit der Welt auseinandersetzt. Dabei wird der Bürger zumeist als Weltbürger dargestellt und nicht als Angehöriger eines nationalen Kollektivs.

⁸¹ <http://www.cccb.edu/academics/policies.php>

7. Zusammenfassung

Der internationale Hochschulvergleich gilt der Frage, ob die privaten Hochschulen mit den öffentlichen konvergieren oder eine davon abweichende Entwicklung nehmen. Untersucht wurde das Hochschulwesen in vier Ländern, nämlich Chile, Deutschland, Rumänien und USA. Hochschulen und Gesellschaft dieser Länder unterscheiden sich beträchtlich, so dass anhand dieser heterogenen Fälle allgemeine Entwicklungstrends identifiziert werden können, die sich jenseits nationaler Besonderheiten durchsetzen.

Die wenigen einschlägigen empirischen Studien über private Hochschulen, zumeist sind es länderspezifische Fallstudien, heben Differenzen zwischen privaten und öffentlichen Hochschulen hervor. Sie betreffen die administrativen Strukturen, während Lehre und Forschung außer Betracht bleiben.

Geiger (1968) sieht private Hochschulen vor allem dort entstehen, wo Sonderinteressen an Bildung durch die staatlichen Hochschulen nicht befriedigt werden. Er fasst die Bildungsmöglichkeiten an privaten Hochschulen deswegen unter den Stichworten „more“, „different“ und „better“ zusammen. Bleibt die Zahl der Studienplätze in den öffentlichen Hochschulen hinter der Nachfrage zurück, kann es zur Gründung privater Hochschulen kommen („more“). Das gleiche gilt, wenn die staatlichen Hochschulen einzelne Bildungsinteressen nicht befriedigen, z.B. religiöse, diejenigen diskriminierter Minderheiten, bestimmter Berufsgruppen, diejenigen von Bürgern bestimmter Regionen usw. („different“). Schließlich ist an soziale Gruppen mit besonderen Leistungs- oder Statusansprüchen zu denken, die Hochschulen außerhalb oder – genauer – oberhalb der öffentlichen Hochschulen entstehen lassen („better“).

Nicht von Bildungszielen, sondern von institutionellen Mitteln geht eine andere Erklärung aus. Danach operierten private Hochschulen wie Wirtschaftsunternehmen nach Regeln der Volks- und Betriebswirtschaft. Deswegen seien sie effizienter und mithin expansiver als die öffentlichen. Damit verbunden ist die Hypothese, private Hochschulen könnten sich besser an besondere Bildungsinteressen anpassen und ebenso an wechselnde. Das verschaffe ihnen einen Überlebensvorteil in einer Zeit, in der sie immer „komplexeren“ und „differenzierteren“ Ansprüchen gegenüberstünden, die sich darüber hinaus auch noch immer schneller veränderten. „Institutional specialization“, so heißt es etwa zusammenfassend bei van Vught, „allows higher education institutions to focus their attention and energy, which helps them in producing higher levels of effectiveness“ (Vught 1996: 45).

Kritiker stimmen mit dieser Diagnose weitgehend überein, fügen ihr aber kritische Bedenken hinzu. Markt- und betriebswirtschaftliche Regelungen machten die Bildung zum Spielball partikularer Interessen und wirkten deren wissenschaftlich universalistischem Charakter entgegen. Private Hochschulen vermehrten im Effekt die soziale Ungleichheit und gefährdeten so den Zusammenhalt der Gesellschaft. In den USA haben Slaughter und Leslie (1997) den „academic capitalism“ kritisiert und Gumpert (2000) den „managerialism“. Die genannten Untersuchungen legen also insgesamt nahe, dass die Divergenzen zwischen privaten und öffentlichen Hochschulen zunehmen.

Dem steht die Auffassung gegenüber, dass private und öffentliche Hochschulen konvergieren. Danach haben die Hochschulen ungeachtet ihrer Trägerschaft normativen und kognitiven Erwartungen zu genügen, die sich aus der gesamtgesellschaftlichen bzw. weltgesellschaftlichen Entwicklung ergeben. Es sind dies die universalistischen Normen des institutionalisierten Individualismus (Parsons/Platt 1973, Stock 2005a), bzw. jene, die sich in globalen Standards von Fortschritt und Gerechtigkeit ausdrücken ((Ramirez/Meyer 1980, Benavot 1992, Ramirez/Riddle 1991, Meyer/Boli/Thomas 1994, Meyer/Schoefer 2005; zusammenfassend Reisz/Stock 2007). Sie drängen Wertmuster partikularen Charakters

zurück. Diese Theorien legen die Erwartung nahe, dass die privaten Hochschulen das hergebrachte Leitbild der Hochschulbildung übernehmen.

Im Folgenden wird in historischer Perspektive die Entstehung privater Hochschulen skizziert. Zweitens geht es um konvergente und divergente Entwicklungen in beiden Hochschulbereichen. Schließlich werden Faktoren skizziert, die den Bestand der Hochschulen beeinflussen.

7.1. Entstehung privater Hochschulen

Für die Entstehung und Entwicklung privater Hochschulen sind die gesellschaftlichen Formen des religiösen Lebens bestimmend. Private Hochschulen entstanden vor allem dort, wo die Bildung religiöse Elemente enthielt, Kirche und Staat aber getrennt waren. Das zeigt sich besonders deutlich an der amerikanischen und deutschen Hochschulentwicklung, die extreme Fälle bilden. Private Hochschulen dominierten in den USA, während sie in Deutschland bis heute nur eine marginale Bedeutung haben.

In den USA stehen private Hochschulen am Beginn der Hochschulentwicklung. Sie wurden von religiösen Gemeinschaften gegründet und sollten deren Angehörige zu frommen und lebensstüchtigen Bürgern bilden. In der Kolonialzeit hatten sich Ansätze einer Professionsbildung von Juristen, Geistlichen und Medizinern ergeben mit einem entsprechenden Berechtigungswesen. Diese an Europa erinnernden Verhältnisse wurden nach der Unabhängigkeit im Namen der Gleichheit und Freiheit beseitigt. Die Professionsbildung vollzog sich in der Form praktischer Erfahrung, die jedermann zugänglich sein sollte. Bis zum Bürgerkrieg gründeten Bürgerbewegungen buchstäblich hunderte privater Colleges. Sie vermittelten den klassischen Bildungskanon und ein religiös geprägtes Gemeinschaftsleben.

Die Bildung unterlag dem Urteil der Bürger, denen an Wissenschaft wenig lag. Akademische Freiheit und die Einheit von Lehre und Forschung setzten sich deswegen erst seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts allmählich durch. Das geschah gegen die sozialen Gruppierungen, die die Träger der Colleges waren. Innovativ waren nicht die Bürger, sondern der Staat. Die Bundesregierung und die Länder ließen die öffentlichen land-grant colleges entstehen. Diese öffentlichen Hochschulen sollten mit Lehre, Forschung, Entwicklung und outreach programs, also Beratung der interessierten Öffentlichkeit, zur Entwicklung der Landwirtschaft und des Gewerbes beitragen. Nur wenig später entstanden die modernen privaten Universitäten, die neben den undergraduate studies der College-Stufe auch die graduate studies anboten. Sie wurden von Großunternehmern gegründet, die sich ihres Reichtums wegen bis zu einem gewissen Grad gesellschaftlicher Kontrolle entziehen konnten. Zugleich wurde die Bildung der Professionen wieder zu einer Sache der Hochschulen.

Aus diesen Elementen entstanden mit dem College als Kern die research universities, die in staatlicher oder privater Trägerschaft bis heute nebeneinander existieren. Ihre Kennzeichen sind die Einheit von Lernen, Lehre und Forschung, sowie Wissenschaftsfreiheit. In den Colleges, unter denen die privaten bis heute dominieren, vollzog sich die Verwissenschaftlichung der Bildung, die academic revolution, erst nach dem Zweiten Weltkrieg.

Seit dem Ersten Weltkrieg gründeten die Kommunen Zweijahrescolleges, um dem zunehmenden Bildungsinteresse der Bürger zu genügen. Zwar werden Zweijahrescolleges auch von privaten Trägern unterhalten, jedoch liegt den Kommunen das sozialpolitische Engagement für die Bildung näher. Die Zweijahrescolleges machen heute den größten Bereich des amerikanischen Hochschulwesens aus. Der Staat schritt privaten Hochschulträgern also nicht nur bei der Verwissenschaftlichung der Hochschulbildung voran, sondern auch bei deren Ausbau zur Volksbildung.

Das Verhältnis von Kirche und Staat erklärt auch die Hochschulentwicklung in Deutschland, genauer gesagt die marginale Bedeutung der hier existierenden privaten Hochschulen. In den USA hatte die Reformation die Stellung der Einzelnen und die demokratische Entwicklung gefördert, in Deutschland

hatte sie dagegen den Landesherren an der Spitze der konfessionellen Kleinstaaten einen Autoritätszuwachs verschafft. Die Universitäten wurden zu ihren Einrichtungen und standen religiösen Belangen offen. Dabei ist es in Deutschland bis heute geblieben. Deswegen konnten religiöse Gründe für die Errichtung privater Universitäten kaum entstehen. Schwach war aber auch das säkulare Interesse an der Gründung privater Universitäten. Denn die Hochschulabsolventen waren nicht Bürger, sondern die gebildeten Stände und verstanden sich auch so. Sie orientierten sich am Beamtentum des Obrigkeitsstaates und strebten mithin auch nach staatlichen Hochschulen. Die Universitäten brachten vor allem Juristen für den Staatsdienst hervor, Geistliche für die Amtskirchen und Studienräte für die exklusiven Gymnasien; hinzu kamen die Mediziner.

Die wenigen privaten Bildungseinrichtungen, deren Gründung gelang, wurden den öffentlichen Universitäten einverleibt. Nach dem Zweiten Weltkrieg hatten die staatlichen Hochschulen dem Bürgerrecht der Bildungsfreiheit zu genügen und expandierten kräftig. Deswegen gab es auch jetzt für die Errichtung privater Hochschulen kaum eine Notwendigkeit. So erklärt sich, dass in Deutschland heute nur um etwa 3 Prozent der Studierenden nichtstaatliche Hochschulen besuchen.

In Chile entstand die nationale Universität nach der Unabhängigkeit von der spanischen Krone. Sie vertrat aufklärerische Bildungsvorstellungen und diente vor allem der Bildung eines modernen Beamtentums. In Abgrenzung dazu gründete die katholische Kirche als supranationale Macht ihre eigenen Hochschulen. Sie ist bis heute der bedeutendste nicht-staatliche Hochschulträger, auch wenn der Anteil der bei ihr eingeschriebenen Studenten zurückgegangen ist. In eigenartiger Weise blieben das öffentliche und das kirchliche Hochschulwesen verschränkt. In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts ließen Bürger private Hochschulen entstehen, um ihre Belange zu fördern. Dabei folgten sie nicht zuletzt freimaurenerischen Bildungsvorstellungen, mit denen sie sich von Staat und katholischer Kirche abgrenzten. Einen starken Anstoß erhielt die Expansion privater Hochschulen von der neoliberalen Hochschulpolitik der Pinochet-Diktatur in den 1980er Jahren und später von einem stürmisch wachsenden Bildungsinteresse, das die Reaktionsfähigkeit des öffentlichen Hochschulwesens überforderte. Heute studieren 56 Prozent der Studierenden an öffentlichen und 44 Prozent an privaten Einrichtungen. Damit übertrifft der chilenische Anteil der Studenten an privaten Hochschulen denjenigen der anderen drei Länder. Am Fall Chile zeigen sich Konflikte zwischen der Sicherung der Bildungsqualität und Profitinteressen privater Hochschulträger.

In Rumänien waren die ersten Universitäten ähnlich wie in anderen osteuropäischen Staaten jesuitische Gründungen des 16. Jahrhunderts. Mit der Herausbildung des Nationalstaates entstand Mitte des 19. Jahrhunderts ein neues Hochschulsystem. Es folgte dem Prinzip der Trennung von Kirche und Staat. Denn der Staat und die verschiedenen religiösen Gemeinschaften, die es in Rumänien gibt, waren getrennt. Sämtliche Hochschulen und Universitäten waren öffentliche Einrichtungen und bildeten vor allem Staatsbeamte aus. Nur eine ältere katholische Hochschule hatte überlebt. Ein kräftiges Bürgertum, das private Hochschulen hätte gründen können, hatte sich in Rumänien nicht entwickelt. Unter der kommunistischen Diktatur wurde der staatliche Charakter des Hochschulsystems befestigt. Eine Bürgergesellschaft konnte sich nicht entwickeln. Private Hochschulen entstanden erst nach dem Ende der staatssozialistischen Diktatur. Sie sind ähnlich wie in Chile eine Antwort auf das Unvermögen der öffentlichen Hochschulen, der wachsenden Nachfrage nach Bildung zu genügen. Dass sie sich nicht weit genug öffneten, lag nicht nur an finanziellen Engpässen. Nach 1990 sind konservative politische Strömungen virulent geworden, die der Staatssozialismus unterdrückt, aber nicht überwunden hatte. Sie wollten an den Verhältnissen vor dem Zweiten Weltkrieg anknüpfen und die Universitäten zu exklusiven Einrichtungen machen. Gelungen ist das letztlich nicht. Heute sind in Rumänien mehr als drei Viertel der Studierenden an staatlichen Einrichtungen eingeschrieben.

7.2. Konvergente oder divergente Entwicklung der privaten und öffentlichen Hochschulen

Um zu ermitteln, ob die Entwicklung der privaten Hochschulen mit derjenigen der öffentlichen konvergiert oder davon abweicht, haben wir die Anforderungen untersucht, denen die Hochschulen genügen müssen, um öffentlich anerkannt zu werden. Des Weiteren haben wir nach ihrer Größe gefragt und geprüft, inwiefern sie Elitecharakter haben. Dem schließt sich ein Blick auf das Forschungsengagement der Hochschulen an.

7.2.1. *Die Anerkennung privater und öffentlicher Hochschulen*

In allen vier Ländern gibt es förmliche Verfahren für die Anerkennung privater Hochschulen. Sie sind gesetzlich geregelt. An ihrer Durchführung sind in den Ländern unabhängige akademische und politische Gremien auf unterschiedliche Weise beteiligt. In keinem der vier Länder wird dabei zwischen Anforderungen an private und an öffentliche Hochschulen unterschieden. Entscheidend ist, dass die Lehre überall wissenschaftlichen Charakters sein muss. Das gilt auch für Hochschulen mit religiöser oder anderer weltanschaulicher Orientierung. Ihre Lehre muss für wissenschaftliche Auseinandersetzungen offen sein und diese den Studenten nahe bringen.

Das Council for Higher Education Accreditation in den USA hebt hervor, dass das Akkreditierungsverfahren institutionell auf den Prinzipien der akademischen Selbstverwaltung beruht und inhaltlich sich an Standards der Wissenschaftlichkeit der Bildung orientiert, die das Hochschulwesen selbst hervorbringt. Es legt deswegen größten Wert auf Hochschulautonomie, auf akademische Selbstverwaltung sowie auf akademische Freiheit. Dass die Verwissenschaftlichung der Bildung in den privaten Hochschulen mit einer gewissen Verzögerung gegenüber den staatlichen vorankommen ist, ist oben schon angesprochen worden.

In Deutschland bedürfen private Hochschulen der staatlichen Anerkennung, die ebenfalls auf Standards universalistisch-wissenschaftlichen Charakters beruht. Dies gilt analog für die Kriterien der institutionellen Akkreditierung privater und kirchlicher Hochschulen als ganzer durch den Wissenschaftsrat. Auch dieser vertritt normative Standards, die auf die Wissenschaftlichkeit der Lehre orientieren. Wenn private Hochschulen BA- und MA-Studiengänge einrichten, werden diese Studiengänge zudem den gleichen Akkreditierungsverfahren unterworfen wie die staatlichen Hochschulen.

In Rumänien werden seit Mitte der 1990er Jahre die Studiengänge staatlicher und privater Hochschulen ebenfalls einheitlichen Akkreditierungskriterien unterworfen. Private Hochschulen gelten als akkreditiert, wenn sie über akkreditierte Studiengänge verfügen. Einrichtungen, die dem nicht entsprechen, verlieren ihre Lizenz. Sämtliche Schließungen von privaten Hochschulen in Rumänien – dies betraf 30 Einrichtungen – gehen darauf zurück. Bei einer Gesamtzahl von 57 privaten Hochschulen im Jahr 2004 betraf dies also einen erheblichen Teil.

In Chile sind seit 1991 unterschiedliche Verfahren institutionalisiert worden, die als funktionale Äquivalente einer Akkreditierung angesehen werden können. Im Jahr 2007 wurde schließlich eine nationale Akkreditierungskommission eingesetzt, die ein zweistufiges Verfahren für Studiengänge und ganze Hochschulen durchführt. Allerdings ist die Rate der akkreditierten Hochschulen und Studiengänge noch klein. Vor allem die privaten Hochschulen können sich einer Akkreditierung entziehen. Nur zwei Prozent der privaten, aber 42 Prozent der öffentlichen Hochschulen sind bislang akkreditiert. Der vereinheitlichende Druck, dem die Lehre in privaten wie in öffentlichen Hochschulen gleichermaßen unterliegt, ist hier also noch vergleichsweise gering, er hat aber seit 1991 zugenommen.

Neben nationalen Akkreditierungsagenturen gibt es für Business Schools bereits die ersten internationalen Agenturen, die weltweit die Lehre nach einheitlichen Standards bewerten. Öffentliche wie

private Business Schools vor allem in den USA aber auch einige private Einrichtungen in Deutschland haben eine solche Akkreditierung erworben. Dabei ist die Form der Trägerschaft ohne Belang.

So ergibt sich, kurz gesagt: Die privaten Hochschulen sind keine Antwort auf Bildungsinteressen partikularen Charakters, sondern konvergieren mit den öffentlichen in der Wissenschaftlichkeit der Bildung.

7.2.2. *Private Hochschulen und Elitebildung*

In allen vier Ländern wachsen die Zahlen der Studenten, die sich in privaten und öffentlichen Hochschulen eingeschrieben haben. Dabei liegen diejenigen der privaten Hochschulen beträchtlich unter derjenigen der öffentlichen. Nur in Chile liegen beide Anteile nahe beieinander. Die Anzahl der Studierenden pro Hochschule ist bei den privaten Hochschulen über die Jahre hinweg im Durchschnitt sehr viel kleiner als bei den öffentlichen. Sie nimmt nur unwesentlich zu. Auch hinsichtlich der Anzahl der Studierenden pro Einrichtung nimmt die Differenz zwischen öffentlichen und privaten Hochschulen zu.

In den USA haben sich die Anteile der Studenten in öffentlichen oder privaten Hochschulen beträchtlich verschoben. Betrug der Anteil der Studenten in privaten Hochschulen am Ende des 19. Jahrhunderts noch 80 Prozent, so beläuft er sich heute nur noch auf knapp 25 Prozent. Bedingt ist diese Verschiebung vor allem durch den Ausbau der mehrheitlich öffentlichen Zweijahrescolleges. Deren Entwicklung fällt wegen ihres relativ großen Umfangs besonders ins Gewicht. Hinzu kommt ein Weiteres. Die privaten Hochschulträger, die der Verwissenschaftlichung der Bildung lange reserviert gegenüberstanden, engagierten sich zunehmend in den graduate studies. Die meisten graduate students sind zwar immer noch in öffentlichen Hochschulen eingeschrieben, jedoch nimmt dieser Vorsprung ab. Private und öffentliche Hochschulen konvergieren insofern also. Innerhalb der Gruppe der research universities, die insgesamt die führende Position in der amerikanischen Hochschulpyramide einnehmen, korrespondiert die Form der Trägerschaft nicht mit der Zugehörigkeit zur Leistungsspitze. Unter den ersten 25 research universities sind öffentliche und private zu etwa gleichen Anteilen vertreten, die Gruppe 26-50 wird zu fast drei Vierteln von öffentlichen Hochschulen gebildet. Zwischen der Unterscheidung von Universitäten, die zur Spitze gehören und jenen, die nicht zur Spitze gehören einerseits und der Unterscheidung von öffentlicher und privater Trägerschaft andererseits gibt es keinen Zusammenhang.

In Deutschland umfasst der private Sektor nur einen marginalen Teil der Studierenden. Die Hochschulexpansion wird insgesamt so gut wie ausschließlich von den staatlichen Hochschulen getragen. Bei den privaten Hochschulen handelt es sich im Durchschnitt um sehr kleine Einrichtungen. Als Eliteeinrichtungen kann man sie insgesamt nicht bezeichnen. Viele von ihnen sind Fachhochschulen, deren Rang geringer ist als der der Universitäten. Auch Einrichtungen zur Bildung von Geistlichen kann man heute kaum mehr als Elitehochschulen verstehen. Nur wenige der privaten Hochschulen erheben mit großem Nachdruck und symbolischer Überhöhung elitäre Ansprüche. Dabei argumentieren sie paradoxerweise auch mit sozialen Verbindungen zu den oberen gesellschaftlichen Schichten. Versprach die Privatisierung die konsequentere Realisierung des Leistungsprinzips und die Konstitution von Leistungseliten, so wird der Elitestatus auch als ständische Zugehörigkeit verstanden im Sinn der sprichwörtlichen guten Beziehungen. Inwieweit die Selbstdarstellung jener Elitehochschulen ihrer Praxis gerecht wird, konnte im Rahmen des Projektes nicht geprüft werden.

Auch in Rumänien expandieren die öffentlichen Hochschulen stärker als die privaten. Allein in Chile nähern sich beide Expansionsverläufe einander an, aber auch hier ist der Anteil der Studenten, die im öffentlichen Sektor studieren, größer. In beiden Ländern sind die privaten Hochschulen, gemessen an den Studentenzahlen, im Durchschnitt die kleineren Einrichtungen. Und in beiden Ländern ist der Zugang zu den öffentlichen Hochschulen selektiver als zu den privaten. Die privaten Hochschulen bedienen jene

Nachfrage, die über das Angebot der öffentlichen Hochschulen hinausgeht und die in der Konkurrenz um die begrenzte Anzahl der öffentlichen Studienplätze unterlegen ist. Sie entstehen als Element einer gleichsam aufholenden Hochschulexpansion, die mit der gesellschaftlichen Liberalisierung möglich wurde. Eliteeinrichtungen sind sie nicht, sondern bieten jenen Studenten Bildungsmöglichkeiten, die an den öffentlichen Hochschulen nicht zum Zuge kamen. Sie haben insofern eine kompensatorische Funktion.

7.2.3. *Forschung in privaten und öffentlichen Hochschulen*

Die Einheit von Forschung und Lehre unterscheidet die Bildung an der Universität von allen anderen Bildungsformen und begründet deren Überlegenheit. Hochschulen ohne Forschung können keine Elitehochschulen sein. Das verleiht der Frage nach dem Forschungsengagement der Hochschulen besonderes Gewicht.

Für alle vier Länder ergibt sich, dass das Forschungsengagement der privaten Hochschulen hinter dem der öffentlichen zurückbleibt. Für die USA gilt diese Feststellung mit gewissen Einschränkungen.

In den USA findet die Forschung an Hochschulen fast ausschließlich an den research universities statt. Im wichtigsten Ranking der Forschungsuniversitäten⁸² werden nur jene Universitäten aufgenommen, denen es gelingt, mehr als 20 Millionen Dollar an bundesstaatlichen Forschungszuschüssen pro Jahr erlangen. Im letzten Berichtsjahr 2005 waren dies 196 Forschungsuniversitäten, davon waren 57 private und 139 öffentliche Einrichtungen. Zieht man weitere Indikatoren hinzu, so zeigt sich, dass die Form der Trägerschaft nicht maßgeblich ist für die Zugehörigkeit zur Leistungsspitze in der Forschung. In den anderen drei Ländern sind die privaten Hochschulen eindeutig weniger auf Forschung orientiert als die öffentlichen.

Von den deutschen privaten Hochschulen nennt nur jede dritte Forschungsaktivitäten, wenn sie sich auf ihrer Webseite der Öffentlichkeit präsentiert. Zu ihnen gehören vor allem drei Einrichtungen mit Universitätscharakter, die philosophisch-theologischen Hochschulen sowie die kirchlichen Einrichtungen zur Ausbildung von Professionellen im Bereich der Sozialarbeit.

Auch in Rumänien finden sich nur bei wenigen privaten Hochschulen Anhaltspunkte dafür, dass geforscht wird. Das geht aus der nationalen Publikationsstatistik hervor und aus einem Bericht über die Forschungsförderung.

Für Chile liegen Statistiken über die Anzahl der Forschungsprojekte vor, die an privaten und öffentlichen Hochschulen durchgeführt wurden. Sie zeigen, dass auch hier im privaten Sektor so gut wie nicht geforscht wird. Die Forschung konzentriert sich in den öffentlichen Hochschulen. An diesem Verhältnis hat sich im Untersuchungszeitraum wenig geändert.

Während also in den USA im forschungsrelevanten Bereich der research universities die Form der Trägerschaft für den Umfang der Forschung nicht relevant ist, ist in Deutschland, Rumänien und Chile Forschung die Domäne der öffentlichen Einrichtungen. Gleichwohl gibt es auch für diese Länder, vor allem für Deutschland, Anhaltspunkte dafür, dass die Norm, eine eigene Forschung zu institutionalisieren, für private Hochschulen an Bedeutung gewinnt. In Deutschland üben die Kriterien der „institutionellen Akkreditierung“, die der Wissenschaftsrat gegenüber den privaten und kirchlichen Hochschulen vertritt, einen entsprechenden Druck aus. Es bleibt aber den Hochschulen überlassen, eine Akkreditierung auf den Bereich der Lehre zu begrenzen.

⁸² Vgl. dazu ausführlich: Lenhardt/Reisz/Stock (2008).

7.3. Überlebensbedingungen privater Hochschulen

In der Organisationssoziologie haben Hannan und Freeman mit ihrer „organizational ecology“ (Hannan/Freeman 1989, Hannan/Carroll 1992) eine Theorie entwickelt, die allgemeine Aussagen zur Überlebenswahrscheinlichkeit von Organisationen formuliert. Analyseeinheiten sind dabei Populationen einer Vielzahl einzelner Organisationen, also z.B. auch Hochschulen. Hannan und Freeman gehen von einem Zusammenhang zwischen der Größe der besetzten Nischen (organizational niche width) und der Diversität der Organisationen aus. Sie haben die Überlebensfähigkeit von generalistischen und spezialisierten Organisationsformen in Abhängigkeit von der Dynamik ihrer Umwelten untersucht. Gemeinhin wird davon ausgegangen, dass generalistische Organisationen in instabilen Umwelten besser überleben können. Die Autoren zeigen hingegen, dass dies nicht in Relation zu Umwelten zutrifft, die sie als „fine-grained“ (Hannan/Freeman 1989: 322) bezeichnen.

Wir hatten bereits darauf hingewiesen, dass private Hochschulen im Vergleich mit den öffentlichen instabil sind. Von ihnen werden relativ mehr gegründet und mehr geschlossen. Ausgehend von diesem Befund haben wir untersucht, mit welchen Organisationsmerkmalen die Schließungen korrelieren. Sind es solche, die die privaten Hochschulen von öffentlichen unterscheiden, oder solche, in denen beide übereinstimmen? Die verfügbaren Daten zogen dieser Analyse enge Grenzen, aber einigen Aufschluss ergaben sie doch. Um die genannten Zusammenhänge zu analysieren, wurden Cox-regression survival-Modelle benutzt. Eine Vielzahl von Merkmalen wurde darauf hin untersucht, ob sie sich auf die Überlebenswahrscheinlichkeit der Hochschulen auswirken.

In den USA existierten im Zeitraum von 1986 bis 2004 insgesamt 549 profitorientierte Colleges, davon sind insgesamt 75 geschlossen wurden. Private nicht-profitorientierte Colleges gab es zwischen 1980 und 2004 insgesamt 2.475; von ihnen wurden 482 geschlossen. Von den im gleichen Zeitraum insgesamt existierenden 707 öffentlichen Colleges wurden hingegen nur 30 geschlossen. Die Überlebenswahrscheinlichkeit der profitorientierten Colleges betrug 0,91, die der nicht-profitorientierten 0,92 und die der öffentlichen 0,98. Im Widerspruch zu der These von der größeren Anpassungsfähigkeit und mithin Überlebensfähigkeit privater Hochschulen erweisen sich diese als besonders instabil; unter ihnen insbesondere die profitorientierten, die markt- und betriebswirtschaftliche Organisationsformen praktizieren.

Colleges mit einer religiösen Orientierung haben eine um 23 Prozent größere Überlebenschance als solche mit rein säkularer Orientierung. Dies scheint die These zu bestätigen, partikuläre Interessen verliehen den Hochschulen günstigere Existenzbedingungen. Kontrolliert man das Alter der Colleges, verschwindet dieser Effekt religiöser Bindung jedoch. Es zeigt sich dann, dass das geringere Sterberisiko auf das frühere Gründungsdatum zurückgeht. Bei jüngeren Gründungen verbessern religiöse Bindungen die Überlebenschancen nicht. Colleges jeglicher Orientierung und jeglicher Trägerschaft haben eine deutlich größere Überlebenschance, wenn ihr Gründungsdatum länger zurückliegt. Am stärksten ist der Effekt des Gründungsdatums bei den öffentlichen und den gemeinnützigen privaten Einrichtungen. Daneben ist die Größe des Lehrkörpers für das Überleben einer Hochschule relevant. Ein großer Lehrkörper begünstigt die Überlebenschancen der öffentlichen als auch der privaten Colleges, eine große Studentenschaft dagegen nur wenig.

Für Deutschland bezieht sich die Überlebensanalyse der Hochschulen auf Grund der Datenlage auf die Zeitspanne von 1980 bis 2006. In diesem Zeitraum existierten insgesamt 131 private (darunter 49 kirchliche) und 292 öffentliche Hochschulen. Geschlossen wurden 24 private (darunter 9 kirchliche) und 21 öffentliche Hochschulen. Die Überlebensraten für kirchliche Hochschulen beträgt 0,96, für private Hochschulen (ohne kirchliche) 0,94 und für öffentliche 0,98. Von den Variablen, die in die Untersuchung einbezogen wurden, hatte nur der Umfang des Lehrpersonals einen Einfluss auf das Überleben. Die Überlebenschancen der kirchlichen Hochschulen nehmen mit dem Umfang des Lehrpersonals zu.

Für private Hochschulen in nichtkirchlicher Trägerschaft besteht dieser Zusammenhang allerdings nicht. Ob die Hochschulen eine hohe oder eine niedrige Anzahl von Studierenden und Absolventen haben, ob sie das Recht zur Promotion oder zur Habilitation haben, ob sie über eine größere oder kleinere Betreuungsrate verfügen, ob sie einen großen Teil der Studierenden zu einem Abschluss führen oder nicht, ob der Anteil der nebenberuflich Lehrenden groß oder klein ist - all dies übt keinen signifikanten Einfluss auf das Überleben der Hochschulen aus.

In Rumänien wurden sämtliche Schließungen durch die staatlichen Akkreditierungsagenturen veranlasst. Deren Wirkung ist so gravierend, dass die anderen Untergangsformen bedeutungslos sind.

In Chile wurde keine der öffentlichen Hochschulen im Beobachtungszeitraum von 1996 bis 2006 geschlossen. Ihre Überlebenschancen betragen also 100 Prozent. Die Überlebenschancen privater Hochschulen betragen hingegen 0,88. Den bedeutendsten Effekt auf das Überleben der privaten Hochschulen hat hier die Anzahl der Studiengänge. Eine hohe Zahl von Studiengängen verbessert die Überlebenschancen einer privaten Hochschule um 3,3 Prozent. Angesichts der Marktförmigkeit des chilenischen Hochschulwesens neigen viele Einrichtungen dazu, eine möglichst große Zahl von Studiengängen anzubieten. Sie wollen möglichst viele Studierende ansprechen, um damit ihre Marktposition zu verbessern. Dies erhöht die Einnahmen bei geringen zusätzlichen Kosten, denn die Einhaltung akademischer Standards wird nicht sanktioniert. Eine Akkreditierung von Studiengängen findet bis jetzt nur ausnahmsweise statt.

Die privaten Hochschulen, so ergibt sich, unterliegen den gleichen Überlebens- und Sterbebedingungen wie die öffentlichen. Sie erblicken erst gar nicht das Licht der Welt, wenn sie in Bildungsprogrammen und organisatorischer Mindestausstattung von dem abweichen, was von den öffentlichen verlangt wird. Und sie unterliegen ähnlichen Merkmalen wie die öffentlichen. Die Hoffnung und die Befürchtung, sie würden der Hochschulbildung außer zusätzlichen Studienplätzen Neuartiges hinzufügen, sind kaum berechtigt.

Die Demokratisierung der Gesellschaft begünstigt die Entwicklung privater Hochschulen. Das zeigt sich in den USA mit ihrer weit zurückreichenden Tradition der Demokratie und privater Hochschulen, es zeigt sich in Rumänien und Chile, wo private Hochschulen nach dem Ende der Diktaturen entstanden sind, und in Deutschland, wo sie vor dem Zweiten Weltkrieg kaum eine Rolle spielten, heute aber immerhin zu einem wichtigen politischen Thema geworden sind.

Wie sich an den Akkreditierungsverfahren zeigt, werden die modernen privaten Hochschulen den staatlichen im wissenschaftlichen Universalismus ihrer Lehre immer ähnlicher und fügen ihnen außer Studienplätzen kaum etwas hinzu. Dabei sind sie in drei der untersuchten Länder den öffentlichen Hochschulen an Ansehen und wissenschaftlicher Produktivität beträchtlich unterlegen; nur in den USA stehen die privaten research universities den öffentlichen nicht nach. In Rumänien haben private Hochschulen die vorübergehende Knappheit an Studienplätzen in den öffentlichen kompensiert. Nur in Chile ist ein bedeutenderer Anteil der Studenten in privaten Hochschulen immatrikuliert, aber viele dieser Einrichtungen kämpfen um ihre Integrität. In Deutschland haben private Hochschulen nur eine marginale Bedeutung, da sich die öffentlichen Hochschulen nach dem Zweiten Weltkrieg geöffnet haben.

So ergibt sich, kurz gesagt, die private Hochschulträgerschaft nützt wenig, schadet aber auch nicht.

Literatur

- Ad Astra (2007): The White Book of Romanian Research, <http://www.ad-astra.ro/carte-a-alba/?lang=en>
- Al-Shaman, Amal S. (1993): Perceptions of Saudi higher education administrators and faculty members toward establishing an independent women's university in Saudi Arabia. Ed. D. dissertation, George Washington University.
- Altbach, Philip G. (1999): Comparative perspectives on private higher education. In: P. Altbach (Ed.): Private Prometheus: Private higher education and development in the 21st century Westport, CT: Greenwood Press. 1-14
- Antohei, Sorin / Mihai Sora (1996): Mai avem un viitor? Romania la inceput de mileniu (Iasi: Polirom 2001). 47–55.
- Antonescu, Florin (2004): Universitati pe cale de disparitie, din lipsa de studenti. In: Curierul National, 01 iul 2004.
- Antonesei, Liviu (1996): Paideia. Fundamentele Culturale ale Educatiei, Iasi, Polirom
- ARACIS (2009): Lista Institutuilor de invatamant superior organizatoare de doctorat (www.aracis.ro).
- Arciniegas, F. (1967): Universidad católica hoy: Seminario de expertos sobre la misión de la universidad católica en América Latina 12 al 18 de febrero de 1967 [Catholic university today: Experts seminar about the mission of Latin American Catholic universities February 12-18, 1967]. Bogotá, Colombia: Antares-Tercer Mundo.
- Atria, Raúl (2006): La Gestión de las Universidades del Consejo de Rectores. In: Calidad de la Educación 24. 67-116.
- Balán, Jorge / García de Fanelli, Ana G. (1997): El sector privado de la educación superior: Políticas públicas y sus resultados recientes en cinco países de América Latina [The private sector in higher education: Public policy and its current results in five Latin American countries]. In: R. Kent (Ed.): Los temas críticos de la educación superior en América Latina, Vol. 2 [Critical issues in Latin American higher education, Vol. 2]. Mexico City, Mexico: Fondo de Cultura Económica. 9-93.
- Baldus, Manfred (1965): Die philosophisch-theologischen Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland: Geschichte und gegenwärtiger Rechtsstatus. Berlin: De Gruyter.
- Baldus, Manfred (1996): Kirchliche Hochschulen. In: Christian Fläming u.a. (Hg.): Handbuch des Wissenschaftsrechts, Band 1. Berlin, Heidelberg, New York: Springer. 1131-1156.
- Ban, Adrian. O. (2001): Reform of Romanian higher education from 1990: Perceptions, intentions and procedures affecting leadership development. Ph. D. dissertation, Trinity Evangelical Divinity School.
- Bartz, Olaf / Goll, Dietmar / Lütke-meier, Elke / Schwörer, Beatrix (2009): Institutionelle Akkreditierung von Hochschulen in nichtstaatlicher Trägerschaft in Deutschland durch den Wissenschaftsrat. In: Winfried Benz / Jürgen Kohler / Klaus Landfried (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre: Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern - Profil schärfen! [Teil] F. Akkreditierung und weitere Formen der Qualität-zertifizierung : Grundlagen und Elementar-zwecke der Akkreditierung. Berlin: Raabe. F. 1.9. 1-14.
- Basave Fernandez del Valle, Agustín (1983): Las instituciones particulares de educación superior en las relaciones educativas regionales e internacionales [The private higher education institutions in regional and international educational relationships]. Docencia, 11(1). 53-75.
- Baumgart, Peter (2006): Die deutschen Universitäten im Zeichen des Konfessionalismus. In: Peter Baumgart: Universitäten im konfessionellen Zeitalter. Münster: Aschendorff. 5-30.
- Benavot, Aron (1992): Educational Expansion and Economic Growth in the Modern World, 1913-1985. In: Bruce Fuller/ Richard Rubinson: The Political Construction of Education. New York: Praeger. 117-134.
- Ben-David, Joseph (1968): The Universities and the Growth of Science in Germany and the United States. Minerva, 7, 2. 1-35.
- Ben-David, Joseph (1972): American Higher Education: Directions Old and New / Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. New York: MacGraw-Hill.
- Ben-David, Joseph and Abraham Zloczower (1962): Universities and Academic Systems in Modern Societies. European Journal of Sociology, 3. 45-84.
- Bennett, Leslie., & Sumler, David. E. (1993): Ethical policymaking in higher education: State regulation of religious colleges in Maryland. Journal of Church and State, 35(3). 547.
- Bernasconi, Andrés (1994): La privatización de la educación superior chilena y la regulación a través del mercado [Privatization of Chilean higher education and market regulation]. Estudios Sociales, 82(trimestre 4). 9-24.
- Bernasconi, Andrés (2006): Does affiliation of universities to external organizations foster diversity in private higher education? Chile in comparative perspective. In: Higher Education 52. 303-342.
- Bernasconi, Andrés, y Rojas, Fernando (2004): Informe sobre la Educación Superior en Chile: 1980-2003. Santiago: Editorial Universitaria.
- Birzea, Cezar (1996): Educational Reform And Power Struggles In Romania. In: European Journal Of Education 1/1996. 97-107
- Bloch, Roland (2008): Flexible Studierende? Studienreform und studentische Praxis. Leipzig: Akademische Verlaganstalt.
- Breslow Norman E. (1970): A generalized Kruskal-Wallis test for comparing k samples subject to unequal patterns of censorship. Biometrika 57. 579-594.

- Brewer, Dominic J./ Eric R. Eide/ Ronald G. Ehrenberg (1999): Does It Pay to Attend an Elite Private College? Cross-Cohort Evidence on the Effects of College Type on Earnings. In: *Journal of Human Resources* 34. 104-123.
- Brint, Steven / Riddle, Mark / Turk-Bicakci, Lori / Levy, Charles S. (2005): From the Liberal to the Practical Arts in American Colleges and Universities: Organizational Analysis and Curricular Change. In: *The Journal of Higher Education* 76, 2. 151-181.
- Brunner, José Joaquín (1981): Universidad católica y cultura nacional en los años 60: Los intelectuales tradicionales y el movimiento estudiantil [Catholic university and national culture during the sixties: The traditional intellectuals and the student movement]. Santiago, Chile: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Brunner, José Joaquín (1986): Informe sobre la Educación Superior en Chile. Santiago: FLACSO.
- Brunner, José Joaquín (1997): From state to market coordination: the Chilean case. In: *Higher Education Policy* 10 (3/4). 225-237.
- Brunner, José Joaquín et al. (2005): Guiar el mercado. Informe sobre la educación superior en Chile. Santiago: Universidad Adolfo Ibáñez.
- Brunner, José Joaquín et al. (2006): Mercados universitarios: ideas, instrumentos y seis tesis en conclusión. Santiago: Universidad Adolfo Ibáñez.
- Cáceres, Carlos (2007): Planeación Estratégica en Universidades del Consejo de Rectores. Evidencias del período 2000-2005. *Calidad de la Educación* 27. 108-150.
- Carlson, Sam (1992): Private financing of higher education in Latin America and the Caribbean. Washington, DC: World Bank.
- Cheung Yin Bun (2000): Marital status and mortality in British women. In: *International Journal of Epidemiology* 29. 93-99.
- Cheung Yin Bun, et al. (2001): Fetal growth, early postnatal growth and motor development in Pakistani infants. In: *International Journal of Epidemiology* 30. 66-74.
- CNCSIS (2005): Raportul Cncsis. Integrarea universităților românești în Aria Europeană a Educației și Cercetării, <http://www.cncsis.ro/CNCSIS/raport2005.pdf>
- CNCSIS (2007): Raportul Cncsis. Integrarea universităților românești în Aria Europeană a Educației și Cercetării, http://www.cncsis.ro/CNCSIS8/raport_cncsis.pdf
- Cox, David R. (1972): Regression models and life tables (with discussion). *Journal of the Royal Statistical Society* 34. 187-220.
- CRUCH (Consejo de Rectores Universidades Chilenas) (1982): Régimen Jurídico de la Educación Superior. Santiago de Chile: CRUCH, Vol. II.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (1998): Kriterienkatalog für Anträge auf Mitgliedschaft nach § 3 Nr. 1a, b der Satzung der DFG. Überarbeitete Fassung, Senatsbeschluss vom 29. Januar 1998.
- Deutsche Verfassungen (1992). Herausgegeben von Rudolf Schuster. München: Goldmann Verlag.
- Dima, Ana Maria (1998): Tribune: Romanian private higher education viewed from a neo-institutionalist perspective.
- Dooner, Cecilia (2004): La misión de la nueva universidad privada en Chile. Universidades acreditadas por la Consejo Superior de Educación. In: *Calidad de la Educación* 21/2. 223-237.
- Dovre, P. J. (2000): The future of religious colleges: The proceedings of the Harvard conference on the future of religious colleges, October 6-7. Grand Rapids, MI: W.B. Eerdmans.
- Drahos, P. (1992): Magyarorzag (Hungary): In: *Educatio* 1 (2). 284-300.
- Durham, Eunice R., & Sampaio, Helena (2000): La educación privada en América Latina: Estado y mercado. In: J. Balán (Ed.): Políticas de reforma de la educación superior y la universidad latinoamericana hacia el final del milenio. Mexico City, Mexico: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Universidad Nacional Autónoma de Mexico. 77-128.
- Echeverría, Rafael (1982): Evolución de la matrícula en Chile: 1935-1981. Santiago: PIIE.
- Egeln, Jürgen / Heine, Christoph (2007): Indikatoren zur Ausbildung im Hochschulbereich, Studien zum deutschen Innovationssystem 06-2007, Berlin.
- Ellwein, Thomas (1997): Die deutsche Universität. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Wiesbaden: Fourier Verlag.
- Entwurf (2007): Entwurf eines Gesetzes zur Aufhebung des Hochschulrahmengesetzes. Von der Bundesregierung am 09.05.2007 beschlossen. Drucksache 16/6122. Deutscher Bundestag – 16. Wahlperiode.
- Fernández, Enrique (2003): ¿Clasificación o Ranking de Universidades? La mitología, el falso dilema y la propuesta de la Revista Qué Pasa. In: *Estudios Sociales* 112/2. 11-42.
- Fernández, Enrique (2004): Propiedad, probidad, complejidad y calidad: antiguas y nuevas formas de diferenciación del sistema universitario chileno. In: *Estudios Sociales* 114/2. 11-38.
- Fernández, Enrique (2007): Universidad y reconcentración de la producción científica en Chile, 1982 – 2005. In: *Persona y Sociedad*, 3/XXI. 31-57.
- Fernández, Enrique (2008): Perspectivas de futuro de las Universidades Privadas fundadas con posterioridad a 1980. In: Brunner, José Joaquín / Peña, Carlos (Hrsg.): La reforma de la educación superior. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales. 403-428.

- Fernández, Enrique / Gutiérrez, Mariella / Martínez, Alba (2005): The UNESCO International Standard Classification of Education (ISCED97) and its application in Chilean tertiary education system. In: Boletín Digital del Observatorio de la Educación Superior para América Latina y el Caribe UNESCO/IESALC 104.
- Florian, Razvan (2006): Starea actuală a sistemului cercetării din România, Asociația Ad Astra a cercetătorilor romani, http://www.ad-astra.ro/docs/2006-11-20_starea_actuala.pdf
- Fried, Jochen / Glass, Anna / Baumgartl, Bernd (2007): Shades of Privatness: Non-Public Higher Education in Europe. In: Peter J. Wells / Jan Sadlak / Lazar Vlasceanu (Ed.): The Rising Role and Relevance of Private Higher Education in Europe. Bucharest: UNESCO-CEPES: Presa Universitară Clujeana. 585-664.
- García Guadilla, C. (1988): Expansión y diferenciación del sector privado de educación superior en América Latina. *Educación Superior* 26. 37-64.
- Garretón, Manuel Antonio / Pozo, Hernán (1984): Las universidades chilenas y los derechos humanos. Santiago: FLACSO.
- Geiger, Roger L. (1986a): Finance and function: Voluntary support and diversity in American private higher education. In: Daniel C. Levy (ed.): Private education. Studies in choice and public policy. Yale studies in non-profit organisations. Oxford: Oxford University Press.
- Geiger, Roger L. (1986b): Private Sectors in Higher Education. Structure, Function, and Change in Eight Countries. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Geiger, Roger L. (1986c): To Advance Knowledge: The Growth of American Research Universities. New York: Oxford University Press.
- Geiger, Roger L. (1988): Public and private sectors in higher education: A comparison of international patterns. *Higher Education*, 17, 6. 699-711.
- Geiger, Roger L. (1991): Private Higher Education. In: Philip G. Altbach (edit.): International Higher Education VI. I. New York, London. Garland Publishing. 233-246
- Geiger, Roger L. (1992): The Historical Matrix of American Higher Education. *The History of Higher Education Annual*, 12. 12-30.
- Geiger, Roger L. (1993): Research and Relevant Knowledge. American Research Universities since World War II. New York; Oxford: Oxford University Press.
- Geiger, Roger L. (1999): Ten Generations of Higher Education. In: Altbach, Philip G., Berdahl, Robert O., and Patricia Gumpert, eds., American Higher Education in the Twenty-first Century. Baltimore; London: The Johns Hopkins University Press. 38-69.
- Geiger, Roger L. (2004): Knowledge and Money. Research Universities and the Paradox of the Marketplace. Stanford, Cal.: Stanford University Press.
- Geis, Max-Emanuel (2004): Das Selbstbestimmungsrecht der Universitäten. In: *Wissenschaftsrecht* 37, 1. 2-25.
- Gellert, Claudius (1993): Wettbewerb und Leistungsorientierung im amerikanischen Universitätssystem. Frankfurt M.: Peter Lang.
- Goll, Dietmar (2009): Stachel im Fleisch? In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 02.04.2009, Seite 6.
- Grambsch P. M. / Therneau T. M. (1994): Proportional hazards tests and diagnostics based on weighted residuals. *Biometrika* 81: 515-526.
- Gürtler, Lena / Schmidt, Marion (2008): Kein Student, nirgends. In: *Financial Times Deutschland* vom 13.08.: S. 8.
- Hamilton, James D. (1995): Time Series Analysis. Princeton: University Press.
- Hannan, Michael T. / Freeman, John (1989): Organizational Ecology. Cambridge; Mass.: Harvard University Press.
- Hannan, Michael T./ Carrol, Glenn R. (1992): Dynamics of organizational populations : density, legitimation, and competition. New York / Toronto : Oxford University Press.
- Hawthorne, Elizabeth M. / Libby, Patricia / Nash, Nancy (1983): The emergence of corporate colleges. *Journal of Continuing Higher Education* 31(2). 2-9.
- Hedmo, Tina / Sahlin-Andersson, Kerstin / Wedlin, Linda (2007): Is a Global Field of Higher Education Emerging? Management Education as an Early Example. In: Georg Krücken / Anna Kosmützky / Marc Torca (Hg.): Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions. Bielefeld: transcript Verlag. 154-178.
- Hentschke, Guilbert C. (2004): U.S. For-Profit Postsecondary Institutions: Departure or Extension. In: *International Higher Education* 35.
- Hermann, Viola (2008): Der Übergang von den Bachelor- in die Masterstudiengänge. Regelungen und mögliche Auswirkungen von Übergangsquoten. In: *Das Hochschulwesen* 5. 142-147.
- Hofstadter, Richard (1955): The Age of the College. In: Hofstadter, Richard, and Walter P. Metzger (eds): The Development of Academic Freedom in the United States. New York: Columbia University Press. 3-276.
- Hofstadter, Richard, and Hardy C. DeWitt (1952): The Development and Scope of Higher Education in America. New York: Columbia University Press.
- Hofstadter, Richard, and Walter P. Metzger (eds.) (1955): The Development of Academic Freedom in the United States. New York: Columbia University Press.
- Hofstadter, Richard, and Wilson Smith (eds.) (1961): American Higher Education. A Documentary History. Vol. II. Chicago: University of Chicago Press.

- Horner, J. E. (1989): The development of corporate giving to private higher education: With special reference to the rise and growth of state and regional college foundations, including the Ohio Foundation of Independent Colleges. Ph. D. dissertation, Ohio State University.
- Indiresan, Jaya (2002): Education for women's empowerment: Gender-positive initiatives in pace-setting women's college. Delhi, India: Konark.
- Jencks, Christopher / Riesman, David (1968): The Academic Revolution. Chicago: University of Chicago Press.
- Jones, David / Anwyl, John (Eds.) (1987): Privatizing higher education: A new Australian issue. Melbourne, Australia: Center for the Study of Higher Education, University of Melbourne.
- Kaina, Victoria (2004): Deutschlands Eliten – Kontinuität und Wandel. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. B 10/2004, 1. März. 8-16.
- Kämmerer, Axel (2003): Regulierung staatlicher und privater Hochschulen. In: Jörn Axel Kämmerer / Peter Rawert (Hg.): Hochschulstandort Deutschland. Köln: Carl Heymanns. 119-142.
- Kaplan Edward L. / Meier Paul (1958): Nonparametric estimation from incomplete observations. Journal of the American Statistical Association 53. 457-481.
- Karpen, Ulrich (2003): Der verfassungsrechtliche Rahmen für den Hochschulbetrieb in Deutschland. In: Jörn Axel Kämmerer / Peter Rawert (Hg.): Hochschulstandort Deutschland. Köln: Carl Heymanns Verlag. 19-34.
- Kasinger, Pablo (1997): Normas sobre acreditación y autoevaluación de nuevas universidades. In: Revista Chilena de Derecho 24/1. 27-38.
- Kerr, Clark (1964): The Uses of the University. Cambridge Mass: Harvard University Press.
- Kimmich, Otto (1996b): Die Rechtsgestalt der Hochschulen. In: Christian Fläming u.a. (Hg.): Handbuch des Wissenschaftsrechts, Band 1. Berlin, Heidelberg, New York: Springer. 227-236.
- Kimminich, Otto (1996a): Hochschule im Grundrechtssystem. In: Christian Fläming u.a. (Hg.): Handbuch des Wissenschaftsrechts, Band 1. Berlin, Heidelberg, New York: Springer. 121-156.
- Kittel, Bernhard / Winner, Hannes (2005): How reliable is pooled analysis in political economy? The globalisation - welfare state nexus revisited. In: European Journal of Political Research 44, 1: 269 - 293.
- Kluth, Winfried (2003): Der Ordnungsrahmen des Hochschulrechts. In: Jörn Axel Kämmerer / Peter Rawert (Hg.): Hochschulstandort Deutschland. Köln: Carl Heymanns. 35-54
- Konegen-Grenier, Christiane (1996): Private Hochschulen. In: Winfried Schlaffke/Reinhold Weiß (Hg.): Private Bildung – Herausforderung für das öffentliche Bildungsmonopol. Deutscher Instituts-Verlag. Köln. 131-170.
- Kraatz, Matthew S. / Zajac Edward (1996): Exploring the limits of the new institutionalism: the causes and consequences of illegitimate organizational change. American Sociological Review 61 (October). 812–836.
- Kramer, Wolfgang (1996): Sonderausbildungsgänge für Abiturienten in der Wirtschaft – die praxisnahe duale Ausbildung auf Hochschulniveau. In: Winfried Schlaffke/Reinhold Weiß (Hg.): Private Bildung – Herausforderung für das öffentliche Bildungsmonopol. Deutscher Instituts-Verlag. Köln. 251-275.
- Krebs, Ricardo (1979): Historia del Consejo de Rectores en sus 25 años de Vida. In: CRUCH (1979): 25 años del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. Santiago: CRUCH.
- Krebs, Ricardo / Muñoz, María Angélica / Valdivieso, Patricio (1994): Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Kwiek, Marek (2002): Project description. Public policy for private higher education. Manuscript available at HOF Wittenberg.
- Lanzendorf, Ute (2005): Rahmenbedingungen für deutsche Hochschulaktivitäten. Län-deranalyse. Chile, Kassel: DAAD.
- Lee, D. John, Nieves, Alvaro L., & Allen, Henry Lee (1991): Ethnic minorities and evangelical Christian colleges. Lanham, MD: University Press of America.
- Lege, Joachim (2006): Akkreditierung als rechtswidrige Parallelveranstaltung. In: Forschung und Lehre, Heft 5. 266-268.
- Lege, Joachim (2008): Die Akkreditierung von Studiengängen. In: Uni-Versum. Juni, No. 71 ([http://www.moritz-medien.de/68+M5abee055156.html?&tx_tnews\[pointer\]=5](http://www.moritz-medien.de/68+M5abee055156.html?&tx_tnews[pointer]=5) ; Zugriff Juni 2008).
- Lejune, Michel (1998): The challenges of Catholic universities in Africa: The role of the Association of Catholic Universities and Higher Institutions of Africa and Madagascar (ACUHIAM). International Higher Education, (12), 13.
- Lemaitre, María José (1997): Las atribuciones del Consejo Superior de educación y el desarrollo de la regulación en Chile. In: Revista Chilena de Derecho 24/1. 39-47.
- Lenhardt, Gero (2005): Hochschulen in Deutschland und in den USA. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lenhardt, Gero / Reisz, Robert D. / Stock, Manfred (2008): Amerikanische „Elitehochschulen“ – selective colleges and major research universities. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11, 2008, Heft 4.
- Lenhardt, Gero / Stock, Manfred (2009): Gebildete Stände oder gebildete Bürger. Hochschulbildung und Elitevorstellungen in Deutschland und in den USA. In: Zeitschrift für Pädagogik 55, 2009, Heft 2: 244-257
- Levy, Daniel C. (1979): The private-public question in higher education: Distinction or extinction? Higher Education Research Group. New Haven, CT: Yale University Press.
- Levy, Daniel C. (1986a): Higher education and the state in Latin America: Private challenges to public dominance. Chicago: University of Chicago Press.

- Levy, Daniel C. (1986b): "Private" and "Public": Analysis and Ambiguity in Higher Education. In: ders. (Hrsg.): Private Education. New York, Oxford. Oxford University Press. 171-192.
- Levy, Daniel C. (1986c): Chilean universities under the junta: regime and policy. In: Latin American Research Review 21/3. 95-128.
- Levy, Daniel C. (1992): Private institutions of higher education. In: B. R. Clark & G. Neave (Eds.): The encyclopedia of higher education. Oxford: Pergamon. 1183-1195.
- Levy, Daniel C. (1999): When private higher education does not bring organizational diversity: Argentina, China and Hungary. In: P. G. Altbach (ed.) Private Prometheus: Private higher education and development in the 21st century. Westport, Conn.: Greenwood Publishing Co.
- Lewis, Darrell R. / Hendel, Darwin D. / Dundar, Halil (2002): Wither private higher education in transition. Paper presented at the EAIR Forum, Prague, September 9th 2002.
- Ley 20129 establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (2006).
- Lombardi, John V. / Elizabeht D. Capaldi / Craig W. Abbey (2008): The Top American Research Universities – Annual Report 2006 <http://mup.asu.edu/research2006.pdf> 25.3.2008).
- Lorenz, Dieter (1996): Privathochschulen. In: Christian Fläming u.a. (Hg.): Handbuch des Wissenschaftsrechts, Band 1. Berlin, Heidelberg, New York: Springer. 1157-1184.
- Lütkepohl, Helmut (2005): New Introduction to Multiple Time Series Analysis. Berlin: Springer Verlag.
- Lundgreen, Peter (1987): Fachschulen. In: Karl-Ernst Jeismann / Peter Lundgreen (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. III 1899-1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München: C.H. Beck. 293-305.
- Maldonado-Maldonado, Alma / Yingxia Cao / Philip G. Altbach / Daniel C. Levy / Hong Zhu (2004): Private Higher Education: An International Bibliography, Center for International Higher Education Lynch School of Education, Boston College, Chestnut Hill, Massachusetts Program for Research on Private Higher Education, (PROPHE), School of Education, University at Albany, New York
- Marga, Andrei (1996): Universitatea în tranziție , Editura Apostrof, Cluj, 209 p.
- Mellafe, Rolando / Rebolledo, Antonia / Cárdenas, Mario (1992): Historia de la Universidad de Chile. Santiago: Ediciones Universidad de Chile.
- Metzger, Walter P. (1965): „The Age of the University“. In: Hofstadter, Richard, and Walter P. Metzger: The Development of Academic Freedom in the United States. New York; London: Columbia University Press. 277-508.
- Meyer, John W./ Boli, John / Thomas, Gorge M. (1994): Ontology and Rationalization in the Western Cultural Account. In: W. Richard Scott/ John W. Meyer: Institutional Environments and Organizations. Thousand Oaks: Sage. 9-27.
- Meyer, John W./ Rowan, Brian (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: American Journal of Sociology 83: 340-363.
- Meyer, John W./ Schofer, Evan (2005): The World-Wide Expansion of Higher Education. CDDRL WORKING PAPERS. Center on Democracy, Development, and The Rule of Law. Stanford Institute on International Studies. Number 32.
- MoE (Ministry Of Education) (1996): The New Dimensions Of The Educational System. Reorientation Of The Education Demand (<http://www.guv.ro/>)
- Mönckeberg, María Olivia (2005): La Privatización de las Universidades. Una historia de dinero, poder e influencias. Santiago: Copa Rota.
- Mönckeberg, María Olivia (2007): El negocio de las Universidades en Chile. Santiago: Random House Mondadori S.A.
- Münch, Werner (1978): Zur Entwicklung und Situation der kirchlichen Fachhochschulen in der Bundesrepublik Deutschland-Einführung in die Thematik. In: Gerhard Herkenrath / Werner Münch (Hg.): Alternative: Hochschulen in freier Trägerschaft. Zum Selbstverständnis kirchlicher Fachhochschulen. Hildesheim: Bernward. 7-22.
- Nagy-Darvas, Judit / Darvas, Peter (1999). Private higher education in Hungary. In: P. G. Altbach (ed.) Private Prometheus: Private higher education and development in the 21st century. Westport, Conn.: Greenwood Publishing Co. 183-205.
- National Center for Education Statistics (2007): Digest of Education Statistics. Washington D.C. http://nces.ed.gov/programs/digest/d06/tables/dt06_183.asp?referrer=list Zugriff am 17.11.2007
- National Institute of Independent Colleges and Universities (NIICU) (1991): Independent minority colleges and universities: National models of educational pluralism. Washington, DC: Author.
- Nicolescu, Luminita (2002): Reforming higher education in Romania. European Journal of Education 37 (1). 91-100.
- Over, Albert (1995): Ukrainian higher education. A report. Manuscript.
- Parlamentul României, Camera Deputaților, Comisia Pentru Învățământ, Știință, Tineret și Sport (2002) Proces – verbal al ședințelor Comisiei din zilele de 21 și 22 mai 2002, București, 10 iunie 2002 Nr.29/263 <http://www.cdep.ro/comisii/invatamant/pdf/2002/pv052122.pdf>
- Parsons, Talcott / Gerald M. Platt (1990): Die amerikanische Universität. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Pascarella, Ernest T. / Patrick T. Terenzini (1991): How College Affects Students. Findings and Insights From Twenty Years of Research. (The Jossey-Bass Higher and Adult Education. Series). San Francisco; Oakland: Jossey-Bass Publishers.
- Paulsen, Friedrich (1966): Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium. Hildesheim: Georg Olms Verlag.

- Ramirez, Francisco / John W. Meyer (1980): Comparative Education: The Social Construction of the Modern World System. In: *Annual Review of Sociology*, 6. 369-399.
- Ramirez, Francisco / Phyllis Riddle (1991): The Expansion of Higher Education. In: Philip G. Altbach (ed.): *International Higher Education. An Encyclopedia*. New York: Garland Publishing. 91-106.
- Reisz, Robert D. (1992): Magánfelsőoktatás. Romania. In: *Educatio* 2/1992
- Reisz, Robert D. (1992): Romania. In: *Educatio* 1 (2). 300-309.
- Reisz, Robert D. (2003): Public policy for private higher education in Central and Eastern Europe. Conceptual clarifications, statistical evidence, open questions. Wittenberg, Germany: Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg.
- Reisz, Robert D. (2003): Public policy for private higher education in Central and Eastern Europe. Conceptual clarifications, statistical evidence, open questions. Wittenberg, Germany: Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg.
- Reisz, Robert D. (2005) Legitimacy discourse and mission statements of private higher education institutions in Romania, in 12 (???). Daniel Levy, Snejana Slantcheva (ed.) *In Search of Legitimacy: Issues of Quality and Recognition in Eastern and Central European Private Higher Education* (provisional title). Palgrave Macmillan.
- Reisz, Robert D./ Manfred Stock (2007): *Inklusion in Hochschulen. Beteiligung an der Hochschulbildung und gesellschaftliche Entwicklung in Europa und in den USA (1950-2000)*. Bonn: Lemmens Verlag
- Ross, Daniel (1995): Asian Catholic universities meet in Indonesia. *International Higher Education*, (6). 6.
- Rothfuß, Andreas M. (1997): *Hochschulen in den USA und in Deutschland. Ein Vergleich aus ökonomischer Sicht*. Baden-Baden: Nomos.
- Rotschuh, Michael (2007): *Soziale Arbeit als Beruf. Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst Hildesheim*. Hildesheim (unter: http://www.rotschuh.de/2_Ausbildung.htm ; Zugriff Juli 2008)
- 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). 13-23.
- Sapatoru, Dana (2001): *Higher education choices in Romania: Public or private?* Ph.D. Thesis, Stanford University School of Education.
- Sauerbrei W, Bastert et al. (2000): Randomized 2 x 2 trial evaluating hormonal treatment and the duration of chemotherapy in node-positive breast cancer patients. *Journal Clinical Oncology* 18. 94-101.
- Schmidt, Marion (2009): Ärger mit dem Hochschul-TÜV. In: *Financial Times Deutschland* vom 27.02.2009. 15.
- Schneevoigt, Ihno (2004): Eliteausbildung aus der Sicht der Wirtschaft. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 26, 3. 46-53.
- Schröder, Ingo (2003): Philosophisch-theologische Hochschulen. In: *Historisches Lexikon Bayerns*. Vgl.: http://www.historisches-lexikon-bayerns.de/artikel/artikel_44788. Zugriff 02/2008.
- Schwartzman, Simon (2002): A comparative perspective on public and private higher education in Latin America and South Africa. In: *Perspectives in Education*, 20(4). 99-110.
- Schwember, Herman (2003): El contexto de la acción del Estado en la Educación Superior. Mirando a mediano plazo. Ponencia presentada en la II Conferencia Internacional sobre la Modernización del Estado: "El papel del estado en la Administración y Financiamiento de las Universidades", Departamento de Gobierno y Gestión Pública, Universidad de Chile, 26 al 28 de noviembre de 2003.
- Setenyi, J. (1992): Magánfelsőoktatás es privatizáció. (Private higher education and privatization). In: *Educatio* 1 (2): 283-284.
- Setényi, János (1992): Privatizáció. In: *Educatio* 2/1992
- Slantcheva, Snejana (2001): Private higher education in Bulgaria and its role in providing alternative educational opportunities. Paper presented at the EAIR Forum, Porto.
- Sollte, Ernst-Lüder (2003): Kirchliche Fachhochschulen im staatlichen Recht. In: Christoph Link / Heinrich De Wall / Michael German (Hg.): *Bürgerliche Freiheit und Christliche Verantwortung*. Tübingen: Mohr Siebeck. 465-481.
- Soto, Valentina (2008): *Cierre de Universidades Privadas. Chile 1994-2005. Memoria para optar al Título de Socióloga*: Universidad de Concepción.
- Sperllich, Andrea (2007): *Theorie und Praxis erfolgreichen Managements privater Hochschulen in Deutschland*. Dissertation. Fakultät für Betriebswirtschaftslehre der Universität Mannheim. Mannheim.
- Sperllich, Andrea (2008): Was heißt und zu welchem Ende gründet man eine private Hochschule? Gründungsmotive und Erfolgsdefinitionen privater Hochschulen in Deutschland. In: *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung* 15, 2 138-156.
- Stannek, Antje / Ziegele, Frank (2005): *Private Higher Education in Europe. A National Report on Germany*. CHE Arbeitspapier 71. Gütersloh.
- Stichweh, Rudolf (1991): *Universität und Öffentlichkeit*. In: Hans-Wolf Jäger (Hg.): „Öffentlichkeit“ im 18. Jahrhundert. Göttingen: Wallstein. 103-116.
- Stock, Manfred (2005b): Hochschule, Professionen und Modernisierung. Zu den professionssoziologischen Analysen Talcott Parsons'. In: *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung* 14, 1. 72-91.

- Stock, Manfred: (2005a): Arbeiter, Unternehmer, Professioneller. Eine theorievergleichende Analyse zur sozialen Konstruktion von Beschäftigung in der Moderne. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Suspitsin, D. (2004): Russian private higher education: The quest for legitimacy. Ph. D. dissertation, Pennsylvania State University.
- Teichmann, C. (2001): Die Entwicklung der russischen Hochschulen zwischen Krisenmanagement und Reformen. Arbeitsberichte 4'01 HOF Wittenberg.
- Thieme, Werner (2004): Deutsches Hochschulecht. Köln / Berlin / München: Carl Heymanns Verlag.
- Tilak, Jandbyala B. G. (1999): Emerging trends and evolving public policies in India. In: P. G. Altbach (ed.): Private Prometheus: Private higher education and development in the 21st century, Westport, Conn: Greenwood Publishing Co. 127-153.
- Touraine, Alain (1997): The Academic System in American Society. With a New Introduction by Clark Kerr. New Brunswick; London: Transaction Publishers.
- Trow, Martin (1974): The Transition from Elite to Mass Higher Education. Paris: OECD.
- Trow, Martin (1997): The Exceptionalism of American Higher Education. In: Trow, Martin, and Thorsten Nyborn, eds., University and Society. London; Philadelphia: Kingsley. 156-172.
- Turner, Geroge (2001): Hochschule zwischen Vorstellung und Wirklichkeit. Berlin: Duncker & Humblot.
- van Vught, Frans (1996). Isomorphism in higher education? In: L. Meek & L. Goedegebuure (Ed.): The mockers and the mocked: Comparative perspectives on differentiation, convergence and diversity in higher education. Oxford: Pergamon.
- Veblen, Laurence R. (1965): The Emergence of the American University. Chicago; London: The University of Chicago Press.
- Veblen, Thorstein (1965): The Higher Learning in America. New York: Sentry Press.
- Veysey, Laurence R. (1965): The Emergence of the American University. Chicago; London: The University of Chicago Press.
- Weber, Max (1988) Der Sozialismus. In: Weber, Max: Gesammelte Aufsätze zur Soziologie und Sozialpolitik. Tübingen, J.C.B.Mohr (Paul Siebeck). 492 – 518.
- Wissenschaftsrat (2000): Empfehlungen zur Akkreditierung privater Hochschulen. Drucksache 4419/00 vom 21.01.2000. Berlin.
- Wissenschaftsrat (2008): Stellungnahme zur Akkreditierung der Freien Theologischen Akademie Gießen (FTA). Drucksache 8496-08 vom 08.05.2008. Rostock. (<http://www.wissenschaftsrat.de/texte/8496-08.pdf> ; Zugriff 02/2009)
- Zerby, Sandra L. (2002). A study of factors that influence college selection for three groups of female students who express an interest in a Catholic women's college. Ph. D. dissertation, New York University.
- Zhang, W. Y., & Li, J. H. (2002). The bright future and prospect of the cooperative development between private

Anhang

Datenquellen

Chile

1. Consejo de Rectores Universidades Chilenas (Jahrgänge 1981 - 2006) Anuario Estadístico, Santiago, Chile.
2. Consejo Superior de Education (2006) Education Superior en Chile. INDICES, Angaben laut www.cse.cl (Stand 2006).
3. Echeverría, Rafael (1982): Evolución de la matrícula en Chile: 1935-1981. Santiago: PIIIE, pp. 111-120
4. Ministerio de Education de Chile (MINEDUC) (2006) Education Superior, Angaben laut www.mineduc.cl (Stand 2006).
5. Ministerio de Planificación (2006) Angaben laut www.mideplan.cl Stand 2006.
6. Mönckeberg, María Olivia (2005): La Privatización de las Universidades. Una historia de dinero, poder e influencias. Santiago: Copa Rota.
7. Mönckeberg, María Olivia (2007): El negocio de las Universidades en Chile. Santiago: Random House Mondadori S.A.
8. Soto, Valentina (2008): Cierre de Universidades Privadas. Chile 1994-2005. Memoria para optar al Título de Socióloga: Universidad de Concepción.

Deutschland

1. Statistisches Bundesamt Deutschland (Jahrgänge 1980 – 2003) Studierende an Hochschulen - Fachserie 11 Reihe 4.1.
2. Statistisches Bundesamt Deutschland (Jahrgänge 1980 – 2001) Prüfungen an Hochschulen oder Bestandene Prüfungen (Hochschulabsolventen.) nach einzelnen Hochschulen - Fachserie 11 Reihe 4.2.
3. Statistisches Bundesamt Deutschland (Jahrgänge 1980 – 2000) Monetäre hochschulstatistische Kennzahlen - Fachserie 11 Reihe 4.3.2.
4. Statistisches Bundesamt Deutschland (Jahrgänge 1980 – 2002) Personal an Hochschulen - Fachserie 11 Reihe 4.4.
5. Statistisches Bundesamt Deutschland (Jahrgänge 1980 – 2000) Finanzen der Hochschulen - Fachserie 11 Reihe 4.5.
6. Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2006) Studienangebote deutscher Hochschulen, W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld
7. Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2006) Hochschulkompas, Angaben laut <http://www.hochschulkompas.de/> (Stand 2006).

Rumänien

1. Institutul National de Statistica (Jahrgänge 1990 - 2007) Anuarul Statistic al Romaniei, Bukarest, Rumänien.
2. Elena Cernei (2006) Telefonische Befragung der privaten Hochschulen, unveröffentlichte Datenerhebung im Rahmen des DFG Projektes.

USA

1. National Center for Education Statistics (2006) Integrated Postsecondary Education Data System - Peer Analysis System (IPEDS-PAS) und Data Analysis System (IPEDS-DAS) on-line Datenbanken, <http://nces.ed.gov/ipeds/datacenter/> (Stand 2006).
2. The Center for Measuring University Performance (2007) University Data, bezogen auf die Zeitspanne 1990 – 2007 laut http://mup.asu.edu/research_data.html (Stand 2007).

Exkurs zur Überlebensanalyse

Die Überlebensanalyse zielt auf Phänomene, in deren Mittelpunkt der Zeitablauf bis zum Eintritt eines bestimmten Ereignisses steht. Untersucht werden die Zeitdauer und deren Beziehungen zu anderen Variablen. Das Grundproblem dieses Verfahrens besteht im Modellieren von Zeit-Ereignis-Daten beziehungsweise Zeit-Untergangs-Daten.

Der klassische Gegenstand dieser Analyse ist die Überlebenszeit nach einer bestimmten medizinischen Behandlung, also die Zeit bis zum Tod oder einem Rückfall. Die Methode wird inzwischen zur Analyse ganz unterschiedlicher Gegenstände eingesetzt, zur Analyse des Überlebens nach einer Krebsbehandlung (Cheung 2000) ebenso wie zur Analyse der Entwicklung einer Population von Software-Unternehmen (Hannan/Freeman 1989), des Alters, in dem Kinder einen bestimmten Leistungsstandard erreichen (Sauerbrei 2000) oder zur Analyse von Veränderungen des Familienstatus (Ceung/Yip/Karlberg 2001). Auch eine Studie über den Organisationswandel in privaten Liberal Arts Colleges, die mit der Methode der Überlebensanalyse arbeitet, wurde vorgelegt (Kratz/Zajac (1996). Zentrale Begriffe sind stets Tod und Überleben, auch wenn die zu untersuchenden Ereignisse ihrem materialen Inhalt nach nicht mit biotischen Organismen oder Populationen von Organismen im Zusammenhang stehen. Untersucht werden grundsätzlich Paneldaten, d.h. Daten über eine Anzahl von individuellen Mitgliedern eines Kollektivs zu verschiedenen Zeitpunkten.

Ein wesentlicher Unterschied zwischen der Überlebensanalyse und anderen statistischen Methoden von Paneluntersuchungen besteht in der Akzeptanz von sogenannten „censored cases“. „Censored cases“ beziehen sich auf Individuen oder Organisationen, deren Lebens- bzw. Bestandsentwicklung nicht über die ganze Untersuchungsperiode hinweg verfolgt wurde oder bei denen sich das interessierende Ereignis während der Untersuchungsperiode nicht einstellte. In der Arzneimittelforschung z.B. sind diese Fälle bedeutsam, da sie auf eine erfolgreiche Behandlung hindeuten.

Als statistische Methoden der Überlebensanalyse lassen sich Lebenstabellen, die Kaplan-Meier-Analyse, Cox-Regressionen, sowie andere, weniger verbreitete Methoden unterscheiden. Lebenstabellen sind einfache Darstellungen der Daten.

Die Kaplan-Meier-Analyse (Kaplan/Meier 1958) ist eine nicht-parametrische Methode, die in der Medizin zum Standardinventar der Forschung gehört. Mit Hilfe der Kaplan-Meier Methode wird die Überlebenskurve der sogenannten Risikofälle berechnet und es wird eine anschaulichere Darstellung

der Daten ermöglicht. Ein weiterer Schritt besteht im Vergleich von Überlebenskurven unterschiedlicher Populationen oder Samples. Man bedient sich dazu verschiedener Testverfahren (Breslow 1970).

Die Cox-Regression (Cox 1972) gestattet weitergehende Analysen. Sie ermöglicht die Untersuchung von Kovariaten, die den Zeit-Ereignis-Indikator beeinflussen. Die Cox-Regression erlaubt eine multiple Regressionsanalyse von Überlebensdaten. Die Zeit-Ereignis-Daten bilden die abhängige Variable, während Behandlungseffekte und Kovariaten benutzt werden in Begriffen von „log hazard ratios“. Das Cox Modell wird auch als ein semi-parametrisches Modell bezeichnet. Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass das Modell nicht auf das Muster der „baseline hazard“ zielt, sondern einen proportionalen „hazard“ unterstellt (Grambsch/Therneau 1994).

Wie werden die angesprochenen Verfahren der Überlebensanalyse für die Untersuchung der privaten Hochschulen eingesetzt?

Begonnen wird die Bestandsanalyse mit einer Kaplan-Meier-Darstellung der Überlebenskurven privater Hochschulen. Die Diagramme werden mit den verfügbaren Tests verglichen. Dieses Vorgehen gestattet es, die verschiedenen Länder getrennt zu behandeln und zu vergleichen. Die Vergleiche der Kaplan-Meier Modelle beziehen sich nur auf die Form der einzelnen Überlebenskurven ohne Bezug auf andere Merkmale.

In einem zweiten Schritt kommt das Cox-proportional hazards-Modell zur Anwendung. Dieses Modell verknüpft in multiplen Regressionen den Hazard von Ereignissen mit Kovariablen. Das Modell erlaubt es den Hazard, vereinfacht formuliert, das unmittelbare Risiko einer Hochschule im Hinblick auf das Eintreten eines bestimmten Ereignisses – etwa den Untergang als Organisation – zu schätzen.⁸³ Mathematisch lässt sich dieses Modell folgendermaßen beschreiben:

$$h\{(t), (z_1, z_2, \dots, z_m)\} = h_0(t) * e^{b_1 * z_1 + \dots + b_m * z_m}$$

Die Größe $h(t, \dots)$ ist der Hazard für die Werte der Einflussvariablen (Kovariablen) der Fälle (z_1, z_2, \dots, z_m) und der Überlebenszeit t . Die Größe $h_0(t)$ ist der Baseline-Hazard und gibt den Hazard für das Eintreten des Ereignisses in t an, wenn alle Einflussvariablen gleich null sind. Das Modell kann als lineare Gleichung dargestellt werden, nur muss dann der Logarithmus betrachtet werden:

$$\log[h\{(t), (z_1, z_2, \dots, z_m)\}/h_0(t)] = b_1 * z_1 + \dots + b_m * z_m$$

Unterschiedliche Bestandsmodelle können entwickelt und verglichen werden.

⁸³ Mit dem Konzept des Hazards wird genauer die Wahrscheinlichkeit pro Zeiteinheit bezeichnet, dass eine Organisation innerhalb eines Zeitintervalls das Zielereignis (z.B. Untergang) erfährt, wenn sie denn bis zum Beginn dieses Zeitintervalls überlebt hat. Es geht also um das Risiko pro Zeiteinheit für den Untergang zur Zeit t .

Institut für Hochschulforschung Wittenberg (HoF)

Das Institut

Das Institut für Hochschulforschung (HoF) ist das einzige Institut, das in den ostdeutschen Bundesländern systematische Forschung über Hochschulen betreibt. Daraus ergeben sich besondere Projekt- und Anwendungsbezüge; gleichwohl beschränkt sich das Institut nicht auf die Untersuchung regionaler Entwicklungen.

1996 gegründet, knüpft HoF an eine Vorgängereinrichtung an: Die „Projektgruppe Hochschulforschung Berlin-Karlshorst“ hatte von 1991 bis 1996 die Neustrukturierung des ostdeutschen Hochschulwesens analysierend und dokumentierend begleitet.

Als An-Institut ist HoF der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg assoziiert. Die Direktion nimmt der halleische Soziologe Prof. Dr. Reinhard Kreckel wahr, Geschäftsführerin ist Dr. Anke Burkhart, Forschungsdirektor Dr. Peer Pasternack. Am HoF arbeiten derzeit 15 Wissenschaftler/innen, unterstützt von zwei Bibliothekarinnen, zwei Verwaltungsangestellten und zahlreichen studentischen Mitarbeiter/innen.

Das Programm

Im Mittelpunkt der Arbeit stehen handlungsfeldnahe Analysen der aktuellen Hochschulentwicklung. Hierzu erhebt HoF Daten, entwickelt theoretische Ansätze, stellt Informationen zur Verfügung, erarbeitet Prognosen, bietet Planungshilfen an und begleitet Hochschulreformprojekte. Das Institut betreibt sowohl Grundlagen- und historische Forschung als auch anwendungsorientierte Forschung sowie Projekte im Service- und Transfer-Bereich.

Zwei Schwerpunkte charakterisieren das Programm inhaltlich:

- Qualitäts- und Organisationsentwicklung an Hochschulen, Hochschulsteuerung und Kontraktmanagement,
- Studium, Studienreform, Studierende und Nachwuchsförderung.

Diese Schwerpunkte werden gekreuzt durch zwei Querschnittsthemen, für die am Institut gleichfalls langjährig Expertise akkumuliert wurde:

- Gleichstellungsfragen und Gender-Politik im Hochschulsektor,
- ostdeutschlandspezifische Hochschulforschung.

Die Projekte

Die laufenden Forschungsprojekte befassen sich mit:

- Wirkungen des Hochschulföderalismus
- Universitäten im Kräftefeld Staat – Markt – Autonomie
- Zielvereinbarungen, Hochschulverträge und Hochschulsteuerung
- Organisationsreform an Hochschulen
- Qualität als Hochschulpolitik
- Qualitätsmanagement-Systeme für Hochschulen
- Qualifizierungs- und Arbeitsbedingungen des wissenschaftlichen Nachwuchses

- Personalstrukturen in der Wissenschaft
- Geschlechterverhältnisse und Gender Mainstreaming an Hochschulen
- Die ostdeutschen Hochschulen als regionale Entwicklungsfaktoren
- Qualifizierung des Hochschuleingangs
- Elementarpädagogik als Hochschulausbildung
- DDR-Hochschul- und Wissenschaftsgeschichte
- Private Hochschulen im internationalen und historischen Vergleich
- Hochschulexpansion im 20. Jahrhundert

Publikationen

HoF publiziert die Zeitschrift *die hochschule. journal für wissenschaft und bildung* (vormals *hochschule ost*) und gibt beim Lemmens Verlag Bonn die Buchreihe *Wittenberger Hochschulforschung* heraus. Projektberichte werden in den *HoF-Arbeitsberichten* bzw. als Bücher bei der Akademischen Verlagsanstalt Leipzig veröffentlicht. Ferner informiert der Instituts-Newsletter *HoF-Berichterstarter* zweimal im Jahr über die Arbeit am HoF. Zahlreiche der Publikationen stehen auf der Website des Instituts zum Download zur Verfügung: <http://www.hof.uni-halle.de>

Wissenschaftsinformation

HoF Wittenberg verfügt über eine Spezialbibliothek mit etwa 50.000 Bänden und ca. 180 Zeitschriften. Die Neuerwerbungen konzentrieren sich auf die Kernbereiche der Hochschulforschung sowie Fragen der Hochschultransformation in Ostdeutschland und Osteuropa. Als Besonderheit existiert eine umfangreiche Sammlung zum DDR-Hochschulwesen und zu den Hochschulsystemen der osteuropäischen Staaten, die aus den Beständen des früheren Zentralinstituts für Hochschulbildung (ZHB/DDR) Berlin übernommen wurde. Alle Titel der Spezialbibliothek sind über Literaturdatenbanken recherchierbar.

Das Institut unterhält ein Informations- und Dokumentations-System zu Hochschule und Hochschulforschung. Dieses macht – unter Beteiligung zahlreicher Partner aus Hochschulen, hochschulforschenden Einrichtungen und Fachinformationseinrichtungen – Forschungsergebnisse zur Hochschulentwicklung zugänglich (URL: <http://ids.hof.uni-halle.de>).

Der Standort

Lutherstadt Wittenberg liegt im Osten Sachsen-Anhalts, zwischen Leipzig, Halle und Berlin. Die Ansiedlung des Instituts in Wittenberg steht im Zusammenhang mit der Neubelebung des Universitätsstandorts. 1502 war die „Leucorea“, die Wittenberger Universität, gegründet worden. Nach mehr als 300 Jahren wurde 1817 der Standort durch die Vereinigung mit der Universität in Halle aufgegeben. In Anknüpfung an die historische „Leucorea“ ist 1994 eine gleichnamige Universitätsstiftung errichtet worden. Deren Räumlichkeiten beherbergen neben HoF Wittenberg weitere sieben wissenschaftliche Einrichtungen.

Bislang erschienene HoF-Arbeitsberichte

- 2'09 Herrmann, Viola / Winter, Martin: *Studienwahl Ost. Befragung von westdeutschen Studierenden an ost-deutschen Hochschulen*, 44 S.
- 1'09 Winter, Martin: *Das neue Studieren. Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland*, 91 S.
- 5'08 König, Karsten / Pasternack, Peer: *elementar + professionell. Die Akademisierung der elementarpädagogischen Ausbildung in Deutschland. Mit einer Fallstudie: Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin*, 159 S.
- 4'08 Pasternack, Peer / Bloch, Roland / Hechler, Daniel / Schulze, Henning: *Fachkräfte bilden und binden. Lehre und Studium im Kontakt zur beruflichen Praxis in den ostdeutschen Ländern*, 137 S.
- 3'08 Falkenhagen, Teresa: *Stärken und Schwächen der Nachwuchsförderung. Meinungsbild von Promovierenden und Promovierten an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg*, 123 S.
- 2'08 Kahlert, Heike / Burkhardt, Anke / Myrrhe, Ramona: *Gender Mainstreaming im Rahmen der Zielvereinbarungen an den Hochschulen Sachsen-Anhalts: Zwischenbilanz und Perspektiven*, 120 S.
- 1'08 Pasternack, Peer / Rabe-Kleberg, Ursula: *Bildungsforschung in Sachsen-Anhalt. Eine Bestandsaufnahme*, 81 S.
- 4'07 Schlegel, Uta / Burkhardt, Anke: *Auftrieb und Nachhaltigkeit für die wissenschaftliche Laufbahn. Akademikerinnen nach ihrer Förderung an Hochschulen in Sachsen-Anhalt*, 46 S.
- 3'07 Hölscher, Michael / Pasternack, Peer: *Internes Qualitätsmanagement im österreichischen Fachhochschulsektor*, 188 S.
- 2'07 Winter, Martin: *PISA, Bologna, Quedlinburg – wohin treibt die Lehrerausbildung? Die Debatte um die Struktur des Lehramtsstudiums und das Studienmodell Sachsen-Anhalts*, 58 S.
- 1'07 König, Karsten: *Kooperation wagen. 10 Jahre Hochschulsteuerung durch vertragsförmige Vereinbarungen*, 116 S.
- 6'06 Bloch, Roland: *Wissenschaftliche Weiterbildung im neuen Studiensystem – Chancen und Anforderungen. Eine explorative Studie und Bestandsaufnahme*, 64 S.
- 5'06 Krempkow, Rene / König, Karsten / Ellwardt, Lea: *Studienqualität und Studienerfolg an sächsischen Hochschulen. Dokumentation zum „Hochschul-TÜV“ der Sächsischen Zeitung 2006*, 79 S.
- 4'06 Scheuring, Andrea / Burkhardt, Anke: *Schullaufbahn und Geschlecht. Beschäftigungssituation und Karriereverlauf an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland aus gleichstellungspolitischer Sicht*, 93 S.
- 3'06 Lischka, Irene: *Entwicklung der Studierwilligkeit*, 116 S.
- 2'06 Lischka, Irene unter Mitarbeit von Reinhard Kreckel: *Zur künftigen Entwicklung der Studierendenzahlen in Sachsen-Anhalt. Prognosen und Handlungsoptionen. Expertise im Auftrag der Landesrektorenkonferenz von Sachsen-Anhalt*, 52 S.
- 1'06 Burkhardt, Anke / Kreckel, Reinhard / Pasternack, Peer: *HoF Wittenberg 2001 – 2005. Ergebnisreport des Instituts für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg*, 107 S.
- 7'05 Pasternack, Peer / Müller, Axel: *Wittenberg als Bildungsstandort. Eine exemplarische Untersuchung zur Wissensgesellschaft in geografischen Randlagen. Gutachten zum IBA-„Stadtumbau Sachsen-Anhalt 2010“-Prozess*, 156 S.
- 6'05 Schlegel, Uta/Burkhardt, Anke: *Frauenkarrieren und –barrieren in der Wissenschaft. Förderprogramme an Hochschulen in Sachsen-Anhalt im gesellschaftlichen und gleichstellungspolitischen Kontext*, 156 S., ISBN 3-937573-06-2, € 10,00.
- 5'05 Hüttmann, Jens/Pasternack, Peer: *Studiengebühren nach dem Urteil*, 67 S.
- 4'05 Erhardt, Klaudia (Hrsg.): *ids hochschule. Fachinformation für Hochschulforschung und Hochschulpraxis*, 71 S.
- 3'05 Körnert, Juliana / Schildberg, Arne / Stock, Manfred: *Hochschulentwicklung in Europa 1950-2000. Ein Datenkompendium*, 166 S., ISBN 3-937573-05-4, € 15,-.
- 2'05 Pasternack, Peer: *Wissenschaft und Hochschule in Osteuropa: Geschichte und Transformation. Bibliografische Dokumentation 1990-2005*, 132 S., ISBN 3-937573-04-6, € 15,-.
- 1b'05 Schlegel, Uta / Burkhardt, Anke / Trautwein, Peggy: *Positionen Studierender zu Stand und Veränderung der Geschlechtergleichstellung. Sonderauswertung der Befragung an der Fachhochschule Merseburg*, 51 S.
- 1a'05 Schlegel, Uta/Burkhardt, Anke/Trautwein, Peggy: *Positionen Studierender zu Stand und Veränderung der Geschlechtergleichstellung. Sonderauswertung der Befragung an der Hochschule Harz*, 51 S.
- 6'04 Lewin, Dirk / Lischka, Irene: *Passfähigkeit beim Hochschulzugang als Voraussetzung für Qualität und Effizienz von Hochschulbildung*, 106 S.
- 5'04 Pasternack, Peer: *Qualitätsorientierung an Hochschulen. Verfahren und Instrumente*, 138 S., ISBN 3-937573-01-1, € 10,00.
- 4'04 Hüttmann, Jens: *Die „Gelehrte DDR“ und ihre Akteure. Inhalte, Motivationen, Strategien: Die DDR als Gegenstand von Lehre und Forschung an deutschen Universitäten*. Unt. Mitarb. v. Peer Pasternack, 100 S.
- 3'04 Winter, Martin: *Ausbildung zum Lehrberuf. Zur Diskussion über bestehende und neue Konzepte der Lehrerausbildung für Gymnasium bzw. Sekundarstufe II*, 60 S.
- 2'04 Bloch, Roland / Pasternack, Peer: *Die Ost-Berliner Wissenschaft im vereinigten Berlin. Eine Transformationsfolgenanalyse*, 124 S.
- 1'04 Teichmann, Christine: *Nachfrageorientierte Hochschulfinanzierung in Russland. Ein innovatives Modell zur Modernisierung der Hochschulbildung*, 40 S.
- 5'03 Meyer, Hansgünter (Hg.): *Hochschulen in Deutschland:Wissenschaft in Einsamkeit und Freiheit?*

- Kolloquium-Reden am 2. Juli 2003, 79 S.
- 4'03 Bloch, Roland / Hüttmann, Jens: *Evaluation des Kompetenzzentrums „Frauen für Naturwissenschaft und Technik“ der Hochschulen Mecklenburg-Vorpommerns*, 48 S.
- 3'03 Lischka, Irene: *Studierwilligkeit und die Hintergründe – neue und einzelne alte Bundesländer – Juni 2003*, 148 S., ISBN 3-9806701-8-X, € 10,-.
- 2'03 Reisz, Robert D.: *Public Policy for Private Higher Education in Central and Eastern Europe. Conceptual clarifications, statistical evidence, open questions*, 34 S.
- 1'03 Reisz, Robert D.: *Hochschulpolitik und Hochschulentwicklung in Rumänien zwischen 1990 und 2000*, 42 S.
- 5'02 Teichmann, Christine: *Forschung zur Transformation der Hochschulen in Mittel- und Osteuropa: Innen- und Außenansichten*, 42 S.
- 4'02 Friedrich, Hans Rainer: *Neuere Entwicklungen und Perspektiven des Bologna-Prozesses*, 22 S. ISBN 3-9806701-6-3.
- 3'02 Lischka, Irene: *Erwartungen an den Übergang in den Beruf und hochschulische Erfahrungen. Studierende der BWL an zwei Fachhochschulen in alten/neuen Bundesländern*, 93 S.
- 2'02 Kreckel, Reinhard / Lewin, Dirk: *Künftige Entwicklungsmöglichkeiten des Europäischen Fernstudienzentrums Sachsen-Anhalt auf der Grundlage einer Bestandsaufnahme zur wissenschaftlichen Weiterbildung und zu Fernstudienangeboten in Sachsen-Anhalt*, 42 S.
- 1'02 Kreckel, Reinhard / Pasternack, Peer: *Fünf Jahre HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Ergebnisreport 1996-2001*, 79 S.
- 5'01 Pasternack, Peer: *Gelehrte DDR. Die DDR als Gegenstand der Lehre an deutschen Universitäten 1990–2000*. Unt. Mitarb. v. Anne Glück, Jens Hüttmann, Dirk Lewin, Simone Schmid und Katja Schulze, 131 S., ISBN 3-9806 701-5-5, € 5,-.
- 4'01 Teichmann, Christine: *Die Entwicklung der russischen Hochschulen zwischen Krisenmanagement und Reformen. Aktuelle Trends einer Hochschulreform unter den Bedingungen der Transformation*, 51 S.
- 3'01 Jahn, Heidrun: *Duale Studiengänge an Fachhochschulen. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellversuchs an den Fachhochschulen Magdeburg und Merseburg*, 58 S.
- 2'01 Olbertz, Jan-Hendrik / Otto, Hans-Uwe (Hg.): *Qualität von Bildung. Vier Perspektiven*, 127 S., ISBN 3-9806701-4-7, € 5,-.
- 1'01 Pasternack, Peer: *Wissenschaft und Höhere Bildung in Wittenberg 1945 – 1994*, 45 S.
- 5'00 Lischka, Irene: *Lebenslanges Lernen und Hochschulbildung. Zur Situation an ausgewählten Universitäten*, 75 S.
- 4'00 Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt / HoF Wittenberg (Hg.): *Ingenieurausbildung der Zukunft unter Berücksichtigung der Länderbeziehungen zu den Staaten Mittel- und Osteuropas. Dokumentation eines Workshops am 09./10. Mai 2000 in Lutherstadt Wittenberg*, 83 S., ISBN 3-9806701-3-9, € 7,50.
- 3'00 Lewin, Dirk: *Studieren in Stendal. Untersuchung eines innovativen Konzepts. Zweiter Zwischenbericht*, 127 S.
- 2'00 Burkhardt, Anke: *Militär- und Polizeihochschulen in der DDR. Wissenschaftliche Dokumentation*, 182 S., ISBN 3-9806701-2-0, € 12,50.
- 1'00 Jahn, Heidrun: *Bachelor und Master in der Erprobungsphase. Chancen, Probleme, fachspezifische Lösungen*, 65 S.
- 7'99 Alesi, Bettina: *Lebenslanges Lernen und Hochschulen in Deutschland. Literaturbericht und annotierte Bibliographie (1990 – 1999) zur Entwicklung und aktuellen Situation*. In Kooperation mit Barbara M. Kehm und Irene Lischka, 67 S., ISBN 3-9806701-1-2, € 7,50.
- 6'99 Jahn, Heidrun / Kreckel, Reinhard: *Bachelor- und Masterstudiengänge in Geschichte, Politikwissenschaft und Soziologie. International vergleichende Studie*, 72 S.
- 5'99 Lischka, Irene: *Studierwilligkeit und Arbeitsmarkt. Ergebnisse einer Befragung von Gymnasiasten in Sachsen-Anhalt*, 104 S.
- 4'99 Jahn, Heidrun: *Berufsrelevanter Qualifikationserwerb in Hochschule und Betrieb. Zweiter Zwischenbericht aus der wissenschaftlichen Begleitung dualer Studiengangsentwicklung*, 35 S.
- 3'99 Lewin, Dirk: *Auswahlgespräche an der Fachhochschule Altmark. Empirische Untersuchung eines innovativen Gestaltungselements*, 61 S.
- 2'99 Pasternack, Peer: *Hochschule & Wissenschaft in Osteuropa. Annotierte Bibliographie der deutsch- und englischsprachigen selbständigen Veröffentlichungen 1990-1998*, 81 S., ISBN 3-9806701-0-4, € 12,50.
- 1'99 Buck-Bechler, Gertraude: *Hochschule und Region. Königskinder oder Partner?*, 65 S.
- 5'98 Lischka, Irene: *Entscheidung für höhere Bildung in Sachsen-Anhalt. Gutachten*, 43 S.
- 4'98 Pasternack, Peer: *Effizienz, Effektivität & Legitimität. Die deutsche Hochschulreformdebatte am Ende der 90er Jahre*, 30 S.
- 3'98 Jahn, Heidrun: *Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Deutschland. Sachstands- und Problemanalyse*, 38 S.
- 2'98 Lewin, Dirk: *Die Fachhochschule der anderen Art. Konzeptrealisierung am Standort Stendal. Zustandsanalyse*, 44 S.
- 1'98 Jahn, Heidrun: *Dualität curricular umsetzen. Erster Zwischenbericht aus der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellversuches an den Fachhochschulen Magdeburg und Merseburg*, 40 S.
- 5'97 Burkhardt, Anke: *Stellen und Personalbestand an ostdeutschen Hochschulen 1995. Datenreport*, 49 S.
- 4'97 Lischka, Irene: *Verbesserung der Voraussetzungen für die Studienwahl. Situation in der Bundesrepublik Deutschland*, 15 S.
- 3'97 Buck-Bechler, Gertraude: *Zur Arbeit mit Lehrberichten*, 17 S.
- 2'97 Lischka, Irene: *Gymnasiasten der neuen Bundesländer. Bildungsabsichten*, 33 S.
- 1'97 Jahn, Heidrun: *Duale Fachhochschulstudiengänge. Wissenschaftliche Begleitung eines Modellversuches*, 22 S.

die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Herausgegeben vom Institut für Hochschulforschung (HoF)

Themenhefte:

Daniel Hechler / Peer Pasternack (Hrsg.): *Zwischen Intervention und Eigensinn. Sonderaspekte der Bologna-Reform* (2009, 216 S.; € 17,50)

Peer Pasternack (Hg.): *Hochschulen in kritischen Kontexten. Forschung und Lehre in den ostdeutschen Regionen* (2009, 204 S.; € 17,50)

Robert D. Reisz / Manfred Stock (Hg.): *Private Hochschulen – Private Higher Education* (2008, 166 S.; € 17,50)

Martin Winter: *Reform des Studiensystems. Analysen zum Bologna-Prozess* (2007, 218 S.; € 17,50)

Peer Pasternack: *Forschungslandkarte Ostdeutschland* (Sonderband 2007, 299 S., € 17,50)

Reinhard Kreckel / Peer Pasternack (Hg.): *10 Jahre HoF* (2007, 197 S., € 17,50)

Karsten König (Hg.): *Verwandlung durch Verhandlung? Kontraktsteuerung im Hochschulsektor* (2006, 201 S.; € 17,50)

Georg Krücken (Hg.): *Universitäre Forschung im Wandel* (2006, 224 S.; € 17,50)

Konjunkturen und Krisen. *Das Studium der Natur- und Technikwissenschaften in Europa* (2005, 246 S.; € 17,50)

Peer Pasternack (Hg.): *Konditionen des Studierens* (2004, 244 S.; € 17,50)

Martin Winter (Hg.): *Gestaltung von Hochschulorganisation. Über Möglichkeiten und Unmöglichkeiten, Hochschulen zu steuern* (2004, 254 S.; € 17,50)

Anke Burkhardt / Uta Schlegel (Hg.): *Warten auf Gender Mainstreaming. Gleichstellungspolitik im Hochschulbereich* (2003, 282 S.; € 17,50)

Barbara Kehm (Hg.): *Grenzüberschreitungen. Internationalisierung im Hochschulbereich* (2003, 268 S.; € 17,50)

Peer Pasternack / Martin Winter (Hg.): *Szenarien der Hochschulentwicklung* (2002, 236 S.; € 17,50)

Bestellungen unter: institut@hof.uni-halle.de – <http://www.die-hochschule.de>

Schriftenreihe „Wittenberger Hochschulforschung“

Robert D. Reisz / Manfred Stock: *Inklusion in Hochschulen. Beteiligung an der Hochschulbildung und gesellschaftlichen Entwicklung in Europa und in den USA (1950-2000)*. Lemmens Verlag, Bonn 2007, 148 S.

Peer Pasternack: *Qualität als Hochschulpolitik? Leistungsfähigkeit und Grenzen eines Policy-Ansatzes*. Lemmens Verlag, Bonn 2006, 558 S.

Anke Burkhardt / Karsten König (Hg.): *Zweckbündnis statt Zwangsehe: Gender Mainstreaming und Hochschulreform*. Lemmens Verlag, Bonn 2005, 264 S.

Reinhard Kreckel: *Vielfalt als Stärke. Anstöße zur Hochschulpolitik und Hochschulforschung*. Lemmens Verlag, Bonn 2004, 203 S.

Irene Lischka / Andrä Wolter (Hg.): *Hochschulzugang im Wandel? Entwicklungen, Reformperspektiven und Alternativen*. Beltz Verlag, Weinheim/Basel 2001, 302 S.

Jan-Hendrik Olbertz/Peer Pasternack/Reinhard Kreckel (Hg.): *Qualität – Schlüsselfrage der Hochschulreform*. Beltz Verlag, Weinheim/Basel 2001, 341 S.

Barbara M. Kehm / Peer Pasternack: *Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem. Fallstudien des Wandels*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 2001, 254 S.

Peer Pasternack (Hg.): *DDR-bezogene Hochschul-*

forschung. Eine thematische Eröffnungsbilanz aus dem HoF Wittenberg. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 2001, 315 S.

Peter Altmiks (Hg.): *Gleichstellung im Spannungsfeld der Hochschulfinanzierung*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 2000, 107 S.

Jan-Hendrik Olbertz / Peer Pasternack (Hg.): *Profilbildung – Standards – Selbststeuerung. Ein Dialog zwischen Hochschulforschung und Reformpraxis*, hrsg. unt. Mitarb. v. Gertraude Buck-Bechler und Heidrun Jahn. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999, 291 S.

Peer Pasternack: *Hochschule & Wissenschaft in SBZ/DDR/Ostdeutschland 1945-1995. Annotierte Bibliographie für den Erscheinungszeitraum 1990-1998*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999, 567 S.

Peer Pasternack: *Demokratische Erneuerung. Eine universitätsgeschichtliche Untersuchung des ostdeutschen Hochschulumbaus 1989-1995. Mit zwei Fallstudien: Universität Leipzig und Humboldt-Universität zu Berlin*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999, 427 S.

Heidrun Jahn / Jan-Hendrik Olbertz (Hg.): *Neue Stufen – alte Hürden? Flexible Hochschulabschlüsse in der Studienreformdebatte*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1998, 120 S.

Weitere Buchveröffentlichungen aus dem Institut für Hochschulforschung (HoF)

- Roland Bloch: *Flexible Studierende? Studienreform und studentische Praxis*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2009, 336 S.
- Reinhard Kreckel (Hg.): *Zwischen Promotion und Professur. Das wissenschaftliche Personal in Deutschland im Vergleich mit Frankreich, Großbritannien, USA, Schweden, den Niederlanden, Österreich und der Schweiz*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2008, 400 S.
- Anke Burkhardt (Hg.): *Wagnis Wissenschaft. Akademische Karrierewege und das Fördersystem in Deutschland*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2008, 691 S.
- Peer Pasternack (Hg.): *Stabilisierungsfaktoren und Innovationsagenturen. Die ostdeutschen Hochschulen und die zweite Phase des Aufbau Ost*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2007, 471 S.
- Nicolai Genov / Reinhard Kreckel (Hg.): *Soziologische Zeitgeschichte. Helmut Steiner zum 70. Geburtstag*, Edition Sigma, Berlin 2007, 334 S.
- Peer Pasternack: *Wissenschafts- und Hochschulgeschichte der SBZ, DDR und Ostdeutschlands 1945–2000. Annotierte Bibliografie der Buchveröffentlichungen 1990–2005*, CD-ROM-Edition, unt. Mitarb. v. Daniel Hechler, Stiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur/Institut für Hochschulforschung, Berlin/Wittenberg 2006.
- Manfred Stock: *Arbeiter, Unternehmer, Professioneller. Eine theorievergleichende Analyse zur sozialen Konstruktion von Beschäftigung in der Moderne*, VS-Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2005, 398 S.
- Peer Pasternack / Roland Bloch / Claudius Gellert / Michael Hölscher / Reinhard Kreckel / Dirk Lewin / Irene Lischka / Arne Schildberg: *Die Trends der Hochschulbildung und ihre Konsequenzen. Wissenschaftlicher Bericht für das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur der Republik Österreich*, bm:bwk, Wien 2005, 227 S.
- Peer Pasternack / Falk Bretschneider: *Handwörterbuch der Hochschulreform*, UniversitätsVerlag Webler, Bielefeld 2005, 221 S.
- Barbara M. Kehm (Hg.): *Mit SOKRATES II zum Europa des Wissens. Ergebnisse der Evaluation des Programms in Deutschland*, Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel & HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung, Kassel/Wittenberg 2005, 404 S.
- Peer Pasternack: *Politik als Besuch. Ein wissenschafts-politischer Feldreport aus Berlin*, UniversitätsVerlag Webler, Bielefeld 2005, 253 S.
- Manfred Stock / Helmut Köhler: *Bildung nach Plan? Bildungs- und Beschäftigungssystem in der DDR 1949 bis 1989*, Leske + Budrich, Opladen 2004, 153 S.
- Jens Hüttmann / Peer Pasternack / Ulrich Mählert (Hg.): *DDR-Geschichte vermitteln. Ansätze und Erfahrungen in Unterricht, Hochschullehre und politischer Bildung*, Metropol-Verlag, Berlin 2004, 310 S.
- Jens Hüttmann / Peer Pasternack (Hg.): *Wissensspuren. Bildung und Wissenschaft in Wittenberg nach 1945*, Drei-Kastanien-Verlag, Wittenberg 2004, 414 S.
- Peer Pasternack: *177 Jahre. Zwischen Universitäts-schließung und Gründung der Stiftung Leucorea: Wissenschaft und Höhere Bildung in Wittenberg 1817–1994*, Stiftung Leucorea an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Wittenberg 2002, 122 S.
- Martin Winter / Thomas Reil (Hg.): *Qualitätssicherung an Hochschulen. Theorie und Praxis*, W. Bertelsmann-Verlag, Bielefeld 2002, 192 S.
- Peer Pasternack (Hg.): *Flexibilisierung der Hochschulhaushalte. Handbuch*, Schüren Verlag, Marburg 2001, 336 S.
- Peer Pasternack / Thomas Neie (Hg.): *stud. ost 1989–1999. Wandel von Lebenswelt und Engagement der Studierenden in Ostdeutschland*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2000, 464 S.
- Peer Pasternack / Monika Gibas (Hg.): *Sozialistisch behaust & bekunnet. Hochschulen und ihre Bauten in der DDR*, Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 1999, 246 S.
- Barbara M. Kehm: *Higher Education in Germany. Developments Problems, Future Perspectives*. CEPES, Bucarest 1999, 145 S.
- Peer Pasternack (Hg.): *Eine nachholende Debatte. Der innerdeutsche Philosophenstreit 1996/97*, Leipzig 1998, 234 S.

