

УДК 378

**НІМЕЦЬКІ НАУКОВО-ДОСЛІДНІ УНІВЕРСИТЕТИ
В ПРОЦЕСІ КОНВЕРГЕНЦІЇ СВІТОВОЇ
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ**

С. В. Черкашин

**GERMAN RESEARCH UNIVERSITIES IN THE PROCESS
OF CONVERGENCE OF WORLD UNIVERSITY EDUCATION**

S. V. Tcherkashyn

Автор статті зазначає, що німецький університет як інституція позиціонує себе науково-дослідним закладом вищої освіти, у котрому з початку XIX ст. було започатковано принцип свободи і єдності навчання і науки. Проте цей концепт університетської освіти було реалізовано в повному обсязі лише наприкінці XIX ст., коли з'явилися сприятливі для цього умови. Однак, на думку автора, різке збільшення кількості студентів і масштабів дослідження викликали значний дисбаланс у фінансуванні, в наслідок чого університетська фундаментальна наука відокремилась від освіти. Збереження балансу між університетською наукою і освітою в сучасному інформаційному суспільстві є ще більш складним завданням в умовах хронічного недофінансування цієї сфери з боку держави, через що єдиним можливим шляхом покращення актуального стану університетів є, на думку автора, упровадження в діяльності університетів ринкових стосунків, диверсифікація і горизонтальна стратифікація університетської освіти.

Ключові слова: принцип єдності і свободи науки і навчання; модель університету; інформаційне суспільство; американські «вертикальні» університети; «досконалі» університети; хронічне недофінансування

The author of the article notes that the German university as an institution positions itself as a higher education research institution, in which the principle of freedom and unity of education and science was initiated at the beginning of the nineteenth century. However, this concept of university education was implemented in full only at the end of the nineteenth century, when the necessary conditions for this appeared. However, according to the author, a sharp increase in the number of students and the scale of research work caused a significant imbalance in funding, resulting in a university fundamental science separated from education. The preservation of the balance between university education and research work in the modern information society is even more difficult task under the conditions of chronic underfunding of this sphere by the state, what raises the question of the prospects of the existence of the German research university. The very definition of the university as "experimental" or "research" HEI is rather blurred because of the existence in the modern educational space of several university models (French, American, Anglo-Saxon, etc.). These models reproduce the scientific character of the university and university education in different ways, which causes some difficulties in defining the basic model on which

contemporary German universities have to target. This exemplary model is associated by the German academic circles with American universities, which number about 1,000 universities, varying in priorities of their activities. Only about 10 of the top-notch ones are truly powerful R & D projects. However, they differ from their German colleagues in structure: studies are carried out in colleges (bachelor studies in Germany), but unity of study and research work is practiced in the magistracy. So the question arises about the feasibility of plans to bring German universities to the level of the best American HEIs in the context of under-funding university education in Germany.

Key words: the principle of unity and freedom of science and education; university model; information society; American "vertical" universities; "perfect" universities; chronic underfunding.

Актуальність дослідження та постановка проблеми. Німецький науково-дослідний університет, котрий, згідно з моделлю В. фон Гумбольдта, уособлював принцип єдності й свободи освіти і науки, пройшов чотири етапи розвитку від традиційного (або олігархічного) університету через «демократизований», бюрократичний до професійного університету. У контексті Болонського процесу, а також на тлі гучних заяв про можливу загибель європейського і в т. ч. німецького університету через реформування цієї інституції через упровадження англо-саксонської університетської моделі в Німеччині відбуваються дискусії про подальшу долю німецького університету. Досить поширеною є думка, що «єдність досліджень та викладання» є невід'ємною частиною успіху університетської освіти Німеччини, і тому немає потреби руйнувати цю модель. Отже рецептом міжнародної конкурентоздатності німецького університету відомі німецькі науковці А. Деміровіч (Demirović, 2015), М. Дакснер (Daxner, 1999), М. Шток (Stock, 2014) та інші вважають необхідність збереження його науково-дослідного характеру. На їхню думку ті самі університети мусять залишитись науково-дослідними університетами одного й того ж рангу і конкурувати на рівних на національному рівні. Насправді таке твердження є безпідставним. Швидше за все, в даному випадку ідеться про історично обумовлений інституційний керівний принцип, стереотип, що історично сформувався у XVIII–XIX ст. Саму можливість зрівнювання рангу сучасних німецьких університетів варто вважати мало вірогідною, оскільки поєднання наукової і навчальної діяльності на високому рівні через брак державних коштів можуть собі дозволити лише приблизно 20 німецьких державних університетів із ста. Решту із 100 можна лише з певним застереженням захищувати до науково-дослідних університетів.

Аналіз досліджень та публікацій. Питання про подальшу долю німецьких університетів, котрі слугують символами німецької національної ідентифікації, турбують багатьох сучасних дослідників, які торкаються у своїх працях різних аспектів німецької університетської освіти німецького досвіду, зокрема перспектив розвитку університетів (Р. фом Брух (Bruch, 1998), Б. фом Брокке (Brocke, 2001), Д. Домен і Л. Вробель (Dohmen & Wrobel, 2018)) та вищої освіти в цілому (О. Гютнер і Г. Крюккен (Hüther & Krücken, 2018), Г. Кьолер і Й. Науманн (Köhler & Naumann, 1994), Ф. Шуберт і С. Енгелаге (Schubert & Engelage, 2006), проблем реформування університетів та інтернаціоналізації освіти (Г.-Ф. Гон і У. Шіманк (Hohn & Schimank, 1990), А. Деміровіч (Demirović, 2015), У. Тайхлер (Teichler, 2005, 2009), Б. Цюмек (Zymek, 2009, 2011)). Ці праці висвітлюють також тенденції подальшого розвитку університетської науки (М. Дакнер (Daxner, 1999), М. Шток (Stock, 2014), А. Вольтер (Wolter, 2017), указують на необхідність збереження базового принципу єдності науки і викладання (У. Шіманк і М. Віннес (Schimank & Winnes, 2001)) і взаємодії університетської освіти і академічної культури (Г. Болленбек (Vollenbeck, 1996)), Німецькі науковці здійснюють серйозні компаративістські студії (Р. Крекель (Kreckel, 2010, 2012, 2016, 2018)) і детально досліджують окремі іноземні університетські моделі (У. Ленгардт (Lenhardt, 2005), У. Шрайтерер (Schreiter, 2008)). Проте ніхто з них не бере на себе відповідальність прогнозування розвитку німецької університетської освіти на найближчу перспективу, оскільки в німецьких академічних колах є відчуття втоми від Болонського процесу, проте ніхто не бачить певного альтернативного шляху при наявності концепцій розвитку вищої освіти, розроблених упродовж ХХ ст.

Мета статті полягає в інформуванні українських теоретиків і практиків, котрі працюють у галузі вищої освіти, про актуальну ситуацію в німецьких університетах і про перспективи їх розвитку. Ця ситуація не є однозначною, оскільки німецькі університети все ще відстають як за якістю освіти, так і за якістю викладання від передових університетів світового рівня. Відсутність очікуваних результатів реформування німецьких вишів слугує приводом для визначення перспектив і шляхів розвитку цих закладів, у тому числі для міркувань щодо збереження національно-дослідного характеру німецьких університетів як гаранта його сталого розвитку у випадку покращення фінансування цієї сфери.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, у розвитку західних університетів спостерігаються різні типи розвитку, про що свідчать дві дуже різні історичні університетські моделі Франції та США. На відміну від Німеччини, система вищої освіти в обох країнах має чітко виражену вертикальну стратифікацію. У Франції, як і в США, певні ЗВО вважаються елітними. У той же час в обох системах існують норми і стандарти вищої освіти, обов'язкові для всіх ЗВО. Що стосується ролі академічних досліджень, то різниця між Францією та Сполученими Штатами є значною: Франція утворила окрему систему неуніверситетських академічних дослідних закладів, котра чітко відокремлена від основних навчальних закладів. Проте вважається, що саме США мають найбільш успішні науково-дослідні університети, в котрих збігається у часі виконання основних двох функцій університету – здійснення наукових досліджень та професійна підготовка молодих кадрів. Однак таке твердження не є абсолютно правильним, оскільки класичні американські коледжі – попередники сучасних «вертикальних» топових університетів – були чисто навчальними закладами, і навіть сьогодні їх переважна більшість не працює в галузі досліджень.

Само поняття «дослідний університет» («Forschungsuniversität» або «research university») потребує уточнення. Якщо будь-який із німецьких університетів використовує для проведення наукових досліджень сторонні кошти, то використання цього факту в якості критерію визначення науково-дослідного характеру університету є недостатнім. Із цього факту випливає: якщо в Німеччині сьогодні майже половина з приблизно 100 університетів отримує 90% сторонніх коштів, то, таким чином, ця частина ЗВО вважається дослідницькими університетами в строгому сенсі цього слова. Проте у США налічується близько 1100 «вертикальних університетів» (дослідницьких і навчальних університетів, тобто «doctoral universities» і «comprehensive universities»), котрі пропонують чотири роки навчання у бакалавріаті (undergraduate studies) і повну магістратуру (graduate studies). Близько 80% наукових досліджень і розробок в університетах США здійснюється в верхній десятій частині університетів, у верхній п'ятірці – навіть 96% (Hüther & Krücken, 2018). Таким чином, чотири п'ятих від усіх американських «вертикальних університетів» не отримують із сторонніх фондів ніяких коштів. Отже до них не можна застосувати поняття «дослідницькі університети» у вузькому сенсі слова.

На відміну від німецьких університетів, вони себе не бачать такими (Schreiterer, 2008).

З одного боку, з цього випливає, що в США розрив між наукомісткими університетами і переважно навчальними університетами набагато більш різкий, ніж в Німеччині. З іншого боку, це також означає, що у невеликій кількості провідних американських університетів існує дуже високий рівень наукових досліджень, котрий важко уявити в німецьких умовах.

Така специфіка виникла внаслідок певного історичного розвитку американських університетів, котрі на початку свого становлення були приватними закладами і залежали від сторонніх коштів. На певному етапі розвитку ці кошти вийшли далеко за межі фінансування благодійних фондів (NSF, 2018). Після 1945 року, коли США стали глобальною економічною та військовою силою, ця ситуація суттєво змінилася (Geiger, 1993; Thelin, 2004, с. 82). Тепер сама держава США все більше бере на себе роль фінансиста університетських досліджень, особливо фундаментальних досліджень. Початком цього розвитку стало розширення державних озброєнь та медичних досліджень під час II світової війни, в проведенні яких дослідницькі університети вже відігравали важливу роль. У 1945 р. було опубліковано доповідь президента США під назвою «Наука – нескінченний кордон», авторство котрої приписується впливовому політику В. Бушу. У цій доповіді президент Г. Трумен повідомив про початок нової епохи державного фінансування наукових досліджень, котрий сприятиме перемозі американського новаторського духу.

Основними цільовими групами отримувачів державних коштів із фондів масового державного фінансування досліджень були вже існуючі високопродуктивні дослідницькі університети. У 1960 р. К. Кер указав на виникнення в США «університетів, що субсидуються із державних грантів» (Federal Grant Universities), перелік котрих у значній мірі збігався з колом провідних американських університетів (Kerr, 2001(1963), с. 8). Він визначив групу з 20 дослідних університетів, на які припадало 79% коштів із усіх федеральних дослідницьких фондів, наданих американським університетам (там само, с. 41). У наступні десятиліття через збільшення масштабів фінансування наукових досліджень відбувається загальне розширення вищої освіти і збільшення групи наукоємних університетів від 85 до приблизно 100 сьогодні, причому загальна їх кількість складає

близько 1100 «вертикальних університетів». Проте в топовому секторі все ще існує висока концентрація федеральних коштів.

Перетворення уряду США у головного спонсора академічних досліджень не припинялося протягом усіх років «холодної війни». Фундаментальні наукові дослідження (у т. ч. атомні та космічні проекти), що мали відношення до виробництва озброєнь, формували пріоритет федерального фінансування. Другий пріоритетний напрям державного фінансування досліджень лежав у сферах медицини, фармації, біології та біохімії. Дослідження гуманітарних та соціальних наук було досить маргінальним.

Велика частина федерального фінансування зараз не надходить – на відміну від Франції та Німеччини – із міністерств, котрі контролюють відомчі науково-дослідні та незалежні неуніверситетські дослідницькі інститути. Хоча вони теж існують у США, їх вага у галузі фундаментальних наукових досліджень завжди була обмеженою. Основним одержувачем державних коштів для наукових досліджень були і є, як того вимагав В. Буш у 1945 р., науково-дослідні університети, для яких особливу вагу мають принципи свободи досліджень і академічної свободи. Саме там зосереджені кадри із числа кваліфікованих професорів, пост-докторів і проблемно-орієнтованих аспірантів. У магістратурі американських «вертикальних» університетів традиційно існував дуже щільний зв'язок між навчанням і дослідженнями, так що університети були і залишаються місцем для надійних капіталовкладень у дослідження.

Після того, як виникла потреба у здійсненні довгострокових федеральних науково-дослідних проектів («Big Science»), що містять державну таємницю, ця робота виходила за рамки звичайної викладацької та науково-дослідної роботи в університетах. Тому на базі факультетів в університетах були утворені «організовані дослідницькі підрозділи» («Organized Research Units»), котрі мали досить незначну прив'язку до актуальної структури факультету та існували впродовж виконання певних науково-дослідних проектів.

Таким чином дослідження, які здійснювались у «вертикальному університеті», не мали безпосереднього впливу на бакалавріат, проте впливали на академічну кваліфікацію викладацького складу. Дослідження в першу чергу відбувається зараз в магістратурі, частково в провідних професійних школах або в організованих дослідницьких підрозділах (ORU). Тим не менш, привабливість та вибір певного коледжу

(бакалавріату) також залежить від репутації всього університету як «досконалого дослідницького університету». У свою чергу успіх магістратури залежить так само від престижності коледжу (бакалавріату) й обсягу надходжень від плати за навчання студентами коледжу.

Неспроможність німецьких університетів до значного підвищення рівня освіти і науки загострює конфлікт навколо науково-дослідницької орієнтації університетів, оскільки завдяки збереженню постійного обсягу загального фінансування університетів викладання витискає дослідження із університетської сфери. Проте викладання вимагає збільшення частки своїх фінансових ресурсів і тим самим зменшує ресурсну базу досліджень. Такий стан справ спостерігається у німецьких університетах з середини 1970 рр. і триває й досі, на що вказує У. Шіманк (Schimank, 1995, с. 96; 2014, с. 13). Вчені мають менше часу для дослідження, оскільки поступово підвищується їх навчальне навантаження, проте скорочуються можливості взаємодії між викладачами і студентами в рамках навчального процесу.

На відміну від навчання, орієнтованого на логіку дослідження, тобто «навчання через дослідження», застосування стандартних програм зводить процес навчання до передачі студентам уже готових знань. Болонська реформа, логіка Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS) і системи робочого навантаження («workload») орієнтуються на встановлення пропорції між простими одиницями часу і відповідними методичними одиницями, котрі необхідні для засвоєння готових знань. Дослідницька діяльність університетів все більше зводиться до виконання проектів за спонсорські кошти і виконується молодими дослідниками, які працюють на засадах обмежених у часі трудових стосунків з університетами. Самі відповідальні керівники проектів, переважно професори, беруть участь у фактичних проектних дослідженнях часто лише частково через їхнє високе навчальне навантаження.

Корені цього стану справ сягають XIX ст., оскільки сучасні німецькі науково-дослідні університети, що сформувались протягом останніх десятиліть XIX ст. та набули високої міжнародної репутації, були загальноосвітніми університетами. Особи, які призначались на посаду ординарного професора пожиттєво, зазвичай ставали директорами інститутів, лабораторій та університетських семінарів, котрі фінансувались із фондів відповідного державного міністерства. У цих структурах професори разом зі своїми асистентами мали змогу здійснювати свої особисті дослідження. Вони прагнули, як правило, працювати автономно

як незалежні дослідники та знаходити публічне визнання. Це означало, що дослідницька діяльність університету була досить індивідуалістичною та була організована через окремі кафедри. Саме тому цій діяльності не вистачало в університетах відповідних структур для проведення фундаментальних досліджень на високому міжнародному рівні в галузі хімії, електротехніки, видобутку корисних копалин тощо.

Для виправлення цієї ситуації уряд Німеччини утворив у 1911 р. «Товариство сприяння розвитку науки ім. Кайзера Вільгельма», до складу якого увійшли неуніверситетські академічні дослідницькі заклади. Ці інститути отримували належне фінансування і здійснювали фундаментальні дослідження в галузі природничих і технічних, а також гуманітарних та соціальних наук за межами університетів і були повністю звільнені від навчальних обов'язків. У такий спосіб у Німеччині в «галузі, котра межувала з вищою освітою» (OECD, 2015, с. 263), здійснювались і здійснюються наразі неуніверситетські наукові дослідження, які корегують ситуацію в дослідних університетах (Hohn, Schimank, 1990; vom Brocke, 2001).

Таким чином, в Німеччині відбулось становлення подвійної інституційної структури здійснення наукових досліджень, котра працює з часів другої світової війни та охоплює у своїх структурах понад 100 державних дослідницьких університетів, близько 250 неуніверситетських дослідних інститутів Товариства ім. Макса Планка, товариств ім. Й. фон Фраунгофера та Г. фон Гельмгольца, а також Асоціації ім. Г. В. Лейбніца, які займаються виключно дослідженням і не мають регулярних викладацьких функцій. Це означає, що в німецькій системі вищої освіти і наукових досліджень на додаток до науково-дослідних університетів існує окрема система добре обладнаних науково-дослідних інститутів. Саме у цих неуніверситетських структурах виконується значна частина наукових досліджень світового рівня, зокрема у галузі фундаментальних досліджень.

Ресурси для викладання та дослідження, що закладені у бюджети університетів, все частіше використовуються в навчальних цілях для придбання спеціалізованої літератури, оплати праці помічників із числа студентів тощо. Ці кошти використовуються для здійснення досліджень у досить обмеженому обсязі. Це означає, що університетські дослідження стають все більш залежними від нерегулярного стороннього фінансування, котре вони отримують як тимчасове субсидування певного проекту (Dohmen, Wrobel, 2018, с. 116). Це призводить до значного дисбалансу між

університетами, які знаходять спонсорські кошти, і тими, які є менш активними у цій галузі. Проте сьогодні близько 90 % усіх державних і недержавних коштів припадає на 50 із усіх державних університетів.

Ці університети є найбільш успішними дослідними університетами у вузькому сенсі слова. Цей список очолюють приблизно десяток найбільш конкурентоспроможних «елітних університетів». За ними йде решта університетів, котрі регулярно отримують спонсорську фінансову допомогу (див.: (Kreckel, 2016, с. 60)). Для більшості з решти – приблизно 60 німецьких університетів з невеликим або дуже незначним зовнішнім фінансуванням – викладання є пріоритетним полем діяльності, у межах якого не спостерігається будь-яка стратифікаційна диференціація між університетами. Специфічна ситуація виникла навколо певних невеликих за розмірами університетів, що є активними у своїй дослідницькій діяльності. Проте вони мають досить обмежений спектр досліджень і тому за своїм рангом наближаються до спеціалізованих ЗВО і мають у своєму розпорядженні невеликі спонсорські ресурси, котрі спеціалізуються в галузі аграрних наук (Гоенгеймський університет), економіки підприємств (Мангеймський університет) або медицини (Любецький університет).

Зрозуміло, що в німецьких університетах завжди були видатні професори та особливо відомі університетські інститути чи відомства, які вважаються провідними або доскональними у своїй галузі. Ще у ХІХ ст. можна було визначити певні престижні університети, в яких працювали видатні професори, проте «жоден із університетів не став провідним» (von Brocke, 2001, с. 2). Не існувало загальновизнаної вертикальної стратифікації між цілими університетами, зокрема тому, що їх дипломи сприймалися рівними і сприймаються такими ще до сьогодні. У тому випадку, якщо все ж таки певні університети трансформуються в місця набуття елітної вищої освіти, то, на думку Б.Цюмека, це означатиме «розрив з німецькою історією університетів» (Zumek, 2009, с. 175).

Висновки. Подальший розвиток німецької університетської освіти дуже важко піддається прогнозуванню. Якщо виходити із попередніх результатів Болонської реформи, то створені нові структури і оновлені старі, що однак не виключає негативного сценарію розвитку. На жаль, не можна стверджувати про існування конвергенції нормативної бази, що регулює національні системи, оскільки не подолано певні розбіжності навіть на німецькому національному рівні. Противники Болонського процесу вважають, що він провалився, і навряд чи можна виправити

ситуацію. Освітня модель Німеччини, з деякими формальними змінами, прагне зберегти власні національні традиції, в т. ч. науково-дослідний характер університетів і чинити спротив меркантилізації відносин в університетській сфері. Проте, федеральна держава, як видно, не у змозі фінансувати університет на необхідному рівні, від чого страждає якість науки і освіти. Очевидно, що іншого шляху для німецьких університетів, ніж продовження удосконалення двоетапної системи освіти і маркетизація характеру діяльності вишів, наразі не існує попри всі негативні наслідки «болонізації», зокрема: бюрократизацію, маргіналізацію освіти, посилення адміністрування тощо. Упровадження ринкових стосунків у цій сфері, уніфікація і стандартизація діяльності мусить продовжуватись, що так чи інакше призведе до конвергенції нормативної бази європейської вищої освіти через утворення акредитаційних міжнародних центрів і зниженням частки внутрішньої бюрократії.

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.
- Bruch, R. vom. (1998). Marita Baumgarten, Professoren und Universitäten im 19. Jahrhundert (Rezension). In: *H-Soz-u-Kult, Juli 1998*. URL: <http://www.hnet.org/reviews/showpdf.php?id=16046>
- Daxner, M. (1999). *Die blockierte Universität. Warum die Wissensgesellschaft eine andere Hochschule braucht*. Frankfurt am Main/New York.
- Demirović, A. (2015). *Wissenschaft oder Dummheit? Über die Zerstörung der Rationalität in den Bildungsinstitutionen*. Eine Veröffentlichung der Rosa-Luxemburg-StiftungVSA: Verlag. Hamburg.
- Dohmen, D., Wrobel, L. (2018). *Entwicklung der Finanzierung von Hochschulen und Außeruniversitären Forschungseinrichtungen seit 1995. Endbericht einer Studie für Deutscher Hochschulverband*. Berlin : Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS).
- Geiger, R. L. (1993). *Research and Relevant Knowledge: American Research Universities since World War II*. New York-Oxford : Oxford Univ. Press.
- Hohn, H.-W. & Schimank U. (1990) *Konflikte und Gleichgewichte im Forschungssystem: Akteurskonstellationen und Entwicklungspfade in der staatlich finanzierten außeruniversitären Forschung*. Frankfurt : Campus Verlag.
- Hüther, O. & Krücken, G. (2018). *Higher Education in Germany. Recent Developments in an International Perspective*. Cham : Springer.
- Kerr, C. (2001(1963)). *The Uses of the University*, 5. Aufl. Cambridge-London : Harvard U.P.
- 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.
- 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 University. 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.
- NSF. Daten für 2016 Zugriff: 1.5.2018. Abgerufen von https://ncesdata.nsf.gov/herd/2016/html/HERD2016_DST_21.html
- OECD. (2015). *The future of productivity preliminary version*. Abgerufen von <https://www.oecd.org/eco/OECD-2015-The-future-of-productivity-book.pdf>.
- Schimank, U. (1995). *Hochschulforschung im Schatten der Lehre*. Frankfurt – New York : Campus.
- Schimank, U. (2014). *Hochschulfinanzierung in der Bund-Länder-Konstellation: Grundmuster, Spielräume und Effekte auf die Forschung*. Berlin : BBAW.
- 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.
- Schreiter, U. (2008). *Traumfabrik Harvard*. Campus Verlag.
- 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.
- 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..
- 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 С. В. Німецькі науково-дослідні університети
в процесі конвергенції світової університетської освіти**

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

<https://orcid.org/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,
Valetnyivska street, 2, Kharkiv, Ukraine
61168

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

<https://orcid.org/0000-0002-48444-3244>

e-mail: tscherkaschin@ukr.net