

4 | 2004

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 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
- Studium und Studierende, Absolventen und Arbeitsmarkt
- Hochschulforschung und wissenschaftlicher Nachwuchs
- Internationalität der Hochschulen

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. 134.)

Inhalt

Zu diesem Heft	4
<i>Götz Schindler</i> : Employability und Bachelor-Studiengänge – eine unpassende Verbindung	6
<i>Gabriele Sandfuchs</i> : Alternative Studienangebote. Ausgewählte Modelle zur zeitökonomischen Organisation der Studienphase	28
<i>Reinhold Sackmann</i> : Internationalisierung von Bildungsmärkten? Empirische Daten zur Kommerzialisierung von Bildung in Deutschland und den USA	62
<i>Erich Leitner</i> : Die österreichischen Fachhochschulen. Entwicklung und Strukturen eines marktorientierten Hochschulsektors	94
<i>Marion Schick</i> : Standpunkte: Zurück in die Zukunft. Mit Bachelor und Master auf Humboldts Spuren	114
Buchvorstellungen	124
Abstracts	128
Jahresindex 2004	130
Index of abstracts 2004	132
Hinweise für Autoren	134

Zu diesem Heft

Die verschiedenen Beiträge dieses Heftes berühren sich durch eine übergeordnete Fragestellung: die zunehmende Marktorientierung im Hochschulbereich und die Forderung, Studierende durch kurze und praxisgerechte Studiengänge auf den Beruf vorzubereiten.

Götz Schindler analysiert den Begriff der employability (Beschäftigungsfähigkeit), der im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess und der Diskussion über das Ziel des Studiums seit den 90er Jahren eine zunehmende Rolle spielt. Er zeigt, dass der Anspruch, Studierenden im grundständigen Studium Fähigkeiten zu vermitteln, die einen nachhaltigen Erfolg im Erwerbsleben sichern, nicht einzulösen ist, und diskutiert mögliche Gründe. Im Hinblick auf den dauerhaften Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit wird für eine verstärkte Wahrnehmung der Aufgabe der wissenschaftlichen Weiterbildung durch die Hochschulen plädiert.

Der Beitrag von *Gabriele Sandfuchs* befasst sich mit alternativen Studienangeboten, die es Studierenden ermöglichen, in kurzer Zeit einen Abschluss zu erwerben und für den Arbeitsmarkt zu befähigen. Im Hinblick darauf werden verschiedene Formen von Studiengängen vorgestellt (Kompaktstudiengänge, Kurzstudiengänge, duale Studiengänge, berufsbegleitende Studiengänge, Fernstudiengänge sowie Verzahnungen von Schul- und Hochschulausbildung) und exemplarisch im Hinblick auf das Ziel einer objektiven Studienzeitverkürzung analysiert.

Um die Frage, wie Hochschulsysteme im Ausland auf politische Herausforderungen reagieren, geht es in den beiden folgenden Beiträgen. *Reinhold Sackmann* widmet sich der Frage der Internationalisierung von Bildungsmärkten und unternimmt den Versuch, Anbieter nach dem Kommerzialisierungsgrad und der Art des Gutes „Bildung“ zu differenzieren. Er kommt zu dem Schluss, dass nicht kurzfristig, sondern eher mittel- und langfristig mit dem Anwachsen eines internationalen Bildungsmarktes zu rechnen ist.

Mit der Entstehung der österreichischen Fachhochschulen als einem marktorientierten Hochschulsektor befasst sich der Beitrag von *Erich Leitner*. Er stellt dar, dass im österreichischen Fachhochschulsystem Gründungsinitiative, Studenten- und Personalauswahl sowie Qualitätssicherung unabhängig von der staatlichen Wissenschaftsverwaltung erfolgen, der Staat jedoch etwa 95 Prozent der anfallenden Kosten trägt.

Mit diesem Heft wird die neue Rubrik „Standpunkte“ fortgesetzt, die Persönlichkeiten aus Hochschulen und Hochschulpolitik ein Forum eröffnet, hochschulpolitische Standpunkte darzustellen und zu diskutieren. Der Beitrag von *Marion Schick*, Präsidentin der Fachhochschule München, thematisiert die Konsequenzen der Bologna-Erklärung für das deutsche Hochschulsystem und kommt zu dem Schluss, dass diese nicht im Widerspruch zu dem traditionellen Humboldtschen Bildungsideal steht.

Lydia Hartwig

***Employability* und Bachelor-Studiengänge – eine unpassende Verbindung**

Götz Schindler

Der Begriff *employability* (*Beschäftigungsfähigkeit*) spielt in der Diskussion über das Ziel des Studiums seit den 90er Jahren, insbesondere im Zusammenhang mit dem „Bologna-Prozess“, zunehmend eine Rolle. Es war daher zu erwarten, dass sich die neuen Studiengänge am Ziel „*employability*“ orientieren und versucht werden würde, den Begriff je nach Fach und Fachkultur genauer zu bestimmen und zu operationalisieren. Der folgende Beitrag zeigt, dass dies nicht der Fall ist und diskutiert mögliche Gründe – die Rahmenbedingungen bei der Einführung der neuen Studiengänge, die Rezeption des Begriffs und die mit dem Begriff *employability* verbundenen Ziele –, die dazu führen, dass *employability* in Bachelor-Studiengängen nicht vermittelt werden kann.

1 Zum Begriff *employability*

Sowohl in der Sorbonne- als auch in der Bologna-Deklaration und im Communiqué der Konferenz der für den Hochschulbereich zuständigen Minister in Berlin wird die Vermittlung von *employability* als Ziel der Bachelor-Studiengänge genannt, die im Rahmen des „Bologna-Prozesses“ eingeführt werden. Allerdings wird diesem Ziel gegenüber anderen Zielen keine Vorrangstellung eingeräumt. Außerdem finden sich keine hinreichenden Hinweise für eine Operationalisierung des Begriffs. Aus der Diskussion über den Begriff lassen sich dennoch einige Aspekte benennen:

Employability bedeutet offensichtlich nicht dasselbe wie die Vorbereitung auf eine berufliche Praxis durch „Praxisorientierung“ oder „Berufsorientierung“ des Studiums. In der Diskussion über *Beschäftigungsfähigkeit* wird vielmehr der Aspekt der Befähigung der Studierenden zur Behauptung auf dem Arbeitsmarkt nach dem Studienabschluss betont. Mit *employability* ist die Fähigkeit einer Person gemeint, „auf der Grundlage ihrer fachlichen und Handlungskompetenzen, Wertschöpfungs- und Leistungsfähigkeit ihre Arbeitskraft anbieten zu können und damit in das Erwerbsleben einzutreten, ihre Arbeitsstelle zu halten oder, wenn nötig, sich eine neue Erwerbsbeschäftigung zu suchen“ (Blancke; Roth; Schmid 2000, S. 9).¹

¹ Siehe auch Wins 2003, S. 310, und Geißler 2003, S. 3 ff.

Der Begriff *employability* wird von den Wissenschaftlichen Diensten des Deutschen Bundestages dahingehend erläutert, dass Qualifikation („*Wertschöpfungsfähigkeit*“) und Flexibilität („*Anpassungsfähigkeit*“) der Arbeitnehmer im Konzept der *Beschäftigungsfähigkeit* einerseits die „*Eintrittskarte und andererseits die Aufenthaltsberechtigung für den Arbeitsmarkt*“ darstellen (*Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestages 2002*). Im Hinblick auf Studierende heißt das: Sie sollen durch ein Studium in die Lage versetzt werden, nach Studienabschluss beruflich Fuß zu fassen (in eine adäquate Erwerbstätigkeit einzumünden) und sich dauerhaft im Beschäftigungssystem zu behaupten. Dies setzt die Bereitschaft zu regionaler Mobilität (Ortswechsel) und zu Flexibilität im Hinblick auf die Anforderungen der Erwerbstätigkeit (Anspruchsniveau) sowie auf die Art des Beschäftigungsverhältnisses (Eingehen vorübergehender Beschäftigungsverhältnisse) voraus. Damit kommt der Begriff *employability* der Überzeugung der Arbeitgeber und Unternehmer entgegen, dass Arbeit künftig immer weniger zeit- und ortsgebunden erbracht werde und flexible projekt- und netzwerkartig aufgebaute Strukturen immer häufiger an die Stelle „*starrer Beschäftigungsstrukturen*“ treten werden (*Institut der deutschen Wirtschaft, 5.3.1998*).

Nach dem bisher Gesagten ist deutlich, dass *employability* über Ziele und Anforderungen hinausgeht, die mit Praxis- und Berufsorientierung des Studiums verbunden werden.

Praxisorientierung des Studiums beinhaltet die Bezugnahme und Vorbereitung der Studierenden auf die allgemeine berufliche Praxis, ohne dass bestimmte Berufe den Bezugspunkt darstellen. Außerdem kann die Intensität des Praxisbezugs sehr unterschiedlich sein: Praxisbezug kann durch „Hineinschnuppern“ ebenso hergestellt werden wie durch längere, von einem Praktikantenbetreuer begleitete und in das Studium integrierte Praktika oder praktische Studiensemester.

Näher als die Praxisorientierung steht die *Berufsorientierung* der *employability*. Berufsorientierung geht über Praxisorientierung hinaus und meint den Erwerb fachlich-inhaltlicher, methodischer und sozialer Qualifikationen für Tätigkeiten in einem speziellen berufsspezifischen Aufgabenspektrum (vgl. *Baethge; Baethge-Kinsky 1998, S. 465 ff.*). Dabei herrscht Einigkeit darüber, dass sich das Studium nicht an eng geschnittenen Berufsbildern orientieren, sondern auf „*breite berufliche Tätigkeitsfelder*“ vorbereiten soll.²

² So bereits im Jahr 1976 § 7 des Hochschulrahmengesetzes.

Im Gegensatz zu *employability* wird mit *Praxisbezug* und *Berufsorientierung* des Studiums nicht der Anspruch erhoben, die Chancen der Studierenden zu verbessern, sich langfristig erfolgreich auf dem Arbeitsmarkt zu behaupten. Der Begriff *employability* geht außerdem über die Ziele, die mit der Praxis- und Berufsorientierung des Studiums verfolgt werden insofern hinaus, als auf eine spätere Berufstätigkeit bezogene nichtfachliche Schlüsselkompetenzen gegenüber fachlichen Kompetenzen z. B. Fachkenntnisse, Grundlagenwissen, Praxiskenntnisse) besonders betont werden. Außerdem wird nicht lediglich die Forderung nach dem Erwerb von Schlüsselkompetenzen wiederholt, sondern es findet eine spezielle Gewichtung statt, d. h. es wird die Notwendigkeit des Erwerbs bestimmter Schlüsselkompetenzen betont:

- Erstens ist nicht lediglich der Erwerb der Fähigkeit zur Bewältigung *gegenwärtiger* und lediglich *beruflicher* Aufgaben das Ziel, sondern der Erwerb der Fähigkeit zu Planung und Management des eigenen *künftigen*, insbesondere aufgrund der Notwendigkeit beruflicher Flexibilität, immer weniger „planbaren“ Berufslebens.
- Damit findet – zweitens – nicht nur eine Schwerpunktverlagerung zu Schlüsselkompetenzen statt, sondern es wird zugleich die *Selbstkompetenz* in den Vordergrund gerückt, d. h. Einstellungen und Kompetenzen, die für das individuelle Verhältnis zu Gesellschaft und Wirtschaft sowie insbesondere zur Bewältigung der Anforderungen in der Erwerbstätigkeit maßgeblich sind, z. B. Selbstmanagement, Flexibilität, Motivation, Leistungsbereitschaft, Ausdauer, Belastbarkeit, Stress- und Krisenbewältigung.
- Drittens bedeutet *employability* nicht nur die Fähigkeit, den Anforderungen in beruflichen *Tätigkeitsfeldern*, sondern des *Beschäftigungssystems* gewachsen zu sein, und außerdem die Fähigkeit, dort *langfristig zu bestehen*. Mit *employability* soll also nicht nur die Fähigkeit vermittelt werden, den Eintritt in das Erwerbsleben erfolgreich zu bewältigen, sondern vor allem die erreichte Stelle zu sichern, auf freiwillige und erzwungene erwerbsmäßige Umorientierungen vorbereitet zu sein sowie „Freisetzungen“ zu entgehen, bzw. wenn dies nicht gelingen sollte, auf dem Arbeitsmarkt so schnell wie möglich wieder Fuß zu fassen.

Bezogen auf das Studium geht es insofern, kurz gesagt, nicht nur um den Erwerb von Fachkenntnissen und Praxiserfahrungen, die auf eine spätere Berufstätigkeit bezogen sind, sondern um die Vermittlung von Fähigkeiten zu Selfmanagement, Selfmarketing und Selbstbehauptung im Beschäftigungssystem. Die personalen Schlüsselkompetenzen sollen so entwickelt werden, dass man seine Erfolgsaussichten auf dem flexibilisierten

Arbeitsmarkt verbessern kann und „wenn nötig“ – d. h. bei Verlust des Arbeitsplatzes – in der Lage ist, seine Existenz einfallreich und flexibel zu sichern.

2 ***Employability* und Bachelor-Studiengänge an den staatlichen Hochschulen in Bayern**

Inwieweit hat sich der Begriff *employability* in den neuen Bachelor-Studiengängen niedergeschlagen, d. h. inwieweit haben sie sich zum Ziel gesetzt, ihre Studierenden beschäftigungsfähig („employable“) zu machen?

Soweit das für die Angebote in Bayern beurteilt werden kann (zu den Bachelor- und Master-Studiengängen an den Hochschulen in Bayern vgl. *Gensch; Schindler 2003*), ist der Begriff *employability* für die Bachelor-Studiengänge bisher bedeutungslos. Im Zentrum der Vorbereitung der Studierenden auf das Erwerbsleben stehen in den Studienordnungen, Studienplänen und Studiengangsbeschreibungen nicht *Beschäftigungsfähigkeit*, sondern Berufsfähigkeit, Praxisbezug und Berufsbezug.

- An den *Fachhochschulen* in Bayern ist in den Bachelor-Studiengängen im Gegensatz zu den Diplom-Studiengängen in der Regel lediglich noch ein *Praxissemester* vorgesehen. Statt des ersten Praxissemesters ist in mehr als der Hälfte der Bachelor-Studiengänge ein *Grundpraktikum* während der Semesterferien des Grundstudiums vorgesehen. Es wird jedoch nur noch in etwa der Hälfte der Fälle durch *praxisbegleitende Lehrveranstaltungen* ergänzt. Nur in ungefähr der Hälfte der Bachelor-Studiengänge sind Praxisseminare vorgesehen, die das Ziel haben, den Praxisbezug der Studieninhalte zu vertiefen.
- In den meisten Bachelor-Studiengängen an den *Universitäten* in Bayern sind teils verpflichtende, teils freiwillige *Praktika* vorgesehen. In der Mehrzahl handelt es sich um Pflichtpraktika, lediglich in den Sprach- und Kulturwissenschaften überwiegen freiwillige Praktika. Die Praktikumsdauer variiert deutlich, in den meisten Fällen dauern die Praktika 12 Wochen, aber auch 24-wöchige Praktika gibt es.
- Die Bachelor-Studiengänge in den *Geistes- und Kulturwissenschaften* weichen insofern davon ab, als der Praxis- und Berufsbezug auch durch entsprechende *Fächerkombinationen* hergestellt wird. Beispielsweise soll im Studiengang „Europäische Kulturgeschichte“ an der Universität Augsburg durch die Einbeziehung unterschiedlicher Fächergruppen ein breites, multidisziplinär ausgerichtetes berufsqualifizierendes Studium ermöglicht werden. In einigen Bachelor-Studiengängen der Sprachwissenschaften

ist ein nicht geisteswissenschaftliches Nebenfach mit ausdrücklichem Berufsbezug vorgesehen, beispielsweise Jura, Wirtschaftswissenschaften, Wirtschafts- und Sozialgeographie und Informationswissenschaft.³

- In der Mehrzahl der Bachelor-Studiengänge an den Universitäten und der Hälfte der Studiengänge an den Fachhochschulen ist *Projektarbeit* vorgesehen. Die Projekte dienen sowohl der Sicherung des Praxisbezugs als auch dem Erwerb von Schlüsselkompetenzen. Dabei sind unterschiedliche Formen von Projektarbeit mit unterschiedlichem Stellenwert zu verzeichnen. So dient die Projektarbeit im Studiengang „Mathematik“ an der TU München der Vorbereitung der Bachelor-Arbeit, während die Studierenden in den Studiengängen „Mathematik“ und „Technologie- und Managementorientierte BWL“ an der TU München ein Projektstudium absolvieren, in dem sie in einem Team ein zumeist durch die Industrie angeregtes Projekt über einen Zeitraum von bis zu zwei Semestern zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen selbständig bearbeiten.
- *Lehrpersonen aus der Praxis* sind kein Spezifikum der Bachelor-Studiengänge. Sie werden vor allem an den Fachhochschulen und an der TU München sowohl in die Diplom- als auch in die Bachelor-Studiengänge, insbesondere in den Ingenieurwissenschaften, einbezogen.
- Über die *Berufsfelder*, auf die das Studium vorbereitet bzw. die den Absolventen Erwerbschancen bieten, geben die Studienordnungen von gut zwei Drittel der Bachelor-Studiengänge an Universitäten Auskunft. Allerdings beziehen sich die Aussagen in den meisten Fällen selten speziell auf die Chancen der Absolventen des jeweiligen Bachelor-Studiengangs. Vielmehr werden überwiegend Aussagen zu beruflichen Chancen von Absolventen des Studienfachs gemacht, ohne dass eine studiengangspezifische Differenzierung vorgenommen wird. Dabei wird über die konkreten Anforderungen in den Tätigkeits- oder Berufsfeldern, die den Absolventen offen stehen, in unterschiedlicher Ausführlichkeit Auskunft gegeben. Detaillierte Angaben über die beruflichen Anforderungen, auf die der Studiengang vorbereitet, sind eine Ausnahme.

In den Unterlagen zu den Fachhochschul-Studiengängen sind allerdings in der Regel keine ausführlichen Angaben zu Berufsfeldern für die Absolventen zu finden. Vermutlich

³ Neben dem Kernfach „Europäische Kulturgeschichte“ können Fächer aus drei Fächergruppen, und zwar (1) Kunstgeschichte/Philosophie/Klassische Archäologie und Philologie/Sozialwissenschaften, (2) Deutsche Sprach- und Literaturwissenschaft/ Englische und Romanische Literaturwissenschaft und (3) Geschichte gewählt werden.

werden sie aufgrund der während des Studiums vorgesehenen Praktika und praktischen Studiensemester sowie der traditionell engen Verbindung zur Berufspraxis für entbehrlich gehalten. Andererseits sind einige Bachelor-Studiengänge auch unter explizitem Bezug auf den *Bedarf an Absolventen* eingerichtet worden. So wurde der Bachelor-Studiengang „Wirtschaftsinformatik“ an der Fachhochschule Deggendorf eingeführt, um insbesondere in der umliegenden Region Donau-Wald den Mangel an Informatik-Kräften schnell zu beheben.

Somit kann festgestellt werden, dass es keine Anhaltspunkte dafür gibt, dass sich die Bachelor-Studiengänge am Ziel der *employability* orientieren.⁴ Lediglich in wenigen Fällen kommen Aussagen zu den späteren Berufsfeldern der Absolventen der Bachelor-Studiengänge dem Begriff *employability* nahe. Dabei werden beispielsweise als Begründung für ihre Einführung Begriffe wie „Berufsbefähigung“ und „Berufsqualifizierung“ verwendet. Im Einzelnen geht es um die Vorbereitung auf die spätere berufliche Tätigkeit durch den Erwerb von „*solidem Grundwissen in ...*“, ohne dass sich die Studierenden frühzeitig spezialisieren müssen. Außerdem „*soll das Studium zu verantwortungsbewusstem Handeln und wissenschaftlichem Denken erziehen*“ (*Wirtschaftsmathematik, Universität Augsburg, Studienordnung § 6, Abs. 2*). Zwar ist ein Ziel des Studiengangs der Erwerb von Handlungsfähigkeit, jedoch bleiben die Aspekte unberücksichtigt, die sich auf die individuelle Situation der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt beziehen und durch die sich *Beschäftigungsfähigkeit* von einer Befähigung für die berufliche Praxis unterscheidet, wie sie durch den Praxis- und Berufsbezug des Studiums erworben werden sollen: Selbstmanagement, Fähigkeit zu Stressbewältigung, Krisenmanagement, Anpassungsfähigkeit, Ausdauer etc. Das heißt, Schlüsselkompetenzen, die zur Bewältigung der Unsicherheit im Beschäftigungssystem und der geforderten und notwendigen Flexibilität auf dem Arbeitsmarkt erforderlich sind, werden ausgeblendet. Infolgedessen kann die Aussage der vergleichenden Studie zur aktuellen Situation des Bologna-Prozesses „Trends in Learning Structures in Higher Education II“, es habe sich gezeigt, dass sich die Forderung nach *employability* in ganz unterschiedlicher Weise erfüllen lasse (vgl. *Heß 2001, S. 6*), zwar als ein allgemeiner Hinweis auf entsprechende Möglichkeiten gewertet werden, die Realität der Bachelor-Studiengänge, auf die in diesem Beitrag Bezug genommen wird, beschreibt sie jedoch nicht zutreffend.

⁴ Auch der Untersuchung von *Schwarz-Hahn; Rehbarg (2004)* über Bachelor- und Master-Studiengänge an deutschen Hochschulen ist kein Hinweis auf die Vermittlung von *employability* in den Studiengängen zu entnehmen.

3 Diskussion der Gründe

Aus welchen Gründen hat *employability* als Ziel der neuen Bachelor-Studiengänge keine Bedeutung – insbesondere jener Aspekt nicht, der sich auf die Nachhaltigkeit der Kompetenzen bezieht, also der Kompetenzen, durch welche die Studierenden in die Lage versetzt werden, sich „auf Dauer“ auf dem Arbeitsmarkt zu behaupten?

Dafür gibt es Gründe, die erstens auf die Rahmenbedingungen bei der Einführung der Bachelor-Studiengänge zurück zu führen sind, die sich zweitens aus der Rezeption des Begriffs und drittens aus den mit dem Begriff *employability* verbundenen Zielen ergeben.

3.1 Rahmenbedingungen bei der Einführung der Bachelor-Studiengänge

Die meisten Bachelor-Studiengänge werden noch parallel zu bestehenden Diplom- oder Master-Studiengängen angeboten. Da die neuen Studiengänge entwickelt und eingeführt wurden, ohne dass in der Regel zusätzliche – personelle, finanzielle und sächliche – Mittel zur Verfügung standen, wurden vielfach die Lehrveranstaltungen, die für die bereits bestehenden Studiengänge angeboten wurden, in die neuen Studiengänge übernommen. Dem reformerischen Eifer waren dadurch deutliche Grenzen gesetzt. Dies scheint sich auch auf die Berücksichtigung der *employability* als Merkmal der neuen Studiengänge nicht förderlich ausgewirkt zu haben.

Infolgedessen ermöglichen beispielsweise nur wenige Bachelor-Studiengänge ein Teilzeitstudium oder ein berufsbegleitendes Studium, also Studienformen, welche besondere Formen der Verbindung von Studium und Berufs-/Erwerbspraxis ermöglichen bzw. voraussetzen. Gerade die Berücksichtigung von Teilzeitstudienmöglichkeiten und die Verknüpfung von Erwerbs- bzw. Berufserfahrungen neben dem Studium würde den Erwerb der für *employability* konstitutiven Kompetenzen fördern. Vermutlich ist die Zurückhaltung gegenüber Teilzeitstudienangeboten auch auf die Betonung des Ziels der Studienzeitverkürzung zurück zu führen, das – neben anderen Zielen – mit der Einführung des konsekutiven Studienmodells erreicht werden soll.

Im Hinblick auf die Attraktivität der neuen Bachelor-Studiengänge für den Arbeitsmarkt für Akademiker gibt es nach wie vor unterschiedliche Signale. Insgesamt herrschen bisher auf Seiten der Arbeitgeber Zurückhaltung und Erwartung vor. Darüber hinaus scheint der Dialog zwischen Hochschulen und Berufs- und Arbeitgeberverbänden im Vorfeld der Einführung der Bachelor-Studiengänge nicht so intensiv gewesen zu sein, dass man sich

hätte auf die Elemente der *employability*, die über die herkömmliche Praxiserfahrung/den Praxisbezug des Studiums hinausgehen, hätte verständigen können.

Konzept, Umfang und Inhalte der *employability*, die im Bachelor-Studium erreicht werden könnten, sind auch abhängig von den Regelungen für den Übergang in einen Master-Studiengang. Solange nicht klar ist, welcher Anteil der Absolventen von Bachelor-Studiengängen auf Grund welcher Auswahlkriterien für ein Master-Studium zugelassen wird, können Umfang und Intensität der *employability*, die im Bachelor-Studium erworben werden soll, kaum definitorisch bestimmt werden. Denn es ist ja zu fragen, ob die *employability*, die im Bachelor-Studium erlangt werden soll, für Studierende, die keine Chance zu einem Master-Studium haben, nicht anders – möglicherweise intensiver gestaltet sein muss als für Studierende, die später für ein Master-Studium zugelassen werden, da sie sich unmittelbar nach Studienabschluss auf dem Arbeitsmarkt bewähren müssen.

Da die Bachelor- und Master-Studiengänge zunächst im Rahmen einer Erprobungsphase eingeführt wurden, haben die Hochschulen den Experimentierspielraum insofern genutzt, als sich das Angebot der Bachelor-Studiengänge durch eine große Vielfalt auszeichnet, beispielsweise im Hinblick auf Modularisierung, studienbegleitende Prüfungen, fächerübergreifendes Studium, Internationalität, Angebot von Studienschwerpunkten, Anteil von Wahlpflichtveranstaltungen. Eine große Vielfalt ist auch im Hinblick auf Konzeption und Umfang des Praxisbezugs festzustellen (vgl. *Gensch; Schindler 2003*). Allerdings ist eine zeitliche Verkürzung der Praxisanteile des Studiums weit häufiger als deren Ausweitung zu verzeichnen. Die Bachelor-Studiengänge an den Fachhochschulen mit einem Praxissemester sind ein Beispiel. Hier wirkt sich die im Vergleich zu den herkömmlichen grundständigen Studiengängen kürzere Studiendauer restriktiv aus. Auch aus diesem Grund geriet vermutlich die Umsetzung des Ziels *employability* in den neuen Studiengängen aus dem Blickfeld. Denn um den Studierenden die Möglichkeit zu geben, die dem Ziel der *employability* entsprechenden Kompetenzen zu erwerben, müssten gegebenenfalls spezielle zusätzliche Trainingsangebote gemacht werden (vgl. *Orth 1999, S. 107 ff*), die in der für die Bachelor-Studiengänge vorgegebenen Semesterzahl nicht unterzubringen sein dürften, ohne die zeitliche Studienbelastung an anderer Stelle zu kürzen. In den Studienordnungen der neuen Bachelor-Studiengänge sind folglich solche Angebote nicht zu finden. Der Erwerb dieser Kompetenzen bleibt weitgehend der Eigeninitiative der Studierenden überlassen.

Als *Zwischenergebnis* kann festgehalten werden: Die Rahmenbedingungen bei der Einführung der Bachelor-Studiengänge waren für eine so weit reichende Veränderung, wie

sie die Orientierung der Studiengänge an einem anspruchsvollen Ziel wie *employability* bedeutet hätte (selbst für den Aspekt, über den weitgehend Einigkeit herrscht: dauerhafte Behauptung auf dem Arbeitsmarkt) nicht günstig. Daher werden nur wenige Bachelor-Studiengänge angeboten, die besondere Formen der Verbindung von Studium und Berufs-/Erwerbspraxis ermöglichen (Teilzeitstudium) bzw. voraussetzen (berufsbegleitendes Studium). Hinzu kommt eine große Vielfalt der Formen beim Praxisbezug des Studiums, die jedoch nicht zu einer am umfassenderen Ziel der *employability* orientierten Weiterentwicklung genutzt wurde. Darüber hinaus gehen unter den Unternehmern die Auffassungen über die Akzeptanz der Bachelor-Studiengänge und deren Absolventen immer noch auseinander, so dass keine eindeutigen Hinweise in Bezug auf *employability* speziell der Absolventen der Bachelor-Studiengänge gegeben wurden.

3.2 Der Begriff *employability* in offiziellen Dokumenten

Dass die Bachelor-Studiengänge nicht am Ziel der *employability*, sondern – wie schon manche Diplom-Studiengänge, insbesondere an den Fachhochschulen – an dem der Berufsfähigkeit ausgerichtet sind, ist nicht nur auf die Rahmenbedingungen, sondern auch darauf zurückzuführen, dass in wichtigen Dokumenten zur Einführung der Bachelor-Studiengänge keine einheitliche Begriffsdefinition vertreten wird. Im Zusammenhang mit Bachelor-Studiengängen werden entweder keine oder widersprüchliche und unbestimmte Aussagen zu *employability* gemacht (der Begriff *Beschäftigungsfähigkeit* wird in der Regel nicht verwendet).

Bereits das *Hochschulrahmengesetz* spricht in § 19 Abs. 2 und 3 vom Bachelor-Abschluss als erstem berufsqualifizierendem Abschluss und vom Master-Abschluss als einem weiteren berufsqualifizierenden Abschluss. Der *Akkreditierungsrat* folgt dieser Diktion und fordert, dass Anträge auf Akkreditierung der Studiengänge unter anderem Aussagen zur „*Berufsqualifizierung des Studiengangs und des angestrebten Abschlusses aufgrund eines in sich schlüssigen, im Hinblick auf das Ziel des Studiums – die Vorbereitung auf berufliche Tätigkeiten, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden erfordern – plausiblen Studiengangskonzepts*“ machen müssen (*Akkreditierungsrat 1999*).

An anderer Stelle fordert der *Akkreditierungsrat* von den Fachhochschulen, „*eine breite und methodisch angelegte Berufsbefähigung anzubieten, (...) die später im Sinne lebenslangen Lernens ergänzt und spezifiziert wird*“ (*Akkreditierungsrat 2001, S. 7*). Später wird im Referenzrahmen der Begriff „*anwendungsorientiertes Bachelor-Studium*“ verwendet, das neben der Vermittlung von transferfähigem Basiswissen in Verbindung mit berufs-

relevanten Schlüsselqualifikationen außerdem durch eine fachorientierte Grundlegung und berufsfeldbezogene Interdisziplinarität gekennzeichnet sein soll. Der Akkreditierungsrat macht in der Erläuterung deutlich, dass die Nachhaltigkeit der auf eine spätere Berufskarriere bezogenen Kompetenzen nicht bereits im grundständigen Bachelor-Studium sichergestellt werden muss, sondern dass dieses Studium durch seine Breite und Methodenorientierung auf wechselnde Anforderungen und „weitere Qualifikationsschritte (*lebenslanges Lernen*)“ vorbereitet (*ebd.*, S. 11).

In den „10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland“, beschlossen auf der 302. Sitzung der *Ständigen Konferenz der Kultusminister* am 12.06.2003, wird ein „*eigenständiges berufsqualifizierendes Profil*“ der Bachelor-Studiengänge eingefordert: Bachelor-Studiengänge „*müssen die für die Berufsqualifizierung notwendigen wissenschaftlichen Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogenen Qualifikationen vermitteln*“ (These 3). Wie vom Akkreditierungsrat wird auch von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Erwerb der Nachhaltigkeit der für die dauerhafte Berufsausübung (Behauptung auf dem Arbeitsmarkt) notwendigen Kompetenzen auf die Master-Studiengänge verschoben, die auf eine weitere Berufspraxis vorbereiten, ihrerseits jedoch „*eine Phase der Berufspraxis und ein Lehrangebot voraus(setzen), das die beruflichen Erfahrungen berücksichtigt*“ (These 5).

Hochschulrektorenkonferenz und *Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände* sprechen in ihrer gemeinsamen Stellungnahme (*Juli 2003*, S. 21) unter der Überschrift „Wettbewerbsfaktor Arbeitsmarktorientierung“ von der notwendigen Förderung der „*Berufsfähigkeit*“ der Absolventen, die durch „*zusätzliche Berücksichtigung der auf dem Arbeitsmarkt erforderlichen Kompetenzen und Qualifikationen*“ erreicht werden soll, die „*selbstverständlich zu den Aufgaben der Hochschulen in der Lehre*“ gehört.

Der *Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft* schließlich hat in seinen Kriterien zur Beurteilung der Studiengänge im Rahmen seines Aktionsprogramms „Reformstudiengänge“ eine Kriterienliste entwickelt, in der er nicht *Beschäftigungsfähigkeit*, sondern die „*verbesserte Ausrichtung der Studieninhalte an der beruflichen Praxis*“ fordert (*Lindner 2003*, S. 7).

Darüber hinaus werden mit dem Begriff *employability* je nach Interessenstandpunkt unterschiedliche Teilziele verknüpft. Die Vertreter von Hochschulen und Arbeitgebern kommen auf der Tagung der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, der Hochschulrektorenkonferenz und des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft am

23.9.2003 unter anderem zu dem Ergebnis, entscheidend sei die „*Berufsfähigkeit (Employability) der Absolventen*“, da nur so die „*Akzeptanz der gestuften Studiengänge bei den Arbeitgebern*“ sichergestellt werden könne (Loos 2003, S. 40). Unter *employability* wird hier also *Berufs-* und nicht *Beschäftigungsfähigkeit* verstanden.

Dagegen wird vom Abteilungsleiter Bildungspolitik der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände *Berufsfähigkeit* nicht mit *employability* gleichgesetzt. Er spricht im Zusammenhang mit Bachelor-Studiengängen von der „*Beschäftigungsfähigkeit*“ als einer „*abgespeckten Form von Berufsbefähigung*“, da zweifelhaft sei, dass die Bachelor-Studiengänge den Anspruch an Berufsbefähigung in sechs Semestern erfüllen könnten (Die neue Hochschule 5/2003, S. 6). Mit anderen Worten: Seines Erachtens ist *Beschäftigungsfähigkeit* weniger umfassend als *Berufsfähigkeit*, und nur aus diesem Grunde könne sie in den Bachelor-Studiengängen vermittelt werden.

Noch weiter eingeschränkt wird der Begriff *employability*, wenn er als Erwerb möglichst unterschiedlicher Praxiserfahrungen zum Testen der eigenen Arbeitsmarktfähigkeit verstanden wird: „*Etwa ein Drittel der Zeitarbeitnehmer (...) wählen die Zeitarbeit zum Austesten unterschiedlicher Arbeitgeber und Aufgabengebiete oder um das eigene Profil zu schärfen. ‚Wir nennen dies Steigerung der Employability‘, sagt Heide Franken, Geschäftsführerin von Randstad Deutschland*“ (Holzamer 2003, S. V1/15).

Im Wesentlichen werden also die seit langem bekannten, zur Begründung oder Umschreibung der Notwendigkeit des Praxis- und Berufsbezugs des Studiums benutzten Begriffe wiederholt: Berufsqualifizierung, Berufsbefähigung, Berufsfähigkeit, Berufsrelevanz, Berufsorientierung, Ausrichtung der Studieninhalte an der beruflichen Praxis, Anwendungsorientierung. Mit diesen Begriffen ist immer die Vorbereitung der Studierenden auf *Berufstätigkeiten* nach Studienabschluss gemeint. Dagegen wird der weiter gefasste Begriff *Beschäftigungsfähigkeit* nicht oder nur mit eingeschränkter Bedeutung verwendet. Infolgedessen werden keine Aussagen zur Nachhaltigkeit der im Studium erworbenen, für Berufstätigkeit qualifizierenden Kompetenzen gemacht, durch die sich *Beschäftigungsfähigkeit* von Praxis- und Berufsbezug unterscheidet: Zum zentralen Aspekt der *Beschäftigungsfähigkeit* – Befähigung, sich dauerhaft auf dem Arbeitsmarkt/in Berufstätigkeiten/in Tätigkeitsfeldern „zu behaupten“ – werden keine Aussagen gemacht.

3.3 Mit dem Begriff *employability* verbundene Ziele

Eingangs wurde eine Begriffsdefinition von *employability* zugrundegelegt, um eine Abgrenzung zum Begriff Berufsfähigkeit vorzunehmen. Es hat sich gezeigt, dass in offiziellen Dokumenten, bei für die Entwicklung der Hochschulen relevanten Gruppen und in den Hochschulen bei der Entwicklung der Bachelor-Studiengänge weder diese noch irgendeine andere Definition des Begriffs allgemein akzeptiert ist. Es ist anzunehmen, dass auch aus dieser Tatsache die Zurückhaltung der Fachbereiche im Hinblick auf die Vermittlung von *Beschäftigungsfähigkeit* in den Bachelor-Studiengängen zu erklären ist.

Ein weiterer Grund dafür, dass die oben skizzierte „Sprachverwirrung“ bei der näheren Bestimmung des Begriffs *employability* herrscht und der Begriff in den Bachelor-Studiengängen keine Rolle spielt, liegt meines Erachtens darin, dass das mit der Vermittlung von *Beschäftigungsfähigkeit* verfolgte zentrale Ziel in Bachelor-Studiengängen nicht erreicht werden kann.

Entscheidend für das Erreichen von *Beschäftigungsfähigkeit* durch das Studium – und darin liegt der Unterschied zur Berufsfähigkeit – ist der Erwerb von Fähigkeiten, die es Hochschulabsolventen ermöglichen, nicht nur in das Erwerbsleben einzutreten, sondern sie in die Lage versetzen, die „Arbeitsstelle zu halten oder, wenn nötig, sich eine neue Erwerbsbeschäftigung zu suchen“ (Blancke; Roth 2000, S. 9). Da es also um die Vermittlung von Selbstkompetenz, d. h. von Fähigkeiten geht, durch welche die Absolventen in die Lage versetzt werden, sich auf dem flexibilisierten Arbeitsmarkt zu bewähren und bei Bedarf, z. B. bei Verlust des Arbeitsplatzes, ihre Existenz einfallstreich und flexibel zu sichern, müssen – und das ist der Unterschied zum Begriff „Praxisbezug“ – die Fähigkeiten zu Selbstmanagement, Selbstmarketing und Selbstbehauptung vermittelt werden.

Die Selbstkompetenz steht innerhalb der Dimensionen der Schlüsselkompetenzen (z. B. Sozialkompetenz, Methodenkompetenz, Sachkompetenz und Selbstkompetenz) zur Erreichung der *employability* im Vordergrund. Dabei geht es um Einstellungen und Kompetenzen, die für das individuelle Verhältnis zu Gesellschaft, Wirtschaft und insbesondere zur Arbeit maßgeblich sind: z. B. Ausdauer, Belastbarkeit, Flexibilität, Motivation, Leistungsbereitschaft und Engagement. Darüber hinaus – und das ist der zweite Schwerpunkt – geht es nicht nur um Fähigkeiten zur Bewältigung gegenwärtiger beruflicher Aufgaben, sondern um Fähigkeiten zu Planung und Management des künftigen, insbesondere des immer weniger „planbaren“ beruflichen Lebens.

Die Betonung der Selbstkompetenz ist darauf zurückzuführen, dass *employability* nicht nur auf die Anforderungen in Berufen und Tätigkeitsfeldern ausgerichtet ist, sondern insbesondere auf die Fähigkeiten, die benötigt werden, im Beschäftigungssystem zu bestehen. *Employability* zielt also nicht nur auf den Eintritt in das Erwerbsleben und auf die erfolgreiche Bewältigung beruflicher Anforderungen, sondern darauf ab, die erreichte Stelle auch zu sichern sowie auf freiwillige, vor allem auf erzwungene, erwerbsmäßige Umorientierungen und „Freisetzungen“ vorbereitet zu sein und all dies erfolgreich sowie einfallsreich zu meistern. Als Vorbilder muss man sich wohl den Frosch vorstellen, der in eine Kanne voll Milch gefallen und so fit ist, dass er so lange strampelnd durchhält, bis die Milch zu Butter geworden ist und er wieder einigermaßen „festen“ Boden unter den Füßen hat, oder die bereits erwähnten Zeitarbeiter, die durch das Austesten der Chancen auf dem Arbeitsmarkt ihr „Profil schärfen“ sollen. „*Dass der Wirtschaftsliberalismus sich die Kreativitätskonjunktur nutzbar macht, ist verständlich, ja konsequent. Für ihn ist der Mensch ein Unternehmer seines Lebens*“ (von Hentig 1998, S. 64).

3.4 Angebote zur Vermittlung von *employability* in Bachelor-Studiengängen

Indem „*employability*“ den Anspruch eines „*more sophisticated understanding of the complexity of the modern workplace and the needs of employers and of graduates in a variety of different work settings (large and small; private, public and voluntary; employed and self-employed)*“ (Universities UK and Higher Education Careers Service Unit 2002, S. 5 f) erhebt, soll eine *umfassende* Vorbereitung der Studierenden auf das Erwerbsleben erreicht werden. *Employability* ist also als Bündel *langfristig*, d. h. *nachhaltig*, *wirksamer* Kompetenzen zu verstehen. Nun war es ja schon immer Ziel des Studiums, dass das Gelernte nicht nur im Kurzzeitgedächtnis hängen bleibt. Wenn es jetzt jedoch um Kompetenz zur Existenzsicherung und Überlebensfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt auf Dauer geht, werden von den Hochschulen spezielle Angebote erwartet, und von den Studierenden wird erwartet, dass sie ihr Studienverhalten ändern, z. B. „zielgerichteter“ studieren. Dann ist allerdings zu bezweifeln, ob der Anspruch der *employability* in einem sechssemestrigen Studium überhaupt eingelöst werden kann.

Dennoch stellt sich die Frage, durch welche Angebote *employability* in Bachelor-Studiengängen vermittelt werden könnte.

Employability kann nicht „*en passant entwickelt werden*“, sondern bedarf wie der Erwerb von Schlüsselkompetenzen im Rahmen des Fachstudiums geeigneter Angebote sowie der „*Bewusstmachung und Reflexion*“ (Knauf; Knauf 2003, S. 8). Beispielsweise weist der

Abschlussbericht der Universities UK and Higher Education Careers Service Unit (2002) auf die Notwendigkeit der Entwicklung "of transferable skills in the mainstream academic curriculum, rather than via specialist bolt-on skills courses" (S. 5) hin. Die Integration dieser Angebote in das Fachstudium dürfte zwar keinen „zeitlichen Mehraufwand“ (Knauf; Knauf 2003, S. 5) zur Folge haben, dürfte jedoch zu einem „Verdrängungswettbewerb“ im Hinblick auf Studieninhalte und -schwerpunkte führen. Vermutlich ist auch dieser Aspekt ein Grund für die Tatsache, dass *Beschäftigungsfähigkeit* für die Bachelor-Studiengänge keine Bedeutung hat.

Bereits jetzt führt die kurze Studiendauer der Bachelor-Studiengänge dazu, dass sogar bei den Merkmalen, durch die sich diese Studiengänge auszeichnen sollen, Abstriche gemacht werden. In Gesprächen mit Lehrpersonen an den Fachhochschulen im Rahmen der Untersuchung über die Bachelor- und Master-Studiengänge an den Hochschulen in Bayern wurde der Verzicht auf ein praktisches Studiensemester in den Bachelor-Studiengängen an den Fachhochschulen unter anderem damit begründet, dass ein zweites praktisches Studiensemester innerhalb der vorgesehenen Studienzeit „nicht unterzubringen“ und es im Übrigen Ziel der Bachelor-Studiengänge sei, ein Studienangebot mit kürzerer Studiendauer als mit den Diplom-Studiengängen zu machen (vgl. *Gensch; Schindler 2003, S. 37*). Ein weiteres Beispiel ist die Internationalität der Bachelor-Studiengänge. Der Leiter des Dezernats Internationale Beziehungen an der Universität Tübingen befürchtet, dass sich die Einführung von Bachelor-Studiengängen negativ auf das Auslandsstudium auswirken werde: „Während eines dreijährigen Bachelorstudiums gibt es für ein Auslandsstudium schlicht keinen Spielraum“ (*Markert 2004, S. 29*). Diese Befürchtung wird durch die Analyse der Studienordnungen und Studienpläne der Bachelor-Studiengänge an den bayerischen Hochschulen bestätigt: Studienanteile an ausländischen Hochschulen sind eine Ausnahme, und selbst die *Empfehlung*, ein Semester im Ausland zu studieren, wird lediglich in einem Viertel der Bachelor-Studiengänge an den Fachhochschulen und der Technischen Universität München sowie sogar nur einem Zehntel der Universitäts-Studiengänge gemacht (*Gensch; Schindler 2003, S. 35*). Dies ist besonders bedauerlich, da auch – vielleicht: insbesondere – Auslandssemester zur Vermittlung von Schlüsselkompetenzen allgemein und im Besonderen von *Beschäftigungsfähigkeit* beitragen.

Das Ziel der *employability* wird in Bachelor-Studiengängen insbesondere solange kaum zu erreichen sein, solange im Vergleich zu Diplom- und Magister-Studiengängen, wie Schwarz-Hahn und Rehbürg (2004, S. 116) feststellen, „gerade bei denjenigen Punkten, für die im Hinblick auf die beruflichen Chancen der Absolventen seit langem Verbesserungen gefordert werden, nämlich die Anbindung an den Arbeitsmarkt (praktische Studien-

anteile und Kontakte zu Arbeitgebern) sowie die internationale Erfahrung durch Auslandsaufenthalte, (...) am wenigsten positive Veränderungen" festzustellen sind. Sie kommen zu diesem Aspekt zu folgendem Ergebnis: „Von den Reformkritikern ist die Befürchtung geäußert worden, die Einführung von Bachelor und Master führe unter anderem dazu, dass die zwar wichtigen, aber besonders zeitaufwändigen Studienelemente gekürzt würden, um überhaupt das Ziel eines Kurzstudiengangs erreichen zu können. Diese Vermutung können wir durch unsere empirischen Ergebnisse leider nicht widerlegen" (ebd.)

Die Feststellung, *employability* könne nicht „en passant entwickelt werden“, ist darüber hinaus darin begründet, dass die Entwicklung von Selbstkompetenz als Ziel der *employability* Angebote im Studium voraussetzt, die das aktive Aneignen der entsprechenden Fähigkeiten ermöglichen. Das wird deutlich, wenn man sich die Fähigkeiten im Einzelnen vor Augen führt: Fähigkeit zu Stressbewältigung, Kompetenzmanagement, Profilierung, Selbstvermarktung, Selbstorganisation, Selbstmotivierung und Imagepflege sowie Kreativität und Lernfähigkeit (Gruber 2001, S. 275). In diesem Zusammenhang ist das berufsbegleitende Studium zu nennen – möglicherweise der „Idealfall“ eines Studiums mit dem Ziel der *employability*. Es bietet die Möglichkeit, das „Üben des Ernstfalls“ im Beruf mit dem Lehrangebot zur Vermittlung von Schlüsselkompetenzen, speziell der Selbstkompetenz, zu verzahnen. Bislang werden allerdings nur wenige Bachelor-Studiengänge angeboten, die ein berufsbegleitendes oder ein Teilzeit-Studium ermöglichen (vgl. Gensch; Schindler 2003, S. 13 und 19). Vermutlich auch aus diesem Grund betont Landfried im Hinblick auf den Erwerb von Schlüsselkompetenzen im Studium, „stetiges Weiterlernen und vor allem die Methodik des Lernens“ rücke „neben den fachlichen Grundlagen ins Zentrum der wissenschaftlichen Ausbildung an Hochschulen“ (Landfried, in: Knauf; Knauf 2003, S. 5).

Unter den gegebenen Rahmenbedingungen dürften sich in der Lehr- und Studienrealität zwei Verfahren durchsetzen, um dem Ziel der *employability* angesichts der Studiendauer von sechs Semestern gerecht zu werden: zum einen die Beschränkung auf ausgewählte Kompetenzen, die für die Erlangung der *employability* erforderlich sind, zum anderen entsprechende Lehrangebote als Wahlangebote neben dem Fachstudium und nicht als Teil des Fachstudiums. Allerdings ist nicht zu erwarten, dass *employability* auf diese Weise vermittelt werden kann. Das erste Verfahren würde – abgesehen davon, dass allenfalls so etwas wie „Teil-Beschäftigungsfähigkeit“ vermittelt würde – den Anforderungen des Arbeitsmarktes an die Absolventen, insbesondere Selbstkompetenz (Selbstmanagement, Flexibilität, Motivation, Leistungsbereitschaft, Ausdauer, Belastbarkeit, Stress- und Krisenbewältigung), nicht gerecht und hätte deshalb nachteilige Folgen für die Absolventen.

Angebote neben dem Fachstudium wären aus didaktischen Gesichtspunkten problematisch und würden die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen und *employability* gefährden: „Die Förderung von Schlüsselqualifikationen kann und soll zusammen mit Fachqualifikationen stattfinden. Gerade die Verknüpfung von Fach- und Schlüsselqualifikationen ermöglicht einen guten Lernerfolg“ (Knauf; Knauf 2003, S. 8). Es besteht die Gefahr, dass das Festhalten am Ziel der *employability* unter den gegebenen Rahmenbedingungen und angesichts der Unschärfe des Begriffs „*employability*“ die Tendenz verstärken wird, den Erwerb von Schlüsselkompetenzen zunehmend in Weiterbildungsstudiengänge zu verlagern. Bereits jetzt werden entsprechende Fernstudienangebote mit der Begründung gemacht, dass diese Kompetenzen in den grundständigen Studiengängen „*bislang nicht vermittelt*“ werden (Pressemitteilung der Zentralstelle für Fernstudien an Fachhochschulen vom 29.06.04).

4 Zur Funktion des Begriffs *employability*

So positiv der mit dem Begriff *employability* verbundene Anspruch, Studierende für „das ganze Berufsleben“ fit zu machen, grundsätzlich sein mag, bislang gibt es keinen Grund anzunehmen, dass dieses Ziel in Bachelor-Studiengängen – selbst wenn die Rahmenbedingungen gegenüber der Einführungsphase verbessert würden – erreichbar sein wird.

Dies ist, wie oben dargestellt wurde, vor allem auf folgende Gründe zurückzuführen. Über den Begriff *employability* (Beschäftigungsfähigkeit) herrscht keine Einigkeit. Bereits die Abgrenzung zum Begriff „Berufsfähigkeit“ bereitet Probleme. Nicht einmal die allgemeine Zielbestimmung, *employability* (Beschäftigungsfähigkeit) sei die Fähigkeit der Hochschulabsolventen, „in das Erwerbsleben einzutreten, ihre Arbeitsstelle zu halten oder, wenn nötig, sich eine neue Erwerbsbeschäftigung zu suchen“ (Blanke; Roth; Schmid 2000, S. 9) findet in den offiziellen Dokumenten Erwähnung. Im Wesentlichen werden Begriffe angeführt, die sich nicht auf *employability*, sondern auf Praxis- und Berufsbezug des Studiums beziehen, z.B. Berufsqualifizierung, Berufsbefähigung und Berufsfähigkeit. Infolgedessen werden keine Aussagen zur Nachhaltigkeit der im Studium erworbenen, für Berufstätigkeit qualifizierenden Kompetenzen gemacht, durch die sich *employability* von Praxis- und Berufsbezug unterscheidet: Zum zentralen Aspekt der *employability*-Befähigung, sich dauerhaft auf dem Arbeitsmarkt/in Berufstätigkeiten/in Tätigkeitsfeldern „zu behaupten“ – gibt es auch in den Studienordnungen, Studienplänen und Prüfungsordnungen der hier analysierten Bachelor-Studiengänge weder Aussagen, noch ist ein entsprechendes Lehrangebot vorgesehen.

Infolgedessen überrascht es nicht, dass sich die Bachelor-Studiengänge, wie am Beispiel der Universitäten und Fachhochschulen in Bayern gezeigt wurde, nicht am Ziel der *employability* orientieren.

Darüber hinaus bieten die Bachelor-Studiengänge insbesondere auf Grund der kurzen Studiendauer keine ausreichenden Voraussetzungen für die Vermittlung von *employability*. Die kurze Studiendauer muss als wesentlicher Hinderungsgrund angesehen werden: Solange bereits bei der Realisierung von Merkmalen, durch welche sich die Bachelor-Studiengänge auszeichnen sollen – z. B. Praxisbezug und Internationalität –, Abstriche gemacht werden, sind die Aussichten dafür, dass mit diesen Studiengängen das Ziel der *employability* verfolgt und erreicht werden kann, gering.

Welche Funktion hat der Begriff dann noch? Ist mit *employability* viel weniger gemeint als beispielsweise in den oben zitierten offiziellen Dokumenten vorgegeben wird: angesichts der Einsicht, dass Qualifizierung nie wirklich abgeschlossen ist, nichts weiter als die Fähigkeit und Bereitschaft zu ständiger Weiterbildung? Aber was wäre dann das Neue am Begriff *employability*? Ist zwar der Schlauch (der Begriff) neu, der Wein (das, was der Begriff bezeichnet) aber alt, zudem durch Zusätze ziemlich getrübt?

Der Begriff *employability* geht davon aus, es sei möglich, Studierenden im grundständigen Studium Fähigkeiten zu vermitteln, die einen nachhaltigen Erfolg im Erwerbsleben sichern. Dies unterstellt, der nachhaltige Erfolg der Absolventen im Erwerbsleben hänge allein von ihren individuellen Qualifikationen, Fähigkeiten, Persönlichkeitsmerkmalen und ihren Initiativen nach dem Motto ab „Jeder ist seines Glückes Schmied“. Bereits in den 1980er Jahren, als mit besonderem Nachdruck der Erwerb von Schlüsselqualifikationen gefordert wurde, wurde kritisiert, man orientiere sich an einem nicht erreichbaren Idealbild. Busch und Hommerich bezeichneten dies als „*akademischen Modellathleten*“, der auf dem Gebiet der Schlüsselqualifikationen voll durchtrainiert sei, um „*sich aktuell und in Zukunft ohne große Reibungsverluste und Konflikte in das gegebene formelle und informelle Regelsystem von Arbeitsorganisationen einzupassen*“ (Busch; Hommerich 1983, S. 77 f.).

Selbst wenn es in Bachelor-Studiengängen gelänge, *employability* zu vermitteln, wäre angesichts der Vielfalt der Faktoren, von denen Berufserfolg und Behauptung auf dem Arbeitsmarkt abhängen, nicht zu erkennen, dass dies zu einem nachhaltigen Erfolg der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt führen würde. Bereits die Schwierigkeit, in einem Studiengang „Berufsfähigkeit“ – also ein weit bescheideneres Ziel als *Beschäftigungsfähigkeit* – zu vermitteln, resultiert daraus, dass diesem Ziel die abnehmende Möglichkeit gegen-

übersteht, mit einiger Sicherheit Aussagen über – um nur zwei Faktoren zu nennen – die fachspezifische Nachfrage nach Hochschulabsolventen und künftige Qualifikationsanforderungen an Hochschulabsolventen zu machen: Die Zunahme von Teilzeitarbeit, flexiblem Einsatz der Jahres- und Lebensarbeitszeit und befristeter Beschäftigungsverhältnisse haben für den Arbeitnehmer einen „*vielfältigeren Lebenslauf*“ zur Folge (Kleinhenz 1998, S. 407).

Dennoch kann man den Begriff *employability* nicht ignorieren. Er hat eine gesellschaftspolitische Funktion, indem er die erhöhten Anforderungen an die Absolventen auf den Begriff bringt und postuliert, das grundständige Studium in den Bachelor-Studiengängen müsse „*die permanente Anpassung der Qualifikationen an die sich wandelnden Beschäftigungsbedingungen in einer sich rasch ändernden Arbeitswelt gewährleisten*“ (Geißler/Orthey 2003, S. 4) und dabei unterstellt, für den nachhaltigen Berufserfolg seien die Absolventen allein verantwortlich: „*Nicht mehr das Beschäftigungssystem sorgt für die qualifikatorischen Voraussetzungen zur Anstellung, sondern die berufstätigen (oder berufstätig sein wollenden) Individuen selbst müssen dies tun – und zwar ununterbrochen und lebenslang*“ (Geißler/Orthey 2003, S. 4). Erstaunlich ist diese Funktion des Begriffs *employability* nicht: Die herausragende Bedeutung der Eigenverantwortlichkeit der Arbeitnehmer (der Mensch als „Unternehmer seines Lebens“ – siehe oben von Hentig), ganz gleich mit welcher Ausbildung, wird in wirtschaftlichen Krisenzeiten immer besonders betont.

Die Unternehmen sehen sich einem wachsenden Wettbewerbsdruck und die Arbeitnehmer höheren Anforderungen im Hinblick auf Qualifikation und Flexibilität ausgesetzt. Dies hat Auswirkungen auf Arbeitsbeziehungen und Beschäftigungsstatus, sichtbar an der Zunahme diskontinuierlich verlaufender Erwerbsbiografien. „*Wie viele Menschen in Deutschland Mehrfachjobber sind, wird nirgendwo erfasst. Bekannt ist aber, dass ungefähr 19 Millionen Bundesbürger in sogenannten ‚prekären Arbeitsverhältnissen‘ ohne dauerhaften Vertrag arbeiten. Sie sind Mini-, Teilzeit- oder Dauerjobber, Ich-AG-ler oder Zeitarbeiter*“ (Goddard 2003, S. VI/15). In dieser Situation wird der Erlangung und Aufrechterhaltung von *employability* (Beschäftigungsfähigkeit) zu einem zentralen Ziel der Bachelor-Studiengänge erklärt: *Beschäftigungsfähigkeit* wird bei den Hochschulabsolventen vorausgesetzt und ihnen gegenüber als Anspruch formuliert, allerdings ohne dass erkennbar wäre, dass die Bachelor-Studiengänge einen Beitrag zum Erreichen dieses Ziels leisten können und ohne dass von den Verfechtern des Ziels der *employability* berücksichtigt wird, dass der Übergang von Hochschulabsolventen auf den Arbeitsmarkt und ihre berufliche Entwicklung in erheblichem Umfang von Rahmenbedingungen beeinflusst werden, auf die sie keinen Einfluss haben.

Es ist zu befürchten, dass die Annahme, bereits in grundständigen Bachelor-Studiengängen sei das Ziel der *employability* zu erreichen, dazu beiträgt, dass berufliche wissenschaftliche Weiterbildung als Aufgabe der Hochschulen auch in Zukunft nicht in dem erforderlichen Umfang wahrgenommen wird. Dies würde nicht nur die langfristigen beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten der Absolventen einschränken, sondern auch die internationale Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen beeinträchtigen. Bereits in den 1990er Jahren, d.h. vor der Einführung von Bachelor-Studiengängen, lag Deutschland auf dem Gebiet der beruflichen wissenschaftlichen Weiterbildung gegenüber anderen Industriestaaten im Rückstand, da ein geringerer Anteil von Hochschulabsolventen an Weiterbildungsmaßnahmen teilnahm. Dies wird darauf zurückgeführt, dass in Deutschland „die Möglichkeiten unterentwickelt (sind), Mismatch-Situationen zwischen Erstqualifikation und Arbeitsmarkt nachträglich zu korrigieren – entweder durch Fortbildung oder durch Neubildung“ (Heise u. a. 1998, S. 413). Da nicht davon ausgegangen werden kann, dass in den Bachelor-Studiengängen die angestrebte *employability* vermittelt werden kann, sollte das Ziel *employability* durch das Ziel *Befähigung zu ständiger Weiterqualifikation* ersetzt werden. Das Studium in den Bachelor-Studiengängen würde dann nicht mehr mit einem Anspruch befrachtet, dem es nicht genügen kann, es müsste „dann nicht mehr – um es bildlich auszudrücken – als mit Proviant prall gefüllter Rucksack (fungieren), mit dem man auf seinem Berufsweg bis zum Ziel ankommen muss“ (Wingens 2002, S. 20). Allerdings müssten an den Hochschulen entsprechende Weiterqualifizierungsangebote bereitgestellt werden. In diesem Zusammenhang kommt auch den Master-Studiengängen eine wichtige Funktion zu. Voraussetzung dafür, dass sie diese Funktion wahrnehmen können, sind allerdings adäquate Zugangsregelungen für die Master-Studiengänge.

Literatur:

Akkreditierungsrat (1999): Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen und Akkreditierung von Studiengängen mit den Abschlüssen Bachelor/Bakkalaureus und Master/Magister – Mindeststandards und Kriterien –. Bonn, 30. Nov. 1999

Akkreditierungsrat (2001): Referenzrahmen für Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengänge, Beschluss des Akkreditierungsrats vom 20. Juni 2001

Baethge, M.; Baethge-Kinsky, V. (1998): Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? – Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1998, 3, S. 461–472

Blancke, S.; Roth, Ch.; Schmid, J. (2000): Employabilität („Beschäftigungsfähigkeit“) als Herausforderung für den Arbeitsmarkt. Stuttgart (Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg. Arbeitsbericht 157)

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände u. a. (Hrsg.) (2003): Wegweiser der Wissensgesellschaft. Zur Zukunfts- und Wettbewerbsfähigkeit unserer Hochschulen. Berlin

Busch, D.; Hommerich, Ch. (1983): Der akademische „Modellathlet“: Tendenzen, Erwartungen, Widersprüche. In: Hochschulexpansion und Arbeitsmarkt. Problemstellungen und Forschungsperspektive. Nürnberg (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 77) S. 70 ff

Deutscher Bundestag (2002): Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestages

Geißler, K. A. (2003): Employability – das Bildungskonzept für die Ich-AG. In: Frankfurter Rundschau vom 15.4.03

Geißler, K. A.; Orthey, F. M. (2003): Employability: Das Bildungskonzept für die Ich-AG. In: Die Demokratische Schule, 2003, 11, S. 3 ff

Gensch, S. K.; Schindler, G. (2003): Bachelor- und Master-Studiengänge an den staatlichen Hochschulen in Bayern. München (Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. Monographien: Neue Folge 64)

Goddar, J. (2003): Das multiple Personal. In: Süddt. Zeitung vom 6./7.11.2003

Gruber, E. (2001): Schöne neue Bildungswelt?! Bildung und Weiterbildung in Zeiten gesellschaftlichen Wandels. In: Pflegepädagogik 2001, 11, S. 270–281

Harvey, L. (Hrsg.) (2002): Enhancing employability, recognising diversity. Missing links between higher education and the world of work. London

Heise, A. u. a. (1998): Begutachtung des Wirtschaftsstandorts Deutschland – aus einer anderen Sicht. In: WSI-Mitteilungen 1998, 6, S. 393–417

Hentig, H. von (1998): „Kreativität“. München, Wien

Heß, J. (2001): Von Bologna nach Prag – Der Weg zu einem europäischen Hochschulraum (Vortrag auf der Bundestagung der EU-Referenten, 7./8. Juni 2001)

Holzamer, H.-H. (2003): Den Klebe-Effekt ausnutzen. In: Süddt. Zeitung vom 26./27.4.2003

Institut der deutschen Wirtschaft (1998): Informationsdienst vom 5.3.1998. Köln

Lindner, A. (2003): Die besten Bachelor- und Masterstudiengänge. In: *Wirtschaft und Wissenschaft*, 2003, 3, S. 6–8

Kleinhenz, H. (1998): Zum Wandel der Organisationsbedingungen von Arbeit. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 1998, 3, S. 405–408

Knauf, H.; Knauf, M. (2003): Ein Plädoyer für die Vielfalt bei der Förderung von Schlüsselqualifikationen an Hochschulen. In: *Knauf, H. u.a. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen praktisch. Bielefeld (Blickpunkt Hochschuldidaktik 111)*, S. 7–10

Markert, A. (2004): Europäischer Hochschulraum – „Politisch wird zu viel vorgegeben“. In: *DUZ* 2004, 6, S. 29

Ribolits, E. (1996): Schlüsselqualifikationen – Gesucht: Beschäftigte ohne Eigenschaften. In: *Psychologie heute* 1996, 4, S. 53–57

Schwarz-Hahn, S.; Rehbun, M. (2004): Bachelor und Master in Deutschland – Empirische Befunde zur Studienstrukturreform. Münster

Selent, P. (2002): Schlüsselqualifikationen im Kontext der Hochschulreform. In: *Journal Hochschuldidaktik* 2002, 1, S. 4–6

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD (2003): 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland, beschlossen in der 302. Sitzung am 12.6.2003

Wingens, M. (2002): Wissensgesellschaft – ein tragfähiger Leitbegriff der Bildungsreform? In: *Wingens, M. u.a. (Hrsg.): Bildung und Beruf. Ausbildung und berufsstruktureller Wandel in der Wissensgesellschaft. Weinheim und München (Bildungssoziologische Beiträge)*

Wiss, J. (2003): Vernetztes Denken und Employability. www.vernetzt-denken.de

Wagner, W. (2003): Wettbewerb oder Chaos? In: *Die neue Hochschule* 2003, 1, S. 8–11

Anschrift des Verfassers:

Dr. Götz Schindler
Breite Wiese 23
85617 Aßling

Alternative Studienangebote Ausgewählte Modelle zur zeitökonomischen Organisation der Studienphase

Gabriele Sandfuchs

Im Hinblick auf die notwendige und angestrebte Erhöhung des Akademikeranteils in Deutschland ist es bildungspolitisch sehr erwünscht, Entscheidungen für ein Studium zu erleichtern und so zusätzliche Studierende zu aktivieren. Hierzu sind verschiedene Maßnahmen denkbar. Als ein sehr wichtiger und Erfolg versprechender Ansatz kristallisiert sich die zeitökonomische Organisation des Studiums im Rahmen entsprechender Studienangebote heraus. Systematik, Möglichkeiten und Perspektiven solcher Angebote werden anhand von Musterbeispielen dargestellt und diskutiert.

1 Anlass der Untersuchung

1.1 Bildungsbeteiligung in Deutschland

Die deutsche Bevölkerung gehört auf der Ebene des *Abschlusses des Sekundarbereichs II* zu den im internationalen Vergleich am besten ausgebildeten, wengleich dieser Vorsprung hauptsächlich durch die überdurchschnittlich gute Ausbildung der mittleren Generation (45- bis 54-Jährige) begründet ist (*Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2002, S. 2*).

Wesentlich schlechter steht Deutschland im internationalen Vergleich hinsichtlich der *Akademikerquote* da. Während es mit einem Anteil von Absolventen im Tertiärbereich A bei den 55- bis 64-Jährigen mit 10% noch an zwölfter Stelle unter den 30 OECD¹-Staaten liegt, nimmt es bei den 25- bis 34-Jährigen mit 14% nur noch die 23. Stelle ein (*OECD Direktorat für Bildung 2002, S. 2*). Deutschland weist als einziges OECD-Land neben Neuseeland unter der 25- bis 34-jährigen Bevölkerung einen niedrigeren Akademisierungsgrad auf als unter der 45- bis 54-jährigen. Die genannten Quoten sind allerdings interpretationsbedürftig (*Hönn 2002*): „*Während die Abschlüsse aber in Deutschland zu etwa zwei Dritteln Universitätsabschlüsse sind, handelt es sich bei den anderen genannten*

¹ Organisation for Economic Co-operation and Development

Staaten² zu etwa zwei Dritteln um Bachelor-Abschlüsse, die eher unseren Fachhochschulabschlüssen entsprechen. Umgerechnet besagen also die Zahlen, dass bei den Universitätsabschlüssen für Deutschland von etwa 11 % des Jahrgangs 1999 und für die anderen genannten Länder von 15 % bei einem OECD-Mittel von etwa 10 % auszugehen wäre... Gleichwohl weisen die Zahlen darauf hin, dass wir in Deutschland zwar gegenüber dem OECD-Schnitt eine etwas höhere Zahl an Universitätsabsolventen haben, dass aber vor allem eine riesige Lücke bei den darunter liegenden Abschlüssen besteht."

In den zurückliegenden Jahren zeigte sich in der Bundesrepublik Deutschland eine Besorgnis erregend geringe Studierneigung, die die schlechte Position im aktuellen internationalen Vergleich teilweise erklärt. Während die *Quote der Studienberechtigten* des jeweils laufenden Jahres³ von 1975 bis 2002 bei leichten Schwankungen eine kontinuierliche Tendenz nach oben aufwies (siehe *KMK 2001a*, S. 23) und sich nach den Prognosen bis 2015 voraussichtlich zwischen 38 % und 39 % einpendeln dürfte (*KMK 2001a*, S. 23)⁴, konnte die *Studienanfängerquote* mit dieser Entwicklung nicht Schritt halten. Für die Jahre 2001 bis 2015 erwartet die Kultusministerkonferenz (KMK) Quoten von ca. 31 % (*KMK 2001a*, S. 26). Eine Vorabauswertung der ersten Befragung der Studienberechtigten 2002 durch HIS zeigte aber für diesen Jahrgang eine leichte Trendwende zu einer erhöhten Studienaufnahmequote der Studienberechtigten (*Heine/Spangenberg/Sommer 2003*, S. 8). Auch die aktuelle Statistik (*Statistisches Bundesamt 2003a*) zeigt, dass – jedenfalls für die Jahre 2002 und 2003 – die Erwartungen der KMK deutlich übertroffen wurden: Nach ersten vorläufigen Ergebnissen liegt die Studienanfängerquote für das Studienjahr 2003/2004 bei 39,6 % nach 37,1 % im Vorjahr.

Die *Studierquote der Studienberechtigten* 2002 liegt in Bayern im Übrigen bei 80 % und damit um 7 Prozentpunkte höher als im Bundesdurchschnitt. Nur in Bremen ist sie noch höher (*Heine/Spangenberg/Sommer 2004*, S. 25). Da sich diese hohe bayerische Studierquote aber auf die im langjährigen Vergleich bundesweit niedrigste Abiturientenquote

² Der Autor bezieht sich auf USA, Großbritannien und Neuseeland.

³ Angaben in Prozent der deutschen und ausländischen Wohnbevölkerung im Alter von 18 bis 21 Jahren bzw. 17 bis 20 Jahren am 31. 12. des jeweiligen Vorjahres

⁴ Neuere Vorausberechnungen der KMK ergeben für die Jahre nach 2002 kontinuierlich höhere absolute Zahlen als die in der Prognose 2001 errechneten; leider hat die KMK hier jedoch auf Quotenberechnungen verzichtet (*KMK 2003a*, S. 28).

und allenfalls durchschnittliche Fachabiturientenquote bezieht⁵, ist die auf die Gesamtbevölkerung bezogene Quote trotzdem niedrig.

1.2 Einfluss von Geschlecht und Herkunft auf die Beteiligung an akademischer Bildung

Der trotz der angedeuteten positiven Tendenzen bei den Zahlen der Studienberechtigten und Studienanfänger bestehende und für die kommenden Jahre erwartete Rückstand Deutschlands bei der Akademikerquote dürfte u. a. auf die Tatsache zurückzuführen sein, dass die *Akademisierungsquote junger Frauen* in Deutschland immer noch leicht hinter jener der jungen Männer zurückbleibt (20% vs. 23%), während in den meisten OECD-Staaten die jungen Frauen mit den gleichaltrigen Männern bereits gleichgezogen, sie teilweise auch schon deutlich überholt haben (*OECD 2002, S. 55, 59*). Der Anteil der Frauen unter den *Erwerbstätigen* mit Hochschulabschluss lag in Deutschland im Jahr 2000 bei 36% (vgl. *BLK/Bundesanstalt für Arbeit 2003, S. 41*), erscheint also durchaus steigerungsfähig. Eine höhere Akademisierungsquote der jungen Frauen würde zwangsläufig zur Erhöhung des Gesamtanteils von Personen mit einem Abschluss im Tertiärbereich A an der gleichaltrigen Bevölkerung führen. Dennoch können sich Anstrengungen, den Anteil akademisch gebildeter Personen an der Gesamtbevölkerung zu erhöhen, keineswegs auf Frauenförderung beschränken, weil auch der entsprechende Männeranteil im Vergleich zu anderen Staaten sehr niedrig ist (vgl. *Konegen-Grenier 2003a, S. 229*).

Besondere Förderung und Motivation ist für die Studienberechtigten der *Herkunftsgruppe*⁶ „niedrig“ notwendig: Von ihnen entschieden sich im Jahr 1999 46% gegen ein Studium, während es von der Herkunftsgruppe „hoch“ nur 22% waren (vgl. *Middendorff 2002, S. 190*; Erläuterung der Herkunftsgruppen: *a. a. O., S. 186*; siehe auch *Lischka 2003, S. 47*).

Wie deutlich der Einfluss von „Schichtherkunft“ und Geschlecht auf die Studienentscheidung nach wie vor ist, zeigt übersichtlich die Abbildung bei *Heine/Spangenberg/Sommer*

⁵ Aus den Tabellen der KMK über Anzahl und Quoten der Absolventen mit Fachhochschulreife und Hochschulreife in den einzelnen Bundesländern von 1992 bis 2001 (*KMK 2002, S. 372 f.*) ergibt sich strukturbereinigt durchgehend die niedrigste Abiturientenquote. Die zweitniedrigste Quote weist mit ca. 2 bis 3% Abstand zu Bayern das Saarland auf; zu allen anderen Bundesländern ist der Abstand deutlich. Bei den Absolventen mit Fachhochschulreife liegt Bayern konstant im oder knapp unter dem Durchschnitt.

⁶ Die Herkunftsgruppen werden in der Literatur durch den höchsten schulischen Abschluss und die berufliche Stellung der Eltern definiert.

2004, S. 23. Danach liegt die Studierquote des Jahrgangs 2002 mit 41 % am niedrigsten bei weiblichen Studienberechtigten der Herkunftsgruppe „niedrig“ mit Fachhochschulreife und mäßigem bis schlechtem Notendurchschnitt. Generell zeigt die Erhebung, dass sich die Faktoren „niedrige Herkunftsgruppe“ und „weiblich“ bei der Entscheidung gegen ein Studium verstärken.

1.3 Prognose und Begründung zusätzlichen Bedarfs

Da ab circa 2009 die absoluten Zahlen der Studienberechtigten aufgrund der seit den frühen neunziger Jahren stark rückläufigen Geburtenentwicklung drastisch zurückgehen dürften⁷, würde selbst die aktuelle – und umso mehr die von der KMK erwartete – Studienanfängerquote mit einiger Verzögerung zu einem deutlichen Rückgang der Gesamtzahl der Hochschulabsolventen führen. Die KMK erwartet nach einer von 1996 bis 2001 beobachteten Abnahmetendenz zwar ab 2002 eine bis 2015 anhaltende Zunahmetendenz bei den Hochschulabsolventen⁸, die vor allem in den Jahren 2004 bis 2008 sehr deutlich ausfallen wird. Sie rechnet aber ab 2015 mit einer sehr langfristigen Abnahmetendenz, deren Ursache der nach der 9. koordinierten Bevölkerungsberechnung von 2015 bis 2050 zu erwartende Rückgang der entsprechend alten Bevölkerung um etwa 25 bis 31 % sein wird (s. KMK 2003b, S. 5 und 20).

Eine solche Entwicklung ist im Hinblick auf die Situation eines rohstoffarmen Landes, das auf die „Ressource Geist“ in besonderem Maße angewiesen ist, keinesfalls wünschenswert. Deutschland zählt schon jetzt zu den Ländern, in denen die Nachfrage nach Hochqualifizierten das Angebot am stärksten übersteigt. Im Jahr 2000 konnten etwa 24 % der Akademikerarbeitsplätze nicht besetzt werden. In der Gruppe der Ingenieure, Mathematiker und Informatiker waren es sogar 37 % (Konegen-Grenier 2003a, S. 220 f.). Der demographische Rückgang und der erhöhte Fachkräftebedarf erfordern daher einen weiteren Anstieg der tertiären Ausbildung (BMBF 2002, S. 6).

Die Notwendigkeit einer weiteren Akademisierung der Bevölkerung im Hinblick auf die Anforderungen des Arbeitsmarkts besteht weltweit und wurde auch in anderen Ländern erkannt. Das US-Department of Labor etwa rechnet für den Zeitraum 1998–2008 bei

⁷ Vgl. Statistisches Bundesamt 2003c, S. 67.

⁸ Soweit aus Gründen der besseren Lesbarkeit bei Personenbezeichnungen nur männliche Formen verwendet werden, sind selbstverständlich auch weibliche Personen gemeint, wenn sich aus dem Sinn nichts Gegenteiliges ergibt.

Arbeitsplätzen, die eine akademische Qualifikation erfordern, mit einem überdurchschnittlichen Wachstum.⁹ Auch das britische Department of Education and Skills kommt zu dem Ergebnis, dass für das Vereinigte Königreich bis zum Jahr 2010 eine Studienanfängerrate von 50% der relevanten Jahrgänge dringend anzustreben ist (*Department of Education and Skills 2003, S. 59*).

Ein relativ hoher Anteil an Akademikern ist selbstverständlich nicht nur unter volkswirtschaftlichen Gesichtspunkten erstrebenswert. Die beruflichen Aussichten für den Einzelnen sind mit entsprechender Ausbildung ebenfalls erheblich günstiger. EU-weit wuchs zwischen 1995 und 2000 die Akademikerbeschäftigung stärker als die Gesamtbeschäftigung (*Konegen-Grenier 2003b, S. 481*). Während in Deutschland in den neunziger Jahren die Gesamtzahl der Erwerbstätigen zurückging, bildeten die Akademiker und Akademikerinnen die einzige Qualifikationsgruppe, die in beträchtlichem Ausmaß Arbeitsplätze hinzugewonnen hat (1997 bis 2000: 240.000) (*BLK und Bundesanstalt für Arbeit 2003, S. 42*). Auch wenn in einigen Bereichen derzeit die Beschäftigungssituation von Akademikern etwas schlechter ist als in den vergangenen Jahren: „Nach wie vor gilt: Je höher die formale Qualifikation ist, desto besser sind die Chancen auf dem Arbeitsmarkt.“¹⁰ Darüber hinaus liegt die persönliche Einkommenserwartung von Akademikern deutlich über der von Personen, die lediglich eine höhere Schulbildung ohne Studium absolviert haben (*BMBF 2002, S. 14*). Auf weitere individuelle Vorteile weist *Konegen-Grenier (2003a, S. 210)* hin.

1.4 Reaktion auf den Bedarf

Die Erhöhung des Akademikeranteils an der Bevölkerung Deutschlands kann vor diesem Hintergrund nicht nur ein politisches Ziel im Hinblick auf die Verbesserung der Lebenschancen Einzelner oder die Verwirklichung von Bildungsidealen darstellen. Vielmehr verlangen auch die globale wirtschaftliche Situation und der Arbeitsmarkt dringend eine Erhöhung der im internationalen Vergleich zu niedrigen Akademikerquote.

Um diese zu erreichen, müssen zunächst die Übergangsquoten in die zur Studienberechtigung führenden Bildungswege weiter steigen (*Lischka 2003, S. 51*). Darüber hinaus muss Studieren für diejenigen attraktiver gemacht werden, die einen der auf das Studium

⁹ Zitiert nach *Konegen-Grenier, 2003a, S. 211, m. w. N.*

¹⁰ So der damalige Bayerische Staatsminister für Wissenschaft, Forschung und Kunst, Hans Zehetmair (zitiert nach *Bulletin 20/2001 vom 5. Oktober 2001*)

hinführenden Bildungswege erfolgreich durchlaufen haben. Dies wird auch vom britischen Department of Higher Education and Skills so gesehen: „*As more people from non-traditional backgrounds go into higher education we must make sure that they are well-served when they get there ... So there must be more flexible ways of learning that attract people with different demands and commitments.*“ (a. a. O., S. 63) In Deutschland müssen in Anbetracht der gegenüber Großbritannien deutlich geringeren Studienanfängerquote¹¹ besondere Anstrengungen unternommen werden, um einen höheren Anteil der pro Jahrgang zu erwartenden Studienberechtigten zur Aufnahme eines Studiums zu veranlassen. Angesichts der vergleichsweise langen Ausbildungszeiten in Deutschland kann ein Mittel hierzu (neben anderen, wie etwa einer verbesserten Betreuung der Studierenden, einer modifizierten Prüfungsstruktur oder einer verstärkten „Werbung“ für hoch qualifizierte Ausbildungsgänge, auf die an dieser Stelle aber nicht näher eingegangen werden soll) die Einführung neuer Studienangebote sein, die einen akademischen Abschluss ermöglichen, ohne dass allzu viele Lebensjahre „verbraucht“ werden. Hierfür wird im Kontext dieser Arbeit der bisher vorwiegend aus der Arbeits- und Trendforschung bekannte Begriff „Zeitökonomie“ gebraucht.

2 Untersuchunggrundlage und Vorgehensweise

2.1 Beschreibung des Untersuchungsgegenstands

In den letzten Jahren wurde in Deutschland durch staatliche und private Anbieter bereits eine Reihe von Studienmöglichkeiten geschaffen, bei denen eine objektive oder subjektive Zeitersparnis realisiert wird, doch scheint dieses Feld noch stark ausbaufähig. Die folgende Systematisierung wird zugrunde gelegt, weil entsprechende Angebote u. a. dem Zweck dienen können, den hohen Zeitaufwand für ein Studium objektiv oder subjektiv zu vermindern und sie daher als zeitökonomisch wahrgenommen werden:

- Kompaktstudiengänge,
- Kurzstudiengänge,
- duale Studiengänge,
- berufsbegleitendes Studium und berufsintegriertes Studium,
- Fernstudium, insbesondere in der Form des virtuellen oder teil-virtuellen Studiums,
- Verzahnung von Schul- und Hochschulausbildung oder vorgezogener Studienbeginn.

¹¹ Nach der OECD-Statistik lag die Studienanfängerquote im Jahr 2000 für Tertiary-type A education in Großbritannien bei ca. 46%, in Deutschland bei ca. 30% (OECD 2002, S. 222).

Kompaktstudiengänge sowie Kurzstudiengänge zielen darauf ab, in möglichst kurzer Zeit Studierende zum Abschluss ihres Studiums zu führen und sie für den Arbeitsmarkt zu befähigen (objektive Zeitersparnis). Duale sowie berufs begleitende bzw. berufsintegrierte Studiengänge bieten die Möglichkeit, parallel berufliche und Studienziele zu verfolgen. Dies gilt auch für Fernstudiengänge, die darüber hinaus (neben ortsgebundenen) alle Interessenten ansprechen können, die sich nicht voll auf ihr Studium konzentrieren können (subjektive Zeitersparnis). Einen weiteren Ansatz zur objektiven Zeitersparnis bieten die Verzahnung von Schul- und Hochschulausbildung und der vorgezogene Studienbeginn. Selbstverständlich sind auch Misch- und Sonderformen der genannten Typen möglich und bereits etabliert.

2.2 Auswahl des Untersuchungsgegenstands

Das Kriterium der Zeitökonomie wurde für die vorliegende Untersuchung herausgegriffen, weil die OECD insgesamt zu dem Schluss kommt¹², dass in Ländern, die ein Angebot an *objektiv kürzeren Bildungsgängen* aufweisen, in der Regel der Zugang zur tertiären Bildung höher ist. In Österreich zeichnet sich anhand der neuesten Einschreibzahlen ab, dass praxisnahe und kompakte Ausbildungsgänge zunehmend gefragt zu sein scheinen (*O. V. 2003, S. 10*). Auch das BMBF hat festgestellt, dass zum Beispiel „durch kürzere Studienzeiten individuelle Hemmschwellen, ein Studium anzutreten, unter Umständen merklich gesenkt werden“ können (*BMBF 2002, S. 8*). Schließlich hat, speziell auf Deutschland bezogen, die Langzeituntersuchung über „Studiensituation und studentische Orientierungen“ ergeben, dass ein kurzes Studium immer wichtiger wird: Die Studierenden wollen vermehrt rasch studieren, die Studienanfänger in noch stärkerem Maße. Nur noch wenige Studierende wollen mit dem Studium die Berufstätigkeit hinausschieben (*Bargel/Ramm/Multrus 1999, S. 1 und 15*). Aus diesem Grund unterstützt auch eine Mehrheit der Studierenden Maßnahmen zur Studienzeitverkürzung, wie die Freischussregelung (*Bargel/Ramm/Multrus 1999, S. 1 und 64*).

Daneben dürfte der „Verbrauch von Lebensjahren“ durchaus auch dann als *subjektiv* geringer empfunden werden, wenn sich *parallel zum Studium noch andere Lebensziele* verwirklichen lassen. Zu denken ist einerseits an Studierwillige, die neben dem Studium noch eine weitere (berufliche) Qualifikation erwerben möchten, zum anderen an solche, die bereits im Berufsleben stehen und aus finanziellen Gründen, der Freude am Beruf oder wegen des befürchteten Verlusts des Arbeitsplatzes bzw. der jeweils aktuellen

¹² OECD Direktorat für Bildung 2002, S. 3

beruflichen Kenntnisse ihre Berufstätigkeit nicht aufgeben wollen. Schließlich spielt in vielen Fällen, insbesondere bei Frauen, auch die Betreuung von Kindern eine Rolle. *Berning/Schindler/Kunkel (1996, S. 128 f.)* haben bei ihrer Befragung festgestellt, dass sich studierende Frauen mit Kindern stärker und häufiger belastet fühlen als Männer und es schwerer haben, Studium und Kinderbetreuung zu vereinbaren. 56% der Studierenden mit Kindern wünschen sich eine Studienorganisation, die es erlaubt, sich *zu Hause* mehr um die Kinder zu kümmern. All diese Gruppen lassen sich den „non-traditional students“ zuordnen.

Schuetze/Slowey haben die Ergebnisse von vergleichenden Studien aus zehn OECD-Staaten¹³ zum Thema non-traditional students zusammengefasst und dabei u. a. festgestellt: *„The overall process of expanding higher education in modern industrial societies has led to a different, more heterogeneous, composition of students in terms of previous education, social and family background, gender, age, life-situation, motivation to study, current and future occupational profiles.“*¹⁴ ... *With regard to the modes of study there is a great variety in the ten countries ... In the US, ... nearly all possible modes and combinations can be found ... In other countries ... changes are very slow, and in those systems that are highly regulated and controlled by the state, such as Germany and Austria, a high degree of uniformity in the organization of studies exists – in spite of the fact that higher education policy in Germany is largely the responsibility of the Länder.“*¹⁵ Motivation und Zufriedenheit von Studierenden stehen in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Grad, in dem die Hochschule ihren Bedürfnissen entgegenkommt. Dies gilt speziell für non-traditional students. Um sie zu motivieren, sollte daher flexibel auf die jeweiligen Bedürfnisse reagiert werden. So könnte sich ein Abschreckungseffekt durch einen als zu hoch empfundenen Zeitaufwand möglicherweise durch nichttraditionelle Studienorganisationsformen mildern oder aufheben lassen, die vielfach neue Wege der Vermittlung von Studieninhalten beschreiten, die hergebrachte Abfolge von Vorlesungszeiten und vorlesungsfreien Zeiten durch alternative Zeitrhythmen ersetzen oder das eigentliche Studium mit hochschulfremden Komponenten verbinden oder zumindest eine Verbindung ermöglichen. Sie sind im Sinne dieser Arbeit zeitökonomisch, denn sie verlangen den Studierenden einen vergleichsweise geringen Aufwand an Lebenszeit (nicht zu verwechseln mit Arbeitszeit) ab, weil entweder die Hochschulausbildung besonders zügig abgeschlossen

¹³ Österreich, Australien, Kanada, Deutschland, Irland, Japan, Neuseeland, Schweden, Vereinigtes Königreich, USA

¹⁴ *Schuetze/Slowey 2002, S. 311*

¹⁵ *Schuetze/Slowey 2002, S. 320*

werden kann oder die parallele Verfolgung verschiedener Ziele möglich ist.¹⁶ Besonders augenfällig ist die Attraktivität zeitökonomischer Studiengänge für potentielle Studierende der unterrepräsentierten Herkunftsgruppen „niedrig“ und „mittel“, die sich schon bisher häufig für Studiengänge mit vergleichsweise geringem Zeitaufwand (insbesondere Fachhochschul-Studiengänge) entscheiden (vgl. *Middendorf 2002, S. 186*). Auch sprechen sowohl eine absehbare kurze Studiendauer als auch eine deutliche Theorie-Praxis-Verschränkung speziell Studienanfängerinnen besonders an, sodass entsprechende Angebote geeignet erscheinen, diese Gruppe verstärkt zur Aufnahme eines Studiums zu motivieren (vgl. *Brungs/Horn 2003, S. 149*).

2.3 Vorgehensweise

Für die vorliegende Untersuchung wurden in Deutschland und im deutschsprachigen Ausland angebotene alternative Studienangebote mit einer zeitökonomischen Komponente recherchiert.¹⁷

Im folgenden Abschnitt 3 werden einige im Hinblick auf die Fragestellung typische Angebote aus dem umfangreichen Material herausgegriffen und ihre Elemente analysiert. Die Auswahl der Beispiele erfolgte hauptsächlich unter dem Gesichtspunkt, dass möglichst viele verschiedene Komponenten berücksichtigt werden sollten, die für die Gestaltung alternativer Studienangebote in Frage kommen. Außerdem sollten möglichst viele Hochschultypen sowie unterschiedliche Fächer einbezogen werden. Auf diese Weise kann ein breites Spektrum abgebildet werden. Die Beschreibung erfolgt, ähnlich wie die Recherche, unter Nutzung verschiedenster Informationsquellen.

Der Schwerpunkt der Untersuchung liegt auf grundständigen Studiengängen bzw. Studiengangsteilen. Das Teilzeitstudium im umfassenden Sinn wurde nicht einbezogen, weil

¹⁶ Diese Annahme wird u. a. durch die Tatsache gestützt, dass in den letzten Jahren der Übergang der Schulabsolventen mit Studienberechtigung auf Berufsakademien im Gegensatz zu dem auf Hochschulen deutlich zugenommen hat (vgl. *KMK 2003a, S. 11*). (Berufsakademien sind nach der Vereinbarung der KMK von 1995 Einrichtungen des tertiären Bereichs.)

¹⁷ Da es sich um ein bisher weitgehend unerschlossenes Themenfeld handelt, wurden hierfür u. a. folgende Informationsquellen herangezogen: *BLK/Bundesanstalt für Arbeit 2003*, verschiedene Informationsdienste bzw. Newsletter im Internet (idw; Newsletter Studieren-im-Netz; Evanet Newsletter), Tagungsberichte, Internetseiten zahlreicher Hochschulen, Informationsbroschüren privater Hochschulen, Pressemeldungen, Tages- und Fachpresse, Österreichische Hochschulzeitung, Gespräche und Korrespondenz mit Studiengangsbetreuern etc.

es in den seltensten Fällen formalisiert ist, vielfach einen anderen Adressatenkreis anspricht und oft die gegenläufige Tendenz der Studienzzeitverlängerung impliziert. Auch hat das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF) hierzu bereits früher ausführliche Untersuchungen angestellt (vgl. *Berning/Schindler/Kunkel 1996*). Dies schließt nicht aus, dass innovative Studienelemente im Einzelfall auch in Teilzeitstudiengängen zu finden sind.

3 Verschiedene Möglichkeiten der Neustrukturierung von Studienangeboten unter dem Gesichtspunkt der Zeitökonomie

3.1 Ausgangslage

Im Wintersemester 2002/2003 bestanden in der Bundesrepublik Deutschland insgesamt 359 Hochschulen, darunter 99 Universitäten und 158 Fachhochschulen (ohne Verwaltungsfachhochschulen).¹⁸ Alternative Studienmöglichkeiten im Sinne der vorstehenden Ausführungen gibt es hauptsächlich an diesen beiden Hochschularten. Ein erheblicher Teil der unkonventionellen Studienangebote ist allerdings dem hier nicht thematisierten weiteren Bereich der Weiterbildung zuzuordnen (einschließlich etwa berufsbegleitend konzipierter Master-Studiengänge sowie nicht auf einen akademischen Grad hinführende Kurse, Kontaktstudien etc.). Den meisten dieser Studiengänge, Kurse usw. ist gemeinsam, dass sie in erheblichem Umfang neue Medien einsetzen. Dadurch werden die pädagogischen Ziele unterstützt, die in der bildungspolitischen Diskussion als wichtig angesehen werden: eigenverantwortliches, selbstbestimmtes Lernen, Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten, Erprobung kooperativer Lehr- und Lernformen (s. *Informationsgesellschaft Deutschland, S. 49*). Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass sie insbesondere auf Studienberechtigte aus niedrigen Herkunftsgruppen und teilweise auch auf junge Frauen eine höhere Anziehungskraft ausüben als herkömmliche Studiengänge.

Von 1999 bis 2003 förderte die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) ein Programm „Neue Studiengänge“, an dem sich 19 Hochschulen aus zehn Ländern mit 14 Projekten beteiligten. Elf dieser Studiengänge wurden im Rahmen eines Workshops an der Bauhaus-Universität Weimar im Dezember 2002 vorgestellt (siehe *BLK 2003a*). Obwohl der Workshop zeigte, dass der Förderbereich der BLK deutlich über den Schwerpunkt der vorliegenden Studie hinausgeht und insbesondere in das Programm auch Studiengänge einbezogen sind, bei denen der Gesichtspunkt

¹⁸ Vgl. *Statistisches Bundesamt 2003b*.

der Zeitökonomie keine wesentliche Rolle spielt, so liegt doch bei einigen dieser Modellstudiengänge das Gewicht auf der parallelen Absolvierung einer berufspraktischen und einer hochschulischen Ausbildung.

3.2 Zeitökonomische Studienmöglichkeiten im Einzelnen

Im Folgenden sollen die verschiedenen Studienformen (siehe 2.1), die sich unter dem Gesichtspunkt der Zeitökonomie als geeignet für bestimmte Zielgruppen darstellen, beschrieben und ihre Charakteristika anhand von typischen Beispielen aufgezeigt werden. Die wesentlichen Angaben zu den ausgewählten Studienangeboten sind als systematischer Überblick in der folgenden Tabelle 1 zusammengefasst. Ergänzende und über den Tabelleninhalt hinausgehende Informationen zu einzelnen Angeboten befinden sich im Text nach den generellen Beschreibungen der jeweiligen Studienformen.

Tabelle 1: Merkmale einzelner Studienangebote

Kategorie	Kompakt	Kompakt	Kompakt	Kurz	Kurz	Dual	Dual	Dual	Dual	Berbegleit.
Textziffer	3.2.1 a	3.2.1 b	3.2.1.c	3.2.2 a	3.2.2 b	3.2.3 a	3.2.3 b	3.2.3 c	3.2.4 a	
Bezeichnung	Philosophie	Europäische Studien	Mediendesign	Wirtschaftsinformatik	Studiengang für Medizinalfachberufe	Elektrotechnik	Luffahrtssystem-technik und -management ...	Wirtschaft	Technische Betriebswirtschaft	
Hochschule(n)	LMU München	U Osnabrück	FH Braunschweig/Wolffenbüttel	FH Deggendorf	FH Hildesheim ...	FernU Hagen	Hochschule Bremen	FOM Essen	FH Süd-Westfalen...	
Zugangsvoraussetzungen, Zulassungsmodalitäten	HZB* gute Englischkenntnisse; zielgezielte Studierendenauswahl anhand von schriftlichen Arbeiten, Gesprächen, Klausuren	Allg. Hochschulreife, sichere Beherrschung von zwei Fremdsprachen; N. c. liegt bei etwa 1,1 bis 1,2	HZB* + Nachweis künstlerischer Qualifikation	HZB* + definierte Hochschulvorbildung	abgeschlossene Fachschulberufsausbildung in definierten Bereichen (Logopädie, Physiotherapie, Ergotherapie) führt zu fachbezogener HZB*	HZB* + Ausbildungsvertrag mit Betrieb	Abitur oder FH-Reife + Schulungsvertrag mit kooperierender Verkehrsflegerschule	HZB*	FH-Reife + 3-jähr. einschläg. Berufstät. od. einschläg. Berufsausbildung oder parallele Ausbildung	
Abschluss	Magister	BA (Univ.); Weiterstudium zum Master möglich	Diplom-Designer (FH)	BA (FH)	BSc (FH)	Dipl.-Ing. (Univ)	Dipl.-Ing. (FH) und Verkehrsführerlizenz	Dipl.-Kfm. (FH)	Diplom (FH)	
Dauer des Studiums	8 Semester (nur Vollzeit möglich)	BA: 2 Jahre oder BA+MA: 4 J. oder BA+MA: 4,5 Jahre	3 Jahre (9 Trimester)	18 Monate	3 Semester	9 Semester	8 Semester	7 Semester	10 Semester (a 23 Wochen), Teilz.	
Beginn des Studienangebots	WS 1999/2000	WS 2001/2002	Voraussichtlich WS 2004/2005	WS 2000/2001	SS 2001	Voraussichtlich WS 2004/2005	1995	Nicht bek. (Akkreditierung 2003)	WS 1996/1997	
Besonderheiten	Vermittlung des Stoffes in neuen, fernintensiven Veranstaltungsformen im Rahmen einer konzentrierten Studien- und Prüfungsstruktur, die den Studierenden bei intensiver Betreuung in 8 Semestern einen Abschluss in einem Fach ermöglicht, das normalerweise eine (kaum ausreichende) Regelstudienzeit von 9 Semestern hat.	Intensivprogramm in 4 Varianten: a) BA nach 2 Jahren (+ evtl. 2 Jahre Master) b) BA nach 3 Jahren (+ evtl. 1 Jahr Master) c) BA (und MA) je 1 Semester verkürzt d) BA und MA insges. 4,5 Jahre. Kompaktkurse in vorleistungsfreier Zeit; Wechsel zum regulären Studienverlauf möglich.	Intensiv-Studien-gang mit 9 Trimestern à 14 Wochen, Zeiter-sparnis durch bessere Aus-nutzung des ganzen Jahres für kon-ventionelle Lehr-veranstaltungen.	18-monatiger, be-rufsaufqualifizierender Kurzstudien-gang auf Basis eines (Vor-)Diploms in verwandten Fächern. Kombinati-on vielfältiger Lehr-methoden, die par-allele Berufstätigkeit erlauben. Berüh-rungspunkte mit Ka-riegewerkschaften und „berufsbegleit.“	Studium baut auf Inhalte der Berufs-ausbildung auf. Fachschulen auf deren Lehrplan auf FH abgestimmt ist. Berufsausbildung vermittelt so gleichz. FH-Reife und einen Teil der Inhalte eines regulären FH-Stu-diums. Berührungspunkte mit Kat. „Verzahnung“, „dual“.	Studium baut auf Inhalte der Berufs-ausbildung auf. Fachschulen auf deren Lehrplan auf FH abgestimmt ist. Berufsausbildung vermittelt so gleichz. FH-Reife und einen Teil der Inhalte eines regulären FH-Stu-diums. Berührungspunkte mit Kat. „Verzahnung“, „dual“.	Universitärer Fernstudien-gang in Verbindung mit einer von der Handwerkskam-mer organisierten, 3-jährigen be-trieblichen Ausbil-dung.	Eng verzahnte Hochschul- und prakt. Ausbildung zum Ingenieur und Verkehrsflugzeu-gführer mit festen Partnern, strenger Struktur und unter Einbeziehung von zwei praktischen Studiensemestern im Ausland. Verbindung von zwei hoch qua-lifiz. Ausbildungen.	Erliechert parallele Berufstätigkeit durch Streckung der Sem. auf 23 Wo. um so die Arbeitsbelas-tung zu entzern. Eine ausbildungsbe-gleitende Variante wird ebenfalls ange-boten.	

*HZB = Hochschulzugangsberechtigung

Fortsetzung Tabelle 1 (Merkmale einzelner Studienangebote)

Kategorie	Berufsbegleitend	Fern	Fern	Fern	Früh	Früh	Früh	Sonderform	Sonderform	Sonderform	
Textziffer	3.2.4 b	3.2.5 a	3.2.5 b	3.2.6 a	3.2.6 b	3.2.7 a	3.2.7 b	3.2.7 c	3.2.7 c	3.2.7 c	
Bezeichnung	Maschinenbau	Medieninformatik	Rechtswissenschaften	Frühneinstieg in das Physikstudium	Hochbegabtenförderung	Maschinenbau	Maschinenbau	Biologie	Maschinenbau	Biologie	
Hochschule	FH Wiesbaden	Virtuelle FH (D, CH)	U Linz	TU Kaiserslaut.	U Köln	TU Kaiserslaut.	FH Oldenburg/Ostfriesland/Wilhelmshaven	Spektrum Akademie mit U Mainz	FH Oldenburg/Ostfriesland/Wilhelmshaven	Spektrum Akademie mit U Mainz	
Zugangsvoraussetzungen, Zulassungsmodalitäten	FH-Reife + 6-monatige Berufserfahrung als Techniker oder Meister + parallele Berufstätigkeit; Auswahl nach Abschlussnoten	Allgemeine oder FH-Reife; Zulassungsbeschränkung, Studienplatzvergabe nach Noten	Entsprechend Präsenzstudium	Kollegstufenschüler oder Personen mit allgem. Hochschulreife, die sich selbst beworben	Begabte Schüler der Klassen 11 bis 13, Auswahl auf Vorschlag der Schulen	Allgemeine Hochschulreife	Allgem. oder FH-Reife + Ausbildungsvertrag mit Unternehmen oder Abschluss 11. Kl. Gymnasium + Ausbildungsvertrag (vorl. Einschreibg.)	Abitur + einschlägige Berufsausbildung; ohne Abitur: zusätzlich 3-jährige einschlägige Berufstätigkeit; HZB* wird so erworben; Berufstätigkeit während Studium erforderlich	Allgem. oder FH-Reife + Ausbildungsvertrag mit Unternehmen oder Abschluss 11. Kl. Gymnasium + Ausbildungsvertrag (vorl. Einschreibg.)	Abitur + einschlägige Berufsausbildung; ohne Abitur: zusätzlich 3-jährige einschlägige Berufstätigkeit; HZB* wird so erworben; Berufstätigkeit während Studium erforderlich	
Abschluss	Dipl.-Ing. (FH)	BA (FH); Weiterstudium zum Master möglich	Diplom	-	-	Dipl. (Univ.) bzw. BA (Univ.)	Dipl.-Ing. (FH)	Zertifikat; Berechtigung zum Weiterstudium an U Mainz	Dipl.-Ing. (FH)	Zertifikat; Berechtigung zum Weiterstudium an U Mainz	
Dauer	8 Semester (Teilzeit)	BA: 6 Semester (+ggf. MA: 4 Semester)	8 Semester	(2 Semester)	-	(bis zu 2 Semester)	knapp 4 Jahre	4 Jahre (Teilzeit)	knapp 4 Jahre	4 Jahre (Teilzeit)	
Beginn d. Studienangebots	1997	WS 2001/2002	WS 2002/2003	1998	2000	SS 2003	1. 8. 2003	1997/2000	1. 8. 2003	1997/2000	
Besonderheiten	Berufsbegleitendes Teilzeitstudium mit Anerkennung von beruflichen Qualifikationen als Studienleistung. Dadurch Reduzierung des Gesamtumfangs des Studiums auf zwei Drittel. Parallele Berufstätigkeit nach Abschluss der betrieblichen Ausbildung erforderlich. Wechsel in den normalen Vollzeit-Studiengang möglich.	Weitgehend online durchzuführendes Studium unter Beteiligung vieler Anbieter der Präsenzhochschulen, um die Präsenzphase gut erreichbar zu machen und Hochschulwechsel zu ermöglichen. ECTS. Wechsel ins Präsenzstudium möglich.	Komplettes Studium, wahlweise auf der Basis von E-Learning (modernstes elektronisches Studienmaterial) oder Präsenz angeboten. Studienform wird für Verbindung mit Zweitstudium empfohlen.	Multimedialer Fernstudienang als „Frühneinstieg“ sowohl für Oberstufenschüler als auch für Personen mit HZB*, die als Wehr- oder Zivildienstleistende neben dem Dienst schon ein Studium aufnehmen zu können.	Teilnahmemöglichkeit für Schüler an regulären Veranstaltungen und Prüfungen an der Universität mit Anrechenbarkeit der Leistungen auf ein fachlich entsprechendes späteres Studium. Anerkennung der Leistungen durch Prüfungsausschüsse der U Köln. Problem: Überschneidungen mit Schulunterricht.	Teilz.-Fernstudium als „Frühneinstieg“ für Personen mit Hochschulzugangsberechtigung, die noch kein reguläres Studium aufnehmen können, wie Wehrdienstleistende, Praktikanten u. ä. Scheinerwerb. So kann späteres Präsenzstudium bis zu 2 Semestern verkürzt werden.	Neben der Möglichkeit eines dualen Studiums im herkömmlichen Sinne wird auch die Möglichkeit eines „Frühneinstiegs“ mit parallelem Erwerb der allg. Fachhochschulreife durch die Berufsausbildung geboten. Bei optimalem Verlauf um bis zu 2 Semestern verkürzt werden. Jahren möglich.	Atypische Mischform, 4-jährige berufl. Weiterbildung als Teilzeit-Fernstudium für berufstätige Laboranten und technische Assistenten (Biologie, Chemie, Medizin, Pharmazie). Curriculum stark angelehnt. Zertifikat ist mit 80 ECTS-Punkten verknüpft und berechtigt bei entspr. fachlicher Ausrichtung zum Weiterstudium im BA-Studiengang Molekulare Biologie an der U Mainz.	Atypische Mischform, 4-jährige berufl. Weiterbildung als Teilzeit-Fernstudium für berufstätige Laboranten und technische Assistenten (Biologie, Chemie, Medizin, Pharmazie). Curriculum stark angelehnt. Zertifikat ist mit 80 ECTS-Punkten verknüpft und berechtigt bei entspr. fachlicher Ausrichtung zum Weiterstudium im BA-Studiengang Molekulare Biologie an der U Mainz.	Atypische Mischform, 4-jährige berufl. Weiterbildung als Teilzeit-Fernstudium für berufstätige Laboranten und technische Assistenten (Biologie, Chemie, Medizin, Pharmazie). Curriculum stark angelehnt. Zertifikat ist mit 80 ECTS-Punkten verknüpft und berechtigt bei entspr. fachlicher Ausrichtung zum Weiterstudium im BA-Studiengang Molekulare Biologie an der U Mainz.	Atypische Mischform, 4-jährige berufl. Weiterbildung als Teilzeit-Fernstudium für berufstätige Laboranten und technische Assistenten (Biologie, Chemie, Medizin, Pharmazie). Curriculum stark angelehnt. Zertifikat ist mit 80 ECTS-Punkten verknüpft und berechtigt bei entspr. fachlicher Ausrichtung zum Weiterstudium im BA-Studiengang Molekulare Biologie an der U Mainz.

*HZB = Hochschulzugangsberechtigung

3.2.1 Kompaktstudium

Unter Kompaktstudiengängen werden im Kontext dieser Arbeit Studiengänge verstanden, die sich nicht durch gekürzte Inhalte, sondern durch eine meist straff strukturierte, zeitlich komprimierte Vermittlung eines relativ umfangreichen Stoffes auszeichnen. Sie erlauben einen Abschluss in traditionell zeitaufwändigeren Studienfächern in kürzerer Zeit als üblich.

Kompaktstudiengänge sind geeignet für hoch motivierte, begabte Studierende, die sich auf ihr Studium konzentrieren wollen und können, ohne gleichzeitig einen erheblichen Zeitaufwand für Erwerbstätigkeit, sonstige Ausbildung, Familienpflichten oder Freizeitaktivitäten einzuplanen.

Als Ausgestaltungsmöglichkeiten von Kompaktstudiengängen wurden drei verschiedene Studienmöglichkeiten ausgewählt, weil sie jeweils unterschiedliche organisatorische Ansätze haben:

- a) Universität München: Magister Philosophiae: Dieser Studiengang verfolgt das Ziel der Studienzeitverkürzung einerseits durch gezielte Auswahl der Studierenden, andererseits durch besonders intensive Wissensvermittlung.
- b) Universität Osnabrück: Europäische Studien, Bachelor (univ.) (Weiterstudium zum Master möglich): Hier macht die intensive Nutzung der vorlesungsfreien Zeit eine Zeitersparnis von einem oder zwei Semestern gegenüber dem herkömmlichen Studium möglich. Der Studiengang ist einer der 17 niedersächsischen Intensiv-Studiengänge unterschiedlicher Ausprägung, die von der Zentralen Evaluationsagentur Niedersachsen (ZEvA) seit ihrer Einführung wissenschaftlich begleitet werden.
- c) Fachhochschule Braunschweig/Wolfenbüttel: Mediendesign, Diplom-Designer (FH): Der bestehende konventionelle Studiengang soll ab Wintersemester 2004/2005 als Intensiv-Studiengang mit neun Trimestern (à 14 Wochen) von vier auf drei Jahre verkürzt werden (vier Trimester Grundstudium, fünf Trimester Hauptstudium, darunter zwei Praxistrimester). Es handelt sich ebenfalls um einen der niedersächsischen Intensiv-Studiengänge, die von der ZEvA wissenschaftlich begleitet werden sollen.

3.2.2 Kurzstudium

Im Gegensatz zum Kompaktstudium soll durch ein Kurzstudium im Sinne dieser Untersuchung bei normaler Arbeitsbelastung ein begrenzter, gegenüber herkömmlichen Studiengängen des entsprechenden Fachs reduzierter oder neu definierter Stoff auf akademischem Niveau in entsprechend begrenzter Zeit vermittelt werden.

Die Umstellung von den herkömmlichen Studiengängen auf das neue zweistufige System zielt zwar u. a. auf die Einführung kürzerer Studiengänge mit gewissen inhaltlichen Beschränkungen und Neu-Orientierungen (vgl. *Gensch/Schindler 2003, S. 79*). Da sie jedoch die Umsetzung einer längst unter hochschulpolitischen Gesichtspunkten getroffenen Entscheidung im Rahmen des Bologna-Prozesses darstellt, kann die Umstellung als solche nicht als Innovation im Sinne dieser Arbeit bezeichnet werden. (Siehe auch Beschluss der KMK vom 9./10. Oktober 2003 über „Ländergemeinsame Strukturvorgaben (...) für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ (*KMK 2003 c*)). Innovative Maßnahmen im Zuge dieser Umsetzung sind jedoch durchaus möglich. Die Zahl der etablierten Kurzstudiengänge außerhalb der Bachelor-Studiengänge ist sehr überschaubar.

Ein Kurzstudium bietet sich für Studieninteressierte an, die stark berufsorientiert sind und daher in möglichst kurzer Zeit eine qualifizierte Hochschulausbildung erwerben wollen.

Zu den oben dargestellten unterschiedlichen Angeboten werden folgende ergänzende Informationen gegeben:

- a) Fachhochschule Deggendorf (und weitere): IT-Kompaktkurs (Bachelor Wirtschaftsinformatik): Ein wesentlicher Gesichtspunkt bei Anstoß dieses Pilotprojekts im Jahr 2000 war der aktuelle Bedarf an Informatikern. Durch den Aufbau auf bestimmte akademische Vorqualifikationen konnte diesem Bedarf sehr rasch begegnet werden. Der Studiengang wurde durch das IHF begleitet.¹⁹ Für 78% der vom IHF zuletzt befragten Teilnehmer war die in Aussicht gestellte kurze Dauer des Studiums das entscheidende Motiv.²⁰
- b) Fachhochschule Hildesheim/Holzminden/Göttingen: Studiengang für Medizinalfachberufe (BSc): Der Studiengang baut auf Inhalte der Fachschulausbildung Ergotherapie, Logopädie oder Physiotherapie auf und erkennt diese Ausbildung unter bestimmten Voraussetzungen als Grundstudium an. Diese Verbindung von Fachschul- und Fach-

¹⁹ Vgl. *Berning/Schmidt 2001*.

²⁰ Vgl. *Berning/Schmidt 2004*.

hochschulausbildung ist ein Novum. Es handelt sich hier außerdem um den erstmaligen Einstieg in die Akademisierung von bisher nur auf Fachschulenebene gelehrt Berufen.

3.2.3 Duales Studium

Die Ursprünge des dualen Studiums liegen in den Berufsakademien, die als Alternative zu den Hochschulen zunächst im Jahre 1974 in Baden-Württemberg entstanden. Sie übertrugen das Prinzip des dualen Systems der Berufsausbildung – die Verbindung von praktischer und theoretischer Ausbildung – auf den tertiären Bereich. Seit den neunziger Jahren sind die Abschlüsse der Berufsakademien in Baden-Württemberg, Berlin und Sachsen als Abschlüsse des tertiären Bereichs *sui generis* anerkannt, die unter die Hochschuldiplomrichtlinie der EU fallen (*KMK 2001 b, S. 147*). Im Folgenden soll jedoch nicht auf die Berufsakademien eingegangen werden (vgl. hierzu *Schmidt 2002*).

Es gibt keine verbindliche Definition des Begriffs „Duales Studium“. Teilweise wird hierunter neben dem ausbildungsintegrierten bzw. ausbildungsbegleitenden auch das berufsbegleitende Studium verstanden.²¹ Das duale Bildungsangebot im Hochschulbereich ist sehr vielfältig. Nach dem Stand von November 2003 gibt es mindestens 207 duale Studiengänge an deutschen Fachhochschulen und Universitäten.²² Gemeinsame Merkmale sind hohe Praxisanteile während des Studiums, die in unterschiedlicher Weise mit dem wissenschaftlichen Bereich der Ausbildung verknüpft sind (*Schmidt 2002, S. 68*).

Duale Studiengänge *im Sinne dieser Untersuchung* sind gekennzeichnet durch verschiedene Kombinationen wissenschaftlicher und praktischer Ausbildung, wobei Letztere in der Regel eine betriebliche ist, im Einzelfall auch eine schulische. Die betriebliche Ausbildung erfolgt entweder im Rahmen eines Ausbildungsvertrags (Lehre) oder über einen Praktikantenvertrag (teils durchgehend beim selben Unternehmen, teils während der ersten und zweiten Praxisphase bei verschiedenen Betrieben). In den meisten Fällen sind die Studierenden von der Berufsschulpflicht befreit. Die Hochschulausbildung ist in der Regel (überwiegend) als Präsenzstudium konzipiert und bezieht in vielen Fällen den Stoff der Berufsschule teilweise mit ein. Bei manchen dualen Studiengängen wird ein bereits abgeschlossener Ausbildungsvertrag, u. U. mit einem bestimmten Unternehmen, als spezielle Hochschulzugangsvoraussetzung gefordert. Teilweise müssen die Studierenden ihre Ausbildung neben der Hochschulausbildung selbst bei beliebigen Betrieben organisieren.

²¹ Vgl. *BLK 2003b, S. 12 ff.*

²² Quelle: www.ausbildung-plus.de (Stand September 2004)

In anderen Fällen arbeitet die Hochschule gezielt mit einem oder mehreren Unternehmen zusammen. Der Ablauf der Ausbildung ist unterschiedlich: Entweder werden die Ausbildungsorte Betrieb und Hochschule im Wechsel jeweils für längere Phasen durchgehend besucht, oder es findet eine parallele Teilzeitausbildung an beiden Ausbildungsorten statt. Konsekutive Ausbildungsmodelle haben im Vergleich zu zeitlich verzahnten tendenziell eine höhere Drop-out-Quote. Als praktischer Ausbildungsabschluss, meist vor dem Hochschulabschluss, wird in der Regel ein Gesellen- oder Facharbeiterbrief oder ein vergleichbares Zeugnis vergeben. In Einzelfällen (wenn bereits eine Gesellenprüfung o. Ä. vorausgesetzt wurde), endet die praktische Ausbildung auch mit der Meisterprüfung.

Generell richten sich die Angebote dualer Studiengänge an Personen, die sowohl eine praktische als auch eine theoretische Kompetenz erwerben und durch eine entsprechende Abschlussprüfung nachweisen möchten. Da ein duales Studium sehr arbeitsintensiv ist, kommt es (wie ein Kompaktstudium) nur für Personen in Betracht, die sich voll auf ihre Ausbildung konzentrieren wollen und können.

Anders als es die erhebliche öffentliche Aufmerksamkeit, die duale Studiengänge genießen, vermuten lässt, ist die studentische Nachfrage nur gering. Wie von der Hochschul-Informationen-System GmbH (HIS) auf Anfrage mitgeteilt wurde, haben sich bei der jüngsten HIS-Befragung der Studienberechtigten 2002 nur 0,45% für ein duales Studium an Fachhochschulen entschieden; bei dem zuvor untersuchten Jahrgang 1999 waren es 0,48%. Zur Zahl der Studierenden, die ein duales Studium an Universitäten anstreben, wurde keine Angabe gemacht. Angesichts der relativ geringen Anzahl solcher Angebote dürfte die entsprechende Zahl nicht sehr groß sein. Andererseits hat die BLK festgestellt, dass im Wintersemester 2000/2001 jeder vierte Studienanfänger eine abgeschlossene Berufsausbildung vor Studienbeginn aufwies und daraus auf ein erhebliches Bedürfnis nach praxisorientiertem Lernen nach der Phase der Schulzeit geschlossen (*BLK 2003b*, S. 23 f.). Es kann unterstellt werden, dass ein erheblicher Anteil dieser Studienanfänger bei Bestehen ausreichender und passgenauer Angebote die zeitlich und finanziell ökonomischere Variante des dualen Studiums gegenüber diesem konsekutiven Modell bevorzugen würde (vgl. auch *BLK 2003b*, S. 37 f.).

Folgende Ausgestaltungsmöglichkeiten wurden für diese Arbeit ausgewählt:

- a) FernUniversität Hagen: Elektrotechnik (Dipl.-Ing. (univ.)): Dieser Studiengang wurde in die Auswahl einbezogen, weil die organisatorische Verbindung eines *universitären*

Studiengangs mit einer betrieblichen Ausbildung eine Besonderheit darstellt; derartige Angebote gibt es häufiger im Fachhochschulbereich.

- b) Hochschule Bremen (FH): Internationaler Studiengang Luftfahrtssystemtechnik und -management (Dipl.-Ing. (FH) und Verkehrsflugzeugführerlizenz): Die kooperative Ingenieur- und Pilotenausbildung vermittelt eine bisher in Europa einmalige Doppelqualifikation.
- c) FOM (Fachhochschule für Oekonomie und Management) Essen (privat): Dipl.-Kaufmann (FH): Dieses Studium ermöglicht durch die spezielle Gestaltung des Lehrbetriebs die zeitliche, jedoch nicht die organisatorische Verbindung von betrieblicher und Fachhochschulausbildung: Es beinhaltet Präsenztutorien an der FOM (verschiedene Standorte, nur samstags), klassisches Lehrmaterial und ein multimediales Angebot. Die Studierenden haben so die Möglichkeit, parallel dazu Ausbildungsverträge nach der geltenden IHK²³-Ausbildungsordnung abzuschließen. Eine Kooperation zwischen Hochschule und Ausbildungsbetrieb findet aber nicht statt. Das Studium ist auch berufsbegleitend möglich. Die Studiengänge der FOM wurden 2003 von der Foundation for International Business Administration Accreditation (FIBAA) akkreditiert.

3.2.4 Berufsbegleitendes/berufsintegriertes Studium

Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) geht in ihren Empfehlungen vom 18./19. Februar 2003 zum berufsbegleitenden Studium grundsätzlich davon aus, dass ein solches als Teilzeitstudium anzubieten sei. Gleichzeitig stellt sie fest, dass berufsbegleitende Studienangebote bislang in erster Linie an Fachhochschulen und kaum an Universitäten realisiert worden sind (*HRK 2003a*). Sie sieht das Hauptfeld berufsbegleitender Studiengänge „*im Sinne einer wissenschaftlichen Weiterbildung*“ im Bereich der Studiengänge, die auf ein erstes berufsqualifizierendes Vollzeitstudium aufbauen und zu einem weiteren berufsqualifizierenden Abschluss führen (Master/Magister). Allerdings geht die Entwicklung dahin, dass inzwischen diverse grundständige berufsbegleitende Studiengänge angeboten werden, die eine für das entsprechende Studium übliche oder nur geringfügig längere Studiendauer zu Grunde legen. Einige dieser Studiengänge ermöglichen eine parallele Berufstätigkeit, andere fordern sie sogar (berufsintegriertes Studium). Gegenstand der vorliegenden Untersuchung sind diese grundständigen Studiengänge.

²³ Industrie- und Handelskammer

Eine neue Qualität und Attraktivität dürfte das berufsbegleitende (wie auch das duale) Studium erhalten, wenn in zunehmendem Maße der von der Präsidentin der KMK wie der Bundesbildungsministerin unterstützte Beschluss des HRK-Plenums vom 8. Juli 2003²⁴ umgesetzt wird, wo es u. a. heißt: „Die Hochschulen werden aufgerufen, unter Berücksichtigung der Vorgaben des Beschlusses der KMK vom 28. 06. 2002 Leistungspunkte, die für gleichwertige Studien- und Prüfungsleistungen in der beruflichen Bildung vergeben wurden, in einer Höhe anzurechnen, die den Leistungsanforderungen des jeweiligen Studienganges entspricht.“ (HRK 2003b).

Wenngleich nach einer im Juli 2002 vom Projekt Teilzeitstudium der Fachhochschule Karlsruhe – Hochschule für Technik durchgeführten Studie²⁵ 97,5% der befragten Unternehmen grundsätzlich oder im Einzelfall sogar bereit sind, Mitarbeitern durch Teilzeitarbeitsverträge die Aufnahme eines Teilzeitstudiums zu ermöglichen, so stellt doch auch ein berufsbegleitendes oder berufsintegriertes Studium sehr hohe Anforderungen an das Zeitbudget der Studierenden. Es ist daher für Personen, die gleichzeitig z. B. Familienpflichten zu erfüllen haben, nicht geeignet. Die Zielgruppe ist naturgemäß etwas älter als die anderer Studienformen, weil in der Regel bereits eine (betriebliche) Ausbildung vor Studienbeginn absolviert wurde. Angesprochen werden Interessenten, die sich, ausgehend von einer bereits erworbenen beruflichen Qualifikation und Position, weiter qualifizieren möchten.

Auch hier, wie bei den dualen Studiengängen, ergab die jüngste HIS-Befragung der Studienberechtigten 2002 auf den ersten Blick ein erstaunlich geringes Interesse: Lediglich 1% der Studienberechtigten beabsichtigt ein konsekutives Durchlaufen beider Ausbildungswege. Allerdings gibt es eine wesentlich größere Gruppe (13%), die nur einen Hochschulabschluss erwerben will, aber bereits vor oder mit Erwerb der Studienberechtigung eine Berufsausbildung abgeschlossen hat (Heine/Spangenberg/Sommer 2003, S. 5). Es kann unterstellt werden, dass ein erheblicher Teil dieser Studierwilligen an einem berufsbegleitenden oder berufsintegrierten Studium interessiert ist und dass sich bei entsprechenden Angeboten auch die Quote derer steigern ließe, die nach Erwerb einer traditionellen (also durch Schulbildung erworbenen) Hochschulreife beide Ausbildungswege konsekutiv anstreben. Dies legt auch die große Anzahl entsprechender non-traditional students in anderen Ländern, wie den USA, nahe.

²⁴ Vgl. dpa 2003.

²⁵ Zitiert nach Heinrich 2003.

Als Repräsentanten für diese Ausbildungsform wurden folgende unterschiedlich strukturierte Studiengänge ausgewählt:

- a) Fachhochschule Südwestfalen, Fachhochschule Bochum und Fachhochschule Münster: Verbundstudiengang Technische Betriebswirtschaft (Diplom (FH)): Das Verbundstudium führt Berufstätige, präzise abgestimmt auf ihre Bedürfnisse, zum Diplom. Diese Abstimmung beruht zum einen auf 70% Selbststudium über Lehrbriefe (nicht Multimedia), auf dem Angebot der Präsenzveranstaltungen an mehreren Standorten, jeweils samstags, und auf der Streckung der Semester auf 23 Wochen, um so die Arbeitsbelastung zu entzerren.
- b) Fachhochschule Wiesbaden: Berufsintegrierter Studiengang Maschinenbau (Dipl.-Ing. (FH)): Abweichend von anderen genannten Studiengängen handelt es sich bei diesem explizit um ein Teilzeitstudium (Präsenzstudium mit Blockphasen zu Semesterbeginn und -ende sowie Veranstaltungen zu festen Zeiten am Mittwochnachmittag und samstags ganztägig). Hier wird bereits eine Anerkennung von erworbenen beruflichen Qualifikationen als Studienleistung im Sinne des HRK-Beschlusses vom 3. Juli 2003 praktiziert. Aufgrund der besonderen Unterrichtsform und der Struktur des Studiengangs wurde das Fächerangebot im Studium in Abstimmung mit der Industrie (u.a. Adam Opel AG, Höchst, MAN...) fest vorgegeben. Direkte Kooperationsverträge mit bestimmten Unternehmen gibt es aber nicht.

Während dieses Studiums ist zwingend die Fortsetzung eines zumindest halbtags ausgeübten entsprechenden Beschäftigungsverhältnisses erforderlich. Ohne begleitende qualifizierte Beschäftigung kann es nicht aufgenommen bzw. fortgesetzt werden.

3.2.5 Fernstudium/virtuelles Studium

Seit über 25 Jahren ermöglicht die FernUniversität Hagen ein Alternativangebot zum herkömmlichen Präsenzstudium. Das betreute Fernstudium bietet ein Höchstmaß an Unabhängigkeit und eignet sich deshalb nach dem Selbstverständnis der FernUniversität für Studieninteressierte, die sich aufgrund ihrer persönlichen Situation an keiner Präsenzhochschule einschreiben können (*FernUniversität Hagen o. J.*). Zwischenzeitlich hat diese Hochschule viele Nachahmer gefunden, die in Teilbereichen ebenfalls Fernstudienangebote zur Verfügung stellen. Das Fernstudium ermöglicht grundsätzlich Studienangebote verschiedenster Art (universitäres oder Fachhochschulstudium, Vollzeit- oder Teilzeitstudium, komplettes Studium oder Absolvierung einzelner Kurse oder Studienteile, hohe oder niedrige Präsenzanteile...).

Dabei hat sich die Struktur des Fernstudiums selbst verändert. Während zunächst Studienbriefe den Kern des Lehrangebots sicherstellten, dominieren jetzt virtuelle Angebote. Trotz dieser Veränderungen ist der Adressatenkreis im Wesentlichen gleich geblieben: „Auf Grund der Ortsunabhängigkeit sowie der flexiblen Zeitgestaltung bei Lernen mit dem virtuellen Selbststudienmaterial kommt (diese Lernform) besonders den Bedürfnissen von Studierenden mit Kindern und Berufstätigen entgegen.“ (Faschingbauer 2001). Die Sächsische Hochschulentwicklungskommission kommt hinsichtlich der Auswirkungen von Online-Studiengängen sogar zu folgendem Ergebnis: „Sie tragen zur Demokratisierung des Hochschulzugangs und zur Erschließung neuer Gruppen von Studieninteressierten, die aus unterschiedlichen Gründen den Zugang zum herkömmlichen Hochschulstudium nicht gefunden haben, bei.“ (Sächsisches Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst 2001, S. 154).

Auch diese Studienform wird exemplarisch dargestellt:

- a) Virtuelle Fachhochschule (Verbund von sieben Fachhochschulen aus sechs norddeutschen Bundesländern und einer Schweizer Fachhochschule): Medieninformatik (Bachelor (FH)) (Master möglich): Das Netz anbietender Hochschulen macht den Studiengang z.B. für Personen mit Familienpflichten attraktiv. Jede Hochschule lässt ihre Studierenden zu und vergibt ihren eigenen Abschluss, jedoch ermöglicht die Vergabe von Credits bei Änderung der persönlichen Bedürfnisse der Studierenden den Wechsel zwischen den anbietenden Hochschulen oder in das Präsenzstudium.
- b) Universität Linz: Multimedia-Diplomstudium der Rechtswissenschaften: Jeder Studienabschnitt (Abschnitt 1: 1. und 2. Semester; Abschnitt 2: 3. bis 8. Semester) startet mit einer einwöchigen Präsenzphase. Die Studierenden erhalten darüber hinaus Multimediakoffer für jeden Abschnitt. Die Betreuung ist mithilfe elektronischer Medien gewährleistet. Hierdurch wird ein Höchstmaß an zeitlicher Flexibilität erreicht. Die Identität von Studieninhalten und Prüfungen (nach dem 2. und 8. Semester, in Präsenz abzulegen) mit dem Präsenzstudium erlaubt den jederzeitigen formlosen Wechsel zwischen den Studienformen. Nach den bisherigen Erfahrungen gibt es mehr „Umsteiger“ vom Präsenzstudium in das Fernstudium als umgekehrt. Gründe für die Aufnahme des Fernstudiums sind vor allem universitätsferner Wohnort, Berufstätigkeit und Familienpflichten.

3.2.6 Verzahnung Schule/Hochschule, vorgezogenes Studium

Insbesondere außerhalb Bayerns existiert bereits eine Reihe von Angeboten für einen „fließenden“ Übergang zwischen schulischer und hochschulischer Ausbildung. Deren Bezeichnungen, wie „Juniorstudium“, „Schülerstudium“, „Früheinstieg“, „Oberstufen-Kolleg“, sind ebenso vielfältig wie die Ausgestaltungen der verschiedenen Modelle. Den meisten ist gemeinsam, dass sie sich an besonders begabte und leistungswillige Schüler wenden, die parallel zur schulischen Ausbildung eine zusätzliche Belastung durch den Besuch universitärer Lehrveranstaltungen und ggf. die Ablegung dortiger Prüfungen tragen wollen und können. Einen explizit anderen Ansatz (vorwiegend Förderung benachteiligter Jugendlicher²⁶) verfolgte allerdings, zumindest vor seiner Reform im Jahr 2002, das Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld. Die durch die genannten Angebote ermöglichte Erbringung von Studienleistungen kann zu einer Verkürzung der Fachstudienendauer an der Hochschule führen und somit den Absolventen einen früheren Einstieg in das Berufsleben ermöglichen. Auch die KMK hat durch ihren Beschluss im Rahmen der 306. Plenarsitzung am 3./4. Juni 2004 dieser Erkenntnis Rechnung getragen und empfohlen, bundesweit die Teilnahme von Schülerinnen und Schülern an Lehrveranstaltungen von Hochschulen ohne förmliche Zulassung zu ermöglichen. Explizit wurde auch eine Anerkennung der Leistungen für ein späteres Studium gefordert (KMK 2004).

Verschiedene Möglichkeiten der „Verzahnung“ lassen sich ebenfalls an einigen typischen Angeboten darstellen:

- a) Technische Universität Kaiserslautern: Früheinstieg in das Physikstudium „FIPS“: Übungsscheine von „FIPS“ werden an allen Universitäten Deutschlands anerkannt. Es ist auch ein Wechsel in die Präsenzveranstaltungen während eines laufenden Semesters oder nach einem Semester möglich. Hochqualifizierte Schüler mit entsprechenden Nachweisen können, wie auch Bewerber mit Hochschulzugangsberechtigung, nach den gesetzlichen Regelungen in Rheinland-Pfalz den Status von eingeschriebenen Teilzeit-Studierenden erhalten. Dies bietet den Vorteil, dass weder Gasthörerbeiträge anfallen noch die entsprechende Studienzeit auf die Höchststudienzeit angerechnet wird.
- b) Universität Köln: Projekt zur Hochbegabtenförderung an der Universität Köln (Fächer: Mathematik, Physik, Chemie, Informatik): Ähnliche Projekte wurden inzwischen an

²⁶ Vgl. z. B. Glaser 1999, Umschlagseite 2, und Hahn 2001.

zahlreichen Universitäten in Nordrhein-Westfalen sowie an der Universität Saarbrücken gestartet.

3.2.7 Misch- und Sonderformen

Die oben aufgeführten Grundformen des zeitökonomischen Studiums sind selbstverständlich vielfältig kombinierbar. Insbesondere wird der besondere Modus des Fernstudiums häufig mit den Formen des dualen oder berufsbegleitenden sowie des Schülerstudiums verbunden. Aber auch andere Sonderformen existieren, wie z. B. ein duales Kompaktstudium, das bereits vor Erwerb der Hochschulreife aufgenommen werden kann, oder ein berufsbegleitendes Fernstudium, auf das im Sinne des unter 3.2.4 zitierten Beschlusses der HRK vom 8. Juli 2003 in erheblichem Umfang gleichwertige Leistungen aus der Berufsausbildung angerechnet werden.

Auch einige dieser „untypischen“ Angebote sollen kurz vorgestellt werden:

- a) Technische Universität Kaiserslautern: Maschinenbau (Diplom (univ.) bzw. Bachelor (univ.))
- b) Fachhochschule Oldenburg/Ostfriesland/Wilhelmshaven: Praxisverbund Maschinenbau (Dipl.-Ing. (FH)): Hier wird ein möglicher Studienbeginn vor Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung mit einem dualen Kompaktstudium verknüpft. Nach 2,5 Jahren sind das Vordiplom und der Ausbildungsabschluss mit Prüfung durch die IHK bzw. die Handwerkskammer vorgesehen. Zusammen mit dem Hauptstudium (knapp unter anderthalb Jahren inklusive zwei Praxissemestern und Diplomarbeit) kann die ganze Ausbildung in weniger als vier Jahren abgeschlossen werden.
- c) Spektrum Akademie mit Universität Mainz: Fernstudium mit Zertifikat für Biolaboranten: Dies ist eine völlig atypische Mischform einer beruflichen Weiterbildung und eines Teil-Studiengangs in Kooperation einer privaten Akademie (eines Wissenschaftsverlags) und einer öffentlichen Universität als Teilzeit-Fernstudiengang (konventionelle Lehrmethoden, nicht Multimedia). Die überwiegend praktische Berufsausbildung soll durch eine theoretische ergänzt werden. Das Curriculum ist sehr stark an ein Biologie-Grundstudium angelehnt, vermittelt aber noch weitergehende Kenntnisse.

4 Elemente zur Entwicklung zeitökonomischer Studienmöglichkeiten unter Beachtung verschiedener Zielgruppen

Zahlreiche Elemente zeitökonomischer Studienangebote sind bereits in den unter 3 beschriebenen Möglichkeiten in unterschiedlicher Weise verwirklicht. Weitergehende Überlegungen zeigen jedoch noch zusätzlichen Handlungsbedarf. Insbesondere können mehrere Elemente verknüpft werden.

Die mögliche Einführung insbesondere solcher neuer Studienorganisationsformen, die eine bessere Ausnutzung des Studienjahres implizieren, wie bei der Einteilung in Trimester, der Verlängerung der Semester oder verstärkter Aktivität während der Semesterferien, könnte nicht nur zu einer Motivierung von nicht zum Studium entschlossenen Studienberechtigten, sondern auch zu einer optimalen Nutzung der Sach-, Raum- und Personalressourcen der Hochschulen beitragen.

Wenngleich keine empirischen Untersuchungen darüber vorliegen, welche Studienangebote oder speziellen Merkmale von Studienangeboten im Einzelnen wie viele Studienentscheidungen positiv beeinflusst haben, kann angesichts des oben beschriebenen erheblichen Interesses vieler Studienberechtigter an objektiv oder subjektiv kurzen Studienzeiten unterstellt werden, dass alle Möglichkeiten zur Zeitersparnis grundsätzlich geeignet sind, Entscheidungen für ein Studium zu erleichtern und so zusätzliche Studierende zu aktivieren. Die vorstehenden Ausführungen in Abschnitt 3 zeigen mehrere mögliche Ansatzpunkte zur Motivierung von potentiellen Studierenden unter dem Gesichtspunkt der Zeitökonomie. Sie erscheinen Erfolg versprechend, wenn bestimmte Zielgruppen ins Auge gefasst und entsprechend geeignete Angebote gemacht und kommuniziert werden.

In Tabelle 2 soll verdeutlicht werden, welche grundlegenden Merkmale die im vorhergehenden Abschnitt dargestellten Studiengänge aufweisen und für welche Zielgruppen sie geeignet sind.

Tabelle 2: Geeignete Studiengangformen für unterschiedliche Zielgruppen

Merkmale/ Eigenschaften eines Studiengangs	Zielgruppen										Geeignete Studiengangform	Beispiel Text-Ziffer
	Sehr leistungs- ausbildungs- orient. Stud.	Stud., die mögl. rasch berufs- tätig werden wollen	Stud. mit berufl. Vorqualifikation	Bereits berufs- tätige Studierende	Stark praxis- orientierte Studierende	Ortsgebundene Stud.	Stud. mit eingeschr. Zeit- budget (Familie u.a.)	Pers. (außer Oberstufen- schüler) vor Erwerb der HZB*	Schüler der Oberstufe			
Relativ kurz	0	X										3.2.1a 3.2.1b 3.2.1c
Absolut kurz		0	0									3.2.2a
Gleichzeitiger Erwerb einer berufl. Qualifikation möglich	X	0			0							3.2.3a 3.2.3b 3.2.3c
Berufstätigkeit neben dem Studium vorgesehen od. verpflicht.		0	0		X							3.2.4a 3.2.4b
Berufstätigkeit neben dem Studium möglich					X							3.2.5a 3.2.5b
Erfüllung von Familienpflichten oder sonst. Tätigk. mögl.					X			0				3.2.5a 3.2.5b
Keine dauernde Präsenz am Hochschulort notwendig								0				3.2.5a 3.2.5b
Studienbeginn vor Erwerb der HZB*	X								0			3.2.6a 3.2.6b
Studienbeginn vor Erwerb der HZB* mit Erwerb d. HZB durch Studium	X	X			X							3.2.7b
Teilzeitstudium nach definierter berufl. oder akad. Vorqualifikation		X	0	0	X							3.2.7c
Kurzes Teilzeitstudium nach definierter berufl. oder akad. Vorqualifikation		X	X	X	X							3.2.2b
Vorgez. Teilzeitstud. mit ger. Zeitaufwand für Pers. mit HZB*	X	X		X								3.2.2a

0 Studiengangmerkmal für Zielgruppe speziell geeignet oder vorgesehen; teilweise entsprechende Festlegung in Studien- und Prüfungsordnungen.

X Studiengangmerkmal für Zielgruppe geeignet; teilweise müssen weitere Voraussetzungen vorliegen.

* HZB = Hochschulzugangsberechtigung

Im Einzelnen bieten sich zielgruppenorientiert folgende Ansätze:

- a) Für *besonders leistungsorientierte Studierwillige*, die ihre Ausbildung schnell beenden und rasch ins Berufsleben eintreten wollen, bieten sich folgende Gestaltungsmöglichkeiten an:
- *Geeigneten Oberstufen-/Kollegschülern und -schülerinnen* könnten die Teilnahme an Hochschullehrveranstaltungen und der Erwerb von Leistungsnachweisen bereits vor Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung ermöglicht werden. Inwieweit Schüler und Schülerinnen, die das jüngst etablierte G8 besuchen, künftig zeitlich hierzu in der Lage sein werden, bleibt abzuwarten. Für leistungsfähige Schüler und Schülerinnen im G9 eignen sich jedenfalls Möglichkeiten, bereits während der letzten Jahre der Gymnasialausbildung parallel Lehrveranstaltungen einer Hochschule zu besuchen und die entsprechenden Prüfungen abzulegen („Früheinstieg“). Wichtige Gesichtspunkte sind hier:
 - rechtliche Zulässigkeit solcher Angebote,
 - Etablierung eines entsprechenden breiten Angebots, damit eine größere Zahl von Schülern Zugang erhält,
 - Anrechenbarkeit der erbrachten Studienleistungen für ein späteres reguläres Studium an den anbietenden und auch an anderen Hochschulen,
 - Verbesserung der zeitlichen Kompatibilität mit der schulischen Ausbildung, insbesondere durch einen hohen Anteil multimedialer Lehrangebote für Schüler.
 - Für *leistungsfähige Studierwillige*, die sich auf ihr Studium konzentrieren wollen und können, eignen sich Kompaktstudiengänge. Als Merkmale solcher Studiengänge kommen in Betracht:
 - gezielte Auswahl geeigneter Studierender,
 - überdurchschnittlich gute Betreuung,
 - spezielle Lehrveranstaltungen,
 - Intensivkurse oder andere geeignete studienrelevante Aktivitäten während der vorlesungsfreien Zeiten,
 - Umstellung von Semestern auf Trimester oder Verlängerung der Semester mit entsprechender Verkürzung der jährlichen vorlesungs- und prüfungsfreien Zeiten. (Da die Einteilung des Studienjahrs nach Art. 70 Abs. 1 BayHSchG nicht der „Experimentierklausel“ des Art. 135 BayHSchG unterliegt, wäre hierfür in Bayern eine entsprechende Gesetzesänderung erforderlich.)

- b) Für Studierende, die eine mehr praktisch berufs- als wissenschaftsorientierte Ausbildung und einen möglichst raschen Eintritt in das Arbeitsleben anstreben, sind Kurzstudiengänge geeignet. Hierfür könnten folgende Voraussetzungen geschaffen werden:
- Inhaltliche Neustrukturierung und Straffung von Studiengängen in herkömmlichen Fächern,
 - Etablierung neuer Ausbildungsinhalte und entsprechender Bezeichnungen der zu vergebenden akademischen Grade mit sinnvoller Begrenzung des Ausbildungsstoffvolumens,
 - Anwendung neuer Lehrverfahren zur besseren Ausnutzung des Studienjahrs,
 - Einbeziehung und/oder Anrechnung bereits vorab erworbener beruflicher oder sonstiger Qualifikationen,
 - Erleichterung des Hochschulzugangs für Studierende von Kurzstudiengängen. (So sah etwa der Entwurf des Hessischen Hochschulgesetzes explizit vor, auch die Fachhochschulreife als Hochschulzugangsberechtigung für Kurzstudiengänge an Universitäten zu akzeptieren. Nach der in Kraft getretenen Fassung vom 31. Juli 2000 berechtigt die Fachhochschulreife jetzt „zu einem gestuften Studiengang an einer Universität“ (§ 68 Abs. 2 HessHG).)
- c) Studierenden mit hoher Leistungsfähigkeit, starker Praxisorientierung und dem Wunsch nach baldigem Einstieg in das Berufsleben sollten verstärkt Möglichkeiten des ausbildungsintegrierten dualen Studiums geboten werden. Als Ausbildungsziele werden hier sowohl eine akademische als auch eine berufliche Qualifikation angestrebt.
- In diesem Bereich liegt der Handlungsbedarf weniger beim Schaffen neuer Modelle oder rechtlicher Voraussetzungen als beim Schließen der Lücke zwischen dem bereits bestehenden Angebot und der künftig zu erwartenden Nachfrage (vgl. auch *BLK 2003b, S. 41*). Vor allem sollten mehr Kooperationspartner in der Wirtschaft für diese – schließlich in ihrem eigenen Interesse liegende – Möglichkeit gewonnen werden. Organisatorische und inhaltliche Verbesserungsmöglichkeiten bieten sich vor allem im Bereich der Kooperation der Hochschulen mit Ausbildungsbetrieben, Berufsschulen und Handwerkskammern etc.
- d) Für die relativ große Gruppe der Studienanfänger, die bereits vorab eine berufliche Ausbildung absolviert haben und diese Qualifikation während des Studiums weiterhin nutzen und vertiefen möchten, bieten sich verschiedene Möglichkeiten des Studierens an.

- In erster Linie kommt das berufsbegleitende oder berufsintegrierte Studium in Betracht. Als fördernde Maßnahmen für diese Studienform sind anzusehen:
 - Verstärkung des Angebots, insbesondere an Universitäten,
 - Anerkennung von in der beruflichen Ausbildung erworbenen studienrelevanten Kenntnissen als Studienleistungen (Vergabe entsprechender Leistungspunkte),
 - Einbeziehung der beruflichen Tätigkeit in den Ausbildungskontext an der Hochschule,
 - Studienplangestaltung unter Berücksichtigung der zeitlichen Einschränkungen berufstätiger Studierender, z.B. durch Verlegung der Lehrveranstaltungen auf Abende und Wochenenden oder komprimierte Studienblöcke sowie ggf. Verlängerung der Semesterdauer, um die Zahl der Wochenstunden zu verringern,
 - Einsatz präsenzunabhängiger Lehrmethoden.
 - Eine weitere Studienform, die sich für berufstätige Studierende (mit oder ohne formale berufliche Vorqualifikation) eignet, ist das Fernstudium. Es hat darüber hinaus einen breiten Adressatenkreis, der nicht nur Personen umfasst, die familiäre oder sonstige Tätigkeiten mit dem Studium verbinden möchten, sondern z.B. auch ortsgebundene Personen, die keine das gewünschte Fach anbietende Hochschule in ihrer Wohnumgebung vorfinden sowie Menschen mit Behinderungen etc. Den Interessen der berufstätigen und anderen angesprochenen Studierenden kommt das Fernstudium in besonderem Maße entgegen, wenn es folgende Merkmale erfüllt:
 - große zeitliche Flexibilität hinsichtlich der individuellen wöchentlichen Arbeitszeit wie auch hinsichtlich der Gesamtstudiendauer,
 - optimierte Lehrmaterialien (in Papier- oder elektronischer Form),
 - wenige Präsenzphasen,
 - dichtes Netz von anbietenden Hochschulen oder Studienzentren,
 - intensive Betreuung,
 - Wechselmöglichkeit zwischen Präsenz- und Fernstudium.
- e) Für *Studierende mit familiären oder sonstigen Verpflichtungen* bestehen ebenfalls bereits geeignete Möglichkeiten.
- In erster Linie ist auch für diesen Kreis das Fernstudium geeignet. Die vorstehenden Ausführungen hierzu gelten entsprechend.
 - Darüber hinaus kommt auch ein vorgezogenes Teilstudium in Form eines „Früheinstiegs“ in Betracht. Dies ist besonders interessant unter folgenden Gesichtspunkten:

- Die Einschreibung ist (wie nach den gesetzlichen Vorschriften in Rheinland-Pfalz) mit dem Status des Teilzeit-Studierenden möglich. Die entsprechende Studienstudienzeit wird nicht auf die Höchst- oder Regelstudiendauer angerechnet.
 - Alternativ ist auch die (kostenpflichtige) Einschreibung als Gasthörer möglich. Dies bietet den Vorteil, dass etwa für Zivildienstleistende keine Genehmigungserfordernis besteht.
- f) *Personen, die bereits über eine bestimmte Vorqualifikation verfügen, jedoch nicht über einen akademischen Abschluss, können spezielle Studienformen nutzen.*
- Derzeit können bereits in Sonderformen des Kurzstudiums Abschlüsse erworben werden.
 - Eine weitere bestehende Sonderform ermöglicht auf der Basis einer beruflichen Bildung den Erwerb eines Zertifikats, das gleichzeitig als universitäres Teilstudium anerkannt wird und zum Weiterstudium berechtigt.
 - Generell sollte verstärkt versucht werden, bereits in der beruflichen Bildung oder in anderen Studiengängen erworbene Kenntnisse als Basis zur Weiterqualifikation an der Hochschule zu betrachten und zu nutzen. Allgemeingültige Empfehlungen hierzu lassen sich kaum formulieren, da es sich bei den bestehenden Studiengängen um sehr spezielle handelt und neue Sonderwege jeweils aus einer bestimmten, aktuellen Situation heraus entstehen können.
- g) Ein weiterer Sonderweg ist für *Personen ohne Hochschulzugangsberechtigung* denkbar und wird bereits angeboten:
- Der Studienbeginn der Sonderform „Praxisverbund“ liegt, wie beim „Früheinstieg“, vor Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung. Im Unterschied zum „Früheinstieg“ wird nicht parallel zum Studium eine schulische Hochschulzugangsberechtigung erworben, sondern im Wege eines dualen Studiums eine berufliche. In Bayern bedürfte eine solche Möglichkeit einer entsprechenden Ausgestaltung der Qualifikationsverordnung.

5 Ausblick

Es gibt bereits sehr viele Studienmodelle, die objektiv oder entsprechend der subjektiven Bedarfslage der Studierenden mit dem Verbrauch von wenig Lebenszeit verbunden sind. Angesichts der in Abschnitt 2.2 dargestellten Wichtigkeit eines kurzen Studiums für viele Studienberechtigte können diese Modelle als geeignet angesehen werden, die Motivation zur Aufnahme eines Studiums zu fördern. Die Grundelemente solcher Studiengänge sind zum einen frühzeitige Aufnahme oder kurze Dauer des Studiums, zum anderen die Möglichkeit der Verbindung mit studienfremden Verpflichtungen oder Zielen.

Will man dem gesellschafts- und wirtschaftspolitisch anzustrebenden Ziel einer höheren Akademikerquote näher kommen, sollte diesem Gesichtspunkt der Motivation zum Studium zunehmend Beachtung geschenkt werden. Dazu sind in vielen Fällen unkonventionelle, für die Hochschulen bisher nicht übliche Ideen und Schritte sowie Zusammenarbeit mit außerhochschulischen Partnern notwendig. Päivitynjälä und Sarja haben diese Notwendigkeit pointiert zusammengefasst: *„In the new university framework, which Välimaa (1999) has called the pragmatic university, there is a need to redefine the aims, goals and ethics of research and instruction from a new perspective that is not rooted in the Humboldtian ideals of an autonomous university, but in the relationship between society, business enterprises and the academic world. In a pragmatic university the triple helix relationships between universities, business enterprises and society as well as the dynamics of knowledge production are interconnected with each other more strongly than in the traditional Humboldtian university, because disciplinary principles (Toulmin 1992) are challenged by the practical orientations of the higher education institutions ... In short, the issue of the relationship between higher education and working life is in the core of defining the identity of higher education institutions, and more importantly, it is the question structuring the relationship between higher education and society.“* (Päivitynjälä/Sarja 2003, S. 148). Viele der vorstehend aufgezeigten Angebote weisen schon in diese Richtung.

Literatur

Bargel, Tino; Ramm, Michael; Multrus, Frank (1999): Studiensituation und studentische Orientierungen, 7. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen, Kurzfassung. Bonn

Bayerische Staatsregierung (2001): Akademische Ausbildung beste Voraussetzung für eine erfolgreiche Berufskarriere. In: Bulletin 20/2001 vom 5. Oktober 2001, S. 14

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

Berning, Ewald; Schmidt, Siegfried H. (2001): Der „IT-Kompaktkurs“ an der Fachhochschule Deggendorf – Ein zukunftsweisendes, multimediales Studienangebot. In: Beiträge zur Hochschulforschung 2/2001, S. 181–202

Berning, Ewald; Schmidt, Siegfried H. (2004): Der IT-Kompaktkurs Wirtschaftsinformatik an der Fachhochschule Deggendorf. In: Beiträge zur Hochschulforschung 2/2004, S. 80–100

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2002): OECD-Veröffentlichung „Bildung auf einen Blick“. Wesentliche Aussagen der OECD zur Ausgabe 2002 http://www.bmbf.de/pub/20021029_EAG_Langfassung.pdf

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2003a): Neue Studiengänge – BLK-Fachtagung am 5. Dezember 2002 in Weimar. Bonn (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung Heft 106)

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2003b): Perspektiven für die duale Bildung im tertiären Bereich – Bericht der BLK. Bonn (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung Heft 110)

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK); Bundesanstalt für Arbeit (2003): Studien- & Berufswahl 2003/2004. Nürnberg

Brungs, Matthias; Horn, Hans-Werner (2003): Studienmotivation und soziale Biografie von Studierenden an der Berufsakademie. In: Forschung und Lehre 4/2003, S. 147–152

Department of Education and Skills (2003): The future of higher education. Presented to Parliament by the Secretary of State for Education and Skills by Command of Her Majesty. London

dpa (2003): Kulturpolitik Nr.46/2003 10. November 2003 – Hochschule.

Faschingbauer, Tamara (2001): Online-Seminare – die Zukunft der universitären Lehre? In: Das Hochschulwesen 4/2001, S. 113–118

FernUniversität Hagen (o. J.): FernUniversität gestern und heute.
<http://www.fernuni-hagen.de/Studium/Profil/01gesternheute.html>

Gensch, Sigrid Kristina; Schindler, Götz (2003): Bachelor- und Master-Studiengänge an staatlichen Hochschulen in Bayern – Ergebnisse einer ersten Analyse. In: Beiträge zur Hochschulforschung 3/2003, S. 78 - 104

Glaser, Ivan (1999): Dialogspiele als Vorstufe der Falllösung. Eine Unterrichtseinheit zur Fallbearbeitung im Verbraucherrecht. Unterrichtsmaterialien Band 95. Bielefeld

Hahn, Harald (2001): Experiment an der Leine. <http://www.freitag.de/2001/36/01360502.ph>

Heine, Christoph; Spangenberg, Heike; Sommer, Dieter (2003): Studienberechtigte 2002 ein halbes Jahr nach Schulabgang – Ergebnisse einer Vorabauswertung der ersten Befragung der Studienberechtigten 2002 und Vergleich mit den Studienberechtigten 1990, 1994, 1996 und 1999. HIS Kurzinformation A 6 / 2003. Hannover

Heine, Christoph; Spangenberg, Heike; Sommer, Dieter (2004): Studienberechtigte 2002 ein halbes Jahr nach Schulabgang. HIS Kurzinformation A 1 / 2004. Hannover

Heinrich, Simone (2003): Teilzeitstudium für Berufstätige – Attraktiv für Unternehmen. In: hlb – Die neue Hochschule 1/2003, S. 20 f.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2003a): Beschluss vom 18./19. Februar 2003 – Zum Berufsbegleitenden Studium. <http://www.hrk.de/beschluesse/3032.htm>

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2003b): Beschluss vom 8. Juli 2003 – Zur Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und Anrechnung auf ein Hochschulstudium. <http://www.hrk.de/beschluesse/3597.htm>

Hönn, Günther (2002): Zur Universität im Wandel. In: Forschung und Lehre 3/2002, S. 132–135

Informationsgesellschaft Deutschland (o. J.): Innovation und Arbeitsplätze in der Informationsgesellschaft des 21. Jahrhunderts – Fortschrittsbericht zum Aktionsprogramm der Bundesregierung <http://www.iid.de/aktionen/aktionsprogramm/fortschritt/fortschrittsbericht.pdf>

Konegen-Grenier, Christiane (2003a): IV Hochschulen: Akademikerbedarf und Strukturreform. In: Klös, H.-P. u. a. (Hrsg.): Bildungs-Benchmarking Deutschland. Köln, S. 209–286

Konegen-Grenier, Christiane (2003b): Mehr Geld und Strukturreformen – Ergebnisse einer aktuellen Studie der deutschen Wirtschaft. In: Forschung und Lehre 9/2003, S. 481–483

Kultusministerkonferenz (KMK) (2001a): Qualitative Entwicklungen im Schul- und Hochschulbereich bis 2015. (Statistische Veröffentlichungen, Sonderheft 97). Bonn

Kultusministerkonferenz (KMK) (2001b): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2000. Bonn

Kultusministerkonferenz (KMK) (2002): Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1992 bis 2001. (Heft 164). Bonn

Kultusministerkonferenz (KMK) (2003a): Prognose der Studienanfänger, Studierenden und Hochschulabsolventen bis 2020. (Heft 167). Bonn

Kultusministerkonferenz (KMK) (2003b): Fächerspezifische Prognose der Hochschulabsolventen bis 2015. (Heft 168). Bonn

Kultusministerkonferenz (KMK) (2003c): Pressemitteilung vom 10. Oktober 2003. Bonn

Kultusministerkonferenz (KMK) (2004): Pressemitteilung vom 4. Juni 2004
<http://www.kmk.org/aktuell/pm040604.htm>

Lischka, Irene (2003): Studierwilligkeit und die Hintergründe – neue und einzelne alte Bundesländer –. HoF Arbeitsberichte 3 '03. Wittenberg

Middendorff, Elke (2002): Sozialgruppenspezifische Beteiligung an höherer Bildung – Ein Phänomen mit Geschichte (Teil 2). In: Das Hochschulwesen 5/2002, S. 186–194

OECD (2002): Education at a Glance. OECD Indicators 2002. Paris

OECD Direktorat für Bildung (2002): Bildung auf einen Blick 2002 Briefing notes – Germany. Paris <http://www.muc.kobis.de/lernwerkstatt/schwerpunkte/pisajahr/oecd.htm>

O. V. (2003): Absolventen in Österreich: „Produzieren“ die Unis „am Bedarf vorbei“? In: Österreichische Hochschulzeitung 10/2003, S. 10–13

Päivitynjälä, Jussi Välimaa; Sarja, Anneli (2003): Pedagogical perspectives on the relationships between higher education and working life. In: Higher Education 46, 2, S. 147–166

Sächsisches Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst (2001): Untersuchungen. Dokumente. Tendenzen. Bericht der Sächsischen Hochschulentwicklungskommission. Dresden

Schmidt, Siegfried. H. (2002): Umfang und Bedeutung dualer Bildungssysteme unter besonderer Berücksichtigung der Berufsakademien. In: Beiträge zur Hochschulforschung 4/2002, S. 68–90

Schuetze, Hans G.; Slowey, Maria (2002): Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. In: Higher Education 44, 3–4, S. 309–327

Statistisches Bundesamt (2003a): Pressemitteilung vom 4. Dezember 2003: Erstmals über 2 Millionen Studierende an den Hochschulen.
<http://www.destatis.de/presse/deutsch/>

Statistisches Bundesamt (2003b): Hochschulen.
<http://www.destatis.de/basis/d/biwiku/hoctab1.htm>

Statistisches Bundesamt (2003c): Statistisches Jahrbuch 2003 für die Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden

Anschrift der Verfasserin:

Gabriele Sandfuchs
Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung
und Hochschulplanung
Prinzregentenstr. 24
80538 München
E-Mail: Sandfuchs@ihf.bayern.de

Internationalisierung von Bildungsmärkten? Empirische Daten zur Kommerzialisierung von Bildung in Deutschland und den USA

Reinhold Sackmann*

Die lebhafteste Debatte des Für und Wider internationaler Bildungsmärkte leidet bisher unter einem Mangel an empirischen Daten zu diesem Phänomen. Begrifflich sind für eine genaue Erfassung von Bildungsmärkten Anbieter nach dem Kommerzialisierungsgrad und nach der Art des Gutes Bildung zu differenzieren. Im empirischen Teil zeigt sich, dass zwar ein Anstieg von grenzüberschreitenden Studierendenströmen (Nachfragemodell) zu verzeichnen ist, der Denationalisierungsgrad allerdings gering bleibt. Anhand eines detaillierten Vergleichs privater Anbieter auf dem Bildungsmarkt in Deutschland und den USA ergibt sich, dass in beiden Ländern der Anteil des rein kommerziellen Bereichs gering ist und sich meist auf vom öffentlichen Bereich vernachlässigte „Nischen“ konzentriert. In den USA, dessen kommerzieller Bildungsbereich wächst, zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen privaten Stiftungsuniversitäten und gewinnorientierten Universitäten. Insgesamt ist eher mittel- und langfristig mit einer Internationalisierung von Bildungsmärkten zu rechnen.

Das Bildungssystem gehört zu den Kernbereichen staatlichen Handelns, die eng verbunden sind mit der Herausbildung neuzeitlicher Nationalstaaten. In den letzten Jahren gibt es eine Debatte darüber, ob sich momentan ein grundlegender Wandel in Richtung auf eine Internationalisierung von Bildung und die Etablierung von internationalen Bildungsmärkten vollzieht. Normativ umstritten ist dabei, ob es sich hierbei um eine unausweichlich natürliche Entwicklung *oder* um eine wünschenswerte und förderungswürdige Entwicklung *oder* um eine beklagenswerte und zu regulierende Tendenz *oder* um eine ablehnenswerte und zu bekämpfende Form der Internationalisierung handelt.

* Der Artikel ist im Rahmen des von Ansgar Weymann und dem Autor geleiteten Forschungsprojektes „Internationalisierung von Bildungspolitik“ im Rahmen des Sonderforschungsbereiches 597 „Staatlichkeit im Wandel“ entstanden. Ich danke Jingxuan Chen und Anne Leister für die Mithilfe bei der Zusammenstellung der Materialien, sowie Carolin Balzer, Kathrin Leuze, Kerstin Martens, Michael Windzio, Michael Zürn und zwei anonymen Gutachtern für wertvolle Anregungen.

Diese Debatten erhielten im Vorfeld der jüngsten GATS-Verhandlungen Auftrieb. GATS beschäftigt sich mit der weltweiten Liberalisierung des Handels von Dienstleistungen, zu denen auch Bildung gezählt wird (vgl. *Larsen/Vincent-Lancerin 2002; 2003; Sauvé 2002; Scherrer/Yalçin 2003; Enders u. a. 2003*). Die Verbände der Leitungen von nordamerikanischen und europäischen Universitäten haben sich überwiegend kritisch auf die GATS-Verhandlungen bezogen (*Barblan 2002*). Proteste selbsternannter „Vertreter der Zivilgesellschaft“ (*Hachfeld 2003: 23*) wie attac wurden von Massenmedien aufgenommen.

Demgegenüber wird von verschiedenen Seiten eine Effizienzsteigerung von Bildungseinrichtungen durch eine stärkere Privatisierung erwartet (z.B. *Schlaffke/Weiß 1996; Hurrelmann 2001*). International vernetzte Bildungsmärkte gelten hier als Treibmittel für eine erstarrte, ineffiziente Bildungslandschaft. Die Einführung von marktwirtschaftlichen Komponenten im Bildungswesen war der Kern der britischen Bildungsreformen in den 1980er Jahren (vgl. *Pierson 1998*). Auch bei den Reformbewegungen in den USA in den letzten beiden Jahrzehnten spielen Vorstellungen zu Bildungsmärkten eine große Rolle (vgl. *Levin 2001*). Inspiration erhalten diese Ansätze sowohl von den frühen Grundlegungen neoliberaler Theoretiker wie Friedman (vgl. *Osterwalder 2003*) als auch von sozialwissenschaftlichen Untersuchungen (*Coleman/Hoffer/Kilgore 1982; Coleman/Hoffer 1987*). Eine enorme Dynamik erhielt der Bildungsmarkt allerdings erst in den 1990er Jahren als im Gefolge der Internet-Euphorie neue Geschäftsvorstellungen aufkamen: Danach sollen profitorientierte Bildungsunternehmen insbesondere mit Hilfe von E-Learning den Bildungsmarkt, der als eines der zentralen Wachstumsfelder der Wissensgesellschaft angesehen wird, erobern können. Hierauf spezialisierte Unternehmen, Aktienfonds und Beratungsfirmen erschließen Kapitalien und sollen so das von staatlichen Anbietern dominierte Feld aufrollen. In Reaktion auf diese neuen Ideen gibt es Aktionspläne zur Förderung der Bildungsindustrie bei der EU und in einzelnen Mitgliedsstaaten wie Deutschland oder Großbritannien.

Der folgende Beitrag ist auf den empirischen Sachverhalt fokussiert, auf den sich diese Debatten beziehen, da häufig mit sehr vagen Angaben über den Umfang und die Art des Phänomens argumentiert wird. Die *Forschungsfrage* lautet: *Kommt es zu einer Internationalisierung von Bildungsmärkten?*

Hierzu werden im theoretischen Teil zwei beschreibende Modelle skizziert: eine Internationalisierung über eine Zunahme der Nachfrage nach international angebotenen Bildungsgütern (Nachfragemodell) bzw. eine Vermarktlichung über eine wachsende Bedeutung von international agierenden Bildungsunternehmen (Angebotsmodell).

Im empirischen Teil werden Daten zur Deskription von Bildungsmärkten und ihrem Internationalisierungsgrad präsentiert. Der Umfang von Studierendenströmen zwischen Ländern wird dargestellt. Die unbefriedigende Lage der statistischen Erfassung von privaten Bildungsanbietern in den USA und Deutschland wird erläutert, die vorhandenen Statistiken zum Umfang privater Bildungsmärkte in Deutschland und den USA werden zusammengestellt. Als dritte Datenquelle werden Daten einer unabhängigen Bildungsinvestmentfirma ausgewertet.

Im letzten, abschließenden Teil werden die Ergebnisse zusammengefasst. Es wird ein Szenario entwickelt, wonach sich eine Internationalisierung von Bildungsmärkten zuerst in (bedeutsamen) Nischen des bisher überwiegend nationalstaatlichen Bildungssystems vollziehen wird.

1 Bildungsmarkt und Internationalisierung: Begriffe und Modelle

Vor einer empirischen Analyse sind die zentralen Konzepte „Internationalisierung“, „Bildungsmarkt“, Verbreitungsmodelle, Typen von Bildungsanbietern und Typen des Gutes Bildung zu erläutern. Unter *Internationalisierung* wird hier eine Zunahme von grenzüberschreitenden Transaktionen und Kommunikationen im Verhältnis zu den binnenstaatlichen Transaktionen verstanden (vgl. Zürn 1998; Gerhards/Rössel 1999). Nur wenn internationale Austauschprozesse nicht nur in absoluten Zahlen steigen, sondern auch relational, bezogen auf nationalstaatliche Vorgänge zunehmen, kann man von einer Internationalisierung sprechen. Bisher fehlen Konventionen für die Interpretation dieser zahlenförmigen Relation. Wir bestimmen unsere quantitativen Schwellenwerte wie folgt: Ein *unbedeutender* Denationalisierungsgrad liegt bei einem Anteilswert von internationalen Transaktionen unter 1 % vor, ein *geringer* Denationalisierungsgrad bei Anteilswerten zwischen 1–5%, eine *bedeutende* Denationalisierung bei Anteilswerten zwischen 5–20%, eine *starke* Denationalisierung bei Anteilswerten zwischen 20–50% und ein *dominant* denationalisiertes System erreicht einen Anteil der grenzüberschreitenden Austauschprozesse von mehr als 50%.

Der Begriff des Bildungsmarktes ist umstritten, ebenso wie der Begriff des Marktes. Die in diesem Artikel angestrebte Beschreibung eines Prozesses ist abhängig von der Fassung des Marktbegriffs. Um zu einer vollständigeren Beschreibung zu kommen, wird neben einem theoretisch präferierten engen Marktbegriff an einigen Stellen der Analyse auch – ausgewiesen – mit einem weiten Marktbegriff gearbeitet. Unter einem *Bildungsmarkt* sei hier der preisregulierte Austausch zwischen den gewinnorientierten Anbietern von

Bildungsdienstleistungen und den eigenorientierten Nachfragern derselben verstanden. Diese Definition von Markt ist sehr eng, da sie einen geldförmigen Austauschprozess voraussetzt, sowie spezifische Motivlagen von Anbietern und Nachfragern: Nach dieser Definition handeln Anbieter profitorientiert und Nachfrager verfolgen eigene Interessen. Diesen engen Kriterien folgen aktuell nur wenige Personen und Institutionen, die Bildung vermitteln oder erwerben. Für die begriffliche Präzision scheint allerdings eine derartige idealtypische Konstruktion nützlich.

Verbreitungsmodelle: Der bisherige Erkenntnisstand des Feldes und die Datenlage erlauben noch keine gründliche Kausalanalyse des Prozesses der Internationalisierung des Bildungsmarktes, die auch in diesem Artikel nicht geleistet wird. Um zu einer genaueren Prozessbeschreibung zu kommen, wird hier mit zwei Modellen gearbeitet, die zwei Verortungen des Phänomens bezeichnen. Eine Internationalisierung von Bildungsmärkten kann auf zwei Arten ablaufen, je nachdem welche Personengruppe als Subjekt des Internationalisierungsprozesses angesehen wird. Hauptakteure können Nachfrager (Nachfragermodell) oder Anbieter (Anbietermodell) von Bildung sein. Das *Nachfragermodell* geht davon aus, dass eine zunehmende Nachfrage nach ausländischen Bildungsangeboten zu einer Internationalisierung von Bildung führt. Im Hochschulbereich würde beispielsweise eine Zunahme von ausländischen Studierenden an deutschen Hochschulen bzw. eine Zunahme der Zahl deutscher Studierender im Ausland eine Internationalisierung von Bildung nach dem Nachfragermodell anzeigen. Internationalisierung würde hier insbesondere in Form von zeitlich befristeten Migrationsprozessen zunehmen. Der Begriff des Bildungsmarktes wird beim Nachfragermodell in einem weiteren Sinn als in der obigen Definition verwendet. Wenn man beispielsweise alle Tauschbeziehungen oder alle Handlungen unter Knappheitsbedingungen (vgl. *Walberg/Bast 2003*) als Marktphänomene deuten würde, könnte man grenzüberschreitende Mobilität von Studierenden als Bildungsmarkt interpretieren. Da Preise allerdings hier nur eine untergeordnete Rolle spielen und profitorientierte Anbieter selten sind, entspricht Studierendenmobilität nicht der obigen engen Definition von Bildungsmarkt. Zur genaueren Charakterisierung spricht die OECD (*Larsen/Vincent-Laurent 2002*) in diesem Kontext von einem „cultural model“. Internationalisierung von Bildung in diesem Sinn hat eine lange Tradition seit dem Mittelalter. Studierendenmobilität zur Förderung des kulturellen Austausches wurde insbesondere auch von ERASMUS und anderen Austauschprogrammen der EU befördert.

Das *Anbietermodell* geht davon aus, dass sich ein internationaler Bildungsmarkt über das verstärkte Auftreten einer neuen Sorte von Bildungsanbietern, nämlich gewinnorientierten Bildungsunternehmen, etabliert. Diese Unternehmen entwickeln aus Gründen der

Skalenökonomie ein Interesse an grenzüberschreitenden Aktivitäten. Hierbei kann es sich beispielsweise um den internationalen Vertrieb von Produkten handeln (z. B. Verkauf von Internet-Lernplattformen), um das Betreiben von Filialen (z. B. Gründung von Tochteruniversitäten im Ausland) oder auch um Mischformen wie Offshore-Campus und E-Learning. Die OECD spricht hier bezogen auf den Hochschulbereich von einem „commercial model“. Australien „entdeckte“ beispielsweise in den 1990er Jahren, dass asiatische Studierende einen lukrativen Markt darstellen, der mit neuen Institutionen erschlossen werden kann.

Der Marktbegriff des Anbietermodells entspricht der obigen engen Definition von Bildungsmarkt. Der Prozess der Vermarktlichung bzw. Kommerzialisierung von Dienstleistungsbeziehungen kann genauer als „Kommodifizierung“ (*Polanyi 1944; Esping-Andersen 1990; vgl. North 1992*) charakterisiert werden. Mit Kommodifizierung wird ein ökonomischer Prozess bezeichnet, bei dem eine Dienstleistung oder ein Gegenstand zu einem marktwirtschaftlich gehandelten Gut wird, bzw. ein Akteur sein Handeln zunehmend am Gewinn orientiert. Da Dienstleistungen auch staatlich oder gemeinschaftlich erbracht werden können, entsteht zwischen den drei Formen (Staat, Markt, Gemeinschaft) eine Erbringungskonkurrenz. Bei der Dienstleistung „Grundschulbildung“ handelt es sich beispielsweise in Deutschland um einen weniger kommodifizierten Bereich als bei den Dienstleistungen „Haare schneiden“ und „Autos reparieren“. Der Kommodifizierungsgrad von Bildung kann sich historisch ändern: Obwohl Teilbereiche von Universitäten, wie z. B. Football-Mannschaften an amerikanischen Universitäten (*Bok 2003*), schon seit dem 19. Jahrhundert gewinnorientiert organisiert waren, sind rein kommerziell ausgerichtete Bildungsinstitutionen recht neuen Datums. Der amerikanische Dachverband „Education Industry Association“ ist beispielsweise erst 1990 gegründet worden. Märkte in diesem Verständnis sind nicht naturwüchsig, sondern stellen die Folge von Marktordnungen dar (*Eucken 1990*). Märkte werden sozial geschaffen, ihr Vorhandensein und ihre Grenzen werden institutionell konstituiert (*vgl. Weber 1980: 43*).

Die Schaffung bzw. institutionelle Absicherung von Märkten über Marktordnungen lässt sich aktuell im Bildungsbereich beobachten. Mit einem differenzierten Instrumentarium konstituiert GATS beispielsweise Bildungsmärkte in diesem Sinn. Bezogen auf den Bildungsmarkt unterscheidet GATS zwischen *fünf Marktsegmenten* (primären, sekundären und tertiären Bildungsdienstleistungen, sowie Erwachsenenbildung und anderen Bildungsdienstleistungen) und *vier Erbringungsarten* (grenzüberschreitende Erbringung; Nutzung im Ausland; kommerzielle Präsenz; Präsenz natürlicher Personen). Die Staaten können selektiv einzelne Segmente und/oder Erbringungsarten dem internationalen Bildungsmarkt öffnen. Die EU hat hier sehr weitreichende Öffnungen vorgenommen,

bisher aber „public services“, zu denen auch öffentliche Universitäten gezählt werden, von GATS ausgeschlossen, ohne allerdings – wie einige Handelspartner monieren – eine präzise Definition des Begriffs public services zu geben. In Arenen wie den GATS-Verhandlungen werden Marktbeschränkungen und -ordnungen für den internationalen Bildungsmarkt ausgehandelt.

Zum besseren Verständnis der Dynamik von Vermarktlichungsprozessen ist es nützlich, *nach dem Kommodifizierungsgrad zwischen drei Typen von Bildungsanbietern* zu unterscheiden:

- a) dekommodifizierte Anbieter (z. B. staatliche Universitäten),
- b) private, nicht gewinnorientierte Anbieter: Stiftungen (z. B. Universität Witten-Herdecke),
- c) gewinnorientierte Bildungsunternehmen (z. B. AKAD).

Zwar können auch staatliche Universitäten oder Stiftungen einen internationalen Bildungsmarkt im Sinne des Anbietermodells vorantreiben, aber in der Regel geschieht dies nur als Nebenprodukt anders motivierter Handlungen. Wenn öffentliche deutsche Universitäten beispielsweise virtuelle Universitäten in Thailand gründen, so beeinflussen sie sicher den dortigen Bildungsmarkt. Ihre Ausbreitung ist aber kaum durch marktwirtschaftliche Gewinnorientierungen angeregt oder durch unternehmerische Verlustrisiken beschränkt. Sie folgt eher kulturellen, Macht- oder anders motivierten Interessen. Gewinnorientierte Bildungsunternehmen werden dagegen aus Überlebensnotwendigkeit immer dann, aber auch nur dann, grenzüberschreitend expandieren, wenn es für sie kurz- oder mittelfristig kommerziell lohnend erscheint.

Eine Typisierung der Bildungsanbieter nach dem Kommodifizierungsgrad ist einer bloßen Unterscheidung von privaten und öffentlichen Anbietern überlegen, da bisher die meisten privaten Anbieter von Bildungsdienstleistungen Stiftungen sind. Neben der häufig hohen Abhängigkeit von öffentlichen Finanzmitteln zeichnen sich Stiftungen durch eine geringe kommerziell motivierte Expansionsdynamik aus. Von Stiftungen getragene private Universitäten, wie etwa die berühmten amerikanischen Eliteuniversitäten, wollen den Kapitalstock ihrer Institution sichern, sie wollen ihn aber nicht für Kapitalgeber vermehren. Es handelt sich eher um „genuin vorkapitalistische Organisation[en]“ (*Stichweh 1990: 137*). In den Raum über Tochterorganisationen expandierende private Bildungsanbieter in Stiftungsform machen dies – so sie es überhaupt tun – eher aus

Motiven der Ideenverbreitung (z.B. Waldorfschulen), denn aus genuin profitorientierten Motiven.

Hilfreich für die Einschätzung der Grenzen und Besonderheiten des Bildungsmarktes in Relation zu anderen Märkten ist eine Unterscheidung von *Typen des Gutes Bildung*, das Ziel der Austauschbeziehungen bei Bildungsdienstleistungen ist. Güter der Kategorie „Bildung“ lassen sich nach dem Grad der Teilbarkeit, der Ausschließbarkeit und der Art der Adressaten in drei Typen differenzieren (vgl. hierzu mit teilweise anderer Einteilung Esser 2000; Coleman 1995):

- a) Bildung als privates Gut (z.B. Weiterbildung; Nachhilfe; Erwerb eines MBA),
- b) Bildung als Stellvertreter-Gut (z.B. familiäre Humankapitalinvestition; betriebliche Ausbildung),
- c) Bildung als öffentliches Gut (z.B. Primarschulunterricht).

Die größten Möglichkeiten für eine Vermarktlichung von Bildung ergeben sich, wenn es sich bei einem Bildungsgut um ein *privates Gut* handelt. Dies ist immer dann der Fall, wenn der spätere Ertrag des Bildungserwerbs dem individuellen Bildungsnachfrager zugute kommt und dieser selbst den vollen Preis des Anbieters für die Produktion der Bildungsdienstleistung entrichtet. Dies ist bisher nur in wenigen Teilbereichen der Fall, etwa bei einigen beruflichen Weiterbildungsangeboten.

Häufig werden Bildungsentscheidungen nicht nur von dem individuellen Bildungsnachfrager getroffen, sondern zugleich von einer Organisation bzw. einer Familie. Bildungsprozesse, die Minderjährige zum Gegenstand haben, weisen z.B. die Struktur auf, dass „Stellvertreter“ für diese entscheiden. So haben Eltern ein großes Gewicht bei den Bildungsentscheidungen ihrer Kinder und finanzieren die dabei entstehenden Kosten. Da die Stellvertreter nur in einem geringen Umfang an den Gewinnen der Bildungszöglinge teilhaben, kann es – aufgrund zu geringer Anreize für die Stellvertreter – bei der Vermarktlichung von Bildung als *Stellvertreter-Gut* zu Marktversagen in Form von Unterinvestitionen in Bildung kommen (vgl. Coleman 1995: 366f.; Estevez-Abe/Iversen/Soskice 2001).

In vielen Gesellschaften werden Bildungsgüter als unteilbare *öffentliche Güter* angesehen. Unzureichende Bildung wird nicht nur als Schaden für ein ungebildetes Individuum angesehen, sondern auch – über Externalitäten – als Schaden für die Gesellschaft. Die unzureichenden Deutschkenntnisse eines Grundschulkindes z.B. behindern nicht nur

dieses Kind, sondern sie beeinträchtigen auch die Gesamtheit der Kinder in einer Klasse. Eine Vermarktlichung von öffentlichen Gütern ist nur über politische Märkte möglich, z.B. über Gutscheine oder Quasi-Märkte. Dabei ist zu beachten, dass es sich hierbei um tendenziell monopsonistische Märkte handelt, da nur ein Nachfrager (der Staat) marktprägend wirkt (vgl. zu daraus resultierenden Problemen: *Crouch 2003*).

Die bisherigen Überlegungen lassen sich in der Behauptung zusammenfassen, dass eine Internationalisierung des Bildungsmarktes im Sinne eines Anbietermodells dann am wahrscheinlichsten ist, wenn es sich um einen Bildungsbereich handelt, in dem gewinnorientierte Bildungsunternehmen dominieren und sich ihre Produkte (Bildung als privates Gut) an eigeninteressierte Bildungsnachfrager richten.

2 Empirische Daten zu Bildungsmärkten

In der bisherigen Literatur zu Bildungsmärkten gibt es ein starkes Ungleichgewicht zwischen den zahlreichen, teils heftigen Diskussionen über das Für und Wider von Bildungsmärkten und dem geringen Datenbestand in Form der Messung dieses Phänomens. An dieser Stelle seien einige Daten dargestellt (und wichtige Desiderata benannt).

2.1 Studierendenströme

Grenzüberschreitende Bewegungen von Studierenden werden von der OECD und der UNESCO registriert (Tabelle 1).

Tabelle 1: Austausch von Studierenden im tertiären Bildungssektor (2001)

Land	Ausländische Studierende (in % der Studierenden eines Landes) (1)	Aufnahme von Studierenden aus OECD-Ländern ¹ (in % der Studierenden eines Landes) (2)	Anteil in % der Studierenden des jeweiligen Landes, der in anderen OECD-Ländern studiert (3)
Australien	13,9	6,9	0,6
Frankreich	7,3	1,7	2,3
Deutschland	9,6	4,7	2,6
Irland	4,9	4,0	9,2
Italien	1,6	0,2	2,3
Japan	1,6	0,7	1,4
Korea	0,1	–	2,3
Niederlande	3,3	2,0	2,3
Neuseeland	6,2	2,7	3,5
Polen	0,4	0,1	1,1
Spanien	2,2	1,4	1,4
Schweden	7,3	4,4	4,2
Großbritannien	10,9	5,6	1,2
Vereinigte Staaten	3,5	1,7	0,2
Durchschnitt dieser Länder	5,2	2,8	2,5

Quelle: OECD (2003): 281. Eigene Berechnungen.

Die Daten zeigen eine große Streuung der Anzahl ausländischer Studierender an allen Studierenden eines Landes. Sie variiert zwischen 0,1 % in Südkorea und 13,9 % in Australien. Die Bundesrepublik nimmt mit 9,6 % ausländischen Studierenden einen oberen Platz ein. Bei der Betrachtung der Studierendenströme innerhalb der OECD-Länder neh-

¹ Bei den OECD-Ländern in den Spalten (2) und (3) dieser Tabelle handelt es sich um Australien, Österreich, Kanada, Dänemark, Finnland, Frankreich, Deutschland, Griechenland (nur bei Export), Ungarn, Island, Italien, Japan, Korea (nur bei Export), Luxemburg (nur bei Export), Mexiko (nur bei Export), Niederlande, Neuseeland, Norwegen, Polen, Portugal (nur bei Export), Slowakische Republik, Spanien, Schweden, Schweiz, Türkei (nur bei Export), Großbritannien, USA. In die Prozentsätze gehen auch die Nicht-OECD-Länder Argentinien, Chile, Indien (nur bei Export), Indonesien (nur bei Export), Malaysia, Philippinen (nur bei Export), Thailand (nur bei Export) ein. Bei Spalte (1) gehen dagegen alle Länder der Welt ein, die Spalten (1) und (2)/(3) sind deshalb nicht vergleichbar.

men Australien und Großbritannien einen Spitzenplatz bei den einströmenden Studierenden ein. Allerdings sind die Ströme hier sehr ungleichgewichtig, da umgekehrt beispielsweise nur 0,6 % der australischen Studierenden im OECD-Ausland studieren.

Betrachtet man beide Transaktionsprozesse gleichwertig, um einen Gradmesser für die Internationalisierung dieses Bereiches zu konstruieren, so können Deutschland, Irland, Neuseeland und Schweden als überdurchschnittlich internationalisiert gelten. Der Grad an Internationalisierung tertiärer Bildung kann überschlägig mittels dieser Maßzahlen auch mit dem Internationalisierungsgrad von anderen gesellschaftlichen Bereichen verglichen werden (Zürn 1998; Gerhards/Rössel 1999). Der im Bereich „*Mobilität von Studierenden*“ gemessene Anteil von 2–3 % grenzüberschreitenden Bewegungen (Austausch von Studierenden) ist deutlich geringer als der Internationalisierungsgrad von Finanzströmen (ca. 40 %), er ist höher als der Anteil internationaler Telefongespräche (ca. 1–2 %) und vergleichbar hoch wie der Anteil von Direktinvestitionen von Inländern im Ausland im Verhältnis zu allen Anlageinvestitionen (ca. 2–4 %). *Er zeigt einen geringen Grad an Denationalisierung in diesem Bereich an.*

Ein Problem der bisherigen Daten zu den Studierendenströmen ist, dass es sich bei der Kategorie „Ausländer“ nicht um einen eindeutig definierten Sachverhalt handelt. Meist beruht diese Angabe auf der Staatsangehörigkeit, die allerdings in starker Abhängigkeit von der Einbürgerungspraxis eines Landes steht. Unabhängig von Migrationsströmen werden dadurch Ausländerzahlen erhöht oder gesenkt. Lanzendorf (2003) verglich deshalb für das Jahr 1999/2000 in mehreren europäischen Ländern die ausländischen Studierendenquoten alternativ zum Kriterium „Staatsangehörigkeit“ mit entsprechenden Quoten nach dem Merkmal „dauerhafter Wohnsitz im Ausland“ und dem Merkmal „vorangegangene Bildungsteilnahme im Ausland“. In Deutschland beträgt die Anzahl der ausländischen Studierenden nach dem Kriterium Staatsangehörigkeit 10,0 %; nach dem Kriterium Wohnsitz im Ausland 5,0 % und nach dem Kriterium vorangegangene Bildungsteilnahme im Ausland 7,8 %. Mit den bisher gängigen Statistiken wird in Deutschland also der Ausländeranteil an den Studierenden überschätzt. Aber auch mit alternativen Messkriterien liegt Deutschland immer noch leicht über dem Durchschnitt der in Tabelle 1 aufgeführten Länder.

Tabelle 2: Anstieg der Zahl ausländischer Studierender im Tertiärbereich 1980–1999
(1990 = 100)

	1980		1990		1999	
	Anzahl	Index	Anzahl	Index	Anzahl	Index
Australien	8 777	30	28 993	100	99 014	342
Österreich	11 848	64	18 434	100	29 819	162
Kanada	28 443	81	35 187	100	35 543	101
Frankreich	110 763	79	139 963	100	130 952	94
Deutschland	57 423	59	97 985	100	178 195	181
Japan	15 211	39	38 794	100	56 552	146
Neuseeland	2 464	76	3 229	100	6 900	214
Großbritannien	56 003	70	80 183	100	232 518	290
USA	311 882	77	407 518	100	451 934	111
OECD-Durchschnitt	710 474	71	1 004 522	100	1 477 049	147

Quelle: OECD 2002: 130.

Einen Eindruck über die zeitliche Dynamik der Studierendenströme gibt Tabelle 2. Im Durchschnitt der OECD-Länder ist die *Anzahl der ausländischen Studierenden zwischen 1980 und 1999 pro Jahr um 5,7% gewachsen*. Besonders stark gestiegen ist die Anzahl ausländischer Studierender in Australien und Großbritannien. USA, das Land mit den meisten ausländischen Studierenden, weist unterdurchschnittliche Wachstumsraten auf; Frankreich weist sogar rückläufige Zahlen auf. Die Anzahl ausländischer Studierender in Deutschland ist in beiden Dekaden überdurchschnittlich gewachsen.

Betrachtet man in Hinblick auf die Fragestellung nach einer Internationalisierung von Bildungsmärkten die Studierendenströme einzelner Länder, so fällt insbesondere Australien ins Auge. Die weltweit größte Gruppe von Studierenden im Ausland, die in diesem Zeitraum stark gewachsen ist, stammt aus China, sowie aus anderen asiatischen Ländern. Von diesen neuen Studierendenströmen hat insbesondere Australien profitiert. Die überproportionale Zunahme von ausländischen Studierenden in Deutschland ist auch ein Resultat der Öffnung Mittel- und Osteuropas. Die größte ausländische Studierendengruppe in Deutschland stammt aus Polen (*Lanzendorf 2003*).

Insgesamt kann man also in den letzten beiden Jahrzehnten eine zunehmende Internationalisierung von Bildung im Sinne des Nachfragermodells feststellen. Inwieweit es sich hier um einen Markt handelt, ist umstritten. Während in Australien von ausländischen Studierenden höhere Gebühren als von Inländern verlangt werden und bewusst von Staat, Ländern und Universitäten ein Netz teilweise gewinnorientierter Anbieter gefördert wurde, sind entsprechende kommerzielle Motive in Deutschland nicht dominant festzustellen.² Vorschläge im Rahmen einer Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages, die auf eine Vorbildwirkung Australiens für die deutsche Hochschulpolitik abzielten, sind von der damaligen Bundesregierung abgelehnt worden (*Deutscher Bundestag 2002: 493 ff.*).

Für den Gesamtkontext der Internationalisierung von Bildungsmärkten ist wichtig, dass die grenzüberschreitende Mobilität von Studierenden, die nur sehr eingeschränkt den engen Kriterien eines Bildungsmarktes entspricht, gegenwärtig – nach Schätzungen – das größte Volumen des weltweiten Bildungsmarktes darstellt (*OECD 2002: 104*). Diese Art des Marktes wird bei den GATS-Verhandlungen Erbringungsart 2 (Nutzung im Ausland) genannt. Sie gilt im Vergleich zu anderen Erbringungsarten als weniger umstritten.

2.2 Private Bildungsanbieter in Deutschland und den USA

Dem Anbietermodell zufolge zeigt das zunehmende Auftreten von gewinnorientierten Bildungsunternehmen eine Internationalisierung des Bildungsmarktes an. Aufgrund des Fehlens entsprechender Daten über Umsatz, Mitarbeiterzahl oder ähnliche Indikatoren zur Bestimmung des Gewichts von ausländischen Bildungsunternehmen in den Ländern der Welt oder in den OECD-Ländern muss im folgenden Kapitel mit einer *anderen Methode* gearbeitet werden als im vorherigen. Es werden nur *einzelne Staaten* untersucht. Beispielhaft wird anhand der Länder Deutschland und USA eine Abschätzung des Umfangs von gewinnorientierten Bildungsunternehmen in diesen Ländern – unabhängig von der Nationalität dieser Unternehmen – vorgenommen, wobei besonders der Hochschulsektor berücksichtigt wird. Ausschlaggebend hierfür ist die Überlegung, dass in einzelnen Nationalstaaten im traditionell staatlich dominierten Bildungsbereich die Identifizierung von Bildungssegmenten, in denen Bildungsmärkte entstehen und eine besondere Dynamik des Auftretens von Bildungsunternehmen festzustellen ist, ein wichtiges Indiz dafür

² Hier wird davon ausgegangen, dass bloße volkswirtschaftliche Modellrechnungen, die beispielsweise einen langfristigen wirtschaftlichen Nutzen von ausländischen Studierenden für ein Gastland belegen und handlungsmotivierend wirken, bei einem Fehlen einer individualisierenden Kapitalrechnung nicht als primär kommerzielles Motiv angesehen werden können.

liefern kann, in welchen Bereichen auch eine Internationalisierung des Bildungsmarktes stattfinden könnte. Dieser Operationalisierung liegt die Idee zugrunde, dass das Mengenwachstum internationaler Bildungsmärkte bisher eher durch einen geringen Kommodifizierungsgrad weiter Teile des Bildungsbereiches beschränkt ist als durch Handelshemmnisse zwischen den Nationalstaaten. Wenn in den USA und der Bundesrepublik Bereiche eines umfangreichen Bildungsmarktes festzustellen sind, so ist in diesen Bereichen auch mit einer zunehmenden Internationalisierung des Bildungsmarktes zu rechnen. Insbesondere die USA haben dabei eine „Zeigerfunktion“, da hier eine der umfangreichsten und wachstumsstärksten gewinnorientierten Bildungsunternehmenschaft innerhalb der OECD-Länder vermutet wird.³ Die hier verwendeten Daten der amtlichen Statistik und aus anderen Quellen sind lückenhaft und nicht im strikten Sinn vergleichbar.

2.2.1 Bildungsmarkt in Deutschland

In Deutschland sind im Jahr 2000 2,012 Millionen Personen im Bereich Erziehung und Unterricht öffentlich oder privat beschäftigt gewesen (*Statistisches Bundesamt 2002: 109*). Die Ausgaben für private Vorschulen, Schulen und Hochschulen betragen 10,9 Mrd. Euro, dies entspricht 0,5% des Bruttoinlandsprodukts. Diese Zahl ist im Vergleich zu 1995 konstant geblieben. Das größte Ausgabenvolumen privater Anbieter befand sich im Jahr 2000 im vorschulischen Bereich (7 Mrd. Euro), das kleinste im Hochschulbereich (0,2 Mrd. Euro) (Tabelle 3).

³ Vgl. Überblicksliteratur zum Feld: über private Hochschulen in den USA Levin (2001), zur Entwicklung im schulischen Bereich Belfield (2002) und zur Struktur des nicht gewinnorientierten privaten Sektors Salamon (1999).

Tabelle 3: Ausgaben für den Bildungsprozess von öffentlichen und privaten Anbietern in Deutschland (Jahr 2000)

	Ausgaben in Mrd. Euro	Anteil am Bruttoinlandsprodukt in %
Private Vorschulen, Schulen, Hochschulen insgesamt	10,9	0,5
– vorschulische Erziehung	7,0	0,3
– allgemein bildende Schulen	2,7	0,1
– berufliche Schulen	1,0	0,1
– Hochschulen	0,2	0,0
Öffentliche Vorschulen, Schulen, Hochschulen insgesamt	66,8	3,3
– vorschulische Erziehung	4,4	0,2
– allgemein bildende Schulen	42,8	2,1
– berufliche Schulen	8,0	0,4
– Hochschulen	11,6	0,6

Quelle: Statistisches Bundesamt 2002: 394

Konzentriert man sich auf den Hochschulbereich, so erscheint der Anteil privater Einrichtungen besonders gering: bezogen auf die Ausgaben aller Hochschulen des Landes machten ihre Ausgaben im Jahr 2000 nur 1,0% aus, bezogen auf die Personalausgaben 1,1% (*Statistisches Bundesamt 2000: 20*). 39 von 67 privaten Hochschulen hatten dabei Mitte der 1990er Jahre einen kirchlichen Träger, auch viele wirtschaftsnahe private Hochschulen waren als nicht gewinnorientierte Stiftung verfasst (*Konegen-Grenier 1996*).

Der gesamte Bildungsbereich zeichnet sich weltweit nach wie vor durch ein starkes Übergewicht öffentlicher Einrichtungen aus. 78% der in Bildungseinrichtungen der Bundesrepublik ausgegebenen Mittel stammen aus öffentlichen Quellen, dies sind sogar 10% weniger als im Durchschnitt der OECD-Länder im Jahr 1999 (*OECD 2002: 212*). Südkorea stellt mit einem privaten Hochschulanteil von 70% und einer Refinanzierung der privaten Hochschulets zu 95% über private Studiengebühren die einzige Ausnahme unter den OECD-Ländern dar, da hier private Hochschulen annähernd selbsttragend sind und Hochschulbildung überwiegend ein privates Gut darstellt (*ebd.: 207*).

Dass auch in Deutschland mit innovativen Geschäftsideen Bildungsunternehmen erfolgreich sind, zeigt das Beispiel AKAD. 1959 gegründet, betreibt sie inzwischen drei Fachhochschulen mit über 7.000 Studierenden und konnte 1980 die erste Fernfachhochschule entwickeln (Schönherr 1996). Berufstätige, die einen Abschluss nachholen wollen, stellen wichtige Nachfrager nach dieser Einrichtung dar.

Bei anderen Teilbereichen privater Bildungsmärkte ist man in der Bundesrepublik bisher auf Schätzungen angewiesen. In der amtlichen Statistik der Wirtschaftszweige von Kapitalgesellschaften (*Statistisches Bundesamt 1991: 80*) fällt Bildung unter den Restbereich des Restbereichs der Dienstleistungen: „Rest 7“ zusammen mit u. a. den Bereichen Wäscherei und Abfallbeseitigung. Bei der „Erste[n] Unternehmenserhebung im Dienstleistungsbereich“ (Petrauschke 2002) des Statistischen Bundesamtes findet sich Bildung im Restbereich 74.8 „Erbringung von sonstigen Dienstleistungen überwiegend für Unternehmen“. Da unmittelbar dem Schul- und Bildungszweck dienende Leistungen privater Schulen und anderer allgemeinbildender oder berufsbildender Einrichtungen umsatzsteuerfrei sind, kann dieser Bereich auch kaum über Steuerstatistiken statistisch erfasst werden.⁴ Die amtliche Statistik ist also äußerst lückenhaft bei der Erfassung des Bildungsmarktes. Für größere Marktvolumina gibt es nur Schätzungen aufgrund punktueller Erhebungen. Das Marktvolumen privater Nachhilfe beispielsweise wurde Anfang der 1990er Jahre auf 1,2 Mrd. DM geschätzt, das Volumen von Weiterbildungen auf 80 Mrd. (Schlaffke/Weiß 1996). Auch die Daten von Beratungsunternehmen zum deutschen Weiterbildungsmarkt beruhen auf unzuverlässigen Schätzungen (Andersen 2001).

2.2.2 Bildungsmarkt in den USA

In den USA wurde die Erhebungsmethodik der amtlichen Statistik grundlegend verändert, um bestehende Lücken in Hinblick auf expandierende Dienstleistungsbereiche zu schließen. Im Rahmen des neu gestalteten „Economic Census“ 1997 wurde auch der Bereich „Educational Services“ gesondert ausgewiesen. Er umfasst Unternehmen, die in spezialisierten Institutionen „instruction and training“ anbieten, unabhängig davon, ob diese gewinnorientiert sind oder nicht (*U.S. Census Bureau 2001: app. B B-1*). Tabelle 4 fasst die wichtigsten Ergebnisse dieser Erhebung zusammen. Zu beachten ist hierbei allerdings, dass „elementary and secondary schools and colleges and universities, although part of

⁴ Von den 28.336 Personen, die im Jahr 2001 umsatzsteuerpflichtig im Bereich Erziehung und Unterricht beschäftigt waren, arbeiteten 13.484 in Kraftfahrerschulen (was als Teilbereich von Erwachsenenbildung und sonstiger Unterricht gilt).

this sector, are not in scope of the 1997 Economic Census" (*U.S. Census Bureau 2000: 1*). Die Statistiken beschränken sich also überwiegend auf den Bereich der Weiterbildung und der beruflichen Fortbildung.

Tabelle 4: Bildungsdienstleistungsunternehmen in den USA 1997 nach Besteuerung und Bereich

	Anzahl der Unternehmen	Einnahmen (in 1000 Dollar)	Beschäftigte	Einnahmenanteil der acht größten Unternehmen im jeweiligen Bereich (in %)
Einkommensbesteuerte Firmen: gesamter Bereich Bildungsdienstleistungen	33 783	14 933 318	248 685	8,4
– Wirtschaftsschulen und Computer- und Management-Ausbildung	6 056	4 902 474	53 861	12,2
– Handelsschulen und technische Schulen	5 465	3 465 093	54 310	23
– Sonstige Schulen und Ausbildung	19 294	5 197 024	123 860	10,4
– Bildung unterstützende Dienstleister	2 968	1 368 727	16 654	17,2
Von Einkommenssteuer befreite Firmen: Gesamter Bereich Bildungsdienstleistungen	7 153	5 505 710	72 388	26,5
– Wirtschaftsschulen und Computer- und Management-Ausbildung	519	650 920	4 783	49,6
– Handelsschulen und technische Schulen	1 381	963 547	13 167	34,5
– Sonstige Schulen und Ausbildung	4 470	1 929 655	41 491	13,3
– Bildung unterstützende Dienstleister	783	1 961 588	12 947	60,6

Quelle: U.S. Census Bureau 2001 : 19–24

Die Unterscheidung von Bildungsunternehmen nach der Besteuerungsart zeigt an, ob die jeweiligen Unternehmen gewinnorientiert sind oder nicht, da gemeinnützige Organisationen im Bildungsbereich in den USA Steuervergünstigungen erhalten. Man sieht in Tabelle 4, dass insgesamt im vom Economic Census erfassten Bildungsbereich 321.053 Personen beschäftigt sind und 20,4 Mrd. Dollar umgesetzt werden. Nicht profitorientierte Unternehmen umfassen 22,5% der Beschäftigten und 26,9% des Umsatzes in diesem Bereich. Innerhalb der Bildungsdienstleistungen sind die größten Bereiche nach Beschäftigtenzahl „Sonstige“ (u. a. Kunstschulen, Sportausbildung, Nachhilfe) und „Handels- und technische Schulen“. Nach dem Umsatz die umfangreichsten Bereiche sind „Sonstige“ und „Wirtschaftsschulen/ Computer- und Management-Ausbildung“. Ein Indikator für den Konzentrationsgrad des Bereichs, der prozentuale Anteil der acht größten Unternehmen am Umsatz des Sektors, zeigt für den gewinnorientierten Bereich 8,4% an und für den nicht profitorientierten Teil einen Wert von 26,5% an. Insgesamt zeichnet sich das Feld also durch viele kleine und mittelgroße Firmen aus und nicht durch wenige Großunternehmen.

Um Daten über den Umfang des gesamten Bildungsmarktes in den USA zu erhalten, sind für den Bereich von Vorschulen, Schulen und Hochschulen andere Quellen als der Census hinzuzuziehen. In Deutschland konnte man sehen, dass der Anteil privater Elemente im Bildungssystem mit höheren Bildungsstufen abnimmt (Tabelle 3). Tabelle 5 zeigt die Situation in den USA.

Tabelle 5: Ausgaben für den Bildungsprozess von öffentlichen und privaten Anbietern in den USA (1999/2000)

	Ausgaben in Mrd. Dollar	Anteil am Bruttoinlandsprodukt in %
Private Elementar- und Sekundarschulen	29,7	0,3
Private Colleges und Universitäten	99,3	1,1
Öffentliche Elementar- und Sekundarschulen	381,7	4,1
Öffentliche Colleges und Universitäten	167,7	1,8

Quelle: National Center for Education Statistics (NCES) 2003, Tabelle 29, 30. Eigene Berechnungen.

Man sieht in Tabelle 5, dass der Anteil privater Einrichtungen im Hochschulbereich in den USA sehr viel höher liegt als im Primär- und Sekundarschulbereich. Die Ausgaben privater Hochschulen erreichen 59,2% der öffentlichen Ausgaben in diesem Bereich, während sie im schulischen Bereich nur 7,8% erreichen. Die beiden Bereiche unterschei-

den sich aber nicht nur im Volumen, sondern auch in der Struktur. Im vorschulischen und schulischen Bereich fällt der hohe Anteil religiöser Organisationen bei den Betreibern privater Einrichtungen auf. 84,3% des Privatschülervolumens dieses Bereiches fallen in diese Kategorie, wobei katholische Einrichtungen die große Mehrheit stellen (*NCES 2003: Tabelle 59*). In den letzten Jahrzehnten ist der Anteil der Privatschulen nur leicht gewachsen. So ist zwischen 1970 und 2000 der Anteil der an Privatschulen unterrichtenden Lehrer an allen Lehrern von 14,2% auf 16,1% gestiegen (*ebd.: Tabelle 4*). Der vorschulische Bereich ist ähnlich wie in Deutschland stärker durch private Betreiber geprägt als der schulische. Der Anteil der Zahl der von privaten vorschulischen Institutionen betreuten Kinder ist in den USA von 29% im Jahr 1965 auf 35,7% im Jahr 2000 gestiegen (*ebd.: Tabelle 43*).

Tabelle 6 zeigt die Struktur des postsekundären Bildungswesens in den USA nach dem Kommodifizierungsgrad. Auffällig ist das Gewicht der gewinnorientierten Unternehmen in der nicht universitären Berufsbildung. Gewinnorientierte Unternehmen betreuen 57% der Studierenden dieses Bereichs. In Colleges und Universitäten, die anerkannte Abschlüsse verleihen, ist der Anteil von gewinnorientierten Unternehmen mit 2,9% deutlich geringer. Private Hochschulen werden in ihrer überwiegenden Mehrheit von nicht gewinnorientierten Organisationen betrieben. Bezogen auf die Betreuungsqualität unterscheiden sich diese zwei Formen privater Hochschulen deutlich: Während bei nicht gewinnorientierten privaten Hochschulen im Durchschnitt auf einen Beschäftigten 3,8 Studierende kommen, sind es bei den gewinnorientierten fast doppelt so viele. Derartige Unterschiede in der Betreuungsrelation lassen die Interpretation zu, dass nicht gewinnorientierte private Hochschulen eher überdurchschnittliche Qualitätsangebote erstellen, während sich gewinnorientierte Hochschulen eher auf unterdurchschnittliche, billige Massenmärkte konzentrieren.

Tabelle 6: *Eingeschriebene Studierende und Studenten-Beschäftigten-Relationen im postsekundären Bildungswesen in den USA, nach Kommodifizierungsgrad (2000; 1997)*

	Hochschulen mit anerkannten Abschlüssen				Postsekundäre Bildungseinrichtungen, die nicht anerkannte Abschlüsse verleihen					
	öffentlich		privat		öffentlich		privat			
	N	% von N	zusammen (% von N)	nicht gewinnorientiert (% von N)	gewinnorientiert (% von N)	N	% von N	zusammen (% von N)	nicht gewinnorientiert (% von N)	gewinnorientiert (% von N)
Anzahl der eingeschriebenen Studierenden 2000	15.312.289	76,8	23,2	20,3	2,9	389.120	35,6	64,4	7,2	57,2
Studenten-Beschäftigten-Relation 1997		5,8	4,0	3,8	7,4		7,0	7,1	6,4	7,3

Quelle: National Center for Education Statistics (NCES) 2003: 208. Eigene Berechnungen.

Gewinnorientierte private Hochschulen nehmen gegenwärtig in den USA mit weniger als 3% der Studierenden noch eine eher unbedeutende Stellung ein. Für eine Beurteilung des Sachverhalts ist allerdings auch die Dynamik im Zeitverlauf von Interesse. 1976 waren noch nur 0,4% der Studierenden an Hochschulen mit anerkanntem Abschluss an einer gewinnorientierten privaten Hochschule eingeschrieben und 21,0% der Studierenden waren an nicht gewinnorientierten privaten Hochschulen eingeschrieben (vgl. *ebd.*: 210). In den letzten Jahrzehnten hat also ein enormes Wachstum bei den gewinnorientierten Hochschulen stattgefunden, während der „Marktanteil“ der nicht gewinnorientierten privaten Hochschulen rückläufig ist.

Spezifische Unterschiede der Funktionsweise von Stiftungshochschulen, öffentlichen und gewinnorientierten Hochschulen kann man auch in der Art der Finanzströme der jeweiligen Institutionen erkennen (Tabelle 7).

Tabelle 7: Einnahmen und Ausgaben von Hochschulen mit anerkanntem Abschluss in den USA nach Kommodifizierungsgrad (1999/2000)

	Öffentliche Hochschulen	Private, nicht gewinnorientierte Hochschulen	Private, gewinnorientierte Hochschulen
Einnahmen, bezogen auf einen Vollzeitstudierenden der Hochschule	19 600 \$	47 861 \$	11 340 \$
davon in % aus:			
– Studiengebühren	18,5	24,4	83,8
– staatliche Unterstützung	50,4	11,4	6,1
– Investitionsrückflüsse und Stiftungserträge	0,7	31,1	0,4
– Kliniken	8,9	6,7	–
– Sonstiges	21,5	26,4	9,7
Ausgaben, bezogen auf einen Vollzeitstudierenden der Hochschule	–	32 124 \$	9 818 \$
davon in % für:			
– Lehre	31,2	31,9	30,5
– Forschung und öffentliche Dienstleistungen	15,4	12,1	0,6
– Kliniken	9,2	9,7	–
– Sonstiges	44,2	46,3	68,9

Quelle: NCES 2003: Tab. 334–336, Tab. 345–347. Eigene Berechnungen.

Man erkennt in Tabelle 7, dass gewinnorientierte private Hochschulen mit sehr viel geringeren finanziellen Einnahmen pro Studierenden agieren, während nicht gewinnorientierte private Hochschulen die reichsten Institutionen sind. Private Stiftungshochschulen nehmen mehr als viermal so viel Geld pro Studierenden ein als ihre kommerziellen „armen Verwandten“. An der Einnahmestruktur erkennt man, dass hierfür Unterschiede in der Art der Finanzquellen entscheidend sind: gewinnorientierte Hochschulen leben zu 84% von Studiengebühren, während nicht gewinnorientierte Hochschulen 31% ihrer Einkünfte aus Erträgen ihres Stiftungskapitals beziehen. Derartige Einkünfte stehen gewinnorientierten Hochschulen kaum zur Verfügung. Die Finanzlage dürfte auch erklären, warum gewinnorientierte Hochschulen äußerst selten Kliniken betreiben und in der Regel keine Medizinstudiengänge anbieten. Bei der Ausgabenstruktur sieht man, dass sich öffentliche Hochschulen in der Art der Ausgaben kaum von nicht gewinnorientierten privaten Hochschulen unterscheiden. Gewinnorientierte private Hochschulen geben im Unterschied zu anders verfassten Hochschulen fast kein Geld für Forschung aus. Hochschulen dieser Art müssen fertiges Wissen importieren, sie beteiligen sich nicht an der Produktion von neuem Wissen.

In der Regel sind private Hochschulen sehr viel kleiner als öffentliche Hochschulen in Bezug auf die Studierendenzahlen. Der Anteil der privaten Hochschulen an allen Hochschulorganisationen ist deshalb sehr viel höher als ihr Anteil an Studierenden: Obwohl nur 2,9% aller Studierenden an gewinnorientierten Hochschulen mit anerkannten Abschlüssen eingeschrieben sind (Tabelle 6), werden im Jahr 2000/2001 29,6% der zweijährigen Colleges von gewinnorientierten Hochschulen betrieben und 11,3% der vierjährigen Colleges (NCES 2003: Tabelle 5, eigene Berechnungen). Auch private Stiftungshochschulen sind kleiner als staatliche Hochschulen: 8,2% aller zweijährigen Colleges und 63,3% aller vierjährigen Colleges in den USA weisen die Form einer nicht gewinnorientierten privaten Hochschule auf. Sie betreuen aber nur 20,3% aller Studierenden. Die vergleichsweise kleineren Organisationseinheiten bei privaten Anbietern deuten darauf hin, dass bisher auf dem hochschulischen Bildungsmarkt kostengünstige Massenproduktionsverfahren mit Skalenerträgen nur schwer zu realisieren sind.

Die Ergebnisse der Datenrecherchen zu privaten Bildungsanbietern in Deutschland und den USA lassen sich folgendermaßen *zusammenfassen*: In *Deutschland* gibt es erhebliche Lücken bei der Erfassung des privaten Bildungsmarktes mit den Mitteln der amtlichen Statistik. Bei den datenmäßig am besten registrierten Bereichen der – laut GATS-Terminologie – primären, sekundären und tertiären Bildungsdienstleistungen sind überwiegend nicht gewinnorientierte private Bildungsanbieter zu finden. Die Reichweite privater Anbieter nimmt mit dem Bildungsniveau ab: Sie ist am höchsten im vorschulischen

Bereich und am niedrigsten im Hochschulbereich. Private Hochschulen haben ein Umsatzvolumen von gerade 1% der staatlichen Hochschulen in Deutschland.

Die USA können im Vergleich dazu als ein Land mit „Zeigerfunktion“ für die Entwicklungspotentiale von Bildungsmärkten gelten, da der Binnenmarkt größer ist und das gesellschaftliche und institutionelle Umfeld günstig ist für private Unternehmen im Allgemeinen und gewinnorientierte Organisationen im Besonderen. Selbst in dieser Umgebung gibt es eine eindeutige Dominanz des öffentlichen Sektors im Bildungsbereich. Private Anbieter bei primären, sekundären und tertiären Bildungsdienstleistungen sind überwiegend nicht gewinnorientiert. Die Unterscheidung von privaten Anbietern nach dem Kommodifizierungsgrad hat sich bei der Analyse des amerikanischen Bildungsmarktes bewährt, da die Unterschiede zwischen öffentlichen und nicht gewinnorientierten privaten Hochschulen geringer sind als die Unterschiede zwischen gewinnorientierten Hochschulen und Stiftungshochschulen (z. B. bei den Betreuungsrelationen, dem Forschungsanteil und dem Einnahmenanteil durch Gebühren). Gewinnorientierte private Bildungsanbieter sind am zahlreichsten im Bereich der postsekundären Bildung mit nicht anerkannten Abschlüssen vertreten. Im Bereich von Hochschulen mit anerkannten Abschlüssen bedienen gewinnorientierte Unternehmen – im Unterschied zu den nicht gewinnorientierten privaten Hochschulen – eher einen unterdurchschnittlichen, billigen Massenmarkt, nicht Eliten.

Das Verteilungsmuster des Auftretens von kommerziellen Bildungsanbietern in den USA entspricht weitgehend der Annahme, dass gewinnorientierte Unternehmen eher bei denjenigen Bildungsdienstleistungen anzutreffen sind, bei denen Bildung als privates Gut teilbar ist.

Im Hochschulbereich ist der Umfang von gewinnorientierten Unternehmen – trotz deutlicher Wachstumsraten seit den 1970er Jahren – mit 2,9% aller Studierenden nach wie vor gering. Außerhalb der primären, sekundären und tertiären Dienstleistungsbereiche arbeiten in den USA nach den Ergebnissen des neu konzipierten Economic Survey von 1997 321.000 Personen und setzen 20 Mrd. Dollar um. Die Größe dieses Bereichs zeigt an, dass es nützlich wäre, wenn vergleichbare Daten in Deutschland erhoben würden, zumal es in den beiden Bereichen „Erwachsenenbildung“ und „andere Dienstleistungen“ innerhalb der GATS-Verhandlungen wahrscheinlich zu Bildungsmarktöffnungen im Rahmen der EU kommen wird.

2.2.3 Bildungsmarktdaten von Investmentfirmen

In den 1990er Jahren ist in den Vereinigten Staaten mit Analystenfir­men, die sich auf den Bildungsmarkt und die neue „Bildungsindustrie“ (education industry) spezialisieren, eine neue Quelle für Daten entstanden. Der größte derartige Anbieter, Eduventures, bezeichnet sich selbst als „leading, independent research firm dedicated exclusively to the coverage and service of learning markets“ (*Eduventures 2002: 50*). Dieser Anbieter hat sich in den letzten Jahren – auch während der Internet-Euphorie – einen seriösen Ruf für gründliche Analysen erworben. Tabelle 8 zeigt die Hauptergebnisse seiner Markt­untersuchungen, die mittels Expertengeprächen und Analyse öffentlich zugänglicher Quellen gewonnen wurden.

Tabelle 8: Umsatz des gewinnorientierten Bildungsmarktes in den USA nach Marktsegmenten, 1999–2001, in Mrd. US-Dollar

	1999	2000	2001
Segment Vorschule bis Ende High School			
– Kinderbetreuung	20,9	22,6	23,7
– Erziehung	5,5	6,1	6,7
– Verlegen	6,0	6,5	7,0
– Testdienstleistungen	3,6	3,9	4,3
– Technologie	7,8	8,0	7,1
– Beschaffung	7,2	7,6	7,9
– Professionelle Entwicklung	1,2	1,4	1,5
Gesamt dieses Segments	52,2	56,1	58,2
Wachstum d. Segments	8,9 %	7,4 %	3,8 %
Segment Postsekundärer Sektor			
– Erziehung	3,8	4,4	5,3
– Verlegen	3,4	3,6	3,8
– Technologie	3,9	4,3	4,7
– Beschaffung	2,4	2,5	2,6
– Sprachausbildung	1,0	1,1	1,0
Gesamt dieses Segments	14,5	15,9	17,4
Wachstum d. Segments	10,5 %	9,3 %	11,4 %

	1999	2000	2001
Segment Weiterbildung			
– Anleitergeführte Ausbildung	16,9	17,3	16,3
– E-Learning Inhalt	0,7	0,9	1,0
– Verlegen	4,7	5,1	4,7
– Synchrones E-Learning	0,0	0,1	0,2
– E-Learning Plattformen	0,2	0,3	0,4
– Testen und Beurteilen	4,4	4,8	4,7
Gesamt dieses Segments	26,9	28,5	27,3
Wachstum d. Segments	7,0 %	6,2 %	– 4,1 %
Gesamt Bildungsindustrie	93,6	100,5	102,9
Wachstum Bildungsind.	nicht bekannt	7,3 %	2,6 %

Quelle: Eduventures 2002: 8.

Eduventures schätzt den Gesamtumsatz des gewinnorientierten amerikanischen Bildungsmarktes auf 103 Mrd. Dollar, das Wachstum hat sich dabei im Jahr 2001 auf 2,6% reduziert. Eduventures verwendet eine Klassifikation der Segmentierung des Bildungsmarktes, die sich von der GATS-Einteilung unterscheidet. Die Bereiche primäre und sekundäre Bildungsdienstleistungen werden hier zusammengefasst zum Segment „Vorschule bis Ende High School“ (Pre-K-12 Sector), der Bereich tertiäre Bildungsdienstleistungen ist hier großzügig geschnitten, da er den gesamten Bereich postsekundärer Bildung umfasst, und der Weiterbildungsbereich ist ähnlich gefasst wie bei GATS. Vom Umfang her ist der postsekundäre Bildungsbereich, der auch alle tertiären Bildungsbereiche umfasst, das kleinste Marktsegment des kommerziellen Bildungsmarktes in den USA. Sowohl die kommerziellen Bildungsbereiche, die sich an jüngere Personen richten, als auch der Weiterbildungsbereich sind größer. Interessant ist, dass Eduventures hier zusätzlich zu den drei großen Bereichen eine differenzierte interne Segmentierung dieser Großbereiche vornimmt. Man erkennt hier sehr gut, dass kommerzielle Kinderbetreuungseinrichtungen den weitaus größten Bereich des kommerziellen Bildungsmarktes ausmachen. Sie umfassen 2001 mit 23,7 Mrd. Dollar allein ein Volumen von 23% des gesamten Bildungsmarktes. Der Markt für Kinderbetreuungseinrichtungen ist größer als der gesamte Bereich kommerzieller postsekundärer Bildung (16,5 Mrd. Dollar), der im Folgenden etwas näher betrachtet werden soll.

Kommerzielle postsekundäre Bildung: Der vom Umfang bedeutendste Bereich innerhalb dieses Segmentes ist mit 5,3 Mrd. Dollar der Bereich „Erziehung“, womit Colleges und Universitäten gemeint sind. Mit 20% weist er ein starkes Wachstum auf. Es gibt hier einen relativ hohen Konzentrationsgrad: Die acht größten Anbieter halten zusammen 62% der Marktanteile.

Der größte Anbieter ist die Apollo Group, die allein 15% Marktanteil hat. Sie betreibt u.a. die „University of Phoenix“. „Over the years, University of Phoenix has grown to become the largest private university in the nation for working adults“ (*University of Phoenix 2004*), heißt es im Logo auf der Homepage dieser Institution, die sich mit großem Erfolg auf (auch virtuelle) Fernstudiengänge spezialisiert hat (vgl. *Levin 2002*). Dieser Bereich ist kaum internationalisiert, die University of Phoenix unterhält lediglich einen Ableger in einem weiteren Land.

Obwohl der reine Online-Bildungsbereich bei der postsekundären Bildung hohe Wachstumsraten aufweist (122 % 1999; 97 % 2000; 90 % 2001), umfasst er mit 438 Mio. Dollar Umsatz 2001 nur weniger als 10% des Gesamtumsatzes dieses Bereichs.

Der zweite Bereich der Liste, „Verlegen“, ist bereits heute hochgradig internationalisiert und weist einen hohen Konzentrationsgrad auf. 70% des Umsatzes von 3,8 Mrd. Dollar teilen sich drei Verlage: Pearson Education, Thomson Learning und McGraw-Hill. Nur einer dieser Verlage ist amerikanisch.

Der Bereich „Technologie“ bezieht sich auf die Ausstatter mit u.a. IT-Hardware und Software. Das gesamte Marktvolumen beträgt 4,7 Mrd. Dollar. Besondere Aufmerksamkeit genossen hier Ausstatter von Kostenverwaltungsprogrammen wie PeopleSoft oder Oracle, also Konkurrenten der deutschen SAP (Volumen dieses Bereiches 764 Mio. Dollar 2001), sowie Anbieter von E-Learning-Systemen (Volumen 2001 von 308 Mio. Dollar). Ein Beispiel eines derartigen Anbieters ist SCT (System & Computer Technology Corporation). „SCT is the leading global provider of technology solutions for colleges and universities of all sizes and complexity“ (*SCT 2004*). So beschreibt sich diese Firma selbst auf ihrer Homepage. Sie bietet Software und Service für Lehren, Lernen, Forschen und Verwalten von Hochschulen an, sowie E-Learning-Infrastruktur. Bei einem Umsatz von 237 Mio. Dollar in 2002 fuhr sie einen Verlust von 9 Mio. Dollar ein (nach einem Gewinn von 14,8 Mio. Dollar im Jahr davor). Internationale Dependancen der Firma gibt es in Kanada und Großbritannien.

Der Bereich „Sprachausbildung“ bezeichnet englische Sprachschulen wie Berlitz, die in den USA 1 Mrd. Dollar umsetzen.

Zusammenfassend kann man die Analytendaten als durchaus ertragreiche Quelle für differenzierte Materialien des Bildungsmarktes ansehen. Im Vordergrund des Interesses von Kapitalanlegern im Gefolge des Internet-Hype standen kapitalintensive Betreiber des Bildungsmarktes insbesondere im Hochschul- und Weiterbildungsbereich, z. B. in Form von E-Learning. Die Daten des Jahres 2001 zeigen allerdings, dass die größten Marktsegmente des Bildungsmarktes eher als personalintensiv charakterisiert werden können. Der größte Bereich des kommerziellen Bildungsmarktes betrifft „Kinderbetreuung“, auch innerhalb des Weiterbildungsbereiches dominieren eindeutig arbeitsintensive Dienstleistungen in Form von „persönlich angeleiteter Ausbildung“. Die – auch an den Aktienmärkten – positiv überraschendste Erfolgsgeschichte innerhalb des Hochschulbereichs betrifft die Apollo Group und ihre „University of Phoenix“. Bei ihrem Produkt, Fernstudiengänge für Berufstätige, handelt es sich um eine Dienstleistung, die von traditionellen Universitäten eher vernachlässigt worden ist. Der in Deutschland festzustellende Erfolg von AKAD zeigt – trotz deutlicher Unterschiede in der Größenordnung, dass auch in Deutschland für diesen Bereich Potentiale jenseits der staatlichen Universitäten vorhanden sind.

3 Zusammenfassung und Ausblick

Abschließend sollen die Ergebnisse der verschiedenen Daten zu Internationalisierungsprozessen des Bildungsmarktes zusammen getragen werden.

- 1) Einige Anbietermärkte des Bildungsbereichs sind bereits heute stark internationalisiert und weisen einen hohen Konzentrationsgrad auf. Dies sind beispielsweise Unterrichtsmaterial produzierende Verlage, IT-Unternehmen oder Softwareunternehmen, die auch andere Märkte bedienen.
- 2) Größter grenzüberschreitender Nachfragermarkt im Bildungsbereich sind zeitlich befristete Studienaufenthalte in anderen Ländern. Mit einem Anteil von 2–3% aller Studierenden in OECD-Ländern dokumentieren ausländische Studierende in den jeweiligen Ländern bzw. inländische Studierende im Ausland noch einen geringen Internationalisierungsgrad, der allerdings zunimmt. Ob es sich hierbei um einen Markt handelt, ist strittig, da bei Anbietern und Nachfragern nur in wenigen Ländern rein kommerzielle Motive dominieren. Erst in den letzten Jahrzehnten entwickelten sich u.a. in Australien profitorientierte Modelle der Bewirtschaftung von Studierendenmobilität.

- 3) Weite Teile des Bildungsbereichs sind in OECD-Ländern öffentlich organisiert. Dies gilt auch für die USA, einem traditionell privatwirtschaftlichem Gewinnstreben aufgeschlossenem Land.
- a) Eine direkte Verdrängungskonkurrenz zwischen kommerziellen Bildungsanbietern und öffentlichen Bildungsbetreibern ist selten zu konstatieren. Die überwiegende Mehrzahl privater Bildungsanbieter, insbesondere in primären, sekundären und tertiären Bildungsdienstleistungsbereichen, ist sowohl in Deutschland als auch in den USA nicht gewinnorientiert. Diese häufig als Stiftung verfassten Organisationen folgen kaum einer Marktlogik. In den USA gleichen nicht gewinnorientierte Hochschulen in einer Reihe von Punkten stärker öffentlichen Hochschulen als gewinnorientierten Hochschulen (z.B. in der Einnahme- und Ausgabenstruktur). Eine Unterscheidung privater Bildungsanbieter nach dem Kommodifizierungsgrad erscheint deshalb bei Untersuchungen des Bildungsmarktes unbedingt erforderlich.
- b) Gewinnorientierte Bildungsunternehmen finden sich eher in den vernachlässigten Bereichen des bisher überwiegend öffentlichen Bildungsangebots („Nischen“), wie z. B. Kinderbetreuungsangebote für Vorschulkinder oder Fernlernangebote für Berufstätige (z. B. University of Phoenix, AKAD). In diesen Bereichen stellen Märkte eine attraktive Alternative zum öffentlichen Bildungsangebot dar. Dies gilt mit einiger Wahrscheinlichkeit auch für den Bereich beruflicher Weiterbildung (vgl. *Teichler 1997*), der ebenfalls ein günstiges Umfeld für gewinnorientierte Bildungsunternehmen darstellt.

Insgesamt betrachtet, ist bisher mit einem schnellen Wachstum eines internationalen Bildungsmarktes im Hochschulsektor nicht zu rechnen. Private, überwiegend nicht gewinnorientierte Hochschulen haben in der Bundesrepublik nur einen Marktanteil von 1%. Auch in den USA beträgt der Marktanteil von gewinnorientierten Hochschulen nur 2,9%. Eine Internationalisierungswelle ist bislang in Deutschland und den USA nicht zu konstatieren. Beispielsweise betrifft bisher die Internationalisierung des größten Anbieters, die Apollo Group, – wie es auf der Homepage der Gruppe heißt – nur 25 Staaten (gemeint sind Bundesstaaten der USA), Puerto Rico (noch mal USA) und British Columbia (das ist nun ein anderes Land: Kanada).

Es bleibt abzuwarten, inwieweit der Abschluss eines GATS-Vertrages die Internationalisierung des Bildungsmarkts voranbringt. Generell sollten die spektakulären Fehlprognosen der Internet-Euphorie in der letzten Dekade zu gemäßigteren, mehr datengestützten

Prognosen Anlass geben. Wenn man die Entwicklungsgeschwindigkeit des gewinnorientierten amerikanischen Bildungsbereichs als obere Entwicklungsschätzung unterstellt, so kommt man zu der Erwartung, dass erst in 30 Jahren mit einem bedeutenden internationalen kommerziellen Bildungsmarkt zu rechnen ist. Exorbitante Entwicklungssprünge innerhalb von fünf oder weniger Jahren, wie sie während der Internet-Euphorie prognostiziert worden sind, haben sich nicht als realistisch erwiesen.

Für die Zukunft stellt dabei auch die unabhängige Analyse des Felds ein wichtiges Orientierungsinstrument dar: Um die Beobachtung des Felds „Bildungsmarkt“ nicht Analysefirmen und ihren Privatinteressen überlassen zu müssen, wäre es wünschenswert, wenn die amtliche Statistik in Deutschland größere Anstrengungen zur differenzierten Erhebung privater Dienstleistungsfirmen unternehmen würde.

Literatur

Andersen, Arthur (2001): Studie zum europäischen und internationalen Weiterbildungsmarkt: Studienergebnisse und Handlungsempfehlungen zur „Internationalisierung der beruflichen Weiterbildung“ für deutsche Akteure. Zwei Teile. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)

Barblan, Andris (2002): The international provision of higher education: Do universities need GATS? In *Higher education management and policy* 14, 3: 77–92

Belfield, Clive R. (2002): The privatization and marketization of US schooling. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 5: 220–240

Bok, Derek (2003): *Universities in the marketplace.* Princeton: Princeton University Press

Coleman, James S. (1995): *Grundlagen der Sozialtheorie.* Bd. 2: Körperschaften und die moderne Gesellschaft. München: Oldenbourg

Coleman, James S./Hoffer, Thomas/Kilgore, Sally (1982): *High School Achievement.* New York: Basic Books

Coleman, James S./Hoffer, Thomas (1987): *Public and Private High Schools.* New York: Basic Books

Crouch, Colin (2003): *Commercialisation or citizenship.* London: Fabian society

Deutscher Bundestag (Hg.) (2002): *Schlussbericht der Enquete-Kommission Globalisierung der Weltwirtschaft.* Opladen: Leske + Budrich

Enders, Judith/Haslinger, Sebastian/Rönz, Gernot/Scherrer, Christoph (2003): GATS-Verhandlungsrunde im Bildungsbereich: Bewertung der Forderungen. Gutachten für die Max-Troeger-Stiftung

Eduventures (2002): Learning Markets & Opportunities 2002. www.eduventures.com
Autoren: Gallagher, Sean/Mc Vety, Jim/Newman, Adam/Trask, Emily. Der vollständige Bericht befindet sich auf <http://www.usc.edu/dept/education/globaled/hentschke/>. (Letzter Besuch 12.03.2004)

Esping-Andersen, Gosta (1990): The Three Worlds of Welfare Capitalism. Cambridge: Polity Press

Esser, Hartmut (2000): Soziologie. Spezielle Grundlagen. Bd. 3: Soziales Handeln. Frankfurt/M.: Campus

Estevez-Abe, Margarita/Iversen, Torben/Soskice, David (2001): Social protection and the formation of skills: A reinterpretation of the welfare state. In Hall, Peter/Soskice, David (Hg.): Varieties of capitalism. Oxford: UP. S. 145–183

Eucken, Walter (1990): Grundsätze der Wirtschaftspolitik. 6. Auflage. Tübingen

Gerhards, Jürgen/Rössel, Jörg (1999): Zur Transnationalisierung der Gesellschaft der Bundesrepublik. In Zeitschrift für Soziologie 28: 325–344

Hachfeld, David (2003): Das GATS-Abkommen und die Kommerzialisierung von Bildung in der BRD. In Asta FU Berlin (Hg.): Universität im Umbruch. Der globale Bildungsmarkt und die Transformation der Hochschulen. Berlin. S. 13–37

Hurrelmann, Klaus (2001): Von der volkseigenen zur bürgerschaftlichen Schule. In Pädagogik 7–8/01: 44–46

Konegen-Grenier, Christiane (1996): Private Hochschulen. In Schlaffke, Winfried/ Weiß, Reinhold (Hg.): Private Bildung – Herausforderung für das öffentliche Bildungsmonopol. Köln. S. 131–170

Lanzendorf, Ute (2003): Vom ausländischen zum mobilen Studierenden – der Weg zu einer verbesserten europäischen Mobilitätsstatistik. In Schwarz, Stefanie/Teichler, Ulrich (Hg.): Universität auf dem Prüfstand. Frankfurt/M.: Campus. S. 287–302

Larsen, Kurt/Vincent-Lancerin, Stéphan (2002): International trade in educational services: Good or bad? In Higher education management and policy 14, 3: 9–45

Larsen, Kurt/Vincent-Lancerin, Stéphan (2003): The learning business. OECD Observer 6.3.2003

Levin, Henry M. (Hg.) (2001): Privatizing Education. Boulder: Westview

National Center for Education Statistics (NCES) (Hg.) (2003): Digest of education statistics, 2002. Web release 23.6.2003. <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubinfo.asp?pubid=2003060>

North, Douglass C. (1992): Institutionen, institutioneller Wandel und Wirtschaftsleistung. Tübingen: Mohr

OECD (2002): Bildungspolitische Analyse. Paris: OECD

OECD (2003): Education at a glance. Paris: OECD

Osterwalder, Fritz (2003): Milton Friedmans Konzept eines „truly free-market educational system“ im Kontext des Neoliberalismus. In Mangold, Max/Oelkers, Jürgen (Hg.): Demokratie, Bildung und Markt. Bern: Lang. S. 45–70

Petrauschke, Bernd (2002): Erste Unternehmenserhebung im Dienstleistungsbereich. In *Wirtschaft und Statistik* 2002, H. 11: 918–927

Pierson, Chris (1998): The new governance of education: the Conservatives and education 1988–1997. In *Oxford Review of Education* 24: 131–142

Polanyi, Karl (EA 1944): The Great Transformation. Wien: Europaverlag. 1977

Salamon, Lester M. (1999): America's nonprofit sector: A primer. 2. Aufl.. New York: Foundation Center

Sauvé, Pierre (2002): Trade, education and the GATS: What's in, What's out, what's all the fuss about? In *Higher education management and policy* 14, 3: 47–76

Scherrer, Christoph/Yalçin, Gülsan (2003): Das Handelsregime als Vehikel zur Internationalisierung der Hochschulbildung? In Schwarz, Stefanie/Teichler, Ulrich (Hg.): Universität auf dem Prüfstand. Frankfurt/M.: Campus. S. 303–318

Schlaffke, Winfried/Weiß, Reinhold (Hg.) (1996): Private Bildung – Herausforderung für das öffentliche Bildungsmonopol. Köln

SCT (2004): http://www.sct.com/Education/corp_au_index.html (Letzter Zugriff 12.03.2004)

Statistisches Bundesamt (Hg.) (1991): Unternehmen und Arbeitsstätten. Abschlüsse von Kapitalgesellschaften. Fachserie 2. Reihe 2.1. Stuttgart: Metzler Poeschel

Statistisches Bundesamt (Hg.) (2000): Bildung und Kultur. Finanzen der Hochschulen. Fachserie 11. Reihe 4.5. Stuttgart: Metzler Poeschel

Statistisches Bundesamt (Hg.) (2002): Statistisches Jahrbuch 2002. Stuttgart: Metzler Poeschel

Stichweh, Rudolf (2000): Globalisierung der Wissenschaft und die Rolle der Universitäten. In ders.: Die Weltgesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp. S. 130–145

Teichler, Ulrich (1997): Politikprozesse, öffentliche Verantwortung und soziale Netzwerke. In Derichs-Kunstmann, Karin/Faulstich, Peter/Schiersmann, Christiane/Tippelt, Rudolf (Hg.): Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt. Opladen: Leske + Budrich. S. 67–76

University of Phoenix (2004): <http://www.university-of-phoenix-adult-education.com/> (Letzter Zugriff 12.03.2004)

U.S. Census Bureau (2000): 1997 Economic Census – Educational services. Last revised 29.11.2000. <http://www.census.gov/svsd/www/97edu.html>

U.S. Census Bureau (2001): 1997 Economic Census – Educational services. Summary. Issued April 2001. <http://www.census.gov/svsd/www/97edu.html>

Walberg, Herbert/Bast, Joseph L. (2003): Education and capitalism: How overcoming our fear of markets and economics can improve America's schools. Stanford: Hoover Institution

Weber, Max (1980): Wirtschaft und Gesellschaft. 5. Auflage. Tübingen: Mohr

Zürn, Michael (1998): Regieren jenseits des Nationalstaates. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Anschrift des Verfassers:

HD Dr. Reinhold Sackmann

Institut für empirische und angewandte Soziologie der

Universität Bremen

Postfach: 330440

28334 Bremen

E-Mail: sackm@gsss.uni-bremen.de

Die österreichischen Fachhochschulen Entwicklung und Strukturen eines marktorientierten Hochschulsektors

Erich Leitner

Im europäischen Kontext außerordentlich spät, nämlich erst 1993, wurden in Österreich Fachhochschul-Studiengänge eingerichtet. Damit wurde nicht allein das tertiäre Bildungsangebot des Landes diversifiziert, sondern ein marktorientiertes Hochschulsystem, weitgehend losgelöst von der für die Hochschulen zuständigen staatlichen Verwaltung, geschaffen. Die Gründung und der Betrieb der Fachhochschul-Studiengänge wurde von Anfang an privaten Initiativen, den Erhaltern von Fachhochschulen, wie sie im Folgenden genannt werden, überlassen und die Qualitätssicherung in die Hand einer weisungsfreien Einrichtung, nämlich des Fachhochschulrates (FHR), gelegt. Lediglich bezüglich der Finanzierung wurde von Anfang an von einer vollständigen Marktorientierung Abstand genommen und ein Modus der weitgehenden Deckung der Kosten durch bundesstaatliche Steuermittel auf der Basis einzelner Studienplätze entwickelt. So liegen im österreichischen Fachhochschulsystem Gründungsinitiative, Studenten- und Personalauswahl sowie Qualitätssicherung der Studiengänge in den Händen privater Erhalter, die Finanzierung erfolgt aber weitgehend über Steuergelder.

In den bislang zehn Jahren seines Bestands hat dieser Hochschulsektor eine außerordentlich dynamische Entwicklung zu verzeichnen und gilt heute als absolute Erfolgsgeschichte in der europäischen Hochschullandschaft. Vor allem die Vielzahl privater Initiativen zur Einrichtung und Führung von Fachhochschul-Studiengängen sowie deren flexible Reaktion auf die studentische Nachfrage nach Studienplätzen und auf die Anforderungen der Wirtschaft nach spezifischen Qualifikationsprofilen der Absolventen haben alle Erwartungen übertroffen. Der Fachhochschulsektor bildet heute aufgrund seines rapiden Wachstums und seines innovativen Potentials eine ernstzunehmende Konkurrenz für die österreichischen Universitäten.

Der vorliegende Beitrag kann nur ausgewählte Eckpunkte des Systems und seiner Entwicklung darstellen sowie ausgewählte Entwicklungsperspektiven ansprechen und zugleich kritisch bewerten. Eingangs wird die den österreichischen Fachhochschulen zugrunde liegende bildungspolitische Konzeption skizziert, anschließend werden die

quantitative Entwicklung dieses Hochschulsektors beschrieben und die Modalitäten der Finanzierung und der Vergabe von Studienplätzen herausgearbeitet. Die folgenden Kapitel analysieren die Bildungsziele und die Studienstruktur sowie das Qualitätsmanagement der Studiengänge. Die Analyse stützt sich insbesondere auf zentrale Dokumente, aber auch auf Aussagen der einschlägigen Fachliteratur.

1 Die Vorgeschichte der Gründung von Fachhochschulen

Hochschulpolitik ist in Österreich Bundesangelegenheit. Das Land hat im internationalen Vergleich außergewöhnlich lange, und zwar sowohl die staatliche Bildungspolitik wie die Universitäten selbst, an der Monopolstellung der Universitäten festgehalten. Gründe dafür sind im unreflektierten Beharren vieler universitärer Entscheidungsträger am Status quo ebenso wie in der österreichischen Bildungspolitik der siebziger und achtziger Jahre zu suchen. Die Universitäten haben in diesem Zeitraum zwar ihre Studienangebote diversifiziert und über die klassischen Diplom- und Doktoratsstudien hinaus auch Kurzstudien, frei finanzierte Universitätskurse, Universitätslehrgänge und die akademische Weiterbildung in ihre Angebote aufgenommen, doch an einer institutionellen Diversifizierung des Hochschulsektors selbst und damit am Entstehen einer möglichen Konkurrenz waren sie nicht interessiert. Die Hochschulpolitik verfolgte wohl immer das Ziel einer zwar nicht *expressis verbis* so formulierten, real aber bestehenden „Gesamtuniversität“. Dass es schließlich doch zur Gründung von Fachhochschulen und somit zur institutionellen Diversifizierung des österreichischen Hochschulsystems gekommen ist, hat seinen primären Grund in einer Neuorientierung der österreichischen Hochschulpolitik seit 1989.

Auslöser des Reformwillens waren u. a. die verbreitete Unzufriedenheit mit der Beliebigkeit des universitären Lehr- und Lerngefüges, die sehr großen Hörerzahlen, denen keine entsprechende Personal- und Sachausstattung gegenüberstand, die überlangen Studienzeiten und die mangelnde Abstimmung der Studienangebote auf die Erfordernisse des Arbeitsmarktes. Die österreichischen Universitäten kennen keine Studienplatzbewirtschaftung oder Kapazitätsberechnung. Die großen Hörerzahlen und die damit verbundene Überfrachtung der universitären Studiengänge waren und sind das Produkt eines völlig freien Zuganges zu den Universitäten. Der freie Hochschulzugang ist in Österreich ein weithin akzeptiertes bildungspolitisches Ziel, und so konnte und kann jeder Abiturient an den Universitäten studieren was er will, wo er will, so oft er will und solange er will. Der Anteil der Studierenden an der 18–26-jährigen Wohnbevölkerung ist von 5,4 % im Studienjahr 1970/71 auf 20,8 % im Studienjahr 1992/1993 angestiegen (vgl. *Hochschulbericht 1993, Bd. 2, S. 140*), ohne dass in dieser Zeit eine zusätzliche Universität, mit

Ausnahme der auf Weiterbildung spezialisierten Donauuniversität Krems, gegründet worden wäre. Überlange Studienzeiten – nur 4, 4 % der Studierenden schlossen 1991/1992 ihr Studium in der vorgesehenen Zeit ab (vgl. *Hochschulbericht 1993, Bd. 2, S. 196, 217 ff*) – und eine fast fünfzigprozentige Studienabbrecherquote (vgl. *Hochschulbericht 1990, Bd. 1, S. 209 ff*) waren die Schattenseiten der Politik des offenen Hochschulzugangs und des der Beliebigkeit der studentischen Interessen überantworteten Studienverlaufs.

Die 1975 eingerichtete Gruppenuniversität mit ihren schwerfälligen Strukturen war für einen durchgreifenden, von den Universitäten selbst ausgehenden Reformschritt nicht geeignet. Alle diesbezüglichen Ansätze (vgl. z. B. *Peterlik/Waldhäusl 1991*) sind im Dickicht der akademischen Diskussion und der divergenten Zielvorstellungen der beteiligten Kräfte versickert. So blieb als Reformmöglichkeit nur der Schritt zur Schaffung eines neuen Hochschulsektors, der die offensichtlichen Unzulänglichkeiten der Universitäten vermeiden sollte. Dies bedeutete vor allem Bewirtschaftung der Studienplätze und Zugangsregelungen, deutlichere Abstimmung der Studiengänge auf die Erfordernisse des Arbeitsmarktes und Schaffung eines neuen, leistungsbezogenen Finanzierungsmodells.

Burton Clark hat in seiner bahnbrechenden Arbeit über die Analyse von Hochschulsystemen herausgearbeitet, dass drei Einflussgrößen den Weg jeder Hochschulreform bestimmen, nämlich der Staat, der Markt und die akademische Oligarchie. Er definierte den Begriff der akademischen Oligarchie wie folgt: „The imperialistic thrust of modes of authority is particularly striking in the way that personal and collegial forms, rooted in the disciplinary bottom of a system, work their way upward to have an important effect on enterprise and then finally system levels“ (*Clark 1983, S. 122*). Während der Staat und die akademische Oligarchie – für Österreich wären die Funktionäre des Universitätssystems hierzu zurechnen – immer in die Diskussion um die Entwicklung der Universitäten in Österreich verwoben waren (vgl. *Leitner 1999*), bringt die Diskussion um die Schaffung des Fachhochschulsektors erstmals die Marktorientierung prononciert in die Überlegungen ein (vgl. *Das österreichische Bildungssystem in Veränderung 1992, S. 116 ff*). Marktorientierung bedeutet Qualität, Wettbewerb, Leistung und Kundenorientierung. Parallel dazu wurde eine dominante Denkfigur der internationalen Hochschulentwicklungsdiskussion aufgegriffen, nämlich die Abkehr von der staatlichen Verwaltung der Hochschulen hin zu ihrer begleitenden Kontrolle. Deregulierung und Dezentralisierung waren zentrale Begriffe der internationalen Diskussion, die jetzt auch für Österreich im Wege über die OECD angemahnt wurden (vgl. *Reformen des österreichischen Postsekundarbereiches 1993, insbesondere S. 10 ff*). Vor diesem Hintergrund hat der österreichische Nationalrat im Mai 1993 das Fachhochschul-Studiengesetz verabschiedet, das mit einem Umfang von lediglich acht Seiten mit 20 Paragraphen

schon durch seine Schlankeheit einen Kontrapunkt zur sonst üblichen staatlichen Regungsdichte darstellt. Die OECD, die von der Republik Österreich mit der Prüfung des höheren Bildungswesens, insbesondere jener Themenbereiche, die für den Aufbau eines nichtuniversitären Sektors als relevant erachtet wurden, beauftragt worden ist, hat diese österreichische Initiative folgendermaßen gewürdigt: „Der Gesetzesentwurf für die Fachhochschulen ist ein überaus innovatives Modell für die österreichische Bildungspolitik. Er versucht mehr als schlicht eine neue Art von Institution einzurichten; er tut das auf eine Weise, die mit dem stark zentralisierten und regulierten österreichischen Modell bricht“ (*Reform des österreichischen Postsekundarbereiches 1993, S. 46*).

2 Die Organisation des privaten Fachhochschul-Sektors und seine quantitative Entwicklung

Die Besonderheit des österreichischen Fachhochschulsystems besteht darin, dass in einem ersten Schritt nicht daran gedacht war, ganze Fachhochschulen mit einer entsprechenden Palette von Studiengängen einzurichten, sondern dass privaten Initiativen zur Errichtung einzelner Studiengänge Raum gegeben wurde. Die Verleihung der Bezeichnung Fachhochschule hat sich das Wissenschaftsministerium für Einrichtungen vorbehalten, die mindestens zwei Studiengänge anbieten und Ausbaupläne für die Erreichung einer Mindestzahl von 1.000 Studienplätzen innerhalb von fünf Jahren glaubhaft machen können (vgl. *Bundesgesetz über Fachhochschul-Studiengänge, § 15, Abs. 2*). Diese Bezeichnung wurde mittlerweile an etwa ein Dutzend Einrichtungen verliehen. Bezüglich der Eigentümerstruktur hält das 1993 verabschiedete Fachhochschul-Studiengesetz fest: „Erhalter von Studiengängen können der Bund sowie andere juristische Personen des öffentlichen Rechts und juristische Personen des privaten Rechts sein“ (vgl. *Bundesgesetz über Fachhochschul-Studiengänge, § 2*).

Diese bis dahin in Österreich nicht vorhandene Möglichkeit, als privater Erhalter Hochschulstudiengänge anzubieten, wurde in einem ungeahnten Ausmaße genutzt. Meist auf der rechtlichen Basis von Vereinen, Gesellschaften mit beschränkter Haftung (an denen vielfach Länder und Gemeinden Beteiligungen halten) oder Privatstiftungen hat sich sehr rasch, insbesondere auch in Regionen, die bis dahin über keine Hochschulinfrastruktur verfügten, eine große Anzahl von Initiativen entwickelt, die Anträge für die Einrichtung von Studiengängen dem Fachhochschulrat (FHR), der neu geschaffenen Institution für Akkreditierung und Qualitätssicherung, vorgelegt haben. Die Planung jedes Studiengangs liegt in den Händen eines vom privaten Erhalter bestellten Entwicklungsteams, das sich aus mindestens vier Personen zusammensetzt, zwei habilitierten Wissenschaftlern des Fachs sowie zwei Exponenten des Berufsfelds, für das der Studiengang ausbilden will.

Im Studienjahr 1994/1995 konnten die ersten Studiengänge ihren Betrieb aufnehmen: „Internationale Wirtschaftsbeziehungen“ in Eisenstadt und „Gebäudetechnik/Building Technology and Management“ in Pinkafeld, beide betrieben von der FH Studiengänge Burgenland GmbH, „Software-Engineering“ in Hagenberg und „Automatisierungstechnik/Automation Engineering“ in Steyr (Erhalter: FH Oberösterreich GmbH), „Tourismus-Management“ (Erhalter: FH Wien), „Technisches Produktionsmanagement“ (Erhalter: FH Vorarlberg), „Elektronik“ (Erhalter: FH-Technikum Wien), „Tourismusmanagement und Freizeitwirtschaft“ in Krems/Niederösterreich (Erhalter: Internationales Management Center FH Krems) und „Wirtschaftsberatende Berufe“ und „Präzisions-, System- und Informationstechnik“ in Wiener Neustadt (Erhalter: FH Wiener Neustadt für Wirtschaft und Technik GmbH).

Aufmerksamkeit verdient die enge Segmentierung der Studienrichtungen. Angeboten werden nicht Qualifikationen in einer akademischen Disziplin, sondern der Erwerb von Kompetenzen, die gegenwärtig vom Markt nachgefragt werden. So wird z. B. am Standort Hagenberg in Oberösterreich heute nicht einfach, wie das die Universitäten tun, die Studienrichtung „Informatik“ mit entsprechenden Studienzweigen bzw. Spezialisierungen auf der Grundlage einer Binnendifferenzierung angeboten, sondern die parallel laufenden Studiengänge „Software-Engineering“, „Software-Engineering für Medizin“, „Hardware/Software Co-Engineering“, „Software-Engineering für Business und Finanz“, „Computer- und Mediensicherheit“, „Engineering für Computer-basiertes Lernen“ und „Bioinformatik“. Angesichts des Faktums, dass die Absolventen später mehr als vierzig Jahre im Beruf stehen werden und die Berufsfelder immer Veränderungen unterworfen sind, scheinen derartig enge Spezialisierungen von Studiengängen problematisch und wären wohl zu überdenken.

Im Studienjahr 2003/2004, also zehn Jahre nach dem Start dieses Hochschulsektors, gibt es in Österreich neunzehn Erhalter, die 141 Fachhochschul-Studiengänge anbieten, wobei einige Studiengänge parallel als Vollzeitstudiengänge und Studiengänge für Berufstätige (berufsbegleitend) geführt werden. Eine Sonderposition innerhalb dieser Angebotspalette nimmt die Ausbildung der Offiziere des österreichischen Bundesheeres, nämlich der Studiengang „Militärische Führung“ an der Militärakademie in Wiener Neustadt ein, der dem Bundesministerium für Landesverteidigung untersteht. Ein weiteres besonderes Segment bilden die zwölf Studiengänge „Sozialarbeit“. Dies waren ursprünglich sechsemestrige, nichtakademische Studiengänge, die in postsekundären Einrichtungen, nämlich den Sozialakademien des Bundes, angesiedelt waren. Sie wurden 2001 und 2002 in achtsemestrige Fachhochschul-Studiengänge umgewandelt und privaten Erhaltern überantwortet. Ein Studiengang „International Marketing and Management“ in Wien wird

von einem ausländischen Erhalter, der „Lauder Business School – Vienna International College“ geführt.

Die 141 Studiengänge an den österreichischen Fachhochschulen umfassen fachlich vier große Sektoren, nämlich „Technik“, „Wirtschaft“, „Tourismus“ und den „Humanbereich“. Im Studienjahr 2002/2003 besuchten 54 % aller Studierenden technische Studiengänge, wobei der Subsektor „Technik – Information und Kommunikation“ mit 6.097 Studierenden (= 35 % aller Studierenden) den höchsten Anteil aufwies. 4,4 % der Studierenden besuchten 2002/2003 einen der fünf Studiengänge aus dem Bereich „Tourismus“, 6,7 % waren im Humanbereich, 38,4 % in Wirtschaftsfächern eingeschrieben (vgl. *Bericht des Fachhochschulrates 2003, S. 41 und Beilage 16*). Der Anteil der weiblichen Studierenden ist in den letzten Jahren kontinuierlich angestiegen und betrug im Studienjahr 2002/2003 36,5 % (vgl. *Bericht des Fachhochschulrates 2003, Beilage 16*).

Die Errichtung von Fachhochschulen zielte bildungspolitisch darauf die Universitäten zu entlasten, kürzere Wege zu einem Hochschulabschluss zu eröffnen, aber auch Abiturienten, die wenig Neigung zu einem Universitätsstudium zeigen, anzusprechen. Darüber hinaus sollte der neue Hochschulsektor auch für qualifizierte Facharbeiter ohne Abitur offen sein. Das übergeordnete bildungspolitische Ziel bestand darin, Bildungsreserven regional und sozial besser auszuschöpfen und die Quote der Hochschulabsolventen insgesamt zu heben. Ursprüngliche Planungen sind von einer Studierendenzahl von 10.400 im Jahr 2010 ausgegangen (vgl. *Hochschulbericht 1993, Bd. 2, S. 259*). Die reale Entwicklung ist über die Prognose rasch hinausgegangen. Ende der neunziger Jahre war bereits die für das Jahr 2010 ursprünglich prognostizierte Studentenzahl erreicht, für das Jahr 2005 wurden 21.000 Studienplätze ins Auge gefasst (vgl. *Hochschulbericht 1999, Bd. 1, S. 53*). Gegenwärtig, im Sommersemester 2004, gibt es an den österreichischen Fachhochschulen allerdings bereits 20.676 Studierende. Der revidierte und der tatsächlichen Entwicklung angepasste Ausbauplan sieht bis zum Studienjahr 2007/2008 28.000 Studienplätze vor (vgl. *Fachhochschul-Führer 2004, S. 42*). Gegenwärtig ist ein Ausbauplan bis zum Jahre 2010 in der Diskussion, der von 33.000 Studienplätzen ausgeht.

3 Studienplatzbewirtschaftung und Finanzierung

Die Idee zur Errichtung von Fachhochschulen in Österreich ist ursprünglich von einer prononcierten Marktorientierung ausgegangen (vgl. z. B. *Härtel/Hohegger 1990*). Privatrechtlich organisierte Erhalter sollten auf frei finanzierter Basis (Studiengebühren) nachfrageorientiert Studiengänge anbieten sowie im freien wirtschaftlichen Wettbewerb gute

Studierende einwerben und dem Arbeitsmarkt gute Absolventen zuführen. Stefan C. Wolter hat diesen Ansatz zur Ökonomisierung von Bildungsangeboten folgenderweise charakterisiert: „Die nachfrageorientierte Bildungsfinanzierung geht davon aus, dass die Finanzierung von Bildung nicht über die anbietenden Institutionen /.../ erfolgen soll, sondern über die die Bildung nachfragenden Individuen. Diese Umkehrung der Finanzierungsweise führt gemäß den Vertretern dieser Lösung dazu, dass die Anbieter in einen verstärkten Wettbewerb um die Nachfrager treten müssen, was der Effizienz und Effektivität des Bildungswesens insgesamt förderlich wäre“ (Wolter 2001, S. 9). Bedenken, Studiengänge – getragen von neuen, kleinen Institutionen – dem hohen Risiko von Angebot und Nachfrage zu überlassen, sowie die Einsicht, dass kostendeckende Studiengebühren nicht erzielbar wären, aber auch „mentalitätsgeschichtliche Hintergründe, die bewirken, dass der Staat aus seiner Verantwortung nicht entlassen werden sollte“ (Prisching 1999, S. 313), brachten die staatliche Wissenschaftsverwaltung als ordnungstiftende Kraft aber bald wieder ins Spiel.

Die primäre Steuerungsmöglichkeit der Fachhochschulen durch den Staat eröffnet sich durch die Finanzierung. Manfred Prisching hat das richtig eingeschätzt, wenn er festhält: „Ob und wie viel das Ministerium /.../ zu zahlen bereit ist, ist im Normalfall entscheidend für die Errichtung, die Dimensionierung und die Platzierung einer Fachhochschule“ (Prisching 1999, S. 313). Dies bedeutet für den privaten Antragsteller, dass zwar die qualitätssichernde Institution, nämlich der Fachhochschulrat (FHR), der Einrichtung eines Studienganges die Zustimmung erteilen, der tatsächliche Studienbetrieb aber, sofern man auf öffentliche Mittel angewiesen ist, erst nach einer Finanzierungszusage des Wissenschaftsministeriums aufgenommen werden kann. Im Gegensatz zu den Universitäten, die als Institutionen alimentiert werden, erfolgt die Finanzierung an den Fachhochschulen auf der Basis der Studienplätze. Wie viele Studienplätze einer bestimmten Studienrichtung eingerichtet werden, hängt von der zu erwartenden Nachfrage von Studierwilligen und vom geschätzten Bedarf des Arbeitsmarktes nach Absolventen dieses speziellen Studienganges ab. Beides muss in einer dem Antrag für jeden Studiengang beigefügten Bedarfs- und Akzeptanzanalyse nachgewiesen werden. Darüber hinaus spielen aber auch studienorganisatorische Überlegungen eine Rolle – wie viele Studierende in einem Studiengang unter Berücksichtigung der personellen und räumlichen Ausstattung angemessen betreut werden können. Unter Berücksichtigung dieses Bündels von Rahmenbedingungen bewegt sich die Anzahl der Studienplätze pro Studiengang in der Regel zwischen 30 und 60 Neuaufnahmen pro Jahr. Am unteren Ende der Skala liegt der Studiengang „Gesundheitswissenschaften – Diätdienst und ernährungsmedizinischer Beratungsdienst“ in St. Pölten mit 15 Neuaufnahmen, an der Spitze der Studiengang „Internationale Wirtschaftsbeziehungen“ in Eisenstadt mit 90 Neuaufnahmen pro Studienjahr.

Der Staat leistet eine studienplatzbezogene Mitfinanzierung in der Höhe von etwa 95 % der tatsächlich anfallenden Kosten. In Planung bis zum Jahr 2010 sind jährliche Aufwendungen aus dem Wissenschaftsbudget des Staates zwischen 157 und 203 Millionen Euro. Für das Ausmaß der Finanzierung im Einzelfall werden die jährlichen Personal- und Betriebskosten auf der Basis von Erfahrungswerten herangezogen. Für jeden Studienplatz in technischen Fächern bekommen die Erhalter gegenwärtig 6.903 Euro, für Studienplätze in wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen 5.813 Euro und für interdisziplinär gestaltete Studiengänge den Betrag von 6.104 Euro pro Jahr (vgl. *Hochschulbericht 2002, Bd. 1, S. 60*). Bau- und Investitionskosten müssen die Erhalter anderweitig aufbringen, meist springen hier die Bundesländer und die Standortgemeinden ein. Zudem sind die Erhalter berechtigt, von jedem Studierenden Studienbeiträge in der Höhe von 363 Euro pro Semester, wie sie auch an den Universitäten üblich sind, einzunehmen. Ursprünglich gehegte Erwartungen, dass die Wirtschaft im größeren Stil als Financier mit einsteigen würde, haben sich nur sehr partiell realisieren lassen. Manfred Prisching hat das System der Finanzierung der Fachhochschulen in Österreich zwischen Selbstregulierung und Staatsfinanzierung treffend wie folgt umschrieben: „Das Ministerium kauft bei privaten Trägern eine bestimmte Zahl von Studienplätzen zu festgesetzten, allerdings nicht kostendeckenden Preisen“ (*Prisching 1999, S. 314*).

Der Staat, vertreten durch das Wissenschaftsministerium, hat also in dem privaten Hochschulsektor die Möglichkeit, über das Instrument der Finanzierung die endgültige Entscheidung über die Einrichtung von Studiengängen zu treffen. Sachlich lässt sich das Wissenschaftsministerium dabei von drei Überlegungen leiten, nämlich dem „Abbau struktureller Doppelgleisigkeiten im Bildungssystem, der Förderung der Zugänglichkeit des Hochschulsystems für bislang benachteiligte Zielgruppen /.../ und dem Abbau von Disparitäten in der regionalen Versorgung mit Hochschulangeboten“ (*Hochschulbericht 2002, Bd. 1, S. 60*).

Das System der studienplatzbezogenen Finanzierung hat aber noch eine Seite, die in der wissenschaftlichen Diskussion bisher nicht beachtet worden ist, im realen Hochschulalltag an den österreichischen Fachhochschulen aber eine durchaus beachtenswerte Rolle spielt. Die Studierenden in Fachhochschul-Studiengängen sind nicht nur selbstbewusste Leute, die stolz darauf sind, einen der raren Studienplätze erlangt zu haben, sie wissen auch sehr gut, dass die finanziellen Möglichkeiten jedes Studiengangs und damit die wirtschaftliche Existenz der Lehrenden davon abhängt, dass es möglichst wenig Studienabbrecher gibt. So sind z. B. im Studienjahr 2001/2002 von insgesamt 14.444 Studierenden 1.001 ausgeschieden, was einem Anteil von 6,9 % entspricht (vgl. *Bericht des Fachhochschulrates 2003, S. 45*). Für die Lehrenden wie auch für die Erhalter gilt es, nicht zuletzt aus ökonomischen Gründen, worauf Studierende bisweilen auch durchaus hinzu-

weisen pflegen, eine Balance zu finden zwischen der Sicherung der Studienqualität, insbesondere bei der Beurteilung der studentischen Prüfungsleistungen, und daraus resultierenden wirtschaftlichen Implikationen, auch für den einzelnen Lehrenden. Dieses Problem könnte nur entschärft werden durch ein Splitten der staatlichen Finanzierung in einen nicht an den einzelnen Studienplatz gebundenen Sockelbetrag, der etwa ein Drittel der Finanzierung ausmachen könnte, und einer entsprechend reduzierten Subventionierung jedes tatsächlich besetzten Studienplatzes.

4 Die Vergabe der Studienplätze

Die Anzahl der Studienplätze pro Studiengang wird auf Antrag des Erhalters festgelegt. Korrekturen der Anzahl der Studienplätze können sowohl die akkreditierende Institution, nämlich der Fachhochschulrat (FHR), wie auch das Wissenschaftsministerium als Financier vornehmen, sofern die staatliche Finanzierung in Anspruch genommen wird.

Die Vergabe der Studienplätze ist für jeden Studiengang in einer Aufnahmeordnung geregelt. Dort sind die formalen Kriterien, wie sie das Fachhochschul-Studiengesetz festhält, ebenso genannt wie die Modalitäten der Studienplatzvergabe für den jeweiligen Studiengang. Studienplatzbewerber müssen einen Antrag auf Aufnahme stellen und sich üblicherweise einem schriftlichen Test sowie einem Aufnahmegespräch unterziehen. Entscheidend für die Aufnahme sind in vielen Fällen nicht schulische Leistungen (Noten), sondern Motivation und Eignung für die Anforderungen des spezifischen Studiengangs. Jeder Studiengang hat freie Hand bei der Auswahl ihm geeignet erscheinender Studierender.

Es gibt für das Fachhochschulstudium in Österreich wesentlich mehr Bewerber als Studienplätze. Im Studienjahr 2002/2003 gab es für 6.457 zu vergebende Studienplätze 17.269 Bewerber. Kamen im Jahre 1994/1995 auf jeden Studienplatz 1,55 Bewerber, so ist diese Zahl 2001/2002 auf 3,11 Bewerber pro Studienplatz angestiegen, 2002/03 allerdings auf 2,67 Bewerber pro vergebenen Studienplatz zurückgegangen (vgl. *Bericht des Fachhochschulrates 2002*, S. 37). Mittlerweile haben nicht mehr alle Studienrichtungen einen Bewerberüberhang. Vor allem technische Studienrichtungen, die sehr gute Mathematikkenntnisse voraussetzen, können oft nicht mehr alle Studienplätze besetzen. Diese Situation wird wohl zu einem Überdenken der Angebotsvielfalt, aber auch der Anzahl der Studienplätze in manchen Studienrichtungen führen müssen.

Ein bildungspolitisches Ziel, das der Gesetzgeber mit der Einrichtung von Fachhochschul-Studiengängen anstrebte, war der Studienzugang für Personen mit einschlägiger beruf-

licher Erfahrung, aber ohne Hochschulreife. Die österreichische Bildungspolitik sieht in einer möglichst großen Durchlässigkeit der Bildungswege seit Jahrzehnten einen Eckpunkt ihrer Ordnungsbemühungen. Die Studiengänge sind ermächtigt, von Angehörigen dieser Personengruppe Zusatzprüfungen einzufordern. Die meisten Studiengänge verlangen entsprechende Kenntnisse auf Abiturniveau in Deutsch, Mathematik und Englisch. Diese sind vor dem Studium, spätestens aber im ersten Studienjahr zu erbringen. Einige Studiengänge verlangen von Studienplatzbewerbern ohne Abitur aber auch die Ablegung einer Berufsreifeprüfung als Eintrittsvoraussetzung.

Der Anteil der Studierenden, die nicht über den klassischen Bildungsweg (Abitur einer Berufsbildenden oder Allgemeinbildenden Höheren Schule) sondern über einen Abschluss im so genannten zweiten Bildungsweg (Lehrabschluss, Berufsbildende Mittlere Schule, Berufsreifeprüfung) ein Fachhochschulstudium aufgenommen haben, schwankte in den letzten zehn Jahren zwischen 8 und 11 %. Der Anteil der Personen, die lediglich über einen Lehrabschluss verfügten und einen Studienplatz erhalten haben, ist im selben Zeitraum von 5,5 % auf 2 % zurückgegangen (vgl. *Bericht des Fachhochschulrates 2003*, S. 36 f).

Die Bewirtschaftung einer beschränkten Anzahl von Studienplätzen durch entsprechende Aufnahmeregelungen gibt es in Österreich an den Fachhochschulen und an den Kunstuniversitäten. An den Universitäten hingegen, an denen fast 90 % der Studierenden immatrikuliert sind, gibt es nach wie vor den freien Hochschulzugang, gebunden nur an die Vorlage des Abiturs. So besteht heute im tertiären Sektor in Österreich eine völlig verzerrte Wettbewerbssituation, die dazu führt, dass die von den Fachhochschulen abgewiesenen Studienplatzbewerber jederzeit an die Universitäten ausweichen können (vgl. *Leitner 1996*).

5 Betreuung statt Beliebigkeit: Studienstruktur und Bildungsziele

Das Studium an den österreichischen Fachhochschulen ist ein Diplomstudium, das, so die ursprüngliche Planung, inklusive des Semesters, in dem die Diplomarbeit zu verfassen ist, sechs Semester dauern sollte, wozu noch ein siebtes Semester als Praxissemester vorgesehen war. Mittlerweile haben fast alle Studiengänge eine Dauer von acht Semestern, in denen auch ein Semester Berufspraxis inbegriffen ist, das wissenschaftlich begleitet wird. Diese Studiendauer ist für die internationale Kompatibilität der Abschlüsse von Belang. Ein Semester dauert 14 bis 15 Wochen. Die Absolventen erwerben je nach Studienrichtung entweder den akademischen Grad Dipl. Ing. (FH) oder Mag. (FH) und können, sofern sie eine betreuende Einrichtung finden, im Anschluss an einer Universität ein Doktoratsstudium beginnen. Ein zentrales Ziel der österreichischen Bildungspolitik,

nämlich die vollständige Durchlässigkeit aller Bildungswege sicherzustellen, zeigt sich auch an dieser Regelung.

In jüngster Zeit sind einige Erhalter dazu übergegangen, ihre Studiengänge auf die neue europäische Hochschularchitektur in der Folge des Bologna-Prozesses abzustimmen. Sie bieten statt des Diplomstudiums sechssemestrige Bakkalaureatsstudiengänge und darauf aufbauende (konsekutive), qualifizierte Masterstudiengänge im Umfang von zwei bis vier Semestern an. Aber auch singuläre (nichtkonsekutive), meist drei- bis viersemestrige, frei finanzierte Masterstudiengänge werden mittlerweile angeboten. Die Vielfalt und Flexibilität der Angebote, das rasche Reagieren der Erhalter auf die Erfordernisse des Marktes ist das positive Attribut eines privat geführten Hochschulsektors.

Jeder Studiengang muss ein Minimum von 1950 Lehrveranstaltungsstunden anbieten, in der Regel wird jedoch ein Stundenkontingent von etwa 2.200 Stunden erreicht. Unter Berücksichtigung der Berufspraxis und des Diplomsemesters ergibt sich daraus vor allem in den ersten Semestern eine wöchentliche Unterrichtsbelastung von bis zu 35 Stunden. Für alle Lehrveranstaltungen besteht Anwesenheitspflicht, was einen scharfen Kontrast zur Idee der Lernfreiheit an den Universitäten darstellt und das System zu Recht dem Vorwurf der Verschulung aussetzt.

Die Studierenden sind dazu angehalten, die Prüfungen jedes Semesters positiv abzuschließen. Eine Semesterüberziehung oder eine Überziehung der Studiendauer gibt es nicht. Diese Bestimmung stellt sicher, dass eine der Grundüberlegungen der Einrichtung der Fachhochschulen, nämlich wesentlich kürzere Studienzeiten als die Universitäten zu erreichen, auch eingehalten wird. Negativ beurteilte Prüfungen können einmal wiederholt werden. Eine zweite (und letzte) Wiederholung erfolgt vor einer Prüfungskommission. Zum Selbststudium und für die Prüfungsvorbereitungen dient selbstverständlich auch die vorlesungsfreie Zeit.

Im Gegensatz zur Beliebigkeit der Studiengänge an den Universitäten, wo jeder kommen und gehen kann, wann und wie er will, und die Prüfungstermine selbst wählt, erfahren die Studierenden an den Fachhochschulen eine kontinuierliche Betreuung. Die Auswahl der Studierenden durch das Aufnahmeverfahren, deren überschaubare Anzahl, der Lehr- und Lernalltag im schulklassenähnlichen Jahrgangsverband und die engen Spielräume für die Ablegung von Prüfungen bedingen zwar ein starres System, garantieren aber zugleich den Studienerfolg in der vorgesehenen Zeit. Zwar verlangt der Fachhochschulrat als qualitätssichernde Institution für jeden Studiengang ein didaktisches Konzept, das „Frei-

räume für die Studierenden zur Selbstorganisation als charakteristisches Merkmal einer hochschulischen Ausbildung" sichert (*Richtlinien 2002, S. 10*), doch die Wirklichkeit der Studienorganisation wird für die Umsetzung dieses Leitsatzes wohl kaum Raum lassen.

Die Verantwortlichkeit der Studiengangsleiter und der Lehrenden für ihre Studierenden mag zwar durchaus von ökonomischen Überlegungen mit getragen sein, die das ganze System durchziehen, sie ist aber zumindest ebenso sehr bedingt durch die Erwartungen, die der Arbeitsmarkt an die Absolventen hat. Dieser enge Konnex zwischen Fachhochschule und Wirtschaft bekommt reale Gestalt durch die Beteiligung von Exponenten des Berufsfeldes an der Erstellung der Studienpläne, durch die Verwendung von Lehrenden, die aus der beruflichen Praxis kommen sowie durch die Vermittlung von Plätzen für die Ablegung der Praxissemester. Die enge Kooperation der Studiengänge mit der Wirtschaft erleichtert auch den Übertritt der Absolventen ins Berufsleben.

Das Ziel der österreichischen Fachhochschul-Studiengänge ist eine praxisbezogene Ausbildung auf Hochschulniveau. Das Ziel jedes Studiengangs, wie es das Fachhochschul-Studiengesetz festhält, besteht in der „Vermittlung der Fähigkeit, die Aufgaben des jeweiligen Berufsfeldes dem Stand der Wissenschaft und den Anforderungen der Praxis entsprechend zu lösen“ (*Bundesgesetz über Fachhochschul-Studiengänge, § 3, Abs. 2*). Die Orientierung auf das Berufsfeld, das im Antrag umschrieben werden muss, fordert zielgerichteten, berufspraktischen Kompetenzerwerb. Hierin liegt eine der scharfen Unterscheidungen zwischen dem Studium an einer Universität und dem Studium an einer Fachhochschule. Die Studienpläne der Universitäten orientieren sich meist deutlich an der Systematik der akademischen Disziplinen. Die akademische Lehre und das Studium haben zwei Kardinalziele zugleich im Auge, nämlich die Bildung durch Wissenschaft (Bildung der Person als Menschen- und Bürgerbildung) und die wissenschaftliche Berufsvorbildung.

Die pädagogischen Mittel zur Erreichung eines Bildungsziels bestehen in der Auswahl und Gewichtung der Inhalte und der Methoden. Jeder Studienplan enthält Pflicht- und Wahlfächer. Wahlfächer bilden Schwerpunktangebote für Spezialisierungen und sind üblicherweise in den höheren Semestern positioniert. In den Pflichtfächern wird die entsprechende, wissenschaftsbasierte Fachkompetenz erworben, darüber hinaus stehen aber auch der Erwerb sozial-kommunikativer Kompetenzen und von Fremdsprachenkenntnissen auf dem Studienplan. Die interdisziplinären, neben den wissenschaftlichen besonders auch auf die praktischen Erfordernisse der Berufsfelder abgestimmten Studienpläne führen zum Beispiel dazu, dass in allen technischen Studiengängen auch betriebswirtschaftliche Lehrveranstaltungen angeboten werden. Der Erwerb der Fremdsprache Englisch

ist in allen Studiengängen Pflicht. Einige Studiengänge bieten einen Teil der Lehrveranstaltungen, einige wenige die gesamte Lehre in englischer Sprache an.

Die erfolgreiche Entwicklung des österreichischen Fachhochschulsektors basiert auf einem klar berufsbezogenen Ausbildungskonzept. Die Anleitungen des Fachhochschulrates für die Erstellung des didaktischen Konzeptes der Studiengangsansträge nennen als Aufgaben der Lehre, durchaus in Übereinstimmung mit dem gesetzlichen Studienziel der berufspraktischen Ausbildung, u. a. die „Hervorbringung der hochschuladäquaten Handlungssouveränität der Studierenden und AbsolventInnen“, eine „ausgewogene Gestaltung des Theorie-Praxis-Verhältnisses von Beginn des Studiums an“, sowie die „Möglichkeiten zum Üben berufspraktischer Fertigkeiten“ (*Richtlinien 2002, S. 10*). Bis hierher ist das Bildungsziel einigermaßen konsistent: berufspraktisch nutzbare Kenntnisse und Fertigkeiten sollen erworben werden. Nur bedingt in diese Philosophie passt allerdings die Forderung nach dem „Erwerb der Fähigkeit zur selbständigen Bewertung (= Kritik, Reflexion und Argumentation) von Zusammenhängen“ sowie die „Schaffung von Freiräumen für die Studierenden zur Selbstorganisation“ (*Richtlinien 2002, S. 10*). Hier schwankt man offenbar zwischen den Erfordernissen einer durchstrukturierten, berufspraktischen Ausbildung (die tatsächlich angeboten wird) und dem Wunschbild nach einem Absolventen, der auch den Anforderungen eines so genannten kritischen Akademikers zu genügen vermag. Der Grundsatz der Handlungsorientierung, der Problemlösungsfähigkeit der Absolventen findet sich auch in pädagogischen Überlegungen zur Lehr- und Lernmethode (vgl. *Alt-richter/Posch 1994, S. 67 ff*). In den Akkreditierungsrichtlinien finden sich demzufolge auch Forderungen nach dem „Einsatz innovativer Lehr- und Lernformen, die projekt-, problem- und handlungsorientiertes Lernen fördern“ ebenso wie die „Vermittlung von Methoden und Techniken des Lernens und Problemlösens“ und die „Einübung in forschendes Lernen“ (*Richtlinien 2002, S. 10 f*).

6 Qualitätssicherung

Der österreichische Fachhochschulsektor verfügt über ein hochentwickeltes System der Qualitätssicherung. Zentrale strukturelle Elemente dieses Systems sind der in jedem Studiengang für die Formulierung und Kontrolle der Qualitätsstandards zuständige Studiengangsleiter und auf der gesamtösterreichischen Ebene der Fachhochschulrat (FHR). Die qualitätssichernde Aufgabe des FHR besteht in der Formulierung von Regulativen, in der Akkreditierung von Studiengängen als einer Form der Ex-ante-Qualitätssicherung und in der Evaluierung der Studiengänge (Ex-post-Qualitätssicherung).

Innerhalb des Studiengangs ist für die Qualitätssicherung allein der vom Erhalter bestellte Studiengangsleiter zuständig. Grundlagen seiner Arbeit sind das Fachhochschul-Studiengesetz und der genehmigte Antrag, dem rechtlich die Funktion einer Verordnung zukommt. Alle Aktivitäten sind antragskonform auszurichten. Die Aufgabe des Studiengangsleiters ist keine einfache, er trägt die Verantwortung in allen Studienbelangen und muss den Erwartungen des Erhalters (seines Dienstgebers) ebenso gerecht werden wie denen der Studierenden. Die Autonomie des Handelns des Studiengangsleiters, vor allem in den Fällen, in denen ein starker Erhalter bzw. dessen Geschäftsführung Einfluss auf die Studiengänge ausübt, ist einer der zentralen Problembereiche des Systems (vgl. *Prisching/Lenz/Hauser 2000*).

Eine der zentralen Aufgaben des Studiengangsleiters ist die Auswahl der Studierenden und der Lehrenden. Lehrende werden im österreichischen Fachhochschulsystem aus der Wissenschaft, aus der Wirtschaft aber auch aus dem Schuldienst üblicherweise auf nebenberuflicher Basis für jeweils einige Stunden Lehrverpflichtung auf privatrechtlicher Basis und befristet rekrutiert. Eine Verbeamtung, auch des Studiengangsleiters, ist nicht möglich. Zahlreiche Studiengänge verfügen in den ersten Jahren ihres Bestehens oft nur über einen einzigen hauptberuflich angestellten Lehrenden, nämlich den Studiengangsleiter selbst, der auch zur Abhaltung von Lehrveranstaltungen verpflichtet ist. Der Anteil der hauptberuflich Lehrenden an den österreichischen Fachhochschulen ist zwar in den letzten Jahren angestiegen, er betrug aber im Studienjahr 2001/2002 immer noch lediglich 17 %. Von 4.426 Lehrenden waren in diesem Jahr 755 hauptberuflich, d. h. mit einer Lehrverpflichtung von 16–18 Stunden pro Woche, beschäftigt (vgl. *Bericht des Fachhochschulrates 2003*, S. 45). Hauptberuflich Lehrende haben einen – oft befristeten – Angestelltenvertrag, die nebenberuflich Lehrenden werden pro Lehrveranstaltungsstunde abgegolten. Der Stundensatz bewegt sich gegenwärtig, je nach Qualifikation, zwischen 60 und 90 Euro.

Die Qualität der Lehrenden ist zweifellos ein zentraler Indikator für die Qualität der Studiengänge. Das österreichische Fachhochschulsystem steht gegenwärtig auch vor dem Problem, dass der Markt an qualifizierten Lehrenden mit der erforderlichen fachlichen und pädagogischen Qualifikation und beruflicher Erfahrung weitgehend ausgeschöpft ist. Da gute Lehrende teuer sind, muss jeder Studiengangsleiter hier eine vertretbare Vorgangsweise zwischen dem Qualitätserfordernis, der Marktlage und den finanziellen Möglichkeiten finden. Er ist auch zuständig für die fachliche und hochschuldidaktische Weiterbildung der Lehrenden.

Der Fachhochschulrat (FHR) ist rechtlich gesehen eine Puffer-Institution, angesiedelt zwischen der politischen Administration (Wissenschaftsministerium) und den Erhaltern

der Fachhochschulen (vgl. *Brünner 1994*). Er besteht aus 16 Mitgliedern, die vom Wissenschaftsminister auf Vorschlag bestimmter Gremien ernannt werden. Acht Mitglieder müssen habilitierte Wissenschaftler sein, acht kommen aus der Wirtschaft. Mindestens vier Mitglieder müssen Frauen sein. Die Amtszeit jedes Mitglieds beträgt drei Jahre und kann maximal um weitere drei Jahre verlängert werden. Die Mitglieder sind weisungsfrei und wählen aus ihrer Mitte einen Präsidenten für die Dauer von drei Jahren. Dem FHR steht ein vom Staat alimentierter administrativer Stab zur Verfügung.

Die Erstakkreditierung von Fachhochschul-Studiengängen erfolgt auf der Basis von Anträgen der Erhalter und wird in einem ersten Schritt für maximal fünf Jahre gewährt. Die Anträge auf Einrichtung eines Studiengangs sind einigermaßen voluminöse Konzepte, verfasst von einem Entwicklungsteam. Sie geben Auskunft über die intendierten beruflichen Tätigkeitsfelder und das „studiengangstypische Profil jener Qualifikationen bzw. Kompetenzen [...] das für die hochschuladäquate Bewältigung der Aufgaben und Anforderungen der beschriebenen beruflichen Tätigkeitsfelder erforderlich ist“ (*Richtlinien 2002, S. 7*). Darüber hinaus enthält jeder Antrag eine Beschreibung des Curriculums, ein didaktisches Konzept, eine Prüfungsordnung, eine Kohärenzanalyse des Studiengangs (in Relation zu den übrigen in der Region bestehenden Bildungsangeboten im postsekundären Bereich), eine Bedarfs- und Akzeptanzerhebung, eine Beschreibung der Zugangsvoraussetzungen, eine Aufnahmeordnung sowie Auskünfte über den Lehrkörper und die sonstige Personal- und Sachausstattung, ein Raumkonzept, einen Finanzierungsplan und Regeln für die Evaluierung (Bewertung der Lehrveranstaltungen durch die Studierenden). Auskunft wird darüber hinaus verlangt über die Autonomie der Mitglieder des Entwicklungsteams, des Lehrkörpers und die Sicherstellung der studentischen Mitbestimmung (vgl. *Richtlinien 2002, S. 23*).

Die aufwendige Antragsprozedur, die vollständig vom Erhalter finanziert werden muss, soll auch sicherstellen, dass gründliche und detaillierte Überlegungen in einer verantwortungsbewussten Weise schon im Vorfeld der Einrichtung eines Studiengangs stattfinden. Anträge werden in der Regel in einem dialogischen Verfahren zwischen dem Erhalter und dem Entwicklungsteam auf der einen und Experten des FHR auf der anderen Seite besprochen. In vielen Fällen sind vor einer Genehmigung auf Einrichtung eines Studiengangs Überarbeitungen des Antrags erforderlich. Mit einem halben Jahr Zeitaufwand zwischen der Einreichung eines Antrags und dessen Genehmigung durch den FHR ist mindestens zu rechnen. Die Finanzierungszusage trifft der Wissenschaftsminister. Bezüglich der Finanzierungen hat der FHR eine bildungspolitische Beratungsfunktion.

Da jeder Studiengang vorerst nur befristet für fünf Jahre akkreditiert ist, erfolgt spätestens nach vier Jahren eine Evaluation durch den FHR. Die Beurteilung erfolgt auf der Basis einer Selbstevaluation des Studienganges, einem Peer-Review-Verfahren und einer Stellungnahme des Erhalters zum Gutachten der Peers. Zusätzlich liegen dem FHR jährliche statistische Erhebungen, die Beobachtung der Abschlussprüfungen, Zwischenevaluierungen in Form von vom FHR in Auftrag gegebenen Interviews, die Daten der studentischen Lehrveranstaltungsevaluierung verknüpft mit der pädagogisch-didaktischen Weiterbildung der Lehrenden und der Aufbau eines studiengangsinternen Qualitätsmanagements vor (vgl. *Evaluierung im österreichischen FH-Sektor 2002*, S. 6). „Im Zentrum der Evaluierung steht die Sicherung und Verbesserung der Qualität der fachhochschulischen Bildungseinrichtungen“ (*Evaluierung im österreichischen FH-Sektor 2002*, S. 7). Der FHR entscheidet über die Verlängerung der Akkreditierung, wobei auch Empfehlungen und Auflagen ausgesprochen werden können. Sollte ein Studiengang die Erfordernisse nicht erfüllen, unterbleibt die Verlängerung, und der Studiengang müsste auslaufen, was bisher allerdings noch nie vorgekommen ist. Die Ergebnisse der Evaluierung werden veröffentlicht.

Die Selbstevaluation des Studienganges soll u. a. Auskunft geben über das Leitbild und die Ziele, das Berufsfeld, das pädagogisch-didaktische Konzept, die Organisation der Lehre und die Personalentwicklung, das Aufnahmeverfahren, den Studienverlauf, die Prüfungsergebnisse, die Internationalisierung, die interne Evaluation und die Nutzung der daraus gewonnenen Daten für das Qualitätsmanagement.

Auf der Basis des Selbstevaluierungsberichts wurde bis 2002 jeder einzelne Studiengang in einem Peer-Review-Verfahren begutachtet. Ab 2002 gibt es auch die institutionelle Evaluierung, die eine ganze Einrichtung, an der mehrere Studiengänge geführt werden, bewertet. Der Schritt zur institutionellen Evaluierung war u. a. wegen der großen Zahl der Studiengänge und des hohen personellen und finanziellen Aufwands für die Peer-Review-Verfahren notwendig geworden. Die Kosten des Verfahrens trägt der jeweils zu beurteilende Studiengang bzw. die zu beurteilende Institution.

Das Review-Team für eine studiengangsbezogene Evaluation wird vom FHR bestellt und setzt sich aus drei Personen zusammen: einem Experten bzw. einer Expertin mit einer einschlägigen fachlichen Qualifikation von einer in- oder ausländischen Hochschule, einem Experten/einer Expertin mit berufsfeldbezogener Qualifikation und einem Experten/einer Expertin von einer Hochschule mit einer pädagogisch-didaktischen Qualifikation. Im Falle einer institutionellen Evaluierung tritt an die Stelle des Gutachters mit einschlägiger fachlicher Qualifikation ein Experte aus dem Hochschulmanagement einer

fachlich verwandten Hochschule aus dem Ausland. Das Review-Team arbeitet drei Tage vor Ort, führt Interviews mit dem Studiengangsleiter, einem Vertreter des Erhalters, mit Lehrenden und Studierenden. Das Team beurteilt die Sachausstattung und nimmt Einblick in Diplomarbeiten und Praxisberichte. Die Peers verfassen ein gemeinsames Gutachten, das im Wege des Fachhochschulrates dem Erhalter des Studiengangs bzw. der Fachhochschule zur Stellungnahme zugeleitet wird.

Die positive Begutachtung führt zu einer Re-Akkreditierung (Verlängerung) des Studienganges. Die Re-Akkreditierung ist in der Regel mit einer Reihe von Empfehlungen, manchmal auch mit Auflagen, die termingebunden zu realisieren sind, verbunden. Der fachhochschulischen Institution wird vom FHR mitgeteilt, welche Mängel konstatiert und welche Maßnahmen zur Verbesserung des Qualitätsstandards durchzuführen sind. Die Fachhochschule ist verpflichtet, dem FHR über die Umsetzung der Verbesserungsvorschläge Mitteilung zu machen.

Der FHR als qualitätssichernde Institution ist in die Bemühungen der einzelnen Fachhochschulen um Wahrung der Qualitätsstandards kontinuierlich eingebunden und jede Re-Akkreditierung basiert auf der ausführlichen Berichterstattung der einzelnen Studiengänge bzw. Fachhochschulen. Dieses Qualitätssicherungssystem soll auch einen vergleichbaren Standard der Studienangebote in Österreich sicherstellen. Alle Studienangebote müssen bestimmten, definierten Standards entsprechen, doch die Realität zeigt, dass trotzdem Qualitätsunterschiede zwischen den einzelnen Studiengängen, auch verwandter Fächer, bestehen.

7 Zusammenfassung

Die Entwicklung des österreichischen Fachhochschulsektors in den ersten zehn Jahren seines Bestehens zeigt, dass private Initiative und Marktorientierung bei sorgfältiger Qualitätssicherung durch ein System der Akkreditierung und Evaluierung ein erfolgreicher Ansatz zur Gestaltung von Hochschulstudiengängen sein können. Eine ursprünglich in Erwägung gezogene reine Marktorientierung, die Ausrichtung frei finanzierten Studienangebote auf die Mechanismen von Angebot und Nachfrage, wurde allerdings nicht realisiert. So entstand ein zwar marktorientiertes Modell, dessen Finanzierung jedoch weitgehend über bundesstaatliche Steuermittel erfolgt und der staatlichen Wissenschaftsverwaltung zumindest mittelbar Einfluss ermöglicht.

Der vorliegende Beitrag wollte vor allem die Eckpunkte des Systems beschreiben und kritisch beleuchten: den bildungspolitischen Hintergrund, die Studienplatzbewirtschaftung und die Finanzierung, die Vergabe der Studienplätze, die Studienstruktur und die Bildungsziele, das pädagogisch-didaktische Konzept sowie das umfassende Konzept der Qualitätssicherung durch den Fachhochschulrat. Die Darstellung erfolgte aus systemimmanenter Sicht, versucht zugleich aber auch die Unterschiede zum universitären Studiensystem Österreichs deutlich herauszuarbeiten.

Das schnelle Wachstum der Fachhochschulen, begünstigt auch durch erhebliche Investitionen der Länder und Kommunen, lässt bei aller Euphorie über die dynamische Entwicklung aber leicht übersehen, dass das System auch strukturelle Mängel in sich birgt. Dazu zählen insbesondere die Segmentierung vieler Studiengänge auf sehr eingegrenzte Berufsfelder und die extensive Streuung von Studiengängen über zu viele Standorte, von denen einige lediglich über einen einzigen Studiengang verfügen. Der Ehrgeiz einzelner Kommunen und lokaler Wirtschaftsinteressen steht dafür offenbar Pate. Die Entwicklung eines Umfelds studentischen Lebens, das über Lehre und Studium hinausgeht und wesentlich zum Reifungsprozess der Studierenden beitragen kann, ist in diesen Fällen wohl nur eingeschränkt gegeben. Eine Standortbereinigung zur Schaffung einer kritischen Größe fachhochschulischer Einrichtungen wird wohl unumgänglich sein.

Ein weiterer kritischer Punkt sind Anzahl und Kompetenz der zur Verfügung stehenden Lehrenden. Das Studium an einer Fachhochschule ist zwar als berufspraktische Ausbildung, aber auf Hochschulniveau definiert. Dies impliziert, dass die Lehre nicht nur den Anforderungen der beruflichen Praxis sondern auch dem neuesten Stand der wissenschaftlichen Forschung entsprechen muss. Der Mangel an entsprechend qualifizierten österreichischen Lehrenden, mit bedingt auch durch das rasche Wachstum dieses Hochschulsektors, führt gegenwärtig dazu, dass immer mehr Lehrende auch im Ausland angeworben werden müssen. Manche Studiengänge sind dazu übergegangen, ihre eigenen Absolventen bald nach deren Studienabschluss und oft nur mit geringer beruflicher Praxis mit Lehraufgaben zu betrauen. Zwar können fachliche und pädagogisch-didaktische Weiterbildungsmaßnahmen zur Verbesserung der Situation beitragen, das Mangelproblem ist dadurch jedoch nicht gelöst, vor allem nicht, wenn man bedenkt, wie sehr die österreichische Hochschulpolitik die weitere Expansion des Fachhochschulsektors forciert.

Da Studien an Fachhochschulen marktkonformer orientiert sind als universitäre Studiengänge, die Studenten rascher zu einem Abschluss kommen und das Studium zudem für

den Staat kostengünstiger ist, geraten die Universitäten in vielen Bereichen in eine substantielle Wettbewerbssituation, so fern sie nicht in der Lage sind, der Herausforderung konstruktiv zu begegnen. Die Entlassung der österreichischen Universitäten in die Autonomie mit dem Studienjahr 2003/2004 soll auch in diesem Sektor eine Marktorientierung bewirken. Auf Zeit gesehen ist der Auf- und Ausbau des österreichischen Fachhochschulsektors nicht nur eine institutionelle Innovation unter dem Aspekt der Marktorientierung und eine interessante und erfolgreiche Erweiterung des tertiären Studienangebots – mit möglicher Vorbildwirkung über Österreich hinaus –, er wird auch in absehbarer Zeit Rückwirkungen auf das österreichische Universitätssystem und seine Studienstruktur haben.

Literatur

Altrichter, H.; Posch, P. (1994): Aspekte der didaktischen Gestaltung von Fachhochschulstudiengängen: Berufliche Bildung und Qualität der Lehre. In: Höllinger, S. u. a. (Hrsg.): Fachhochschulstudien – unbürokratisch, brauchbar, kurz. Wien, S. 63–85

Fachhochschulrat (2003): Bericht des Fachhochschulrates an das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur über die Tätigkeit des Fachhochschulrates im Jahre 2002. Wien

Brünner, C. (1994): Ein neuer Weg der professionellen Qualitätssicherung: Der Fachhochschulrat. In: Höllinger, S. u. a. (Hrsg.): Fachhochschulstudien – unbürokratisch, brauchbar, kurz. Wien, S. 113–122

Bundesgesetz über Fachhochschul-Studiengänge (FHStG) (1993). In: Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich Nr. 340 vom 28. Mai 1993

Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (1990): Hochschulbericht 1990, Bd. 1, 2. Wien

Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (1993): Hochschulbericht 1993, Bd. 1, 2. Wien

Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (1999): Hochschulbericht 1999, Bd. 1–3. Wien

Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (2002): Hochschulbericht 2002, Bd. 1, 2. Wien

Clark, B. R. (1983): The Higher Education System. Academic Organization in Cross – National Perspective. Berkeley, Los Angeles, London

- Fachhochschulrat (2002):* Evaluierung im österreichischen FH-Sektor. Wien
- Fachhochschulrat (Hrsg.) (2002):* Richtlinien des Fachhochschulrates für die Akkreditierung von Bakkalaureats-, Magister- und Diplomstudiengängen. Wien
- Härtel, P.; Hohegger, P. (1990):* Postsekundäre Bildungswege. Konzept für eine wirtschaftsorientierte Berufshochschulreform: Akademien im tertiären Bereich. Graz
- Leitner, E. (1999):* Academic oligarchy and higher education research. Implications for the reform of institutions of higher education in Austria. In : Higher Education Policy 12, 1999, 1, p. 27–40
- Leitner, E. (1996):* Unequal Competition: access to universities and Fachhochschulen in Austria between open policy and selectivity. In: European Journal of Education 31, 1996, p. 259–271
- Makowitsch, J. u. a. (Hrsg.) (2004):* Fachhochschul-Führer 2004/2005. Wien
- Das Österreichische Bildungssystem in Veränderung (1992).* Bericht an die OECD über die geplanten Diversifikationen des Postsekundarsektors. Wien
- Peterlik, M. u. a. (Hrsg.) (1991):* Universitätsreform. Ziele, Prioritäten und Vorschläge. Wien
- Prisching, M. (1999):* Fachhochschulbilanz: Aufbauenerfolge und Entwicklungsgrenzen. In: Österreichisches Jahrbuch für Politik 1998. Wien, S. 301–322
- Prisching, M. u. a. (Hrsg.) (2000):* Die Autonomie im Fachhochschul-Bereich. Wien
- Reformen des österreichischen Postsekundarbereiches (1993):* OECD-Länderprüfung: Bericht der Prüfer. Wien
- Wolter, S. C. (2001):* Bildungsfinanzierung zwischen Markt und Staat. Chur und Zürich (Beiträge zur Bildungsökonomie 1)

Anschrift des Verfassers:

Univ. Prof. Dr. Erich Leitner
Universität Klagenfurt
Universitätsstrasse 24
A-9020 Klagenfurt/Österreich
E-Mail: Erich.Leitner@uni-klu.ac.at

Standpunkte: Zurück in die Zukunft Mit Bachelor und Master auf Humboldts Spuren

Marion Schick

Der Bologna-Prozess rührt an den Grundfesten des deutschen Hochschulbildungsverständnisses. So kurz und unpräzise die Bologna-Erklärung im Wortlaut ihre Ziele beschreibt, so fundamental sind die Konsequenzen vor allem für die deutsche Hochschulbildung. Vorausgesetzt, die Kernpunkte werden ernst genommen und nicht von vorneherein nur zur Neuetikettierung des bisherigen Bildungsverständnisses benutzt.

Die Kernpunkte der Bologna-Erklärung

Mitverantwortlich für die hitzige Diskussion in Deutschland ist folgender Satz aus der Bologna-Erklärung, der sich auf die Sorbonne-Erklärung aus dem Jahr 1998 bezieht: *„It emphasised the creation of the European area of higher education as a key way to promote citizens' mobility and employability and the Continent's overall development“.*

Mit der Benennung von employability als Hauptziel des Tertiären Bildungsbereiches war ein Frontalangriff auf das deutsche universitäre Selbstverständnis formuliert. Auch wenn der Wissenschaftsrat schon seit Jahren die Berufsorientierung als zu verstärkendes Element im universitären Bereich anmahnte, so war die Festschreibung in der Bologna-Erklärung und deren Verbindlicherklärung doch ein wesentlicher neuer Schritt. Ein Schritt, der bis heute in vielen Hochschulen nicht akzeptiert wird – Universitäten und Fachhochschulen gleichermaßen, wenn auch aus unterschiedlichen Gründen. Haben die Fachhochschulen mit der Berufsorientierung der Hochschulausbildung per definitionem kein Problem, so werden sie von einem anderen Kernpunkt der Bologna-Erklärung getroffen (hier in Gemeinschaft mit den universitären Kollegen): von der Zielsetzung der *„promotion of European co-operation in quality assurance with a view to developing comparable criteria and methodologies“.*

Diese Maßnahme zur Absicherung eines mit der Einführung der Zwei-Zyklus-Abschlüsse genuin verbundenen Qualitätssicherungsprozesses fordert den Hochschulbereich zusätz-

lich heraus. Ebenso wie mit der Festschreibung von employability als Ziel ist die Einführung einer externen Qualitätskontrolle neu in einem Grundverständnis der Hochschulen (oder besser: Hochschullehrer und Hochschullehrerinnen), die sich auf Humboldt'sche Ideale berufen und diese im Wesentlichen als Garanten eines Qualitätsverständnisses interpretieren, das ausschließlich durch das Berufsethos des Professors/der Professorin selbst beziehungsweise seiner/ihrer wissenschaftlichen Reputation in der scientific community definiert ist.

Die Kernpunkte der Umsetzung erschließen sich aus den oben zitierten Hauptzielen:

- die Einführung eines Zwei-Zyken-Hochschulbildungsmodells (undergraduate und graduate) als Einstieg in ein lebenslanges Lernen,
- die Einführung leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse („*easy readable and comparable*“),
- die Einführung von credit points als Werkzeug der Leistungsmessung,
- die Betonung der Förderung von Mobilität („*promotion of the necessary European dimensions in higher education*“).

Die Aufregung und die unendliche Vielzahl der Diskussionen um die Bachelor- und Master-Abschlüsse – so verkürzt wird die Diskussion häufig in Deutschland geführt – ist nur im Hinblick auf die beiden oben genannten Hauptziele des Bologna-Prozesses wirklich verständlich. Und es ist eine weitere Grundzielsetzung der Bologna-Erklärung, die mitverantwortlich ist für die erhitzte Diskussion in deutschen Hochschulen: Den Unterzeichnern der Bologna-Erklärung ging es wesentlich um die Veränderung der europäischen Hochschullandschaft im Hinblick auf eine bessere Wettbewerbsposition Europas im Rahmen der Globalisierung: „*We need to ensure that the European higher education system acquires a world-wide degree of attraction equal to our extraordinary cultural and scientific traditions.*“

Hochschulbildung als europäischer Standort- und Wettbewerbsfaktor – auch diese Absicht der Bologna-Erklärung berührt die deutsche Hochschultradition tief. Auch hier wird Humboldt als Kronzeuge bemüht, der die Gründung der deutschen Universitäten heutiger Prägung ja auch zum Teil als Gegenbewegung gegen die Fachschulentwicklung und rein berufsbezogene Bildungsinstitutionen verstand (vgl. dazu *Herrmann 1999, S. 10 ff.*)

Auswirkungen auf das deutsche Hochschulsystem

Eines von Murphys Gesetzen lautet: „Öffne nie eine Büchse mit Würmern. Du bekommst sie nie wieder hinein“. Die Verantwortlichen der Entstehung der Bologna-Erklärung haben die Büchse trotzdem aufgemacht. In Deutschland kam eine Vielzahl von Fragen der Bildungssystementwicklung herausgekrochen, die seit Jahren zur Diskussion anstehen, aber ohne nötigen Druck von außen einer Lösung nicht näher kamen. Dazu gehören:

- Die in der Struktur ungelöste Frage der Verteilung der Bildungsaufgaben auf wissenschaftsorientierte Bildungseinrichtungen und an berufsorientierte Bildungseinrichtungen des tertiären Bereiches: Eine Betrachtung der richtigen Verortung von Studiengängen an Universitäten und an Fachhochschulen mit dem Fokus „employability“ müsste zu deutlichen Verschiebungen der Ausbildungskapazitäten und der Ressourcen von den Universitäten zu den Fachhochschulen führen.
- Die im Kern nicht vollzogene Anerkennung der Begrenztheit der Validität von Hochschulabschlüssen in Deutschland: Unbedingtes Festhalten am „einmaligen“ Hochschulabschluss (heiße er nun Diplom, Magister oder Staatsexamen) nährt vor allem die Fiktion, Bildung ein für allemal abzuschließen und mit dem einen Hochschulabschluss eine lebenslange Grundlage zu vermitteln – für die Berufstätigkeit, viel mehr aber in einem umfassenden Sinn von Bildung für das Leben insgesamt. Eine Zwei-Zyklus-Ausbildung zerstört diese Vision nachhaltig. Sie führt den Gedanken von Bildung in immer wieder neu aufzunehmenden Prozessen ein, die niemals abgeschlossen sind und zu denen jeder Bildungsanbieter nur einen Teil beitragen kann. Das Zwei-Zyklus-Modell (bzw. immer wieder neue Zyklen) verbunden mit der erhöhten Mobilität der Studierenden ändert die Rolle der Hochschulen als Anbieter von Bildung nachhaltig: von der universitas, die Heimstatt für den Studierenden während seines gesamten Studiums ist und ihn mit einer lebenslang gültigen Bildungsausstattung entlässt, zu einer Station in seinem Qualifikationslebenslauf, die nur einen Teil zum Bildungsprofil des Einzelnen beiträgt – und dies trägt künftig auch noch ein definiertes Verfallsdatum.
- Ein im Kern nicht entwickeltes Selbstverständnis deutscher Bildungsanbieter und -politiker als Europäer: Nicht nur an den schlechten Platzierungen Deutschlands in vielen OECD-Studien zeigt sich, dass sich Deutschland eine bemerkenswerte Abkopplung von europäischen Standards im Bildungsbereich leistet. Dies beginnt bei der unvergleichlich geringen Stundenanzahl in deutschen Grundschulen und endet bei der geringen (wenn auch in den letzten Jahren deutlich gestiegenen) Zahl von deutschen Hochschulen, an denen Studiengänge in englischer Sprache angeboten werden.

- Die im deutschen Hochschulsystem nicht gelöste Frage der nötigen Organisationskompetenz der Hochschulen versus einer extensiv ausgelegten Freiheit des professoralen Selbstverständnisses: Die geforderte Einführung qualitätssichernder Prozesse beinhaltet die Vorstellung einer messbaren und vergleichbaren Leistung der Professoren und Professorinnen eines Studiengangs. Einzelleistungen werden zu einem Qualitätsurteil über einen Studiengang (Akkreditierung) aggregiert. Die Struktur der deutschen Hochschulen und des wissenschaftlichen Personals sind aber traditionsgemäß auf die Erbringung von Einzelleistungen angelegt, die durch die Freiheit von Forschung und Lehre im Selbstverständnis vieler Hochschullehrer und Hochschullehrerinnen per se der Qualitätsüberprüfung entzogen sind. Eine Stärkung der Hochschule und ihrer Organisationseinheiten ist dagegen erst in den letzten Jahren und zurzeit Gegenstand von Reformprozessen in deutschen Hochschulgesetzgebungen. Ihre Grenzen findet sie an den Strukturen des Beamtenrechts und an der Halbherzigkeit von Reformen. So führt zum Beispiel die Deckelung der Besoldungsausgaben im Professorenbesoldungsreformgesetz zu einer deutlichen Abminderung der angestrebten Effekte aus der leistungsorientierten Besoldung.
- Das Festhalten an der Fiktion der „Einheit von Forschung und Lehre“ in je einzigartiger Ausprägung, in der jede Vorlesung eine in sich stets neu zu schaffende originelle Entität darstellt und als solche nicht reproduzierbar ist als identitätsstiftendes Leitbild der Professoren und Professorinnen: Die Entwicklung vergleichbarer leicht bewertbarer Module mit definierten Leistungsanforderungen (an die Studierenden, nicht an die Professoren!) steht diesem Selbstverständnis diametral entgegen.

Dreht Humboldt sich seit Bologna im Grabe?

Es sind also die grundsätzlichen Zielrichtungen des Bologna-Prozesses, die eine Neupositionierung des deutschen Hochschulsystems erfordern und mit Nachdruck verdeutlichen, welche Hausaufgaben hier zu leisten sind. Wer Bologna dagegen als vordergründigen Kampf um Semesterzahlen sieht (Soll der Bachelor-Abschluss nach sechs oder sieben Semestern erreicht werden?), um einzelne credit points (vier oder sechs Punkte für diese oder jene Veranstaltung, die vorher vier oder sechs Semesterwochenstunden umfasste) oder um neue Namen (Hat das deutsche „Diplom“ nun ein internationales Renommee, das zu schützen ist oder nicht?), wird die Dynamik des ausgelösten Prozesses nur schwerlich in konstruktiv gestaltende Hochschulpolitik umsetzen können.

Spannend ist die Frage, ob diese wesentlichen Zielrichtungen des Bologna-Prozesses das deutsche Hochschulverständnis wirklich im Kern treffen – also das Humboldt'sche Bildungsverständnis konterkarieren – oder ob sie nur jahrhunderte- (oder im Fall der Fachhochschulen jahrzehntelang) geübte Praxis deutscher Hochschulen in Frage stellen und damit zur Veränderung von Vertrautem zwingen (was auch in Hochschulen eher Widerstand denn Jubelrufe auslöst).

Employability bei Humboldt

„In ihm (dem Menschen) sind mehrere Fähigkeiten, ihm denselben Gegenstand in verschiedenen Gestalten, bald als Begriff des Verstandes, bald als Bild der Einbildungskraft, bald als Anschauung der Sinne vor seine Betrachtung zu führen. Mit allen diesen, wie mit ebensoviel verschiedenen Werkzeugen, muss er die Natur aufzufassen versuchen, nicht sowohl, um sie von allen Seiten kennen zu lernen, als vielmehr, um durch diese Mannigfaltigkeit der Ansichten die eigene innewohnende Kraft zu stärken“ (zitiert nach von Felden 2003, S. 11 ff.).

Von Felden sieht in diesen Gedanken bereits das Propagieren einer Flexibilität des Welt- und Selbstbezugs (*ebd.*, S. 18), wie sie heute zum Grundkanon der Anforderungen an Menschen in globalisierten Zusammenhängen mit schnellen Anpassungszyklen gehören. In der Tat kann man sich eine Übersetzung des obigen Zitats in moderne Qualifikationsprofilsprache gut vorstellen. Von Flexibilität wäre dabei die Rede, von Methodenkompetenz, von sozialer Kompetenz, von schneller Auffassungsgabe und hoher Anpassungsfähigkeit usw.

Humboldt intendierte mit seinen Ideen zur Gründung der Berliner Universität sicher alles andere als eine primär berufsbezogene Qualifikation – zumindest keine, die ohne generelle wissenschaftliche und breit angelegte Grundlegung eine umfassende Bildung des Menschen garantierte. „Bildung durch Wissenschaft“ ist die prägnante Formel hierzu – und sie ist für die gesamte Idee von Hochschulen bis heute handlungsleitend. Nicht überraschend, ist sie doch bis heute Abgrenzungskriterium zu allen anderen Ausbildungsinstitutionen, die zu Berufstätigkeiten führen – Fach-, Berufs-, Verwaltungsakademien und v.a.m.

Das Unterscheidungskriterium muss seit Humboldts Zeiten dabei sowohl die Herangehensweise an die zu vermittelnden Inhalte sein („wissenschaftliches Herangehen“) als auch die Wissenschaftsfundierung der Inhalte selbst und der Anspruch einer umfassenden Bildung. Die Semesterzahl kann es dagegen nicht sein. Erstaunlich deshalb, dass ein Bachelor-Abschluss (weil nach sechs oder sieben Semestern erreichbar) per se manchen Hochschulen

als ihrem Bildungsauftrag nicht gemäß erscheint. Der Bachelor-Abschluss hat entsprechend den Zielsetzungen des Bologna-Prozess sowie den detaillierenden Umsetzungsbeschlüssen der Kultusministerkonferenz doch definitionsgemäß die Aufgabe, eine breite Grundbildung anzubieten. Diese soll zwar berufsfeldorientiert sein, aber so generell angelegt, dass Bildung und eine breite Flexibilität vermittelt werden. Verengende und spezialisierende Festlegungen sind erst im Masterstudium vorgesehen. Und erst dort wird ein eher wissenschaftsorientiertes oder ein eher anwendungsorientiertes Profil gefordert.

Der Bachelor bietet also alle Chancen für Bildung durch Wissenschaft im besten Humboldt'schen Sinne. Wenn Wissenschaft, wie Humboldt definiert, Suchen und nicht Sammeln heißt (*von Felden 2003, S. 22*), dann ist es möglich, im Rahmen eines Bachelor-Abschlusses das wissenschaftliche Suchen zu lehren, die Sammlung von Zwischenergebnissen zu betreiben und vor allem die Bewertung von beidem nach wissenschaftlichen Kriterien zu beherrschen. Wer allerdings noch das reine Sammeln als solches zum Ziel der Hochschulausbildung erhebt, wird mit der verkürzten Bachelor-Ausbildung seine liebe Not haben. Dass er damit weder Humboldt noch Bologna gerecht wird, liegt auf der Hand.

Orientierung an globalen Entwicklungszielen bei Humboldt

Die Bologna-Erklärung hebt besonders die Notwendigkeit hervor, das herausragende kulturelle und wissenschaftliche Erbe Europas in ein attraktives Hochschulsystem zu integrieren und es damit zu bewahren und weiterzuentwickeln. Angesprochen ist damit die Notwendigkeit, die Form der wissenschaftlichen Bildung zu ändern sowie die Notwendigkeit, den Bezugsrahmen zu erweitern und vom nationalen zum europäischen Bezug weiterzuentwickeln.

Handelnder bleibt dabei der Einzelne, der seine Bildung im Kontext von Gesellschaft, Politik und Kultur erhalten und dann im Sinne von Bildung als globalem Entwicklungspotenzial einsetzen soll.

Bei Humboldt war es noch der nationale oder teilnationale Bezugsrahmen, in dessen Kontext der wissenschaftlich Gebildete sein Wissen einbringen sollte. Dennoch war für ihn dieser supra individuelle Bezug von Bildung zur Erhöhung der Kultur der Nation von großer Bedeutung (*vgl. Leitner 1984*). Der wissenschaftlich gebildete Mensch spielt nach diesem Verständnis im öffentlichen Leben eine große Rolle und hat bedeutenden Einfluss auf die Weiterentwicklung der Gesellschaft – er ermöglicht „*Fortschritte des Menschengeschlechts*“ (*ebd., S. 15*).

Die mit der Bologna- Erklärung angestrebte Erhöhung der Mobilität von Studierenden in Europa wird unzweifelhaft ein solcher Fortschritt des Menschengeschlechts sein – auch wenn man das ohne Humboldt im Rücken nie so zu formulieren wagen würde. Tatsächlich europäische wissenschaftliche Ausbildungen zu schaffen und den Gedanken der europäischen Einigung aus den Nischen der Spezialstudiengänge oder Wahlpflichtfächer („EU-Recht“) herauszuholen und als Curriculum-Struktur zu verankern, ist ein strukturell eingreifender Schritt in der Veränderung des Bezugsrahmens und der Fokussierung von wissenschaftlicher Bildung auf Europa – 50 Jahre nach den Anfängen der Europäischen Union.

Trotz dieser nicht gerade kurzen Geschichte ist die strukturelle Berücksichtigung des übernationalen Kontextes eines jeden beruflichen und gesellschaftlichen Handelns innerhalb der EU (und auch außerhalb) überfällig. Mit der Bologna-Erklärung ist damit Humboldts Hinweis, jede akademische Ausbildung münde in der Wirklichkeit des Alltags (vgl. *Leitner 1984, S. 15*), in Bezug auf europäische Kontexte Rechnung getragen.

Lebenslanges Lernen bei Humboldt

„Dies vorausgeschickt, sieht man leicht, dass bei der inneren Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten Alles darauf beruht, das Prinzip zu erhalten, die Wissenschaft als etwas noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes zu betrachten, und unablässig sie als solche zu suchen.“ (zitiert nach *Herrmann 1999, S. 18*).

Erstaunlich, dass sich trotz dieser klaren Aussage Humboldts die Fiktion eines einmaligen und ewig gültigen Abschlusses als Beendigung der Bildung durch Wissenschaft in Deutschland so festgesetzt hat. Mit großer Energie wird darum gekämpft, den Bachelor-Abschluss als „nicht eigentlichen“ Abschluss zu definieren, sondern nur als Durchgangsstation zum eigentlichen Abschluss, dem Master (und dieser wird als modernisierter Name, aber im Grundsatz äquivalenter Abschluss zum Diplom gesehen).

Das Zwei-Zyklen-Modell im Rahmen der Bologna-Entwicklung sowie die Betonung der Notwendigkeit lebenslangen Lernens dokumentieren klar die Dominanz der kontinuierlichen Suche gegenüber der Fiktion des einmaligen Abschlusses. Auch wenn durch den Bachelor-Abschluss vordergründig eine Dominanz des berufsqualifizierenden Abschlusses gegeben sein mag, so ist die Botschaft auf den zweiten Blick eine andere: Mit diesem ersten Abschluss ist ein Startpunkt gesetzt, einen Endpunkt der wissenschaftlichen Ausbildung gibt es nicht. Vielmehr werden wissenschaftliche Jahresringe gesammelt durch eine Vielzahl von wissenschaftlichen Weiterbildungen im Laufe der Berufstätigkeit. Phasen

an der Hochschule wechseln sich mit Phasen der reinen Berufstätigkeit ab. Die Bezeichnung Zwei-Zyklen-Modell meint dabei einen Start-Zyklus und einen Folge-Zyklus, der durch viele kleine innere Zyklen geprägt ist. Auch hier wäre eine normierte Betrachtung eines Bachelors + eines Masters = ewig gültige wissenschaftliche Bildung verkürzt.

„Daher hat der Universitätsunterricht keine Grenze nach seinem Endpunkt zu, und für die Studierenden ist, streng genommen, kein Kennzeichen der Reife zu bestimmen“ (zitiert nach Herrmann 1999, S. 31).

Der Bologna-Prozess: ja, ohne wenn und aber

Mit Humboldt im Rücken ist eines nötig und möglich: die klare Orientierung an Bologna und seinen Zielen, die richtige Verortung der Diskussionen um Semesterwochenstunden und credit points als nachgelagerte Detailfragen der Umsetzung sowie die Beendigung der Abwehrschlachten. Auch ohne Humboldt sind die Konsequenzen die gleichen (ist doch – nach Herrmann 1999 – die Bemühung des Mythos Humboldt nahezu beliebig).

Der Rückgriff auf Humboldt mag manchem umso mehr unzeitgemäß erscheinen, als sich die deutschen Hochschulen nach mancher Einschätzung gerade im Umkehrprozess zur Universitätsgründung Anfang des 19. Jahrhunderts befinden. Die Gründung der Universitäten im Humboldtschen Sinne konnte damals als eine Reaktion auf die Ökonomisierung von Gesellschaft und Bildung verstanden werden. Auch heute stehen die Hochschulen unter einem hohen Ökonomisierungsdruck (vgl. z. B. Oehler 1989, S. 14). Sie werden dazu gedrängt, sich im Wettbewerb zu positionieren, Profilentwicklung zu betreiben und die hierfür nötigen internen „Bereinigungsprozesse“ im Angebot vorzunehmen.

Die neu aufgebaute Fiktion der Hochschulen als „Unternehmen“ (bei nahezu vollständiger staatlicher Finanzierung und verbeamteten Angehörigen der Hochschulen sind dies Unternehmen mit Vollkaskoschutz) wird sich vor dem Hintergrund nach wie vor nötiger staatlicher Planungs- und Abstimmungsprozesse erst beweisen müssen.

Eine „Bedrohung“ des klassischen deutschen Hochschulverständnisses und -freiraums mag viel eher aus diesen Entwicklungen entstehen denn aus dem Bologna-Prozess. Eine große Herausforderung an die Weiterentwicklung des deutschen Hochschulverständnisses stellt der Bolognaprozess gleichwohl dar.

Literatur:

Europäische HochschulministerInnen (Hg.) (1999): The Bologna Declaration of 19 June 1999

Europäische HochschulministerInnen (Hg.) (2001): Auf dem Wege zum europäischen Hochschulraum. Communiqué des Treffens der europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister am 19. Mai 2001 in Prag

Felden, Heide von (2003): Zur aktuellen Relevanz der Bildungsvorstellungen Wilhelm von Humboldts. In: Busch, F. W./Wätjen, H.-J.(Hg.): Oldenburger Universitätsreden, Nr. 138. S. 7–34

Herrmann, U. (1999): Bildung durch Wissenschaft? Mythos Humboldt. In: Reden und Aufsätze der Universität Ulm, Heft 1. Ulm: Universitätsverlag. S. 7–40

Klein, J. (2003): Universität als Unternehmen. In: Geideck, S./Liebert, W.-A.: Sinnformeln: Linguistische und soziologische Analysen von Leitbildern, Metaphern und anderen kollektiven Orientierungsmustern. Berlin/New York: Walter de Gruyter. S. 119–124

Leitner, E. (1984): Die Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts und ihre Bedeutung für die Genese einer neuen Idee der Universität. In: Leitner, E. u.a.: Grundlagen der Hochschulbildung. Frankfurt a. M./Bern/New York/Nancy: Lang. S. 9–24

Oehler, C. (1989): Hochschule seit Humboldt. In: Kasseler Universitätsreden, Heft 7. Kassel: Gesamthochschul-Bibliothek Kassel. S. 3–18

Anschrift der Verfasserin:

Prof. Dr. Marion Schick
Präsidentin der
Fachhochschule München
Lothstr. 34
D-80335 München
E-Mail: mschick@fhm.edu

Die hier vorgestellten Bücher stellen eine Auswahl von Neuerscheinungen aus dem Bereich der Hochschulforschung dar, die der Herausgeber zum gegenwärtigen Zeitpunkt für wichtig hält. Sie befassen sich mit der Reform der Doktorandenausbildung, mit der Frage, wie einzelne Staaten auf hochschulpolitische Herausforderungen reagieren, sowie mit dem Thema Hochschulranking.

Senger, Ulrike: Internationale Doktorandenstudien. Ein Modell für die Internationalisierung der Doktorandenausbildung an deutschen Hochschulen und Forschungseinrichtungen. In: Forum der Hochschulpolitik, Schriftenreihe der Hochschulrektorenkonferenz, W. Bertelsmann GmbH, Bielefeld 2003, ISBN 3-7639-3184-8, 300 Seiten

Ausgangspunkt der Studie von Ulrike Senger ist das Fehlen einer primär auf die Bedürfnisse ausländischer Doktoranden zugeschnittenen Ausbildung in Deutschland. Auf der Basis der Erfahrungen, die die Autorin mit einem Tutorium für ausländische Doktoranden Ende der neunziger Jahre an der Universität Heidelberg gemacht hat, entwickelt sie ein Konzept zur Internationalisierung der Doktorandenausbildung an deutschen Hochschulen und Forschungseinrichtungen.

Das Konzept zielt auf die interdisziplinäre und interkulturelle Zusammenarbeit ausländischer und deutscher Doktoranden. Seine wesentlichen Bausteine sind die Verbesserung der Betreuungsstrukturen, die fachspezifische und fachübergreifende Qualifizierung im Rahmen eines Lehrangebots sowie die internationale Qualifizierung der Doktoranden, wozu insbesondere der Erwerb von Sprachen und interkultureller Kompetenz gehören. Die Studie liefert einen wichtigen Beitrag zur gegenwärtigen Diskussion um eine Reform des deutschen Promotionswesens. Sie schärft das Bewusstsein für die Notwendigkeit der Internationalisierung der Doktorandenausbildung und gibt Universitäten und Forschungseinrichtungen wertvolle Anregungen für deren praktische Umsetzung.

Huisman, Jeroen & van der Wende, Marijk (Hrsg.): *On Cooperation and Competition. National and European Policies for the Internationalisation of Higher Education*. Bonn: Lemmens Verlags- & Mediengesellschaft 2004, ISBN 3-932306-54-6, 280 Seiten

Die Hochschulen in Europa durchlaufen einen Prozess des organisatorischen Wandels, in dem Profilbildung, Steuerung durch Anreizsysteme, Qualitätssicherung, Evaluation und Rechenschaftslegung zunehmende Bedeutung gewinnen. Vor diesem Hintergrund thematisiert die vorliegende Studie die Antworten verschiedener Hochschulsysteme in Europa auf die Herausforderungen der Europäisierung, Internationalisierung und Globalisierung. Sie enthält Länderstudien über Deutschland, Norwegen, Großbritannien, Portugal, die Niederlande, Griechenland und Österreich, in denen die Struktur des Hochschulwesens, die wesentlichen Akteure und Steuerungsinstrumente, die politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen sowie die Internationalisierungsstrategien auf institutioneller und nationaler Ebene beschrieben werden. Zwei Kapitel über die Hochschulpolitik der Europäischen Union und eine international vergleichende Analyse runden den Band ab. Die Studie wurde vom Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS) koordiniert und im Zusammenhang des 5. Rahmenprogramms der EU gefördert.

Wächter, Bernd (Hrsg.): *Higher Education in a Changing Environment. Internationalisation of Higher Education Policy in Europe*. Bonn: Lemmens Verlags- & Mediengesellschaft 2004, ISBN 3-932306-55-4, 111 Seiten

Die Bemühungen um Internationalisierung im Hochschulbereich haben in den vergangenen Jahren erheblich zugenommen. Der im Anschluss an die Jahrestagung der Academic Cooperation Association 2003 herausgegebene Band umfasst zwölf Aufsätze namhafter Autoren, die sich verschiedenen Aspekten der Internationalisierung widmen: der Hochschulpolitik der Europäischen Kommission, Wettbewerb und Kooperation, der Wissensgesellschaft, Wissenstransfer und Mobilität, Qualitätssicherung, dem lebenslangen Lernen und anderen. Zwei Arten von Internationalisierung werden in diesem Band unterschieden: die internationale Mobilität von Studierenden und Wissenschaftlern sowie die Internationalisierung von Hochschulpolitik, -strukturen und -standards, die zunehmend an Bedeutung gewinnen.

Höllinger, Sigurd; Titscher, Stefan (Hrsg.): Die österreichische Universitätsreform. Zur Implementierung des Universitätsgesetzes 2002. Wien: WUV Universitätsverlag, 2004, ISBN 3-85114-789-8, 451 Seiten

Das im Juli 2002 vom österreichischen Parlament beschlossene Universitätsgesetz ist konsequent auf die Erfordernisse eines Hochschulmanagements in einem von Wettbewerb und eigenständigem Handeln der Universitäten getragenen System ausgerichtet. Seit dem 1. Januar 2004 arbeiten die österreichischen Hochschulen nach dem neuen Universitätsgesetz. In 21 Beiträgen wird erläutert, welche neuen Entwicklungen das Universitätsgesetz mit sich gebracht hat. Dabei wird auf die politische Entstehungsgeschichte, das Verhältnis Staat – Universität, die Steuerung der Universitäten, Neuerungen im Personalrecht sowie im Finanz- und Berichtswesen eingegangen. Die Autoren sind Wissenschaftler und Politikverantwortliche aus Österreich, die teilweise an leitender Stelle die Reform mit gestaltet haben. Das Buch bietet wichtige Informationen für alle, die an der Entwicklung der Universitäten im europäischen Hochschulraum interessiert sind.

Höllinger, Sigurd; Titscher, Stefan (Hrsg.): Hochschulreform in Europa – konkret. Österreichs Universitäten auf dem Weg vom Gesetz zur Realität. Opladen: Leske + Budrich, 2003, ISBN 3-8100-3918-7, 366 Seiten

Vor dem Hintergrund des neuen österreichischen Universitätsgesetzes behandelt dieser Sammelband aktuelle Fragen der internen Organisation von Universitäten, der Steuerung durch Leistungsvereinbarungen sowie Möglichkeiten der strategischen Positionierung und Profilbildung. Die Autoren der insgesamt 19 Artikel sind als Wissenschaftler und Hochschulpolitiker auf dem Gebiet des Universitätswesens ausgewiesen. Es werden sechs Themenkreise abgedeckt: Funktion und Aufgabe der Universität, Reformziele, Ländervergleich, Steuerung durch Anreize, Steuerung durch Struktur sowie Kunstuniversitäten.

Bayer, Christian R.: Hochschul-Ranking: Vorschlag eines ganzheitlichen Ranking-Verfahrens. Duncker & Humblot, Berlin 2004, ISBN 3-428-10891-4, 234 Seiten

Die Einführung von Wettbewerbsmechanismen in das deutsche Hochschulsystem bedeutet eine erhöhte Qualitätsverantwortung der einzelnen Hochschule für ihre Leistungen. Wird mit dem Übergang auf eine Outputsteuerung die staatliche Hochschulplanung entlastet, so stellt sich für alle Beteiligten des Wissenschaftssystems (Politik, Wissenschaft, Studenten, Unternehmen) die Frage nach der Bewertung der Hochschulleistungen. Dies geht mit komplexeren Entscheidungssituationen einher. In diesem Zuge entstand auch in Deutschland die Nachfrage nach Hochschul-Rankings, die umfangreiche und vielschichtige Sachverhalte in hochaggregierter Form abbilden und somit der Entscheidungsunterstützung dienen sollen.

In dem vorliegenden Buch widmet sich der Autor der Entwicklung eines vornehmlich entscheidungstheoretisch fundierten, umfassenden Ranking-Verfahrens für Hochschulen. Hierfür ordnet er das Ranking-Verfahren zunächst in den übergeordneten Kontext der Evaluationsforschung, der Entscheidungstheorie sowie in die Systematik betriebswirtschaftlicher Kennzahlensysteme ein, grenzt das Ranking gegen den Begriff der Evaluation ab, stellt seine geschichtliche Entwicklung im Hochschul- sowie in anderen Gesellschaftsbereichen in den USA, Großbritannien, Frankreich, den Niederlanden und Deutschland dar und zeigt wesentliche Unterschiede zwischen den Ranking-Kulturen auf. Auf den Erkenntnissen der betriebswirtschaftlichen Entscheidungstheorie aufbauend entwirft er ein allgemeines Vorgehensmodell für ein ganzheitliches Ranking-Verfahren, welches in einem zweiten Schritt auf Hochschulen adaptiert wird und als Referenzmodell für die Analyse des Informationsgehalts deutscher und US-amerikanischer Hochschul-Rankings dient. Auf der Grundlage des Konzepts erarbeitet er in einem abschließenden Kapitel Vorschläge zur Verbesserung der bisherigen bzw. zukünftig zu erstellender Hochschul-Rankings.

Schindler, Götz: Employability and Bachelor courses of study – an inappropriate relationship

The term „employability“ is playing an important part in the discussions on the objectives of academic studies since the 1990s, especially after the start of the Bologna activities. Therefore, one would have expected Bachelor courses of study in German higher education to set employability as major objective and to adjust it to the needs of the disciplines and different academic cultures. The following article shows that this is not the case and discusses some reasons why Bachelor courses of study do not confer employability: the framework conditions at the start of the new courses of study, different opinions on the meaning of employability and its relevance for the objectives of Bachelor courses of study.

Sandfuchs, Gabriele: Alternative study courses: Selected models for a time saving organisation of studies

As Germany needs more academically trained workforce, it is highly desirable to foster decisions for higher education studies among young Germans. Offering study courses which are less time-consuming seems to be a very important and promising way to encourage young people to acquire a higher education degree. Systematics, possibilities and perspectives of such study courses are shown on the basis of a selection of examples.

Sackmann, Reinhold: Internationalisation of educational markets? Empirical data on the commercialisation of education in Germany and the US.

GATS furthered international debate on the potentials and perils of educational markets. However, empirical data on this issue are scarce. The article uses a differentiated market model for its analysis of national, international and analyst data. Data analysis shows a rise in international student mobility. However the standardised degree of denationalisation in this area remains low. An itemised comparison of private providers of education in Germany and the US produces the result that in both countries the commercial sector remains small. In most cases it is concentrated in segments neglected by public providers. There are a number of important differences between non-profit private universities and for-profit universities in the US. Contrary to projections during the internet-hype, a realistic time horizon for a major internationalisation of educational markets tends to be more a middle to long range development than a trend of the very near future.

Leitner, Erich: Fachhochschulen (Universities of Applied Sciences) in Austria

Since 1993 Fachhochschulen (universities of applied sciences) were established in Austria. Thus, the system of tertiary education was diversified, and a market orientated higher education system was established, which was independent from state administration. Although the foundation of Fachhochschulen resulted from private initiatives, and quality assurance is carried out by an independent institution, financing is still provided by the state.

Schick, Marion: Back to the future – with Bachelor and Master on Humboldt's tracks

The Bologna Process has fundamental consequences for the German conception of higher education. The Bologna Declaration relates to structural questions of the German Higher Education System which have been discussed for a long time. The author shows that the classical ideal of higher education studies relating to Wilhelm von Humboldt is not contradictory to the Bologna Declaration. She concludes that new trends of market orientation and entrepreneurship pose a greater threat to that idea.

Jahresindex 2004

	Heft	Seite
<i>Altner, Helmut</i> : Elite- und Massenbildung. Harmonisierung scheinbar gegensätzlicher Ansprüche	3	22
<i>Berning, Ewald; Falk, Susanne</i> : Promotionsstudium – ein Weg zur Eliteförderung	3	54
<i>Berning, Ewald; Schmidt, Siegfried H.</i> : Der IT-Kompaktkurs Wirtschaftsinformatik an der Fachhochschule Deggendorf	2	80
<i>Buttner, Peter; Vocke, Christina</i> : Modularisierung von Studiengängen: Grundsatzüberlegungen	2	6
<i>Durst, Franz</i> : Die Bayerische Eliteakademie. Ziele und Aufgaben	3	32
<i>Froehlich, Alain</i> : Eliteausbildung in Frankreich. Die Paradoxe der «exception française»	3	38
<i>Gensch, Kristina</i> : Berufseinstieg und Arbeitsmarktchancen von Absolventen der Pflegestudiengänge	1	66
<i>Goppel, Thomas</i> : Woran denkt die Politik beim Ruf nach Elitestudiengängen?	3	78
<i>Leitner, Erich</i> : Die österreichischen Fachhochschulen. Entwicklung und Strukturen eines marktorientierten Hochschulsektors	4	94
<i>Nida-Rümelin, Julian</i> : Wozu braucht die Gesellschaft welche Eliten?	3	6
<i>Niethammer, Dietrich</i> : Zur Zukunft der universitären Medizin	1	90
<i>Ott, Robert</i> : Arbeitszeitabhängige Verteilung der Finanzmittel für Universitätskliniken – Probleme ihrer Durchführung auf Basis einer Mitarbeiterbefragung	1	6
<i>Richter, Roland</i> : Zur niederländischen Diskussion über die Neustrukturierung der Hochschul- und Studienfinanzierung	2	60

	Heft	Seite
<i>Sackmann, Reinhold</i> : Internationalisierung von Bildungsmärkten? Empirische Daten zur Kommerzialisierung von Bildung in Deutschland und den USA	4	62
<i>Sandfuchs, Gabriele</i> : Alternative Studienangebote. Ausgewählte Modelle zur zeitökonomischen Organisation der Studienphase	4	28
<i>Schick, Marion</i> : Standpunkte: Zurück in die Zukunft. Mit Bachelor und Master auf Humboldts Spuren	4	114
<i>Schindler, Götz</i> : Employability und Bachelor-Studiengänge – eine unpassende Verbindung	4	6
<i>Schmidt, Siegfried H.</i> : Die Entwicklung der ärztlichen Versorgung in Bayern	1	28
<i>Schneevoigt, Ihno</i> : Eliteausbildung aus der Sicht der Wirtschaft	3	46
<i>Schröder, Thomas</i> : Der Einsatz leistungsorientierter Ressourcen- steuerungsverfahren im deutschen Hochschulsystem. Eine empirische Untersuchung ihrer Ausgestaltung und Wirkungsweise	2	28
<i>Vedder, Günther</i> : Wie familienorientiert sind deutsche Hochschulen? Dilemmata und Paradoxien der Vereinbarkeit von Studium/Beruf und Elternschaft	2	102

Index of abstracts 2004

	issue	page
<i>Altner, Helmut</i> : Élite- and mass education.	3	22
<i>Berning, Ewald; Falk, Susanne</i> : Doctoral studies – qualification towards élités	3	54
<i>Berning, Ewald; Schmidt, Siegfried H.</i> : The IT-compact-course at the Deggendorf University of Applied Sciences	2	80
<i>Buttner, Peter; Vocke, Christina</i> : Modularizing courses of study: basic considerations	2	6
<i>Durst, Franz</i> : The Bavarian Élite-Academy	3	32
<i>Froehlich, Alain</i> : Élite education in France. The paradox „exception française“	3	38
<i>Gensch, Kristina</i> : Access to employment and prospects on the job market for nursing science graduates	1	66
<i>Goppel, Thomas</i> : What do politics intend demanding élités?	3	78
<i>Leitner, Erich</i> : Fachhochschulen (universities of applied sciences) in Austria	4	94
<i>Nida-Rümelin, Julian</i> : Why and for what do societies need élités?	3	6
<i>Niethammer, Dietrich</i> : Reflections on the future of university medicine	1	90
<i>Ott, Robert</i> : Allocation of financial resources to university hospitals based on shares of working time spent on different activities – Problems of accomplishment shown by a questioning of staff members	1	6
<i>Richter, Roland</i> : On the Dutch discussion about the re-structuring of the higher education funding system	2	60
<i>Sackmann, Reinhold</i> : Internationalisation of educational markets? Empirical data on the commercialisation of education in Germany and the US	4	62

	issue	page
<i>Sandfuchs, Gabriele</i> : Alternative study courses: Selected models for a time saving organisation of studies	4	28
<i>Schick, Marion</i> : Back to the Future- with Bachelor and Master on Humboldt's Tracks	4	114
<i>Schindler, Götz</i> : Employability and Bachelor courses of study – an inappropriate relationship	4	6
<i>Schmidt, Siegfried H.</i> : Future development of medical care in Bavaria	1	28
<i>Schneevoigt, Ihno</i> : Education of elites in the view of industry	3	46
<i>Schröder, Thomas</i> : The implementation of performance-based funding mechanisms in the German higher education system – an empirical study	2	28
<i>Vedder, Günther</i> : How family-friendly are German Universities?	2	102

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