

**Zeitschrift:** Schweizerische Zeitschrift für Soziologie = Revue suisse de sociologie  
= Swiss journal of sociology

**Herausgeber:** Schweizerische Gesellschaft für Soziologie

**Band:** 39 (2013)

**Heft:** 2

**Artikel:** Hochschullehre zwischen Spielarten des Kapitalismus und internationaler Konvergenz : ein Vergleich europäischer Staaten

**Autor:** Hoelscher, Michael

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-815002>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 01.05.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

## Hochschullehre zwischen Spielarten des Kapitalismus und internationaler Konvergenz. Ein Vergleich europäischer Staaten

Michael Hoelscher\*

### 1 Einleitung

Die Aufmerksamkeit für den Hochschulsektor sowie seine Reform hat in den letzten Jahren deutlich an Dynamik gewonnen. Wissen wird im Kontext der Wissensgesellschaft zunehmend als strategische Ressource im globalen Wettbewerb gesehen. So weist die EU den Hochschulen eine zentrale Rolle in ihrer Lissabon-Strategie, die Europa zur dynamischsten und wettbewerbsfähigsten wissensbasierten Region weltweit machen will, zu (z. B. Commission of the European Communities 2005; Ertl 2006). Auch die wachsende Globalisierung des Bildungs- und Absolventenmarktes übt einen Anpassungsdruck auf die Hochschulen aus (Scott 1998; Hoelscher 2012b). Als Reaktion darauf drängen internationale Organisationen wie die EU oder die OECD, Regierungen vieler Länder, aber auch Hochschulen selbst auf Reformen. Die Konzepte ähneln sich dabei meist sehr stark. Dies führt, so eine weit verbreitete These, zu einer zunehmenden Konvergenz der nationalen Hochschulsysteme (Abschnitt 2.1).

Die aktuellen Reformen sind allerdings nicht ohne Kritik geblieben. Ein genereller und sicherlich berechtigter Einwand ist, dass Bildung nicht auf die Produktion von Humankapital reduziert werden darf. Die im Folgenden vertretene Kritik verbleibt allerdings in der funktionalen Perspektive, die Bildung als einen wichtigen Beitrag zur Wettbewerbsfähigkeit nationaler Ökonomien sieht. Es wird jedoch argumentiert, dass nicht Hochschulbildung an sich schon von Vorteil ist, sondern dass es hierfür einer engen Kopplung zwischen Hochschul- und Wirtschaftssystem bedarf. Theoretischer Ausgangspunkt ist der Ansatz der Spielarten des Kapitalismus, der Komplementaritäten zwischen Bildungs- und Wirtschaftssystem unterstellt (Abschnitt 2.2).

Der Aufsatz analysiert die Spannung zwischen internationaler Konvergenz und nationaler Einbindung für den engeren Bereich der Hochschullehre. Zunächst werden in Abschnitt 3 die Daten und die Operationalisierung der Hypothesen vorgestellt. Im vierten Abschnitt folgt als Kern des Aufsatzes eine empirische Untersuchung, in der analysiert wird, inwieweit sich Unterschiede in der Hochschullehre in 15 OECD-Ländern auf die Spielarten des Kapitalismus zurückführen lassen. Anschlie-

---

\* Institut für Soziologie, Universität Heidelberg, D-69115 Heidelberg, michael.hoelscher@soziologie.uni-heidelberg.de.

ssend daran wird diskutiert, ob aktuelle Reformen diese bestehenden funktionalen Zusammenhänge möglicherweise bedrohen (Abschnitt 5).

## 2 Theoretischer Rahmen und Hypothesen

Der folgende Abschnitt steckt den Kontext für die oben beschriebenen Analysen ab. In einem ersten Schritt werden Argumente präsentiert, weshalb die aktuellen Reformen zu einer internationalen Konvergenz der Hochschulsysteme, insbesondere der Hochschullehre, führen sollten. Mit dem Begriff des Hochschulsystems wird hier die Gesamtheit der quantitativ-strukturellen Merkmale des Hochschulsektors innerhalb eines Landes, also ein Makrophänomen, dessen Charakteristika sich durch den internationalen Vergleich erschliessen lassen, bezeichnet (Teichler 2007, 2). In einem zweiten Schritt wird auf der Grundlage des Ansatzes der Spielarten des Kapitalismus (im Englischen: *varieties of capitalism*, kurz VoC) argumentiert, weshalb andererseits gewisse Unterschiede sinnvoll und erwartbar sind. Drittens werden empirisch überprüfbare Hypothesen entwickelt.

### 2.1 Konvergenzprozesse in der Hochschullehre?

Die Frage einer Konvergenz ganzer Hochschulsysteme über die Zeit ist relativ schwierig zu beantworten und entsprechend wenig untersucht. Dennoch unterstellen viele Beobachter, dass es in den letzten Jahren zu einer massiven Angleichung der Hochschulsysteme zumindest in den Industrieländern gekommen ist. Powell und Solga (2010, 705) sprechen von der "omnipresent convergence hypothesis". Empirische Studien stützen dies in gewissem Umfang (z. B. Witte 2006, 460 ff.; Beerkens 2008; Dobbins und Knill 2009; Zha 2009). Als wichtige Gründe werden häufig drei miteinander verbundene Argumente genannt (Teichler 2007, 70). Erstens wird angenommen, dass eine zunehmende Globalisierung des Bildungsmarktes zu einer Angleichung der nationalen Hochschulsysteme führt. Die europäische Bologna-Reform ist z. B. Ausdruck dieses Trends (für die Schweiz: Bieber 2010). Zweitens, so wird spezifischer behauptet, führe das Entstehen einer globalen Wissensgesellschaft (Delanty 2001) dazu, dass Hochschulen als zentrale Produzenten von Wissen immer stärker gesellschaftlich und ökonomisch eingebunden werden und hierdurch einen gewissen Grad an Autonomie verlieren (Amaral und Magalhaes 2002; Naidoo 2003; Beerkens 2008). Drittens schliesslich habe sich, u. a. durch den Druck verschiedener internationaler Organisationen (Angus 2004; Klees 2008), eine globale Ideologie des Neoliberalismus ausgebreitet (Teichler 2007, 78).

Die meisten Vertreter einer globalen Konvergenz gehen davon aus, dass es für alle entwickelten Industrieländer ein gemeinsames bestes rationales System gibt, wie man Hochschulen gestalten sollte. Viele Kritiker weisen allerdings darauf hin, dass es sich gerade nicht um einen rationalen Prozess handelt (Cohen et al. 1972; Stock

2004), bzw. dass auch andere Faktoren, wie etwa politische Akteure, einen grossen Einfluss haben (z. B. Serrano-Velarde 2008; einen Überblick geben Trampusch und Busemeyer 2010; Busemeyer und Trampusch 2011).

Wenn man sich aber von der Idee der Rationalität als treibender Kraft hinter der Konvergenz verabschiedet, wie kann man dann die Angleichung der Hochschulsysteme erklären? Die überzeugendste alternative Erklärung liefert der Ansatz des Neo-Institutionalismus (Powell und DiMaggio 1991). Ausgehend von Studien zu Organisationen kann im Rahmen dieses Ansatzes gezeigt werden, dass sich Wandel häufig nicht an funktionalen Erfordernissen, sondern stärker an institutioneller Legitimität orientiert (Meyer und Rowan 1977). Die zugrunde liegende Behauptung ist, dass sich in den letzten Jahrzehnten eine *world polity* durchsetzt, die bestimmte globale Verhaltensweisen als rational darstellt, ohne ihre Funktionalität im jeweiligen Kontext zu überprüfen, wodurch ein institutioneller Isomorphismus entsteht (DiMaggio und Powell 1983). Der Bildungsbereich ist für diese Weltkultur besonders zugänglich, weil sich hier «objektive Funktionalität» noch schwieriger nachweisen lässt als z. B. im ökonomischen Bereich (Meyer und Rowan 2006; Koch und Schemmann 2009). Die Orientierung an einem gemeinsamen globalen kulturellen Modell, und weniger an konkreten Funktionalitäten, ist aus Sicht des Neo-Institutionalismus ein wichtiger Grund für die empirisch beobachtbare Konvergenz der Hochschulsysteme (Ramirez 2002; Schofer und Meyer 2005; Reisz und Stock 2007).

Gleichzeitig stellt sich aber die Frage, wie wirkungsmächtig diese globale Kultur für die Kernbereiche der betroffenen Systeme, in diesem Fall der Hochschulbildung, tatsächlich ist.

## 2.2 Der Ansatz der Spielarten des Kapitalismus

Während also eine Vielzahl an Autoren zumindest auf der Policy-Ebene und der formalen Ebene der Hochschulen von einer wachsenden Konvergenz der Hochschulsysteme ausgeht, und dies aus wirtschaftlicher Perspektive auch meist positiv gesehen wird, lässt sich auf der Grundlage des *comparative capitalisms*-Ansatzes genau entgegengesetzt argumentieren. Der Ansatz der Spielarten des Kapitalismus von Hall und Soskice (2001b) ist sicherlich einer der einflussreichsten Ansätze in diesem Bereich, wenn auch durchaus kritisiert (z. B. Panuescu und Schneider 2004; Taylor 2004; Hancké et al. 2007). Anhand der dominanten Form der Koordination wirtschaftlicher Akteure werden grob zwei Typen von Ökonomien unterschieden: Liberale Marktökonomien (LME) koordinieren sich primär über den freien Markt und Preise, koordinierte Marktökonomien (CME) stärker über strategische Allianzen kollektiver Akteure (Hall und Soskice 2001a). In LMEs finden sich als Folge davon kurzfristiger orientierte Finanzierungsmodelle für Unternehmen, dereguliertere Arbeitsmärkte, eine Betonung der generellen Bildung und stärkerer Wettbewerb zwischen den Firmen. CMEs weisen dagegen langfristigere Unternehmensfinanzen, kooperativere Arbeitgeber-Arbeitnehmer-Beziehungen, ein gut ausgebautes System

der Berufsausbildung und Kooperationen im Bereich der Technologie und bei der Setzung von Standards über verschiedene Firmen hinweg auf (Jackson und Deeg 2006, 22).

Ein wichtiger Punkt sind die innerhalb der Kapitalismus-Typen unterstellten Komplementaritäten zwischen verschiedenen Teilsystemen der Ökonomie (zum Begriff der Komplementarität: Hall und Gingerich 2004; Höpner 2005). Unterschiedliche Domänen, etwa Finanzsystem, industrielle Beziehungen, Innovationssystem, sind jeweils so organisiert, dass sie der vorherrschenden Form der Koordination angepasst sind und Wettbewerbsvorteile erzeugen. In Bezug auf Bildung führt der VoC-Ansatz seine Thesen insbesondere für den Bereich der Berufsbildung aus. Eine mögliche Übertragung auch auf den Hochschulbereich klingt zwar an verschiedenen Stellen an (z. B. Hall und Soskice 2001a, 30), wird aber nirgends dezidiert ausgeführt.

Entsprechend beschäftigen sich diverse empirische Studien bereits mit der beruflichen Bildung (Crouch et al. 1999; Culpepper und Finegold 1999; Thelen 2004; Culpepper 2007; Culpepper und Thelen 2008), während Studien zur Rolle des Hochschulsystems bisher kaum vorliegen. Leuze (2010) untersucht die Berufsbezogenheit (*occupational specificity*) der Bildung sowie deren Einfluss auf Karrierechancen. Sie kann die für Deutschland vermutete enge Verbindung zwischen Hochschulstudium und einem späteren Job nachweisen, während diese Verbindung in Grossbritannien sehr viel lockerer ist. Demografische Merkmale spielen hier eine zusätzliche Rolle. Wentzel (2011) konzentriert sich auf Hochschulpolitik und sieht für Deutschland und Grossbritannien eine Abkehr von alten Modellen, während Graf (2009) verschiedene Internationalisierungsstrategien von Hochschulen in Deutschland und England unter Rückgriff auf den VoC-Ansatz erklärt. Eine relativ neue Forschungsrichtung analysiert Hochschulsysteme im Zusammenhang mit Wohlfahrtsstaaten und differenziert hierbei die koordinierten Marktwirtschaften in verschiedene Typen weiter aus (z. B. Ansell 2008; Iversen und Stephens 2008; Busemeyer 2009; Willemse und de Beer 2012). Ebenfalls neu ist die kombinierte Betrachtung von Hochschul- und Berufsbildungssystem (Powell und Solga 2010; Powell et al. 2012).

Ein Grund für den erwähnten Fokus auf Berufsbildung ist, dass sie sehr viel stärker direkt durch die Unternehmen geprägt wird. Insofern lassen sich auch nicht alle Annahmen auf den wirtschaftlich weniger direkt eingebundenen Hochschulsektor übertragen. Gleichzeitig ist Letzterer aber in den vergangenen Jahrzehnten schon rein quantitativ immer wichtiger geworden, so dass "skill formation relies jointly but independently on HE [higher education] and VET [vocational education and training] systems to create a flexible and capable workforce" (Powell et al. 2012, 255). Zudem werden die Hochschulen immer stärker in der Pflicht gesehen, nicht nur Nachwuchs für die Wissenschaft, sondern vor allem für den Arbeitsmarkt zu bilden. Es ist deshalb sinnvoll, empirisch zu testen, ob sich auch hier Komplementaritäten zeigen. Der folgende Abschnitt leitet Hypothesen zu erwartbaren Unterschieden in

der Hochschullehre ab, ohne allerdings tiefer auf die Mechanismen, die zur Etablierung solcher Komplementaritäten führen, eingehen zu können.

### 2.3 Ableitung Hypothesen

“Curricula vary between countries more strikingly than the extent of universalistic knowledge and international cooperation in higher education would suggest” (Teichler 2007, 18). Die generell vertretene These dieses Aufsatzes lautet, dass internationale bestehende Unterschiede in den Hochschulsystemen mit den verschiedenen VoC-Typen in Verbindung stehen. Mit Bezug auf das hier behandelte engere Thema der Lehr- und Lernformen lassen sich aus dem Ansatz der Spielarten des Kapitalismus aber spezifischere Hypothesen ableiten. Diese Hypothesen beziehen sich einerseits auf Unterschiede bezüglich konkreter Formen und Inhalte der Lehre, andererseits auf die Verbindung dieser Inhalte mit der Arbeitswelt.

Ein wichtiger Unterschied liegt in den erwartbaren Kompetenzen oder *skills* der Absolventen. Der VoC-Ansatz legt nahe, dass Absolventen in koordinierten Marktwirtschaften stärker spezifische Kompetenzen, Absolventen aus liberalen Marktwirtschaften hingegen eher generelle Kompetenzen benötigen. Dies lässt sich auch empirisch nachweisen (Hoelscher 2012a). Häufig werden allerdings fälschlicherweise, wie Streeck (2011) kritisiert, spezifische Kompetenzen als nicht-akademische und eng begrenzte, generelle hingegen als akademische und breite Fähigkeiten interpretiert. Die hier vertretene Auffassung unterscheidet hingegen generelle und spezifische Kompetenzen allein im Hinblick auf ihre Ausrichtung auf ein mehr oder weniger eng begrenztes Berufsfeld, und beide Arten können prinzipiell sowohl im Berufsbildungs- als auch im Hochschulbereich vermittelt werden. Für Unterschiede in der Hochschullehre ergibt sich hieraus, dass solche Lehr- und Lernformen, die eher auf die Vermittlung von generellen Kompetenzen abzielen, stärker in LMEs vorherrschen sollten, während solche, die eher spezifische Kompetenzen vermitteln, tendenziell stärker in CMEs eingesetzt werden sollten. Die Ausdrücke «tendenziell» und «eher» sind deshalb wichtig, weil erstens keine Lehrform nur generelle oder nur spezifische Kompetenz vermittelt und zweitens die Zuordnung von spezifischen Kompetenzen zu CMEs, von generellen Kompetenzen zu LMEs ebenfalls keine hundertprozentige ist. Trotz der Überlappungen in beiden Fällen sollten sich aber im Ländervergleich Unterschiede nachweisen lassen.

*Hypothese 1:* Hochschulen in CMEs verwenden stärker als solche in LMEs Lehr- und Lernformen, die auf die Vermittlung von spezifischen Kompetenzen ausgerichtet sind. Hochschulen in LMEs setzen hingegen eher Lehr- und Lernformen ein, die generelle Kompetenzen vermitteln.

Ein zweiter Aspekt ist der Grad der Kopplung zwischen Bildung und Arbeitgebern. Das grössere Ausmass an Koordination innerhalb der CMEs erlaubt es den Arbeit-

geben, ihre Bedürfnisse im Hinblick auf die Kompetenzen der Arbeitnehmer zu formulieren und zumindest teilweise, evtl. mit staatlicher Hilfe, zu implementieren. Gleichzeitig ist ein relativ hohes Ausmass an Standardisierung, d. h. eine relativ gleichmässige Qualität der Ausbildung und eine verhältnismässig grosse Ähnlichkeit der vermittelten Inhalte, Voraussetzung für eine Signalwirkung von Bildungsabschlüssen für Arbeitgeber (Allmendinger 1989). In der aktuellen Hochschulreformdebatte wird dieser Punkt aufgegriffen, wenn z. B. in Deutschland die Exzellenzinitiative des Bundes mit dem Argument kritisiert wird, dass sie die Ähnlichkeit der Universitäten und damit die Einheitlichkeit der Abschlüsse untergrabe. Die zweite Hypothese lautet deshalb:

*Hypothese 2:* Die Kopplung von Arbeitswelt und Hochschullehre ist in CMEs enger als in LMEs.

Damit liegen zwei empirisch überprüfbare, allerdings teilweise überlappende, Hypothesen zu erwartbaren Unterschieden zwischen liberalen und koordinierten Marktwirtschaften vor.

### 3 Daten und Operationalisierung

Zur Überprüfung der Hypothesen werden Daten der international vergleichenden REFLEX-Studie aus dem Jahr 2005 herangezogen (Allen und Velden 2007; Koucky et al. 2007).<sup>1</sup> Die Studie umfasst insgesamt 15 Länder: Belgien, Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, Grossbritannien, Italien, Japan, Niederlande, Norwegen, Österreich, Portugal, Schweiz, Spanien und die Tschechische Republik. In allen Ländern wurde ein repräsentatives Sample aller Absolventinnen und Absolventen der ISCED 5A Programme des akademischen Jahres 1999/2000 fünf Jahre nach ihrem Abschluss zu ihrem Studienverlauf und ihren subjektiven Erfahrungen und Einschätzungen befragt. Die Hochschullehre wird indirekt über die Einschätzungen der Absolventen erhoben, da eine vergleichende Analyse der tatsächlich geleisteten Lehre in dieser Grössenordnung bisher nicht vorliegt.

Zwar können aufgrund der Tatsache, dass es sich um eine Sekundäranalyse handelt, nicht alle Aspekte der Hypothesen in idealer Weise operationalisiert werden, die REFLEX-Studie bietet aber dennoch die aktuell beste Datengrundlage zur Analyse der vorliegenden Fragestellung. Tabelle 1 beschreibt alle verwendeten Indikatoren.

---

1 Der Zugang zu den Daten kann beantragt werden unter <http://www.fdewb.unimaas.nl/roa/reflex/>. Die Schweizer Daten werden durch das Bundesamt für Statistik BFS («Befragung der Hochschulabsolventen/innen») bereitgestellt. Die Frage-Items werden aus dem deutschsprachigen Fragebogen der Schweizer Erhebung zitiert ([http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/infothek/erhebungen\\_\\_quellen/blank/blank/bha/02.html](http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/infothek/erhebungen__quellen/blank/blank/bha/02.html)).

Hypothese 1 wird vor allem durch Fragen nach verschiedenen Lehr- und Lernformen operationalisiert. Folgt man der einschlägigen Literatur zu Lehrformen und Didaktik, so eignet sich insbesondere die Teilnahme an Forschungsprojekten (Item 1) und das “problem-based learning” (Item 4) zur Vermittlung übergreifender genereller Kompetenzen (Hattie 2009, Kap. 10). Die Fähigkeit zu (wissenschaftlichem) Schreiben (Item 5) ist ebenfalls eine Kompetenz, die für ein breites Feld an Branchen notwendig ist. Diese drei Items sollten also besonders von den britischen Befragten betont werden. Hingegen zielen Praktika (Item 2) sowie Fakten und anwendungsorientiertes Wissen (Item 3) stärker auf ein bestimmtes Berufsfeld ab und vermitteln eher spezifische Kompetenzen. Hier sollten deshalb die Absolventen aus CMEs höhere Werte aufweisen. Das gleiche gilt für die Aussage, dass das Studium berufsorientiert war (Item 12).

Tabelle 1                    Operationalisierung der Hypothesen

Item	Hypothese 1: «Kompetenzen»	Hypothese 2: «Arbeitswelt»
In welchem Ausmass wurden die folgenden Aspekte von Lehren und Lernen in Ihrem Studium betont?		
1 Teilnahme an Forschungsprojekten	LME +	
2 Praktika (fachbezogene Praxiserfahrung, usw.)	CME +	CME +
3 Fakten und anwendungsorientiertes Wissen	CME +	
4 Projekt- und/oder problemorientiertes Lernen	LME +	
5 Schriftliche Arbeiten	LME +	
In welchem Masse war Ihr Studium eine gute Grundlage...		
6 für den Berufseinstieg	CME +	CME +
7 zur Erfüllung gegenwärtiger Arbeitsaufgaben	CME +	CME +
8 für Ihre zukünftige Karriere	LME +	
9 für die Entwicklung unternehmerischer Fähigkeiten	LME +	
Wieweit treffen die folgenden Beschreibungen auf Ihr Studium zu?		
10 Die Studieninhalte sind Arbeitgebern/innen vertraut		CME +
11 Das Programm konnte frei zusammengestellt werden	LME +	
12 Das Studium war berufsorientiert	CME +	CME +

(Skala bei allen Items: 1 = überhaupt nicht, 5 = in sehr hohem Masse)

Umgekehrt verhält es sich mit der Wahlfreiheit im Studium (Item 11). Hier kann man für LMEs eine grössere Freiheit erwarten, da die Betonung genereller Kompetenzen weniger standardisierte Inhalte, die auf ein festes Berufsbild zielen, als vielmehr breitgefächerte Angebote erlaubt.

Als weitere Indikatoren für Hypothese 1 lassen sich Fragen zur Rolle des Studiums für den späteren Beruf heranziehen. Während generelle Kompetenzen eine wichtige Rolle für die Entwicklung unternehmerischer Fähigkeiten (Item 9) und auch für die langfristige Karriere (Item 8) spielen, sind für den Berufseinstieg (Item 6) und die Erfüllung gegenwärtiger Arbeitsaufgaben (Item 7) spezifische Kompetenzen zentral. Insofern sollten Absolventen aus LME stärker die ersten beiden, Absolventen aus CME stärker die letzten beiden Aspekte betonen.

Gerade die letzten beiden Items leiten über zu Hypothese 2. Durch die engere Kopplung von Hochschulen und Arbeitsmarkt sollte der Berufseinstieg und die Erfüllung gegenwärtiger Arbeitsaufgaben insbesondere zu Beginn der Karriere in CMEs erleichtert werden. In LMEs bedarf es hingegen eines zusätzlichen *training on the job* und einer gewissen Übergangsphase, um eine ähnlich gute Passung zwischen Arbeitnehmern und Stelle herzustellen. Ein weiterer schon erwähnter Indikator sind Praktika, welche nicht nur den Studierenden Einblicke in den Berufsalltag bereits während des Studiums bieten, sondern auch den Arbeitgebern erste Kontakte ermöglichen. Und auch die oben angesprochene Berufsorientierung des Studiums ist ein Kennzeichen für eine enge Verbindung von Studium und Arbeitsmarkt, wie sie in aktuellen Reformen immer wieder gefordert wird. Insofern sollten CMEs bei diesen Items höhere Werte aufweisen. Als letzter Indikator sollten in CMEs Arbeitgebern die Studieninhalte stärker vertraut sein (Item 10). Ursache hierfür ist die in CMEs vermutete stärkere Koordination zwischen Hochschulen und Arbeitgebern bei der inhaltlichen Ausgestaltung des Studiums sowie eine stärkere Standardisierung der Inhalte, die eine grössere Signalwirkung im Hinblick auf die Studieninhalte für die Arbeitgeber hat (Allmendinger 1989).

Trotz der relativ guten Operationalisierung der Hypothesen gelten jedoch einige Einschränkungen: So würde man gerne zum Thema Hochschullehre noch stärker ins Detail gehen, als dies in REFLEX bereits gemacht wurde. Zudem handelt es sich um retrospektiv erhobene Daten und subjektive Einschätzungen. Beides kann zu Verzerrungen führen, so dass die Ergebnisse mit einer gewissen Vorsicht interpretiert werden müssen. Ein weiteres Problem ist, dass die Daten lediglich als Querschnitt vorliegen, also keine Trendanalysen ermöglichen, und sich auf das Jahr 2000, also auf die Prä-Bologna-Zeit beziehen.

Zusätzlich werden die Einschätzungen der Absolventen sicherlich durch verschiedene Faktoren beeinflusst. Zentral gehört hierzu die Studienzeit. Die REFLEX-Studie enthält Befragte mit Abschlüssen auf zwei verschiedenen Niveaus: einem kürzeren, das drei Jahre Studium verlangt, und einem längeren, mindestens vierjährigen Studium. Die beiden Niveaus werden der Einfachheit halber im Folgenden als B.A. (kurz) und M.A. (lang) bezeichnet. Innerhalb der Qualifikationsniveaus sind die Abschlüsse aber über die Länder hinweg weitgehend vergleichbar. Wo möglich, wird in den folgenden Analysen für eine unterschiedliche Zusammensetzung von Studierenden dieser beiden Niveaus in den verschiedenen Ländern kontrolliert.

Die Tabellen A2a bis A2c im Online-Anhang weisen die Länder-Mittelwerte aller Variablen für die verschiedenen Studienniveaus aus.

Die Erfahrungen der Absolventen hängen darüber hinaus von der besuchten Hochschule, dem Studiengang usw. ab. Solche Verzerrungen lassen sich zumindest teilweise korrigieren. Bei der Beantwortung der vorliegenden Forschungsfrage interessiert nicht so sehr das absolute Niveau der einzelnen Antworten, sondern vielmehr die länderspezifische Schwerpunktsetzung bei den verschiedenen Items. Um diese zu erhalten, werden individuelle Unterschiede aufgrund von Studienniveau, Studienfach oder besuchter Hochschule herausgerechnet. Dafür wird in einem ersten Schritt pro Itematterie für jedes Individuum ein Gesamt-Mittelwert gebildet und in einem zweiten Schritt von den erfragten Einzel-Items abgezogen. Die Residuen repräsentieren die individuelle Schwerpunktsetzung. Aufsummiert über alle Individuen ergeben sich die in einem Land vorherrschenden Schwerpunktsetzungen bei den jeweiligen Aspekten. Diese Anpassung beeinflusst die Ergebnisse nur marginal.

Für eine Sekundäranalyse bietet die REFLEX-Studie damit insgesamt eine sehr gute und vermutlich die beste zur Verfügung stehende Datenbasis für den internationalen quantitativen Vergleich von Studiererfahrungen im Hinblick auf die Hochschullehre.

Die Spielarten des Kapitalismus werden im Folgenden auf zwei verschiedene Weisen operationalisiert. Erstens wird der Typologie von Hall und Soskice (2001a) gefolgt. Belgien, Deutschland, Finnland, Japan, Niederlande, Norwegen, Österreich und die Schweiz bilden die Gruppe der koordinierten Marktwirtschaften. Für Frankreich, Italien, Portugal und Spanien ist unklar, ob sie als «gemischte Marktwirtschaften» zu bezeichnen sind, oder ob sie einen eigenen Typ bilden (Hall und Gingerich 2004, 12). Für Estland und Tschechien liegt von Hall und Soskice keine Einordnung vor (siehe aber Klimplová 2007; Lane und Myant 2007). Die letzten beiden Gruppen werden, da für sie keine dezidierten Hypothesen vorliegen, zusammengefasst. Grossbritannien ist leider nach dieser Einteilung die einzige liberale Marktwirtschaft. In der Literatur werden allerdings, trotz existierender Unterschiede, die grossen Gemeinsamkeiten des britischen mit anderen anglo-amerikanischen (LME) Hochschulsystemen betont, so dass Grossbritannien auch für den Hochschulbereich einen relativ guten Repräsentanten der LME darstellt.

Aufgrund der geringen Fallzahl der LMEs wird aber zusätzlich als eine zweite Operationalisierung auf den *comparative capitalism*-Index (CC-Index) zurückgegriffen (Casey 2009; ähnliche Versuche z. B. von Hall und Gingerich 2004; Kenworthy 2006). Er fasst eine Vielzahl an Indikatoren für die wirtschaftliche Koordination zu einem metrischen Index zusammen und ist die bisher sicherlich beste Operationalisierung der VoC-Dimension. Seine Einteilung stimmt grösstenteils mit der kategorialen bei Hall und Soskice überein, Ausnahmen sind aber die Schweiz und Japan, welche auch in anderen Studien immer wieder als Ausreisser identifiziert wurden (z. B. Hall und Gingerich 2004, 12; Panulescu und Schneider 2004, 44;

Gonon und Maurer 2012). Aus diesem Grund wird auch in der vorliegenden Analyse ein besonderes Augenmerk auf diese Länder zu werfen sein.

## 4 Unterschiedliche Lehr- und Lernformen im Vergleich

Die Überprüfung der Hypothesen gliedert sich in drei Schritte. Erstens werden zunächst deskriptive Resultate auf der Ebene einzelner Items präsentiert. Die Einzelitems werden in einem zweiten Schritt in einer Diskriminanzanalyse zusammengefasst, um tatsächliche *System*-Unterschiede deutlich zu machen. In einem dritten Schritt werden die Befunde einem multivariaten Erklärungsversuch unterzogen.

### 4.1 Deskriptive Unterschiede zwischen den VoC-Typen

Insgesamt wird die Verbindung zur Arbeitswelt in den koordinierten Marktwirtschaften tatsächlich als intensiver eingeschätzt als in der liberalen Marktwirtschaft Grossbritannien (Tab 2). Die Arbeitgeber sind im Durchschnitt vertrauter mit den Inhalten des Studiums, und die Programme sind berufsorientierter. Die Freiheit in der Studienzusammenstellung ist hingegen, anders als erwartet, ebenfalls im Durchschnitt in den CMEs höher.

Allerdings gibt es innerhalb der CMEs grosse Unterschiede. So zeigt der direkte Vergleich von Deutschland und Grossbritannien für die Items Vertrautheit und Berufsorientierung praktisch keine Unterschiede. Japan und Norwegen sind mit ihren Extremwerten bei den Items Vertrautheit und Freiheit die zwei augenscheinlichsten Ausreisser. Diese grosse Heterogenität innerhalb der CMEs führt dazu, dass die Mittelwertunterschiede zwischen den Gruppen nicht signifikant sind.<sup>2</sup>

Die Fragen zum Studium als guter Basis für verschiedene Aspekte des späteren Berufs unterstützen die Hypothesen sehr viel klarer. Alle vier Items weisen in die erwartete Richtung. Die Befragten in CMEs betonen stärker die gute Basis für den Berufseinstieg und für die Erfüllung gegenwärtiger Aufgaben, die Befragten in Grossbritannien (LME) hingegen stärker die gute Basis für die zukünftige Karriere und die Entwicklung unternehmerischer Fähigkeiten. Dies gilt übrigens nicht nur im Aggregat, sondern mit nur wenigen Ausnahmen auch für die einzelnen Länder. Die Ausnahmen sind Japan beim Berufseinstieg und, zusammen mit der Schweiz, bei den unternehmerischen Fähigkeiten, sowie Norwegen bei der zukünftigen Karriere.

Auch die Resultate zu den eingesetzten Lehr- und Lernformen unterstützen die Hypothesen weitgehend. Wie erwartet, finden sich Forschungspraktika, prob-

<sup>2</sup> Die Gruppenunterschiede wurden auf der Länderebene berechnet, da die primäre Analyseebene die VoC-Typen sind (N = 9). Auf der Individualebene sind aufgrund der hohen Fallzahl selbst die kleinen Unterschiede zwischen Deutschland und Grossbritannien bei der Vertrautheit signifikant. Generell handelt es sich bei den hier untersuchten Ländern nicht um eine Zufallsauswahl, weshalb Signifikanztests kaum Sinn machen. Sie werden der Vollständigkeit halber ausgewiesen, sollten aber nicht (über)interpretiert werden.

Tabelle 2 Angepasste Mittelwerte aller Länder im Vergleich (Standardabweichungen in Klammern)

	Generelle Einschätzung zum Studium			Studium als gute Basis für ...				Eingesetzte Lehr- und Lernformen				
	Inhalte sind Arbeitgebern vertraut	Programm frei zusammenstellbar	Programm war berufsorientiert	Berufseinstieg	Erfüllung aktueller Arbeitsaufgaben	zukünftige Karriere	Entwicklung unternehm. Fähigkeiten	Forschungsprojekte	Praktika	Fakten und Anwendungswissen	Problem-basiertes Lernen	Schriftliche Arbeiten
Belgien	-0.14(.85)	-0.48(1.02)	-0.38(.97)	0.09(.76)	0.00(.73)	0.09(.62)	-1.01(.92)	-0.98(.87)	-0.68(1.21)	0.33(.92)	-0.91(.89)	0.00(1.02)
Deutschland	-0.26(.94)	-0.14(1.16)	-0.43(.98)	0.24(.82)	0.03(.80)	0.07(.73)	-1.13(.92)	-1.12(.90)	0.19(1.07)	0.07(.83)	-0.25(.96)	0.55(1.03)
Finnland	-0.24(.88)	-0.23(1.00)	0.24(0.99)	0.26(.71)	0.19(.68)	0.06(.66)	-1.30(.91)	-0.84(.87)	0.06(1.09)	0.29(.81)	-0.09(.85)	0.67(.81)
Japan	-0.39(.76)	0.32(.87)	-0.38(.91)	0.00(.73)	0.03(.73)	0.10(.70)	-0.72(.89)	-0.52(.89)	-0.85(.97)	-0.31(.89)	-0.29(.75)	0.72(.86)
Niederlande	0.01(.91)	-0.30(1.00)	0.39(1.00)	0.22(.73)	0.04(.68)	0.11(.62)	-1.11(.93)	-0.68(.97)	0.34(1.0)	0.25(.78)	-0.30(1.09)	-0.09(.91)
Norwegen	0.44(.92)	-0.90(1.12)	0.42(1.09)	0.56(.77)	0.21(.69)	0.27(.62)	-1.67(.99)	-1.09(.97)	-0.20(1.26)	0.24(.92)	0.13(.87)	0.64(.82)
Österreich	-0.17(.96)	-0.39(1.20)	-0.56(.89)	0.25(.92)	0.02(.86)	0.21(.76)	-1.18(.98)	-1.13(.86)	-0.27(1.25)	0.06(.84)	-0.31(.94)	0.65(.99)
Schweiz	-0.12(.92)	-0.62(1.25)	-0.39(1.02)	0.18(.87)	0.05(.76)	0.13(.70)	-0.87(.96)	-0.96(.91)	-0.50(1.26)	0.07(.84)	-0.27(.92)	0.25(1.08)
CME <sup>1)</sup>	-0.11	-0.34	-0.14	0.22	0.07	0.13	-1.12	-0.91	-0.24	0.13	-0.29	0.42
LME (Grossbrit.)	-0.29(.99)	-0.65(1.15)	-0.40(1.16)	0.07(.85)	-0.12(.74)	0.21(.69)	-0.88(.98)	-0.48(1.07)	-0.97(1.34)	0.30(.92)	0.05(.95)	1.05(.89)
Estland	-0.26(1.04)	-0.36(1.11)	-0.48(1.18)	0.02(.78)	-0.07(.72)	0.05(.60)	-0.59(.94)	-1.01(.94)	-0.32(1.12)	0.29(.91)	-0.86(.92)	0.44(.83)
Frankreich	0.16(1.05)	-0.55(1.13)	-0.03(1.22)	0.11(.92)	-0.09(.77)	-0.03(.74)	-0.43(.88)	-0.62(1.03)	0.19(1.21)	0.40(.90)	-0.38(1.02)	0.41(1.01)
Italien	-0.48(1.05)	-0.28(1.09)	-0.48(1.11)	0.04(1.01)	0.01(.93)	-0.01(.89)	-0.82(1.02)	-0.58(1.07)	-0.78(1.13)	-0.38(1.08)	-0.32(1.02)	0.24(1.10)
Portugal	-0.21(.86)	-1.06(.93)	0.15(.81)	0.15(.79)	0.10(.65)	0.03(.61)	-0.76(1.00)	-0.82(.91)	-0.31(1.29)	0.02(.84)	-0.23(.90)	0.44(.71)
Spanien	0.02(.82)	-0.27(1.05)	-0.48(.97)	0.12(.94)	-0.18(.80)	0.09(.73)	-0.56(.93)	-1.00(.83)	-0.51(1.07)	0.06(.86)	-0.25(.93)	0.21(.87)
Tschech. Rep.	-0.02(.99)	-0.72(1.05)	0.29(.89)	0.28(.80)	0.04(.72)	0.14(.66)	-1.26(.96)	-1.30(.75)	-0.80(1.01)	-0.37(1.01)	-0.47(.87)	0.30(.94)
MME <sup>1)</sup>	-0.13	-0.54	-0.17	0.12	-0.03	0.05	-0.74	-0.89	-0.42	0.00	-0.42	0.34

<sup>1)</sup> Ausgewiesen sind die ungewichteten Mittelwerte der Länder. Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage der REFLEX-Studie.

lembasiertes Lernen und schriftliche Arbeiten durchschnittlich häufiger in Grossbritannien, Praktika hingegen in CMEs. Entgegen der Annahmen betonen allerdings die Befragten in Grossbritannien auch stärker die Vermittlung von Fakten und anwendungsorientiertem Wissen. Wiederum gilt, dass die Unterschiede nicht nur auf der Aggregatebene der Typen bestehen, sondern auch für die allermeisten Länder. Ausnahmen sind Belgien (Fakten) und Norwegen (problembasiertes Lernen).

Hypothese 1 wird damit von neun der elf Items bestätigt, bei der zweiten sind es sogar alle fünf Items, die eher für die Hypothese sprechen. Insgesamt unterstützen die deskriptiven Ergebnisse damit die aus dem VoC-Ansatz abgeleiteten Hypothesen in erstaunlich klarer Weise.

Das primäre Ziel der Analyse ist allerdings nicht der Vergleich einzelner Aspekte der Hochschullehre, sondern komplexer Hochschulsysteme. Der folgende Abschnitt versucht deshalb, die präsentierten deskriptiven Einzelergebnisse in einem Index zusammenzufassen.

#### 4.2 Diskriminanzanalyse – Der Lehr-/Lern-Index

Das Verfahren der Wahl zur Analyse bestehender Unterschiede zwischen distinkten Gruppen ist die strukturenprüfende Diskriminanzanalyse (Klecka 1980; Backhaus et al. 2003; Stevens 2009). Sie erlaubt erstens die Überprüfung, inwieweit zwei oder mehr Gruppen eindeutig voneinander zu trennen sind, und zweitens, welche der herangezogenen Merkmale hierbei besonders einflussreich sind.

Als Gruppen werden in diesem Fall die zwei VoC-Typen herangezogen. Repräsentiert werden sie durch Deutschland und Grossbritannien. Die Ergebnisse ändern sich allerdings praktisch nicht, wenn man als Vertreter der CME eines der Länder wählt, die den höchsten Wert beim CC-Index als alternativer Operationalisierung der VoC-Dimension aufweisen (Norwegen, Österreich oder Belgien). Die Diskriminanzanalyse berechnet nun eine Diskriminanzfunktion auf der Grundlage aller oben dargestellten Variablen in der Weise, dass sie die möglichst gute Trennung der Befragten aus diesen beiden Ländern erlaubt.

Der erste Teil von Tabelle 3 enthält einige Gütemasse der Diskriminanzanalyse. Wilks' Lambda ist das gebräuchlichste Gütemass für die Trennung der Gruppen. Wie man hieraus erkennen kann, erklärt die Diskriminanzfunktion im vorliegenden Fall etwa 37% der Varianz.

Im zweiten Teil der Tabelle sind die Korrelationen zwischen den unabhängigen Variablen und der Diskriminanzfunktion aufgeführt. Den stärksten Einfluss haben die Lehr- und Lernformen, insbesondere die Praktika und der Einsatz von Forschungsprojekten. Aber auch die anderen Lehrformen sowie die «Freiheit bei der Gestaltung» und die vier in etwa gleich einflussreichen Items zur Frage «Studium als gute Basis für ...» leisten einen deutlichen Beitrag. Die beiden Items «Vertrautheit» und «Berufsorientierung» haben in der multivariaten Diskriminanzanalyse hingegen praktisch keinen Einfluss.

Die Diskriminanzfunktion fasst die Einzelitems aus den deskriptiven Analysen zu einer einheitlichen Masszahl zusammen. Ihr Ergebnis kann als ein Index betrachtet werden, der anhand der Lehr- und Lernmethoden zwischen LME und CME unterscheidet und wird deshalb im Folgenden als «Lehr-/Lern-Index» bezeichnet.

Tabelle 3 Ergebnisse der Diskriminanzanalyse

	Diskriminanzfunktion	
Eigenwert	0.570	
Kanonische Korrelation	0.603	
Wilks' Lambda	0.637***	
<b>Lehr- und Lernformen<sup>a)</sup></b>		
Praktika	-0.629	
Forschungsprojekte	0.425	
Schriftliche Arbeiten	0.337	
Problembasiertes Lernen	0.207	
Fakten / anwendungsorientiertes Wissen	0.179	
<b>Generelle Einschätzung des Studiums<sup>a)</sup></b>		
Viel Freiheit bei der Gestaltung	-0.296	
Inhalte sind Arbeitgebern vertraut	-0.017	
Studium war berufsorientiert	0.016	
<b>Studium als gute Basis für<sup>a)</sup></b>		
Unternehmerische Fähigkeiten	0.175	
Erfüllung gegenwärtiger Aufgaben	-0.124	
Zukünftige Karriere	0.123	
Berufseinstieg	-0.117	
<b>Gruppen-Mittelwerte</b>		
Deutschland	-0.745	
Grossbritannien	0.765	
<b>Klassifizierungsergebnisse</b>		
	Gruppe (vorhergesagt)	
Gruppe (original)	1 BRD	2 UK
1 BRD	80.3% (1 487)	19.7% (365)
2 UK	23.9% (432)	76.1% (1 372)
Keiner Gruppe zugeordnete Fälle	64.5% (14 752)	35.5% (8 114)
Korrekt klassifiziert	78.2%	

\*\*\* Signifikant auf dem 1%-Niveau.

<sup>a)</sup> Ausgewiesen sind die gemeinsamen Korrelationen innerhalb der Gruppen zwischen Diskriminanzvariablen und standardisierter kanonischer Diskriminanzfunktion.

Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage der REFLEX-Studie.

Unter Berücksichtigung der Gruppen-Mittelwerte des Lehr-/Lern-Indexes (BRD negativ, UK positiv) zeigt sich auch, dass die meisten Variablen das erwartete Vorzeichen aufweisen. Hohe Werte bei den Items mit positivem Vorzeichen deuten in Richtung LME, hohe Werte bei den Items mit negativem Vorzeichen hingegen in Richtung CME. Zwei Items, «Fakten» und «Freiheit», weisen allerdings, wie sich bereits bei den deskriptiven Ergebnissen gezeigt hat, in eine den Hypothesen entgegengesetzte Richtung.

Der letzte Teil der Tabelle vergleicht die vorausgesagte Zuordnung mit der tatsächlichen. Dies ergibt ein sehr anschauliches Gütemass für die Qualität der Diskriminanzanalyse. Insgesamt werden 78% aller Fälle korrekt klassifiziert. Auf der Grundlage der Diskriminanzfunktion werden die ungruppierten Fälle der restlichen dreizehn Länder zu 65% der CME-Gruppe zugeordnet.

Da die Diskriminanzfunktion so berechnet wird, dass sie die Gruppen optimal trennt, fällt die Zuordnung neuer Fälle häufig weniger gut aus. Um die Prognosefähigkeit zu überprüfen, wurde zusätzlich die Diskriminanzfunktion zunächst nur mit einer Zufallsstichprobe der Hälfte der Befragten bestimmt, und die andere Hälfte dann den Gruppen zugeordnet (Stevens 2009, 263). Die Ergebnisse belegen die Stabilität der hier präsentierten Ergebnisse.

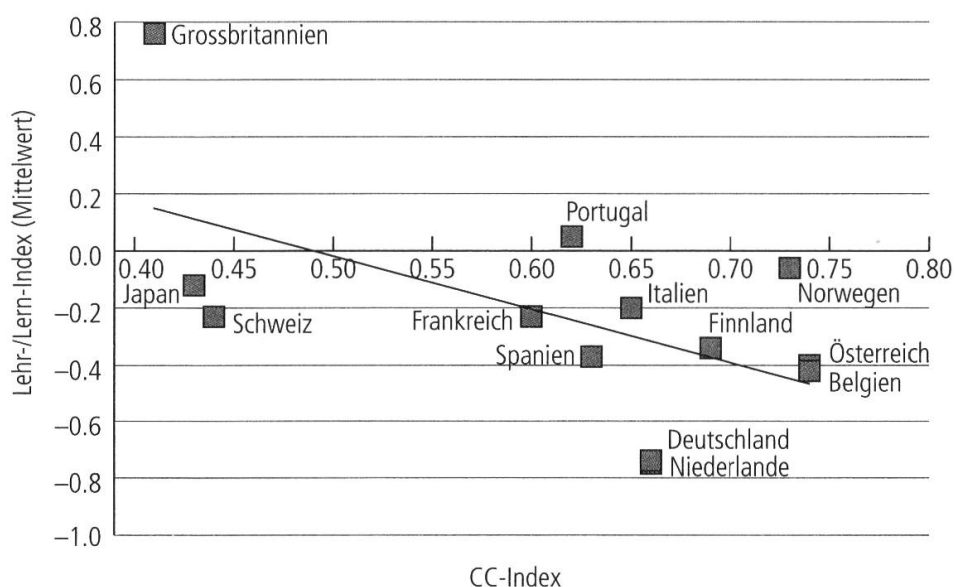
Um nun zu überprüfen, ob diese Zuordnung anhand der Studienerfahrungen der Absolventen mit ihren nationalen Hochschulsystemen systematisch mit den VoC-Typen zusammenhängt, sind zwei Vorgehensweisen möglich. Erstens kann man die Mittelwerte des Lehr-/Lern-Indexes für die zwei Typen nach der Klassifikation von Hall und Soskice vergleichen. Zweitens wurde oben als zusätzliche Operationalisierung der VoC-Typen Caseys CC-Index vorgestellt. Es lassen sich nun die auf Länderebene aggregierten Mittelwerte auch über diesem Index abtragen (Daten im Online-Anhang: Tabelle A3).

Grossbritannien (0.76) hat mit Abstand den höchsten und, gemeinsam mit Portugal (0.05), als einziges Land einen positiven Mittelwert beim Lehr-/Lern-Index. Der Unterschied zu den koordinierten Marktwirtschaften (Mean = -0.38) ist auch auf der Länderebene hoch signifikant.

Auch die Abtragung über dem CC-Index, wie er in Grafik 1 dargestellt ist, zeigt einen deutlichen Zusammenhang. Der CC-Index erklärt immerhin 32% der Varianz zwischen den Ländern. Grossbritannien ist leider die einzige liberale Marktwirtschaft in der Studie, so dass ihr Einfluss verständlicherweise relativ stark ist. Norwegen und Portugal haben, im Verhältnis zu ihrem CC-Index, überdurchschnittlich hohe Werte, tendieren also eher in Richtung der liberalen Marktwirtschaften. Für Japan und die Schweiz gilt hingegen das Gegenteil. Ausschlaggebend für diese Abweichung ist insbesondere das Item zur Wahlfreiheit im Studium. Norwegen und Portugal weisen hier sehr niedrige, Japan ausgesprochen hohe Werte auf. Die Schweizer Abweichung erklärt sich vor allem über vergleichsweise niedrige Werte beim Einsatz von Forschungsprojekten und Schriftlichen Arbeiten.

Weitere Gründe für die «Abweichungen» könnten neben einer substantiellen Erklärung allerdings auch Fehlspezifikationen bei der Messung der Hochschullehre oder beim CC-Index sein. Wie oben bereits erwähnt, ist die Einordnung der Schweiz und Japans auf der Koordinations-Dimension nicht immer ganz einfach.

Grafik 1 Korrelation von Lehr-/Lern-Index und Comparative Capitalism (CC)-Index (Ländervergleich)



Quelle: Casey 2009; eigene Berechnungen auf der Grundlage der REFLEX-Studie.

Insgesamt kann man festhalten, dass die Diskriminanzanalyse sehr robuste Ergebnisse liefert: Auch wenn die Trennung der Absolventen der Länder nicht hundertprozentig gelingt, so unterscheiden sich koordinierte und liberale Marktwirtschaften doch klar im Hinblick auf ihre Hochschullehre und zwar in der durch die Hypothesen postulierten Richtung.

#### 4.3 Multivariate Analysen

Die Erfahrungen mit der Hochschullehre hängen selbstverständlich nicht alleine vom VoC-Typ des jeweiligen Landes ab. Die in der Literatur als dominant angenommenen Einflussfaktoren wurden bereits benannt: Studienfach und Studienniveau (z. B. Jenniskens 2000, 142). Um zu überprüfen, welchen Einfluss diese beiden Faktoren haben, wurde eine multiple Regression mit dem Lehr-/Lern-Index als abhängiger Variable gerechnet. Als erklärende Variablen wurden neben dem CC-Index (metri-

sche Variable) das Studienniveau (B. A. bzw. M. A.) und die Studienfächer (sieben Dummies) aufgenommen. Die Einteilung der Studienfächer folgt den internationalen Standards der OECD und UNESCO. Zusätzlich wurde für das Alter und Geschlecht der Befragten kontrolliert. Tabelle 4 präsentiert die Ergebnisse.

Tabelle 4 Ergebnisse der linearen multiplen Regression

	Unstand. Reg.-Koeff. (Standardfehler)	Beta	t	Sig.
Studienniveau (M.A.)	-0.052 (0.014)	-0.026	-3.808	0.000
Studienfach <sup>1</sup>				
Health and Welfare	-0.414 (0.021)	-0.140	-19.726	0.000
Education	-0.409 (0.024)	-0.120	-17.330	0.000
Agriculture and Veterinary	-0.169 (0.045)	-0.025	-3.791	0.000
Services	-0.108 (0.044)	-0.016	-2.482	0.013
Humanities and Arts	-0.007 (0.021)	-0.002	-0.318	0.751
Science, Math & Computing	0.018 (0.024)	0.005	0.754	0.451
Eng., Manuf. & Construction	0.116 (0.02)	0.042	5.815	0.000
CC-Index (1975–2005)	-1.653 (0.06)	-0.184	-27.377	0.000
Alter	0.014 (0.001)	0.074	11.587	0.000
Geschlecht (weiblich)	-0.016 (0.014)	-0.008	-1.134	0.257
Konstante	0.441 (0.057)		7.798	0.000
R <sup>2</sup>	0.081			
N	26 120			

Abhängige Variable: Lehr-/Lern-Index; kleinste Quadrate-Schätzung.

<sup>1</sup> Referenzkategorie: Social Sciences, Business and Law.

Quelle: Casey (2009); eigene Berechnungen auf der Grundlage der REFLEX-Studie.

Sowohl die Studienrichtungen als auch das Niveau haben einen signifikanten Einfluss auf den Lehr-/Lern-Index. Dieser fällt allerdings für das Studienniveau erstaunlich gering aus. Bei den Studienfächern tendieren die Fächergruppen «Health and Welfare» und «Education» stärker in Richtung der Erfahrungen in den koordinierten Marktwirtschaften (Mittelwerte aller Items für die Fächergruppen finden sich im Online-Anhang). Dies macht Sinn, da insbesondere in diesen Fächern relativ spezifische Kompetenzen vermittelt werden, der Bezug zu einem späteren Berufsfeld stark ausgeprägt ist und eine hohe Standardisierung vorherrscht. In einigen Ländern ist der Erwerb eines Studienabschlusses sogar rechtliche Vorbedingung zur Ausübung eines späteren Berufs in diesen Feldern. «Engineering, Manufacturing and Construction» weisen im Vergleich zu den Sozialwissenschaften als Referenzkategorie

hingegen höhere Werte beim Index auf, was vermutlich vor allem auf die geringe Wahlfreiheit im Studium zurückzuführen ist.

Den mit Abstand stärksten Einfluss hat allerdings der CC-Index. Dies legt nahe, dass die VoC-Typen tatsächlich einen wichtigen Einfluss auf die in der Hochschullehre verwendeten Lehr- und Lernmethoden und die Verschränkung des Studiums mit dem Arbeitsmarkt haben. Die Verwendung der kategorialen VoC-Typen erbringt übrigens sehr ähnliche Resultate. Insgesamt ist die Aufklärung des Modells im Verhältnis zur Länderanzahl und zur grossen individuellen Heterogenität bei den Erfahrungen im Studium zwar nicht hervorragend, allerdings mit gut acht Prozent erklärter Varianz durch die drei substantiellen und zwei Kontrollvariablen durchaus akzeptabel.

## 5 Die aktuelle Hochschulreform im Licht der empirischen Ergebnisse

Was bedeuten diese empirischen Befunde nun für die Diskussion der aktuellen Hochschulreformen? Diese Frage lässt sich auf mindestens zwei Ebenen angehen.

Wenn man erstens auf der Nationalstaatsebene die gefundenen Zusammenhänge als funktional interpretiert, wie es der VoC-Ansatz nahelegt, dann sind dem *policy-borrowing* (Phillips 2005) und der Konvergenz des europäischen Hochschulraums enge Grenzen gesetzt. Eine Angleichung der verschiedenen Hochschulsysteme bürge die Gefahr, bestehende Komplementaritäten zu zerstören. Im europäischen Kontext bestünde diese Gefahr in besonderer Weise, weil die meisten Länder eher zum Pol der koordinierten Marktwirtschaften tendieren, während ein Grossteil der aktuellen Reformideen aus dem anglo-amerikanischen Raum, also aus eher liberalen Marktwirtschaften stammen. Dies ist zumindest dann der Fall, wenn sich mit den Hochschulen nicht auch gleichzeitig die Wirtschaftssysteme verändern (siehe z. B. Panuescu und Schneider 2004; Streeck 2009). Im Zusammenhang mit aktuellen Hochschulreformen wäre deshalb sehr genau zu prüfen, welche Massnahmen tatsächlich Sinn machen (siehe für die Schweiz: Lepori und Fumasoli 2010). Die von der OECD geforderte Erhöhung der Studierendenzahlen könnte z. B. zu einer dysfunktionalen Konkurrenz zu den teilweise sehr gut funktionierenden Berufsbildungssystemen in CMEs führen.<sup>3</sup>

Diese Überlegungen führen, weitergedacht, zur zweiten Ebene der konkret zu stärkenden Aspekte der Hochschullehre. Viele Reformer befürworten aktuell eine stärkere Orientierung an sogenannten Schlüsselqualifikationen und *soft skills*. Hiermit sind meist generelle Kompetenzen, wie etwa Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit oder Zeitmanagement gemeint (z. B. HoF Wittenberg 2005). Begründet wird dies u. a. mit einer stärkeren Orientierung an den Bedürfnissen des

---

<sup>3</sup> Zum Zusammenspiel von Berufsbildung und Hochschulsystem siehe z. B. Nikolai und Ebner (2012).

Arbeitsmarktes und den Forderungen der Arbeitgeber. Inwieweit solche Forderungen allerdings den tatsächlichen Bedarf widerspiegeln, ist zumindest umstritten (Stasz 1997; Teichler 2000, 83 f.). Selbstverständlich ist nichts gegen die Vermittlung zusätzlicher Kompetenzen einzuwenden. Kritisch könnte es allerdings dann werden, wenn dies auf Kosten der fachlichen Kernkompetenzen, insbesondere des Fach- und Methodenwissens, geht. Erste empirische Befunde für Deutschland zeigen, dass die Bologna-Reform tatsächlich zu einer Verbesserung der generellen, aber zumindest bei den Hochschulabsolventen gleichzeitig zu einer Abschwächung der fachlichen Kompetenzen geführt hat (Schaeper und Wolter 2008, 616 f.). Der nicht ganz unumstrittene Begriff der *employability* würde dann in verschiedenen VoC-Typen Unterschiedliches bedeuten.

## 6 Zusammenfassung und Ausblick

Der vorliegende Beitrag baut auf zwei Hypothesen auf. Erstens wird davon ausgegangen, dass es einen komplementären Zusammenhang zwischen der national unterschiedlichen Ausgestaltung der Hochschullehre und den Wirtschaftssystemen gibt. Zweitens wird behauptet, dass der aktuelle Reformdiskurs in Europa und darüber hinaus diese komplementären Zusammenhänge bedroht, weil er trotz aller Offenheit gewisse Konvergenzprozesse durchsetzt (Ravinet 2008; Powell et al. 2012).

Unter dem Eindruck von Globalisierung und Wissensgesellschaft ist eine stärkere funktionale Einbindung der Hochschulen in die Ökonomie eine zentrale Forderung der aktuellen Hochschulreformen. Im Anschluss an den soziologischen Neo-Institutionalismus wurde allerdings argumentiert, dass es meist weniger um Funktionalität als um Legitimität geht. Globale Muster, *best practice*-Beispiele und Reformvorschläge werden u. a. von internationalen Organisationen wie der OECD propagiert, durch professionelle Organisationen, wie die European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), als Standard gesetzt, und von Staaten aufgegriffen und in Gesetzesform gegossen (Bsp. Bologna), ohne dass die Funktionalität für den jeweiligen Kontext auch nur ansatzweise belegt ist. Dies führt, so konnte eine Literaturdurchsicht zeigen, zumindest in Teilen der Hochschulpolitik und der formalen Hochschulstrukturen zu internationalen Konvergenzprozessen.

Ökonomisch funktional, so die hier vertretene Gegenthese, wäre es hingegen, die Hochschulsysteme gerade nicht anzugleichen, sondern stärker an den unterschiedlichen Bedürfnissen verschiedener Spielarten des Kapitalismus auszurichten.<sup>4</sup> Um dies zu überprüfen, wurden Hypothesen zu erwartbaren Unterschieden in Lehr- und Lernformen in liberalen und koordinierten Marktwirtschaften abgeleitet. Die

<sup>4</sup> Die hier vertretene These argumentiert einzig und allein ökonomisch. Weitergehende Reformen und eine Kritik der Orientierung an ökonomischen Erfordernissen sind damit selbstverständlich nicht ausgeschlossen.

anschliessende Analyse einer international vergleichenden Absolventenbefragung konnte zeigen, dass die Länder tatsächlich weitgehend die vorhergesagten Unterschiede aufweisen. Im Vergleich zu liberalen weisen koordinierte Marktwirtschaften im Durchschnitt eine stärkere Orientierung an spezifischen, im Gegensatz zu generellen, Kompetenzen und insbesondere eine stärkere Verknüpfung von Studium und Arbeitswelt auf. Allerdings weichen einige Fragen von diesem generellen Muster ab, und die Heterogenität innerhalb der koordinierten Länder ist teilweise relativ hoch. Dies deutet darauf hin, dass Hochschulsysteme durchaus auch einer gewissen Eigenlogik folgen, die sich nicht auf ökonomische Erfordernisse reduzieren lässt. Die festgestellte Heterogenität innerhalb der CMEs legt zusätzlich nahe, in zukünftigen Analysen zu prüfen, inwieweit statt der dichotomen Einteilung des VoC-Ansatzes eher eine polytome Einteilung angemessener wäre, wie sie andere Ansätze der *comparative capitalisms*-Forschung (z. B. Amable 2003) und die Studien zum Zusammenhang von Bildungssystem und Wohlfahrtsstaat (Iversen und Stephens 2008; Busemeyer 2009; Willemse und de Beer 2012) vorschlagen.

Eine Diskriminanzanalyse bestätigt die Befunde, und auch in den multivariaten Analysen, die u. a. für das Studienniveau und Studienfach kontrollierten, behielt die Unterscheidung zwischen den Spielarten des Kapitalismus den mit Abstand grössten Erklärungswert. Insofern kann man festhalten, dass die empirischen Analysen deutliche Unterschiede in den verwendeten Lehr- und Lernformen zwischen koordinierten und liberalen Marktwirtschaften feststellen, und zwar in der durch den VoC-Ansatz postulierten Art und Weise.

Die Ergebnisse sind allerdings mit einer gewissen Vorsicht zu interpretieren, weil erstens die Einschätzungen von Absolventen fünf Jahre nach ihrem Abschluss und nicht die tatsächlich verwendeten Lehr-Methoden analysiert wurden. Zweitens liegen nur Daten für eine einzige klare LME (Grossbritannien) vor. Drittens beziehen sich die Querschnittsdaten auf Erfahrungen aus der Prä-Bologna-Zeit, zur Analyse von Trends bräuchte man hingegen Längsschnittdaten unter Einschluss auch der neuesten Entwicklungen. Schliesslich belegen die Ergebnisse zwar die Passung der institutionellen Logik der Wirtschaftssysteme und der Hochschullehre, beweisen aber damit noch nicht die vom VoC-Ansatz unterstellte ökonomische Funktionalität. Insofern sind die beschriebenen Befunde nur ein erster Schritt und bedürfen weiterer Forschung.

*Hinweis:*

Der Artikel wird durch einen Online-Anhang mit weiteren empirischen Ergebnissen und Hintergrundinformationen ergänzt. Der Online-Anhang ist verfügbar unter:

HeiDok:

URN: urn:nbn:de:bsz:16-opus-138324

URL: <http://www.ub.uni-heidelberg.de/archiv/13832>

## 7 Literaturverzeichnis

- Allen, Jim und Rolf van der Velden. 2007. *The Flexible Professional in the Knowledge Society*. Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market.
- Allmendinger, Jutta. 1989. Educational systems and labor market outcomes. *European Sociological Review* 5: 231–250.
- Amable, Bruno. 2003. *The Diversity of Modern Capitalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Amaral, Alberto und Antonio Magalhaes. 2002. The emergent role of external stakeholders in European higher education governance. S. 1–21 in *Governing Higher Education. National Perspectives on Institutional Governance*, hrsg. von Alberto Amaral, Glen A. Jones und Berit Karseth. Dordrecht: Kluwer.
- Angus, Lawrence. 2004. Globalization and educational change: Bringing about the reshaping and re-norming of practice. *Journal of Education Policy* 19: 23–41.
- Ansell, Ben W. 2008. University challenges: Explaining institutional change in higher education. *World Politics* 60: 189–230.
- Backhaus, Klaus, Bernd Erichson, Plinke Wulff und Rolf Weiber. 2003. *Multivariate Analysemethoden*. Berlin: Springer.
- Beerens, Eric. 2008. University policies for the knowledge society: Global standardization, local reinvention. *Perspectives on Global Development and Technology* 7: 15–36.
- Bieber, Tonia. 2010. Europe à la carte? Swiss convergence towards European policy models in higher education and vocational education and training. *Swiss Political Science Review* 16: 773–800.
- Busemeyer, Marius R. 2009. Asset specificity, institutional complementarities and the variety of skill regimes in coordinated market economies. *Socio-Economic Review* 7: 375–406.
- Busemeyer, Marius R. und Christine Trampusch. 2011. Review article: Comparative political science and the study of education. *British Journal of Political Science* 41: 413–443.
- Casey, Terrence. 2009. Mapping stability and change in advanced capitalisms. *Comparative European Politics* 7: 255–278.
- Cohen, Michael D., James G. March und Johan P. Olsen. 1972. A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly* 17: 1–25.
- Commission of the European Communities. 2005. *Mobilising the Brainpower of Europe: Enabling Universities to make their Full Contribution to the Lisbon Strategy*. Brüssel: EU.
- Crouch, Colin, David Finegold und Mari Sako. 1999. *Are Skills the Answer? The Political Economy of Skill Creation in Advanced Industrial Economies*. Oxford: Oxford University Press.
- Culpepper, Pepper D. 2007. Small states and skill specificity: Austria, Switzerland, and interemployer cleavages in coordinated capitalism. *Comparative Political Studies* 40: 611–637.
- Culpepper, Pepper D. und David Finegold. 1999. *The German Skills Machine: Sustaining Comparative Advantage in a Global Economy*. New York: Berghahn.
- Culpepper, Pepper D. und Kathleen Thelen. 2008. Institutions and collective actors in the provision of training: Historical and cross-national comparisons. S. 21–49 in *Skill Formation. Interdisciplinary and Cross-national Perspectives*, hrsg. von Karl U. Mayer und Heike Solga. Cambridge: Cambridge University Press.
- Delanty, Gerard. 2001. *Challenging Knowledge: The University in the Knowledge Society*. London: Open University Press.
- DiMaggio, Paul und Walter Powell. 1983. The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review* 48: 147–160.
- Dobbins, Michael und Christoph Knill. 2009. Higher education policies in Central and Eastern Europe: Convergence toward a common model? *Governance* 22: 397–430.

- Ertl, Hubert. 2006. European Union policies in education and training: The Lisbon agenda as a turning point? *Comparative Education* 42: 5–27.
- Gonon, Philipp und Markus Maurer. 2012. Educational policy actors as stakeholders in the development of the collective skill system: The case of Switzerland. S. 126–149 in *The Political Economy of Collective Skill Formation*, hrsg. von Marius R. Busemeyer und Christine Trampusch. Oxford: Oxford University Press.
- Graf, Lukas. 2009. Applying the varieties of capitalism approach to higher education: Comparing the internationalisation of German and British universities. *European Journal of Education* 44: 569–585.
- Hall, Peter A. und Daniel W. Gingerich. 2004. «Spielarten des Kapitalismus» und institutionelle Komplementaritäten in der Makroökonomie – Eine empirische Analyse. *Berliner Journal für Soziologie* 14: 5–32.
- Hall, Peter A. und David Soskice. 2001a. An introduction to varieties of capitalism. S. 1–68 in *Varieties of Capitalism*, hrsg. von Peter A. Hall und David Soskice. Oxford: Oxford University Press.
- Hall, Peter A. und David Soskice. 2001b. *Varieties of Capitalism. The Institutional Foundations of Comparative Advantage*. Oxford: Oxford University Press.
- Hancké, Bob, Martin Rhodes und Mark Thatcher. 2007. *Beyond Varieties of Capitalism: Conflict, Contradictions, and Complementarities in the European Economy*. Oxford: Oxford University Press.
- Hattie, John. 2009. *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hoelscher, Michael. 2012a. Spielarten des Kapitalismus und Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und -absolventen. Eine komparative empirische Analyse. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 64: 479–505.
- Hoelscher, Michael. 2012b. Universities and higher learning. S. 1713–1718 in *Encyclopedia of Global Studies*, hrsg. von Helmut K. Anheier und Mark Juergensmeyer. London: SAGE.
- HoF (Institut für Hochschulforschung) Wittenberg. 2005. *Aktuelle und zukünftige Trends in der Hochschulbildung und die Herausforderungen für Lehrende und universitäres Management*. Wittenberg: HoF.
- Höpner, Martin. 2005. Epilogue to “explaining institutional complementarity”: What have we learnt? Complementarity, coherence and institutional change. *Socio-Economic Review* 3: 383–387.
- Iversen, Torben und John D. Stephens. 2008. Partisan politics, the welfare state, and three worlds of human capital formation. *Comparative Political Studies* 41: 600–637.
- Jackson, Gregory und Richard Deeg. 2006. How many varieties of capitalism? Comparing the comparative institutional analyses of capitalist diversity. Köln: *MPIfG Discussion Paper 2/06*.
- Jenniskens, Ineke. 2000. Governmental steering and innovations in university curricula. S. 139–164 in *Comparative Perspectives on Universities, Comparative Social Research*, hrsg. von Ragnvald Kalleberg, Fredrik Engelstad, Grete Brochmann, Arnlaug Leira und Lars Mjøset. Stamford: Emerald Group Publishing Limited.
- Kenworthy, Lane. 2006. Institutional coherence and macroeconomic performance. *Socio-Economic Review* 4: 69–91.
- Klecka, William R. 1980. *Discriminant Analysis*. London: SAGE.
- Klees, Steven J. 2008. A quarter century of neoliberal thinking in education: Misleading analyses and failed policies. *Globalisation, Societies & Education* 6: 311–348.
- Klimplová, Lenka. 2007. The Czech Republic from the perspective of the varieties of capitalism approach. *Contemporary European Studies* 2: 49–74.
- Koch, Sascha und Michael Schemmann. 2009. *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft: Grundlegende Texte und empirische Studien*. Wiesbaden: VS.

- Koucky, Jan, Christoph Meng und Rolf van der Velden. 2007. Reflex country study. Maastricht und Prag: Research Centre for Education and the Labour Market und Education Policy Centre.
- Lane, David und Martin Myant. 2007. *Varieties of Capitalism in Post-communist Countries*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Lepori, Benedetto und Tatiana Fumasoli. 2010. Reshaping the Swiss higher education system: Governance reforms and fields reconfigurations. *Swiss Political Science Review* 16: 811–814.
- Leuze, Kathrin. 2010. *Smooth Path or Long and Winding Road?: How Institutions shape the Transition from higher Education to Work*. Opladen: Budrich UniPress.
- Meyer, Heinz-Dieter und Brian Rowan (Hrsg.). 2006. *The new Institutionalism in Education*. New York: State University of New York Press.
- Meyer, John W. und Brian Rowan. 1977. Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology* 83: 340–363.
- Naidoo, Rajani. 2003. Review: Repositioning higher education as a global commodity: Opportunities and challenges for future sociology of education work. *British Journal of Sociology of Education* 24: 249–259.
- Nikolai, Rita und Christian Ebner. 2012. The link between vocational training and higher education in Switzerland, Austria, and Germany. S. 234–258 in *The Political Economy of Collective Skill Formation*, hrsg. von Marius R. Busemeyer und Christine Trampusch. Oxford: Oxford University Press.
- Panulescu, Mihai und Martin Schneider. 2004. Wettbewerbsfähigkeit und Dynamik institutioneller Standortbedingungen. Ein empirischer Test des “Varieties-of-Capitalism”-Ansatzes. *Schmollers Jahrbuch: Journal of Applied Social Sciences Studies* 124(1): 31–59.
- Phillips, David. 2005. Policy borrowing in education: Frameworks for analysis. S. 23–34 in *International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research: Global Pedagogies and Policies*, hrsg. von Joseph Zajda. Heidelberg: Springer.
- Powell, Justin J. W., Nadine Bernhard und Lukas Graf. 2012. The emergent European model in skill formation: Comparing higher education and vocational training in the Bologna and Copenhagen processes. *Sociology of Education* 85: 240–258.
- Powell, Justin J. W. und Heike Solga. 2010. Analyzing the nexus of higher education and vocational training in Europe: A comparative-institutional framework. *Studies in Higher Education* 35: 705–721.
- Powell, Walter W. und Paul DiMaggio (Hrsg.). 1991. *The new Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ramirez, Francisco O. 2002. Eyes wide shut: University, state and society. *European Educational Research Journal* 1: 256–273.
- Ravinet, Pauline. 2008. From voluntary participation to monitored coordination: Why European countries feel increasingly bound by their commitment to the Bologna Process. *European Journal of Education* 43: 353–367.
- Reisz, Robert D. und Manfred Stock. 2007. Theorie der Weltgesellschaft und statistische Modelle im soziologischen Neoinstitutionalismus. *Zeitschrift für Soziologie* 36: 82–99.
- Schaepfer, Hilde und André Wolter. 2008. Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess. Der Stellenwert von “Employability” und Schlüsselkompetenzen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11: 607–625.
- Schofer, Evan und John W. Meyer. 2005. The worldwide expansion of higher education in the twentieth century. *American Sociological Review* 70: 898–920.
- Scott, Peter. 1998. *The Globalization of higher Education*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Serrano-Velarde, Kathia. 2008. Deregulierung und/oder Internationalisierung? Deutsche Qualitätssicherung im Zeichen Bolognas. *Berliner Journal für Soziologie* 20: 1–25.

- Stasz, Cathleen. 1997. Do employers need the skills they want? Evidence from technical work. *Journal of Education and Work* 10: 205–223.
- Stevens, James. 2009. *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*. New York: Routledge.
- Stock, Manfred. 2004. Steuerung als Fiktion. Anmerkungen zur Implementierung der neuen Steuerungskonzepte an Hochschulen aus organisationssoziologischer Sicht. *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung* 2004(1): 30–48.
- Streeck, Wolfgang. 2009. *Re-forming Capitalism: Institutional Change in the German Political Economy*. Oxford: Oxford University Press.
- Streeck, Wolfgang. 2011. Skills and politics. General and specific. Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung, Köln: *MPIfG Discussion Paper* 1/11.
- Taylor, Mark Z. 2004. Empirical evidence against varieties of capitalism's theory of technological innovation. *International Organization* 58: 601–631.
- Teichler, Ulrich. 2000. New perspectives of the relationships between higher education and employment. *Tertiary Education and Management* 6: 79–92.
- Teichler, Ulrich. 2007. *Higher Education Systems. Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings*. Rotterdam und Taipei: Sense Publishers.
- Thelen, Kathleen. 2004. *How Institutions Evolve: The Political Economy of Skills in Germany, Britain, the United States, and Japan*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trampusch, Christine und Marius R. Busemeyer. 2010. Einleitung: Berufsbildungs- und Hochschulpolitik in der Schweiz, Österreich und Deutschland. *Swiss Political Science Review* 16: 597–615.
- Wentzel, Joachim. 2011. *An Imperative to Adjust? Skill Formation in England and Germany*. Wiesbaden: VS.
- Willemse, Nienke und Paul de Beer. 2012. Three worlds of educational welfare states? A comparative study of higher education systems across welfare states. *Journal of European Social Policy* 22: 105–117.
- Witte, Johanna. 2006. *Change of Degrees and Degrees of Change: Comparing Adaptations of European higher Education Systems in the Context of the Bologna Process*. Enschede: CHEPS, Universiteit Twente.
- Zha, Qiang. 2009. Diversification or homogenization in higher education: A global allomorphy perspective. *Higher Education in Europe* 34: 459–479.

