

August 1999



# KURZINFORMATION

HOCHSCHUL - INFORMATIONEN - SYSTEM, GOSERIEDE 9, 30159 HANNOVER, TEL. 0511/1220-0

**A 4 / 99**

**Von der Schule über das Studium in den Beruf ?**

Dokumentation einer Veranstaltung im Rahmen  
des HIS-Informationen- und Schulungsprogramms 1999  
am 15. und 16. Juni 1999 in der Fachhochschule Hannover

# Von der Schule über das Studium in den Beruf?

## Dokumentation einer HIS-Veranstaltung

Inhalt	Seite
0. Zusammenfassung.....	1
1. Zur Veranstaltung <i>Dr. Heinz Griesbach, HIS Hannover</i> .....	2
2. Programm .....	4
3. Kurzfassung der Vorträge	
3.1 Wissensgesellschaft, Bildungswesen, Schule	
3.1.1 Gesellschaftliche Veränderungen auf dem Weg zur Wissen- gesellschaft und Herausforderungen an das Bildungssystem <i>Dr. Heimfrid Wolff, Prognos Basel</i> .....	5
3.1.2 Strategisch wichtige Veränderungen im Ausbildungsverhalten von Schülern und Konsequenzen für den Hochschulzugang <i>Prof. Dr. André Wolter, Technische Universität Dresden</i> .....	10
3.2 Hochschulzugang im Wandel	
3.2.1 Hinweise aus der amtlichen Hochschulstatistik auf verändertes Verhalten beim Hochschulzugang und während des Studiums <i>Martin Beck, Statistisches Bundesamt Wiesbaden</i> .....	23
3.2.2 Veränderungen von (Aus-)Bildungsstrategien der Studienbe- rechtigten und Studienanfänger <i>Dr. Karl Lewin, HIS Hannover</i> .....	27
3.3 Studienstrategien im Wandel	
3.3.1 Was erwarten Studierende vom Bachelor und Master? <i>Dr. Christoph Heine, HIS Hannover</i> .....	34
3.3.2 Studienabbruch - ein Hinweis auf die Reform der Studienge- staltung? <i>Dr. Ulrich Heublein, HIS Hannover</i> .....	44
3.3.3 Veränderungen der Studienorganisation durch vermehrten Einsatz von Multimedia im Studium <i>Thomas Sand, HIS Hannover</i> .....	51
3.3.4 Veränderungen der Lebenswelt der Studierenden <i>Jörg Gapski, Thomas Köhler, Dr. Martin Lähnemann, Universität Hannover</i> .....	57

### 3.4 Wandel der Institution Hochschule

- 3.4.1 Systemimmanenter Differenzierungsdruck auf das Hochschulsystem  
*Prof. Dr. Hans Brinckmann, Präsident der Universität - Gesamthochschule Kassel* .....66
- 3.4.2 Die Studienstruktur der Zukunft - Ein verträgliches Nebeneinander traditioneller und neuer Formen der Studiengestaltung  
*Prof. Dr. Evelies Mayer, Staatsministerin a.D., Technische Universität Darmstadt*.....77
- 3.4.3 Hochschulabsolventen zwischen wissenschaftlicher Bildung und beruflicher Qualifikation  
*Karl-Heinz Minks, HIS Hannover* .....83
- 3.4.4 Hochschulabsolventen in Europa - zukunftsfähig oder defizitär qualifiziert? Ergebnisse einer europäischen Hochschulabsolventenstudie  
*Harald Schomburg, Wissenschaftszentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität - Gesamthochschule Kassel*.....95

## **0. Zusammenfassung**

Dieser Beitrag dokumentiert eine Seminarveranstaltung im Rahmen des HIS-Informations- und Schulungsprogramms 1999 zu dem Thema „Von der Schule über das Studium in den Beruf?“ durch Kurzfassungen der gehaltenen Vorträge. Das Fragezeichen als Bestandteil des Themas soll darauf hinweisen, daß „Königswege“ der Vergangenheit absolet geworden sind und sich viele Wege für Studienberechtigte und Studierende - teilweise noch während des Studiums - in den Beruf eröffnet haben. In der Veranstaltung sollte - ohne Anspruch auf Vollständigkeit - aufgezeigt werden, welche Wege das sind, welche Rolle dabei Veränderungen der Gesellschaft, des Bildungssystems, der Hochschulen, Ausbildungs- und Lehrkonzepte sowie des Verhaltens der Beteiligten dabei spielen. Dabei sollten die Thesen und Feststellungen durch Ergebnisse der Emperie belegbar oder zumindest als wahrscheinlich abschätzbar sein. Es war auch Ziel der Veranstaltung, von HIS ermittelte empirische Ergebnisse mit Ergebnissen anderer im Bildungs- und Hochschulbereich tätiger Institutionen zusammenzuführen und diese in größere Zusammenhänge der Veränderung von Bildungs- und Hochschulsystem einzuordnen.

So werden Ergebnisse zur Entwicklung der Wissensgesellschaft, zu Veränderungen des Bildungssystems, zu Entwicklungen im Schulbereich, des Hochschulzugangs, zu Hintergründen und Auswirkungen der Einführung gestufter Studienstruktur in Deutschland, zu Fragen des Studienabbruchs und der zunehmenden Nutzung von Multimedia ebenso angesprochen wie Wirkungen sich verändernder Organisationsformen der Hochschulen und die Bedeutung berufsorientierter Ausbildung von Hochschulabsolventen.



# 1. Zur Veranstaltung

*Dr. Heinz Griesbach, HIS Hannover*

Durch diesen Beitrag wird eine Veranstaltung dokumentiert, die im Rahmen des HIS- Informations- und Schulungsprogramms 1999 am 15. und 16. Juni 1999 in der Fachhochschule Hannover durchgeführt worden ist. An der Veranstaltung haben etwa 70 Personen aus Wissenschaftsministerien, Hochschulen und hochschulübergreifenden Planungsinstitutionen für den Hochschulbereich, die Zielgruppe, auf die hin die Veranstaltung orientiert worden war, teilgenommen. Die Referenten der Veranstaltung haben den Wunsch des Veranstalters erfüllt und ihre Beiträge für diese Veröffentlichung schriftlich ausgearbeitet. Für diese zusätzliche Leistung dankt HIS ebenso wie für die Mitwirkung während der Veranstaltung.

Bei dem Thema „Von der Schule über das Studium in den Beruf?“ ist das Fragezeichen wichtig. Es soll zum einen darauf hinweisen, daß es nicht nur Ziel der Veranstaltung war, die sich im Laufe der Zeit immer stärker differenzierenden Bildungsbiographien von Studienberechtigten und Studierenden zu betrachten und zu analysieren, sondern auch die sich in letzter Zeit besonders schnell verändernden Rahmenbedingungen im Hochschulbereich und deren sich abzeichnenden empirisch nachvollziehbaren oder sich andeutenden Auswirkungen. Zum anderen soll dieses Fragezeichen auch darauf hinweisen, daß nicht nur die als „Königsweg“ zu bezeichnenden Bildungsbiographien zu berufsfähigen Qualifikationen führen, sondern daß sich dafür heute viele Möglichkeiten anbieten, die beachtenswert sind. Selbst Bildungsbiographien, die früher als gebrochene Lebensläufe - z.B. durch Studienabbruch - bezeichnet worden wären, erweisen sich teilweise als arbeitsmarktfähig, ohne sie freilich im entferntesten als nachahmenswert und wünschbar zu klassifizieren.

Die Hintergründe für die sich vollziehenden oder zielgerichtet vorzunehmenden Veränderungen des Bildungssystems sind sehr vielfältig. Im Vordergrund der gegenwärtigen Diskussionen werden vor allem schnelle Fortschritte in der Informations- und Kommunikationstechnologie und deren rasche, umfassende Anwendung und Nutzung, die zunehmende Bedeutung des Wissens, das zunehmend als (zusätzlicher) Produktionsfaktor neben Arbeit und Kapital gewertet wird, sowie die Globalisierung in Verbindung mit intensiver werdender Vernetzung von Unternehmen, Volkswirtschaften, Kulturen und Gesellschaften und dadurch ausgedehntem weltweiten Wettbewerb auf allen Ebenen genannt.

Weniger thematisiert werden Veränderungen von Wertvorstellungen und Verhaltensweisen von Menschen, hier insbesondere von Eltern und Schülern, die nicht zuletzt durch die zuvor skizzierten, eher globalen Veränderungen, die Unsicherheiten mit sich bringen, ausgelöst werden. Es gibt z.B. Anzeichen, daß Eltern und Schüler bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt der Schulausbildung unter dem Eindruck der zunehmenden Unsicherheit und unter Beachtung gegenwärtiger Arbeitsmarktbedingungen für die verschiedensten Berufe - nicht nur akademische - Entscheidungen treffen, die richtungsweisend sind für weit in der Zukunft sich vollziehende nachschulische Qualifikation, teilweise unter völlig anderen Bedingungen als denen, die erwartet werden. Durch solche Festlegungen werden zukunftsorientierte Entscheidungen zu Zeitpunkten, in denen Zukunftsszenarien besser überschaubar sind, weil gegenwartsnäher, zumindest erschwert, wenn nicht sogar unmöglich gemacht. Diese Phänomene bedürfen meines Erachtens sehr viel größerer Beachtung in den Diskussionen um Reformen des Bildungssystems, vor allem auch durch intensivere Forschung, um eindeutige empirische Nachweise führen zu können.

Solche Hintergrundzusammenhänge sind bisher besonders deutlich herausgearbeitet worden im Zusammenhang mit dem sog. Ingenieurdialog, den das Bundesministerium für Bildung und Forschung mit Vertreterinnen und Vertretern der Ingenieurverbände, der Wirtschaft, der Hochschulen, der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, der Hochschulrektorenkonferenz und der Kultusministerkonferenz führt. Dieser Ingenieurdialog befaßt sich mit Zielrichtung und Maßnahmen zur Erhöhung der At-

traktivität des Ingenieurstudiums. Dafür ist nicht nur eine Reform der Curricula der Ingenieurstudiengänge zur fachlichen Entspezialisierung und zur Integration von sog. soft skills erforderlich, sondern auch eine Verstärkung des Themas Technik im Schulunterricht und eine Vermittlung der Bedeutung von Technik als Grundlage wirtschaftlichen Wohlergehens an breite Bevölkerungsschichten, um eine positive Einstellung zur Technik zu bewirken. Dies sind u.a. Ergebnisse von zwei Konferenzen in USA und Deutschland, die HIS und C\*R\*I\*S (Center for Research on Innovation and Society Santa Barbara und Berlin) organisiert und durchgeführt haben. Die Ergebnisse und Erfahrungen dieser Konferenzen<sup>1</sup> waren u.a. Anlaß, die Themenstellung durch die hier dokumentierte Veranstaltung zu erweitern, d.h. aus dem unmittelbaren Fachbezug herauszulösen und damit auch zu verallgemeinern. Ein Verlust an Konkretheit, durch die die Ergebnisse der Konferenzen und die Diskussion zum Ingenieurstudium gekennzeichnet ist, wurde bewußt in Kauf genommen, um fachübergreifende, eher allgemeine Trends und Tendenzen aufzuspüren, darzustellen und zu analysieren.

Zusammenfassend war es also Ziel der hier dokumentierten Seminarveranstaltung, möglichst aktuelle, vorwiegend empirische Ergebnisse zum Thema der Veranstaltung im weitesten Sinne zusammenzutragen. Es sollten Trends und Tendenzen zur Veränderung des Bildungssystems dargestellt und im Hinblick auf die Erfüllung zukunftsorientierter Anforderungen an das Bildungssystem eingeordnet und bewertet werden. Dabei sollten Ergebnisse aus HIS-Untersuchungen unter diesem Blickwinkel neu aufbereitet und analysiert sowie mit Ergebnissen anderer Einrichtungen, die Informationen und Analysen für den Hochschulbereich bereitstellen, dargeboten werden.

Als Programmverantwortlicher war mir von vornherein bewußt, daß dies bei einer knapp 1 ½-tägigen Veranstaltung nicht in den wünschenswerten und notwendigen umfassenden Systemzusammenhängen erfolgen konnte, sondern eher fragmentarisch bleiben mußte. Reaktionen von Teilnehmern zeigen, daß dennoch neue Erkenntnisse, neue Sichtweisen und neue Anregungen vermittelt werden konnten. Mit der Veranstaltung ist von vornherein angestrebt worden, durch die Präsentation von Fakten und Meinungen und die Darstellung begründeter Einschätzungen und subjektiver Bewertungen zu eigenem Denken anzuregen. Die Darbietung perfekter Lösungen ist in politischen Feldern nicht angebracht bzw. nicht möglich, vor allem auch nicht Aufgabe von HIS.

---

<sup>1</sup> - Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Neue Ansätze für Ausbildung und Qualifikation von Ingenieuren - Herausforderungen und Lösungen aus transatlantischer Perspektive; Bonn 1999 und  
 - Karl-Heinz Minks, Christoph Heine, Karl Lewin: Ingenieurstudium - Daten, Fakten, Meinungen; HIS Hochschul-Informationen-System (Hrsg.), Hannover 1998.

## 2. Programm

Die Veranstaltung verlief nach folgendem Programm:

- Begrüßung und Einführung *Dr. Heinz Griesbach, HIS*

### **Wissengesellschaft, Bildungswesen und Schule**

- Gesellschaftliche Veränderungen auf dem Weg zur Wissensgesellschaft und Herausforderungen an das Bildungssystem *Dr. Heimfrid Wolff, Prognos*
- Strategisch wichtige Veränderungen im Ausbildungsverhalten von Schülern und Konsequenzen für den Hochschulzugang *Prof. Dr. Andrä Wolter, TU Dresden*

### **Hochschulzugang im Wandel**

- Hinweise aus der amtlichen Hochschulstatistik auf verändertes Verhalten beim Hochschulzugang und während des Studiums *Martin Beck, Statistisches Bundesamt*
- Veränderungen von (Aus-)Bildungsstrategien der Studienberechtigten und Studienanfänger *Dr. Karl Lewin, HIS*

### **Studienstrategien im Wandel**

- Was erwarten Studierende von Bachelor und Master? *Dr. Christoph Heine, HIS*
- Studienabbruch - ein Hinweis auf die Reform der Studiengestaltung? *Dr. Ulrich Heublein, HIS*
- Veränderungen der Studienorganisation durch vermehrten Einsatz von Multimedia im Studium *Thomas Sand, HIS*
- Veränderungen der Lebenswelt der Studierenden *Jörg Gapski, Thomas Köhler, Martin Lähnemann, Universität Hannover*

### **Wandel der Institution Hochschule**

- Systemimmanenter Differenzierungsdruck auf das Hochschulsystem *Prof. Dr. Hans Brinckmann, Universität - Gesamthochschule Kassel*
- Die Studienstruktur der Zukunft. Ein verträgliches Nebeneinander traditioneller und neuer Formen der Studiengestaltung *Prof. Dr. Evelies Mayer, TU Darmstadt*
- Hochschulabsolventen zwischen wissenschaftlicher Bildung und beruflicher Qualifikation *Karl-Heinz Minks, HIS*
- Hochschulabsolventen in Europa - zukunftsfähig oder defizitär qualifiziert? *Harald Schomburg, Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, Universität - Gesamthochschule Kassel*

Moderation: *Dr. Heinz Griesbach, HIS*  
*Dr. Klaus Schnitzer, HIS*



### 3. Kurzfassungen der Vorträge

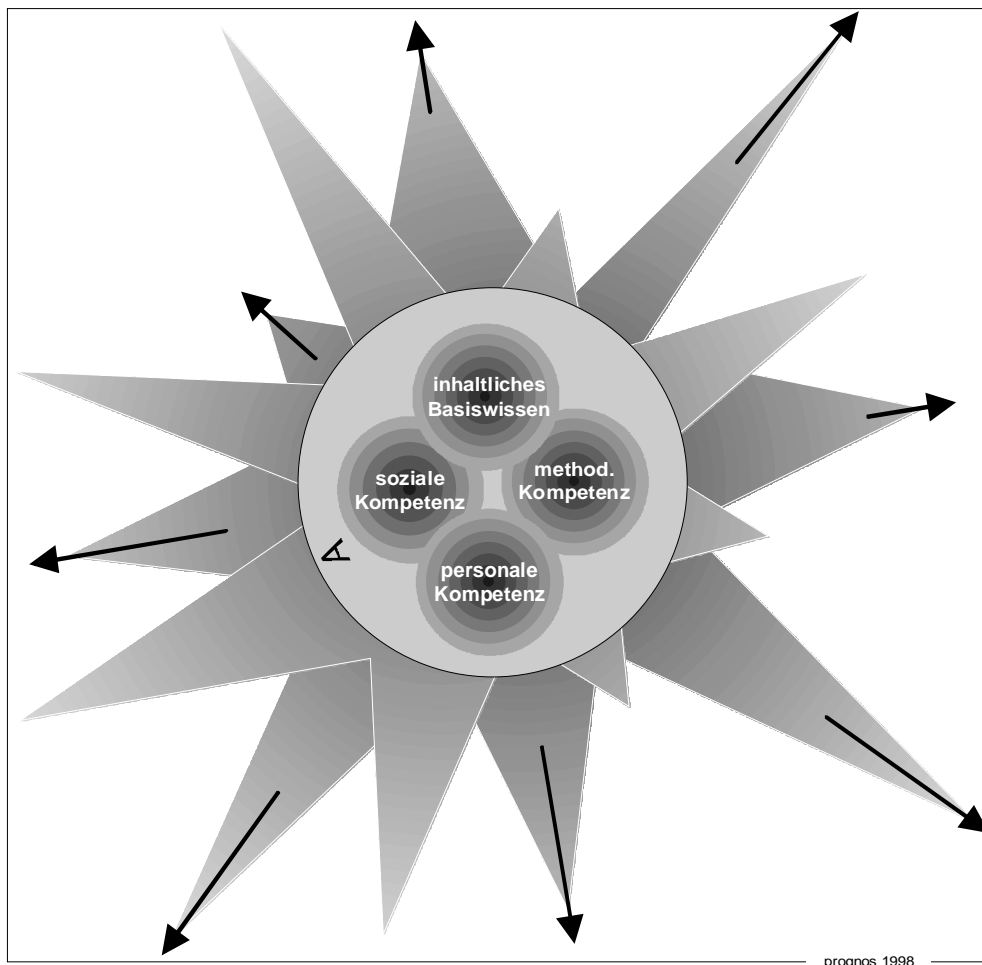
#### 3.1 Wissensgesellschaft, Bildungswesen, Schule

##### 3.1.1 Gesellschaftliche Veränderungen auf dem Weg zur Wissensgesellschaft und Herausforderungen an das Bildungssystem

*Dr. Heimfrid Wolff, Prognos Basel*

(1) Die Ergebnisse des **Wissensdelphi** zeigen eine Fülle an vorhandenem, sich ständig umschichtendem, unterschiedlich vernetzendem und neu hinzukommendem Wissen. Dadurch wächst die Gefahr, dass das vorhandene Wissen wegen seiner Fülle, Entwicklungsdynamik, Differenzierung und Spezialisierung trotz Einsatz moderner Informations- und Kommunikationstechnologien immer schwerer zu erschließen sein wird. Denn Wissen kann nur dort handlungsrelevant und für die Gestaltung der Zukunft genutzt werden, wo Menschen es bewusst oder unbewusst ihrem tatsächlichen Verhalten zugrunde legen. Dies macht die Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen zu einer entscheidenden Herausforderung für die Gestaltung des Wegs in die Zukunft.

**Abbildung 1:** Dualität zwischen Allgemein- und Spezialwissen



(2) Bei der kontinuierlichen Erschließung von Wissen ist in einem ersten Zugriff zu un-

terscheiden zwischen dem Allgemeinwissen, das für die Alltagsbewältigung, die Kommunikation und das soziale Handeln benötigt wird und dem Spezialwissen, das der fachlichen Arbeit und der Lösung konkreter Aufgaben dient (vgl. Abb. 1). Dabei erhält das **Allgemeinwissen** nach einhelliger Einschätzung der Experten des Wissensdelphi (im übrigen auch gestützt durch die Expertenmeinung im Bildungsdelphi) eine **neue Funktionalität**. Die künftige Gesellschaft (oft als „Wissensgesellschaft“ bezeichnet) braucht es

- für den Zugang zu dem heterogener werdenden Spektrum des Wissens (**Einstiegsfunktion**),
- für die gegenseitige Verständigung und als Klammer zur Erschließung von Spezialwissen (**kommunikative Funktion**),
- für die Orientierung in der Informationsflut, um neue Informationen mit bisherigen verknüpfen und ihren relativen Wert beurteilen zu können (**Bewertungsfunktion**).

(3) Die neue Funktionalität von Allgemeinwissen in der „Wissensgesellschaft“ legt die Weiterentwicklung der herkömmlichen Vorstellungen von **Allgemeinbildung** nahe. Als Quintessenz nicht nur des Wissensdelphi sondern in weiten Teilen auch des Bildungsdelphi müssen folgende Aspekte steigendes Gewicht gewinnen:

- **Persönliche Fähigkeiten** zum Umgang mit Wissen: Neugier, Offenheit, Fähigkeit zur Beurteilung und Einordnung, Selbstmanagement, Entscheidung, Planung und Organisation.
- **Kommunikative Kompetenzen**: Sprachliche Ausdrucksfähigkeit, Teamfähigkeit, Moderation, Selbstdarstellung, persönlicher Umgang innerhalb von Partnerschaft und sozialen Beziehungen.
- **Gesellschaftlich-ethische Orientierung**: Soziale Verantwortung und Toleranz, Rücksicht, Solidarität, Umgang mit anderen Kulturen und Generationen.
- **Allgemeine Grundlagen und Kulturtechniken**: Fremdsprachenkenntnisse, klassische Kulturtechniken, Logik, Kreativtechniken, Umgang mit neuen Informationstechniken.
- **Inhaltliches Grundlagen- und Problemwissen**: Grundlagen zur geschichtlichen, naturwissenschaftlichen, geistigen und wirtschaftlich-sozialen Entwicklung im Zusammenhang mit aktuellen Problemen wie Bildung und Beruf, Ökologie, europäische Integration und weltweite Abhängigkeiten.

(4) Der Bezug zum Bildungssystem drängt sich unmittelbar auf. Der Schwerpunkt des institutionalisierten, von der Gesellschaft insgesamt getragenen und staatlich finanzierten Bildungssystems liegt bei der Vermittlung von Allgemeinwissen. Jede Veränderung in den Curricula, der angewandten Didaktik, der Personalrekrutierung, der Schülersauswahl oder der Organisation wirkt sich daher potentiell auf die Entwicklung des Allgemeinwissens in der Gesellschaft aus. Je nachdem welches Zukunftsbild der „Wissensgesellschaft“ unterlegt wird bzw. welche Anforderungen damit verbunden werden, wird der Beitrag derartiger bildungspolitischer Veränderungen positiv oder negativ ausfallen.

(5) Vor diesem Hintergrund sind die Ergebnisse des Wissensdelphi in eine Form umzusetzen, anhand derer das Zukunftsbild der „Wissensgesellschaft“ in ihren Ausprägungen und Anforderungen beschrieben werden kann und gleichzeitig Wirkungen bildungspolitischer Veränderungen festgemacht werden können.

Die Ergebnisse des Wissensdelphi lassen sich grob strukturiert zu vier Schwerpunkten

(zentralen Einflussfeldern) verdichten, die ausschlaggebend für den Weg in die Zukunft der nachindustriellen Gesellschaft sein werden:

1. Die Entwicklung in Wirtschaft und Arbeitsmarkt.
2. Die Orientierung in vernetzten Lebensbereichen.
3. Die Möglichkeiten zur geistig-kulturellen und sozialen Integration.
4. Die Lernfähigkeit des Bildungssystems im Wechselspiel mit laufenden Veränderungen in der Gesellschaft.

Die Grundüberlegungen zur Bildung dieser Schwerpunkte werden quasi als Resümee des Wissensdelphi im Folgenden dargestellt.

### **Entwicklung in Wirtschaft und Arbeitsmarkt**

(6) Die wirtschaftlich-technische Leistungsfähigkeit der künftigen Gesellschaft ist nach der Einschätzung der Experten im Wissensdelphi eine wichtige, oft auch die entscheidende Triebfeder zur Entwicklung neuen Wissens. Dies gilt für fast alle Wissensgebiete mit überdurchschnittlicher Dynamik<sup>1)</sup> und besonders im Zusammenhang mit der Entwicklung neuer Technologien, der Lösung von Fragen des Umweltschutzes und den Gestaltungsaufgaben in Wirtschaft und Arbeitswelt. Die Entstehung, Weitergabe und Nutzung von Wissen hat hier einen unmittelbar instrumentellen Charakter: die Überwindung wirtschaftlicher Knappheiten, die optimale Nutzung der verfügbaren Ressourcen (natürliche Ressourcen, Sachkapital) und der spezifischen Fähigkeiten der Mitglieder einer Gesellschaft (Nutzung des 'Human Capitals') sind und waren ein klassisches Motiv für die Suche nach neuen Erkenntnissen.

(7) Der Themenbereich Wirtschaft und Arbeitswelt selbst weist nach Einschätzung der Experten im Wissensdelphi eine hohe Wissensdynamik, mithin wachsende Anforderungen an die Umsetzungsgeschwindigkeit von neuen Erkenntnissen auf. Hervorgehoben werden vor allem Fragen im Zusammenhang mit

- der Internationalisierung der Märkte und global agierenden Unternehmen,
- den Auswirkungen der Automatisierung und der Veränderung des Qualifikationsbedarfs,
- der Rolle neuer Kommunikationstechniken und alternativer Arbeitszeitregelungen,
- der Organisation und Gewährleistung der technischen Infrastruktur: Telekommunikation, Verkehr, Versorgung, Entsorgung,
- dem Innovationsmanagement.

(8) Bildung ist vor diesem Hintergrund als eine unverzichtbare Investition in die Erhaltung und Entwicklung von Qualifikationen zur Nutzung und Weiterentwicklung des Wissens zu betrachten. Ein zukunftsfähiges Bildungssystem muss sich den Anforderungen aus Wirtschaft und Arbeitswelt immer wieder stellen. Die Qualifikationsstruktur in der Bevölkerung und ihre Entwicklung ist die Voraussetzung einer nachhaltigen Versorgung der Bevölkerung, bzw. für das Niveau des quantitativen und qualitativen Wohlstands. Auch zeigt sich der Nutzen von Erlerntem bzw. zu Erlernendem am schnellsten in der praktischen Anwendung, d.h. im individuellen Arbeitsumfeld. Der wirtschaftliche Bezug ist daher zugleich ein

---

1) Delphi-Befragung 1996/1998 - „Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft - Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen“, Integrierter Abschlussbericht, S. 19 ff.

unverzichtbarer Motivator für Lernprozesse.

### **Orientierung in vernetzten Lebensbereichen**

(9) Die künftige Gesellschaft wird nach Einschätzung der Experten im Wissensdelphi in weiter wachsendem Maße durch eine steigende Vielfalt, Differenzierung und Spezialisierung von Wissensgebieten und Wissensträgern geprägt sein. Dies schlägt sich zum einen im Charakter der als besonders dynamisch eingeschätzten Wissensgebiete nieder. Mit wenigen Ausnahmen erfordern sie eine fächerübergreifende Zusammenarbeit (z.B. Netzwerktechnologie, Interface Mensch-Maschine, Werkstoffoptimierung, kognitive Prozesse, Automatisierung). Zum anderen steigt der Bedarf an Erkenntnissen über neue Möglichkeiten der Arbeitsteilung und die Wirkungen von Systemvernetzungen (z.B. Kommunikation und Sozialbeziehungen, Anwendung der Mikrosystemtechnik, zelluläre Wechselwirkungen und Signalvermittlungen, umweltgerechtes Wirtschaften/Berücksichtigung ökologischer Abhängigkeiten und Auswirkungen, Informations- und Innovationsmanagement, Möglichkeiten der Kunst zur Vermittlung neuer Erlebniswelten).

(10) Die Differenzierung im Wissen schlägt sich ihrerseits in einer wachsenden Zahl an Ordnungs- und Organisationsstrukturen nieder, die sich als Subsysteme ergänzen und überschneiden, vom Individuum die Fähigkeit erfordern, sich in sich überschneidenden und starkem Wechsel unterworfenen Strukturen orientieren zu können. In der Regel verfolgen die Subsysteme verschiedene Interessen und Zielvorstellungen, unterscheiden sich in ihren Handlungsmöglichkeiten oder orientieren sich an unterschiedlichen Zeithorizonten, was auf individueller Ebene die Beachtung unterschiedlicher kurz-, mittel- und langfristiger Wirkungen des jeweils aktuellen Verhaltens bedingt. Die Subsysteme sind vielfältig vernetzt und überschneiden sich zumindest überall dort, wo sie gemeinsame Mitglieder oder Betroffene haben. Jeder Arbeitnehmer ist zugleich Konsument und Wähler oder gehört zu mehreren Gruppen und Gemeinschaften (Familien, Unternehmen, Vereinen etc.). An ihnen orientiert er sich, sie stützen ihn und helfen ihm bei der Entwicklung der individuellen Lebens- und Erwerbsbiografie. Doch das Nebeneinander und die Konkurrenz unterschiedlicher Wert- und Zeitvorstellungen führen zu Interessengegensätzen und wirken sich auf Erwerb und Nutzung von Wissen aus. Gleichzeitig erschweren sie jedem Mitglied der Gesellschaft die individuelle Orientierung.

(11) Ein zukunftsfähiges Bildungssystem muss die Mitglieder einer Gesellschaft befähigen, ihren Weg in derart vernetzten und sich weiter vernetzenden Strukturen zu finden. Dies zeigt die hohe Bewertung von Elementen der persönlichen Kompetenz (z.B. Beobachten, Probieren, Fragen; Neugier als Voraussetzung für Wissen, Offenheit gegenüber Wissen und Erfahrungen; Nachdenklichkeit, Lernfähigkeit ...) durch die Experten im Wissensdelphi.

### **Geistig-kulturelle und soziale Integration**

(12) Die Verfügbarkeit über Informationen allein reicht nach Einschätzung der Experten im Wissensdelphi in Zukunft immer weniger aus. Um aus Informationen handlungsrelevantes Wissen zu machen, kommt es immer stärker auf ihre Auswahl und Verknüpfung an. Sie gelingt am leichtesten dort, wo gemeinsame Interessen, Ziele oder Problemstellungen den Boden für eine Verständigung über fachliche Grenzen hinweg bilden. Der Bedarf an Interdisziplinarität ist entsprechend bei den Wissensgebieten überdurchschnittlich hoch, bei denen die Experten auch künftig die größte Wissensdynamik erwarten.<sup>2)</sup> Besonders ausgeprägt ist die Spannweite der zu verknüpfenden Wissensgebiet in der Gentechnik und im Umgang mit der Umwelt. Beide Gebiete betreffen existentielle Fragen, deren Beantwortung eines gemeinsamen Lernens und Zusammenführens von Erkenntnissen aus nahezu allen

---

2) Delphi-Befragung 1996/1998, a.a.O., Integrierter Abschlussbericht, S. 32 ff.

Fachrichtungen bedarf.

(13) Je differenzierter und vielfältiger die Wissenslandschaft wird und je weiter die Spezialisierung voranschreitet, umso wichtiger wird die geistig-kulturelle Bezugsebene (Entwicklung einer tragfähigen Wertebasis für den Ausgleich bzw. die Überwindung von Interessengegensätzen) und die soziale Kohärenz (Vermeidung potentieller Konfliktfelder durch Erhöhung von Chancengleichheit und den Ausgleich ungerecht empfundener Einkommens- oder Machtverteilungen). Die geistig-kulturelle Bezugsebene und die soziale Kohärenz sind beide die Basis der zwischenmenschlichen Verständigung wie auch der Suche nach Wegen zu Interessenausgleich und Konfliktregelung, ohne die ein friedliches Zusammenleben und die Befriedigung materieller wie immaterieller menschlicher Bedürfnisse scheitert. Dies zeigt sich bei der Nutzung neuer Medien, im Umgang mit Menschen anderer Herkunft, in der Arbeitswelt oder im Verhalten gegenüber globalen Veränderungen (Mitwirkung zur Erhaltung der äußeren Stabilität durch Beiträge zur Vermeidung internationaler Interessengegensätze und Konflikte).

(14) Die Vernetzung inhaltlichen Wissens setzt entsprechend soziale Kompetenz (d.h. auch Verständnis für Interessengegensätze und kulturelle Unterschiede) voraus. Ein Bildungssystem wird daher nur dann zukunftsfähig sein, wenn es diese Kompetenz zu entwickeln hilft. Wichtige Anknüpfungspunkte sind nach dem Wissensdelphi Fragen der Anfälligkeit für faschistische, totalitäre oder fundamentalistische Bewegungen, aktuelle ethische Fragen im Zusammenhang mit der Gentechnik, der Rationalisierung im Gesundheitswesen, des nachhaltigen Wirtschaftens oder Fragen nach Veränderungen im Qualifikationsbedarf einschließlich der Konsequenzen für Bildung und Ausbildung.

### **Lernfähigkeit des Bildungssystems**

(15) Die künftige Gesellschaft wird durch starke Veränderungen des jeweils gerade handlungsrelevanten Wissens geprägt sein. Je mehr sich die jeweiligen Ausgangsbedingungen verändern (z.B. durch Globalisierung, Systemvernetzungen und die Anwendung neuer Techniken), umso schneller ändert sich das für die weitere Entwicklung benötigte Wissen: bisheriges Wissen wird wertlos, neues gesucht, bereits vergessenes vielleicht wieder gefragt. Doch Wissenserwerb und Bildung sind an die Lernfähigkeit von Menschen gebunden, sie brauchen Lernbereitschaft und Zeit. So wirken sich neue Inhalte und Schwerpunkte in der Allgemeinbildung, dem zentralen Aufgabenbereich des institutionalisierten Bildungssystems, oft erst im Wechsel von Generationen aus.

(16) Theoretisch müsste sich das Bildungssystem stets an dem Qualifikationsbedarf der künftigen Gesellschaft orientieren, wenn die Frage nach dem künftigen Bedarf an Qualifikationen befriedigend zu beantworten wäre. Die künftige Gesellschaft wird aber durch offene Strukturen gekennzeichnet sein. Prognosen wie im Wissensdelphi können hierfür zwar Trends beschreiben und die Risiken der Fehlplanung verringern. Sie enthalten gleichwohl noch viele Unsicherheiten und bedürfen der ständigen Korrektur zur Berücksichtigung neuer Erkenntnisse und unvorhergesehener Entwicklungen.

(17) Ein in die Zukunft wirkendes Bildungssystem braucht daher - neben der Offenheit des Bildungssystems bezüglich individueller Bildungswege - insbesondere eine ausreichend große Flexibilität und Anpassungsfähigkeit gegenüber den sich verändernden Anforderungen in der Gesellschaft. Dies bezieht sich auf alle Dimensionen: die Auswahl der Lerninhalte und -ziele, die Rekrutierung und Weiterentwicklung des Lehrpersonals, die Anwendung alternativer oder neuer didaktischer Konzepte oder die Organisation, Führung und das laufende Controlling in den Bildungseinrichtungen oder der Schulverwaltung. Das institutionalisierte Bildungssystem muss selbst lernfähig und offen sein, wenn es die Offenheit und Lernfähigkeit in der Gesellschaft fördern soll.

### 3.1.2 Strategisch wichtige Veränderungen im Ausbildungsverhalten von Schülern und Konsequenzen für den Hochschulzugang

*Prof. Dr. Andrä Wolter, Technische Universität Dresden*

#### Der Wandel des relativen Schulbesuchs

Die drei wichtigsten Veränderungen, die sich im Ausbildungsverhalten von Schülern und Schülerinnen mit einer bemerkenswerten Kontinuität seit den fünfziger Jahren beobachten lassen, sind weithin bekannt, bilden aber dennoch einen unverzichtbaren Ausgangspunkt für dieses Thema.

- Erstens hat sich ein dramatischer Wandel im Schulwahlverhalten vollzogen, der sich bereits an der ersten zentralen Übergangsstelle in unserem Bildungswesen manifestiert, dem Übergang von der Grundschule (bzw. in manchen Ländern der Orientierungsstufe) in eine der weiterführenden Schulformen in der Sekundarstufe I. In den Klassenstufen 5 bzw. 7 hat sich
  - der Anteil der Volks-/Hauptschule von 79,3 % (1951) auf 23,4 % (1997) vermindert,
  - der Anteil der Realschule dagegen von 5,8 % (1951) auf 25,9 % (1997) erhöht und
  - der Anteil des Gymnasiums von 11,2 % (1951) auf 28,9 % (1997) vergrößert.

Ebenfalls zugenommen hat der Anteil der anderen Schulformen - von 3,7 % (1951), damals im wesentlichen die Sonderschule, auf 21,8 % (1997), heute aus Sonderschulen, Gesamtschulen sowie kombinierten Schultypen zusammengesetzt. Seit etwa fünf Jahren ist das Gymnasium eindeutig zum "Marktführer" (nach einem Wort von Klaus Hurrelmann) unter den Schulformen der Sekundarstufe I geworden. Zwar lassen sich in der Bildungsbeteiligung erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern finden - so variierte die Gymnasialquote (7. Klassenstufe) im Jahr 1997 zwischen 33,3 % (Hamburg, ohne Gesamtschulen) und 25,9 % (Schleswig-Holstein) -, diese betreffen aber weniger den Trend als die Ausprägung der Entwicklung.

Wenn im Thema meines Beitrags von "strategisch wichtigen Veränderungen" die Rede ist, so wäre hier festzuhalten, daß dieser seit beinahe fünf Jahrzehnten beobachtbare Wandel des Schulbesuchs wenig mit der tatsächlichen pädagogischen Qualität der einzelnen Schulformen, auch nichts mit einer zunehmenden Bildungsbeflissenheit der Eltern und Schüler/-innen zu tun hat, sondern in erster Linie die veränderte soziale Reputation und Akzeptanz der Schulabschlüsse spiegelt - soziologisch formuliert: die statusdistributive Funktion von Schulbildung in unserer Gesellschaft, in der Verteilungs- und Zuweisungsprozesse an späteren Übergangsstellen - z.B. beim Zugang zur Berufsausbildung oder beim Übertritt in das Beschäftigungssystem -, die späteren beruflichen Entwicklungsperspektiven, sozialen Lebens- und Zukunftschancen in erster Linie vom nachgewiesenen Bildungserfolg abhängig sind.

- Eine zweite wichtige Veränderung geht weniger vom Verhalten der Schüler/-innen aus als von der Institution Schule, nämlich die ebenfalls seit den fünfziger Jahren beobachtbare innere Entschärfung der gymnasialen Schulkarriere. Das Risiko des vorzeitigen Scheiterns im Gymnasium hat sich erheblich verringert. Nach der niedersächsischen Schulstatistik ist die gymnasiale Erfolgsquote von 43,4 % beim Abiturientenjahrgang 1960 auf über 80 % bei den Entlaßjahrgängen in den neunziger Jahren gestiegen (ohne spätere Übergänger aus der Realschule). Mit anderen Worten: Wer heute in das Gymnasium eintritt, hat eine etwa doppelt so große Chance, auch den Abschluß zu schaffen, als dies vor 40 Jahren der Fall war. Auch hier unterscheiden sich die Bundesländer zwar

im Umfang, aber nicht im Trend der Entwicklung. Das Gymnasium hat offenbar den größten Teil seiner früher so gefürchteten Selektivität verloren. Auch die Zahl der Jahrgangswiederholungen hat im Zeitverlauf abgenommen, in vielen Ländern hat die Realschule inzwischen eine höhere Wiederholerquote als das Gymnasium. Diese Fakten widersprechen der These, das Gymnasium sei überfüllt mit Schülern, die dort vom Scheitern bedroht seien.

- Die dritte zentrale Veränderung ergibt sich sowohl aus dem breiteren Zustrom zum Gymnasium als auch der geringeren Selektivität innerhalb des Gymnasiums, nämlich das beständige Wachstum der sogenannten altersbezogenen Abiturienten- bzw. Studienberechtigtenquote (vgl. *Abbildung 1*). Die vollständige Zeitreihe (ab 1951) gibt das Ausmaß dieser Entwicklung deutlicher wieder als eine Zeitreihe, die nur die letzten zwei Jahrzehnte oder einzelne Jahre berücksichtigt. Danach hat es seit Anfang der fünfziger Jahre nahezu kein Schuljahr oder jedenfalls keine längere Phase gegeben, in dem (bzw. in der) es im folgenden Jahr relativ zum Altersjahrgang nicht mehr Studienberechtigte gab als im Vorjahr. In der langfristigen Betrachtung gibt es auch keine Hinweise darauf, daß das Wachstumstempo abgenommen hat. Eine Trendwende oder wenigstens ein Gipfel der Expansion zeichnet sich ebenfalls nicht ab.

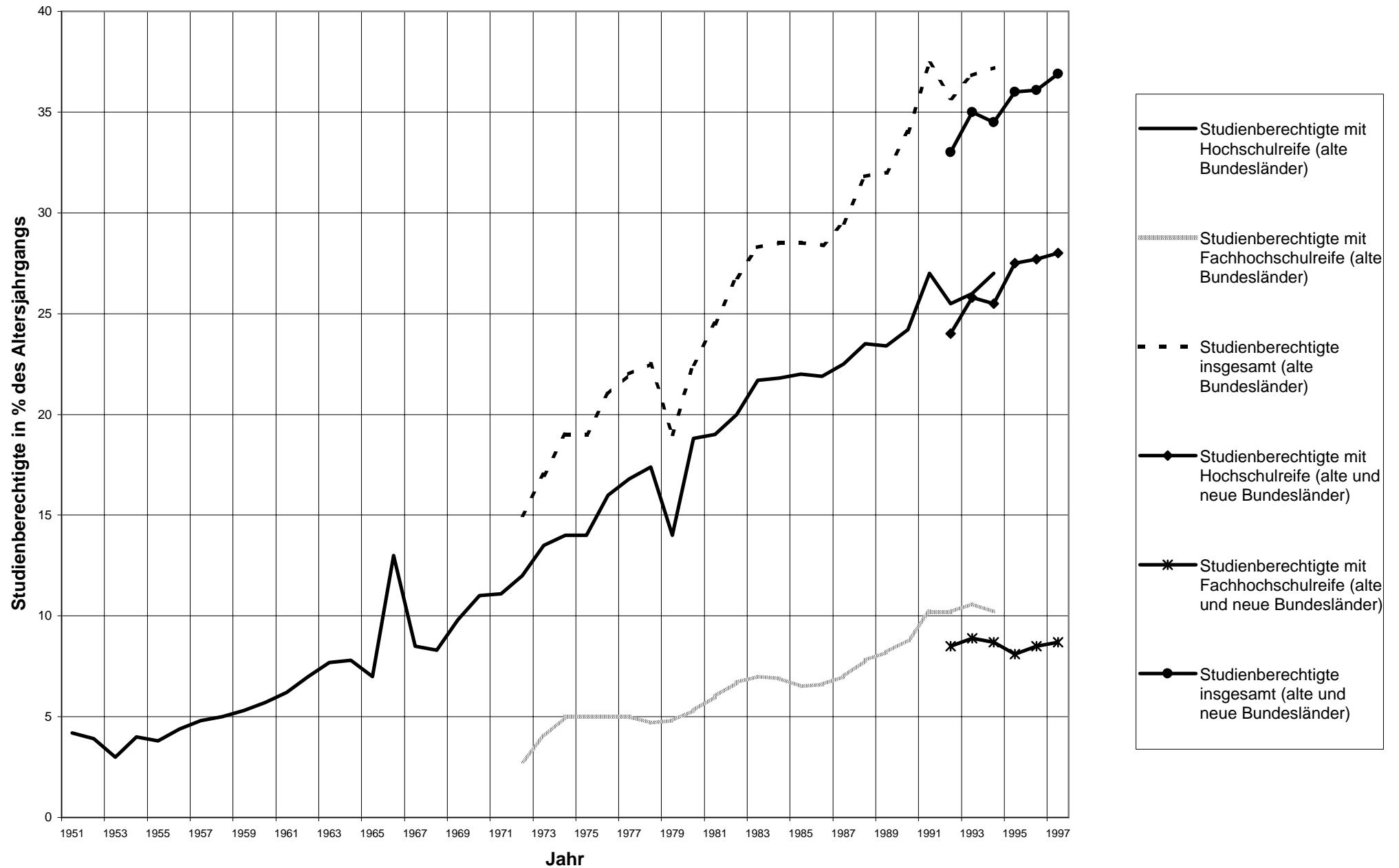
Auch in der Studienberechtigtenquote zeigen sich starke Unterschiede zwischen den Bundesländern. Sie variierte im Jahr 1997, Hochschul- und Fachhochschulreife zusammengekommen, zwischen 48,0 % (Hamburg) und 28,5 % (Bayern). Diese Disparitäten zwischen den Ländern sind allerdings keineswegs allein auf die Schulpolitik zurückzuführen, sondern in erster Linie auf die unterschiedliche Siedlungsstruktur (Urbanisierung) und die Schulversorgung in den einzelnen Ländern. So weisen Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen trotz gänzlich unterschiedlicher Schulpolitik seit vielen Jahren nahezu identische Abiturientenquoten auf. Auch in der langfristigen Entwicklung der Studienberechtigtenquote spiegelt sich ein strategisch bedeutsamer Wandel des Ausbildungsverhaltens, nämlich die veränderte Bedeutung des Abiturs als "Eintrittskarte" für Beruf und Leben (siehe dazu Abschnitt 3).

### **Der Wandel des Schulbesuchs und die Entwicklung des Bildungsbewußtseins**

In der Öffentlichkeit gibt es zwei populäre Erklärungen für den Wandel des Schulbesuchs, zum einen eine falsche Schulpolitik, die alle Schleusen im Schulsystem geöffnet hat, zum anderen ein vermeintlicher Modetrend, ein überzogenes Prestigedenken von Eltern. Wissenschaftlich gesehen sind beide Erklärungen viel zu vordergründig. Vielmehr ist der Wandel des Schulbesuchs und des Ausbildungsverhaltens Teil eines umfassenderen säkularen Wandels, der sich im Bildungsbewußtsein und Bildungsverhalten der Bevölkerung vollzieht. Zumindest für den Zeitraum zwischen Mitte der fünfziger Jahre und Mitte der siebziger Jahre läßt sich diese Entwicklung empirisch nachzeichnen (vgl. Raapke/Strzelewicz/Schulenberg 1966, Schulenberg u.a. 1978). Zwei Ergebnisse sind bemerkenswert:

- Erstens läßt sich über diesen Zeitraum ein Anstieg des Bildungsaspirationsniveaus feststellen, der die Schulabschlüsse ebenso wie die Berufsausbildung und die Weiterbildung umfaßt. Bildung, Ausbildung und Weiterbildung haben im gesellschaftlichen Bewußtsein der Bevölkerung immer mehr an Bedeutung gewonnen. Bildungsnormen und Ausbildungsstandards, die in den fünfziger Jahren noch als hinreichend oder wünschenswert galten, werden in den siebziger Jahren kaum mehr als kulturelle Mindestausstattung akzeptiert.

# Entwicklung der Studienberechtigtenquote in der Bundesrepublik Deutschland, 1951 - 1997





- Zweitens steigt offenbar nicht nur das Anspruchsniveau, sondern es hat sich auch eine inhaltliche Verschiebung in den Bildungsvorstellungen vollzogen. An die Stelle personaldifferenzierender Bildungsvorstellungen, die Bildung in erster Linie an Unterschieden in der inneren Qualität und am Charakter von Personen festmachen, treten stärker sozialdifferenzierende ("instrumentelle") Vorstellungen, wonach Bildung primär durch Kompetenzen und Wissen definiert ist, am Schulabschluß abgelesen werden kann und primär soziale Unterschiede, solche zwischen sozialen Gruppen, begründet.

Immer mehr Menschen scheinen begriffen haben, daß Lebens- und Berufserfolg etwas mit Schulbildung, beruflicher Qualifikation und ständigem Weiterlernen zu tun haben, Bildung also nicht nur eine immaterielle, personale Bedeutung, sondern auch eine soziale Bedeutung für Allokationsprozesse in einer Gesellschaft hat. In einer Gesellschaft, in der sozialstrukturelle Verteilungsprozesse (Lebenserfolg, Einkommen, beruflicher Aufstieg, soziale Anerkennung) immer stärker durch erworbene Bildung und nachgewiesene Zertifikate gesteuert, mindestens aber legitimiert werden, geht hiervon ein immer größerer Druck zum Erwerb weiterführender Bildung gleichsam als Grundausstattung in der Statuskonkurrenz aus. Burkart Lutz (1982, S. 28) hat das mit der Formulierung zugespitzt, "daß industriegeellschaftliche Verhältnisse vom einzelnen Bürger, wenn er die sich ihm bietenden Chancen wahrnehmen soll, in einem weit größerem Umfange als je zuvor tauschrationales Nutzenkalkül als dominante Verhaltensorientierung erfordern" - auch im Bildungsverhalten.

Jede nachwachsende Generation ist unter den Bedingungen einer schärferen Konkurrenz auf dem Bildungs- und Arbeitsmarkt gezwungen, den von der vorangegangenen Generation gesetzten Standards mindestens zu entsprechen oder sie nach Möglichkeit sogar zu übertreffen. In Anlehnung an Pierre Bourdieu ist dieser Mechanismus als "Wachstumslogik der Bildungskonkurrenz" bezeichnet worden (Müller 1992, S. 276). Dieser soziale Druck wird durch die veränderte sozialstrukturelle Zusammensetzung der Eltern noch einmal verstärkt, die zu einer wichtigen Triebkraft der Bildungsexpansion geworden ist. In dem Maße, in dem unter den Eltern der Anteil derjenigen wächst, die selbst über einen höheren Schulabschluß verfügen, steigt der soziale Druck auf die eigenen Kinder und auf die Schule zur soziokulturellen "Vererbung" dieses Status. Auf diese Weise produziert die Bildungsexpansion ihre eigene Fortsetzung und Verstärkung. Wie keine andere Institution in unserem Bildungswesen hat das Gymnasium von dieser Entwicklung profitiert. Aber zugleich hat sich damit auch die Bedeutung höherer Bildung in unserer Gesellschaft tiefgreifend verändert.

**Tabelle 1: Welchen endgültigen Schulabschluß sollte Ihr Kind nach Ihren Wünschen erreichen? (in %), Quelle: IFS-Umfrage 1997**

	Hauptschul- abschluß	Realschul- abschluß, mittlere Reife	Abitur, Hochschul- reife	Summe	
				%	abs.
Stichprobe: Schülereltern Westdeutschland					
1979	(31)	32	37	100	1.143
1981	17	38	45	100	89
1983	13	36	51	100	765
1985	11	35	54	100	726
1987	11	37	52	100	735
1989	10	34	56	100	706
1991	11	36	53	100	704
1993	13	39	48	100	749
1995	5	44	51	100	696
1997	14	40	46	100	774

	Hauptschul- abschluß	Realschul- abschluß, mittlere Reife	Abitur, Hochschul- reife	Summe	
				%	abs.
	Stichprobe: Schülereltern Ostdeutschland				
1991	13	36	51	100	550
1993	13	42	45	100	494
1995	9	47	44	100	484
1997	16	43	41	100	414

### Die Entkoppelung von Abitur und Hochschulzugang

Der Wandel des Schulbesuchs und der Ausbildungsstrategien der Schüler/-innen scheint danach nur die andere Seite einer Entwicklungsdynamik zu sein, in der die statusdistributive Bedeutung von Bildung immer nachhaltiger das Bewußtsein und Verhalten der Bevölkerung geprägt hat. Auch wenn die zitierte Untersuchungsreihe in den siebziger Jahren abgebrochen ist, ist die Annahme wenig plausibel, daß sich dieser Wandel nicht fortgesetzt oder seinen Höhepunkt schon erreicht habe. Allerdings ist mit einer Veränderung insofern zu rechnen, als der bildungsoptimistische Grundzug - die Verheißung des sozialen Aufstiegs durch Bildung - vor dem Hintergrund zunehmender Probleme auf dem Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt, auch dem für hochqualifizierte Arbeitskräfte, inzwischen vermutlich einer nüchterneren, realistischeren Einstellung gewichen ist. In diese Richtung weisen jedenfalls die Ergebnisse der regelmäßigen, bundesweit repräsentativen Elternbefragungen, die das Dortmunder Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) durchführt (vgl. Tabellen 1 bis 3).

**Tabelle 2: Welchen endgültigen Berufsabschluß sollte Ihr Kind nach Ihren Wünschen erreichen? (in %), Quelle: IFS-Umfrage 1997**

	Berufsschule, Lehre	Fachschule	Fachhochschule	Universität	Summe	
					%	abs.
	Stichprobe: Schülereltern Westdeutschland					
1981	44	18	16	22	100	890
1983	44	19	16	21	100	927
1985	44	17	17	22	100	868
1987	42	18	17	23	100	872
1989	42	15	17	26	100	869
1991	40	18	15	26	100	792
1993	41	18	11	30	100	662
1995	42	14	13	31	100	626
1997	44	13	13	30	100	707
	Stichprobe: Schülereltern Ostdeutschland					
1991	42	12	15	18	(86)	585
1993	52	16	17	16	100	527
1995	49	16	16	19	100	468
1997	62	8	10	20	100	455

**Tabelle 3: Stellen Sie sich vor, Sie hätten ein Kind, das Abitur gemacht hat und studieren könnte. Da wird ihm eine interessante Ausbildungsstelle ... angeboten. Wozu würden Sie raten: Studium oder Berufsausbildung? (in %), Quelle: IFS-Umfrage 1997**

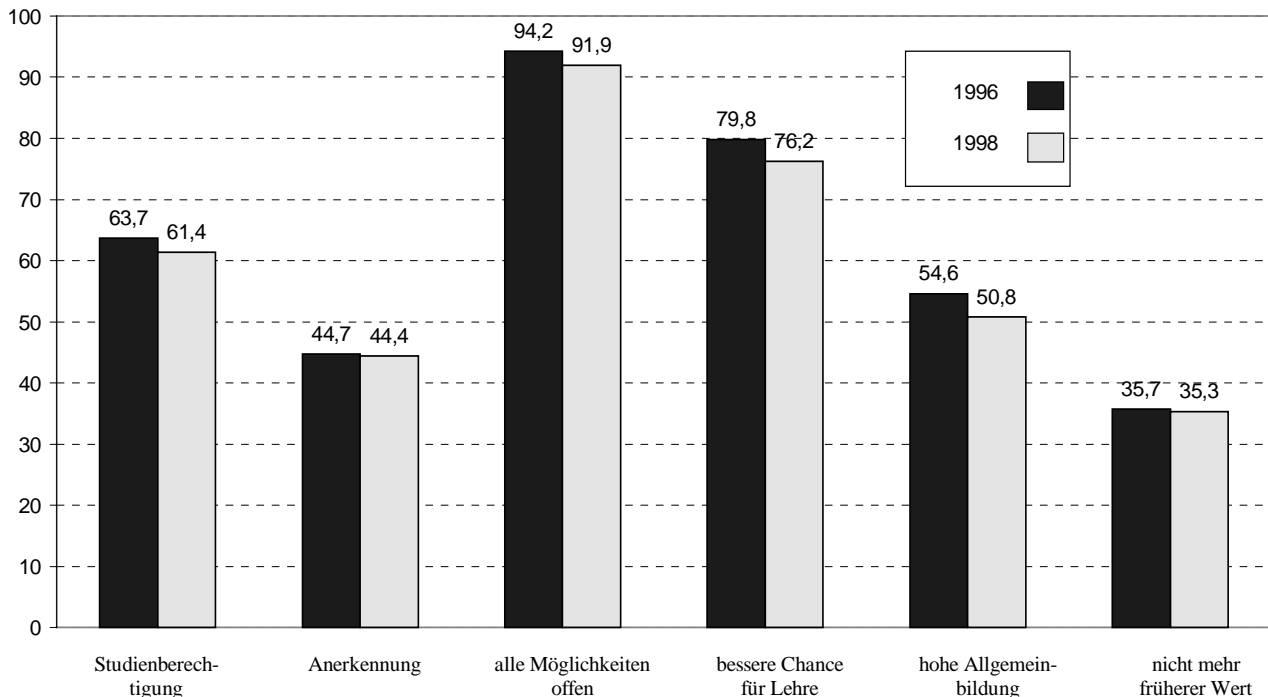
	Studium	Berufsausbildung	Summe	
			%	abs.
	Stichprobe: Schülereltern Westdeutschland			
1985	40	60	100	-
1991	53	47	100	-
1997	49	51	100	911
	Stichprobe: Schülereltern Ostdeutschland			
1993	45	55	100	-
1995	42	58	100	-
1997	41	59	100	530

Die Ergebnisse der Dortmunder Umfragen (vgl. IFS 1998) zeigen folgende Trends:

- Der Hauptschulabschluß findet in Ost und West gemeinsam nahezu keine Resonanz mehr unter den Eltern. Dagegen gewinnt der Realschulabschluß immer mehr den Charakter der schulischen Mindestnorm, in Ostdeutschland sogar noch etwas ausgeprägter als in den alten Ländern. Das Abitur ist aber der über alle Jahre eindeutig dominierende Schulabschlußwunsch. Es hat bis zum Ende der achtziger Jahre kontinuierlich an Bedeutung gewonnen und sich danach mit leicht abnehmender Tendenz auf einem Niveau eingependelt, das noch um gut 15 bis 20 Prozentpunkte oberhalb der aktuellen Abiturientenquote liegt. In Ostdeutschland scheint das Abitur als Abschlußwunsch gegenwärtig an Bedeutung zu verlieren (vgl. *Tabelle 1*).
- Unter den Berufsabschlußwünschen der Eltern erweist sich die betriebliche Berufsausbildung als die eindeutig wichtigste Option. Eine abnehmende Attraktivität beruflicher Bildung ist entgegen der öffentlichen Diskussion nicht zu erkennen. In den neuen Ländern hat der Wert für die betriebliche Berufsausbildung sogar deutlich zugenommen und fällt höher aus als in den alten Ländern. Während das Studium an der Fachhochschule an Attraktivität leicht verloren hat, hat die des Universitätsstudiums zugenommen. Der Universitätsabschluß als Wunschvorstellung fällt in Westdeutschland ein gutes Drittel höher aus als in Ostdeutschland (vgl. *Tabelle 2*).
- Vor die konkrete Alternative "Studium oder interessante Berufsausbildung" gestellt, hätten sich die befragten Eltern in den neunziger Jahren in Westdeutschland annähernd gleich für eine der beiden Optionen entschieden, während in Ostdeutschland die Option Berufsausbildung eine deutlich höhere Resonanz findet (vgl. *Tabelle 3*).

Bereits in diesen Ergebnissen tritt hervor, daß Abitur und Studienaufnahme nicht mehr so eng miteinander assoziiert sind, wie das dem herkömmlichen Leitbild des Abiturs entspricht. Vielmehr wird die Frage der Verwendung des Abiturs zu einer Opportunitätserwägung. Der Besuch des Gymnasiums findet seine strategische Rechtfertigung nicht mehr allein, ja sogar nicht einmal mehr vorrangig in dem Ziel, die Studienberechtigung und die Hochschulreife zu erwerben, sondern in der Bedeutung, die das Abitur als höchster und "bester" Schulabschluß besitzt und für die weniger eine inhaltliche Bildungsbedeutung als eine formale Berechtigungswirkung maßgeblich ist. Dies spiegelt sich deutlich in den Ergebnissen der beiden sächsischen Abiturientenbefragungen aus den Jahren 1996 und 1998 (vgl. Wolter/Lenz/ Wagner 1998), in denen die jeweils ca. 2200 befragten angehenden Abiturienten und Abiturientinnen auch nach der subjektiven Bedeutung des Abiturs gefragt wurden.

Abbildung 2: Was bedeutet Ihnen eigentlich das Abitur? (Angaben in %)



- Das Abitur ist für mich vor allem als Studienberechtigung wichtig.
- Mit dem Abitur wird man gesellschaftlich mehr anerkannt.
- In erster Linie möchte ich einen möglichst hohen Schulabschluß haben, der mir alle Möglichkeiten offen hält.
- Das Abitur verbessert meine Chancen, einen Ausbildungsplatz zu bekommen.
- Das Abitur zeigt, daß ich über eine hohe Allgemeinbildung verfüge.
- Das Abitur hat heute nicht mehr seinen früheren Wert.

In den beiden sächsischen Abiturientenbefragungen sieht ein stattlicher Anteil von mehr als 90 % die Rolle des Abiturs in erster Linie darin, einen möglichst hohen Schulabschluß zu erwerben, der alle Möglichkeiten des weiteren Ausbildungs-, Berufs- und Lebensweges offenhält. 80 % sehen im Abitur die beste Voraussetzung für eine Lehre, erst mit deutlichem Abstand folgt die Studienberechtigung, die nur von 64 % der Befragten genannt wurde. Die - historisch gesehen - neben der Studienberechtigung wichtigste traditionelle Funktion des Abiturs, eine möglichst hohe Allgemeinbildung zu gewährleisten, bleibt mit 54 % noch weiter zurück. Drei strategisch wichtige Veränderungen deuten sich hier an: Die Allokationsfunktion des Gymnasiums verändert sich, Abitur und Studienberechtigung werden entkoppelt, und die Entscheidung für das Gymnasium beruht primär auf einer Art Optionslogik.

In Ost- und Westdeutschland vollzieht sich offenbar ein tiefgreifender Wandel in der Allokationsfunktion des Gymnasiums, der primär im veränderten Übergangsverhalten und in den veränderten Ausbildungs- und Berufswahlvorstellungen der Studienberechtigten greifbar wird. Abitur und Hochschulzugang scheinen sich immer stärker voneinander zu entkoppeln, indem Besuch und Abschluß des Gymnasiums sich mehr und mehr von der Entscheidung über die Aufnahme eines Studiums ablösen. Offenkundig beruht ein beträchtlicher Teil der Attraktivität des Gymnasiums und des Abiturs darauf, alle Optionen für den weiteren Bildungs- und Berufsweg zu eröffnen und keine zu versperren. Angesichts eines wachsenden, auch am Kriterium des formalen Schulerfolgs orientierten Konkurrenzdrucks gilt das Abitur als die beste Startposition für einen immer schärferen Bildungswettbewerb bei der Verteilung beruflicher und sozialer Chancen. Demgegenüber treten die traditionellen Aufgaben höherer Bildung, die der deutsche Bildungsidealismus so betont hatte, wie z.B. Hochschulreife, Persönlichkeits- und Allgemeinbildung, in den Hintergrund. Aus der ursprünglich mehr

symbolischen Bedeutung des Abiturs - als Merkmal einer gebildeten Persönlichkeit - ist eine sehr funktionale Bedeutung geworden.

Die Entkoppelung von Abitur und Studienaufnahme führt dazu, daß sich unter den alternativen Optionen für Abiturienten seit gut zwei Jahrzehnten die betriebliche Berufsausbildung, die Ausbildung in einer Berufsfachschule oder an einer Berufsakademie und die Sonderausbildungsgänge für Abiturienten, die die Wirtschaft anbietet, sowie diejenigen im öffentlichen Dienst fest etabliert haben und regelmäßig von einem Anteil von 30 bis 40 % der Schulabgänger/-innen mit Hochschulreife gewählt werden. Wie die HIS-Studienberechtigtenbefragungen zeigen, ist in den neunziger Jahren die Brutto-Studierquote kontinuierlich zurückgegangen, in Ostdeutschland noch stärker als in den alten Ländern (Durrer/Heine 1997). Zusätzlich ist den Universitäten unter den Lernorten mit den Fachhochschulen eine Konkurrenz erwachsen, die in den Karriereplänen von Abiturienten inzwischen einen festen Platz einnimmt. Das Universitätsstudium, ursprünglich der "Königsweg" für Abiturienten, stellt nur noch für etwa 40 bis 45 % der Studienberechtigten den angestrebten Ausbildungsort dar.

### **Funktionswandel oder zyklische Entwicklung?**

Hier stellt sich dann die Frage, ob bzw. inwieweit es sich bei dieser Entkoppelung zwischen Abitur und Studienaufnahme durch Studienverzicht und Hinwendung zu alternativen Formen der Berufsausbildung - gemäß der Zyklustheorie der akademischen Beschäftigung (Titze 1990) - lediglich um die vorläufig letzte Ausprägung eines zyklisch wiederkehrenden Krisenphänomens, um eine individuelle Reaktion auf vorübergehende Überfüllungsprobleme des akademischen Arbeitsmarktes handelt oder um einen anhaltenden Wandel in der Funktion des Gymnasiums. Tatsächlich unterlag die Studierwilligkeit der Abiturienten schon immer starken Schwankungen, die von den Konjunkturen des Arbeitsmarktes ebenso wie von zeithistorischen Umständen (z.B. den Weltkriegen) beeinflusst wurden. Studierverzicht ist also keineswegs eine neue Erscheinung. Nach den von Müller und Zymek (1987, S. 277 f.) und Titze (1987, S. 176 f.) für die höheren Schulen in Preußen zusammengetragenen Daten hat es von der Mitte des 19. Jahrhunderts an bis 1940 einen relativ stabilen Sockel von 20 bis 30 % der Abiturienten, in ausgesprochenen Krisenzeiten einen noch erheblich höheren, gegeben, die in Befragungen zum Zeitpunkt der Reifeprüfung keine Studienabsicht bekundeten.

Die vorliegenden Datenreihen für die Zeit nach 1945 deuten darauf hin, daß erst in der Nachkriegszeit die Verknüpfung von Gymnasialbesuch, Abitur und Studienaufnahme zur dominanten Statuspassage wurde. Vor dem Hintergrund eines wachsenden Bedarfs an akademisch qualifizierten Arbeitskräften verbesserten sich in den fünfziger und sechziger Jahren die Beschäftigungsperspektiven von Hochschulabsolventen so durchgängig, daß die Studierquote auf über 90 % eines Abiturientenjahrgangs anstieg. Diese zeitweilig fast vollständige Verkoppelung von Gymnasium, Abitur und Studienaufnahme mit äußerst günstigen Berufs- und Statuserwartungen hat sich dann etwa in der Mitte der siebziger Jahre durch die sich nun wieder verschärfenden Aufnahme Probleme des akademischen Arbeitsmarktes aufgelöst. Etwa seit 1975 entwickelt sich die Studierwilligkeit der Abiturienten und Abiturientinnen mit einigen Schwankungen - in der zweiten Hälfte der achtziger Jahre ließ sich beispielsweise ein neuer leichter Anstieg beobachten - tendenziell wieder rückläufig, die hohen Werte aus der Zeit vor 1975 wurden nicht mehr erreicht.

Dennoch wäre es meine Vermutung, daß die Entkoppelung zwischen Abitur und Studienaufnahme nicht mehr primär - wie in der Vergangenheit - ein zyklisches Phänomen ist. Zwei Gründe sprechen gegen eine Fortschreibung der Zyklustheorie und für die Annahme eines anhaltenden Funktionswandels des Gymnasiums:

- Erstens die krisenhafte Entwicklung des akademischen Arbeitsmarktes etwa seit Mitte der siebziger Jahre: Die beispiellose Expansion der Bildungsbeteiligung zugunsten des Gymnasiums und des Hochschulbereichs seit den fünfziger Jahren hat dazu geführt, daß die Strukturprobleme des akademischen Arbeitsmarktes auf einem historisch gänzlich anderem Niveau liegen, als dies in den früheren zyklischen Rhythmen von Überfüllung und Mangel der Fall gewesen ist. Der Sockel an akademischer Beschäftigung hat inzwischen eine solche Höhe erreicht, daß selbst bei einem langfristig weiter steigenden Bedarf an Hochschulabsolventen und bei - im Verhältnis zu den anderen Qualifikationsgruppen - überdurchschnittlichen Beschäftigungsperspektiven die Übergangs- und Beschäftigungsprobleme auf dem akademischen Arbeitsmarkt mit dem nächsten Konjunkturzyklus vermutlich nicht vollständig wieder verschwinden werden. Vielmehr wird auch in Zukunft wohl relativ dauerhaft - allerdings in unterschiedlichem Umfang (z.B. nach Studienfach) - mit Übergangs- und Abstimmungsproblemen zwischen der Nachfrage nach Hochschulbildung und dem akademischen Arbeitsmarkt zu rechnen sein.
- Zweitens der Wandel auf dem Ausbildungsstellenmarkt und in der Berufsausbildung, der zu höheren schulischen Ausbildungsvoraussetzungen geführt hat: In vielen Ausbildungs- und Fachrichtungen sind in den letzten zwei Jahrzehnten die Vorbildungsvoraussetzungen deutlich angestiegen (so z.B. in vielen kaufmännischen, technischen, Verwaltungs- oder Gesundheitsberufen). In der betrieblichen Berufsausbildung verfügen inzwischen - bei erheblichen Unterschieden zwischen den einzelnen Ausbildungsberufen - ca. 15 % der Auszubildenden über die Hochschulreife, der Anteil der Studienberechtigten in der schulischen Berufsausbildung (Berufsfachschulen, Schulen des Gesundheitswesens) liegt noch höher. Dieses "upgrading" ist zum Teil eine Folge steigender Ausbildungs- und Berufsanforderungen - in vielen Ausbildungsberufen gehört das Abitur inzwischen fast zum Standard - und günstiger Berufsperspektiven für betrieblich Ausgebildete mit Abitur, zum Teil eine Folge des Ausbildungsverhaltens von Abiturienten und der mit einem veränderten Bewerberpotential verbundenen Verdrängungsprozesse "von oben nach unten" - eine Entwicklung, die wiederum die nächste Generation der Jugendlichen zwingt, das für den Zugang zu vielen attraktiven Ausbildungsfeldern inzwischen nahezu unumgängliche Reifezeugnis zu erwerben, auch wenn sie gar nicht studieren wollen.

Auch in Zukunft werden sich gewiß die unterschiedlichen Konjunkturen des akademischen Arbeitsmarktes stimulierend oder bremsend auf die Studiennachfrage auswirken. Wenn sich auf den fachspezifischen Teilarbeitsmärkten die Beschäftigungsperspektiven verbessern, werden auch die entsprechenden Studiengänge auf eine steigende Nachfrage treffen. Dennoch wird es wohl dauerhaft einen stabilen Sockel an Abiturienten und Abiturientinnen geben, deren strategisches Ausbildungsinteresse nicht primär im Erwerb der Studienberechtigung, sondern des "höchsten" Schulabschlusses besteht.

### **Die Selektivität des Hochschulzugangs**

Der Übergang vom Gymnasium zur Hochschule wird dadurch paradoxerweise zu einer schärferen Selektionsschwelle, obwohl insgesamt die gymnasiale Schullaufbahn deutlich an Selektivität verloren hat (vgl. Abschnitt 1). Bei sehr hohen Studierquoten ist die Stufe des Hochschulzugangs nur mit einer relativ geringen Selektionswirkung verbunden, die primär von den Verfahren der Hochschulzulassung abhängt. Bei sinkenden bzw. niedrigen Studierquoten steigt dagegen die Bedeutung des Hochschulzugangs als zusätzliche Selektionsschwelle allein durch den Prozeß der Berufswahl und der positiven oder negativen Studienentscheidung an. Es ist bekannt und zuletzt vom HIS in der neuesten Sozialerhebung (Schnitzer u.a. 1998, Kapitel 3) erneut belegt worden, daß hier die klassischen Ungleichheitsfaktoren, vor allem die soziale und die regionale Herkunft der Studienberechtigten und das Bildungsmilieu des Elternhauses, immer noch, ungeachtet der Bildungsexpansion und aller Öffnungsmaßnahmen, eine zentrale Rolle spielen.

Von großem Einfluß auf die Ausbildungs- und Berufswahl sind - über solche sozialen Faktoren hinaus - die individuellen Berufswahlmotive und Wertorientierungen. Im Rahmen der in Sachsen durchgeführten beiden Studienberechtigtenbefragungen sind sowohl die individuellen Entscheidungskriterien für die Studien- und Berufswahl als auch die allgemeineren Wertorientierungen und Zukunftsvorstellungen erhoben worden. Bei den individuellen Kriterien und Motiven der Berufs- und Studienwahl stehen zwei Motivbündel im Vordergrund, eine materielle Orientierung (Einkommen, Sicherheit, Aufstieg usw.) und eine inhaltliche Interessenorientierung. Zwischen den Kriterien und Motiven für die Berufs- und Ausbildungsentscheidung und dem geplanten weiteren Ausbildungsweg, auch für die Studienfächer, gibt es dabei deutliche Zusammenhänge. Eine höhere materielle Orientierung findet sich bei denjenigen, die eine betriebliche oder fachschulische Berufsausbildung, die Berufsakademie oder ein Fachhochschulstudium anstreben. Die Interessenorientierung ist dagegen bei den angehenden Universitätsstudierenden am stärksten ausgeprägt, jedoch mit bemerkenswerten fachspezifischen Unterschieden. So dominiert in einigen Studienfächern (z.B. den Wirtschaftswissenschaften) auch an der Universität eher eine materielle Orientierung, während die Interessenorientierung bei den angehenden Geisteswissenschaftlern am stärksten ausgeprägt ist. Die Ergebnisse zu den allgemeinen Wertorientierungen und Zukunftsvorstellungen runden dieses Bild ab. Von solchen normativen Orientierungen geht also, wie die Untersuchungsergebnisse zeigen, ein starker selektiver Einfluß auf die Statuspassage Abitur und die Wahl der weiteren Bildungs- und Berufswege aus.

### **Konsequenzen für die Gestaltung des Hochschulzugangs**

Um die Frage des Hochschulzugangs (bzw. der Hochschulzulassung) herum ranken sich gegenwärtig vier bildungspolitische Problemfelder:

- Erstens der Streit, der sich immer wieder an der *Dauer der Schulzeit bis zum Abitur* - 12 oder 13 Schuljahre - entzündet. An dieser Debatte fällt auf, daß sie entweder stark von berufsständischen Interessen oder von dem schlichten Argument des biographischen Zeitgewinns dominiert wird, während konzeptionelle Überlegungen zur Organisation des Übergangs vom Gymnasium zur Hochschule oder zur Verbesserung der studienqualifizierenden Leistungen der Oberstufe kaum eine Rolle spielen.
- Zweitens die anhaltende Kontroverse über *die Gestaltung der gymnasialen Oberstufe*, die in erster Linie eine Debatte über die "richtige" Balance zwischen obligatorischem Kerncurriculum und der verbleibenden Wahlfreiheit bzw. den curricularen Spielräumen für Schwerpunktsetzung und Individualisierung ist. Die Kultusministerkonferenz scheint sich hier zur Zeit darauf zu verständigen, zwischen den Bundesländern mehr Vielfalt zuzulassen. Über die bekannten vorhandenen Positionen - die Forderung nach einer stärkeren Rekanonisierung der Oberstufe, die entgegengesetzte Forderung nach mehr individueller Wahlfreiheit oder das Konzept einer stärkeren Profilbildung in der Oberstufe - hinaus sind hier kaum neue Anregungen und Konzepte zu erkennen, die einen Ausweg aus der festgefahrenen Debatte liefern könnten.
- Drittens, auch ein ewig junges Thema, der Streit um *die Reform des Hochschulzugangs durch Etablierung hochschuleigener Auswahlverfahren*. Hier stehen sich im wesentlichen zwei Modelle gegenüber: ein Selektionsmodell, das den Hochschulzugang durch eigunungsorientierte Überprüfungsverfahren direkt als Auswahl- und Abweisungsentscheidung organisieren will, wie das zuletzt z.B. der Deidesheimer Kreis (1997) vorgeschlagen hat; und ein Verteilungsmodell, das das Studienrecht des Abiturs nicht aufhebt, aber ein stärker leistungs- und qualitätsorientiertes Verteilungsverfahren zwischen den Hochschulen anstrebt - dies ist die Grundintention des Modells, das vor allem der sächsische Wissenschaftsminister, Prof. Meyer, propagiert (Meyer/Müller-Böling 1996). Beide Modelle setzen darauf, daß ein anders organisierter Hochschulzugang Rückwirkungen auf die Anstrengungsbereitschaft und die Studienvorbereitung der Schüler/-innen hat. In

beiden Modellen bleibt aber letztlich offen, was denn die Schule oder die Hochschule *institutionell* zur Verbesserung der Studierfähigkeit beitragen können.

- Und viertens schließlich die Debatte über *die Studienstruktureform*, insbesondere die Einführung internationaler Studienabschlüsse und eine stärkere Strukturierung des Studiums in Sequenzen. Hierbei handelt es sich bislang um eine "reine" hochschulbezogene Debatte, die die Frage der Abstimmung zwischen Schule und Hochschule gar nicht einbezieht. Dies ist aber mindestens insofern verwunderlich, als in den immer wieder als Vorbild hingestellten englischen oder amerikanischen Studienmodellen die Art der schulischen Studienvorbereitung selbstverständlich auch eine Variable ist, die die Organisation der Hochschulzulassung ebenso wie die des undergraduate-Studiums (z.B. dessen Dauer oder Inhalte) beeinflusst.

Hochschulen, insbesondere viele Professoren, neigen im übrigen dazu, die Aufgabe der Studierfähigkeit aus der Abnehmerperspektive ausschließlich als Problem der gymnasialen Oberstufe zu betrachten. Ich neige dagegen stärker dazu, Hochschulzugang und Studierfähigkeit als eine Frage der Anschlußfähigkeit zweier Systeme, als ein interaktives Abstimmungs- und "Passungs"problem zu sehen, das nicht nur von den Gymnasien, sondern auch von den Hochschulen (Vor-)Leistungen erfordert. Hier ist dann sowohl die Oberstufe als auch eine bessere Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Gymnasien gefordert; aber auch die Eingangsphase des Hochschulstudiums ist nicht über jeden Zweifel erhaben. Es käme wohl darauf an, den Hochschulzugang weniger als abrupten Wechsel zwischen zwei Lernsystemen und mehr als gleitenden Übergang zu organisieren.

Das folgende Modell<sup>3</sup> könnte einen konstruktiven Ausweg aus den - oben genannten - Dilemmata und zugleich einen Neuansatz für eine Verbesserung der Studierfähigkeit bieten.

- Der Erwerb des Abiturs ist generell nach 12 Schuljahren möglich. Je nach Bundesland umfaßt das Gymnasium sechs bis acht Klassenstufen.
- Nach der Reifeprüfung, die am Ende der 12. Klassenstufe abgelegt wird, trennen sich die Ausbildungswege für diejenigen, die eine Berufsausbildung - gleich in welcher Form - anstreben, und diejenigen, die studieren wollen. Abitur - als Schulabschluß - und Studienberechtigung werden voneinander entkoppelt.
- Für diejenigen, die eine Studienaufnahme beabsichtigen, wird ein neuartiges zweijähriges (oder dreisemestriges) Kolleg eingerichtet, indem das bisherige 13. Schuljahr und das erste Studienjahr an der Hochschule zusammengezogen werden. Erst der erfolgreiche Besuch eines solchen Kollegs führt zur endgültigen Studienberechtigung.
- Für ein solches Kolleg gibt es grundsätzlich drei Organisationsmöglichkeiten: an das Gymnasium angegliedert, als eigenständige Stufe in der Kooperation von Gymnasium und Hochschule sowie innerhalb der Hochschule. Für alle drei Modelle gibt es Argumente. Da ein solches Kolleg aber mit dem Fächer- und Studienangebot der Hochschule abgestimmt werden müßte, ist seine Eingliederung in den institutionellen Rahmen der Hochschule naheliegend.
- Ein solches Kolleg hätte im wesentlichen folgende fünf Aufgaben wahrzunehmen:

---

<sup>3</sup> Dieses Modell geht auf eine gemeinsame Diskussion mit Herrn Dr. Klaus Schnitzer, HIS GmbH, Hannover, zurück.



- eine Einführung in das beabsichtigte Fachstudium,
  - eine vertiefte Wissenschafts- und Studienpropädeutik,
  - eine Orientierungsfunktion hinsichtlich der Studien- und Berufswahlmotivation und der Studien(fach)entscheidung,
  - eine Einführung in die für das gewählte Studium obligatorischen Neben- bzw. Grundlagenfächer,
  - Intensivierung einer modernen Fremdsprache, gegebenenfalls Erwerb der für das Studium erforderlichen Fremdsprachenkenntnisse (z.B. des Latinums).
- Es können bereits solche Studienleistungen erbracht werden, die in der Eingangsphase oder dem ersten Abschnitt des Grundstudiums gefordert werden.
  - Auf einem solchen Kolleg baut ein konzentriertes dreijähriges Fachstudium auf, das zu einem ersten berufsqualifizierenden Studienabschluß führt.
  - Ein solches Kollegkonzept hätte die Erfahrungen aus dem (unseres Wissens) einzigen hierzu relevanten Modell in der Bundesrepublik, dem Bielefelder Oberstufen-Kolleg, produktiv aufzunehmen.
  - Die Fachoberschulen alter Art werden in ein solches Kolleg als besondere Bildungsgänge für das Studium an Fachhochschulen einbezogen. Hochschulzugang und Studienzuvorbereitung von Berufstätigen ohne traditionelle Studienberechtigung könnten hier ebenfalls integriert werden.

Dieses Modell hat den Nachteil, daß es in Deutschland hierfür zur Zeit (mit der genannten Ausnahme) kaum institutionelle Ansatzpunkte und leider auch keine wissenschaftliche oder bildungspolitische Diskussion gibt, die in diese Richtung führt. Auch ist mit einer Ablehnung durch die Berufsverbände zu rechnen. Dem stehen jedoch die Vorteile gegenüber, daß dieses Konzept

- eine pragmatische Lösung der Schulzeitfrage anbietet,
- es ermöglicht, in der gymnasialen Oberstufe das Kerncurriculum zu stärken, dagegen das Kolleg stärker wissenschaftspropädeutisch und individualisiert zu gestalten,
- an Stelle eines punktuellen Auswahlverfahrens beim Hochschulzugang eine Perspektive anbietet, die Studierfähigkeit effektiv zu verbessern,
- den Hochschulzugang in die Studienstrukturreform einbindet und
- ohne eine direkte Verkürzung der Studienzeiten die realistische Möglichkeit bietet, die reale Studiendauer auf die normierten Regelstudienzeiten zurückzuführen.

## Literatur

Deidesheimer Kreis: Hochschulzulassung und Studieneignungstests, Göttingen/Zürich 1997.

Durrer, F./Heine, C.: Studienberechtigte 96 ein halbes Jahr nach Schulabgang, HIS-Kurzinformation A 16/97, Hannover 1997.

IFS, Institut für Schulentwicklungsforschung: IFS-Umfrage: Die Schule im Spiegel der öffentlichen Meinung. Ergebnisse der 10. IFS-Repräsentativbefragung der bundesdeutschen Bevölkerung, in: Rolff, H.-G./Bauer, K.-O./Klemm, K./Pfeiffer, H. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 10, Weinheim 1998, S. 13-50.

Lutz, B.: Die gesellschaftliche Funktion des Gymnasiums, in: Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (Hrsg.): Gymnasiale Bildung und Industriegesellschaft, Essen 1982, S. 25-36.

Meyer, H.J./Müller-Böling, D. (Hrsg.): Hochschulzugang in Deutschland, Gütersloh 1996.

Müller, H.-P.: Sozialstruktur und Lebensstile - Der neuere theoretische Diskurs über soziale Ungleichheit, Frankfurt 1992.

Müller, D.K./Zymek, B.: Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches 1800-1945. Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Band 2, Teil 1, Göttingen 1987.

Schnitzer, K./Isserstedt, W./Müßig-Trapp, P./Schreiber, J.: Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1998.

Schulenberg, W./Loeber, H.-D./Loeber-Pautsch, U./Pühler, S.: Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener, Stuttgart 1978.

Strzelewicz, W./Raapke, H.-D./Schulenberg, W.: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein - Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland, Stuttgart 1966.

Titze, H.: Das Hochschulstudium in Preußen und Deutschland 1820-1944. Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Band 2, Teil 2, Göttingen 1987.

Titze, H.: Der Akademikerzyklus. Historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren, Göttingen 1990.

Wolter, A.: Die Entwicklung der Studiennachfrage in der Bundesrepublik Deutschland, Materialien des Instituts für Entwicklungsplanung und Strukturforschung, Band 161, Hannover 1995.

Wolter, A.: Das deutsche Gymnasium zwischen Quantität und Qualität - Die Entwicklung des Gymnasiums und der Wandel gesellschaftlichen Wissens, Oldenburg 1997.

Wolter, A./Lenz, K./Wagner, B.: Die Studien- und Berufswahl von Studienberechtigten des Abschlußjahrgangs 1998 in Sachsen, hrsg. vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus, Dresden 1998.

## 3.2 Hochschulzugang im Wandel

### 3.2.1 Hinweise aus der amtlichen Hochschulstatistik auf verändertes Verhalten beim Hochschulzugang und während des Studiums

*Martin Beck, Statistisches Bundesamt*

#### Einleitung

Das Statistische Bundesamt stellt regelmäßig ein breites und detailliertes Datenangebot über den Hochschulsektor in Deutschland zur Verfügung, das eine Beobachtung der Gesamtentwicklung und der Strukturveränderungen ermöglicht. Rechtsgrundlage für die Erhebung hochschulstatistischer Daten ist das Hochschulstatistikgesetz. Es sieht u.a. die Durchführung der Studenten- und Prüfungsstatistik als sog. Sekundärerhebungen vor, die sich auf Daten stützen, die bei den Hochschulverwaltungen und Prüfungsämtern im Zuge der Einschreibungs- und Prüfungsverfahren anfallen. Dadurch beschränkt sich der Erhebungsauftrag der amtlichen Statistik auf „harte“ Fakten des Studiums und der Abschlußprüfungen. Die Lebensumstände der Studierenden, die Motive der Studien- und Hochschulwahl, der Eintritt in das Erwerbsleben u.ä. sind hingegen Aspekte, die durch die amtliche Hochschulstatistik nicht abgedeckt werden können. Hierzu sind ergänzende Untersuchungen anderer Stellen erforderlich.

Im folgenden werden in aller Kürze einige wenige, besonders wichtige Ergebnisse der amtlichen Studenten- und Prüfungsstatistik zu den Themenbereichen „Übergang Schule - Studium“, „Strukturveränderungen bei den Studienanfängern“, „Fachwechsel und Studienabbruch“ sowie „Strukturveränderungen bei den Absolventen“ dargestellt.<sup>4</sup>

#### Übergang Schule - Studium

- Studienberechtigtenquote: Der Anteil der studienberechtigten Schulabgänger eines Jahrgangs hat sich von 1980 bis 1997 insgesamt von 22,2 % auf 36,9 %, bei den Frauen sogar von 20,8 % auf 39,5 % erhöht. Laut einer Prognose der KMK<sup>5</sup> wird die Zahl der Schulabsolventen mit einer Hochschulzugangsberechtigung bis zum Jahr 2007 um rund 75 000 auf etwa 384 000 zunehmen und anschließend bis 2015 wieder auf 336 000 zurückgehen. Die Studienberechtigtenquote steigt in diesem Zeitraum voraussichtlich auf knapp 39 % an.
- Studienanfängerquote: 29,5 % eines Altersjahrgangs nahmen 1997 ein Studium auf, wobei keine geschlechtsspezifischen Unterschiede mehr feststellbar waren. Seit 1980 ist die Studienanfängerquote um rund 10 Prozentpunkte angestiegen, was ganz wesentlich auf eine stärkere Studienbeteiligung der jungen Frauen zurückzuführen ist.
- Übergangsquote: Nicht alle studienberechtigten Schulabgänger eines Schuljahres schließen an ihre Schulausbildung unmittelbar ein Hochschulstudium an. Von den „Abiturienten“ des Jahres 1993, für die inzwischen Angaben für die ersten fünf Jahre nach Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung vorliegen, begannen z.B. lediglich 33,4 % ihr Studium im gleichen Jahr (1980: 37,5 %; 1997: 26,9 %). Weitere 39,8 % schrieben sich

<sup>4</sup> Ein Teil der hier präsentierten Ergebnisse steht auch im Internet unter der Adresse <http://www.statistik-bund.de/basis/d/biwiki/hochdowt.htm> zum kostenlosen Download zur Verfügung.

<sup>5</sup> Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 1995 bis 2015, Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Heft 141, August 1997, S. 67\* ff.

in den folgenden Jahren an einer deutschen Hochschule ein und 26,8 % haben bislang noch kein Studium aufgenommen. Die Quote der „Nichtaufnahme“ liegt bei den Frauen mit 35,4 % deutlich höher als bei den Männern mit 18,5 %. Besonders auffallend ist, daß von den Schülern, die 1993 die Fachhochschulreife erworben haben, fast die Hälfte (45,7 %), bei den Frauen sogar annähernd zwei Drittel (64,7 %) bisher auf ein Studium verzichtet haben.

### Strukturveränderungen bei den Studienanfängern

- Alter der Studienanfänger: Das Durchschnittsalter der Studienanfänger betrug 1997 insgesamt 22,3 Jahre (Männer: 22,7; Frauen: 21,9) und ist tendenziell leicht rückläufig. Das im Durchschnitt etwas höhere Alter der männlichen Erstsemester ist im wesentlichen durch den Wehr- und Zivildienst bedingt.
- Frauenanteil: Der Anteil der Studienanfängerinnen an allen Erstimmatrikulierten betrug 1998 48,6 %, 4,2 Prozentpunkte mehr als noch 1993. Allerdings hat sich die Zunahme des Frauenanteils in den letzten Jahren leicht abgeschwächt.
- Ausländeranteil: Der Anteil ausländischer Studienanfänger stieg seit 1993 von 12,5 % auf 15,9 % im Jahr 1998 an. Allerdings schließt diese Quote auch Studierende ein, die sich nur temporär zu Studienzwecken an einer deutschen Hochschule immatrikulieren (z.B. im Rahmen von Austauschprogrammen) und ihr Studium anschließend an einer ausländischen Hochschule fortsetzen. Ebenfalls einbezogen sind die sog. Bildungsinländer, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland erworben haben. Ihr Anteil an allen Studienanfängern mit ausländischer Staatsangehörigkeit beträgt rund ein Drittel.<sup>6</sup>
- Wahl der Hochschulart: Hinsichtlich der Präferenz für ein Studium an einer bestimmten Hochschulart zeigen sich deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede. Während etwa drei Viertel der Studienanfängerinnen ein Studium an einer Universität oder gleichrangigen wissenschaftlichen Hochschule aufnehmen, beträgt der Anteil bei den männlichen Studienanfängern nur knapp zwei Drittel. Entsprechend gegenläufig sind die Präferenzen für ein Studium an einer Fach- oder Verwaltungsfachhochschule.
- Fächergruppenwahl: Veränderungen in der Wahl des Studienfachs gingen in den 90er Jahren vor allem zu Lasten der Fächergruppe „Ingenieurwissenschaften“. Während 1993 noch 20,9 % aller Studienanfänger ein ingenieurwissenschaftliches Hochschulstudium begannen, waren es 1998 nur noch 17,2 %. Hingegen konnte die zahlenmäßig bedeutendste Fächergruppen, die „Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften“, im gleichen Zeitraum ihre vorherrschende Stellung weiter ausbauen (1993: 34,3 %; 1998: 35,9 %).

### Fachwechsel - Studienabbruch

- Hinweise zum Ausmaß des Fachwechsels: Der Studienfachwechsel läßt sich mit Hilfe der Querschnittsdaten der Studentenstatistik nicht unmittelbar beobachten. Allerdings lassen sich aus den vorliegenden Daten unter bestimmten Annahmen Rückschlüsse auf die Größenordnung des Fachwechsels ziehen. Für die deutschen Studierenden im ersten Fachsemester eines Erststudiums gilt, daß sie entweder zugleich im ersten Hochschulsemester sind (sich also erstmals an einer deutschen Hochschule eingeschrieben haben) oder aber vorher bereits in einem anderen Studienfach immatrikuliert waren, oh-

<sup>6</sup> Siehe hierzu im einzelnen Beck, M.: Studentenmobilität und Bildungsinländer, in: Statistisches Bundesamt (Hg.): Internationale Hochschulstatistik, Band 12 der Schriftenreihe Spektrum Bundesstatistik, Wiesbaden 1998, S. 88-114.

ne jedoch dieses vorangegangene Studium erfolgreich abzuschließen. Daher läßt sich die Zahl der Studienfachwechsler unter den Studierenden im ersten Fachsemester eines Erststudiums als die Differenz zu den Studienanfängern im ersten Hochschulsesemester abschätzen. Setzt man die so ermittelte Zahl in Relation zu den Studierenden im ersten Fachsemesters eines Erststudiums, so erhält man den entsprechenden Anteilswert.

Bei den deutschen Studierenden im ersten Fachsemester eines Erststudiums betrug der Anteil der Fachwechsler im Wintersemester 1992/93 etwa 17 % und im Wintersemester 1997/98 etwa 18 %. An den Universitäten war die Quote der Fachwechsler im Wintersemester 1997/98 mit rund 18 % etwa 3 Prozentpunkte höher als an den Fachhochschulen.

- Studienabbruch: Nach einer Schätzung der OECD<sup>7</sup>, die auf Daten der nationalen Studenten- und Prüfungsstatistik beruht, betrug die Studienabbrecherquote 1995 in Deutschland 28 % eines Anfängerjahrgangs. Im internationalen Vergleich nahm Deutschland damit einen vorderen Mittelplatz ein.
- Schwund: Ebenso wie der Fachwechsel lassen sich Hochschulwechsel, Studienunterbrechung, Studium im Ausland und Studienabbruch mit Hilfe der Querschnittsdaten der Studenten- und Prüfungsstatistik nicht direkt beobachten. Jedoch ist es möglich, näherungsweise Angaben zum „Schwund“, d.h. zu allen saldierten Zu- und Abgängen aus dem deutschen Hochschulsystem, zu machen. Betrachtet man beispielsweise die deutschen Studienanfänger des Wintersemesters 1994/95, so kann davon ausgegangen werden, daß diese innerhalb der ersten fünf bzw. sieben Hochschulsesemester ihr Studium noch nicht erfolgreich abgeschlossen haben. Ein Vergleich der Zahl der Studierenden, die sich im Wintersemester 1996/97 im 5. Hochschulsesemester bzw. im Wintersemester 1997/98 im 7. Hochschulsesemester befanden, mit den Studienanfängern des Wintersemesters 1994/95 kann daher Aufschluß über den „Schwund“ geben.

Die Schwundquote der Anfängerkohorte des Wintersemesters 1994/95 betrug bis zum 5. Hochschulsesemester 16,1 % und bis zum 7. Hochschulsesemester 24,8 %. M.a.W.: Nach fünf Hochschulsesemestern war jeder sechste, nach sieben Hochschulsesemester sogar jeder vierte Studienanfänger des Wintersemesters 1994/95 nicht mehr an einer deutschen Hochschule immatrikuliert. Dabei ist die Schwundquote an den Universitäten deutlich höher als an den Fachhochschulen.

### **Strukturveränderungen bei den Absolventen**

- Alter der Absolventen: Beim Abschluß eines Erststudiums waren die Absolventen des Prüfungsjahres 1997 im Durchschnitt 28,2 Jahre alt (Männer: 28,5; Frauen: 27,7). Das Durchschnittsalter der Erstabsolventen hat in den letzten Jahren leicht zugenommen.
- Fachstudiendauer: Die erfolgreichen Absolventen des Prüfungsjahres 1997 benötigten im Durchschnitt für den Erwerb eines Universitätsdiploms 11,5 Fachsemester. Dies entspricht in etwa den Werten in den vorangegangenen Jahren. Bei den Fachhochschulabschlüssen betrug die Fachstudiendauer durchschnittlich 8,2 Semester bei zuletzt leicht steigender Tendenz. Betrachtet man die jeweils besetzungstärksten Studienfächer so wird deutlich, daß die Fachstudiendauer in den technischen Studienfächern wie Maschinenbau und Elektrotechnik sowohl an den Universitäten als auch an den Fachhochschulen in den letzten Jahren zugenommen hat. Dagegen ist z.B. die durchschnittliche

<sup>7</sup> Vgl. OECD (ed.): Education at a Glance, Paris 1998, sowie Hörner, W.: Studienerfolg, Studienabbruch und Studienkosten im internationalen Vergleich, in: Statistisches Bundesamt (Hg.): Internationale Hochschulstatistik, Band 12 der Schriftenreihe Spektrum Bundesstatistik, Wiesbaden 1998, S. 70-87.

Fachstudiendauer in den Rechtswissenschaften sowie in dem Fachhochschulstudien-  
gang Sozialwesen seit 1993 rückläufig.

### 3.2.2 Veränderungen von (Aus-)Bildungsstrategien der Studienberechtigten und Studienanfänger

*Dr. Karl Lewin, HIS Hannover*

#### **Zusammenfassung**

Ein komplexes Geflecht von Ursachen - Arbeitsmarktentwicklung, Bildungsexpansion, Demographische Prozesse, veränderte Geschlechterproportionen - beeinflusst die Studienentscheidung, den Weg zur Studienaufnahme sowie die Wahl der Studienrichtung bei den Studienanfängern seit Beginn der 90er Jahre. Sinkende Bruttostudierquoten und zunehmende Verzögerung der Studienaufnahme sind zu beobachten. Zunehmendes Sicherheitsstreben ändert die Präferenzen bei der Studienentscheidung und Fächerwahl.

Da die fortlaufende Internationalisierung und weltweite Arbeitsteilung in der Arbeitswelt sich zunehmend auch auf Absolventen anspruchsvoller Berufsausbildungen auswirkt - besser gesagt: diesen bewußt wird- ist für die Zukunft längerfristig mit einer stabilen bis wieder zunehmenden Studierneigung zu rechnen, wahrscheinlich in Verbindung mit einem wieder wachsenden Trend zu Doppelqualifikationen, um die beruflichen Zukunftsaussichten bestmöglich zu sichern.

Die Wahl der Studienrichtung wird immer stärker in Abhängigkeit von deren vermuteter "Marktlage" und deren (kurzer) Studiendauer erfolgen, weniger aus Neigung und Interesse.

Seit den 60er Jahren ist die deutsche Bildungslandschaft durch eine rege Bildungsexpansion gekennzeichnet. Bildungsstreben, Bildungsförderung, auch Bildungsforderung (d.h. die vom Arbeitsmarkt ausgehende Forderung nach höchstmöglicher Qualifizierung) und demographische Entwicklungen sind gleichermaßen die Ursachen. Konjunkturelle Einflüsse haben diese Expansion zwischenzeitlich stark mitgeformt. Strukturelle Veränderungen der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes, u. a. mit den Stichworten "Lean Management", "Lean Production", "Globalisierung der Märkte", "Outsourcing" zu umreißen, gelangen in den 90er Jahren in das Bewußtsein von Studienberechtigten und Studienanfängern und gewinnen so Einfluß auf ihre Entscheidungen.

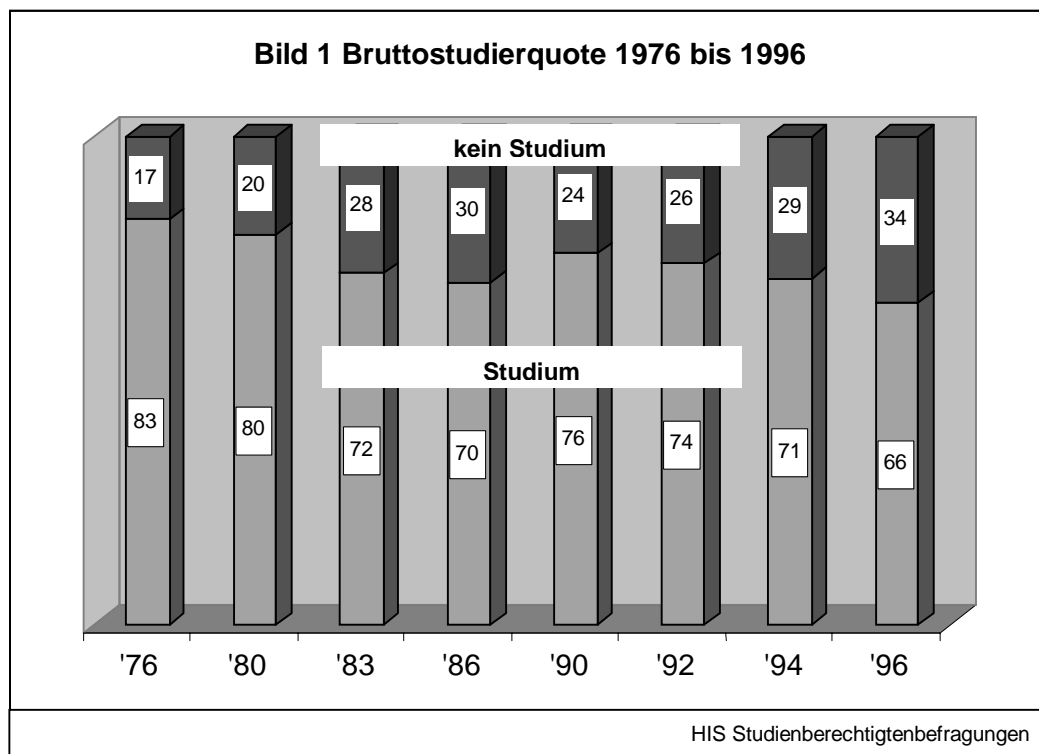
Es soll dargestellt werden, ob und in welcher Weise Studienberechtigte bei der Vorentscheidung für oder gegen ein Studium und Studienanfänger beim Übergang an die Hochschule und bei der engeren Entscheidung über ihre Studienrichtung ihre Verhaltensweisen geändert haben, ob und wie sie mit ihrem Verhalten auf diese Entwicklungen reagieren. Soweit sich Änderungen ergeben, stellt sich aber weiter die Frage, ob sich hier ausschließlich gruppenspezifische Verhaltensweisen gewandelt haben, oder ob der zu beobachtende Wandel auch aus Veränderungen in der Zusammensetzung der Studienberechtigten bzw. Studienanfänger - u. a. nach Bildungsherkunft, Art der Schulausbildung und Geschlecht - resultiert.

#### **Die Gegebenheiten:**

##### **- Das Faktum: sinkende Studierneigung der Studienberechtigten**

Die seit 1976 in mehrjährigem Rhythmus durchgeführten HIS-Studienberechtigten-Untersuchungen zeigen, daß von den Studienberechtigten 1976 - Abiturienten und Schulabgänger mit Fachhochschulreife des Schulentlaßjahrganges 1976 - 83% ein Studium aufnehmen. Im Gefolge der Depression von 1983/86 taten dies nur noch 70% der Studienberechtigten 1986. Angesichts verbesserter Arbeitsmarktbedingungen und in der Euphorie der Wiedervereinigung begannen von den Studienberechtigten 1990 wieder 76% ein Studium. Danach sinkt die Studierneigung erneut: nur noch zwei Drittel der Studienberechtigten 1996 (66%)

nehmen ein Studium auf. Der Anteil derjenigen, die auf ein Studium verzichten, die dabei meist nach einer beruflichen Ausbildung oder direkt erwerbstätig werden, hat sich zwischen 1976 und 1996 verdoppelt (vgl. Bild 1; weitere Details in Graphik 2.3.1 im HIS-Ergebnisspiegel 1997).



#### – Einschätzungen und Motive:

Nicht nur die Studienberechtigten 1996, die auf ein Studium verzichten wollen, sondern auch jene, die ein Studium beginnen bzw. dies beabsichtigten, schätzen die späteren Berufsaussichten nach einer Berufsausbildung ohne Studium häufiger günstig ein als die Chancen nach einem abgeschlossenen Studium (vgl. Graphik 2.4.4 in HIS-Ergebnisspiegel 1997). Dies ist kein "Hauch von Postmoderne", sondern ein Hinweis auf eine tiefe **Verunsicherung der Studiengeneigten** in der zweiten Hälfte der 90er Jahre, während günstige Berufsaussichten nach Examen als Akademiker 1976 noch als Ubiquität angesehen wurden.

Ein Vergleich der von den Studienberechtigten 1980 genannten Motive für die bei Schulabgang gewünschte Tätigkeit mit denen der Studienberechtigten 1996 zeigt, daß sich die Studienberechtigten heute viel mehr Gedanken über die Entscheidung über den weiteren Ausbildungs- und Lebensweg machen als früher; "alles" ist komplexer und schwieriger geworden. Insbesondere **die auf Sicherheit, materiellen Erfolg und Karriere ausgerichteten Motive haben erheblich an Bedeutung gewonnen**, auch und z. T. gerade für die Studiengeneigten (vgl. Bild 2).

#### – demographischer Hintergrund:

Die **Geschlechterproportionen** haben sich verschoben: 1990 gab es in Deutschland mit je ca. 112.000 ebensoviele Abiturientinnen wie Abiturienten, 1996 waren es ca. 133.000 Abiturientinnen und 113.000 Abiturienten. 1990 gab es noch ca. 16.000 mehr Schulabgänger mit Fachhochschulreife als Schulabgängerinnen; 1996 betrug der Unterschied nur noch ca. 6.000 (vgl. Abb. 2/3 in HIS Hochschulplanung 128 "Studienanfänger 1996 ...").

Zwischen Mitte der 60er und Mitte der 70er Jahre halbierten sich in Deutschland die Gebur-



tenzahlen ("Pillenknicke"). Die Größe der korrespondierenden<sup>8</sup> Studienberechtigten- und Studienanfängerjahrgänge zwischen Mitte der 80er und Mitte der 90er Jahre bleibt trotzdem vergleichsweise konstant (vgl. Bild 2.1 in HIS Kurzinformation A18/97). Da Kindern aus traditionellen Bildungsschichten, insbesondere aus Akademikerfamilien bereits früher von den Eltern meist das Abitur und ein Studium ermöglicht wurde, bedeutet dies, daß die geburtenbedingte "Lücke" durch neue Bildungsschichten - **Bildungsaufsteiger** - geschlossen wurde. Fast unbemerkt hat eine gewaltige Bildungsevolution stattgefunden. Die Schulstatistik bestätigt dies: Zwischen 1960 und den 90er Jahren hat sich der Anteil der Studienberechtigten an den jährlichen Schulabgängern mehr als verdreifacht von unter einem Zehntel auf etwa ein Drittel der Schulentlassenen (vgl. Bild 2.2 in HIS KI A18/97).

Bildungsaufsteiger haben meist andere Wertvorstellungen als Akademiker, insbesondere in bezug auf ein Studium: Dies ist für sie keine Selbstverständlichkeit; sie wägen Kosten, Zeitaufwand und Berufsaussichten eines Studiums strenger und kritischer ab; ihr Entscheidungsprozeß ist langwieriger und unsicherer. Analoge Differenzen bestehen zwischen Frauen und Männern.

Im Verlauf der skizzierten Prozesse hat sich der **Anteil der Studienberechtigten an ihren Altersjahrgängen** ebenfalls verdreifacht von 12% 1970 auf 37% 1996 (vgl. Graphik 2.1.4 in HIS-Ergebnisspiegel 1997). Diese Entwicklung ist nicht kontinuierlich erfolgt: 1997/98 reißen die Auswirkungen von zwei "Kurzschuljahren" eine tiefe, administrativ bedingte Kerbe. Die Depression 1983/86 führt zu einer Stagnation von 1984 bis 1987 (beachtenswert, daß aufgrund der unterschiedlichen Schul- und Sozialstrukturen hier Studienberechtigte mit Fachhochschulreife schneller und länger reagieren (1984 bis 1987) als Abiturienten (1988/89). Bemerkenswert ist weiter, daß das neuerliche Wachstum ab 1990 nur noch von der Entwicklung bei den Abiturienten getragen wird; der Anteil der Studienberechtigten mit Fachhochschulreife stagniert seither, ein Indiz für tiefgreifende Umorientierungen: anstelle des "Umwegs" über eine Lehre und den anschließenden Besuch einer Fachoberschule wird zunehmend der "direkte" Weg über das Abitur gewählt.

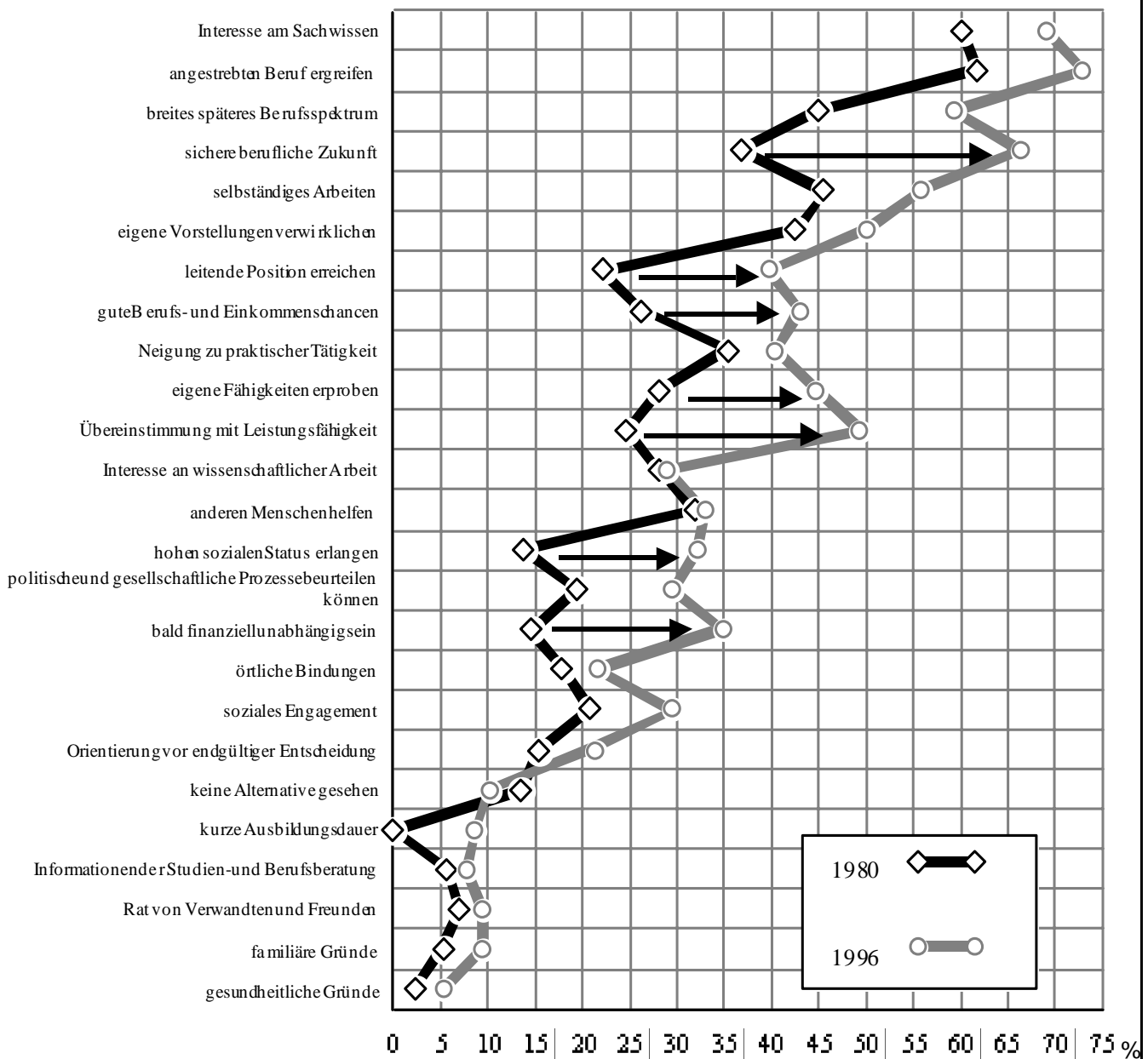
#### - **kumulative Wirkung von Einflüssen auf die Studienentscheidung:**

Die der Studienaufnahme entgegenstehenden vermuteten und tatsächlichen Hindernisse und damit die Minderung der Studierneigung verlaufen nicht linear über alle Studienberechtigtengruppen hinweg. Die **Hemmnisse gegen ein Studium kumulieren**, wenn verschiedene ungünstige Startbedingungen zusammenkommen: So stehen Frauen aus Bildungsaufsteigerkreisen mit Fachhochschulreife von vornherein einem Studium zurückhaltender gegenüber als das Pendant der Männer aus traditioneller Bildungsschicht mit Abitur. Bei sich verändernden Rahmenbedingungen im Zeitverlauf, etwa bei sich verschlechternden Arbeitsmarktchancen, verzichten erstere weitaus häufiger auf ein Studium als letztere, zumal bei unterdurchschnittlichen Schulzensuren (vgl. Bild 2.7 in HIS KI A18/97).

---

<sup>8</sup> Studienberechtigte sind im Mittel 20 Jahre alt, Studienanfänger 22. Bei der Zuordnung bleiben Verschleifungsprozesse unberücksichtigt; sie würden an dem gefundenen Bild auch nichts Bedeutendes ändern.

**Bild 2** Motive für die bei Schulabgang gewünschte Tätigkeit- Anteil der Studienberechtigten in Deutschland 1980 und 1996, die sie für 'wichtig' oder 'sehr wichtig' halten, in Prozent (➔ markiert Zunahmen von über 15%-Punkten)



### Auswirkungen auf die Studienaufnahme:

Die oben skizzierte zunehmende Verunsicherung der Studienentscheidung wirkt sich auch direkt und indirekt auf die Aufnahme des Studiums auf:

Die Studienaufnahme erfolgt immer häufiger mit **Verzögerung** (+ 8% von 1985 bis 1995). Die **Dauer der Verzögerung** nimmt noch stärker zu (+ 25% von 1985 bis 1995). Die Verzögerung resultiert immer häufiger aus **Unentschlossenheit und Unsicherheit** (+ 71% von 1985 bis 1995). Dies ist inzwischen bei einem Viertel der verzögert ein Studium Aufnehmenden der Fall. Bei den verzögert das Studium beginnenden Studienanfängerinnen sind es 40%, das ist inzwischen rund ein Viertel aller Studienanfängerinnen (vgl. Bild 2.8 in HIS KI A18/97).

Auch die **Größenordnung und die Dauer dieser Verzögerung sowie der Anteil der Verzögerten wegen Unentschlossenheit korrelieren eng mit der Bildungsherkunft** (vgl. Bild 3):

<b>Bild 3 Verzögerte Studienaufnahme</b>		
<b>Deutsche Studienanfänger</b>	<b>höchster Bildungsabschluß der Eltern</b>	
	<b>Universitätsabschluß</b>	<b>Haupt-/Volksschulabschluß</b>
Anteil mit verzögertem Studienbeginn in Prozent	54	61
Dauer der Verzögerung in Jahren		
– Frauen	2,4	4
– Männer	2,1	2,5
– insgesamt	2,2	3
Anteil der "Verzögerten" wegen Unentschlossenheit in Prozent	19	28

HIS Studienberechtigtenbefragungen

### – Studienwahlstrategien:

Es wird nur die Entwicklung der Studienanfänger nach Fächergruppen seit 1994 skizziert, weil in diesem Zeitraum angesichts näherungsweise konstanter Studienanfängerzahlen die Entwicklung der einzelnen Studienrichtungen ein "Nullsummenspiel" bildet und nicht durch andere quantitative Einflüsse verzerrt wird.

Die Wahl der Studienrichtung war früher eher durch die Vertrautheit mit den durch das Studium ermöglichten Berufen als durch Marktüberlegungen geprägt. Traditionelle Verhaltensweisen vorausgesetzt wäre zu erwarten gewesen, daß sich die oben skizzierten Veränderungen der Herkunfts- und Geschlechterstruktur der Studienanfänger in einer verstärkten Wahl von Lehramts- und ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen niederschlagen würden. Dies ist mitnichten der Fall: Arbeitsmarktüberlegungen führen dazu, daß Ingenieurstudiengänge immer seltener gewählt werden<sup>9</sup> und die Aufnahme eines Lehramtsstudiums stagniert. Statt dessen werden verstärkt Rechts- Wirtschafts- und Sozialwissenschaften gewählt sowie - bei etwas geringerer Zunahme - Sprach-/Kulturwissenschaften/Sport (vgl. Abb. 4 in HIS Kurzinformation A17/97). Angestrebt werden also verstärkt Berufe im tertiären Sektor: Administration, Distribution, Betreuung und Animation.

<sup>9</sup> Vgl. hierzu im Detail die HIS-Broschüre "Ingenieurstudium: Daten, Fakten, Meinungen...", vorgelegt zur Konferenz "Innovative Ingenieurausbildung" am 16./17. 11. 1998.

## Resümee:

Ein komplexes Geflecht von **Ursachen** - Arbeitsmarktentwicklung, Bildungsexpansion, Demographische Prozesse, veränderte Geschlechterproportionen - beeinflusst die Studienentscheidung, den Weg zur Studienaufnahme sowie die Wahl der Studienrichtung bei den Studienanfängern. Die Wirkung der Ursachen kann sich kumulieren.

**Strategien** sind hierbei seit Beginn der 90er Jahre:

Eine Studienwahl erfolgt. . .

- immer seltener
- immer häufiger verzögert
- bei immer längerer Verzögerungsdauer
- bei immer stärkerer Verunsicherung
- unter immer stärkerem Sicherheitsstreben
- zunehmend geleitet durch materielle Aspekte und mit veränderten Präferenzen bei der Studienrichtungswahl, wobei die Studiendauer und Arbeitsmarkteinschätzungen zunehmend eine Rolle spielen.

Sichtbare **Trends** für die Zukunft sind:

- eine "bildungsexpansive Atempause", bedingt durch Stabilisierung der Geburtenzahlen
- weiter zunehmende Frauenanteile bei Studienberechtigten und Studienanfängern, alles in allem fortlaufende Internationalisierung und weltweite Arbeitsteilung insbesondere in Produktion, Handel und Dienstleistungen sowie - wenigstens EU-weit - im Bereich der Rechtsnormen und der Administration,
- allmählich zunehmende Auswirkungen der letztgenannten Entwicklungen auch auf Absolventen anspruchsvoller Berufsausbildungen (also insbesondere Studienberechtigte, die anstelle eines Studiums eine Berufsausbildung wählen); besser gesagt: dies wird den Betroffenen zunehmend bewußt und damit stabile bis zunehmende Studierneigung, wahrscheinlich in Verbindung mit einem wieder wachsenden Trend zu Doppelqualifikationen, um die beruflichen Zukunftsaussichten bestmöglich zu sichern. Erzwungenermaßen werden extrinsische zunehmend intrinsische Motivationen verdrängen. Dabei erfolgt die Wahl der Studienrichtung nolens volens immer stärker in Abhängigkeit von deren vermuteter "Marktlage" und deren (kurzer) Studiendauer.

## Literaturhinweise

- Chmielus, Karin; Durrer, Franz: Ausbildungswahl der Studienberechtigten 90 ... und Vergleich mit Daten der Studienberechtigten 76, 78, 80, 83 und 86, HIS-Kurzinformation A5/91, Hannover 1991
- Cordier, Heidi: Berufsausbildung als Einstieg in das Studium: Relevant nur für bestimmte Fächer, HIS-Kurzinformation A4/95, Hannover 1995
- Durrer, Franz; Heine Christoph: Studienberechtigte 96 ein halbes Jahr nach Schulabgang ... und Vergleich mit Studienberechtigten 90, 92 und 94, in HIS-Kurzinformation A16/97, Hannover 1997
- Lewin, Karl; Cordier, Heidi; Sommer, Dieter: Bilanz 12 Jahre nach Hochschulreife - Ausbildungs- und Studienverläufe, Berufswahl von Studienberechtigten '78 bis 1990, HIS-Hochschulplanung 98, Hannover 1993
- Lewin, Karl; Heublein, Ulrich; Ostertag, Michael; Sommer, Dieter: HIS-Ergebnisspiegel 1997, Hannover 1998
- Lewin, Karl; Heublein, Ulrich; Schreiber, Jochen; Sommer, Dieter: Studienanfänger im Wintersemester 1996/97 ..., HIS-Hochschulplanung 128, Hannover 1997
- Lewin, Karl; Heublein, Ulrich; Sommer, Dieter: Studienaufnahme 1996/97: Über die Hälfte der Studienanfänger an Fachhochschulen hat das Abitur, HIS-Kurzinformation A17/97, Hannover 1997
- Lewin, K.: Die Schnittstelle zwischen Schule und Studium aus der Sicht von Studienberechtigten und Studienanfängern, HIS-Kurzinformation A18/97, Hannover 1997
- Minks, Karl-Heinz; Heine, Christoph; Lewin, Karl: Ingenieurstudium: Daten Fakten, Meinungen, vorgelegt von Heinz Griesbach, Bonn - Bad Godesberg 1998

### 3.3 Studienstrategien im Wandel

#### 3.3.1 Was erwarten Studierende von Bachelor und Master?

*Dr. Christoph Heine, HIS Hannover*

##### Datenbasis

Die hier vorgestellten empirischen Befunde zu Bachelor und Master stammen aus der zweiten Befragung der Studienberechtigten 94<sup>10)</sup> und beziehen sich auf alle diejenigen unter ihnen, die im Wintersemester 1997/98 an einer Universität (einschl. gleichgestellter Hochschulen) oder an einer Fachhochschule (einschl. gleichgestellter Studiengänge an Gesamthochschulen) studierten, sich zum Befragungszeitpunkt also mindestens im ersten und höchstens im siebten Studiensemester befanden. Damit können die Ergebnisse zwar nicht repräsentativ für *alle* Studierenden sein. Aber spricht wenig dagegen, daß sie nicht auch für die Studierenden insgesamt - zumindest in der Tendenz - typisch sind. Ihren besonderen Stellenwert bekommen die empirischen Daten dadurch, daß es sich bei dieser HIS-Studie um die bisher einzigen empirisch gesicherten Informationen zur Einstellungen von Studierenden gegenüber der Einführung von gestuften Studiengängen handelt.

Die Befragung wurde zu Beginn des Jahres 1998 durchgeführt. Zum Befragungszeitpunkt war das novellierte Hochschulrahmengesetz (HRG) noch nicht durch den Bundestag verabschiedet (August 1998), aber das Thema Einführung von Bachelor, Master und Credit Point System an Universitäten und Fachhochschulen war sowohl in den Medien präsent wie auch innerhalb der Hochschulen Gegenstand der Diskussion. Erhoben wurde also die *Erwartungen* gegenüber dieser grundlegenden Reform des deutschen Studiensystems und (noch nicht) die mit ihr gemachten Erfahrungen. Die empirischen Befunde geben damit gleichzeitig Auskunft über Art und Umfang des Kenntnisstandes der Adressaten („Kunden“, Nutzer) der sich abzeichnenden tiefgreifenden Reform des deutschen Studiensystems.

Die Auswertungen basieren auf insgesamt etwa 8.000 Fällen; dies macht auch weitgehende Disaggregationen möglich. Im folgenden können jedoch nur einige wenige Ergebnisse vorgestellt werden. Eine ausführlichere Darstellung einschließlich einer Zwischenbilanz der bildungs- und hochschulpolitischen Diskussion um die Einführung einer gestuften Studienstruktur in das deutsche Studiensystem ist in der HIS-Kurzinformation A 3/99 enthalten<sup>11</sup>. Im übrigen wird die Fragestellung in der gegenwärtig vorzubereitenden Befragung der Stu-

<sup>10</sup> Seit Mitte der 70er Jahre führt HIS Hochschul-Informationen-System Längsschnittuntersuchungen durch mehrmalige Befragungen von ausgewählten Jahrgängen von studienberechtigten Schulabgängern durch. In diese Untersuchungsreihe wurden bislang neun Schulentlassjahrgänge einbezogen. Ziel dieser Untersuchungen ist die Ermittlung von Informationen über die nachschulischen Bildungs- und Berufswertegänge und über die damit verbundenen Motive, Einstellungen und persönlichen Zielsetzungen. Dazu werden über einen Zeitraum von insgesamt 12 ½ Jahren bis zu vier schriftliche Befragungen durchgeführt. Mittels dieser Methode der Längsschnitt- oder Panel-Analyse ist es möglich, sowohl Veränderungen und Entwicklungen *innerhalb* eines Jahrgangs (durch Verknüpfung der individuellen Daten) als auch *zwischen* den untersuchten Jahrgängen (Strukturvergleiche) festzustellen. Die bei den Befragungen eingesetzten Fragebogen enthalten neben einem Kern von sich wiederholenden Standardfragen zu den „Eckdaten“ der Bildungs- und Berufsbiographien jeweils auch Fragen zu bildungspolitisch aktuellen Themenstellungen. In der zweiten Befragung der Studienberechtigten 94 war dies die Einstellung der Studierenden zu den neuen gestuften Studiengängen und zum Leistungspunktsystem.

<sup>11</sup> Christoph Heine, Gestufte Studiengänge und –abschlüsse im deutschen Studiensystem. Was erwarten Studierende von Bachelor, Master und Credit System? Ausgewählte Ergebnisse aus der Längsschnittbefragung der Studienberechtigten 94, HIS-Kurzinformation A 3/99, Juni 1999.

dienberechtigten 1998/99 wieder aufgenommen. Mit ersten vergleichenden Ergebnissen ist im Frühsommer 2000 zu rechnen.

## Fragestellungen

Eine der Fragestellungen zu Bachelor und Master bezog sich auf die Einschätzung und Beurteilung der neuen Studienstruktur durch die Studierenden und der von ihr erwarteten Folgewirkungen. Die entsprechende Fragestellung lautete: „Das neue Hochschulrahmengesetz soll den Hochschulen die Möglichkeit bieten, neben den deutschen Abschlüssen wie Diplom, Staatsexamen und Magister auch die international bekannten anglo-amerikanischen Abschlüsse Bachelor und Master zu vergeben. Der Bachelor als erster berufsqualifizierender Abschluß soll in drei bis höchstens vier Jahren erworben werden. Der anschließend mögliche Masterstudiengang soll ein bis maximal zwei Jahre dauern. Was ist Ihre Meinung zur Einführung solcher Studiengänge bzw. Abschlußarten?“

Hierzu wurden die Probanden gebeten, eine Reihe von teils positiv-zustimmend, teils kritisch-ablehnend formulierten Stellungnahmen mittels einer 5-stufigen Skala von „stimmt genau“ (Stufe 1) bis „das Gegenteil ist der Fall“ (Stufe 5) zu bewerten. Außerdem wurde die Antwortmöglichkeit „kann ich nicht beurteilen/ist mir unbekannt“ gegeben. Zu folgenden Aspekten von Bachelor und Master wurden die Urteile und Erwartungen der Studierenden eingeholt:

- Attraktivitätssteigerung der deutschen Hochschulen für ausländische Studierende,
- Verbesserung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt,
- Verkürzung des Hochschulstudiums,
- Ansehensverlust der derzeitige Abschlußarten,
- Trennung von beruflicher Qualifizierung und wissenschaftlicher Ausbildung,
- Einschränkung der selbständigen Studiengestaltung,
- Unübersichtlichkeit für deutsche Studierende.

Die zweite Fragestellung bezog sich auf die potentiell eigene Wahl der neuen Studienangebote: „Würden Sie selbst anstelle des derzeit von Ihnen angestrebten Hochschulexamens einen der neuen Hochschulgrade erwerben, wenn dies in Ihrer Studienrichtung möglich wäre?“ Hierzu wurden zwei Antwortvorgaben mit der Aufforderung gemacht, den individuell zutreffenden Skalenwert zwischen Stufe 1 („auf jeden Fall“) und 5 („in keinem Fall“) anzugeben:

- „nur den Bachelorgrad“ und
- „erst den Bachelorgrad und dann den Mastertitel“.

Für die Auswertungen wurden die Stufen 1 und 2 (= Zustimmung zur Aussage bzw. eigene Wahl von BA/MA) und 4 und 5 (= Ablehnung der Aussage bzw. keine eigene Wahl von BA/MA) zusammengefaßt und in den Tabellen ausgewiesen. Die Anteilswerte für die Stufe 3 („teils-teils“ bzw. unentschieden hinsichtlich der eigenen Wahl von BA/MA) werden nicht gesondert ausgewiesen. Die Prozentuierungen in den folgenden Tabellen erfolgen jeweils *unter Einschluß* der Anteile „kein Urteil möglich/unbekannt“.

## Empirische Befunde

### □ Gestufte Studiengänge mit Bachelor- und Masterabschluß

Obwohl die Einführung von gestuften Studiengängen mit international bekannten Abschlüssen an deutschen Universitäten *und* Fachhochschulen eine breite Aufmerksamkeit in den Medien und natürlich auch an den Hochschulen selbst erfahren hat und mit den Fragen kurz erläutert wurde, um welche Änderungen es sich handelt, sah sich ein Fünftel (21vH) der befragten Studierenden nicht in der Lage, hierzu ein Urteil abzugeben bzw. ihnen war dieses Thema – zumindest zum Befragungszeitpunkt – einfach unbekannt (s. Tab. 1). Wie die Daten der Tabelle 1 außerdem zeigen, gilt dies für Studierende an Fachhochschulen deutlich stärker als für ihre Kollegen an Universitäten (27 vH vs. 18 vH). Die Uninformiertheit war also bei denjenigen besonders groß, denen mit der Einrichtung von konsekutiven Studiengängen auch an Fachhochschulen neue Möglichkeiten der Höherqualifizierung über das bisher erreichte Niveau hinaus (einschließlich der Möglichkeit zur Promotion) eröffnet werden. Auffällig sind zudem die unterschiedlichen Grade der Uninformiertheit zwischen Männern und Frauen (19 vs. 24 vH).

<b>Tab. 1: Im Wintersemester 97/98 studierende Studienberechtigte 94 nach Beurteilung der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Hochschulen, insgesamt und nach Art des Studiums (in vH)</b>						
<b>Aspekte</b>	<b>Insgesamt</b>		<b>Hochschulart</b>			
			<b>Universität</b>		<b>Fachhochschule</b>	
	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil
• Deutsche Hochschulen werden für ausländische Studenten attraktiver	60	5	62	5	55	4
• Erwerb eines solchen Hochschulgrades verbessert die Chancen auf dem Arbeitsmarkt	42	15	42	17	43	12
• dadurch wird eine Verkürzung des Hochschulstudiums möglich	36	20	42	18	24	25
• die derzeit möglichen Abschlußarten verlieren an Ansehen	33	24	32	26	35	19
• führt zur Trennung von Berufsqualifikation und wissenschaftlicher Ausbildung	31	15	35	15	22	15
• selbständige Studiengestaltung wird in solchen Studiengängen stark eingeschränkt	47	11	51	10	38	12
• dadurch wird das Studienangebot für deutsche Studenten unübersichtlicher	32	24	32	26	31	21
• keine Beurteilung möglich/unbekannt	21		18		27	
Prozentuierung einschließlich der Anteile „keine Beurteilung möglich/unbekannt“.						
„stimmt (genau)“ = Stufen 1 und 2 einer 5-stufigen Skala						
„im Gegenteil“ = Stufen 4 und 5 einer 5-stufigen Skala						
„Fachhochschule“: einschließlich entsprechender Studiengänge an Gesamthochschulen						
HIS-Studienberechtigtenbefragung 94.2						

In kaum einem Kommentar zur Reform der deutschen Studiengänge fehlt der Hinweis auf



die bislang unbefriedigende Attraktivität des deutschen Studiensystems für Studierende aus anderen Ländern, besonders aus solchen, in denen bereits ein gestuftes Studiensystem etabliert ist. Auch bei den befragten Studierenden entfällt die bei weitem höchste Zustimmungsrate auf die mit der Einführung von Bachelor und Master angestrebte Erhöhung der Attraktivität deutscher Hochschulen für ausländische Studieninteressenten (60 vH); nur ein sehr kleiner Anteil von 5 vH erwartet diese Folgewirkung nicht. Der Vorzug von Bachelor und Master wird von deutschen Studierenden also hauptsächlich dort gesehen, wo sie selbst keine direkten Vorteile von dieser Innovation erwarten können.

Deutlich differenzierter fällt das Antwortverhalten bei allen anderen Aspekten aus – sichtbar auch an den höheren Anteilen von nicht zustimmenden Einschätzungen. Eine naheliegende Vermutung hierfür ist, daß diese Vorgaben, anders als der auf Ausländer bezogene Attraktivitätsaspekt, eher auf die *eigene* Studiensituation bezogen werden (müssen) und deswegen zu stärker individuell abwägenden Einschätzungen veranlassen. Unterstützt wird diese Vermutung durch den beobachtbaren wesentlich stärkeren Einfluß der beiden Hochschularten mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen hinsichtlich Studienstruktur und -organisation auf die jeweiligen Einschätzungen und Erwartungen.

Das kann an der kritisch formulierten Vorgabe „Einschränkung der selbständigen Studiengestaltung“ verdeutlicht werden: Nahezu die Hälfte *aller* Befragten (47 vH) erwartet eine Einschränkung der selbständigen Studiengestaltung; nur ein Zehntel (11 vH) ist gegenteiliger Meinung. Dies gilt für Studierende an Universitäten jedoch erheblich stärker als für ihre Kollegen an Fachhochschulen (51 vH vs. 38 vH). Hier liegt der erklärende Bezug zur unterschiedlichen Studienorganisation an beiden Hochschultypen nahe: Das Studium an Fachhochschulen ist üblicherweise stärker verschult und bietet bislang weniger Freiheitsgrade für eine selbständige Studiengestaltung als das an Universitäten. Gerade in diesem Merkmal des universitären Studiums liegt ja einer der wesentlichen Unterschiede zu den anglo-amerikanischen Studiensystemen, zumindest, was den Bereich bis zum Bachelor-Grad betrifft.

Ein deutlicher Einfluß der unterschiedlichen Hochschularten mit ihren spezifischen Merkmalen wird auch bei den Aspekten „Verkürzung des Studiums“ (42 vs. 24 vH) und „Trennung von beruflicher und wissenschaftlicher Ausbildung in zwei Studiengänge“ (35 vs. 22 vH) sichtbar. Weitgehende Einigkeit im Urteil zwischen Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen besteht dagegen hinsichtlich der erwarteten „Verbesserung der Arbeitsmarktchancen durch die neuen Abschlüsse“ (42 bzw. 43 vH) und hinsichtlich der Befürchtung einer „größeren Unübersichtlichkeit des Studienangebots für deutsche Studierende“ (32 bzw. 31 vH). In Bezug auf den letzteren Aspekt sei daran erinnert, daß nach dem novellierten HRG und den Beschlüssen der KMK die traditionellen und die neuen Abschlüsse zukünftig parallel bestehen sollen.

„Hinter“ den Insgesamt-Werten der Beurteilung der Einführung von gestuften Studiengänge „verbergen“ sich deutliche fachrichtungsspezifische Differenzen, die Auskunft über das jeweilige „Klima“ für die Einführung von Bachelor und Master in den einzelnen Studienrichtungen geben können. Der besseren Übersichtlichkeit wegen wurden die Stellungnahmen zu den einzelnen Aspekten zu einem „Index der Gesamthaltung“ gegenüber Bachelor/Master zusammengefaßt und in einer Rangfolge geordnet. Dabei gilt: Je geringer der Wert ist, desto positiver oder aufgeschlossener ist die Erwartungshaltung der Studierenden.

1. Medizin	18,99
2. Rechtswissenschaften	19,22
3. Wirtschaftswissenschaften	19,29
4. Agrar-, Ernährungs-, Forstwiss.	19,99
5. Kunst- u. Gestaltungswiss.	20,50
6. Kultur-, Sprachwissenschaft	20,66

7. Psychologie	20,80
8. Pädagogik, Sport	20,97
9. Sozialwissen., Sozialwesen	21,06
10. Mathematik, Informatik	21,15
11. Elektrotechnik	21,23
12. Maschinenbau	21,30
13. Biologie, Pharmazie, Chemie	21,34
14. Architektur, Bauwesen	21,45
15. Geowissenschaften, Physik	21,47

Die Spitzengruppe bilden die Studierenden der Medizin, Rechtswissenschaften, Wirtschaftswissenschaften und der Agrar-, Ernährungs- und Forstwissenschaften. Studierende in diesen Fachrichtungen sind vergleichsweise am aufgeschlossensten gegenüber der Einführung von gestuften Studiengängen. Das untere Ende der Rangskala stellen dagegen die Studierenden der Natur- und Ingenieurwissenschaften.

#### □ Potentielle Wahl von Studiengängen mit Bachelor- bzw. Master-Abschluß

Wie eingangs gesagt, wurden die Studierenden gefragt, ob sie selbst anstelle des derzeit von ihnen angestrebten Hochschulabschlusses einen bzw. konsekutiv beide neuen Grade erwerben würden, wenn in ihrer Studienrichtung hierzu die Möglichkeit gegeben wäre.

<b>Tab. 2: Im Wintersemester 97/98 studierende Studienberechtigte 94, die nur einen Bachelor- oder zunächst einen Bachelor- und dann einen Mastergrad erwerben würden, nach ausgewählten Merkmalen (in vH)</b>				
	Wenn möglich, würde ich nur den Bachelor-Grad erwerben		Wenn möglich, würde ich erst den Bachelor- und dann den Mastergrad erwerben	
	ja	nein	ja	nein
nach Geschlecht				
• männlich	11	54	30	30
• weiblich	13	45	29	26
nach Hochschulart				
• Universität	10	55	30	25
• Fachhochschule	15	38	29	29
nach Studienphase				
• 1. - 4. Semester	12	44	29	30
• 5. – 7. Semester	12	51	30	24
Univeritätsstudierende nach Studienphase				
• 1. – 4. Semester	11	50	29	28
• 5. – 7. Semester	10	56	30	30
Fachhochschulstudierende nach Studienphase				
• 1. – 4. Semester	14	35	30	20
• 5. – 7. Semester	15	39	28	25
Insgesamt	12	50	30	28
Prozentuierung einschließlich der Anteile „keine Beurteilung möglich/unbekannt“.				
„ja“ = Stufen 1 und 2 einer 5-stufigen Skala				
„nein“ = Stufen 4 und 5 einer 5-stufigen Skala				
„Fachhochschule“: einschließlich entsprechender Studiengänge an Gesamthochschulen				
HIS-Studienberechtigtenbefragung 94.2				

Mit etwa einem Achtel (12 vH) würde nur ein relativ kleiner Anteil der Studierenden den ausschließlichen Bachelor-Studiengang wählen; erheblich mehr, genau die Hälfte aller Stu-

dierenden, entschied sich klar dagegen (s. Tab. 2). Der potentielle Wahlanteil ist damit weit von der häufig geäußerten bildungspolitischen Zielmarke entfernt, den Bachelor-Grad, wie in den USA und Großbritannien, zum hochschulischen Regelabschluß zu machen. Dennoch darf die durchaus beträchtliche absolute Größenordnung „hinter“ diesem Anteilswert nicht übersehen werden: Von den jährlichen etwa 220 Tsd. deutschen Studienanfängern (ohne verwaltungsinterne Fachhochschulen) in der zweiten Hälfte der 90er Jahre würden demnach jeweils etwa 26 Tsd. einen Studiengang mit ausschließlichem BA-Abschluß wählen. Bezogen auf alle deutschen Studierenden in der Mitte der 90er Jahre (ca. 1,7 Mio.) wären dies insgesamt etwa 204 Tsd.

Hinsichtlich der Differenzierung nach Art des Studiums ist zu beobachten: Mit einem potentiellen Wahlanteil von 15 vH würden Studierende an Fachhochschulen den Bachelor-Grad deutlich häufiger wählen als ihre Kommilitonen an Universitäten mit 10 vH. Auch die „ablehnenden“ Anteile sind bei den Studierenden an Fachhochschulen mit 38 vs. 55 vH deutlich geringer.

Bei Frauen ist der zustimmende Anteil etwas größer (13 vs. 11 vH), besonders aber der ablehnende Anteilswert deutlich kleiner (45 vs. 54 vH) als bei Männern.

Die steigende Dauer des Studiums hat einen eher negativen Einfluß auf die potentielle Wahl von „nur Bachelor“ – sichtbar an den steigenden Anteilen derjenigen, die diesen Abschluß für sich selbst ablehnen. Bei den Studierenden an Universitäten ist dieser Einfluß der Studiendauer stärker als bei denjenigen an Fachhochschulen.

Von allen Studierenden gab knapp ein Drittel (30 vH) an, den gestuften Studiengang „voll“ durchlaufen zu wollen, wenn er in ihrer Studienrichtung angeboten würde; fast ebenso viele (28 vH) würden dagegen dieses Angebot auf jeden Fall nicht annehmen. Studierende an Universitäten und Fachhochschulen unterscheiden sich in diesem Punkt faktisch nicht voneinander. Bezüglich der Fachhochschulen heißt das aber auch: Annähernd ein Drittel (29 vH) von ihnen würde das Angebot eines „vollen“ konsekutiven Studiums annehmen und damit eine Qualifizierung über das Niveau des bisherigen Fachhochschulstudiums hinaus einschließlich der zu Universitäten analogen Option auf eine Promotion erwerben wollen.

Bevor auf den wiederum beträchtlichen Einfluß der gewählten Studienrichtung näher eingegangen wird, soll auf folgende Zusammenhänge aufmerksam gemacht werden:

- Zwischen der Durchschnittsnote bei Erwerb der Hochschulreife und der potentiellen Wahl eines ausschließlichen Bachelor-Abschlusses besteht faktisch kein direkter Zusammenhang. Auffällig ist aber der Einfluß der Durchschnittsnote auf die Anteile der Befragten, die diesen Studienabschluß für sich auf jeden Fall ablehnen. Ein deutlicher Zusammenhang besteht dabei gleichzeitig zu den Anteilen der Uninformierten: Der bei besseren Notendurchschnitten erheblich geringere Grad der Uninformiertheit führt proportional zu höheren Anteilen an Ablehnungen eines ausschließlichen BA-Grades. Dies verweist auf das bei Leistungsstärkeren offensichtlich ungünstige Image von „Nur-Bachelor-Abschlüssen“. Anders bei der potentiellen Wahl des „vollen“ konsekutiven Studiengangs: hier ist ein direkter positiver Zusammenhang zur Durchschnittsnote zu beobachten: Je besser das Niveau der Durchschnittsnote, desto höher ist der Anteil eines möglichen Erwerbs des Masterabschlusses.
- Studierende in universitären Diplom-Studiengängen würden mit 9 vH am wenigsten einen ausschließlichen Bachelor wählen, Studierende in Magister-Studiengängen können sich dagegen mit 15 vH bei weitem am häufigsten einen „Nur-BA-Grad“ als Alternative zu ihrem jetzigen Studiengang vorstellen. Magister-Studierende konzentrieren sich zu etwa zwei Dritteln auf Kultur- und Sprachwissenschaften. Diese Studienrichtungen werden zu den relativ wenig strukturierten Studienrichtungen ohne klar konturierte Berufs-

feldorientierung gezählt. Häufig wird argumentiert, daß in diesen Fachrichtungen die Einführung von gestuften und modularisierten Studiengängen nur schwer realisierbar sei und besonders die Einrichtung von Kurzstudiengängen zu einem unvermeidbaren fachlich-wissenschaftlichen Substanzverlust führe. Wie die empirischen Befunde zeigen, ist aber offensichtlich bei den Master-Studierenden gerade dieser Studienrichtungen der Wunsch nach neuen Studiengang- und abschlußstrukturen einschließlich der Einrichtung von Kurzstudiengängen überdurchschnittlich groß.

In der Differenzierung nach der gewählten Studienrichtung ergibt sich folgendes Bild (s. Tab. 3, erste Hälfte): Überdurchschnittlich häufig würden Studierende der Wirtschaftswissenschaften, der Kultur- und Sprachwissenschaften, der Mathematik/Informatik und der Psychologie einen ausschließlichen Bachelorgrad erwerben, wenn das in ihrer Studienrichtung möglich wäre; genau den durchschnittlichen Wert erreichen die Studierenden der Elektrotechnik und – in dieser Höhe sicher nicht zu erwarten – der Rechtswissenschaften. Die Studierenden aller anderen Fachrichtungen erreichen nur unterdurchschnittliche Wahlanteile.

<b>Tab. 3: Im Wintersemester 97/98 studierende Studienberechtigte 94, die nur einen Bachelor-Abschluß bzw. zunächst einen Bachelor- und dann einen Master-Abschluß erwerben würden, nach gewählter Studienrichtung (in vH)</b>			
<b>gewählte Studienrichtung</b>	<b>nur BA</b>	<b>gewählte Studienrichtung</b>	<b>BA → MA</b>
1. Wirtschaftswissenschaften	17	1. Wirtschaftswissenschaften	40
2. Kultur- und Sprachwissenschaften	14	2. Psychologie	34
3. Mathematik, Informatik	13	3. Rechtswissenschaften	33
Psychologie	13	4. Kultur- und Sprachwissenschaften	32
4. Elektrotechnik	12	5. Medizin	31
Rechtswissenschaften	12	6. Mathematik, Informatik	29
5. Maschinenbau	11	7. Kunst- u. Gestaltungswissenschaft	28
Agrar-, Ernährungs-, Forstwissen.	11	8. Elektrotechnik	27
6. Pädagogik, Sport	10	Maschinenbau	27
Sozialwissen., Sozialwesen	10	9. Agrar-, Ernährungs-, Forstwissen.	26
Architektur, Bauwesen	10	Geowissenschaften, Physik	26
7. Biologie, Chemie, Pharmazie	9	Biologie, Chemie, Pharmazie	26
Medizin	9	Sozialwissen., Sozialwesen	26
8. Geowissenschaften, Physik	8	10. Architektur, Bauwesen	24
9. Kunst- u. Gestaltungswissenschaft	7	11. Pädagogik, Sport	18
Anmerkungen s. Tab. 2			
Die vertikale Linie markiert den Durchschnitt.			
HIS-Studienberechtigtenbefragung 94.2			

Die in Tabelle 4 wiedergegebenen Befunde machen nun deutlich, daß neben der gewählten Hochschulart auch die Geschlechtszugehörigkeit als Einflußgröße zu berücksichtigen ist. Weibliche Studierende an Universitäten würden sich in der ganz überwiegenden Zahl der Studienrichtungen häufiger als ihre männlichen Kommilitonen für den ausschließlichen Bachelor-Abschluß entscheiden (s. die markierten Felder), insbesondere in Sozialwissenschaften/Sozialwesen, Wirtschaftswissenschaften, Psychologie und Kultur- und Sprachwissenschaften (= dunkel markierte Felder). Das gilt auch für Medizin und Rechtswissenschaften.

**Tab. 4: Im Wintersemester 97/98 studierende Studienberechtigte 94, die ausschließlich einen Bachelor-Abschluß erwerben würden, nach Art des Studiums, Geschlecht und gewählter Studienrichtung (in v.H.)**

gewählte Studienrichtung	Universitätsstudium		Fachhochschulstudium	
	männlich	weiblich	männlich	weiblich
Agrar-, Ernährungs-, Forstwissenschaften	(7)	(9)	(10)	14
Architektur, Bauwesen	8	10	12	10
Geowissenschaften, Physik	6	(10)	--	--
Biologie, Chemie, Pharmazie	8	9	*	*
Elektrotechnik	3	*	15	*
Kultur- und Sprachwissenschaften	11	15	(24)	(18)
Kunst- u. Gestaltungswissenschaft	(8)	6	*	(8)
Maschinenbau	8	*	13	(10)
Mathematik, Informatik	6	8	32	*
Medizin	6	11	--	--
Pädagogik, Sport	5	11	*	*
Psychologie	(4)	16	--	--
Rechtswissenschaften	10	13	--	--
Sozialwissenschaften, Sozialwesen	12	21	(3)	6
Wirtschaftswissenschaften	12	17	20	24
Insgesamt	8	13	16	13
( ) = wegen geringer Fallzahl nur Tendenzaussage möglich. * = wegen zu geringer Fallzahl keine Aussage möglich. Anmerkungen s. Tab. 2				
HIS-Studienberechtigtenbefragung 94.2				

Anders ist die Situation bei den Studierenden an Fachhochschulen: Die o.g. größere Aufgeschlossenheit gegenüber dem Bachelor-Grad bei ihnen kommt ausschließlich infolge der größeren Wahlanteile der Männer zustande (16 vs. 13 vH). Auch hier gibt es geschlechtsspezifische Schwerpunkte in den Studienrichtungen, die aber weniger einseitig verteilt sind als bei den Universitätstudierenden. Mit knapp einem Viertel erreichen aber die studierenden weiblichen Studierenden der Wirtschaftswissenschaften an Fachhochschulen den höchsten BA-Wahlanteil überhaupt.

Die Spitzengruppe derjenigen, die zunächst einen Bachelor- und anschließend einen Mastergrad erwerben würden, ist hinsichtlich der gewählten Fachrichtungen sehr ähnlich zusammengesetzt wie die, die nur ein Bachelorstudium wählen würde (s. Tab. 3, zweite Hälfte): Wirtschaftswissenschaften, Psychologie, Rechtswissenschaften und Kultur- und Sprachwissenschaften; neu - und kaum zu erwarten - hinzugekommen ist Medizin. Die Studierenden aller anderen Fachrichtungen würden ein konsekutives Studienangebot in ihrer Fachrichtung nur unterdurchschnittlich häufig wählen. Wie schon bei der Rangfolge für „nur“ Bachelor fallen auch hier die geringen Wahlanteile der Studierenden in den natur- und ingenieurwissenschaftlichen Studienrichtungen auf.

Berücksichtigt man bei der potentiellen Wahl von „vollen“ konsekutiven Studiengängen neben der Hochschulart auch die Geschlechtszugehörigkeit zeigt sich (s. Tab. 5): Bei insgesamt faktisch gleicher Optionshäufigkeit bei Männern und Frauen an Universitäten und Fachhochschulen (zwischen 28 und 30 vH), bilden bei Frauen an Universitäten die Rechtswissenschaften, Geowissenschaften/Physik und Kultur- und Sprachwissenschaften besondere Schwerpunkte der potentiellen Wahl eines gestuften Studiengangs; umgekehrt liegen „männliche Schwerpunkte“ der Wahl von gestuften Studienangeboten in den Wirtschaftswissenschaften, Biologie/Chemie/Pharmazie und Mathematik/Informatik.

**Tab. 5: Im Wintersemester 97/98 studierende Studienberechtigte 94, die zunächst einen Bachelor- und dann einen Master-Abschluß erwerben würden, nach Art des Studiums, Geschlecht und gewählter Studienrichtung (in v.H.)**

gewählte Studienrichtung	Universitätsstudium		Fachhochschulstudium	
	männlich	weiblich	männlich	weiblich
Agrar-, Ernährungs-, Forstwissenschaften	(37)	(32)	(24)	18
Architektur, Bauwesen	25	29	20	27
Geowissenschaften, Physik	23	(35)	--	--
Biologie, Chemie, Pharmazie	30	21	*	*
Elektrotechnik	25	*	27	*
Kultur- und Sprachwissenschaften	24	34	(44)	(44)
Kunst- u. Gestaltungswissenschaft	(31)	30	*	(20)
Maschinenbau	29	*	26	(21)
Mathematik, Informatik	27	21	37	*
Medizin	31	31	--	--
Pädagogik, Sport	17	19	*	*
Psychologie	(32)	34	--	--
Rechtswissenschaften	27	39	--	--
Sozialwissenschaften, Sozialwesen	28	28	(29)	24
Wirtschaftswissenschaften	48	35	38	34
Insgesamt	30	30	30	28
Anmerkungen s. Tab. 4				
HIS-Studienberechtigtenbefragung 94.2				

Wie oben gesagt, lautete der Zusatz bei der Frage nach der potentiell eigenen Wahl der neuen Abschlüsse: „...wenn dies in Ihrer Studienrichtung möglich wäre.“ Vergleicht man die von den Hochschulen bis zum Frühjahr 1999 eingerichteten grundständigen gestuften Studiengängen (etwa 110) mit denen, deren Studierende besonders häufig einen ausschließlichen Bachelor oder auch konsekutiven Studiengang in dieser Studienrichtung wählen würden, vergleicht man also das Angebot mit der bestehenden fachrichtungsspezifischen Nachfrage, ergeben sich bemerkenswerte Diskrepanzen (s. Tab. 6): In einigen der Fachrichtungen mit großer potentieller Nachfrage (grau hinterlegt) existiert bislang überhaupt noch kein gestuftes Studienangebot (Medizin, Rechtswissenschaften, Psychologie). In den Sprach- und Kulturwissenschaften sind zwei Drittel des Angebots auf *eine* Hochschule (Bochum) konzentriert; auch das Angebot in den Wirtschaftswissenschaften scheint im Verhältnis zur großen potentiellen Nachfrage eher gering. Wesentlich breiter und regional besser gestreut ist das Angebotsspektrum dagegen in den natur- und ingenieurwissenschaftlichen Studienrichtungen – also in Studienrichtungen, in denen das „Klima“ der Akzeptanz bei Studierenden ungünstiger und die potentielle Wahlhäufigkeit deutlich geringer ausfällt.

**Tab. 6: Grundständige Studiengänge an deutschen Hochschulen mit Bachelor- bzw. Master-Abschluß (absolut)**

Studienrichtung	Anzahl der Studiengänge	
	Bachelor	Master
Wirtschaftswissenschaften	13	7
Kultur- und Sprachwissenschaften	28	2
Psychologie	-/-	-/-
Rechtswissenschaften	-/-	-/-
Mathematik, Informatik	7	9
Medizin	-/-	-/-
Agrar-, Ernährungs-, Forstwissenschaften	1	2
Architektur, Bauwesen	-/-	-/-
Geowissenschaften, Physik	5	5
Biologie, Chemie, Pharmazie	1	1
Elektrotechnik	5	3
Kunst- u. Gestaltungswissenschaft	-/-	-/-
Maschinenbau	7	13
Pädagogik, Sport	2	-/-
Sozialwissenschaft., Sozialwesen	3	-/-
<b>Insgesamt</b> (grundständige Studiengänge insgesamt: 8.263)	<b>72</b>	<b>42</b>

Quelle: HRK Hochschulkompaß, Stand Febr. 1999, eigene Auszählung

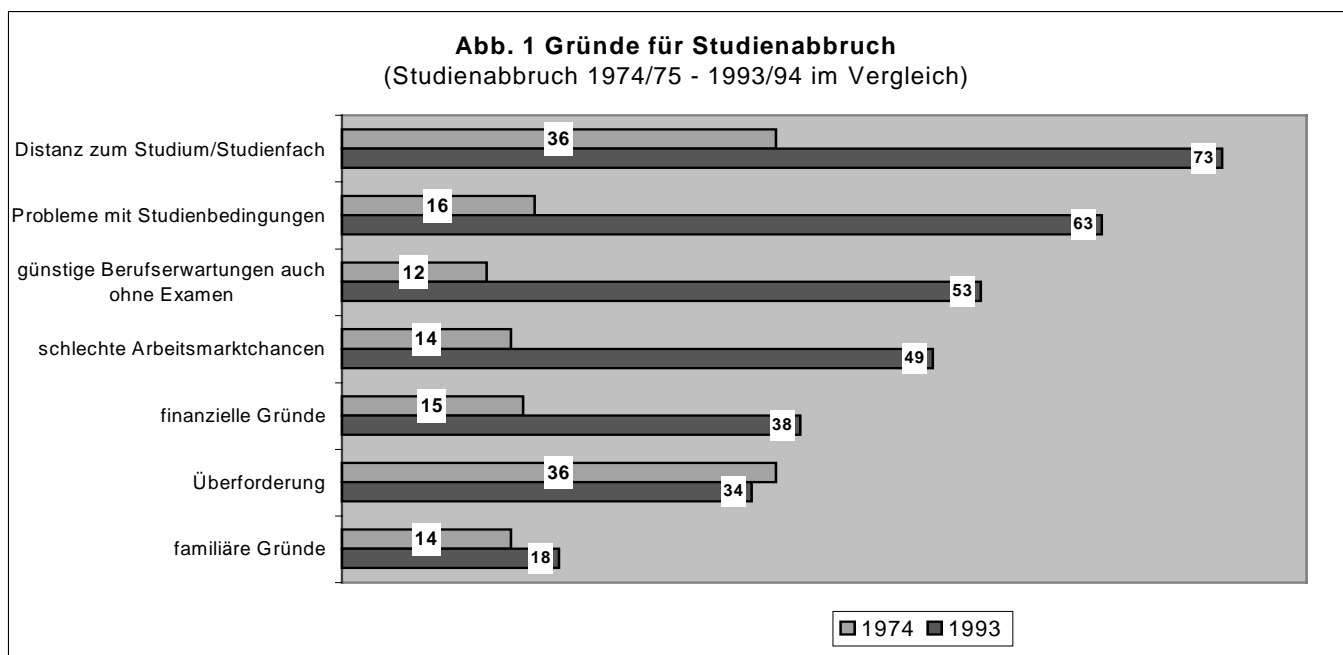
### 3.3.2 Der Studienabbruch - ein Hinweis auf die Reform der Studiengestaltung?

*Dr. Ulrich Heublein, HIS-Außenstelle Leipzig*

#### Zur Entwicklung des Studienabbruchs

Die deutschen Hochschulen haben sich in den letzten dreißig Jahren stark verändert. Der "klassische Studienverlauf", der einsetzte mit der Immatrikulation nach dem Abitur und bruchlos zum Examen führte, dominiert in vielen Studienfächern schon lange nicht mehr. So wie sich die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen entwickelten, änderte sich die Gestalt des Studiums. Zu den auffälligsten Veränderungen an den Hochschulen gehört dabei die Zunahme des Studienabbruchs, d. h. des vorfristigen Beendens eines Studiums ohne Abschluß und Examen. Wurden Anfang der 70er Jahre rund 15.000 Studienabbrecher jährlich gezählt, so waren das zwanzig Jahre später, Mitte der 90er Jahre, über 70 000 Studierende, die ohne Abschluß die Hochschulen verließen. Die Abbruchquote, die den Anteil der Studienabbrecher an den Studienanfängern eines Jahrgangs widerspiegelt, stieg im gleichen Zeitraum an den Universitäten von 12 - 16 % auf 28 - 32 %.

Aber nicht nur diese quantitativen Verhältnisse haben sich gravierend verändert, Bedeutungsverschiebungen gab es ebenso bei den Gründen, die zum Studienabbruch führen. Mitte der 70er Jahre dominierten vor allem zwei Aspekte als Ursachen vorzeitiger Exmatrikulation: zum einen zu hohe Studienanforderungen bzw. zu schwache Studienleistungen sowie zum anderen mangelnde Identifikation mit dem Studienfach (vgl. Abb. 1). Andere Aspekte wie familiäre und finanzielle Gründe oder Schwierigkeiten mit den Studienbedingungen sind eher von nachrangiger Bedeutung. Dies trifft auch auf solche Ursachen wie den Studienabbruch aufgrund schlechter Arbeitsmarktchancen bzw. wegen günstiger Berufserwartungen auch ohne Examen zu. Die frühe Existenz dieser Gründe belegt allerdings, daß die Entwicklung in den 80er Jahren schon in den Jahren zuvor angelegt war. Denn gerade diese Motive gewinnen in dem genannten Zeitraum so an Bedeutung, daß sie heute die Lebenssituation vieler Studienabbrecher vor ihrer Exmatrikulation dominieren.





Dabei sind die heutigen Entwicklungen beim Studienabbruch zunächst durch eine Zunahme an Komplexität bestimmt. In der Regel sind es meist mehrere Gründe, die Studierende veranlassen, sich vorfristig aus dem Studium zu exmatrikulieren. Ein einzelnes Motiv wird nur selten geltend gemacht. In dieser komplexen Motivationslage spielt allerdings der Zusammenhang zwischen Studium und Arbeitsmarkt eine besondere Rolle. Über zwei Drittel aller Studienabbrecher haben ihre Entscheidung unter anderem aufgrund entsprechender Erwägungen zur Arbeitsmarktsituation getroffen. Die beiden abbruchfördernden Schlußfolgerungen, die dabei häufig gezogen werden, widersprechen sich nicht und sind sogar oftmals miteinander verbunden. Das Studium wird oftmals aufgegeben, weil man im konkreten Studienfach für sich schlechte Berufs- und Arbeitsmarktchancen prognostiziert, aber gleichzeitig in anderer Hinsicht - z. B. durch schon erworbene oder noch zu erwerbende Berufsausbildung, auch durch Studienqualifikationen - gerade jetzt günstige berufliche Erwartungen hegt. Der Zusammenhang zwischen Studium und Arbeitsmarkt zeigt sich also auf zweifache Weise: als Vorausschau von Problemen auf dem Arbeitsmarkt mit der angestrebten Qualifikation und als Wahrnehmung beruflicher Möglichkeiten, die gerade bestehen. Beide Momente haben entscheidend dazu beigetragen, daß ein gestiegener Anteil von Studierenden die Hochschulen vorzeitig und ohne Examen verlassen hat.

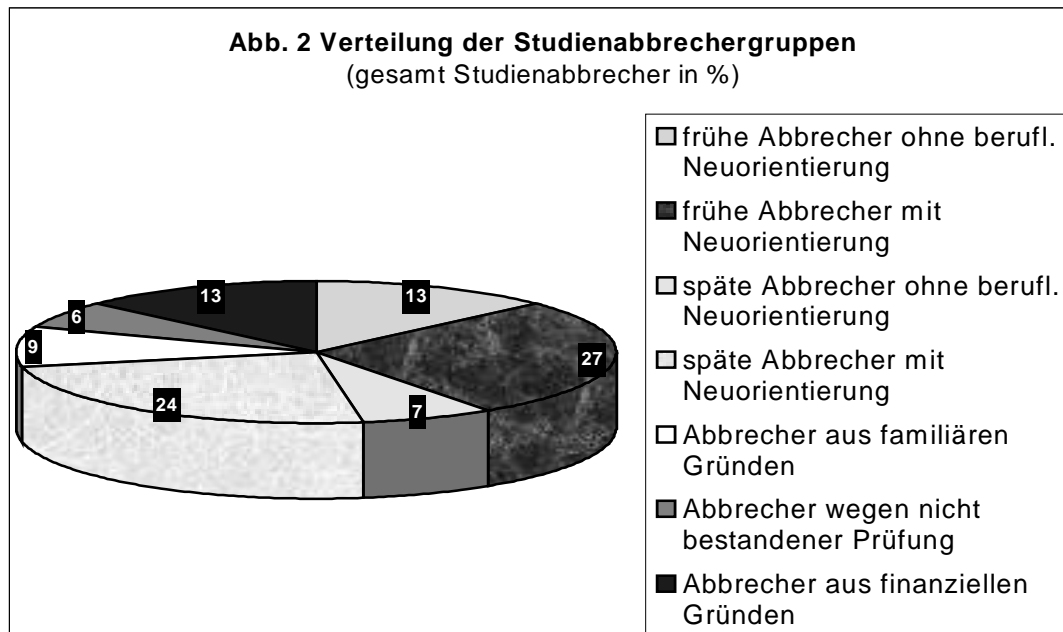
Nicht weniger Bedeutung für eine solche Entscheidung ist einer mangelnden Studienidentifikation zuzumessen. Fast drei Viertel der Abbrecher geben an, daß sie das falsche Studienfach gewählt haben bzw. daß ihr Fachinteresse nachgelassen hat. Die Verdopplung dieses Anteils in den letzten zwanzig Jahren läßt berechtigt vermuten, daß der Zuwachs an Studierenden im gleichen Zeitraum nicht einherging mit einer Zunahme von Fachverbundenheit und Studiengewißheit, sondern daß sich umgekehrt unsichere Studienwahl und falsche Studienvorstellungen vermehrt haben. Zwar ist bei vielen Studierenden hohe Studienmotivation und klare Identifikation mit dem Studienfach zu finden, aber öfter denn je wird ein Studium mit nebulöser Motivation angetreten. Es fehlt bei diesen Studierenden an Sicherheit darüber, warum das gewählte Fach für sie geeignet ist, was sie im Studium erwartet und welche Ziele sie mit ihrem Studium verfolgen wollen.

Gewachsen ist auch der Anteil jener Studienabbrecher, die Schwierigkeiten mit den Studienbedingungen konstatieren, denen es nicht gelungen ist, mit mangelnder Betreuung, ungenügender Didaktik oder schlechter Studienorganisation zurecht zu kommen. Der Bedeutungsgewinn dieses Aspektes mag am wenigsten verwundern angesichts gestiegener Studierendenzahlen und nicht im gleichen Maße wachsender Ressourcen. Zwar stellt er auf der einen Seite nicht das Kernproblem des Studienabbruchs dar, denn problematische Studienbedingungen tragen zwar in gewisser Weise zum Studienabbruch bei, indem sie die Studiensituation erschweren. Sie werden aber nur selten als ausschlaggebende Ursache für die Abbruchentscheidung genannt. Anderen Aspekte - mangelnde Studienidentifikation und kritische Einschätzungen der Berufschancen - sind hier von weit höherem Gewicht. Aber auf der anderen Seite wirken gerade ungünstige Studienbedingungen über sich hinaus, d. h. andere Abbruchgründe - z. B. mangelnde Fachverbundenheit aufgrund ungenügenden Praxisbezugs oder Vereinbarkeit von Nebenerwerbstätigkeit und Studienanforderungen etc. - werden von ihnen entscheidend mit beeinflußt.

Mehr denn je führen auch finanzielle Schwierigkeiten zum Studienabbruch. Immerhin verweisen fast zwei Fünftel der vorzeitig Exmatrikulierten auf entsprechende Sorgen. Der Anteil anderer "klassischer" Abbruchgründe - wie familiäre Probleme oder Leistungsüberforderung - hat sich nicht vergrößert. Im Kontext der dargestellten Entwicklung kann dies letztlich nur bedeuten, ihr Stellenrang sich verringert hat. Natürlich heißt das nicht, sie wären ohne Bedeutung. Noch immer äußert rund ein Drittel der Studienabbrecher Leistungsprobleme. Bei den wenigsten allerdings steht dahinter ein Prüfungsversagen. Viel häufiger wird auf Schwierigkeiten verwiesen, sein Studium zwischen den Ansprüchen der Lehre, denen des Jobs und den Anforderungen des Alltags zu organisieren. Die Überforderung stellt sich dann eher durch die Unübersichtlichkeit der Studien- und Lebenssituation ein.

## Studienabbrechertypen

Die Veränderungen beim Studienabbruch sind aber nicht allein durch die Entwicklung einzelner Motive und Motivgruppen zu erkunden, vielmehr bedarf es auch der Analyse struktureller Zusammenhänge. Dazu konnten aus dem bei HIS vorhandenen Datenmaterial sekundäranalytisch sieben Abbrechertypen gebildet werden. Sie verdeutlichen die verschiedenen Lebenslagen, die derzeit zu einem Studienabbruch führen können (vgl. Abb. 2).



### □ Frühe Studienabbrecher ohne berufliche Neuorientierung

Diese Studienabbrecher sind im Grunde verzögerte Fachwechsler. Sie verlassen die Hochschule, weil sie das falsche Studienfach gewählt haben. Dies erkennen sie schon zu einem relativ frühen Studienzeitpunkt und handeln auch entsprechend schnell (durchschnittlicher Exmatrikulationszeitpunkt: nach dem zweiten Hochschulsemester). Ihre Vorstellungen vom Studium und vom Fach sind zur Immatrikulation diffus gewesen. Es mangelte ihnen an geeigneten Informationen. Nicht wenige von ihnen haben vor Studienbeginn nicht gewußt, welchen Studiengang sie eigentlich wählen wollen. Ihre Studienentscheidung war mehr vom Zufall bestimmt. Nach dem Studienabbruch strebt die Mehrzahl - meist nach einer „Orientierungszeit“ - zu einem erneuten Studium. Der neue Studienwunsch hat sich dabei jedoch häufig während des ersten Studienversuchs herausgebildet.

### □ Frühe Studienabbrecher mit berufliche Neuorientierungen

Auch diese Studienabbrecher haben mit falschen Erwartungen und Vorstellungen ihr Studium angetreten. Dazu kommen aber noch im Laufe der ersten Semester Zweifel an der persönlichen Studi ereignung und Leistungsprobleme. Nicht nur ihre Identifikation mit dem Studienfach, sondern mit Studium und Hochschule überhaupt hat nachgelassen. Befördert wird dieser Prozeß noch durch skeptische Einschätzungen beruflicher Möglichkeiten und der Arbeitsmarktsituation im gewählten Studiengang oder auch durch ein Streben zu praktischen Tätigkeiten. Die Abbrecher vollziehen eine Abkehr von der Ausbildungsform Hochschulstudium, um einen neuen Ausbildungsweg, in der Regel eine Berufsausbildung, einzuschlagen. In einer "normalen" Berufstätigkeit sehen sie dann auch ihre Zukunft. Sie erscheint ihnen über diesen Weg sicherer und chancenreicher.

### □ Späte Studienabbrecher ohne berufliche Neuorientierung

Für sie ist bezeichnend, daß sie sich erst nach oder am Ende ihres Grundstudiums exmatrikulieren. Ein über mehrere Semester andauernder Prozeß der Distanzierung hat zu Antriebs- und Leistungsschwächen geführt. Erst zu einem relativ späten Zeitpunkt haben sie die Gewißheit erlangt, das falsche Fach zu studieren. Dabei haben sie allerdings ihre beruflichen und Studienvorstellungen, mit denen sie einmal in das Studium eingetreten sind und die sich im Laufe der Zeit auch weiter entwickelten, nicht aufgegeben. Sie konstatieren nun eine kaum zu überbrückende Kluft zwischen ihrem Studium und ihren eigentlichen Absichten. Das bringt sie in ein schweres Dilemma: Das alte Studium können sie nicht mehr rechtfertigen, im Grunde streben sie zu einem neuen. Aber die schon verbrauchten Lebens- und Zeitressourcen verwehren ihnen dies häufig. Viele sehen dann nur noch die Möglichkeit, gleich eine Berufstätigkeit anzutreten und dort zu versuchen, einen Teil ihrer Ziele einzulösen.

### □ Späte Studienabbrecher mit beruflicher Neuorientierung

Sie scheitern nicht nur am Studienfach, sondern am Studium überhaupt. In dieser Gruppe wird am stärksten mit unzureichenden Studienbedingungen gehadert. Mangelnde Fachverbundenheit und nachlassende Studienidentifikation hat sich bei ihnen im Laufe der Semester zu einer Problemsituation verquickt, die sich noch steigert durch den Blick in eine unsichere berufliche Zukunft. Es scheint, daß gerade die aus ihrer Sicht geringen beruflichen Möglichkeiten, die ihr Studium ihnen eröffnet, erst spät Beachtung finden oder sogar zunächst verdrängt werden in der unsicheren Hoffnung, irgendwie werde sich das Problem schon lösen. Aber mit der Zeit (durchschnittlicher Exmatrikulationszeitpunkt: 10. Hochschulsemester) führt die Kombination von Studien- und zu erwartenden Berufsproblemen zu einer tiefen Skepsis über den Sinn einer Fortführung ihres Hochschulstudiums. Für einen Teil hat sich dieser Sinn dann eigentlich auch schon eingelöst. Sie haben das gelernt und aus dem Studium mitgenommen, was sie zu brauchen vermeinen. Das sind jene, die sich befähigt fühlen, sofort neue berufliche Ziele anzusteuern. Dabei ist eine solche mehr oder minder schnelle Umorientierung der Berufsstrategie allen Studienabbrechern dieser Gruppe gemeinsam. Weder die Fortführung des Studiums noch ein neues Studium erscheint ihnen als Alternative, deswegen entscheiden sie sich entweder für eine Berufsausbildung oder sie versuchen sich gleich mit den im Studium erworbenen Qualifikationen in einer Berufstätigkeit.

### □ Studienabbrecher aus familiären Gründen

Studienabbrecher aus familiären Gründen sind in der Regel fach- und studienmotiviert. Probleme mit Studienbedingungen, Leistungen, Fachidentifikation sowie Sorgen um berufliche Chancen lassen sich hier vergleichsweise selten ausmachen. So ist es hauptsächlich die Unmöglichkeit, familiäre und Studienanforderungen gleichzeitig und gleich gut zu erfüllen, an der hier vor allem Studienabrecherinnen scheitern. Die Mehrzahl strebt dabei nicht wieder ins Studium, sondern beschränkt sich auf Berufs- oder Haushaltstätigkeiten. Dies dürfte ein Resultat anhaltender familiärer Problemlagen und erwarteter Schwierigkeiten sein, auch nach einer späteren Studienfortführung noch Fuß in der Berufswelt fassen zu können.

### □ Studienabbrecher wegen nicht bestandener Prüfungen

In dieser Gruppe versammeln sich alle Studienabbrecher, die Zwischen- oder Abschlußprüfungen nicht bestanden haben und deswegen exmatrikuliert wurden. Sie zeigen ein erstaunlich hohes Motivationsniveau; sie sind an ihrem Studium interessiert und identifizieren sich mit ihrem Fach. Nicht bei allen dürfte deshalb das Prüfungsversagen Ausdruck von

Leistungsschwäche sein, sondern es wird noch weitere Gründe haben, wie z. B. schwer beherrschbare Prüfungsängste. Studienabbrecher mit Leistungsproblemen scheitern häufig schon vor dem Erreichen von Prüfungen, mangelnde Erfolgserlebnisse bewirken meist schon früh eine Distanzierung vom Studium.

#### □ Studienabbrecher aus finanziellen Gründen

Die Probleme dieser Abbrechergruppe stehen alle im Zusammenhang mit Schwierigkeiten, das Studium zu finanzieren. Aufgrund ihrer prekären Finanzsituation sind die entsprechenden Studierenden in der Not, nebenberuflich erwerbstätig zu sein. Diese Erwerbstätigkeit nimmt häufig einen solchen Umfang an, daß sie mit den Studienverpflichtungen kollidiert. Den Abbrechern fehlen wichtige Seminarscheine, das Studium dauert zu lange. Trotzdem mangelt es diesen Studienabbrechern nicht an Leistungswillen und Studienmotivation. Sie verlassen die Hochschule, weil sie keine Möglichkeit sehen, ihr Studium auf eine vertretbare Weise zu finanzieren. Nach dem Abbruch streben sie zunächst eine Berufstätigkeit an. Dabei betrachtet dies ein nicht geringer Teil lediglich als Studienunterbrechung, um sich jener finanziellen Mittel zu versichern, deren es bedarf, das Studium fortzuführen.

### **Hintergründe des Studienabbruchs**

Diese Strukturen des Studienabbruchs machen deutlich, daß die Zunahme vorzeitiger Exmatrikulation ohne Examen nicht nur individuellen Fehlleistungen zugeschrieben werden kann, sondern daß dahinter auch gesellschaftliche Veränderungen stehen. In erster Linie wirken sich dabei die Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt aus. Aufgrund einer unsicheren, ständig schwankenden Beschäftigungssituation, die auch die Akademiker erreicht hat, verstärkt sich der Zusammenhang zwischen Studienverhalten und Arbeitsmarkt wie auch die Abhängigkeit der studentischen Vorstellungen von Beruf und Zukunft von den Veränderungen in der Wirtschaft. Den Studierenden werden unablässig flexible Reaktionen abgefordert. Zeichnen sich Änderungen auf dem Arbeitsmarkt oder in der Berufswelt ab, hat dies Folgen für Studienstrategien und Zukunftsabsichten. Die Reaktionszeiten scheinen dabei immer kürzer zu werden. Gerade die Studienabbrecher bieten dafür einen Beleg. In offensichtlich zunehmender Zahl reagieren Studierende mit Studienabbruch, aber auch z. B. mit Fachwechsel, wenn sie erkennen, daß sich berufliche Chancen geändert haben. Bei nicht wenigen hat dies auch die Regression der Fachidentifikation begünstigt, wenn nicht sogar ausgelöst. Sie versuchen, berufliche Möglichkeiten, die sich neu bieten, gleich für sich zu nutzen. Nicht das Examen ist der Fixpunkt des Studiums, sondern die künftige Berufstätigkeit. Das allerdings hat schwerwiegende Konsequenzen. Die Labilität des Arbeitsmarktes führt dazu, daß es den Studieninteressierten wie auch den Studierenden selbst immer schwerer fällt, Entscheidungen über Studienziele und Bestrebungen für die Zukunft zu fällen. Die Unentschlossenheit der Studienberechtigten und Studierenden nimmt zu. Vielen ist es nicht mehr möglich, eine dauerhafte Studienmotivation auszubilden, die eine Spanne von mehreren Jahren überbrückt.

Auch die problematischen Studienbedingungen haben offensichtlich an Einfluß auf die Entwicklung des Studienabbruchs gewonnen. Es mangelt an vielen Ressourcen, an Lehr- und Betreuungskapazitäten, an wichtigen Ausstattung für die Lehre, an räumlichen Möglichkeiten. Die Studienorganisation hat es schwer, angesichts der hohen Studierendenzahlen die notwendige Professionalität zu wahren. Viele Studierende fühlen sich eher desorientiert, sie beklagen fehlende Informationen über Studienanforderungen und -möglichkeiten. Dies führt dazu, daß an vielen Fachbereichen die Studierenden ihre eigenen Wege durch das Studium und durch die Hochschule finden müssen.

Diese beiden tiefgreifenden Veränderungen im Bedingungsgefüge des Hochschulstudiums wirken hin auf eine stärkere Individualisierung des Studiums. Es gibt keine allgemeinen Handlungsmuster mehr, die den Studierenden als erfolgsversprechend vermittelt werden

könnten. Dazu sind die entsprechenden Einflußgrößen zu vielfältig und in ständiger Wandlung begriffen. So wird sowohl der Übergang ins Studium als auch die Studiengestaltung selbst und der darauf folgende Eintritt in das Beschäftigungssystem immer flexibler und variantenreicher. Der Studienabbruch ist ein Teil dieser Entwicklung. Gerade bei den beruflich Neuorientierten - 51 % aller Studienabbrecher - zeigt sich die Bereitschaft oder noch besser: der Versuch, nur das vom Studium mitzunehmen, von dem man denkt, daß man es braucht. Das Studium bzw. die Teile, die man absolviert hat, wird von immer mehr Studierenden nur als ein Teil der Ausbildung ihrer beruflichen Qualifikationen und ihrer Persönlichkeit verstanden, nicht aber schon als die gesamte Ausbildung. Dies alles sind Anpassungsreaktionen, wie sie auch in dem Konzept des lebenslangen Lernens zum Ausdruck kommen. Die Ausbildung wird nicht mehr nur auf eine frühe Lebensphase konzentriert, sondern für die jungen Leute ist absehbar, daß weitere Lern- und Ausbildungsphasen folgen, daß bestimmte Spezialisierungen einem späteren Zeitpunkt vorbehalten werden müssen. Dies schließt unter Umständen ein, Studium und Studieninhalte zu beschneiden.

### **Folgerungen für die Gestaltung des Studiums**

Für die Gestaltung des Studiums lassen sich aus dieser Situation vor allem drei Folgerungen ableiten:

#### □ Die Studiengänge sollten stärker modularisiert werden.

Die Gliederung der Studiengänge in Module würde die Studierenden besser in die Lage versetzen, sich ihren akademischen Ausbildungsweg nach aktuellen Gegebenheiten und ihrer individuellen Interessenlage zusammenzustellen. Magisterstudiengänge stellen im Grunde einen ersten Schritt in diese Richtung dar. Aber da hier ganze Studiengänge zusammengelegt werden, wenn auch in verkürzter Form, und nicht ganz konkrete Studieninhalte, ist weder die häufig gegebene Gefahr von zeitaufwendigen Überschneidungen beim Lehrstoff gebannt noch die notwendige Flexibilität gesichert. Erst die vermehrten Kombinationsmöglichkeiten der Studienmodule können das erreichen. Dies bedeutet natürlich nicht das Aufkommen von Beliebigkeit bei der Gestaltung des Studiums, sondern vielmehr eine Umorganisation der Studiengänge, ein Zugewinn an Vielfalt. Die Hochschulen bzw. die Fachbereiche - denen eine solche Anlage des Studiums einen Impuls hin zu mehr interdisziplinären Denken und Handeln bringen könnte - stehen in der Verantwortung, den Studierenden willigen und auch den Studierenden Gliederungs- und Strukturierungshilfe zu geben. Das heißt: sie sollten von vornherein ein ganzes Set an Kombinationsmöglichkeiten bereit halten, das andere Vorstellungen nicht ausschließt, in dem aber die Mehrzahl der Studieninteressierten ihre Studienvariante finden kann. Schließlich müssen die Fachbereiche auch noch entscheiden, auf welches Abschlußniveau der geplante Studienverlauf führen wird.

#### □ Es ist ein abgestuftes System von Hochschulabschlüssen vonnöten.

Die Einführung des Bachelors oder des Bakkalaureats entspricht ganz der Entwicklung beim Studienabbruch. Dies ist weniger im Zusammenhang mit der hohen Zahl von Studienabbrechern zu sehen, sondern mit dem wachsenden Anteil jener, die einen bestimmten Teil des Studiums für sich als eine zunächst ausreichende Qualifikation erachten, mit der sie den Eintritt in die Berufswelt wagen wollen. Der niedrige Anteil Arbeitsloser unter den Studienabbrechern scheint ihnen Recht zu geben. Bei diesen Exmatrikulierten ist auf jeden Fall davon auszugehen, daß sie das Angebot eines berufsqualifizierenden akademischen Abschlusses unterhalb des Diploms bzw. Magisters annehmen.

#### □ Die Hochschullehrer müssen ihren Lehrstoff vor den Studierenden stärker legitimieren.

Modularisierung und Berufsbezogenheit machen es erforderlich, daß die Lehrenden in einem stärkerem Maße als bisher den Studierenden die Sinnhaftigkeit des konkreten Lehr-

stoffs nachweisen - und zwar sowohl für den Studienkontext als auch für mögliche berufliche Tätigkeiten. Nur auf diesem Wege können sich die Studierenden bewußt zu den Studieninhalten ins Verhältnis setzen. Gleichzeitig stärken entsprechende Entscheidungen die Fach- und Studienmotivation.

Über diese Schlußfolgerungen hinaus verweisen die Entwicklungen beim Studienabbruch auf eine bedenkliche "Isolation" der Hochschulen. Zum einen mangelt es an Abstimmung zwischen den studienvorbereitenden Schulen und den Hochschulen. Weder wissen die Schulen, welche Fähigkeiten in den einzelnen Studiengängen vorausgesetzt werden, noch haben die Hochschulen genügend Kenntnis über das Leistungsvermögen der Studienanfänger, die bei ihnen ein Studium aufnehmen. In vielen Fachbereichen fehlt es sogar an einem Konsens über den für die Studienaufnahme erforderlichen Wissens- und Fähigkeitsstand. Die Studienanfänger erfahren diesen Übergang oft genug als eine tiefe Kluft. Sie verfügen über zu wenig Informationen hinsichtlich Studienfach, -bedingungen und -anforderungen oder sind nicht in der Lage, solche Informationen für sich zu nutzen. Das erschwert es ihnen, die Studienentscheidungen mit der notwendigen Souveränität zu treffen.

Aus diesem Grunde ist es unabdingbar, daß studienvorbereitende Schulen und Hochschulen näher zusammenrücken. Es sollten institutionalisierte Formen gefunden werden, die einen mehr gleitenden Übergang von der Schule zur Hochschule ermöglichen. Dazu reichen Informationsveranstaltungen wie die "Tage der offenen Tür" keinesfalls aus. Vonnöten sind für die Schüler "Praktika an der Hochschule" oder eine zeitweilige Teilnahme an Studienveranstaltungen für Interessierte und Begabte, um ihnen Raum für Selbsterfahrung zu öffnen. Denkbar wäre es auch, das erste Hochschulsesemester als eine Art "Collegestufe" einzurichten, die in das Studium einführt. Sie würde Überblick über eine ganze Gruppe von verwandten Studienfächern bieten und mit der wissenschaftliche Arbeitsmethodik vertraut machen. Auch die Darstellung beruflicher Chancen in den verschiedenen Studienmöglichkeiten gehört hierher. Am Ende dieses Collegesemesters könnte dann die Entscheidung über Studienfach und Studienverlauf, d. h. auch über die zu belegenden Studienmodule, stehen.

Zum anderen weisen die Entwicklungen beim Studienabbruch auch daraufhin, daß die Hochschulen und dort vor allem die Lehre näher an die Berufswelt heranrücken müssen. Diese Kluft scheint nicht minder tief. Praktika sollten schon in den ersten Semestern zu den obligatorischen Studienbestandteilen gehören - in allen Studiengängen. Doch damit ist es nicht getan. Die erste Voraussetzung für ein stärkeres Aufeinanderzugehen von Hochschule und Berufswelt ist, daß sich die Hochschulen der zukunftsbestimmten Fragen in dieser Gesellschaft annehmen und in deren Behandlung und Beantwortung die Studierenden mit einbeziehen. Ausbau des Praxisbezuges in der Lehre bedeutet deshalb häufig auch Ausbau des Forschungsbezuges. Kaum etwas dürfte Studienmotivation und Zukunftsgewißheit der künftigen Absolventen mehr fördern als das Erlebnis, daß in ihrem Studium versucht wird, wichtige Probleme der Gegenwart zu behandeln. Dies würde es den Hochschulen auch erleichtern, noch einer weiteren Forderung gerecht zu werden: für ihre Absolventen Arbeitsmöglichkeiten und Einsatzfelder zu erkunden.

Beide Anforderungen - sowohl die größere Nähe der Hochschulen zu den studienvorbereitenden Schulen als auch zur Berufswelt - können natürlich nicht einseitig erfüllt werden. Von den Schulen wie von Vertretern der Berufspraxis sind ebensolche Bemühungen vonnöten. Nur in einem wirklichen Dialog kann diesen notwendigen Bestrebungen hin zu mehr Anpassung auch Dauer verliehen werden.

### 3.3.3 Veränderungen der Studienorganisation durch vermehrten Einsatz von Multimedia im Studium

*Thomas Sand, HIS Hannover*

#### Einführung in das Untersuchungsgebiet

Die im Verlaufe der letzten Jahre verschiedentlich festgestellte Zunahme des Medieneinsatzes in Lehre und Studium (HRK 1995, HIS 1996, Bertelsmann-Stiftung 1997) kann auf einige, im wesentlichen durch technische Innovationsleistungen der jüngsten Zeit ermöglichte Funktionalitäten der Informations- und Kommunikationstechnologien zurückgeführt werden, die eine Charakterisierung als „Neue Medien“ rechtfertigen:

- Integration verschiedener Dienste, Anwendungen und Datenformate auf digitaler Ebene (Rechnerplattform), dadurch
- Möglichkeit zur prinzipiell unbegrenzten und einfachen Speicherung, Bearbeitung, graphischen Visualisierung und Vervielfältigung von digitalen Datensätzen (Dokumente)

im Verbund mit

- Fortschreitender großräumiger Vernetzung verteilter Rechnersysteme, dadurch
- Quantitative und qualitative Ausweitung des verfügbaren Informationsbestands sowie Beschleunigung von Recherche und Zugriff und
- Erschließung asynchroner (Mail) sowie synchroner (Video, Chat) Kanäle zum weltumspannenden Austausch von Nachrichten, Diskussionsbeiträgen oder zur gemeinsamen Bearbeitung von digital gespeicherten Informationen.

Um einem weit verbreiteten Einwand zu begegnen, der dem Einsatz der neuen Medien in der Hochschullehre zwangsläufig soziale Isolierung und Vereinzelung der Lerner unterstellt, soll darauf hingewiesen werden, daß die neuen elektronischen Informations- und Kommunikationstechnologien - im Unterschied zu älteren Präsentations- und Ausstrahlungsmedien wie Film, Video, Rundfunk und TV - eine sehr viel größere Offenheit und Plastizität im Hinblick auf die Art und Intensität ihrer Nutzung aufweisen.

Zu unterschiedlichen Fragestellungen und Schwerpunkten führt HIS seit mehreren Jahren Untersuchungen zum Thema durch, vor deren Hintergrund einige grundsätzliche Bemerkungen zur Problematisierung der sich daran anschließenden Einschätzungen angebracht erscheinen. Zunächst sollte bedacht werden, daß die technisch eröffneten Nutzungsmöglichkeiten in diesem Sektor von einer Innovationsdynamik vorangetrieben werden, die eine seriöse Prognose über Zeiträume von mehr als einigen wenigen Monaten unmöglich machen. Ferner stellt sich die Durchsetzung der neuen Medien im Hinblick auf technische Verfügbarkeit und Zugangskosten räumlich ungleichmäßig und gesellschaftlich unausgewogen dar. Die Unreife dieser noch in einem frühen Entwicklungsstadium befindlichen Technologie und der damit verbundene Mangel an Standardisierung lassen fundierte Aussagen über die Lernwirksamkeit des Medieneinsatzes in der Lehre nur sehr bedingt zu; die im Zusammenhang mit der oben erwähnten Plastizität der Technologie beobachtbare Ausdifferenzierung stark unterschiedlicher Nutzungs- und Gestaltungsansätze in der medien-gestützten Lehre entzieht sich einer auf langfristige und vergleichende Beobachtung gestützten Überprüfung der Veränderungen. Diese Erwägungen haben zur Folge, daß Fragen nach der didaktischen Eignung oder der bildungs- und sozialpolitischen Angemessenheit von medien-gestützter Lehre in den Arbeiten von HIS ausdrücklich ausgeklammert wurden.

## Mediennutzungsformen und Anwendungstypen

Die Vielfalt der verschiedenartigsten Medienprojekte in der Hochschullehre läßt sich bei erster Annäherung anhand bestimmter Ausprägungsmerkmale wie z.B. Umfang oder Intensität des Einsatzes und seiner Einbettung in den Gesamtprozeß der Lehre analysieren. So können Mediennutzungsformen entlang ihrer räumlichen und zeitlichen Verortung beschrieben werden, um z.B. Rückschlüsse auf organisatorische oder ressourcenbezogene Veränderungs- oder Substitutionseffekte zu gewinnen.

Danach wären auf der ersten Ebene Unterrichtsanwendungen zu lokalisieren, die ergänzenden Gebrauch von neuen Medien machen, am Lehrparadigma campusbasierter Lehrveranstaltungen aber weiterhin festhalten (z.B. Demonstrationen, Videokonferenzen und Teleteaching).

Auf der zweiten Ebene wären unterrichtsbegleitende Lern- und Übungsmaterialien einzuordnen (Skripte, Prüfungsaufgaben, Diskussionsforen), die den Studierenden ein rechnergestütztes Selbststudium zur Erleichterung ihrer Vor- und Nachbereitung für einen Kurs und somit bereits größere Flexibilität hinsichtlich Ort und Zeit ihrer Nutzung gestatten. Zahlreiche in der Alltagspraxis gewonnene Erfahrungen sprechen nämlich dafür, daß der unterrichtsbegleitende Einsatz von elektronischen Lernmaterialien zu einem intensiveren und motivierenderen Selbststudium der Studierenden beiträgt, so daß die Lehrveranstaltungen häufig auf höherem Niveau, mit höherem Stoffdurchsatz und Tempo sowie besseren Lern- und Prüfungsleistungen durchgeführt werden können.

Je nach Volumen und Strukturierungsgrad dieser Materialien ergeben sich fließende Übergänge zur dritten Ebene, auf der vollständig medial aufbereitete und in sich geschlossene Lektionen oder Kurse anzusiedeln sind. Diese als Courseware bezeichneten Module sind für ein vom Veranstaltungsbesuch unabhängiges (Teil-) Studium geeignet, so daß ein Einsatz im Rahmen eines wissenschaftlich betreuten Nebenfachstudiums oder die Aneignung einer für das vertiefte Studium erforderlichen Spezialrichtung mediengestützt auch dann ermöglicht wäre, wenn die eigene Hochschule vor Ort keine derartigen Angebote vorhält (Import). Im Sinne eines verbesserten Übergangs zwischen Schule und Studium werden solche Module in einzelnen Fällen von Hochschulen als Propädeutikum oder Brückenkurse an gymnasiale Oberstufen oder an Wehr-/Zivildienstleistende abgegeben, um prospektiven Studierenden bereits im Vorfeld eine bessere Vorbereitung auf relevante Studieninhalte zu ermöglichen.

Die weitestgehende Herauslösung mediengestützter Lehre aus dem traditionellen Campuszusammenhang wird naturgemäß von etablierten oder neu gegründeten Fernstudienanbietern verfolgt. Gegenüber dem konventionellen, auf dem Versand von Lehrbriefen und Abhaltung von Block- oder Wochenendseminaren in regionalen Lernzentren basierenden Korrespondenzstudium, ermöglicht ein Online-Studium nicht nur schnelleren Zugriff auf relevante Lerninhalte und Informationen über Datennetze, sondern integriert in der Regel bereits elektronische Kommunikations- und Betreuungsangebote sowie ergänzende administrative Funktionen (Studentendaten, Rückmeldung, Kursbelegung, Prüfungen, Literaturbestellung oder –Download, ggf. Zahlungsverkehr).

Während grundständige Studiengänge bisher nur vereinzelt vollständig mediengestützt und netzbasiert – d.h. ohne obligatorische Präsenzphasen – angeboten werden, nimmt die Anzahl sog. „virtueller“ Online-Anbieter im Segment der berufsbegleitenden wissenschaftlichen Weiterbildung rasch zu. Vor dem Hintergrund verkürzter Halbwerts- und Verfallszeiten des im Studium oder der Ausbildung erworbenen Wissens kommt der wissenschaftlichen Weiterbildung berufstätiger Akademiker eine wichtige Bedeutung zu, wenn permanente Anforderungsveränderungen in der Arbeitswelt durch flexible, lebenslange Lernmöglichkeiten kompensiert werden sollen. Diesem, von deutschen Hochschulen bisher stark vernachläss-



sigte Aufgabenbereich, werden in bildungsökonomischen Bedarfsanalysen wie z.B. von OECD (1997) oder Weltbank (Gibbons 1998) die größten Wachstumspotentiale zugeschrieben. Es verwundert daher nicht, daß die durch neue Medien eröffneten Möglichkeiten zur weltweiten und kostengünstigen Verbreitung von elektronischen Weiterbildungskursen von öffentlichen (z.B. Hochschulen), zunehmend aber auch privatwirtschaftlich organisierten Anbietern (Corporate Universities wie z.B. Motorola, University of Phoenix) offensiv zur Vermarktung ihrer Dienstleistungen und Produkte aufgegriffen werden.

Welche Auswirkungen diese inhaltlich und technisch auf den betrieblichen Weiterbildungsbedarf oder persönliche Karriereplanungen fokussierten Angebote auf die öffentlichen Bildungssysteme haben wird, ist noch kaum abzusehen. Die hier entwickelten Konzepte für individuell maßgeschneiderte, auf unmittelbare Anwendbarkeit und Verwertbarkeit kurzfristig und flexibel verfügbarer Dienstleistungen werden auch als „Just-in-Time-Learning“ bezeichnet; sie unterscheiden sich dadurch grundsätzlich von den auf Akkumulation eines abstrakten „Lernvorrats“ abstellenden Angeboten der traditionellen Schul- und Hochschulausbildung. Vermutlich werden zukünftig neue Schnittstellen zwischen Schul-, Hochschulausbildung und Berufstätigkeit entstehen, die sich durch flexiblere und individualisierbare Übergangsmöglichkeiten auszeichnen und dem Bedarf an nachholender Qualifikation oder Aktualisierung veralteten Wissens durch größere Offenheit und Zugänglichkeit Rechnung tragen.

### **Auswirkungen auf die Studienorganisation**

Bezieht man diese strukturellen Entwicklungstendenzen auf die Ebene der individuellen Studienorganisation, so gelangt man zu folgenden, durch unsere Untersuchungen zumindest auch ansatzweise empirisch abgesicherten Einschätzungen:

- Medienkompetenz, d.h. die Fähigkeit zur Erschließung, Orientierung und eigenständigen Bewertung der in global verteilten digitalen Informationsquellen unstrukturiert vorliegenden Informationsbasis, muß als „Schlüsselqualifikation“ betrachtet werden. Bildungseinrichtungen kommt eine wichtige Rolle zu, Schüler und Studierende möglichst frühzeitig mit diesen Kulturtechniken vertraut zu machen.
- Die im mediengestützten, eigenständig organisierten Selbststudium verbrachten Zeitanteile nehmen gegenüber unterrichtsbasierter Lehre zu; inwieweit diese Entwicklung auf fortgeschrittene, erwachsene Studierende beschränkt bleibt oder auch die Aneignung von grundlegendem Einführungs- und Faktenwissen in relativ frühem Lernstadium erfaßt, muß vorerst offen bleiben.
- Maßgeschneiderte, auf individuelle Interessenschwerpunkte und formale Bildungsziele (Abschlüsse) Rücksicht nehmende Studienangebote werden mit Hilfe unterschiedlich kombinierbarer elektronischer Lernmodule zunehmen. Lerner-zentrierte Angebote wie z.B. Contract Learning ermöglichen dem Studierenden, Inhalte, Ablauf und Ergebnis seines Studiums stärker zu beeinflussen als Standard-Curricula.
- Der wachsende ökonomische Druck, Investitionen in Lehre und Lernen volks-, betriebs- oder hauswirtschaftlich unter dem Gesichtspunkt effizienter Humankapitalbildung zu betrachten, begünstigt punktuell und kurzfristig am aktuellen Bedarf und an unmittelbar gegebenen Anwendungs-/ Verwertungsmöglichkeiten ausgerichtete Kursangebote. Mehrjährige, auf die langfristige Akkumulation von Wissensvorräten ausgerichtete Studienprogramme geraten unter stärkeren Rechtfertigungszwang, besonders, wenn sie vom Studierenden im Rahmen eines Vollzeit- und Präsenzstudiums Verzicht auf oder Einschränkung bei der Erwerbstätigkeit voraussetzen. Verschiedene Hochschulen reflektieren diese veränderten Bedingungen bereits durch die Einführung mediengestützter Studiengänge für Teilzeitstudierende.

- In Ergänzung hierzu kann festgestellt werden, daß die Forderung nach Vermittlung von Anwendungs- und Problemlösungskompetenzen eine stärkere Berücksichtigung praktischer Fertigkeiten (Kommunikations-, Teamfähigkeit) und trans- oder interdisziplinärer Wissenszugänge nahelegt. Das bisher stark theoretisch und disziplinär geprägte akademische Hochschulstudium wird sich vermutlich stärker um die Entwicklung berufsqualifizierender Skills kümmern müssen.
- Die durch Online-Studienangebote aufgehobenen Orts- und Zeitbeschränkungen ermöglichen nicht nur eine bessere Vereinbarkeit von Studium, Berufstätigkeit und familiären oder sozialen Aktivitäten (Teilzeitstudium), sondern eröffnen den Studierenden durch Zugriff auf das weltweit vorhandene Angebot an Kursen und Studiengängen deutlich größere Auswahl. Die Abhängigkeit von und Bindung an die nächstgelegene „Heimathochschule“ lockert sich, wenn Studierende das vor Ort verfügbare Lehrangebot durch internationale Online-Angebote ergänzen oder vollständig ersetzen.

### **Neue Angebotsformen und Institutionen**

Eine Vielzahl von Praxisbeispielen und Belegen zu den hier vorgetragenen Thesen finden sich in den von HIS publizierten Untersuchungsberichten. Darüber hinaus könnte bei Interesse an Fragestellungen der institutionellen Konzept- und Strategieentwicklung im Medienbereich eine intensivere Beschäftigung mit neueren Angebotsformen und Anbieterinstitutionen ratsam erscheinen:

Broker-Einrichtungen beraten Einzelpersonen als auch Organisationen im Hinblick auf deren Bildungsbedarfe und –ziele und können ihre Kunden an eine Vielzahl vertraglich gebundener Anbieterinstitutionen (Hochschulen, Unternehmen) vermitteln. Die Intermediäre erschließen dem Studierenden somit nicht nur ein die Möglichkeiten einzelner Einrichtungen um ein Vielfaches übersteigendes Lehrangebot, sondern gestalten z.T. individuelle Studienverlaufspläne und Curricula mit anerkannten Hochschulabschlüssen.

Beispiele:      National Technological University NTU  
                      <http://www.ntu.edu>

                     Western Governors University  
                      <http://www.wgu.edu>

Eine weitere interessante Entwicklung betrifft die inhaltliche und didaktische Fokussierung von Lern- oder Studienangeboten auf unterschiedliche Zielgruppen. Während die Adressierung einer berufstätigen und in der Regel gut (akademisch) ausgebildeten Klientel in erster Linie unter kommerziellen Gesichtspunkten vorangetrieben wird, verfolgen die überwiegend im ehemaligen britischen Commonwealth beheimateten Einrichtungen des Open und Distance Learning das Ziel, bildungsinteressierte Personenkreise, die aus sozialen, räumlichen oder formalen Gründen nicht oder nur erschwert Zugang zu höherer Bildung erhalten, mit speziell auf diese Bedürfnisse zugeschnittenen und - aufgrund der Masseneffekte - dennoch kostengünstigen Lernmaterialien und Betreuungsleistungen zu versorgen. Gemeinsam ist diesen Angeboten die explizite Vermittlung insbesondere von berufs- bzw. anwendungsorientierten Qualifikationen.

Beispiele:      University of Phoenix (Adult Students)  
                      <http://www.uophx.edu>

                     Public Broadcasting Services PBS (Adult Learning)  
                      <http://www.pbs.org/adultlearning/>

                     Open University UK  
                      <http://www.open.ac.uk>

University for Industry (UK-Initiative)  
<http://national.learning.net.uk/ufidiagram.htm>

Open Learning Agency  
<http://www.ola.bc.ca/>

Commonwealth of Learning CoL  
<http://www.col.org>

## Literaturangaben

- HRK (1995) „Moderne Informations- und Kommunikationstechnologien (Neue Medien) in der Hochschullehre“, Hochschulrektorenkonferenz Deutschland, Bonn
- HIS (1996) „Bestandsaufnahme zur Organisation medienunterstützter Lehre an Hochschulen“, Kurzinformation A7/1996, Hochschul-Informations-System, Hannover  
<http://www.his.de/doku/publi/kia/kiapdf/kia199607.pdf> sowie
- HIS (1996) „Medienunterstützte Lehre an Hochschulen – Fallstudien“, Kurzinformation A9/1996, Hochschul-Informations-System, Hannover  
<http://www.his.de/doku/publi/kia/kiapdf/kia199609.pdf>
- Bertelsmann-Stiftung (1997) „Virtuelles Lehren und Lernen an deutschen Hochschulen“, Bertelsmann-Stiftung, Gütersloh  
<http://www.big-internet.de/>
- OECD (1997) „Labor Market Policies – New Challenges: Lifelong Learning to Maintain Employability“  
[http://www.oilis.oecd.org/OLIS/1997DOC.NSF/LINKTO/OCDE-GD\(97\)162](http://www.oilis.oecd.org/OLIS/1997DOC.NSF/LINKTO/OCDE-GD(97)162)
- Gibbons (1998) „Higher Education Relevance in the 21<sup>st</sup> Century“, Association of Commonwealth Universities, Worldbank Paper presented at UNESCO World Conference on Higher Education, Paris 1998  
<http://www.worldbank.org/html/extdr/educ/edu-pb/giboeng3.pdf>

## Weitere HIS-Veröffentlichungen und WWW-Angebote zum Thema

- HIS (1997) „Bauliche Anforderungen und Auswirkungen bei verstärktem Medieneinsatz an Hochschulen“, Hochschulplanung 126, Hochschul-Informations-System, Hannover  
<http://edok01.tib.uni-hannover.de/edoks/e001/239948998.pdf>
- HIS (1998) „Bau- und nutzungsbezogene Auswirkungen bei verstärktem Medieneinsatz im Hochschulbereich – Berichte aus HIS-Projekten“, Kurzinformation B4/1998, Hochschul-Informations-System, Hannover  
<http://www.his.de/doku/publi/kib/kibpdf/kib199804.pdf>
- HIS WWW-Recherchedatenbank zu erfaßten Medienprojekten in der Hochschullehre  
<http://www.his.de/abt3/proj/676/anlage/mull.html>
- HIS WWW-Homepage zum Projekt (Ild.) „Nutzungs- und organisationsbezogene Auswirkungen bei sich ausweitendem Medieneinsatz der Hochschulen“  
<http://www.his.de/doku/abereich/grund/proj/grund11/sta.htm>

### 3.3.4 Veränderungen der Lebenswelt Studierender

Zwei exemplarische Fallgeschichten aus den 80er und 90er Jahren zur Analyse von Milieu und Lebensführung Studierender

*Jörg Gapski, Thomas Köhler, Dr. Martin Lähnemann, Universität Hannover*

#### Einleitung

Grundlage für unseren Beitrag sind Untersuchungen und Analysen zum Wandel im Studierendenmilieu, die wir in den letzten Jahren im Rahmen eines Pilotprojekts in der agis Hannover durchgeführt haben.<sup>12</sup> Daraus ist inzwischen ein Konzept für eine größere Untersuchung entwickelt worden. Außerdem haben wir zwischenzeitlich - in Kooperation mit der HIS und in ihrem Auftrag - den Versuch unternommen, eine Analyse von Daten der Studierendenbefragungen der HIS durch das SINUS-Institut Heidelberg mit dem theoretisch-methodologischen Ansatz unserer Untersuchung in Verbindung zu bringen.

Das Studierendenmilieu wird von uns als ein transitorisches Feld der Möglichkeiten gesehen, wobei der Feldbegriff aus Bourdieus Feldsoziologie übernommen ist und entsprechend Zuordnungen im Feld nach Habitusformen und Lebensstilen, also nach Mustern der Lebensführung erfolgen. Den Wandel erfassen wir über Daten aus zwei Betrachtungszeiträumen, 80er und 90er Jahre, zu denen uns die Daten der HIS-Studierendenbefragungen zur Verfügung stehen, aber auch qualitative Interviews: für die 80er Jahren aus einem Projekt von Jürgen Zinnecker, für die 90er aus unseren eigenen Erhebungen.

Im Sinne der Thematik der Veranstaltung geht es uns heute vor allem darum abzutasten, ob sich aus den dadurch gewonnenen Erkenntnissen über veränderte Studienstrategien Schlußfolgerungen ziehen lassen für die Gestaltung von Hochschule, also für die Hochschulpolitik. Wir werden abschließend entsprechend auf einen Vorschlag in der hochschulpolitischen Diskussion eingehen und versuchen zu überprüfen, wie er aus der Perspektive einer Hochschulpolitik der „Lebensführung“ einzuschätzen ist, einer Politik also, die die Muster der studentischen Lebensführung in ihrer Diversität berücksichtigt bzw. zum Ausgangspunkt nimmt.

Der Zeitrahmen lässt natürlich nur ein exemplarisches Vorgehen zu. Deswegen wollen wir an zwei Fallbeispielen einen Eindruck vom Wandel im Studierendenmilieu und damit in den Studienstrategien geben, an denen ansatzweise auch erkennbar wird, wie wir methodisch arbeiten. An einigen ausgewählten Äußerungen und Verhaltensweisen der beiden Fälle wollen wir verdeutlichen, wie sich in der „aufstiegsorientiert-kleinbürgerlichen“ Fraktion des Studierendenmilieus einmal Körperbilder, Leistungsideale, Zukunftsvorstellungen, Weltbilder, dann auch der Bezug zu den Leitmilieus und schließlich die Strukturierung des Feldes insgesamt verändert haben.

#### Zwei Porträts aus dem „aufstiegsorientiert-kleinbürgerlichen Milieu“

Die in den beiden folgenden Porträts vorgestellten Studenten haben eine Reihe von Gemeinsamkeiten. So sind beide die ersten die in ihren Familien die studieren, beide mit rela-

<sup>12</sup> Vgl. den Projektbericht T. Köhler/ J. Gapski: *Lebenswelt Studierender*, Hannover 1997; sowie dies.: *Solidarität und Spaltung im Studierendenmilieu*, in: S. Schmidt/ M. Havel: *Vom Nutzen der Kritik*, Hannover 1998, S. 120-141 – ein Aufsatz, der mit dem hier vorgebrachten Material gut korrespondiert, weil er sich weniger auf die Seite der kleinbürgerlich-aufstiegsorientierten Studierenden konzentriert, sondern stärker die hedonistisch-alternative Seite des Studierendenmilieus beleuchtet. Der ausführliche Text mit unserer Analyse der SINUS-Daten, die vermittelt wurde mit weiterer Interpretationsarbeit zur Analyse von qualitativen Interviews und exemplarischer Dokumentenanalyse, wird als HIS-Projektbericht vorgelegt.

tiv wenig kulturellem Kapital ausgestattet und vor allem beide in einer studentischen Verbindung aktiv. Wir wollen damit jedoch nicht andeuten, daß die Verbindungen heute oder vor zehn Jahren eine wichtige Rolle spielen oder gespielt haben. Wir wollen uns damit viel mehr die Möglichkeit einer vergleichenden Perspektive eröffnen, aus der wir auf einige strukturelle Veränderungen im Studierendenmilieu schließen können.

## 2.1. Martin

Das erste Porträt, das wir hier exemplarisch vorstellen wollen, basiert auf einem Interview aus dem Jahr 1989 mit Martin.<sup>13</sup> Martin studiert im ersten Semester Jura an der Universität Marburg und bewohnt ein Dachgeschoßzimmer in einem Verbindungshaus. Zu der schlagenden Verbindung hat Martin durch eine Zimmeranzeige gefunden. „Turnerschaft sucht männlichen Studenten“ hieß es dort und das angebotene Zimmer war die einfachste Möglichkeit etwas zu finden. Aber Martin ist der Verbindung gerne beigetreten. Sein Vater, ein Offizier der Bundeswehr, hat ihn direkt *„darum beneidet“* und Martin fühlt sich in der neuen Gemeinschaft gut aufgehoben. Eine kleine „Nato-Ecke“ in seinem Zimmer erinnert an seine Bundeswehrzeit und an die vergeblichen Versuche eine Offizierslaufbahn und ein Studium bei der Bundeswehr aufzunehmen. Nach dem Scheitern dieser Pläne kommt für ihn dennoch nur ein Studium in Frage, obwohl er der erste in der Familie ist der studiert. *„Es gab für mich von Anfang an nur die Entscheidung Medizin oder Jura. Von Haus aus“*. Medizin, die eine der alt ehrwürdigen Disziplinen, kommt dann aber doch nicht in Frage, weil man dort mit den Händen arbeiten muß, wozu er keine Begabung habe. Für Jura spricht hingegen seine positive Erfahrung mit seiner Tätigkeit als Fernschreiber bei der Bundeswehr und der Umstand, daß ihm schon dort der Umgang mit Vorschriften und Regeln Spaß gemacht hat.

Nach der Wartezeit und den Umwegen auf denen er zum Studium gekommen ist will er jetzt endlich loslegen und keine weitere Zeit verlieren. Am liebsten sind ihm Vorlesungen in denen richtig was rüberkommt und echte Klausuren, die nicht etwa zu Hause geschrieben werden sollten. Mit seinen KommilitonInnen hat er weniger zu tun. Er lernt nach der Vorlesung lieber allein auf dem Haus. Während seine Kommilitonen 1989 streikten, war er nach eigenem Eindruck der einzige, der weiter allen Vorlesungen und Übungen die Treue hielt.

Nach dem Studium möchte er am liebsten als Wirtschaftsjurist für ein internationales Großunternehmen arbeiten. Dabei kann er sich gut vorstellen eine Zeit lang ins Ausland zu gehen, nicht zuletzt weil er meint, dort könne man als Deutscher unbefangener über seine Ansichten reden und mit *„deutschen Tugenden“* glänzen. Als niedergelassener Anwalt oder Richter möchte er später nicht arbeiten, denn Strafsachen und Mandanten sind im Gegensatz zu Verträgen und Vorschriften nicht sein Ding.

Neben dem Studium dominiert die Verbindung sein Leben. Außer regelmäßigen Veranstaltungen kommen seine Pflichten wie Hausarbeiten oder der Fechtunterricht hinzu. *„Zweimal die Woche kommt ‘n Fechtmeister her, ‘n Profi und der verpaßt uns dann ‘n paar Beulen, aber das muß alles sein. Ich mein’, das klingt grauenhaft, aber da wird soviel gelacht, da wird soviel Jux gemacht nebenbei, das ist zu herrlich. Es macht*

<sup>13</sup> Wir haben im oben erwähnten HIS-Projekt und in anderen Vorarbeiten qualitative Interviews aus den 80er Jahren herangezogenen, die uns von Jürgen Zinnecker (Siegener DFG-Projekt; vgl. die auch für unsere Arbeit inspirierenden Monographien von ) sowie Dagmar Müller (VW-Projekt zum Wandel der Sozialstruktur der agis Hannover) dankenswerterweise zur Verfügung gestellt wurden. Die Interviews wurden genauso ausgewertet wie die von uns in den 90ern erhobenen: Einzelsequenz- und kontrastierende Fallanalyse in Interpretationsgruppen. An den Auswertungen waren Studierende unserer Seminare in Hannover und Rostock maßgeblich beteiligt.

**eben einfach Spaß. Mein Gott, manch einem liegt das nicht. Der sagt sich, das ist Blödsinn, wie kann man sowas heutzutage noch machen. Aber gerade weil es so was ausgefallenes ist, ist das irgendwie reizvoll.“** Daß die Verbindung „*ein Bund für's Leben bis zum Tod*“ ist, ist ihm schon nach den ersten Wochen klar geworden. Gerade diesem Corps-Geist will er sich verpflichten. Die Weihung durch kooptative Integration, die er mit der Aufnahme in die Verbindung altehrwürdiger Herren erfährt, ist genau das, was er gesucht hat. Dementsprechend empfängt er die Interviewer auch selbstbewußt-bekennerisch in den Farben seiner Verbindung.

Obwohl er bei der Bundeswehr „*nützliche Dinge*“ wie etwa „*Waschen und Kochen*“ gelernt hat, bevorzugt er Fertigmensues, Schnitzel und Pommes vom Imbiß oder ein Essen das die Putzfrau des Verbindungshauses oder auch die befreundete weibliche Verbindung gelegentlich kocht. Da entspricht der Jux beim Fechten, der ihm auch „*‘n paar Beulen am Kopf einbringt*“, schon eher dem Ideal der männlichen Härte, Disziplin und rigiden Autoritätsorientierung des klassischen Verbindungsstudenten, den er aktiv repräsentiert.

Martins schnell routinierter Studienalltag ist von Anfang an durch die vielen Lehrveranstaltungen in seinem Fach Jura und den zusätzlichen institutionellen Rahmen der Burschenschaft zeitlich und räumlich stark strukturiert, was seiner im Grunde haltlosen aufstiegs- und erfolgsorientierten Studienidee offenbar entgegenkommt. Von der Universität erwartet er die Versorgung mit brauchbarem Fachwissen und einen Abschluß mit Wert, der seine Disziplin und Leistung honoriert. Die Kombination aus Militärtradition und akademischer Fachausbildung resultiert bei ihm in den Wunsch, später einmal als – möglichst international erfolgreicher – Wirtschaftsjurist und respektiertes Familienoberhaupt in gehobenen-konservativen sozialen Lagen einzudringen – woran, nebenbei gesagt, auch zu erkennen ist, daß die Aspirationen, mit denen Studierende ihr Studium aufnehmen, oft illusionär sind. Aber der irgendwie gehobene Status ist ihm sehr wichtig und es bedeutet ihm viel, „daß man vielleicht hinterher auch ‘n bißchen damit angeben kann“.

Sein Körperideal ist eine gesunde männliche Härte. Insofern sind Trinkgelage und „‘n paar Beulen“ am Kopf virile Tugenden, die ein Studium als Zeit, in der man sich auch die Hörner abstößt, auszeichnen. Hart gegen sich selbst, verachtet er die Bummelei und das, wie er meint, aufgesetzt-protestlerische Agieren seiner Kommilitonen, die zum Zeitpunkt des Interviews mal wieder streiken.

Politische Rechtslastigkeit wird ja schnell mit einem Mangel an Selbstbestimmung zusammengebracht; sie wird als Pathologie, als Ausdruck eines persönlichen Defizits eingeschätzt. Im Studierendenmilieu der 80er kann man mit einer solchen Haltung einigermaßen sicher nur in der eigenen, meist recht isolierten Fraktion der Burschenschaftler auf Anerkennung rechnen, außerhalb des Milieus nur in ausnehmend konservativ-reaktionären Kreisen. Der Verhaltenskanon eines disziplinierten, autoritätshörigen Aufsteigers ist schwer mit den akzeptierten Normalitäten des übrigen Studierendenmilieus in Einklang zu bringen, wie man etwa aus der Situation Martins im Streik ablesen kann: er sitzt schnell „alleine da“ und er gehört keineswegs einfach zur „guten Gesellschaft“, wenn er die Interviewerin standesbewußt in den Farben seiner Verbindung empfängt und im Zimmer ostentativ eine „Nato-Ecke“ mit Militaria aus seiner Bundeswehrzeit eingerichtet hat: so etwas erregt bei vielen Verdacht und vielleicht sogar Abscheu.

## 2.2. Stefan

Das zweite Porträt basiert auf einem Interview, das wir 1996 mit Stefan geführt haben. Stefan ist zum Zeitpunkt des Interviews 24 Jahre alt und studiert im 8. Semester Chemie an der Universität Hannover. Er wohnt im kleinen Haus der Eltern in einem Dorf, etwa 25 Kilometer außerhalb Hannovers. Sein ca. 14 qm großes Zimmer wirkt auf uns

durch die niedrige, weißgestrichene Holzdecke einigermaßen beengend. Die applikationsreiche Tagesdecke auf dem schmalen Bett, sowie der kleine Couchtisch, auf dem zwei üppige Blumenbouquets thronen, sollen Behaglichkeit verbreiten. Das Zimmer ist kleinbürgerlich eingerichtet und läßt mühelos die Nähe zum Stil der Eltern erkennen. Es gibt freilich weitere, 'modernere' Stilelemente: In der schwarzen Jugendzimmerschrankwand stehen riesige Legomodelle, die uns als Nachbau bestimmter Raumschiffe vorgestellt werden. Er zeigt uns auch, daß in einem Fach des Schreibtisches Taschenbücher der Enterprise-Serie liegen. Die Nische, in der das Bett steht, ist mit Wandkalenderblättern geschmückt, auf denen fernöstliche Exotika abgebildet sind (Berg, Vogel, Geisha etc., darunter chinesische Schriftzeichen).

Die Entscheidung, Chemie zu studieren, sieht Stefan als *„praktische Konsequenz seiner guten Schulleistungen“* und nicht etwa als herkunftsbedingte Entscheidung, denn er ist *„der erste“* in seinem *„Clan, der studiert“*. Trotz der guten Vorleistungen in der Schule hat er zu Beginn des Studiums mit erheblichen Problemen zu kämpfen. Die vielen Stunden und das für ihn enorme Lernpensum kann er kaum bewältigen. *„Wenn man dann so auf die Klausuren zugeht, ist man natürlich von morgens sieben bis abends elf locker beschäftigt.“* Außerdem sieht er sich durch die Schule schlecht vorbereitet. *„Ich hatte überhaupt keine Lerntechniken parat, nichts, gar nichts.“* Es gelingt ihm nur durch Fleiß und Selbstbeherrschung den Studienanforderungen nachzukommen. Die Folie für die notwendige Selbstdisziplinierung seines Arbeits- und Zeitmanagements findet er schließlich in einer streng eingehaltenen Ernährungstechnik. *„Ich hab' mir seit ungefähr eineinhalb, zwei Jahren 'ne andere Art und Weise der Ernährung angewöhnt und seitdem hab' ich eigentlich sehr viel mehr Energie zur Verfügung als vorher“*. Mit einer Art Trennkostdiät praktiziert er seit dem die unbedingt einzuhaltende Reihenfolge, in der er Nahrungsmittel zu sich nimmt. Dieses Muster strukturiert seinen Tag. Die Verdauung, über die er uns detailliert berichtet, kann nur dann richtig funktionieren, wenn alles der Reihe nach und nicht vermischt zu sich genommen wird. *„Ne Banane, braucht ungefähr fünfundvierzig Minuten bis sie durch den Magentrakt durch ist, ja und Fleisch und Kartoffeln und Gemüse zusammen brauchen mehr als vier Stunden.“* Die Analogie zu seinen „Verdauungsproblemen“ mit dem Lehrstoff ist dabei sicher nicht zufällig. Alles für sich genossen und schön der Reihe nach zu sich genommen ist es eben viel bekömmlicher - Essen wie Wissen. Wird es dagegen zu sehr durcheinandergebracht oder gedrängt, *„gährt“* es im Körper und kann nicht resorbiert werden. Die Ernährungsregeln disziplinieren Körper und Geist und führen sogar zu Konzentrationsleistungen mit alltagstheoretischem Überschuß.

Diesen Überschuß, das Wissen um Körper und Geist hat Stefan sich aus verschiedenen Quellen zusammengesucht, sich in einer etwas oberflächlich wirkenden Weise autodidaktisch angeeignet. *„Die frühe chinesische Kultur ist halt sehr interessant. Was weiß ich, mit Taoismus, mit dem ganzen Ying und Yang, diese Shaolinkloster und so. Die haben doch alle schon relativ früh gute Philosophien rausgebracht. Oder diese Zen-Kultur.“* – *„Notfalls leiht man sich auch mal 'n Buch aus, wenn man was genauer wissen will. Aber so, daß ich da jetzt naja ständig Bücher kaufe und so, brauch' ich eigentlich weniger. Ich mein', wenn man sich die richtigen Fernsehsendungen rauspickt, braucht man sowas nicht.“* Stefan erzählt nicht ohne Stolz von seiner Art, sich *„die Rosinen“* aus Büchern oder sonstigen Quellen rauszupicken, um daraus eine eigene Lebensphilosophie zu *„basteln“*, die er *„in dieser Komplettheit für Körper, Geist und Seele“* bisher nirgendwo gefunden hat. Mag die Struktur dieses Wissen auch ein wenig provisorisch und willkürlich erscheinen, so entspricht sie doch seiner integrierenden Lebensführung, die darauf ausgerichtet ist, daß man *„einigermaßen gut lebt“* *„für die Gemeinschaft und in der Gemeinschaft.“* *„Wenn man das,“* so Stefan weiter, *„so auf 'ne gewisse philosophische Art sieht, dann paßt das irgendwann auch alles zusammen, dann kann man den Buddhismus da noch mit reinpacken und andere Re-*



*ligionen.“*

**Daß Stefan sich trotz seiner esoterischen Alltagsphilosophie seit einiger Zeit in einer nicht-schlagenden Studentenverbindung engagiert und in der Woche „mehr oder weniger täglich“ dort ist, verwundert vielleicht zunächst. Er sucht dort in erster Linie die Gemeinschaft und Unterstützung im Studium. Mit den politischen Zielen seiner nicht-schlagenden Vereinigung, die Vortragsreihen anbietet und Unipolitik macht, kann er sich problemlos identifizieren. „So ‘ne Burschenschaft ist ja im Prinzip dafür da, um in ‘ner Gemeinschaft praktisch etwas einfacher zu studieren. Und ja, dann versuchen wir uns auch noch so ‘n bißchen zu engagieren mit, was weiß ich, Hochschulpolitik, oder so.“ Als Fuchs muß er sich als Gartenwart betätigen und nimmt am gemeinsamen Hallensport teil. Die Kneipenabende, Bälle und Kommerse kann er „nur empfehlen“, denn „da wird also noch ‘ne Menge studentischer Tradition aufrecht erhalten“.**

**Durch die Probleme zu Studienbeginn hat er gegenüber den meisten KommilitonenInnen Zeit verloren, was er als bedenklich empfindet. Da er die Berufsaussichten der Chemiker als „relativ schlecht“ einschätzt, will er bei der Jobsuche denn auch „nicht lange fackeln“ und eigene Wünsche dem Angebot nachordnen. „Idealismus ist nicht zu verachten, aber man sollte auch sehen, daß man irgendwo vorwärts kommt.“**

Auch Stefans Aufstiegsprojekt wirkt etwas haltlos und permanent gefährdet. Sein kleinbürgerlicher Herkunftshintergrund hält nicht viele soziale, kulturelle oder ökonomische Ressourcen bereit, die ihm im Studium weiterhelfen könnten. Selbst die Schule, in der er durch gute Leistungen aufgefallen war, hat ihm „keine Lerntechniken“, insgesamt nicht genug mitgegeben. Um die Leistungsanforderungen des Studiums bewältigen zu können, muß er daher zunächst eine eigene Strategie entwickeln. Die hoch eigentümliche und improvisierte, vielleicht schon wieder postmodern zu nennende Bricolage aus Lebensstilelementen, das nur locker zusammengehaltene Patchwork aus Enterprise-, Ernährungs- und New Age-Philosophien hat er sich selbst in kürzester Zeit zurechtgelegt. Während Martin noch stärker auf den Fremdzwang des rigiden Verhaltenskanons der Burschenschaft und auf die militärische Traditionslinie seiner Familie vertraute, um eine für das Studium hinreichend disziplinierte Haltung einnehmen zu können, geht Stefan den sanfteren Weg der asketischen Selbstdisziplinierung mit „weichen“ Körper- und Seelentechniken.

Obwohl solche mythenbasierten Techniken des Selbst eine traditionelle Wurzel haben, waren diese Soft-Disziplinierungen in den 80er Jahren doch eher dem hedonistisch-alternativen Milieu vorbehalten. Offenbar gelingt es Stefan gut, sie mit dem Verbindungsleben und seinem Studium der 90er zusammenzubringen. Sicher deutet die Isoliertheit, in der Stefan solche Techniken einübt, darauf hin, daß es sich hierbei nicht um etablierte Selbstverständlichkeiten seiner Milieufraktion handelt. Dennoch scheint ihm eine recht konfliktarme Integration dieser Philosophien des fernen Ostens, die in einer Welt sich stählender Männer doch allzu *sanft* anmuten müßten, zu gelingen.

Und anders als Martin sieht sich Stefan nicht automatisch in einer Führungsposition, sondern vor der Aufgabe, möglichst schnell und gut zu studieren, um dann überhaupt irgendwo eine Anstellung zu finden. Stefan war dabei nicht der einzige der von uns befragten Studierenden, die Mitte der 90er meinten, nur wer „just in time“ ist, bekommt überhaupt eine Chance. Der gestiegene Druck auf dem Arbeitsmarkt führt demnach nicht in Ausnahmefällen, sondern derzeit regelmäßig zur Verinnerlichung einer Leistungsideologie, die gerade die kleinbürgerlich-aufstiegsorientierten Studierenden permanent am Rand der Erschöpfung arbeiten und leben läßt. Obwohl die Ansprüche an den Beruf bescheidener geworden sind, mehren sich hier Ängste und Anstrengungen um die Besitzstandswahrung. Stephan geht dabei noch einen auffällig solidaristischen Weg; häufig wird der stressende Aufstiegsweg aber zur – letztlich paradoxen – Befürwortung ausgrenzender und weiter wettbewerbssteigernder Maßnahmen führen.

Stefan befindet sich mit seiner Burschenschaft in einem Umfeld, das schwarz-grüne Überzeugungen und Praktiken nicht nur erlaubt, sondern mit einer gewissen Selbstverständlichkeit lebbar werden läßt. Man wird in der kleinbürgerlichen Bricolage von kulturellen Versatzstücken keine mondäne Souveränität erkennen wollen. Aber sie kann durch die Kombination einer als (post-)modern geltenden Körperethik und der traditionellen Leistungs- und Pflichtenethik als pramatisches Arrangement derzeit auf allgemeine Anerkennung bauen. Der heute – wie wohl schon in den 80ern – gesamtgesellschaftlich entwertete klassisch-autoritäre Duktus von Martin ist dagegen nur eine Randerscheinung im Studierendenmilieu ohne große Attraktionskraft. Allerdings ist nicht auszuschließen, daß ein zunehmend reaktionärer Duktus in einer "culture of exhaustion" wieder mehr Zulauf erhält.

Die beiden vorgestellten Fälle sind zwar als exemplarisch im Bezug auf bestimmte Aspekte und Zustände der jeweiligen Studierendengenerationen zu den beiden Interviewzeitpunkten anzusehen, aber sie liefern eben nur Ausschnitte und Hinweise, die es vor dem Hintergrund eines Gesamtbildes des Studierendenmilieus und seines Wandels zu interpretieren gilt. Um die Momente des strukturellen Wandels zu verstehen, muß man das alltagspraktische Arrangement vieler Merkmale, die Konstellation oder das Syndrom entziffern, das die nicht mehr zufälligen, sondern eben strukturellen Unterschiede ausmacht. Was hier zu entdecken ist, besteht also nicht in einzelnen Differenzen, sondern in Verschiebungen und Innovationen von Beziehungszusammenhängen.

### Lebensführungsmuster im Wandel

Die beiden Porträts können den Wandel einer Habitusform andeuten. Dieser Wandel findet in einem Studierendenmilieu statt, das wir nun im Perspektivwechsel, sozusagen vom Porträt in die Richtung des Landschaftsbildes hin erfassen wollen.<sup>14</sup> Unser Landschaftsbild, eine Vier-Sektoren-Matrix, soll dazu beitragen, eine Gesamtschau auf die Habitusformen und die Muster der Lebensführung in der speziellen Situation „Studium“ zu bekommen.

Wir gehen (gegen den Uhrzeigersinn) von den dominierenden (I.) zu den dominierten Leitmilieus (II.), dann in den nonkonformistischen (III.) und schließlich den berufsorientierten Mainstream (IV).

In den beiden zunächst zu charakterisierenden Quadranten der ersten Zeile geht es um die Produktion und Distribution von Wissen. Vor allem Studierende aus den oberen Klassenfraktionen sammeln sich in diesem Bereich der Leitmilieus. Sie finden häufig in die wohldotierten Berufe der Symbolanalytiker, der Wissensproduzenten und -manager<sup>15</sup>:

- (I.) Nach dem derzeit dominierenden Leitbild der Bildung (auf die Leitbilddiskussion kommen wir im letzten Abschnitt noch zurück) sind *Intellektuelle als Generalisten* gefragt, die sich mit ihrem ausgreifenden, nicht allzu detailverliebten Wissen schnell in komplexe Probleme einarbeiten können. Dabei müssen hinreichend autonome Kompetenzen vorhanden sein, um die anspruchsvollen Problemstellungen auch noch selbst um- und neuzudefinieren. Von den flexibel spezialisierten Wissensarbeitern wird hohe Kommunikations- und Teamfähigkeit sowie jede Menge Kreativität und Innovationskraft erwartet. Den Anforderungen an eine herausragende, ja elitäre Qualifikation und Leistungsbereitschaft entspricht am besten diejenige lebensweltliche Gruppierung, die über hinreichend Ressourcen an sozialem, ökonomischen und kulturellem Kapital verfügt, um mit Disziplin und Selbstbewußtsein zu arbeiten. Typisch für diese Gruppierung ist ein

<sup>14</sup> Diese Metapher wird verwendet von H. Bude: *Das Altern einer Generation*, Frankfurt am Main 1995

<sup>15</sup> Vgl. R. Reich: *Die neue Weltökonomie*, Frankfurt am Main/ Berlin 1993, wo die "Symbolarbeiter" großflächig analysiert werden; sowie T. Luke: *The Future of Universities in an Era of Flexible Specialisation* – ein sehr anregender Artikel, der zusammen mit weiteren Aufsätzen zur 90er-Jahres-Lage der Hochschulen in einem Sonderheft von *TELOS* # 111/ 1998, S. 15-31 erschienen ist.

*akademisch-mondäner Habitus*, eine gewandte, ziel- und parkettsichere Weltoffenheit.

Bei diesem ersten Quadranten handelt es sich um den Bereich des „Besitzbürgertums“, derjenigen Klassenfraktion also, die ja erst relativ spät den Weg in die deutschen Hochschulen gefunden hat.

- (II.) Eigentlich (i. S. eines „Eigentlichen“, eines *proprium*) unpassend erscheinen die meisten Anforderungen dieses derzeit ton- und leitbildgebenden Generalisten der flexiblen Spezialisierung für den wissenschaftlichen Kernbereich des Systems. Dieser Kernbereich darf seine mit dem kognitiven Primat verbundene Autonomie nicht verlieren, wie typische Argumentationen, die natürlich meist aus dieser Fraktion selbst kommen, versichern. So mahnte beispielsweise U. Oevermann<sup>16</sup> jüngst noch einmal an, daß hochspezialisierte theoretische Fragestellungen fernab von unmittelbarer Praxisrelevanz und mit möglichst leidenschaftlicher Vertiefung in die eigenlogischen, vom theoretischen Diskurs bestimmten Anforderungen der Disziplin bearbeitet werden müssen. Die solchen Aufgaben entsprechende Ethos- und Habitusform der *theoretischen Spezialisten* läßt sich als *akademisch-intellektuell* bezeichnen.

Das klassisch in diesem Quadranten angesiedelte „Bildungsbürgertum“ konnte mit seinem Bildungsideal noch bis ans Ende der 80er das gesamte Hochschulfeld prägen. Es verlor stark an Einfluß durch die in jüngster Zeit kontinuierlich zunehmende faktische und nun auch symbolische Präsenz des Besitzbürgertums – und natürlich auch durch die Präsenz des mit der Bildungsexpansion wachsenden Anteils der Studierenden aus dem Mainstream, dem wir uns jetzt zuwenden.

Die nächsten beiden Gruppen der zweiten Zeile werden eher als Wissenskonsumenten eingestuft. Sie sind in Zeiten der Bildungsexpansion als rapide angewachsene Fraktionen eines modernisierten Studierendenmilieus entstanden und rekrutieren sich hauptsächlich

#### 4ER-MODELL DER LEBENSFÜHRUNGSMUSTER IM STUDIERENDENMILIEU

	SPEZIALWISSEN + AUTONOMIE	ÜBERBLICKSWISSEN + HETERONOMIE
OBERE + MITTELRE MILIEUS:  LEITMILIEUS	II.  akademisch-intellektuell	I.  akademisch-mondän
MITTLERE + UNTERE MILIEUS:  MAINSTREAM	III.  nonkonformistisch	IV.  berufsorientiert
	ÜBERBLICKSWISSEN + AUTONOMIE	SPEZIALWISSEN + HETERONOMIE

Die Lebensführungsmuster sind vertikal nach Klassenlage und horizontal nach Wissensformen bzw. Bildungs- und Ausbildungsinteressen dimensioniert.

aus den mittleren und den sehr wenigen Studierenden aus unteren Klassen der Gesellschaft.

<sup>16</sup> U. Oevermann: Ein unverwüstliches Bildungsideal für das Universitätsstudium?! In: *PERSPEKTIVEN* # 34/35 1998, S. 18-20.

- (III.) Im dritten Quartil geht es um Wissensformen, die besonders für „helfende und heilende Berufe“ und die eher kommunitären, solidaristischen Aktivitäten „gebildeter BürgerInnen“ die größte Relevanz haben. Die *praktischen Generalisten* treten seit den 60er Jahren mit einem *nonkonformistischen Habitus* auf. Wiederum scheint auch für diese Fraktion das Leitbild und die Lebensführung weltmarktorientierter Wissensarbeiter unpassend zu sein; die Aufforderungen zur Flexibilisierung und zum effizienten Mitteleinsatz scheinen ebenfalls eher destruktive Folgen erzeugen zu können.
- (IV.) Ebenso deutlich weniger theoretisch-innerdisziplinäre oder „globalistisch-flexibilisierte“ Anforderungen sind schließlich im vierten Quadranten, in den Wissensbeständen und Lebensweisen der „exekutiven“ Berufe der akademischen Facharbeiter zu finden. Studierstil und Lebensführung sind hier an den wenig spektakulären mittleren Berufen *praktischer Spezialisten* orientiert. Ein demgemäß pragmatischer, *berufsorientierter Habitus* ist für spezialisierte Tätigkeiten und ein entsprechendes Muster der Lebensführung verbreitet.

Aus diesem Bereich der berufsorientierten stammen unsere beiden Porträts.

### Ein Anwendungsfall: Die Nichtberücksichtigung von Diversität

Abschließend soll ein aktueller Reformvorschlag mit dem hier immerhin skizzenhaft entwickelten Modell bewertet werden: Wem nützt, wem schadet – bspw. – die Einführung von Bildungsgutscheinen? Welchen Fraktionen würde eine Veränderung vermutlich eher entgegenkommen, welche Fraktionen werden eher benachteiligt oder ausgegrenzt?

Wir können das leider nur noch ganz kursorisch andeuten und grenzen die Frage ein, indem wir uns auf einen konkreten Entwurf beziehen. Grundlage sei hier der vieldiskutierte Vorschlag des Sachverständigenrats Bildung der Hans-Böckler-Stiftung.<sup>17</sup> Er ist nicht nur aktuell, sondern auch sehr ausführlich gerade in den Aspekten, die hier interessieren müssen. Zu diesen Aspekten zählen weniger die technisch-ökonomischen Fragen der Studienfinanzierung, auch nicht die im übrigen beeindruckende Analyse sozialer Ungerechtigkeiten des Bildungssystems, die wir an dieser Stelle außer acht lassen müssen. Wichtig ist für uns hier allein die *Frage nach den Mustern der Lebensführung, die mit diesem Vorschlag gefördert oder behindert werden*. Unsere Argumentation will und kann natürlich die anderen Fragenkomplexe nicht ersetzen; sie will und kann eine Ebene herausarbeiten, die normalerweise vernachlässigt wird und die etwa für die Diskussion von Verteilungsungerechtigkeiten eine Erweiterung bedeutet.

In seinem zweiten Diskussionspapier hat der Bildungsrat ein Leitbild entwickelt. Dieses Leitbild favorisiert „ein spezifisches Menschen- und Gesellschaftsbild“ (1998b: 11): „größere Autonomie“ bzw. mehr „Eigenverantwortlichkeit“ korrespondieren dort mit der Tatsache „rapiden Wandels“ – und sollen zusammen zu „Flexibilität, Modularität, Dualität und lebensbegleitende[m] Lernen“ führen. Das in die Bildungspolitik aufzunehmende Programm der Flexibilisierung von individuellen Kompetenzen, der Beschleunigung von „Zick-Zack-Laufbahnmuster[n] und ‚Mosaik-Biographien‘“ (1998b: 16) begünstigt und fördert mit dem propagierten Leitbild sicherlich die sog. Modernisierungs-, Informatisierungs- und Flexibilisierungsgewinner, schlicht und einfach weil es aus Elementen der Lebensführung der akademisch-mondänen Leitmilieus zusammengesetzt ist.

Aber wir haben andere Muster der Lebensführung kennengelernt. Der Sachverständigenrat erkennt, gleichsam im stillschweigenden Rekurs auf solche minoritären, summarisch allerdings absolut dominierenden Gruppen, lediglich „Risiken des Scheiterns für die Gruppen im

<sup>17</sup> Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung: *Für ein verändertes System der Bildungsfinanzierung*, Diskussionspapiere Nr. 1, Düsseldorf 1998a; ders.: *Ein neues Leitbild für das Bildungssystem*, Diskussionspapiere Nr. 2, Düsseldorf 1998b

unteren Qualifikationssegment (...), für die die Selbststeuerung von Lernprozessen zumindest eine Überforderung sein könnte." (1998b: 19) An dieser Einschätzung wird immerhin schon deutlich, wie sehr das Leitbild als *Norm* wirksam werden könnte, *der andere, alternative Muster der Lebensführung unterworfen werden*. Hier und da schimmert die Erkenntnis durch, daß es Wenige privilegiert und Viele unter Druck setzen, marginalisieren, draußen halten könnte. Es könnte andere ausgrenzen und damit auch die bedrohlichen Spaltungs- und Segregationsprozesse noch vertiefen, die in den 90er Jahren ohnehin schon die gesellschaftlichen Konfliktlagen prägen.

Besonders eklatant ist, wie die nonkonformistischen und die berufsorientierten Muster der Lebensführung mit dem Leitbild unter Druck gesetzt werden. Für die meisten Studierenden, die diesen Mustern folgen, ist die im Leitbild ausgebreitete Ideologie der flexiblen Spezialisierung wenig brauchbar. Obwohl es gerade im nonkonformistisch-hedonistischen Bereich häufig zu „Zick-Zack-Mustern“ im Lebenslauf kommen kann, werden diese eher aus subjektiven Gründen eingegangen als aus den Anforderungen für das berufliche Fortkommen. Man treibt es gerne wild, aber gerade nicht für die Karriere.

Auf die Nonkonformisten kann hier nicht weiter eingegangen werden. Einblick haben wir mit den beiden Porträts in den berufsorientierten Bereich gewonnen. Hier dürfte es eher Zustimmung geben für die weiter zunehmende Dominanz eines solchen Leitbildes der flexiblen Spezialisierung und die damit verbundenen Leistungsanforderungen. Gegen die eigens stark gemachten Werte der Disziplinierung und des Aufstiegswillens wird von hier also kaum Widerstand zu erwarten sein, aber man lebt und arbeitet in dieser Fraktion doch schon oft an den eigenen Leistungsgrenzen. Und obwohl die Bereitschaft zu weiteren Verausgabungen vorhanden ist, scheint der aufstiegsorientierte Alltag oft weit weniger der Mobilisierung zu bedürfen, als man sich selbst eingestehen will. Es ist ja häufig die Angst vor dem sozialen Abstieg, die die Mobilisierung des eigenen Lebenslaufs wie eine Wunscherfüllung erscheinen läßt. Vernünftiger wäre demnach auch für diese Gruppierung eine Politik der abzusichernden Lebensführungen und des klügeren, schonenderen, gar nachhaltigeren Umgangs mit der eigenen und der äußeren Natur, wie wir das bei Stefan so schön angedeutet sahen, der sich in die Notlage hoher Leistungsanforderungen hineinfinden konnte. Viele, die berufsorientiert studieren, legen Wert auf einen „guten Job“, mit dem sie dann auch „sässig“ werden wollen – das ist insbesondere in dem sehr familienzentrierten, modern-kleinbürgerlichen Milieu der Fall, das aller Wahrscheinlichkeit nach auch für Martin und Stephan einen realistischen „Landepunkt“ darstellt. Eindimensionale Leitbilder bringen solche Bedürfnisse und Realitäten überhaupt nicht erst zur Sprache und tragen so mit dazu bei, sie zu mißachten.

### 3.4 Wandel der Institution Hochschule

#### 3.4.1 Systemimmanenter Differenzierungsdruck auf das Hochschulsystem

*Prof. Dr. Hans Brinckmann, Präsident der Universität - Gesamthochschule Kassel*

##### Das homogene und binäre Hochschulsystem

Ausgangspunkt der deutschen Hochschulreform um 1970 war die Vision eines Bildungssystems auf der Basis der Gleichheit. Gleiches Recht auf Bildung in einem System von gleichmäßig über die Regionen (Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse als Ziel der Raumordnung) verteilten gleichwertigen Bildungseinrichtungen und damit Einlösung des grundrechtlichen Anspruchs aus Art. 12 GG für alle Deutschen sollte durch ein ganzes Bündel von Maßnahmen erreicht werden, die zu einem homogenen Hochschulsystem führen sollten (Brinckmann 1998, S. 88ff.):

- Integrierte oder zumindest additive Gesamthochschulen bilden die organisatorische Grundlage
- das Hochschulrahmengesetz garantiert gleiche Zulassungsbedingungen und gleiche Strukturen
- Hochschulbauförderung als Gemeinschaftsaufgabe sorgt für Ausgleich zwischen unterschiedlich finanzkräftigen Ländern und für gleiche Ausstattung aller flächenbezogenen Studienplätze
- Bafög-Stipendien sorgen für gleiche Zugangschancen
- Rahmenordnungen binden die Studienangebote ein und sichern gleiche Inhalte und gleiche Ergebnisse
- Unterordnung des Hochschulpersonals unter das Recht des öffentlichen Dienstes sorgt für vergleichbare Arbeitsbedingungen.

Homogenität auf allen regulativen Ebenen war und ist zum Teil bis heute verbunden mit der Aufgabe der Politik, faktischen Unterschieden, die zwischen Hochschulen historisch vorhanden sind oder sich aus den unterschiedlichsten Gründen immer wieder neu ergeben, entgegenzusteuern und die Homogenität insgesamt und jeweils innerhalb der beiden Bereiche des binären Systems abzusichern.

Während heute der Gegensatz zwischen Fachhochschulen und Universitäten im Vordergrund der Debatten steht, blieb das Strukturmerkmal der Homogenität innerhalb der beiden Sektoren und zum Teil auch für beide gemeinsam im Hintergrund, so daß wir heute beides haben: Homogenität und Differenzierung in zwei Hochschulbereiche. Denn seit der Mitte der 70er Jahre ist das Hochschulsystem der Bundesrepublik durch eine klare Trennung zwischen Universitäten und den Institutionen des nichtuniversitären Sektors gekennzeichnet: Forschung, theorieorientierte lange Studiengänge und Promotion sind ausschließlich Aufgabe von Universitäten; die anderen Institutionen bieten kürzere Studiengänge mit praktischer Orientierung an, haben wenig oder keinen Zugang zur Forschung und auch kein Promotionsrecht. Für beide Sektoren gibt es besondere Karrieren, besondere rechtliche Aufträge und Strukturen, besondere Rahmenordnungen für Lehre und Prüfungen.

Die Entwicklung von Fachhochschulen neben den Universitäten ist weniger als Ergebnis der Planung eines binären Systems in der Bundesrepublik, mehr als Folge der Verweigerung der Umsetzung der von allen bildungspolitischen Institutionen mitgetragenen Ziele der

Hochschulplanung um 1970 und des Hochschulrahmengesetzes 1975 (Oehler 1989, S. 103). Nach einer Übergangsphase in den 70er Jahren hat der Wissenschaftsrat dann die binäre Struktur durch Planungsentscheidungen verfestigt (Wissenschaftsrat 1970, S. 114; 1981, 1991).

Diese deutsche Entwicklung kann man in generellere Entwicklungsszenarien einordnen und von daher in ihren langfristigen Perspektiven einschätzen. So unterscheidet Scott (1996, S. 43f.) idealtypisch vier Typen des Verhältnisses von universitärem zu nichtuniversitärem Sektor:

- Das duale Modell trennt Universitäten vom übrigen Bildungsbereich und behandelt beide Sektoren unterschiedlich.
- Das binäre Modell betrachtet den nichtuniversitären Sektor der nachschulischen Ausbildung als zweckmäßige Ergänzung des universitären Sektors, wobei der Unterschied zum dualen System in dem Grad der Bezogenheit beider Bereiche aufeinander zu sehen ist.
- Das integrierte Modell faßt alle Institutionen in einem gemeinsamen System zusammen und zieht keine formalen Grenzen.
- Das Schichtungsmodell sieht die nachschulische Bildung als ein Gesamtsystem und weist darin einzelnen Institutionen spezielle Rollen zu.

Die Geschichte des Hochschulwesens nimmt – folgt man der Analyse von Scott – ihren Ausgang in einem universitätsdominierten System. Die übrigen Ausbildungsgänge, die auf die Schulbildung aufsetzen, werden der Sekundarstufe zugerechnet. In einem nächsten Schritt werden die nichtuniversitären nachschulischen Ausbildungsgänge aus dem schulischen Bereich herausgehoben und es entsteht Bedarf nach Koordination mit dem universitären Bereich. Daraus entwickelt sich das binäre System, das aus zwei parallelen Institutionen tertiärer Bildung besteht: den traditionellen Universitäten und einem Kranz von weiteren, nichtuniversitären Institutionen. Dabei entwickelt sich allmählich aus Komplementarität und Ergänzung ein Wettbewerb. Um diesem Wettbewerb die unproduktive Spitze zu nehmen, entsteht der Druck auf ein integratives System, das beide Zweige der tertiären Ausbildung umfaßt, miteinander abstimmt, aber wichtige Status- und Aufgabendifferenzierungen behält. Daraus entwickelt sich letztlich ein geschichtetes Modell, in dem einzelne Institutionen besondere Aufgaben übernehmen, sich voneinander abgrenzen und dabei ihren Eigenwert entwickeln.

Betrachtet man die deutsche Situation vor diesem Hintergrund, so waren die 60er Jahre noch durch die Dominanz der Universitäten gekennzeichnet; die übrige nachschulische Ausbildung verblieb im schulischen Sektor. Die Gründung der Fachhochschulen stellte den Übergang in das duale System dar, indem Ingenieurschulen und andere höhere Fachschulen aus dem schulischen Sektor in den hochschulischen hinüberwanderten und eine gewisse Autonomie gewannen. Die heute gängige Formel "andersartig aber gleichwertig" schließt den Übergang vom dualen Typ zum binären Typ ab, der gegenwärtig in Deutschland durch das Hochschulrecht von Bund und Ländern stabilisiert ist. Das englische Beispiel zeigt aber, daß unter bestimmten Bedingungen die Differenzierung – hier die zwischen polytechnics als ursprünglich kommunalen Einrichtungen auf der einen und universities als vom Staat anerkannten Institutionen auf der anderen Seite – instabil ist.

### **Bewegung im deutschen Hochschulsystem**

Heute scheint die Hochschulpolitik von Bund und Ländern dem homogenen und binären System gegenüber unentschieden, auch deswegen, weil sich die mit den Fachhochschulen verbundene Erwartung der Entlastung des universitären Bereichs nicht erfüllt hat. Die neue-

re Hochschulgesetzgebung von Bund und Ländern gibt nun andere Signale, z. B. Zulassung von Bachelor- und Mastergrade sowie konsekutiven Studiengängen unterschiedlos für Universitäten und Fachhochschulen in § 19 HRG oder Verzicht auf spezifische Fachhochschulgesetze in einigen Ländern und damit Unterwerfung beider Hochschultypen unter eine einheitliche Regelung, die zumindest Brücken zwischen beide Lager schlagen. Wichtiger noch sind Elemente der operativen Autonomie, die den Institutionen eigene Handlungsspielräume eröffnen und die Homogenität reduzieren. Hier ist der Verzicht des HRG auf eigene Organisationsregeln bedeutsam und mehr noch die Änderung des § 59 HRG, der nun von der Selbstverwaltung unter Rechtsaufsicht als Regel ausgeht, während staatliche Aufgaben, die unter Fachaufsicht zu erledigen sind, an den Rand rücken. Da einzelne Landesgesetze nun die traditionellerweise unter Fachaufsicht fallenden Personal-, Wirtschafts-, Haushalts- und Finanzangelegenheiten zu Selbstverwaltungsangelegenheiten erklären, eröffnet sich eine ganz neue Perspektive des Verhältnisses zwischen Hochschule und Staat, die noch durch ein am Globalhaushalt und der leistungsbezogenen Finanzierung orientiertes Haushaltswesen verstärkt wird.

Man kann diese Neuregelung unter dem aus der Modernisierung der Kommunalverwaltung bekannten Begriff des neuen Steuerungsmodells, angelehnt an Überlegungen des New Public Management, zusammenfassen, das damit auch den Hochschulsektor erreicht hat (Brinckmann 1998). Im bisherigen Steuerungsmodell hat sich der Staat diese Aufgabe der inhaltlichen Entscheidung über die Aufgaben der Hochschule und ihre Erledigung vorbehalten, zugleich aber dafür ein inkonsistentes Konzept entwickelt mit einem Bündel nur lose verkoppelter Planungs- und Steuerungsverfahren, die die primären Aufgaben, nämlich Lehre und Forschung nur indirekt steuern, indem die sekundären Aufgaben Personal, Wirtschaftsfragen, Haushalt und Finanzen genauen Regeln unterliegen:

- das öffentliche Dienstrecht mit den gesetzlichen und tariflichen Regelungen für Arbeiter, Angestellte und Beamte, den damit verbundenen unterschiedlichen Vergütungs- und Arbeitszeitregelungen und den weisungs- und disziplinarrechtlichen Besonderheiten
- das Haushaltsrecht mit seinen Regelungen für die Mittelbewirtschaftung, dem Stellenplan mit den Konsequenzen für innerbetriebliche Hierarchie und Stellenkegel sowie den haushaltsrechtlichen Regelungen im Bereich der Beschaffung und der baulichen Investitionen
- das Personalvertretungsrecht im öffentlichen Dienst mit seinem problematischen Zusammenspiel mit den Entscheidungskompetenzen der Gruppenuniversität, die in gleichem Maße beansprucht, die Interessen aller Mitglieder der Körperschaft angemessen zu wahren
- die allgemeinen und speziell für öffentliche Institutionen geltenden organisatorischen Vorgaben in zahlreichen Gebieten, die zu besonderen Beauftragten geführt haben wie Umweltschutz und Arbeitssicherheit, Gleichberechtigung und Datenschutz.

Damit hatte das Kontrollsystem der Hochschulen ein strukturelles Ungleichgewicht: Eher überkontrolliert wurden die sekundären Leistungen, insbesondere das Haushalts- und Rechnungswesen, die Personalverwaltung und die Bewirtschaftung der Flächen und Gebäude, während sich die Kernaufgaben in Forschung und Lehre auch dort einer Kontrolle weitgehend entzogen haben, wo dies nicht durch die Wissenschaftsfreiheit gerechtfertigt ist. Dieses Ungleichgewicht bestimmt die Ausübung der Kontrolle durch die Hochschulleitung auf den verschiedenen Ebenen nach innen wie auch die Kontrolle durch die Instanzen des Staates – Ministerien, Rechnungshof – bis hin zur parlamentarischen Kontrolle.

Aufgrund der Diffusität des staatlichen Leistungsauftrages bleibt im alten Steuerungssy-



stem unklar, welche Leistungen die Hochschule mit den ihr zur Verfügung gestellten Ressourcen erbringen soll und kann. Es ist durch die staatlichen Vorgaben nur geregelt, was geleistet werden sollte, nicht aber was mit den verfügbaren Mittel geleistet werden kann. Da generell der Umfang der durch die Regelungen vorgegebenen Aufgaben den Rahmen verfügbarer Ressourcen weit übersteigt, müssen die Hochschulen, ihre organisatorischen Einheiten und ihre Mitglieder Prioritäten und Posterioritäten vor Ort und im Einzelfall setzen. Die Frage, ob eine Hochschule die von der Planung und Steuerung angestrebten Leistungsdaten überhaupt erreicht, ist damit prinzipiell nicht beantwortbar, und der geforderten Evaluation fehlt der notwendige Maßstab.

Das neue Steuerungsmodell, das dem HRG zu Grunde liegt, ersetzt das input-orientierte Steuerungskonzept des bürokratischen Modells durch eine output-orientierte Steuerung und baut zugleich die Untersteuerung bei den Zielen sowie die Übersteuerung bei den Prozessen ab, reizt Kunden-, Produkt- und Qualitätsorientierung an und setzt die autonom handelnden Einheiten Markt- oder marktähnlichen Rahmenbedingungen aus. Hieraus folgt zugleich eine neue Arbeitsteilung zwischen Politik und Hochschule. Mit ihrem spezifischen öffentlichen Leistungsauftrag sind für die Hochschulen folgende Merkmale dieses Steuerungsmodells relevant:

- Die Politik formuliert klar und operational, was sie von den Hochschulen vor dem Hintergrund verfügbarer Ressourcen erwartet und welchen Zeithorizont sie für die Zielerreichung festlegt. Sie darf nicht in unterfinanzierte, widersprüchliche oder diffuse Zielvorgaben ausweichen und muß Stabilität der Rahmenbedingungen für die Umsetzung garantieren.
- Die so definierten Ziele und Umsetzungsbedingungen werden der Hochschule zur Durchführung übergeben, wobei staatliche Ebene und Hochschulebene in einem vertragsähnlichen Verhältnis miteinander umgehen. Diese vertragsähnliche Beziehung stellt sicher, daß die festgelegten Ziele auf der Basis der verfügbaren Ressourcen und dem vorgesehenen Zeitplan aus der Sicht beider Beteiligten auch umsetzbar sind.
- Um die Aufgaben verantwortlich durchzuführen, erhält die Hochschule Handlungsspielräume in allen Fragen, die den Umsetzungsprozeß betreffen: Organisation, Personal, Haushalt werden als Selbstverwaltungsaufgaben der Hochschule übertragen, so daß die Organe der Hochschule insgesamt verantwortlich handeln und diese Verantwortlichkeit auch auf ihre dezentralen Untereinheiten delegieren können.
- Ziele sind nur dann operational vorgegeben, wenn Aussagen über Erfolg und Mißerfolg möglich sind. Es sind die Leistungen festzulegen und Kennwerte für die Leistung und das Maß ihrer Erfüllung in die Vereinbarung mit einzubeziehen. Anhand dieser Kennwerte ist periodisch festzustellen, ob das Ziel realistisch gesetzt war, ob die Ressourcen ausreichen, ob die Hochschule ihre Handlungsspielräume richtig genutzt hat und ob die Politik Konsequenzen aus der Art und Weise der Zielerreichung zu ziehen hat.
- Berichtspflicht und Controlling geben eine transparente Übersicht über die Verwendung der Ressourcen; Evaluation bewertet die Qualität der Erreichung einzelner Ziele in Forschung und Lehre.
- Kennwerte, Indikatoren und Berichte für Hochschulen mit vergleichbarem Leistungsauftrag und Profil lassen Leistungsvergleiche zwischen Hochschulen mit vergleichbarem Profil zu und führen damit zu Wettbewerb in bezug auf Qualität und Quantität.

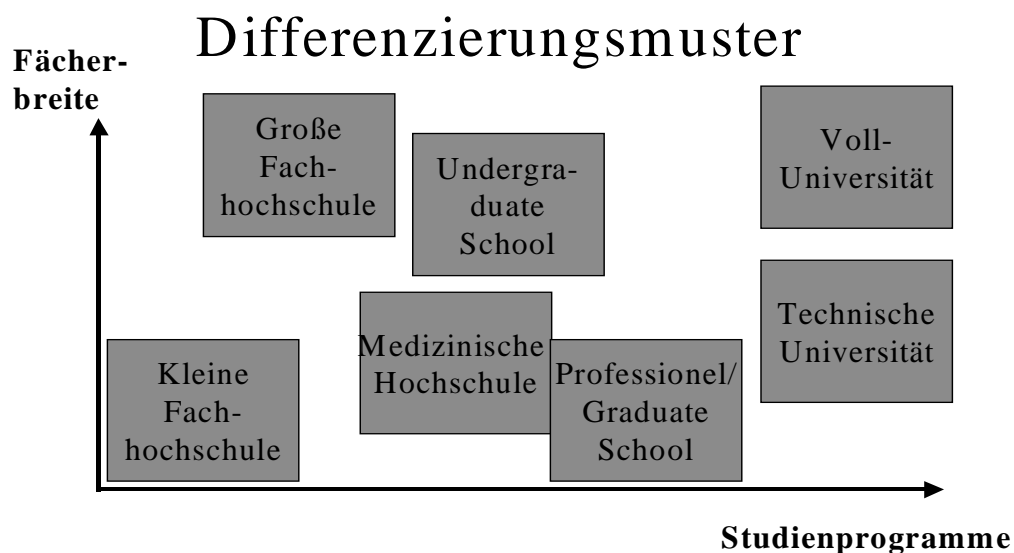
Das neue Hochschulrecht fordert die Einführung einer leistungsbezogenen Finanzierung der Hochschulen durch die Länder (§ 5 HRG und § 93 HHG) und stellt damit die Verbindung zwischen Leistungsauftrag, seiner Erfüllung und der finanziellen Ausstattung her, setzt also die Lösung der Aufgabe voraus, Leistungen und Kosten transparent darstellen zu

können. Die geplante rahmengesetzliche Festlegung ist zunächst nichts mehr als die grobe Ausrichtung auf ein Ziel und stellt mehr Fragen als Antworten zu geben; denn es gibt ganz offenbar nicht den einzig richtigen Weg der leistungsbezogenen Finanzierung von Lehre und Forschung. Dieser Rahmen eröffnet aber zugleich den Hochschulen, sich eigenständiger als bisher zu bewegen und jeweils ein eigenes Profil zu gewinnen.

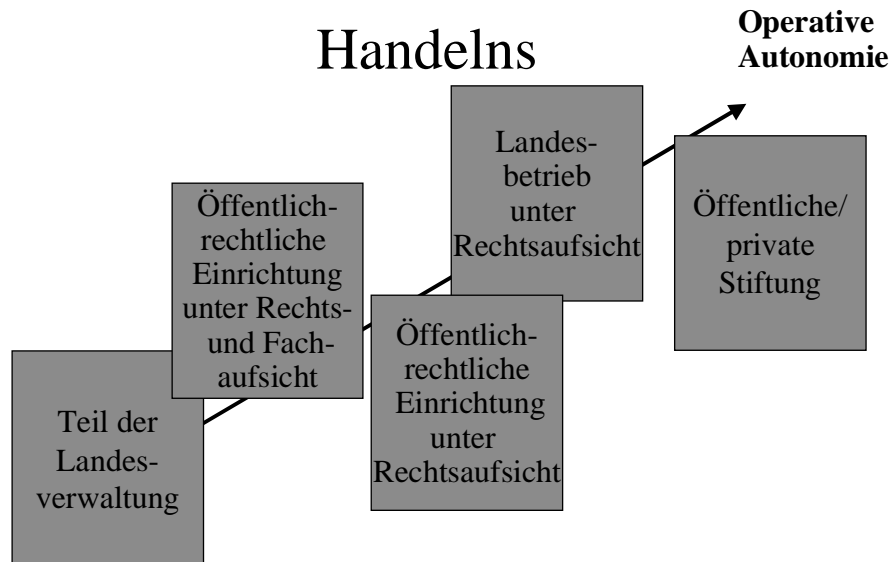
Andere Hochschulsysteme setzen schon länger auf Wettbewerb und auf besondere Profile ihrer Hochschulen. Sie streben Unterschiede zwischen den Hochschulen in Bezug auf die verschiedenen Merkmale an, wie etwa

- Länge und Profil der Studienprogramme
- Auswahlkriterien für Studienbewerber (Leistung, Geschlecht, Finanzkraft..)
- Grad der Spezialisierung der Institution (Breite und Tiefe des fachlichen Angebotes, Ausstattung ...)
- Aufgabenspektrum (Lehre, Forschung, Dienstleistungen, unternehmerische Aktivitäten ...)
- Wahl der Rechtsform (öffentlich, privat, selbständig, eingebunden ...)

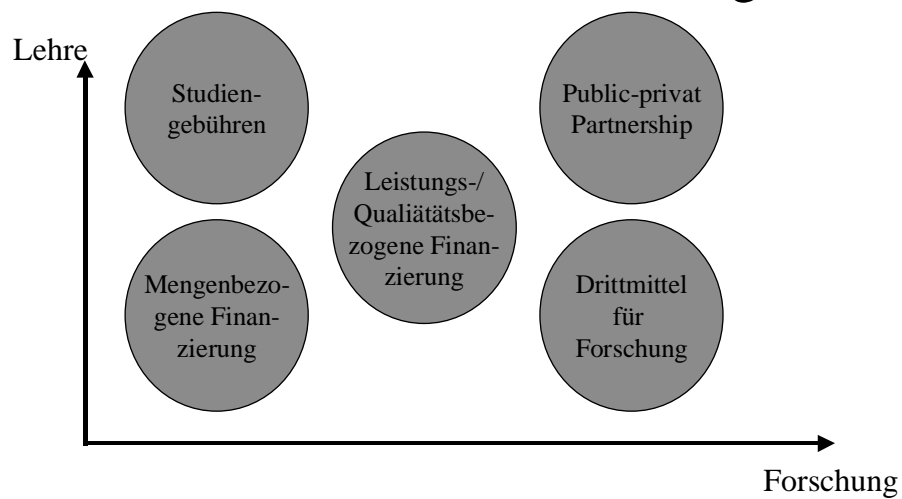
Die einzelnen Faktoren entfalten allerdings keine einheitliche Wirkung: Forschung differenziert sich zweifellos immer weiter in Disziplinen und Subdisziplinen; in der Lehre stehen sich Forderungen nach bündelnder Ausbildung in den Grundlagen und durch Anreize getriebene Differenzierung in innovative Studiengänge gegenüber. Die Finanzierung erfordert Strategien, die sich dem Angebot an erschließbaren Quellen anzupassen haben, da die Grundfinanzierung allein nicht mehr ausreichen dürfte.



## Varianten autonomen Handelns



## Finanzielle Differenzierung



Die drei Diagramme zeigen denkbare Differenzierungsmuster auf.

## Differenzierungsdruck und Differenzierungswiderstand

Märkte und Quasi-Märkte sind in ihrer Wirkung ambivalent: "Does institutional self-regulation in a more competitive higher education market actually result in diversity and innovation or sterile institutional imitation?" (Meek 1996, S. 227) In unserem Zusammenhang geht es nicht so sehr um diese grundsätzlichen Fragen (s. hierzu Meek u.a. 1996, Teichler 1997), sondern eher um die aktuelle Situation in Deutschland und die sich daraus ergebenden Innovationen:

- Das Systemdenken im Hochschulsektor hat angesichts der enormen Verbreiterung des Hochschulzugangs sein Ziel erreicht. Die mit egalitären Vorstellungen verbundenen Perspektiven für Lehre und Forschung sind in Deutschland weitgehend umgesetzt, Leistung und Leistungsdifferenzierung werden wieder höher bewertet als zur Zeit der letzten Gründungswelle.
- Homogene Einrichtungen lassen sich mit schneller Expansion eher durchsetzen als bei Konsolidierung und Rückbau; wenn knappes Geld Qualitätskriterien wirksam werden läßt, erhalten Differenzierungen ein größeres Gewicht. Denn die Institution, die sich aus der großen Menge hervorhebt und auf besondere Leistungen verweisen kann, hat bessere Chancen bei der Reduktion. Daher haben gerade die leistungsstärkeren, die profilierten Institutionen immer weniger Interesse, im Geleitzug aufzutreten und die schwächeren mitzuziehen; sie versprechen sich eher eine Verbesserung ihres Ansehens durch Differenzierung des Hochschulwesens. In ähnliche Richtung wirkt der Rückgang bei der Auslastung der Studienplätze, der die Hochschulen zu ganz neuen Marketingkonzepten in bezug auf das Auslastungsziel bringt oder zumindest bringen sollte.
- Die den Hochschulen zugewiesenen Aufgaben drängen auf Differenzierung: Als äußere Faktoren wirken die extremen Größenunterschiede, als innere Faktoren die durchaus nicht parallelen Dynamiken von Lehre und Forschung. In Lehre und Studium wirkt die Inhomogenität der Studierenden mit einer Vielfalt von Zielen, Neigungen und Interessen. Zwar müssen diese Vorstellungen nicht alle gleichermaßen von Hochschulen berücksichtigt werden, im Wettbewerb werden sie aber allein wegen der Nachfrage Angebote entwickeln – bis hin zum Edutainment. In der Wissenschaft differenzieren sich die Richtungen aktueller Forschung, bündeln sich neu, finden spezifische Förderer und Partner, so daß die einzelne Hochschule mit Auswahlentscheidungen, also differenziert antworten muß.
- Der Rückzug der Politik aus den Inhalten, aus der Identifikation mit der jeweiligen institutionellen Leistung fördert den Zug zur institutionellen Individualisierung. Die Politik und insbesondere die Ressortpolitik hat in den Phasen wachsender Schwierigkeiten der Hochschulen eher der Versuchung nachgegeben, die Einrichtungen ihres eigenen Ressorts massiv zu kritisieren, insbesondere den Universitäten Reformunfähigkeit zu attestieren und die Leistungsschwächen herauszustellen, ohne dabei allerdings zugleich zu berücksichtigen, was solche Kritik über die eigene politische Leistung aussagt. Diese Kritik hat das Bestreben zur Verlagerung der Verantwortung aus dem politischen Bereich auf die einzelne Hochschule zur Folge, was dann zur Forderung der Hochschulen nach eigenem Handlungsspielraum führt.

Für die Hochschulpolitik von Bund und Ländern ist es daher wenig erfolgversprechend und auch kaum von hohem politischen Wert, Universitäten und auch Fachhochschulen in jeweils ihrem Sektor des binären Systems weiter einem Homogenitätsdruck auszusetzen. Systemzwänge abzubauen und institutionelle Individualisierung zu fördern dürfte demgegenüber die Politik entlasten in der Erwartung, daß die Chance zu mehr Autonomie und Differenzierung eher Veränderungspotentiale mobilisiert und damit die notwendigen Innovationen hervorbringt. Dies läßt sich allerdings nicht mit der bloßen Ausrufung von (Quasi-) Wettbewerb erreichen, sondern nur durch Abbau all der Regeln, die die formale Gleichheit

innerhalb des binären Systems immer noch stabilisieren.

Angesichts der eher zunehmenden Inhomogenität von heutigen und zukünftigen Studierenden läßt sich insbesondere eine Differenzierung nach den differierenden Interessen dieser Mitgliedsgruppe entwickeln: Die eine Hochschule bezieht sich primär auf Studierende, die bereits eine Berufsausbildung haben, also auf eher ältere Studierende, die andere nimmt besonders Rücksicht auf Teilzeitstudierende, also auf die Verbindung von Berufstätigkeit und Studium, oder hat ein besonderes Interesse an der Verknüpfung von Ausbildung mit Weiterbildung oder an zeitlich straff und verbindlich organisiertem Lehren und Lernen. Die Vielfalt der Studienbiographien läßt sich also auch in eine studentenspezifische Differenzierung des Angebotes weiterentwickeln, die im Leitbild ihren Ausdruck zu finden hätte. Dazu werden Auswahlverfahren unvermeidlich, um sowohl die allgemeinen Qualitäten wie auch die besonderen Interessen der Studierenden am spezifischen Profil der angebotenen Studienprogramme zu messen und zugleich das Leitbild mit einer Orientierung gegenwärtiger oder zukünftiger Kunden zu profilieren.

Für jede Differenzierung ist zu beachten, daß die Studierenden als Nachfrager nur eine begrenzte Kompetenz zur Bestimmung der Studieninhalte und der erforderlichen Leistungen einbringen können. Es muß also eine Instanz geben – Staat, Akkreditierungsstelle, buffer organization, Hochschulbeirat –, die die Hochschulen anreizt, gesellschaftlich erwünschte Studienprogramme anzubieten, und die zugleich deren Qualität einordnet und sichert. Fast im Widerspruch dazu muß die Hochschule den Studierenden eine eigene Auswahlkompetenz zugestehen, um der mangelnden Prognostizierbarkeit des zukünftigen Qualifikationsbedarfs Rechnung zu tragen.

Gegen diese Argumente gibt es aber weiterhin starke bildungspolitische Stimmen, die das binäre System als Bestandteil eines durchgängig gegliederten Bildungssystems aufrechterhalten wollen. Wettbewerb und Differenzierung sollen sich nicht zwischen allen Hochschulen, sondern in sorgsam voneinander geschiedenen Hochschulsektoren abspielen. Warum es gerade eine Regelhochschule und eine dieser gegenübergestellte Ausnahme (Mittelstraß 1997), warum es gerade zwei – mit den Berufsakademien drei –, nicht aber eine größere Zahl von Typen sein sollten, die sich im Wettbewerb entwickeln, läßt die These vom gegliederten Hochschulsystem unerklärt. Sie wird aber verständlich, wenn man sich die Faktoren vergegenwärtigt, die unser binäres System bis heute stabilisieren.

Hierzu gehört ein erster Linie das Schulsystem. Die Trennung zwischen der Gymnasialstufe mit dem Abitur als Abschluß und den anderen Schulabschlüssen ist deutlich. Als man in den 60er Jahren die Zuordnung von Ausbildungsgängen zu dem Universitätssektor einerseits und dem nichtuniversitären Sektor andererseits zu entscheiden hatte, war allein der Zugang maßgebend: überall wo Abitur vorausgesetzt wurde (z. B. Lehrerbildung), war die Verlagerung an die Universität selbstverständlich. Für die Fachhochschule verblieben all die Studiengänge, die seinerzeit ein Abitur nicht unbedingt erforderten. Wenn nun in den nächsten Jahren die Diskussion über zwölf oder 13 Schuljahre und damit verbunden über eine allgemeine Studienberechtigung neu aufflammt und möglicherweise zu Gunsten einer einheitlichen Hochschulzugangsberechtigung geändert wird, hat dies ganz sicherlich auch Einflüsse auf das Hochschulsystem (vgl. Scott 1996, S. 45ff.).

Eine binäre oder duale Struktur hat sich überall dort besonders ausgeprägt, wo es eine traditionelle Unterscheidung zwischen akademischer und praxisbezogener Ausbildung gab. Diese Tradition setzte sich dann in den beiden Hochschulsektoren fort und stabilisierte sie. In der Bundesrepublik hat diese Differenz eine hohe gesellschaftspolitische Bedeutung – abzulesen etwa an der gegenwärtigen Diskussion über die Zukunft des dualen Systems der Berufsausbildung, abzulesen aber auch an dem Versuch, daß gerade anhand dieses Gegensatzes die jeweiligen Aufgaben für Universitäten und Fachhochschulen definiert werden. Ob sich diese Differenzierung im Zuge der Verwissenschaftlichung aller Tätigkeitsbereiche überhaupt aufrecht erhalten läßt, ist ungewiß. Wenn hier Veränderungen anstehen,

werden sie zweifellos ihre Rückwirkungen auf die grundlegende Differenzierung zwischen Universität und Fachhochschule in der Bundesrepublik haben.

Die traditionelle Forschungsorganisation ist auch ein wichtiges Element der Stabilisierung: Wo den Universitäten schon immer Forschung zugewiesen war, haben diese allein deswegen einen besonderen Rang, den sie zu verteidigen bestrebt sind. In den Ländern, in denen Forschung eher außeruniversitär organisiert ist oder in denen Universitäten mit Forschung neben solchen ohne relevanten Forschungsanteil stehen, gibt es nicht so viele Anlässe für eine binäre Gliederung. Auf die Bundesrepublik bezogen heißt das: hält der Trend der Abwanderung der Forschung aus der Universität an und/oder gewinnen zugleich die Fachhochschulen Gewicht in der Forschung – dies könnte sich insbesondere durch die Aktivität einiger, aus technischen Hochschulen der DDR hervorgegangener Fachhochschulen in den neuen Bundesländern ergeben –, dann verliert die binäre Differenz an Schärfe.

### **Wohin soll es gehen?**

Die Alternative Homogenität vs. Differenzierung spiegelt auch die zwischen den beiden Grundzielen eines Bildungssystems: Gleichheit der Bildungschancen vs. Ungleichheit durch Leistungs-differenzierung. Der Zugang zur Bildung, das Recht auf Bildung sind charakterisiert durch den Wert der Gleichheit, zumindest den der Chancengleichheit. Demgegenüber führt der Bildungsprozeß zur Selektion, zur Verleihung eines Status, eines Zertifikates, ist also gekennzeichnet durch den Wert der Leistung, der Differenzierung. Daher sind beide Werte für ein Bildungssystem bedeutsam, keiner der beiden kann verabsolutiert werden.

Stadtman (1980 nach Goedegebuure 1993, 381) nennt sechs Vorzüge einer Differenzierung des Hochschulwesens:

- Differenzierung erhöht die den Lernenden zur Verfügung stehenden Wahlmöglichkeiten;
- sie ermöglicht praktisch höhere Bildung für jeden;
- sie paßt die Bildung den Bedürfnissen und Fähigkeiten des einzelnen an;
- sie ermöglicht den jeweiligen Hochschulen, Auftrag und Zielsetzungen selbst zu bestimmen und ihre Aktivitäten zu begrenzen;
- sie entspricht den Anforderungen einer in sich selbst komplexen und differenzierten Gesellschaft;
- sie wird zur Grundvoraussetzung von Freiheit und Autonomie der Hochschulen.

Das binäre System in der Bundesrepublik verhindert mit seinen starren Grenzen bei Studierenden und Hochschullehrern Mobilität in beiden Richtungen. Es legt beide Gruppen weitgehend auf ihre einmal getroffenen Entscheidungen fest, schneidet Optionen ab und erschwert die spätere Korrektur. Die Rekrutierung von wissenschaftlichem Personal mit Lehrqualifikation ist für Fachhochschulen ebenso ein Problem wie die Sicherung der Lehrqualität, die bei einer hohen Dynamik der Wissenschaften nur durch enge und selbstverständliche Beziehung zur Forschung überhaupt aufrecht zu erhalten ist. Diese Nachteile wären dann in Kauf zu nehmen, wenn auf der anderen Seite große, auch wirtschaftliche Vorteile zu finden wären. Diese sind aber nur dann gegeben, wenn und weil mit der Ausweitung von Fachhochschulen auf Forschung verzichtet und die Produktion von Nachwuchs den Universitäten vorbehalten wird. Der zunehmende Verzicht auf Forschung kann für die Bundesrepublik aber kaum die Grundlage für die Hochschulstruktur der Zukunft sein.

Damit sich das deutsche Hochschulsystem differenzieren kann, Profilbildung erlaubt und folgenreichen Wettbewerb erträgt, müßte es gleichzeitig Bewegungen in entgegengesetzte Richtungen machen: Die Differenzierung in die beiden Typen Fachhochschule und Universitäten muß abgebaut und eine Differenzierung zwischen allen Institutionen vorangetrieben, zumindest zugelassen werden. Dazu müßten all die Regeln, die heute noch die Homogenität sichern, zurückgenommen werden auf einen Kernbestand, die Qualität, Mobilität, Durchlässigkeit und Transparenz nicht nur aufrechterhalten sondern fördern.

Es gibt also nach wie vor viele gute Gründe, den Graben zwischen den beiden Hochschulbereichen von beiden Seiten aus zu überbrücken und zu einem Hochschulsystem zu kommen, bei dem Verbindendes und Gemeinsames stärker betont wird als die trennenden Systemgrenzen und die damit verbundene Blockierung von institutioneller Initiative. So könnten beispielsweise die großen Fachhochschulen eine andere Entwicklung als kleinere nehmen, städtische gegenüber ländlichen Institutionen vortreten, Fachhochschulen mit einem breiten Fächerspektrum offensiver sein oder sich besonders profilierte Spezialhochschulen herausbilden. Der Übergang zwischen beiden Typen wird fließend; zwischen den Universitäten verstärken sich die faktischen Unterschiede in ähnlicher Weise und werden positiv in ein jeweils besonderes Profil gewendet.

In einer solchen Struktur können und sollten sich dann vielfältige Formen und Profile für Studiengänge und Abschlüsse, für Studienverläufe wie für Hochschullehrerkarrieren, für Konzentration auf Forschung oder auf Lehre entwickeln und damit die unproduktiven Hürden für Austausch und Wechsel bei Lehre und Studium wie bei Forschung und Praxis verschwinden.

## Zitierte Literatur

- Brinckmann, Hans: Die neue Freiheit der Universität. Operative Autonomie für Lehre und Forschung an Hochschulen. Berlin: Sigma 1998
- Goedegebuure, Leo/Kaiser, Frans/Maasens, Peter/Meek, Lynn/Weert, Egbert (1993): Hochschulpolitik im internationalen Vergleich. Eine länderübergreifende Untersuchung im Auftrage der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Verl Bertelsmannstiftung
- Meek, Lynn/Goedegebuure, Leo/Kivinen, Osmo/Rinne, Risto (1996): The Mockers and the Mocked: Comparative perspectives on differentiation, convergence and diversity in higher education. Oxford: Elseviers
- Mittelstraß, Jürgen (1997): Universität und Effizienz? Eine philosophische Betrachtung. In: Hoebink, Hein: Perspektiven für die Universität 2000. Reformbestrebungen der Hochschulen um mehr Effizienz. Neuwied: Luchterhand, S. 47-62
- Oehler, Christoph (1989): Hochschulentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland seit 1945. Frankfurt am Main: Campus
- Scott, Peter (1996): Unified and Binary Systems of Higher Education in Europe. In: Burgen 1996, S. 37-54
- Teichler, Ulrich (1997): Strukturwandel des Hochschulwesens – Konzepte, Internationale Erfahrungen und Entwicklungen in Deutschland. In: Das Hochschulwesen H. 3, S. 150-157
- Wissenschaftsrat (1970): Empfehlungen zur Struktur und zum Aufbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970
- Wissenschaftsrat (1981): Empfehlungen zu Aufgaben und Stellung der Fachhochschulen
- Wissenschaftsrat (1991): Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen in den 90er Jahren



### 3.4.2 Die Studienstruktur der Zukunft. Ein verträgliches Nebeneinander traditioneller und neuer Formen der Studiengestaltung

*Prof. Dr. Evelies Mayer, Staatsministerin a.D., Technische Universität Darmstadt*

In der Studiengestaltung zeichnet sich gegenwärtig eine neue Phase ab, die sich von der Studienstrukturreform im letzten Jahrzehnt unterscheidet. Zu Beginn der 90er Jahre spitzt sich die krisenhafte Lage an den Hochschulen zu. In der Lehre zeigen sich die negativen Auswirkungen von Überfüllung und Unterfinanzierung. Selbst kräftige Finanzspritzen aus Bundesprogrammen können nicht mehr verbergen, daß die traditionellen Studienstrukturen dem Andrang der Studierenden nicht mehr gewachsen und die Studieninhalte häufig kaum noch zeitgemäß sind. Wissenschaftspolitische Fehleinschätzungen haben eine Diskussion zur Veränderung der Studienstrukturen und Studieninhalten allzulange verschleppt, die wissenschaftlichen Fachverbände blockieren. Nun ergreifen Wissenschaftsorganisationen die Initiative. Der Wissenschaftsrat legt 1993 seine 10 Thesen zur Studienstrukturreform vor, die Hochschulrektorenkonferenz und die Kultusministerkonferenz schließen sich zu einem "Reformbündnis" zusammen und verabschieden ein Bündel von Maßnahmen zur Studiengestaltung. Unter dem Druck drohender finanzieller Restriktionen nehmen viele Wissenschaftsministerien diesen Impuls auf. Sie entwerfen Programme zur Verbesserung der Lehre, zur Entrümpelung von Studiengängen und zur Kontrolle der Lehrleistungen der Hochschulen. Die Hochschulen bleiben in diesem Prozeß der von außen initiierten Studienstrukturreform weitgehend passiv.

Lediglich in Hessen wird schon zu Beginn der 90er Jahre eine Reformstrategie entwickelt, die die Hochschulen nicht nur in die Verantwortung nimmt, sondern sie auch zu Akteuren der Studienstrukturreform macht. In enger Zusammenarbeit mit den Hochschulen werden Konzepte zur Verbesserung der Bedingungen von Lehre und Studium und zur schrittweisen Einführung der Studienstrukturreform entwickelt. Es geht darum, einen Prozeß der stetigen Erneuerung bei den Inhalten der Ausbildung und der Verbesserung der organisatorischen Rahmenbedingungen in Gang zu setzen. Dieser Prozeß soll von den Hochschulen getragen und in Bewegung gehalten werden.

Das damals als "Hessischer Weg" bezeichnete Programm zur Studienstrukturreform bevorzugte Strategien zur Erneuerung und Verbesserung der Lehre, die sich in der Folgezeit bei neuen Formen der Studiengestaltung durchsetzen: Weg von der Gängelung der Hochschulen durch detaillierte Erlasse, Verordnungen oder gar gesetzliche Vorgaben. Hin zu mehr Autonomie der Hochschulen bei der Regelung ihrer ureigensten Angelegenheiten, so auch bei der Gestaltung ihrer Lehrfunktion. Gesetzesnovellierungen ebnen den Weg für mehr Autonomie. Gleichzeitig aber werden Hochschulen von sich aus aktiv.

Damit beginnt eine neue Phase in der Studienreform. Ein markantes Beispiel ist der unerwartete Siegeszug der international vergleichbaren Studienabschlüsse: In den Hochschulen selbst werden Bachelor- und Masterstudiengänge entwickelt; HRK, KMK und die Gesetzgeber eilen regulierend hinter dem Strom der Ereignisse her. Ein weiteres Indiz für die Veränderungsbereitschaft der Hochschulen sind die vielen Aufbaustudiengänge mit neuen und ungewöhnlichen Fächerkombinationen oder Aktivitäten in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Selbst bei der Lehrerbildung oder der Juristenausbildung, für die der Staat eine besondere Zuständigkeit reklamiert, beginnen Hochschulen aktiv zu werden, häufig sogar gegen den Widerstand der Fachverbände, wie das Beispiel der Ausbildung von Wirtschaftsjuristen an Fachhochschulen zeigt. Was vielfach bezweifelt wird, in den Hochschulen gibt es nicht nur Klagen, sondern den Mut, Reformen zu wagen.

Die neue Phase in der Studienstrukturreform und bei der Studiengestaltung wird durch den Rückzug des Staates aus der detaillierten Fachkontrolle und eine aktivere Rolle der Hochschulen bei der Erneuerung der Lehre charakterisiert. Ein anderes Moment kommt hinzu:

Mit neuen Generationen von Studierenden und Lehrenden haben neue Anforderungen an eine wissenschaftlichen Ausbildung eher die Chance, in den Hochschulen Fuß fassen zu können.

Diese neuen Anforderungen resultieren aus dramatischen gesellschaftlichen Strukturveränderungen. Die Grundlagen der Produktion und des Wohlstandes ändern sich. Im Übergang von der Industriegesellschaft in neue ökonomische und soziale Strukturen spielen Wissen und Information eine hervorragende Rolle. Sie werden zu einer Ressource, die den Wert von Kapital und Arbeit ausmachen und verändern. Der globale Austausch von Informationen erweitert den ökonomischen und politischen Aktionsradius. Der verschärfte internationale Wettbewerb wird Motor zur Erschließung neuen Wissens. Dies wiederum läßt weltweit neue Arbeitsformen und Arbeitsinhalte entstehen, ebenso veränderte Lebensformen und neue kulturelle Entwicklungen auf dem Boden von ganz verschiedenen nationalen Traditionen und Überlieferungen.

In diesem Wechsel zu einer Informations- und Wissensgesellschaft erhalten Hochschulen eine bedeutsame Stellung. Sie gehören zu den Institutionen, die nicht nur durch Forschung, sondern vor allem auch durch ihre Ausbildungsleistungen die Ressourcen für eine wissensorientierte Dienstleistungsgesellschaft bereitstellen. Die Vermittlung von Wissen und die Befähigung im Umgang mit Wissen und seiner ständigen Veränderung gehören ebenso dazu wie die Fähigkeiten, sich auf die erforderlichen neuen zwischenmenschlichen, sozialen und politischen Beziehungen einlassen und sie mitgestalten zu können.

Was diese Veränderungen für das Hochschulstudium bedeuten, möchte ich an den Beispielen der hochschulinternen **Differenzierung** und **Internationalisierung** von Studienstrukturen und der **Interdisziplinarität** bei der Studiengestaltung zeigen. Mit diesen Beispielen sind Kernpunkte der gegenwärtigen Studienreform bezeichnet; sie stehen in der Tradition der Studienreformdiskussion seit den 70er Jahren, haben aber eine neue Qualität gewonnen. Differenzierung, Internationalisierung und Interdisziplinarität bezeichnen nicht mehr nur die Richtung für einen Übergang der Hochschulen zu Stätten der Massenausbildung. Sie stehen garadezu für charakteristische Elemente einer Vorbereitung für qualifizierte Tätigkeiten in der Wissensgesellschaft.

### **Hochschulinterne Differenzierung**

Gestufte Studiengänge, d.h. die Gliederung nach einer grundständigen und eher berufsorientierten Phase und einer forschungsorientierten Postgraduiertenphase sowie Angebote für Zusatz-, Aufbau- oder Weiterbildungsstudien waren lange umstritten. Erinnern wir uns nur an die angefeindeten Gesamthochschulen oder an den vehementen Studentenprotest gegen die Thesen des Wissenschaftsrates zu Beginn der 90er Jahre. Inzwischen wird erkannt, daß diese Differenzierung eine strukturelle Antwort der Universität auf ihre Funktion als Massenausbildungsstätte ist. Es setzt sich auch die Einsicht durch, daß sich die Hochschulen für eine flexible Studiengestaltung öffnen müssen.

In zunehmendem Maß kommt es zu einer Entgrenzung von Teilen des Bildungssystems, vor allem zwischen Berufsausbildung und Studium wie auch zu einem Wechsel zwischen Studium und Berufstätigkeit. Die Vernetzung zwischen Lernorten nimmt zu: Praxiselemente werden in das Studium integriert; Angebote von anderen Bildungseinrichtungen wie etwa der Sprachunterricht der Volkshochschule im Studium wahrgenommen; der Lebensbereich der Studierenden außerhalb der Hochschule gehört als Lernfeld zum Studium dazu. Wenn Staat und Hochschulen auf diese Veränderungen auch offiziell reagieren, neue Zugangsbedingungen wie das Studium für Berufstätige ohne Abitur oder neue Studienabschlüsse ermöglichen oder das Studienangebot erweitern, dann wird nur eine Entwicklung nachvollzogen, die sich längst unter der Hand angebahnt hat.

In diesem Veränderungsprozeß ist jedoch ein brisanter **Konflikt zwischen zunehmender**

**Differenzierung und der Ausbildungsqualität** zu registrieren. Wenn ein bunt gemischtes Studienangebot qualitativ wirklich sinnvoll gestaltet werden soll, dann muß auch der Zugang zu den einzelnen Studienphasen und den verschiedenen akzentuierten Fachangeboten nach Leistung und Eignung der Studienbewerber reguliert werden können. Andernfalls nimmt die Unübersichtlichkeit und Beliebigkeit von Angebot und Nachfrage zu, was langfristig die Qualität des Studiums empfindlich beeinträchtigt. Im Urteil der Studierenden spiegelt sich dieser Konflikt bereits wider. Wie Bargel u.a. in ihrer Untersuchung "Studium und Studierende in den 90er Jahren" (1996) gezeigt haben, ist bei den Studenten ein Trend zu beobachten, die Studiengestaltung zu kritisieren und zunehmend reglementierende und selektiven Maßnahmen zu befürworten. Dabei wird von einem großen Teil der Studierenden auch das Offenhalten der Hochschulen infragegestellt.

Eine Strategie zur Minderung des Konflikts zwischen Differenzierung und Qualität des Studienangebots könnte darin bestehen, den Zugang zu verschiedenen Studienphasen und Studienangeboten individuell zu regeln, d.h. Eignung und Befähigung zum jeweiligen Studium zu überprüfen. Dadurch könnten Enttäuschung und Resignation auf beiden Seiten, bei den Studierenden wie den Lehrenden, in Grenzen gehalten werden. Wenn gleichzeitig die vertikale und horizontale Durchlässigkeit erhöht und individuelle Studienwege ermöglicht würden, wäre auch dem Prinzip der Offenhaltung der Hochschulen besser Rechnung getragen.

### **Internationalität**

Die BA- und MA-Abschlüsse gehören zu einer Studienstruktureform, die die Tendenz zur individuellen Studiengestaltung wie zur zunehmenden Internationalisierung der Ausbildungsmärkte aufnimmt. Viele Jahre wurde die Ansicht vertreten, Studienabschlüsse nach angelsächsischem Muster könnten die Diplomstudiengänge an deutschen Universitäten entwerten. Unter dem Druck des internationalen Wettbewerbs um gute Studenten und brillante Nachwuchswissenschaftler scheinen sich die Universitäten zu besinnen. Die Fachhochschulen sehen eine weitere Chance, ihren Status aufzubessern. Kaum eine Hochschule will es veräumen, Studiengänge mit international vergleichbaren Abschlüssen eines Bachelor oder Master anzubieten. Die Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften preschten vor, die Naturwissenschaften folgen; auch in den Sozial- und Geisteswissenschaften könnten mit diesen Abschlüssen neue Perspektiven für das Fachstudium werden.

Noch ist die Zukunft dieser neuen Abschlüsse ungewiß. Bleibt es bei einem bloßen Schilderwechsel, der den eingefahrenen Studienverlauf neu etikettiert? Es lassen sich ja leicht die bisherigen Abschnitte und Inhalte eines Studiengangs mit dem kürzeren Bachelor-Studium und der anschließenden Magisterphase verrechnen. Oder wird das Bachelor-Examen ein abgerundetes wissenschaftlich orientiertes Studium abschließen, das gleichzeitig als eine akademische berufliche Qualifizierung auf dem Arbeitsmarkt anerkannt wird? Eine solche Variante erfordert eine curriculare Umgestaltung. Diese könnte für interessante und international attraktive Studienangebote sorgen. Sie könnten auch helfen, den Massenandrang an die Hochschulen sinnvoll zu bewältigen und gleichzeitig das internationale Profil einer Hochschule durch neue Akzente in der Lehre unterstreichen.

Ein weiterer Konflikt ist jedoch vorprogrammiert. Er hängt damit zusammen, daß Hochschulen in zunehmendem Maß auch Dienstleistungsfunktionen für die Region zu übernehmen haben. Ein wirklich international attraktives Studienangebot, das auf die englische Sprache nicht verzichten kann, muß mit Anforderungen konkurrieren, die aus der Region mit ihrer jeweiligen Wirtschaftsstruktur kommen. **Internationalisierung und Regionalisierung** geraten als Ziele einer neuen Studiengestaltung miteinander in Konflikt.

Doch muß daraus nicht ein sinnloser Prinzipienstreit entstehen. Modulare Kombinationen und eine flexiblere Abfolge von Fachstudium und beruflicher Praxis könnten die internationale mit der regionalen Perspektive verschränken. Ergänzungsstudien sind dabei hilfreich.

Deutlich markierte Übergänge von einem international ausgerichteten Bachelor- und Masterstudium zu den anerkannten und auf dem deutschen Arbeitsmarkt eingeführten Diplom- und Magisterstudiengängen könnten den Studierenden helfen, ihren Weg durch die Hochschule und in die Arbeitswelt zu finden. Es spricht also vieles für eine Experimentierphase und eine anschließende Bewertung der Qualität eines neu gestalteten Studienangebots.

### **Interdisziplinarität**

Die Idee der Interdisziplinarität bei der Studiengestaltung gehört wie das Konzept der gestuften Studien zu den verschütteten Reformpostulaten der 70er Jahre. Doch geben die Strukturveränderungen beim Übergang in eine Informations- und Wissensgesellschaft diesen Ideen eine neue und substantielle Grundlage. Interdisziplinarität heute anzustreben bedeutet nicht mehr, in einer Art nostalgischen Rückschau die mit der Spezialisierung verlorene Einheit der Wissenschaften durch Ergänzung und Abrundung der Fachdisziplinen anzustreben.

Die Produktion und Anwendung von Wissen hat sich geändert und verlangt neue Prinzipien auch für die Studiengestaltung. Diesen Zusammenhang hat die Delphi-Befragung 1996/1998 "Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen" (Integrierter Abschlußbericht 1998) bestätigt. Neue Erkenntnisse werden über den Fortschritt in den Einzeldisziplinen hinaus durch die problemgerechte Verknüpfung und systemische Integration vorhandener Wissensbestände gewonnen. Das gilt für die akademische Forschung wie für die wissenschaftlich angeleitete beruflichen Praxis.

Im Studium können bereits die Fähigkeiten und methodischen Kompetenzen für einen solchen Umgang mit Wissen angelegt werden. Wie die Delphi-Studie zeigt, wird in Zukunft gerade die für die Hochschulen zentrale Vermittlung von Fachkenntnissen durch übergreifende Kenntnisse und Fähigkeiten ergänzt werden müssen, wenn das erworbene Fachwissen die Basis für einen lebenslangen Lernprozeß sein soll. Dazu gehört der geschulte Blick für Systemzusammenhänge sowie ein Verständnis für die möglichen Beiträge anderer Disziplinen

Ein fachübergreifendes Studium, das mit einem geringen Stundenanteil das Fachstudium ergänzt, reicht nicht mehr aus. Die Befähigung zu einer konstruktiven Interdisziplinarität (neuerdings als Transdisziplinarität bezeichnet) verlangt mehr. Sie verlangt die Auflösung traditioneller Qualifikationsprofile in einem Fach, die Kombination von Fachwissen verschiedener Herkunft und eine Studiengestaltung, die neben einer frühen Forschungsorientierung auch Praxiselemente aufnimmt. Ebenso müssen lernmethodische Kompetenzen erworben werden, mit deren Hilfe man sich neue Wissensgebiete erschließen kann. Und nicht zuletzt geht es darum, der Persönlichkeitsentwicklung im Studium ein größeres Gewicht zu geben. Denn im Umgang mit einer unüberschaubaren Flut von Informationen gewinnen persönliche Eigenschaften an Bedeutung wie Sozialkompetenz, sprachliche und kommunikative Fähigkeiten sowie Mut, sich dem Risiko des begrenzten Wissens zu stellen.

Eine curriculare Erneuerung mit solchen fast utopischen Perspektiven verlangt harte Einschnitte und Abstriche am überkommenen Fachcurriculum zugunsten neuer Fächerkombinationen. Sie begibt sich damit in eine Auseinandersetzung zwischen **Disziplinarität und Interdisziplinarität**. Dieser Konflikt wird entschärft werden, wenn Wahlmöglichkeiten die Studiengestaltung prägen und konsekutive Studienabschnitte es dem Studenten ermöglichen, das gewählte Fachstudium zu vertiefen oder neue fachliche Akzente zu setzen. Entlastend wäre es auch, wenn an deutschen Hochschulen parallel zu den eher normierten Studiengängen individuell festzulegende Studienprogramme den Studierenden mit ausgeprägten interdisziplinären Interessen einen formalen Studienabschluß erlaubten.

## Ziele und Strategien einer curricularen Erneuerung

Unter den genannten Voraussetzungen ist das erste Ziel einer curricularen Erneuerung eine **sozialverantwortliche Studiengestaltung**. Es ist nicht mehr die Disziplin allein, die die Grundzüge einer Hochschulausbildung bestimmt. Die veränderten Arbeitsbedingungen und neue Arbeitsfelder in einer Wissensgesellschaft setzen ebenso Maßstäbe. Die Disziplinierung durch die Disziplin ist die eine, die weite Sicht der Dinge durch ein umfassenderes Wissen und durch die Fähigkeit, dieses Wissen verantwortungsbewußt einzusetzen und immer wieder zu erneuern, ist die andere Seite einer "Bildung durch Wissenschaft". Die Ermunterung zum selbstbewußten Gestalten von individuellen Lernprozessen, zum produktiven Fragen und Suchen, zum Erschließen neuer Zusammenhänge und zum Bewerten von Informationen gehört dazu. Die Universität stärker zu öffnen für Belange einer Praxis, die auf wissenschaftliche Durchdringung nicht mehr verzichten kann, das ist die Grundlage und das Ziel einer curricularen Erneuerung. Unter ganz anderen Vorzeichen gewinnt also die Humboldt'sche Idee der "Bildung durch Wissenschaft" für die junge Generation in den Hochschulen unserer Tage an Aktualität.

Die curriculare Erneuerung ist freilich mit einer einmaligen Umgestaltung eines Curriculums nicht abgeschlossen. In der augenblicklichen Situation, in der die Unsicherheit über Zielsetzung und angemessene Methode bei der Studiengestaltung groß ist, sind experimentelle Phasen, Phasen der praktischen Erprobung wie der Bewertung der Ergebnisse produktiv und keineswegs als vergeudete Zeit anzusehen. Daß dabei Studierende gute Ideen beizusteuern haben, ist ebenso anzuerkennen wie die Tatsache, daß ohne die Mitarbeit von Experten aus der Praxis eine curriculare Erneuerung Stückwerk bleiben muß. Sie bleibt auch Stückwerk, wenn sich nicht die Einsicht durchsetzt, daß die Anpassung von Hochschulcurricula an neue Erfordernisse in Wissenschaft und Praxis eine permanente Aufgabe ist, die angemessen honoriert, d.h. auch finanziert und als wichtiger Baustein für die weitere Entwicklung der Hochschulen gesehen werden muß.

## Neue Anforderungen an Staat, Hochschulen, Lehrende und Studierende

Gegenwärtig ist ein Rückzug des Staates aus der detaillierten Verantwortung für die Studiengestaltung zu beobachten. Die Hochschulen drängen auf größere Autonomie. Neue Formen der staatlichen Kontrolle über Zielvereinbarungen, die sich auch auf eine curriculare Erneuerung beziehen, bahnen sich an. In diesem neuen und noch nicht eingespielten Geflecht der Beziehungen zwischen Staat und Hochschulen kommt es nun darauf an, solche Formen der Arbeitsteilung zu entwickeln, die im Rahmen der traditionellen Studiengestaltung neuen und wegweisenden curricularen Entwicklungen zum Zuge verhelfen.

Für eine solche Entwicklung kann der **Staat**, Anstöße und Anregungen geben. Die Wissenschaftsverwaltung kann beratend wirken und internationale Erfahrungen so aufbereiten, daß curriculare Veränderungen in deutschen Hochschulen davon profitieren können. Sie kann zur **Qualitätssicherung** von curricularen Neuerungen ebenso beitragen wie zur **hochschulübergreifenden Abstimmung und Kooperation**. Zu den Aufgaben des Staates gehört es auch, verlässliche finanzielle und personelle Rahmenbedingungen für eine längere Übergangsperiode zu geben, damit die notwendigen curricularen Reformen in den Hochschulen Fuß fassen können.

Von den **Hochschulen** ist eine Wende im Selbstverständnis zu erwarten. Sie werden sich in Zukunft als gestaltende Hochschulen verstehen müssen, wenn sie ihre Reputation als Orte einer zukunfts zugewandten wissenschaftlichen Ausbildung erhalten wollen. Unter diesen Vorzeichen können die Hochschulen nur gewinnen, wenn sie sich für eine sozialverantwortliche Studiengestaltung einsetzen. Der **Hochschulleitung** kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Sie muß Impulse geben, den Sachverstand in der Hochschule mobilisieren und die vielen kleinen Schritte der Erneuerung immer wieder auf ein übergreifendes Verständnis und **Leitbild** einer Hochschule beziehen.

**Hochschullehrer** und **Studierende** wiederum müssen sich an einen **Rollenwechsel** gewöhnen. Von den Hochschullehrern wird erwartet, daß sie vom Podest ihrer Fachkompetenz heruntersteigen und Lernprozesse moderieren, Lernarrangements immer wieder neu gestalten, das Lernumfeld ausloten und in ihre Lehre einbeziehen. Sie werden sich mit Vertretern aus anderen Disziplinen und der Praxis zu verständigen haben und bei dieser Verständigung die Studierenden nicht übergehen können. Auf diese Weise haben sie die Chance, nicht nur als angesehene Vertreter ihres Faches, sondern auch persönlich auf die Studierenden als Vorbild für mühsame und kaum abzuschließende Lernprozesse wirken zu können.

Ein Rollenwechsel ist auch bei Studierenden abzusehen. Sie werden, wenn sie die Chancen einer Hochschulausbildung für ihre Zukunft nutzen wollen, sich ihren individuellen Bildungsweg suchen müssen. "Bildung", so heißt es im Bericht über die Delphi-Wissens- und Bildungsumfrage, "heißt wieder stärker 'sich bilden', 'seinen Weg finden'." (S.103) Das heißt auch, Brücken zu schlagen zwischen Studium und den Erfahrungen außerhalb der Hochschule. Dies kann wissenschaftliche Neugierde provozieren, aber auch die Neigung hervorrufen, die Praxis durch die Brille der Wissenschaft genauer erfassen zu wollen. Mit ihren Fragen können Studierende zu Lehrenden werden und die Lehrenden wieder zu Lernenden machen. Das macht den Reiz einer anregenden Zusammenarbeit von Professoren und Studierenden aus. Die produktive Seite dieser Zusammenarbeit kann bei der curricularen Neugestaltung wieder entdeckt und zur Geltung gebracht werden.

### 3.4.3 Hochschulabsolventen zwischen wissenschaftlicher Bildung und beruflicher Qualifikation

*Karl-Heinz Minks, HIS Hannover*

#### Einleitung

Ist Ihnen eigentlich aufgefallen, daß viele Schlagworte, mit denen heute die Diskussion um die Modernisierung des Beschäftigungssystems geführt wird, denen der hochschulpolitischen Diskussion der frühen 70er Jahre zum Verwechseln ähnlich, wenn nicht sogar identisch sind? Schlimmer noch: War der Marsch der 68er Generation nicht *durch*, sondern *in* die Institutionen so erfolgreich, daß ihre hochschulpolitischen Schlagworte heute selbst den großen internationalen Wirtschaftskonzernen so selbstverständlich klingen, daß keiner mehr etwas Böses dabei denkt?

Fragen Sie einmal einen Personalentwickler von Siemens, VW, Conti, der Deutschen Bank oder von Procter & Gamble: Projektarbeit, Teamorientierung, lebenslanges Lernen, Interdisziplinarität, Hierarchieabbau, Orientierung an den Bedürfnissen des Volkes, geschickt getarnt als Prinzip der Kundenorientierung und des Dienstleistungsgedankens. Wortgeklingel, Zukunftsmusik oder Realität?

Das Thema "Hochschulabsolventen zwischen wissenschaftlicher Bildung und beruflicher Qualifikation" hat zu viele Facetten, um es umfassend zu erörtern. Ich will mich hier auf wenige Phänomene und Zahlen beschränken. Vielleicht gelingt es mir, mit den folgenden, zum Teil ungeschützten Thesen, die für mich selbst mehr Fragen aufwerfen als Antworten geben, doch noch ein paar konstruktive Gedanken zu formulieren.

Vorweg meine Prämisse: Den Dreh- und Angelpunkt aller Erwägungen zur Bildungs- und Studienentwicklung sehe ich im *Ziel der bestmöglichen Qualifikation der jungen Generation*. Qualifikation ist allerdings kein Ziel im luftleeren Raum. Sie muß sich angesichts wechselnder Anforderungen und sich ändernder gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und kultureller Entwicklungen als robust erweisen. Sie muß nicht zwingend für jeden dann die beste sein, wenn sie am längsten gedauert hat, jedoch sollte sie im Zuge einer gesellschaftlichen Entwicklung mit vielen Unbekannten Chancen auf eine Berufs- und Lebensperspektive bieten. Wenn dies gelingt, ist zugleich dem volkswirtschaftlichen Aspekt von Qualifikation in hohem Maße Rechnung getragen. Alle anderen Fragen (Selektion, Studienfinanzierung, neue Abschlüsse, neue Zugangswege zur Hochschule usw.) haben sich meiner Ansicht nach dieser Prämisse unterordnen. Wenn man an Selektions- oder - vornehmer - Allokationsschrauben dreht, müssen die möglichen Folgen und Erfordernisse für die Qualifikation auf den Tisch und nicht unter den Teppich.

#### Wie ist die Ausgangslage?

In das erste Hochschulrahmengesetz in den 70er Jahren haben Formulierungen Eingang gefunden, die auf ein *verändertes Verständnis der Funktion des Hochschulstudiums* hinausliefen. Es geht um die Aufgabe, das Studium berufsbefähigend zu gestalten. Die einschlägigen §§ des HRG sind die §§ 2, 7 und 8 und blieben im Kern auch in der neuesten Novelle aus dem Jahr 1998 unverändert.

In der Begründung des Regierungsentwurfes des HRG von 1973 war u.a. zu lesen:

*"Die Hochschulen sind - und sind dies immer gewesen - auch Stätten der Berufsausbildung. Selbstverständlich darf die berufsbefähigende Funktion des Studiums nicht mit einer spezifischen Einübung in bestimmte Berufe verwechselt werden; diese hat in der Anfangsphase des Berufslebens zu erfolgen. Das Studium soll sich demgegenüber an breite-*

*ren beruflichen Tätigkeitsfeldern orientieren, um den Studenten - auch unter den ständigen Veränderungen in der Berufswelt - vielfältige berufliche Entwicklungsmöglichkeiten zu eröffnen. Diese Zielsetzung nötigt einerseits zum bewußten Verzicht auf eine allzu vollständige Wissensvermittlung und richtet sich andererseits neben der Vermittlung des notwendigen Grundwissens immer stärker auf eine Förderung des exemplarischen Lernens, auf das kritische Verständnis von Zusammenhängen, auf die Kenntnis methodischer Möglichkeiten und auf die Bereitschaft zu "lebenslangem Lernen".*

So die Begründung. Wäre man damals der Auffassung gewesen, die Hochschule tue dies bereits hinreichend, hätte man auf diese Forderung sicher verzichtet. Ich glaube, man kann an diesen Formulierungen auch heute noch vieles gelten lassen - manches aber nur mit einigem Vorbehalt und vor allem nicht unkommentiert.

Immerhin konnten wir in unserer Studie zur Studierfähigkeit von Abiturienten 1987, also gut zehn Jahre nach der Einführung des HRG, konstatieren, daß knapp zwei Drittel der Hochschullehrer an Universitäten (64 Prozent) und 80 Prozent der Studierenden die *"solide Ausbildung für einen Beruf"* als eine wichtige Aufgabe der Hochschule ansahen. Was davon hat die Hochschule bisher eingelöst?

Ich will gleich auf eines der - wie ich es sehe - Kernprobleme des Verhältnisses von wissenschaftlicher Bildung und Berufsausbildung kommen: die Frage, ob und wenn ja, wie die Hochschule in Berufe einüben soll. Dieses Problem kommt hinter verschiedenen Fassaden immer wieder zum Vorschein:

- Ist ein Projektstudium in den ersten Studiensemestern möglich, oder müssen erst die Grundlagen gelernt werden?
- Verlieren Wissenschaftlichkeit und notwendige fachliche Grundlagen zu sehr an Boden, wenn man den Anteil außerfachlicher Gebiete erhöht?
- Welchen Sinn haben BWL-Vorlesungen für Geisteswissenschaftler oder Chemiker, welchen Rhetorikkurse für Ingenieure?
- Soll man zum Spezialisten oder zum Generalisten ausbilden?
- Inwieweit kann und soll die Hochschule sich der berufsbezogenen Weiterbildung widmen und welche Voraussetzungen müßten dafür gegeben sein?

Wichtig erscheint mir zunächst, daß im Hochschulrahmengesetz von 1976 wirklich *Berufsausbildung* gemeint war und zwar in der Weise, daß *die* Anteile beruflicher Ausbildung in das Hochschulstudium gehören, die wissenschaftlich qualifizierter Berufstätigkeit gemeinsam, also allgemein sind - unabhängig vom konkret ausgeübten Beruf. Man könnte dies als Forderung nach einer *beruflichen Allgemeinbildung* bezeichnen. Doch wie lernt man Allgemeinbildung? Ich komme darauf zurück.

Die Hochschule hat bisher, wenn sie sich beruflich qualifizierend betätigte, dann im wesentlichen bezogen auf die Heranbildung des eigenen wissenschaftlichen Nachwuchses gewirkt: Es war mehr eine *Berufungsausbildung* als eine *Berufsausbildung*. Denken wir an Lehrer, Ärzte und Juristen (nicht zufällig Staatsexamina), muß man bedenken, daß die auf die professionellen Anforderungen zielende berufliche Qualifizierung für diese Berufe traditionell der Hochschule entzogen ist.

Das veränderte Verständnis von beruflicher Qualifizierung hingegen bedeutet zunächst, daß die Hochschule sich auch um die berufliche Qualifizierung außerhalb ihres eigenen Dunstkreises bemühen soll.

Es wäre nun eine billige und einfältige Polemik zu sagen: Das machen die Hochschulen



aber alles gar nicht. Ich denke schon, daß allein die profunde Beschäftigung mit wissenschaftlichen Fragestellungen, das Erlernen wissenschaftlicher Methoden und Theorien und nicht zuletzt das Faktenpauken einen umfangreichen und unerläßlichen Beitrag zur Berufsqualifikation auch für Erwerbstätigkeit außerhalb der Hochschule erbringen.

Gleichzeitig bin ich aber der Auffassung, daß an dieser Stelle einiges grundlegend verbessert, verändert und ergänzt werden muß und kann. Die damalige Begründung der einschlägigen §§ des HRG konnte von einem nach heutigen Maßstäben eher „gemütlichen“ Transfer wissenschaftlich qualifizierter Menschen in den Beruf ausgehen. Hochschulbildung, die ihrem Auftrag der beruflichen Qualifizierung nachkommen will, muß sich den Veränderungen der Berufswelt stellen.

### **Was hat sich geändert, seit die oben zitierten Sätze der Begründung des HRG-Entwurfes formuliert wurden?**

Der Strukturwandel des Beschäftigungssystems, der keineswegs, wie manche meinen, eine Fata Morgana ist, bringt eine herausragende Veränderung: Die Arbeitsweise wissenschaftlich qualifizierter Fachkräfte *außerhalb* der Hochschule löst sich in immer weiteren Berufsfeldern mehr und mehr von der tradierten Art und Weise wissenschaftlicher Tätigkeit *innerhalb* der Hochschule. Diese Entwicklung tritt in drei wichtigen Aspekten in Erscheinung:

- Zum einen erweitert sich das Spektrum beruflicher Tätigkeiten für Hochschulabsolventen auf immer mehr Bereiche, für die ehemals keine Hochschulausbildung verlangt oder wenigstens erwartet wurde. Dies geschieht häufig nicht als einfache Substitution einfacherer durch höherqualifizierte Tätigkeiten, sondern in Form einer teilweisen Neustrukturierung beruflicher Funktionsbereiche, in denen ehemals nicht akademisch qualifizierte mit wissenschaftlich qualifizierten Aufgaben verschmelzen.
- Damit geht - zweitens - eine teilweise radikale Änderung der Rolle, des Selbstverständnisses und der Anforderungen von hochqualifizierten Fachkräften in der betrieblichen Arbeitsteilung einher.
- Zum dritten generiert die Praxis - gespeist aus verschiedenen Quellen - eine Tendenz zur Interdisziplinarität, dem das streng disziplinar gegliederte Hochschulwesen nur unzureichend entspricht. Dieser Lösungsprozeß hat z. B. für die Ingenieurausbildung in den 90er Jahren - und bis heute ungelöst - zur massivsten Legitimationskrise der Lehre seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges geführt.

In den staatsbezogenen Feldern Recht, Medizin, Lehramt gab es traditionell nur eine relativ schwache Affinität zwischen Studium und Hochschule einerseits und der Berufspraxis außerhalb der Hochschule andererseits.

In anderen akademischen Berufsfeldern finden wir heute Karrieremuster, die nicht mehr den typischen Wegen vom Gymnasium über die Uni in die Berufskarriere entsprechen - die also systemfremd erscheinen (z. B. die sog. Doppelqualifizierer). Zum Teil fällt der eigentliche Übergang in den Beruf, d.h. in einschlägige Erwerbstätigkeit mitten in die Phase des Erststudiums (z.B. gegenwärtig besonders zu beobachten bei Informatikern, Ingenieuren und Betriebswirten). Wir registrieren in vermutlich nicht mehr unerheblichen Größenordnungen Studierende, die ihr Erststudium aus einer Berufstätigkeit heraus quasi als Weiterbildungsstudium betreiben und ihre Studienfachinhalte nach den Bedürfnissen auswählen, die sie aus dem Berufsleben ziehen. In manchen anderen Bereichen ist der Strukturwandel noch nicht oder erst ansatzweise bei den beruflichen Tätigkeitsfeldern angekommen. Konnte die Universität (in geringerem Maße auch die Fachhochschule) bislang davon ausgehen, daß nur eine kleine Minderheit ihrer Studierenden über einschlägige Berufserfah-

rung und berufliche Kompetenz verfügte, ist Heterogenität der Bildungsvoraussetzungen auch in beruflicher Hinsicht ein markantes Kennzeichen der veränderten Verhältnisse. Das einheitliche Bild, wie es in den 70er Jahren noch in der Begründung des HRG implizit unterstellt wurde, gilt nicht mehr.

### **Was sind die Veränderungen in der Berufswelt?**

Ich will Sie nicht mit langen Ausführungen über Globalisierung und all das Bekannte langweilen, aber einige Dinge sind wenigstens anzudeuten:

- Kein im Wettbewerb stehendes Unternehmen kann es sich heute noch leisten, daß sich die Effizienz der Arbeit von Berufsanfängern erst nach zwei bis drei Jahren, d. h. heute im Alter von 30 Jahren, einstellt. Effizienz bemißt sich anders als in den überschaubaren Zeiten der frühen 70er Jahre nicht allein am Diplom und der damit zertifizierten Tiefe und Güte wissenschaftlicher Qualifikation und Spezialisierung. Es geht vielmehr um die Bereitstellung von Fachkräften, denen *Professionalität im Gesamtumfeld betrieblicher Aktivitäten* beim Berufsantritt nicht erst buchstabiert werden muß. Staat und Hochschulen beziehe ich hier explizit mit ein.
- Die veränderte betriebliche Arbeitsteilung nach innen und außen und die vernetzten betrieblichen Abläufe erlauben keine introvertiert und abgeschottet agierenden Untergliederungen, wie sie in den klassischen Strukturen großer Unternehmen existieren und die Hochschule heute noch prägen.

Qualitätsmanagement, Kosten- und Vertriebsmanagement sowie Service und rasche, flexible Innovation sind keine getrennten Welten, sie erfassen alle Bereiche und jeden Mitarbeiter eines Unternehmens. Diese Begriffe sind auch keineswegs dem produzierenden Gewerbe vorbehalten. Eben nicht Parzellendenken, wie es die disziplinären Hochschulstrukturen befördern, sondern Interdisziplinarität, Projektorientierung, Multiperspektivität und Außenorientierung - d.h. die Fähigkeit der Integration fremder Denk- und Bedürfnisstrukturen in das eigene, zielgerichtete Berufshandeln - sind zum Standard der betrieblichen Prozesse geworden, auch wenn dies in der Praxis - bei Höchststrafe des Verschwindens vom Markt - häufig noch unvollkommen ausgebildet ist. Und dieser Markt wird immer mehr Bereiche akademischer Tätigkeitsfelder erfassen, ob uns das gefällt oder nicht.

- Der Wandel des Beschäftigungssystems wird befördert von einer Verschiebung des öffentlichen Sektors zur privaten Wirtschaft und einer Tendenz, den verbleibenden Teil des öffentlichen Dienstes leistungsorientiert nach den genannten modernen Unternehmenskonzepten zu strukturieren. Diese Entwicklung ist in vollem Gange und daran geht allein schon wegen der enormen Kostenlawine, die die Beamtenpensionen in den nächsten Jahren auslösen werden, kein Weg vorbei.
- Es gibt darüber hinaus deutliche Anzeichen einer "Deregulierung der Beruflichkeit" und des Privatlebens, d.h. eine Tendenz zur Auflösung sog. Normalarbeitsverhältnisse und eindeutiger Abgrenzungen dessen, was im klassischen Sinne professionelle Karrieren ausmachte, stattdessen gibt es unübersehbare Anzeichen der Entstehung neuer Formen der Selbständigkeit oder Quasi-Selbständigkeit, Jobhopping auch im Bereich hochqualifizierter Tätigkeiten und einiges mehr an flexiblen oder vorläufigen, nicht langfristig planbaren Karrieremustern. Solche Veränderungen neigen dazu, sich den tradierten Kategorien der Berufsforschung zu entziehen und unterhalb der Schwelle der gewohnten Wahrnehmungsstrukturen zu verlaufen. Aus diesem Grund ist es notwendig, genau hinzusehen.

Alles in allem müssen wir also von einem veränderten Bild eines professionellen Handlungshorizontes ausgehen, das eine deutliche Höhergewichtung der Verknüpfung von Fachwissen und Schlüsselkompetenz verlangt und das auch das berufliche Selbstmanagement sehr viel stärker mit dem Management des Privatlebens verschränkt und deren Grenzen verwischt.

Die Berufsanforderungen an wissenschaftlich qualifizierte Fachkräfte differenzieren sich dementsprechend zusehends: Nicht der hochspezialisierte und in super-abstrakten Modellen denkende Fachexperte wird in großen Mengen benötigt. Gefragt sind auf fast allen Ebenen wissenschaftsbezogener Tätigkeitsfelder Menschen, die fachlich-wissenschaftliche Kompetenz mit einem gerüttelt Maß an überfachlichen Fähigkeiten verbinden können. Die geht übrigens z.B. im Kreditwesen auf Kosten der bisherigen mittleren Qualifikationen.

Diese Veränderungen, begleitet von entsprechenden Signalen aus dem Beschäftigungssystem, üben einen wachsenden Qualifizierungsdruck auf die Studienberechtigten und Studierenden aus.

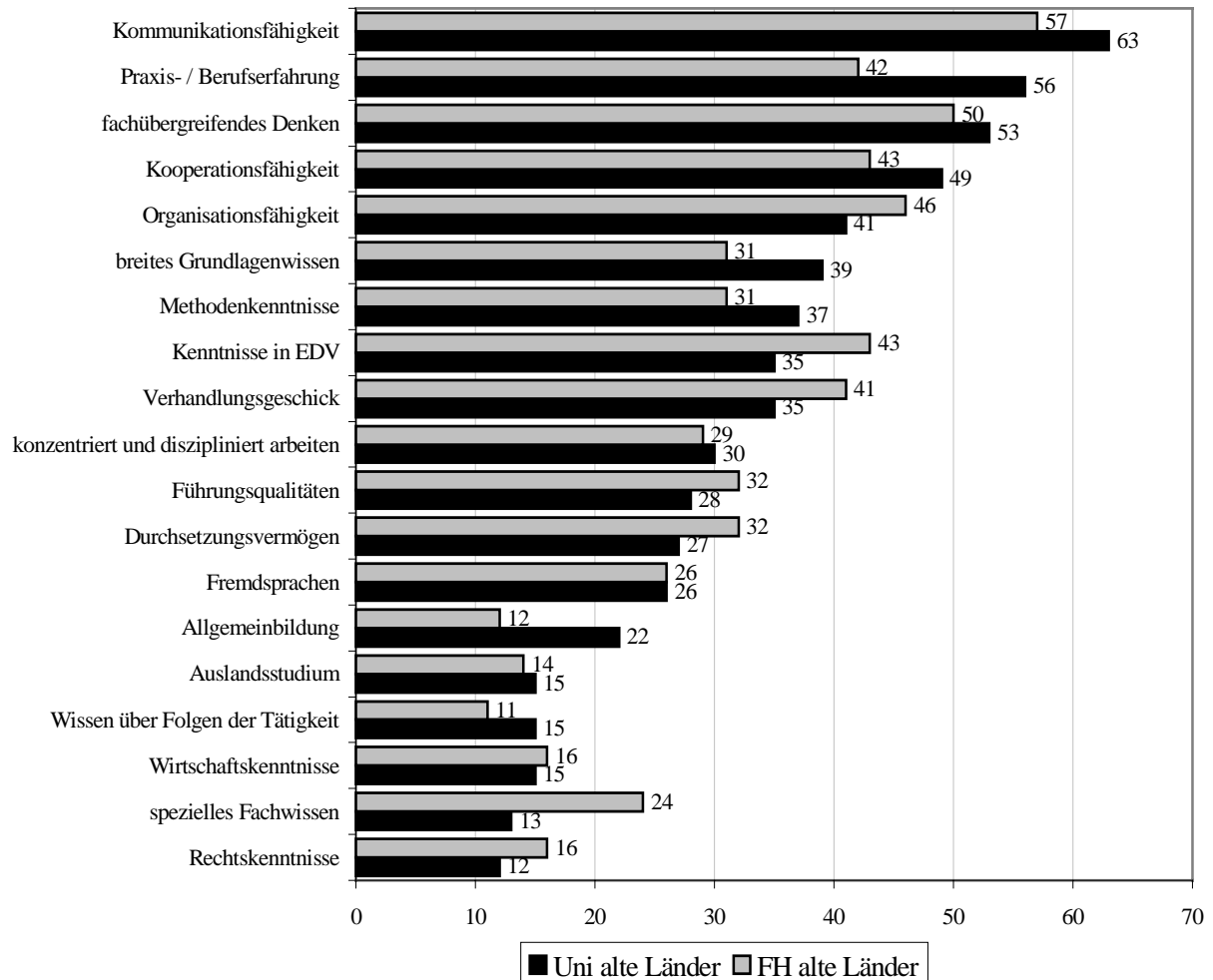
Im folgenden will ich ein Beispiel aus unseren Absolventenprojekten herausgreifen, das starke Indizien für die These des Wandels der Berufsarbeit und des tendenziellen Auseinanderstrebens der Arbeitsweise an Hochschulen und im außerakademischen Beschäftigungssystem bietet: die Wahrnehmung von beruflichen Anforderungsprofilen und die Beurteilung der Qualifizierungsleistung der Hochschule durch Hochschulabsolventen.

### **Defizitwahrnehmung der Hochschulausbildung im Verlaufe der letzten zehn Jahre**

Die Hochschulabsolventen unserer Absolventenbefragungen, die wir ca. 1 Jahr nach ihrem Studienabschluß bundesweit repräsentativ befragen, werden u.a. gebeten anzugeben, welche Qualifikationsmerkmale im Beruf wichtig, nützlich oder unwichtig sind und inwieweit das, was die Hochschule zur Erfüllung der jeweiligen Anforderungen tut, ausreichend oder defizitär ist oder ob sie möglicherweise des Guten zuviel tut. Seit der ersten Befragung des Prüfungsjahrgangs 1989 bietet sich in der Struktur der Wahrnehmung von Defiziten der Hochschulausbildung ein in etwa ähnliches Bild.

Die größten Mängel sehen die Hochschulabsolventen in der Einübung von *Schlüsselkompetenzen*, die in modern und effizient organisierten Betrieben von entscheidender Bedeutung sind; kaum Mängel erkennen sie in der Vermittlung von *Fachwissen*. Selbstverständlich fallen die Ergebnisse von Fach zu Fach unterschiedlich aus, wie ich im folgenden zeigen will. Interessant ist aber die Entwicklung, die ich anhand ausgewählter Fachrichtungen demonstrieren will. Ich beziehe mich hier auf die Entwicklung in den alten Ländern, um die Entwicklung über die drei Befragungsjahrgänge 1989, 1993 und 1997 hinweg vergleichbar zu halten.

**Abb. 1 Defizite in der Hochschulausbildung - Absolventen '97 von Universitäten und Fachhochschulen der alten Länder**

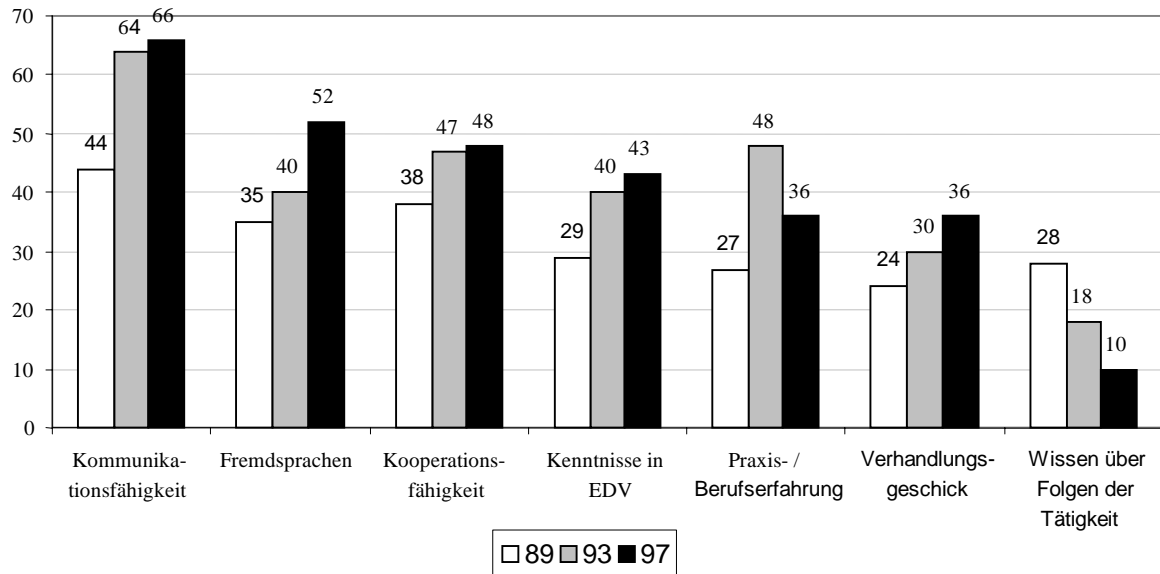


### Maschinenbau (Uni)

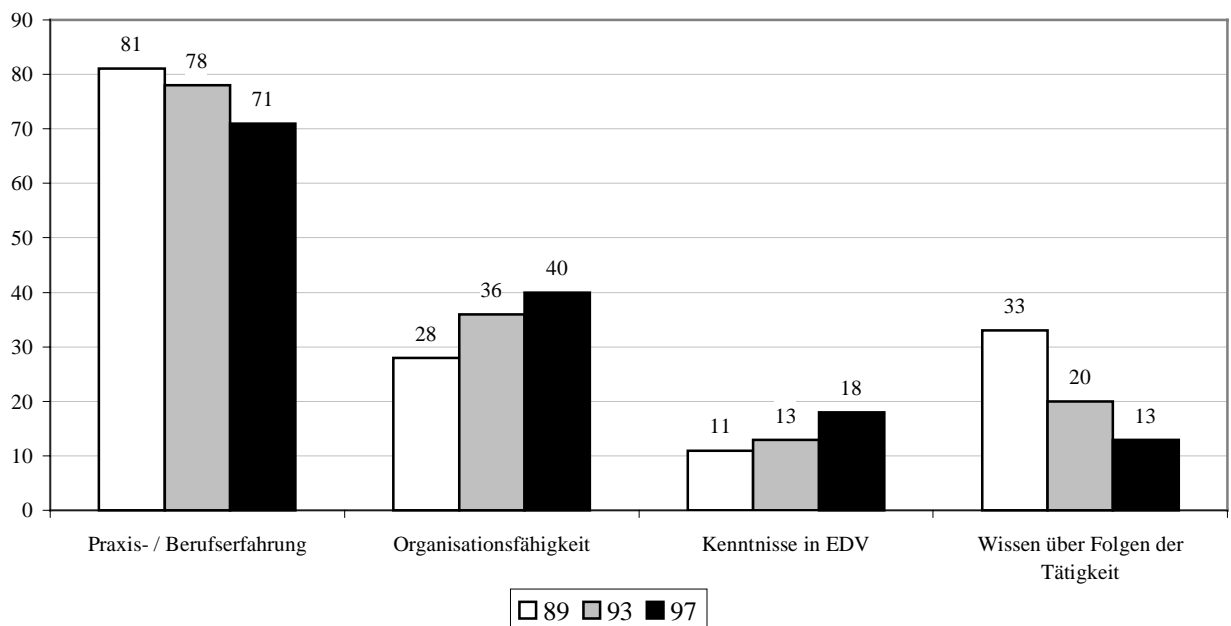
Für die erste Hälfte der 90er Jahre ist bereits eine deutliche Zunahme der Wahrnehmung von Defiziten in Schlüsselkompetenzen erkennbar - in unseren Daten zwischen 1989 und 1993: *Team- und Kommunikationsfähigkeit, Verhandlungsgeschick, Praxiserfahrung*. Damals waren wir noch nicht sicher, inwieweit die Beschäftigungskrise für Ingenieure diese Veränderungen lediglich als vorübergehende Erscheinung ausgelöst hat. Aber nur in wenigen Bereichen scheint dies tatsächlich der Fall zu sein - deutlich erkennbar am extrem starken Anstieg des Defizites an Praxiserfahrung beim 93er Jahrgang. In einigen Aspekten stabilisiert sich beim neuesten befragten Jahrgang 1997 die gewachsene Diskrepanz zwischen Anforderungen und Qualifikation. Erst in der zweiten Hälfte der 90er Jahre haben Defizite in *Fremdsprachen* deutlich zugelegt. Wissen über *Technikfolgen* wird hingegen seltener als mangelhaft angesehen und zwar nicht, weil man der Meinung wäre, die Hochschule habe hier besonders viel nachgeholt, sondern weil sich zunehmend der Eindruck durchgesetzt hat, derartiges Wissen sei im Beruf doch eher von randständiger Bedeutung. All diesen Veränderungen liegt weniger eine Verschlechterung oder Verbesserung der Ausbildungsleistung der Hochschule zugrunde, als vielmehr eine Veränderung in der Bedeutung der genannten Merkmale für den Beruf. Defizite im *Erlernen von Fachwissen* wer-

den von Ingenieuren des Maschinenbaus wie von den Absolventinnen und Absolventen der meisten Studiengänge trotz seines für hoch erachteten Gewichtes im beruflichen Anforderungsprofil auch beim neuesten Jahrgang stabil gering empfunden.

**Abb. 2 Maschinenbau/Verfahrenstechnik**



**Abb. 3 Humanmedizin**



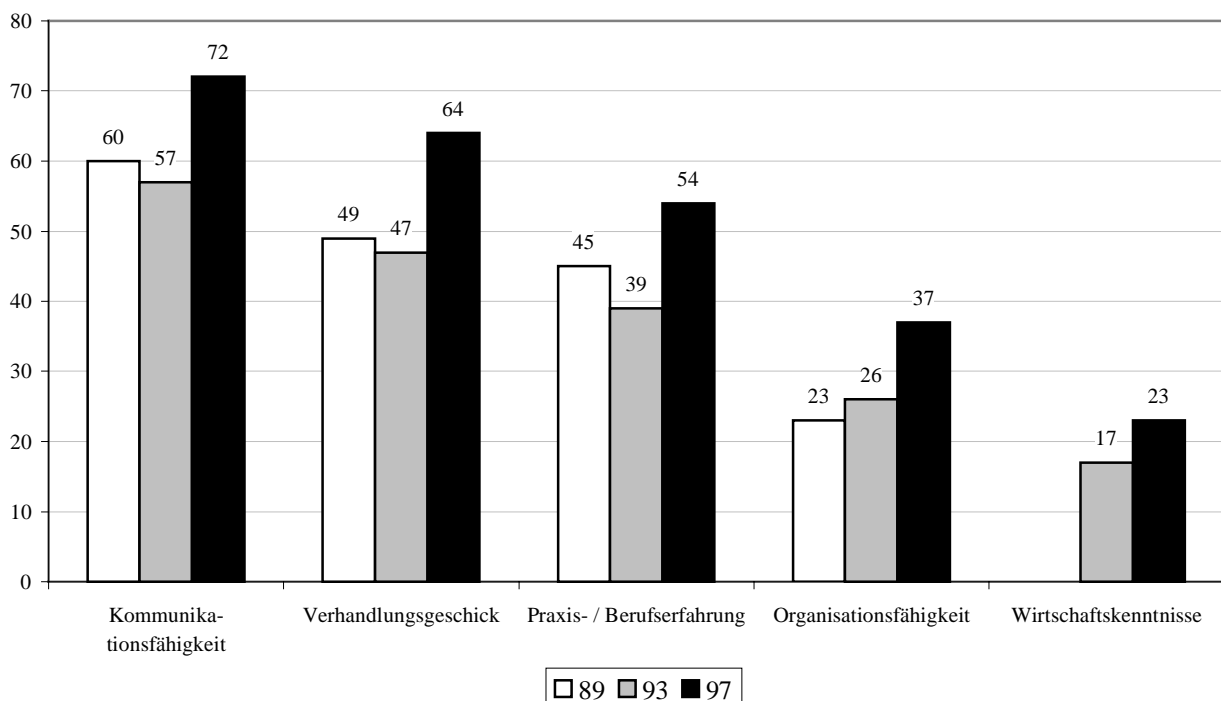
### Medizin:

Das Fach Humanmedizin bleibt in seiner Bewertung relativ konstant, sowohl die Wichtigkeit der Qualifikationsmerkmale betreffend als auch die Defizitwahrnehmung. Es handelt sich hier, angefangen von der Studienzulassung bis weit in die berufliche Laufbahn hinein um ein relativ geschlossenes System, das trotz technischer Neuerungen und der anhaltenden Krise unseres Gesundheitssystems bisher wenig Veränderungen in den Anforderungsprofilen an Ärzte erkennen läßt. Leicht steigende Defizite erkennen wir hier mit Ausnahme von "*Organisationsfähigkeit*" bei Problemen, die insgesamt nicht sehr gravierend erscheinen: *EDV*, *Verhandlungsgeschick*. Die nach wie vor eklatant schlechten *Praxiswerte* der Mediziner verringern sich - jedoch lediglich deshalb, weil die Bedeutung von Praxiserfahrung neuerdings etwas geringer eingeschätzt wird als in den früheren Vergleichsjahren.

### Rechtswissenschaft:

In Jura sind ähnliche Veränderungen zu erkennen, wie bei Maschinenbau - d. h. vor allem eine stärkere Wahrnehmung von Diskrepanzen zwischen an der Hochschule zu erwerbenden und benötigten Schlüsselkompetenzen. Die stärker wahrgenommenen Defizite in Schlüsselkompetenzen lassen sich im Falle der Rechtswissenschaft nur zum Teil aus ihrem Bedeutungszuwachs erklären: Das läßt auf eine kritischere Einschätzung der Ausbildungsleistung des Jurastudiums unabhängig von der Entwicklung der Anforderungsprofile schließen.

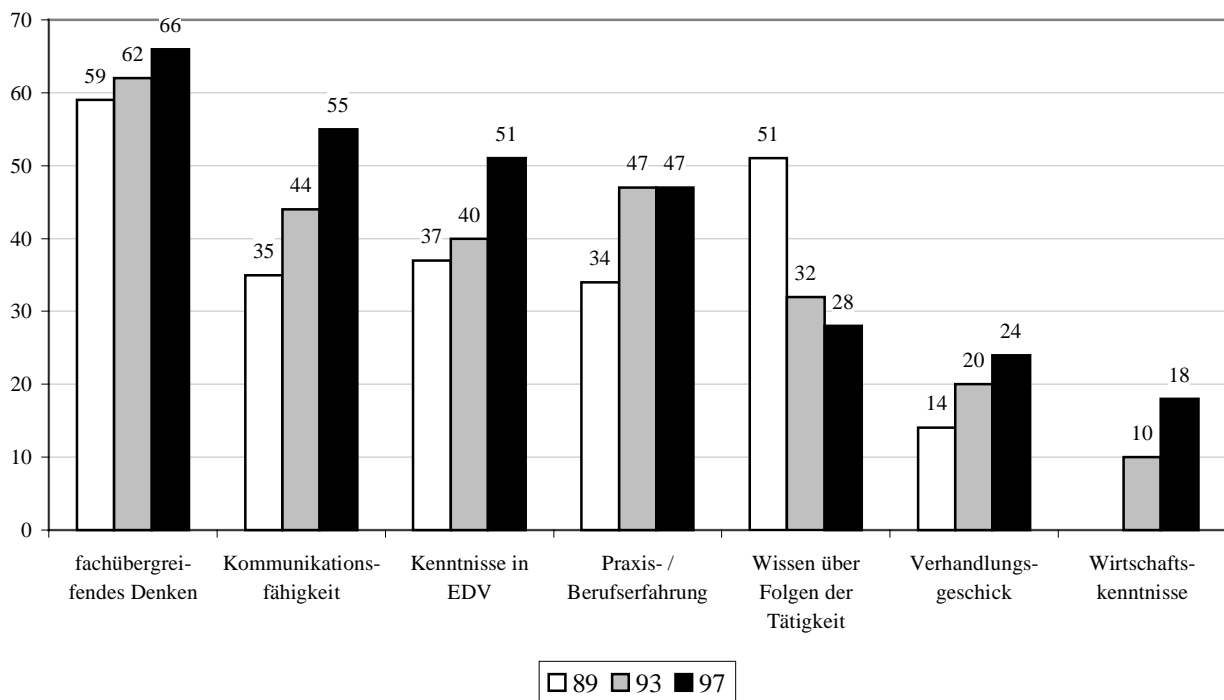
**Abb. 4 Rechtswissenschaft**



**Biologie/Chemie:** Chemiker und Biologen waren als typische Vertreter der Naturwissenschaften traditionell auch nach dem Studium stark mit akademischen bzw. hochschulnahen Formen des Forschens im Labor befaßt. Betrachtet man die Entwicklung der Urteile über das Hochschulstudium im Verhältnis zu den beruflichen Anforderungsprofilen,

so zeigen sich auch hier ähnlich defizitäre Entwicklungen wie beim Maschinenbau. Anders als in den drei anderen Fachrichtungen gewinnen bei dieser Gruppe auch bisher wenig relevante fachfremde Qualifikationen wie *Rechts-* und *Wirtschaftskenntnisse* an Bedeutung hinzu. Vermutlich haben wir es bei Chemikern und Biologen mit einem sukzessiven Wandel des Berufsbildes zu tun.

**Abb. 5 Biologie/Chemie (Uni)**



Zusammengefaßt: Die Vermittlung von fachlichem Wissen erfährt nach wie vor die größte Übereinstimmung zwischen beruflicher Anforderung und Realisierung durch das Studium. Der Graben zwischen fachlicher Qualifikation und Entwicklung von Schlüsselkompetenzen verbreitert sich in den letzten 10 Jahren zusehends.

Die Ingenieurwissenschaften stehen nicht zufällig im Zentrum der Kritik: Nicht weil die Ingenieurausbildung besonders schlecht sei - da gibt es hinsichtlich Praxisbezug und Schlüsselqualifikationen problematischere Fachrichtungen -, sondern weil sie im Verlaufe der langanhaltenden Beschäftigungskrise und vor allem wegen ihrer Nähe zu grundlegenden Entwicklungen in der Wirtschaft und wegen ihrer vielfältigen Eingebundenheit in die Modernisierungsprozesse der Betriebe in den Strudel dieses Wandels geraten ist, wie bislang keine andere Studienrichtung. Und es scheint, als haben vor allem die Fachhochschule und einige Ingenieurfachgebiete an Universitäten begonnen, Wege aus der Krise zu gehen, indem dort mit zum Teil mutigen und innovativen Formen von Lehre und Studium Fach- und Schlüsselkompetenzen als Einheit begriffen und entsprechend vermittelt werden. Dies ist auch aus der soeben erschienenen, vom Bundesministerium für Bildung und Forschung herausgegebenen Dokumentation der Ergebnisse von zwei Ingenieurkonferenzen zu ersehen, die von HIS und C\*R\*I\*S (Center for Research on Innovation and Society Santa Barbara/Berlin) organisiert und durchgeführt worden sind. Sie trägt den Titel „Neue Ansätze für Ausbildung und Qualifikation von Ingenieuren. Herausforderungen und Lösungen aus transatlantischer Perspektive“.

## Welche Konsequenzen sind zu ziehen?

Zunächst denke ich, sollten wir uns mit einigen hochschuldidaktischen Alltagsvorstellungen befassen: so z.B. mit der Behauptung, ein Projektstudium sei erst in höheren Semestern möglich, weil man dazu das nötige Grundwissen brauche. Nun ist es aber lerntheoretisch eine beinahe banale Erkenntnis, daß Lernen ohne Kontext die weithin ineffektivste Art des Lernens ist. Das ist aber die verbreitete Wirklichkeit des Grundstudiums an deutschen Hochschulen.

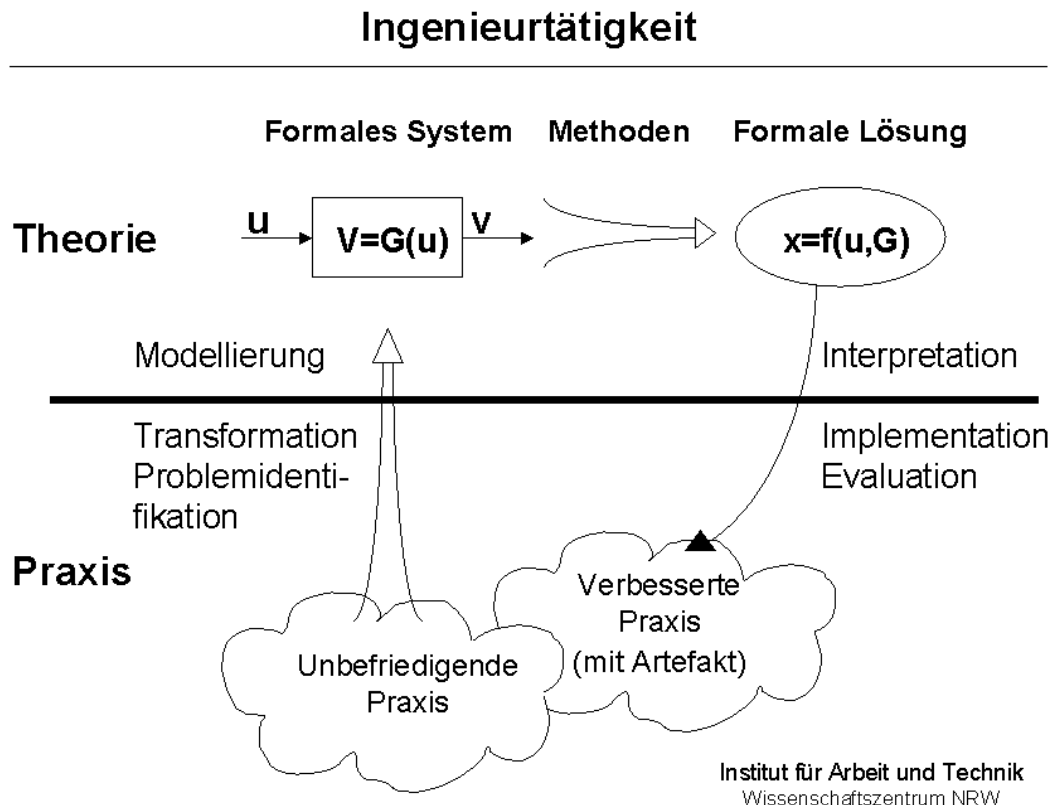
Warum ist es nicht möglich, einem Medizinstudenten vielleicht ab dem zweiten Semester einen Patienten zur Betreuung zuzuweisen, den er eine Weile in seinem Krankheitsverlauf begleitet, beobachtet, Ängste, Fragen und schlechte Angewohnheiten der Patienten kennenlernt, zu einer begründeten Beurteilung des Falles angehalten wird, an Ärztebesprechungen teilnimmt usw.? Wer das als utopisch ansieht, sehe sich im Ausland um.

Warum soll es nicht möglich sein, die Anfertigung von Meßprotokollen oder die Sinnhaftigkeit und das Verfahren bestimmter Tests am Beispiel einer *didaktisch geeigneten* "ganzheitlichen" Ingenieurfragestellung schon im Grundstudium zu lernen? Ich kenne keinen fachlichen Grund, der dagegen spräche. Würde nicht die technische Mathematik leichter fallen, wenn man sie wirklich im technischen Kontext lehren würde und nicht als abgehobene Einzelveranstaltung, womöglich abgehalten von einem Diplom-Mathematiker, der selbst nur einen distanzierten Zugang zur Technik hat? Niemand erwartet, daß ein Medizinstudent nach zwei Semestern fundierte Anamnesen oder perfekte Diagnosen erstellen kann oder gar medizinisch einwandfreie Therapievorschläge. Niemand erwartet, daß ein Ingenieurstudent nach zwei Semestern professionelle Kompetenz erworben hat. Ich stelle mir ein Studium jedoch als einen Regelkreis vor, der durch mehrfaches Durchlaufen tatsächlicher Problemstellungen spiralförmig Fachwissen und Kompetenz entfaltet und zur Professionalität führt. Ein solches Modell eines Regelkreises der Einübung in professionelles Arbeiten, das ich kurz vorstellen möchte, stammt leider nicht von mir, sondern von einem Mitarbeiter des Instituts für Arbeit und Technik in Gelsenkirchen. Es ist auch auf nichttechnische Bereiche problemlos übertragbar und legt eine sehr frühe Projektorientierung mit einem phasenweisen Heraustreten der Studierenden aus dem künstlichen Licht der Hörsäle nahe, so wie es Herr Wolff gestern in seinem Vortrag gefordert hat.

Der Regelkreis besteht aus acht Schritten: Problemsuche, Problemdefinition, Modellierung, Anwendung angemessener Methoden, der Entwicklung einer formalen Lösung und deren Interpretation und f hrt am Ende des Regelkreises wieder in die Praxis (Implementation) und die Evaluierung. Schon in der Problemsuche und Definition ist der entscheidende Schritt zur Kompetenzentwicklung zu sehen. Dort wird deutlich, ob und inwiefern ein technisches Problem eine wirtschaftliche, soziale, ökologische, ergonomische oder rechtliche Komponente hat. Dort wird deutlich, ob mit Krankheiten seelische, soziale oder umweltbezogene Aspekte verknüpft sein könnten. Diese doppelte Überschreitung der Grenze zwischen Praxis (=vorgefundene unbefriedigende Realität) und Theorie führt, als Projektstudium organisiert, beinahe automatisch in alle Bereiche der bemängelten Schlüsselkompetenzen: Interdisziplinarität, Teamarbeit, Multiperspektivität, Methodenlernen, vielfältigen Systemwissen und eben auch effiziente Aneignung von Fachwissen.



Abb. 6 Modell eines Regelkreises der Kompetententwicklung



Die Frage, ob Generalist oder Spezialist löst sich ebenfalls von selbst. Niemand kann im wohlverstandenen Sinn Generalist sein, ohne sich in die Dinge vertieft zu haben. Es gibt (mir bekannt an Fachhochschulen) nachahmenswerte Beispiele für Projektarbeiten schon in den ersten Semestern mit dem Ziel, den Regelkreis professionellen Handelns von Beginn an zu üben und zu verfeinern. Diese Beispiele und ihre Träger haben es nicht leicht, sie werden aber von den Studierenden mit unvergleichlichem Engagement belohnt.

**Ein Beispiel aus der Studienpraxis** (eine so oder so ähnlich tatsächlich realisierte Lehreinheit): Eine Straßenbaufirma ist verzweifelt, weil innerhalb kürzerer Zeit dreißig Großmeißel ihrer Baumaschinen unbrauchbar wurden. Sie wendet sich an eine Fachhochschule mit einem Studienschwerpunkt Werkstoffwissenschaften und bittet um Aufklärung über die Ursachen der Schäden.

Die Professoren der Werkstoffwissenschaft und angrenzender Fachdisziplinen beschließen, dieses Problem zum Thema eines integrierten, fachübergreifenden Werkstoffkundepraktikums zu machen. Zielgruppe sind Erst- und Zweitsemester. Die Studierenden haben die Aufgabe herauszufinden, weshalb die Großmeißel so hohe Verschleiß- bzw. Bruchraten haben. Sie werden in die verschiedensten Meß- und Prüfmethoden eingeführt (Härteprüfungen, metallurgische Analysen, mechanische Belastungstests usw.). Die Studierenden arbeiten in Gruppen und durchlaufen nach Möglichkeit alle experimentellen Stationen. Sie lernen grundlegend, Meßprotokolle anzufertigen. Bei einer Exkursion zur Straßenbaustelle lernen sie, auf welche Weise die Großmeißel im Rahmen der Bautätigkeit verwendet werden. Sie sehen, daß sie häufig zweckentfremdet werden: statt nur Hämmern auch Schieben, Kratzen, d. h. die Praxis ist vielfältiger als die technische Anleitung. Dies führt zu neuen Messungen. Es wird auch gelernt, auf welche Weise die Bohrmeißel hergestellt werden. Nachdem eine Reihe von Meßergebnissen vorliegt, sollen die Ergebnisse verschiedener Meßmethoden mit Hilfe einer Clusteranalyse zusammengeführt werden. Es schält sich ein

Profil auffälliger Ergebnisse heraus, das auf Ursachen der Schäden schließen läßt. Man kommt schließlich u. a. zu dem Ergebnis, daß die Meißel nicht sachgerecht hergestellt wurden und im Gespräch mit Vertretern der Herstellerfirma wird deutlich, daß die Qualitätsprüfung ausgesprochen bescheiden ausfiel (ausschließlich Härtetest). Schließlich sollen die Studierenden ermitteln, welche wirtschaftlichen Schäden der Baufirma durch die schadhaften Meißel entstanden sind bzw. entstehen können: Preis der Meißel, Arbeitsausfall durch Austausch beschädigter Meißel, u. U. Gefahr der Nichteinhaltung von Terminen und Bezahlung von Konventionalstrafen usw.

Selbstverständlich erhalten die Studierenden in dieser Studienphase noch keinen professionellen "Feinschliff" in den einzelnen Methoden. Aber sie **begreifen** frühzeitig die Ganzheitlichkeit technischer Lösungsaufgaben, sind durch den handfesten Anwendungsbezug hochmotiviert und erkennen die Notwendigkeit des "Paukens" bestimmter Grundlagen. Dies erhöht die Effizienz des Lernens und verringert die Mißerfolgsquote im Grundstudium. Das Erlebnis, "es den Vertretern der Herstellerfirma der Meißel gegeben zu haben", steigert die Motivation zusätzlich.

Entscheidend wichtig ist der Vollzug eines ganzheitlichen Ansatzes, d. h. des vollständigen Durchlaufens des Regelkreises - in diesem Fall - ingenieurmäßigen Handelns. Dies findet im (Ingenieur-)Studium kaum oder wenn überhaupt, dann viel zu spät statt. Meist werden allenfalls einzelne Segmente "behandelt" bzw. geübt, ohne daß die ingenieurmäßige Vorgehensweise in ihrer Gänze und ihrer Tragweite erlernt würde.

Hochschullehrer sollten sich stärker als bisher als Manager zur Herausbildung professioneller Kompetenz verstehen. Dazu gehört auch, Studierende wegzuschicken, wenn es das individuelle Curriculum sinnvoll erscheinen läßt (sei es ins Ausland, sei es zu einem Fachkollegen an einer anderen Hochschule oder in einen Betrieb zu einem gezielten Praktikum). Ein solches Selbstverständnis würde übrigens die Vorlesung zumindest teilweise dorthin verlegen, wo sie wohl zunehmend hingehört, auf die CD-ROM.

In einigen Bereichen hat Deutschland hervorragende Möglichkeiten, in denen berufliche Kompetenzentwicklung Studierender zumindest hochschulnah, wenn nicht in der Hochschule, stattfindet: Es sind z.B. die An-Institute und die Fraunhofer-Institute. Darüber hinaus gibt es eine Reihe von Möglichkeiten der Kooperation von Hochschulen und Betrieben, Behörden, Sozialeinrichtungen, Schulen usw.. Man muß nur zugreifen.

Zum Schluß eine Frage, die ich - keineswegs rhetorisch - an die geduldigen Zuhörer stellen möchte:

Werden eigentlich in den Evaluationsbemühungen der Lehre und Forschung an Hochschulen die dem Strukturwandel des Beschäftigungssystems geschuldeten Veränderungen in den Qualifikationsanforderungen berücksichtigt? Wenn ja, mit welchen Instrumenten geschieht dies?

### 3.4.4 Hochschulabsolventen in Europa - zukunftsfähig oder defizitär qualifiziert?

#### Ergebnisse einer europäischen Hochschulabsolventenstudie

*Harald Schomburg, Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung*

*Universität Gesamthochschule Kassel*

#### Einleitung

Ob und inwieweit die Hochschulausbildung Qualifikationen vermittelt, die zukunftsfähig sind, und ob es Bereiche gibt, in denen Absolventen und Absolventinnen defizitär qualifiziert werden, ist insbesondere dann von großem Interesse, wenn die berufliche Qualifizierung als zentrales Ziel eines Studiums angesehen wird. Dies ist in Deutschland stärker als in vielen anderen Ländern der Fall, auch wenn dies nicht für alle Fachrichtungen in gleichem Maße gilt und wenn zudem die Unterschiede in den Ausbildungszielen von Fachhochschule und Universitäten beachtet werden. Ein internationaler Vergleich wurde bislang dadurch erschwert, daß kaum differenzierte Daten zu den erworbenen Qualifikationen, den Studienangeboten und –bedingungen, dem Übergang in eine Beschäftigung und dem beruflichen Einsatz von Hochschulabsolventen vorliegen, die sich für einen Vergleich eignen. Mit der 1997 begonnenen Europäischen Hochschulabsolventenstudie wurden 1998/99 erstmals solche Daten gezielt erhoben. Einige ausgewählte Ergebnisse, die sich auf eine vorläufige Zwischenauswertung der Befragungen von ca. 12.000 Hochschulabsolventen aus vier Ländern (Deutschland, Österreich, Vereinigtes Königreich und Japan) stützen können, werden hier vorgestellt.

Deutschland und Österreich zeichnen sich im internationalen Vergleich durch besonders enge fachliche Beziehungen zwischen Hochschulausbildung und Beschäftigung aus: die studierte Fachrichtung und zum Teil auch die fachliche Spezialisierung haben eine große Bedeutung für die spätere berufliche Tätigkeit. Dagegen ist in Japan der Sachbezug zwischen Studium und beruflicher Tätigkeit relativ offen. Als ideal gilt in Japan der breit einsetzfähige Generalist mit hoher innerbetrieblicher Flexibilitätsbereitschaft. Im Vereinigten Königreich steht ebenfalls die fachliche Spezialisierung weniger im Vordergrund als in Deutschland und Österreich, aber der Praxisbezug der Ausbildung hat einen höheren Stellenwert als in Japan (vgl. Kazemzadeh, Teichgräber 1998; Teicher, Teichler 1997; Schomburg, Teichler 1996).

#### Datengrundlage

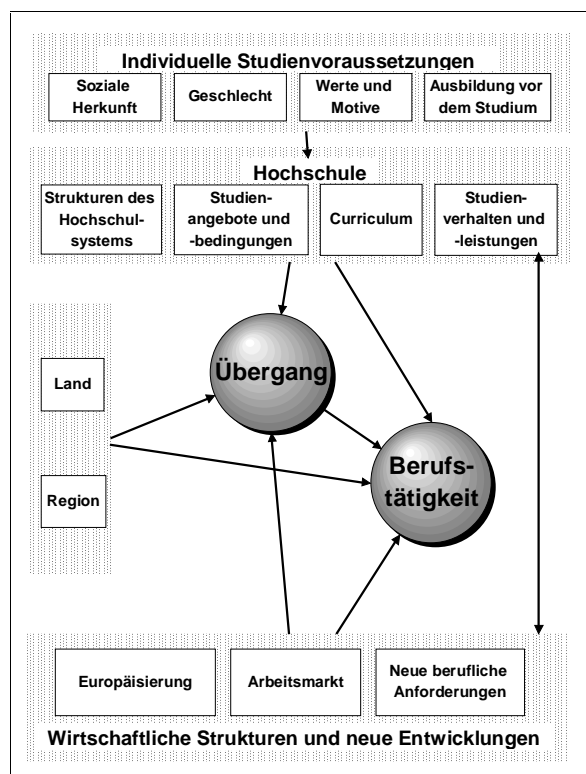
Die europäische Hochschulabsolventenstudie analysiert die aktuellen Entwicklungen der Beziehungen zwischen Hochschule und Beruf in Europa. Ein breites Themenspektrum des Studiums, der Beschäftigung und der Arbeit von Hochschulabsolventen wird aufgenommen und vergleichend untersucht: neue technologische Anforderungen, neue Berufsrollen, Arbeitslosigkeit und andere Beschäftigungsprobleme, die wachsende Bedeutung von außerfachlichen Kompetenzen, regionale Differenzierungen und schließlich die sich entwickelnde Europäisierung und Internationalisierung der Akademikerbeschäftigung.

Daneben werden der Stellenwert sozio- und bildungsbiographischer Merkmale (z.B. Unterschiede der Berufschancen für Männer und Frauen), des Studienhandelns, der Strukturmerkmale des Hochschulwesens und curricularer Angebote sowie der Erfahrungen im Übergangsprozeß für die frühe berufliche Entwicklung der Absolventinnen und Absolventen analysiert.

Neben der inhaltlichen und politisch-praktischen Bedeutung der Ergebnisse versucht die Studie, konzeptionelle und methodologische Grundlagen für eine breit angelegte und regelmäßig durchzuführende zukünftige europäische Absolventenstudie zu erarbeiten.

Im Mittelpunkt der Studie, die von der Europäischen Kommission im Rahmen der Sozioökonomischen Schwerpunktforschung (TSER) gefördert wird, steht eine schriftliche Befragung von ca. 120.000 Hochschulabsolventen in 12 Ländern. Das Projekt hat im Dezember 1997 begonnen und wird voraussichtlich im Juni 2000 abgeschlossen. Der internationale Vergleich bezieht folgende 12 Länder ein: Deutschland, Finnland, Frankreich, Italien, Japan, die Niederlande, Norwegen, Österreich, Schweden, Spanien, Tschechien und das Vereinigte Königreich. Bisher (Sommer 1999) haben sich bereits mehr als 36.000 Absolventinnen und Absolventen beteiligt. In Deutschland finanziert daneben das Land Nordrhein-Westfalen eine Zusatzbefragung von Absolventen und Absolventinnen dieses Bundeslandes; außerdem beteiligen sich einzelne Hochschulen an den Kosten einer Vollerhebung ihrer Absolventen und Absolventinnen.

**Abbildung 1: Untersuchungsrahmen der europäischen Hochschulabsolventenstudie**



## Ergebnisse

Die vorläufigen Ergebnisse stützen sich auf Zwischenauswertungen der Erhebung in den folgenden vier Ländern: Deutschland, Österreich, Vereinigtes Königreich und Japan. Bevor erste Ergebnisse zur Frage der Qualifikationsanforderungen und der Verwendung von Qualifikationen berichtet werden, ist es sinnvoll, einige Basisdaten zum Bildungsweg und zur Beschäftigungssituation der Befragten zu betrachten.

Tabelle 1 zeigt einige Grunddaten zum Bildungsweg der Examenskohorte 1994/95 in den vier Ländern. Im Durchschnitt (Median) waren die befragten Absolventinnen und Absolventen in Deutschland (von Universitäten wie von Fachhochschulen) und Österreich (nur Universitätsabsolventen) um vier Jahre älter als im Vereinigten Königreich oder Japan. Diese Unterschiede im durchschnittlichen Alter bei Studienabschluß erklären sich zu einem Teil

aus den Unterschieden in den Studienzeiten: die durchschnittliche Studiendauer ist in Österreich (sechs Jahre) und in Deutschland an Universitäten (5,5 Jahre) etwa doppelt so lang wie im Vereinigten Königreich. Daneben ist aber auch zu berücksichtigen, daß in Deutschland nach dem Erwerb der Studienberechtigung nicht sofort mit einem Studium begonnen wird, sondern daß viele zunächst den Wehr- oder Ersatzdienst leisten oder eine Berufsausbildung aufnehmen.

**Tabelle 1: Grunddaten zum Bildungsverlauf der Examenskohorte 1994/95 in vier Ländern**

	Deutschland – Uni	Deutschland - FH	Österreich	Vereinigtes Königreich	Japan
<b>Geburtsjahr</b> (Median)	1968	1968	1968	1972	1972
Erwerb der <b>Hochschulzugangsberechtigung</b> (Median)	1988	1990	1987	1991	1991
<b>Studienbeginn</b> (Median)	1989	1991	1987	1992	1991
<b>Fachstudiendauer</b> (Jahre; Median)	5,5	4,0	6,0	3,0	4,0
<b>Anzahl der Befragten (n)</b>	(2492)	(777)	(2232)	(3152)	(3383)

Quelle: TSER Forschungsprojekt "Higher Education and Graduate Employment in Europe", Absolventenbefragung 1998/99, vorläufige Ergebnisse einer Zwischenauswertung

Zum Befragungszeitpunkt waren die meisten Absolventinnen und Absolventen in den vier Ländern erwerbstätig (zwischen 84 % in Japan und 90 % in Deutschland-FH; vgl. Tabelle 2). Nur wenige waren nicht erwerbstätig und suchten gerade eine Beschäftigung (zwischen 2 und 4 %) oder befanden sich in einem weiteren Studium (zwischen 2 und 6 %). Überwiegend handelte es sich um Vollzeitbeschäftigungen (zwischen 83 und 94 %) und unbefristete Arbeitsverträge (zwischen 71 und 94 %). Das durchschnittliche Bruttojahreseinkommen der Absolventinnen und Absolventen lag in Deutschland höher als in den drei anderen Ländern: Befragte mit Universitätsabschluß in Deutschland gaben im Durchschnitt ein Bruttojahreseinkommen von ca. 35.000 Euro an, jene von Fachhochschulen knapp 30.000 Euro gegenüber 24.600 Euro in Österreich, 26.800 im Vereinigten Königreich und 25.800 in Japan.

**Tabelle 2: Grunddaten zur Beschäftigungssituation der Examenskohorte 1994/95 zum Befragungszeitpunkt (in Prozent)**

	Deutschland – Uni	Deutschland - FH	Österreich	Vereinigtes Königreich	Japan
Erwerbstätig	86	90	87	88	84
Nicht erwerbstätig, eine Beschäftigung suchend	3	2	4	4	3
Weiteres Studium	4	2	2	6	4
Kindererziehung, Familienarbeit	3	4	4	3	5
Arbeitszeit: Vollzeit	83	94	86	94	96
Unbefristeter Arbeitsvertrag	73	94	71	82	-
Bruttojahreseinkommen (in Tausend Euro)	34,7	29,6	24,6	26,8	25,8

Quelle: TSER Forschungsprojekt "Higher Education and Graduate Employment in Europe", Absolventenbefragung 1998/99, vorläufige Ergebnisse einer Zwischenauswertung

Können die Absolventinnen und Absolventen ihre im Studium erworbenen Qualifikationen in der beruflichen Arbeit verwenden? Wie beurteilen sie die Nützlichkeit des Studiums zur Vorbereitung auf die aktuellen beruflichen Aufgaben? Diese Fragen können erste Hinweise darauf geben, inwieweit die Ausbildungskonzeption der Hochschule und die beruflichen Anforderungen zueinander passen. Wie Tabelle 3 zeigt, waren es in den europäischen Ländern relativ wenige Befragte, die eine *geringe Verwendung ihrer im Studium erworbenen Qualifikationen* berichteten oder die die *Nützlichkeit des Studiums* zur Vorbereitung auf die aktuellen beruflichen Aufgaben als gering einschätzten (zwischen 15 und 25 %), während in Japan fast die Hälfte der Befragten eine geringe Qualifikationsverwendung berichtete. Noch geringer ist der Anteil der Befragten, die ihre berufliche Situation als *nicht ausbildungsadäquat* empfanden (zwischen 13 und 15 % in Europa und 19 % in Japan). Die *berufliche Zufriedenheit* schließlich war bei etwa jedem vierten Befragten in Japan gering, gegenüber 10 bis 16 Prozent in Europa.

**Tabelle 3: Zusammenhang zwischen Studium und Beruf: Qualifikationsverwendung, Angemessenheit der Position, Nützlichkeit des Studiums und Berufszufriedenheit (in Prozent; Skalenwerte 4 und 5)**

	Deutschland – Uni	Deutschland – FH	Österreich	Vereinigtes Königreich	Japan
<b>Geringe Qualifikationsverwendung<sup>1</sup></b>	24	19	17	23	46
<b>Geringe Nützlichkeit des Studiums<sup>2</sup></b> zur Vorbereitung auf die aktuellen beruflichen Aufgaben – gering	25	15	18	22	-
<b>Geringe Angemessenheit der beruflichen Situation<sup>3</sup></b>	15	14	13	14	19
<b>Geringe Berufszufriedenheit<sup>4</sup></b>	13	12	10	16	27

<sup>1</sup> Frage F1: Wenn Sie Ihre heutigen beruflichen Aufgaben insgesamt betrachten: in welchem Ausmaß verwenden Sie Ihre im Studium (das Sie 1994/95 abgeschlossen haben) erworbenen Qualifikationen? Antwortskala von 1 = 'In sehr hohem Maße' bis 5 = 'Gar nicht'

<sup>2</sup> Frage E2: In welchem Maße war Ihr Studium (das Sie 1994 oder 1995 abgeschlossen haben) nützlich, um ... Antwortskala von 1 = 'In sehr hohem Maße' bis 5 = 'Überhaupt nicht'

<sup>3</sup> Frage F3: Wenn Sie alle Aspekte Ihrer beruflichen Situation (Status, Position, Einkommen, Arbeitsaufgaben usw.) berücksichtigen: In welchem Maße ist Ihre berufliche Situation Ihrer Ausbildung angemessen? Antwortskala von 1 = 'Völlig angemessen' bis 5 = 'Überhaupt nicht angemessen'.

<sup>4</sup> Frage G1: Inwieweit sind Sie mit Ihrer beruflichen Situation insgesamt zufrieden? Antwortskala von 1 = 'Sehr zufrieden' bis 5 = 'Sehr unzufrieden'.

Quelle: TSER Forschungsprojekt "Higher Education and Graduate Employment in Europe", Absolventenbefragung 1998/99, vorläufige Ergebnisse einer Zwischenauswertung

Den Befragten der europäischen Hochschulabsolventenstudie wurde eine umfangreiche Liste von insgesamt 36 Qualifikationsmerkmalen mit der Frage vorgelegt, inwieweit sie über diese Qualifikationen bei Studienabschluß verfügt haben und in welchem Maße sie in der Arbeit gefordert sind. Mit dieser Art der Fragestellung sollte vermieden werden, die Befragten in ihrer Rolle als „Qualifikationsforscher“ zu überfordern; denn sicherlich wäre es wünschenswert zu wissen, inwieweit Qualifikationen tatsächlich durch das Studium vermittelt werden. Den Befragten sollte nicht zugemutet werden, detaillierte Auskunft darüber zu geben, ob einzelne Qualifikationen a) durch das Studienprogramm (Lehrplan), b) durch Eigenaktivitäten (Selbstlernen) oder c) bereits vor dem Studium erworben wurden. Eine solche Selbsteinschätzung ist für den Bereich der fachlichen Qualifikationen im engeren Sinne noch am ehesten denkbar, kaum dagegen für den Bereich der außerfachlichen Qualifikationen wie Kommunikationsfähigkeit o.ä.

Die Tabelle 4 enthält die Ergebnisse für ausgewählte Qualifikationen, die sich den Bereichen Fachqualifikationen, Zusatzqualifikationen und außerfachliche Qualifikationen (häufig als Schlüsselqualifikationen bezeichnet) zuordnen lassen.

Die Absolventinnen und Absolventen aus Deutschland und Österreich verfügten über ein recht hohes fachlich-theoretisches Kompetenzbewußtsein; bei den Befragten aus dem Vereinigten Königreich war es etwas geringer, während die japanischen Befragten in deutlich geringerem Maße davon ausgingen, bei Studienabschluß in hohem Maße fachspezifische theoretische Kenntnisse besessen zu haben. Diese Befunde entsprechen weitgehend den verbreiteten Grundannahmen über die Unterschiede in der Ausbildungskonzeption der Hochschulsysteme in diesen Ländern. Auffällig ist allerdings, daß die *Anforderungen* an die fachspezifischen theoretischen Kenntnisse weniger stark nach Ländern differieren: bei den Absolventinnen und Absolventen von Universitäten in Deutschland und Österreich bestand ein recht großer „Überschuß“ an Qualifikationen im Vergleich mit den Anforderungen; bei den Fachhochschulabsolventen in Deutschland war der Überschuß geringer; bei den Befragten aus dem Vereinigten Königreich war kein Unterschied festzustellen; bei den japanischen Befragten dagegen ein „Defizit“: die Anforderungen an die fachlichen Qualifikationen waren höher als die Kompetenzen bei Studienabschluß.

**Tabelle 4: Kompetenzen bei Studienabschluß und Arbeitsanforderungen (in Prozent)**

	Deutsch- land – Uni	Deutsch- land – FH	Öster- reich	Vereinig- tes Kö- nigreich	Japan
<b>Fachspezifische theoretische Kenntnisse</b>					
Kompetenzen bei Studienabschluß	75	71	79	65	53
Anforderungen	55	64	56	63	60
<b>EDV Kenntnisse</b>					
Kompetenzen bei Studienabschluß	36	27	36	41	27
Anforderungen	69	67	68	72	78
<b>Problemlösungsfähigkeit</b>					
Kompetenzen bei Studienabschluß	61	56	58	65	39
Anforderungen	88	88	88	81	86

Frage E1: Bitte geben Sie an, in welchem Maße Sie über die folgenden Kompetenzen bei Studienabschluß 1994 oder 1995 verfügt haben und in welchem Maße diese in Ihrer Arbeit gefordert sind. Falls Sie nicht erwerbstätig sind, bitte beantworten Sie nur (A). Antwortskala von 1 = 'In sehr hohem Maße' bis 5 = 'Überhaupt nicht'

Quelle: TSER Forschungsprojekt "Higher Education and Graduate Employment in Europe", Absolventenbefragung 1998/99, vorläufige Ergebnisse einer Zwischenauswertung

Bei den EDV-Kenntnissen, die für Absolventinnen und Absolventen von vielen Studiengängen in Deutschland als wichtige Zusatzqualifikation gelten, ergibt sich durchgängig das Bild von erheblichen Qualifikationsdefiziten: in allen Ländern berichteten mehr als zwei Drittel der Befragten, daß EDV-Kenntnisse in hohem Maße in ihrer Arbeit gefordert wurden, aber nur 27 bis 41 Prozent gaben an, bei Studienabschluß über entsprechende Kompetenzen verfügt zu haben.

Aus dem Bereich der außerfachlichen Qualifikationen sind in Tabelle 4 die Ergebnisse für die „Problemlösungsfähigkeit“ dargestellt. Auch hier ergibt sich, wie bei den EDV-Kenntnissen, aus dem Vergleich von Kompetenzen und Anforderungen für alle Länder das Bild von „Qualifikationsdefiziten“, die für die europäischen Länder deutlich geringer ausfallen als für Japan.

Die Gegenüberstellung von Kompetenzen bei Studienabschluß und Arbeitsanforderungen

kann für einzelne Kompetenzbereiche Defizite deutlich machen. Daneben ist es allerdings von Interesse zu wissen, wie die Absolventinnen und Absolventen selbst den Prozeß des Kompetenzerwerbs beurteilen.

Die Ergebnisse für die Universitätsabsolventen aus Deutschland und Österreich sind recht eindeutig: Im Vergleich mit den Absolventinnen und Absolventen aus dem Vereinigten Königreich und Japan wurden die Inhalte der Lehrveranstaltungen, der Praxisbezug von Lehre und Lernen, die Beratung durch Lehrende und die Gelegenheit zu Kontakten mit Lehrenden außerhalb von Lehrveranstaltungen deutlich schlechter beurteilt.

Die deutschen Fachhochschulabsolventen beurteilten zwar den Praxisbezug von Lehre und Lernen und das Angebot von Praktika oder anderen Praxiserfahrungen als relativ gut, aber die übrigen genannten Merkmale, wie die Inhalte der Lehrveranstaltungen und die Beratung durch Lehrende, wurden deutlich schlechter als durch die Befragten im Vereinigten Königreich und in Japan beurteilt.

**Tabelle 5: Bewertung von Studienangeboten und -bedingungen (in Prozent)**

	<b>Deutsch- land – Uni</b>	<b>Deutsch- land – FH</b>	<b>Öster- reich</b>	<b>Vereinig- tes König- reich</b>	<b>Japan</b>
a. Inhalte der Lehrveranstaltungen	<b>39</b>	<b>47</b>	48	71	62
b. Praxisbezug von Lehre und Lernen	13	37	15	47	27
c. Angebot von Praktika oder anderen Praxiserfahrungen	20	38	18	28	22
d. Beratung durch Lehrende allgemein	22	34	21	52	47
e. Gelegenheiten zu Kontakten mit Lehrenden außerhalb von Lehrveranstaltungen	16	21	12	30	28
f. Ausstattung und Bestand der Bibliotheken	47	44	56	62	64
Anzahl (n)	(2502)	(781)	(2288)	(3179)	(3408)

Frage B9: Wie bewerten Sie die Studienangebote und -bedingungen in Ihrem Studium, das Sie 1994 oder 1995 beendeten? Antwortskala von 1 = 'Sehr gut' bis 5 = 'Sehr schlecht'

Quelle: TSER Forschungsprojekt "Higher Education and Graduate Employment in Europe", Absolventenbefragung 1998/99, vorläufige Ergebnisse einer Zwischenauswertung

## **Fazit**

Die vorgestellten Ergebnisse zur Beschäftigungssituation der Hochschulabsolventen des Prüfungsjahrgangs 1995 zum Befragungszeitpunkt im Winter 1998/99 lassen in den vier Ländern keine dramatischen Beschäftigungsprobleme erkennen. Nur etwa 2-4 Prozent waren zum Befragungszeitpunkt nicht erwerbstätig und suchten eine Beschäftigung. Es dominierten deutlich unbefristete Vollzeittätigkeiten. Eine verbreitete Erosion von Normalarbeitsverhältnissen, wie vielfach für die neunziger Jahre diagnostiziert, ist für die hier untersuchte Abschlußkohorte in den vier Ländern nicht erkennbar.

Überwiegend wurden die Absolventinnen und Absolventen in Bereichen tätig, die in einem engen fachlichen Zusammenhang mit ihrem Studium stehen (mit Ausnahme Japans). Auch waren es in den drei europäischen Ländern und in Japan nur relativ wenige (13 bis 19 %), die ihre berufliche Situation im Hinblick auf ihr Studium als „nicht angemessen“ einschätzten. Unzufrieden mit ihren beruflichen Situation waren nur wenige europäische Absolventinnen und Absolventen (10 bis 16 %) aber immerhin 27 Prozent der japanischen Absolventen. Diese positive generelle Bilanz ist zu differenzieren, wenn die Ergebnisse der Studie zu Qualifikationserwerb und Qualifikationsverwendung betrachtet werden. Hier zeigt



sich eine verbreitete Unzufriedenheit der deutschen und österreichischen Absolventinnen und Absolventen mit manchen Aspekten der Studienangebote und –bedingungen. Die deutschen und österreichischen Befragten mit Universitätsabschluß bewerteten insbesondere den Praxisbezug der Ausbildung und die Beratung durch Lehrende im Vergleich mit den Befragten aus dem Vereinigten Königreich und Japan als schlecht.

Selbstverständlich können die Selbsteinschätzungen und Bewertungen der Absolventinnen und Absolventen nicht unbesehen als Ausdruck der tatsächlichen Bedingungen betrachtet werden. Es erscheint allerdings wenig plausibel, die Befunde lediglich als Ausdruck „subjektiver“ Befindlichkeiten zu interpretieren, die möglicherweise durch jeweils länderspezifische hochschulpolitische Diskussionen geprägt sind.

In der Studie werden zu dieser Frage weitere Kontextinformationen beitragen, die durch vertiefte Auswertungen - insbesondere durch notwendige Differenzierungen nach Studienfachrichtungen, beruflicher Tätigkeit und Geschlecht - und weitere Materialien aus ausführlichen Interviews mit Absolventinnen und Absolventen sowie Arbeitgebern gewonnen werden.

### Ausgewählte Literatur

- Brennan, John, Kogan, Maurice. and Teichler, Ulrich (Hg.): Higher Education and Work. London und Bristol, PA: Jessica Kingsley Publishers 1995.
- Brennan, John, Lyon, Stina, Schomburg, Harald und Teichler, Ulrich: „Employment and Work of British and German Graduates“. In: Brennan, John, Kogan, Maurice und Teichler, Ulrich (Hg.): Higher Education and Work. London: Jessica Kingsley 1995, S. 47-98.
- Burkhardt, Anke, Schomburg, Harald und Teichler, Ulrich (Hg.): Hochschulstudium und Beruf – Ergebnisse von Absolventenstudien. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung 1999 (im Druck).
- 'Higher Education and Employment' (1995a,b), European Journal of Education 30 (1 and 2).
- Kazemzadeh, Foad und Teichgräber, Martin: Europäische Hochschulsysteme. Ein Vergleich anhand statistischer Indikatoren. Hannover: HIS GmbH 1998 (Hochschulplanung; 132).
- Kellermann, Paul: „Zur Lage von Graduierten österreichischer Universitäten Mitte der neunziger Jahre“. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 1997, Heft 1, S. 95-120.
- OECD: From Higher Education to Employment: Synthesis Report. Paris 1993a.
- Schneeberger, Arthur: Hochschule und Arbeitsmarkt im internationalen Vergleich. Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft 1998 (Schriftenreihe; 109).
- Schomburg, Harald und Teichler, Ulrich: „Hochschulabsolventen im Beruf. Ein sekundäranalytischer britisch-deutscher Vergleich“. In: Kehm, Barbara und Teichler, Ulrich (Hg.): Vergleichende Hochschulforschung. Eine Zwischenbilanz. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung 1996 (Werkstattberichte, Nr. 50).
- Teicher, Kerstin und Teichler, Ulrich: „Der Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem“. In: Bildung und Erziehung. Jg. 50, 1997, Heft 4, S. 409-429.
- Teichler, Ulrich: 'Higher Education and Work in Europe'. In Smart, J.C. (Hg.): Higher Education: Handbook of Theory and Research, Vol. 4. New York: Agathon Press 1988, S.109-182.
- Teichler, Ulrich: 'Higher Education and Employment - Twenty-Five Years of Changing Debates and Realities': In: Higher Education Management 9, 1996, Heft 3, S.25-37.
- Teichler, Ulrich: Higher Education and Graduate Employment in Europe: TSER Research Proposal 1997. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung 1997, mimeo.
- Teichler, Ulrich: Graduate Employment and Work in Selected European Countries. Vienna: Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr 1998, mimeo.
- Teichler, Ulrich: „The Transition from Higher Education to Employment in Europe“. In: Higher Education in Europe, 23. Jg., 1998, H. 4. S. 535-558.
- Teichler, Ulrich (b). Thematic Debate: The Requirements of the World of Work. Paris: UNESCO 1998 (ED-98/CONF.202/CLD.17), mimeo.
- Teichler, Ulrich (1999a). The Contribution of Education and Training to the Employability of Youth: Changing Concerns, Debates and Measures. Paper presented to the Conference 'Preparing Youth for the 21st Century: The Policy Lessons from the Post Two Decades'. Paris: OECD, mimeo.
- Teichler, Ulrich und Kehm, Barbara M. (Hg.): „Higher Education and Employment“ (Schwerpunktheft). In: European Journal of Education, 30. Jg., 1995, H. 1 und H. 2 .
- Teichler, Ulrich, Schomburg, Harald und Winkler, Helmut: Studium und Berufsweg von Hochschulabsolventen. Ergebnisse einer Langzeitstudie. Bonn: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1992 (Bildung - Wissenschaft - Aktuell; 18/92).
- Yoshimoto, Keiichi, Transition from School to Work in Japan. Paris: OECD 1996; (vervielf. Manuskript).

Herausgeber: HIS-Hochschul-Informationen-System GmbH,  
Goseriede 9, 30159 Hannover  
Tel.: 0511 / 1220-0, Fax: 0511 / 1220-250  
E-mail: [ederleh@his.de](mailto:ederleh@his.de)  
Geschäftsführer: Dr. Jürgen Ederleh

ISSN 0931-8143

Verantwortlich: Dr. Jürgen Ederleh

Redaktion: Barbara Borm

*\*Gemäß § 33 BDSG weisen wir jene Empfänger der HIS-Kurzinformationen, denen diese zugesandt werden, darauf hin, daß wir ihren Namen und ihre Anschrift ausschließlich zum Zweck der Erstellung des Adreßaufklebers für den postalischen Versand maschinell gespeichert haben.\**