

DOI 10.15826/umpa.2020.01.001

ИЕРАРХИЧНОСТЬ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ГЕРМАНИИ: ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Д. П. Ананин^а, Р. Крекель^б

^аВысшая школа экономики,

Россия, 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20; dananin@hse.ru

*^бГалле-Виттенбергский университет имени Мартина Лютера,
Германия, 06108, Галле, Универзитетсплатц, 10*

Аннотация. Авторами рассматривается развитие признаков иерархизации системы высшего образования Германии, а также обусловленность существующей дифференциации немецких вузов историческими предпосылками. Реализация широко распространенной сегодня концепции формирования университетов мирового уровня и полизадачность высшего образования создают контекст для стратификации (расслоения) систем высшего образования.

Целью авторов являлось изучение институциональной стратификации системы высшего образования Германии в ходе ее исторического развития. Для реализации данной цели применяется историографический анализ и приводится обзор методологических подходов к определению дифференциации системы высшего образования ведущими российскими и немецкими исследователями, что позволило обосновать гомогенность системы высшего образования Германии исторической ролью университетского образования и влиянием его принципов и стандартов. В условиях актуальных мировых вызовов высшего образования (интернационализации, роста конкурентности и массовизации) возникают новые сегменты и ниши, формирующие предрасположенность исторически сложившейся в Германии системы высшего образования к иерархичности.

Результаты исследования свидетельствуют о наличии в Германии признаков развития неформальной вертикальной и горизонтальной стратификации высшего образования, которая зависит от особенностей реализации вузами научно-исследовательской и образовательной деятельности. Рассмотрение иерархии сегментов системы высшего образования Германии позволило распознать общие векторы их развития и управления ими, выстраивания общей государственной политики высшего образования и обеспечения более эффективного взаимодействия вузов с иными стейкхолдерами высшего образования.

Практическая значимость работы заключается в проецировании опыта управления институциональным развитием системы высшего образования Германии на российскую действительность.

Ключевые слова: иерархичность, стратификация, дифференциация, университет, высшее образование Германии, историография.

Благодарность. Авторы выражают признательность сотрудникам Института институциональных исследований НИУ ВШЭ за конструктивные комментарии и ценные советы в процессе написания статьи.

Для цитирования: Ананин Д. П., Крекель Р. Иерархичность системы высшего образования Германии: историографический анализ // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24, № 1. С. 9–27. DOI: 10.15826/umpa.2020.01.001.

HIERARCHY OF HIGHER EDUCATION SYSTEM IN GERMANY: HISTORIOGRAPHICAL ANALYSIS

D. P. Ananin^a, R. Kreckel^b

*^aHigher School of Economics,
20 Myasnikskaya str., Moscow, 101000, Russian Federation, dananin@hse.ru*

*^bMartin Luther University Halle-Wittenberg,
10 Universitätsplatz, Halle, 06108, Germany*

Abstract. The paper considers the development of hierarchical features in the German higher education system and studies the historical background of ongoing processes of differentiation among German higher education institutions. The widespread ambition to establish internationally competitive ‘world-class universities’ as ‘flagships’ stimulates the differentiation processes of national higher education systems. The objective of this research is to examine the institutional stratification of the German higher education system in its historical development. We use historiographical methods and analyze the accessibility and selectivity of the higher education system as stratification criteria. The paper overviews methodological approaches to the differentiation of the higher education system developed by leading Russian and German researchers. The applied methods let us explain the homogeneity of the German higher education system by the historical role of universities and the influence of their principles and educational standards. The research demonstrates that the current challenges for the German higher education system (internationalization, increasing competitiveness and massification) lead to institutional differentiations. The research results indicate that processes of informal vertical and horizontal stratification are occurring in the German higher education system, regarding both research and education activities. The hierarchy of German higher education sections is based on general vectors in developing, management and national policy of higher education and reflects the most effective interaction between higher education institutions and other stakeholders of higher education. Finally we conclude, that it is useful to project studied experience of institutional development of German higher education system to Russian realities.

Keywords: Hierarchy, stratification, differentiation, university, German higher education, historiography

Acknowledgements: We would like to show our gratitude to the colleagues of the Center for Institutional Studies (HSE) for insightful comments and valuable advices by discussing the paper results.

For citation: Ananin D. P., Kreckel R. Hierarchy of Higher Education System in Germany. *Historiographical Analysis. University Management: Practice and Analysis.* 2020; 24 (1): 9–27. (In Russ.). DOI: 10.15826/umpa.2020.01.001.

Введение

Интерес к изучению иерархичности систем высшего образования обусловлен важностью проходящих в высшем образовании процессов, а также актуальностью данной темы для социологических и экономических исследований, имеющих большую значимость как для науки и образования, так и для социальной политики государства в целом. Ведущий эксперт по международному высшему образованию Филип Альтбах указывает на приобретение национальными системами высшего образования в XXI веке «анархического» характера развития в части появления вузов новых типов [1]. Институциональная дифференциация в системах высшего образования стимулирует становление формальных и неформальных иерархий находящихся в условиях конкуренции вузов. Необходимость контроля и регулирования данных процессов требует их пристального изучения.

Дифференциация высшего образования сегодня широко рассматривается в контексте исследований по выявлению социального

неравенства (М. Тривенти, Д. Раймер, Р. Поллак, Дж. Лее, Л. Мюллер) [2–4], а также в рамках изучения элитарности системы высшего образования и обсуждения международных рейтингов университетов (Р. Мюнх, О. Шэфер, Х. Крюгер, В. Хельспер, Р. Блох и др.) [5–7]. Связано это с расширением диапазона функций высшего образования, формирующих разные модели вузов (третья миссия университета, университет фронта), а также с национальными стратегиями создания университетов мирового уровня.

Актуальность обращения к системе высшего образования Германии с целью изучения ее вертикальной дифференциации обусловлена наблюдаемым противоречием, которое заключается в функционировании в этой стране однородной системы высшего образования в условиях высокой стратификации систем общего среднего и профессионального образования [8]. Система высшего образования Германии в научной литературе до настоящего времени традиционно характеризовалась как система гомогенная, сформированная государственными университетами [9–11]. Немецкий

исследователь А. Вольтер указывает на то, что за последние 50 лет система высшего образования Германии претерпела лишь незначительные институциональные изменения [12]. Феномен высшего образования Германии заключается в сохранении однородности на фоне длительной истории становления университетского образования, процессов экспансии и интернационализации, а также многообразия задач и вызовов, стоящих перед высшим образованием сегодня.

Современные исследователи У. Тайхлер, Р. Крекель, М. Шток утверждают, что с 1990-х годов ситуация в системе высшего образования Германии начала меняться, и, особенно с 2000-х годов, более отчетливо стали проявляться признаки ее вертикальной дифференциации [13, 14]. Данная тенденция, стимулируемая все более ощутимой массивностью высшего образования [1, 12, 15] и усилением риторики конкурентоспособности, является призывом к формированию особых элитных университетов, что не соотносится с устоявшейся концепцией равенства в системе высшего образования Германии. Несмотря на формирующуюся тенденцию к стратификации, уровень дифференциации высшего образования в Германии остается ниже, чем в других странах [12]. Для понимания причин указанных процессов целесообразным представляется изучение исторически обусловленных предпосылок развития иерархичности в системе высшего образования Германии.

Цель настоящего исследования – изучение институциональной структуры системы высшего образования Германии с позиции историографического подхода. Рассмотрение ландшафта системы высшего образования в двух измерениях – с позиции вертикальной и горизонтальной дифференциации вузов – позволит выявить сегменты и ниши исторически сложившейся структуры в системе высшего образования Германии и определить степень ее предрасположенности к иерархичности на фоне мировых вызовов высшего образования: интернационализации, роста конкурентоспособности и массовизации.

Практическая значимость работы заключается в описании опыта исторического становления системы высшего образования Германии, выявлении тенденций ее институционального развития и проецировании полученных данных на российскую действительность. Результаты проведенного авторами исследования могут быть полезны для выстраивания менеджмента и стратегии развития как отдельного вуза, так и целого сегмента в системе высшего образования. Исследование иерархии в системе высшего образования создает

основу для понимания общих векторов развития сегментов последнего, совершенствования планирования, стратегии и тактики управления ими, выстраивания общей государственной политики высшего образования и обеспечения более эффективного взаимодействия вузов с их стейкхолдерами.

Методология исследования

В настоящем исследовании под иерархичностью системы высшего образования понимается феномен вертикальной дифференциации высших учебных заведений. Дифференциация (стратификация) структуры высшего образования выступает в качестве необходимого условия становления формальных и неформальных иерархий вузов.

Обращение к работам по изучению институциональной структуры систем высшего образования показало, что исследователи используют схожие по содержанию ключевые понятия «институциональная стратификация» (С. Ли, Л. Мюллер), «вертикальная дифференциация» (Р. Крекель, М. Шток), «вертикальная стратификация» (А. Миттерле, Д. Р. Райсц, М. Шток). Термины «дифференциация» и «стратификация» имеют довольно широкое толкование, что заставляет исследователей наполнять их собственным значением в зависимости от разрабатываемых научных тем. Немецкий социолог Ютта Алльмендингер использует понятие «стратификация» (нем. *Stratifikation*) для описания формальной институциональной структуры системы образования [9]. Филип Альтбах рассматривает дифференциацию как понятие, которое включает в себя стратегию и координацию в условиях целесообразного разграничения учреждений в соответствии с их целями (см.: [1, р. 10]). Российские исследователи высшего образования Е. А. Князев и Н. В. Дрантусова определяют понятие «дифференциация» как «процесс развития различных типов, профилей и форм вузов под воздействием внешних и внутренних движущих сил», а институциональное многообразие – как «состояние в процессе дифференциации, достигнутое системой высшего образования» [16, с. 44].

Таким образом, в исследованиях, посвященных вопросам высшего образования, термином «дифференциация» обозначается разграничение и различие вузов по определенным признакам, а термином «стратификация» – объединение схожих вузов в сегменты, совокупность которых образует страты (пласты) системы высшего образования. С учетом такого подхода

термины «дифференциация» и «стратификация» используются нами в качестве тождественных и взаимозаменяемых.

Выбор критерия для дифференциации вузов является основной методологической задачей. Он может быть обусловлен национальной спецификой системы высшего образования. Изначально дифференциация вузов осуществлялась в зависимости от их миссии и реализуемых образовательных программ (калифорнийский «Мастер-план») либо в зависимости от целевых групп населения, на которые вузы ориентированы (жители региона, определенная социальная или этническая группа и т. д.) [18].

Основоположник изучения дифференциации в высшем образовании Б. Кларк в рамках внутренней дифференциации национальных систем высшего образования различает дифференциацию горизонтальную (внутри вузов) и вертикальную (между вузами). Подразделения вузов стратифицированы в горизонтальной плоскости, образуя определенные сегменты (англ. *sections*), а по вертикали подразделения образуют ярусы (англ. *tier*). Вузы по вертикали образуют иерархию (англ. *sectors*) [17]. Доработавшая данную теорию Лиза Унангст отмечает, что горизонтальную дифференциацию исследователи стали проецировать на типологию вузов по профессиональной направленности (то есть на межвузовский уровень), а вертикальную – применять на внутривузовском уровне, для ранжирования многообразных образовательных программ по степени их престижности [18].

Вслед за Б. Кларком Е. А. Князев и Н. В. Дрантусова по степени проявления институционального разнообразия различают формализованную дифференциацию вузов (то есть закрепленную законодательно и выраженную в наличии в системе высшего образования учреждений разных типов) и дифференциацию неформальную: вертикальную «по качеству, репутации, элитарности» организаций высшего образования и горизонтальную «по профилям и миссиям» [16, с. 45]. Данная типология основана на формальной и неформальной иерархии вузов. Формальная иерархия высших учебных заведений представляет собой их вертикальную дифференциацию в соответствии с официально закрепленным статусом и предпочтениями одних вузов по отношению к другим, что может выражаться в широте полномочий и прав этих образовательных учреждений, в объемах финансирования и т. д. Неформальная иерархия высших учебных заведений, не связанная с официальным статусом вуза, является результатом деятельности данных образовательных учреждений

в условиях конкурентной борьбы и базируется на их репутации и достижениях в той или иной деятельности.

Российские исследователи связывают вертикальную и горизонтальную дифференциацию вузов с разделением их деятельности на научно-исследовательскую и образовательную. Поскольку исследовательская деятельность является по сравнению с образовательной более формализованной, именно она с помощью формальных (государственных) механизмов и программ активно используется для выявления относительно успешных, эффективных и конкурентоспособных вузов и вузов более слабых, то есть для проведения вертикальной дифференциации.

Менее формализованная образовательная деятельность является критерием для горизонтальной дифференциации (классификация институтов высшего образования Карнеги, Европейская классификация институтов высшего образования – U-Mar) [16]. В мировой практике существует большое разнообразие подходов к горизонтальной дифференциации системы высшего образования [16]. В качестве критериев могут выступать соотношение видов деятельности учреждения; степень государственного финансирования; международная интеграция; взаимодействие с регионом; тип и особенности образовательных программ и др. Д. П. Платонова подчеркивает важность изучения набора образовательных программ, который влияет на такие показатели, как финансирование, стоимость обучения, направления научно-исследовательской и экспертной деятельности, значимость и степень участия в социально-экономическом развитии региона и др. [19], то есть речь идет о показателях, характеризующих эффективность и конкурентоспособность вузов в вертикальной иерархии. На определенном этапе анализа типологии прослеживается взаимосвязь и даже взаимозависимость вертикальной и горизонтальной дифференциации.

Рассмотрение системы высшего образования как системы формальных и неформальных иерархий позволяет наиболее полно отразить институциональный ландшафт системы высшего образования Германии. В целях исключения методологических неточностей иерархичность системы высшего образования Германии исследуется с помощью историографического анализа, позволяющего рассмотреть становление институциональных особенностей этой системы и предпосылок возникновения формальной и неформальной иерархий в разные исторические периоды. В качестве ключевых критериев иерархичности

немецкой системы высшего образования выступают научно-исследовательская и образовательная деятельность вузов, а также их селективность и доступность, непосредственно свидетельствующие об элитарности образовательных учреждений.

Однородность системы высшего образования Германии

В сообществе исследователей высшего образования Германии сложилось устойчивое мнение, что ввиду особого исторического развития немецкие университеты не сформировали четкой иерархии и считаются в большей или меньшей степени равными по качеству [10]. Согласно классификации Ютты Алльмендингер, которая рассматривает национальные системы высшего образования по осям координат «стандартизация – стратификация», система высшего образования Германии в конце XX века характеризуется как стандартизированная (англ. *standardized*), то есть базирующаяся на единых образовательных стандартах, и нестратифицированная (англ. *unstratified*), то есть обеспечивающая общий доступ к высшему образованию [9, с. 237]. В свою очередь, Давид Раймер и Райнхард Поллак склоняются к рассмотрению высшего образования как бинарной системы, которую образуют классические университеты научно-исследовательского типа и менее престижные практикоориентированные высшие школы прикладных наук [3]. Различия позиций исследователей обусловлены разными подходами к определению степени однородности систем и глубиной проводимого анализа.

Традиционное понимание *однородности* системы высшего образования возникло вследствие нескольких взаимосвязанных факторов.

Во-первых, гомогенность системы немецкого высшего образования обусловлена отсутствием в ней особых элитных учреждений [20].

Во-вторых, в ряде научных работ, особенно сравнительных, система высшего образования Германии автоматически отождествляется с системой университетского образования, что полностью соответствовало реальности вплоть до 1970-х годов. Следовательно, такие характеристики университетов, как многопрофильность и бесплатность, препятствующие стратификации, соотносились со всей системой высшего образования. Сегодня согласно официальной статистике система высшего образования Германии более дифференцирована и представлена 121 университетом (и приравненными к университетам высшими педагогическими школами), 218 высшими

профессиональными школами (высшими школами прикладных наук, нем. *Fachhochschulen*) и 57 высшими музыкальными и художественными школами [21]. Университетское образование по-прежнему является наиболее популярным сектором: в университетах обучается 63 % студентов и аспирантов [21]. В связи с этим уже нельзя воспринимать систему высшего образования Германии как монополию университетов, без учета особенностей других вузов, несмотря на сохранение университетским образованием центральной позиции в системе высшего образования [12].

В-третьих, вузы в Германии находятся в юрисдикции федеральных земель, что предопределяет их ориентацию на задачи развития региона. В этом смысле следует отметить отсутствие на протяжении долгого времени контекста эксплицитной конкуренции, в которой вузы оказались сегодня.

В-четвертых, К. Лейце в своем исследовании отмечает, что слабая стратификация немецкой системы высшего образования, в отличие от британской, обусловлена слабой иерархичностью структуры рынка труда [22].

В-пятых, именно реализация единых стандартов в университетском образовании на всей территории страны привела к отсутствию внутренних рейтингов университетов [9]. Политическое объединение Германии в 1871 году и последующее федеративное устройство страны уравнили значимость всех немецких университетов и университетских степеней. Старейшие университеты малых городов, таких как Гейдельберг, Тюбинген, Йена и Геттинген, занимали такую же позицию, как и более молодые университеты в крупных городах (Берлин, Мюнхен и др.). Данный феномен немецкого высшего образования Райнхард Крекель обозначает как «всеобщее сословное равенство» [11, с. 242]. Изначально практикоориентированные образовательные программы высших профессиональных школ и академические программы университетов не были эквивалентными, и высшие профессиональные школы в иерархии высшего образования считались рангом ниже университетов. Однако с начала 2000-х годов университеты и высшие профессиональные школы стали в рамках Болонского процесса реализовывать эквивалентные программы бакалавриата и магистратуры, что формально уравнило данные типы вузов.

Сословное равенство сложилось под влиянием не только формального признания присваиваемых академических степеней, но и исторически выработанных принципов организации

и функционирования классических университетов Европы. Эти принципы немецкие университеты смогли сохранить и на их основе выработать стандарт учреждений высшего образования.

Становление университетского образования в Германии

Институционально система университетского образования в Германии представлена государственными университетами научно-исследовательского типа. В их основе заложен руководящий принцип Вильгельма фон Гумбольдта – «единство преподавания и исследований». Академическое образование, научные исследования и подготовка научных кадров – тесно связанные друг с другом функции такого университета. Общее представление о том, что университеты должны иметь научно-исследовательскую направленность, постепенно укоренилось в Германии в XVIII–XIX веках, и это представление впоследствии распространилось в качестве ведущей нормативной модели университета по всему миру [23].

Немецкие университеты научно-исследовательского типа исторически характеризовались как образовательные учреждения высшего уровня [14]. «Элитарность» университетского образования сложилась в результате нескольких факторов.

1. *Высокий статус профессий, к которым готовили университеты.* В досовременных университетах Германии, как и в других старейших университетах Европы, образовательные программы были традиционно ориентированы на подготовку к классическим профессиям, занимавшим ведущее положение на рынке труда. Классические профессии соотносились с тремя высшими факультетами и управляли тем знанием, которое пользовалось самым большим авторитетом в обществе и охватывало все отношения человека с внешними и внутренними силами [24]: его отношения с Богом (богословие), с другими людьми (право) и с его физическим существованием (медицина). Впоследствии высокий статус университетского образования продолжал поддерживаться карьерными треками, которые открывались благодаря получению такого образования. Через государственную систему авторизации выпускники университетов были связаны с иерархически выстроенным аппаратом государственных служащих. Высшее образование привело к формированию в Германии особой образованной элиты – «образованной буржуазии».

2. *Высокий научный уровень подготовки.* Трех высшим факультетам впоследствии стал

противопоставляться философский факультет (факультет искусств, лат. *facultas artium*), имевший статус низшего факультета. Его назначением в Средние века являлась пропедевтическая подготовка для высших факультетов, которая включала в себя образовательный канон семи свободных искусств, сформировавшийся еще с античных времен: предметов лингвистических и логических рассуждений (грамматика, риторика и диалектика), а также математических предметов (арифметика, геометрия, музыка и астрономия).

Философский факультет стал отправной точкой трансформации университетов, которая в XVIII веке привела к становлению модели современного университета и получила особый импульс в 1810 году с основанием Вильгельмом фон Гумбольдтом Берлинского университета. Изменения были обозначены Иммануилом Кантом в труде «Спор факультетов» (1798 год), в котором утверждалось, что за дверьми философского факультета заканчивались полномочия правительства в том, что и как должно преподаваться. Согласно И. Канту философский факультет ручается за истинность учений, которые он принимает или хотя бы допускает, он действует совершенно свободно и обладает способностью судить автономно [24]. Благодаря такой независимости позиции философского факультета среди остальных факультетов значительно возросли. Знания, которые университеты транслировали в преподавании, все больше основывались на научных исследованиях, а не на каноне научных традиций [25]. Тем самым философский факультет сформировал прочный фундамент для всей научной деятельности университетов.

3. *Обеспечение системы государственного контроля качества.* Изначально три высших факультета служили политическим интересам суверенов с целью оказания влияния на своих подданных и контроля над ними в трех основных сферах. В процессе получения автономии государственный контроль сохранился в виде системы государственных экзаменов для врачей, аптекарей, юристов, государственных служащих и учителей, а также церковных экзаменов для богословов.

Становление университетского образования заложило основы, принципы и функции всей системы высшего образования Германии и до середины XX века предопределяло ее развитие монополю. Университет научно-исследовательского типа соответствовал представлению о том, что академическое образование основано главным образом на *научном универсализме*, поэтому оно само по себе не подлежит дифференциации.

Однако начавшаяся в послевоенный период экспансия высшего образования стала настоящим вызовом для системы университетского образования Германии.

Система высшего образования Германии в период экспансии

Экспансия высшего образования приобрела в Германии значительные масштабы. В начале XX века в учреждения высшего образования поступали около 2% представителей мужского пола соответствующей возрастной когорты, в 1980 году – 22% от уже всей возрастной когорты, в 2000 году – 37%, а сегодня высшее образование получают около 50% представителей обоих полов [26], используя классический образовательный трек (после окончания гимназии), и дополнительно 2–3% абитуриентов используют альтернативные способы поступления, попадая в когорту так называемых «нетрадиционных студентов» [12, 27].

Характеризуя массовизацию высшего образования в Германии, Райнхард Крекель указывает на неприменимость широко цитируемой формулы Мартина Трой (согласно этой формуле элитное высшее образование трансформируется в массовое с сохранением небольшого сектора элитных учреждений) [28]. В Германии экспансия высшего образования затронула университеты, которые, несмотря на расширение к ним доступа, не утратили высокого уровня подготовки студентов и избежали дифференциации пространства университетского образования [14]. Экспансия стимулировала увеличение численности студентов в старейших университетах, а также появление высших учебных заведений нового типа.

В период экспансии высшего образования, происходившей в 1970-х годах, профессиональные школы были преобразованы в высшие профессиональные школы. Эти школы изначально создавались исключительно с целью реализации практикоориентированных образовательных программ без осуществления научно-исследовательских работ и права на введение программы докторантуры. Доля остепененности профессорско-преподавательского состава в высших профессиональных школах была меньше, чем в университетах. Однако в настоящее время отмечается все большее стремление высших профессиональных школ к достижению показателей университетов [10]: проводить научные исследования, снизить учебную нагрузку на преподавателей, получить право на совместную с университетами реализацию

программы докторантуры и др. В результате появления высших профессиональных школ система высшего образования получила новый поток абитуриентов, и нагрузка на университеты снизилась. Попытка создания в 1970-х годах дифференцированной системы высшего образования привела к появлению в ней внеуниверситетского сектора [12], который впоследствии стал ориентироваться на стандарты и принципы университета научно-исследовательского типа. Этому способствовало также введение уровневой системы высшего образования, которая стерла грань между степенями бакалавра и магистра университетов и высших профессиональных школ и содействовала тем самым усилению принципа формализованной однородности системы высшего образования Германии.

В среднем темпы массовизации высшего образования в Германии несколько ниже, чем в других западных индустриальных странах. По данным ОЭСР по состоянию на 2015 год в Германии в вузы на программы бакалавриата поступил 51% выпускников школ, в то время как в Дании – 71%, в Нидерландах и Великобритании – 63%, средний показатель по странам ОЭСР – 57% [29]. Это обстоятельство объясняется популярностью в Германии дуальной системы образования, которая выступает в качестве альтернативного пути – получения среднего профессионального образования – и дает возможность успешного трудоустройства.

В середине 1970-х крупные промышленные предприятия в федеральной земле Баден-Вюртемберг инициировали претворение в жизнь концепции совмещения среднего профессионального образования с параллельной занятостью обучающихся на предприятиях и теоретической вузовской подготовкой. В рамках данной концепции и в других федеральных землях стали создаваться профессиональные академии и дуальные высшие школы, которые сегодня реализуют программы бакалавриата по профессиональной подготовке (близкие к российскому прикладному бакалавриату) и только в отдельных случаях (в кооперации с высшими профессиональными школами или университетами) – программы магистратуры. Несмотря на визуальное сходство обозначения образовательных программ, академическая степень по окончании учреждений дуальной системы не присваивается, а понятием «программа бакалавриата» обозначается уровень профессиональной подготовки. В целях обеспечения права выпускников профессиональных академий на дальнейшее обучение на уровне магистратуры, а также

для повышения уровня привлекательности данного образования было принято постановление Конференции министров образования и культуры федеральных земель от 15 октября 2004 года¹, которое приравнивало аккредитованные программы бакалавриата профессиональных академий к программам бакалавриата высших профессиональных школ. Однако в настоящее время нельзя утверждать, что тем самым профессиональные академии вошли в систему высшего образования. Учреждения системы дуального (профессионального) образования по всей официальной отчетной документации рассматриваются в рамках системы профессионального образования, располагаясь у границы системы высшего образования.

Успешность дуального образования в определенной степени подтверждается его критикой за то, что дуальная система отвлекает молодежь от получения высшего образования [8, 30].

Массовизация внесла определенные коррективы в ландшафт немецкого высшего образования. Лидирующая позиция университетов не изменилась [12, 31]. Это связано, во-первых, с сохранением успешного трудоустройства выпускников данных учебных заведений в секторе государственной службы, а также в частном секторе. Растущая экономика начала активно привлекать выпускников университетов, гарантируя достойную оплату их труда [32]. Во-вторых, возникающий спрос на образовательные услуги сформировал новые задачи, которые стали выполняться высшими профессиональными школами и учреждениями среднего профессионального образования (учреждениями дуальной системы). Университеты же по-прежнему ориентируются на высокий уровень академического образования.

Экспансия университетского образования привела к увеличению количества студентов в расчете на одного преподавателя, следствием чего в условиях сохранения объемов финансирования стали рост преподавательской нагрузки и привлечение к преподавательской деятельности научных работников [33]. Росту учебной нагрузки преподавателя способствовал также переход на европейскую систему оценивания результатов обучения (ECTS) и логика распределения учебной нагрузки в рамках Болонского процесса. Научная деятельность в немецких университетах

¹См.: Einordnung der Bachelorausbildungsgänge an Berufsakademien in die konsekutive Studienstruktur. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 // Offizielle Seite der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bachelor-Berufsakademie-Studienstruktur.pdf (дата обращения: 31.01.2020).

приобрела проектную форму с финансированием исследований за счет внешних средств и наймом молодых ученых на условиях срочного трудового договора.

Сохранение университетами научно-исследовательского типа своей ведущей позиции в системе высшего образования Германии связано с двумя факторами. Первый фактор – появление нового типа вузов (внеуниверситетского сектора высшего образования) и развитие дуальной системы среднего профессионального образования. Второй фактор – потеря университетами Германии монопольной позиции в проведении фундаментальной исследований [14] на фоне развития широкой сети внеуниверситетских научных учреждений.

Внеуниверситетские научные учреждения

Специфика организации научно-исследовательской работы в университетах Германии заключается в их административном устройстве: профессора, заведовавшие кафедрами, становились директорами институтов, руководителями лабораторий или университетских семинаров, где осуществляли научные исследования в соответствии с собственными научными интересами. Наука превращалась в предмет интересов и амбиций профессоров как самостоятельных исследователей, а также в инструмент обеспечения признания в научном мире и тем самым полностью зависела от личной инициативности этих ученых. Университетская наука не была ориентирована на выполнение стратегических задач государства и базировалась на принципах свободы. Данное обстоятельство привело к отсутствию в университетах структур, ответственных за проведение крупных фундаментальных исследований международного уровня, особенно в области химии, электроники, горного дела и др. В 1911 году для удовлетворения возникшей потребности в таких структурах была учреждена государственная внеуниверситетская академическая исследовательская организация – Общество кайзера Вильгельма по развитию науки (нем. *Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften*). В последующие годы вне университетов возник целый ряд хорошо оборудованных естественно-научных, гуманитарных и технических институтов фундаментальных исследований имени кайзера Вильгельма, которые не занимались реализацией образовательных программ и граничили с сектором высшего образования в части организации научно-исследовательской деятельности. Внеуниверситетские

исследовательские учреждения заняли все научное поле фундаментальных исследований.

Послевоенный период ознаменовался в Германии становлением дуальной институциональной структуры академической науки. Сегодня данную структуру представляют около 100 университетов научно-исследовательского типа и около 250 внеуниверситетских научно-исследовательских институтов (Общество Макса Планка, Общество Фраунгофера, Объединение имени Гельмгольца, Ассоциация Лейбница и пр.). Основной функцией последних является проведение исследований без реализации образовательных программ на регулярной основе. Сегодня сотрудниками внеуниверситетских научных организаций осуществляется руководство 16% защищаемых кандидатских диссертаций. По результатам исследований 2015 года в университетах Германии были трудоустроены 200 000 научных сотрудников с учебной и научной нагрузкой, в то время как во внеуниверситетском секторе заняты 40 000 научных сотрудников без учебной нагрузки [14]. На основе приведенных данных можно с уверенностью заключить, что в системе высшего образования и науки Германии наряду с университетами научно-исследовательского типа развилась отдельная система академических исследовательских институтов, в которых реализуется значительная часть передовых фундаментальных исследований [34].

Концентрация фундаментальной науки во внеуниверситетском секторе перенаправила на себя значительную часть федерального финансирования научных исследований. Рихард Мюнх и Лен Оле Шэфер, анализируя потенциал немецкой науки, указали, что причиной медленного роста показателей в области научно-исследовательской деятельности немецких университетов (в сравнении с Великобританией и США) является направление 40% денежных средств, выделяемых государством, во внеуниверситетские научные организации [5].

В таких условиях учреждения внеуниверситетской науки формально считаются передовыми организациями, что позволило университетам в отсутствие внутренней «конкуренции» на проведение престижных исследований с высоким уровнем финансирования сохранить «сословное равенство» в системе высшего образования.

Селективность и доступность высшего образования

Доступ к высшему образованию в Германии обеспечивается государством. Право на образование является гражданским правом, гаранти-

руемым Основным законом. Кроме этого действует право на свободу образования, работают принципы свободы науки, свободы выбора профессии и свободы заключения договоров. Изначально аттестат об окончании гимназии свидетельствовал о пригодности выпускника для учебы в университете и одновременно служил формальным доступом к университетскому образованию. Для регулирования распределения студентов на направления подготовки был введен проходной балл – минимальный средний балл аттестата гимназии (нем. *Numerus Clausus*), который, в свою очередь, реализует принцип использования имеющихся «физических» возможностей университета и служит средством ограничения количества абитуриентов, желающих обучаться по определенной образовательной программе. Данный балл варьируется в зависимости от образовательных программ и типов вузов и является инструментом системы распределения абитуриентов.

С 1970-х годов университеты начали согласовывать общие требования к поступающим по направлениям подготовки, создавая тем самым единые условия для абитуриентов на федеральном уровне. Благодаря этому в системе высшего образования Германии на институциональном уровне была исключена дифференциация требований к лицам, поступающим в университеты. Тем не менее вузы, пользуясь широкой автономией, в зависимости от спроса реализуют право на установление минимального среднего балла аттестата для абитуриентов. Право устанавливать дополнительные вступительные испытания получило лишь незначительное количество частных высших школ, в которых обучается только 7% студентов [35]. Высшие художественные и музыкальные школы тоже устанавливают дополнительные вступительные требования, что, однако, связано с необходимостью подтверждения данных о владении художественными и музыкальными навыками, которые не отражаются в аттестате.

С учетом развития системы высшего образования дифференцированная система среднего образования в Германии [8] предусматривает получение аттестатов трех видов, обеспечивающих доступ к разным учреждениям системы высшего образования. Аттестат о среднем общем образовании (нем. *allgemeine Hochschulreife*) позволяет поступать в учреждения высшего образования всех типов. Среднее общее образование реализуется, как правило, в гимназиях и является наиболее распространенной траекторией абитуриентов: в 2018 году 78% поступающих в вузы обладали аттестатами такого вида [36].

Аттестат о профессиональном образовании (нем. *Fachhochschulreife*) дает возможность поступления в высшие профессиональные школы (высшие школы прикладных наук и университеты прикладных наук). Программы профессионального образования в зависимости от федеральной земли могут реализовывать гимназии, общеобразовательные школы, профессиональные школы и другие учреждения. Особым видом аттестата является аттестат о среднем полном образовании в определенной профессиональной области (нем. *fachgebundene Hochschulreife*), который открывает доступ к обучению в высших профессиональных школах практически по всем направлениям подготовки в соответствии с положением конкретной федеральной земли, а также в университетах по тем направлениям подготовки, которые тематически соотносятся с профильной профессиональной областью, указанной в таком аттестате. Все три типа аттестатов открывают доступ для обучения в системе дуального образования (в профессиональных академиях, дуальных высших школах).

Наличие трех видов аттестатов о среднем образовании создает предпосылки для формализованной дифференциации в системе высшего образования, а установление среднего балла для поступления на разные образовательные программы в разных вузах является признаком неформальной дифференциации.

Вертикальная и горизонтальная дифференциация системы высшего образования Германии

В условиях развития рынка труда, изменения спроса на образовательные услуги и активной позиции стейкхолдеров высшего образования в Германии сложилась, оперируя терминологией Е. А. Князева и Н. В. Дрантусовой, широкая неформальная дифференциация системы высшего образования как в вертикальном, так и в горизонтальном измерении. При кажущемся равноправии и формализованной однородности системы высшего образования вузы стремятся выделиться на общем фоне качеством и престижностью, формируя тем самым вертикальную стратификацию. Критериями для дифференциации выступают два основных вида деятельности – *деятельность научно-исследовательская* и *деятельность образовательная*.

Сегодня формальное равенство германских вузов, обеспечиваемое главным образом едиными федеральными требованиями к вступительным

испытаниям, эквивалентностью присуждаемых степеней, единообразием профессорско-преподавательского состава, одинаковыми принципами распределения нагрузки и др., сопряжено с развитием широкой неформальной дифференциации в части осуществления образовательной деятельности. Однако более выраженный дисбаланс отмечается в области организации научной работы, что обусловлено историческими причинами. Выделяемые университетам средства долгое время использовались преимущественно для целей преподавания, закупки литературы, найма студентов в качестве вспомогательного персонала на кафедрах и т. д. [14]. Это способствовало формированию зависимости научно-исследовательской работы от внешних источников, приобретению ею срочного характера. Такое управление вузовской научно-исследовательской деятельностью привело к усилению дифференциации вузов по объемам привлечения на исследования внешних средств. Так, сегодня в Германии в 40 наиболее успешных университетах концентрируется 86,7 % всех внешних государственных и частных инвестиций на проведение исследований [14]. Эти университеты образуют особую элитную группу с широкими возможностями для организации научно-исследовательской деятельности. Возглавляют ее университеты – участники программы «Инициатива превосходства» (нем. *Excellenzinitiative*) [37], целью которой является создание ведущих конкурентоспособных университетов мирового уровня (нем. *Bund-Länder-Vereinbarung*²). С другой стороны, результаты актуального библиометрического исследования немецких ученых Т. Мёллера, М. Шмидт и Ш. Хорнбостеля свидетельствуют, что разделение немецких вузов на сильные и менее сильные по критерию осуществления научно-исследовательской деятельности существовало еще до реализации программы «Инициатива превосходства». Университеты, включенные в данную программу, уже занимали лидирующие позиции по цитируемости публикаций, а участие в программе оказало для этих вузов эффект «лифта» [38].

Тем не менее уровень оснащенности крупных исследовательских центров и масштабы привлечения государственных инвестиций в университеты, участвующие в программе «Инициатива

²См.: Bund-Länder-Vereinbarung gemäß Artikel 91 b des Grundgesetzes (Forschungsförderung) über die Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder zur Förderung von Wissenschaft und Forschung an deutschen Hochschulen – Exzellenzvereinbarung (ExV) – vom 18. Juli 2005 // Gemeinsame Wissenschaftskonferenz. URL: <https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/exzellenzvereinbarung.pdf> (дата обращения: 31.01.2020).

превосходства», ставят остальные университеты и высшие профессиональные школы в условия неравной конкуренции, формируя выраженную асимметрию. В этой ситуации остальным вузам остается возможность конкурировать в образовательной деятельности, то есть обеспечивать эффективность и привлекательность своих образовательных программ. С одной стороны, разные направления подготовки создают горизонтальную дифференциацию германских высших учебных заведений, а с другой стороны, эта дифференциация нивелируется многопрофильностью немецких классических университетов. Так, разные уровни популярности направлений подготовки внутри университета не могут в значительной степени повлиять на его общий имидж. Однако у созданных впоследствии высших профессиональных школ и, особенно, небольших новых вузов (школ бизнеса, школ менеджмента и др.) имеется определенный профиль, который в иерархии популярности направлений подготовки уже изначально формирует имиджевую привлекательность вуза.

Критериями для ранжирования направлений подготовки могут выступать различные аспекты престижа и экономической выгоды на рынке труда: доход, безработица и занятость, коэффициент эффективности. Немецкие исследователи Давид Раймер и Райнхард Поллак, взяв за основу критерий доступа к профессии высшей категории по теории Эриксона – Голдтропа, сформировали рейтинг секторов направлений подготовки в Германии. В результате они получили следующие результаты: доля лиц с высшим образованием, достигающих высших должностей, в секторе медицины составила 89%; в секторе права – 86%; в секторе естественных и биологических наук – 80%; в секторе инженерных наук – 70%; в секторе социальных и гуманитарных наук – 63% и в секторе экономических наук и бизнеса – 58% [3]. Эти данные также позволяют предположить, что в зависимости от профиля вуза разные уровни популярности и престижности направлений подготовки свидетельствуют о предрасположенности системы высшего образования Германии дрейфовать от горизонтальной дифференциации к вертикальной. При этом вузы начинают конкурировать между собой не абстрактно, а в рамках направлений подготовки. Р. Крекель и М. Шток отмечают, что, как и во многих странах, в немецких университетах всегда выделялись отдельные личности ученых и особо именитые институты, факультеты и отделения, которые в своем направлении подготовки считались ведущими [14].

В сравнительном исследовании, проведенном Центром по развитию высшей школы (нем. *Centrum für Hochschulentwicklung*), в немецких вузах была определена доля образовательных программ, имеющих количественные ограничения на прием абитуриентов посредством установления минимального среднего балла аттестата. Полученные результаты (они приведены в помещенной ниже таблице) указывают на значительную дифференциацию образовательных программ по укрупненным их группам и федеральным землям. Эти данные можно интерпретировать в качестве индикаторов привлекательности для абитуриентов (востребованности) отдельных групп направлений подготовки и регионов (вузов региона). Необходимый для поступления минимальный средний балл аттестата, формируемый на основе количества заявлений абитуриентов, выступает в этом случае индикатором спроса на соответствующую образовательную программу.

Согласно указанному исследованию большая дифференциация наблюдается также между типом вуза и уровнем программ (бакалавриат – магистратура).

Учреждения высшего образования стараются быть привлекательными для абитуриентов, что выражается в стремлении присвоить своим образовательным программам особый «статус», невозможность формального признания которого приводит к попыткам формирования описательных типологий. Роланд Блох, Райнхард Крекель, Александр Миттерле и Манфред Шток в рамках исследования элитного высшего образования рассматривают такие попытки с трех позиций: самооценивания, формального статуса и внешнего оценивания вузов [40, 41].

Под самооцениванием понимается описание вузом своих образовательных программ, своей миссии в сравнении с конкурирующими вузами.

Под формальным статусом подразумевается статус вуза как участника определенных государственных или региональных программ развития (например, инициативы поддержки развития качественных образовательных программ «Элитная сеть Баварии», «Перспектива будущего», «Кластеры превосходства», «Школы докторантуры» и др.). Включенные в такие программы вузы проходят через определенную конкурсную селекцию, а последующая финансовая поддержка обеспечивает им конкурентные преимущества.

Внешнее оценивание вузов реализуется с помощью рейтингов и результатов аккредитации. Внешняя оценка является основанием для

**Ранжированная по федеральным землям и укрупненным группам направлений подготовки
доля в немецких вузах образовательных программ, для поступления на которые
в 2019/20 учебном году был установлен минимальный средний балл аттестата, % [39]
Share of German Degree Programmes with Numerus Clausus Quote by Federal States
and Integrated Groups of Training Areas (academic year 2019/2020) [39]**

Федеральная земля	Инженерные науки	Математика, естественные науки	Право, экономика, социальные и общественные науки	Языковые и культурологические науки
Мекленбург – Передняя Померания	6,3	28,2	24,1	14,8
Саксония-Ангальт	13,5	26,7	40,1	17,9
Гессен	15,7	19,5	43,5	6,4
Рейланд-Пфальц	15,8	14,8	42,0	12,7
Саксония	18,6	19,9	49,8	34,8
Бранденбург	22,0	30,3	45,5	27,3
Северный Рейн – Вестфалия	22,8	35,7	43,6	28,4
Тюрингия	28,5	17,4	28,3	5,7
Средний показатель по Германии	36,5	39,2	50,6	29,2
Бавария	39,3	39,4	43,4	16,0
Шлезвиг-Гольштейн	43,0	33,0	58,5	19,4
Гамбург	47,2	92,4	48,1	65,9
Нижняя Саксония	56,1	56,0	72,5	52,7
Бремен	58,2	58,2	82,7	58,6
Баден-Вюртемберг	60,6	55,6	63,2	32,8
Саар	64,4	38,3	73,9	24,5
Берлин	69,2	65,6	57,9	80,2
<i>Примечание. Распределение цветовых значений, %:</i>				
0–19,9	20, 0–39,9	40–49,9	50–69,9	70–100

выделения вузов (образовательных программ) в ряду других и их ранжирования. В международных рейтингах оцениваются в основном результаты научно-исследовательской деятельности (Shanghai Ranking, Times Higher Education World University Ranking). В национальных рейтингах основанием для ранжирования выступают общие критерии (Spiegel, CHE) или критерии, связанные только с образовательной деятельностью по конкретным направлениям подготовки (Handelsblatt für BWL/VWL, Financial Times für BWL, Business Week für BWL, Wirtschaftswoche für BWL, Jura, Ingenieurwissenschaften и др.). Необходимо указать, что внутренние рейтинги высшего образования в Германии ориентированы, скорее, не на выявление лучших вузов, а на определение наиболее подходящих абитуриенту

образовательных программ. Так, рейтинг высшего образования Центра по развитию высшей школы (нем. *CHE Hochschulranking*) представляет собой онлайн-платформу, которая по поисковому фильтру выдает рейтинг образовательных программ с их характеристикой по следующим критериям: ориентированность на рынок труда; оснащение; научно-исследовательская деятельность; международная направленность; результаты обучения; вуз и место его расположения; численность студентов; образовательные возможности. Каждый критерий базируется на ряде показателей, чем обеспечиваются объективность и релевантность информации для абитуриентов.

Внешние аккредитационные агентства, которые по результатам аккредитации присваивают вузу определенный статус, могут представлять

собой закрытые ассоциации или «клубы», условием членства в которых является прохождение аккредитации. Аккредитация и рейтинги имеют разные методики расчета и разные метрики.

Стимулом к дальнейшему развитию дифференциации выступает активно развивающийся *частный сектор* высшего образования [12]. Александер Миттерле, Роберт Райсц и Манфред Шток полагают, что вертикальную стратификацию высшего образования необходимо ожидать в первую очередь в сфере частного сектора [42]. Сектор государственных вузов ограничен имеющимися у него ресурсами и возможностями, а также обязательством по обеспечению права граждан на получение высшего образования и свободного выбора образовательного учреждения. В связи с этим государственные вузы не могут устанавливать для абитуриентов слишком высокие требования. Частные вузы, наоборот, ориентированы на разработку и реализацию особых (элитных) образовательных программ. Дифференциация системы высшего образования по признаку формы собственности вузов пока прослеживается слабо, но активно влияет на стратификацию по другим признакам.

Роланд Блох, Райнхард Крекель, Александер Миттерле и Манфред Шток актуализируют роль еще одного измерения дифференциации вузов – *интернационализации*. Внешнюю и внутреннюю интернационализацию в высшем образовании Германии сегодня можно рассматривать как отдельный критерий вертикальной дифференциации, через призму которого преломляются результаты научно-исследовательской и образовательной деятельности вузов, а также сфера их управления. Ученые установили, что кооперация с международными партнерами, объемы входящей и исходящей академической мобильности, англоязычные образовательные программы и т. д. являются конкурентными преимуществами вузов [41].

Таким образом, можно утверждать, что в настоящее время в системе высшего образования Германии отсутствуют институционализированные критерии для дифференциации вузов, однако наблюдается прочная тенденция выстраивания неформальной иерархичности вузов с признаками горизонтальной стратификации. Изучение иерархичности вузов Германии в контексте интернационализации, развития частного сектора, оценки вступительных требований влечет за собой необходимость фундаментальной проработки методологии и комплексной аналитической работы. Формирование профилей вузов, развитие

маркетинговых стратегий, появление в образовании частного сектора знаменуют собой отход от всеобщего равенства образовательных программ и вузов и стимулируют институциональные различия последних [6]. Создание национальных рейтингов образовательных программ и вузов – показатель стремления государства и научного сообщества отобразить особенности сложившейся неформальной дифференциации системы высшего образования Германии.

Перспективы развития дифференциации высшего образования в Германии и России

В отношении иерархичности систем высшего образования России и Германии можно провести определенные параллели. В Германии традиции классического университетского образования обусловили однородность системы высшего образования, а в России эта система формировалась и длительно развивалась в условиях плановой экономики, централизованного управления и высокостратифицированной структуры учреждений с разными миссиями, разными региональными и промышленными фокусами и с разным качеством [43]. Из советского времени система российского высшего образования унаследовала неформальную отраслевую дифференциацию вузов, а также их типологизацию, представленную академиями, институтами и университетами. Согласно М. М. Юдкевич в современной системе российского высшего образования миссии вузов разных типов стали менее понятны. Это приводит к большой неформальной дифференциации вузов каждого типа и формирует гетерогенность высшего образования и по качеству, и по институциональным признакам [43].

Значительный импульс развитию дифференциации системы российского высшего образования придала 1990-е годы. В системе высшего образования с началом социально-экономических перемен появился сектор частных вузов, претерпевший значительные изменения за три прошедших десятилетия. Градация формальных статусов университетов была преобразована. Так, сегодня существуют следующие категории университетов: федеральные и национальные исследовательские; особый правовой статус имеют МГУ и СПбГУ; отдельной, но пока законодательно не утвержденной категорией университетов являются опорные университеты, концентрирующие научно-образовательный потенциал региона и вносящие вклад в его экономику.

Доминирование в системе российского образования формальной дифференциации определяется ведущей ролью государства по отношению к другим игрокам высшего образования: академическому сообществу и рынку труда [16]. Однако одновременно с этим отмечается рост степени свободы вузов, особенно в части выбора методов управления, организационной культуры, инструментов кадровой политики и финансового менеджмента, определения миссии и стратегии развития. Либерализация сферы управления образовательных организаций формирует предпосылки для появления разных моделей поведения вузов, и эти модели рассматриваются Е. А. Князевым и Н. В. Дрантусовой в качестве потенциальных критериев для горизонтальной дифференциации в системе высшего образования России [16]. В современных авторских классификациях вузов критериями для их горизонтальной дифференциации выступают: научная и инновационная деятельность (И. В. Абанкина, Ф. Т. Алескеров, В. Ю. Белоусова); финансовое положение (И. В. Абанкина, Т. В. Абанкина, Е. А. Николаенко); управленческий потенциал (Т. Л. Клячко); особенности организации процесса стратегического управления (Н. Л. Титова); направления обучения и их специализация (Д. П. Платонова). Соответственно можно заключить, что интерес исследователей к данной теме и поиск подходов к описанию многообразия вузов свидетельствуют о складывающейся вертикальной и горизонтальной дифференциации российской системы высшего образования.

Результаты историографического анализа системы высшего образования Германии демонстрируют обусловленность ее вертикальной и горизонтальной дифференциации историческими факторами. Отсутствие вертикальной дифференциации в системе высшего образования в Германии до начала XX века было детерминировано влиянием стандартов университетского образования, а также развитостью смежных с высшим образованием областей: среднего профессионального образования и внеуниверситетских научных организаций. Ниша высшего образования, границы которой по полюсам обозначены данными областями, концентрирует в себе академическое образование, что создало основу для формирования в ней однородной среды. В плоскости горизонтальной дифференциации система высшего образования Германии тем не менее представлена широким многообразием, и прослеживается дальнейшее развитие данной тенденции. Опираясь на понятия из теории Б. Кларка, объяснение этому факту

можно найти в активной деятельности стейкхолдеров высшего образования (в Германии это крупная промышленность и банковский сектор, инициировавшие создание новых типов вузов и образовательных программ).

Общемировая конкуренция элитных университетов усиливает давление на национальные системы высшего образования и обуславливает становление вертикальной дифференциации в гомогенных системах или укрепляет ее в гетерогенных. В Германии тенденция вертикальной дифференциации коснулась наиболее консервативного сектора образования – университетского. Данные процессы стимулируются посредством реализации программы «Инициатива превосходства». В русле общего тренда формирования сектора высокорейтинговых университетов федеральное правительство Германии инициировало этот проект, несмотря на определенную критику академического и научного сообщества. Так, исследователь Бернхард Цюмек отмечает, что если в немецкой системе отдельные университеты станут считаться элитными учреждениями, то это будет означать «конец истории немецких университетов» [44, с. 175]. Университетам – участникам данного проекта на конкурсной основе выделяются средства на реализацию программы развития. Формально статус университета – участника программы не меняется, но возникает определенный признак элитарности.

Развитие системы российского высшего образования тоже осуществляется в контексте общемировой парадигмы поддержки высококонкурентных университетов. В настоящее время усилия государства направлены на формирование группы конкурентоспособных университетов в рамках программы поддержки вузов «5-100», что создает предпосылки для вертикальной дифференциации. Участие в данной программе, а также присвоение университетам формализованных статусов (национальный исследовательский, опорный) осуществляются на конкурсной основе, чем стимулируется становление в системе высшего образования определенной иерархии, в основе которой – критерии престижа университета, показатели научно-исследовательской деятельности, объемы финансирования и др.

Структура системы высшего образования отражает сегодня вектор формирования узкого сектора конкурентоспособных в мировом масштабе университетов. Реализуемая в этом направлении концепция не распространяется на университеты, не вошедшие в соответствующие программы поддержки, доля которых – наибольшая. В связи

с этим мы полагаем, что целесообразно многовекторное развитие учреждений высшего образования. Для реализации такой стратегии необходимо выстроить для разных ролей вузов четкую иерархию задач, на основе которой будет осуществляться формирование их миссии. Сегодня обозначаемые приоритеты развития высшего образования релевантны для каждого вуза в равной степени: интернационализация, усиление международной деятельности, перевод научно-исследовательской деятельности в международную плоскость. Без учета специфики высшего учебного заведения и особенностей региона, без соответствующей подготовки научно-педагогических и административных работников это приводит к формализации показателей деятельности вузов, нецелесообразному использованию их ресурсов и к снижению качества обучения. Наличие стратифицированной системы высшего образования позволит распределить задачи и обеспечить более тесную его связь с рынком труда, оптимизировать в условиях массовизации высшего образования его стоимость в зависимости от целей стейкхолдеров [16] и более точно отвечать потребностям абитуриентов из разных социальных групп и с разным уровнем способностей.

Заключение

Исторически возникшее представление о системе высшего образования Германии как об однородной в настоящее время становится менее категоричным. В действительности бинарная система высшего образования сегодня имеет четкие признаки неформальной вертикальной и горизонтальной дифференциации. Исследователи связывают такой тренд с изменением парадигмы общей оценки эффективности вузов, которая делает их единственными ответственными за результаты своей деятельности и ставит в условия конкуренции между собой как на национальном, так и на международном уровне [6].

В Германии сектор высшего образования, который был четко отграничен по своим полюсам развитой системой среднего профессионального (дуального) образования и сектором внеуниверситетской фундаментальной науки, предопределил некий стандарт академического высшего образования. Научно-исследовательский профиль данного стандарта базировался на принципах свободы исследований, независимости научного знания, обеспечивая высокий академический уровень подготовки элиты. Благодаря использованию единых подходов к организации доступа к высшему

образованию, а также взаимному признанию присваиваемых степеней сформировалось «сословное равенство» образовательных институций на национальном уровне. Экспансия сектора образования, сопровождавшаяся запросом новых социальных групп, способствовала появлению нового типа учреждений высшего образования, которые впоследствии все равно стали равняться на университетские стандарты образовательной и научно-исследовательской деятельности.

Формализованная дифференциация системы высшего образования представлена разными типами вузов. Несмотря на фактическое и юридическое признание вузами присваиваемых степеней бакалавра и магистра, доступ в бакалавриат и магистратуру абитуриентов регулируется типом полученного ими аттестата.

Обращение к неформальной дифференциации системы высшего образования Германии позволяет представить ее в качестве широко стратифицированного пространства, формирование которого обусловлено рядом факторов: появлением сегмента частного высшего образования, ростом внутренней и внешней конкуренции через создание внутринациональных рейтингов, широкой автономией вузов и общей тенденцией к интернационализации.

Сфера научных исследований становится все более ощутимым фактором вертикальной дифференциации университетов – иерархичности. Такой принцип дифференциации, инициированный реализацией программы «Инициатива превосходства», распространяется в данное время на финансовую и имиджевую сферы университетов [14]. Возможно, в будущем вертикальная дифференциация университетов окажется предметом их качественной дифференциации.

Более выраженная неформальная дифференциация вузов наблюдается в отношении образовательной деятельности. В настоящее время такая дифференциация реализуется не только в одномерном измерении, но и в двухмерном: по направлениям подготовки (образовательным программам) – в горизонтальном измерении и по репутации и эффективности данных программ в разных вузах – в вертикальном измерении.

Таким образом, в истории высшего образования Германии прослеживается четкая тенденция перехода от системы однородной к системе стратифицированной. Отвечая вызовам времени и запросам рынка труда, высшее образование сохраняет в Германии признаки формальной гомогенности на фоне становления неформальных иерархий вузов.

Список литературы

1. Altbach P. G. Responding to massification. In: P. G. Altbach, L. Reisberg, H. Wit (eds.), *Responding to massification. Global perspectives on higher education*, Rotterdam, Sense Publishers, 2017, pp. 1–12. DOI: 10.1007/978-94-6351-083-7_1.
2. Triventi M. The role of higher education stratification in the reproduction of social inequality in the labor market. *Research in Social Stratification and Mobility*, 2013, no. 32 (1), pp. 45–63. DOI: 10.1016/j.rssm.2013.01.003.
3. Reimer D., Pollak R. Educational expansion and its consequences for vertical and horizontal inequalities in access to higher education in West Germany. *European Sociological Review*, 2010, no. 26 (4), pp. 415–430. DOI: 10.1093/esr/jcp029.
4. Lee S. J., Müller L. Institutional stratification and its effects on wages of higher education graduates in Germany and South Korea. *European Journal of Higher Education*, 2019, no. 9 (4), pp. 433–451. DOI: 10.1080/21568235.2019.1666290.
5. Münch R., Schäfer L. O. Rankings, diversity and the power of renewal in science: A comparison between Germany, the UK and the US. *European Journal of Education*, 2014, no. 49 (1), pp. 60–76. DOI: 10.1111/ejed.12065.
6. Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem Ausgangslage, Theoriediskurse, Forschungsstand / H. H. Krüger, W. Helsper, R. Sackmann [et al.]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2012, no. 15 (2), S. 327–343. DOI: 10.1007/s11618-012-0271-2.
7. Bloch R., Kreckel R., Mitterle A., Stock M. Stratification through internationality in German higher education. In: C. Maxwell, U. Deppe, H.-H. Krüger, W. Helsper (eds.), *Elite education and internationalisation: From the early years to higher education*, Palgrave Macmillan, 2017, pp. 257–278. DOI: 10.1007/978-3-319-59966-3.
8. Protsch P., Solga H. The social stratification of the German VET system. *Journal of Education and Work*, 2016, no. 29 (6), pp. 637–661. DOI: 10.1080/13639080.2015.1024643.
9. Allmendinger J. Educational systems and labor market outcomes. *European Sociological Review*, 1989, no. 5 (3), pp. 231–250. DOI: 10.1093/oxfordjournals.esr.a036524.
10. Teichler U. Hochschulstrukturen im Umbruch. Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten. Frankfurt; New York: Campus, 2005. 372 S.
11. Kreckel R. Zwischen Spitzenforschung und Breitenausbildung. Strukturelle Differenzierungen an deutschen Hochschulen im internationalen Vergleich. In: H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R. T. Kramer, J. Budde (eds.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*, Wiesbaden, VS-Verlag für Sozialwissenschaften, 2010, S. 235–256.
12. Wolter A. The expansion and structural change of postsecondary education in Germany. In: P. G. Altbach, L. Reisberg, H. Wit (eds.), *Responding to massification*, 2017, S. 115–126. DOI: 10.1007/978-94-6351-083-7_10.
13. Teichler U. 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*, Rotterdam, Sense Publishers, 2009, pp. 155–181. DOI: 10.1163/9789087908164_011.
14. Kreckel R., Stock M. Hochschulbildung, akademische Forschung, vertikale Differenzierung: historische Entwicklungspfade in Deutschland, Frankreich und den USA, Preprint, June 2018. URL: https://www.researchgate.net/publication/325596919_Hochschulbildung_akademische_Forschung_vertikale_Differenzierung_Historische_Entwicklungspfade_in_Deutschland_Frankreich_und_den_USA (дата обращения: 01.12.2019).
15. Altbach P. G. *Global perspectives on higher education*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2016. 352 p.
16. Князев Е. А., Дрантусова Н. В. Дифференциация в высшем образовании: основные концепции и подходы к изучению // Университетское управление: практика и анализ. 2012. № 5. С. 43–52.
17. Clark B. R. Academic differentiation in national systems of higher education. *Comparative Education Review*, 1978, no. 22 (2), pp. 242–258.
18. Unangst L. Diversification and differentiation in postsecondary Education: What the research shows. In: Ph. G. Altbach, L. Reisberg, H. Wit (eds.), *Responding to massification. Global perspectives on higher education*, Rotterdam, Sense Publishers, 2017, pp. 13–25. DOI: 10.1007/978-94-6351-083-7_2.
19. Платонова Д. П. Горизонтальная и вертикальная дифференциация системы высшего образования в России // Университетское управление: практика и анализ. 2015. № 4. С. 19–30.
20. Hartmann M. *Eliten und Macht in Europa. Ein internationaler Vergleich*. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt, 2007. 268 S.
21. Hochschulen in Zahlen 2019. URL: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-06-Hochschulsystem/Statistik/2018-05-17_Final_fuer_Homepage_2018.pdf (дата обращения: 02.02.2020).
22. Leuze K. How structure signals status: Institutional stratification and the transition from higher education to work in Germany and Britain. *Journal of Education and Work*, 2011, no. 24 (5), pp. 449–475. DOI: 10.1080/13639080.2011.596524.
23. Kreckel R. Die Forschungspromotion. Internationale Norm und nationale Realisierungsbedingungen. In: N. Huber, A. Schelling, S. Hornbostel (Hrsg.), *Der Dokortitel zwischen Status und Qualifikation*, IFQ-Working Paper, 2012, no. 12, S. 141–160.
24. Kant I. *Der Streit der Fakultäten*. Leipzig: Verlag Philipp Reclam, 1984. 152 S.
25. Stichweh R. Die Universalität wissenschaftlichen Wissens. In: K. Gloy, R. Zur Lippe (hg.), *Weisheit – Wissen – Information*, Göttingen: V&R Unipress, 2005, S. 177–191.
26. Statistisches Bundesamt, Bildung und Kultur: nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen 1980–2018. Wiesbaden: Metzler-Poeschel, 2019. 678 S. URL: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/kennzahlen-nichtmonetaer-2110431187004.pdf;jsessionid=00CE1677CA0E46F1921F1C75936E8397.internet742?__blob=publicationFile (дата обращения: 31.01.2020).
27. Ананин Д. П. Нетрадиционные студенты в системе высшего образования Германии // Преподаватель XXI век. 2017. № 2. С. 31–41.

28. Trow M. Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In: J. J. F. Forest, P. G. Altbach (eds.), *International Handbook of Higher Education*, New York, 2006, Bd. 1, pp. 243–280. DOI: 10.1007/978-1-4020-4012-2_13.
29. OECD, Education at a Glance 2017: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2017. 453 p. DOI: 10.1787/eag-2017-en.
30. Müller W., Pollak R. Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In: R. Becker, W. Lauterbach (eds.), *Bildung als Privileg*, Wiesbaden, Springer Verlag für Sozialwissenschaften, 2007, S. 305–344. DOI: 10.1007/978-3-531-90339-2_11.
31. Hüther O., Krücken G. Higher education in Germany. Recent developments in an international perspective. Cham, Springer, 2018. 263 p. DOI: 10.1007/978-3-319-61479-3.
32. Schubert F., Engelage S. Bildungsexpansion und berufsstruktureller Wandel. In: A. Hadjar, R. Becker (hg.), *Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen*, Wiesbaden, VS Verlag, 2006, S. 93–121.
33. Schimank U. Hochschulforschung im Schatten der Lehre. Frankfurt a. M.; New York: Campus, 1995. 364 S.
34. Schimank U., Winnes M. Jenseits von Humboldt? Entwicklungspfade des Verhältnisses von Forschung und Lehre in verschiedenen europäischen Hochschulsystemen. Die Krise der Universitäten (hrsg. E. Stölting, U. Schimank). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 2001. S. 295–325.
35. Pressemitteilung Nr. 026 vom 21. Januar 2020. Statistisches Bundesamt. URL: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2020/01/PD20_026_213.html (дата обращения: 31.01.2020).
36. Schulabsolventinnen/-absolventen und Schulabgänger/-innen nach Art des Abschlusses. URL: <https://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/Tabelle-2.3.14.html> (дата обращения: 31.01.2020).
37. Kreckel R. Rahmenbedingungen von Hochschulpolitik in Deutschland. In: D. Simon u. a. (hrsg.), *Handbuch Wissenschaftspolitik*, Wiesbaden, Springer VS, 2016, 2 Aufl., S. 59–77.
38. Möller T., Schmidt M., Hornbostel S. Assessing the effects of the German Excellence Initiative with bibliometric methods. *Scientometrics*, 2016, no. 109, pp. 2217–2239. DOI: 10.1007/s11192-016-2090-3.
39. Gehlke A., Hachmeister C.-D., Hüning L. Der CHE Numerus Clausus-Check 2019/20. Eine Analyse des Anteils von NC-Studiengängen in den einzelnen Bundesländern. CHE Arbeitspapier, 2019, no. 223, 41 S.
40. Bloch R., Mitterle A. On stratification in changing higher education: the «analysis of status» revisited. *Higher Education*, 2017, no. 73 (6), pp. 929–946. DOI: 10.1007/s10734-017-0113-5.
41. Bloch R., Kreckel R., Mitterle A., Stock M. Stratifications of higher education in Germany. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2014, no. 17 (suppl. 3), pp. 243–261. DOI 10.1007/s11618-014-0531-4.
42. Mitterle A., Reisz R. D., Stock M. Vertical differentiation within the private higher education sector: An explorative study of stratification in German higher education. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2018, no. 21 (3), pp. 671–691. DOI: 10.1007/s11618-017-0803-x.
43. Yudkevich M. Diversity and uniformity in the structure of Russian postsecondary education. In: Ph. G. Altbach, L. Reisberg, H. Wit (eds.), *Responding to massification. Global perspectives on higher education*, Rotterdam, Sense Publishers, 2017, pp. 127–139. DOI: 10.1007/978-94-6351-083-7_11.
44. Zymek B. Prozesse der Internationalisierung Bildungssystem. Von der Beharrungskraft und Auflösung nationaler Strukturen und Mentalitäten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2009, no. 55 (2), S. 175–193.

References

1. Altbach P. G. Responding to massification. In: P. G. Altbach, L. Reisberg, H. Wit (eds.), *Responding to massification. Global perspectives on higher education*, Rotterdam, Sense Publishers, 2017, pp. 1–12. (In Eng.). DOI: 10.1007/978-94-6351-083-7_1.
2. Triventi M. The role of higher education stratification in the reproduction of social inequality in the labor market. *Research in Social Stratification and Mobility*, 2013, no. 32(1), pp. 45–63. (In Eng.). DOI: 10.1016/j.rssm.2013.01.003.
3. Reimer D., Pollak R. Educational expansion and its consequences for vertical and horizontal inequalities in access to higher education in West Germany. *European Sociological Review*, 2010, no. 26(4), pp. 415–430. (In Eng.). DOI: 10.1093/esr/jcp029.
4. Lee S. J., Müller L. Institutional stratification and its effects on wages of higher education graduates in Germany and South Korea. *European Journal of Higher Education*, 2019, no. 9 (4), pp. 433–451. (In Eng.). DOI: 10.1080/21568235.2019.1666290.
5. Münch R., Schäfer L. O. Rankings, diversity and the power of renewal in science: A comparison between Germany, the UK and the US. *European Journal of Education*, 2014, no. 49 (1), pp. 60–76. (In Eng.). DOI: 10.1111/ejed.12065.
6. Krüger H. H., Helsper W., Sackmann R., Breidenstein G., Bröckling U., Kreckel R., Mierendorff J., Stock M. Mechanismen der Elitebildung in deutschen Bildungssystem Ausgangslage, Theoriediskurse, Forschungsstand. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2012, no. 15 (2), S. 327–343. (In Ger.). DOI: 10.1007/s11618-012-0271-2.
7. Bloch R., Kreckel R., Mitterle A., Stock M. Stratification through internationality in German higher education. In: C. Maxwell, U. Deppe, H.-H. Krüger, W. Helsper (Eds.), *Elite education and internationalisation: From the early years to higher education*, Palgrave Macmillan, 2017, pp. 257–278. (In Eng.). DOI: 10.1007/978-3-319-59966-3.
8. Protsch P., Solga H. The social stratification of the German VET system. *Journal of Education and Work*, 2016, no. 29 (6), pp. 637–661. (In Eng.). DOI: 10.1080/13639080.2015.1024643.
9. Allmendinger J. Educational systems and labor market outcomes. *European Sociological Review*, 1989, no. 5 (3), pp. 231–250. (In Eng.). DOI: 10.1093/oxfordjournals.esr.a036524.
10. Teichler U. Hochschulstrukturen im Umbruch. Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten. Frankfurt; New York: Campus, 2005. 372 S. (In Ger.).
11. Kreckel R. Zwischen Spitzenforschung und Breitenausbildung. Strukturelle Differenzierungen an

- deutschen Hochschulen im internationalen Vergleich. In: H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R. T. Kramer, J. Budde (eds.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*, Wiesbaden, VS-Verlag für Sozialwissenschaften, 2010, S. 235–256. (In Ger.).
12. Wolter A. The expansion and structural change of postsecondary education in Germany. In: P. G. Altbach, L. Reisberg, H. Wit (eds.), *Responding to massification*, 2017, S. 115–126. (In Eng.). DOI: 10.1007/978-94-6351-083-7_10.
13. Teichler U. 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*, Rotterdam, Sense Publishers, 2009, pp. 155–181. (In Eng.). DOI: 10.1163/9789087908164_011.
14. Kreckel R., Stock M. Hochschulbildung, akademische Forschung, vertikale Differenzierung: historische Entwicklungspfade in Deutschland, Frankreich und den USA, 2018, available at: https://www.researchgate.net/publication/325596919_Hochschulbildung_akademische_Forschung_vertikale_Differenzierung_Historische_Entwicklungspfade_in_Deutschland_Frankreich_und_den_USA (accessed 01.11.2019). (In Ger.).
15. Altbach P. G. *Global perspectives on higher education*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2016. 352 p. (In Eng.).
16. Knyazev E. A., Drantusova N. V. Differentsiatsiya v vysshem obrazovanii: osnovnye kontseptsii i podkhody k izucheniyu [Differentiation in higher education: the main concepts and approaches to study]. *University Management: Practice and Analysis*, 2012, no. 5, pp. 43–52. (In Russ.).
17. Clark B. R. Academic differentiation in national systems of higher education, *Comparative Education Review*, 1978, no. 22 (2), pp. 242–258. (In Eng.).
18. Unangst L. Diversification and differentiation in postsecondary education: What the research shows. In: Ph. G. Altbach, L. Reisberg, H. Wit (eds.), *Responding to massification. Global perspectives on higher education*, Rotterdam, Sense Publishers, 2017, pp. 13–25. (In Eng.). DOI: 10.1007/978-94-6351-083-7_2.
19. Platonova D. P. Gorizontal'naya i vertikal'naya differentsiatsiya sistemy vysshego obrazovaniya v Rossii [Horizontal and vertical diversity in Russian higher education]. *University Management: Practice and Analysis*, 2015, no. 4, pp. 19–30. (In Russ.).
20. Hartmann M. *Eliten und Macht in Europa. Ein internationaler Vergleich*. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt, 2007, 268 S. (In Ger.).
21. *Hochschulen in Zahlen 2019*, available at: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-06-Hochschulsystem/Statistik/2018-05-17_Final_fuer_Homepage_2018.pdf (accessed 02.02.2020). (In Ger.).
22. Leuze K. How structure signals status: Institutional stratification and the transition from higher education to work in Germany and Britain. *Journal of Education and Work*, 2011, no. 24(5), S. 449–475. (In Ger.). DOI: 10.1080/13639080.2011.596524.
23. Kreckel R. Die Forschungspromotion. Internationale Norm und nationale Realisierungsbedingungen. In: N. Huber, A. Schelling, S. Hornbostel (Hrsg.), *Der Dokortitel zwischen Status und Qualifikation*, IFQ-Working Paper, 2012, no. 12, S. 141–160. (In Ger.).
24. Kant I. *Der Streit der Fakultäten*. Leipzig: Verlag Philipp Reclam, 1984. 152 S. (In Ger.).
25. Stichweh R. Die Universalität wissenschaftlichen Wissens. In: K. Gloy, R. Zur Lippe (hg.), *Weisheit – Wissen – Information*, Göttingen, V&R Unipress, 2005, S. 177–191. (In Ger.).
26. Statistisches Bundesamt, *Bildung und Kultur: nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen 1980–2018*. Wiesbaden: Metzler-Poeschel, 2002, 678 S., available at: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/kennzahlen-nichtmonetaer-2110431187004.pdf;jsessionid=00CE1677CA0E46F1921F1C75936E8397.internet742?__blob=publicationFile (accessed 31.01.2020). (In Ger.).
27. Ananin D. P. Netraditsionnye studenty v sisteme vysshego obrazovaniya Germanii [Non-traditional students in German higher education system]. *Prepodavatel XXI vek* [Lecturer of 21st century], 2017, no. 2, pp. 31–41. (In Russ.).
28. Trow M. Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In: J. J. F. Forest, P. G. Altbach (eds.), *International Handbook of Higher Education*, New York, 2006, vol. 1, pp. 243–280. (In Eng.). DOI: 10.1007/978-1-4020-4012-2_13.
29. OECD, *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, 2017. 453 p. (In Eng.). DOI: 10.1787/eag-2017-en.
30. Müller W., Pollak R. Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In: R. Becker, W. Lauterbach (eds.), *Bildung als Privileg*, Wiesbaden, Springer Verlag für Sozialwissenschaften, 2007, S. 305–344. (In Ger.). DOI: 10.1007/978-3-531-90339-2_11.
31. Hüther O., Krücken G. *Higher education in Germany. Recent developments in an international perspective*. Cham: Springer, 2018. 263 p. (In Eng.). DOI: 10.1007/978-3-319-61479-3.
32. Schubert F., Engelage S. Bildungsexpansion und berufsstruktureller Wandel. In: A. Hadjar, R. Becker (hg.), *Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen*, Wiesbaden, VS Verlag, 2006, S. 93–121. (In Ger.).
33. Schimank U. *Hochschulforschung im Schatten der Lehre*. Frankfurt a. M.; New York: Campus, 1995. 364 S. (In Ger.).
34. Schimank U., Winnes M. Jenseits von Humboldt? Entwicklungspfade des Verhältnisses von Forschung und Lehre in verschiedenen europäischen Hochschulsystemen. In: E. Stöltzing, U. Schimank (hrsg.), *Die Krise der Universitäten*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 2001, S. 295–325. (In Ger.).
35. Pressemitteilung Nr. 026 vom 21. Januar 2020. Statistisches Bundesamt, available at: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2020/01/PD20_026_213.html (accessed 31.01.2020). (In Ger.).
36. *Schulabsolventinnen/-absolventen und Schulabgänger/-innen nach Art des Abschlusses*, available at: <https://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/Tabelle-2.3.14.html> (accessed 31.01.2020). (In Ger.).

37. Kreckel R. Rahmenbedingungen von Hochschulpolitik in Deutschland. In: D. Simon u. a. (hrsg.), *Handbuch Wissenschaftspolitik*, Wiesbaden, Springer VS, 2016, 2 Aufl., S. 59–77. (In Ger.).
38. Möller T., Schmidt M., Hornbostel S. Assessing the effects of the German Excellence Initiative with bibliometric methods, *Scientometrics*, 2016, no. 109, pp. 2217–2239. (In Eng.). DOI: 10.1007/s11192-016-2090-3.
39. Gehlke A., Hachmeister C.-D., Hüning L. Der CHE Numerus Clausus-Check 2019/20. Eine Analyse des Anteils von NC-Studiengängen in den einzelnen Bundesländern. CHE Arbeitspapier, 2019, no. 223, 41 S. (In Ger.).
40. Bloch R., Mitterle A. On stratification in changing higher education: the «analysis of status» revisited, *Higher Education*, 2017, no. 73 (6), pp. 929–946. (In Eng.). DOI: 10.1007/s10734-017-0113-5.
41. Bloch R., Kreckel R., Mitterle A., Stock M. Stratifications of higher education in Germany, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2014, no. 17 (suppl. 3), S. 243–261. (In Ger.). DOI 10.1007/s11618-014-0531-4.
42. Mitterle A., Reisz R. D., Stock M. Vertical differentiation within the private higher education sector: An explorative study of stratification in German higher education, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2018, no. 21(3), S. 671–691. (In Ger.). DOI: 10.1007/s11618-017-0803-x.
43. Yudkevich M. Diversity and Uniformity in the Structure of Russian Postsecondary Education. In: Ph. G. Altbach, L. Reisberg, H. Wit (eds.), *Responding to massification. Global perspectives on higher education*, Rotterdam, Sense Publishers, 2017, pp. 127–139. (In Eng.). DOI: 10.1007/978-94-6351-083-7_11.
44. Zymek B. Prozesse der Internationalisierung Bildungssystem. Von der Beharrungskraft und Auflösung nationaler Strukturen und Mentalitäten, *Zeitschrift für Pädagogik*, 2009, no. 55 (2), S. 175–193. (In Ger.).

Рукопись поступила в редакцию 18.12.2019
Submitted on 18.12.2019

Принята к публикации 18.02.2020
Accepted on 18.02.2020

Информация об авторах / Information about the authors

Ананин Денис Павлович – кандидат педагогических наук, научный сотрудник Института институциональных исследований Высшей школы экономики; dananin@hse.ru.

Крекель Райнхард – доктор философии, заслуженный профессор Института социологии Галле-Виттенбергского университета им. Мартина Лютера; reinhard.kreckel@soziologie.uni-halle.de.

Denis P. Ananin – PhD (Pedagogy), Research Fellow of the Center for Institutional Studies, Higher School of Economics; dananin@hse.ru.

Reinhard Kreckel – Dr. phil., Professor emeritus of Institute of Sociology, Martin Luther University Halle-Wittenberg; reinhard.kreckel@soziologie.uni-halle.de.

* Материал подготовлен при использовании публикации:

Kreckel R., Stock M. Hochschulbildung, akademische Forschung, vertikale Differenzierung: historische Entwicklungspfade in Deutschland, Frankreich und den USA, Preprint, June 2018. URL: https://www.researchgate.net/publication/325596919_Hochschulbildung_akademische_Forschung_vertikale_Differenzierung_Historische_Entwicklungspfade_in_Deutschland_Frankreich_und_den_USA (дата обращения: 01.12.2019).