

3 2003

Beiträge zur HOCHSCHULFORSCHUNG



BAYERISCHES STAATSIKITUT
FÜR HOCHSCHULFORSCHUNG
UND HOCHSCHULPLANUNG



MÜNCHEN

Impressum

Beiträge zur Hochschulforschung

erscheinen 4-mal im Jahr

ISSN 0171-645X

Herausgeber: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung,
Prinzregentenstraße 24, 80538 München

Tel.: 0 89 / 2 12 34-405, Fax: 0 89 / 2 12 34-450

E-Mail: Sekretariat@ihf.bayern.de, Internet: <http://www.ihf.bayern.de>

Redaktion: Dr. Lydia Hartwig (V.i.S.d.P.)

Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung

E-Mail: L.Hartwig@ihf.bayern.de

Die abgedruckten Beiträge geben die Meinung der Verfasser wieder.

Umschlagentwurf und Layout: Bickel und Justus, München

Das Bild zeigt das historische Gebäude in der Prinzregentenstraße 24, in dem das Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung neben einem anderen Institut seit 1994 untergebracht ist.

Herstellung: Dr. Ulrich Scharmer, München

Druck: Steinmeier, Nördlingen

Das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung

Das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung wurde 1973 vom Freistaat Bayern gegründet, um die Ausweitung des Bildungsbereichs seit Ende der 60er Jahre durch begleitende Forschungsarbeiten zu unterstützen. Seine Aufgabe ist es, wissenschaftliche Untersuchungen durchzuführen, die den Hochschulen für ihre Entwicklung, ihre Reformen und konkreten Entscheidungen Erkenntnisse, Anregungen und Empfehlungen vermitteln. Dies spiegeln die jährlichen Arbeitsprogramme wider, die mit dem Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst abgestimmt werden.

Gegenwärtig stehen folgende Themenbereiche im Vordergrund:

- Optimierung von Hochschulprozessen und Strukturen des Hochschulwesens
- Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs
- Lehre, Studium und Studierende
- Übergang Hochschule – Beruf
- Internationale Aspekte des Hochschulwesens
- Rechtssammlung Hochschulrecht

Seit 1979 gibt das Institut neben einer Monographien-Reihe die Zeitschrift „Beiträge zur Hochschulforschung“ heraus. Sie richtet sich an Hochschulleitungen sowie Mitarbeiter in Hochschulverwaltungen und Ministerien, an politisch Verantwortliche, an Wissenschafts- und Hochschulorganisationen sowie an Wissenschaftler, die sich mit Fragen des Hochschulwesens und seiner Entwicklung befassen. Beiträge aus dem beschriebenen thematischen Spektrum werden gerne entgegengenommen. (Hinweise für Autoren finden sich auf S. 137.)

Inhalt

Zu diesem Heft	4
<i>Hübner, Peter †; Rau, Einhard</i> : Studienbedingungen und Studienorganisation als Determinanten der Studiendauer in der Erziehungswissenschaft. Bewertungen und Reaktionen von Diplom- und Masterstudenten an der Freien Universität Berlin	6
<i>Bonnemann, Arwed; Hartung, Marion</i> : Wissenschaftliches Schreiben an der Universität der Bundeswehr Hamburg. Ein Pilotprojekt zur Etablierung von Schreiblehrveranstaltungen	38
<i>Lischka, Irene</i> : Berufsorientierungen von Absolventen der Betriebswirtschaft (FH) – abhängig von den Regionen und der Lehrkultur?	56
<i>Gensch, Sigrid Kristina; Schindler, Götz</i> : Bachelor- und Master-Studiengänge an den staatlichen Hochschulen in Bayern – Ergebnisse einer ersten Analyse	78
<i>Minssen, Heiner; Wilkesmann, Uwe</i> : Folgen der indikatorisierten Mittelzuweisung in nordrhein-westfälischen Hochschulen	106
Rückblick auf die Arbeit des Staatsinstituts	130
Veröffentlichungen des Staatsinstituts	132
Buchvorstellungen	133
Abstracts	135
Hinweise für Autoren	137

Zu diesem Heft

Die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen im Rahmen des Bologna-Prozesses nimmt zwar in der Diskussion über die Entwicklung der Hochschulen in Deutschland gegenwärtig einen wichtigen Platz ein, hat aber die Befassung mit „traditionellen“ Themen – soweit sie sich auf Lehre und Studium beziehen – nicht in den Hintergrund gedrängt. Themen wie Studiendauer, Studierfähigkeit und Übergang der Absolventen in das Beschäftigungssystem sind nach wie vor relevante Themen, die auch in diesem Heft behandelt werden.

Peter Hübner und Einhard Rau greifen am Beispiel der Studierenden der Erziehungswissenschaft an der Freien Universität Berlin das Thema Studiendauer und Teilzeitstudium unter der Fragestellung universitäts-externer Ursachen der Studiendauerverlängerung auf (z. B. Erwerbstätigkeit neben dem Studium). Sie zeigen, dass es vornehmlich diese Ursachen sind, die bei sozio-ökonomisch benachteiligten Studierenden zu einer Verlängerung der Studiendauer führen.

Arwed Bonnemann und Marion Hartung beschäftigen sich mit einem immer wieder diskutierten Aspekt der Studierfähigkeit: der Bedeutung wissenschaftlichen Schreibens für ein erfolgreiches Studium. In ihrem Beitrag stellen sie Durchführung und Ergebnisse des Pilotprojekts zum wissenschaftlichen Schreiben an der Hochschule der Bundeswehr Hamburg vor.

Den Zusammenhang von Berufsorientierungen von Absolventen und dem wirtschaftlich-sozialen Umfeld ihrer Hochschule greift Irene Lischka am Beispiel der BWL-Absolventen je einer Fachhochschule in Niedersachsen und in Sachsen-Anhalt auf. Sie zeigt unter anderem, dass die Berufsorientierungen der Absolventen große Ähnlichkeiten aufweisen, obwohl sich die Hochschulstandorte durch die wirtschaftlich-soziale Situation ihrer Haupteinzugsgebiete stark unterscheiden. Es ist zu vermuten, dass weniger die regionale als die überregionale Arbeitsmarktlage wahrgenommen wird und den Berufsübergang dadurch entscheidend prägt.

Sigrid Kristina Gensch und Götz Schindler legen in ihrem Beitrag die Ergebnisse einer Analyse der an den staatlichen Hochschulen in Bayern angebotenen Bachelor- und Master-Studiengänge vor. Sie stellen trotz struktureller Ähnlichkeiten der neuen Studiengänge eine große Vielfalt der Studienangebote fest und diskutieren ausführlich die

wichtigsten Rahmenbedingungen der künftigen Entwicklung von Bachelor- und Master-Studiengängen an Universitäten und Fachhochschulen.

Das Thema „Hochschul- und Studienfinanzierung“, dem bereits das Heft 2/2002 der „Beiträge zur Hochschulforschung“ gewidmet war, wird in diesem Heft von Heiner Minszen und Uwe Wilkesmann wieder aufgegriffen. Am Beispiel der nordrhein-westfälischen Hochschulen melden die Verfasser Zweifel an, dass mit der indikatorisierten Mittelzuweisung bei den Professoren tatsächlich die angestrebten Verhaltensänderungen erreicht werden können.

Götz Schindler

Studienbedingungen und Studienorganisation als Determinanten der Studiendauer in der Erziehungswissenschaft Bewertungen und Reaktionen von Diplom- und Magisterstudenten an der Freien Universität Berlin¹

Peter Hübner †, Einhard Rau

Ergebnisse der Hochschulforschung zeichnen ein differenziertes Bild der Studienbedingungen und der Studiensituation deutscher Studierender, das nicht zuletzt durch eine große Vielfalt individueller Möglichkeiten der Studiengestaltung gekennzeichnet ist. Insbesondere wird in diesem Zusammenhang auf eine steigende Zahl faktisch Teilzeitstudierender verwiesen.

Im vorliegenden Beitrag gehen wir am Beispiel von Studierenden der Erziehungswissenschaft an der Freien Universität Berlin universitätsexternen Ursachen einer Studienzeitverlängerung, in erster Linie Bedingungen der Studienorganisation, und Vermutungen zum (informellen) Teilzeitstudium nach. Wir werden zeigen, dass ein Zusammenhang von sozialer Lage der Studierenden und ihrer Studienorganisation besteht, dass sozio-ökonomisch benachteiligte Studierende weiterhin am stärksten von universitätsexternen Ursachen verlängerter Studiendauer betroffen sind. Wir plädieren für eine differenzierte, auch disziplinübergreifende Analyse der Friktionen gegenwärtiger Studienorganisation und für deren Kenntnisnahme bei der Reform des Studiums in der Massenuniversität.

Einleitung

Im Kontext der schon seit mehr als 10 Jahren wieder intensiv geführten Diskussion um Funktion und Gestalt der Universität werden immer auch wieder Probleme langer Studienzeiten und des hohen Altersdurchschnitts der Absolventen bundesdeutscher Universitäten herausgestellt und im internationalen Vergleich als Beleg, zumindest aber als Indiz, einer wenig effizienten Aufgabenerfüllung der Universität interpretiert (vgl. *Wissenschaftsrat 2001*). Plädoyers für eine differenzierte Betrachtung der Ursachen verlän-

¹ Eine erste Fassung dieses Beitrages wurde gemeinsam mit Prof. Dr. Peter Hübner erstellt. Peter Hübner verstarb am 11.4.2002. Ich möchte den Beitrag seinem Andenken widmen. Für die Endfassung zeichne ich verantwortlich (Einhard Rau).

gerter Studienzeiten bleiben in diesem Zusammenhang meist ungehört. Dies erstaunt auch deshalb, weil die Hochschulforschung schon seit langem auf ein verändertes Studienverhalten, differenzierte Studienmotive und eine individualisierte Studienorganisation „neuer“ Studierender hingewiesen hat (*Liebau 1981; Kellermann 1986; Huber 1987*).

Diese Forschungsergebnisse widerlegen nicht die Fakten im Blick auf Studienzeiten und Abschlussalter. Wir meinen aber, dass die für große Teile der Studentenschaft veränderten Studienbedingungen sachgerecht diskutiert und bei den Bemühungen um eine Lösung der daraus resultierenden Probleme berücksichtigt werden sollten.

1 Studierende der Erziehungswissenschaft an der Freien Universität Berlin

Den seriösen Beobachtern des bundesdeutschen Hochschulsystems ist das veränderte Studienverhalten seit längerem geläufig. Dies gilt auch für den vergleichsweise hohen Altersdurchschnitt der Absolventen bundesdeutscher Studiengänge. Der Wissenschaftsrat verweist hierzu z.B. auf universitätsinterne und universitätsexterne Ursachen der Verlängerung des Studiums (*Wissenschaftsrat 2001*). „Soziale Umstände, in denen sich die Studierenden befinden“, regionale Differenzen zwischen dem „Ruhrgebiet und München“ etwa, auch die „Entwicklung des Arbeitsmarktes“ und der Erwerb „zusätzlicher Schlüsselqualifikationen“ werden als „außerhalb der Hochschule liegende Ursachen“ für die Länge des Studiums identifiziert. „Interne Ursachen“ werden als Organisationsmängel, Betreuungsdefizite, Qualitätsmängel der Lehre, mangelnde Abstimmung von Studienangeboten und Prüfungsanforderungen sowie als „unterschiedlich ausgeprägte Fachkulturen und fehlende Kompatibilität zwischen den Anforderungen einerseits und der Realisierungsmöglichkeit im Studium andererseits“ (*Wissenschaftsrat 2001, S.20*) beschrieben. Gleichzeitig wird festgehalten, dass wegen unzulänglicher Datenlage den Vermutungen eines Zusammenhangs von sozialer Herkunft der Studierenden und verlängerter Studiendauer nicht nachgegangen werden kann. „Auch die These, dass vermehrtes Teilzeitstudium zu Studienzeitverlängerungen führt, kann statistisch derzeit nicht untermauert werden“ (*Wissenschaftsrat 2001, S.21*).

Zumindest für ein Studienfach der Freien Universität Berlin (FU) präsentieren wir Informationen, welche die Bedeutsamkeit sowohl der universitätsinternen als auch der universitätsexternen Ursachen der Studienzeitverlängerung, aber eben auch Zusammenhänge von sozialer Herkunft und Studiendauer deutlich machen. Diese Informationen basieren auf Ergebnissen einer Befragung der Diplom- und Magisterstudenten des Studiengangs Erziehungswissenschaft, die im Rahmen der Evaluation des Studiengangs an

der FU im Sommersemester 2000 durchgeführt wurde. Dabei wurden an die Studierenden sowohl des Diplom- als auch des Magisterstudiengangs Erziehungswissenschaft insgesamt 1 366 Fragebögen verschickt. Diese verteilten sich auf die Studiengänge/Studienrichtungen wie folgt:²

Diplom	Erziehungswissenschaft	226	(16,5%)
	Sozialpädagogik	399	(29,2%)
	Erwachsenenbildung	214	(15,7%)
	Kleinkindpädagogik	204	(14,9%)
Magister	Erziehungswissenschaft	323	(23,7%)
Insgesamt		1.366	(100,0%)

In der Befragung haben sich die Studierenden, die in der Studierendenstatistik mit „Diplom Erziehungswissenschaft“ geführt werden, dem von ihnen studierten Schwerpunkt zugeordnet. Insgesamt 565 Studierende (= 41,4%) haben den Fragebogen zurückgesandt.

Der Rücklauf verteilt sich auf die Studiengänge/Studienrichtungen wie folgt:

Diplom	Sozialpädagogik	210	(37,2%)
	Erwachsenenbildung	121	(21,4%)
	Kleinkindpädagogik	120	(21,2%)
Magister	Erziehungswissenschaft	100	(17,7%)
Ohne Angaben		14	(2,5%)
Insgesamt		565	(100,0%)

Die Repräsentativität des Rücklaufs hinsichtlich der Studienschwerpunkte ist wegen der skizzierten veränderten Einschreibungsmodalitäten der Studierenden nicht exakt zu er-

² Zu den quantitativen Besetzungen der Studienschwerpunkte des Diplomstudiengangs muss angemerkt werden, dass die Studierenden des Diplomstudiengangs bis zum Studienjahr 1993 für das Fach **Erziehungswissenschaft** zugelassen wurden. Die Differenzierung nach Studienschwerpunkten erfolgte erst nach dem Vordiplom. Die Studierendenstatistik der FU führt die noch eingeschriebenen Studierenden dieser Gruppe weiterhin als **Erziehungswissenschaftler**. Eine Differenzierung nach Studienschwerpunkten (Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung, Kleinkindpädagogik) erfolgte mit der Zulassung zum Studienjahr 1993. Seitdem weist die Statistik sowohl Studierende der Erziehungswissenschaft (die faktisch einen Studienschwerpunkt studieren) als auch für die einzelnen Schwerpunkte aus. Dies erschwert verschiedentlich eine angemessen differenzierte Betrachtung der unterschiedlichen Studienschwerpunkte.

mitteln. Zumindest die Studierenden des Magisterstudiengangs sind allerdings geringfügig unterrepräsentiert.

Wir präsentieren und kommentieren im folgenden wesentlich die Daten, die sich auf „soziale Umstände“ (Lebenssituation, Zeitbudget, Studienfinanzierung), „soziale Unterschiede“ (Alter, Art der Hochschulzugangsberechtigung, Fächerwahl, Tätigkeiten vor Studienaufnahme) und „soziale Strukturen“ (Schichtzugehörigkeit, Geschlecht), also auf vom Wissenschaftsrat identifizierte „universitätsexterne Ursachen“ verlängerter Studienzeiten beziehen.

1.1 Die Studierenden der Erziehungswissenschaft an der FU Berlin

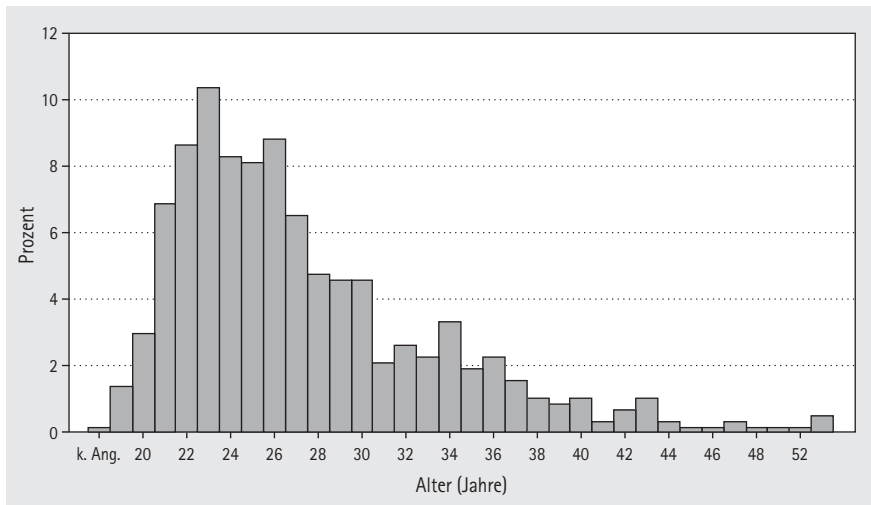
1.1.1 Das Alter

Die erziehungswissenschaftlichen Studiengänge werden überwiegend von Frauen studiert. Überhaupt nur 17,9% in der von uns untersuchten Stichprobe sind Männer, 82,1% aber Frauen. Die weiblichen Studierenden, deren Anteil unter den Studierenden der Studiengänge 77,7% beträgt, sind damit geringfügig überrepräsentiert.

Das Durchschnittsalter der untersuchten Studierendengruppe liegt bei 27,3 Jahren. Es entspricht damit dem Durchschnittsalter der Studierenden der Diplom- und Magisterstudiengänge in der Erziehungswissenschaft an der FU Berlin (vgl. Abbildung 1). Die weiblichen Studierenden sind im Durchschnitt 1,3 Jahre jünger als ihre männlichen Kommilitonen.³

³ Im Studiengang Erziehungswissenschaft der Universitäten Trier und Mainz ist das Durchschnittsalter mit 24,9 Jahren bzw. 24,0 (Wolf/Dennig 1995) um bis zu 3,3 Jahre niedriger als an der FU, an der die Altersspanne der Studierenden zwischen 19 und 52 Jahren liegt. 50% aller Studierenden sind zwischen 21,4 und 33,2 Jahre alt. Sie verteilen sich damit über eine Spanne von fast 12 Jahren.

Abbildung 1: Alter der Studierenden nach Altersgruppen in Jahren (in Prozent)



Diese bemerkenswerte Altersheterogenität ist schon zum Studienbeginn bzw. im 1. Fachsemester vorhanden. Das Durchschnittsalter der Studierenden im 1. Fachsemester beträgt 23,2 Jahre. Es liegt damit um 1,2 Jahre über dem Durchschnittsalter der Studienanfänger in der Bundesrepublik (HIS A5/97). Die bereits am Studienbeginn sehr ausgeprägte Altersheterogenität – die Altersspanne der Studienanfänger liegt zwischen 18 und 50 Jahren – bleibt über alle Studienphasen hinweg bestehen. Standardabweichung und Varianz sind in den drei Studienphasen – Grundstudium (1.–4. Semester), Hauptstudium (5.–9. Semester) und überschrittene Regelstudienzeit (mehr als 10 Fachsemester) – nahezu gleich groß.

1.1.2 Studiendauer

Die Studiendauer in der Erziehungswissenschaft an der FU schwankt in den verschiedenen Prüfungssemestern und zwischen den einzelnen Studienschwerpunkten nicht unerheblich. Insgesamt benötigen die Absolventen des Diplomstudiengangs im Durchschnitt der letzten zwei Jahre etwa 12 Fachsemester bis zum Abschluss der Prüfung. Die Absolventen des Magisterstudiengangs benötigen noch etwas mehr Zeit. Für beide Gruppen kann eine erhebliche Schwankungsbreite der studierten Fachsemester (zwischen sieben und 23) festgestellt werden.

Die mittlere Fachstudiendauer an der FU unterscheidet sich von der für die Erziehungswissenschaften in der Bundesrepublik Deutschland ermittelten nur geringfügig (vgl. *Wissenschaftsrat 2001*). Sie liegt 0,6 Semester, d.h. circa 9 Wochen über dem Gesamtdurchschnitt. Gravierender ist sowohl insgesamt als auch für die FU das Problem des Studienabbruchs. Mit einem „korrigierten Kohortenvergleich“ hat HIS für den „Studienbereich Pädagogik/Sport“ eine Abbrecherquote von „28% der entsprechenden Studienanfänger“ ermittelt (*HIS A5/2002*). Unter Berücksichtigung des „Fächergruppen- bzw. Studienbereichswechsels“ wird für den Studienbereich ein „Schwund“ von 49% ausgewiesen, der durch eine „Zuwanderung“ (Wechsel in den Bereich) von 36% weitgehend kompensiert wird (*HIS A5/2002*). Für die FU ergäbe ein einfacher, unkorrigierter Vergleich der Anfänger- und Absolventenkohorten über den Zeitraum der durchschnittlichen Studiendauer (ca. 6 Jahre) eine deutlich höhere Abbrecherquote.

1.1.3 Studienwahl und Studienverhalten

Hinter den vergleichsweise langen Studienzeiten und dem hohen Alter bei Studienabschluss der Studierenden des Studiengangs an der FU vermuten wir Besonderheiten in der Bildungs- und Studienbiographie der betroffenen Studierenden.

Diesen Vermutungen nachgehend untersuchten wir mögliche Einflüsse beim Übergang vom Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung zum Studienbeginn. Hierzu gehören der Abschluss einer Berufsausbildung vor Aufnahme des Studiums, eine vorherige Berufstätigkeit, der Zugang zum Studium über andere Wege als über das Abitur, aber auch Fachwechsel, Zweitstudium u.ä. (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Studienstatus der Studierenden der Erziehungswissenschaft

	Häufigkeit	Prozent
Erststudium	339	60,9%
Zweitstudium	31	5,6%
Fachwechsler	123	22,1%
Aufbau-, Ergänzungsstudium	4	0,7%
Wiederaufnahme eines unterbrochenen Studiums	60	10,8%
Insgesamt	557	100,0%

Nur 60,9% der von uns untersuchten Studierenden sind damit im Erststudium eingeschrieben. 5,6% Prozent haben zunächst ein anderes Studium abgeschlossen, bevor sie mit dem der Erziehungswissenschaft begonnen haben. Der Anteil der Fachwechsler liegt mit 22,1% geringfügig höher als beim Durchschnitt der deutschen Studierenden mit 20% (*Deutsches Studentenwerk 2001*). Knapp 1% studiert gegenwärtig Erziehungswissenschaft als Aufbau- bzw. als Ergänzungsstudium. 10,8% setzen ihr Studium nach einer mehr oder weniger langen Unterbrechung fort. Die Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks weist für den Studienbereich in der Bundesrepublik insgesamt für diese Gruppe eine deutlich höhere Quote von 21% aus (*Deutsches Studentenwerk 2001*). Die „Zuwanderungsquote“ ist allerdings etwas geringer als die von HIS für die Bundesrepublik und den „Studienbereich Pädagogik/Sport“ insgesamt ermittelte Quote (vgl. *HIS A5/2002*).

Von der HIS GmbH bzw. an den Universitäten Mainz und Trier erhobene Daten weisen keine gravierenden Differenzen zu den für die Freie Universität beschriebenen Sachverhalten auf (vgl. *HIS 1993, Schenk 1995*).

Vor der Aufnahme des Studiums haben 27,8% der Studierenden unserer Stichprobe eine Berufsausbildung abgeschlossen. Dies ist nahezu identisch mit den bundesrepublikanischen Durchschnittswerten (28%). Selbst unter den Abiturienten besitzen noch 15% eine abgeschlossene Berufsausbildung. Fast 12% aller Studierenden haben eine zum Teil mehrjährige Berufstätigkeit vor Studienbeginn hinter sich. Immerhin 16,5% aller Studierenden haben die Hochschulzugangsberechtigung über den zweiten Bildungsweg erreicht oder sind nach §11 BerlHG (Studium ohne Abitur) zum Studium zugelassen, was nur nach einer abgeschlossenen Berufsausbildung und einer mindestens vierjährigen Berufstätigkeit möglich ist.

Fasst man alle bisher behandelten Faktoren zusammen und unterwirft man die Altersvarianz in der Gruppe der von uns untersuchten Studierenden einer Regressionsanalyse, dann zeigt sich, dass diese Faktoren zusammen 72% der Altersvarianz erklären (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Relatives Gewicht bildungsbiographischer Faktoren zur Aufklärung der Altersvarianz

	nichtstandardisierte Koeffizienten	Standardfehler	standardisierte Koeffizienten	Beta	T-Signifikanz
Konstante	16,516	0,401		41,145	0,000
Hochschulzugang	1,643	0,191	0,266	8,589	0,000
berufl. Vorgeschichte	1,071	0,093	0,356	11,540	0,000
Lebenssituation	0,379	0,109	0,088	3,459	0,001
Fachsemester	0,484	0,029	0,417	16,444	0,000
Fachwechsel	0,562	0,037	0,388	15,067	0,000
R ² = 0,720					

Das größte Gewicht hat der Studienfachwechsel. Ihm folgen die berufliche Vorgeschichte und die Art des Hochschulzugangs. Studierende, die ihre Hochschulzugangsberechtigung an einer allgemeinbildenden Schule erworben haben, sind zwangsläufig jünger als jene, die den Zugang über den zweiten Bildungsweg oder gemäß §11 BerIHG erreicht haben. Schließlich hat auch die familiäre Lebenssituation – alleinlebend mit und ohne Kind(er), zusammenlebend mit und ohne Partner – ein bedeutsames Gewicht für die Erklärung der Altersvarianz. Demgegenüber spielt die Zugehörigkeit zu den verschiedenen sozialen Schichten in diesem Kontext keine Rolle. Der Zusammenhang zwischen dem Alter und der Zahl der Fachsemester ist offenkundig.

Wie stark die bildungsbiographische Profile auf den Altersdurchschnitt der Studierenden einwirken, zeigt Abbildung 2. Für den entsprechenden Nachweis haben wir Gruppen von Studierenden mit unterschiedlichen Bildungsbiographien gebildet und miteinander verglichen.

Dabei ist die *erste Gruppe* (Bildungsbiographie 1) dadurch gekennzeichnet, dass ihre Mitglieder unmittelbar nach dem Abitur das erziehungswissenschaftliche Studium aufnehmen.

Die *zweite Gruppe* (Bildungsbiographie 2) hat unmittelbar nach dem Abitur mit dem Studium eines anderen Faches begonnen, ehe die Studierenden zur Erziehungswissenschaft gewechselt haben. Das sind immerhin 27,3% aller von uns untersuchten Studierenden.

Von diesen haben 20% in dem zunächst studierten Fach auch einen Abschluss gemacht. 80% haben das zunächst studierte Fach ohne Abschluss gewechselt. Die durchschnittliche Semesterzahl, die sie in diesem Erststudium absolviert haben, beträgt 3,5 Semester und ist damit fast so lang wie ein Grundstudium. Die von uns ermittelte Quote der Fachwechsler in die Erziehungswissenschaft liegt noch unterhalb der von der HIS GmbH ermittelten Quote, die, allerdings für „Pädagogik und Sport“ erhoben, mit 36% ausgewiesen wird. Nach den Sozialwissenschaften/Sozialwesen und der Geographie mit einer Zuwanderungsquote von bundesweit 39% bzw. 38% erweist sich „Pädagogik/Sport“ als stark frequentiertes „Wechselfach“ (vgl. HIS A5/2002).

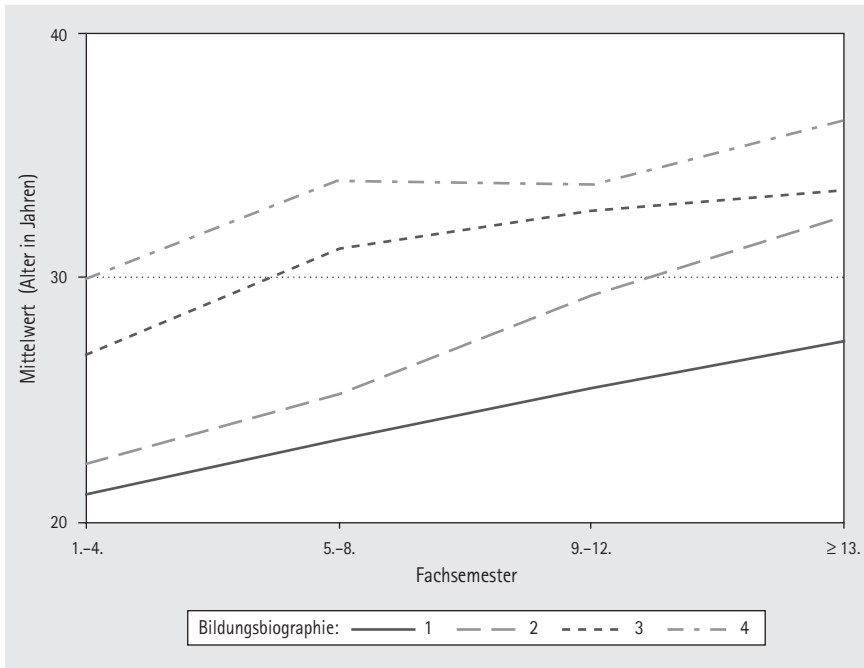
Die *Gruppe drei* (Bildungsbiographie 3) umfasst Studierende, die eine Berufsausbildung und eine zum Teil mehrjährige Erwerbstätigkeit unmittelbar nach dem Abitur und vor Aufnahme ihres Studiums absolviert haben.

In *Gruppe vier* (Bildungsbiographie 4) schließlich sind jene Studierenden zusammengefasst, die eine Berufsausbildung mit anschließender Berufstätigkeit absolviert haben, ehe sie über den Zweiten Bildungsweg oder nach §11 BerlHG die Studienberechtigung erworben haben.

Die Zeit zwischen dem Abschluss der allgemeinbildenden Schule und der Aufnahme des erziehungswissenschaftlichen Studiums – so wird deutlich – kann auf sehr unterschiedliche Weise verlängert werden, zumal dann, wenn Ursachen der Verlängerung kulminieren.

Eine „verzögerte Studienaufnahme“ um knapp zwei Jahre bei mehr als drei Vierteln aller männlichen und immerhin 42% der weiblichen Studierenden (um mehr als zwei Jahre) ermittelt auch die 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Die überraschend lange Verzögerung bei den Studentinnen wird auf Berufsausbildung, Praktika, Auslandsaufenthalte, Sprachausbildung und einer „Unsicherheit über den weiteren Ausbildungsweg“ zurückgeführt (*Deutsches Studentenwerk 2001*). Bei dem hohen Anteil weiblicher Studierender in den erziehungswissenschaftlichen Studiengängen könnten auch hierin „Alterseffekte“ liegen.

Abbildung 2: Altersdurchschnitt nach Fachsemester und Bildungsbiographie



Angesichts solchermaßen differenzierter bildungsbiographischer Prozesse, die in der Erziehungswissenschaft möglicherweise besonders prononciert sind, in anderen Studiengängen aber auch vorgefunden werden können, sollte man Abschied von der Vorstellung einer „normalen Bildungsbiographie“ Studierender, insbesondere vom unmittelbaren Übergang vom Abitur in ein erstes und einziges Studium nehmen. Die Prozesse selbst sind differenziert und keineswegs homogen. Alle „Umwege“ verbrauchen Lebenszeit. Der damit verbundene Gewinn an Lebenserfahrung wird bei Effizienzüberlegungen meist nicht berücksichtigt. Versuche, diese Umwege zu versperren, könnten zu einem „akzeptablen“ Eintrittsalter ins Studium führen. Auf diese Weise würde man – ceteris paribus – allerdings auch fast die Hälfte der Studienanfänger verlieren.

1.1.4 Soziale Schicht

Aus den Angaben zur Schulbildung und zum Beruf beider Elternteile haben wir eine vierstufige Skala zur sozialen Schicht gebildet und die Zuordnung der Studierenden zu einer dieser Schichten vorgenommen:

Soziale Schicht 1: Akademisch ausgebildete Selbständige, höhere Beamte und leitende Angestellte

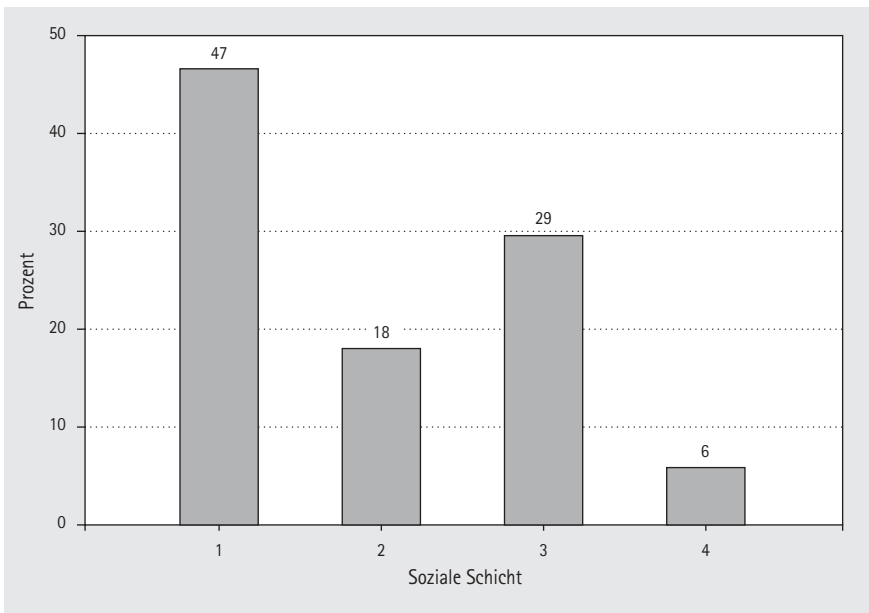
Soziale Schicht 2: Mittlere und kleine Selbständige, Beamte im mittleren Dienst, mittlere Angestellte ohne akademische Ausbildung

Soziale Schicht 3: Einfache Beamte, einfache Angestellte, Facharbeiter ohne akademische Ausbildung

Soziale Schicht 4: Ungelernte und angelernte Arbeiter ohne akademische Ausbildung.

Die Verteilung der Studierenden unserer Stichprobe auf die sozialen Schichten ist in Abbildung 3 dargestellt:

Abbildung 3: Soziale Schichtzugehörigkeit



Es überrascht nicht, dass die Schichtzugehörigkeit einen nicht unbedeutenden Einfluss auf die Art des Zugangs zum erziehungswissenschaftlichen Studium an der FU hat (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Art des Hochschulzugangs nach Schichtzugehörigkeit

	Soziale Schicht 1	Soziale Schicht 2	Soziale Schicht 3	Soziale Schicht 4	Insgesamt
Abitur	219 (88%)	80 (82,5%)	116 (73,9%)	20 (62,5%)	435 (81,3%)
Zweiter Bildungsweg	23 (9,2%)	15 (15,5%)	39 (24,8%)	12 (37,5%)	89 (16,6%)
Fachhochschulreife	7 (2,8%)	2 (2,1%)	2 (1,3%)	–	11 (2,1%)
Insgesamt	249 (46,5%)	97 (18,1%)	157 (29,3%)	32 (6,0%)	535 (100%)

Der Zusammenhang zwischen der Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht und der Art des Hochschulzugangs wird deutlich. Darüber hinaus zeigen unsere Daten, dass Studierende aus der ersten sozialen Schicht um bis zu 2,5 Jahre jünger sind als diejenigen aus den sozialen Schichten 3 und 4.

Auch Tätigkeiten vor dem Studienbeginn differenzieren die Studierenden entlang ihrer Schichtzugehörigkeit. Haben in den beiden oberen sozialen Schichten 9–10% vor Aufnahme des Studiums eine Berufsausbildung und eine zum Teil mehrjährige Berufstätigkeit absolviert, so sind es in der dritten 3 doppelte (19,6%) und in der vierten sozialen Schicht fast vier Mal so viele (37,5%). Es gibt also eine Reihe von sachlichen Gründen, welche die Altersverteilung der Studierenden der Erziehungswissenschaft plausibel machen.

Im vorliegenden Zusammenhang überrascht es dann auch nicht, dass hinsichtlich der Finanzierung von Lebensunterhalt und Studium der Einfluss der sozialen Schicht ebenfalls deutlich wird. Wesentlich drei Finanzierungsquellen, nämlich die finanzielle Unterstützung durch die Eltern, durch öffentliche Mittel sowie die eigene Erwerbstätigkeit werden von den Studierenden als „sehr wichtig“ für die Deckung ihres Lebensunterhalts bezeichnet. In der folgenden Tabelle ist die Bedeutsamkeit dieser drei Quellen und deren Kombinationen ausgewiesen.

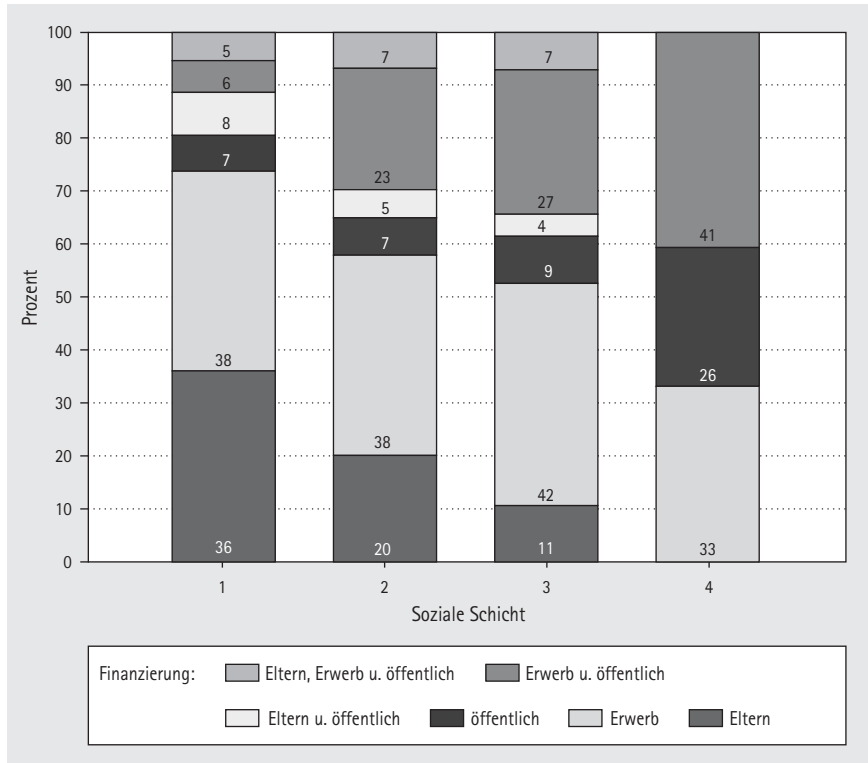
Tabelle 4: Wichtigste Finanzierungsquellen der Studierenden

Finanzierungsquelle	Häufigkeit	Prozent
Eltern	61	10,9%
Öffentliche Mittel	10	1,8%
Erwerbstätigkeit	69	12,3%
Erwerb und öffentliche Mittel	61	10,9%
Erwerb und Eltern	206	36,8%
Eltern und öffentliche Mittel	38	6,8%
Eltern, Erwerb und öff. Mittel	115	20,5%
Insgesamt	560	100,0%

Der hohe Stellenwert der eigenen Erwerbstätigkeit als Quelle der Studienfinanzierung sagt noch nichts über die Konsumierung der erworbenen Mittel aus. Wir wissen z.B. recht wenig über das tatsächliche Ausmaß, in dem Studierende zur Erwerbstätigkeit gezwungen sind, um ihre Existenz sichern zu können. Wir können aber zeigen, dass Zusammenhänge zwischen Erwerbstätigkeit, Lebenssituation und Studiensituation bestehen, die nicht zuletzt auch Auswirkungen sowohl auf die Studienorganisation als auch auf den Studienerfolg haben. Auch wenn wegen der je eigenen Kategorisierungen und Operationalisierungen der Art und des Umfangs der Studienfinanzierung, insbesondere der Erwerbstätigkeit, ein Vergleich mit bundesdeutschen Daten, wie sie das Deutsche Studentenwerk präsentiert, schwierig ist, kann man davon ausgehen, dass Studierende der Erziehungswissenschaft an der FU in höherem Maße als der durchschnittliche deutsche Studierende auf ein eigenes Erwerbseinkommen zur Studienfinanzierung angewiesen sind. Im Vergleich mit Kommilitonen des gleichen Fachs an vergleichbaren (Großstadt-) Universitäten verschwinden diese Differenzen allerdings (vgl. z.B. HIS A7/99).

Mit Blick auf die Schichtzugehörigkeit stellt sich die Finanzierungssituation der Studierenden der Erziehungswissenschaft an der FU wie in Abbildung 4 dar.

Abbildung 4: Soziale Schicht und Finanzierung



Der Anteil der Studierenden, die vorwiegend von elterlicher Unterstützung leben, nimmt mit sinkender sozialer Schicht ab, während der Anteil derjenigen, die vorwiegend von Erwerb und öffentlicher Unterstützung leben, gegenläufig zunimmt. Der Teil der Studierenden, die vorwiegend vom eigenen Erwerb leben, ist in allen sozialen Schichten relativ hoch, er bewegt sich zwischen 33 und 42%. Die Unterschiede erscheinen hier zunächst wenig dramatisch. Fasst man jedoch die Finanzierungsquellen „Erwerb“ sowie „Erwerb und öffentlich“ zusammen, dann werden die Unterschiede viel deutlicher. 74% (33%+ 41%) aller Studierenden in der vierten sozialen Schicht und 69% (42%+ 27%) in der dritten sozialen Schicht finanzieren sich entweder allein durch eigene Erwerbstätigkeit oder durch eine Kombination von eigener Erwerbstätigkeit und öffentlichen Zuwendungen. In der ersten und zweiten sozialen Schicht sind es hingegen 44% (38% + 6%) bzw. 61% (38% + 23%).

1.1.5 Familiäre Lebenssituation

Alter und Studiendauer hängen mit der familialen Lebenssituation der Studierenden zusammen. In unserer Erhebung haben wir für die Beschreibung der Lebenssituation neben der Bedeutsamkeit unterschiedlicher Finanzierungsquellen für das Studium auch die Wohnsituation erfasst.

Tabelle 5: Wohnsituation der Studierenden der Erziehungswissenschaft

Wohnsituation	Häufigkeit	Prozent
allein lebend	149	27,1 %
mit Partner	195	35,4 %
bei den Eltern	100	18,2 %
mit Partner und Kindern	40	7,3 %
allein mit Kindern	66	12,0 %
Insgesamt	550	100,0 %

Wenn die 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks den Anteil der Studierenden mit Kindern im Bundesdurchschnitt mit 6,7% ausweist, dann wird auch hier deutlich, dass die Studierenden der Erziehungswissenschaft an der FU, von denen knapp 20% mit Kindern leben, sich erheblich vom „Normalstudierenden“ unterscheiden.

Die bislang präsentierten Sozialdaten der Studierenden unserer Untersuchungsgruppe machen deutlich, dass sich diese vom durchschnittlichen Universitätsstudenten in der Bundesrepublik Deutschland, wie er zuletzt in der 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes charakterisiert wurde, nicht unbeträchtlich unterscheiden (vgl. *Deutsches Studentenwerk 2001*). Allerdings scheinen diese Unterschiede eher dem Studienfach (Erziehungswissenschaft) als der Universität geschuldet. Im Vergleich zum Durchschnitt der deutschen Studierenden sind die Studierenden der Erziehungswissenschaft an der FU fast drei Jahre älter (24,7 Jahre vs. 27,3 Jahre), haben fast doppelt so häufig das Studienfach gewechselt (22% vs. 39,1%) und verfügen in einem höheren Maße über eine abgeschlossene Berufsausbildung (20% vs. 27,8%).

Der Vergleich der sozialen Herkunft ist deshalb erschwert, weil die Konstruktionsprinzipien von sozialer Schicht, wie sie einerseits vom Studentenwerk, andererseits von uns zugrundegelegt wurden, verschieden sind. Das Studentenwerk ermittelt in zwei „unte-

ren Schichten" („niedrig" und „mittel") 30% Studierende der Fächergruppe „Sozialwissenschaft, Psychologie und Pädagogik", für zwei „obere Schichten" („gehoben" und „hoch") 37%. Die Studierenden unserer Untersuchungsgruppe weichen davon z.T. erheblich ab (vgl. Abbildung 3).

Kompatibel sind demgegenüber die Zusammenhänge zwischen sozialer Schicht und Faktoren der Studienorganisation (z.B. Hochschulzugang, Art der Studienfinanzierung). Je höher die soziale Schicht, der ein Studierender zugeordnet wird, desto größer ist der Anteil der Studierenden mit einer traditionellen Hochschulzugangsberechtigung (Abitur). Je niedriger andererseits die soziale Schicht, desto höher ist der Anteil der Studierenden, der auf umfangreiche Erwerbsarbeit zur Finanzierung ihres Studiums angewiesen ist.

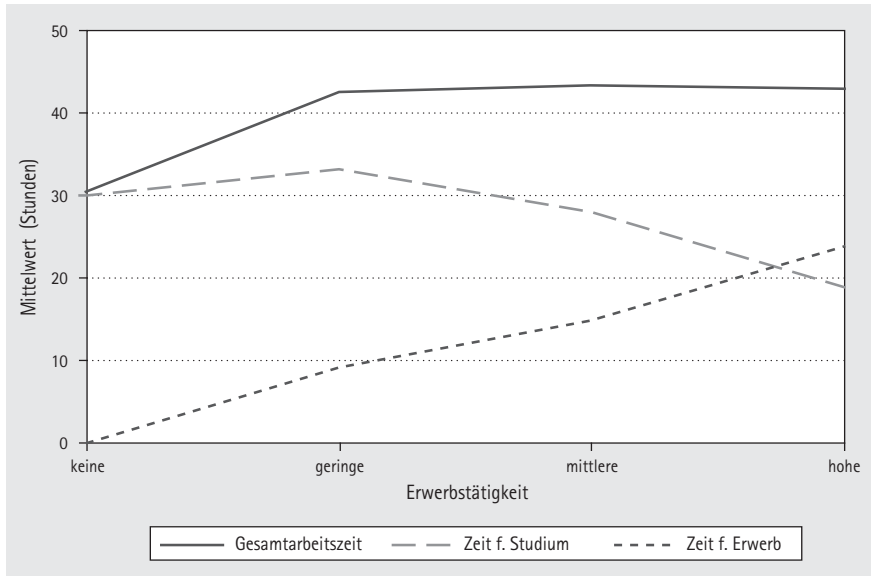
2. Studienorganisation

2.1 Studentische Zeitbudgets

Haben wir bislang Faktoren vorgestellt, die das vergleichsweise hohe Durchschnittsalter der Studierenden der Erziehungswissenschaft an der Freien Universität Berlin – zumindest partiell – erklären, so sollen im folgenden Aspekte studentischer Studienorganisation vorgestellt werden, die auf Ursachen verlängerter Studiendauer hindeuten. Wir wollen studentische Zeitbudgets präsentieren und zeigen, dass diese von den Lebens- und Studienbedingungen der Studierenden abhängig sind. Zumindest für die Studierenden der Erziehungswissenschaft an der FU soll damit ein bestehender Zusammenhang zwischen Studienorganisation (Teilzeitstudium) und Studienzeitverlängerung aufgezeigt werden.

Abbildung 5 auf der folgenden Seite zeigt – entsprechend der Angaben der von uns befragten Studierenden – die wöchentliche Gesamtarbeitszeit während der Vorlesungszeit sowie deren Aufteilung auf Zeitaufwendungen für das Studium einerseits und Erwerbstätigkeit andererseits. Eine Differenzierung nach dem Aufwand für Erwerbstätigkeit in der Vorlesungswoche („keine", „geringe" = bis zu 7 Std., „mittlere" = bis zu 15 Std. und „hohe" = mehr als 15 Std.) verdeutlicht den Zusammenhang zwischen dem jeweiligen Zeitaufwand für Studium und Erwerbstätigkeit.

Abbildung 5: Zeitaufwand für Studium, Erwerbstätigkeit und Relation zur Gesamtarbeitszeit

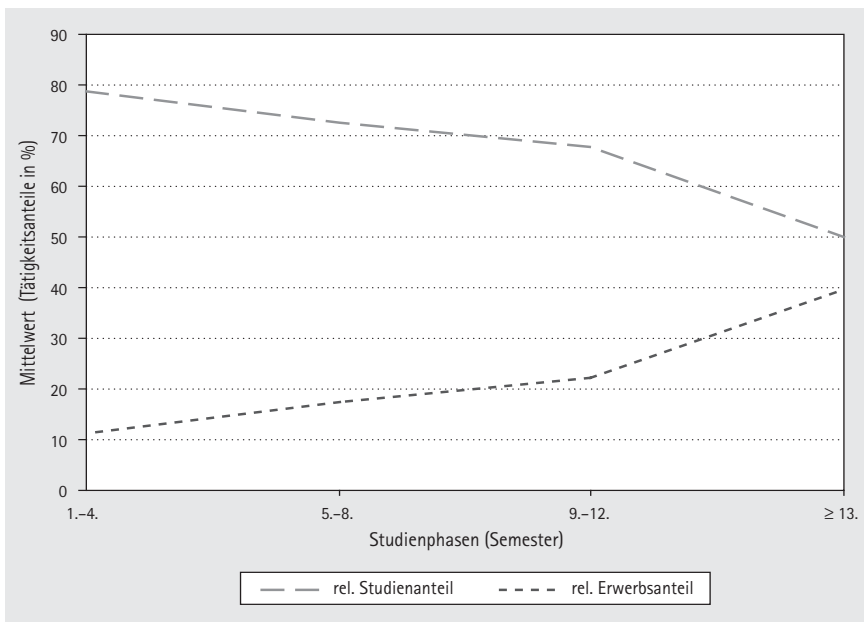


Im Mittel beträgt die Gesamtarbeitszeit der befragten Studierenden 39,97 Std./Woche, von denen durchschnittlich 27,17 Std. auf Studententätigkeit und 11,79 Std. auf Erwerbstätigkeit entfallen. Dabei streuen die zeitlichen Aufwendungen für die verschiedenen Tätigkeiten beträchtlich. 29,2% der Befragten geben an, während der Vorlesungszeit keiner Erwerbstätigkeit nachzugehen. Damit ergibt sich für diejenigen, die einer Erwerbstätigkeit nachgehen, ein durchschnittlicher Zeitaufwand für die Erwerbstätigkeit von 15,9 Std./Woche. Eine genauere Analyse zeigt, dass 37,9% bis zu 15 Std./Woche, 32,2% bis zu 40 Std./Woche erwerbstätig sind. Die 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks ermittelte unter allen deutschen Studierenden 65%, die während der Vorlesungszeit einer Erwerbstätigkeit von durchschnittlich 13,9 Std./Woche nachgehen. Gleichzeitig wird gezeigt, dass die Quote der Erwerbstätigen sehr stark von der Fächergruppe, dem Hochschulstandort, dem Alter der Studierenden abhängt. Aber auch das Studium in einer Großstadt, ein geringer Reglementierungsgrad eines Studiengangs und ein höheres Alter der Studierenden tragen zu einer signifikant höheren Erwerbstätigkeitsquote unter den Studierenden bei (*Deutsches Studentenwerk 2001; HIS 1993*).⁴

⁴ Vergleichbare Aufwendungen für Erwerbstätigkeit können auch für Österreich nachgewiesen werden (vgl. *Pechar/Wroblewski 2001*).

Aufschlussreich ist der inverse Zusammenhang von Aufwand für Erwerbstätigkeit einerseits und aktiver Studienzeit andererseits. Die der Erwerbstätigkeit gewidmete Zeit nimmt, wie auch die Daten der Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks zeigen, im Verlauf des Studiums zum Teil beträchtlich zu, die dem Studium gewidmete Zeit beträchtlich ab. Während des Grundstudiums beträgt die in Erwerbstätigkeit investierte Zeit im Durchschnitt 8,6 Stunden, im Hauptstudium 11 Stunden, zwischen dem 9. und 13. Semester 15 Stunden und jenseits des 13. Semesters durchschnittlich 18 Stunden wöchentlich. Während im Grundstudium (Phase 1) durchschnittlich noch knapp 80% der gesamten Arbeitszeit für das Studium und etwas mehr als 20% für die Erwerbstätigkeit aufgewendet werden, sind es im Hauptstudium (Phase 2) noch 74% für das Studium und 26% für die Erwerbstätigkeit. Vom 9. bis zum 13. Semester (Phase 3) beträgt das Verhältnis nur noch 61% zu 39% und jenseits des 13. Semesters (Phase 4) noch 55% zu 45% für Studium bzw. Erwerbstätigkeit (vgl. Abbildung 6).

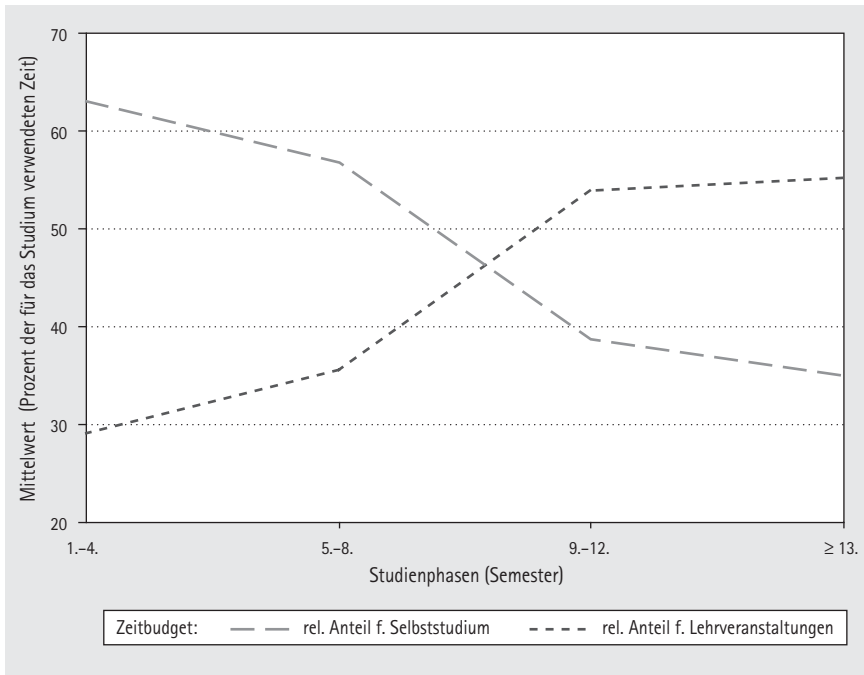
Abbildung 6: Relative Tätigkeitsanteile für Studium und Erwerb in Abhängigkeit vom Fachsemester



Die Zeit, die im Durchschnitt für das Studium (Lehrveranstaltungen und Selbststudium) wöchentlich aufgewendet wird, liegt zwischen 19 und 33 Stunden. Zwischen erwerbstätigen und nicht erwerbstätigen Studierenden liegt die Differenz der durchschnittlich für das Studium verwendeten Zeit zwischen 9 und 14 Stunden wöchentlich. Im Durchschnitt werden damit noch nicht einmal während des Grundstudiums Vorlesungen und Seminare in dem von der Studienordnung geforderten Umfang von 20 Semesterwochenstunden (SWS) besucht. Bis zum Ende der Regelstudienzeit sinkt dieser Anteil auf 14 SWS ab, um nach dem 13. Semester 8 bis 10 SWS zu erreichen. Auch der durchschnittliche relative Zeitanteil, den Seminare und Vorlesungen an der für das Studium verfügbaren Zeit einnehmen, fällt über die einzelnen Studienphasen von ca. 63% auf 35% ab. Hingegen steigt im selben Zeitraum der Anteil des Selbststudiums von 8,5 Stunden auf 14,7 Stunden an, beträgt in der Grundstudiumsphase zunächst 29,2%, in der Hauptstudiumsphase 35,6%, zwischen dem 9. und 13. Semester 53,7% und nach dem 13. Semester 55,1% der insgesamt für das Studium verfügbaren Zeit. Die Arbeit in studentischen Arbeitsgemeinschaften sowie die gleichzeitige Teilnahme an einem anderen Studiengang fallen kaum ins Gewicht.

Über die einzelnen Studienphasen hinweg nimmt also nicht nur der für das Studium insgesamt verwendete Zeitanteil zu Gunsten der Erwerbstätigkeit ab. Wie Abbildung 7 zeigt, nimmt auch der Zeitanteil für Seminare und Vorlesungen ab, während der für das Selbststudium genutzte Zeitanteil wächst. Am Ende der Regelstudienzeit hat sich das Verhältnis von Selbststudium einerseits sowie Seminaren und Vorlesungen andererseits umgekehrt.

Abbildung 7: Entwicklung des relativen Zeitaufwands für Selbststudium und Besuch von Lehrveranstaltungen



Fasst man die hier dargestellten Befunde zur Zeitverwendung zusammen und geht – plausiblen Argumentationen folgend (vgl. *HIS A4/93 und A8/93; Berning/Schindler/Kunkel 1996*) – davon aus, dass zur Bewältigung eines kontinuierlichen Studiums Studientätigkeiten im Umfang von mindestens 25 Wochenstunden erforderlich sind, dann muss ein beträchtlicher Teil der von uns untersuchten Studierenden als Teilzeitstudenten betrachtet werden.

Im Anschluss an Vorschläge der HIS GmbH (*HIS A4/93 und A8/93*) identifizieren wir vier Gruppen mit unterschiedlichen Zeitbudgets:

1. Vollzeitstudierende mit geringer Erwerbsbelastung (25 Std. und mehr/Woche Zeitaufwand für das Studium, weniger als 15 Std./Woche Erwerbstätigkeit)
2. Vollzeitstudierende mit hoher Erwerbsbelastung (25 Std. und mehr/Woche Studium, mehr als 15 Std./Woche Erwerb)

3. Teilzeitstudierende mit geringer Erwerbsbelastung (weniger als 25 Std./Woche Studium, weniger als 15 Std./Woche Erwerb)
4. Teilzeitstudierende mit hoher Erwerbsbelastung (weniger als 25 Std./Woche Studium, mehr als 15 Std./Woche Erwerb).

39% aller Studierenden (Typ 3 und 4) sind als Teilzeitstudierende zu bezeichnen, 61% als Vollzeitstudierende Typ 1 und 2). Unter den Vollzeitstudierenden haben 27,5% eine hohe Erwerbsbelastung (Typ 2), während es unter den Teilzeitstudierenden 44% (Typ 4) sind. Nur eine Minderheit von 44% (Typ 1) geht einem Vollzeitstudium ohne erhöhte Erwerbsbelastung nach.

Einzelheiten über das Zeitbudget der vier Studierendengruppen in der Erziehungswissenschaft an der FU zeigt Tabelle 6.

Tabelle 6: Zeitbudgets von Gruppen von Studierenden (in Std./pro Semesterwoche)

	Studienzeit	Erwerbszeit	Gesamtzeit	rel. Studienanteil	rel. Erwerbsanteil
Typ 1 (N = 243)					
Mittelwert	33,4	5,9	39,3	86%	14%
Standardabweichung	7,4177	5,777	9,0939		
Typ 2 (N = 92)					
Mittelwert	33,2	24,6	57,8	59%	41%
Standardabweichung	13,9164	17,0315	21,9748		
Typ 3 (N = 120)					
Mittelwert	18,5	5,0	23,5	82%	18%
Standardabweichung	5,5473	5,3476	8,0596		
Typ 4 (N = 95)					
Mittelwert	16,3	22,9	39,2	40%	60%
Standardabweichung	6,9628	8,3822	9,8610		
Insgesamt (N = 550)					
Mittelwert	27,2	11,8	39,0	73%	27%
Standardabweichung	11,4717	12,45	16,097		

Das Deutsche Studentenwerk ermittelt für die Studierenden in der Bundesrepublik einen durchschnittlichen Zeitaufwand für Studium und Erwerbstätigkeit im Umfang von 45 Std./Woche, wobei die zeitlichen Aufwendungen (insbesondere nach Fächern) erheblich streuen. Durchschnittlich 36 Std./Woche werden für Präsenz- und Selbststudien aufgewandt, wobei auch hier Streuungen zwischen 30 Std. in den Sozialwissenschaften und 46 Std. in der Medizin ermittelt werden. Für Erwerbstätigkeit werden im Durchschnitt 8,4 Std./Woche aufgewandt. Für die tatsächlich Erwerbstätigen (65%) ergibt sich ein Aufwand von durchschnittlich 13,9 Std. pro Woche, der wiederum beträchtlich, nämlich von „bis zu vier Stunden“ bis „mehr als 20 Stunden“, streut. Fächergruppe, „Reglementierungsgrad“ des Studiengangs, Zahl der Hochschulsemeister und das Alter werden als Einflussgrößen für den Umfang der Erwerbstätigkeit angesehen (*Deutsches Studentenwerk 2001*). Der Vergleich mit den entsprechenden Daten für den erziehungswissenschaftlichen Studiengang an der FU zeigt, dass der Zeitaufwand für das Studium mit 27,2 Std./Woche unter dem Bundesdurchschnitt der Sozialwissenschaftler liegt und für die tatsächlich Erwerbstätigen sich ein durchschnittlicher Aufwand von 15,8 Std./Woche für Erwerbstätigkeit und eine Gesamtarbeitszeit von 39 Std./Woche für den Durchschnitt der Erziehungswissenschaftler ergibt.

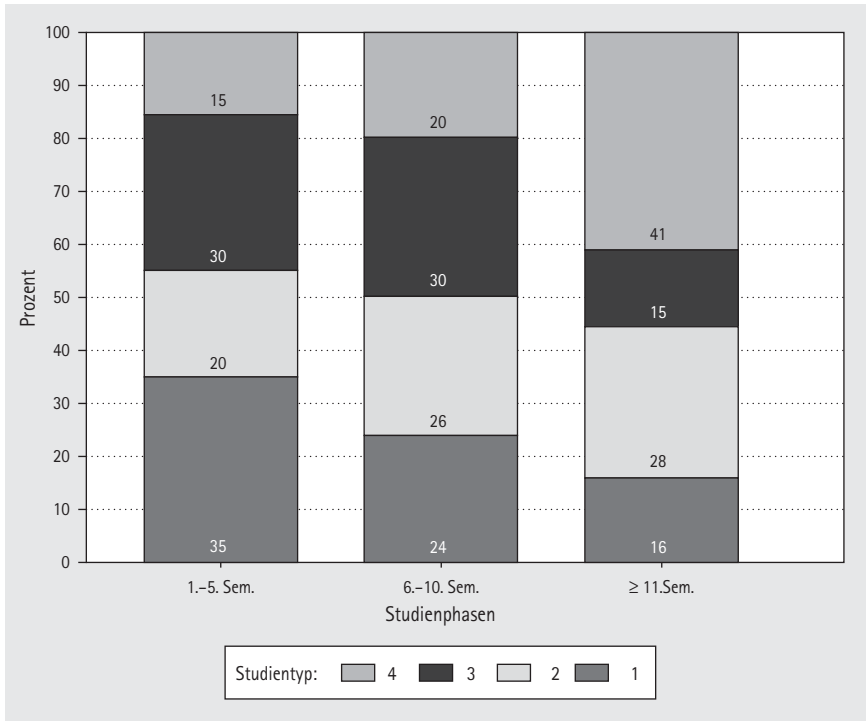
Die hier angedeuteten Unterschiede werden verschiedentlich spezifischen Effekten („Fachkultur“- bzw. „Großstadteffekt“) zugeschrieben. Daten einer von Grünh und Schomburg durchgeführten Absolventenstudie, die sich auf das Studienverhalten bundesdeutscher Hochschulabsolventen des Abschlussjahrgangs 1995 beziehen, konnten zwar Fachkultureffekte, nicht aber Großstadteffekte bestätigen (*Grünh/Schomburg 2002*). So streuen die Studienaktivitäten (Präsenz- und Selbststudium) an der FU zwischen 39,7 Std./Woche (Medizin) und 28,5 Std./Woche (Sozialwissenschaften). Die Differenz zwischen den durchschnittlichen Studienaufwendungen an der FU und den Hochschulen des übrigen Bundesgebiets ist demgegenüber insgesamt mit 1,3 Std./Woche sehr gering. Die Studienaufwendungen im Bereich der Sozial- und Geisteswissenschaften sind an der FU um ebenfalls 1,3 Std./Woche geringer als an den Hochschulen des Bundesgebiets. Größere Unterschiede zeigen sich hinsichtlich der Erwerbstätigkeit. Während für die Bundesrepublik insgesamt ein durchschnittlicher Aufwand für Erwerbstätigkeit von 5,8 Std./Woche ermittelt wird, gehen die Studierenden der FU durchschnittlich 9,7 Std./Woche einer Erwerbstätigkeit nach. Im Bereich der Sozial- und Geisteswissenschaften wird die Differenz nochmals geringfügig größer. 11,3 Std./Woche der FU Studierenden stehen 7,1 Std./Woche für den Durchschnitt der Bundesrepublik gegenüber (vgl. *Grünh/Schomburg 2002*).

Unabhängig von der Erwerbsbelastung muss man feststellen, dass für einen größeren Teil der Studierenden schon unter dem Gesichtspunkt des Zeitaufwands das Studium selbst nicht mehr im Zentrum ihres Lebens steht. Dadurch wird, wie Huber bemerkt hat, ein Rollenwandel sichtbar, durch den das Studium aus seiner zentralen Rolle verdrängt erscheint (Huber 1987). Die Möglichkeit, ein Vollzeitstudium mit geringer Erwerbsbelastung zu absolvieren, hängt letztlich von den familiären Lebensbedingungen ab, die sich mit zunehmendem Alter auch verändern. Ob die Studierenden noch in ihrer Herkunftsfamilie leben, ob am Studienort alleine oder mit einem Partner, ob sie Kinder zu versorgen haben und ob sie dabei alleinerziehend sind oder nicht, bestimmt ihre finanzielle Situation und damit sowohl das Ausmaß ihrer Erwerbstätigkeit als auch den zeitlichen Umfang, mit dem sie sich ihrem Studium widmen können.

Unter den Alleinerziehenden mit Kindern ist der Prozentsatz derjenigen, die praktisch ein Teilzeitstudium bei gleichzeitig hoher Erwerbsbelastung absolvieren, mit 35% am höchsten. Nur 6% aus dieser Gruppe können ein Vollzeitstudium mit gleichzeitig hoher Erwerbsbelastung realisieren. Bei der Gruppe der Studierenden, die mit einem Partner zusammenleben und Kinder zu versorgen haben, beträgt der Anteil der Vollzeitstudierenden mit hoher Erwerbsbelastung 25%. In diesen beiden Gruppen ist hingegen der Anteil der Studierenden im Vollzeitstudium mit niedriger Erwerbsbelastung mit 35% bzw. 33% von allen vier Gruppen am niedrigsten. Er beträgt bei den allein oder mit einem Partner ohne Kinder zusammenlebenden Studierenden 46% bzw. 47%, was ein Hinweis darauf ist, dass hohe Erwerbsbelastung bei gleichzeitiger Kinderbetreuung ein Teilzeitstudium am wahrscheinlichsten macht.

Die Struktur des Zeitbudgets ist je nach Studienphase und Alter höchst unterschiedlich. Wir hatten schon bei der Einzelbetrachtung gesehen, dass der durchschnittliche zeitliche Umfang der Erwerbstätigkeit sowohl mit dem Fachsemester als auch mit dem Lebensalter zunimmt, während der Anteil, der für die Studententätigkeit in Anspruch genommen wird, abnimmt (vgl. Abbildung 8).

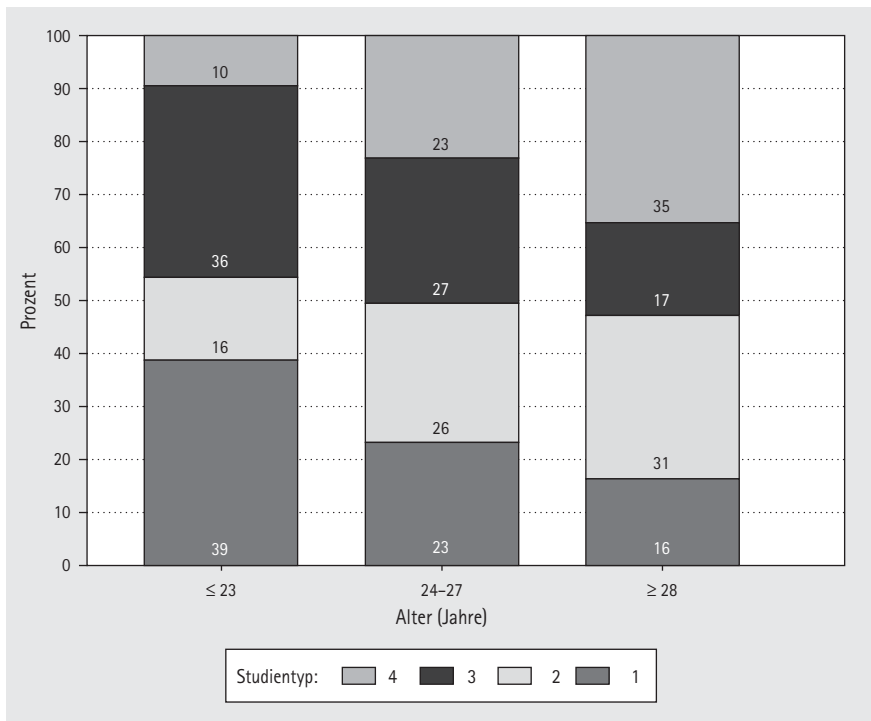
Abbildung 8: Häufigkeiten der Studientypen in den Studienphasen



Die Struktur des Zeitbudgets ist – wie sich schon bei der Einzelbetrachtung gezeigt hat – je nach Studienphase und Lebensalter sehr verschieden. Entspricht das 1. bis 5. Semester in etwa dem Grundstudium und das 6. bis 10. Semester dem Hauptstudium, so ist die Phase nach dem 11. Semester die Prüfungsphase, in die allerdings auch die Gruppe der sogenannten Langzeitstudierenden fällt. Liegt der Anteil der Studierenden im 1. bis 5. Fachsemester, die ein Vollzeitstudium mit nur geringer Erwerbsbelastung absolvieren, noch bei 35%, so sinkt er in der Hauptstudiumsphase auf 24% und erreicht ab dem 11. Fachsemester nur noch 16%. Umgekehrt steigt der Anteil der Teilzeitstudierenden mit hoher Erwerbsbelastung von 15% im Grundstudium über 20% im Hauptstudium auf über 41% nach dem 11. Semester. Der Anteil der Teilzeitstudierenden mit geringer Erwerbsbelastung sinkt von 30% in der ersten und zweiten Studienphase auf 15% in der dritten. Im gleichen Zeitraum steigt der Anteil von Vollzeitstudenten mit hoher Erwerbsbelastung von 20% auf 28%.

Sehr ähnliche, in die gleiche Richtung weisende Verschiebungen zwischen den Typen zeigen sich folgerichtig auch dann, wenn man das Lebensalter berücksichtigt. Auch hier nimmt der Anteil von Vollzeitstudierenden mit dem Lebensalter ab, der Anteil der Teilzeitstudierenden zu. Sowohl bei den Vollzeit- als auch bei den Teilzeitstudierenden nimmt mit dem Lebensalter der Anteil mit hoher Erwerbsbeteiligung zu (vgl. Abbildung 9).

Abbildung 9: Häufigkeit der Studientypen nach Altersgruppen



2.2 Studiensituation

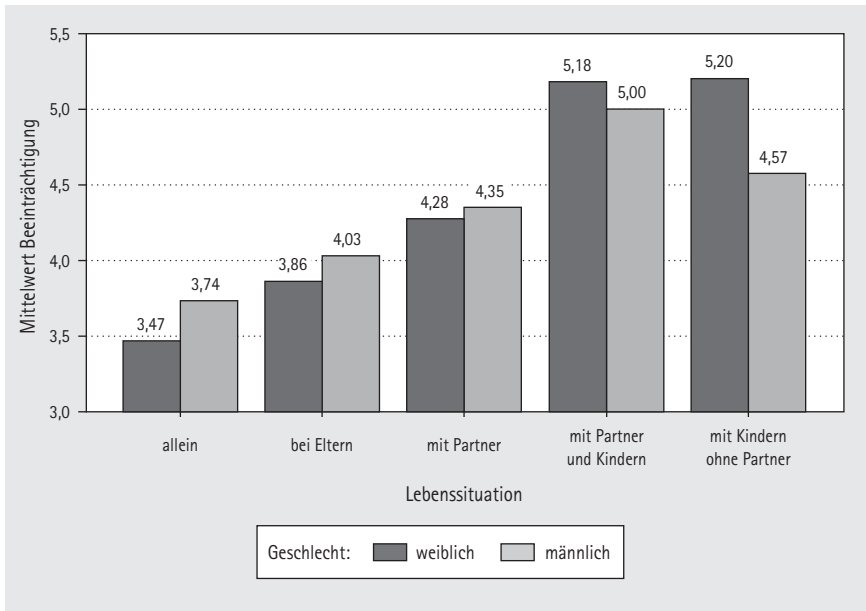
Nach den hier erörterten Befunden ist es nicht überraschend, dass, wie Tabelle 7 zeigt, 51,6% aller Studierenden erklären, sich in ihrer Konzentration auf das Studium stark oder sehr stark beeinträchtigt zu fühlen.

Tabelle 7: Beeinträchtigung des Studiums durch Erwerbstätigkeit und/oder Kinderbetreuung

	Nennungen	Prozent
Ohne Beeinträchtigung	117	20,7 %
Geringe Beeinträchtigung	156	27,7 %
Starke Beeinträchtigung	291	51,6 %
Insgesamt	564	100,0 %

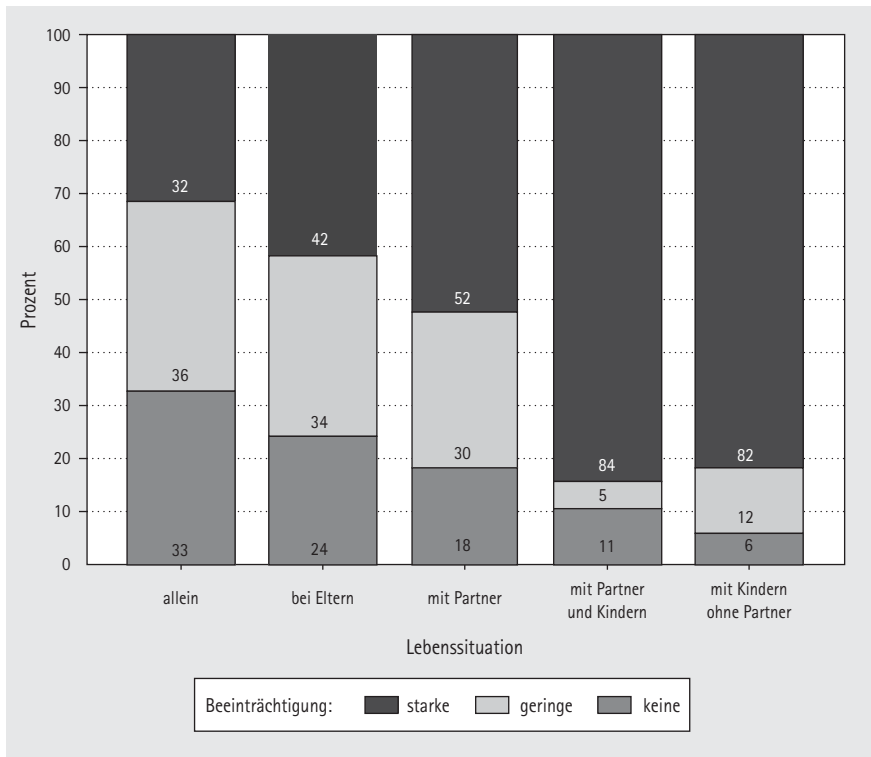
Erwartungsgemäß erscheint die Beeinträchtigung bei den allein oder bei den Eltern lebenden Studierenden am geringsten, bei den alleinerziehenden sowie bei den zusammen mit einem Partner und mit mindestens einem Kind lebenden am größten. Wie Abbildung 10 zeigt, sind weibliche Studierende mit einem Partner und einem Kind oder als Alleinerziehende stärker beeinträchtigt als ihre männlichen Kommilitonen in derselben Gruppe. In allen anderen Fällen ergeben sich zwischen den Geschlechtern keine bedeutsamen Differenzen.

Abbildung 10: Lebenssituation und Beeinträchtigung nach Geschlecht



84% bzw. 82% aller Studierenden mit mindestens einem Kind fühlen sich im Hinblick auf das Studium stark oder sehr stark beeinträchtigt. Gleichzeitig gibt es in diesen beiden Gruppen auch 11% bzw. 6%, die sich durch ihre Lebenssituation kaum oder gar nicht beeinträchtigt sehen. Immerhin betrachten sich auch 32% der allein lebenden sowie 42% der bei den Eltern wohnenden Studierenden als sehr stark in ihrem Studium beeinträchtigt (vgl. Abbildung 11).

Abbildung 11: Beeinträchtigung des Studiums nach Lebenssituation



Die Lebenssituation, die Art der Finanzierung des Studiums sowie die soziale Schichtzugehörigkeit und der relative Erwerbsanteil an der Gesamtarbeitszeit während des Semesters tragen also in hohem Maße zur starken Beeinträchtigung des Studiums, d.h. nicht zuletzt auch zu einer Verlängerung des Studiums, bei.

3. Resümee

Unsere Analyse der Studienbedingungen und der Studienorganisation von Studierenden der Erziehungswissenschaft an der FU bestätigt Untersuchungsergebnisse, die für die Bundesrepublik Deutschland ein differenziertes Bild der Studentenschaft und ihrer Studiensituation zeichnen (*Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerks; Berning 2001; Schindler 2001*), die nicht zuletzt auch durch eine zunehmend hohe Zahl faktisch Teilzeitstudierender gekennzeichnet ist (*Hochschulrektorenkonferenz 1997*). Die Hochschulrektoren sehen in diesem Faktum einen „der Gründe für die erhebliche statistische Überschreitung der Regelstudienzeiten“ (*Hochschulrektorenkonferenz 1997*) und nahezu folgerichtig einen Anlass, Teilzeitstudierende gesondert zu erfassen, weil nur auf diesem Wege „ein realistisches Bild der wirklichen Studienzeiten gegeben werden“ (*Hochschulrektorenkonferenz 1997*) kann.

Wir meinen nun allerdings, dass das hier zugrundeliegende Problem weiter reicht als nur bis zur sachgerechten Legitimation vermeintlich überlanger Studienzeiten. Als viel bedeutsamer erscheinen uns die Folgen des „Wandels der Studentenrolle“ (*Huber*), der angemessene Umgang mit den „Auch-Studenten“ (*Hondrich*), die ganz eigene Anforderungen an die Studienorganisation und die Hochschuldidaktik stellen, aber auch eigene Beiträge zu einem veränderten Studium in einer (weitgehend) unveränderten Universität erforderlich machen. Martin Trow, der vor fast 30 Jahren schon ein Massenhochschulsystem prognostiziert hat (*Trow 1974*), verwies in diesem Zusammenhang auf die Notwendigkeit der Differenzierung von Standards angesichts einer steten Expansion postsekundärer Ausbildung. „The only way a system of higher education marked by very high academic standards throughout can survive is if there stands alongside it – and related to it – a truly mass system of institutions marked by lower per capita costs and lower standards – one that accepts those democratising pressures, demands and functions, willingly.“ (*Trow 1987, S. 289*)

Anders als im US-amerikanischen Hochschulsystem mit seiner Vielfalt institutioneller, funktionaler und nachfrageorientierter Differenzierungen ist die möglicherweise unumgängliche Trennung von „Bildung“ und „Ausbildung“, von theoretischer und praktischer Orientierung, von akademischer und nicht-akademischer Ausrichtung im deutschen Hochschulsystem bislang nicht gelungen, noch nicht einmal in Gang gesetzt.

Dabei plädieren wir gar nicht für eine Differenzierung nach amerikanischem Vorbild, die unter dem Dach von „higher education“ – Harvard und North East Missouri State, Stan-

ford und Mississippi Valley State – Institutionen „vereinigt“, die kaum etwas gemeinsam haben. Wir halten vielmehr die angemessen differenzierte Versorgung einer heterogenen Studentenschaft, auch die gemeinsame Existenz von *centers of excellence* und Orten praxisnaher, qualifizierter akademischer Ausbildung unter einem Dach, dem Dach der Universität für möglich. Allerdings glauben wir nicht, dass dies auf dem Weg der Verordnung, der schlichten Definition von Studiengängen als „berufsqualifizierend“, möglich ist. Die Ausdifferenzierung gelingt vielmehr nur dann, wenn die Bedingungen veränderter Studienorganisation zur Kenntnis genommen werden, und wenn die Möglichkeiten und die Motive der Studierenden Berücksichtigung finden. Hondrich hat gezeigt, dass hierin auch ein wertvolles Potential liegt:

„Wie keine andere Sozialfigur verkörpert der Auch-Studierende die Spannung zwischen Universität und anderen Lebenssphären – produktiv und integrativ. Er führt die Gesellschaft in die Universität, die Universität in die Gesellschaft ein. Dies bedeutet eine sensationell neue Art sozialer Integration. Die Auch-Studierenden Neuen Typs stimmen wissenschaftliche und berufliche Erfahrungen aufeinander ab – und bringen so Lebenssphären unter einen Hut, die auf fatale Weise auseinander zu driften drohen.“ (Hondrich 1994, S. 36)

Wenn die Expansion des Hochschulbereichs, die Höherqualifikation breiter Schichten der Gesellschaft durch öffentliche Mittel allein nicht finanziert werden kann, wenn Expansion und breite Höherqualifikation aber erforderlich und erwünscht sind, dann kann es nicht vorrangiges Ziel der Hochschulpolitik sein, vermeintliche Langzeitstudenten aus der Universität zu vertreiben. Dann muss es viel mehr darum gehen, relevanten Gruppen gegenwärtiger und zukünftiger Studentenschaften einen studienorganisatorischen Rahmen zu offerieren, der differenzierte Studienmotive ernst nimmt, unterschiedliche Studienbedingungen berücksichtigt und je eigene Organisationserfordernisse anerkennt.

Für Teilzeitstudierende bedeutet dies nicht vorrangig die Formalisierung dieses Status, der für diese Gruppe nur interessant wäre, wenn mit ihm Vorteile verbunden wären. Den Universitäten sollte allerdings daran gelegen sein, ihren Geldgebern und auch der interessierten Öffentlichkeit tatsächliche Studienverhältnisse und realistische Studienbedingungen ins Bewusstsein zu rufen. Dann könnten auch Diskussionen um die Leistungsfähigkeit und die internationale Vergleichbarkeit von Leistungen der deutschen Universität sehr viel sachgerechter geführt werden.

Literatur

Berning, E.; Schindler, G.; Kunkel, U. (1996): Teilzeitstudenten und Teilzeitstudium an den Hochschulen in Deutschland. München, Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, Monographien: Neue Folge 44

Berning, E. (2001): Teilzeitstudium an den Hochschulen in Deutschland. Die Situation Im Jahr 1995 und neuere Entwicklungen. In: Beiträge zur Hochschulforschung 23, 2001, 3, S. 6–17

Clark, B. R.; Trow, M. (1966): The Organizational Context. In: Newcomb, Theodore, M., Wilson, Everett K. (eds): College Peer Groups. Chicago, Aldine, S.17–70

Deutsches Studentenwerk (2001): 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Bonn

Grühn, D.; Schomburg, H. (2002): FU Absolventinnen und Absolventen – erfolgreich auf dem Arbeitsmarkt und kritische Rückblicke auf das Studium. Ein Vergleich mit dem Bundesgebiet. Berlin und Kassel

Hochschul Informations System GmbH (HIS): HIS Kurzinformationen A4/93

Hochschul Informations System GmbH (HIS): HIS Kurzinformationen A8/93

Hochschul Informations System GmbH (HIS): HIS Kurzinformationen A7/99

Hochschul Informations System GmbH (HIS): HIS Kurzinformationen A5/2002

Hochschulrektorenkonferenz (1997): Position der HRK zum Teilzeitstudium. Entschlie-
bung des 183. Plenums vom 10. November 1997

Hondrich, K. O. (1994): Totenglocke im Elfenbeinturm. In: Der Spiegel Nr.6,

Huber, L. (1987): Wandel der Studentenrolle. In: Röhrs, Hermann (Hrsg.): Tradition und Reform der Universität unter internationalem Aspekt. Frankfurt/Main, Lang, S.285–301

Kellermann, P. (1986): Zum Wandel des dominanten Phänotypen des „Gesamtstudenten“ im Rahmen gesellschaftlicher Organisation der Arbeit. In: Neusel, Ayla; Teichler, Ulrich (Hrsg.): Hochschulentwicklung seit den sechziger Jahren. Weinheim und Basel, Beltz, S.309–346

Liebau, E. (1981): Studentische Erfahrung im Wandel – oder was es bedeuten könnte heutzutage ein „neuer“ Student zu sein. In: Neue Sammlung, Jg.21, S.405–431

Pechar, H.; Wroblewski, A. (2001): Studium und Erwerbstätigkeit. In: Lischka, Irene; Wolter, Andrä (Hrsg.): Hochschulzugang im Wandel. Weinheim und Basel, Beltz, S. 187–212

Schenk, M. (1995) Evaluation des Diplom-Studiengangs Pädagogik in Rheinland Pfalz. Analyse der Prüfungsakten. In: Arbeitsgruppe Evaluation (Hrsg.): Innovation durch Evaluation. Untersuchungen zum Diplom-Studiengang Erziehungswissenschaft in Rheinland Pfalz. Weinheim, Deutscher Studienverlag, S. 98–124

Schindler, G. (2001): Teilzeitstudierende. Schlussfolgerungen und Diskussion der Ergebnisse der Untersuchung des Bayerischen Staatsinstituts für Hochschulforschung und Hochschulplanung. In: Beiträge zur Hochschulforschung 23, 2001, 3, S. 18–28

Trow, M. (1974): Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. Paris, OECD

Trow, M. (1987): Academic Standards and Mass Higher Education. In: Higher Education Quarterly, Vol.4, No.3

Wissenschaftsrat (1996): Empfehlungen zur Stärkung der Lehre in den Hochschulen durch Evaluation. Köln

Wissenschaftsrat (2001): Entwicklung der Fachstudiendauer an Universitäten von 1990 bis 1998, Köln, Drs.4770-01

Wolf, B.; Dennig, Th. (1995): Diplom-Pädagogik – Studium in Koblenz, Landau, Mainz und Trier aus der Sicht der Studierenden. Ein Ergebnisbericht. In: Arbeitsgruppe Evaluation (Hrsg.): Innovation durch Evaluation. Untersuchungen zum Diplom-Studiengang Erziehungswissenschaft in Rheinland-Pfalz. Weinheim, Deutscher Studienverlag, S.125–142

Anschrift des Verfassers:

Dr. Einhard Rau
Freie Universität Berlin
FB Erziehungswissenschaft und Psychologie
Institut für Schulpädagogik und Bildungswesen
Habelschwerdter Allee 45
14193 Berlin
E-mail. einag@zedat.fu-berlin.de

Wissenschaftliches Schreiben an der Universität der Bundeswehr Hamburg. Ein Pilotprojekt zur Etablierung von Schreiblehrveranstaltungen

Arwed Bonnemann, Marion Hartung

Im Kontext der Bemühungen um Qualitätssicherung, Abbau von Studienschwierigkeiten und Reduzierung der Abbruchquoten an der Universität der Bundeswehr Hamburg wird ein Pilotprojekt zum wissenschaftlichen Schreiben vorgestellt. Eine repräsentative Hochschullehrerbefragung zum Stellenwert wissenschaftlichen Schreibens im Lehr- und Betreuungsalltag hat gezeigt, dass die Ingenieurfächer vor dem Hintergrund ihrer spezifischen Schreibkultur studentische Schreibschwächen eher kompensieren können als die geistes-, wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fächer. Konsequenterweise plädieren die Vertreter letzterer Fächer mehrheitlich für entsprechende Lehrveranstaltungen. Die Evaluation der für alle Studenten zentral angebotenen Lehrveranstaltungen zeigt bei Teilnehmern aller Disziplinen einen konkreten Bedarf an Weiterqualifizierung, so dass ein regelmäßiges Veranstaltungsangebot geprüft wird.

1 Einleitung

1.1 Zur Situierung des Projekts in der Hochschulentwicklung

Seit ungefähr einem Jahrzehnt gibt es europaweit wie auch an verschiedenen deutschen Hochschulen Projekte, um das wissenschaftliche Schreiben in seiner Bedeutung für ein erfolgreiches Studium näher zu untersuchen und Ansätze zu entwickeln, Schreibkompetenz in Veranstaltungen an der Hochschule zu vermitteln bzw. zu verbessern. Den disziplinär vielfältigen Initiativen von Psychologen, Germanisten, Linguisten und Pädagogen sowie Vertretern der Studienberatung ist gemeinsam, dass sie die Annahme, Schreibkompetenz werde durch die Schule in einem für ein erfolgreiches Studium ausreichenden Maße vermittelt, nicht (mehr) teilen. Der von *Kruse et al. (1999)* herausgegebene Sammelband „Schlüsselkompetenz Schreiben“ dokumentiert sowohl die konzeptionellen als auch die methodischen Ansätze, mit denen das wissenschaftliche Schreiben in eigens gegründeten Schreibzentren, aber auch innerhalb des Fachstudiums an (kontinental-) europäischen Hochschulen vermittelt wird. Der Hinweis darauf, dass es sich bei der dargestellten Entwicklung insbesondere um eine europäische handelt, ist insofern angebracht, als in angloamerikanischen Ländern die Vermittlung von Schreibkompetenz

ohnehin wesentlich selbstverständlicher, ja geradezu regelhaft zum Auftrag von Hochschulen gehört (vgl. für die USA *Hartung 1998*). In Deutschland aber sind nur wenige der Initiativen, die in *Kruse et al. (1999)* vorgestellt werden, zum heutigen Zeitpunkt – Ende 2002 – in ein Regelangebot der Hochschule überführt, wie es beim Schreiblabor Bielefeld und beim Schreibzentrum der Ruhr-Universität Bochum der Fall ist.

Trotz dieser institutionell ungesicherten Lage der Schreiblehre und Schreibberatung an Hochschulen lässt sich feststellen, dass die Bedeutung des Schreibens an Hochschulen dank der genannten multidisziplinären Initiativen inzwischen als Forschungsthema etabliert ist (vgl. *Ehlich et al. 2000*). Als ein Problem muss aber die Frage gelten, wie der nunmehr erkannte und anerkannte Handlungsbedarf an denjenigen Hochschulen in Angebote umgesetzt werden kann, die keine externe Anschubfinanzierung (wie etwa durch die Leuchtturmprojekte des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen (vgl. *Kruse et al. 1999*) erfahren. Ein wichtiger Faktor für die Möglichkeit der Etablierung von Schreiblehrangeboten an einzelnen Hochschulen ist die Haltung der Hochschullehrer(innen): Wie schätzen sie den Stellenwert des Schreibens an der Hochschule und konkret für ihr Fach ein, wie nehmen sie die diesbezüglichen Leistungen der Studierenden wahr? Begreifen sie ggf. zentral angebotene Schreiblehrveranstaltungen als einen Eingriff in ihr genuines Aufgabengebiet oder begrüßen sie sie als Maßnahme zu ihrer Unterstützung? Nicht zuletzt auch die Haltung der Studierenden ist untersuchenswert: Wie nehmen sie den Stellenwert des Schreibens wahr, sind sie bereit, eigens Lehrveranstaltungen zu besuchen und welche Art der Unterstützung wünschen sie sich darüber hinaus?

In einer Reihe von Umfragen zum Thema Schreiben, die in den letzten Jahren an verschiedenen Hochschulen durchgeführt wurden, werden diese Fragen untersucht: *Dittmann et al. (2002)* sowie *von Werder et al. (2001)* befragten an ihren jeweiligen Hochschulen die Studierenden, *Steets (2001)* berichtet von einer Befragung der Lehrenden, und im hier vorgelegten Beitrag werden Befragungsergebnisse beider Gruppen gegenübergestellt, wie auch schon durch die Schreibwerkstatt der Universität Essen geschehen (vgl. *Pospiech 2001*). Alle Untersuchungen bestätigen in differenzierter Weise die Bedeutung des Schreibens sowie das Desiderat seiner ausdrücklichen Vermittlung an Hochschulen.

1.2 Zum Hintergrund des Pilotprojektes an der Universität der Bundeswehr Hamburg

Im September 2000 hatte das Zentrum für Hochschulforschung und Qualitätssicherung (ZHQ) an der Universität der Bundeswehr Hamburg (UniBw Hamburg) eine Arbeitstagung mit europäischen Schreibexpertinnen und -experten zum Thema „Wissenschaftliches und berufsbezogenes Schreiben“ abgehalten (vgl. *Bonnemann 2001*). Die auswärtigen Tagungsteilnehmer kamen von mehr als zwanzig verschiedenen Instituten (nord-)deutscher Hochschulen. Die Tagung hatte zum Ziel, das Verhältnis der in Europa entwickelten schreibdidaktischen Ansätze zu US-amerikanischen Vorbildern zu bestimmen. In dieser Hinsicht ist die Tagung auch von der Körber-Stiftung im Rahmen des Programms USable unterstützt worden. Das Hauptinteresse der Teilnehmer lag jedoch darin, die durch die international renommierten europäischen Referenten vertretenen Ansätze *praktisch* kennen zu lernen.¹ Die Tagung hat aber auch deutlich gemacht, dass an den deutschen Hochschulen zum einen ein Desiderat an speziellen Untersuchungsergebnissen besteht, andererseits aber der Bedarf an Konzepten für die einschlägige Förderung von Studenten in allen akademischen Disziplinen unverhältnismäßig wächst.

Aus den langjährigen Studentensurveys der Konstanzer Hochschulforschungsgruppe und der HIS GmbH, Hannover, lässt sich ableiten, dass wissenschaftliches Schreiben als eine entscheidende Kompetenz für den Studienerfolg lange Zeit vernachlässigt worden ist und nunmehr sozusagen vom konkreten Bedarf her aktuell neu entdeckt wird (*Bundesministerium für Bildung und Forschung 1998; HIS 2000*). Das häufige Fehlen studentischer Kompetenzen für das Verfassen wissenschaftlicher Texte wird immer mehr zu einem auffälligen und für den Studienerfolg hinderlichen Phänomen. Die Fragen lauten: Wie lässt sich eine nachhaltige Verbesserung studentischer Schreibleistungen erreichen? Wie kann man den erkannten Bedarf in Unterstützungsmaßnahmen umsetzen? Welche Erfahrungen liegen international vor und wären auf das deutsche Hochschulwesen übertragbar? Welche Konzepte sind an europäischen, speziell an deutschen Universitäten Erfolg versprechend? Im Folgenden sollen Antwortmöglichkeiten am Beispiel der UniBw Hamburg vorgestellt und diskutiert werden. In der Darstellung gehen wir nicht näher auf die Besonderheiten einer Universität der Bundeswehr ein (siehe dazu *Bonnemann 1996*).

¹ Einige Tagungsteilnehmer haben in der Folge der ZHQ-Tagung Schreiblehrangebote für die eigene Institution neu entwickelt (so zum Beispiel am Zentrum für Studienberatung und Psychologische Beratung der Universität Hamburg und in der Deutschlehrerausbildung an der Universität Bamberg) bzw. sahen sich im Hinblick auf ihre schon bestehenden Lehrveranstaltungen unterstützt. Auch an der UniBw Hamburg gilt dies für eine Professur im Fachbereich Maschinenbau (vgl. *Brunset al. 2001*).

2 Das Pilotprojekt zum wissenschaftlichen Schreiben

Die Überlegungen der Autoren, die Thematik des wissenschaftlichen Schreibens als Untersuchungsgegenstand und zum anderen als einen konkreten Service für Studenten in Form einer Einführungsveranstaltung zu etablieren, führten zu dem folgenden Pilotprojekt, das in seinem Ablauf und seinen Ergebnissen hiermit vorgestellt werden soll. Der Bericht besteht aus drei Abschnitten:

- *die Hochschullehrerbefragung* als Erkundung für die Einschätzung der Bedeutung von wissenschaftlichem Schreiben in den Fächern und als Bedarfserkundung für die Einführung von Schreibveranstaltungen,
- *die Durchführung* des Pilotprojekts und
- *die Evaluation* des Pilotprojekts.

2.1 Die Hochschullehrerbefragung

Unser Ansatz, zunächst die Hochschullehrerschaft vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen eine allgemeine Einschätzung von Bedeutung und Relevanz wissenschaftlichen Schreibens in ihrem Lehralltag vornehmen zu lassen, hatte folgende Gründe: Zum einen konnten wir uns nicht auf einschlägige Untersuchungen beziehen, die beispielhaft unser Vorgehen unterstützt hätten, zum anderen bot sich die überschaubare Anzahl an Hochschullehrern an der UniBw Hamburg für eine eigene Befragung besonders erfolgversprechend an. Zum dritten wollten wir die Hochschullehrerschaft auf das Thema aufmerksam machen und sensibilisieren.

In der Befragung interessierten vor allem drei Bereiche:

- (1) Die Häufigkeiten der von den Studenten der Fächer zu verfassenden Textarten, die für einen Studienerfolg relevant werden.
- (2) Die Einschätzung der studentischen Kompetenzen für wissenschaftliches Schreiben und die Rolle der neuen Medien aus Sicht der Hochschullehrer.
- (3) Die Akzeptanz eines außerhalb der Fachcurricula angesiedelten Veranstaltungsangebots „Einführung in wissenschaftliches Schreiben“.

Der Fragebogen² war so kurz wie möglich gehalten, methodisch wenig aufwendig, d. h. mit einigen geschlossenen und offenen Fragen konzipiert. Mit einem Anschreiben wandten wir uns an die Sprecher der Fachbereiche mit der Bitte um Verteilung an die Damen und Herren Kollegen.

² Wir konnten auf einen an der Schreibwerkstatt der Universität Essen entworfenen Fragebogen zurückgreifen (vgl. *Pospiech et al. 1999*), modifizierten und adaptierten ihn für den hier angesprochenen Adressatenkreis der Hochschullehrer an der UniBw Hamburg.

Tabelle 1: Hochschullehrerbefragung „wissenschaftliches Schreiben“

	Elektrotechnik (ET)	Maschinenbau (MB)	Pädagogik und Geschichte (PÄD)	Wirtschaftswissenschaften (WOW)
1. Anzahl Hochschullehrer insgesamt Rücklauf	13 9 (70%)	19 13 (70%)	26 14 (54%)	34 18 (53%)
2. Welche Art von Schreibaufgaben werden in Ihrem Fach hauptsächlich verlangt? („sehr häufig“ = 1 bis „sehr selten“ = 5, Mittelwerte)				
Referate			1,4	1,8
Hausarbeiten			1,9	1,8
Klausuren	2,0	2,1	2,3	1,4
Studienarbeiten	1,7	1,8		2,6
Diplomarbeiten	1,7	2,0	1,7	2,1
Promotionsarbeiten	2,2			
3. Wie beurteilen Sie die Fähigkeit zum wissenschaftlichen Schreiben unter den zur Zeit Studierenden? („sehr häufig“ = 1 bis „sehr schwach“ = 5, Mittelwerte)	3,7	3,7	4,0	3,6
4. Die Schwierigkeiten des wiss. Schreibens haben sich durch die Nutzung der neuen Medien eher verstärkt. („stimme voll zu“ = 1 bis „stimme gar nicht zu“ = 5, Mittelwerte)	3,6	3,4	2,7	2,9
5. Nutzen Sie in Ihrem Arbeitsbereich Handreichungen mit Hinweisen zum wissenschaftlichen Schreiben?				
immer	22%	11%	42%	60%
manchmal	56%	78%	50%	30%
nie	22%	11%	8%	10%
6. Sind die Handreichungen zum wissenschaftlichen Arbeiten für Ihre Studenten verbindlich?				
ja	14%	33%	53%	59%
nein	86%	66%	47%	40%
7. Halten Sie das Angebot von Kompaktkursen/Workshops zum Erlernen von Grundlagen wiss. Schreibens für hilfreich?				
ja	44%	55%	92%	78%
nein	56%	45%	8%	12%

Am workshop haben sich je vier Lehrpersonen der Elektrotechnik und der Pädagogik/Geschichte sowie 25 Lehrpersonen aus den Wirtschaftswissenschaften beteiligt.

Die Ergebnisse:

- (1) Die Rücklaufquote kann man als zufriedenstellend bezeichnen. Es lassen sich also Aussagen treffen, die für die Einstellungen von Hochschullehrern in den Fachbereichen hinreichend verlässlich sind. Mit 70% zurückgesandter Fragebogen haben mehr Hochschullehrer der beiden Ingenieurdisziplinen Elektrotechnik (ET) und Maschinenbau (MB) geantwortet als aus den Fächern der Wirtschaftswissenschaften (WOW mit 53%) und aus den Fächern Pädagogik und Geschichte (Fachbereich PÄD mit 54%).
- (2) Bei welchen Gelegenheiten werden Hochschullehrer am häufigsten in ihrem Lehralltag mit schriftlichen Arbeiten ihrer Studenten konfrontiert? Zu dieser Frage wurden sechs der an der Hochschule gebräuchlichsten Arbeitsformen vorgegeben: Referat, Hausarbeit, Klausur, Diplomarbeit, Studienarbeit und Promotionsarbeit. Dabei wird der Anspruch an diese Leistungen im Einzelnen sicher unterschiedlich gesehen, das Schreibniveau einer Diplomarbeit erfährt eine andere Bewertung als das einer Klausur, doch aus der Bewertung dieser schriftlichen Studienleistungen insgesamt wird sich das Bild von der Leistungsdisposition der Studenten für wissenschaftliches Schreiben in ausreichendem Maße für ein Urteil herausbilden.

Ein Blick in die Tabelle zeigt, dass es bei den Arten wissenschaftlicher Textproduktion zwischen den Ingenieurwissenschaften einerseits und den Geistes- und Wirtschaftswissenschaften andererseits einen entscheidenden Unterschied gibt. Das Abfassen von Referaten und Hausarbeiten ist offensichtlich in den Ingenieurwissenschaften kein gebräuchliches Verfahren studentischen Arbeitens und Lernens. Dort nehmen statt dessen die so genannten Studienarbeiten einen hohen Stellenwert ein, Arbeiten, die gegen Mitte bis Ende des Studiums einen fachspezifisch umfassenderen Anspruch haben als ihn z.B. die Hausarbeit im Rahmen einer Lehrveranstaltung in den anderen Fächern besitzt. Bedeutung erfährt wissenschaftliches Schreiben in den Ingenieurfächern vor allem beim Anfertigen der Diplomarbeiten und, wenn auch etwas abgesetzt, in den Klausuren. Wahrscheinlich steht hier nicht immer die Schriftsprache im Vordergrund. Das Schreiben von Referaten ist in den Geisteswissenschaften das häufigste Medium, in den Wirtschaftswissenschaften sind es häufiger die Klausuren, die wiederum in den Geisteswissenschaften relativ weniger gebräuchlich sind. Dafür haben hier die Diplomarbeiten eine vergleichsweise höhere Bedeutung. In allen akademischen Fächern hat das Abfassen der Diplomarbeit für das Thema wissenschaftli-

ches Schreiben jedoch das höchste Gewicht und die stärkste Aussagekraft für die Einschätzung der Qualität wissenschaftlichen Schreibens.

- (3) Wie schätzen die Hochschullehrer die allgemeine Fähigkeit der Studenten ein, sich schriftlich angemessen ausdrücken zu können (zwischen 1 = sehr gut und 5 = sehr schwach)? Die gemittelten Angaben befinden sich in allen Fächern auf der Negativ-Seite der Skala und reichen von $M = 3,6$ (WOW) und $M = 3,7$ (beide Ingenieurfächer) bis $M = 4,0$ (PÄD). Fast alle Hochschullehrer bekunden damit, dass aus ihrer Sicht die studentische Kompetenz wissenschaftlichen Schreibens, d.h. Texte dem Gegenstand angemessen in wissenschaftlich akzeptabler Art und Weise abzufassen, im Durchschnitt nur als schwach bezeichnet werden kann.

In einer offenen Frage haben wir nach „typischen“ Schreibschwächen gefragt und erhielten ein dementsprechend breites Kaleidoskop von Aussagen. In gekürzter Form geben wir die häufigsten Merkmale wieder:

- aus dem Fachbereich Elektrotechnik
„Orthographie, Spracharmut, Textbrüche, z.T. tendenzieller Analphabetismus“, „Erzählstil in Ich-Form“, „wenig präzise Beschreibung von Sachverhalten“, „grammatische Fehler“, „fehlender roter Faden“, „Unterschätzung des zeitlichen Aufwands“, „Formulierungsschwächen“, „Verwendung von Anglizismen“;
- aus dem Fachbereich Maschinenbau
„Schwächen in strukturierter Darstellung, wenig eigenständige Formulierung, oft zu prosaisch“, „unverständlicher Ausdruck, keine Trennung von Wesentlichem zu Unwesentlichem“, „Struktur, roter Faden“, „Satzaufbau, Stellung der Wörter im Satz“, „Grammatik, Rechtschreibung“, „keine ingenieurmäßige Ausdrucksweise“, „Ausdrücken technischer Sachverhalte“, „stümperhafte Formulierungen“, „schlechter Stil“, „Fehler im logischen Ablauf und unklare Darstellungen“;
- aus dem Fachbereich Pädagogik
„Katastrophale Schwächen in Rechtschreibung und Zeichensetzung“, „schlechte Gliederung, reine Zitatensammlung“, „Schwächen in Grammatik, Orthographie, Zeichensetzung, Ausdruck, Argumentation“, „Syntax und Stil“, „schlichte Wiedergabe einer einzigen Literaturquelle“, „argumentative Bearbeitung eines Problems“, „keine Beachtung von Zitationsregeln“, „Logik im Detail (Satz)“, „unlogische Argumentationsführung, terminologische Schwächen“;
- aus dem Fachbereich Wirtschaftswissenschaften
„unstrukturiert, unverständlich, pseudowissenschaftlich, äußere Form“, „Strukturierung, sprachliche/stilistische Fehler“, „formale und inhaltliche Ordnung“, „Orthographie, Grammatik, Zeichensetzung“, „Lesbarkeit, mangelnder Satzbau und

Ausdruckvariation", „mangelnde Präzision, Stringenz und Analysefähigkeit", „es muss alles besprochen werden: Zitierweise, Literaturliste, Korrekturlesen, Zeichensetzung", „kein roter Faden", „substantivistischer Stil", „keine Strukturierung, Zitierweise, sprachliche Schwächen", „Gedankenordnung, Vokabular, Artikulation", „Aneinanderreihung unverständener Sätze".

- (4) Mit den neuen Medien hat sich in den letzten Jahren ein Instrumentarium entwickelt, das mehr und mehr auch Einfluss nimmt auf die Formen und Gestaltung von Texten in einem umfassenden Sinne (siehe z.B. das Angebot von Diplomarbeiten im Internet). Gesicherte Vor- oder Nachteile dieser Entwicklung für das Studium allgemein und für das wissenschaftliche Schreiben speziell zeichnen sich zwar erst in Umrissen ab, aber von konkreten Erfahrungen und Eindrücken der Hochschullehrer kann man ausgehen. Es gibt wohl kaum noch einen Studenten, der z.B. seine Diplomarbeit nicht auf dem Computer verfasst. Der These, dass sich die Schwierigkeiten wissenschaftlichen Schreibens durch die Nutzung der neuen Medien eher verstärkt haben, stimmen die Hochschullehrer der geistes- und wirtschaftswissenschaftlichen Fächer mehrheitlich zu, die Hochschullehrer der Ingenieurwissenschaften mehrheitlich dagegen nicht. Die Suche nach einer Begründung für dieses Phänomen kann nur hypothetischer Art sein. Die Gründe könnten eventuell mit der unterschiedlichen Struktur und Form wissenschaftlicher Texte zusammenhängen.³
- (5) Fragen wissenschaftlichen Schreibens werden oft auch in den Anleitungen/Handreichungen/Vorgaben zum wissenschaftlichen Arbeiten abgehandelt, die in den Fächern genutzt und/oder von Hochschullehrern ausgegeben bzw. empfohlen werden. Das Spektrum derartiger Anleitungen zum wissenschaftlichen Arbeiten ist bekanntlich groß und reicht von der im Buchhandel erhältlichen Ratgeber-Literatur bis zu selbstgefertigten Manuskripten vor Ort. Dementsprechend breit und verschiedenartig sind auch die Rückmeldungen aus den Fachbereichen. Danach spielen Anleitungen zum wissenschaftlichen Arbeiten in den beiden Ingenieurfachbereichen eher eine untergeordnete Rolle. Stattdessen sind die persönliche Beratung und das Beispiel Vorbildlicher Arbeiten verbreiteter. In den geisteswissenschaftlichen Fächern hängt der Gebrauch von der Einschätzung der Nützlichkeit seitens des einzelnen Hochschullehrers ab, während in den wirtschaftswissenschaftlichen Fächern derartige Anleitungen/

³ Beispielsweise dürfte sich das Erstellen von Konstruktionszeichnungen im Rahmen einer wissenschaftlichen Studienleistung bei den Ingenieuren durch die neuen Möglichkeiten der Elektronik wesentlich vereinfacht haben – ein Grund, die neuen Medien prinzipiell als positiv und effektiv anzusehen. Ein vergleichbarer Vorteil scheint in den anderen Fächergruppen weniger gegeben.

Handreichungen für die Studenten eine prinzipiellere, das Studium begleitende Funktion haben und so auch häufiger einen verbindlichen Charakter in den Fächern annehmen. Man kann also davon ausgehen, dass in den Wirtschaftswissenschaften auch auf die Formalia wissenschaftlichen Schreibens häufiger auf diesem indirekten Weg aufmerksam gemacht wird als in den anderen Fachbereichen.

- (6) Halten die Hochschullehrer ein spezielles Angebot von Kursen/Workshops für Studenten zum Erlernen der Grundlagen wissenschaftlichen Schreibens für sinnvoll und hilfreich oder eher nicht? Die zwischen den Fächern nicht immer übereinstimmende Richtung in den Antworten findet sich auch in der Beantwortung dieser Frage wieder: Die Hochschullehrer der Ingenieurdisziplinen sind in der Befürwortung eines Angebots zurückhaltender als die der anderen zwei Fachbereiche, und zwar mehrheitlich aus der Befürchtung heraus, Studenten könnten bei dem ohnehin schon engen Stundenplan noch weiter belastet werden. Während sich Zustimmung und Ablehnung bei den Ingenieuren ungefähr die Waage halten, findet sich in den beiden geistes- und wirtschaftswissenschaftlichen Fächern kaum ein Hochschullehrer, der ein Kursangebot nicht begrüßen würde.

2.2 Zum Zustandekommen der Veranstaltung „Grundlagen des wissenschaftlichen Schreibens“

Wir beziehen uns auf die Schreibwerkstatt der Universität Essen als Anbieter von Workshops, weil sie unter anderem über große Erfahrung im Abhalten von Kompaktkursen verfügt, die mit den zeitlichen Restriktionen an der UniBw Hamburg gut vereinbar sind.

Bis zur Vergabe eines Lehrauftrags an die externen Dozenten der Essener Schreibwerkstatt galt es einige Hürden zu überwinden. Sie waren formaler und organisatorischer Art. Als gravierendes Problem stellte sich heraus, dass Lehraufträge nur von den Fachbereichen verantwortet und genehmigt werden. Ansprechpartner des ZHQ für die Beantragung des Lehrauftrags war der Präsident der UniBw Hamburg, der – von den Ergebnissen der Hochschullehrerbefragung informiert – das Anliegen wohlwollend unterstützte und das nicht alltägliche Vorhaben mit den Sprechern der Fachbereiche in einer der regelmäßig stattfindenden Sprechersitzungen ausführlich verhandelte. Es wurde folgende Entscheidung getroffen: Voraussetzung für die Teilnahme an einem Kurs sollte ein Eigenbeitrag der Studenten von je 25,– Euro sein, um so die entstehenden Kosten für die Universität (Gastvortragsvergütung, Anreise, Unterbringung) in einem überschaubaren Rahmen zu halten. Die Beteiligung der Fachbereiche für eine verbleibende Restfinanzierung sollte dann anteilig der studentischen Teilnahme an der Veranstaltung erfolgen.

Bei der Benachrichtigung der Studenten erhielten wir von zwei Seiten Unterstützung: Der militärische Studentenbereich an der Universität hat die Ankündigung der Veranstaltung an seinen zentralen Hinweistafeln angebracht und die Bereitschaft der Studenten eruiert, sich mit einem finanziellen Eigenbetrag zu beteiligen. Der studentische Konvent engagierte sich in der ‚heißen‘ Phase der Werbung für die Veranstaltung, indem er per Aushang und e-mail auf diese Möglichkeit einer studentischen Fortbildung aufmerksam machte. Infolgedessen konnten mit 33 Studenten zwei ganztägige und voneinander unabhängige Kurse (Freitag/Samstag) „Grundlagen des wissenschaftlichen Schreibens“ durchgeführt werden.

Die Zusammensetzung der Gruppen war nicht gleichmäßig über die Fachbereiche verteilt. Aus den Fachbereichen Elektrotechnik und Pädagogik nahmen jeweils vier Studenten teil, alle anderen kamen aus dem Fachbereich Wirtschafts- und Organisationswissenschaften. Die Gründe für diese Ungleichverteilung sind letztlich nicht bekannt. Als ausgewiesene Dozenten wurden Ulrike Pospiech, Leiterin der Schreibwerkstatt der Universität Essen, und Axel Bitterlich, Koautor einschlägiger Ratgeberliteratur (vgl. *Bünting et al. 1996* und *2000*), für die Veranstaltungen gewonnen. Sie führten die Workshops in Form eines Team-Teachings durch.

2.3 Die Veranstaltungen und ihre Evaluation

Am Freitagkurs nahmen 20 Studenten, an der Samstagveranstaltung 13 Studenten teil. Die meisten Teilnehmer befanden sich im 5. Trimester, sieben im 8. Trimester und nur zwei Studenten im 2. Trimester. Das bedeutet, dass die Teilnehmer bereits über persönliche Erfahrungen mit wissenschaftlichem Schreiben verfügten und entsprechend sensibilisiert für das Thema waren. Beispielsweise gab es unter ihnen nur wenige, die noch keine Hausarbeit geschrieben hatten, andererseits aber andere, die Erfahrungen mit bis zu acht Hausarbeiten aufzuweisen hatten.

Zu Beginn der Veranstaltungen wurde ein bewährter Eingangsfragebogen der Schreibwerkstatt Essen zur Evaluation ausgegeben, der mit vorwiegend offenen Fragen auf drei Bereiche ausgerichtet war: die persönlichen Schwierigkeiten beim Schreiben im Studium, die Erwartungen an die Veranstaltung und das Bilden einer Rangfolge von neun vorgegebenen Schreibthemen hinsichtlich ihrer Bedeutung. Die Veranstaltungen selbst wurden am Ende auf ihren Erfolg hin überprüft, z. B. mit Fragen nach der Erfüllung der Erwartungen, nach der Didaktik, nach dem Lernerfolg usw. Mit beiden Evaluationsverfahren erhielten wir eine Fülle weiterer Informationen, diesmal aus der Sicht von Studenten.

- Wo liegen die persönlichen Schwierigkeiten beim Schreiben?

Die studentischen Antworten wurden systematisiert und nach ihrer Häufigkeit in Rangfolge gebracht. Im Vordergrund stehen offensichtlich Probleme mit „*Aufbau und Gliederung*“ von umfangreicheren schriftlichen Arbeiten, z.B. den Diplomarbeiten; eng damit verbunden sind die Regeln des Zitierens. Neben diesen mehr formalen Schwierigkeiten besteht in ähnlich hoher Ausprägung ein Schreibproblem sozusagen höherer Ordnung, die „*Umwandlung von Quellenmaterial*“ in eine eigene Textsprache, d.h. die Umsetzung rezipierter Fachliteratur in einen „*eigenständigen Argumentationsstil*“. In Variation in den Antworten findet sich diese Unsicherheit immer wieder: „Wie steige ich in eine Arbeit ein, wie ist mein erstes Wort, wie halte ich einen roten Faden bei, wie vermeide ich Imitation, was ist wesentlich, was nicht?“ Unsicherheiten in Rechtschreibung, Zeichensetzung, in der Art, sich auszudrücken und zu formulieren, werden in den Aufzählungen als konkrete Schwierigkeiten nicht ausgelassen. Es zeigt sich also, dass die Studenten ein Bewusstsein ihrer spezifischen Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben haben, das mit den Einschätzungen der Hochschullehrer korrespondiert.

- Die Erwartungen an die Veranstaltung

Es ist naheliegend, dass die Erwartungen unmittelbar an die geschilderten Schwierigkeiten gebunden sind („Hilfe bei der Abstellung meiner Probleme“), die Angaben gehen jedoch mehrheitlich in eine andere Richtung. Es scheint den Teilnehmern bewusst zu sein, dass die jeweiligen persönlichen Schwierigkeiten einzeln angesichts der Größe der Gruppe und der Kürze der Veranstaltung nicht bearbeitet werden können. Die Erwartungen zielen mehr auf die bestehenden Regeln wissenschaftlichen Schreibens, wie Basiswissen für Stil, Form, Gliederung, Aufbau, Zitieren, Literaturrecherche u.ä. Erwartet werden hier Tipps, Anregungen, Tricks, Hinweise für das Vermeiden typischer Fehler usw. Das immer wieder genannte Anwendungsgebiet ist für eine Mehrzahl der Teilnehmer die bevorstehende Diplomarbeit.

- Rangfolge der Schreibthemen

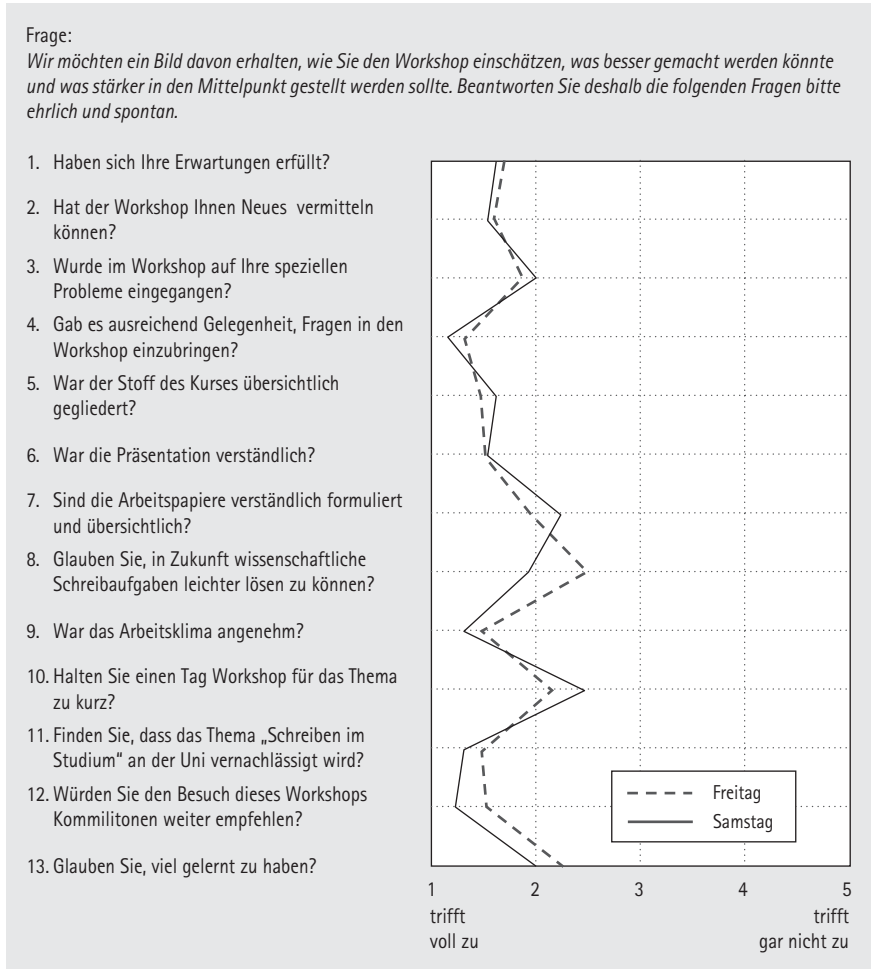
Neben diesen frei formulierten Antworten gab es einen vorgegebenen Katalog von insgesamt neun Themen im Kontext wissenschaftlichen Schreibens. Je nach Bedeutungszumessung sollte eine Rangfolge genannt werden. In beiden Gruppen ergab sich übereinstimmend und deutlich, zwischen „ist wichtig“ und „ist weniger wichtig“ getrennt, folgendes Muster: Das Thema „Argumentation und Textgliederung“ ist das am häufigsten genannte; hier erscheint Hilfestellung am dringendsten, gefolgt von „Vom Lesen zum Schreiben“ und „Die Sprache einer wissenschaftlichen Arbeit“. Mit diesen Themen tauchen die oben bei den persönlichen Schwierigkeiten beschriebenen Pro-

bleme wieder auf und werden mit der Fokussierung auf die hier an vorderer Stelle und damit als besonders wichtig erachteten Themen noch einmal betont. Interessant ist dabei außerdem, dass die Behandlung dieser Themen in der Veranstaltung selbst nicht favorisiert wurde. Die Teilnehmer haben wohlweislich unterschieden: Mehr als das Erlernen der in den universitären Fächern üblichen Standards für wissenschaftliches Schreiben kann in einem eintägigen einführenden Kurs nicht erwartet werden, dennoch liegen die eigentlichen Schwierigkeiten in der individuellen Schreibauseinandersetzung zwischen vorgegebenem Thema, vorfindlicher Literatur und persönlicher Schreibkompetenz, also darin, diese Variablen in einen eigenständig anspruchsvollen Text umzusetzen. Die erforderlichen Formalia sind dafür nur eine hinreichende Voraussetzung, die es allerdings zu kennen gilt. Am Ende der Rangskala im Sinne von „weniger wichtig“ werden das „Bibliographieren“, das Erlernen eines „sinnvollen PC-Einsatzes“ und an letzter Stelle das „Vorbereiten von Referaten“ genannt. Schreibkompetenzen zum Erstellen von Referaten werden danach eher selten abgefordert. Interessanter in diesem Zusammenhang ist jedoch die nachrangige Zuordnung des PC. Er bleibt, obwohl tagtäglich zum Schreiben genutzt, aus Sicht der Studenten ein technisches Hilfsmittel, das in der konkreten Schreibproduktion, Kreation und Gestaltung einen nachrangigen Stellenwert einnimmt.

- Der Rückmeldefragebogen

Der Rückmeldefragebogen enthielt 13 geschlossene Fragen, zu denen auf einer 5er-Skala (1=trifft voll zu bis 5=trifft gar nicht zu) Stellung bezogen werden sollte. Hinzu kamen drei Fragen zur weiteren Konkretisierung, die aber keine prinzipiell neuen Informationen erbrachten. Die gemittelten Ergebnisse ergaben im Einzelnen:

Abbildung 1: Evaluation des Workshops Grundlagen wissenschaftlichen Schreibens



Die Urteile beider Gruppen waren im Prinzip sehr ähnlich und fielen insgesamt außerordentlich positiv aus: Nach Meinung der Teilnehmer haben sich die Erwartungen erfüllt, es wurde Neues vermittelt und Neues gelernt, waren Didaktik, Arbeitsklima und die Formen der Präsentation überzeugend, und wird man künftig Schreibprobleme etwas leichter lösen können. Der Nutzen aus den Veranstaltungen war so groß, dass eine Teilnahme an der Veranstaltung anderen Kommilitonen unbedingt weiter zu empfehlen ist. Als bedenkenwerter Hinweis kann gelten – dies ergaben gerade die freien Antworten –,

dass eine eintägige Einführung allgemein als zu kurz angesehen wird; die an anderer Stelle aufgeführten „eigentlichen“ und komplexeren Schreibschwierigkeiten können in einem Veranstaltungstyp dieser Art in aller Konsequenz nicht hinreichend behandelt werden. Dies sollte aber zu weiteren Überlegungen hinsichtlich zusätzlicher Unterstützungsmaßnahmen für wissenschaftliches Schreiben führen, denn ein Grundsatz ist sicher auch richtig: Schreiben lernt man durch Schreiben. Aber wer leistet dabei wo, wann und wie ein begleitendes professionelles Coaching? Wer bietet ggf. auch Angebote, mit denen sich die erkannten formalen Schwierigkeiten, z. B. die Rechtschreibung betreffend, effektiv angehen lassen?

3 Zusammenfassung und Ausblick

Das Thema wissenschaftliches Schreiben erfährt an den deutschen Universitäten im Zusammenhang mit Qualitätssicherung, Verkürzung der Studienzeiten und Senkung der Abbruchquoten eine immer größere Bedeutung. Wissenschaftliches Schreiben wird als eine entscheidende und spezielle Studienqualifikation erkannt, die nicht per se präsent und mit der Hochschulreife erworben ist, sondern mit bestimmten Regeln und Techniken verbunden ist, die erlernt werden müssen (vgl. *Hartung 1999*). In einer repräsentativen Befragung der Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer der vier Fachbereiche der UniBw Hamburg wurde dieser Eindruck allgemeiner und spezifischer Kompetenzschwächen für wissenschaftliches Schreiben eindrücklich bestätigt. Es sieht so aus, als könnte in den Ingenieurwissenschaften vor dem Hintergrund einer graduell anderen Schreibkultur dieser studentische Mangel einigermaßen kompensiert werden. Für die geistes- und wirtschaftswissenschaftlichen Fächer gilt dies allerdings weit weniger. In Folge plädieren weniger Hochschullehrer der Ingenieurwissenschaften für Unterstützungskurse für wissenschaftliches Schreiben, die Hochschullehrer der anderen Fächer versprechen sich aber eine gezielte Weiterqualifizierung der Studenten, die sie in ihrem Lehralltag entscheidend entlasten könnte.

Mit der Unterstützung des Präsidenten, der Sprecher der Fachbereiche, des Studentenbereichs, des studentischen Konvents und der Verwaltung der Universität konnten an zwei Wochenendtagen im Februar 2002 zwei Veranstaltungen „Grundlagen wissenschaftlichen Schreibens“ abgehalten werden. Teilnehmer waren 33 Studenten aus drei Fachbereichen, ca. 80% von ihnen kamen aus dem Fachbereich Wirtschaftswissenschaften.

Die Evaluation der Veranstaltungen ergab, dass die Schwierigkeiten der studentischen Teilnehmer mit wissenschaftlichem Schreiben zwar auch in mangelnden Kenntnissen der

grundlegenden Regeln und formalen Vorgehensweisen liegen, die eigentlichen Schwierigkeiten sich aber auf einer sozusagen höheren Stufe schriftlichen Arbeitens ergeben, wenn, auf das Arbeitsthema bezogen, die jeweilige Themenstellung oder der eigene Untersuchungsansatz zusammen mit der Literaturrecherche in einen eigenständigen und schlüssigen Text umgesetzt werden soll. Das Erlernen der Regeln und formalen Abläufe wissenschaftlichen Schreibens in speziellen Kursen kann dabei lediglich hilfreiche Voraussetzung für das Initiieren und Erleichtern des Schreibprozesses sein, der kognitive Prozess des Denkens und Schreibens selbst hat eine andere Qualität. Diese Voraussetzung wurde, so sagen die Teilnehmer übereinstimmend, mit den Veranstaltungen in hohem Maß erfüllt. Die Workshops haben neue Perspektiven für ihre anstehenden Schreibenforderungen eröffnet.

Der Pilotversuch insgesamt hat damit auch neue Perspektiven für die Bedeutung wissenschaftlichen Schreibens an der UniBw Hamburg als eines entscheidenden Elements der Qualitätssicherung aufgezeigt. Dies zeigt sich auch im hohen Grad der Übereinstimmung zwischen den von den Hochschullehrern berichteten Schwächen der Studenten beim wissenschaftlichen Schreiben und der Selbsteinschätzung, die die Teilnehmer der Workshops von ihren Schwierigkeiten geben. Dennoch sollte Qualitätssicherung nicht nur im Hinblick auf Defizite verstanden werden. Auch Studenten mit vergleichsweise guten Schreibleistungen können profitieren. Es ist ohnehin zu fragen, ob mit dem Angebot der zwei Schreibworkshops im Pilotprojekt nicht gerade eine Auswahl von tendenziell eher stärkeren Studenten angesprochen wurde, solchen nämlich, die ein Problembewusstsein haben und bereit sind, freiwillig und in ihrer Freizeit eine Zusatzveranstaltung zu besuchen. Es wäre also für eine geplante zweite Staffel der Schreibworkshops zu überlegen, wie das Potenzial dieser Studenten über den Besuch dieses einen Workshops hinaus genutzt werden kann. Ein Ansatz könnte darin bestehen, die Teilnehmer der Workshops weiter zu befähigen, sich gegenseitig im Prozess der Entstehung ihrer schriftlichen Arbeiten zu unterstützen. Bestenfalls wäre damit die Kluft zwischen einer Einführungsveranstaltung und den alltäglichen Schreibenforderungen im Studium zu schließen. Ein entsprechender Ansatz wird in der amerikanischen Schreibpädagogik als „Peer Writing Tutoring“ seit Anfang der achtziger Jahre sehr erfolgreich praktiziert (vgl. *Bruffee 1993*).⁴ Es wäre zu prüfen, inwiefern er sich

⁴ Am Schreiblabor der Universität Bielefeld fand im Frühsommer 2002 ein Workshop zum Peer Writing Tutoring mit amerikanischen Experten statt, der dem praktischen Kennenlernen dieses Ansatzes diene. In der Folge hat sich die Arbeitsgruppe „Peer-Tutoring für das wissenschaftliche Schreiben“ mit sechs Vertreter(innen) deutscher Hochschulen gebildet, darunter die Mitautorin des vorliegenden Berichts, die das Peer Writing Tutoring in ihren jeweiligen Arbeitskontexten erproben und über die diesbezüglichen Erfahrungen im Sinne der Adaption des Verfahrens an deutschen Hochschulen berichten wollen.

an der UniBw Hamburg mit dem Konzept des Kleingruppenlernens und der studentischen Tutoren in Verbindung bringen ließe. Von diesem Ansatz versprechen wir uns eine Verstärkung der positiven Impulse, von denen die Teilnehmer der Schreibworkshops berichtet haben. Wie auch immer, das Thema „wissenschaftliches Schreiben“, so hat der Pilotversuch ergeben, erweist sich als ein bedeutsamer und weiterführender Ansatz für die Bemühungen um eine effektive Qualitäts- und Erfolgssteigerung an der UniBw Hamburg. Die Verhandlungen für eine Fortsetzung und eine eventuelle Etablierung von Veranstaltungen wissenschaftlichen Schreibens sind inzwischen fortgeführt worden. Die Fachbereiche mit Ausnahme der Elektrotechnik befürworten ausdrücklich weitere Lehrangebote/Workshops. Die Chancen, dass aus dem Pilotprojekt ein erfolgreiches Reformelement für Lehrende und Lernende im Studienalltag der Universität der Bundeswehr Hamburg erwächst, stehen also gut.

Literatur

Bonnemann, A. (1996): Über den Umgang mit Hochschulreform: Das Beispiel der Universität der Bundeswehr Hamburg. In: Vorgänge. Zeitschrift für Bürgerrechte und Gesellschaftspolitik. 133/1996, Heft 1, S. 88–104

Bonnemann, A. (2001): Kurzbericht: Arbeitstagung "Wissenschaftliches und berufsbezogenes Schreiben" am 28. und 29. September 2000 an der UniBw Hamburg. Universität der Bundeswehr Hamburg: Zentrum für Hochschulforschung und Qualitätssicherung, siehe <http://www.unibw-hamburg.de/ZHQ/frames.htm> bei „Untersuchungsprojekte und Publikationen“

Bruffee, K. (1993): A Short Course in Writing. Composition, Collaborative Learning and Constructive Reading. Forth Edition. New York, NY

Bruns, R.; Riedel, S.; Steiger, S. (2001): Richtlinie für das Anfertigen von Studien- und Diplomarbeiten. Tipps zum Schreiben einer wissenschaftlichen Arbeit und Vorgaben für die Form und Gestaltung. Hamburg: Universität der Bundeswehr Hamburg, Fachbereich Maschinenbau

Bünting, K.-D.; Bitterlich, A.; Pospiech, U. (1996): Schreiben im Studium. Ein Trainingsprogramm. Mit einem Beitrag von Gabriela Ruhmann. Berlin

Bünting, K.-D.; Bitterlich, A.; Pospiech, U. (2000): Schreiben im Studium: mit Erfolg. Ein Leitfaden. Berlin

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (1998): Studierendensurvey WS 1997/98, Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Konstanz. Bonn

Dittmann, J. et al. (2002): Schreibprobleme im Studium Eine empirische Untersuchung. Manuskript. Freiburg: Albrecht-Ludwigs-Universität, Deutsches Seminar

Ehlich, K.; Steets, A.; Traunspurger, I. (2000): Schreiben für die Hochschule. Eine annotierte Bibliographie (=Textproduktion und Medium, Bd. 4) Frankfurt/M.

Hartung, M. (1998): „The Quintilianic ideal or anything like it“. Zur Ubiquität der Rhetorik in der amerikanischen Schreibpädagogik. In: Wirkendes Wort 1/1998, S. 123–147

Hartung, M. (1999): Schreibprobleme als Chance. Überlegungen im Anschluss an die Fachtagung „Didaktik des Schreibens an der Hochschule“ vom 05. bis 07. Juni 1997 in Erfurt. In: OBST (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie) 59/1999, S. 127–149

Holtkamp, R.; Koller, P.; Minks, K.-H. (2000): Hochschulabsolventen auf dem Weg in den Beruf. Eine Untersuchung des Berufsübergangs der Absolventenkohorten 1989, 1993 und 1997 (Hochschul-Informationssystem, Band 143). Hannover

Kruse, O.; Jakobs, E.-M.; Ruhmann, G. (Hrsg.) (1999): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied

Pospiech, U.; Bitterlich, A. (1999): Anforderungen an Konzepte wissenschaftlicher Schreibberatung. Vortrag, gehalten am 04.06.1999 bei der Tagung „Schreiben an der Hochschule. Neue Lehr- und Lernformen.“, veranstaltet vom Schreibzentrum am Germanistischen Institut der Ruhr-Universität Bochum

Pospiech, U. (2001): Bewußter formulieren: Wie grammatische Kategorien bei der Textproduktion helfen können. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 1/2001, S. 68–83

Steets, A. (2001): Wie wichtig ist wissenschaftliches Schreiben in der Hochschule? Einschätzungen und Ansichten von Lehrenden. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 27/2001, S. 209–226

Werder, L. v.; Schulte-Steinicke, B.; Riffel, T.; Ludas, H. (2001): Wissenschaftliches Schreiben an der ASFH. Ergebnisse einer empirischen Umfrage vom Sommer-Semester 2001. Vorabdruck. Berlin: Alice-Salomon-Fachhochschule

Anschrift der Verfasser:

Dr. phil. Arwed Bonnemann
Zentrum für Hochschulforschung und
Qualitätssicherung
Universität der Bundeswehr Hamburg
Postfach 70 08 22
20043 Hamburg

Marion Hartung M.A./USA
Zentrum für Hochschulforschung und
Qualitätssicherung
Universität der Bundeswehr Hamburg
Postfach 70 08 22
20043 Hamburg

Berufsorientierungen von Absolventen der Betriebswirtschaft (FH) – abhängig von den Regionen und der Lehrkultur?

Irene Lischka

Hochschulabsolventen der Betriebswirtschaft haben bislang und allen Prognosen nach auch künftig gute Arbeitsmarktchancen. Diese Aussicht prägt bei ihnen häufiger als in anderen Studienfächern bereits die Studienentscheidung. Vor diesem Hintergrund wurde im Rahmen einer Fallstudie untersucht, inwieweit sich die Orientierungen von Absolventen der Betriebswirtschaft (FH) im Hinblick auf den Übergang in den Beruf trotzdem in Abhängigkeit vom wirtschaftlich-sozialen Umfeld der Hochschulen unterscheiden bzw. durch sie geprägt werden. Auffallend sind die Gemeinsamkeiten an beiden Hochschulstandorten wie die berufliche Zuversicht, die hohen Ansprüche an das soziale Klima der künftigen beruflichen Tätigkeit sowie die Zufriedenheit mit dem Studium, dabei insbesondere der enge Kontakt zu den Lehrenden. In einer weiteren Untersuchungsphase soll der Einfluss für die Etablierung auf dem Arbeitsmarkt geprüft werden.

1 Theoretischer Bezugsrahmen

Theoretisch ausgerichtet ist die gesamte Untersuchung an dem Pfadmodell, das die beruflichen Orientierungen und die berufliche Situation von Hochschulabsolventen mehrere Jahre nach Studienabschluss in Abhängigkeit von den bei Studienabschluss vorhandenen beruflichen Orientierungen als Dreiecksbeziehung beschreibt (*Teichler/Schomburg 1998, S. 154*).

Die Zusammenhänge zwischen den beruflichen Orientierungen bei Studienabschluss und der späteren beruflichen Situation begründen die *Selektionshypothese*. Sie geht davon aus, dass es den Absolventen in Abhängigkeit von den individuell unterschiedlichen Prioritäten mehrheitlich gelingt, solche beruflichen Tätigkeiten zu übernehmen, die ihren Orientierungen bei Studienabschluss entsprechen. Die *Stabilitätshypothese* im Rahmen des Pfadmodells beschreibt die relative Stabilität grundlegender beruflicher Orientierungen auch noch nach längerer beruflicher Tätigkeit. Dem ist entgegenzusetzen, dass andererseits Einflüsse der Arbeits- und Berufssituation auf solche Einstellungen nachgewiesen wurden. Das relativiert die Stabilitätshypothese und begründet die *Sozialisationshypothese*, die den Einfluss konkreter Arbeitsbedingungen und -anforderungen auf

die Veränderungen beruflicher Orientierungen markiert. *Teichler/Schomburg* stellen die Stabilitätshypothese nicht gegen die Sozialisationshypothese, sondern verweisen auf deren konkurrierende Wirkung auf spätere berufliche Orientierungen.

Die Untersuchung, von der hier nur auf einzelne Befunde der ersten Phasen verwiesen wird, ist insgesamt darauf angelegt, insbesondere die Stabilitätshypothese zu prüfen. Ausgehend von den rund ein Semester vor Studienabschluss ermittelten beruflichen Orientierungen sollen diese zu späteren Zeitpunkten im Sinne einer Paneluntersuchung erneut erhoben und verglichen werden. Ausgegangen wurde von der Annahme, dass die an den beiden Hochschulen (je eine in Niedersachsen und in Sachsen-Anhalt) ermittelten Berufsorientierungen primär aus der überregionalen Arbeitsmarktlage und nur leicht in Abhängigkeit von den differenzierten regionalen Arbeitsmarktbedingungen und damit einhergehenden Unterschieden beim Zugang zu den Hochschulen resultieren (siehe Abschnitt 3). Dabei wird berücksichtigt, dass frühere Hypothesen, die einen hohen Einfluss der absolvierten Hochschule auf den Berufsübergang ansetzten, nicht bestätigt wurden. Das gilt für die Absolventen wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge sogar in noch höherem Maße als für die anderer Studiengänge (*Teichler/Schomburg 1998, S. 161*) und bekräftigt damit auch unter diesem Gesichtspunkt die Anlage der vorliegenden Fallstudie im Bereich der Wirtschaftswissenschaften. Ausgehend davon erwarteten wir ebenfalls nur leichte Unterschiede zwischen den Hochschulen.

In den neunziger Jahren rankten sich die in Deutschland erstellten Absolventenstudien vor allem um die Themenkreise Beschäftigung versus Arbeitslosigkeit, Adäquanz und Nichtadäquanz der Beschäftigung, Verlauf des Berufsübergangs, Stellenwert sozio-biografischer Voraussetzungen für den Übergang, Gleichheit versus Ungleichheit nach Fachrichtungen und Hochschularten sowie Stellenwert curricularer Aspekte für den Übergang (*Teichler 2000*). Die vorliegende Fallstudie greift diese Themenkreise teilweise auf und verbindet sie mit der Frage nach der Bedeutung der sozio-geografischen Herkunft für den Berufsübergang. Sozio-geografische Relevanz wird dabei an den Merkmalen der wirtschaftlich-sozialen Situation an den Hochschulstandorten und damit in deren Einzugsgebiet und primärem „Auszugsgebiet“ festgemacht. Als primäres Auszugsgebiet seien die angestrebten Arbeitsorte zu verstehen, die vorrangig in der Nähe der Heimat- bzw. der Hochschulorte liegen (*Burkhardt 2000, S. 60*).

Bestandteil sämtlicher Absolventenuntersuchungen waren und sind auch retrospektive Bewertungen des Studiums. Angelegt damit sind Hinterfragungen eines möglichen Zusammenhangs mit den beruflichen Orientierungen. Insbesondere die Nützlichkeit einzel-

ner Lehr- und Lernformen, wie Praktika und Spezialisierungsangebote, sowie die Breite der Studienangebote sind hierfür von Relevanz.

Bislang liegen vergleichsweise wenige Befunde über mögliche Zusammenhänge zwischen den individuellen Bewertungen des Studiums und den beruflichen Entwicklungen vor. Zur Nützlichkeit des Studiums bzw. seiner einzelnen Bestandteile für die berufliche Tätigkeit bestehen dagegen empirische Erfahrungen. Sie lassen bedingt Rückschlüsse auf deren Einfluss für bestimmte Berufskarrieren zu. Wirtschaftswissenschaftler, die während des Studiums einerseits in vielfacher Hinsicht karriereorientierter sind als Studierende anderer Fachrichtungen (*Bargel/Ramm/Multrus 2001, S. 72*), bescheinigen ihrem Studium vor dem Hintergrund bereits gesammelter beruflicher Erfahrungen retrospektiv andererseits aber einen höheren persönlichkeitsbildenden Wert als andere Absolventen (*Teichler/Schomburg 1998, S. 158*).

Bezug nehmen die Untersuchungen im weitesten Sinne auch auf die Transformationsforschung. Der Strukturwandel der neuen Bundesländer zeigt, dass die Modernisierungsziele nicht im erwarteten Umfang erreicht wurden. Die Entwicklung der objektiven Lebensbedingungen folgt dabei bis Mitte der neunziger Jahre noch eher dem Trend der Modernisierung als die der subjektiven Befindlichkeiten (*Zapf/Habich 1996, S. 15*). Untersuchungen zum Berufsübergang einzelner direkt von der Wende betroffener Kohorten nehmen Bezug auf die Hypothese der nachholenden Modernisierung (*Sackmann/Weymann/Wingens 2000*). Einschätzungen und Wertungen von Hochschulabsolventen mehr als ein Jahrzehnt später – wie in der vorliegende Fallstudie – drücken jedoch ein subjektives Befinden aus, das in erster Linie von den nunmehr stabilen Lebensverhältnissen auf relativ geringem Niveau und nur noch marginal vom Transformationsprozess geprägt sein dürfte. Untersuchungen zu Langzeitwirkungen einer unter DDR-Bedingungen erfahrenen Sozialisation bestätigen, dass sich vor allem die aktuelle wirtschaftliche Situation entscheidend für den Fortbestand bzw. die Veränderung von sozialen Haltungen und Einstellungen erweist (*Förster 2000*).

2 Anlage der Untersuchung

Die Untersuchung erfolgt in vier Phasen. Abgeschlossen sind die ersten beiden Phasen, deren Ziel in der Analyse der beruflichen Orientierungen der angehenden Hochschulabsolventen rund ein Semester vor Studienabschluss (Beginn der Diplomphase) vor dem Hintergrund einzelner Aspekte hochschulischer Qualität, der Studienentscheidung sowie der regionalen Arbeitsmarktlage bestand. Mit dem Beginn der Untersuchung vor Stu-

dienabschluss und dem Bezug zur Studienentscheidung unterscheidet sich diese Fallstudie von der Vielzahl repräsentativer Absolventenuntersuchungen, mit denen grundsätzliche Tendenzen des Berufsübergangs erkundet wurden (*Minks 1992, 1996; Minks/Bathke 1992, 1993, 1995; Minks/Filaretow 1993, 1995; Teichler/Schomburg/Winkler 1992*).

Die empirische Untersuchung bezieht sich auf zwei Fachhochschulen im Studiengang Betriebswirtschaft (BWL). Die Entscheidung für betriebswirtschaftliche Studiengänge an Fachhochschulen berücksichtigt die deutschlandweite studienfachspezifisch gute Stellsituation (*Minks 1992, S. 55; Gleiser 1999, S. 28; Block/Suska/Reinhardt 2000, S. 56*). Unter Berücksichtigung vergleichbarer Profile und Größen der beiden Hochschulen und Orte wurde je eine Fachhochschule in Niedersachsen und Sachsen-Anhalt ausgewählt. Während die Arbeitslosenquote in Sachsen-Anhalt bei 20,8% und in der gewählten Hochschulregion bei rd. 24% liegt (*Bach/Gommlich/Otto 2001, S. 16*), beträgt sie in Niedersachsen rd. 7,6% bzw. in der Hochschulregion 8,7% (*www.arbeitsamt.de/service*). Unterschiedlich dürfte aber nicht nur die wirtschaftliche Situation im Umfeld der beiden Standorte sein, sondern auch die Prägung der Studierenden durch das historisch gewachsene unterschiedliche soziale Umfeld. Darauf verweisen u. a. die trotz tendenzieller Annäherung noch immer zu registrierenden leichten Unterschiede der Studienstrategien (*Bargel/Ramm/Multrus 2001*), der verfügbaren Einnahmen, Freizeitaktivitäten, Verkehrsmittelnutzung, des zeitlichen Aufwands für Studium, Freizeit und Anderes mehr (*Schnitzer/Isserstedt/Middendorff 2001*).

Die schriftliche Befragung am Ende des 7. Semesters der Regelstudienzeit wurde während einer Seminarveranstaltung durchgeführt, was den Vorteil des relativ hohen Rücklaufs an beiden Standorten von ca. 70% hatte. Damit wurden 50 Studierende erfasst, je Fachhochschule 24 bzw. 26. Das waren 26 Frauen (52%) und 24 Männer (48%). Zwischen den Hochschulen bestehen keine Unterschiede hinsichtlich der Geschlechterstruktur der Befragten.

Die Studentinnen waren erwartungsgemäß jünger als ihre männlichen Kommilitonen: 35% von ihnen waren in der Altersgruppe der 21- und 22-Jährigen, von den Männern betraf das nur 8%. Die Mehrheit der Männer (42%) war 26 und 27 Jahre alt. Auffallend sind die Altersunterschiede zwischen beiden Hochschulen. Die Befragten in Sachsen-Anhalt waren durchschnittlich rd. 23,5 Jahre, die in Niedersachsen rd. 26,5 Jahre alt. Das dürfte bedingt sein durch die bis dato abweichenden Schulzeiten (12 bzw. 13 Schuljahre), aber auch durch unterschiedliche Lebensmuster. Die Mehrheit der Befragten (78%) besaß die allgemeine Hochschulreife, deutlich mehr als der Bundesdurchschnitt an

Fachhochschulen mit 55% (Lewin/Heublein/Schreiber/Sommer 1999, S. 8). In Sachsen-Anhalt war dieser Anteil mit 92% zudem wesentlich höher als in Niedersachsen mit 63%. Darin spiegelt sich die unterschiedliche Struktur der hochschulvorbereitenden Bildungswege in beiden Bundesländern bzw. Landesteilen wider.

Abweichungen zeigen sich auch hinsichtlich der Erwerbstätigkeit. Während des gesamten Studiums jobben 38% der niedersächsischen, aber nur 21% der sachsen-anhaltinischen Studierenden. Dieses Gefälle lässt sich mit dem unterschiedlichen Alter der Studierenden, den damit in Verbindung stehenden abweichenden Lebensstilen sowie den Unterschieden der regionalen Arbeitsmarktbedingungen erklären.

Auch diese Untersuchung bestätigte die Bedeutung der Fachhochschulen für den Hochschulzugang aus der unmittelbaren Region. 62% studieren in dem Bundesland, in dem sie auch ihre Studienberechtigung erwarben, in Sachsen-Anhalt 65% gegenüber 58% in Niedersachsen.

3 Berufsorientierungen und Hochschulen

Die Berufsorientierungen der angehenden Absolventen wurden überprüft unter Bezugnahme auf die untersuchungsleitenden Hypothesen, dass

- einzelne Gründe der Studienwahl, wie die besonders starke Orientierung an Arbeitsmarkt- oder Verdienstchancen, auch noch am Ende des Studiums die antizipierten Übergänge in den Beruf prägen und
- die individuellen Berufsorientierungen und Einschätzungen zur Berufsperspektive primär von der gesamten Arbeitslage für Betriebswirtschaftler und nur marginal von der regionalen Arbeitsmarktlage geprägt werden.

3.1 Orientierungen bei Studienbeginn

Vor diesem Hintergrund interessierte die Grundlage der Studienentscheidung in retrospektiver Wahrnehmung, wohl wissend, dass eine solche Einschätzung die tatsächlichen Positionen zum Entscheidungszeitpunkt nur bedingt widerspiegelt. Tendenziell muss mit einer Überlagerung retrospektiver Betrachtungen durch aktuelle Positionen gerechnet werden. Die ermittelten Befunde stützen diese Annahme. In Ansatz gebracht wurde, dass sich in den neunziger Jahren die Gründe der Studienentscheidung zwischen alten und neuen Bundesländern deutlich unterschieden. Gute Aussichten auf einen sicheren Ar-

beitsplatz, hohe Einkommenschancen und vielfältige berufliche Entwicklungsmöglichkeiten waren Studienanfängern in den neuen Bundesländern wichtiger als denen in den alten Bundesländern. Für diese hatte dagegen eine der eigenen Begabung und dem speziellen Fachinteresse entsprechende Studienwahl ein deutlich höheres Gewicht (*Ramm 1994, S. 9 ff.*). Aktuelle Studienberechtigtenuntersuchungen deuten darauf hin, dass solche Besonderheiten trotz tendenzieller Annäherung noch immer bestehen (*Lischka 2001; Bargel/Ramm/Multrus 2001, S. 70*).

Oberste Priorität für die Studienentscheidung hatten in der retrospektiven Wahrnehmung das fachliche Interesse (Mittelwert 1,89)¹ und an zweiter Stelle (Mittelwert 2,20) die Hoffnung auf gute Arbeitsmarktchancen nach dem Studium. Dabei gab es deutliche Unterschiede zwischen den beiden Hochschulen. Für die Studierenden in Sachsen-Anhalt hatten danach die Arbeitsmarktchancen, die Verdienstmöglichkeiten nach dem Studium, die Möglichkeiten einer preiswerten Unterkunft und der Verbleib in Heimatnähe einen etwas höheren Stellenwert – allerdings nicht annähernd in solchen Umfängen, die eine gewisse Proportionalität zur durchschnittlichen wirtschaftlichen Situation der privaten Haushalte (gemessen an den Durchschnittseinkommen, Arbeitslosenquoten, Vermögenswerten) nahe legen würden. Für die Studierenden beider Hochschulen waren dagegen das fachliche Interesse und das Bestreben, sich durch das Studium hohe Bildung anzueignen, in gleichem Maße sehr wichtig. Der Ruf der Hochschule allerdings schien jedem vierten Studierenden in Niedersachsen, aber keinem einzigen in Sachsen-Anhalt ein sehr wichtiger Grund bei der Studienentscheidung (Tabelle 1 auf der folgenden Seite). Das verweist auf die differenzierte Bewerber- und Zulassungssituation an beiden Hochschulen und die wohl auch dadurch bedingten verschiedenartigen Studienvoraussetzungen und strukturellen Merkmale der Studierenden.

¹ Fünfstufiges Antwortmodell: 1 – sehr wichtig bis 5 – unwichtig

Tabelle 1: Gründe der Studienentscheidung (Studienfach an dieser Hochschule) – retrospektiv (Antworten „sehr wichtig“ im fünfstufigen Antwortmodell, in %)

	Sachsen-Anhalt	Niedersachsen	Insgesamt
fachliches Interesse	31	33	32
Arbeitsmarktchancen nach dem Studium	35	25	30
Praxisbezug des Studiums	12	21	16
Aneignung hoher Bildung	12	13	12
guter Ruf der Hochschule	–	25	12
Verbleib in Heimatnähe	12	8	10
Verdienstchancen nach dem Studium	8	4	6
Möglichkeiten preiswerter Unterkunft	8	–	4

Die Abweichungen zwischen dieser retrospektiven Sicht auf die Studienentscheidung und Befunden, die eher die Positionen zu Studienbeginn ausdrücken (Ramm 1994, S. 9 ff.; Bargel/Ramm/Multrus 2001, S. 70), stützen die Annahme, dass sich die individuelle Wahrnehmung der Studiengründe im Laufe der Studienzzeit verändert – bedingt u.a. durch die hochschulischen Erfahrungen. Die Hypothese eines Zusammenhangs zwischen den Studiengründen und dem späteren antizipierten Berufsübergang konnte damit anhand des in dieser Untersuchung genutzten Untersuchungsinstrumentariums und -designs kaum zuverlässig geprüft werden. Vielmehr bedürfte es dazu einer bei Studienbeginn ansetzenden Paneluntersuchung.

3.2 Beschäftigungssicherheit

Vorwiegend optimistische Erwartungen kommen in den Positionen der Studierenden zu

- kurzfristiger Beschäftigungssicherheit und kurzfristigen beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten und
- langfristiger Beschäftigungssicherheit und langfristigen beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten

zum Ausdruck.

Diese Positionen berühren sowohl die existenziellen Perspektiven als auch die Chancen der persönlichen Entwicklung einschließlich beruflicher Karrieren.

Ihre *kurzfristige Beschäftigungssicherheit* sehen die Studierenden insgesamt positiv; fast 9% halten diese für sehr gut, 60% für gut (zusammen 69%). Gegenüber den vor rund einem Jahrzehnt ermittelten Positionen von Fachhochschulabsolventen der Betriebswirtschaft (74% sahen gute/sehr gute Chancen auf einen gesicherten Arbeitsplatz) könnte das aber trotzdem für einen Rückgang des Gefühls der Beschäftigungssicherheit sprechen (Minks 1992, S. 25). Etwas ungünstiger sehen die Studierenden ihre *langfristige Beschäftigungssicherheit*: 55% erachten diese für gut oder sehr gut. Offenbar erscheint ihnen die Arbeitsmarktsituation in den für sie relevanten Berufsfeldern eher als Ausdruck der aktuellen konjunkturellen Lage denn als Ausdruck einer stabilen zukunftsweisenden Richtung.

In den genannten Positionen werden Unterschiede zwischen den Hochschulorten deutlich. Ein deutlich höherer Anteil der Studierenden in Niedersachsen (82%) als in Sachsen-Anhalt (58%) bewertet die *kurzfristige Beschäftigungssicherheit* positiv. Hier ist eine Widerspiegelung der aktuellen wirtschaftlichen Verhältnisse in den Haupteinzugsregionen der Hochschulen anzusetzen und den Studierenden ein hohes Maß an Realitätsbewusstsein zuzuschreiben. Hinsichtlich der *langfristigen Beschäftigungssicherheit* haben die Studierenden beider Fachhochschulen dagegen relativ ähnliche Auffassungen.

3.3 Berufliche Entwicklungsmöglichkeiten

Ihre langfristige Entwicklungsperspektive bewerten die Studierenden deutlich positiver als die kurzfristige. Insgesamt 64% halten ihre *kurzfristigen beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten* für günstig, die *langfristigen beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten* sogar 70%. Zu Beginn der neunziger Jahre sahen knapp 75% der BWL-Fachhochschulabsolventen positive berufliche Entwicklungsmöglichkeiten (Minks 1992, S. 25 ff.).

Zu beachten sind die sowohl hinsichtlich der *kurz- als auch langfristigen beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten* etwas günstigeren Einschätzungen in Sachsen-Anhalt. Die Gründe dafür lassen sich nicht aus objektiven Bedingungen erklären. Vielmehr spricht diese Einschätzung für die hohe Relativität, die auch für andere Einschätzungen nachgewiesen wurde.² Die optimistischeren Erwartungshaltungen in Sachsen-Anhalt drücken danach eine relative Position bezogen auf die aktuelle Situation (nach dem Motto: es

² Beispielsweise verfügen Ost- und Westberliner, die angeben, dass ihnen ihr Haushaltseinkommen im Großen und Ganzen die Befriedigung ihrer Bedürfnisse erlaube, in Westberlin über durchschnittlich 6.392 DM/Monat und in Ostberlin über 4.470 DM/Monat (Winkler 2001, S. 238).

kann ja nur besser werden) und die dadurch bedingten bescheideneren Maßstäbe an die Entwicklungsperspektiven aus.

Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen den Auffassungen zu den kurzfristigen/langfristigen Beschäftigungssicherheiten bzw. beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten und den retrospektiv erkennbaren Gründen der Studienentscheidung konnten anhand der vorliegenden Daten nicht ermittelt werden. Das heißt, die unterschiedlichen Gründe bzw. Motive der Studienentscheidung bilden am Ende des Studiums offenbar kaum noch das Raster der Bewertung der Arbeitsmarktperspektive. Die seitdem gesammelten Studien- und allgemeinen Lebenserfahrungen einschließlich der durch Praktika, haben die (noch bewussten) Gründe der Studienentscheidung offenbar weitestgehend überlagert. Damit stützen bzw. verifizieren diese Befunde nicht die darauf bezogene untersuchungsleitende Hypothese (siehe S. 60).

3.4 Wege der Arbeitsstellensuche

Weitere Fragen resultierten aus der Vermutung, dass Studierende, die ihre Beschäftigungssicherheit ungünstiger einschätzen (die kurzfristige eher als die langfristige), ihren Berufsübergang tendenziell gezielter organisieren. Diese Annahme hat sich durch die Untersuchungen manifestiert; Studierende aus Sachsen-Anhalt gehen die Stellensuche etwas konzentrierter an.

Das betrifft u. a. den dafür veranschlagten Zeitraum. Die Mehrzahl der Befragten hat am Ende des vorletzten Semesters die Arbeitsstellensuche noch vor sich. Nur 15% brauchen sich keine Arbeitsstelle zu suchen. Insgesamt 13% hatten schon mit der Stellensuche begonnen, 38% wollten damit im kommenden Semester und 35% nach erfolgreichem Studienabschluss beginnen.

Bei alldem zeigten sich Unterschiede zwischen den beiden Hochschulen. Während in Niedersachsen am Ende des 7. Semesters bereits ein Viertel der Studierenden eine Stelle hatte, in der Regel in einem Praktikumsbetrieb, traf das in Sachsen-Anhalt nur für einen Studierenden zu. Das dürfte mit hoher Wahrscheinlichkeit den unterschiedlichen regionalen Arbeitsmarktverhältnissen geschuldet sein und schließt ein, dass auch Praktikumsbetriebe in den neuen Bundesländern seltener in der Lage sind, schon mit dem Praktikumsbeginn Stellenzusagen zu treffen. Gleichzeitig verwiesen die in der Voruntersuchung interviewten Studierenden in Sachsen-Anhalt auch darauf, dass einzelne Unternehmen anstelle von Neueinstellungen wiederholt Praktikanten aufnehmen, um

daraus kurzfristige finanzielle Vorteile zu ziehen. Die angespannte Beschäftigungssituation kommt auch darin zum Ausdruck, dass in Sachsen-Anhalt doppelt so viele wie in Niedersachsen (16% gegenüber 8%) schon mit der Stellensuche begonnen hatten. Insgesamt beginnt in Sachsen-Anhalt die Stellensuche zu einem früheren Zeitpunkt, d. h. es werden mithin größere Schwierigkeiten einkalkuliert – das entspricht den etwas verhaltenen Erwartungen an die kurzfristige Beschäftigungssicherheit.

Für die Stellensuche sind in der Regel mehrere parallele Wege vorgesehen, denen die Studierenden allerdings sehr unterschiedliche Bedeutung beimessen. An erster Stelle steht insgesamt die Recherche im Internet, an zweiter die gezielte Nachfrage und Bewerbung im Praktikumsbetrieb. Geringste Bedeutung haben eigene Stellengesuche in Zeitungen oder im Internet. Damit hat die Stellensuche einen eher reaktiven als aktiven Charakter.

Die Studierenden in Sachsen-Anhalt wollen aber viel häufiger mehrere Wege probieren – auch häufiger selbst aktiv sein. Sie richten ihr Augenmerk stärker darauf, die Stellmärkte im Internet zu recherchieren, sich auf Stelleninserate in den Zeitungen zu bewerben, persönliche Kontakte über Verwandte und Bekannte anzubahnen, Kontaktbörsen der Unternehmen zu besuchen oder auch selbst Stellengesuche ins Internet zu stellen. Für die Studierenden in Niedersachsen gilt dagegen, dass sie vor allem im Praktikumsbetrieb nachfragen oder auf Stellenangebote am Schwarzen Brett der Hochschule reagieren wollen. Sie gehen mit höherer Sicherheit davon aus, dass es über diese beiden Wege gelingen wird, eine ansprechende Stelle zu finden.

4 Berufsorientierungen und Lehrkultur

4.1 Ansprüche an die berufliche Tätigkeit

Die Entscheidung für eine Arbeitsstelle stellt, sofern der Arbeitsmarkt eine Auswahl zulässt, einen Prozess des Abwägens zwischen unterschiedlichen, direkt oder indirekt mit der Berufstätigkeit verbundenen Aspekten dar; dazu zählen Arbeitsinhalte, Art der beruflichen Anforderungen, sächliche, personelle und materielle Bedingungen in den Betrieben, Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben, zeitliche und räumliche Parameter.

Die befragten Studierenden haben ein stark differenziertes Bild von den Ansprüchen an ihre künftige berufliche Tätigkeit (siehe Tabelle 2 auf der folgenden Seite). Entgegen den untersuchungsleitenden Annahmen und den Ergebnissen aus zurückliegenden Untersuchungen, die Absolventen wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge eine ausgesprochen karriereorientierte Lebensplanung zugunsten beruflichen Engagements bescheinigten (*Burkhardt*

2000, S. 57), dominieren bei den Befragten soziale Aspekte der beruflichen Tätigkeit deutlich vor fachlichen Aspekten. Dem guten Klima im Team messen sie dabei den herausragenden Stellenwert bei, 74% hielten das für sehr wichtig (Merkmalswert 1 im fünfstufigen Antwortmodell). An zweiter Stelle rangiert das gute Betriebsklima, das 70% sehr wichtig ist.

Tabelle 2: Wie wichtig sind Ihnen die folgenden Merkmale Ihrer künftigen Berufstätigkeit? (Antworten „sehr wichtig“ im fünfstufigen Antwortmodell, in %)

	Sachsen-Anhalt	Niedersachsen	Insgesamt
gutes Klima im Team	69	79	74
gutes Betriebsklima	69	71	70
anspruchsvolle Arbeitsinhalte	42	38	40
Möglichkeiten zu Verwirklichung eigener Ideen	46	29	38
Identifikation mit dem Betrieb	39	29	34
flexible Arbeitszeitgestaltung	42	21	32
viel Raum für Weiterbildung	19	33	26
Hohe Sicherheit des Arbeitsplatzes	35	13	24
regelmäßige Arbeitszeit	19	29	24
gute Aufstiegschancen	31	13	22
Möglichkeiten zum Einsatz der im Studium erworbenen Qualifikationen	15	21	18
hohes Einkommen	27	8	18
Übernahme von Führungsaufgaben	17	17	14
Möglichkeit für Auslandseinsätze	12	4	8

Mit deutlichem Abstand folgen schließlich an dritter bzw. vierter Stelle anspruchsvolle Arbeitsinhalte (40%) und Möglichkeiten zur Verwirklichung eigener Ideen (38%). Eine flexible Arbeitszeitgestaltung und die Identifikation mit dem Betrieb werden von jedem Dritten für sehr wichtig gehalten. Weitere, direkt auf die berufliche Entwicklung bezogene Merkmale haben einen relativ geringen Stellenwert, z.B. Möglichkeiten zum Einsatz der im Studium erworbenen Qualifikationen, Raum für Weiterbildung, sogar die hohe Sicherheit des Arbeitsplatzes, ein gutes Einkommen und gute Aufstiegschancen. Gemessen an den Gründen der Studienentscheidung, bei denen selbst in der retrospektiven Sicht das fachliche Interesse und die Arbeitsmarktchancen dominierten, zeigen sich damit zum Studienabschluss deutlich andere Prioritäten.

Unerwartet sind auch die leichten Unterschiede zwischen den beiden Hochschulen. Den niedersächsischen Studierenden sind das gute Team- und Betriebsklima tendenziell noch wichtiger. Das weicht davon ab, dass für die neuen Bundesländer bisher noch immer ein günstigeres soziales Klima an den Hochschulen (*Bargel/Ramm/Multrus 1999, S. 37*) und ausgeprägtere soziale Orientierungen der Studierenden festzustellen waren (*Simeaner/Wuttke/Bargel/Ramm 1998, S. 23; Oswald 1998*). Vielmehr macht dieser Befund darauf aufmerksam, dass studentisches Denken und Verhalten derzeit kaum noch unterschiedlichen systemisch-historischen Sozialisationen zuzuordnen ist, wie bislang durchaus zutreffend. Aktuelle gesellschaftliche und hochschulische Bedingungen prägen offenbar stärker. Dabei ist offen, inwieweit die besondere Betonung sozialer Aspekte in Niedersachsen zudem eher als zunehmend postmaterielle/postmoderne Orientierung zu werten ist, indem berufliche Entwicklung, Karriereorientierung, Einkommensgewinne (z. B. aufgrund des schon höheren materiellen Lebensniveaus) keine herausragende Rolle mehr spielen, dafür aber Freude und Spaß an der Arbeit. Der materielle Rückstand bzw. Nachholbedarf in den neuen Bundesländern lässt dort dagegen die Orientierung auf hohe Einkommen und materielle Sicherheit vermutlich erst langsamer abflauen.

Bei den sachsen-anhaltinischen Studierenden sind die Orientierungen auf den Arbeitsgegenstand und die Entwicklung im Beruf, also auf anspruchsvolle Arbeitsinhalte, Möglichkeiten zur Verwirklichung eigener Ideen, Identifikation mit dem Betrieb und Aufstiegschancen etwas ausgeprägter. Auffällig ist die größere Bedeutung der Einkommen. Sie erklärt sich aus der gegenüber westdeutschen Studierenden erheblich ungünstigeren materiellen Lage (geringere Arbeitseinkommen; Fehlen von Vermögenswerten der ersten und zweiten Erbgeneration).

Spannend ist, dass sich für beide Hochschulen, bedingt durch die hochschulische Sozialisation, eine sehr spezifische Werteverchiebung andeutet. Im Unterschied zu Massenhochschulen bestehen an beiden Fachhochschulen jeweils stabile Studienteams und ein sehr persönliches Studienklima, offenbar aufgrund der geringen Studierendenzahlen und der trotz unterschiedlicher Wahlmöglichkeiten faktisch für alle Studierenden annähernd selben Studienverpflichtungen. Dieses Klima betrifft sowohl das Verhältnis der Studierenden untereinander als insbesondere auch das Verhältnis zu den Hochschullehrern. Hier sei bereits darauf verwiesen, dass die Studierenden beider Fachhochschulen ihr Studium kurz vor Studienabschluss insgesamt positiv bewerten und dabei an herausragender Stelle den engen Kontakt zu den Lehrenden hervorheben (vgl. Abschnitt 4.3).

Das begründet die Vermutung, dass sich aufgrund solch prägender sozialer Erfahrungen im Studienverlauf eine Werteverstärkung zugunsten sozialer Aspekte vollzogen hat. Eine solche Werteverstärkung entspricht einerseits der allgemeinen Entwicklung, die bislang als Trend zur Spaßgesellschaft sowie zum Lebensgenuss interpretiert wurde. Sieht man von den in der Öffentlichkeit teilweise diskutierten negativen Vorzeichen ab, deutet sich möglicherweise ein verändertes Verständnis der Funktion beruflicher Tätigkeit an. Spaß und Freude im Beruf durch die gemeinsame Arbeit mit den Kollegen könnten danach gegenüber Karriere und Einkommen, ja selbst gegenüber den Arbeitsinhalten an Bedeutung gewinnen. Angesichts der immer rigideren Ökonomisierung der Wirtschaft spricht das nicht nur für eine postmaterielle Vernunft oder Selbsterhaltungskraft der Menschen. Vielmehr würde eine solche Umorientierung zudem die von der Wirtschaft geforderten sozialen Kompetenzen (z.B. Teamfähigkeit), die letztlich wiederum Voraussetzung wirtschaftlicher Effizienz sind, auch aus der Perspektive angehender Arbeitnehmer bestätigen. Für einen Wertewandel spricht auch, dass noch vor rund einem Jahrzehnt für 62% der BWL-Fachhochschulabsolventen das Einkommen und für nur 38% das Wohlfühlen in der beruflichen Tätigkeit oberste Priorität hatten (*Minks 1992, S. 18*).

4.2 Erwartungen an die beruflichen Anforderungen

Die individuellen prioritären Merkmale der angestrebten beruflichen Tätigkeit korrespondieren nur teilweise mit jenen Kompetenzen, die nach Ansicht der Studierenden von Arbeitgebern gefordert werden.

Die Studierenden gehen davon aus, dass Arbeitgeber den Organisations-, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten besondere Bedeutung beimessen. An exponierter Stelle stehen ihres Erachtens aber auch Verhandlungsgeschick, praktische Erfahrungen und IT-Kenntnisse. Erst danach rangiert spezielles Fachwissen und breites Grundlagenwissen. Insgesamt zeigt sich damit auch hier ein Bild der Betonung sozialer vor fachlichen Kompetenzen.

In der Gegenüberstellung zu vergleichbaren Einschätzungen von BWL-Fachhochschulabsolventen des Jahrgangs 1997, jedoch befragt *nach* dem Berufseintritt, zeigen sich analoge Schwerpunkte, wenn auch mit jeweils wesentlich höheren Anteilswerten. Vor dem Hintergrund ihrer ersten Berufserfahrungen maßen diese Absolventen den Kommunikationsfähigkeiten erstrangige Bedeutung bei, gefolgt von Kooperationsfähigkeit, EDV-Kenntnissen, Praxiserfahrungen, konzentrierter und disziplinierter Arbeitsweise. Erst danach folgten auch bei ihnen breites Grundlagenwissen und mit Abstand speziel-

les Fachwissen (Holtkamp/Koller/Minks 2000, S. 209 ff.). Mithin korrespondieren die Erwartungen der untersuchten angehenden Absolventen sehr stark mit denen der bereits berufserfahreneren Absolventen. Absolventen-Verbleibsstudien Mitte der neunziger Jahre verwiesen zudem darauf, dass Berufspraxis, Fachwissen und personale Fähigkeiten für eine erfolgreiche Stellenbewerbung die entscheidende Rolle spielten, an vierter Stelle aber auch Auslandserfahrungen (Sommermeier/Weihe 1996, S. 33). Auslandserfahrungen bestehen bei den niedersächsischen und sachsen-anhaltinischen Studierenden kaum, und deren Bedeutung wird offenbar auch unterschätzt.

Tabelle 3: Inwieweit sind die folgenden Kenntnisse und Fähigkeiten nach Ihrer Einschätzung wichtig im Beruf? (Antworten „wichtig“ und „sehr wichtig“, in %)

	Sachsen- Anhalt	Nieder- sachsen	Insgesamt
Organisationsfähigkeit	50	54	52
Kommunikationsfähigkeit/Rhetorik	54	38	46
Kooperationsfähigkeit	50	38	44
IT-Kenntnisse	58	25	42
Verhandlungsgeschick	42	38	40
Praxis-/Berufserfahrung	39	42	40
breites Grundlagenwissen	54	21	38
spezielles Fachwissen	39	33	36
Fremdsprachenkenntnisse	31	17	24
interdisziplinäres Denken	31	13	22
Führungsqualitäten	15	25	20
grundlegende Methodenkenntnis	19	17	18
Durchsetzungs- und Beharrungsvermögen	19	13	16
Rechtskenntnisse	23	4	14
Kenntnisse internationaler Verfahren	–	17	8

Gleichzeitig divergieren die Auffassungen zwischen beiden Hochschulen so stark wie zu keiner anderen Frage. So wie die Studierenden in Sachsen-Anhalt den fachlichen Aspekten bei der individuellen Entscheidung für eine Arbeitsstelle etwas höheres Gewicht beimessen, gilt das auch für angenommenen Anforderungen an fachliche Kenntnisse und Fähigkeiten (Tabelle 3). Sie halten sowohl IT-Kenntnisse, breites Grundlagenwissen, spezielles Fachwissen, Fremdsprachenkenntnisse, interdisziplinäres Denken und Koope-

rationsfähigkeit, als auch Kommunikationsfähigkeit und Rhetorik für wichtiger im Beruf als ihre niedersächsischen Kommilitonen. Diese wiederum betrachten vor allem Organisationsfähigkeiten, Praxis- und Berufserfahrungen als die entscheidenden beruflichen Anforderungen.

4.3 Studienerfahrungen – prägend für den Berufsübergang?

Absolventenstudien schließen in der Regel Bewertungen des Studiums einschließlich der Lehrkulturen sowie Studienbedingungen ein. Wir gingen davon aus, dass diese Studienerfahrungen primär auf die Verbesserung des Studiums gerichtet sind und die Berufsorientierungen nur marginal prägen. Die Befunde sprechen aber dezidiert für enge Zusammenhänge zwischen dem Erleben des Studienalltags und den Erwartungen an den Berufsalltag. Sie verweisen auch darauf, dass die Erfahrungen in der Studienzzeit (Studium, Praktika, Jobben u. a.) die Befindlichkeiten und Wertmaßstäbe offenbar so erheblich prägen, dass damit Wertmaßstäbe, die der Studienentscheidung zugrunde lagen, an Bedeutung verlieren. Daraus folgt die nur geringe Relevanz der Gründe der Studienwahl für die antizipierten Übergänge in den Beruf (die entsprechende untersuchungsleitende Hypothese ließ sich nicht verifizieren).

Insgesamt zeigte sich eine hohe Zufriedenheit der angehenden Absolventen mit ihrer Studienentscheidung und dem Studium. Zufriedenheit wird dabei als Relation zwischen Erwartungen und deren Umsetzung verstanden, bei der vorhandene Prägnanzen den im Studium gesammelten Erfahrungen gegenüber stehen. In der Perspektive auf den bevorstehenden Berufsübergang und die Arbeitsmarktrelevanz der Studienentscheidung bündelt deren retrospektive Bestätigung unterschiedliche Aspekte dieser Zufriedenheit.

Die Mehrzahl der Befragten identifizierte sich auch noch kurz vor Studienabschluss mit der Wahl ihres Studienganges; 57% sind damit ohne Vorbehalte und 39% mit bestimmten Einschränkungen zufrieden. Minimal sind die Unterschiede zwischen den Hochschulen. Tendenziell bewerten die Studierenden in Niedersachsen ihre Studienwahl etwas positiver. Einer fiktiven Wiederwahl ohne jegliche Einschränkungen stimmten 68% der sachsen-anhaltinischen und 83% der niedersächsischen Studierenden zu. Zeitgleiche Erhebungen bei Absolventen der Wirtschaftswissenschaften an der TU Dresden ergaben, dass 56% wieder das selbe Fach an der selben Hochschule studieren würden (Krempkow/Lenz 2001, S. 7). Das spricht für besonders positive Studienerfahrungen an den beiden untersuchten Hochschulen.

In der Gegenüberstellung der Zufriedenheit mit den Studieninhalten und mit den Studienbedingungen (organisatorische, personelle und sächliche) kommen Besonderheiten zum Ausdruck. Außerordentlich positiv werden die Kontakte zu den Lehrenden bewertet. 92% der Studierenden bezeichnen sie als sehr gut und gut (siehe Tabelle 4 auf der folgenden Seite). Diese extrem positive und angesichts anderer Untersuchungen überraschende Einschätzung wurde von keinem anderen Aspekt auch nur annähernd erreicht. Zwar haben sich die Kontakte zwischen Studierenden und Lehrenden an den Hochschulen, und dabei insbesondere an Fachhochschulen, seit Beginn der achtziger Jahre insgesamt deutlich verbessert. Häufige Kontakte zu den Professoren gaben 1998 53% der Studierenden an Fachhochschulen und 42% der an Universitäten (jeweils Fächergruppe Wirtschaftswissenschaften) an – deutlich weniger als an den beiden untersuchten Fachhochschulen (*Bargel/Ramm/Multrus 2001, S. 219 ff.*). Von der Absolventenkohorte 1997 schätzten 65% der BWL-Fachhochschul-absolventen die Kontakte zu den Lehrenden als sehr gut/gut ein (*Holtkamp/Koller/Minks 2000, S. 206*). Die bereits angeführte aktuelle Absolventenstudie zu Wirtschaftswissenschaftlern der TU Dresden lässt eher auf ungenügende Kontakte zu Lehrenden und eine dementsprechende Beratung und Betreuung der Studierenden schließen (*Krempkow/Lenz 2001, S. 7*). Das verweist auf eine besondere Lehrkultur an den untersuchten Fachhochschulen, übrigens ohne Unterschiede zwischen Niedersachsen und Sachsen-Anhalt.

Tabelle 4: Wie beurteilen Sie aus heutiger Sicht folgende Aspekte ihres abzuschließenden Studiums? (Antworten „positiv“ und „sehr positiv“, in %)

	Sachsen- Anhalt	Nieder- sachsen	Insgesamt
Kontakte zu Lehrenden	92	92	92
Praxisorientierung des Studiums	64	75	69
Zugang zu Computerarbeitsplätzen	40	83	61
Verfügbarkeit der Fachliteratur	54	63	60
Aktualität der Inhalte	48	67	57
Aktualität der Methoden	56	54	55
Rückmeldungen zu Hausarbeiten, Klausuren u.ä.	48	58	53
Begleitung der Praktika	38	52	45
Internationalität des Studiums insgesamt	40	50	45
internationales Marketing	55	40	45
internationale Bilanzierung	26	62	43
Aneignung einer Wirtschaftssprache	36	38	36
Studienfachberatung durch das Fach	33	39	36
Angebot berufsorientierender Veranstaltungen	-	4	2
allgemeine Studienberatung durch die Hochschule	32	17	25

Belegt ist, dass gute Kontakte zu den Lehrenden die Studiensituation (Prüfungsnoten, Empfinden der Studienbelastung, Lehrqualität) nachhaltig verbessern (Bargel/Ramm/Multrus 2001, S. 226). Der extrem gute Kontakt zwischen Studierenden und Lehrenden an den untersuchten Hochschulen kann damit als eine Hauptursache für die hohe Gesamtzufriedenheit der Studierenden mit ihrem Studium angesehen werden. Dabei dürften sich auch die günstigen Betreuungsrelationen an beiden Fachhochschulen, der hohe Anteil an Übungen und Seminaren und die durch Beobachtungen wahrgenommene starke Identifikation der Hochschullehrer mit ihren Lehraufgaben unmittelbar auswirken.

Das damit erzeugte Gefühl der sozialen Geborgenheit dominiert offenbar nicht nur die Studiererfahrungen. Vielmehr leitet sich daraus die Schlussfolgerung ab, dass auch der hohe Wert sozialer Ansprüche an die berufliche Tätigkeit eine Werterverschiebung ausdrückt, die aus einer spezifischen hochschulischen Sozialisation und Lehrkultur resultiert, gekennzeichnet durch enge soziale Beziehungen zwischen Studierenden und Lehrenden.

Nur knapp sei ergänzend auf weitere Befunde verwiesen: Mit deutlichem Abstand zu der herausragenden Bewertung des Kontakts zu den Lehrenden schätzte mehr als die Hälfte der Befragten an zweiter Stelle die Praxisorientierung des Studiums und den Zugang zu den Computer-Arbeitsplätzen überwiegend als gut bzw. sehr gut ein. Die insgesamt ungünstigste Einschätzung erfuhr die allgemeine Studienberatung der Hochschulen, die nur 25% positiv, aber 31% negativ werteten. Fast analog erfolgte die Bewertung der von den Hochschulen angeboten berufsorientierenden Veranstaltungen. Vor dem Hintergrund der primär berufsvorbereitenden Funktion dieses Studiums zeigen sich hier markante Schwachpunkte. Dabei handelt es sich jedoch nicht um eine Spezifik der untersuchten Hochschulen. Die Absolventenkohorte 1997 – befragt nach dem Berufsübergang – verwies mit noch geringeren Anteilswerten ebenfalls auf entsprechende Defizite (*Holtkamp/Koller/Minks 2000, S. 206*).

In der Gegenüberstellung der beiden Fachhochschulen besteht auch bei den Studienbedingungen insgesamt hohe Übereinstimmung. Größere Abweichungen zeigen sich beim Zugang zu Computerarbeitsplätzen zugunsten von Niedersachsen. Dagegen wird die allgemeine Studienberatung, die insgesamt nur eine schwache Bewertung erfährt, in Sachsen-Anhalt erheblich besser eingeschätzt. Die hohe Übereinstimmung zwischen beiden Hochschulen deckt sich mit der allgemeinen Tendenz einer zunehmenden Kultivierung der Lehre an Hochschulen der alten Bundesländer. Während Anfang der neunziger Jahre in den neuen Bundesländern eine deutlich höhere Lehrkultur registriert wurde, glich sich diese in den zurückliegenden Jahren an (*Bargel/Ramm/Multrus 2001, S. 213*).

5 Fazit

Die Berufsorientierungen der angehenden BWL-Absolventen (FH) an zwei ähnlich strukturierten und profilierten Fachhochschulen, deren Standorte sich jedoch durch die wirtschaftlich-soziale Situation ihrer Haupteinzugsgebiete stark unterscheiden, zeigen insgesamt hohe Ähnlichkeiten.

Das spricht dafür, dass das Studium und die damit einhergehende hochschulische Sozialisation diese Orientierungen wesentlich stärker prägen als die Gründe der vorausgegangenen Studienentscheidung. Die Hypothese des Zusammenhangs zwischen einzelnen Studienwahlgründen und den antizipierten Berufsübergängen ließ sich damit nicht bestätigen.

Dagegen sprechen die Ähnlichkeiten der beruflichen Orientierungen für die untersuchungsleitende Annahme, dass weniger die regionale als vielmehr vor allem die überregionale Arbeitsmarktlage wahrgenommen werden und die Sicht auf den anstehenden Berufsübergang entscheidend prägen.

Bei den wenigen Unterschieden zwischen beiden Hochschulen dürften sich zudem hochschulspezifische Besonderheiten mit denen der jeweiligen Regionen überlagern und somit nur bedingt zuordenbar sein. Das betrifft u.a. die Wege der Arbeitsstellensuche und die Ansprüche an die berufliche Tätigkeit.

Auf den unerwartet hohen Einfluss hochschulischer Erfahrungen für die Entwicklung und Veränderung von Einstellungen verweist die Tatsache, dass die befragten Absolventen außergewöhnlich hohe Ansprüche an soziale Aspekte ihrer künftigen Tätigkeit stellen und von ihren Arbeitgebern ebenfalls hohe Anforderungen an soziale Kompetenzen erwarten. Fachliche, karriereorientierte und materielle Ansprüche bzw. Erwartungen haben dagegen geringeres Gewicht. Angesichts der Tatsache, dass an beiden Hochschulen eine sehr enge Zusammenarbeit zwischen Studierenden und Hochschullehrern besteht und ein sehr teamzentriertes vertrautes Studienklima beobachtet wurde, spricht das nicht nur für die starke Prägung durch hochschulische Sozialisation. Vielmehr zeigt sich hier ein weiter zu untersuchender Ansatz zur Entwicklung solcher sozialer Kompetenzen, die Arbeitgeber bislang bei Hochschulabsolventen mehrheitlich noch vermissen und wiederholt anmahnen.

Spannend bleibt dabei die Frage, inwieweit es den Absolventen beider Fachhochschulen gelingt, ihre Ansprüche an die berufliche Tätigkeit im Sinne des theoretischen Pfadmodells in den unterschiedlichen Regionen umzusetzen.

Literatur

Bach, H.-U.; Gommlich, H.; Otto, M. (2001): Aktuelle Daten vom Arbeitsmarkt in Ostdeutschland. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB-Werkstattbericht 16/2001)

Bargel, T.; Ramm, M.; Multrus, F. (2001): Studiensituation und studentische Orientierungen. 7. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (BMBF-Studie)

Block, H.-J.; Suska, D.; Reinhardt, P. (2000): Examen – und danach? Ergebnisse einer Befragung der Absolventen und Absolventinnen der Examensjahrgänge 1998 und 1999 der schleswig-holsteinischen Fachhochschulen. Heide/Holstein

Burkhardt, A. (2000): Wirtschaftswissenschaften. In: Burkhardt, A.; Schomburg, H.; Teichler, U. (Hrsg.): Hochschulstudium und Beruf. Ergebnisse von Absolventenstudien. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF PUBLIK)

Förster, P. (2001): Langzeitwirkungen der DDR-Sozialisation – Realität und Spekulation. Empirische Ergebnisse einer wendeüberschreitenden Längsschnittstudie bei jungen Ostdeutschen. In: Hochschule Ost, H.1/2001

Gleiser, S. (1999): Studium und Arbeitsmarkt – Hochschulabsolventen an der Schwelle zu neuen Arbeitsformen. Frankfurt/M.: Zentralstelle für Arbeitsvermittlung der Bundesanstalt für Arbeit (Arbeitsmarkt-Information 1/1999)

Groskurth, P. (Hrsg.) (1979): Arbeit und Persönlichkeit: Berufliche Sozialisation in der arbeitsteiligen Gesellschaft. Reinbek

Grün, G. (1994): Bedingungen und Ergebnisse der Wissenschaftssozialisation im Biologiestudium. In: Das Hochschulwesen, H.3/1994

Holtkamp, R.; Koller, P.; Minks, K.-H. (2000): Hochschulabsolventen auf dem Weg in den Beruf. Eine Untersuchung des Berufsübergangs der Absolventenkohorten 1989, 1993, 1997. Hannover: Hochschul-Informations-System (Hochschulplanung Band 143)

Hummel, Th. (1986): Studienorganisation und Studienverhalten. Eine Analyse der Studienbedingungen in den Wirtschaftswissenschaften. Frankfurt a.M./New York (Campus Forschung 487, Schwerpunktreihe Hochschule und Beruf)

Krempkow, R.; Lenz, K. (2001): Dresdner Absolventenstudien 2000 – Wirtschaftswissenschaften. Abschlußbericht. Dresden: Technische Universität, Inst. f. Soziologie

Lewin, K.; Heublein, U.; Schreiber, J.; Sommer, D. (1999): Studienanfänger 98/99. Hannover: Hochschul-Informationssystem (Kurzinformation A7/99)

Lischka, I. (2001): Starker Anstieg der Studierwilligkeit in Sachsen-Anhalt. www.idw-online.de/public

Lischka, I. (1999): Studierwilligkeit und Arbeitsmarkt. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (Arbeitsberichte 5'99)

Minks, K.-H.; Bathke, G.-W. (1992): Berufliche Integration und Weiterbildung von jungen Akademikern aus den neuen Ländern. Hannover: Hochschul-Informations-System (HIS Hochschulplanung, 96)

Minks, K.-H.; Bathke, G.-W. (1993): Absolventenreport Bauingenieure. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung zum Berufsübergang von Absolventen des Studiengangs Bauingenieurwesen des Prüfungsjahres 1988/89. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Bildung – Wissenschaft – Aktuell, 10/93)

Minks, K.-H.; Bathke, G.-W. (1995): Absolventenreport Rechtswissenschaften. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung zum Berufsübergang von Absolventinnen und Absolventen der Rechtswissenschaft. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie

Minks, K.-H.; Filaretow, B. (1995): Absolventenreport Magisterstudiengänge. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung zum Berufsübergang von Absolventinnen und Absolventen der Magisterstudiengänge. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie

Minks, K.-H.; Filaretow, B. (1993): Absolventenreport Maschinenbau. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung zum Berufsübergang von Absolventen des Studiengangs Maschinenbau des Prüfungsjahrgangs 1988/89. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Bildung – Wissenschaft – Aktuell, 12/93)

Minks, K.-H. (1996): Absolventenreport Ingenieure. Ergebnisse einer Untersuchung zum Berufsübergang von Absolventen ingenieurwissenschaftlicher Diplom-Studiengänge. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie

Minks, K.-H. (1992): Absolventenreport Wirtschaftswissenschaften. Ergebnisse einer Untersuchung zum Berufsübergang von Absolventen wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge des Prüfungsjahrgangs 1988/89. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Bildung – Wissenschaft – Aktuell, 6/92)

Oswald, H. (Hrsg.) (1998): Sozialisation und Entwicklung in den neuen Bundesländern. Ergebnisse empirischer Längsschnittforschung. Weinheim

Sackmann, R.; Weymann, A.; Wingens, M. (2000): Die Generation der Wende. Berufs- und Lebensverläufe im sozialen Wandel. Wiesbaden

Schnitzer, K.; Isserstedt, W.; Middendorff, E. (2001): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland. 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung

Simeaner, H.; Wuttke, K.; Bargel, T.; Ramm, M. (1998): Studiensituation und Studierende in den 90er Jahren. Datenalmanach, Studierendensurvey 1993 – 1998. Konstanz: Universität (Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung, 35)

Sommermeier, R.; Weihe, H. J. (1996): Berufseintrittsbedingungen wirtschaftswissenschaftlicher Fachhochschul-Absolventinnen und -Absolventen. Auswertung einer telefonischen Befragung der Absolventinnen und Absolventen des Jahrgangs 93/94 des Fachbereichs Wirtschaft an der Fachhochschule Nordostniedersachsen. Lüneburg: Fachhochschule Nordostniedersachsen (Diskussionspapier, Nr. 16)

Teichler, U. (1998): Der Wandel der Beschäftigung und die Berufstätigkeit von Hochschulabsolventen in Deutschland. In: Takanashi, A.; Teichler, U. (Hrsg.): Berufliche Kompetenzentwicklung im Bildungs- und Beschäftigungssystem in Japan und Deutschland. Baden-Baden (Frankfurter Studien zur Bildungsforschung, 13)

Teichler, U. (2000): Potentiale und Erträge von Absolventenstudien. In: Burkhardt, A.; Schomburg, H.; Teichler, U. (Hrsg.): Hochschulstudium und Beruf. Ergebnisse von Absolventenstudien. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF PUBLIK)

Teichler, U.; Schomburg, H. (1998): Studium, Studienbedingungen und Berufserfolg. In: Brennpunkt Hochschule. Hrsg. v. Teichler, Daniel, Enders. Frankfurt/M.

Teichler, U.; Schomburg, H.; Winkler, H. (1992): Studium und Berufsweg von Hochschulabsolventen. Ergebnisse einer Langzeitstudie. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Bildung – Wissenschaft – Aktuell, 18)

Winkler, G. (2001): Sozialreport 2001. Daten und Fakten zur sozialen Lage in den neuen Bundesländern. Berlin

Zapf, W.; Habich, R. (Hrsg.) (1996): Wohlfahrtsentwicklung im vereinten Deutschland. Sozialstruktur, sozialer Wandel und Lebensqualität. Berlin

Zapf, W. (1994): Die Transformation in der ehemaligen DDR und die soziologische Theorie der Modernisierung. In: Zapf, W.: Modernisierung, Wohlfahrtsentwicklung und Transformation. Berlin www.arbeitsamt.de./service/schnellinformationen/Arbeitslosenkenziffern

Anschrift der Verfasserin:

Dr. habil. Irene Lischka

HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Collegienstr. 62

06886 Lutherstadt Wittenberg

E-mail: lischka@hof.uni-halle.de

Bachelor- und Master-Studiengänge an staatlichen Hochschulen in Bayern – Ergebnisse einer ersten Analyse

Sigrid Kristina Gensch, Götz Schindler

Mit den Bachelor- und Master-Studiengängen werden an den Hochschulen in Deutschland Studiengänge eingeführt, die bisher wenig bekannt waren. Im Folgenden wird ein Überblick über Ziele und Merkmale der Bachelor- und Master-Studiengänge gegeben, die an den staatlichen Universitäten und Fachhochschulen in Bayern angeboten werden. Die Analyse befasst sich insbesondere mit der Struktur der neuen Studiengänge, den Zugangsvoraussetzungen, der Modularisierung des Studienangebots, der Prüfungsorganisation, der Internationalität und dem Praxisbezug.

1 Einleitung

An den staatlichen Hochschulen in Bayern waren im Wintersemester 2001/2002 von den 52.655 *Studienanfängern*¹ 1.475 in einem Bachelor- und 678 in einem Master-Studiengang eingeschrieben. Das entspricht insgesamt einem Anteil von rund 4%, eine Verdoppelung gegenüber dem Wintersemester 2000/2001. Die *Studierendenzahl* in Bachelor- und Master-Studiengängen ist von insgesamt 1.295 (0,6% aller Studierenden in Bayern) im Wintersemester 2000/2001 auf 3.787 (1,7%) im Wintersemester 2001/2002 gestiegen. Diese Entwicklung ist vor allem auf den Anstieg der Studierenden in den Bachelor-Studiengängen zurückzuführen. Ihre Zahl hat sich im genannten Zeitraum auf 2.387 verdreifacht, davon studierten 78,5% an Universitäten und 21,5% an Fachhochschulen in Bayern. Die Zahl der Studierenden in Master-Studiengängen hat sich von 515 auf 1.400 erhöht, von denen mit 773 mehr als die Hälfte an Fachhochschulen studieren. Der Anteil ausländischer Studierender liegt in den neuen Studiengängen mit 26,3% erheblich über dem Ausländeranteil an allen Studierenden in Bayern mit 10,5% (*Witte 2002*).²

¹ Im Text sind mit grammatisch maskulinen Bezeichnungen in der Regel beide Geschlechter gemeint.

² Bei der Bewertung der Studienanfänger- und Studierendenzahlen ist zu berücksichtigen, dass die Studierenden in parallel angebotenen Diplom- und Bachelor-Studiengängen erst nach einem gemeinsamen Grundstudium endgültig über den angestrebten Abschluss entscheiden müssen.

2 Ziele der Bachelor- und Master-Studiengänge

In der hochschulpolitischen Diskussion über die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen standen mehrere *Ziele* im Mittelpunkt, die mit den neuen Studienangeboten erreicht werden sollten:

- **Internationalität:** Als wesentlicher Grund für die mangelnde Attraktivität des Hochschulstandorts Deutschland für ausländische Studierende wurde die weitgehende Inkompatibilität der deutscher Hochschulabschlüsse mit den in anderen Hochschulsystemen weit verbreiteten Studienabschlüssen Bachelor und Master genannt. Das System gestufter Studienabschlüsse habe sich international durchgesetzt und sei mit der Bologna-Erklärung der europäischen Bildungs- und Wissenschaftsminister erneut bekräftigt worden.
- **Studiengangstruktur:** Ebenfalls unter dem Aspekt der Attraktivität deutscher Studiengänge für ausländische Studierende, aber auch im Hinblick auf den Studienerfolg deutscher Studierender, wurde auf die vergleichsweise langen Studienzeiten sowie die hohe Zahl von Studienabbrechern und Studiengangwechslern hingewiesen. Neben anderen Gründen wurden überfrachtete Studienpläne und eine unzureichende Struktur der Studiengänge genannt. Die Modularisierung der neuen Studiengänge soll hier Abhilfe schaffen.
- **Flexibilität:** Angesicht der zunehmenden Heterogenität der Studienmotive, Lebens- und Berufsplanungen, Interessen und Kompetenzen der Studierenden seien die bestehenden Studienstrukturen zu wenig flexibel und führten überdies zu einer geringen Durchlässigkeit des Hochschulsystems.
- **Praxisbezug:** Im Hinblick auf die Chancen der Hochschulabsolventen auf dem Arbeitsmarkt wurde auf den vielfach unzureichenden Praxisbezug von Studiengängen, insbesondere an den Universitäten, hingewiesen. Vor allem wurde betont, dass die Diplom-, vor allem aber die Magister-Studiengänge an den deutschen Universitäten am Berufsbild des Wissenschaftlers bzw. Forschers orientiert seien und die Arbeitswelt außerhalb der Hochschule nicht zur Kenntnis nähmen.
- **Überschaubares Studienangebot und kurze Studiendauer:** Durch das Angebot konsekutiver Studiengänge soll ein Beitrag zur Verkürzung der Studienzeiten geleistet werden. Dabei sollen die Bachelor-Studiengänge die Möglichkeit eines ersten berufsqualifizierenden Abschlusses nach einer kürzeren Studiendauer als in den Diplom- und Magister-Studiengängen bieten.

In den Diskussionen im Vorfeld der Einführung der Bachelor- und Master-Studiengänge wurde wiederholt betont, z. B. aus dem Bundesministerium für Bildung und Forschung und vom Vorsitzenden des Wissenschaftsrats, man orientiere sich am „angelsächsischen Graduiierungsmodell“ bzw. am „amerikanischen Vorbild“ (*zitiert nach Keedy 1999, S. 17 und Heine 1999, S. 3*). Andererseits wurde darauf hingewiesen, dass es in den USA und in England einheitliche Modelle nicht gebe und dass selbst in diesen Ländern unterschiedliche Formen von Bachelor-Studiengängen angeboten würden: „Es gibt in der angelsächsischen Welt kein einheitliches, genau definiertes 'angelsächsisches Graduiierungsmodell', das die deutschen Universitäten einfach übernehmen könnten, sondern eine breite Vielfalt an B.A.- und M.A.-Studiengängen“ (*Keedy 1999, S. 126; vgl. auch Fries/Gensch/Schindler 2000*). Skeptische Stimmen, insbesondere von Studierenden, wiesen darauf hin, dass bei stärker geregelten und „verschulten“ Studiengängen, wie es die Bachelor-Studiengänge seien, die Gefahr bestehe, dass man sich zu sehr auf den Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten beschränken müsse, ohne die Möglichkeit zu haben, in genügendem Umfang Schlüsselkompetenzen zu erwerben – andererseits wurde anerkannt, dass die geforderte Modularisierung der neuen Studiengänge die Entwicklung von Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit sowie anderer Schlüsselkompetenzen erheblich besser fördere, als es in den bestehenden Studiengängen der Fall sei (*Heil 2001, S. 39*).

Frühzeitig wurde darauf hingewiesen, dass für einen Erfolg der neuen Studiengänge bestimmte Rahmenbedingungen gegeben sein müssen. Dabei wurde betont, das Angebot von Bachelor- und Master-Studiengängen sei abhängig von der Breite des Fächerangebots der Hochschule: Vor allem wenn man Berufs- und Praxisbezug sicherstellen, die Internationalität des Studiums herstellen und die Möglichkeit eröffnen wolle, Schlüsselkompetenzen zu erwerben, sei ein breites, interdisziplinär orientiertes Studienangebot die Voraussetzung. Darüber hinaus müsse die Lehrkapazität vorhanden sein, um ein breites Angebot sicherzustellen und eine fächerübergreifende Vernetzung zu sichern (*Fachgespräch im Staatsinstitut am 17.07.2001*).

Der Untersuchung des Staatsinstituts liegt eine Analyse der Studien- und Prüfungsordnungen sowie – soweit verfügbar – Studienpläne und Informationsblätter für Studierende bzw. für Studierwillige von 154 Bachelor- und Master-Studiengängen zugrunde, die dem Staatsinstitut von den Hochschulen im Herbst 2001 auf Anfrage übermittelt wurden. Dabei handelt es sich nicht nur um Studiengänge, die im WS 2001/2002 bereits eingeführt waren, sondern auch um solche, die nach Angaben der Hochschulen geplant waren bzw. deren Unterlagen sich im Herbst 2001 im Bayerischen Staatsministerium für

Wissenschaft und Kunst zur Genehmigung befanden.³ Darüber hinaus wurden zu einigen Aspekten der neuen Studiengänge mit Lehrpersonen ausgewählter Bachelor- und Master-Studiengänge im Frühjahr 2002 vertiefende Gespräche geführt.

3 Bachelor- und Master-Studiengänge an den staatlichen Hochschulen in Bayern

Von den 154 in die Untersuchung einbezogenen Bachelor- und Master-Studiengängen an den bayerischen staatlichen Hochschulen werden 100 (67%) an Universitäten einschließlich der TU München sowie 54 (33%) an den Fachhochschulen angeboten (siehe Tabelle 1). Diese Verteilung auf die *Hochschularten* in Bayern entspricht der Verteilung auf Bundesebene (*Jahn 2002*). Wie an den Fachhochschulen im Bundesgebiet insgesamt ist auch an den Fachhochschulen in Bayern der Anteil der Master-Studiengänge an den neuen Studiengängen erheblich höher als an den Universitäten. An den Fachhochschulen in Bayern werden doppelt so viele Master- wie Bachelor-Studiengänge angeboten, an der TU München⁴ überwiegen die Master-Studiengänge nur leicht. An den „klassischen“ Universitäten werden dagegen rund eineinhalb Mal so viele Bachelor-Studiengänge als Master-Studiengänge angeboten.

Tabelle 1: Bachelor- und Master-Studiengänge nach Hochschultypen

Studiengänge	Universitäten ohne TU München	TU München	Fachhochschulen	insgesamt
Bachelor-Studiengänge	34	20	18	72
Master-Studiengänge	21	25	36	82
Insgesamt	55	45	54	154

³ Im Folgenden zusammenfassend als „angebotene Studiengänge“ bezeichnet.

⁴ Die Studiengänge an der Technischen Universität München werden getrennt ausgewiesen, da sich deren Bachelor- und Master-Studiengänge hinsichtlich ihrer Verteilung auf die Fächergruppen unterscheiden (siehe Tabelle 2). Die Bachelor-Studiengänge unterscheiden sich außerdem im Hinblick auf ihr Verhältnis zu den Diplom-Studiengängen (siehe Tabelle 3) und auf die Stufungsmodelle (siehe Tabelle 4) von den Bachelor- und Master-Studiengängen an den anderen Universitäten. Im Hinblick auf die Master-Studiengänge vgl. Abschnitt 4.2.2.

Wie Tabelle 2 zeigt, werden die meisten Bachelor- und Master-Studiengänge in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie den Ingenieurwissenschaften angeboten (28% bzw. 25% der neuen Studiengänge), gefolgt von Mathematik und Naturwissenschaften, den Sprach- und Kulturwissenschaften sowie den Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften.⁵

Die meisten *Bachelor-Studiengänge* an den Universitäten werden in den Sprach- und Kulturwissenschaften angeboten, an der TU München in der Mathematik und den Naturwissenschaften sowie den Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften und an den Fachhochschulen in den Ingenieur- sowie den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. In der zuletzt genannten Fächergruppe handelt es sich an den Fachhochschulen ausnahmslos um Studiengänge im Bereich Wirtschaft/Betriebswirtschaft, an den Universitäten mehrheitlich um Studiengänge der Wirtschaftswissenschaften.

Tabelle 2: Bachelor- und Master-Studiengänge nach Fächergruppen

Fächergruppen	Universitäten ohne TU München		TU München		Fachhochschulen		insgesamt	
	B.A.	M.A.	B.A.	M.A.	B.A.	M.A.	B.A.	M.A.
Sprach- und Kulturwissenschaften	17	6	-	1	-	-	17	7
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	6	9	2	1	9	16	17	26
Mathematik und Naturwissenschaften	9	3	8	5	2	2	19	10
Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften	-	-	8	9	-	2	8	11
Ingenieurwissenschaften	2	3	2	9	7	16	11	28
Insgesamt	34	21	20	25	18	36	72	82

⁵ Eine eindeutige Zuordnung der Studiengänge zu *Fächergruppen* stößt aufgrund der fächerübergreifenden Struktur einer Vielzahl von Studiengängen auf gewisse Schwierigkeiten. Daher wurde die Zuordnung entweder je nach Bezeichnung des Studiengangs (beispielsweise Master of Engineering oder Master of Business Administration) oder nach dem Fach mit dem höchsten Anteil an den Inhalten des Studiengangs vorgenommen (beispielsweise Philosophy and Economics: Sprach- und Kulturwissenschaften).

Bei den *Master-Studiengängen* stehen an den Universitäten die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an der Spitze, gefolgt von den Sprach- und Kulturwissenschaften, an der TU München sind es die Ingenieurwissenschaften sowie die Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften mit einem gleich hohen Anteil. Auch bei den *Master-Studiengängen* an den Fachhochschulen sind zwei gleich große Gruppen zu verzeichnen, und zwar die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie die Ingenieurwissenschaften.

Im Hinblick auf das *Verhältnis der Bachelor-Studiengänge zu Diplom- und Magister-Studiengängen* im gleichen Fach – in der Regel handelt es sich dabei um Diplom-Studiengänge – können drei Modelle unterschieden werden:⁶

- **eigenständiger Bachelor-Studiengang:** Ein Bachelor-Studiengang wird angeboten, ohne dass es im gleichen Fach einen Diplom- oder Magister-Studiengang gibt, oder – wenn ein solcher angeboten wird – ohne dass er sich mit diesem inhaltlich überschneidet.
- **integrierter Bachelor-Studiengang:** Der Bachelor-Studiengang ist Teil eines Diplom- bzw. Magister-Studiengangs, und in der Regel sind die Inhalte des Bachelor-Studiengangs weitgehend mit den Inhalten der ersten sechs Semester des Diplom- oder Magister-Studiengangs identisch.
- **Bachelor-Studiengang im Y-Modell:** Nach einem für den Bachelor- und dem Diplom- bzw. Magister-Studiengang gemeinsamen Grundstudium – in der Regel vier Semester – verzweigt sich das Studium in ein zweisemestriges Hauptstudium, das mit dem Bachelor beendet wird, und andererseits in ein in der Regel viersemestriges Hauptstudium, das mit dem Diplom- oder Magistergrad abgeschlossen wird.

Insgesamt gesehen werden, wie Tabelle 3 auf der folgenden Seite zeigt, etwas mehr als zwei Drittel der Bachelor-Studiengänge in Verbindung mit bereits angebotenen Diplom-Studiengängen (in wenigen Fällen in Verbindung mit Magister-Studiengängen) angeboten, und zwar 26 integriert und 24 im Rahmen eines Y-Modells.

⁶ Vgl. auch Abschnitt 5.4.

Tabelle 3: Verhältnis der Bachelor-Studiengänge zu Diplom- bzw. Magister-Studiengängen

Bachelor-Studiengänge	Universitäten ohne TU München	TU München	Fachhochschulen	insgesamt
Eigenständig	14	1	7	22
Integriert	19	3	4	26
Y-Modell	1	16	7	24
Insgesamt	34	20	18	72

Die Unterschiede zwischen den Hochschultypen sind deutlich erkennbar. An den „klassischen“ Universitäten überwiegen die integrierten Bachelor-Studiengänge, gefolgt von den eigenständigen Bachelor-Studiengängen. An der TU München dominieren die Bachelor-Studiengänge im Y-Modell, und an den Fachhochschulen sind eigenständige und Bachelor-Studiengänge im Y-Modell gleich stark vertreten. Der Anteil der integrierten Studiengänge an den „klassischen“ Universitäten ist erheblich höher als an der TU München und an den Fachhochschulen. Der Anteil der eigenständigen Bachelor-Studiengänge ist an den Universitäten und Fachhochschulen mit jeweils rund zwei Fünftel bemerkenswert hoch.

Bachelor- und Master-Studiengänge werden in drei unterschiedlichen *Stufungsmodellen* angeboten:

- postgradual: Ein Master-Studiengang wird ohne einen entsprechenden Bachelor-Studiengang angeboten.
- konsekutiv: Es werden ein Bachelor-Studiengang und ein Master-Studiengang angeboten, der inhaltlich auf dem Bachelor-Studiengang aufbaut.
- grundständig: Der Studiengang wird mit dem Abschluss Bachelor angeboten, ohne dass auch ein Master-Studiengang im gleichen Fach angeboten wird.

Wie Tabelle 4 zeigt, sind insgesamt die postgradualen Master-Studiengänge mit einem Anteil von gut zwei Fünftel erheblich häufiger vertreten als die grundständigen Bachelor-Studiengänge mit rund drei Zehntel und die konsekutiven Bachelor- und Master-Studiengänge mit rund einem Viertel.

Tabelle 4: Bachelor-Studiengänge nach Stufungsmodellen

Studiengänge	Universitäten ohne TU München	TU München	Fachhochschulen	insgesamt
Postgradual (Master-Studiengang)	11	11	28	50
Konsekutiv (Bachelor- und Master-Studiengang)	10	14	8	32
Grundständig (Bachelor-Studiengang)	24	6	10	40

An den „klassischen“ Universitäten dominieren eindeutig die grundständigen Bachelor-Studiengänge, an der TU München bilden die konsekutiven Bachelor-/Master-Studiengänge die größte Gruppe, dicht gefolgt von den postgradualen Master-Studiengängen. An den Fachhochschulen hingegen überwiegen die postgradualen Master-Studiengänge. Fasst man die unabhängig von einander angebotenen postgradualen Master- und die grundständigen Bachelor-Studiengänge zusammen, so ergibt sich, dass sie an allen drei Hochschultypen stärker vertreten sind als die konsekutiven Bachelor- und Master-Studiengänge, und zwar an den Fachhochschulen mit 83%, an den Universitäten mit 78% und an der TU München mit 55%.⁷

4 Ergebnisse und Diskussion

4.1 Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse

Da sich die Studiengänge noch im Aufbau befinden und die erste Studienanfängergeneration ihr Studium in der Regel noch nicht abgeschlossen hat, kann sich die Analyse nur auf einen kurzen Zeitraum beziehen. Dies muss insbesondere beim Vergleich der Durchführung mit den Ansprüchen, die an sie gestellt werden, berücksichtigt werden: Angesichts der kurzen Laufzeit kann nicht erwartet werden, dass Merkmale wie Modularisierung, Internationalität, studienbegleitende Prüfungen und Praxisbezug in allen Studiengängen vorzufinden sind und bereits optimiert wurden.

⁷ Da Klemperer, van der Wende und Witte die Hochschulleitungen gefragt haben, ob die Bachelor- und Master-Studiengänge „vorrangig“ konsekutiv oder unabhängig voneinander angeboten werden, kommen sie zu anderen Ergebnissen: „vorrangig“ konsekutiv an Fachhochschulen 30%, an Universitäten 46% und an Technischen Universitäten 44%, allerdings mit erheblichen Anteilen für die Nennung „von Fach zu Fach verschieden“ (25%, 29% bzw. 3%) (Klemperer/van der Wende/Witte 2002, S. 5).

1. *Vielfalt der Studiengänge*: Die Bachelor- und Master-Studiengänge folgen im Hinblick auf wichtige Merkmale, wie Struktur des Studiengangs, interdisziplinäres/fächerübergreifendes Lehrangebot, Vermittlung von Schlüsselkompetenzen, Modularisierung, Art und Umfang der Wahlmöglichkeiten, Prüfungsorganisation, Praxisbezug und Internationalität, keinem einheitlichen Modell. Vielmehr sind die Bachelor- und Master-Studiengänge, die in diese Untersuchung einbezogen wurden, durch eine große Vielfalt geprägt, insbesondere unterscheiden sie sich sowohl in Bezug auf das Vorhandensein der Merkmale als auch in Bezug auf deren Ausprägung. Darunter befinden sich eine Reihe von neu strukturierten, meistens fächerübergreifenden und modularisierten und am Bedarf von Wirtschaft und Gesellschaft orientierten Studiengängen.
2. *Parallel-Angebote zu herkömmlichen Studiengängen*: Die Mehrzahl der *Bachelor-Studiengänge* wird gegenwärtig zusätzlich zu bestehenden Diplom-Studiengängen angeboten, und zwar entweder, indem sie in diese vollständig integriert sind oder im Y-Modell durchgeführt werden. Die Zukunft dieser „Parallel-Angebote“ wird allerdings von den meisten befragten Lehrpersonen, insbesondere unter Hinweis auf die Lehrkapazität und auf die Finanzierung, skeptisch beurteilt.
3. *Stufungsmodelle*: Die *Master-Studiengänge* werden an den Universitäten annähernd zu gleichen Teilen als postgraduale Studiengänge und im Rahmen einer konsekutiven Bachelor-/Master-Studiengangkonzeption angeboten. An den Fachhochschulen ist der Anteil der Master-Studiengänge an den neuen Studiengängen erheblich höher als an den Universitäten und an der TU München. Dabei überwiegen an den Fachhochschulen die postgradualen Master-Studiengänge, an der TU München hingegen die konsekutiven Bachelor-/Master-Studienangebote.
4. *Fächergruppen*: Die neuen Studiengänge konzentrieren sich hochschultypenspezifisch in unterschiedlichen Fächergruppen. An den Universitäten werden die meisten *Bachelor-Studiengänge* in den Sprach- und Kulturwissenschaften, gefolgt von Mathematik und Naturwissenschaften, an der TU München in Mathematik und Naturwissenschaften sowie Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften, an den Fachhochschulen in der Fächergruppe Wirtschaft/Betriebswirtschaft, gefolgt von den Ingenieurwissenschaften, angeboten.

Bei den *Master-Studiengängen* stehen an den Universitäten die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an der Spitze, gefolgt von den Sprach- und Kulturwissenschaften, und an der TU München die Ingenieurwissenschaften, gefolgt von Mathematik und Naturwissenschaften. Dagegen gibt es an den Fachhochschulen mit den

Ingenieurwissenschaften sowie den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften zwei etwa gleich große Gruppen.

5. *Studiengangstruktur*: Im Hinblick auf die Struktur der neuen Studiengänge sind bemerkenswerte inhaltliche Ansätze insofern zu verzeichnen, als sich die Studieninhalte in der Mehrzahl der Studiengänge – in den Bachelor-Studiengängen häufiger als in den Master-Studiengängen – nicht aus einem einzigen Studienfach rekrutieren, sondern ein fächerübergreifendes Lehrangebot gemacht wird und Lehrinhalte aus anderen Fächern für das Konzept der Studiengänge konstitutiv sind. Inwieweit es sich dabei um interdisziplinäre Studiengänge handelt, kann aus den meisten Unterlagen nicht zweifelsfrei entnommen werden. Die Gespräche mit Vertretern der Studiengänge haben jedoch gezeigt, dass sowohl bei der Planung der Studiengänge, als auch bei der Durchführung der Lehrveranstaltungen und Module sowie bei der Fortschreibung der Studieninhalte eine enge Zusammenarbeit von Fachvertretern verschiedener Fächer stattfindet. Nach ihrer Auffassung ist Interdisziplinarität häufig auch dadurch gegeben, dass – beispielsweise in Projekten – Studierende unterschiedlicher Studiengänge und Studienfächer teilnehmen.

In der Mehrzahl der Bachelor-Studiengänge gibt es die Möglichkeit, aus Wahlpflichtfächern, Schwerpunkten oder Vertiefungsrichtungen zu wählen. Nur wenige Bachelor-Studiengänge – Master-Studiengänge etwas häufiger – sind so konzipiert, dass sie berufsbegleitend oder im Teilzeitstudium studiert werden können.

6. *Internationalität*: Die Internationalität spielt bei den neuen Studiengängen noch eine untergeordnete Rolle. In den *Bachelor-Studiengängen* wird ihr ein geringeres Gewicht beigemessen als in den Master-Studiengängen. In keinem Bachelor-Studiengang ist vorgesehen, dass das gesamte Lehrangebot in Englisch durchgeführt wird, nur in wenigen Studiengängen ist die Möglichkeit des Lehrangebots in englischer Sprache vorgesehen. Studienanteile an ausländischen Hochschulen sind eine Ausnahme. Ähnlich gering ist die Bedeutung von Auslandspraktika. Hinweise für ausländische Studierende bzw. Studierwillige sowie spezielle Angebote für diese Gruppe finden sich nur in wenigen Studienordnungen und beziehen sich zumeist auf die Zugangsregelungen.

In den *Master-Studiengängen* hat die Internationalität eine größere Bedeutung. Sowohl der Anteil der Studiengänge an den Fachhochschulen und an der TU München, in denen das gesamte Lehrangebot in englischer Sprache durchgeführt werden kann, als auch der Anteil der Studiengänge, in denen die Abschlussarbeit auf Englisch abgefasst werden kann, ist höher als in den Bachelor-Studiengängen. Allerdings ist ein

verpflichtender Studienanteil im Ausland bei den Master-Studiengängen ebenfalls eine Ausnahme. Ein verpflichtendes Fremdsprachenangebot ist lediglich in wenigen Master-Studiengängen vorgesehen. Auch Hinweise für ausländische Studierende bilden in den Master-Studiengängen die Ausnahme.

7. *Modularisierung*: Der Anteil der modularisierten *Bachelor-Studiengänge* ist an den drei Hochschultypen sehr unterschiedlich. Nur an den „klassischen“ Universitäten sind mehr als der Hälfte der Studiengänge modularisiert. Darüber hinaus gibt es erhebliche Unterschiede bezüglich der Auffassung von Modularisierung. In vielen Fällen sind Module mit einzelnen Lehrveranstaltungen identisch. Dass mehrere Lehrveranstaltungen zu Modulen zusammengefasst werden, ist eine Ausnahme. Dies gilt auch für die *Master-Studiengänge*, bei denen überdies der Anteil der modularisierten Studiengänge geringer als bei den Bachelor-Studiengängen ist.
8. *Praxisbezug*: Im Hinblick auf den Praxisbezug unterscheiden sich die Bachelor-Studiengänge an den drei Hochschultypen deutlich voneinander. In den Bachelor-Studiengängen an Fachhochschulen ist mindestens ein Praxissemester vorgesehen, in der Mehrzahl der Studiengänge an der TU München ein Praktikum oder mehrere Praktika. Dagegen sind Praktika an den anderen Universitäten lediglich in wenigen Bachelor-Studiengängen Teil des Studiums. Hier überwiegt die Projektarbeit, die doppelt so häufig angeboten wird wie Praktika. Ein weiteres Spezifikum von geistes- und sozialwissenschaftlich geprägten Bachelor-Studiengängen ist es, dass der Praxis- und Berufsbezug durch entsprechende Fächerkombinationen hergestellt wird: Zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen, welche in unterschiedlichen Berufsfeldern die Voraussetzung für qualifizierte Positionen sind, können neben dem Kern- bzw. Hauptfach Fächer aus unterschiedlichen Fächergruppen belegt werden.

In den *Master-Studiengängen* hat der Praxisbezug aufgrund ihrer stärkeren Wissenschaftsorientierung des Studiums in der Regel eine geringere Bedeutung. Praktika sind am stärksten in den Studiengängen an der TU München vertreten, an den Fachhochschulen werden Praktika, Exkursionen und Projekte angeboten, während dies nur in wenigen Studiengängen der Universitäten der Fall ist.

4.2 Prägende Merkmale der Bachelor- und Master- Studiengänge

Trotz der Unterschiede zwischen den neuen Studiengängen gibt es charakteristische Merkmale, die im Folgenden vergleichend dargestellt werden. Dabei werden nur jene Merkmale berücksichtigt, die in *mehr als der Hälfte der Studiengänge* vorgesehen sind.

4.2.1 Bachelor-Studiengänge

Gemeinsamkeiten weisen die Bachelor-Studiengänge an den Universitäten, der TU München und den Fachhochschulen in folgenden Bereichen auf (siehe Übersicht 1): Vermittlung von Kenntnissen aus anderen Fächern, Gliederung des Studiums in Grund- und Hauptstudium, Studiendauer von sechs Semestern, fächerübergreifendes Lehrangebot, Vergabe von Leistungspunkten nach ECTS und schriftliche studienbegleitende Prüfungen. Ein *Vergleich* der Bachelor-Studiengänge an den drei Hochschultypen zeigt:

Die Bachelor-Studiengänge an den „klassischen“ *Universitäten* unterscheiden sich von denen an den beiden anderen Hochschultypen dadurch, dass

- sie häufiger interdisziplinär/fächerübergreifend angelegt sind,
- häufiger Wahlpflichtfächer sowie Haupt- und Nebenfächer angeboten werden,
- als Studieneingangsvoraussetzung häufiger Fremdsprachenkenntnisse gefordert werden,
- die Modularisierung stärker verbreitet ist.

Übersicht 1: Prägende Merkmale der Bachelor-Studiengänge nach Hochschulart

Merkmale	Universitäten	TU München	Fachhochschulen
Studieninhalte und didaktisches Konzept			
Kenntnisse aus anderen Fächern	**	**	*
interdisziplinär/fächerübergreifend	**	*	
seminaristischer Unterricht			**
Struktur			
Grund- und Hauptstudium	*	**	**
Hauptfach und Nebenfächer	*		
Wahlpflichtfächer	**		
Schwerpunkte, Vertiefungsrichtungen		*	*
Studieneingangsregelungen			
Fremdsprachenkenntnisse	**		
Modularisierung			
	*		
* = in 50% bis 75% aller untersuchten Studiengänge des jeweiligen Hochschultyps, ** = in mehr als 75% aller untersuchten Studiengänge des jeweiligen Hochschultyps.			

(Fortsetzung nächste Seite)

(Fortsetzung Übersicht 1)

Praxis- und Berufsbezug			
Praktika		*	
Praxissemester			**
Prüfungsorganisation			
(ECTS)	**	**	*
studienbegleitende Prüfungen: mündlich	**	**	
studienbegleitende Prüfungen: schriftlich	**	**	*
Studienberatung			
Studienplan		**	*
Fachstudienberatung: freiwillig	*	**	
Fachstudienberatung: verpflichtend			**
Internationalität			
Fremdsprachenkenntnisse zu Studienbeginn	**		
Abschlussarbeit auf Englisch: freiwillig		*	
* = in 50% bis 75% aller untersuchten Studiengänge des jeweiligen Hochschultyps, ** = in mehr als 75% aller untersuchten Studiengänge des jeweiligen Hochschultyps.			

Die Bachelor-Studiengänge an der *TU München* unterscheiden sich von denen an den beiden anderen Hochschultypen dadurch, dass

- häufiger Praktika in das Studium integriert sind,
- eine freiwillige Studienberatung häufiger vorgesehen ist,
- Studienpläne vorhanden sind,
- die Abschlussarbeit häufiger in Englisch verfasst werden kann.

Die Bachelor-Studiengänge an den *Fachhochschulen* unterscheiden sich von denen der anderen beiden Hochschultypen dadurch, dass

- der seminaristische Unterricht für das Lehrangebot kennzeichnend ist,
- das Studium durch Praxissemester und außerdem – allerdings nicht in der Mehrzahl der Studiengänge – durch ein Grundpraktikum, praxisbegleitende Lehrveranstaltungen und Praxisseminare gekennzeichnet ist,
- die verpflichtende Fachstudienberatung in fast allen Studiengängen vorgesehen ist.

Darüber hinaus ist häufiger ein zweisemestriges Grundstudium vorgesehen, zugleich sind mehr Varianten hinsichtlich der Semesterverteilung auf Grund- und Hauptstudium möglich.

In den Bachelor-Studiengängen aller drei Hochschultypen sind einige *Merkmale* – angesichts der kurzen Laufzeit der Studiengänge – *noch wenig vertreten*, d.h. sie sind lediglich in weniger als der Hälfte der Studiengänge vorgesehen.

Dabei ist auffällig, dass dies alle Merkmale der *Internationalität* der Studiengänge betrifft: Lehrangebot auf Englisch; die Möglichkeit oder die Vorgabe, die Abschlussarbeit auf Englisch zu verfassen; die Empfehlung oder die Verpflichtung zu Studienanteilen und zu Praktika im Ausland, verpflichtende Fremdsprachenangebote, die Einbeziehung ausländischer Dozenten in das Studium sowie Hinweise für ausländische Studierende.

Bei der *Prüfungsorganisation* fällt auf, dass die Regelungen, welche eine besondere Ausprägung der Prüfung ermöglichen würden, in weniger als einem Viertel der Studiengänge vorgesehen sind: die Abschlussarbeit im Rahmen einer Gruppenarbeit oder als Projekt-, Forschungs- oder Praxisarbeit, mit internationalem Bezug sowie in englischer Sprache zu verfassen (wiederum mit Ausnahme der TU München).

Bei *Studienberatung und Studierendenbetreuung* im weiteren Sinne wird weitgehend auf Einführungsveranstaltungen und Tutoren- oder Mentorenangebote verzichtet.

Die *Modularisierung* der Studiengänge ist lediglich an den Universitäten für die Mehrzahl der Bachelor-Studiengänge kennzeichnend.

Ein *Teilzeitstudium* oder berufsbegleitendes Studium sowie ein berufsintegrierendes Studium ist in keinem Bachelor-Studiengang möglich, virtuelle Angebote sind eine große Ausnahme.

4.2.2 Master-Studiengänge

Um die prägenden Merkmale der Master-Studiengänge darzustellen, werden wie bei den Bachelor-Studiengängen nur die Merkmale berücksichtigt, die bei mindestens 50% der Studiengänge der jeweiligen Hochschulart vorgesehen sind (siehe Übersicht 2 auf der folgenden Seite). Dies hat zur Folge, dass sich für alle drei Hochschultypen, mit Ausnahme der Tatsache, dass es keine Unterteilung in Grund- und Hauptstudium gibt, für die Mehrzahl der Studiengänge keine Gemeinsamkeiten feststellen lassen. Dies ist vermutlich auch darauf zurückzuführen, dass an den untersuchten Universitäten und Fachhochschulen die jeweiligen Fakultäten ihr Master-Programm nach eigenen Vorstellungen gestalten können. Demgegenüber sind an der TU München einige Merkmale in mehr als der Hälfte der

Master-Studiengänge zu finden. Dies ist vermutlich vor allem auf das „Münchener Modell“ zurückzuführen, das weitgehend einheitliche Durchführungsregelungen vorsieht.

Übersicht 2: Prägende Merkmale der Master-Studiengänge nach Hochschulart

Merkmale	Universitäten	TU München	Fachhochschulen
Studieninhalte und didaktisches Konzept			
Kenntnisse aus anderen Fächern		*	
Schlüsselkompetenzen interdisziplinär/fächerübergreifend		*	*
seminaristischer Unterricht			*
Struktur			
Keine Gliederung in Grund- und Hauptstudium	**	**	**
Schwerpunkt		*	
Studiendauer: 4 Semester	*		
3 Semester		*	*
Praxis- und Berufsbezug			
Praktika			
Prüfungsorganisation			
ECTS	*	**	
studienbegleitende Prüfungen: mündlich		**	
studienbegleitende Prüfungen: schriftlich	*	**	
Abschlussarbeit in Englisch: freiwillig	*		
Studienberatung			
Studienplan		**	*
Fachstudienberatung: freiwillig			
* = in 50% bis 75% aller untersuchten Studiengänge des jeweiligen Hochschultyps, ** = in mehr als 75% aller untersuchten Studiengänge des jeweiligen Hochschultyps.			

Gemeinsamkeiten zwischen der TU München und den Fachhochschulen ergeben sich darin, dass die Regelstudienzeit der Master-Studiengänge zumeist drei Semester beträgt, und für die Studiengänge in der Regel Studienpläne vorliegen.

Gemeinsamkeiten zwischen der TU München und den Universitäten bestehen insofern, als bei beiden schriftliche studienbegleitende Prüfungen vorgesehen sind, die eine umfassende Abschlussprüfung überflüssig werden lassen, und dass die Studienleistungen in Form von ECTS verrechnet werden.

Am deutlichsten unterscheiden sich die Master-Studiengänge an der *TU München* von denen an den Universitäten und Fachhochschulen. Das Master-Studium an der *TU München* zeichnet sich im Vergleich zu den beiden anderen Hochschultypen durch folgende Merkmale aus:

- Vermittlung von Kenntnissen aus anderen Fächern,
- interdisziplinäres/fächerübergreifendes Lehrangebot,
- Angebot von Schwerpunkten bzw. Vertiefungsfächern,
- längere Praktika auch im Ausland,
- neben schriftlichen auch mündliche studienbegleitende Prüfungen,
- Möglichkeit, die Abschlussarbeit in englischer Sprache zu erstellen.

Einige Merkmale sind in den Master-Studiengängen aller drei Hochschultypen *noch wenig*, d. h. lediglich in weniger als der Hälfte der Studiengänge, *vertreten*.

Dabei handelt es sich wie in den Bachelor-Studiengängen um fast alle Merkmale der *Internationalität*. Allerdings sind Regelungen, nach denen die Abschlussarbeit auf Englisch verfasst werden kann oder muss, sowie die Einbeziehung ausländischer Dozenten und Hinweise für ausländische Studierende insbesondere in den Master-Studiengängen an der *TU München* häufiger als in den Bachelor-Studiengängen vorgesehen.

Dass Angebote zur *Studienberatung* für die Studierenden der Master-Studiengänge eine erheblich geringere Rolle spielen als für die der Bachelor-Studiengängen, ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass davon ausgegangen wird, dass die Studierenden sich im Hochschulbereich bereits auskennen und für ihr spezielles Studienfach hoch motiviert sind.

Unterschiedliche Möglichkeiten für die *Abfassung der Abschlussarbeit* (z. B. als Gruppenarbeit) sind – mit Ausnahme der Studiengänge an der *TU München* – selten vorgesehen.

Die *Modularisierung* ist in den Master-Studiengängen in ähnlichem Umfang vertreten wie in den Bachelor-Studiengängen.

Während Bachelor-Studiengänge, die als *Teilzeit-Studiengang* oder *berufsbegleitend* studiert werden können, nur an Fachhochschulen angeboten werden, ist dies bei einem Viertel der Master-Studiengänge an den Universitäten und an der Technischen Universität und bei etwa der Hälfte der Fachhochschul-Studiengänge der Fall.

5 Einschätzung der künftigen Entwicklung der Bachelor- und Master-Studiengänge

5.1 Akzeptanz der neuen Studiengänge

Die Bachelor- und Master-Studiengänge haben erst eine relativ kurze Laufzeit hinter sich und befinden sich noch in der „Pionierphase“. Insbesondere liegen kaum Erfahrungen mit Bachelor-Studiengängen vor, die in einen Diplom-Studiengang integriert sind und bei dem die Studierenden sich erst im Laufe des Studiums entscheiden müssen, ob sie den Bachelor- oder den Diplom-Abschluss anstreben. Vorerst können daher lediglich zurückhaltende Aussagen über die langfristige Entwicklung und Akzeptanz dieser Studiengänge gemacht werden.

Dennoch lassen sich einige *studiengangbezogene Faktoren* benennen, von denen die Akzeptanz der Bachelor- und Master-Studiengänge beeinflusst wird.

1. *Vielfalt der Studienangebote*: Trotz einiger gemeinsamer struktureller Merkmale bei der Mehrheit der Studiengänge ist das Angebot durch eine deutliche Vielfalt, z. B. im Hinblick auf Modularisierung, fächerübergreifendes Studium und Internationalität, gekennzeichnet. Sie resultiert unter anderem aus den unterschiedlichen Auffassungen über Inhalt und Struktur der Module, unterschiedlichen Anforderungen an die Studierenden für das „Vorrücken“ im Studium, unterschiedlichen Auffassungen von fächerübergreifendem Studium sowie Unterschieden hinsichtlich der Wahl von Studienschwerpunkten und des Anteils von Wahlpflicht-Lehrveranstaltungen. Die Vielfalt der neuen Studiengänge sowie die Unterschiede zwischen den Studiengängen im Hinblick auf die Studiengangmerkmale dürften sich jedoch insofern positiv auswirken, als davon ausgegangen werden kann, dass es jedem Studierwilligen gelingen dürfte, einen „passenden“ Studiengang zu finden. Allerdings gilt dies unter der Voraussetzung, dass sich die Studierwilligen umfassend über die Studienangebote informieren und zu regionaler Mobilität bereit und in der Lage sind.
2. *Beratungsangebote*: Eine Kehrseite der Vielfalt und der Unterschiede zwischen den Studienangeboten auch innerhalb der Fächer liegt darin, dass das Studienangebot für Studierwillige und Studierende weniger transparent geworden ist. Die Vielfalt des Angebots an Bachelor- und Master-Studiengängen – zum Teil neben oder verbunden mit bestehenden Studienangeboten herkömmlicher Studiengänge – macht es Studierwilligen und Studierenden trotz vielfältiger Informationsangebote schwer, einen Überblick zu gewinnen und die Studiengänge zu vergleichen. Daher ist zu erwarten, dass die Nachfrage sowohl nach *Studieneingangsberatung* als auch nach *studienbe-*

gleitender Beratung zunehmen wird. Dabei erfordert die Vielfalt der Studienangebote umfangreiche und differenzierte Beratungsangebote sowohl der Allgemeinen Studienberatung – durch die Zentrale Studienberatung und durch das Prüfungsamt – als auch der Fachstudienberatung. Diese muss bei der Studienfachwahl, bei beabsichtigtem Wechsel des Studiengangs, des Studienfachs und der Hochschule sowie bei geplanten Auslandsstudien eine kompetente und umfassende und nicht lediglich die aktuelle Studiensituation des beratungssuchenden Studierenden betreffende Beratung anbieten.

3. *Teilzeit-Studienangebote*: Nur wenige Bachelor- und Master-Studiengänge ermöglichen ein Teilzeitstudium oder ein berufsbegleitendes Studium. Da diese Studienformen aus der Sicht der Studierenden, vor allem aus finanziellen Gründen und zur Sicherstellung des Praxisbezugs des eigenen Studiums, als notwendig erachtet werden (vgl. *Berning/Schindler/Kunkel 1996 und Schindler 2001, S. 26 ff.*), ist nicht zu erwarten, dass der Anteil der Teilzeitstudierenden an der Gesamtzahl der Studierenden künftig abnehmen wird. Folglich ist zu vermuten, dass die Akzeptanz der neuen Studiengänge für Studierwillige durch die Ausweitung der Möglichkeiten des Teilzeitstudiums und des berufsbegleitenden Studiums deutlich erhöht werden kann.

Die Akzeptanz der Bachelor- und Master-Studiengänge wird nicht nur von studien-gangbezogenen Faktoren, sondern auch von *äußeren Rahmenbedingungen* beeinflusst.

1. *Parallel-Angebot von Studiengängen*: Die Akzeptanz der Bachelor- und Master-Studiengänge wird maßgeblich davon abhängen, ob die bisherigen Diplom- und Magister-Studiengänge weiterhin angeboten werden. Dabei wird es darauf ankommen, dass sich die Bachelor-Studiengänge, die parallel zu einem Diplom- bzw. Magister-Studiengang oder integriert angeboten werden, gegen diese „durchsetzen“ können und für Studierwillige attraktiv sind. Dies dürfte insbesondere davon abhängen, ob die neuen Studiengänge strukturell und inhaltlich eine Alternative zu den Diplom- bzw. Magister-Studiengängen bieten. Es ist zu vermuten, dass die Akzeptanz der neuen Studiengänge bei Studierwilligen und Arbeitgebern umso größer sein wird, je deutlicher sie sich von den bestehenden Studiengängen unterscheiden.
2. *Arbeitsmarkt für Hochschulabsolventen*: Die Attraktivität der neuen Studiengänge wird maßgeblich von der Haltung der Arbeitgeber zu den neuen Studiengängen beeinflusst werden. Bisher herrschen, zum Teil aufgrund nicht ausreichender Informationen über die neuen Studiengänge und deren geringen Bekanntheitsgrad, Zurückhaltung und gespannte Erwartung vor (vgl. *List 2000, S. 52 ff; Grunert 2001, S. 25*). Es

ist nicht zu erwarten, dass sich dies maßgeblich ändert, solange in den neuen Studiengängen nur wenige Studierende das Studium abgeschlossen und die Unternehmer noch keine Erfahrungen mit Absolventen dieser Studiengänge haben. Die Verstärkung des Dialogs zwischen Hochschulen und Berufs- und Arbeitgeberverbänden könnte zu einer größeren Akzeptanz der neuen Studiengänge beitragen.

Insgesamt ist zu vermuten, dass sich der zunehmende Bedarf der Wirtschaft an Hochqualifizierten auch auf die Berufschancen der Absolventen der Bachelor- und Master-Studiengänge positiv auswirkt. Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung prognostiziert, dass sich der Bedarf an Hochqualifizierten von 1999 bis 2015 um rund 16% erhöhen und nach dem Jahr 2010 insbesondere in „zukunftsträchtigen Bereichen“ zu einer Unterdeckung des Bedarfs führen wird (BLK-Pressemitteilung vom 18.6.2001, S. 2 f).

3. *Zugang zu weiterbildendem Studium in Master-Studiengängen:* Es ist zu vermuten, dass für die Akzeptanz der Bachelor-Studiengänge sowohl bei Arbeitgebern als auch bei Studierwilligen ein wichtiges Kriterium sein dürfte, welche vertiefenden weiterbildenden Studienangebote für Absolventen dieser Studiengänge im Rahmen von Master-Studiengängen zur beruflichen Fortbildung gemacht werden und wie die Zugangsmöglichkeiten zu diesen Studienangeboten geregelt werden. Die im Vergleich zu Diplom-Studiengängen kürzeren Bachelor-Studiengänge dürften auf umso größere Akzeptanz stoßen, je attraktiver die weiterbildenden Studienangebote sind und je kalkulierbarer der Zugang zu ihnen im Rahmen der Master-Studiengänge ist (z. B. Zugangsregelungen und Möglichkeit eines Teilzeitstudiums oder berufsbegleitenden Studiums).

5.2 Studienabbrecher in Bachelor- und Master-Studiengängen

Angesichts der hohen Studienabbrecherquoten in Diplom- und Magister-Studiengängen wird von den neuen Studiengängen, insbesondere von den Bachelor-Studiengängen, eine höhere Studienerfolgsquote erwartet. Aufgrund der kurzen Laufzeit der Studiengänge und der Tatsache, dass in einigen Studiengängen die Entscheidung, ob der Bachelor- oder der Diplom- bzw. Magister-Abschluss angestrebt wird, noch nicht zu Studienbeginn, sondern erst im Laufe der folgenden Semester getroffen werden muss, sind zur gegenwärtigen Studienabbrecherquote nur wenige und zu ihrer Entwicklung keine Aussagen möglich. Vor allem kann noch nicht eingeschätzt werden, inwieweit die Abbrecherquote durch die Studienstruktur der Bachelor- und Master-Studiengänge und studienbegleitende Prüfungen beeinflusst wird.

Nichtsdestoweniger gibt es erste Anhaltspunkte, die allerdings keineswegs eindeutige Schlussfolgerungen erlauben. Insbesondere wird auf geringere Studienabbrecherquoten im ersten Semester der neuen Studiengänge hingewiesen. Allerdings muss diese nicht auf Struktur und Inhalte der neuen Studiengänge zurückzuführen sein. Vielmehr können geringere Studienabbrecherquoten auch darauf zurückzuführen sein, dass Bachelor- und Master-Studiengänge, insbesondere die Studiengänge mit einem Eignungsfeststellungsverfahren, von besonders motivierten und „risikobereiten“ Studierwilligen gewählt werden, die sich zudem ihrer Studiengangwahl absolut sicher sind und entsprechend engagiert und erfolgreich studieren. Außerdem dürfte sich positiv auswirken, dass in der Mehrzahl der neuen Studiengänge studienbegleitende Prüfungen durchgeführt und die Studierenden damit regelmäßig über ihren Studienfortschritt informiert werden. In den Master-Studiengängen spielt darüber hinaus eine Rolle, dass die Mehrzahl der Studierenden bereits über Berufserfahrung verfügt, mit einem Studienabschluss konkrete Berufsziele verbindet, für das Studium hoch motiviert ist und somit günstige Voraussetzungen für ein erfolgreiches Studium besitzt.

Die künftige Entwicklung der Studienabbrecherquote, insbesondere in den Bachelor-Studiengängen, dürfte darüber hinaus davon abhängen, inwieweit neben dem Studium erwerbstätige Studierende in der Lage sind, Studium und Erwerbstätigkeit miteinander zu vereinbaren, ohne dass es zu Studienschwierigkeiten kommt, die schließlich zu einem Studienabbruch führen. Angesichts der Tatsache, dass bisher nur wenige Bachelor-Studiengänge die Möglichkeit eines Teilzeitstudiums bieten, würde sich eine Ausweitung von Teilzeit-Studienmöglichkeiten positiv auf den Studienerfolg auswirken und zur Reduzierung der Studienabbrecherquote beitragen.

Darüber hinaus ist anzunehmen, dass mit zunehmender Attraktivität der neuen Studiengänge und wachsenden Studienanfängerzahlen – wie seit Anfang der 1980er Jahre in den Diplom- und Magister-Studiengängen – auch die Heterogenität der Studienanfänger und Studierenden weiter zunehmen und zu einer Erweiterung der Palette der Studienmotive, z. B. im Zusammenhang mit der angestrebten Berufsfähigkeit, sowie des Studienverhaltens und damit auch der Studienprobleme führen wird. In dieser Situation könnte es sich als notwendig erweisen, verstärkt zusätzliche Beratungsangebote zu machen, z. B. Orientierungsphasen für Studienanfänger sowie Tutoren- und Mentorenprogramme für Studierende, um steigenden Studienabbrecherquoten entgegenzuwirken.

5.3 Vergleich der Bachelor-Studiengang-Modelle

Die Mehrheit der von Klemperer, van der Wende und Witte befragten Hochschulleitungen gibt im Hinblick auf die „Innovationswirkung“ der neuen Studiengänge an, dass die Bachelor- und die Master-Studiengänge vorwiegend „bestehende Studieninhalte“ anbieten, es jedoch im Vergleich zu den herkömmlichen Studiengängen einige strukturelle und methodische Veränderungen gegeben habe (Klemperer/van der Wende/Witte 2002, S. 47)⁸. Eine Differenzierung nach Studiengang-Modellen der Bachelor-Studiengänge zeigt allerdings, dass dieser Befund im Großen und Ganzen nicht auf die eigenständigen, sondern vor allem auf die in einen Diplom- oder Magister-Studiengang integrierten oder im Y-Modell angebotenen Bachelor-Studiengänge zutrifft. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass den Studiengangmodellen unterschiedliche Intentionen zugrunde liegen.

Dass in den meisten *integrierten* Bachelor-Studiengänge im Vergleich zu den eigenständigen Bachelor-Studiengängen neue Lehrangebotsprofile weniger häufig vertreten sind, ist darauf zurückzuführen, dass bei ihnen die Durchlässigkeit zwischen Diplom-Studiengängen und Bachelor-Studiengängen in der Regel oberste Priorität hat.

Für die im *Y-Modell* angebotenen Bachelor-Studiengänge gilt im Hinblick auf das Lehrangebot das Gleiche wie für die integrierten Bachelor-Studiengänge. Zwar trennen sich Diplom- und Bachelor-Studiengang nach einem gemeinsamen Grundstudium, das Hauptstudium in beiden Studiengängen unterscheidet sich jedoch vornehmlich hinsichtlich des Studienumfangs und der Wahlmöglichkeiten (z. B. im Hinblick auf Schwerpunkte und vertieftes Studium).

Demgegenüber zeichnen sich die *eigenständigen Bachelor-Studiengänge* im Vergleich zu den im Rahmen eines Diplom- bzw. Magister-Studiengangs – integriert oder in einem Y-Modell – angebotenen Bachelor-Studiengängen insbesondere dadurch aus, dass ein fächerübergreifendes/interdisziplinäres Studienkonzept verfolgt wird, häufiger Angebote zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen gemacht werden, Projekte bzw. Projektarbeit Teil des Studiums sind und Maßnahmen zur Sicherstellung der Internationalität des Studiengangs (insbesondere die Möglichkeit, die Abschlussarbeit in englischer Sprache zu verfassen und die Einbeziehung von Studienanteilen an ausländischen Hochschulen) durchgeführt werden.

⁸ Ähnlich Jahn: "Es gibt große Qualitätsunterschiede im Angebot – von innovativen, modularisierten Studiengängen mit credit points bis zu traditionellen Studiengängen, die sich vor allem auf neue Abschlussbezeichnungen beschränken." (zitiert nach Schmidt 2002, S. 65).

Somit kommen die eigenständigen Bachelor-Studiengänge den Zielsetzungen, die mit der Einführung der neuen Studiengänge erreicht werden sollten (vgl. Abschnitt 1), näher als die im Rahmen von Diplom- bzw. Magister-Studiengängen angebotenen Bachelor-Studiengänge. Dabei werden in den eigenständigen Bachelor-Studiengängen unterschiedliche Konzeptionen verfolgt. Beispielsweise wird im Bachelor-Studiengang „Europäische Kulturgeschichte“ an der Universität Augsburg die *Vermittlung von Schlüsselkompetenzen mit einem fachübergreifenden Lehrangebot erreicht*, welches ein breites Themenspektrum und ein Auslandssemester einbezieht. Eine andere Konzeption liegt dem Studiengang „Philosophy and Economics“ an der Universität Bayreuth zugrunde. Mit dem Studiengang sollen Absolventinnen und Absolventen *Berufschancen in Führungspositionen eröffnet werden*, indem Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt werden, wobei „die Philosophie zum analytisch grundsätzlichen Umgehen mit schwierigen Entscheidungsproblemen beitragen kann“ und betriebs- sowie volkswirtschaftliche Grundlagen für eine Tätigkeit in Unternehmen gelegt werden. Zur Verknüpfung beider Bereiche werden *verschiedene didaktische Möglichkeiten* genutzt, beispielsweise thematisch aufeinander bezogene Lehrveranstaltungen, philosophisch-ökonomische Gemeinschaftsseminare und – insbesondere im Master-Studiengang – unterschiedliche Lehrveranstaltungen im Rahmen eines philosophisch-ökonomischen Projekts.

Das Bestreben, sich mit den eigenständigen Bachelor-Studiengängen von Diplom- bzw. Magister-Studiengängen zu unterscheiden, wird für den wirtschaftswissenschaftlichen Bereich im Bachelor- und Master-Studiengang European Economic Studies an der Universität Bamberg deutlich: Es sei nicht sinnvoll, dem Wettbewerb mit dem „angelsächsischen Bachelor-/Mastersystem“ mit einer „Doppelstrategie der Vergabe von Diplom- und Masterabschlüssen bei unverändertem oder gleich laufendem Studiumsaufbau zu begegnen. Denn der wichtige erste berufsqualifizierende Abschluss in Form des Bachelors ist in die traditionelle deutsche Struktur nicht vernünftig integrierbar.“ (*Wenzel 2001, S. 18*). Daher verfolgt der Bachelor-Studiengang im Rahmen eines konsekutiven Bachelor-/Master-Studiengangs ein anderes Konzept als der Diplom-Studiengang, und zwar die Verbindung des Kernfachs Volkswirtschaftslehre mit benachbarten sozial- und rechtswissenschaftlichen Lehrinhalten, dem Studium von zwei Wirtschaftsfremdsprachen und einem Auslandsstudienaufenthalt mit Praxisanteil.

5.4 Der Zusammenhang zwischen Bachelor- und Master-Studiengängen und Diplom- bzw. Magister-Studiengängen

Unter dem Gesichtspunkt der Attraktivität für Studierwillige wie für Arbeitgeber und der Schärfung des Profils der neuen Studiengänge gegenüber den bestehenden Diplom- und Magister-Studiengängen stellt sich die Frage, welchen Einfluss der Zusammenhang zwischen bestehenden und neuen Studiengängen auf die Profilierung letzterer hat.

Im Verhältnis von *Bachelor-* zu Diplom- bzw. Magister-Studiengängen sind drei Typen zu unterscheiden⁹:

Die *eigenständigen Bachelor-Studiengänge* unterscheiden sich in der Regel von den Diplom- und Magister-Studiengängen durch eine geringere Anzahl von Studienschwerpunkten, die jedoch stärker auf die Berufspraxis ausgerichtet sind. In den meisten Fällen sind die angebotenen Schwerpunkte im Vergleich zu denen in den Diplom- bzw. Magister-Studiengängen weniger umfangreich – „ausgedünnt“, wie ein Gesprächspartner es formulierte. Darüber hinaus unterscheiden sie sich in der Regel durch eine breite Grundausbildung mit berufspraktischer Ausrichtung, häufig einschließlich Fremdsprachenkursen oder Modulen zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen und vertieften Methodenkenntnissen.

Bei den in einen Diplom- oder Magister-Studiengang *integrierten* oder im *Y-Modell* *angeboten Bachelor-Studiengängen* sind die Lehrinhalte in den ersten sechs bzw. vier Semestern mit denen des Diplom- bzw. Magister-Studiengangs weitgehend identisch. Sie unterscheiden sich in der Regel lediglich in den ersten sechs Semestern durch praxisbezogene Elemente, beispielsweise ein betriebsbezogenes Praktikum, vom Lehrangebot des Diplom- bzw. Magister-Studiengangs. Da während der gemeinsamen sechssemestrigen Studienphase ein Wechsel in den jeweils anderen Studiengang ohne Schwierigkeiten möglich ist, können die Studierenden die endgültige Entscheidung über den angestrebten Studienabschlussgrad lange Zeit offen halten.

Ziel der integrierten oder im Y-Modell angebotenen Bachelor-Studiengänge ist in der Regel die Vermittlung der wichtigsten Grundlagen des Fachs, während die Studierenden im Diplom-Studiengang die „Zusammenhänge des Fachs“ überblicken und die Fähigkeit entwickeln sollen, nach wissenschaftlichen Methoden und Erkenntnissen selbstständig zu arbeiten.

⁹ Vgl. Abschnitt 3.

Im Studium nach dem *Y-Modell* besuchen die Studierenden bis zur Vordiplom-Prüfung im Wesentlichen dieselben Lehrveranstaltungen und arbeiten in denselben Projekten, so dass in diesem Zeitraum ein Wechsel des Studienziels (Diplom oder Bachelor) möglich ist. Im Bachelor-Studiengang erfolgt eine Spezialisierung – in der Regel mit einer zeitlichen Reduzierung des fachlichen Angebots gegenüber dem Diplom-Studiengang – erst im dritten Studienjahr.

Unabhängig vom Typ der Bachelor-Studiengänge ist mit der Einführung der Bachelor-Studiengänge in vielen Fällen ein *Überdenken der Diplom- und Magister-Studiengänge* einhergegangen. Dies zeigt sich beispielsweise in der Einführung von studienbegleitenden Prüfungen und der Einführung des ECTS- Systems, einer praxisbezogenen Ausbildung bis zum Abschluss des dritten Studienjahrs und gelegentlich in der Neustrukturierung des gesamten Studienangebots, z. B. im Hinblick auf die Internationalität.

Da noch nicht abschließend geklärt ist, ob und gegebenenfalls wie lange die neuen und die herkömmlichen Studiengänge parallel angeboten werden bzw. aus personellen und finanziellen Gründen angeboten werden können, sind Aussagen über das *künftige Verhältnis von Bachelor- und Diplom- bzw. Magister-Studiengängen* schwierig. Davon ausgehend, dass das Parallelangebot weiterhin gegeben sein wird, kann im Hinblick auf die Bachelor-Studiengänge Folgendes gesagt werden: Die gegenwärtig bei Parallelangeboten und integrierten Studiengang-Angeboten gegebene Durchlässigkeit zwischen Bachelor- und Diplom- bzw. Magister-Studiengängen dürfte auch künftig vielen Studienanfängern angesichts der Veränderungen des Qualifikationsbedarfs auf dem Arbeitsmarkt für Hochschulabsolventen die Entscheidung für die Aufnahme eines Studiums erleichtern. Dabei stellen die Bachelor-Studiengänge von der Konzeption und von den Inhalten her eine Alternative zu den bestehenden Diplom- und Magister-Studiengängen dar. In der Regel unterscheiden sie sich insbesondere durch die Betonung der Vermittlung der wichtigsten fachlichen Grundlagen und des Praxisbezugs sowie durch eine kürzere Studiendauer. Dadurch dürften sie auch in Zukunft insbesondere für jene Studierenden attraktiv sein, die bereits bei Studienbeginn wissen, dass sie nach Beendigung des Studiums keine Forschungslaufbahn anstreben.

Allerdings könnte die Attraktivität der in Diplom- oder Magister-Studiengänge integrierten Bachelor-Studiengänge leiden, wenn die Studieninteressierten den Eindruck gewinnen, die Bachelor-Studiengänge seien lediglich eine „abgespeckte“ Version der bestehenden Studiengänge. Dies könnte zu der Überlegung führen, in einem Diplom- oder Magister-Studiengang die Möglichkeit zum Studium eines weiteren Schwerpunkts oder

zu einer fachlichen Vertiefung zu nutzen und damit das Spektrum der möglichen beruflichen Einsatzfelder zu erweitern.

Bei den *Master-Studiengängen* können im Hinblick auf das Verhältnis zu bestehenden Studiengängen zwei Gruppen unterschieden werden. Auf der einen Seite gibt es Master-Studiengänge, die sich von Diplom-Studiengängen lediglich durch einen besonderen fachlichen Schwerpunkt unterscheiden. Auf der anderen Seite werden Master-Studiengänge angeboten, die sich in Struktur und inhaltlicher Ausrichtung erheblich vom Lehrangebot in den Diplom- bzw. Magister-Studiengängen unterscheiden, beispielsweise durch Wahlmöglichkeiten zwischen Lehrangeboten aus mehreren Lehrangebots-Gruppen und umfangreichere Theorieanteile als im Diplom-Studiengang. Dabei sind Inhalte und Umfang des Lehrangebots der Master-Studiengänge in der Regel weitgehend identisch mit den letzten drei bis vier Semestern der Diplom- bzw. Magister-Studiengänge, so dass ein Teil der Lehrveranstaltungen von Studierenden beider Studiengänge besucht werden kann. Die Studierenden in den Master-Studiengängen müssen zum Teil jedoch weniger Pflichtfächer studieren und haben im Hinblick auf eine angestrebte Spezialisierung größere Wahlmöglichkeiten aus dem Lehrangebot anderer Fächer.

An den Fachhochschulen besteht ein deutlicher Unterschied zwischen Bachelor- und Master-Studiengängen, da die Mehrzahl der Master-Studiengänge als eigenständige Angebote zur Weiterbildung bereits Berufstätiger konzipiert ist und sich inhaltlich an deren Interessen orientiert.

Insgesamt wird es für den Erfolg der Bachelor- und Master-Studiengänge nicht unwichtig sein, inwieweit sie mit den bestehenden Diplom- und Magister-Studiengängen konkurrieren können. Die Attraktivität der neuen Studiengänge wird in dem Maße zunehmen, in dem die Studiengänge ihr Profil gegenüber den bestehenden Diplom- und Magister-Studiengängen schärfen. Ansatzpunkte dafür sind vorhanden. Insbesondere sind fächerübergreifendes Lehrangebot, Modularisierung und studienbegleitende Prüfungen zu nennen. Andere Merkmale, wie die unterschiedlichen Formen der Internationalität, müssten zur Verbesserung der Attraktivität verstärkt werden.

Literatur

Berning, E.; Schindler G.; Kunkel, U. (1996): Teilzeitstudenten und Teilzeitstudium an den Hochschulen in Deutschland (Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung Monographien 44). München

BLK (2001): Zukunft von Bildung und Arbeit. Die Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands im Fokus (Pressemitteilung 8/2001, 18.6.2001)

Fries, M.; Gensch, S.; Schindler, G. (2000): Bachelor-Studiengänge an deutschen Universitäten. Ein neues Modell oder Orientierung am angelsächsischen oder am amerikanischen Modell? In: Beiträge zur Hochschulforschung 1–2/2002, S. 69–83

Grunert, M. (2001): B.A. auf dem Prüfstand. Zur Akzeptanz geisteswissenschaftlicher Studienprofile auf dem Arbeitsmarkt. Bochum

Heil, E. (2001): Weniger Freiheit. In: DUZ 1–2/2001, S. 39

Heine, Chr. (1999): Gestufte Studiengänge und -abschlüsse im deutschen Studiensystem. Was erwarten Studierende von Bachelor, Master und Credit-System? In: HIS-Kurzinformation A3/99

Jahn, H.(2002): Über 1.000 Bachelor- und Masterabschlüsse. In: www.hof.uni-halle.de

Keedy, J. L. (1999): In Stufen zum Ziel. Bonn

Klemperer, A.; van der Wende, M.; Witte, J. (2002): Die Einführung von Bachelor- und Master-Programmen an deutschen Hochschulen (Dokumente und Materialien 43, Hrsg.: Deutscher Akademischer Austauschdienst). Bonn

List, J. (2000): Bachelor und Master – Sackgasse oder Königsweg (Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik 240, Institut der deutschen Wirtschaft). Köln

Schindler, G. (2001): Teilzeitstudierende. Schlussfolgerungen und Diskussion der Ergebnisse einer Untersuchung des Bayerischen Staatsinstituts für Hochschulforschung und Hochschulplanung. In: Beiträge zur Hochschulforschung 3/2001, S. 18–28

Schmidt, M. (2002): Verschmähte „Master“. In: Die Zeit vom 1.8.2002, S. 65 f

Wenzel, H.-D. (2001): Der neue Bachelor-Masterstudiengang „European Economic Studies (EES)“ in Volkswirtschaftslehre. In: uni.vers 1/2001, S. 18 f.

Witte, K.-S. (2002): Bachelor- und Master-Studiengänge haben Konjunktur. In: Bayern in Zahlen 9/2002, S. 412–413

Der vollständige Text der Untersuchung ist erhältlich beim Bayerischen Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung:

Gensch, Sigrid Kristina; Schindler, Götz: Bachelor- und Master-Studiengänge an staatlichen Hochschulen in Bayern (Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, Monographie Neue Folge 64), München, sowie als pdf-Datei unter: <http://www.ihf.bayern.de>

Anschrift der Verfasser:

Dipl.-Geogr. Sigrid Kristina Gensch

Dr. Götz Schindler

Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung
und Hochschulplanung

Arabellastr. 24

80538 München

E-mail: gensch@ihf.bayern.de

schindler@ihf.bayern.de

Folgen der indikatorisierten Mittelzuweisung in nordrhein-westfälischen Hochschulen

Heiner Minssen, Uwe Wilkesmann

In Nordrhein-Westfalen werden die Mittel der Titelgruppe für Forschung und Lehre (Sachmittel) nach leistungsorientierten Indikatoren an die Hochschulen verteilt. Mittlerweile erfolgt auch die hochschulinterne Zuweisung der Mittel an die Fachbereiche in allen Hochschulen nach einem Schlüssel. Die eigentlich relevanten Akteure, welche die Produkte der Hochschulen erstellen, nämlich die Professoren, werden dadurch aber bisher kaum erreicht; Verhaltensänderungen lassen sich nicht nachweisen. Denn die Beurteilung der Indikatorisierung ist wesentlich abhängig von tief verwurzelten Einstellungsmustern. Die „Ökonomen“ legen auch bisher schon ein Verhalten an den Tag, das durch die Indikatorisierung erst gefördert werden sollte. Die – zahlenmäßig deutlich größere – Gruppe der „Traditionalisten“ hingegen steht der Indikatorisierung äußerst skeptisch gegenüber. Nicht-intendierte Effekte sind bei dieser Gruppe zu befürchten. Intrinsisch motivierte Professoren werden durch eine leistungsorientierte Mittelvergabe ihre bisherige Motivation eher abbauen, statt durch die Anreize der Mittelzuweisung motiviert zu werden.

1 Die Ausgangslage

Leere öffentliche Kassen, zunehmender Legitimierungsbedarf der Hochschulen bezüglich der Verwendung der zugewiesenen Mittel und gleichzeitige Expansion der Studierendenzahlen – niemand spricht heute noch von einer Erweiterung der Hochschullandschaft bei ausreichender finanzieller Ausstattung. Vor dem Hintergrund stagnierender oder sogar rückläufiger öffentlicher Finanzierungsmöglichkeiten geht es darum, durch die Einführung von veränderten Steuerungsmechanismen und modernen Managementstrategien die Leistungserstellung an Hochschulen effizienter zu gestalten.¹ Der Staat zieht

¹ Wobei an den Hochschulen in den letzten Jahren ohnehin schon eine enorme Produktivitätssteigerung zu verzeichnen ist. Mit einem Personalbestand, der unter dem der 70er-Jahre liegt, werden an den deutschen Hochschulen mittlerweile Massen von Studierenden bewältigt, deren Anzahl doppelt so hoch ist wie in den 70er-Jahren. In den letzten drei Dekaden hat an den deutschen Hochschulen mithin ein Produktivitätszuwachs stattgefunden, der sich vor den Zuwächsen in den Industriebranchen nicht zu verstecken braucht und im Bereich öffentlich erbrachter Dienstleistungen vermutlich seinesgleichen sucht.

sich zunehmend von einer detailgenauen staatlichen Steuerung durch Haushaltsvorgaben, gesetzliche Vorschriften und Genehmigungsvorbehalte für Berufungen, Studiengänge und Prüfungsordnungen zurück; die Autonomie und Eigenverantwortung der Hochschulen sollen gesteigert und die (Detail-)Steuerung soll von der staatlich-bürokratischen Ebene auf die Hochschulebene verlagert werden. In diesem Zusammenhang wurden diverse Projekte und Modelle, wie z. B. die Projekte „Qualität der Lehre“, „Hochschule und Finanzautonomie“ und „Funktionalreform im Hochschulbereich“, entwickelt, an einzelnen Hochschulen erprobt und je nach Gelingen auch etabliert (vgl. *MWF 1997*; *HRK 1999*).

In der wissenschaftlichen Diskussion über organisationale Reformen an den Hochschulen lassen sich zwei verschiedene Diskurse differenzieren. Zum einen ein Diskurs, der neue Managementprinzipien auf die Universität übertragen will (*Müller-Böling 2000*), und zum anderen ein Diskurs, der hervorhebt, dass die Organisationsform der Universität den neuen, partizipativ-flexiblen Strukturen (vgl. *Wilkesmann/Blutner 2002*), wie sie von modernen Unternehmen gefordert werden, relativ ähnlich sind (*Kern 2000*). Allerdings lassen sich Strukturänderungen in den konsensual orientierten teilautonomen Einheiten nur schwer gegen Widerstand durchsetzen. Der politische Diskurs schließt ausschließlich an den zuerst genannten wissenschaftlichen Diskurs an.

Aus diesem Grunde ist es politisch gewollt, dass aus dem industriellen Sektor bekannte Steuerungsmechanismen und Managementstrategien zunehmend auch hochschulintern erprobt und angewandt werden, um die Leistungserstellung trotz knapper finanzieller Ressourcen zu gewährleisten. Marktökonomische Prinzipien gewinnen immer mehr an Bedeutung. Damit verbunden rücken betriebswirtschaftliche Schlagworte wie Effizienz, Kundenorientierung, Leistungsbewertung und -belohnung etc. in den Vordergrund und drängen Kriterien wie Hochschulbildung als öffentliches Gut bzw. öffentliche Aufgabe in den Hintergrund.²

Im Kontext dieser Reformbemühungen steht auch die Einführung einer indikatorisierten Finanzmittelzuweisung in der Titelgruppe für Forschung und Lehre. Dabei geht es im

² Wir verkennen nicht, dass auch gegenläufige Entwicklungen zu beobachten sind. In der Evaluation von außeruniversitären Forschungsinstituten etwa werden oftmals Kriterien „guter“ Wissenschaft in Anschlag gebracht, obwohl gerade diese Institute sich aufgrund ihrer hohen Drittmittelabhängigkeit am Markt beweisen müssen und deswegen immer schon stärker effizienzorientiert als Hochschulen gearbeitet haben.

Grundsatz darum, die Leistungskriterien festzulegen, „bei denen es sich um besonders wünschenswerte Resultate der Anstrengungen von Hochschulen handelt“ (Weiler 2001, S. 53). Derartige Bemühungen lassen sich in allen Bundesländern beobachten, wenngleich sich die Ausgestaltung der Zuweisungsmodi im Hinblick auf die Einführungszeiträume sowie im Hinblick auf die Finanzvolumina und die ausgewählten Parameter, nach denen die Sachmittel für Forschung und Lehre an den Hochschulen zugewiesen werden, unterscheidet (vgl. *Hochschul-Informationssystem 2001*). In Nordrhein-Westfalen hat das Ministerium für Wissenschaft und Forschung (MSWF) im Jahr 1993 auf Initiative des Landtags damit begonnen, die Finanzmittel für Lehre und Forschung, also Mittel der Titelgruppe 94 (TG 94), mittels der sogenannten formelgebundenen Finanzzuweisung³ an die Hochschulen zu verteilen. Später wurde eine Arbeitsgruppe „Titelgruppe 94 landesweit“ aus Vertretern der Landesrektorenkonferenz gebildet, um die Modalitäten, u.a. auch die Zuweisungshöhe, des Modells der formelgebundenen Finanzmittelzuweisung gemeinsam mit dem Wissenschaftsministerium konsensorientiert weiterzuentwickeln (Andersen et al. 2001, S. 5).

Das Finanzvolumen der parameterorientierten Verteilung wurde sukzessiv erhöht. Zu Beginn der formelgebundenen Finanzmittelverteilung im Jahr 1993 wurden ausschließlich zusätzliche Finanzmittel in der Titelgruppe für Forschung und Lehre kriteriengebunden verteilt. Danach wurde die Verteilung der Finanzmittel von 10% im darauf folgenden Jahr über 20% im Jahr 1995 und 35% im Jahr 1996, bis hin zu 50% in den Jahren 1997 bis 1999 erhöht. Seit 2000 werden den Hochschulen sämtliche Finanzmittel dieser Titelgruppe formelgebunden zugewiesen. Verteilungskriterium war zu Beginn der veränderten Verteilung, in den Jahren 1993 und 1994, die Absolventenanzahl. Im Jahr 1995 kamen die Kriterien „Drittmittel“ und „Promotionen“ hinzu. Ab 1996 vervollständigten die Parameter „Stellen des wissenschaftlichen Personals“ und „Studierende des ersten bis vierten Semesters“ die Verteilungsformel. Zudem wird innerhalb der fünf Parameter nach den Fächergruppen Geistes- und Gesellschaftswissenschaften, Ingenieurwissenschaften und Naturwissenschaften gewichtet; so „zählen“ beispielsweise Drittmittel in den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften das Siebenfache der Drittmittel in den Ingenieurwissenschaften, während das wissenschaftliche Personal in den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften mit dem Faktor 2 und in den Ingenieurwissenschaften mit dem

³ In der Debatte um die veränderten Modalitäten der Mittelzuweisung haben sich die Begriffe „formelgebundene“, „schlüsselgebundene“, „kriteriengebundene“, „parametergesteuerte“, „leistungsorientierte“, „indikatorisierte“ etc. Zuweisung eingebürgert; wir verwenden sie synonym.

Faktor 5 gewichtet wird.⁴ Erklärtes Ziel war die Beschränkung auf möglichst wenige Parameter, um die Formel transparent zu halten.⁵

Zu den Verlierern der Indikatorisierung gehörten in den ersten Jahren die Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf und die Ruhr-Universität Bochum (ausführlicher dazu *Andersen et al. 2001, S. 21 ff.*); letztere musste in den Jahren zwischen 1994 und 1997 eine Mindereinnahme von insgesamt 2,5 Millionen DM verkraften.⁶ Seit diesem Zeitpunkt aber hat sich die Kurve abgeflacht; zwar müssen immer noch Mindereinnahmen verbucht werden, doch diese Mindereinnahmen sind nicht mehr so dramatisch: Im Vergleich zu 1997 haben sich im Jahr 2002 die den Fachbereichen vom Rektorat zugewiesenen Mittel der TG 94 um knapp 2% verringert – eine Minderzuweisung zwar, aber eine Minderzuweisung, die verkraftbar erscheint.

Hinter dieser Durchschnittszahl verbergen sich aber erhebliche Unterschiede. So zählen aufgrund der Indikatorisierung an der Ruhr-Universität Bochum in diesem Zeitraum die Geistes- und Gesellschaftswissenschaften eindeutig zu den Gewinnern, während die Naturwissenschaften mit einer erheblichen Minderzuweisung auskommen mussten. Allerdings ist auch diese Differenzierung nach Fächergruppen nur bedingt aussagekräftig, denn in den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften, eigentlich die „Gewinner“, gibt es Fächer wie die Rechtswissenschaft, die im genannten Zeitraum starke Verluste hinnehmen mussten, während in den Naturwissenschaften, eigentlich die „Verlierer“, wiederum einzelne Fächer wie die Geowissenschaften erhebliche Zugewinne verbuchen konnten.

Entwickelt wurden die Kriterien der parametergebundenen Finanzmittelzuweisung vom Wissenschaftsministerium in Kooperation mit der Landesrektorenkonferenz. Das Vertei-

⁴ Seit 2002 wird zudem eine Frauenquote, also der Anteil von Frauen am Personal, in die Berechnung einbezogen; zum Zeitpunkt unserer Untersuchung spielte dieses Kriterium noch keine Rolle, so dass wir im Folgenden darauf nicht weiter eingehen.

⁵ Dies macht sicherlich den Charme der Verteilungsformel aus. Dass die verwendeten Indikatoren nicht unproblematisch sind, dass beispielsweise die Absolventenzahl oder die Anzahl der Promotionen auch durch ein Herunterschrauben der Anforderungen erhöht werden kann, „dass es sich bei den Indikatoren überwiegend nicht um solche der Leistung (handelt), sondern des Erfolgs, von dem auf eine Leistung zurückgeschlossen wird“ (*Hoffacker 2000, S. 98*), dass zu guter Letzt nur noch das gemacht wird, was sich „rechnet“ – all das soll hier gar nicht bestritten werden; doch was wäre die Alternative?

⁶ Was nicht bedeutet, dass diese Hochschule schlechter war als andere, sondern nur, dass sie offenbar in den 60er-Jahren das Glück eines sehr verhandlungsfähigen und durchsetzungsmächtigen Gründungsrektors gehabt hatte.

lungsmodell fand qua Mehrheitsbeschluss Zustimmung bei den Hochschulrektoren. Von diesen Aushandlungen der Landesrektorenkonferenz mit dem Wissenschaftsministerium wurden die Modi der Umsetzung der formelgebundenen Finanzmittelzuweisung innerhalb der einzelnen Hochschulen, d.h. der jeweiligen Rektorate und der Fachbereiche,⁷ allerdings nicht tangiert. Das Wissenschaftsministerium hat diesbezüglich keine Handlungsanweisungen vorgegeben, so dass es praktisch im Ermessen der Hochschulen lag, ob bzw. wie sie die formelgebundene Finanzaufteilung auf die Gegebenheiten ihrer Hochschulen herunterbrechen. Mittlerweile aber werden in allen Hochschulen die Mittel nach einem Schlüssel an die Fachbereiche verteilt, und auch viele Fachbereiche weisen zumindest einen Teil der Mittel den Professuren indiktorisiert zu. Die dabei verwendeten Kriterien orientierten sich an dem Ministeriumsschlüssel, sind aber insbesondere auf Fachbereichsebene an die jeweiligen Gegebenheiten angepasst worden.⁸

Ungeklärt aber sind die Folgen einer Indikatorisierung der Mittelverteilung, vor allem die Wirkung der veränderten Mittelzuweisung auf die Professoren.⁹ Denn auch wenn bei den politischen Entscheidungsträgern die Einführung einer Parameterorientierung in erster Linie mit der Perspektive einer effizienteren Ressourcennutzung (Turner 2001, S. 209) sowie einer transparenteren und damit letztlich „gerechteren“ Mittelverteilung an die Hochschulen verknüpft war (Behrens 2001, S. 73), so hat doch immer auch mehr oder minder ausgesprochen die Hoffnung auf eine stärkere Orientierung der Professoren an den in den Parametern ausgedrückten Leistungskriterien eine Rolle gespielt. Genereller formuliert geht es um die Frage, ob das Setzen neuer Rahmenbedingungen für die Organisation „Hochschule“ Wirkung zeigt bis hinunter auf die dezentralen, weitgehend autonomen Einheiten, in denen die Leistung der Organisation produziert wird. Letztendlich steht dahinter die Frage, ob Universitäten von außen gesteuert werden können.

Um diese Fragen zu klären, haben wir mit Förderung des nordrhein-westfälischen Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung eine Untersuchung durchgeführt, in deren Rahmen alle Rektorate, Dekanate und Professoren in Nordrhein-Westfalen mittels eines standardisierten Fragebogens schriftlich befragt wurden.¹⁰ Diese quantitative Voll-

⁷ Mit „Fachbereich“ ist im Folgenden immer auch „Fakultät“ gemeint.

⁸ vgl. dazu die Beispiele in Andersen et al. 2001 und Minssen et al. 2002.

⁹ Dass damit hier immer auch die Professorinnen gemeint sind, dürfte sich von selbst verstehen.

¹⁰ Neben uns waren an dieser Untersuchung Prof. Dr. Uwe Andersen und Dipl. Soz. wiss. Beate Moltsch beteiligt, denen wir dafür sehr danken.

erhebung sollte Aufschluss darüber geben, ob und wie die Universitäten, die Gesamthochschulen¹¹ und die Fachhochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen mit den veränderten Modi der Mittelzuweisung in der TG 94 verfahren. Die Fragebögen waren auf die jeweilige Organisationsebene Rektorat, Dekanat oder Professur zugeschnitten und enthielten jeweils folgende Themenblöcke: Finanzmittelzuweisung aus der TG 94, Umgang mit der formelgebundenen Finanzmittelzuweisung, Auswirkungen der formelgebundenen Finanzmittelzuweisung und Einschätzung der formelgebundenen Finanzmittelzuweisung mit je spezifischen Fragenbatterien.¹² Ergänzt wurde dieser quantitative Teil der Untersuchung durch ausführliche Expertengespräche in sieben Hochschulen. Insgesamt haben wir zwölf Experteninterviews geführt, von denen sechs Interviews auf der Rektorats-, vier auf der Verwaltungsebene sowie zwei Interviews im Rahmen eines Lehrforschungsprojektes auf der Dekanatssebene geführt wurden.

Im Folgenden werden wir einige der zentralen Ergebnisse unserer Untersuchung präsentieren. Wir konzentrieren uns dabei auf die Professoren, da auf dieser Ebene die Steuereungskriterien handlungswirksam werden – oder eben nicht. Sie sind die Akteure, welche die Güter der Universität produzieren. Die Angaben beziehen sich auf 732 ausgewertete Fragebögen von nordrhein-westfälischen Professoren, eine Anzahl, aufgrund derer, wenn schon nicht von Repräsentativität der Ergebnisse, so doch zumindest von starken Trendbeschreibungen ausgegangen werden kann.

2 Indikatorisierte Mittelverteilung und die Beurteilung durch die Professoren

Eine starke Gruppe von 42 % der befragten Professoren in Nordrhein-Westfalen gibt an, dass sie in der Ausstattung der TG 94 seit 1993 weder gewonnen noch verloren hätte, dass also alles mehr oder minder beim Alten geblieben sei. Wir haben aber auch Gewinner und Verlierer; nahezu jeder Vierte hat seit 1993 Finanzmittel gewonnen, und mehr als jeder Dritte hat in diesem Zeitraum Finanzmittel verloren. Es gibt also eine relative Mehrheit, deren Ausstattungssituation sich ihren Angaben zufolge in den letzten Jahren

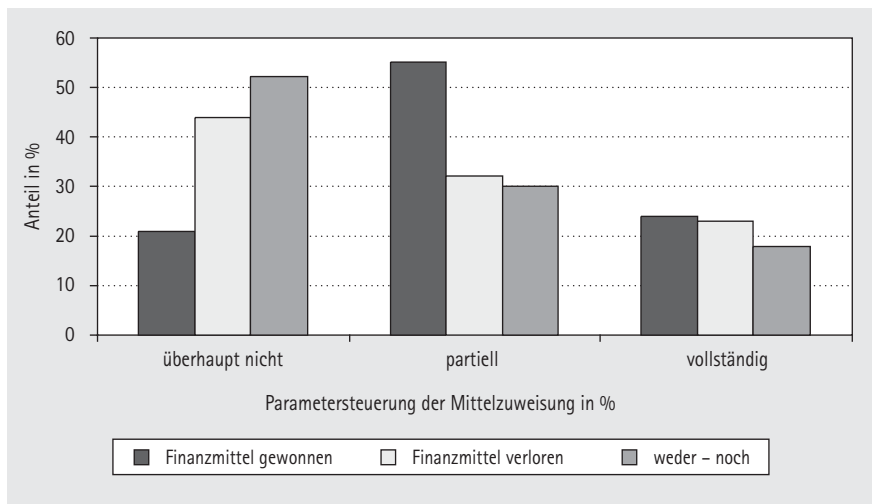
¹¹ Zum Zeitpunkt unserer Untersuchung gab es diesen Hochschultyp noch in Nordrhein-Westfalen.

¹² Die Rücklaufquoten waren sehr unterschiedlich: Während 20 von 25 Rektoraten und immer noch 47% der Dekane geantwortet haben, betrug die Rücklaufquote bei den Professoren nur 12%. Nun lassen Professoren, obwohl sie doch selbst Wissenschaft betreiben, sich selbst offenbar höchst ungern untersuchen; jedenfalls wird auch aus anderen Untersuchungen, in denen Professoren schriftlich befragt wurden, von eher ernüchternden Rücklaufquoten von max. 28% berichtet (vgl. etwa *Enders/Teichler 1995*).

nicht verändert hat, doch zugleich öffnet sich eine Schere zwischen Gewinnern und Verlierern. Dabei gibt es, auch wenn dies in den Expertengesprächen oft vermutet wurde und, wie oben erwähnt, am Beispiel der Ruhr-Universität Bochum auch belegt werden kann, in unserem Datensatz keine Unterschiede, jedenfalls keine statistisch nachweisbaren Unterschiede zwischen Geistes- und Gesellschaftswissenschaften auf der einen und Naturwissenschaften bzw. Ingenieurwissenschaften auf der anderen Seite, und auch der Hochschultyp hat auf Gewinne und Verluste keinen Einfluss: Zwar geben Professoren in den Gesamthochschulen und in den Fachhochschulen deutlich häufiger Verluste an als ihre Kollegen aus den Universitäten; zugleich gibt es in den Gesamthochschulen und in den Fachhochschulen aber auch besonders viele Gewinner.

Dies legt den Schluss nahe, dass Gewinner- bzw. Verlierersituationen weniger von den strukturellen Rahmenbedingungen abhängen als vielmehr von dem individuellen Verhandlungs- und vor allem Akquisitionsgeschick der einzelnen Professoren. Auf jeden Fall ist die Entwicklung der Finanzmittelsituation an den einzelnen Professuren in den letzten Jahren, wie Abbildung 1 zeigt, weitgehend unabhängig von der erfolgten oder nicht erfolgten Einführung einer indikatorisierten Finanzmittelzuweisung im jeweiligen Fachbereich.

Abbildung 1: Gewinne/Verluste in Abhängigkeit von einer indikatorisierten Mittelverteilung



Nach Angaben der Professoren erhalten 42% ihre Finanzmittel nicht nach Parametern. Wenn wir freilich die Aussagen der Dekane zu Grunde legen, denen zufolge in zwei Drittel aller Fälle den Professoren die Mittel indikatorisiert zugewiesen werden, muss daraus der Schluss gezogen werden, dass ein nicht unerheblicher Anteil unter den Professoren sich offenbar nur wenig Gedanken darüber macht, wie die eigene Ausstattung zustande kommt. Überhaupt scheint die Beschäftigung mit den Modalitäten der Mittelzuweisung nicht sehr ausgeprägt, und zwar nicht nur unter den Professoren. In den Rektoraten herrscht überwiegend Unkenntnis darüber, ob und in welchem Ausmaß die Mittel in ihren Fachbereichen indikatorisiert zugewiesen werden, und jeder dritte Dekan hat „übersehen“, dass seinem Fachbereich die Mittel nach Parametern zugeteilt werden.¹³ Es ist also nicht nur so, dass man über Geld nicht spricht, sondern man interessiert sich auch nicht sehr dafür, wie die Mittelzuweisung zustande kommt – sei es, weil die Mittel der TG 94 zu gering sind, als dass man sich ernsthaft über sie Gedanken machen müsste (was für drittmittelstarke Professoren sicherlich zutrifft), sei es, weil ein Klagen über die stetige Minderausstattung umso einfacher ist, je weniger man sich bewusst darüber ist, dass Verluste und Gewinne auch über eigene Leistung gesteuert werden könnten.

Wir haben also den interessanten Fall einer nach Leitungsebene abnehmenden Informiertheit. Angesichts der strukturell konsensorientierten Entscheidungsverläufe in Hochschulen kann dies kaum auf mangelnde Informationen der jeweils höheren Leitungsebene zurückgeführt werden. Insofern muss eine fehlende Bereitschaft zur Aufnahme von Informationen konstatiert werden, die von der jeweils höheren Leitungsebene mitgeteilt werden. Zugleich gilt dies aber auch in anderer Richtung; die Rektorate zeigten sich erstaunlich schlecht informiert über die Verbreitung einer indikatorisierten Mittelzuweisung innerhalb der Fachbereiche ihrer eigenen Hochschule. Informationen werden also entweder nicht mitgeteilt oder mitgeteilte Informationen werden nicht verstanden – Kommunikation in Hochschulen ist in einem hohen Maß kontingent.

Die Einführung der neuen Modi der Mittelverteilung wird unter den Professoren zwar nicht so positiv beurteilt wie in den Rektoraten und auch noch den Dekanaten, doch immerhin fast die Hälfte aller Professoren bewertet die parameterorientierte Mittelverteilung insgesamt und 44% in Bezug auf die eigene Professur als positiv. Dabei ist die Einschätzung umso positiver, je informativer und partizipativer der Einführungsprozess

¹³ Wir sind in unserer Untersuchung in vielerlei Hinsicht auf erstaunliches Unwissen gestoßen. Dass allerdings jedem dritten Dekan nicht klar ist, nach welchem Modus seinem Fachbereich die Mittel zugewiesen werden, hätten wir vorher für schlechterdings ausgeschlossen gehalten.

verlaufen ist, und dies scheint oftmals der Fall gewesen zu sein. Dies gilt auch für den Fall, dass die einzelne Person nicht selbst aktiv am Einführungsprozess beteiligt war, sondern Personen des Vertrauens repräsentativ in den Gremien dafür verantwortlich zeichneten.

Zwei Drittel fühlten sich durch die Dekane ausführlich informiert, und mehr als die Hälfte haben sich selbst aktiv informiert und berichten von ausführlichen Diskussionen in den entsprechenden Gremien; fast drei Viertel der Professoren haben sich an fachbereichsinternen Diskussionen und Verhandlungen beteiligt und immerhin noch mehr als die Hälfte an hochschulinternen Diskussionen. Es lässt sich also durchaus eine in den Fachbereichen weit verbreitete Diskurs- und Konsenskultur konstatieren. Auf der anderen Seite aber hat jeder Fünfte erst im Zuge seiner Berufung von der formelgebundenen Finanzmittelzuweisung erfahren, und fast jeder Dritte sah de facto keine Mitwirkungsmöglichkeit. Nicht überraschend ist bei letzteren die Einschätzung der parameterorientierten Mittelzuweisung deutlich negativer als bei denjenigen, die sich informiert und beteiligt gefühlt haben.

Insgesamt 49% aller befragten Professoren beurteilen die formelgebundene Finanzmittelzuweisung positiv;¹⁴ für diese Bewertung ist, wie gesehen, der Einführungsprozess wichtig, aber er ist nicht ausschlaggebend. Denn im Meinungsspektrum der Professoren bestehen signifikante Differenzen, die nicht allein durch Information und Partizipation beim Entscheidungsprozess für die Einführung der Indikatorisierung zu erklären sind. Innerhalb der Professorenschaft existieren nämlich zwei relativ deutlich voneinander abgrenzbare Gruppen. Dies zeigt eine Faktorenanalyse der Variablen, mit denen wir die Beurteilung der Parameterorientierung im Einzelnen abgefragt haben. Sie ergibt zwei Faktoren,¹⁵ die bei einem recht guten KMO-Wert von 0,83 56% der Varianz erklären (siehe Tabelle 1 auf der folgenden Seite). Der erste Faktor lädt hoch auf Items, die Leistungen in Forschung, Lehre und Selbstverwaltung sowie Transparenz als Folge der Indikatorisierung betonen. Hier werden also ökonomische Steuerungskriterien hervorgehoben, die nicht im Gegensatz zur Freiheit von Lehre und Forschung gesehen werden. Wir bezeichnen diese Gruppe deswegen als „Ökonomen“. Sie umfasst 33% der befragten Professoren.

¹⁴ Fast gleiche Ergebnisse finden sich in einer Befragung von Professoren und Wissenschaftlern der Freien Universität Berlin (vgl. *Hübner/Rau 2001*).

¹⁵ Es handelt sich um eine nicht-rotierte Faktorenlösung nach Hauptkomponentenmethode.

Der zweite Faktor lädt hoch auf den Items, die Kontrolle der Professoren, Einschränkung der Freiheit von Forschung und Lehre sowie die materielle Steuerung des Verhaltens durch die parametergestützte Mittelvergabe in den Vordergrund stellen. In diesem Fall werden also die traditionellen Werte der Selbstregulation der Wissenschaft betont, die im Widerspruch zu einer Indikatorisierung der Mittelvergabe stehen; wir bezeichnen diese Gruppe deswegen als „Traditionalisten“.¹⁶ In dieser Gruppe versammeln sich 67% der Professoren.

Tabelle 1: Faktorenanalyse: Beurteilung der formelorientierten Finanzmittelzuweisung durch die Professoren

	Faktoren	
	Faktor 1	Faktor 2
fördert leistungsorientiertes Verhalten in der Forschung	0,764	0,325
fördert leistungsorientiertes Verhalten in der Lehre	0,773	0,347
fördert leistungsorientiertes Verhalten in der Selbstverwaltung	0,655	0,426
fördert Transparenz	0,721	0,240
fördert nur Verhaltensweisen, die materiell belohnt werden	-0,327	0,504
finanzielle Belohnung bestimmter Aktivitäten ist angesichts der bisher erbrachten Leistungen überflüssig	-0,635	0,404
finanzielle Belohnung bestimmter Aktivitäten ist nicht mit Freiheit von Forschung/Lehre zu vereinbaren	-0,602	0,580
finanzielle Belohnung bestimmter Aktivitäten dient nur zur Kontrolle der Handlungen von Professoren	-0,593	0,475
es verändert sich nichts	-0,492	-0,170

¹⁶ Mit der Differenzierung zwischen „Ökonomen“ und „Traditionalisten“ soll keine Präferenz suggeriert werden etwa in dem Sinne: „Traditionalisten“ versus „Modernisierer“. „Ökonomen“ zeichnen sich dadurch aus, dass sie der Formel „Geld gegen Leistung“ auch für den Bereich von Lehre und Forschung einiges abgewinnen können, sie werden dadurch aber nicht schon zu Modernisierern, die allen Veränderungen gegenüber aufgeschlossen gegenüber stehen; und „Traditionalisten“ auf der anderen Seite verschließen sich nicht grundsätzlich gegenüber Veränderungen oder gehören gar in besonderer Weise zu den „faulen Professoren“, betonen aber die Notwendigkeit, Humboldtsche Bildungsideale bei Innovationsprozessen nicht völlig außer Acht zu lassen – eine Auffassung, für die sich durchaus gute Gründe beibringen lassen. Wir sind uns der Vorläufigkeit unserer Bezeichnung bewusst und verwenden sie deswegen nur mit Anführungszeichen.

Die Differenzierung in diese beiden Gruppen findet sich auch bei den Antworten auf die Frage, warum das MSWF die Mittel parameterorientiert verteilt. Bei einem KMO-Wert von 0,77 erklären die beiden Faktoren eine Varianz von 51%.¹⁷ Auch hier finden sich die Gruppen der „Ökonomen“ und der „Traditionalisten“ (Tabelle 2); die „Traditionalisten“ sehen in der Indikatorisierung in erster Linie den Versuch des MSWF, sich zu entlasten (und, so wird man wohl hinzufügen dürfen: die Lasten auf die Hochschulen abzuwälzen), wobei es unkritisch einer Mode folge, während die „Ökonomen“ die Erzeugung von mehr Wettbewerb und Wirtschaftlichkeit sowie eine gerechtere Verteilung der Mittel als Motiv für die Umstellung auf Parameterorientierung in den Vordergrund rücken. Wie zu erwarten, haben die „Ökonomen“ eine sehr hohe positive Einschätzung der parameterorientierten Mittelverteilung, während die Mitglieder der Gruppe der „Traditionalisten“ sich zu der neuen Mittelvergabe indifferent bis ablehnend verhält.

Tabelle 2: Faktorenanalyse: Gründe des MSWF für die formelorientierte Finanzmittelzuweisung nach Ansicht der Professoren

	Gruppen	
	„Ökonomen“	„Traditionalisten“
Öffentliche Finanzmittel werden knapper	2,399E-02	0,621
MSWF steht unter Rechtfertigungsdruck	3,806E-02	0,637
MSWF möchte sich entlasten	-0,324	0,710
MSWF möchte Verwaltung vereinfachen	0,300	0,437
MSWF möchte über die formelgebundene Finanzmittelzuweisung den Globalhaushalt einführen	0,290	0,542
MSWF folgt in unkritischer Weise einer Mode	-0,615	0,391
Wettbewerb zwischen Hochschulen soll gesteigert werden	0,720	0,146
Hochschulen sollen zur Wirtschaftlichkeit angehalten werden	0,793	0,165
Finanzmittel sollen leistungsgerechter zugewiesen werden	0,858	-7,928E-02
Finanzmittel sollen belastungsgerechter zugewiesen werden	0,740	-3,231E-02

Die Beurteilung der formelgebundenen Mittelzuweisung spaltet die Professoren also in zwei Lager: Eine Gruppe stellt die leistungsorientierte Anreizwirkung heraus, die andere Gruppe sieht dies eher als Bedrohung ihres Handlungsspielraums an. Dies kann nach-

¹⁷ Es handelt sich auch hier um eine nicht-rotierte Faktorenlösung nach Hauptkomponentenmethode.

haltige Folgen für die Arbeitsmotivation haben. Wenn nämlich unterstellt wird, dass Professoren bisher intrinsisch motiviert waren, da keine anderen Anreize existierten¹⁸, dann ist bei der Gruppe der „Traditionalisten“ keineswegs ein Motivationsschub in Richtung der Kriterien, die durch die Indikatorisierung ein besonderes Gewicht bekommen haben, zu erwarten, sondern ganz im Gegenteil sogar eher ein Abbau ihrer Motivation zu befürchten. Denn werden externe Anreize vergeben, so besteht die Gefahr, dass dadurch die intrinsische Motivation zerstört wird, da die externen Anreize die intrinsische Motivation verdrängen (vgl. *Wilkesmann 2001*).

Die Diskussion um diesen Verdrängungseffekt ist in der psychologischen Literatur zu einem vorläufigen Abschluss gelangt und lässt sich in folgender Aussage zusammenfassen (vgl. *Frey 1997*): Externe Eingriffe verdrängen die intrinsische Motivation, wenn das Individuum sie als kontrollierend wahrnimmt. Wenn die externen Anreize jedoch als unterstützend wahrgenommen werden, können sie intrinsische Motivation verstärken. Dies dürfte für die Professoren gelten, die der Gruppe der „Ökonomen“ zuzurechnen sind und die auch bisher schon hoch intrinsisch motiviertes Verhalten in Forschung, Lehre und Selbstverwaltung gezeigt haben; sie werden die Anreize durch die formelgebundene Mittelvergabe als Unterstützung wahrnehmen und weiterhin entsprechend hoch motiviert sein. Allerdings hat die neue Mittelverteilung bei der Gruppe der „Ökonomen“ letztlich nur wenig Effekte, da sie ohnehin das Verhalten an den Tag gelegt hat, das durch die Indikatorisierung angestoßen werden soll; sie waren motiviert und werden sich durch die Indikatorisierung in ihrer Motivation bestärkt fühlen. Bei der Gruppe der „Traditionalisten“ hingegen ist sogar ein negativer Effekt zu befürchten, da sie die Indikatorisierung als manifeste Kritik an ihrem bisher gezeigten Verhalten interpretiert. Allenfalls in dem Fall, dass bei einem Mitglied aus der Gruppe der „Ökonomen“ bisher keine intrinsische Motivation vorlag – ein Fall freilich, der empirisch kaum vorfindbar sein dürfte –, kann die neue Mittelvergabe einen nachhaltigen Motivationseffekt ausüben. Der motivationale Steuerungseffekt durch parametergestützte Mittelzuweisung ist damit sehr gering, zumal die Gruppe der „Traditionalisten“ sehr viel größer ist als die der „Ökonomen“.¹⁹

¹⁸ Was wir in unserer Erhebung aber nicht abgefragt haben. Allerdings fördern die klassischen Sozialisationsbedingungen im deutschen Wissenschaftssystem intrinsische Motivation (zum Zusammenhang zwischen intrinsischer Motivation und Struktur vgl. *Hackman/Oldham 1980*).

¹⁹ Das ist selbst in unserem Sample der Fall. In der Grundgesamtheit sind die Unterschiede vermutlich noch viel größer, da wir davon ausgehen müssen, dass viele „Traditionalisten“ sich an der Befragung gar nicht erst beteiligt haben.

Wer verbirgt sich nun hinter den beiden Gruppen der „Ökonomen“ und der „Traditionalisten“? Zu finden sind sie, so der Rektor einer Hochschule, in jedem Fachbereich, aber in den Geisteswissenschaften seien die „Traditionalisten“ ausgeprägter als in anderen Fachbereichen. Dies ist eine durchaus naheliegende Auffassung, die auch durch andere Studien gestützt zu werden scheint, denen zufolge Mitglieder der Geistes- und Sozialwissenschaften einer leistungsbezogenen Mittelverteilung erheblich skeptischer gegenüberstehen (*Hübner/Rau 2001*). Aus unseren Daten jedoch lässt sich dies nicht ablesen: Wir haben keine statistisch nachweisbaren Unterschiede zwischen den Fächern gefunden; „Ökonomen“ wie „Traditionalisten“ gibt es gleichermaßen in naturwissenschaftlichen Fachbereichen wie in ingenieur- oder geisteswissenschaftlichen Fachbereichen. Die Mitglieder beider Gruppen differenzieren sich auch nicht nach Geschlecht oder Besoldungsstufe, nicht nach Hochschultyp und auch nicht in Bezug auf die Information zur neuen Mittelvergabe. Lediglich die über 60-Jährigen sind in der Gruppe der „Traditionalisten“ etwas überrepräsentiert; doch signifikante Differenzen lassen sich nicht feststellen, so dass die hoffnungsfrohe Erwartung eines Kanzlers, dass die „Traditionalisten“ mit dem Generationenwechsel aussterben werden“, wohl etwas verfrüht ist.

Es existieren also keine soziodemographischen Kriterien oder sonstigen Differenzmerkmale, welche die beiden Gruppen unterscheiden. Aus diesem Grunde liegt die Vermutung nahe, dass die beiden Gruppen in erster Linie Einstellungsmuster repräsentieren. Einstellungen werden nach der klassischen Definition von Rosenberg und Hovland als „predispositions to respond to some class of stimuli with certain classes of response“ (*Rosenberg/Hovland 1960, S. 3*) bestimmt. Es sind zeitlich relative stabile Muster, die im beruflichen Sozialisationsprozess erlernt werden (*Stroebe/Jonas 1990*). Dies gilt auch für wissenschaftliche Sozialisationsprozesse, denn „die Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit geschieht nicht in Einsamkeit und Freiheit, sondern in Auseinandersetzungen mit anderen WissenschaftlerInnen in einem sozialen Spiel“ (*Engler 2001, S. 43*), durch das Sichtweisen geprägt werden. Dabei entstehen im Lauf der Zeit verfestigte Einstellungen, die auch die Wahrnehmung von Veränderungen, in unserem Fall: die Veränderungen im Wissenschaftssystem strukturieren. Diejenigen, die immer schon gegen neue Steuerungsformen, zumal gegen eine Steuerung in Form finanzieller Anreize sind und auf die Freiheit von Forschung und Lehre pochen, lehnen auch die parametergestützte Mittelvergabe ab. Diejenigen aber, die dem schon immer positiv gegenüber stehen, befürworten auch die neue Form der Mittelvergabe. Wodurch freilich diese unterschiedlichen Einstellungsmuster erzeugt wurden, welche spezifischen „Spiele“ und welche spezifi-

schon Erfahrungen dafür ausschlaggebend sind, dazu können wir mit unseren Daten nichts sagen.²⁰

Solche Einstellungsmuster sind handlungsleitend für Professoren. Gewinne oder Verluste in der TG 94 werden jeweils als Argument für die eigene Einstellung interpretiert und können somit die offenbar sehr stabilen Einstellungsmuster nicht aufbrechen. Daraus erklärt sich auch der Befund, dass die Indikatorisierung der TG 94 signifikant positiver beurteilt wird von denen, die eine positive Finanzentwicklung an ihrer Professur zu verzeichnen hatten, also den Gewinnern, obwohl die Finanzentwicklung, wie gezeigt, überhaupt nichts mit dem Modus der Mittelzuweisung zu tun hat. Hinter den Gewinnern verbergen sich die „Ökonomen“, die nicht deswegen zu den „Ökonomen“ geworden sind, weil sich ihre Ausstattungssituation positiv entwickelt hat, sondern die zu den Gewinnern gehören, weil sie ihre Aufgaben seit jeher mit der Einstellung von „Ökonomen“ erledigen. Damit wollen wir die Möglichkeit einer Verhaltensänderung durch Indikatorisierung der Mittel über einen längeren Zeitraum hinweg nicht grundsätzlich ausschließen; denn „unabhängig von Einstellungsmustern wird das Finanzmittelvolumen für eine Veränderung von Einstellungsmustern ausschlaggebend sein“, so der Kanzler einer Hochschule; auch an der Hochschule „springen alle nach der Wurst“ und Liza Minellis Motto „money makes the world go round“ könne ebenso auf Hochschulen angewendet werden. Letzteres halten wir durchaus für zutreffend; was die dadurch bewirkten Veränderungen von Einstellungsmustern in einem überschaubaren Zeitrahmen angeht, sind wir skeptischer – zumal dann, wenn das zu verteilende Mittelvolumen sich in einem Rahmen bewegt, der nachhaltige Effekte kaum erzielt.

Gut jeder dritte Professor gibt an, dass die formelgebundene Finanzmittelzuweisung die eigene Aufgabenwahrnehmung beeinflusst hat, was zwar weniger ist, als in Rektoraten und Dekanaten vermutet, aber angesichts der Steuerungsresistenz vieler Professoren doch mehr, als erwartet werden konnte. Dabei handelt es sich in erster Linie um die „Ökonomen“, die dann aber ihr Verhalten nicht aufgrund der Einführung einer Indikatorisierung geändert, sondern immer schon ein Verhalten an den Tag gelegt haben, das den Zielen entspricht, die mit der Parameterorientierung hervorgehoben worden sind. Diese Selbsteinschätzung ist zudem unabhängig von strukturellen Bedingungen; wir

²⁰ Dies ist eine eigene Frage, die noch empirisch untersucht werden müsste. Hier wäre insbesondere im Anschluss an die Forschungen von *Moscovici (1985)* interessant, wie auch Minoritäten langfristig neue Überzeugungen und Einstellungen in der Bezugsgruppe durchsetzen können. Zur Frage von Spielen und Entscheidungen in Universitäten vgl. v. *Lüde 2002*.

haben keinen Unterschied gefunden in Bezug auf Hochschultypen oder Fächerzugehörigkeit, in Bezug auf Alter, Geschlecht oder Besoldungsgruppe. Statt dessen scheinen – neben der grundsätzlichen Einstellung – auch hier die Verfahren von Bedeutung zu sein, in denen der neue Verteilungsschlüssel implementiert wurde. Denn die Gruppe, die sich in ihrer Aufgabenwahrnehmung hat beeinflussen lassen, unterscheidet sich in zwei wesentlichen Punkten von ihren Kollegen: Sie gibt zum einen signifikant häufiger an, sich aktiv über die Hintergründe der formelgebundenen Finanzmittelzuweisung informiert zu haben und zugleich vom Dekanat ausführlich informiert worden zu sein; und diese Gruppe hat sich zum anderen signifikant häufiger an hochschulinternen und fachbereichsinternen Diskussionen und Verhandlungen beteiligt. Information und Partizipation sind zudem nicht nur für die Einschätzung der parameterorientierten Mittelvergabe von hoher Bedeutung, sondern auch für die Bereitschaft, sich dadurch zu Verhaltensänderungen beeinflussen zu lassen.

Wir vermuten hier eine sich selbst verstärkende Spirale: „Ökonomen“, die der ganzen Angelegenheit ohnehin positiver gegenüberstehen als „Traditionalisten“, fühlen sich stärker informiert, bemühen sich möglicherweise auch stärker um Informationen, sehen sich dadurch stärker beteiligt – und beurteilen die Parameterorientierung positiver als die „Traditionalisten“, die vielleicht auch den Informationsofferten ablehnender gegenüber gestanden haben, da sie die gesamte Einführung der Indikatorisierung vor dem Hintergrund ihrer Einstellung kritisch gesehen haben.

Doch gleichwohl ist auch richtig: Wenn überhaupt, dann wird durch Verfahren Legitimation geschaffen, und diese wiederum bewirkt am ehesten Verhaltensänderungen. Gewinne bzw. Verluste bewirken dies nicht; die Entwicklung der Mittelsituation an der Professur in den letzten zehn Jahren jedenfalls hat keinerlei Einfluss auf die Veränderung der Aufgabenwahrnehmung.

Einen Steuerungseffekt, der alle Professoren erreicht, stellt die parametergestützte Mittelvergabe in ihrer jetzigen Form also nicht dar. Die „Ökonomen“ fühlen sich bestärkt und gehen ihrer Arbeit nach wie bisher; und diejenigen, auf die der neue Modus der Mittelverteilung vor allem zielte, die „Traditionalisten“, werden nicht nur nicht zur Verhaltensänderung bewegt, weil sie aufgrund ihrer Einstellung durch veränderte Modi der Mittelverteilung gar nicht erreicht werden, bei ihnen sind sogar eher Motivationsverluste zu befürchten: Das Engagement, das zweifellos auch die Traditionalisten zeigen, „könnte sehr leicht demotiviert werden, wenn die Professoren mit kontrollierenden und abstrafenden Dekanen, stümperhaften Evaluationen, ruinösem Konkurrenz-

druck, Gehaltseinbußen und dem Verlust des Beamtenstatus konfrontiert werden würden" (Enders/Schimank 2001, S. 175). So weit ist es noch nicht, doch die daraus entstehende Gefahr eines Verdrängungseffekts der intrinsischen Motivation (Frey/Osterloh 2000) und eines daraus resultierenden „Dienst nach Vorschrift“ kann auch nicht ausgeschlossen werden.

3 Zusammenfassung und Ausblick

Hochschulen können – wie soziale Systeme generell – nicht direktiv von außen gesteuert werden; eine Steuerung kann allenfalls in Form einer Kontextsteuerung erfolgen in der Hoffnung, genügend Irritationen zu erzeugen, so dass eine organisationsinterne Reaktion erforderlich und ermöglicht wird, wobei diese Reaktion aber auch wiederum davon abhängt, wie die Irritation intern kommuniziert wird (vgl. Teubner/Willke 1994; Willke 1997). In unserem Fall, also dem Versuch einer Steuerung der Hochschulen durch eine Indikatorisierung der Mittel aus der TG 94, ist die staatliche Kontextsteuerung auf der Organisationsebene durchaus erfolgreich gewesen: Auf Landesebene ist ein verändertes Verteilungsmodell eingeführt worden, alle Hochschulen haben dem folgend auch intern auf ein indikatorisiertes Verfahren der Mittelverteilung umgestellt, und die Anwendung eines solchen Schlüssels ist mittlerweile auch in zwei von drei Fachbereichen aller Hochschulen üblich. Dabei sind die Schlüssel vielfach an die jeweiligen Gegebenheiten angepasst worden – ein sinnvolles Vorgehen, da uns eine fachspezifische Differenzierung auf Universitätsebene²¹ oder gar Landesebene kaum möglich erscheint.

Die staatliche Steuerung der Hochschulen durch Einflussnahme über Kontexte hat also insofern Konsequenzen gehabt, als hochschulintern die Modalitäten der Mittelzuweisung von Grund auf geändert sind, wozu zweifellos die unbestreitbaren Vorzüge des angewendeten Schlüssels – Reduzierung auf einige wenige Parameter und daraus folgende Transparenz – beigetragen haben. Davon unabhängig ist aber die Frage nach den Wirkungen der veränderten Mittelverteilung. Auch wenn alle Hochschulen in NRW inzwischen die Mittel intern nach Indikatoren zuweisen, muss dies noch keineswegs bedeuten, dass sich an der Leistungserstellung etwas geändert hat. Die Leistungen von Hochschulen werden bekanntlich durch Professoren erbracht. Sie sind verantwortlich für die Absolventenzahlen, für die Anzahl der Promotionen und für die Einwerbung von Drittmitteln, also für die Parameter, an denen sich der Indikatorisierung zufolge der Erfolg in

²¹ So die Forderung von Hübner/Rau (2001, S. 116).

Forschung und Lehre bemisst. Nun lässt sich ohnehin begründen, dass eine Anreizgestaltung mittels Geld in Hochschulen zumindest problematisch ist; die „aktuellen Pläne, neue Professuren zu befristen, schlechter zu besolden und mit willkürlichen Prämien zu versehen, sind“, so *Dilger (2001, S. 145)*, aus der Sicht der Prinzipal-Agenten-Theorie jedenfalls „negativ zu werten“. Zwar haben wir uns nicht mit der Befristung und Besoldung von Professoren beschäftigt, und die durch eine Indikatorisierung von Mitteln der TG 94 angezielte Prämierung scheint uns auch nicht willkürlich. Wir haben statt dessen hervorgehoben, dass ein Setzen externer Anreize immer auch in Gefahr steht, intrinsische Motivation zu verringern, also nicht-beabsichtigte Effekte zu erzeugen. Doch wie auch immer begründet: Die einfache Formel „Geld gegen Leistung“ in der Hoffnung, dadurch eine bestimmte Leistung zu evozieren, scheint zumindest im Hochschulbereich nicht nur zu simpel zu sein, sondern auch kontraproduktive Effekte zu erzeugen.²²

Dadurch kann eine Diskrepanz zwischen Organisationsebene und Akteurebene entstehen. Was sich auf einer Organisationsebene als erfolgreiche Kontextsteuerung darstellt, weil es den hochschulinternen Kommunikationscode geändert hat, kann auf einer Akteurebene völlig folgenlos bleiben oder sogar nicht-intendierte Effekte haben. Auch wenn in Hochschulen intern auf eine Indikatorisierung der Mittelzuteilung umgestellt ist, muss dies keineswegs eine Verhaltensänderung von Professoren implizieren; sie können davon nicht berührt sein oder sich sogar zu einem Verhalten veranlasst sehen, dass den Zielen einer Indikatorisierung geradezu widerspricht. Und dies ist bei der Indikatorisierung offenbar der Fall: Die Modalitäten der Mittelverteilung haben sich recht grundsätzlich verändert, nur die eigentlich adressierten Akteure, die Professoren, sind in beachtlichem Maße nicht erreicht.

Dies wirft recht grundsätzliche Fragen nach den Effekten der derzeitigen Reformbemühungen an deutschen Hochschulen auf. Nicht nur, dass sich eine gewisse Hektik nicht übersehen lässt. So erfreut sich in Nordrhein-Westfalen derzeit das Instrument der Zielvereinbarung einer großen Beliebtheit, und zeitgleich wird an der Einführung einer hochschulinternen Leistungsrechnung gearbeitet, Leitlinien werden entworfen, um das

²² In gleiche Richtung, wenn auch pointierter, *Eckardstein et al. (2001, S. 7)*: „Wie zahlreiche Theorien aus dem Personalmanagement zeigen, ist Geld zwar bis zu einer bestimmten Höhe leistungssteigernd, wird aber langfristig als notwendig zur Bedürfnisbefriedigung vorausgesetzt. Motivierende Wirkung erzielen ganz andere Faktoren, insbesondere eine attraktive Arbeitsaufgabe oder interessante Forschungsprojekte und insbesondere die Gestaltung des Denkens junger Menschen.“

Profil der jeweiligen Hochschule zu schärfen, etc.²³ Eine Baustelle nach der anderen wird eröffnet, ohne in Ruhe einen Bau zu beenden, bevor der nächste begonnen wird. Doch diese Reformfreudigkeit, um nicht zu sagen: -wütigkeit, ist nur das eine Problem, und vermutlich das geringere. Problematischer noch ist die umstandslose Übernahme von Managementmodellen, die für ganz andere Zielstellungen und andere Bedingungen entwickelt wurden. Völlig selbstverständlich wird davon ausgegangen, dass das, was – beispielsweise – in einer Automobilfabrik funktioniert, auch in einer Hochschule klappt. Daran ist so viel richtig, dass organisationstheoretisch eine Automobilfabrik sich zunächst einmal von einer Hochschule nicht unterscheidet; beide sind Organisationen. Doch dieses gilt eben nur für den ersten Blick, über den die Unterschiede nicht vergessen werden dürfen, von denen wir nur drei kurz erwähnen wollen: Hochschulen produzieren erstens kein Gut, das sich am Markt bewähren muss; das macht die Messung von Leistung erheblich schwerer. Hochschulen zeichnen sich zweitens durch eine extreme Dezentralisierung aus; das macht zentral gesteuerten und geplanten Organisationswandel erheblich schwerer²⁴. Und drittens haben Hochschulen Mitglieder, deren Karriere nicht von der Hochschule, sondern von der Fachgemeinschaft abhängt, also von Akteuren außerhalb der eigenen Organisation; das macht die Verhaltenssteuerung des Personals erheblich schwerer.

Kurzum: Hochschulen, obgleich Organisationen wie Automobilfabriken, funktionieren nach anderen Logiken. Insofern hat *Küpper (2002, S. 40)* sicherlich Recht, dass Managementinstrumente, die für andere Bereiche entwickelt worden sind, „*nicht unbesehen auf die Hochschulen übertragen werden sollten*“. Das soll andererseits aber nicht heißen, dass man von den Managementtechniken – beispielsweise – der Automobilindustrie

²³ Dass in der gleichen Zeit auch noch in atemberaubender Geschwindigkeit Bachelor- und Masterstudiengänge eingeführt werden, das Dienstrecht reformiert und das Hochschulgesetz novelliert worden ist, sei nur der Vollständigkeit halber erwähnt.

²⁴ Selbst wenn es gewollt wäre, könnten diese Einheiten gar nicht qua Hierarchie, also der in vielen Organisationen üblichen Form der Steuerung koordiniert werden; schon immer findet sich in Hochschulen ein Typ von Koordinierung, eine „diskursive Koordinierung“, auf die viele Organisationen insbesondere in industriellen Sektor derzeit mühsam umzustellen versuchen (*dazu Minssen 1999*). In Hochschulen haben sich mithin, das muss man sich immer wieder vor Augen halten, Organisationsstrukturen und daraus folgend Formen der Steuerung etabliert, die in der Ratgeberliteratur für Manager als modern, Erfolg versprechend und zukunftsweisend gepriesen werden und die viele Unternehmen seit einigen Jahren in ihrem Bereich zu realisieren trachten, ohne dass es ihnen bisher in einer Reichweite gelungen wäre, wie es an Hochschulen seit jeher gang und gäbe ist.

nicht auch lernen könnte. Damit ist auch nicht gemeint, dass man auf eine Indikatorisierung der Mittel der TG 94 verzichten sollte. Sie verspricht ja immerhin eine größere Transparenz und auch Gerechtigkeit bei der Mittelverteilung. Und schon gar nicht soll dies heißen, auf Reformbemühungen gänzlich zu verzichten. Doch etwas mehr Überlegung vor dem Start von Reformvorhaben schiene uns wünschenswert. Vielleicht gäbe es ja Möglichkeiten, einzelne Baustellen miteinander zu vernetzen – die Indikatorisierung der Mittelvergabe beispielsweise mit dem Abschluss von Zielvereinbarungen; vielleicht könnten einzelne Baustellen auch erst zum Abschluss gebracht werden, bevor neue eröffnet werden – Zielvereinbarungen erst, wenn die Indikatorisierung der Mittelvergabe vollständig abgeschlossen ist (oder umgekehrt). Vor allem aber schiene uns der Einsatz von Managementinstrumenten sinnvoll, welche die organisatorischen Besonderheiten von Hochschulen unterstützen, also die Stärken und nicht die Schwächen betonen. Das Problem einer Leistungsbemessung ist durch die Indikatorisierung gewissermaßen per Dekret gelöst worden; die Kriterien benennen das, was gute Leistung ist – viele Absolventen, viel wissenschaftliches Personal, viele Promotionen, viele Drittmittel²⁵. Dies basiert auf der Vorstellung, dass im Wissenschaftsbereich mit Geld Verhalten geändert werden könnte, ohne zu sehen, dass die Kriterien „guter“ Wissenschaft und „guter“ Lehre von der Fachgemeinschaft definiert werden und Geld ein gewissermaßen fachfremdes Kriterium ist. Doch muss dies, wie gesagt, nicht bedeuten, auf eine Indikatorisierung zu verzichten; sie hat Erfolge und Vorteile, aber sie bewirkt eben keine Verhaltenssteuerung von Professoren.

Die Fachgemeinschaft, nicht die Hochschule bestimmt über Reputation und damit über Karriere. Steuerung des Personals aber in einer Organisation, die nicht in der Lage ist, über Karriere zu entscheiden, ist schwierig. Eine Möglichkeit, dieses Problem zu entschärfen, könnte eine stärkere Hierarchisierung nach dem Vorbild amerikanischer Hochschulpräsidenten und deans sein, wie sie unter anderem vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (vgl. dazu *Stucke 2001*) ins Spiel gebracht worden ist. Dies übersieht aber die völlig anderen institutionellen Bedingungen des amerikanischen Hochschulsystems (vgl. dazu die Beiträge in *Breinig et al. 2001*) und löst zudem das Problem nicht, dass man es auf absehbare Zeit an deutschen Hochschulen mit einem Personal zu tun hat, das sich einer lebenslangen Beschäftigungssicherheit erfreut und zudem seine beruflichen Bezüge weitgehend außerhalb der eigenen Hochschule hat.

²⁵ Und neuerdings ein hoher Frauenanteil.

Was dann? Dezentralität ist ein spezifisches Merkmal des Organisationstyps Hochschule, die trotz aller Probleme, die sie für die Gesamtsteuerung aufwirft, eine unverzichtbare Stärke bei der Leistungserstellung ist (vgl. dazu ausführlich *Minssen et al. 2003*). Und eine denkbare Möglichkeit könnte nun sein, diese Stärke zu nutzen, d. h. die Autonomie auszubauen, statt sie zu begrenzen. Wir halten es für bemerkenswert, dass von den vielen Managementkonzepten und -moden, die im industriellen Sektor en vogue sind, ausgerechnet eine, zudem noch viel diskutierte, in den gängigen Überlegungen zur Reform von Hochschulen überhaupt keine Rolle spielt, nämlich die Virtualisierung von Organisationen. Warum aber sollten Professuren – wenn man schon auf Steuerung durch Geld setzen will – nicht zu Profit-Centern werden, zu Einheiten, in denen ohne Eingriff von außen über die Verwendung von Personal- und Sachmitteln entschieden wird? Hier auch hätten Zielvereinbarungen ihren Sinn, die vom Grundgedanken her zunächst einmal ein Instrument der Personalführung und damit eine Führungsaufgabe sind, nicht aber, wie derzeit an vielen Hochschulen, ein Instrument der längerfristigen Profilbildung.²⁶ Das Erreichen bzw. Nicht-Erreichen der für einen bestimmten Zeitraum vereinbarten Ziele würde über das Budget entscheiden; Professoren könnten eigenverantwortlich wie Manager agieren (*Eckardstein et al. 2001*); sie wären im Zeitrahmen der Vereinbarung niemandem verantwortlich. Sie könnten allein entscheiden, wie sie mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln umgehen, ob sie diese für die Einstellung wissenschaftlichen Personals, für Dienstreisen oder für die Bewirtung von Gästen nutzen – Hauptsache, sie erreichen die vereinbarten Ziele.

Dies schließt eine Hierarchisierung von Hochschulen nicht aus, sondern sogar ein (vgl. auch *Schimank 2001*), denn das Vereinbaren von Zielen bedarf eines Partners, mit dem die Ziele vereinbart werden und von dem die Zielerreichung auch kontrolliert wird. Insofern hätten wir es in der Tat, wie *Kern (2000)* an seinem Modell der „rückgekoppelten Autonomie“ bemerkt, mit einem Paradox zu tun: Stärkung der zentralen Ebene, um dadurch die Autonomie der dezentralen Einheiten auszubauen.

Doch dies ist Zukunftsmusik; so weit ist es noch lange nicht. Solche Überlegungen stehen in der Tat in Gefahr, sich „ins Utopische“ (*Schimank 2001, S. 240*) aufzuschwingen, nicht zuletzt auch angesichts des Vorherrschens von Einstellungsmustern unter den Professoren, die wir als „traditionalistisch“ bezeichnet haben. Zudem haben Professoren sich

²⁶ Selbstverständlich können sie auch dazu genutzt werden. Die Festlegung des erwünschten Profils ist aber eine Aufgabe der Hochschulleitung, das dann in Partialzielen kaskadenförmig auf die dezentralen Einheiten heruntergebrochen werden müsste.

heutzutage immer noch mit dem absurden Problem herumzuschlagen, dass ihnen Mittel verloren gehen, wenn sie frei gewordene Personalstellen nicht besetzen, und dass Mittel der TG 94, die in einem Jahr eingespart werden (auch das kommt vor!), wenn überhaupt, nur mit einigen Tricks in das nachfolgende Jahr übertragen werden können.

Dezentralität von Hochschulen als ausbaufähige Stärke, Professuren als budgetbewirtschaftende Stelle – die Indikatorisierung könnte ein Schritt in diese Richtung sein; bisher ist sie es nicht.

Literatur

Andersen, U.; Minssen, H.; Molsich, B.; Wilkesmann, U. (2001): Kontextsteuerung von Hochschulen durch veränderte Modi der Mittelzuweisung. Aktualisierte Ergebnisse der explorativen Vorstudie. Diskussionspapiere aus der Fakultät für Sozialwissenschaft, Bd. 01-1. Bochum.

Behrens, T. (2001): Leistungsbezogene Mittelverteilung. In: Pasternack, P. (Hrsg.): Flexibilisierung der Hochschulhaushalte – Handbuch für Personalräte und Gremienmitglieder. Marburg, S. 68–77

Breinig, H.; Gebhardt, J.; Ostendorf, B. (Hrsg.) (2001): Das deutsche und das amerikanische Hochschulsystem – Bildungskonzepte und Wissenschaftspolitik. Münster

Dilger, A. (2001): Was lehrt die Prinzipal-Agenten-Theorie für die Anreizgestaltung in Hochschulen? In: Zeitschrift für Personalforschung, Jg. 15, Heft 2, S. 132–148

Eckardstein, D. v.; Oechsler, W. A.; Scholz, C. (2001): Personalmanagement und Dienstrechtsreform an deutschen Hochschulen – eine kritische Analyse. In: Zeitschrift für Personalforschung, Jg. 15, Heft 1, S. 5–17

Enders, J.; Schimank, U. (2001): Faule Professoren und vergreiste Nachwuchswissenschaftler? Einschätzungen und Wirklichkeit. In: Stölting, E.; Schimank, U. (Hrsg.): Die Krise der Universitäten, Leviathan Sonderheft 20/2001. Wiesbaden, S. 159–178

Enders, J.; Teichler, U. (Hrsg.) (1995): Der Hochschullehrerberuf. Aktuelle Studien und ihre hochschulpolitische Diskussion. Neuwied/Kriftel/Berlin

Engler, S. (2001): „In Einsamkeit und Freiheit“? Zur Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit auf dem Weg zur Professur. Konstanz

Frey, B. S. (1997): Markt und Motivation – Wie ökonomische Anreize die (Arbeits-)moral verdrängen. München

Frey, B. S.; Osterloh, M. (2000): Motivation – der zwiespältige Produktionsfaktor. In: Frey, B. S. (Hrsg.): *Managing Motivation: wie sie die neue Managementforschung für ihr Unternehmen nutzen können*. Wiesbaden, S. 19–42

Hackman, J.R.; Oldham, G.R. (1980): *Work redesign*. Reading, Mass.

Hochschul-Informationen-System (2001): Hochschulsteuerung und -finanzierung. Info-börse Mittelverteilung. [Http://www.his.de](http://www.his.de)

Hochschul-Informationen-System (2001): Hochschulsteuerung und -finanzierung. Info-börse Mittelverteilung. [Http://www.his.de](http://www.his.de)

Hoffacker, W. (2000): *Die Universität des 21. Jahrhunderts. Dienstleistungsunternehmen oder öffentliche Einrichtung?* Neuwied/Kriftel/Berlin

Hochschulrektorenkonferenz (1999): Qualität an Hochschulen. Beiträge zur Hochschulpolitik 1/1999. Projekt Qualitätssicherung. Bonn

Hochschulrektorenkonferenz (1999): Qualität an Hochschulen. Beiträge zur Hochschulpolitik 1/1999. Projekt Qualitätssicherung. Bonn

Hübner, P.; Rau, E. (2001): *Leistungsorientierte Mittelvergabe an der Freien Universität Berlin. Ergebnisse und Perspektive einer Befragung von Mitgliedern der Universität*. In: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (Hrsg.): *Beiträge zur Hochschulforschung*, Heft 1. München, S. 95–118

Kern, H. (2000): *Rückgekoppelte Autonomie – Steuerungselemente in lose gekoppelten Systemen*. In: Hanft, A. (Hrsg.): *Hochschule managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien*. Neuwied u.a., S. 25–38

Küpper, H.-U. (2002): *Hochschulfinanzierung als Steuerungsinstrument*. In: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (Hrsg.): *Beiträge zur Hochschulforschung*, Heft 2, S. 18–43

Lüde, R. v. (2002): *Jenseits von garbage cans? Kommunikation und Entscheidung in Universitäten*. In: Hillmann, K.-H.; Oesterdiekhoff, G. W. (Hrsg.): *Die Verbesserung des menschlichen Zusammenlebens – Eine Herausforderung für die Soziologie*. Opladen

Minssen, H. (1999): *Von der Hierarchie zum Diskurs? Die Zumutungen der Selbstregulation*. München und Mering

Minssen, H.; Molsich, B.; Wilkesmann, U.; Andersen, U. (2003): *Kontextsteuerung von Hochschulen? Folgen der indikatorisierten Mittelverteilung*. Berlin (im Erscheinen)

Moscovici, S. (1985): *Social influence and conformity*. In: Lindzey, G.; Aronson, E. (eds.): *Handbook of social psychology*. New York

Müller-Böling, D. (2000): Die entfesselte Hochschule. Gütersloh

Rosenberg, M. J.; Hovland, C. I. (1960): Cognitive, Affective, and Behavioral Components of Attitudes. In: Hovland, C. I.; Rosenberg, M. J. (Hrsg.): Attitude Organization and Change. New Haven

Schimank, U. (2001): Festgefahrene Gemischtwarenläden – Die deutschen Hochschulen als erfolgreich scheiternde Organisationen. In: Stölting, E.; Schimank, U. (Hrsg.): Die Krise der Universitäten, Leviathan Sonderheft 20/2001. Wiesbaden, S. 223–242

Stroebe, W.; Jonas, K. (1990): Strategien der Einstellungsänderung. In: Stroebe, W. et al. (Hrsg.): Sozialpsychologie. Berlin, S. 171–204

Stucke, A. (2001): Mythos USA – Die Bedeutung des Arguments „Amerika“ im hochschulpolitischen Diskurs in der Bundesrepublik. In: Stölting, E.; Schimank, U. (Hrsg.): Die Krise der Universitäten, Leviathan Sonderheft 20/2001. Wiesbaden, S. 194–222

Teubner, G.; Willke, H. (1994): Kontext und Autonomie: Gesellschaftliche Selbststeuerung durch reflexives Recht. In: Zeitschrift für Rechtssoziologie, 6/1994, S. 4–35

Turner, G. (2001): Hochschule zwischen Vorstellung und Wirklichkeit – Zur Geschichte der Hochschulreform im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts. Berlin

Weiler, H. N. (2001): Kontrollgewalt und Finanzstrukturen des deutschen Hochschulwesens im Wandel. In: Breinig, H.; Gebhardt, J., Ostendorf, V. (Hrsg.): Das deutsche und das amerikanische Hochschulsystem. Münster Hamburg London, S. 45–65

Wilkesmann, U. (2001): Leistungsanreize. In: Hanft, A. (Hrsg): Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Neuwied, 259–264

Wilkesmann, U.; Blutner, D. (2002): Going public: The Organizational Restructuring of German football Clubs. In: Soccer and Society, 3. Jg.: 19–37

Willke, H. (1997): Supervision des Staates. Frankfurt a.M.

Anschrift der Verfasser:

Prof. Dr. Heiner Minssen
 Institut für Arbeitswissenschaft
 Lehrstuhl Arbeitsorganisation
 Ruhr-Universität Bochum
 44780 Bochum
 E-mail:
 heiner.minssen@ruhr-uni-bochum.de

PD Dr. Uwe Wilkesmann
 Fakultät für Sozialwissenschaft
 Ruhr-Universität Bochum
 44780 Bochum
 uwe.wilkesmann@ruhr-uni-bochum.de

Rückblick auf die Arbeit des Staatsinstituts im Jahr 2002

Im vergangenen Jahr konnte eine Reihe wichtiger Projekte abgeschlossen werden, die sich zum Teil über einen längeren Zeitraum erstreckt haben.

Dies gilt insbesondere für mehrere Vorhaben aus dem Themenbereich **Optimierung von Hochschulprozessen**. Die Pilotphase des Projekts CEUS – Computerbasiertes Entscheidungsunterstützungssystem für die bayerischen Hochschulen – lief Ende des Jahres 2002 aus. Nach der Domäne Studierende stehen nunmehr auch Daten aus den Bereichen Personal, Mittelbewirtschaftung und Prüfungen für die Recherche zur Verfügung. Nach der Erprobung an den beiden Pilothochschulen Technische Universität München und Universität Bamberg wird das System von 2003 bis 2005 an den anderen Universitäten in Bayern eingeführt. Die Verantwortung hierfür liegt seit Anfang 2003 beim CEUS-Kompetenzzentrum, das am Lehrstuhl für Wirtschaftsinformatik der Universität Bamberg eingerichtet wurde.

Für drei weitere Projekte aus diesem Themenbereich liegen Abschlussberichte vor. Sie befassen sich mit der Frage einer Kostenzuordnung auf Forschung, Lehre und Krankenversorgung an Universitätsklinik (Monographie 65), der Ausstattung von Professuren sowie den Bachelor- und Masterstudiengängen, die bisher an den staatlichen Universitäten und Fachhochschulen in Bayern eingeführt worden sind (Monographie 64).

Im Themenbereich **Fachhochschulen** wurde die sich über mehrere Jahre erstreckende wissenschaftliche Begleituntersuchung der Einführung pflegewissenschaftlicher Studiengänge an drei bayerischen Fachhochschulen mit einer Befragung der Absolventen der ersten Jahrgänge abgeschlossen. Ihre Ergebnisse zeigen, dass die Suche nach einer neuen Stelle und damit der Übergang in den Beruf erfolgreich verlaufen sind.

Die Ausbildungsleistungen der Berufsfachschulen für Musik in Bayern und des beruflichen Verbleibs ihrer Absolventen bildete den Gegenstand eines weiteren Projekts, das im Jahr 2002 mit einer Monographie abgeschlossen werden konnte (Monographie 62). Im Februar 2002 erschien auch eine grundlegende Untersuchung über das Hochschul- und Studienwesen in Italien, welche die neuen Entwicklungen im italienischen Hochschulsystem darstellt und darüber hinaus konkrete Hinweise für ein Studium in Italien bietet (Monographie 61).

Im Rahmen eines Projekts über Verfahren der Evaluation von Forschung und Lehre wurde erstmals das bayerische **Evaluationsverfahren** in seinen Aufgaben, Strukturen und Zielsetzungen seit seinen Anfängen in den 90er Jahren beschrieben. Ein weiterer Aufsatz widmet sich dem Thema Evaluation in internationaler Perspektive (Beiträge zur Hochschulforschung Heft 1/2003).

Einen Schwerpunkt im Themenbereich **Internationales** bildet die Teilnahme an einer internationalen Vergleichsstudie zu Hochschulfinanzierung und -steuerung. In diesem Zusammenhang wurde für die OECD ein Bericht über das deutsche Hochschulsystem erstellt. Zu dessen Vorbereitung veranstaltete das Institut im April 2002 eine mit großem Interesse aufgenommene Tagung, auf der Kanzler aus sechs Ländern über neue Finanzierungssysteme auf Länderebene und an ihren Hochschulen referierten.

Ein besonderes Anliegen besteht darin, unsere Zeitschrift „Beiträge zur Hochschulforschung“ weiterzuentwickeln. Nach der Modernisierung des Layouts wurde das Spektrum im vergangenen Jahr um eine Reihe aktueller Rubriken erweitert. Eine Neuerung besteht ferner in dem Übergang auf ein Review-Verfahren für die eingesandten Artikel. Die Autoren erhalten eine ausführliche schriftliche Rückmeldung über ihre Aufsätze, die auch Vorschläge zur weiteren Überarbeitung umfassen kann. Bislang lässt sich festhalten, dass dieses neue Verfahren gut angenommen worden ist und sich der Kreis der Autoren erweitert hat.

Das Publikationsverzeichnis des Staatsinstituts ist unter <http://www.ihf.bayern.de> zugänglich.

Neue Monographien

Sigrid Kristina Gensch; Götz Schindler: Bachelor- und Master-Studiengänge an den staatlichen Hochschulen in Bayern, Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, Monographien Neue Folge 64, München 2003, 97 Seiten

Der Untersuchung liegt eine Analyse der Studien- und Prüfungsordnungen von 154 Bachelor- und Master-Studiengängen an den staatlichen Hochschulen in Bayern zugrunde, die im WS 2001/2002 bereits eingeführt waren oder deren Einführung vorbereitet wurde. Darüber hinaus wurden mit Lehrpersonen ausgewählter Bachelor- und Master-Studiengänge im Frühjahr 2002 zu unterschiedlichen Aspekten der neuen Studiengänge vertiefende Gespräche geführt.

Die Analyse befasst sich insbesondere mit den Zielsetzungen, der Struktur und der Prüfungsorganisation der neuen Studiengänge sowie den Studienzugangsregelungen, der Modularisierung, dem Praxisbezug und der Internationalität des Lehrangebots. Die Untersuchung schließt mit einer ausführlichen Diskussion der Akzeptanz und der wichtigsten Rahmenbedingungen für die künftige Entwicklung der Bachelor- und Master-Studiengänge.

Robert Ott: Grenzen und Lösungsansätze einer Kostenzuordnung auf Forschung, Lehre und Krankenversorgung in Universitätsklinik, Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, Monographien Neue Folge 65, München 2003, 198 Seiten

Die Universitätsklinik sehen sich mit großen finanziellen Herausforderungen konfrontiert. Sie erbringen die anspruchsvollsten Leistungen und verursachen infolgedessen die höchsten Kosten im Krankenhausbereich, die von Krankenversicherungen, Krankenhausträgern und dem für Forschung und Lehre verantwortlichen Staat getragen werden. In der Beteiligung verschiedener Institutionen liegt ein zentrales Verteilungsproblem, zu dessen Lösung man immer wieder nach eindeutigen und verursachungsgerechten Verfahren sucht.

Die Schwierigkeiten, Grenzen und Ansätze zur Lösung dieses Problems werden in dieser Publikation aus betriebswirtschaftlicher Sicht umfassend analysiert. Der Verfasser weist nach, warum das Ziel einer verursachungsgemäßen Kostenzurechnung auf die Leistungsbereiche Forschung, Studium, Lehre und Krankenversorgung unerreichbar ist. Daraus folgt, dass die Kostenverteilung zweckabhängig vorgenommen werden muss und deshalb nicht völlig willkürlich durchführbar ist.

Die vorliegende Arbeit wurde von der Fakultät für Betriebswirtschaft der Ludwig-Maximilians-Universität als Dissertation angenommen.

Die hier vorgestellten Bücher stellen eine Auswahl von Neuerscheinungen aus dem Bereich Hochschulforschung dar, die der Herausgeber zum gegenwärtigen Zeitpunkt für wichtig hält.

Lüthje, Jürgen; Nickel, Sigrun (Hrsg.): *Universitätsentwicklung – Strategien, Erfahrungen, Reflexionen*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang 2003. 332 S. ISBN 3-631-39607-4

Die Volkswagenstiftung hat im Rahmen ihres Förderprogramms „Leistungsfähigkeit durch Eigenverantwortung“ zur Verbesserung der Leitungs- und Entscheidungsstrukturen der Universitäten mehrere Projekte an deutschen Hochschulen gefördert. Zu diesen Vorhaben gehört auch das Projekt *Universitätsentwicklung (ProUni)* der Universität Hamburg, in dessen Rahmen von 1996 bis 2001 an der Universität Hamburg organisatorische und strukturelle Veränderungen durchgeführt und konzeptionelle Ansätze erarbeitet wurden.

Zum Abschluss dieses Projekts fand im September 2001 eine Expertentagung zur Diskussion der Ansätze, Ergebnisse und Probleme des Projekts statt. Die angezeigte Publikation mit den wichtigsten Beiträgen dieser Tagung gliedert sich in vier Themenbereiche mit jeweils mehreren Beiträgen. Der erste Abschnitt befasst sich mit der Reformfähigkeit von Universitäten und mit Modernisierungshindernissen in den Universitäten. Im zweiten Abschnitt wird die Entwicklung der Universität Hamburg in der fünfjährigen Projektphase ausführlich dargestellt und diskutiert. Im dritten Abschnitt werden Maßnahmen der Universitätsreform im deutschsprachigen Raum analysiert, z. B. Universitätsmanagement, Universitäten als Public-Profit-Organisationen, Controlling an der Universität sowie interne und externe Kommunikation. Der letzte Abschnitt befasst sich mit den Anforderungen an eine zukunftsfähige Universität.

Bätzel, Martina: *Studienfinanzierung im Sozialstaat. Eine Konzeption im Lichte der Gestaltungsprinzipien der Sozialen Marktwirtschaft*, Berlin: Duncker & Humblot 2003. 456 S. ISBN 3-428-10842-6

Marktsteuerung und das Prinzip des sozialen Ausgleichs stellen die Grundgedanken der Sozialen Marktwirtschaft dar. Im vorliegenden Werk überträgt die Autorin diese grundlegenden Gestaltungselemente auf die Bildungspolitik und legt sie bei der Konzeption eines Gesamtkonzepts für die Studienfinanzierung zugrunde. Dabei berücksichtigt sie einschlägige nationale und internationale Veröffentlichungen und gibt einen umfassenden Überblick über theoretische und ausgewählte existierende Finanzierungssysteme unter Berücksichtigung sozialmarktwirtschaftlicher Ziele.

Ausgehend von den formalen ökonomischen Erklärungen des Gutes Bildung und dem teilweisen Marktversagen im Bildungsbereich werden Optionen und Vorgaben für staatliches Handeln in einer Sozialen Marktwirtschaft abgeleitet, wobei im weiteren der Fokus auf die Studienfinanzierung gelegt wird (Abschnitt B). Die möglichen Alternativen der Studienfinanzierung werden theoretisch und empirisch untersucht (Abschnitt C). Dabei werden kostenloses Studium, Studiengebühren (mit Darlehensfinanzierung) und Akademikersteuer dargestellt und in Hinblick auf die zugrunde gelegten Prinzipien bewertet. Darauf folgt eine vergleichende Analyse und Bewertung existierender Hochschulfinanzierungssysteme in Deutschland, den USA, Australien/Neuseeland und den Niederlanden. Der Vergleich kommt zu dem Ergebnis, dass keines dieser Systeme den zuvor aus den Prinzipien der Sozialen Marktwirtschaft abgeleiteten Anforderungen in vollem Umfang genügt. Daraus werden Schlussfolgerungen für die Hochschulpolitik im Kontext der sozialmarktwirtschaftlichen Zielsetzung, insbesondere im Hinblick auf Anforderungen an eine reformierte Studienfinanzierung in Form von Studiengebühren gezogen (Abschnitt D).

Hübner, Peter; Rau, Einhard: The impact of study conditions and of the structure of courses of study on the length of study in pedagogics at the Freie Universität Berlin

Research on German students shows a highly differentiated and heterogeneous picture of study conditions and individualized ways of organizing their studies. A steadily rising number of (informal) part-time-students can be identified. The paper refers to a survey on students in pedagogics at the Freie Universität Berlin and points to causes outside the university which influence study organization. A relationship between the students' social situation and their respective study conditions is shown. We strongly recommend that the needs of "non-traditional students" should be taken into account with the reform of the mass university.

Bonnemann, Arwed; Hartung, Marion: Academic writing at the Universität der Bundeswehr Hamburg. A pilot project for the introduction of a writing course for students

The paper reports on a pilot project on academic writing, seen from the perspective of enhancing study skills, reducing drop-out rates, and quality assurance. It started with a representative survey of the professors of the four academic branches at the Universität der Bundeswehr Hamburg on their experiences with students' academic writing. The results indicate that the engineering faculty feel that their specific academic culture helps students compensate for any writing difficulties, whereas the professors in the humanities, the social and the economic sciences are in favour of workshops on academic writing offered as a central service. Evaluations of the workshops indicate clearly that students of all fields ask for more opportunities to improve their academic writing. Therefore the possibility of establishing courses on academic writing will be pursued.

Lischka, Irene: Professional orientations of prospective graduates of courses of study in business administration of two universities of applied sciences

In a case study the professional orientations of prospective graduates of courses of study in business administration of two universities of applied sciences (old and new federal states) are analysed against the background of different regional labour markets. The common characteristics in both university locations are remarkable, as there are: confidence in the professional future, the high claims to the social climate in the future professional activity as well as the satisfaction of the graduates with their studies, particularly with the close contact with the university professors.

Gensch, Sigrid Kristina; Schindler, Götz: Bachelor and Master courses of study at state universities and universities of applied sciences in Bavaria – main results of a survey

The number of Bachelor and Master courses of study in German higher education as well as student numbers are increasing. The authors give an account of objectives, characteristics and future prospects of Bachelor and Master courses of study at state universities and universities of applied sciences in Bavaria. In particular the structure of the courses of study, entrance requirements, modularisation, examination regulations, internationality, and practice orientation are analysed.

The study at full length is available at the Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (Bachelor- und Master-Studiengänge an staatlichen Hochschulen in Bayern (Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, Monographie Neue Folge 64), München 2003. It is also available in the internet: <http://www.ihf.bayern.de>

Minssen, Heiner; Wilkesmann, Uwe: Consequences of the allocation of funds according to indicators in universities in North Rhine-Westphalia

In North Rhine-Westphalia funds for teaching and research are given to the universities according to indicators. In the meantime the funds are also internally allocated to the faculties according to a key in all universities. Yet up to now the professors are hardly reached, and attitude changes cannot be proved, because the judgment of allocation by indicators essentially depends on deeply rooted patterns of attitudes. Whereas the "economists" among the professors already previously showed patterns of behaviour which shall be evoked by using indicators, the larger group of "traditionalists" is extremely sceptical, because they are afraid of unintended effects. As a consequence of achievement oriented allocation of funds Intrinsically motivated professors will rather reduce their motivation than be motivated by incentives.

Hinweise für Autoren:

Manuskripte im Umfang von maximal 20 Seiten sollten als unformatierter Text per E-Mail oder Diskette (MS Word für Windows) an folgende Adresse gesandt werden:

Dr. Lydia Hartwig
Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung
Prinzregentenstraße 24
80538 München
E-Mail: L.Hartwig@ihf.bayern.de

Es wird gebeten, allen Beiträgen einen kurzen Abstract in deutscher und in englischer Sprache sowie Anschrift und Angaben zur beruflichen Funktion des Autors beizufügen. Eingereichte Beiträge werden begutachtet, die Entscheidung über die Veröffentlichung trifft das herausgebende Institut.

BAYERISCHES STAATSIKITUT
FÜR HOCHSCHULFORSCHUNG
UND HOCHSCHULPLANUNG



MÜNCHEN