

УДК 378

ГОРИЗОНТАЛЬНА СТРАТИФІКАЦІЯ ЯК ЗАПОРУКА КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ НІМЕЦЬКИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

С. В. Черкашин

HORIZONTAL STRATIFICATION AS A GUARANTEE OF GERMAN UNIVERSITIES COMPETITIVENESS

S. V. Tcherkashyn

Автор зазначає, що головним завданням професійної підготовки фахівців з академічною освітою є прищеплення студентам ключових компетенцій, у тому числі соціальних, комунікативних, медійних тощо. Проте на задній план відсувається компетентність, котра ґрунтується на наукових знаннях. Ця компетентність відповідає науковому елітарному характеру німецької університетської освіти і забезпечує підготовку тих спеціалістів, котрі можуть забезпечити вироблення університетами унікального освітнього продукту. Саме цього продукту потребує сучасний ринок освітніх послуг. Проте його продукування, на думку автора, можливо за умови диверсифікації і збереження елітарного характеру німецької університетської освіти.

Ключові слова: диверсифікація університетської освіти; елітарність вищої освіти; експансія освіти; міжнародні рейтинги; горизонтальна стратифікація.

The author notes that the main task of vocational training of specialists in the field of academic education is inculcating students with key competencies, including social, communicative, media competences etc. However, competence based on scientific knowledge is set aside in the background. This competence corresponds to the scientific elite nature of German university education and provides training for those professionals who can provide universities with a unique educational product. The modern market of educational services needs this product. However, his production, in the author's opinion, is possible subject to the diversification and preservation of the elitist nature of the German university education. From the 1990s and the 2000s, Germany faced many challenges that could only be resolved through vertical segregation, that is, the diversification of the higher education sector. German society felt the need for transformation through the growth of the pace of expansion of higher education, as well as by increasing global competition between ZWO on a global scale. All louder in the academic community of the Federal Republic of Germany were called for the creation of "elite universities". The publication of international university rankings (ARWU, THE) and the idea of excellence promoted the spread of such sentiment. This raised the question of the vertical differentiation of elite and mass education in the ZOO in the order of the days of discussions in German society. The German academic elite perceived the idea of such differentiation rather ambiguous, as it contradicts the concept of ensuring the equal rights of all citizens to higher education in the academic environment. This attitude towards education significantly distinguishes the German academic circles from their colleagues in France and the United States and is explained by the special way of the historical

development of the German universities. In the institutional framework of Germany's higher education system, the type of state-owned research universities with the same ratings and which account for almost 2/3 of all students is clearly overwhelming. Research Universities are those universities that, according to Wilhelm von Humboldt's concept, are guided by the principle of "unity of research and teaching". In Germany, research universities have always played a dominant role in the field of higher elite education. This elite character of university education has survived, despite the expansion of higher education, which lasts and lasts for a long time, meeting the needs of the modern information society. The nature of research universities as research institutions has also been preserved. However, the chronic shortage of funds for education and world trends make politicians look for more basic approaches to the organization of university education and science.

Key words: diversification of university education; elitism of the German higher education; educational expansion; international ratings; university hierarchy.

Актуальність дослідження і постановка проблеми. Постановка проблеми. На відміну від вищої освіти Франції та США, німецька вища освіта навряд чи вважається вертикальною структурою. Через свою особливу історію німецькі університети не мають чіткої ієрархії ЗВО і є «більш-менш однаковими за якістю» (Teichler, 2005, с. 26). Німецькі університети протягом століть були суверенними, державними та контрольованими державою установами. Історичні університети малих міст, таких як Гейдельберг, Тюбінген, Йена або Геттінген, функціонували поряд з молодшими університетами, такими як Берлінський і Мюнхенський, проте між ними не існувало та не існує наразі будь-якої чіткої ієрархії, тобто німецьким університетам притаманна «рівність» (Kreckel, 2010, с. 242).

У 1960-х і 1970-х рр. спеціалізовані ЗВО з прикладним характером освіти і досліджень (так звані «прикладні університети») набули університетського статусу, у наслідок чого вони позиціонували себе в системі німецької вищої освіти поряд з університетами як рівні. Щоправда, спочатку була відсутня рівнозначність між прикладними академічними ступенями ЗВО прикладних наук та академічними ступенями класичних університетів. Проте з першого десятиліття 2000-х років університети та спеціалізовані ЗВО працюють за однаковими програмами бакалавріату і магістратури, котрі сприяють вирівнюванню статусу цих типів ЗВО. Окрім того, результати сучасних соціологічних досліджень свідчать про те, що в Німеччині на даний час немає видатних елітних навчальних закладів (Hartmann, 2007, с. 125).

Однак, починаючи з 1990-х та 2000-х років, Німеччина зіткнулась із багатьма проблемами, котрі можна було розв'язати лише шляхом вертикального розмежування, тобто диверсифікації галузі вищої освіти.

Головною проблемою є недостатнє фінансування німецької університетської освіти та в наслідок цього зниження якості університетської освіти і науки, котре посилюється через експансію вищої освіти. Ці негаразди не вдалось ліквідувати шляхом здійснення Болонської реформи, отже німецьке суспільство відчуває нагальну потребу у трансформаціях через зростання темпів цієї експансії, а також через посилення глобальної конкуренції між ЗВО у глобальних масштабах (Wolter, 2017). Все голосніше в академічній спільноті ФРН лунають заклики до утворення «елітних університетів». Поширенню таких настроїв сприяють публікації міжнародних університетських рейтингів (ARWU, THE) та «ідея досконалості», котра знайшла підтримку у представників держави. Це поставило питання про вертикальну диференціацію елітної і масової освіти у ЗВО на порядок денний багатьох дискусій у німецькому суспільстві (Kreckel, 2010; Stock, 2011).

Аналіз наявних публікацій. Проте німецька академічна еліта сприймає ідею такої диференціації досить неоднозначно, про що свідчить значна кількість наукових праць, котрі висвітлюють, зокрема, загальні проблеми розвитку університетської освіти Німеччини (Й. Науманн (Naumann, 1990), Г. Кьолера (Köhler, H. & Naumann, J., 1994), Б. фон Брокке (Brocke, B. vom, 1996), О. Гютнера і Г. Крюккена (Hüther, O. & Krücken, G., 2018), проблеми інтернаціоналізації університетської освіти (Б. Цимек (Zymek, B., 2009, 2011), стандартизації і диверсифікації німецької університетської освіти (У. Тайхлер (Teichler, U., 2005, 2009)), актуальний стан німецької професійної освіти та її здатність задовольняти потреби ринку робочої сили (Д. Коніцка (Konietzka, D., 2010), Ф. Шуберт і С. Енгелаге (Schubert, F. & Engelage, S., 2006)) і лише незначною мірою торкаються потреби суспільства у горизонтальній стратифікації німецьких університетів. Розуміння у необхідності горизонтальної стратифікації німецьких університетів виникло під впливом компаративістських студій Г. Ленгардта (Lenhardt, G., 2005), а також праць П. Віндольфа (Windolf, P., 1986), М. Штока (Stock, M., 2014), А. Вольтера (Wolter, A., 1989, 2017), Дж. Пауела та Д. П. Фернандеса (Powell, J. J. W., Baker, D. P. & Fernandez, F., 2017). Німецькі науковці (Р. Креккель (Kreckel, R., 2010, 2012, 2016, 2018a), Ю. Ендерса (Enders, J. 2016) та ін.) приходять до висновку про те, що в умовах масової університетської освіти найбільш конкурентноздатною на глобальному рівні може стати лише певна частка німецьких університетів, які по суті є науково-дослідними ЗВО. До цих

елітарних закладів мають потряпляти не тільки найкращі науковці, але й найкращі випускники гімназій та інших середніх навчальних закладів. Проте для налагодження такого відбору німецькі університети мають змінити правила відбору абітурієнтів. Концепція диференціації університетської освіти суперечить поширеній в академічному середовищу концепції забезпечення рівних прав усім громадян на набуття вищої освіти. Таке ставлення до освіти суттєво відрізняє німецькі академічні кола від колег у Франції і США. Воно пояснюється особливим шляхом історичного розвитку німецьких університетів.

Постановка завдання. Мета цієї статті полягає у привертанні уваги української освітньої спільноти до питань вагомості ієрархізації університетської освіти і суворого відбору вступників до них. На нашу думку, в Україні існує така ієрархізація державних ЗВО, котрі розподіляються на класичні і профільні університети і мають здебільшого IV рівень акредитації. Безумовно, їх різні місця у національних і міжнародних рейтингах ЗВО свідчать про різну якість їх діяльності, проте всі вони знаходяться в приблизно однакових фінансових умовах, а їх випускники не завжди підтверджують високий рівень професійної кваліфікації. Це позначається на відсутності конкурентного середовища у цій галузі, створення якого є нагальною проблемою сьогодення.

Виклад основного матеріалу. В інституційній базовій структурі системи вищої освіти Німеччини наразі чітко переважає тип державних науково-дослідних університетів, котрі мають однакові рейтинги і до котрих зараховується майже дві третини всіх студентів (Stock, 2017). Дослідницькими університетами є ті університети, які, за концепцією В. фон Гумбольдта, керуються у своїй діяльності принципом «єдності досліджень та викладання», згідно до якого навчання, наукові дослідження та підготовка молодих кадрів тісно пов'язані між собою. Професори і доценти, які ведуть активну дослідницьку діяльність, мусять також викладати, при цьому вони прагнуть передавати студентам новітні знання у певній галузі та навчати їх самостійно працювати, виходячи із засвоєних ними у процесі навчання наукових засад. Академічне вчення спирається на автономію науки та її власну логіку розвитку.

Впровадження гумбольдтівських принципів у діяльність університетів визначило характер набуття університетської освіти. Навчання в університеті є з першого семестру і по всіх навчальних спеціальностях довготривалим процесом набуття наукової освіти шляхом

участі студентів у наукових дослідженнях. Цей процес закінчується набуттям студентами повноцінної наукової освіти, а в ідеальному випадку також захистом докторської дисертації. Оскільки стара відмінність між «нижчими» факультетами (філософським, природознавства, історичним тощо) та «вищими» факультетами (юридичним, богословським та медичним) зникла, у німецьких університетах, на відміну від університетів США, не було більше розподілу на пропедевтичну першу фазу навчання та на фазу навчання за спеціальністю. Тісний зв'язок між науковими дослідженнями та академічним викладанням забезпечив безперервність у дослідженнях та перетворив університети в основні заклади вищої освіти. Наукові університети не були частиною системи вищої освіти, проте були уособленням всієї вищої освіти в XIX ст. Цю ситуацію не можна недооцінювати для розуміння подальшого розвитку університетів у Німеччині.

Упровадження моделі дослідницького університету призвело до того, що гімназична освіта як вища ланка середньої освіти також стала відповідати академічним стандартам університетів і отримала науковий пропедевтичний характер. Лише шлях через старшу середню школу і закінчення абітуру став і залишається запорукою для набуття вищої освіти. Атестат зрілості забезпечує уніфікований підхід до формування контингенту вступників у всіх німецьких університетах та засвідчує здатність абітурієнта не тільки до навчання в університеті, але й передає залучення студентів до наукової діяльності.

Однак нещодавнє впровадження системи бакалавріату і магістратури суперечить німецькій традиції довгострокового навчання в магістратурі, отримання диплому або складання державного фахового іспиту. Нова система базується на чіткому розподілі навчання на бакалавріат і магістратуру, запозиченому в університетах англо-саксонських країн. Розподіл етапів набуття шкільної освіти в межах «початкового ступеня навчання» і «вищого ступеня навчання» в Німеччині, між котрими не було ніякої можливості переходу, була трансформована у часи Веймарської республіки з уведенням трирівневої системи шкільної освіти і зберігає свої основні риси до цього дня. Типи середніх шкіл різко розмежовані один від одного, так що визначення кар'єри і можливостей набуття освіти для учнів відбувається на етапі переходу від початкової до головної, реальної школи або гімназії (Konietzka, 2010, с. 281). Незважаючи на певне пом'якшення вимог, успішне закінчення гімназії є основним шляхом до університетів.

Університети мають дуже обмежений вплив на відбір контингенту вступників, який здійснюється через Федеральне центральне бюро розподілу студентських місць і часто не враховує розбіжності в якості шкільної підготовки абітурієнтів з приблизно рівною кількістю балів атестату зрілості. Це пов'язано з тим, що, по-перше, майже не існує системи вступних іспитів, і, по-друге, незважаючи на уніфікацію й стандартизацію шкільної підготовки учнів, між федеральними землями наразі існують певні розбіжності в цій сфері. Ці розбіжності ускладнюють сприйняття певних академічних дисциплін студентами-початківцями, представниками певних регіонів і випускниками деяких гімназій, і вимагають від викладачів здійснення певних пропедевтичних заходів для підвищення їхнього рівня підготовки та забезпечення наукового характеру університетської освіти.

Ще на початку XIX ст. науковий характер німецької університетської ґрунтувався на «єдності дослідження та викладання» і пов'язував науку з ідеєю «суб'єктивної освіти». Тільки група обраних (насамперед чоловіків), які мали атестат зрілості, зараховувались до університетів. Така елітарність університетського навчання гарантувала випускникам шлях до успішної кар'єри державного службовця найвищого рангу, а також до кар'єри молодого вченого або представника вільної професії. На початку свого розвитку німецькі дослідницькі університети не мали нічого спільного зі світом торгівлі та бізнесу. Таким чином, у Німеччині відбувалось становлення «Bildungsbürgertum», тобто «освітньої буржуазії», специфічної освітньої еліти.

У цілому, дослідницькі університети були за своїми масштабами закладами для формування та відтворення цієї специфічної освітньої еліти і мали ранг закладів «найвищого» ступеня вищої академічної освіти, котра була спрямована на самостійне здійснення інтелектуальної діяльності і ґрунтувалась на знаннях і «духовності» її (тобто вищої освіти) носіїв, а не на їхньому «майновому стані» і «походженні». Незадовго до об'єднання Німеччини в рамках II німецької імперії у 1871 р. університет перетворився на «символ національних культурних досягнень» (Bollenbeck, 1996, с. 186).

Дослідницький університет відповідає ідеї про те, що академічна освіта в основному спирається на науковий універсалізм, тому вона сама по собі не є стратифікованою. У той же час вона сприймається як «вища» форма кваліфікації та легітимізована приналежність до еліти. Отже, у

Німеччині не існувало особливо видатних або «елітних» закладів у галузі університетської освіти, які характеризувалися особливо високим ступенем вибіркової студентів і викладачів. Доступ до університетів визначався і визначається наразі достатньо високим ступенем вибіркової учнів початкової школи на етапі вступу до гімназії. Цей перехід був і залишається центральним інститутом для здійснення соціального відбору під час вступу до сфери академічної елітної освіти.

Динамічне зростання вищої освіти після II світової війни, особливо в 1960 рр., практично нічого не змінило у центральному положенні дослідницьких університетів (Wolter, 2017; Hüttner, Krücken, 2018). Експансія вищої освіти розпочалась у Німеччині ще наприкінці XIX ст. і продовжується наразі, проте було б спрощенням розглядати її наслідки на основі формули М. Троу (Trow, 1970). Ця формула часто і багато цитується і зорієнтована на кількісні показники, характеризуючи експансію вищої освіти як процес перетворення академічної елітарної освіти в масову на тлі збереження незначного числа «елітних закладів вищої освіти». Ця оцінка не є адекватною, оскільки в Німеччині експансія торкнулась лише університетів, котрі до недавнього часу були усі винятково «вищими» представниками освіти і не втратили досі своєї «елітарності», незважаючи на підвищення ступеня їх відкритості. За даними Федерального статистичного управління за 2017 р. на сьогодні близько двох третин студентів у Німеччині навчаються в університетах (Stock, 2017), котрі позиціонують себе як заклади для здійснення наукових досліджень і викладання на найвищому рівні. У цьому випадку, звісно, не ідеться про стратифікацію університетського ландшафту, побудованого за моделлю статусної піраміди.

Оскільки університети в Німеччині перебувають переважно в державному управлінні, а набуття вищої освіти є конституційно гарантованим правом німецьких громадян, це унеможлиблює обмеження сфери дії принципу рівного доступу громадян до вищої освіти. З кінця XIX ст. держава – за винятком націонал-соціалістичної диктатури та НДР – була не у змозі обмежувати експансію університету. Після другої світової війни у ФРН також було здійснено спроби обмежити доступ до вищої освіти. Проте обмеження в освітній політиці були остаточно заборонені рішеннями щодо Numerus Clausus, винесеними Федеральним конституційним судом у 1972 та 1977 рр. (Bundesverfassungsgericht, 1972, 1977). Хоча обмеження доступу до ЗВО допускаються в певних випадках,

держава не має права встановлювати непропорційно високі бар'єри для доступу студентів до вищої освіти. Проте ці правила застосовуються лише до державних університетів, у котрих сьогодні навчаються 93% всіх студентів (Stock, 2017). Наразі деякі університети та спеціалізовані ЗВО мають обмежені можливості щодо встановлення власних спеціальних правил зарахування для підвищення ступеня вибірковості певних спеціальностей. Таким чином повністю виключається вертикальна диференціація між окремими курсами професійної підготовки фахівців, спеціальностями та університетами.

У дискусіях про відсутність вертикальної диференціації німецьких ЗВО велику вагу має інший аспект. Протягом останнього століття спостерігається унікальна за своєю інтенсивністю експансія вищої освіти. Якщо ще на початку XX століття приблизно 2% однієї вікової групи (при цьому чоловічої статі) були студентами вишів, то сьогодні ними є 50% однієї вікової групи обох статей. На цьому тлі структура шляхів доступу до ЗВО змінилася лише незначно. Переважна більшість німецьких студентів отримує традиційний атестат зрілості, у кращому випадку 2 чи 3 % вступників є «нетрадиційними студентами» (Wolter, 2017, с.14). Хоча квоти випускників різко зросли протягом останніх десятиліть, атестат зрілості залишається визначальним фактором відбору до університетів: 83 % вступників до університетів і спеціалізованих ЗВО 2018 року мають загальний атестат зрілості, тобто загальне право вступу до ЗВО (цей відсоток серед студентів університетів становить 96%). Право вступу до спеціалізованого ЗВО (вступу до технічного університету або технічного ЗВО) мають 16% вступників. Лише 1% обирає інший шлях для вступу до університету (Statistisches Bundesamt, 2017; Wolter, 2017, с. 54).

Середня освіта Німеччини залишається тісно пов'язаною із процедурою відбору контингенту випускників для вступу до університету уже на етапі переходу учнів із початкової школи до середньої. Сама процедура відбору вступників через складання іспитів на атестат зрілості залишається, на відміну від інших промислово розвинених країн Заходу, ефективним засобом гальмування подальшої експансії вищої освіти. Через постійний зв'язок університетів з гімназією, котра з початку XIX ст. була орієнтована на підготовку учнів до вступу до університетів, розширення сектору університетської освіти також відбувалось на тлі домінування у цій сфері науково-дослідних університетів. На початку 1970-х років відбулась трансформація вищих професійних (або технічних) шкіл у

спеціалізовані ЗВО. Очікувалось, що таким чином повинен був розширитись сегмент університетів, а тиск на самі університети мусив зменшитись через очікувану в такий спосіб диверсифікацію вищої освіти. Проте ці очікування здійснились лише частково. Збільшення чисельності студентів університетів прикладних наук значно відстає від рівня експансії дослідних університетів, оскільки близько двох третин всіх студентів все ще навчаються в науково-дослідних університетах.

Останнім часом спеціалізовані ЗВО все більше орієнтуються на модель науково-дослідних університетів (Teichler, 2005, с. 169; Hüttner, Krücken, 2018), оскільки переплетення дослідницької і викладацької діяльності набуває все більшого поширення у спеціалізованих ЗВО. Ще у 1970 рр. відбулась спроба вертикальної диференціації сектору вищої освіти через надання спеціалізованим ЗВО рівних прав з університетами, проте реальне зрівнювання статусу цих двох ЗВО відбулось через впровадження професійної підготовки фахівців у межах бакалавріату і магістратури.

Що стосується можливостей працевлаштування, то структурні умови Німеччини досі не сприяли вертикальному розмежуванню між університетами. У Німеччині відсутні системні взаємозв'язки між місцем отримання вищої освіти і можливостями заняття провідних соціальних позицій (Hartmann, 2007, с. 75). Не зважаючи на всіх зусилля, зроблені останнім часом, як і раніше не вдається сформувати у сфері німецької вищої освіти унікальні «елітні навчальні заклади». Експансія університетів у ФРН супроводжувалась розширенням сфери діяльності державної служби, так що випускники, усупереч усім прогнозам, до 1980-х рр. все ще могли потрапляти на відповідні посади. Навіть після зменшення кадрового складу державної служби її спроможність для працевлаштування випускників не погіршується. Починаючи з 1980 рр., приватний сектор постійно поглинає зростаючу частку випускників. Кількість безробітних із академічною освітою не збільшується, а їхній фінансовий стан у порівнянні з іншими кваліфікаційними групами не погіршується (Stock, 2011). Навпаки: їхні прибутки в порівнянні з іншими соціальними групами значно зросли, не зважаючи на експансію німецького університету, а працевлаштування осіб із вищою освітою відбувається у відповідності до їхньої кваліфікації, причому девальвація академічних ступенів не спостерігається (Stock, 2011).

Ці специфічні тенденції розвитку вищої освіти дають змогу зрозуміти, чому в Німеччині відсутня чітка вертикальна диференціація

університетів, хоча вони сконцентрували в собі найбільшу частину студентів. Очевидно, що освітня експансія певною мірою вичерпала потенціал університетів, оскільки їх потреби у фінансуванні не відповідають постійно зростаючій кількості студентів. На відміну від ФРН більш ефективна система університетської освіти США має чітку горизонтальну стратифікацію, що дозволяє регулювати потоки вступників шляхом суворої процедури їхнього відбору і задовольняти їхні різноманітні освітні потреби.

У внутрішній перспективі Сполучених Штатів, держава має значний вплив на вертикальну диференціацію коледжів, котрі здійснюють суворий відбір вступників. Тому ключовим питанням у рейтингах національних університетів, таких як рейтинг USNWR, є питання про найкращу пропозицію навчання у коледжі. Саме науково-дослідні університети з найвищим попитом і найсуворішою процедурою відбору до навчання у бакалавріаті обіцяють своїм випускникам найкращі можливості для подальшої кар'єри, користуються найвищою репутацією. Проте у суспільному сприйнятті в США вступ до такого типу університету не відіграє особливої ролі.

Висновки. Спроби реалізації американської університетської моделі або впровадження її певних важливих компонентів у системі університетської освіти ФРН варто вважати першими ознаками зростаючого глобального процесу конвергенції систем вищої освіти. Якщо це дійсно має місце, то результатом цього процесу може стати утворення конкурентоспроможної глобальної системи розшарування вищої освіти, на чолі котрої стоять міжнародно-орієнтовані та «видатні» науково-дослідні університети світового класу, котрі моделюються у США. Ці процеси конвергенції мусять призвести до більшої горизонтальної стратифікації досі мало диверсифікованої університетської освіти Німеччини та конкретизувати подальші заходи з боку держави, спрямовані на її реформування. Результати нашого дослідження засвідчили, що найбільш вірогідним сценарієм цього процесу є формування в галузі німецької вищої освіти чотирьох типів ЗВО, зокрема: 1) науково-дослідних університетів міжнародного рівня; 2) науково-дослідних університетів національного рівня; 3) переважно «навчальних» університетів і 4) «прикладних» ЗВО локального значення. Не має сумнівів щодо того, що усі приблизно 80 німецьких університетів не у змозі досягти найвищих світових показників ефективності, зосередивши в своїх структурах найкращі наукові кадри,

найкращих викладачів і студентську еліту. Проте кожний із ЗВО Німеччини має найбільш якісно виконувати на своєму рівні саме ті функції, які відповідають традиціям і потенціалу певного ЗВО. Це дозволить вишам ФРН успішно вирішувати соціальні завдання, актуальні для певного етапу розвитку німецького суспільства в контексті глобальних процесів. Саме такий шлях розвитку університетської галузі ФРН може забезпечити її конкурентоздатність на глобальному рівні, що підтверджує приклад США.

REFERENCES

- Bollenbeck, G. (1996). *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt a. M. : Suhrkamp.
- Brocke, B. vom (2001). Die Entstehung der deutschen Forschungsuniversität, ihre Blüte und Krise um 1900. In: *Schwinges, Rainer & Christoph (Hrsg.): Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert*. Basel : Schwabe, S. 367-401.
- BVerfGE 43, 291 – numerus clausus II. Bundesverfassungsgericht, Urteil vom 8. Februar 1977. Abgerufen vom: <http://www.servat.unibe.ch/dfr/bv043291.html>.
- Enders, J. (2016). Differenzierung im deutschen Hochschulsystem. In: *Dagmar Simon, u.a. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik. 2. Aufl.*, Wiesbaden : VS Verlag, S. 503-516.
- Hartmann, M. (2007). *Eliten und Macht in Europa. Ein internationaler Vergleich*. Frankfurt : Europäische Verlagsanstalt.
- Hüther, O. & Krücken, G. (2018). *Higher Education in Germany. Recent Developments in an International Perspective*. Cham : Springer,
- Köhler, H. & Naumann, J. (1994). Das Hochschulwesen. In: *Arbeitsgruppe Bildungsbericht am MPI für Bildungsforschung (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Hamburg.: Rowohlt, S. 634–683.
- Konietzka, D. (2010). Berufliche Ausbildung und der Übergang in den Arbeitsmarkt. In: *Becker, Rolf & Lauterbach, Wolfgang (Hg.): Bildung als Privileg* (S. 277-304). Wiesbaden : VS-Verlag,
- Kreckel, R. (2010). Zwischen Spitzenforschung und Breitenausbildung. Strukturelle Differenzierungen an deutschen Hochschulen im internationalen Vergleich. In: *Krüger, H. H., Rabe-Kleberg, U., Kramer, R. T., Budde & J. (Hrsg.), Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 235-256). Wiesbaden : VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kreckel, R. (2012). Die Forschungspromotion. Internationale Norm und nationale Realisierungsbedingungen. In: *Huber, Nathalie, Schelling, Anna / & Hornbostel, Stefan (Hrsg.): Der Dokortitel zwischen Status und Qualifikation* (IFQ-Working Paper, no. 12/2012), S. 141-160.
- Kreckel, R. (2016) Rahmenbedingungen von Hochschulpolitik in Deutschland. In: *Simon, D. u.a. (Hrsg.), Handbuch Wissenschaftspolitik, 2. Aufl.* (S. 59-77). Wiesbaden : SpringerVS,
- Kreckel, R. (2018). On Academic Freedom and Elite Education in Historical Perspective: Medieval Christian Universities and Islamic Madrasas, Ottoman Palace Schools, French Grandes Écoles and 'Modern World Class Research Universitie. In: *Social & Political Philosophy eJournal*, 11(1). URL: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3081429
- Lenhardt, G. (2005). *Hochschulen in Deutschland und den USA*. Wiesbaden : VS-Verlag.
- Naumann, J. (1990). Das Hochschulwesen. In: *Arbeitsgruppe Bildungsbericht am MPI für Bildungsforschung (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 370–401). Reinbeck : Rowohlt,

- Powell, J. J. W., Baker, D. P. & Fernandez, F., Hrsg. (2017). *The Century of Science. The Global Triumph of the Research University*. Bingley : Emerald.
- Schimank, U. & Winnes, M. (2001). Jenseits von Humboldt? Muster und Entwicklungspfade des Verhältnisses von Forschung und Lehre in verschiedenen europäischen Hochschulsystemen. In: Stölting, E., Schimank, U. (Hrsg.). *Die Krise der Universitäten* (S. 295-325). Wiesbaden : Westdeutscher Verlag.
- Schimank, U. (2014). *Hochschulfinanzierung in der Bund-Länder-Konstellation: Grundmuster, Spielräume und Effekte auf die Forschung*. Berlin : BBAW.
- Schubert, F. & Engelage, S. (2006). Bildungsexpansion und berufsstruktureller Wandel. In: A. Hadjar & R. Becker (Hg.): *Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen* (S. 93–121). Wiesbaden : VS Verlag.
- Statistisches Bundesamt. (2017). Private Hochschulen. 2016. Destatis. Wiesbaden.
- Stock, M. (2011). Akademische Bildung und die Unterscheidung von Breiten- und Elitebildung. *Soziale Welt*, 62(2), 129-142. URL: <https://www.soziale-welt.nomos.de/archiv/2011/heft2/>
- Stock, M. (2014). "Überakademisierung". Anmerkungen zu einer aktuellen Debatte. *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung*, 25(2), 23-38.
- Teichler, U. (2005). *Hochschulstrukturen im Umbruch*. Frankfurt – New York : Campus.
- Teichler, U. (2009). Between over-diversification and over-homogenization: Five decades of search for a creative fabric of higher education. In: B. M. Kehm & B. Stensaker (Eds.). *University Rankings, Diversity, and the New Landscape of Higher Education*. (Pp. 155-181). Rotterdam : Sense Publishers.
- Thelin, J. R. (2004). *A History of American Higher Education*. Baltimore-London: Johns Hopkins University Press.
- Trow, M. (1970). Reflections on the Transition from Mass to Universal Higher Education. In: Forest, J. J. F. & Altbach, P. G. (Eds.). *International Handbook of Higher Education, I*, 243-280. New York.
- Windolf, P. (1986). Brauchen wir Eliteuniversitäten? Ein Beitrag zur institutionellen und sozialen Differenzierung des Hochschulwesens. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 6(2), 239–263.
- Wolter, A. (1989). *Von der Elitenbildung zur Bildungsexpansion. Zweihundert Jahre Abitur (1788-1988)*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg (Oldenburger Universitätsreden, 28).
- Wolter, A. (2017). The Expansion and Structural Change of Postsecondary Education in Germany. In: Altbach, Ph. G., et. al (Hrsg.). *Responding to Massification, a.a.O.* (p. 100-109). Rotterdam : Sense Publishers and Körber Foundation.
- Zymek, B. (2009). Prozesse der Internationalisierung und Hierarchisierung im Bildungssystem. Von der Beharrungskraft und Auflösung nationaler Strukturen und Mentalitäten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(2), 175-193.
- Zymek, B. (2011). *Nationale Systeme der Elitebildung und ihre internationale Herausforderung. Frankreich, England und Deutschland im Vergleich. Manuskript eines Vortrages, gehalten am 17.11.2011 an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg*.

Черкашин Сергій Володимирович

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри німецької філології
Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди
вул. Валентинівська, 2, Харків, Україна
61168

тел. +38(0572) 68-61-74

ORCID ID 0000-0002-4844-3244

e-mail: tscherkaschin@ukr.net

Tcherkashyn Sergiy Volodymyrovych

PhD philology, professor assistant,
Professor assistant of the German philology
department, H. Skovoroda Kharkiv national
pedagogical university,
Valetnynivska street, 2, Kharkiv, Ukraine
61168

tel. +38(0572) 68-61-74

ORCID ID 0000-0002-48444-3244

e-mail: tscherkaschin@ukr.net