

Roland Bloch

*Flexible Studierende?*

Studienreform und studentische Praxis



**Roland Bloch**

**Flexible Studierende?**

Studienreform und studentische Praxis

Akademische Verlagsanstalt  
Leipzig 2009

*Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek*

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Angaben sind im Internet über <http://dnb.dbb.de> abrufbar.

Gedruckt mit Unterstützung der Hans-Böckler-Stiftung. Diese Veröffentlichung ist die überarbeitete Fassung der Dissertation, die an der Fakultät für Sozialwissenschaften und Philosophie der Universität Leipzig 2007 angenommen wurde.

Akademische Verlagsanstalt Leipzig 2009

© Institut für Hochschulforschung an der Universität Halle-Wittenberg (HoF)  
Collegienstraße 62, 06886 Lutherstadt Wittenberg, [institut@hof.uni-halle.de](mailto:institut@hof.uni-halle.de),  
<http://www.hof.uni-halle.de>

Druck: OsirisDruck Leipzig, <http://www.osirisdruck.de>  
Umschlag: Volker Hopfner

ISBN 978-3-931982-66-9

# Inhalt

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis .....	8
Abkürzungsverzeichnis.....	9
<b>Vorwort .....</b>	<b>11</b>
<b>1. Einleitung: Studierende in der Verantwortung .....</b>	<b>13</b>
1.1 Diskurs und Praxis .....	16
1.2 Methoden, Materialien, Aufbau der Arbeit .....	20
Analyse von Texten zu Studierenden, Studienreformen und Arbeitsmarkt (20). Interviews (21). Die European Business School (26). Die Wissenschaftliche Hochschule für Unternehmensführung (28). Die Universität Leipzig (29). Aufbau der Arbeit (31).	
1.3 Der Bologna-Prozess: Entwicklung und Forschungsstand .....	33
<b>2. Von der „Bildungskatastrophe“ zum „Studentenberg“. Der (west)deutsche Diskurs über Studienreformen .....</b>	<b>39</b>
2.1 „Bildungskatastrophe“ .....	40
2.2 „Akademisches Proletariat“ .....	45
2.3 Der „Studentenberg“ .....	51
<b>3. Die Entdeckung des Persönlichen.....</b>	<b>59</b>
3.1 Persönlichkeitsbildung in der deutschen Universitätstradition.....	61
3.2 Schlüsselqualifikationen .....	67
3.3 Empowerment .....	72
3.4 Multifunktionale Fähigkeiten .....	75
<b>4. Employability .....</b>	<b>83</b>
4.1 Studienziel Employability .....	85
4.2 Persönlichkeit als Qualifikation .....	89
4.3 Der Mensch im Unternehmen .....	95
Teamfähigkeit (97). Networking (99). Change Management (100).	
4.4 Schlüsselqualifikationen nach Bologna .....	103
4.5 „Ökonomisierung des Sozialen“? .....	107

<b>5. Der Nutzen des Studiums</b> .....	113
5.1 Das Praktikum .....	113
Studium vs. Praxis (115). Undurchsichtige Anforderungen (117). Der Lebenslauf: Distinktion und Selbstmarketing (118). Der Wert des Praktikums (124). Motivationen (127).	
5.2 Berufliche Zukunft .....	131
Studium und Karriere (132). Berufliche Chancen (138). Zwänge (142). Freiheiten (144).	
5.3 Skills Development .....	148
Survival Skills (148). Networking (158). Beschäftigungsfähige Studierende (164).	
<b>6. Leistung</b> .....	165
6.1 Traditionelles Prüfungswesen an öffentlichen Universitäten .....	169
Prüfungen und Anonymität (170). Wer fordert wen? (175).	
6.2 Prüfungen in der Leistungsgemeinschaft – EBS und WHU als Avantgarde der Studienreform? .....	183
„Viel Kaffee, viel Red Bull“ (184). „Wie meine Familie“ (188). „Der Feind des Guten ist der Bessere“ (192). Strategisch studieren I (195).	
6.3 Assessment .....	197
Summative Prüfungen und formative assessment (197). Self assessment und Personal Development Planning (PDP) (202). „Diskursivierung“ der Persönlichkeit (206).	
6.4 Karriere- und Lebensplanung .....	209
Die Entscheidung für das Studium (209). Karriereplanung, Studienwahl und Studienmotivation (211). Aneignungen des Studiums (215).	
6.5 Aushandlungsprozesse .....	223
Studentisches Engagement an der EBS und der WHU (224). Peer assessment an der EBS: „die lange Nacht der scharfen Messer“ (227). Strategisch studieren II (232).	
<b>7. Flexibel studieren</b> .....	235
7.1 Die effiziente Ordnung des Studiums: Quoten und Strukturen .....	235
Studiendauer (236). Studienabbruch (239). Studienanfänger und demographischer Wandel (242). Absolventenquote und Erfolgsquote (245). Gestufte Studienstrukturen (247). Modularisierung (249). Qualifikationsrahmen (251).	
7.2 Hidden Curricula .....	257
Der Studienbeginn an den öffentlichen Universitäten (258). Der Studienbeginn an der EBS und der WHU (260). Die Regeln der Gemeinschaft (264). Die Regeln des Studiums (269). „Hidden in plain sight“: Studienanforderungen an der EBS und der WHU (273).	

7.3 Die Strukturierung der studentischen Zeit: ECTS und student workload .....	276
7.4 Studentisches Zeitmanagement.....	283
„Intensive und weniger intensive Semester“ – Zeitmanagement unter traditionellen Bedingungen (283). „Das Team geht vor“ – Zeitmanagement der EBS und WHU Studierenden (289). Work Life Balance (294). Flexibel studieren (298).	
<b>Fazit: Studierende und die Studienreformen.....</b>	<b>301</b>
Literatur .....	306
Anhang .....	331
HoF-Publikationen .....	332

## Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abb. 1:	Entwicklung der Studierendenzahlen an westdeutschen Hochschulen 1955-1970 .....	40
Abb. 2:	Entwicklung der Studierendenzahlen an westdeutschen Hochschulen 1970-1975 .....	46
Abb. 3:	KMK-Prognose der Studienberechtigten und der Studienanfänger (1978) .....	51
Abb. 4:	Entwicklung der Studierendenzahlen von 1975 bis 1995 .....	57
Abb. 5:	Models of Helping and Coping .....	73
Abb. 6:	Einstiegsgehälter von BWL-Absolventen (Diplom) .....	136
Abb. 7:	Problematische Studienbedingungen als Grund für den Studienabbruch .....	156
Abb. 8:	Durchschnittliche tatsächliche Studiendauer in ausgewählten Ländern .....	238
Abb. 9:	Durchschnittliche tatsächliche Studiendauer an deutschen Universitäten nach Fächergruppen .....	239
Abb. 10:	Studienabbruchquoten 2005 ausgewählter Länder im Tertiärbereich A .....	240
Abb. 11:	Studienabbruchquoten für Studierende an deutschen Universitäten nach Fächergruppen .....	241
Abb. 12:	Studienanfängerquoten 2000 und 2006 im Tertiärbereich A in ausgewählten Ländern .....	242
Abb. 13:	KMK-Prognose 2005 .....	244
Abb. 14:	Absolventenquoten 2000 und 2006 im Tertiärbereich A in ausgewählten Ländern .....	245
Abb. 15:	Erfolgsquoten 2004 und 2005 im Tertiärbereich A in ausgewählten Ländern .....	246
Abb. 16:	Kompetenzkaskade der Studiengangsentwicklung .....	254
Tab. 1:	Untersuchungsfragen für die Diskursanalyse .....	18
Tab. 2:	Studienablaufplan General Management (Bachelor) an der EBS .....	27
Tab. 3:	Studienablaufplan Betriebswirtschaftslehre (Bachelor) an der WHU .....	29
Tab. 4:	Studienablaufplan Politikwissenschaft (Diplom) an der Universität Leipzig .....	30
Tab. 5:	Schlüsselqualifikationen der antizipativen Berufsausbildung .....	72
Tab. 6:	Multifunktionale Fähigkeiten und ihre Vermittlung im Studium .....	79
Tab. 7:	Kompetenzkategorien .....	105
Tab. 8:	Schlüsselfragen zu Sozial- und Selbstkompetenz .....	199
Tab. 9:	Self assessment von Gruppenverhalten .....	201
Tab. 10:	Ressorts an der EBS und studentische Initiativen an der WHU .....	227
Tab. 11:	Themen und Schirmherren des EBS Symposiums und des Bankenforums 2000-2007 .....	226
Tab. 12:	Typisches Abschlussalter im Tertiärbereich A in ausgewählten Ländern .....	237
Tab. 13:	Raster des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse .....	252
Tab. 14:	Quantifizierung von Studienabschnitten und -gängen .....	279
Tab. 15:	ECTS Grading Scale .....	281



## Abkürzungsverzeichnis

BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung
BMBF	Bundesministeriums für Bildung und Forschung
BMBW	Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft
EBS	European Business School
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation Scheme
ENQA	European Network of Quality Assurance
EUA	European University Association
ESIB	The National Unions of Students in Europe
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
HU	Humboldt Universität zu Berlin
KapVO	Kapazitätsverordnung
KMK	Kultusministerkonferenz
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
PDP	Personal Development Planning
QAA	Quality Assurance Association
TUB	Technische Universität Berlin
UL	Universität Leipzig
WRK	Westdeutsche Rektorenkonferenz
WHU	Wissenschaftliche Hochschule für Unternehmensführung



# Vorwort

Der Bologna-Prozess hält die Hochschulen nun schon seit fast einem Jahrzehnt in Atem. Ausgelöst hat er eine Fülle an Studienreformen, um deren Konsequenzen es in der vorliegenden Publikation geht. Im Zentrum der Untersuchung stehen dabei die Studierenden, mit denen ich Interviews zu ihrem Studium geführt habe. Sie haben mir offen davon berichtet, wie sie studieren, was sie antreibt und welche Probleme sie sehen, und für diese Bereitschaft zum Gespräch möchte ich mich an erster Stelle bedanken. Jene der interviewten Studierenden, die noch in den ‚alten‘ Studiengängen eingeschrieben waren, sind mittlerweile fast ‚Zeitzeugen‘ geworden. Die ‚alten‘ Magister- und Diplomstudiengänge sind größtenteils nur noch ein ‚Auslaufmodell‘ an den deutschen Hochschulen, und in der vorliegenden Untersuchung wird somit auch festzuhalten versucht, was es bedeutete, unter traditionellen Bedingungen zu studieren.

An der Dissertation gearbeitet habe ich am Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, das mir für meine Arbeit bis heute beste Bedingungen bietet. Ganz besonders möchte ich mich bei dem Institutsdirektor Reinhard Kreckel, der die Dissertation auch begutachtet hat, ebenso wie dem Forschungsdirektor Peer Pasternack für ihre Unterstützung bedanken.

Die ersten beiden Jahre hat Heidrun Hesse, Philosophin an der Universität Tübingen, mich unermüdlich zum Promovieren motiviert, präzise Begrifflichkeiten eingefordert und den Forschungs- wie Schreibprozess vorangetrieben. Am 25. Januar 2007 ist Heidrun Hesse verstorben, und ich bin sehr traurig, dass ich ihr meine Ergebnisse nicht mehr vorlegen konnte.

Die Universität Leipzig hat meine Untersuchung als Dissertation angenommen. Für die hilfreiche und immer faire Betreuung und Begutachtung danke ich Wolfgang Fach und Ulrich Bröckling ganz herzlich.

Das Buch wäre nicht zustande gekommen ohne die Gewährung eines Promotionsstipendiums und eines Druckkostenzuschusses, wofür ich der Hans-Böckler-Stiftung zu großem Dank verpflichtet bin.

Krisen traten auch für mich während des Promovierens auf, und dass ich die Dissertation erfolgreich abschließen konnte, wäre ohne die kritisch-solidarische Unterstützung von Jens Hüttmann und meiner Frau Inga Bloch undenkbar gewesen – ihnen gebührt mein größter Dank. Meinen El-

tern Edith und Rudolf Bloch möchte ich für ihr unerschütterliches Vertrauen in mich und meine Arbeit danken. Martin Winter und Gabriele Mordt verdanke ich wichtige Impulse zur Schärfung meiner Thesen. Ebenfalls für ihre Unterstützung danken möchte ich den Kolleginnen und Kollegen am Institut für Hochschulforschung und dabei besonders Kerstin Martin und Solvejg Böttcher von der Bibliothek sowie Diana Pielorz, Dirk Lewin und Carsten Würmann.

Wittenberg, im November 2008

# 1. Einleitung

„Die Studierenden stehen im Mittelpunkt aller Anstrengungen zur Verbesserung von Studium und Lehre. Sie haben ein Anrecht auf gute Studienbedingungen und adäquate Betreuung. Sie sind zugleich in der Pflicht, Verantwortung für ihr Studium zu übernehmen“ (Wissenschaftsrat 2008: 87).

„Nicht nur die Hochschulen, sondern auch die Studierenden müssen ihr Selbstverständnis überprüfen; sie dürfen sich nicht als Konsumenten, sondern als Akteure verstehen, die für die Qualität des Studiums, ja der einzelnen Lehrveranstaltung Verantwortung tragen“ (HRK-Präsidentin Margret Wintermantel).<sup>1</sup>

Studierende sind zum Problem geworden. Zwar stehen sie „im Mittelpunkt“, doch der Appell an ihre Verantwortung macht deutlich: In der hochschulpolitischen Diskussion besteht kein Zweifel, dass auch Studierende entscheidend zu den Problemen des deutschen Studiensystem beitragen. Sie studieren lange und treten daher erst verspätet in das Berufsleben ein. Viele brechen schon vorher ihr Studium ab. Studentische Nebenjobs unterschiedlichster Couleur verzögern den Studienabschluss und schwächen die Bindung an Hochschule und Studium. Unternehmer beklagen sich über eine praxisferne Hochschulbildung, Lehrende über unmotivierte und ungebildete Studierende.

Ein Teil der Studierenden zeige ein zu geringes Engagement und eine zu geringe Lernbereitschaft (Wissenschaftsrat 2008: 40). Die lange Studiendauer sei auch Resultat der „relativ freien Gestaltung vieler Studiengänge, die es den Studierenden erlaubt, Zeitpunkt und Dauer von Studien- und Prüfungsleistungen weitgehend selbst zu wählen“ (ebd. 2000: 9). Die Studierenden stehen unter dem Verdacht, das Studium zugunsten anderer Aktivitäten unnötig zu verlängern: „Neben der Erwerbstätigkeit führen Orientierungs-, Arbeits- und Lernschwierigkeiten, Engagement außerhalb der Hochschulen oder Konsumorientierung zu einer Überschreitung von Regelstudienzeiten“ (HRK 1997). Die hohen Studienabbruchquoten werden als Zeichen dafür gesehen, dass viele Studienberechtigte mit der Fachwahl überfordert seien. Es sei „bedauerliche Realität, dass viele Studierende mit falschen Vorstellungen, mit fehlenden zwingenden Voraussetzungen einen Studiengang belegen. Hierin liegt eine Zumutung für beide Seiten und notwendigerweise eine erhebliche Qualitätseinbuße“ (Gaethgens 2004: 14).

---

<sup>1</sup> HRK: Weiterentwicklung der Hochschullehre: Politik und Hochschulen sind gefordert. Pressemitteilung vom 23.4.08 ([http://www.hrk.de/de/presse/95\\_4296.php](http://www.hrk.de/de/presse/95_4296.php), Zugriff: 27.10.08).

In Frage gestellt wird, ob Studierende sich selbständig orientieren können und die richtigen Entscheidungen treffen; sei es in Fragen der Studienwahl, der Studienorganisation oder der Karriereplanung.

Die Studienreformen im Zuge des Bologna-Prozesses sollen diese studentischen Orientierungsdefizite beheben. Zugleich werden im Kontext der Studienreformen zahlreiche Anforderungen an Studierende formuliert. Neben Fachwissen sollen sie sich eine Reihe weiterer Kompetenzen aneignen, um erfolgreich auf dem Arbeitsmarkt zu sein.

„Innovationen in Produkten und Prozessen führen dazu, dass das technische Wissen schneller als bisher veraltet. Mitarbeiter müssen verstärkt in der Lage sein, sich in neue Sachverhalte hineinzusetzen. Lebenslanges Lernen und Weiterbildung wird auf allen Ebenen zur Regel, da es kein Fachwissen mehr gibt, auf dem man sich ‚ausruhen‘ kann. ...Zudem sind intellektuelle Flexibilität und strukturiertes Denken gefordert, da die Komplexität vieler Aufgabenstellungen zunimmt. ...Veränderungen in der Organisation der Arbeitswelt führen dazu, dass sich Organisationsformen mit Gruppenarbeit und flacheren Hierarchien mehr und mehr durchsetzen. Teamfähigkeit hat eine enorm hohe Bedeutung. Die zunehmende Relevanz der internen und externen Kommunikation fördert den unternehmensinternen Informations- und Wissenstransfer: Die Kommunikationsfähigkeit rückt in den Vordergrund. ...Die Art des Abschlusses verliert tendenziell an Bedeutung für die Einstellungsentscheidung, während persönliche Eigenschaften und Qualitäten in den Vordergrund rücken“ (Kluge 2003: 68f).

Ungeachtet der virulenten Problemdiagnosen sollen Studierende in der Lage sein, die Anforderungen einer sich immer schneller wandelnden Arbeitswelt zu erfüllen. Aus ihnen sollen flexible Studierende werden, die Anforderungen des Arbeitsmarktes antizipieren und beständig an der Verbesserung ihrer Kompetenzprofile arbeiten. Dass „der Markt nach dieser Auffassung zu dynamisch ist, als dass man Jahr für Jahr etwas auf dieselbe Art oder dass man dieselbe Sache tun könnte“ (Sennett 2000: 26), hätten laut einer aktuellen Befragung der Unternehmensberatung Ernst & Young viele Studierende bereits verinnerlicht:

„Die Stelle fürs Leben? Nur eine kleine Minderheit unter den Studenten geht davon aus, nach dem Abschluss direkt den ‚perfekten‘ Arbeitgeber zu finden – nur einen einzigen Arbeitsplatz in seinem Leben zu haben, daran glaubt seit Jahren kaum noch jemand“ (Ernst & Young 2008: 19).

Zwar sollen Studierende flexibel handeln, doch sind sie zugleich auch Zwängen unterworfen. Studierende werden auch als ‚Opfer‘ gesehen, und zwar besonders mit Blick auf die Qualität der Lehre an den deutschen Universitäten. Dort sei

„die Menschen- und Berufsausbildung weder institutionell noch zeitlich getrennt, sondern ...heillos vermischt, so dass weder das eine noch das andere richtig zur Geltung kommen kann. Die Lehrenden widmen sich ganz der Forschung im Namen der durch von Humboldt verkündeten Freiheit und Einheit von Lehre und Forschung. Die Teilnahme daran soll Menschenbildung schaffen. Für die Berufsausbildung sind die Studierenden weitgehend selbst zuständig. Das Resultat ist eine sozialdarwinistische Autodidaktisierung oder heimliche Privatisierung ...des berufsqualifizierenden Studiums“ (Wolf Wagner, Rektor der FH Erfurt).<sup>2</sup>

Geht es um ihre berufliche Zukunft, werden die Studierenden nach dieser Diagnose weitgehend allein gelassen – eine Erfahrung, die unter den Bedingungen der ‚Massenuniversität‘ häufig alltäglich sei. Studierende seien angesichts der Anonymität und Unübersichtlichkeit des Studiums überfordert.

„Immer mehr Studierende leiden unter dem für Manager typischen Burn-out-Syndrom wie Depressionen, Angstattacken, Versagensängsten, Schlafstörungen oder Magenkrämpfen. ....DSW-Präsident Prof. Dr. Rolf Dobischat spricht von einer ‚Besorgnis erregenden Entwicklung‘. Er sagte: ‚Die Studierenden stehen unter immer stärkerem Erwartungs-, Leistungs- und vor allem Zeitdruck. Die vielen laufenden Hochschulreformen dürfen aber nicht dazu führen, dass ein Studium krank macht.‘ ...Gemäß der aktuellen 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks haben zwei Drittel der Studierenden generell Informations- und Beratungsbedarf; jeder siebte von ihnen hat Beratungsbedarf zu depressiven Verstimmungen sowie zu Arbeits- und Konzentrations-schwierigkeiten; ebenfalls jeder siebte Studierende mit Beratungsbedarf will sich zu Prüfungsängsten beraten lassen“ (Deutsches Studentenwerk).<sup>3</sup>

Solche unterschiedlichen und widersprüchlichen Vorstellungen und Problem-diagnosen – orientierungslose, multikompetente, überforderte, flexible Studierende – kennzeichnen die Debatte über Studienreformen. Dabei fällt auf, dass zwar viel *über* Studierende, aber kaum *mit* Studierenden geredet wird – obwohl doch gerade die Studierenden die Hauptbetroffenen der Studienreformen sind.<sup>4</sup> Die Aufmerksamkeit der Reformdiskussion beschränkt sich auf die – sicherlich vorhandenen – Probleme des Studiums

---

<sup>2</sup> Wolf Wagner: Mehrheit der Professoren unterläuft die Hochschulreform. In: VDI nachrichten, 26.9.08, S.2.

<sup>3</sup> Deutsches Studentenwerk: Ausgebrannt – Burn-out bei Studierenden nimmt zu. Pressemitteilung vom 2.7.07 (<http://www.studentenwerke.de/presse/2007/020707a.pdf>, Zugriff: 15.10.08).

<sup>4</sup> Zwar gelten die Studierenden als full partner im Bologna-Prozess und die europäische Studierendenvertretung wird in die Treffen auf europäischer Ebene mit einbezogen. Die Artikulation studentischer Erfahrungen und Problemlagen beschränkt sich aber auf jene, die politikfähig sind: Vorrangig weisen die beteiligten Studierendenvertreter auf die Bedeutung der sozialen Dimension hin. Wenn kaum mit Studierenden geredet wird, so ist damit eine feh-

und übersieht, wie Studierende möglicherweise *trotz* dieser Hindernisse erfolgreich studieren.

Ziel meiner Untersuchung ist, diese Lücke zu erkunden und die allgemeine Perspektive der Studienreformen auf die besonderen Wahrnehmungen der Studierenden zu beziehen. Welche Anforderungen stellen Studium und Arbeitsmarkt in der Wahrnehmung der Studierenden? Wie handeln sie, um diese Anforderungen zu erfüllen? Inwiefern treffen die Problemdiagnosen der Reformdiskussion tatsächlich zu? Welche Ziele werden mit den Studienreformen verfolgt? Schließlich: Welche absehbaren Konsequenzen haben die Studienreformen für Studierende? Gerade die Frage nach den praktischen Konsequenzen der Studienreformen wird bislang auch in der Fachdiskussion weitgehend ausgespart.<sup>5</sup>

## 1.1 Diskurs und Praxis

Die Untersuchung konzentriert sich auf die Überschneidungen und die Differenzen zwischen dem Diskurs über Studienreformen, in dessen Rahmen studentisches Verhalten problematisiert, Defizite des Studiums identifiziert und Reformziele festgelegt werden, und studentischen Wahrnehmungen von Studium, Arbeitsmarkt und Alltag.

Wenn im folgenden vom Diskurs über Studienreformen die Rede ist, ist damit eine Vielfalt an Beiträgen unterschiedlichster Provenienz gemeint, bestehend aus europäischen Erklärungen, hochschulpolitischen Positionen, Statistiken, Fachdiskussionen, wissenschaftlichen Untersuchungen, rechtlichen Festlegungen, Berichten über Reformfortschritte, Anleitungen zur Umsetzung von Studienreformen, Modellprojekten, medialen Darstellungen und Wortmeldungen aus den Hochschulen.

Insbesondere hochschulpolitische Positionen verweisen dabei auf kollektive Akteure bzw. „Diskurskoalitionen“ (Gerhards 2003), die mit den Studienreformen bestimmte Interessen verbinden. Der Bologna-Prozess, in dessen Rahmen die Studienreformen umgesetzt werden, ist nicht zuletzt

---

lende Wahrnehmung der konkreten studentischen Praxis gemeint, obwohl mit den Reformen gerade in diese Praxis interveniert werden soll.

<sup>5</sup> „Es fehlen hingegen noch, soweit ich sehe, empirische Untersuchungen, die die Wirkungen auf das Studieren ins Zentrum rückten. ...Aggregierte Daten über Studienverläufe, allgemeine Zufriedenheit und materielle Situation, so wichtig sie sind, [werden] nicht ausreichen, um die Frage zu beantworten, die meine Erachtens zu den wirklichen Prüfsteinen der Qualität der Hochschule nach ‚Bologna‘ gehört: ob und wie sich die Studienstrategien der Studierenden unter den neuen Bedingungen verändern“ (Huber 2008: 296f).



ein politischer Prozess, der von Auseinandersetzungen, Verhandlungen und Vereinbarungen zwischen politischen Akteuren geprägt ist (vgl. Walter 2006; Witte 2006). Allerdings bestimmen Interessenkonflikte nicht die Reformdiskussion. Beobachtbar ist vielmehr ein weitgehender Konsens der Reformnotwendigkeit und eine Konzentration auf einzelne Studienreformen und ihre Umsetzung.

Die hier verfolgte Diskursanalyse nimmt diese Beobachtung in dem Sinne auf, dass nicht die Akteure, die Studienreformen ‚machen‘, sondern die Studienreformen selbst und jene Akteure, die von ihnen betroffen sind – die Studierenden –, Gegenstand der Untersuchung sind. Es geht darum, wie studentisches Handeln problematisiert wird, welche Ziele mit den Studienreformen verfolgt werden und welche normativen Anforderungen an Studierende gestellt werden.

Problematisierungen, Ziele und Anforderungen unterliegen dabei einer Regelhaftigkeit, die Aussagen über Studierende ein- und ausschließt. Inhalte, Formen und Umsetzung der Studienreformen werden aus dieser Perspektive nicht interessengeleitet bestimmt, sondern durch die Gültigkeit, die ihnen zugeschrieben wird: „Es ist immer möglich, dass man im Raum eines wilden Außen die Wahrheit sagt; aber im Wahren ist man nur, wenn man den Regeln einer diskursiven ‚Polizei‘ gehorcht, die man in jedem seiner Diskurse reaktivieren muss“ (Foucault 1974: 25).

Die ‚Wahrheit‘ des Bologna-Prozesses ist demnach Resultat der produktiven Wechselbeziehungen zwischen Problemen, Reformen und Konsequenzen. Die spezifischen Formen der Problematisierung werden auf Reformen bezogen, die diese Probleme lösen sollen. Probleme und Reformen bestimmen wiederum die Perzeption von Konsequenzen. Die Diskursanalyse fragt nach den Konstruktionsbedingungen und der Legitimität von Problemen, Reformen und Konsequenzen sowie nach Inklusions- und Exklusionseffekten.

Der Diskurs über Studienreformen wird in der Untersuchung direkt auf die Praxis von Studierenden bezogen. Im Zentrum des Untersuchungsinteresses stehen dabei Überschneidungen und Differenzen zwischen dem Reformdiskurs und der studentischen Praxis: Inwiefern treffen diskursive Aussagen und Annahmen über die Praxis der Studierenden zu? Der Begriff der Praxis verweist auf das Handeln von Studierenden, auf ihre Erfahrungen und Wahrnehmungen.

„Praxis meint die Formen, in denen sich die Menschen die Bedingungen ihres Handelns und Deutens *aneignen*, in denen sie Erfahrungen produzieren, Ausdrucksweisen und Sinngebungen nutzen – und ihrerseits neu akzentuieren. Im Aneignen werden Agenten, die funktionieren, zu Akteuren, die deuten

und vorführen, forcieren oder sich verweigern“ (Lüdtke 1994: 72, Hervorheb. i.O.).

**Tab. 1: Untersuchungsfragen für die Diskursanalyse**

	<b>Probleme</b>	<b>Reformen</b>	<b>Konsequenzen</b>
Konstruktion	Was wird problematisiert? Wie werden Probleme gerahmt?	Wie werden Probleme und Reformen aufeinander bezogen? Welche Interventionen werden formuliert?	Welche Konsequenzen werden gewünscht? Welche Kausalbeziehung zwischen Problemen, Politiken und Konsequenzen wird zugrunde gelegt?
Legitimität	Warum ist ein soziales Phänomen ein Problem?	Wie werden die Reformen legitimiert?	Wie wird der Erfolg der Reformen ‚gemessen‘ bzw. nachgewiesen?
Inklusion/ Exklusion	Welche Probleme werden anerkannt und welche nicht?	Welche denkbaren Alternativen werden delegitimiert?	Wie wird mit nicht-intendierten Konsequenzen umgegangen?

Theoretischer Ausgangspunkt der Untersuchung ist somit, dass Diskurse das Handeln von Akteuren beeinflussen, aber nicht determinieren. Zwar steht das Handeln immer in Beziehungen zu Diskursen und damit in Machtverhältnissen, aber „das bedeutet gerade nicht, dass je irgendeiner von uns vollkommen ohnmächtig wäre. Macht realisiert sich nur im Handeln der Akteure. Wir sind es selbst, die die Machtverhältnisse in Szene setzen, wenngleich kein Autor das Stück geschrieben hat, das wir aufführen, und auch niemand als Regisseur fungiert, der uns die Rollen und angemessene Formen ihrer Darstellung zuweist“ (Hesse 2001: 56). Die Analyse von Anforderungsdiskursen allein reicht deswegen nicht aus, um studentische Praxis zu erschließen.

In ihrer Praxis eignen sich die Studierenden Anforderungen des Studiums, des Arbeitsmarktes und des Alltags an. Individualität von Praxis bedeutet, dass Studierende Handlungsräume unterschiedlich nutzen: Sie reproduzieren, modifizieren, ignorieren und unterlaufen Anforderungen. Diskurse generieren nicht Individualität, sondern normieren diese nur in spezifischer Weise (ebd. 2003: 302). Denn „kein gesellschaftlicher Prozess wird Teil alltäglicher Interaktion und (Re-)Produktion, wenn er nicht in alltäglichen Bedeutungen erfahren wird. Theoretisch gesprochen werden die Produktions- wie die Herrschaftsweise durch die Wahrnehmungen

und Interpretationen, durch die Handlungen und Ausdrucksformen der Betroffenen hergestellt“ (Lüdtke 1993: 144). Die Analyse der studentischen Praxis fragt somit danach, welche Bedeutung die Studierenden ihrem Studium zusprechen, welche Erfahrungen sie während des Studiums machen und wie sie diese bewerten.

Individuelle Aneignungen des Studiums verweisen auf die vielfältige Praxis der Studierenden, die Erfahrungen unterschiedlich deuten und unterschiedliche Konsequenzen ziehen. Studierende sind nicht entweder unterworfenen Subjekte oder widerstreitende Akteure, sondern beides gleichzeitig: „Kooperation und *zugleich* Differenz.... Zwang schließt Momente von Konsens nicht aus – Stabilität enthält Ansätze zur Umwälzung (und umgekehrt). Erkennbar werden jene *Mehrdeutigkeiten*, die aus den *Aneignungen* der Betroffenen erwachsen“ (ebd. 1991: 13f, Hervorheb. i.O.). Die Erfahrungen, die Studierende während des Studiums machen, sind häufig nicht eindeutig, und können gleichzeitig als Freiheit und Zwang wahrgenommen werden.

Machtbeziehungen strukturieren die Handlungsräume der Studierenden: Bestimmte Anforderungen müssen Studierende während ihres Studiums erfüllen. Hierfür entwickeln sie Strategien. Sowohl die Wahrnehmung von Anforderungen als auch das verfügbare Repertoire an Strategien werden von sozialen Prozessen beeinflusst, die Ungleichheiten reproduzieren. Darunter fällt zunächst jene „sozial strukturierte Verteilungsungleichheit“ (Kreckel 2004: 20), die z.B. durch den Einfluss der sozialen Herkunft im Bildungssystem sichtbar wird (Bourdieu/Passeron 1971). Soziale Ungleichheit beeinflusst aber auch die Wahrnehmungen der Studierenden: Während die Anforderungen des akademischen Milieus von Studierenden aus mittleren und höheren Schichten als selbstverständlich erfahren werden, fühlen sich jene aus den unteren, bildungsfernen Schichten schneller ‚verloren‘ (Reay 2001). Wer ein Studium beginnt, muss dessen Anforderungen verstehen können.

Das betrifft einerseits die formalen Anforderungen des Studiums. Daneben existiert, andererseits, ein *hidden curriculum* (Snyder 1971), in dem informelle Regeln sowohl für die studentische Gemeinschaft als auch für das Verhalten in der Institution festgelegt sind. Die zentrale Anforderung an die Studierenden ist zu lernen, welche Verhaltensweisen von der studentischen Gemeinschaft und/oder institutionell sanktioniert werden.

„[The students] are constantly asking questions about the differences between the formal and the hidden curriculum: What are the actual hurdles one must jump? How important is the style or form, or is it enough simply to get over the hurdle? What is the generally accepted academic and social behavior within the

university, and how is this reflected in the formal rules and explicit prescriptions? The answers to these and many similar questions form the syllabus of the hidden curriculum” (Snyder 1971: 7).

Ich begreife das *hidden curriculum* als ein dynamisches Konzept, das den Beitrag der Studierenden zu den Machtbeziehungen, in denen sie stehen, sichtbar macht. Das *hidden curriculum* stellt einerseits Anforderungen an Studierende, andererseits kann es nur existieren, wenn die Studierenden diese informellen Regeln auch befolgen. Bei der Analyse von Machtbeziehungen geht es somit nicht um die Entlarvung von Ungleichheiten, sondern darum, inwiefern und auf welche Weisen die Studierenden durch ihr Handeln zu diesen Ungleichheiten beitragen.<sup>6</sup>

## 1.2 Methoden, Materialien, Aufbau der Arbeit

Die Untersuchung ist qualitativ-explorativ angelegt: Im Zentrum der Analyse steht die Bandbreite der Handlungen von Studierenden im Studium wie auch im Alltag, nicht repräsentative Aussagen über ‚die‘ studentische Praxis. Für die Untersuchung der Schnittpunkte zwischen Diskurs und Praxis werden zwei methodische Zugänge miteinander kombiniert.

- Analyse von Texten zu Studierenden, Studienreformen und Arbeitsmarkt;
- Durchführung und Auswertung von insgesamt elf problemzentrierten Interviews mit Studierenden.

### *Analyse von Texten zu Studierenden, Studienreformen und Arbeitsmarkt*

Eine verbindliche Methode der Diskursanalyse existiert nicht (vgl. Flick 2002: 295). Mit der Diskursanalyse verbindet sich allerdings eine bestimmte theoretische Perspektive auf soziale Phänomene, die als theoretische Vorannahme in die Untersuchung einfließt.<sup>7</sup> Weil also nicht lediglich

---

<sup>6</sup> „[Die Machtausübung] ist ein Ensemble von Handlungen in Hinsicht auf mögliche Handlungen; sie operiert auf dem Möglichkeitsfeld, in das sich das Verhalten der handelnden Subjekte eingeschrieben hat: sie stachelt an, gibt ein, lenkt ab, erleichtert oder erschwert, erweitert oder begrenzt, macht mehr oder weniger wahrscheinlich; im Grenzfall nötigt oder verhindert sie vollständig; aber stets handelt es sich um eine Weise des Einwirkens auf ein oder mehrere handelnde Subjekte, und dies, sofern sie handeln oder zum Handeln fähig sind. Ein Handeln auf Handlungen“ (Foucault 1994: 255).

<sup>7</sup> Theoretische Vorannahmen sind aus dieser Perspektive notwendig für qualitative Sozialforschung: „Einerseits sind empirische Forschungen immer auf theoretisches (Vor-) Wissen

die Studienreformen, sondern der Diskurs über Studienreformen Untersuchungsgegenstand ist, beschränken sich die Textquellen nicht auf die wissenschaftliche Fachdiskussion, sondern decken eine Bandbreite unterschiedlicher Textsorten ab:

- Offizielle Erklärungen und Berichte im Kontext des Bologna-Prozesses: Communiqués der europäischen Bildungsminister, Veröffentlichungen der European University Association (EUA), der europäischen Studierendenvertretung (ESU, vormals ESIB) und anderer europäischer Zusammenschlüsse und Projekte (z.B. Joint Quality Initiative, Tuning-Projekt);
- Positionen und Regelungen im Kontext der Umsetzung der Studienreformen in Deutschland: Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK), Empfehlungen des Wissenschaftsrates, Veröffentlichungen der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK), der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF);
- statistische Daten zu Bildungssystemen der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), Prognosen der KMK, statistische Erhebungen und Befragungen der Hochschul- und Studierendenforschung;
- Untersuchungen der Hochschul- und Studierendenforschung zum Bologna-Prozess, Berichte über Modellprojekte (siehe 1.3);
- Anleitungen zur Umsetzung der Studienreformen, z.B. Beiträge aus dem „Handbuch Qualität in Studium und Lehre“ (Benz u.a. 2004) und dem „Neuen Handbuch Hochschullehre“ (Berendt u.a. 2002);
- Untersuchungen der Arbeitsmarktforschung und der Wirtschaftswissenschaften zu Anforderungen des Arbeitsmarktes an Hochqualifizierte;
- internationale Fachdiskussionen zu einzelnen Reformthemen;
- öffentliche Beiträge (Printmedien).

### *Interviews*

Datengrundlage für die Analyse studentischer Praxis sind problemzentrierte Interviews (Witzel 1995; 2000), die ich 2005/06 mit elf Studierenden geführt habe.<sup>8</sup>

---

angewiesen, da Untersuchungen nicht rein induktiv durchgeführt werden können. Andererseits muss auch qualitative Sozialforschung auf empirischen Untersuchungen basieren, wenn Aussagen über die soziale Realität getroffen und keine empiriefernen Konstrukte produziert werden sollen“ (Kluge 1999: 259).

<sup>8</sup> Liste der Interviewees (anonymisiert): Heike, Universität Leipzig, Politikwissenschaft (Diplom), 12. Hochschulester, 26 Jahre; Julia, Universität Leipzig, Politikwissenschaft (HF), Interkulturelle Kommunikation (NF), Philosophie (NF) (Magister), 10. Hochschulsemester

„Die Problemzentrierung kennzeichnet die Orientierung an einer gesellschaftlich relevanten Problemstellung und charakterisiert die Organisation des Erkenntnis- oder Lernprozesses (Vorinterpretation): Der Interviewer nutzt die vorgängige Kenntnisnahme von objektiven Rahmenbedingungen der untersuchten Orientierungen und Handlungen, um die Explikationen der Interviewten verstehend nachzuvollziehen und am Problem orientierte Fragen bzw. Nachfragen zu stellen. Parallel zur Produktion von breitem und differenziertem Datenmaterial arbeitet der Interviewer schon an der Interpretation der subjektiven Sichtweise der befragten Individuen und spitzt die Kommunikation immer präziser auf das Forschungsproblem zu“ (Witzel 2000: [4]).

Als „objektive Rahmenbedingungen“ fungieren aus meiner Untersuchungsperspektive die Problematisierungen, Interventionen und normativen Anforderungen, die durch die Diskursanalyse sichtbar werden. Sie fließen sowohl in die Konstruktion des Leitfadens als auch in das Interviewgespräch ein. Denn das problemzentrierte Interview ist „ein ‚diskursiv-dialogisches‘ Verfahren, das ...die Befragten als Experten ihrer Orientierungen und Handlungen begreift, die im Gespräch die Möglichkeit zunehmender Selbstvergewisserung mit allen Freiheiten der Korrektur eigener oder der Intervieweraussagen wahrnehmen können. Um seinen eigenen Erkenntnisfortschritt zu optimieren, kombiniert der Interviewer das Zuhören mit Nachfragen“ (Witzel 2000: [13]).<sup>9</sup>

---

mester, 25 Jahre; Susanne, Humboldt Universität Berlin, Sozialwissenschaften (Diplom), 11. Hochschulsesemester, 24 Jahre; Lisa, Universität Leipzig, Politikwissenschaft (1. HF), Kulturwissenschaften (2. HF) (Magister), 12. Hochschulsesemester, 26 Jahre; Guido, Technische Universität Berlin, Betriebswirtschaftslehre (Diplom), 17. Hochschulsesemester, 30 Jahre; Christian, European Business School, General Management (Bachelor), 4. Hochschulsesemester, 22 Jahre; Thomas, European Business School, 24 Jahre, Betriebswirtschaftslehre (Diplom), 8. Hochschulsesemester, 24 Jahre; Claudia, European Business School, European Management (Bachelor), 4. Hochschulsesemester, 21 Jahre; Markus, Wissenschaftliche Hochschule für Unternehmensführung, Betriebswirtschaftslehre (Diplom), 6. Hochschulsesemester, 24 Jahre; Nina, European Business School, General Management (Bachelor), 4. Hochschulsesemester, 22 Jahre; Dirk, Wissenschaftliche Hochschule für Unternehmensführung, Betriebswirtschaftslehre (Diplom), 8. Hochschulsesemester, 24 Jahre.

Die Interviews wurden zwischen Februar 2005 und Juni 2006 geführt und dauerten zwischen 60 und 120 Minuten. Zur Vorbereitung auf die Interviews mit den EBS und WHU Studierenden habe ich zudem zwei Interviews mit Absolventen der beiden Hochschulen geführt.

<sup>9</sup> Anders gesagt werden die Interviewees als Experten ihrer Biographie aufgefasst: „Weil [den Individuen] die Verantwortung für die Gestaltung und Resultate ihrer Biographie zugeschrieben wird, können sie als ‚Experten‘ der Rahmenbedingungen, Handlungs- und Ereignisabläufe, Interpretationen und Verarbeitung ihrer Berufsbiographie befragt werden“ (Witzel 1995: 51). Zu berücksichtigen ist dabei, dass Biographien retrospektiv geglättet werden, um Erfahrungen und Lernprozesse zu ordnen. Diese Glättungen sind in den Interviews mit Studierenden von besonderem Interesse; eine Frage bezieht sich beispielsweise auf die Wahrnehmung von Einschnitten und prägenden Erlebnissen während ihres Studiums.

Durch die Problemzentrierung werden Diskurs und Praxis direkt aufeinander bezogen. Die Interviewtexte wurden in Anlehnung an das qualitativ-heuristische Verfahren der „Entdeckungsmethodologie“ (Kleining/Witt 2000) ausgewertet. Demnach ist der Forschungsgegenstand vorläufig und kann sich ändern, so dass „der Forschungsprozess nicht linear, sondern dialogisch [ist]. Wir stellen ‚Fragen‘ an unser Material auf ähnliche Weise, wie wir Fragen an eine Person stellen und erhalten ‚Antworten‘, auf die hin wir erneut Fragen stellen. Wir fragen bevorzugt ‚offen‘“ (ebd.: [12]).

Die Untersuchung wechselt in diesem Sinne zwischen Text- und Interviewmaterialien. Die Problemzentrierung der Interviews lenkt die Aufmerksamkeit auf mögliche Konflikte, in deren Lichte Studienreformtexte nochmals analysiert werden, die wiederum zu neuen Fragestellungen an das Interviewmaterial führen. Die Untersuchung folgt der „Sättigungsregel“ (ebd.: [13]), nach der die Analyse dann abgeschlossen wird, wenn das Material keine neuen Befunde mehr zutage fördert (vgl. Witzel 1995: 66).

Das Nutzen von Interviews im Zusammenhang mit Diskursanalysen wird skeptisch beurteilt, da in der Interviewsituation ein sonst auf ‚natürliche‘ Weise stattfindender Diskurs künstlich hergestellt werde und so die Interpretation beeinflusse. Interviewdaten würden daher durch das spezifische Untersuchungsdesign hervorgebracht, und würden ohne diese Forschungsarbeit nicht existieren. ‚Natürliche‘ Daten hingegen würden den „dead social scientist test“ bestehen: „Would the data be the same, or be there at all, if the researcher got run over on the way to work?“ (Potter 2002: 541). Die bevorzugte Methode wissenschaftlichen Schließens ist demnach die Induktion. Um aber aus – wie auch immer gewonnenen – empirischen Daten auf die Existenz von Diskursen zu schließen, sind theoretische Vorannahmen unumgänglich. Die Datenerhebung ist dann vielmehr Teil eines deduktiven Untersuchungsdesigns, das die Formulierung von Untersuchungsfragen und Hypothesen, die Bestimmung der Art der zu erhebenden Daten (in den meisten Diskursanalysen: Textdaten) und die Entwicklung allgemeiner Annahmen über die Beschaffenheit jener sozialen Phänomene, die Gegenstand der Untersuchung sind (dass diese beispielsweise diskursiv konstituiert würden), umfasst. Wenn man sich all diese Vorannahmen vor Augen führt, so erscheint es eher zweifelhaft, Daten über soziale Phänomene wie Diskurse als natürlich vorkommend anzusehen.

Interviews tragen somit zum konstruktiven Charakter von Forschung bei (vgl. Bloch 2008). Es handelt sich bei ihnen nicht um natürlich stattfindende Gespräche, sondern sie werden als Teil des Untersuchungsdesigns verstanden. Interviews sind eine Methode der Datenerhebung, um Untersuchungsfragen zu beantworten. Dieser ‚künstliche‘ Status von Interviewdaten wird in vielen Studien deutlich gekennzeichnet, etwa indem der Interviewleitfaden und Informationen über die Interviewees dokumentiert werden. Solche Informationen ermöglichen, die Plausibilität der Daten einzuschätzen.

Die Vorstellung natürlicher Daten aufzugeben erfordert, den „dead social scientist test“ durch eine interaktive Untersuchungsstrategie zu ersetzen: „In analyzing the discourse of a particular information system, or a newspaper’s front page, one sees the finished product of a particular discourse rather than its active construction. In researcher-involved interviews both the interviewee and interviewer are engaged in this active construction. ... There are preferred topics, roles and formats but these also develop and change in interaction” (O’Rourke/Pitt 2007: [33]). Problemzentrierte Interviews erfordern, dass sich der Interviewer in das Gespräch einbringt, um bestimmte diskursive Ereignisse zu stimulieren und neue bzw. Re-Interpretationen durch die Interviewees in den Dialog zu integrieren.

Die Interviews mit den Studierenden gliedern sich grob in drei Abschnitte.<sup>10</sup> Es beginnt mit offenen Fragen zu Studienmotivation, -wahl, -beginn und -verlauf. Daran schließen im zweiten Abschnitt Fragen an, wie die Studierenden Anforderungen des Studiums und des Arbeitsmarktes wahrnehmen und welche Strategien sie entwickeln, um diese Anforderungen zu erfüllen. Im dritten Abschnitt werden die Beziehungen zwischen Studium und Alltag, positive wie negative Erfahrungen und Zukunftsperspektiven thematisiert. Der Leitfaden strukturiert das Interview, lässt aber zugleich Raum für problemorientierte Nachfragen.

Die Auswahl der Interviewpartner orientierte sich nicht an statistischer Repräsentativität: „Das Ziel einer theoriegeleiteten Fallauswahl besteht nicht darin, ein maßstabsgetreu verkleinertes Abbild einer Grundgesamtheit herzustellen, sondern darin, theoretisch bedeutsame Merkmalskombinationen bei der Auswahl der Fälle möglichst umfassend zu berücksichtigen“ (Kelle/Kluge 1999: 53). Viele vorliegende Arbeiten der qualitativen Studierendenforschung in Deutschland wählen ihre Untersuchungsgruppe

---

<sup>10</sup> Ausführlich dazu siehe den Leitfaden und die Übersicht der Interviewpartner im Anhang.



theoriegeleitet aus, in der Regel mit Blick auf die Fachkulturen, denen Studierende angehören. Üblich ist ein vergleichendes Vorgehen, in dessen Rahmen Studierende unterschiedlicher Fächergruppen (z.B. natur- vs. sozialwissenschaftlich) interviewt werden.

In dieser Untersuchung wird ein anderer Schwerpunkt gesetzt. Im Zentrum steht die Analyse der Konsequenzen *überfachlicher* Studienreformen. Der Bologna-Prozess basiert auf der Annahme, Studienreformen weder fach- noch länderspezifisch einzuführen – Bezugspunkt ist erklärtermaßen der Europäische Hochschulraum. Aus diesem Grund war das vorrangige Kriterium für die Auswahl der Interviewpartner, ob die Studierenden in einem Reformsetting studieren oder nicht. Aus der Reformperspektive müssten Studierende, die noch unter traditionellen Bedingungen studieren, in ihrer Praxis mit jenen Problemen konfrontiert werden, die Studienreformen lösen sollen. Unter Reformbedingungen hingegen müssten diese Probleme überwunden sein.

Ausgehend davon, dass Diskurse oder Strukturen nicht die Praxis von Akteuren determinieren, ist die Studienorganisation aber kein hinreichendes Kriterium für die Auswahl der Interviewpartner. Um die Bandbreite der Handlungen von Studierenden in den Blick zu bekommen, wurden zwei Gruppen unter dem Gesichtspunkt der „maximalen strukturellen Variation“ (Kleining/Witt 2000: [10]) konstruiert, d.h. sie unterscheiden sich anhand ‚extremer Merkmale‘.

Interviewt wurden auf der einen Seite Studierende an öffentlichen Universitäten in traditionellen Studiengängen, deren Studium von Freiräumen gekennzeichnet und nicht direkt berufsbezogen ist, sondern sich eher an akademischer Freiheit im Humboldtschen Sinne orientiert, und die unter den Bedingungen der ‚Massenuniversität‘ studieren. Auf der anderen Seite wurden Studierende an zwei privaten Business Schools interviewt. An diesen beiden Hochschulen ist das Studium praxisorientiert, karrierebezogen, gebührenpflichtig und straff organisiert; Reformmaßnahmen wie gestufte Studienstrukturen, Kreditpunktesysteme, Auswahlverfahren, Modularisierung usw. wurden bereits umgesetzt. Die Studierenden werden in den Medien als besonders karrierebewusst, leistungsorientiert und motiviert beschrieben.<sup>11</sup> Beide Privathochschulen sind klein und überschaubar; an ihnen werden nur wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge angeboten.

---

<sup>11</sup> Siehe exemplarisch zur European Business School Gernot Uhl: Von der „German Angst“ zum „German Mut“. FAZ vom 1.10.05, S.60; zur Wissenschaftlichen Hochschule für Unternehmensführung Nils Klawitter: „Ich bin gierig und hyperaktiv.“ Vallendar – eine der ersten BWL-Adressen. Spiegel Special 1/2005, S.18f.

Die Studierenden der ersten Gruppe sind an der Universität Leipzig, der Humboldt Universität und der Technischen Universität Berlin in Diplom- oder Magisterstudiengängen in den Sozialwissenschaften eingeschrieben. Die andere Gruppe von Studierenden studiert an der European Business School (EBS) in Oestrich-Winkel und der Wissenschaftlichen Hochschule für Unternehmensführung (WHU) in Vallendar. Hinsichtlich der Umsetzung der Studienreformen können die EBS und die WHU als ‚Avantgarde‘ angesehen werden: Bereits die vierjährigen Diplomstudiengänge waren an den beiden Hochschulen modularisiert und mit Kreditpunkten versehen; geprüft wurde studienbegleitend. Weil somit auch Diplomstudierende an der EBS und der WHU bereits weitgehend unter Reformbedingungen studierten, konnten diese ebenfalls in die Untersuchung einbezogen werden. Die Interviewees sind in den Studiengängen General Management (Bachelor), European Management (Bachelor) und Betriebswirtschaftslehre (Diplom) eingeschrieben.

Im folgenden werden die European Business School, die Wissenschaftliche Hochschule für Unternehmensführung und die Universität Leipzig kurz vorgestellt. Auf weitere Charakteristika der Hochschulen wird im Verlauf der Untersuchung eingegangen.

### *Die European Business School (EBS)*

Im deutschen Hochschulsystem gibt es mittlerweile insgesamt 82 private staatlich anerkannte Hochschulen, davon neun Universitäten oder gleichgestellte Hochschulen, 72 Fachhochschulen und eine Kunst- und Musikhochschule, an denen insgesamt 68.410 Studierende eingeschrieben sind.<sup>12</sup>

An der 1971 gegründeten European Business School (EBS) sind aktuell 1.200 Studierende (inkl. Promotion) eingeschrieben.<sup>13</sup> Das Personal umfasst 59 Senior- und Juniorprofessoren, und 88 Gastprofessoren und Dozenten.<sup>14</sup> Zum Zeitpunkt der Untersuchung (2006) wurden die folgenden Studiengänge an der EBS angeboten (ohne weiterbildende Studienangebote):

- General Management (Bachelor),
- European Management (Bachelor),

---

<sup>12</sup> Quelle: Hochschulkompass der HRK (<http://www.hochschulkompass.de/>, Zugriff: 7.10.08).

<sup>13</sup> Quelle: EBS (<http://www.ebs.de/index.php?id=374&L=0>, Zugriff: 7.10.08).

<sup>14</sup> Quelle: Wikipedia (<http://de.wikipedia.org/wiki/Ebs>, 7.10.08).

- Aviation Management (Bachelor),
- Master in Management,
- Master in Business Law,
- Betriebswirtschaftslehre (Diplom).

1989 wurde die EBS als wissenschaftliche Hochschule staatlich anerkannt und erhielt später auch das Promotions- (1993) und Habilitationsrecht (1998). Die Studiengebühren betragen derzeit 5.750,00 € pro Semester (Bachelor).<sup>15</sup>

Zulassungsvoraussetzungen für das Studium an der EBS sind die Allgemeine Hochschulreife, ein mehrwöchiges kaufmännisches Praktikum und das Bestehen des Auswahlverfahrens. Das Auswahlverfahren ist unterteilt in eine schriftliche Aufnahmeprüfung („Reasoning“, Mathematik, Englisch) und ein „persönlichkeitsorientiertes Auswahlverfahren“, das sich aus Einzelvortrag, Gruppendiskussion und Einzelinterview zusammensetzt.<sup>16</sup> Pro Jahr nehmen ca. 220 Studierende das Studium an der EBS auf.

*Tab. 2: Studienablaufplan General Management (Bachelor) an der EBS<sup>17</sup>*

	<b>1. Studienjahr</b>	<b>2. Studienjahr</b>	<b>3. Studienjahr</b>
September	1. Semester EBS	3. Semester EBS	5. Semester EBS
Oktober			
November			
Dezember			
Januar	2. Semester EBS	4. Semester Auslandssemester	6. Semester EBS
Februar			
März			
April			
Mai	Seminararbeit Praktikum	Praktikum	Bachelor-Thesis
Juni			
Juli			
August			

Im sechssemestrigen Bachelorstudium „General Management“ (Umfang: 200 ECTS) sind ein integriertes Auslandssemester und mindestens 10 Wochen Praktika vorgesehen. Zudem kann zwischen unterschiedlichen

<sup>15</sup> Desweiteren müssen für die Einschreibung und die Abschlussprüfung jeweils 495,00 € bezahlt werden. Quelle: EBS (<http://www.ebs.de/index.php?id=66&L=0>, Zugriff: 7.10.08).

<sup>16</sup> Quelle: EBS (<http://www.ebs.de/index.php?id=1604&L=0>, Zugriff: 7.10.08).

<sup>17</sup> Quelle: EBS (<http://www.ebs.de/index.php?id=71&L=0>, Zugriff: 7.10.08).

Studienrichtungen (Wirtschaftsrecht, -informatik, -sprachen, International Business Studies) gewählt werden.

Die EBS hat ihren Standort in Oestrich-Winkel, einer Kleinstadt in Hessen mit rund 12.000 Einwohnern in der Nähe von Wiesbaden.

### *Die Wissenschaftliche Hochschule für Unternehmensführung (WHU)*

An der 1984 gegründeten und staatlich anerkannten Wissenschaftlichen Hochschule für Unternehmensführung (WHU) – Otto Beisheim School of Management sind aktuell 522 Studierende (ohne Promotion) eingeschrieben. Das Personal umfasst 27 Professoren, 11 wissenschaftliche Assistenten und 80 wissenschaftliche Mitarbeiter.<sup>18</sup> Zum Zeitpunkt der Untersuchung (2006) wurden die folgenden Studiengänge an der WHU angeboten (ohne weiterbildende Studienangebote):

- Betriebswirtschaftslehre/Unternehmensführung (Bachelor),
- Wirtschaftswissenschaften (Master of Science),
- Master of Business Administration (MBA),
- Master of Law and Business (MLB, in Kooperation mit der Bucerius Law School).
- Betriebswirtschaftslehre (Diplom).

Der WHU wurde das Promotions- (1986) und Habilitationsrecht (1987) verliehen. Die Studiengebühren betragen derzeit 5.250,00 € pro Semester (Bachelor).<sup>19</sup>

An der WHU werden pro Jahr ca. 85 Studienplätze vergeben. Zulassungsvoraussetzungen für die Teilnahme am Auswahlverfahren sind die Allgemeine Hochschulreife, gute englische Sprachkenntnisse und Grundkenntnisse in einer anderen Fremdsprache sowie eine Lehre oder ein mindestens zweimonatiges kaufmännisches Praktikum. Das Auswahlverfahren besteht an der WHU aus zwei Stufen: Zunächst werden im Rahmen einer Vorauswahl Bewerber nach Abiturnote (80%) und Persönlichkeitskriterien auf der Grundlage eines biographischen Fragebogens (20%) für das zweite mündliche Auswahlverfahren eingeladen. Dieses setzt sich aus zwei Einzelgesprächen, einem Referat, einer Gruppendiskussion und einer Problemlösungsaufgabe zusammen.<sup>20</sup>

---

<sup>18</sup> Quelle: WHU (<http://www.whu.edu/cms/index.php?id=424>, Zugriff: 7.10.08).

<sup>19</sup> Quelle: WHU (<http://www.whu.edu/cms/index.php?id=378>, Zugriff: 7.10.08).

<sup>20</sup> Quelle: WHU (<http://www.whu.edu/cms/index.php?id=2379>, Zugriff: 7.10.08). Für die Diplomstudiengänge war noch ein schriftliches Aufnahmeverfahren in Form eines „Studierfähigkeitstests“ vorgesehen.

Im sechssemestrigen Bachelorstudium sind ein integriertes Auslandssemester und maximal 24 Wochen Praktika vorgesehen.

**Tab. 3: Studienablaufplan Betriebswirtschaftslehre (Bachelor) an der WHU<sup>21</sup>**

	<b>1. Studienjahr</b>	<b>2. Studienjahr</b>	<b>3. Studienjahr</b>
September	1. Semester Basisstudium	3. Semester Vertiefungsstudium	5. Semester Auslandssemester
Oktober			
November			
Dezember			
Januar	2. Semester Basisstudium	4. Semester Vertiefungsstudium	6. Semester Vertiefungsstudium
Februar			
März			
April			
Mai	Praktikum	Praktikum	Bachelorarbeit
Juni			
Juli			
August			

Die WHU hat ihren Standort in Vallendar, einer Kleinstadt in Rheinland-Pfalz mit rund 10.000 Einwohnern in der Nähe von Koblenz.

### *Die Universität Leipzig*

An den 233 staatlichen Hochschulen in Deutschland, darunter 88 Universitäten und 99 Fachhochschulen, sind rund 1.819.000 Studierende eingeschrieben.<sup>22</sup>

Die Universität Leipzig<sup>23</sup> wurde 1409 gegründet und umfasst heute 14 Fakultäten und rund 150 Institute. Im Wintersemester 2006/07 waren rund 30.000 Studierende an der Universität Leipzig immatrikuliert, darunter rund 2.700 ausländische Studierende. Insgesamt beschäftigt die Universität Leipzig rund 2.113 Personen, darunter 397 Hochschullehrer, 672 wissenschaftliche und 1.044 nicht-wissenschaftliche Mitarbeiter.<sup>24</sup>

<sup>21</sup> Quelle: WHU (<http://www.whu.edu/cms/index.php?id=390>, Zugriff: 7.10.08).

<sup>22</sup> Quelle: Hochschulkompass der HRK (<http://www.hochschulkompass.de/>, Zugriff: 7.10.08).

<sup>23</sup> Ich stelle die Universität Leipzig hier exemplarisch vor, da drei von den fünf interviewten Studierenden an öffentlichen Universitäten an der Universität Leipzig eingeschrieben sind.

<sup>24</sup> Stellenplan 2005 ohne Medizin; Haushaltsstellen ohne Stiftungen, gemeinsame Berufungen und sonstige befristet zugewiesene Stellen. Quelle für alle Zahlen: <http://www.uni-leipzig.de/zahlen/> (Zugriff: 7.10.08).

Das Erststudium ist in Sachsen gebührenfrei. Abgesehen von Abiturnschnitt und Numerus Clausus existierte in den ‚alten‘ Studiengängen an der Universität Leipzig kein zentrales Verfahren zur Auswahl der Studierenden. Zum Wintersemester 2006/07 hat die Universität Leipzig mit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen begonnen. Da die interviewten Studierenden noch unter traditionellen Bedingungen studiert haben, stelle ich exemplarisch den Ablaufplan für den Diplomstudiengang Politikwissenschaft vor. Der Diplomstudiengang Politikwissenschaft setzt sich aus einem Pflichtteil, einem Vertiefungsteil und zwei Wahlpflichtfächern (Rechtswissenschaft, Soziologie oder Grundlagen der Wirtschaftswissenschaften) zusammen und hat einen Umfang von 160 SWS. Die Regelstudienzeit umfasst neun Semester. Während des Studiums ist ein achtmonatiger Arbeitsaufenthalt vorgesehen.

*Tab. 4: Studienablaufplan Politikwissenschaft (Diplom) an der Universität Leipzig*

	<b>1. Studienjahr</b>	<b>2. Studienjahr</b>	<b>3. Studienjahr</b>	<b>4. Studienjahr</b>	<b>5. Studienjahr</b>
Oktober	1. Semester Grundstudium	3. Semester Grundstudium	Arbeitsaufenthalt <sup>1</sup>	6. Semester Hauptstudium	8. Semester Hauptstudium
November					
Dezember					Diplomprüfung
Januar					
Februar					
März	2. Semester Grundstudium	4. Semester Grundstudium	5. Semester Hauptstudium	7. Semester Hauptstudium	Diplomarbeit
April					
Mai		Diplomvorprüfung			
Juni					
Juli					
August					Diplomprüfung (Vertiefungsteil)
September					

<sup>1</sup> Der Arbeitsaufenthalt ist zwar vorgeschrieben, aber nicht in den Studienablaufplan integriert, und wird in der Regel im Anschluss an die Diplomvorprüfung absolviert (§15 der Diplomprüfungsordnung für den Studiengang Politikwissenschaft an der Universität Leipzig vom 27.4.1999).

Quelle: Eigene Darstellung auf der Grundlage der Diplomprüfungsordnung für den Studiengang Politikwissenschaft an der Universität Leipzig vom 27.4.1999

Der Zentralcampus der Universität Leipzig liegt im Stadtzentrum von Leipzig, einer Großstadt in Sachsen mit knapp 500.000 Einwohnern.

## *Aufbau der Arbeit*

Im folgenden Abschnitt (1.3) stelle ich zunächst die Entwicklung und den Forschungsstand zum Bologna-Prozess vor.

Die Untersuchung beginnt mit der historischen Perspektive auf den Diskurs über Studienreformen. Ein (west)deutscher Diskurs über Studienreformen setzt Mitte der 1960er Jahre im Zuge der Bildungsexpansion ein. Im *zweiten Kapitel* analysiere ich diesen Diskurs anhand dreier prominenter Begriffe – „Bildungskatastrophe“, „akademisches Proletariat“, „Studentenberg“ –, mit denen Studienreformen in den 1960er und 1970er Jahren legitimiert wurden.

Neben dieser makropolitischen Perspektive auf das Studium wird ab Mitte der 1970er Jahre der Diskurs über Studienreformen um eine mikropolitische Perspektive auf das Individuum erweitert, die Thema des *dritten Kapitels* ist. Diese Perspektive greift dabei auf die Persönlichkeitsbildung als festen Bestandteil der deutschen Universitätstradition zurück, die mit dem Humboldtschen Bildungskonzept wie auch mit emanzipatorischen (Dahrendorf, Habermas) und konservativen (Schelsky) Bildungsvorstellungen verbunden ist. Mit Begriffen wie Schlüsselqualifikationen und multifunktionalen Fähigkeiten werden diese Konzepte im Reformdiskurs umgedeutet.

Beide Perspektiven, die makropolitische und die mikropolitische, werden im gegenwärtigen Diskurs über Studienreformen produktiv miteinander verbunden.

Die folgenden vier Kapitel beziehen Studienreformen und studentische Praxis aufeinander. An den Schnittpunkten zwischen Diskurs und Praxis untersuche ich, welche Problematisierungen, normativen Anforderungen und Ziele mit den Studienreformen verbunden werden und welche Konsequenzen die Studienreformen für die Praxis der interviewten Studierenden haben. Hinsichtlich der beiden Gruppen von Studierenden werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede deutlich, so dass die jeweiligen Interviewpassagen mal getrennt, mal zusammen dargestellt werden.

Im *vierten Kapitel* arbeite ich die normativen Anforderungen heraus, die unter dem Label „Employability“ bzw. Beschäftigungsfähigkeit an Studierende gestellt werden. Welche Kompetenzen sollen sich Studierende künftig während ihres Studiums aneignen? Zur Analyse dieser Anforderungen ist ein Blick auf die soziologische und die wirtschaftswissenschaftliche Diskussion von Employability unumgänglich – schließlich handelt es sich bei Employability nicht um ein besonderes (Hochschul-)

Bildungskonzept, sondern um Anforderungen, die aus dem gesellschaftlichen Wandel von Arbeit abgeleitet werden.

Das *fünfte Kapitel* untersucht, ob und wie Studierende Anforderungen an ihre selbständige Qualifizierung erfüllen. Welche Kompetenzen eignen sich die interviewten Studierenden während ihres Studiums wie an? Durch die Analyse der Interviews wird sowohl die regulierte als auch die informelle Praxis der Studierenden sichtbar. Zugrunde gelegt wird somit ein breites Verständnis der Aneignung von Kompetenzen, das auch informelle und non-formale Lernprozesse bzw. *prior and experiential learning* (so die Reformbegriffe) mit einbezieht.

Im sechsten und siebten Kapitel werden einzelne Reformtechniken direkt mit der studentischen Praxis in Beziehung gesetzt.

Im *sechsten Kapitel* geht es um die Reform des Prüfungswesens. Studienbegleitende Prüfungen sollen den Studierenden durch kontinuierliche Leistungsrückmeldungen eine bessere Orientierung ermöglichen. In Form einer hohen Prüfungsdichte sind studienbegleitende Prüfungen an der EBS und der WHU schon lange Realität. Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten existieren in der Praxis der interviewten Studierenden? Weist die Praxis unter traditionellen Bedingungen jene Probleme auf, die unter Reformbedingungen überwunden werden?

Über studienbegleitende Prüfungen hinaus gehe ich auf einige neuere Assessment-Konzepte in der internationalen Diskussion ein, mit denen Studierende sich selbst (*self assessment*) oder wechselseitig (*peer assessment*) einschätzen sollen. Letzteres wird bereits an der EBS angewendet: Anhand eines ‚Sozialpunkte-Systems‘ bewerten die EBS Studierenden wechselseitig ihr extracurriculares Engagement.

Das *siebte Kapitel* untersucht die Bedingungen und die Praxis flexiblen Studierens. Mit den strukturellen Studienreformen im Zuge des Bologna-Prozesses – gestufte Studienstrukturen, Modularisierung, Qualifikationsrahmen, Kreditpunktesysteme – soll flexibles Studieren ermöglicht und Kompetenzen systematisch vermittelt werden. Inwiefern aber werden studentische Lernprozesse von der Studienorganisation beeinflusst? Insbesondere die Einführung von Kreditpunktesystemen suggeriert, dass sich diese Lernprozesse anhand der Strukturierung der studentischen Zeit planen ließen.



### 1.3 Der Bologna-Prozess: Entwicklung und Forschungsstand

„Im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts haben sich Europas Hochschulreformbemühungen zu einer ‚Bewegung‘ verdichtet. ...Alles, was im Hinblick auf Lehre und Studium an Hochschulen für wünschenswert und reformierbar gehalten wird, soll – so die Tendenz – möglichst in den Bologna-Prozess integriert werden...“ (Teichler 2008: 68).

Wer über Studienreformen reden will, kommt gegenwärtig nicht am Bologna-Prozess vorbei. Der Bologna-Prozess bezeichnet jene europäischen Studienreformen, die 1999 mit der Bologna-Erklärung begonnen wurden und seitdem in den Mitgliedsländern umgesetzt werden. Mit den europäischen Studienreformen soll ein gemeinsamer Europäischer Hochschulraum geschaffen werden. Der Bologna-Prozess besteht aus der Umsetzung dieser Studienreformen, die in zehn Zielen definiert wurden:

1. Die Einführung europaweit vergleichbarer und verständlicher Studienabschlüsse,
2. die Einführung eines zweistufigen Studiensystems,
3. die Einführung des European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS),
4. die Förderung von Mobilität,
5. die Förderung der europäischen Zusammenarbeit in der Qualitätssicherung,
6. die Förderung der europäischen Dimension von Hochschulbildung,
7. die Förderung lebenslangen Lernens,
8. die Mitwirkung der Hochschulen und Studierenden als full partners im Bologna-Prozess,
9. die Förderung internationaler Attraktivität,
10. die Integration der Promotionsphase als dritte Stufe in das Studiensystem.

Diese Ziele führen zu unterschiedlich intensiven Reformaktivitäten. Die meisten Reformen in den Mitgliedsländern stehen bislang im Kontext der Einführung einer vergleichbaren ‚Architektur‘ der Studienabschlüsse. Reformaktivitäten umfassen u.a.

- die Einführung eines zweistufigen Studiensystems, in der Regel von Bachelor- und Masterstudiengängen, wobei die erste Stufe den ersten berufsqualifizierenden Abschluss darstellen und mindestens drei Jahre dauern soll. Das zweistufige Studiensystem soll Studiendauer und -abschlüsse vergleichbar machen und so ihre europaweite Anerkennung ermöglichen;

- die Modularisierung von Studienstrukturen und -inhalten, um Studienstrukturen auch unterhalb der Studiengangsebene transparent und somit vergleichbar zu machen; damit zusammenhängend die Einführung studienbegleitender Prüfungen, um jedes Modul mit einem Leistungsnachweis abzuschließen;
- die Einführung eines Kreditpunktesystems (ECTS), um Transfer und Akkumulation von Studienleistungen zu ermöglichen; für die Konzeption von Curricula soll künftig der studentische Arbeitsaufwand (*workload*) zugrunde gelegt werden, damit Studienleistungen vergleichbar werden;
- die Einführung nationaler Qualifikationsrahmen, die mit einem europäischen Qualifikationsrahmen kompatibel sein sollen, um gemeinsame Standards für Hochschulbildung zu garantieren und vergleichbar zu machen;
- die einheitliche Dokumentation von Studienleistungen durch das *Diploma Supplement* und die detaillierte Auflistung im Studium erworbener Kompetenzen durch das *Transcript of Records*, um die Verständlichkeit und Anerkennung der Studienabschlüsse zu ermöglichen und so internationale Mobilität zu fördern;
- die Einführung qualitätssichernder Verfahren für Studiengänge (Akkreditierung) und die Entwicklung europäischer Qualitätsstandards, um die Studienqualität im Europäischen Hochschulraum zu gewährleisten und die internationale Attraktivität zu fördern.

Mittlerweile blickt der Bologna-Prozess auf eine zehnjährige Erfolgsgeschichte zurück. Nicht nur hat sich die Zahl der Mitgliedsländer von ursprünglich 27 auf 46 erhöht, sondern die angestoßenen Reformen werden tatsächlich umgesetzt, wenn auch in unterschiedlicher Intensität. Allein die KMK hat im Kontext des Bologna-Prozesses seit 1999 bereits 23 Beschlüsse gefasst: Die Hochschulen sollen u.a. Bachelor- und Masterstudiengänge sowie Leistungspunktesysteme einführen, Studiengänge nach einem nationalen Qualifikationsrahmen entwickeln, modularisieren und akkreditieren lassen, Verfahren zur Anerkennung früher erworbener Kenntnisse entwickeln und den Zugang von ausländischen Studierenden regeln.<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> siehe für die Aufzählung die KMK-Beschlüsse „Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium“ vom 28.06.2002, „Statut für ein länder- und hochschulübergreifendes Akkreditierungsverfahren“ vom 05.02.2005, „Eckpunkte für die Weiterentwicklung der Akkreditierung in Deutschland“ vom 15.10.2004, „Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktesystemen und die Modularisierung von Studiengängen“ vom 22.10.2004, „Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse“ vom 21.04.2005, „Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen mit Ergänzungen für die Studiengänge an Kunst- und Musikhochschulen“ und „Qualitätssicherung in der Lehre“ vom 22.09.2005 sowie „Regelungen zum Zugang von Studienbewerberinnen und

Mehrere neuere Untersuchungen zum Bologna-Prozess fragen nach den politischen Ursachen für diesen Erfolg. So zeichne sich der Bologna-Prozess durch eine „doppelte Neuordnung“ (Walter 2007: 26) einerseits der strukturellen Rahmenbedingungen der europäischen Hochschullandschaft und andererseits der Modi internationaler hochschulpolitischer Entscheidungsfindung aus. Die Reformbemühungen nationaler Akteure würden auf diese Weise legitimiert und befördert (Witte 2006). Auf europäischer Ebene positionierten sich zudem neue hochschulpolitische Akteure wie die European University Association (EUA), die European Students' Union (ESU, vormals ESIB), die European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) und European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE), die den Bologna-Prozess vorantrieben (Nagel 2007). Auch die EU-Kommission sei mittlerweile zu einem Akteur im Bologna-Prozess geworden (Martens u.a. 2004).

In diesem Klima der breit akzeptierten Legitimität des Bologna-Prozesses beziehen sich viele Untersuchungen der deutschen Hochschulforschung direkt auf die Umsetzung der europäischen Studienreformen (vgl. Huber 2008: 296). Besondere Aufmerksamkeit kommt dabei der Einführung gestufter Studienstrukturen zu, weil diese die Umstrukturierung des traditionellen deutschen Studiensystems erfordern. Untersucht werden Anforderungen und Stand der Einführung gestufter Studiengänge (Klemperer u.a. 2002; Schwarz-Hahn/Rehburg 2003), auch im Vergleich zu anderen Mitgliedsländern (Alesi u.a. 2005). Weitere Studien setzen sich mit den rechtlichen Grundlagen von Bachelor- und Masterstudiengängen (Wex 2005), der Einordnung der neuen Studienabschlüsse in das Studiensystem (Teichler 2005), den Folgen für den Hochschulzugang (Hanft/Pechar 2005; Kerst u.a. 2005; Trost/Haase 2005) und der Bedeutung neuer Studiengänge für unterschiedliche Hochschultypen (Kohnhäuser 2005; Steinheimer 2005; Witte 2005) auseinander. Ergänzt werden diese Untersuchungen durch – häufig im Stil von Anleitungen verfasste – Abhandlungen zur Entwicklung neuer Studiengänge (Bürger/Teichler 2004; Sidler 2005) und zur Modularisierung als Organisationsprinzip der neuen Studiengänge (Buttner/Vocke 2004; Hofmann 2004; Webler 2007; Welbers 2004).

Die neuen Studiengänge sollen die Beschäftigungsfähigkeit (Employability) der Studierenden verbessern. Diese Anforderung wird als Frage der Akzeptanz der neuen Studienabschlüsse am Arbeitsmarkt untersucht (Bensel u.a. 2003; Minks/Briedis 2004; Rehburg 2006; Sonnabend 2005),

---

-bewerber\*innen aus Staaten mit Akademischer Prüfstelle (APS) zu deutschen Hochschulen“ vom 17.03.2006.

zum Teil werden hierzu Unternehmensbefragungen durchgeführt (Heintz/Rose 2004; Konegen-Grenier 2004; Tews u.a. 2004). Nur wenige Beiträge fragen kritisch, wie Employability überhaupt sinnvoll als Studienziel in die neuen Studiengänge integriert werden kann (z.B. Pletl/Schindler 2007; Schindler 2004; Teichler 2008).

Schließlich gibt es eine ganze Reihe von Studien und Tagungsdokumentationen, die einzelne Reformen des Bologna-Prozesses diskutieren, so z.B. Kreditpunktesysteme (Gehring 2005; Schwarz/Teichler 2000) und insbesondere ECTS (Fröhlich/Graubohm 2004; Gehmlich 2004), Anerkennung informell erworbener Kompetenzen (Hannken-Illjes/Lischka 2004) bzw. von *prior learning* (Lüthje/Wolter 2005), Qualitätssicherung des Studiums im Kontext des Bologna-Prozesses (Hopbach 2003; Webler 2001; Winter 2002), insbesondere die Akkreditierung neuer Studiengänge (Bretschneider/Wildt 2005; Petzina 2005), und die Integration der Studierenden in Prozesse der Qualitätsentwicklung (Bretschneider 2003; HRK 2005; Welbers 2001; Winter 2005).

Diese Untersuchungen der Hochschulforschung werden von einer Fülle an Praxisberichten über Modellprojekte und lokale Umsetzungserfahrungen flankiert. Vorgestellt werden z.B. Modelle für neue Studiengänge (Baurmann 2006; BLK 2003; Hampe 2006; Hegselmann 2006; Joecks 2006; Moerschbacher 2006), auch zur Ausbildung von Hochschulforschern (Teichler u.a. 2006), Konzepte für ein Studium fundamentale (Berg/Landkammer 2002; Bergsdorf 2004; Hollstein 2002; Spoun 2002) bzw. Studium generale (Hofmann 2002; Michelsen 2006; Pohl 2003), Programme zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen (Chur 2005; Hartmann 2005; Knauf/Knauf 2003; Meyer-Guckel/Sonnabend 2005) und zur Berufsvorbereitung (Career Services) im Rahmen der neuen Studiengänge (Jörns 2002; 2005; Puhle/Weiler 2001).

Dieses Panorama der Untersuchungen zum Bologna-Prozess zeichnet ein Bild der breiten Akzeptanz des Bologna-Prozesses in der Hochschulforschung ebenso wie in der Hochschulpolitik. Nur wenige Beiträge kritisieren den Bologna-Prozess (Keller 2004), vorrangig als Instrument der Ökonomisierung von Bildung (Kellermann 2006; Masschelein/Simons 2005).

Diese breite Akzeptanz der Studienreformen basiert auf einem allgemeinen Konsens der Reformnotwendigkeit des deutschen Studiensystems. Außer in allgemeinen politischen Statements der Form, dass beispielsweise eine lange Studiendauer die internationale Wettbewerbsfähigkeit

gefährde, bleibt dieser Konsens aber häufig unausgesprochen bzw. wird vorausgesetzt.

Im Folgenden wird es zunächst darum gehen, auf welchen Problematisierungen des Studiums und Anforderungen an Studierende dieser unausgesprochene Konsens der Reformnotwendigkeit aufbaut. Es geht um die Frage, zu der sich die Erklärungen der europäischen Bildungsminister ebenso wie Fortschrittsberichte des Bologna Prozesses und viele Untersuchungen der Hochschulforschung nicht äußern: Warum soll das deutsche Studiensystem überhaupt reformiert werden? Anders gefragt: Warum werden Studierende heutzutage in die Pflicht genommen, „Verantwortung für ihr Studium zu übernehmen“?



## **2. Von der „Bildungskatastrophe“ zum „Studentenberg“. Der (west)deutsche Diskurs über Studienreformen**

Als die Bologna-Erklärung 1999 die europäischen Studienreformen einleitete, blickte die deutsche Hochschulpolitik bereits auf über drei Jahrzehnte der Reformdiskussion zurück. Die europäischen Studienreformen haben eine Vorgeschichte, die spätestens mit der Bildungsexpansion Mitte der 1960er Jahre begann. Alle westeuropäischen Industriegesellschaften erlebten in den 1960er und 1970er Jahren eine Phase des rapiden Anstiegs der Studierendenzahlen, die zum Ausbau der Hochschulen führte.

Mit der Bildungsexpansion wandelte sich die Struktur der Hochschulen ebenso wie die der westeuropäischen Industriegesellschaften. Insbesondere die Hochschulen mussten sich neuen Herausforderungen stellen, die aus den expandierenden Studierendenzahlen folgten. Seit Mitte der 1960er Jahre wird diskutiert, wie die Hochschulen diese Herausforderungen bewältigen sollen. Die Kontinuitäten zu den gegenwärtigen Studienreformen liegen dabei nicht in den grundsätzlichen Diskussionen über den Zweck von oder das Recht auf Hochschulbildung. Eine Konstante im Diskurs über Studienreformen ist vielmehr die Bildungsplanung.

Mit der Bildungsplanung setzt sich ab Mitte der 1960er Jahre im bildungspolitischen Diskurs der westeuropäischen Industriegesellschaften eine Sichtweise durch, die das Studium unter ökonomischen Aspekten bewertet. Ökonomisch bedeutet, dass Bildung nicht mehr als Selbstzweck angesehen wird, sondern als ein Prozess, der effizient organisiert werden muss.

Anhand dreier prominenter Reformbegriffe aus den 1960er und 1970er Jahren – „Bildungskatastrophe“, „akademisches Proletariat“, „Studentenberg“ – wird im Folgenden analysiert, wie sich die Wahrnehmung von Hochschulbildung und damit der Studierenden durch die Bildungsplanung änderte: Welche Aspekte des Studiums wurden als ineffizient wahrgenommen? Warum wurde das Studium Ziel politischer Steuerungsversuche? Welche Kontinuitäten lassen sich feststellen?

## 2.1 „Bildungskatastrophe“

Als Georg Picht 1964 in einer Artikelserie „die deutsche Bildungskatastrophe“ (Picht 1965) ausrief, war die Bildungsexpansion auch im westdeutschen Hochschulsystem bereits in vollem Gange. Schon Ende der 1950er Jahre „drang die Bedeutung wissenschaftlich-technischen Fortschritts unaufhaltsam ins öffentliche Bewusstsein. Wollte man im internationalen Wettbewerb konkurrenzfähig bleiben – und das war für eine auf den Exporterfolg so dringend angewiesene Volkswirtschaft wie die westdeutsche ein Hauptanliegen –, so musste man in Technik und Wissenschaft, in Know-how und in bestens ausgebildetes Personal investieren“ (Metzler 2005: 165). Im Kontext des Kalten Krieges und des ‚Sputnik-Schocks‘ 1957 befürchtete man zudem, gegenüber dem ‚Ostblock‘ ins technologische Hintertreffen zu geraten (Schreiterer 1989: 35). In dieser ersten Phase der Expansion stiegen die Studierendenzahlen um mehr als das Doppelte von rund 127.000 (1955) auf 272.000 (1964).

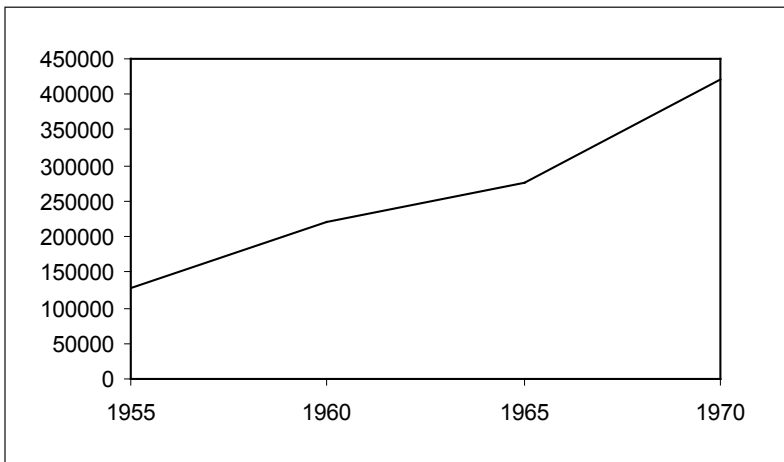


Abb. 1: Entwicklung der Studierendenzahlen an westdeutschen Hochschulen 1955-1970

Quelle: Körnert u.a. (2005: 30f)

In den 1960er Jahren spitzte sich die Situation zu. Die gestiegene Nachfrage nach Hochschulbildung war nicht von einem entsprechenden Ausbau der Kapazitäten begleitet worden. 1968 waren rund 368.000 Studierende an den westdeutschen Hochschulen eingeschrieben, „so dass schon zehn Hochschulen von über 10.000 Studenten besucht wurden. Während sich



die Frequenz seit 1950 3,5mal vermehrte, wuchs die Zahl der Lehrstühle im selben Zeitraum nur auf 5.000, verdoppelte sich also kaum, so dass Assistenten und Akademische Räte einen immer höheren Anteil der Lehre wahrnehmen mussten“ (Jarausch 1984: 234).

In dieser Situation expandierender Nachfrage und vorhersehbarer Kapazitätsengpässe prognostizierte Picht 1964 „die deutsche Bildungskatastrophe“, wenn nicht unmittelbar die Gymnasien und Hochschulen ausgebaut würden. Picht befürwortete uneingeschränkt die Bildungsexpansion und warnte davor, aus Kapazitätsgründen oder selektiven Bildungsvorstellungen den Hochschulzugang zu beschränken. Neu an seiner Argumentation war, dass er die Dringlichkeit seines Appells nicht mit einem allgemeinen Recht auf Bildung begründete. Vielmehr war die „Bildungskatastrophe“ für Picht eine wirtschaftliche Katastrophe:

„Bildungsnotstand heißt wirtschaftlicher Notstand. Der bisherige wirtschaftliche Aufschwung wird ein rasches Ende nehmen, wenn uns die qualifizierten Nachwuchskräfte fehlen, ohne die im technischen Zeitalter kein Produktionssystem etwas leisten kann. Wenn das Bildungswesen versagt, ist die ganze Gesellschaft in ihrem Bestand bedroht“ (Picht 1965: 9).

Die Annahme, Bildung sei Voraussetzung für wirtschaftlichen Erfolg, passte zu bildungsökonomischen Vorstellungen, die Anfang der 1960er Jahre als „Humankapital“ (Metzler 2005: 181) oder „manpower“ (Schlaffke 1970: 24) Ansatz vor allem bei der OECD populär wurden. Grundlegende Annahme bildungsökonomischer Ansätze ist, dass sich Bildungsinvestitionen volkswirtschaftlich rentieren. Mittels statistischer Daten zu Wirtschaftswachstum, Arbeitskräftebedarf, Erwerbstätigkeit, Demographie und weiteren Indikatoren prognostizierte die Bildungsökonomie die konjunkturelle Entwicklung und leitete daraus den Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften sowie dementsprechende Bildungsinvestitionen ab. Die Bildungsökonomie versprach, „ein stetiges Wirtschaftswachstum gewährleisten zu können, dass die künftige ökonomische und demographische Entwicklung – den Weiterbestand normaler Verhältnisse unterstellt – weitgehend vorausberechenbar geworden ist und dass daher die künftigen quantitativen und qualitativen Anforderungen an den Bildungs- und Ausbildungsstand der Berufstätigen in fünf oder zehn Jahren heute schon im groben ermittelt werden können“, wie der Generalsekretär der KMK, Kurt Frey, 1961 feststellte (zit. bei Metzler 2005: 182f).

Bildungsökonomie geht also Hand in Hand mit Bildungsplanung, und die sollte im politischen Klima Anfang der 1960er Jahre am besten von Experten übernommen werden. Im Bereich der Wissenschafts- und Hochschulpolitik, wie auch in anderen Politikfeldern, bedienten Wissenschaft-

ler diesen Wunsch nach Expertise in einem planungseuphorischen Umfeld.<sup>1</sup> Vorschläge für Studienreformen erarbeitete u. a. der 1957 gegründete Wissenschaftsrat, der sich aus Vertretern von Wissenschaft, Verwaltung und Politik zusammensetzt. Vorrangige Aufgabe des Wissenschaftsrats war zu jener Zeit „einen Gesamtplan für die Wissenschaftsförderung auf der Grundlage der Einzelpläne von Bund und Ländern zu erarbeiten sowie Schwerpunkte und Dringlichkeitsstufen zu nennen“<sup>2</sup>. Der „Begriff des ‚Gesamtplanes‘ wies auf eine systematische und koordinierte Ausrichtung auf die Zukunft“ (Metzler 2005: 168).

Die Bildungsexpansion sollte makropolitisch geplant werden. Für die Bildungsplanung der 1960er Jahre war die Organisation des Studiums eine Frage von Kapazitäten, Nachfrage und Bedarf. Mit Prognosen wurde die zukünftige Entwicklung in diesen drei Dimensionen zur Grundlage von bildungspolitischen Entscheidungen der Gegenwart. Ziel der Bildungsplanung war es, Ausbildungskapazitäten, Bildungsnachfrage und wirtschaftlichen Bedarf effizient miteinander abzustimmen.

In den 1960er Jahren avancierte der Wissenschaftsrat zum Stichwortgeber der Hochschulreform und -planung. 1966 veröffentlichte der Wissenschaftsrat „Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums“, die auf eine effizientere Abstimmung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem zielten. Wie Picht zwei Jahre zuvor befürwortete auch der Wissenschaftsrat die Bildungsexpansion. Grundlage dieser Sichtweise war aber die Prognose der Studienanfängerzahlen, die nach einer kurzen Phase der Stagnation ab 1970 weiter wachsen würden (Wissenschaftsrat 1966: 11). Zwar traf die Bildungsexpansion nach Auffassung des Wissenschaftsrats auf eine klare wirtschaftliche Nachfrage nach Personen mit wissenschaftlicher Ausbildung – allerdings nicht mit dem hochspezialisierten Wissen, das die Studierenden sich im Zuge einer weitergehenden fachlichen Differenzie-

---

<sup>1</sup> Metzler sieht für die Zeit einen regelrechten Boom der wissenschaftlichen Politikberatung: „In Bonn und in den Landeshauptstädten nahm die Zahl wissenschaftlicher Beratungsgremien seit Ende der fünfziger Jahre kontinuierlich zu, ihre Fülle war bald kaum mehr zu überschauen. Einer Erhebung der Westdeutschen Rektorenkonferenz von 1965 zufolge wurde allein die Bundesregierung zu dieser Zeit von 146 unmittelbar bei ihr angelagerten Gremien beraten, an denen 743 Wissenschaftler beteiligt waren“ (Metzler 2005: 196).

<sup>2</sup> Artikel 2 des Verwaltungsabkommen zwischen Bund und Ländern über die Errichtung eines Wissenschaftsrates vom 5.9.1957. Der Begriff des Gesamtplans wurde mittlerweile fallen gelassen. In der aktuellen Fassung vom 27.4.2005 heißt es in Artikel 2: „Der Wissenschaftsrat hat die Aufgabe, im Rahmen von Arbeitsprogrammen Empfehlungen zur inhaltlichen und strukturellen Entwicklung von Hochschulen, der Wissenschaft und Forschung zu erarbeiten, die den Erfordernissen des sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Lebens entsprechen.“

rung aneignen müssten. Kurz, der Wissenschaftsrat konstatierte einen fundamentalen Wandel in den Beziehungen zwischen Studium und Beruf:

„Herkömmliche Berufsbilder verlieren an Bedeutung. Zugleich müssen in Staat und Gesellschaft Aufgaben erfüllt werden, für die es an den Hochschulen noch keine angemessenen Ausbildungsmöglichkeiten gibt. Das hat zur Folge, dass die überkommene feste Zuordnung der Hochschule zu den klassischen akademischen Berufen vielfach nicht mehr der Wirklichkeit entspricht. Es gibt Studiengänge, die noch vor einer Generation zu einem klar bestimmten Beruf führten, jetzt aber mehrere verschiedene Tätigkeiten umgreifen“ (Wissenschaftsrat 1966: 12).

Das traditionelle Studium bereite die Hochschulabsolventen nicht auf eine unsichere Arbeitsmarktsituation vor. Unklare Berufsbilder und die beschleunigte Entwertung von Fachwissen führten, so der Wissenschaftsrat, dazu, „dass die Hochschule dem Studenten eine als Vorrat für ein ganzes Leben ausreichende wissenschaftliche Ausbildung selbst bei noch so langer Studienzeit nicht verschaffen kann“ (ebd.: 15). Bildungsexpansion und Wandel der Berufsstruktur begründeten die vom Wissenschaftsrat vorgeschlagenen Studienreformen.

Kern der Empfehlungen des Wissenschaftsrats von 1966 war „die Differenzierung des Ausbildungszieles in gestuften Studiengängen. Dieser Weg sieht für alle Studenten ein zeitlich begrenztes Studium vor, das, durch eine Prüfung abgeschlossen, die Absolventen befähigt, einen entsprechend qualifizierten Beruf zu ergreifen. Während die Mehrzahl der Studenten nach diesem Studium die Hochschule verlassen wird, erhalten die an der Forschung interessierten und für sie befähigten Studenten in einem Aufbaustudium die Möglichkeit, ihre Fähigkeiten zu entfalten“ (ebd.: 14). Immerhin ein Dritteljahrhundert vor der Bologna-Erklärung empfahl der Wissenschaftsrat die Einführung gestufter Studiengänge. Die erste Stufe, das allgemeine Studium, sollte zur Berufsfähigkeit führen und im Regelfall vier Jahre dauern; die zweite Stufe sah Aufbaustudien für Forschungsinteressierte und -begabte vor; schließlich sollte das Kontaktstudium die wissenschaftliche Weiterbildung berufstätiger Hochschulabsolventen ermöglichen.

Der Wissenschaftsrat versprach mit den gestuften Studiengängen eine strukturelle Lösung für die Folgen der Bildungsexpansion. Wandel der Berufsstruktur und der Qualifikationsanforderungen, steigende Nachfrage nach Hochschulbildung, die zunehmende Studiendauer – auf all diese Entwicklungen würde die „Differenzierung des Ausbildungszieles in gestuften Studiengängen“ eine Antwort geben. Die erste Studienstufe, das allgemeine Studium, reagiere auf den Wandel der Berufsstruktur, indem

es zu einer allgemeinen beruflichen Qualifizierung führte, anstatt zu einer engen fachlichen Spezialisierung. Befreit von fachlichem Spezialwissen verringerte sich die Studiendauer auf vier Jahre. Diese Verkürzung der Studiendauer setze Kapazitäten frei, mit denen die steigende Nachfrage nach Hochschulbildung bedient werden könne. Diese Perspektive, in der die Bildungsexpansion eine Frage der Bildungsplanung war, veränderte die Wahrnehmung von Studium und Lehre:

„Akademische Lehre galt nun nicht länger als ein Prozess, der sich jedem planenden Zugriff versperrte, sondern wurde ökonomischen Betrachtungsweisen zugänglich, wobei das Kriterium für die Leistungsfähigkeit der Universitätsausbildung in der Zahl erfolgreicher Hochschulabschlüsse erblickt wurde. Das vordringliche Interesse galt der Frage, auf welche Weise möglichst rasch und kostenneutral die Aufnahmekapazitäten der Hochschulen gesteigert und der Studienbetrieb rationalisiert werden könnte. ‚Studienreform‘... erschien jetzt als quantitatives Problem, das zu lösen einer besseren technischen Organisation der Lernprozesse in der Hochschule überlassen blieb“ (Schreiterer 1989: 39).

Weil die Studienreform als „quantitatives Problem“ erschien, rückte das Ziel, die Studiendauer auf eine ‚vertretbares Maß‘ zu reduzieren, schnell in den Vordergrund der Diskussion. Die Studiendauer zu verkürzen versprach Effizienzgewinne: Ausbildungskapazitäten könnten in einem schnelleren Durchlauf genutzt und mehr Studierende aufgenommen werden, während keine zusätzlichen Kosten anfallen würden. Daran sollten weitere Maßnahmen zur ‚Steigerung der Ausbildungseffizienz‘ anschließen: ‚Straffung des Studiums durch ‚Entrümpelung‘ der obligaten Lehrinhalte, verstärkte Kontrolle der Studienleistungen durch selektive Zwischenprüfungen, verbesserte didaktische Aufbereitung und Darbietung des Stoffes – kurzum ‚stärkere Führung‘ des Studenten. Das Problem der langen Studienzeiten wurde damit in eines von individuellen Fehlverhalten umdefiniert, das administrativ-disziplinarisch kuriert werden könnte“ (ebd.: 41).<sup>3</sup> Die effiziente Organisation des Studiums sollte bis auf Mikroebene reichen. Dabei betrafen alle Reformmaßnahmen die Studienorganisation – inhaltliche Anforderungen wurden nicht entwickelt. Das bedeutete auch, dass die „Differenzierung des Ausbildungszieles“ eine Frage der strukturellen Reform war. Aus der Perspektive der Bildungsplanung, die auch der Wissen-

---

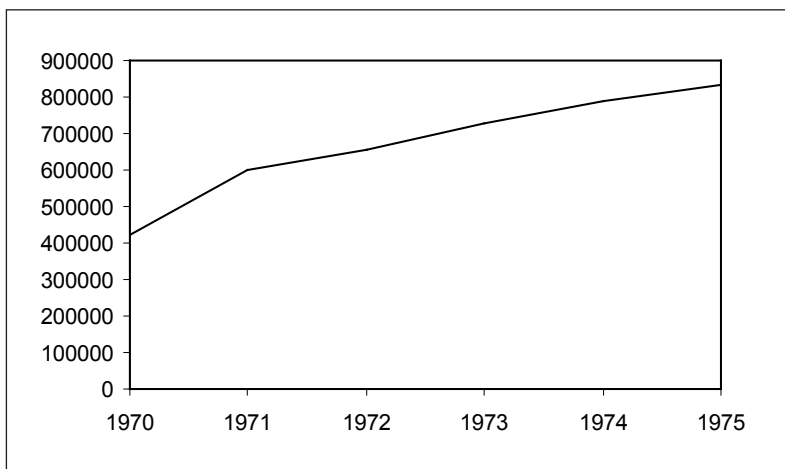
<sup>3</sup> Auch für die Reform der Prüfungs- und Studienordnung sollte die Effizienz des Studiums verbessern: „Intensivierung der Studienberatung, längere Öffnungszeiten der Bibliotheken, verlängerter Lehrbetrieb im Semester, Einführung von Tutorien für Anfangssemester, Möglichkeiten zur Kleingruppenarbeit, Verteilung von Vorlesungskripten, Erlaß von Studienplänen usw. sollten ein reibungsloses Funktionieren des schwerfälligen und kaum noch übersehbaren Lehrbetriebes an den Universitäten ermöglichen“ (Schreiterer 1989: 41).

schaftsrat einnahm, würde man die Bildungsexpansion und den Wandel der Berufsstruktur durch die effizientere Abstimmung von Kapazitäten, Nachfrage und Bedarf kontrollieren können.

In den 1960er Jahren entdeckte man die Studierenden als Faktor für den wirtschaftlichen Wohlstand. Bildungsökonomische Analysen betonten den volkswirtschaftlichen Nutzen von Hochschulabsolventen. Vorrangiges hochschulpolitisches Ziel wurde deswegen die Bildungsexpansion. Bildungsexpansion hieß quantitative Expansion. Studierende wurden in Zahlen wahrgenommen: die Zahl der Studienberechtigten (Abiturienten), die Zahl der Studienanfänger, die Zahl der Studierenden differenziert nach Merkmalen wie Studienfach, Geschlecht, soziale Herkunft usw., die Zahl der Hochschulabsolventen. Bildungsexpansion bedeutete, diese Zahlen insgesamt zu erhöhen. Die Empfehlungen des Wissenschaftsrats von 1966 zeigen, dass diese Erhöhung als eine Frage der Kapazitäten wahrgenommen wurde. Auf der Grundlage von Bedarfsanalysen sollte der Hochschulzugang so gesteuert werden, dass die vorhandenen Kapazitäten effizient genutzt wurden und entsprechend der wirtschaftlichen Nachfrage Hochschulabsolventen produzierten. Mitte der 1960er Jahre drohte keine „deutsche Bildungskatastrophe“ mehr – dass es einen steigenden wirtschaftlichen Bedarf an Hochqualifizierten gab, war allgemein anerkannt. Studienreform hieß deswegen ab 1965 hauptsächlich Ausbau der Kapazitäten des westdeutschen Hochschulsystems. Strukturelle Reformen, die über reine quantitative Steigerungen hinausgingen, wie z.B. die Einführung gestufter Studiengänge, unterblieben.

## **2.2 „Akademisches Proletariat“**

Von 1965 bis 1975 wurden im westdeutschen Hochschulsystem 25 neue Universitäten gegründet. Ingenieurschulen, Akademien und andere Höhere Fachschulen wurden 1968 zu Fachhochschulen aufgewertet. Die Personalstellen (wissenschaftliches und nichtwissenschaftliches Personal) an den Hochschulen insgesamt stiegen von 100.000 (1965) auf 204.000 (1975) (BMBW 1980: 149). Der Anteil der Hochschulausgaben am Bruttosozialprodukt erhöhte sich von 0,77% (1965) auf 1,32% (1975) (Statistisches Bundesamt 1984: 115). Zugleich verdoppelten sich die Studierendenzahlen in nur fünf Jahren von rund 422.000 (1970/71) auf 836.000 (1975/76).



*Abb. 2: Entwicklung der Studierendenzahlen an westdeutschen Hochschulen 1970-1975*

Quelle: Körnert u.a. (2005: 30f)

Die Abiturienten- und Studierendenzahlen waren bereits 1970 weitaus stärker gestiegen als prognostiziert. Dieser Trend setzte sich fort, so dass wachsende Abiturienten-, Studierenden- und Absolventenzahlen nicht mehr uneingeschränkt positiv wahrgenommen wurden. Nun wurde Bildungsexpansion mit Begriffen wie „Abiturientenexplosion“, „Studenten eskalation“ und „Akademikerschwemme“ in Verbindung gebracht. Solche negativen Deutungen der Bildungsexpansion behaupteten, dass weder der öffentliche Dienst noch die Privatwirtschaft die kontinuierlich steigende Anzahl von Akademikern aufnehmen könnten. Der Bedarf an Höherqualifizierten sei gedeckt. Welche beruflichen Perspektiven würden Studierende angesichts dieser „Akademikerschwemme“ noch haben? Dass in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre an den westdeutschen Hochschulen eine Studentenbewegung entstanden war, die das politische System zum Teil infrage stellte und sich eine Zeit lang als außerparlamentarische Opposition verstand, verschärfte die Befürchtungen. Wenn diese Studierenden keine ihrer Ausbildung ädaquate berufliche Tätigkeit fänden, dann würden sie sich weiter radikalisisieren. Kurz, diese Studierenden würden ein „akademisches Proletariat“ bilden:

„Als akademisches Proletariat pflegt man ja solche Gruppen von Intellektuellen zu bezeichnen, denen es nicht gelingt, sich in die Gesellschaft zu integrieren, deren Einkommensentwicklung im Vergleich zu anderen Schichten zurückgeblieben ist und die daher eine Kampfstellung gegen Staat, Wirtschaft

und Gesellschaft eingenommen haben, weil sie keinen anderen Weg sehen, aus ihrer Lage herauszukommen“ (Schlaffke 1970: 6).

Die Vorstellung eines „akademischen Proletariats“ setzte sowohl „Bedarfsapologeten“ als auch „Bildungsapologeten“ (Schlaffke 1970: 18) unter Druck. Erstere hatten unter Berufung auf Bedarfsanalysen und volkswirtschaftlichen Nutzen die Bildungsexpansion befürwortet, aber die Expansion selbst viel zu gering eingeschätzt. Die bildungsökonomische Annahme vom Wohlstand durch Bildung wurde mit dem „akademischen Proletariat“ auf den Kopf gestellt. Nun hieß es, zu viele Akademiker würden im internationalen Konkurrenzkampf schaden.<sup>4</sup>

„Bildungsapologeten“ waren ebenfalls Anhänger der Bildungsexpansion, befürworteten sie aber aus Gründen der Chancengleichheit und des Rechts auf Bildung und somit unabhängig vom wirtschaftlichen Bedarf (siehe 3.1). Unter dem Eindruck einer sich verschärfenden Konkurrenz um knapper werdende Stellen und dem absehbaren Ende des wirtschaftlichen Wachstums wurden Chancengleichheit und das Recht auf Bildung nun infrage gestellt. Chancengleichheit war während des Ausbaus der Hochschulen ein von der westdeutschen Hochschulpolitik erwünschter Effekt der Bildungsexpansion gewesen. Aus der makropolitischen Perspektive der Bildungsplanung hieß dies: die allgemeine Erhöhung der Studierendenquote, also des Anteils von Studierenden an einem Altersjahrgang, würde zur Erhöhung des Anteils von Studierenden aus bildungsfernen Schichten führen. Allgemeine quantitative Expansion würde auch qualitative Expansion, die Erweiterung der Partizipation an Hochschulbildung, bedeuten. Geriet aber die allgemeine Expansion in die Kritik, traf diese genauso die Förderung von Chancengleichheit.

Die Kritik an der Chancengleichheit war wiederum von der Angst vor sozialen Abstieg bestimmt. Die etablierten sozialen Schichten, für die Hochschulbildung selbstverständlich sei, hätten kein Interesse an verschärfter Konkurrenz: „22 Prozent eines Altersjahrgangs kann man nicht auf sechs oder sieben Prozent oder auch zwölf Prozent Spitzenpositionen unterbringen. ...Diejenigen, die es immer schon selbstverständlich fanden, dass ihre Kinder zur Hochschule gingen, sagen: Warum genügen denn nicht auch zwölf Prozent Akademiker? Denn bewusst oder unbewusst sagen sie sich: Mein Kind hätte es schon geschafft – warum soll es

---

<sup>4</sup> So beispielsweise die Appelle aus der Wirtschaft: „Wenn wir mit unserer Wirtschaft im harten Konkurrenzkampf mit den anderen Industrienationen Japan, Rußland, USA... nicht Schiffbruch erleiden wollen, welcher uns zur drittrangigen Industrienation machen würde, muß die Flutwelle der weiterstudierenden Abiturienten auf den wirklichen Bedarf der Wirtschaft hingelenkt und ausgebildet werden“ (Kurt Groß, zit. bei Schlaffke 1970: 10).

so furchtbar viel Konkurrenz auch aus anderen sozialen Schichten erdulden müssen?“ (Glotz/Malanowski 1982: 23).

Die Kritik an Bildungsexpansion und Chancengleichheit setzte ein prekäres Gleichgewicht zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem voraus. Gestört werde dieses Gleichgewicht sowohl durch den Mangel als auch durch das Überangebot an Hochqualifizierten. Priorität hatte in dieser Konzeption also der wirtschaftliche Bedarf, der sich per Bedarfsanalysen ermitteln lasse. Dass das Bildungssystem soziale Ungleichheiten reproduzierte, war demgegenüber von untergeordneter Bedeutung. Die Rede vom „akademischen Proletariat“ implizierte sogar, dass eine andauernde Bildungsexpansion neue soziale Konflikte schüren könnte.

Mit dem „akademischen Proletariat“ änderte sich die Wahrnehmung der Bildungsexpansion: Solange der wirtschaftliche Wohlstand anhielt, sollten auch mehr Menschen studieren. Stagnierte die Wirtschaft aber und wurde die berufliche Zukunft als unsicher wahrgenommen, so wurde aus der Bildungsexpansion eine Flut, die Hochschulen und Wirtschaft zu überschwemmen drohte. Steuerte man dem nicht entgegen, so entstehe ein dauerhaft vom Arbeitsmarkt ausgeschlossenes, sich radikalisiertes „akademisches Proletariat“.

Allerdings konnte Anfang der 1970er Jahre keine Rede von einer hohen Akademikerarbeitslosigkeit sein. Die Zahl der arbeitslosen Akademiker war zwar von 5.551 (1973) auf 15.557 (1975) gestiegen, aber die Arbeitslosenquote von Akademikern lag damit immer noch deutlich unter dem Durchschnitt. Die „Akademikerschwemme“ führte eben nicht zu Arbeitslosigkeit, sondern zur Akademisierung von Beschäftigung – mit Folgen für diejenigen, die keinen Hochschulabschluss hatten. Der Zahl der Erwerbstätigen mit Hochschulabschluss stieg von 772.600 (1961) über 1.070.000 (1971) auf 1.283.000 (1976); der Akademisierungsgrad<sup>5</sup> von 2,9% (1961) über 4,3% (1971) auf 4,8% (1976) (Baethge u.a. 1986).

Dabei gab es Unterschiede zwischen den Fächern. Soziologie und Politikwissenschaft z.B. galten als Fächer mit unsicheren Berufsaussichten; Lehrer waren Einstellungskonjunkturen im Schulbereich unterworfen. Zugleich waren dies die beliebtesten Studiengänge in der Hitliste der Studienwünsche von Abiturienten; ein Umstand, der Kopfschütteln unter Hochschulpolitikern und Hochschullehrern auslöste. Studienwünsche, die (unsichere) Berufsaussichten ignorierten, wurden als „irregeleitet“ wahrgenommen:

---

<sup>5</sup> Absolventen wissenschaftlicher Hochschulen in Prozent aller Erwerbstätigen (ohne FH-Absolventen) (Baethge u.a. 1986: 23).



„Wie wollte man sich sonst erklären, dass sich im vorigen Sommer die im Abitur stehenden zwölfhundert saarländischen Schüler auf die Frage nach ihren Studienabsichten zu 25 Prozent für Psychologie und zu 35 Prozent für Soziologie entschieden, und das, obwohl die Soziologie keine Laufbahn eröffnet und obwohl wir wissen, was aus den Hauptfach-Studenten der Soziologie geworden ist! Man hat immerhin rund 90 Prozent, nämlich 717 der insgesamt 815 berufstätigen Hauptfach-Soziologen erfasst. Von den 717 Soziologen sind 301 an der Hochschule geblieben; denn das Fach wurde organisatorisch stark ausgebaut. Runde 400 fanden den Weg in – irgendeine – Praxis, davon 101 in die Wirtschaft, und zwar meist in deren Personal- und Sozialabteilungen. Höre ich jetzt, dass allein an der Ludwig-Maximilians-Universität München rund 800 Studenten, also annähernd so viel, wie in vollen zehn Jahren beruflich unterkamen, die Soziologie zu ihrem Hauptfach erkoren haben oder dass, gar nicht zu reden von den großen Universitäten Berlin, Frankfurt, Köln und Münster, 420 Saarländer das Studium der Soziologie aufnehmen wollen, dann wird verständlich, was ich ‚irregeleitet‘ nenne“ (Gehlen 1969: 161).

Studienmotivation und -wahl waren aus dieser Perspektive bestimmt durch Berufsaussichten, ein eindeutiger Zusammenhang zwischen Studium und anschließender Berufstätigkeit wurde vorausgesetzt. Daraus folgte, dass Abiturienten über Studium und Berufsaussichten besser beraten und ‚aufgeklärt‘ werden sollten – dann würden sie sich für Studiengänge mit sicherem Berufsaussichten entscheiden. Ganz abgesehen von der Frage, welche Berufe denn noch als sicher gelten konnten, führten auch die ‚unsicheren‘ Studiengänge meistens nicht in die Arbeitslosigkeit. Soziologen und Politologen schufen sich häufig neue Stellen<sup>6</sup>, was zur Akademisierung von Beschäftigung beitrug.<sup>7</sup>

Die entscheidende Frage war nun, wie Hochschulabsolventen dies bewerkstelligten; vor allem: Wenn das Fachstudium nicht mehr den direkten Berufseinstieg sicherte, welche Bedeutung hatte es dann noch für den beruflichen Erfolg? Das „akademische Proletariat“, das es so nicht gab, führte schließlich zu einer Argumentation gegen die fachliche Spezialisierung und für eine allgemeine Hochschulbildung:

„Auf jeden Fall ist eine allzu frühzeitige fachspezifische Einengung auf den Hochschulen zu vermeiden und zunächst einem breiten Grundlagenwissen der Vorzug zu geben, damit der Student nicht von vornherein auf einen speziellen Beruf fixiert ist, sondern in verschiedenen Tätigkeitsbereichen gleich effektiv

---

<sup>6</sup> Gerade Politologen als Absolventen eines erst in den 1960er Jahren expandierenden Faches mussten sich ihre Beschäftigung selbst schaffen (Schlafke 1970: 32f).

<sup>7</sup> Die Akademisierung von Beschäftigung ist eine konstante Entwicklung seit Beginn der Bildungsexpansion: „Seit mehreren Jahrzehnten ergibt sich, dass im Durchschnitt je Person mit Hochschulabschluss, die aus dem Erwerbsleben ausscheidet, zwei Personen mit Hochschulabschluss neu eingestellt werden“ (Teichler 1995a: 127).

eingesetzt werden kann. Der Idealfall, der natürlich auch nicht annähernd zu verwirklichen ist, wäre dann erreicht, wenn ein jeder auf einem jeden Platz tätig sein kann“ (Schlaffke 1970: 36f).

Gewünscht wurde: der flexible Absolvent. Das Studium sollte die Studierenden zu beruflicher Flexibilität ausbilden. Berufliche Flexibilität würde das „akademische Proletariat“ verhindern. Der Wissenschaftsrat hatte 1966 die Differenzierung der Ausbildungsziele nach Berufs- und Wissenschaftsorientierung vorgeschlagen. Dieser Vorschlag wurde nun wieder aufgegriffen. 20 oder 30 Prozent eines Altersjahrgangs könnten nicht in derselben Weise ausgebildet werden wie vier oder fünf Prozent. Ein breites, weniger fachspezifisches Studium könnte Studierende zu ‚Generalisten‘ ausbilden, die nicht mehr auf einen festen Beruf festgelegt wären.

Wie in den 1960er Jahren wurde nicht diskutiert, welche Inhalte ein allgemeines Studium vermitteln und über welche Qualifikationen ‚Generalisten‘ verfügen müssten. Studienreform blieb auch in den 1970er Jahren ein quantitatives Problem und Studierende wurden nach wie vor in Bezug zu Kapazitäten, Nachfrage und Bedarf wahrgenommen. Während die Nachfrage nach Hochschulbildung in den 1970er Jahren weiterhin ungebrochen anstieg, kam der Ausbau der Kapazitäten spätestens 1975 zum Erliegen. Doch anstatt der „Bildungskatastrophe“ drohte nun das „akademische Proletariat“. Quantitativ übersetzt hieß das: Nicht mehr zu wenig Studienanfänger, sondern zu viele Hochschulabsolventen wurden als Problem wahrgenommen. Trotzdem lagen beiden Deutungen dieselben Annahmen zugrunde: Der Bedarf der Wirtschaft würde den Umfang von Hochschulbildung bestimmen; Bedarf und Kapazitäten müssten effizient miteinander abgestimmt werden; eine solche Bildungsplanung könnte, flankiert von anderen Maßnahmen, die Nachfrage nach Hochschulbildung steuern. Studierende wurden weiterhin mittels Zahlen wahrgenommen; hinzugekommen war nur ein neuer Indikator: die Zahl der arbeitslosen Akademiker. Zwar stand die Akademikerarbeitslosigkeit dafür, dass Studierende Mitte der 1970er Jahre einer unsichereren beruflichen Zukunft entgegen blickten. Dennoch führte die Rede vom „akademischen Proletariat“ weder zu einer inhaltlichen noch zu einer strukturellen Studienreform, die über die Rhetorik einer Ausbildung zu ‚Generalisten‘ hinausging.

### 2.3 Der „Studentenberg“

1977 veröffentlichte die KMK eine „Prognose der Studienanfänger, Studenten und Absolventen bis 1995“<sup>8</sup>, die bis 1985 einen starken Anstieg der Studierendenzahlen, insbesondere der Studienberechtigten, vorhersagte. Die Zahl der Studienberechtigten sollte der Prognose zufolge von 197.000 (1976) auf 276.000 (1985) steigen, um anschließend wieder unter das Niveau von 1976 auf 170.000 (1995) zurückzufallen. Dementsprechend würden auch die Studienanfängerzahlen von 169.000 (1976) auf 239.000 (1985) expandieren und sich dann wieder bei 166.000 (1995) stabilisieren.

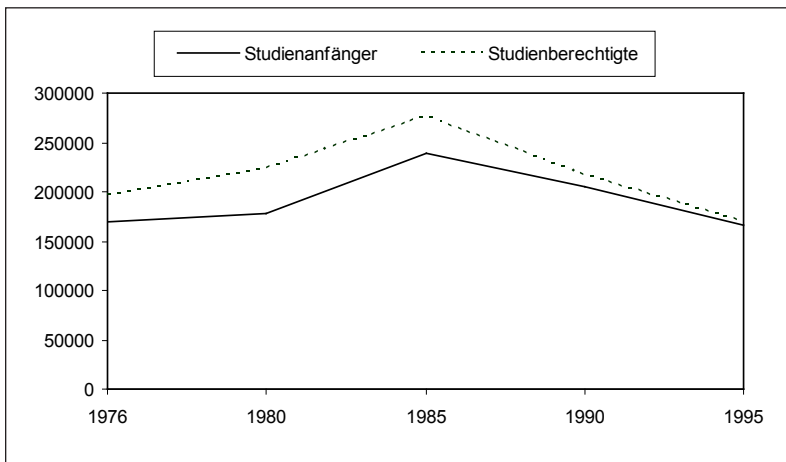


Abb. 3: KMK-Prognose der Studienberechtigten und der Studienanfänger

Quelle: KMK (1978: 12)

Einerseits stiegen die Studierendenzahlen kontinuierlich weiter, andererseits kam bereits 1975 aufgrund stagnierender öffentlicher Haushalte die Expansion des westdeutschen Hochschulsystems zum Erliegen. Weil die KMK prognostizierte, dass durch die geburtenstarken Jahrgänge die Abiturientenzahlen und somit auch die Studienberechtigten in den nächsten Jahren stark ansteigen würden, befürchtete man allgemein einen gravie-

<sup>8</sup> Bei der Prognose handelte es sich um Vorausberechnungen, die von der eigentlichen Prognose im Rahmen der statistischen Mitteilungen der KMK im Juni 1978 abgelöst wurde, deren Zahlen hier zugrunde gelegt werden.

renden Mangel an Ausbildungsplätzen und besonders einen Mangel an Studienplätzen.

Die in der Westdeutschen Rektorenkonferenz (WRK) organisierten Hochschulen fühlten sich nun unter Druck: Steigende Bewerberzahlen<sup>9</sup> durch geburtenstarke Jahrgänge, Stagnation von Studienplätzen und die gleichzeitige Forderung, die Hochschulen sollten sich der gesellschaftlichen Nachfrage nach Hochschulbildung weiter öffnen, wurden in der Wahrnehmung der Hochschulen zum ‚Studentenberg‘, der sich vor ihnen auftürmte und sie in ihrer Funktionsfähigkeit bedrohte.<sup>10</sup> Angesichts dieses Drucks entschloß sich die WRK, wie ihr Präsident es formulierte, zu einem „klaren Bekenntnis zur Offensive“:

„In erster Linie muss es zunächst darum gehen, mit den uns zur Verfügung stehenden, möglicherweise sehr begrenzten Mitteln zu erreichen, dass möglichst vielen Jugendlichen nach der Schule überhaupt irgendeine sinnvolle Ausbildung geboten werden kann. Das wird sich nur erreichen lassen, wenn auch die Hochschulen es schaffen, vorübergehend sehr viel höhere Zahlen und Jahrgangsanteile zu bewältigen, als es vom Arbeitsmarkt, vom Bedarf her möglicherweise sinnvoll ist. Viele unserer Absolventen werden einen ihren Erwartungen entsprechenden Arbeitsplatz nicht erhalten können, in diesem Sinne ist eine Akademikerschwemme möglich, ja wahrscheinlich. ...Die mögliche Überproduktion von Akademikern ist, so gesehen, der Preis für die Chance, die Zahl der Jugendlichen ohne jede Ausbildung möglichst klein zu halten“ (Knopp 1976: 22f).

In dieser Sichtweise des ‚Studentenberges‘ zeigt sich Bildungsplanung *at its best*: Hochschulen erscheinen als Fabriken, die Akademiker produzieren. Zwar seien die Produktionskapazitäten der Hochschulen – ausfinanzierte Studienplätze – beschränkt, aber man könne den Ausfall anderer Kapazitäten (in der beruflichen Ausbildung) kurzfristig kompensieren. Weil aber der Bedarf am Produkt der Hochschulen, den Akademikern, zurückginge, wäre die „Überproduktion von Akademikern“ die Folge. Fehlende Ausbildungsplätze, steigende Abiturientenzahlen, demographischer

---

<sup>9</sup> Die WRK sprach von Studienbewerbern anstatt von Studienberechtigten und -anfängern. Das hatte den Vorteil, dass zumindest rhetorisch das Ziel ausgerufen wurde, alle Studienbewerber auch mit einem Studienplatz zu versorgen, wenn auch nicht im gewünschten Fach und an der gewünschten Hochschule (Knopp 1976: 41). Zugrunde gelegt wurde, dass gleichbleibend 95% der Abiturienten studieren wollten.

<sup>10</sup> WRK-Präsident Werner Knopp malte in seiner Einführung zur WRK-Jahrestagung 1976 ein düsteres Bild der hochschulpolitischen Lage: „Über diese Hochschullandschaft aber, entstellt von Herden politischer Vergiftung, in Teilen auch zerrissen von politischer Polarisierung, verdüstert von den Wolken des Sparzwanges und der Bedarfsverneinung, aus denen die ersten Blitze herabzucken, fällt jetzt der große Schatten des durch die Schulen auf uns zulaufenden Bewerberberges“ (Knopp 1976: 16).

Druck durch geburtenstarke Jahrgänge, konstant zunehmende Nachfrage nach Hochschulbildung, Stagnation öffentlicher Mittel, berufliche Unsicherheit – all dies blieben auch in der Diskussion um den ‚Studentenberg‘ quantitative Probleme. Diese Wahrnehmung bestimmte hochschulpolitische Lösungsvorschläge: Quantitativen Problemen begegnete man durch die effizientere Auslastung der Kapazitäten.

Seit 1974 werden die Hochschulen durch die Kapazitätsverordnung (KapVO) zur effizienten Nutzung ihrer Kapazitäten verpflichtet. Grundlage der KapVO ist der Curricularnormwert, der den jährlichen Lehraufwand pro Studierenden in Abhängigkeit vom jeweiligen Studienfach festlegt. Anders gesagt: Der Curricularnormwert wird „ausschließlich durch den Studienplan bestimmt, durch die Menge des vorgesehenen Unterrichts und die vorgesehene Zahl der Studenten in einer Lehrveranstaltung“ (Wagemann 1985: 210). Betreuungsrelationen, Anzahl und Typen von Lehrveranstaltungen variieren nach Fächern. Deswegen liegt der Curricularnormwert beispielsweise in der vorlesungslastigen Betriebswirtschaftslehre bei 1,9 und in der ‚Laborwissenschaft‘ Biologie bei 6,4, was sich in entsprechend hohen oder niedrigen Lehrenden-Studierenden-Relationen niederschlägt. Curricularnormwert und das vorhandene Lehrangebot ergeben zusammen die Ausbildungskapazität eines Studienganges, d.h. die Anzahl der angebotenen Studienplätze, an die wiederum die staatliche Mittelzuweisung gekoppelt ist. Die entscheidende Frage war nun, wie die effiziente Nutzung der Ausbildungskapazitäten definiert wurde: als eine „unter normalen Bedingungen vernünftige Belastung“, eine „volle Auslastung“ oder eine „Überlastung“ (WRK 1976: 207).

Die letzte Alternative führte zur Idee der ‚Untertunnelung‘ des Studentenberges. Weil die Zahl der Studienberechtigten nach 1985 wieder zurückgehen und bis 1995 auf das Niveau von 1975 fallen sollte, akzeptierten die Hochschulen eine zeitliche begrenzte „Überlastquote“ – um die „totale Öffnung“ der Hochschulen, also den offenen Zugang<sup>11</sup> für alle Studienberechtigten, zu verhindern, in deren Folge „bestimmte Fächer und bestimmte Hochschulen in kürzester Zeit mit der Folge der Funktionsunfähigkeit überlaufen würden“ (ebd.: 205).<sup>12</sup> Das Projekt der ‚Untertunne-

---

<sup>11</sup> D.h. ohne Beschränkungen wie den Numerus Clausus (NC).

<sup>12</sup> Die KapVO war bei den Hochschulen nicht sonderlich beliebt, weil sie zu einer stärkeren Bürokratisierung und Verschulung führen würde. Zugleich aber benötigte man sie als Schutz vor dem ‚Studentenberg‘: „Wie aber können wir diesen Teufelskreis durchbrechen, ohne zugleich die Todesart der Erdrosselung durch die vielleicht standesgemäßere, im Ergebnis aber ebenso zu fürchtende Todesart des Ertrinkens in Studentenfluten zu ersetzen?“ (Knopp 1976: 37).

lung' hatte für die WRK den Charakter eines politischen Deals: Die Hochschulen akzeptierten die temporäre Überlastung und wurden dafür vor der „totalen Öffnung“ politisch geschützt.

Die „Öffnung der Hochschulen“ (BMBW 1977) war nämlich Leitmotiv der hochschulpolitischen Agenda von Bund und Ländern. Aus deren Perspektive trafen geburtenstarke Jahrgänge auf eine unzureichende Anzahl von Ausbildungsplätzen insgesamt: „Diese angespannte Lage darf nicht noch zusätzlich dadurch verschlechtert werden, dass ein größerer Teil studienberechtigter und an sich studienwilliger Bewerber in Ausbildungsstätten außerhalb der Hochschulen abgedrängt wird und dort in einen Verdrängungswettbewerb mit Haupt- und Realschulabsolventen tritt, die wegen ihrer Vorbildung auf diese Ausbildung angewiesen sind“ (ebd.: 340). Als „Teilantwort“ auf die Lage des Bildungssystems würde die Öffnung der Hochschulen in Form eines „Notzuschlags auf Zeit“ (ebd.) die anderen Ausbildungssysteme entlasten und so verhindern, dass Abiturienten Haupt- und Realschüler verdrängen.

Zudem entstand der Eindruck, dass die Ausbildungskapazitäten nicht ausgelastet wären. So hatte der Wissenschaftsrat die Zahl der Studienanfänger pro Jahr nach Personalrichtwerten, also der Aufnahmekapazität in Abhängigkeit vom vorhandenen wissenschaftlichen Personal, mit der tatsächlichen Zahl der Studienanfänger im Wintersemester 1975/76 verglichen. Demnach standen Ausbildungskapazitäten für 182.200 Studienanfänger zur Verfügung. Die Zahl der Studienanfänger differenzierte der Wissenschaftsrat in die Summe aller Studienanfänger<sup>13</sup> (=196.700) und in diejenigen davon, die sich zum ersten Mal immatrikuliert hatten (=159.600). Die Summe aller Studienanfänger wurde in Beziehung zur Personalausstattung gesetzt. So kam der Wissenschaftsrat (unter zahlreichen Einschränkungen) zu dem Schluss: „Die anhand des Stellenbestandes 1975 berechnete Normalbelastung der Hochschulen mit Ausbildungsaufgaben, die bis zum Wintersemester 1974/75 größenordnungsmäßig der Zahl der Studenten im ersten und zweiten Fachsemester entsprochen hat, [ist] von den weitergewachsenen Studentenzahlen inzwischen überschritten worden“ (Wissenschaftsrat 1977: 33). In der hochschulpolitischen Diskussion ging man aber von der Zahl der Erstimmatrikulierten aus: „Der Wissenschaftsrat hat gerade errechnet, dass von einer bestehenden Überlastung der Hochschulen nicht gesprochen werden könne. 159.000 Studienanfänger sind von den Hochschulen aufgenommen worden, Platz wäre

---

<sup>13</sup> Deutsche und ausländische Studierende, die sich im Wintersemester 1975/76 im ersten oder zweiten Fachsemester befanden.

noch für 23.000 mehr gewesen“ (DUZ 1977). Aus der Perspektive der staatlichen Hochschulpolitik war das Ausbildungsangebot ausreichend, es müsste nur ‚nachfragegerecht‘ verteilt werden.<sup>14</sup>

Hauptziel des folgenden sogenannten ‚Öffnungsbeschlusses‘ war vor diesem Hintergrund die effiziente Auslastung der vorhandenen Kapazitäten. Dazu gehörte auch, diese Kapazitäten in den kommenden Jahren ‚auszureizen‘, um den ‚Studentenberg‘ zu bewältigen. Der ‚Öffnungsbeschluss‘ vom 4.11.1977<sup>15</sup> erhöhte zwar die Kapazitäten, so dass mehr Studierende zugelassen werden konnten. Das war aber nicht gleichbedeutend mit der von den Hochschulen befürchteten „totalen Öffnung“. Vielmehr regulierte der ‚Öffnungsbeschluss‘ den Hochschulzugang, indem er die KapVO als zentrales Instrument bestätigte. Die KapVO bestimmte auch die Überlastquote der Hochschulen.

Die Hochschulen hatten also eine zeitlich befristete Überlastung akzeptiert. Wie lange diese Überlastsituation aber andauern sollte, blieb offen. Die WRK hoffte, mit der Überlastquote „über die Jahre bis 1980 einigermaßen hinwegzukommen, ohne einen zu großen Rückstau an Bewerbern entstehen zu lassen“ (Knopp 1976: 39). Spätestens dann aber wären zusätzliche Mittel nötig, weil laut KMK-Prognose ab 1980 die Zahl der Studienberechtigten von 224.000 auf 276.000 (1985) stark ansteigen würde. Der ‚Öffnungsbeschluss‘ wurde aber nie zurückgenommen, so dass die Überlastung zum Dauerzustand an den deutschen Hochschulen wurde:

„Es war die Geburtsstunde der Überlast-Lüge. Die Normallast wurde berechnet nach der sogenannten Kapazitätsverordnung, die zunächst von einer normierten Relation von Studierenden und Lehrenden ausging. Man entwickelte das Konzept flächenbezogener Studienplätze als Standard für Bauvorhaben. Konsequentermaßen wurden Curricularnormwerte errechnet, nach denen sich Aufnahmekapazitäten bestimmen ließen. Das Ergebnis: Es wurden weniger Gebäude erstellt, Lehrende eingestellt und Mittel zur Grundausstattung bereitgestellt, als eigentlich notwendig gewesen wären – aus der Last wurde eine Überlast. Das Endprodukt dieser perversen Diskussion war der ‚belastungsrelevante Student‘...“ (Daxner 1996: 34f).

---

<sup>14</sup> In diesem Zusammenhang wurden oft nicht besetzte Studienplätze in Elektrotechnik und Maschinenbau als Beispiel angeführt. Auch der Wissenschaftsrat hatte indirekt die ungleiche Auslastung der Kapazitäten attestiert: „Die Studentenzahlen... spiegeln in der Regel weder eine normale noch eine gleichmäßige Belastung der Hochschulen mit Ausbildungsaufgaben wider: Bereits 1975/76 gab es eine ganze Reihe von Fächern mit Zulassungsbeschränkungen, für die Höchstzahlen noch nicht nach einheitlichen Grundsätzen ermittelt wurden. Andererseits ist in einer Reihe neugegründeter Hochschulen die Normalbelastung in der Anlaufphase noch nicht erreicht“ (Wissenschaftsrat 1977: 29f).

<sup>15</sup> Beschluss der Regierungschefs von Bund und Ländern zur Sicherung der Ausbildungschancen vom 4. November 1977.

Auch wenn Mitte der 1970er eine (erfolglose) Diskussion über eine inhaltliche Studienreform begann, so blieb gerade im Kontext des ‚Studentenberges‘ Studienreform ein quantitatives Problem. Mit dem ‚Studentenberg‘ war die Zahl der Studierenden insgesamt zum Problem geworden: zu viele Studienberechtigte trafen auf unzureichende Ausbildungskapazitäten, zu viele Hochschulabsolventen trafen auf zu wenige Stellen für Hochqualifizierte auf dem Arbeitsmarkt. Befürchtet wurde an beiden Enden des Studiums ein ‚Stau‘ – Studienberechtigte, die auf ihren Studienplatz warten müssten, Studierende, die wegen unsicherer Berufsaussichten das Studium nicht abschließen, Absolventen, die um immer weniger Stellen konkurrierten und deren Arbeitslosigkeit zunähme, würden zu einem stetigen Anwachsen des ‚Studentenberges‘ führen.

Um diese ‚Masse‘ von Studierenden kontrollieren zu können, wurde die Kapazitätsverordnung eingesetzt. Kontrolle meinte, die Studierendenzahlen und die Kapazitäten der Hochschulen miteinander in Einklang zu bringen. Zwei hochschulpolitische Interventionsmöglichkeiten ergaben sich angesichts des ‚Studentenberges‘: Entweder die Hochschulen weiter auszubauen<sup>16</sup> oder die vorhandenen Kapazitäten effizienter zu nutzen. In Zeiten knapper Mittel votierte die staatliche Politik für die letztere Option, zumal der ‚Studentenberg‘ laut KMK-Prognose ein vorübergehendes Phänomen sein sollte. Nur unter dieser Voraussetzung des absehbaren Rückgangs konnte man sich die Masse der Studierenden als ‚Studentenberg‘ vorstellen, den es zu ‚untertunneln‘ galt. Für die effiziente Nutzung der Ausbildungskapazitäten benötigte man genaue Zahlen: Wer war ‚belastungsrelevanter Student‘ – wer musste mitgerechnet werden, wer nicht? Welche Gruppen lassen sich um-, welche gar herausdefinieren? Dass diese Frage umstritten war, zeigte sich schon in der unterschiedlichen Interpretation der Studienanfängerzahlen des Wissenschaftsrats (1977). Auch die Personalrichtwerte und Curricularnormwerte der KapVO wurden kritisiert.

Rechnen mit Kapazitäten und Studierendenzahlen setzte eine verlässliche Zahlengrundlage voraus. Ohne absehbaren Rückgang der Studierendenzahlen würde aus der Überlastung eine Dauerbelastung werden. Wie die meisten Prognosen der 1960er und 1970er Jahre zur Expansion der Studienberechtigten, -anfänger, Absolventen und Studierenden insgesamt

---

<sup>16</sup> Der ‚Öffnungsbeschluss‘ nennt als „langfristiges Ausbauziel“ die Zahl von 850.000 Studienplätzen. Bis 1990 müssten „weitere Ausbildungskapazitäten (Überlastquote)“ bereit gestellt werden. Effizienzsteigernde Maßnahmen und Überlastquote orientieren sich an dieser Zahl von 850.000 Studienplätzen. Diese Zahl fungiert somit weniger als Ausbauziel, sondern eher als Norm für die ‚Untertunnelung des Studentenberges‘.



irrte die KMK-Prognose. Entsprach der prognostizierte Anstieg von rund 872.000 (1976) auf 1.283.000 (1985) noch fast der Realität, so stieg die Zahl der Studierenden bis 1995 auf 1.858.000, anstatt wie vorhergesagt auf 1.044.000 zurückzugehen.<sup>17</sup>

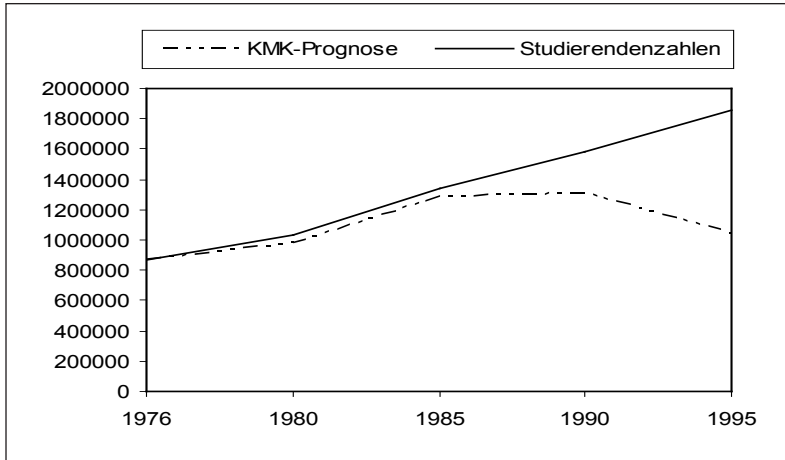


Abb. 4: Entwicklung der Studierendenzahlen von 1976 bis 1995

Quelle: Körnert u. a. (2005: 30f)

Die makropolitische Bildungsplanung der 1960er und 1970er Jahre auf der Grundlage von Prognosen und Bedarfsanalysen scheiterte. Entweder wurden Trends der Nachfrage nach Hochschulbildung falsch prognostiziert oder Umfang und Tempo der Bildungsexpansion unterschätzt. Ähnlich war die Bilanz derjenigen Analysen, die eine Stagnation des wirtschaftlichen Bedarfs an Hochschulabsolventen prognostiziert hatten. Hochschulabsolventen wurden aber nicht arbeitslos:

„Die Aufnahmefähigkeit des Arbeitsmarktes für Hochschulabsolventen hat sich auch im Bereich der Privatwirtschaft als sehr viel größer erwiesen, als die Prognosen der Interessenverbände es vorhergesehen hatten: Ließ eine Schätzung der Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände für den Zeitraum von 1975 bis 1990 für 1982 eine Akademikerquote der in der Privatwirtschaft von 2,0% erwarten, so läßt sich anhand der offiziellen Statistiken für 1982 bereits eine Akademikerquote von 2,5% für den privatwirtschaftlichen Bereich feststellen. Gerade zwischen 1976 und 1982 hat es in vielen, vor allem

<sup>17</sup> Auch die unvorhergesehene deutsche Wiedervereinigung kann diese Diskrepanz nicht erklären. In der DDR waren 1990 133.000 Studierende an Hochschulen immatrikuliert (Statistisches Bundesamt 1992: 85).

in privaten Dienstleistungsbereichen und -berufen einen neuen Akademisierungsschub gegeben“ (Baethge u.a. 1986: 19).

„Bildungskatastrophe“, „akademisches Proletariat“ und „Studentenberg“ waren Problemdiagnosen, die sich auf jene Fehlprognosen bezogen. Die Analyse des (west)deutschen Diskurses über Studienreformen zielt aber nicht darauf, die Datengrundlage für Problemdiagnosen als falsch zu entlarven.

Vielmehr zeigt die Diskursanalyse, *was* problematisiert wurde, nämlich das Verhältnis zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. Seit Mitte der 1960er Jahre hat sich im (west)deutschen Diskurs über Studienreformen immer mehr eine Sichtweise durchgesetzt, nach der das Studium nicht mehr Selbstzweck sei, sondern ein Prozess, der effizient organisiert werden müsse. Hochschulbildung sei Voraussetzung sowohl für den individuellen wirtschaftlichen Erfolg als auch für die Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft.

Das Scheitern der makropolitischen Bildungsplanung der 1960er und 1970er Jahre führte nicht dazu, dass diese Perspektive auf Studienreformen obsolet wurde. Komplementär zu dieser makropolitischen Perspektive wurden nun auch mikropolitische Abstimmungsprozesse zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem in den Diskurs über Studienreformen integriert.

### 3. Die Entdeckung des Persönlichen

Das Verhältnis zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem war offensichtlich dynamischer, als es die Bildungsplanung konzipiert hatte. Dies wurde besonders in der Wirtschaft deutlich: Unternehmen stellten Hochqualifizierte eben nicht ‚nach Plan‘, sondern nach der Dynamik von Märkten ein, die alle Bedarfsvorstellungen sprengten. Zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem, resümierte Teichler in den 1980er Jahren,

„hat sich kein eindeutig vorherrschender ‚Abstimmungs‘-Prozess durchgesetzt, sondern man kann jeweils nebeneinander begrenzte Veränderungen beobachten: Abschwächung der Bildungsexpansion, Up-grading im Verhältnis von zweiter und dritter Stufe des Bildungswesens, Ausbildungszeitverlängerung, verlängerte Suchzeiten beim Übergang in den Beruf, mehr Arbeitslosigkeit, vertikale Substitution im Beruf, Tätigkeit in geringer Beziehung zur Ausbildung, Veränderung der Bedarfsvorstellungen durch Gewöhnung an das gewachsene Angebot hoch qualifizierter Arbeitskräfte usw. spielen jeweils eine gewisse, begrenzte Rolle“ (Teichler 1987: 121f).

Diese dynamischen Abstimmungsprozesse würden makropolitische Bedarfsanalysen ignorieren und so schwerwiegende „Abstimmungsdefizite“ (Webler 1979: 134) produzieren. Fehlentwicklungen seien vorprogrammiert, weil der Qualifikationsbegriff der Bedarfsanalysen eindeutige Beziehungen zwischen Bildung und Beruf annehme<sup>1</sup>, Bedarfsprognosen nur beobachtbare Trends der Vergangenheit und Gegenwart fortschrieben<sup>2</sup> und lediglich globale quantitative Orientierungspunkte ermitteln könnten. Schließlich „reduzieren Bedarfsprognosen die Funktion des Bildungswesens allein auf die Zuliefererfunktion von Arbeitskräften für das Beschäftigungssystem“ (Nuthmann 1979: 13).

Makropolitisch Wissen über Abstimmungsprozesse zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem reichte also nicht aus für Bedarfsanalysen und Bildungsplanung. Beides wurde aber nicht grundsätzlich von

---

<sup>1</sup> „[Bedarfsprognosen] gingen weitgehend von limitationalen Einsatzrelationen aus und berücksichtigten nicht empirisch feststellbare Substitutionsprozesse und den flexiblen Einsatz von Arbeitskräften“ (Nuthmann 1979: 13).

<sup>2</sup> „Schon in den Versuchen einer engen Anbindung des Bildungssystems an das Beschäftigungssystem, aber auch in dem Selbstverständnis einer gleichwertigen Berücksichtigung von Bildungsnachfrage und -bedarf ist immer ein gesellschaftspolitisch konservatives Grundmuster weitgehend unveränderter Arbeitsorganisation und bisheriger Arbeitsteilung und insofern kaum vermehrbare akademischer Berufspositionen enthalten“ (Webler 1979: 135).

der Kritik infrage gestellt, nur das Wissen über die Abstimmungsprozesse musste erweitert und verfeinert werden.

Diese Aufgabe übernahm die Qualifikationsforschung.<sup>3</sup> Im Mittelpunkt ihrer Untersuchungen zur Berufs- und Qualifikationsentwicklung stehen die Frage nach den „Determinanten von Qualifikationsanforderungen“ und die Prognose mittelfristiger „Trends der Qualifikationsstruktur“ (Teichler 1995b: 32f). Unabhängig von ihren Ergebnissen setzt die Qualifikationsforschung zunächst einmal – wie Bedarfsanalysen – prinzipiell die Lesbarkeit und Prognosefähigkeit von Qualifikationsanforderungen und -strukturen voraus. Im Unterschied zu den Bedarfsanalysen will sie aber mikropolitische Abstimmungsprozesse analysieren, um auf dieser Grundlage Bildungsplanung zu ermöglichen. Ziel bleibt die effiziente Abstimmung von Bildungs- und Beschäftigungssystem, dieses Verhältnis gilt weiterhin als prinzipiell plan- und steuerbar.

Das Wissen über diese Abstimmungsprozesse expandiert in zwei Richtungen. Auf der einen Seite wird das analytische Raster der Qualifikationsforschung verfeinert, so dass die Erweiterung der Kategorien und Indikatoren zur Vermehrung des Wissens führt. Absolventenstudien produzieren differenziertes Wissen zum Berufsverlauf, zu Tätigkeiten und zur Verwendung von Qualifikationen. Differenzierteres und detaillierteres Wissen dient wiederum der verbesserten Prognosefähigkeit: „Mit solchen Untersuchungen<sup>4</sup> [kann] ein Informationsstand erreicht werden, der nicht nur die wenig aussagekräftigen Globalprognosen übertrifft, sondern der auch dazu beitragen kann, Beschäftigungsprognosen bestimmter Absolventengruppen präziser zu kennzeichnen“ (Nuthmann 1979: 21).

Auf der anderen Seite werden nun die *Wechselwirkungen* zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem in den Blick genommen. Dabei gerät das Individuum in den analytischen Blick der Qualifikationsforschung. Gefragt wird nun, „in welchem Maße Hochschulbildung flexible Qualifikationen vermittelt, in welchem Ausmaß Absolventen bestimmter Studiengänge untereinander substituierbar sind, zu welchen Abstimmungsprozessen eine nachfrageorientierte Expansion des Hochschulbereichs führt und inwieweit Abstimmungsprobleme durch Betonung flexibler Qualifikationen in den Ausbildungsgängen vermindert werden können“ (ebd.: 14).

---

<sup>3</sup> Die Qualifikationsforschung ist keine eigenständige Forschungsdisziplin, sondern wird mit Ansätzen aus der Bildungsforschung, Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Politischen Soziologie, Industrie- und Berufssoziologie, Bildungsökonomie und Hochschuldidaktik betrieben (Nuthmann 1979: 12).

<sup>4</sup> [„zu Aufnahme, Verbleib, Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen hochqualifizierter Berufsgruppen bzw. von Absolventen bestimmter Studiengänge“]

Zum ersten Mal stehen die Studierenden selbst im Zentrum der Aufmerksamkeit – nicht als Zahl oder Quote, sondern als Akteur in mikropolitischen Abstimmungsprozessen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. Offensichtlich können Hochschulabsolventen auf die Dynamiken des Arbeitsmarktes reagieren, etwa indem sie fachfremde berufliche Tätigkeiten ausüben oder sich selbst eine (neue) berufliche Position schaffen, und so entgegen allen Prognosen zur Akademikerarbeitslosigkeit eine Beschäftigung finden. Die entsprechenden „flexiblen Qualifikationen“ würden sich Studierende im Zuge ihrer Persönlichkeitsbildung aneignen. Persönlichkeitsbildung, eine in der deutschen Universitätstradition ursprünglich auf Humboldt zurückgehende emanzipatorische Bildungsvorstellung, sei auch von ökonomischem Nutzen.

### **3.1 Persönlichkeitsbildung in der deutschen Universitätstradition**

Dass das Studium den individuellen Studenten bildet, ist fester Bestandteil der deutschen Universitätstradition seit Wilhelm von Humboldt. Wissenschaft und Bildung sind in dieser Tradition untrennbar miteinander verbunden. Nach Humboldt besteht das Wesen der „höheren wissenschaftlichen Anstalten... darin, innerlich die objektive Wissenschaft mit der subjektiven Bildung, äußerlich den vollendeten Schulunterricht mit dem beginnenden Studium unter eigener Leitung zu verknüpfen oder vielmehr den Übergang von dem einen zum anderen zu bewirken“ (Humboldt 1982: 255). Gerade weil Wissenschaft für Humboldt „etwas noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes“ ist, dürften sich Universitäten nicht auf die Vermittlung von Wissen beschränken. Vielmehr gehe es um die Bildung des Charakters, einer bestimmten wissenschaftlichen Haltung – und zwar sowohl für die Lehrenden als auch für die Studierenden. Humboldt vertritt eine egalitäre Vorstellung der inneren Organisation der Universitäten:

„Das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler wird daher durchaus ein anderes als vorher. Der erstere ist nicht für die letzteren, beide sind für die Wissenschaft da; sein Geschäft hängt mit an ihrer Gegenwart und würde, ohne sie, nicht gleich glücklich vonstatten gehen; er würde, wenn sie sich nicht um ihn versammelten, sie aufsuchen, um seinem Ziele näher zu kommen durch die Verbindung der geübten, aber eben darum auch leichter einseitigen und schon weniger lebhaften Kraft mit der schwächeren und noch parteiloser nach allen Richtungen mutig hinstrebenden“ (Humboldt 1982: 256).

Dieses egalitäre Verhältnis – „beide sind für die Wissenschaft da“ – liegt dem bis heute beschworenen Prinzip der Einheit von Forschung und Lehre zugrunde. Studierende sind nach dieser Vorstellung zugleich Forschende – „das geistige Wirken in der Menschheit [gedeiht] nur als Zusammenwirken“ (ebd.: 255), so dass für Humboldt Wissenschaft ohne Studierende unmöglich ist.

Diese egalitäre Vision des Zusammenlebens, des Forschens und Lernens an der Universität ist nicht verwirklicht worden: „Der Student ist für den Professor da“ überschreibt Schelsky einen Abschnitt seiner Interpretation Humboldts. Für Schelsky ist klar, „dass Humboldt einen verschiedenen Vollkommenheitsgrad in der Suche der Wissenschaft, in der Bildung und Individualität zwischen Professoren und Studenten anerkennt“ (Schelsky 1963: 93). Zwar sei das Zusammenleben von Professoren und Studierenden durch „grundsätzliche Gleichrangigkeit und Gleichgestimmtheit“ charakterisiert,

„die eigentliche institutionelle Leistung der Universität wird aber darin gesehen, dass sie dem Studenten ermöglicht, ja, ihn dazu zwingt, wenigstens zeitweise in seinem Leben sich nur der zweckfreien Wissenschaft und damit der sittlich-geistigen Vervollkommnung seiner Individualität zu widmen. Dass der Professor dauernd ‚sich und der Wissenschaft lebe‘, wird als selbstverständlich vorausgesetzt“ (Schelsky 1963: 94).

Schelsky bezieht sich für seine Interpretation auf „Einsamkeit und Freiheit als die in ihrem [der Universität, r.b.] Kreise vorwaltenden Prinzipien“, unterschlägt dabei aber, dass Humboldt gleich anschließend diese Prinzipien „dem ununterbrochenen, sich immer wieder selbst belebenden, aber ungezwungenen und absichtslosen Zusammenwirken“ (Humboldt 1982: 255f) unterordnet. Wenn Humboldt somit von Einsamkeit und Freiheit spricht, so hat er dabei auch den Einfluss des Staates auf die Universitäten im Sinne, der „immer hinderlich ist, sobald er sich einmischt. ... Der Staat muss ... von ihnen [den Universitäten, r.b.] nichts fordern, was sich unmittelbar und geradezu auf ihn bezieht, sondern die innere Überzeugung hegen, dass, wenn sie ihren Endzweck erreichen, sie auch seine Zwecke, und zwar von einem viel höheren Gesichtspunkte aus, erfüllen...“ (ebd.: 260). Das spricht dafür, dass Einsamkeit und Freiheit vielmehr nach außen gerichtet sind: „Einsamkeit bedeutet Hochschulautonomie“ (Lenhardt 2005: 88), lautet eine moderne Interpretation.

Für die innere Organisation der Universitäten ist demgegenüber das „ungezwungene Zusammenwirken“ zentral. Habermas bezeichnet dieses Zusammenwirken als „öffentliche Kommunikationsgemeinschaft der Forschenden“ (Habermas 1987: 96). Zu dieser Kommunikationsgemeinschaft

gehören explizit auch die Studierenden. Offene und öffentliche Kommunikation ist für Habermas Voraussetzung von Wissenschaft: „Die Türen stehen offen, in jedem Augenblick kann ein neues Gesicht auftauchen, ein neuer Gedanke unerwartet eintreten“ (ebd.).

Das hat Konsequenzen für die Autonomie der Studierenden. Damit sie an der öffentlichen Kommunikationsgemeinschaft partizipieren können, gilt für Studierende prinzipiell die Studienfreiheit – das „Prinzip der selbständigen Studienplanung“ und die „Antizipation der Mündigkeit des Studenten“ (ebd. 1966). Nur durch die Garantie dieser Studienfreiheit könne die von Humboldt geforderte Verknüpfung von objektiver Wissenschaft und subjektiver Bildung gelingen:

„Offensichtlich stimuliert [die Studienfreiheit] eine eigentümliche Verknüpfung von kognitiven Lernvorgängen und solchen Bildungsprozessen, in denen sich mit dem Stand der Informationen zugleich verfestigte Einstellungen ändern. ...Es scheint so, dass sogar die Hemmungen des Lernprozesses und die Desorientierungen, denen der Student unter dem Entscheidungszwang der akademischen Freiheit in einer unstrukturierten Lage ausgesetzt ist, zu heilsamen Problematisierungen führen können. Das Bildungspotential der Wissenschaften braucht nicht auf der kognitiven Ebene allein wirksam zu sein. Soweit es durch Reflexion auch in den lebensgeschichtlichen Zusammenhang des einzelnen eingeht, bewirkt es Verunsicherung und Revision gefrorener Traditionsmuster und führt zur kritischen Auflösung dogmatisch bindender Gewalten. Diese Form der Kritik und Selbstkritik eröffnet eine Dimension, die sich nicht mit der freilich unabdingbaren Rationalität der Beherrschung technisch verwertbaren Wissens deckt“ (Habermas 1966: 103f).

Nach dieser Vorstellung passiert an der Universität und während des Studiums wesentlich mehr als lediglich die Vermittlung ‚nützlichen‘ Wissens. Das „Bildungspotential der Wissenschaften“ kommt erst in der Auseinandersetzung mit der Lebenswelt zur vollen Entfaltung.<sup>5</sup> Unabhängig vom Wissenskanon bilden die Studierenden *sich*: „Die Studierenden sollen lernen können, den Dingen auf den Grund zu gehen und dabei auch sich selbst. Nach beiden Seiten hin, nach der sachlichen wie nach der persön-

---

<sup>5</sup> „Nach wie vor stehen jedoch die universitären Lernprozesse nicht nur im Austausch mit Wirtschaft und Verwaltung, sondern in einem inneren Zusammenhang mit den Reproduktionsfunktionen der Lebenswelt. Hinausgehend über akademische Berufsvorbereitung leisten sie mit der Einübung in die wissenschaftliche Denkungsart, d.h. in eine hypothetische Einstellung gegenüber Tatsachen und Normen, ihren Beitrag zu Sozialisationsvorgängen; hinausgehend über Expertenwissen leisten sie mit fachlich informierten zeitdiagnostischen Deutungen und sachbezogenen politischen Stellungnahmen einen Beitrag zur intellektuellen Aufklärung; hinausgehend über Methoden- und Grundlagenreflexion leisten sie mit den Geisteswissenschaften auch eine hermeneutische Fortbildung von Traditionen, mit Theorien der Wissenschaft, der Moral, der Kunst und Literatur einen Beitrag zur Selbstverständigung der Wissenschaften im Ganzen der Kultur“ (Habermas 1987: 94).

lichen, sollen sie die Fähigkeiten entwickeln können, die Voraussetzung individueller Unabhängigkeit sind“ (Lenhardt 2005: 84). Diese Selbst-Bildung könne aber nicht als Teil des Curriculums systematisch und geplant vermittelt werden. Die Studienorganisation müsse demnach genügend Freiraum für die Studierenden lassen. Deswegen kritisierte Habermas schon 1966 die Empfehlungen des Wissenschaftsrats zur Studienreform:

„Einerseits formuliert der Wissenschaftsrat Desiderate einer überfälligen Neuordnung des Studiums. ...Andererseits will sich aber der Wissenschaftsrat nicht mit Vorkehrungen begnügen, die jedem Studierenden eine zureichende Chance der notwendigen Orientierung sichern, damit er die ihm zugebilligte akademische Freiheit nutzen kann; er verlangt statt dessen eine institutionalisierte Planung für Studenten, denen der Anspruch auf akademische Freiheit entzogen wird. ...Eine Neugliederung des Studiums, die dem vermeidbaren Leerlauf der Vergeudung der Kräfte und einer falschen Verteilung der Gewichte zugunsten der Effizienz von Forschung und Lehre steuert, müsste eine Planung des Studiums ermöglichen, aber sollte sie diese Planung den Studenten abnehmen?“ (Habermas 1966: 97).<sup>6</sup>

Hinzu kommt, dass für Habermas diese studentische Planung nicht unbedingt rational und effizient sein muss. Mehr noch: die individuellen Bildungswege der Studierenden könnten geradezu anarchische Züge tragen, und Studierende würden sich nicht trotz, sondern gerade wegen dieser Freiheit zu Umwegen erfolgreich bilden. Diese umfassende Freiheit sei Voraussetzung des „Studiums unter eigener Leitung“ (Humboldt, s.o.). Bedeutet dies, dass Habermas jegliche Regulierung des Studiums ausschließt? Keinesfalls – im Gegenteil, viele Studierende würden sich, davon war Habermas überzeugt, sogar stärkere Orientierung für ihr Studium wünschen.

„Aber manche werden auf der Grundlage jener Orientierung auch eigene Wege suchen, Risiken nicht scheuen und Umwege gehen. Sie werden vielleicht die Kenntnisse für ihre Examina nicht in den vorgesehenen Kollegs erwerben, sie können an einem besonderen Problem hängenbleiben, scheinbar esoterische Seminare oder gar keine mehr besuchen, und sicher werden sie nicht nach vier Jahren ihr Studium beenden. Vielleicht wechseln sie ihr Studienfach noch nach dem vierten Semester, vielleicht verlassen sie die Universität ohne formalen Abschluss nach einem misslungenden Versuch zu promovieren. Ich gebe zu: so erght es heute vielfach auch denen, die lieber einen disziplinierten und übersichtlichen Studiengang gefunden hätten. Ihnen muss geholfen werden.

---

<sup>6</sup> Bemerkenswert ist, dass Schelsky ebenfalls die akademische Freiheit gegen technokratische Reformvorstellungen anführt: „Regulierte Studiengänge berauben den Studenten und den Professoren der Freiheit der Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit ihres geistigen Lebens an der Universität“ (Schelsky 1963: 97).



Um aber die unproduktiven Umwege unnötig zu machen, muss man die produktiven nicht verbieten“ (Habermas 1966: 106).

Wenn man sich die Ideen Humboldts und ihre Rezeption durch Habermas, aber auch durch Schelsky vor Augen führt, dann erscheint die Universität als privilegierter Ort in der Gesellschaft. Ob demokratisch organisiert (Habermas) oder nicht (Schelsky), in beiden Fällen wird die Universität als frei von direkten gesellschaftlichen und politischen Zwängen gesehen. Im Laufe der Bildungsexpansion der 1960er Jahre stellte sich allerdings die Frage, wer denn überhaupt Zugang zu dieser privilegierten Welt haben sollte. Selbst Schelsky lehnt für die Beantwortung dieser Frage jede Elite-Vorstellung ab, weil dies dem universalen Bildungsanspruch der Universität widerspräche. Andererseits hält er es aber für gegeben, „dass nur eine Minderheit... jene Leistung der Selbstformung an der Universität vollbringt, die wir Bildung nennen können“ (Schelsky 1963: 298). Somit dürfe es zwar keine soziale, sehr wohl aber natürliche Auswahl geben. Dieser „pessimistische Begabungsglaube“ (Lenhardt 2005: 27) wurde zwar durch die Bildungsexpansion ad absurdum geführt, bestimme aber weiterhin, wenn auch in gewandelter Form, die deutsche Hochschulpolitik. Diese gehe davon aus,

„die Bildung müsse an den sogenannten gesellschaftlichen Qualifikationsbedarf angepasst werden, andernfalls sei mit Bildungskatastrophen zu rechnen. Man begreift die Gesellschaft nicht als normative Ordnung, die individuelle Autonomie ermöglicht und verlangt, sondern als ein System von Sachzwängen, dem sich die Bildung zu beugen hätte. Die Einzelnen gelten nicht als Bürger, die mit der Freiheit begabt sind, etwas aus sich zu machen, sondern als Inhaber bildungsresistenter Begabungen und vor allem Begabungsmängel“ (Lenhardt 2004: 19).

Folgt man dieser Diagnose, so zeigt sich, dass die Diskussionen der 1960er und 1970er Jahre weiterhin aktuell sind. Demgegenüber hatte Dahrendorf bereits 1965 gefordert, dass wirtschaftliche Bedarfvorstellungen nicht die Bildungspolitik bestimmen dürften. Eine freie Gesellschaft erfordere eine aktive Bildungspolitik, die das „Bürgerrecht auf Bildung“ sichert. Dieses Bürgerrecht sei, so Dahrendorf, ein soziales Grundrecht. Es setze Chancengleichheit für den Bildungszugang durch.

„Rechtliche Chancengleichheit bleibt ja eine Fiktion, wenn Menschen aufgrund ihrer sozialen Verflechtungen und Verpflichtungen nicht in der Lage sind, von ihren Rechten Gebrauch zu machen. ...Das Recht aller Bürger auf Bildung nach ihren Fähigkeiten bliebe daher unvollständig ohne das Zerbrechen aller ungefragten Bindungen, also dem Schritt in eine moderne Welt aufgeklärter Rationalität. Um dieses Bürgerrecht zu garantieren, reicht auch die beste Verfassung der Welt nicht; hier ist vielmehr Politik nötig. Darum begrün-

det das Prinzip des Bürgerrechtes auf Bildung eine aktive Bildungspolitik“ (Dahrendorf 1965: 23f).

Das konkrete Ziel aktiver Bildungspolitik laute daher: „mehr Bildung für mehr Menschen!“ (Dahrendorf 1965: 28). Emanzipation durch Bildung bezieht Dahrendorf auf die Gesellschaft, nicht aber auf die innere Organisation der Universitäten, wie es etwa in der SDS-Denkschrift „Hochschule in der Demokratie“ (Nitsch u.a. 1965) gefordert wurde. Das Studium müsse vielmehr differenziert werden.

„Die Gesamtplanung muss daher von einer inneren Reform begleitet sein, die von dem Gedanken bestimmt wird, dass eine wissenschaftliche Ausbildung etwas anderes ist als die Bildung durch Wissenschaft. Im Hinblick auf einen Grundpfeiler der Idee der Universität formuliert: die Einheit von Forschung und Lehre auf allen Ebenen und in jedem einzelnen Hochschullehrer muss einer flexibleren Vorstellung weichen. Forschung und Lehre bleiben beheimatet im Haus der Hochschule, aber mit relativem Gewicht der verschiedenen Teile“ (Dahrendorf 1965: 113).

Der freie Zugang zu Bildung und eine aktive Bildungspolitik solle zwar „mehr Bildung für mehr Menschen“ ermöglichen, von denen aber nur eine Minderheit für eine wissenschaftliche Ausbildung geeignet sei. Studienreformen zielen seit den 1960er Jahren auf jene Mehrheit der Studierenden, die nicht für wissenschaftliche Tätigkeiten qualifiziert werden müsse. Einerseits soll diese Mehrheit effizienter studieren. Studienreform heißt deswegen bis heute „mehr Studenten rascher zu einem qualifizierten Abschluss zu führen“ (ebd.: 109). Andererseits soll diese Mehrheit der Studierenden den wirtschaftlichen Bedarf decken. Die makropolitische Bildungsplanung behauptete nicht nur, dass dieser Bedarf prognostizierbar, sondern auch durch die Steuerung der Bildungsbeteiligung erfüllbar wäre. Trotz gegenteiliger Prognosen und stagnierender Hochschulfinanzierung haben aber immer mehr Studienberechtigte ein Studium begonnen, immer mehr Studierende ihr Studium erfolgreich abgeschlossen und immer mehr Hochschulabsolventen den beruflichen Einstieg geschafft. Jenseits aller bildungsplanerischen Vorstellungen und Reformbemühungen haben sich Studierende weiterhin gebildet. Diese „subjektive Bildung“ (s.o.), die sich Studierende im Verlauf ihres Studiums aneignen, der „Charakter“ (Humboldt 1982: 276) oder die Persönlichkeit der Studierenden, ist offensichtlich auch für den beruflichen Erfolg von Nutzen. Emanzipatorische Bildungskonzepte werden umgedeutet: Schlüsselqualifikationen bezeichnen fortan den Nutzen des Persönlichen.

## 3.2 Schlüsselqualifikationen

Auch wenn Schlüsselqualifikationen im Kontext der europäischen Studienreformen zu einem prominenten Begriff geworden sind, handelt es sich keineswegs um ein neues Konzept. Bereits 1956 hatte Dahrendorf von „extra-funktionalen Fertigkeiten“ gesprochen. Demnach existierten industrielle Fertigkeiten, die von technischen Anforderungen bestimmt seien und sich deswegen objektivieren ließen, aber diese würden nur das „Minimum an Differenzierung der Qualifikationsstruktur“ (Dahrendorf 1956: 549) bezeichnen. Die moderne Industriegesellschaft erfordere vielmehr eine neue Form von Qualifikationen: „Extra-funktionale Fertigkeiten“, die „eher ‚diffus‘ [sind und]... nicht in erster Linie auf die rein technischen Ansprüche von Arbeitsprozessen bezogen, sondern auf deren organisatorischen und sozialen Zusammenhang. Sie bezeichnen Entscheidungen ihres Trägers, ein gewisses Maß an Unabhängigkeit und Übersicht“ (ebd.: 554). Extra-funktionale Fertigkeiten würden es den Arbeitenden ermöglichen, sich an die Arbeitsbedingungen anzupassen und Verantwortung für den Arbeitsprozess zu übernehmen. Sie bezeichnen also solche Qualifikationen, über die Arbeitnehmer jenseits ihrer fachlichen Qualifikation verfügen sollen. Dabei ersetzen extra-funktionale Fertigkeiten nicht die fachliche Qualifikation und sind „streng genommen auch nicht unbedingt erforderlich für den Produktionsvollzug. ...Die Produktion ist möglich, auch wenn solche Qualifikationen nicht gegeben sind; sind sie aber gegeben, dann geht die Produktion besser, reibungsloser, sicherer vonstatten“ (ebd.).

Die Annahme extra-funktionaler Fertigkeiten führt zu zwei Konsequenzen. Erstens steigern extra-funktionale Fertigkeiten, wenn vorhanden, die Produktivität von Arbeitsprozessen. Zweitens unterlaufen sie die Annahme eindeutiger Beziehungen zwischen Bildung und Beruf, zwischen Fachqualifikationen und beruflichen Anforderungen. Weil extra-funktionale Fertigkeiten „diffus sind“, sind sie anders als industrielle Fertigkeiten nicht messbar und quantifizierbar.

Knapp zwanzig Jahre später erfand Dieter Mertens für jene extra-funktionalen Fertigkeiten den Begriff Schlüsselqualifikationen. Ausgangspunkt seiner Überlegungen waren die Grenzen der Prognosefähigkeit, an die Bedarfsanalysen gestoßen waren.

„Die wissenschaftliche Reflexion über künftige Qualifikationserfordernisse an Arbeitsplätzen als Aufgabe der Bildungsökonomie hat inzwischen das methodische Instrumentarium einer ganzen Reihe von Forschungsdisziplinen beschäftigt: Die Wirtschaftswissenschaften, die Natur- und Technikwissen-

schaften, die Sozialwissenschaften und die Pädagogik. Alle Instrumente sind – nach einer sehr euphorischen Forschungsphase in den sechziger Jahren – nun nahe an ihren Grenzen, was ihre Kapazität zur Beschreibung gegenwärtiger und vergangener Qualifikationsstrukturen angeht, und erst recht, was ihre prognostische Ergiebigkeit betrifft“ (Mertens 1974: 38).

Die Arbeitsmarktforschung, so die Diagnose, könne die Berufsstruktur nicht prognostizieren, die Naturwissenschaften nicht Innovationen, die technische Arbeitswissenschaft nicht künftige Arbeitsanforderungen, die Sozialwissenschaften könnten nicht den Zusammenhang zwischen Bildung und Mobilität klären, und die Pädagogik könne Qualifikationsanforderungen nicht in Lerninhalte umsetzen. Aus diesem allgemeinen Prognoseversagen folgte für Mertens aber nicht, dass das Verhältnis zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem weder plan- noch steuerbar sei. Vielmehr sollte „die Anpassungsfähigkeit an nicht Prognostizierbares selbst zum Angelpunkt bildungsplanerischer Entscheidung werden“ (ebd.: 39).

Hatte die Qualifikationsforschung im Rahmen der Bildungsplanung Wissen über die künftige Entwicklung von Qualifikationsanforderungen produziert, so rückte nun der Umgang mit ‚Nicht-Wissen‘, mit nicht prognostizierbaren Anforderungen, mit Unsicherheiten, ins Zentrum des Interesses.

Das Persönliche wird somit als Quelle von Qualifikationen entdeckt. Individuelle Einstellungen und Verhaltensweisen seien, so die neue Annahme, entscheidend für den (erfolgreichen) Umgang mit Unsicherheiten im Beruf, in der modernen Gesellschaft, in der Lebensplanung und im Studium. Solche Einstellungen und Verhaltensweisen werden Schlüsselqualifikationen genannt.

„Schlüsselqualifikationen sind solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten, disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr

- (a) die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt und
- (b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens“ (ebd.: 40).

Schlüsselqualifikationen sollen Kompetenzen im Umgang mit Unsicherheiten sein, die trainiert werden können. In der ursprünglichen Konzeption von Mertens waren Schlüsselqualifikationen ein Programm zur „Schulung für eine Existenz in der modernen Gesellschaft“, differenziert in „Schulung zur Bewältigung und Entfaltung der eigenen Persönlichkeit, Schulung zur Fundierung der beruflichen Existenz, Schulung zu gesellschaftlichem Verhalten“ (ebd.: 37). Schlüsselqualifikationen sollen Verhaltensweisen sein,

die in allen drei Dimensionen – Persönlichkeit, Beruf, Gesellschaft – zum Einsatz kommen. Sie bezeichnen kein fachliches oder bereichsspezifisches Wissen, sondern fachunabhängige Qualifikationen. Das heißt auch, dass Schlüsselqualifikationen nicht wie Wissen vermittelt werden, sondern eingeübt – geschult – werden müssen. Im Zentrum des Konzepts steht also die *Schulung*, verstanden als „Vermittlung der Fähigkeit zur Problembewältigung“ (ebd.), und zwar unabhängig davon, ob es sich um persönliche, berufliche oder gesellschaftliche Probleme handelt.

Schlüsselqualifikationen setzen Wandel – häufige Positions- und Funktionswechsel – und Unsicherheit – unvorhersehbare Anforderungen – voraus. „Unabhängig von der fachlichen Qualifikation muss der Mitarbeiter künftig über ein hohes Maß an Mobilität, Flexibilität, technologischer Akzeptanz und sozialer Konsensbereitschaft verfügen, wenn er im technologischen Wandel bestehen will“ (Bunk 1981: 259). Flexibilität und Mobilität werden zu zentralen beruflichen Anforderungen. Aber was soll eine ‚Flexibilitäts-‘ oder ‚Mobilitäts-Qualifikation‘ sein? Wie sollen diese Qualifikationen in Lernprozessen vermittelt werden? Wie können sie identifiziert werden?

Weil das Persönliche die Quelle von Schlüsselqualifikationen sein soll, verfügen prinzipiell alle Individuen über Schlüsselqualifikationen. Schlüsselqualifikationen sollen ein universelles Konzept sein, das „individuelle und soziale Verhaltensweisen“ (Bunk u.a. 1991: 368) für die Bewältigung von Unsicherheiten mobilisiert und nutzt:

„Der Begriff der Schlüsselqualifikationen läßt sich modellhaft darstellen, wenn man sich ‚Personen‘ einerseits und ‚Situation‘ andererseits jeweils entgegengesetzt auf den Polen einer Achse zugeordnet vorstellt. Die Verbindung zwischen ‚Person‘ und ‚Situation‘, zwischen Individuum und Umwelt wird hergestellt durch das Handeln im Sinne einer Einheit von Denken und Tun. In dem Maße, in dem das Individuum in der Lage ist, sich mit der Situation handelnd auseinanderzusetzen, sie zu gestalten, zu bewältigen, erlangt die Person Handlungsfähigkeit. ... Auf der ‚Skala‘ zwischen ‚Person‘ und ‚Situation‘ rückt es [das Konzept der Schlüsselqualifikationen, r.b.] den Schwerpunkt der Qualifikation ab von den konkreten spezialisierten Berufsanforderungen und verlagert ihn hin zum Zentrum der Persönlichkeit. ... Schlüsselqualifikationen bezeichnen also... eine *höhere Form beruflicher Handlungsfähigkeit*“ (Reetz 1990: 17f, Hervorheb. i.O.).

„Normale‘ berufliche Handlungsfähigkeit würde sich demnach auf Fachwissen und dessen situative Anwendung begrenzen. Die Verlagerung „zum Zentrum der Persönlichkeit“ hingegen macht Schlüsselqualifikationen zu einer „höheren Form beruflicher Handlungsfähigkeit“. Fachliche Qualifikationen verschwinden nicht. Bildungsprozesse sollen jetzt Fachwissen

und Schlüsselqualifikationen vermitteln. Gelingen soll dies durch Integration des Persönlichen in den Bildungsprozess:

„Bei aller Ungeklärtheit des Konzepts [der Schlüsselqualifikationen, r.b.] ist es Ausdruck eines entschiedenen Wandels in der beruflichen Bildung: Es bezieht die individuelle Persönlichkeitsentwicklung ein, auch wenn dies nicht immer primäres Ziel ist, sondern ein Vehikel, um Ungewißheit und Unbestimmtheit künftiger Qualifikationsanforderungen zu bewältigen“ (Laur-Ernst 1996: 22).

Durch den Fokus auf individuelle und soziale Verhaltensweisen sind Schlüsselqualifikationen expansiv. Immer neue Einstellungen und Verhaltensweisen können zur beruflichen Nutzung entdeckt werden; „hier sind der Differenzierungsphantasie keine Grenzen gesetzt“ (Bunk u.a. 1991: 368).

„Differenzierungsphantasien“ sind bis heute Motor der Generierung von Schlüsselqualifikations-Katalogen. Bürger und Teichler (2004: 34) beispielsweise finden in der berufspädagogischen Literatur 654 Bedeutungsvarianten von Schlüsselqualifikationen. In der internationalen Diskussion existieren so unterschiedliche Bezeichnungen wie „skills necessary for employment and for a life as a responsible citizen“, „transferable skills“, „key skills“, „common skills“, „core skills“, „communication skills“, „information management skills“, „skills in using modern communication and information technologies“, „people skills“, „personal skills“ und „citizenship skills“ (Fallows/Steven 2000b: 8). Schlüsselqualifikationen nehmen unterschiedliche Bedeutungen an. Sie werden thematisiert in „mundane, everyday, colloquial discourse; political-economic discourse, dealing with the requirements of aspirations for the country’s workforce in the emerging conditions of the coming decades; pedagogic discourse, concerning the form of processes of the undergraduate curriculum; the discourse of personnel or human resource management, particularly in the context of recruitment and selection; scientific psychology“ (Holmes 2000: 203f). Für die Konzeptualisierung von Schlüsselqualifikationen folge „that there is no definitive definition that may be applied in all situations. Neither is there a single, universally accepted terminology“ (Fallows/Steven 2000b: 9).

Doch scheint der Vorteil von Schlüsselqualifikationen gerade in ihrer konzeptuellen Unbestimmtheit zu liegen. Zwar sind Listen konkreter Schlüsselqualifikationen sehr unterschiedlich, aber

„typisch für die Diskussion über ‚Schlüsselqualifikationen‘ ist, dass Qualifikationen zumeist funktional definiert werden. Mit der Definition wird beschrieben, was die Qualifikation für die Bewältigung der Aufgaben im Studium und Beruf letztlich als Resultat erbringt, und auf dieser Ebene wird ein weitge-

hender Konsens erzielt: Ein Berufstätiger soll zum Beispiel in der Lage sein, ‚Probleme zu lösen‘. Wird das als ‚Problemlösungsfähigkeit‘ bezeichnet, so ist jedoch damit nicht besagt, wie jemand etwas lernen oder was jemand können soll, um ein Problem zu lösen, sondern nur, dass jemand, der diese unbekannte Kompetenz hat, das Problem wahrscheinlich lösen kann“ (Bürger/Teichler 2004: 36).

Konsens besteht also über die Anforderungen, die Schlüsselqualifikationen bewältigen sollen, während die konkreten Schlüsselqualifikationen „unbekannte Kompetenzen“ bleiben. Weil Schlüsselqualifikationen „funktional definiert werden“, formulieren sie vorrangig Anforderungen. Es sind Anforderungen an das individuelle Verhalten.

Im Anschluss an Mertens hat Bunk (1981; Bunk u.a. 1991) versucht, Schlüsselqualifikationen näher zu bestimmen. Schlüsselqualifikationen werden als Bestandteil einer „antizipativen Berufsausbildung“ entworfen. Es sind „die Qualifikationen des Individuums, die zukünftige Änderungen der Qualifikationsanforderungen seitens der Arbeitswelt soweit wie möglich vorwegnehmen resp. mit einschließen“ (Bunk 1981: 262). Qualifikationen werden in materiale Kenntnisse und Fähigkeiten, formale Fähigkeiten und personale Verhaltensweisen differenziert (siehe Tabelle 5).

Während materiale Kenntnisse und Fertigkeiten sich auf den Umgang mit Arbeitsinhalten beziehen, sind formale Fähigkeiten und personale Verhaltensweisen unabhängig von den Arbeitsanforderungen. In der „antizipativen Berufsausbildung“ werden „das Selbständige“ und „das Menschliche“ zu Schlüsselqualifikationen. Es sind normative Anforderungen, die nicht durch äußere, sondern durch ‚innere‘ Disziplin befolgt werden. Kern dieser Anforderungen ist die Individualisierung von Verantwortung: Studierende bzw. Arbeitnehmer sollen selbständig Probleme erkennen und lösen, Arbeitsprozesse organisieren und kontrollieren, Informationslücken erkennen und schließen, Lernprozesse initiieren, sich anpassen, sich motivieren, Entscheidungen treffen.

Die Forderung nach Selbst- oder Eigenverantwortung setzt dabei zweierlei voraus: Erstens begründet nicht mehr die Steigerung von Produktivität, sondern die Existenz von Unsicherheiten den Einsatz von Schlüsselqualifikationen. Zweitens besteht dieser Einsatz hauptsächlich darin, Verantwortung für den Umgang mit Unsicherheiten zu übernehmen.

Tab. 5: Schlüsselqualifikationen der antizipativen Berufsausbildung

<p><b>Materiale Kenntnisse und Fertigkeiten (das Allgemeine)</b></p> <p>Kenntnisse und Fertigkeiten mit großer Breitenwirkung (Techniken des Messens, des Darstellens und Skizzierens, des unfallsicheren Arbeitens) Kenntnisse und Fertigkeiten mit hoher Zukunftserwartung (z.B. neue Technologien) Kenntnisse und Fertigkeiten mit erheblicher Dauerhaftigkeit (Kulturtechniken, Fremdsprachen, technische und wirtschaftliche Elementarkenntnisse)</p>
<p><b>Personale Verhaltensweisen (das Menschliche)</b></p> <p>Selbständiges Handeln (Umstellungs- und Reaktionsfähigkeit, d.h. auf abweichende Arbeitssituationen fach- und prozessgerecht reagieren können, eigene Lösungswege finden und aus den Ergebnissen die richtigen Schlüsse ziehen. Selbständiges Erkennen – Planen – Durchführen – Kontrollieren; Evaluieren) Anwendungsbezogenes Denken und Handeln (Transferfähigkeit, d.h. Denken und Tun übertragen, Abstraktes in Konkretes umsetzen, Denken in Zusammenhängen und Systemen, vorausschauendes Denken und antizipatives Handeln; konsequentes Denken, d.h. einen Gedanken zu Ende denken zu können) Selbständiges Lernen (das Lernen lernen, sich etwas erarbeiten, selbständiges Beschaffen und Verarbeiten von Informationen)</p>
<p><b>Formale Fähigkeiten (das Selbständige)</b></p> <p>Individuelle Verhaltensweisen (Initiative, Ausdauer, Stetigkeit, Wendigkeit, Anpassungsfähigkeit, Leistungsbereitschaft, Motivation) Soziale Verhaltensweisen (Kooperationsfähigkeit, Kontaktfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Fairness, Toleranz, Teamgeist, Dienstbereitschaft, Bereitschaft zum sozialen Konsens) Arbeitsverhalten (Arbeitstugenden, u.a. Exaktheit, Terminbewusstsein, Qualitätsbewusstsein, Ehrlichkeit, Zuverlässigkeit, Einsatzbereitschaft, Bereitschaft zu technologischer Akzeptanz) Sittliche Verhaltensweisen (Fähigkeit und Bereitschaft zur humanen Mitgestaltung des eigenen Arbeitsbereiches – Fähigkeit und Bereitschaft zu persönlichen Entscheidungen – Fähigkeit und Bereitschaft zur Verantwortungübernahme – fähig und bereit sein, seinem Gewissen zu folgen und nach ethischen Grundsätzen zu handeln)</p>

Quelle: Bunk u.a. (1991: 369)

### 3.3 Empowerment

Selbstverantwortung soll Kontrolle angesichts allgegenwärtiger Unsicherheiten ermöglichen. In der Sozialpsychologie wurde für diese Individualisierung von Verantwortung der Begriff Empowerment geprägt. Bedürftige würden demnach trotz materieller Hilfe abhängig bleiben, denn



„the very label *help* implies that recipients are not responsible for solving a problem... and that help givers are. When people say that someone deserves help, they may mean only that this individual is not to be blamed for their problems – an important determinant of the willingness to help. But, unwittingly or not, they also imply that this individual is not in control of and cannot be held responsible for solutions” (Brickman 1982: 376, Hervorheb. i.O.).

Bei Empowerment geht es also zunächst um die ‚Ermächtigung‘ von Bedürftigen. Dies könne erreicht werden, indem die Verantwortlichkeiten für Problem und Lösung geklärt werden. Dafür bestünden vier Möglichkeiten:

Verantwortung für Problem	Verantwortung für Lösung	
	stark	schwach
stark	Moral Mode	Enlightenment Model
schwach	Compensatory Model	Medical Model

Abb. 5: *Models of Helping and Coping*

(nach Brickman 1982: 370)

Jedes Modell sei unter spezifischen Bedingungen geeignet. Wird aber das falsche Modell gewählt, so führe es zu gegenteiligen Effekten. Die Bedürftigen gewöhnen keine Kontrolle über die Situation und blieben bedürftig, während die Unterstützer verzweifeln.<sup>7</sup>

Schlüsselqualifikationen favorisieren das kompensatorische Modell. Arbeitnehmer oder Studierende sind demnach nicht verantwortlich für die Existenz (beruflicher) Probleme, sehr wohl aber für deren Lösung: „Es sind Selbsthilfequalifikationen, mit deren Einsatz der Arbeitnehmer selbständig die Wandlungen in Arbeit und Beruf bewältigen kann, ohne sogleich auf Fremdhilfe angewiesen zu sein“ (Beck 1997: 18). Lösungen beziehen sich nicht auf die Ursachen von Problemen, sondern auf deren Konsequenzen. Schlüsselqualifikationen erfordern aktive Individuen:

„The strength of the compensatory model for coping is that it allows people to direct their energies outward, working on trying to solve problems or transform their environment without berating themselves for their role in creating

<sup>7</sup> „Helpers generally want to succeed in being helpful.... Moreover, by the social definition of their role, therapists are supposed to be helpful. If they choose the wrong model, however, they will not be, because the assumptions they make will undermine the success of their very effort to help; and in the long run, their own sense of competence and self-esteem will decline along with those of their clients. This decline in self-esteem and involvement has been observed in numerous populations of helping professionals – social workers, poverty lawyers, nurses, teachers – and has even been given a name, *burnout*” (Brickman 1982: 377, Hervorheb. i.O.).

these problems, or permitting others to create them, in the first place” (Brickman 1982: 372).<sup>8</sup>

Aus der Perspektive des kompensatorischen Modells sind Schlüsselqualifikationen ein Empowerment-Programm. Der programmatische Charakter lässt sich anhand eines Zitats des amerikanischen Bürgerrechtlers Jesse Jackson verdeutlichen: „You are not responsible for being down, but you are responsible for getting up. Both tears and sweat are wet and salty, but they render a different result. Tears will get you sympathy, but sweat will get you change” (zit. bei Brickman 1982: 372). Empowerment verallgemeinert den Grundgedanken des kompensatorischen Modells und erklärt „das Streben nach Kontrolle über das eigene Leben zur *conditio humana*“ (Bröckling 2003b: 329).<sup>9</sup> Kontrollgewinne sollen durch die Übernahme von Verantwortung erzielt werden. Neue Technologien, beschleunigte Entwertung von Fachwissen, Wandel der beruflichen Anforderungen und der Berufsstruktur sind demnach Probleme, für deren Existenz der individuelle Arbeitnehmer nicht verantwortlich ist und die er folglich auch nicht verändern kann. Empowerment fordert deswegen den aktiven Umgang mit den Konsequenzen dieser Probleme, es soll „lähmende Ohnmachtsgefühle überwinden. Im Vordergrund steht nicht die Lösung von Problemen, sondern die Förderung der Problemlösungskompetenz“ (ebd.: 328). Empowerte Arbeitnehmer erkennen selbständig neue Technologien und Wissenslücken und initiieren selbständig Lernprozesse. Weil sie ihre Arbeitsprozesse selbständig organisieren, erhöht sich das Gefühl der Kontrolle. Sie sehen Probleme als Herausforderungen und minimieren so Unsicherheit durch unbekannte Anforderungen.

Schlüsselqualifikationen sind somit Kompetenzen im Umgang mit Unsicherheiten, nicht zur Lösung von Unsicherheiten. Das bedeutet aber auch, dass Schlüsselqualifikationen die Unsicherheiten, deren Konsequenzen

---

<sup>8</sup> Brickman u.a. geben einige empirische Beispiele für den Erfolg des kompensatorischen Modells: – „Second graders who were persuaded by their teacher that they should keep their classroom neat and tidy decreased their littering for a while but then returned to a baseline rate. Only children who had been convinced that they were neat and tidy people, and who attributed their newfound cleanliness to themselves, maintained the improvement over subsequent months” (Brickman 1982: 376). – “Teachers who used rewards to give students information, rather than to control them, had students who were more intrinsically motivated (curious, wanting to be challenged and demonstrate mastery) and perceived themselves as more competent” (ebd.: 379).

<sup>9</sup> So schreiben Brickman u.a., die das kompensatorische Modell für eine Reihe gesellschaftlicher Bereiche favorisieren, zu Beginn: „It is our contention... that people are less concerned about understanding the causes of events than about controlling behavior, both their own and other people’s, to maximize desired outcomes” (Brickman 1982: 369).

zen sie kompensieren sollen, voraussetzen. Mehr noch: Schlüsselqualifikationen erfordern die Antizipation von Unsicherheiten; nicht nur die aktuellen, sondern auch die künftigen Probleme sind virulent. Empowerment kann den Druck auf Individuen so stark erhöhen,

„that those who see themselves as continually having to solve problems that they did not create are likely to feel a great deal of pressure in their lives and to wind up with a rather negative or even paranoid view of the world. ... This kind of problem-solving orientation also appears to govern the Type A behavior pattern in which actors display a great sense of time pressure, competitive achievement striving, high expectations for control, hostility when thwarted – and a greater vulnerability to heart attacks” (Brickman 1982: 372).

Schlüsselqualifikationen beziehen sich auf jene Unsicherheiten, die aus der makropolitischen Perspektive der Bildungsplanung nicht kontrollierbar sind. Sie weisen die Verantwortung für den Umgang mit diesen Unsicherheiten dem individuellen Arbeitnehmer oder dem individuellen Studenten zu. Selbstverantwortung wird als alternativlos dargestellt: Nur wer Verantwortung übernehme – selbständig handle und lerne, individuelle und soziale Verhaltensweisen nutze –, könne Unsicherheiten bewältigen; wer Probleme nicht selbständig löse, der scheitere. Gesellschaftliche Problemlagen werden auf diese Weise individualisiert.

### **3.4 Multifunktionale Fähigkeiten**

Auch für den Hochschulbereich im engeren Sinne sind Schlüsselqualifikationen kein neues Konzept. Bereits 1978 empfahl der Wissenschaftsrat das „Training multifunktionaler Fähigkeiten“ (Wissenschaftsrat 1978: 17).

Seit der Bildungsexpansion der 1960er Jahre war die Zahl der Studierenden gestiegen, während die Akademikerarbeitslosigkeit konstant weit unter der allgemeinen Arbeitslosenquote blieb. Beide Kontinuitäten waren nicht selbstverständlich, wie die Auseinandersetzungen um „Bildungskatastrophe“, „akademisches Proletariat“ und den „Studentenberg“ zeigten. Der „Studentenberg“ repräsentierte die gegenteilige Prognose: kurzfristig steigende, aber langfristig stagnierende Studierendenzahlen und zunehmend unsichere Berufsperspektiven für Hochschulabsolventen. Immer wieder wurden kontinuierlich steigende Studierendenzahlen und geringe Akademikerarbeitslosigkeit für zukünftige Entwicklungen in Frage gestellt. So warnte der ‚Öffnungsbeschluss‘ die Abiturienten:

„Soweit Bildung lediglich unter dem Aspekt verbesserter Berufsaussichten gesehen wird, warnen die Regierungschefs vor einer undifferenzierten Aufnahme

eines Hochschulstudiums in den nächsten Jahren. Verteilungsmaßstab auf dem Arbeitsmarkt werden verstärkt Leistung und Wettbewerb sein. Der Studienberechtigte sollte die Aufnahme eines Hochschulstudiums im allgemeinen und die Wahl eines Studienganges im besonderen unter genauer selbstkritischer und eigenverantwortlicher Einschätzung seiner eigenen Fähigkeiten und Interessen vermehrt mit Blick auf die Chancen im Beschäftigungssystem vornehmen.“<sup>10</sup>

Dieser Appell an die Studienberechtigten macht deutlich: Der Hochschulzugang ließ sich offensichtlich nicht mit den Instrumenten der Bildungsplanung steuern. Bildungsplanung als makropolitischs Konzept war an seine Grenzen gestoßen – allen Prognosen, der Stagnation des Hochschulausbaus und Warnungen vor sich verschlechternden Berufsaussichten zum Trotz hatten sich nach über einem Jahrzehnt der Bildungsexpansion die Studierendenzahlen von 275.000 (1965) auf 906.000 (1977) mehr als verdreifacht. 1977, im Jahr des ‚Öffnungsbeschlusses‘, war die Aufnahme eines Hochschulstudiums für 139.000 Studienanfänger die attraktivste Option in ihrer beruflichen Lebensplanung.

Angesichts der ungebrochenen Attraktivität des Hochschulstudiums war die politische Lageeinschätzung dramatisch: Man fürchtete einen unkontrolliert wachsenden „Studentenberg“, der zu einem Verdrängungswettbewerb im beruflichen Ausbildungssystem zuungunsten von Haupt- und Realschulschülern führen würde, wenn man nicht entsprechende Studienplatzkapazitäten zur Verfügung stellte. Unsicher war auch, inwiefern der Arbeitsmarkt kontinuierlich steigende Absolventenzahlen aufnehmen würde. Hohe Studienabbruchquoten und die zunehmende Studiendauer verwiesen darüber hinaus auf Mängel des Studiums. Bis heute sind die Gründe für Studienabbruch und lange Studiendauer umstritten: Sind sie eine Folge staatlicher Fehlinvestitionen in Ausbildungskapazitäten? Führen die Studienorganisation und der Umfang des Curriculums zur Verlängerung des Studiums? Oder sind Studienabbruch und lange Studiendauer eine Folge „individueller Fehlinvestition in eine berufliche Lebensplanung“ (Oehler 2000: 81) – eine Folge falscher Studienfachwahl, mangelnder Studienmotivation und fehlender Studierfähigkeit?

Der ‚Öffnungsbeschluss‘ reagierte auf alle drei Fragen. Die Kapazitäten wurden auf 850.000 Studienplätze leicht ausgebaut; auf die Zahl also, mit der man ab 1995 wieder die Studiennachfrage ausreichend glauben bedienen zu können. Für die Zwischenzeit waren die Hochschulen aufgefordert, ihrerseits durch effizientere Organisation die Überlastung zu mil-

---

<sup>10</sup> Beschluss der Regierungschefs von Bund und Ländern zur Sicherung der Ausbildungschancen vom 4.11.1977, Anlage I „Zum Ausbau des Hochschulwesens“.

dern. Darunter fielen Maßnahmen, die von längeren Bibliothekszeiten bis zur ‚Entrümpelung‘ der Studieninhalte reichten. Gleichzeitig wurde auch von den Studierenden ein Beitrag eingefordert: Studienberechtigte sollten „selbstkritisch und eigenverantwortlich“ ihre Studienmotivation hinterfragen, ihre Fähigkeiten einschätzen und ihr Studium als Teil ihrer beruflichen Karriereplanung begreifen.

Makropolitische Bildungsplanung und individuelle Lebensplanung verschränken sich auf diese Weise – der individuelle Student soll sein Studium auf der Grundlage seiner Fähigkeiten und beruflichen Perspektiven planen. Studienabbruch und Studiendauer werden so individualisiert; sie werden zum Resultat individueller Fehlplanung. Auch die individuelle Lebensplanung soll effizient sein. Angesichts des drohenden „Studentenbergs“ und dessen beabsichtigter ‚Untertunnelung‘ durch effizientere Nutzung der Kapazitäten gerät so das individuelle Verhalten der Studierenden in den Fokus der Bildungsplanung. Die neue Annahme ist, dass auch individuelles Verhalten Effizienz fördern kann – durch die Selbsteinschätzung des Studienerfolgs. So würden die Studienberechtigten dazu beitragen, Studienabbruch und Studiendauer zu vermindern – wenn ein Teil von ihnen als Resultat selbstkritischer Reflexion ihr Studium, das sie später nach dieser Logik sowieso abbrechen oder unnötig in die Länge zögen, gar nicht erst aufnehmen.

Der ‚Öffnungsbeschluss‘ erweiterte somit die Bedeutung dessen, was unter effizienter Nutzung von Kapazitäten verstanden wird. Auch die Nutzer der Kapazitäten – die (potentiellen) Studierenden – sollten effizient handeln und ‚realistische‘ Studienentscheidungen mit Blick auf die berufliche Karriere treffen. Studierende würden dann schneller studieren und die Wahrscheinlichkeit des erfolgreichen Studienabschlusses würde sich erhöhen. Gefordert wurden ‚empowerte‘ Studierende, deren individuelle Einstellungen und Verhaltensweisen über den Studienerfolg entscheiden würden, unabhängig von den konkreten Studienbedingungen.

Aber auch die Hochschulen wurden in die Pflicht genommen. Nicht nur wurde von ihnen eine bessere Vorbereitung der Studierenden auf praktische (berufliche) Tätigkeiten gefordert, sondern das Studium sollte auch effizienter organisiert werden. Gefordert wurde die ‚Entrümpelung‘<sup>11</sup> von Studiengängen. So hatte die WRK bereits 1964 empfohlen, dass

---

<sup>11</sup> Die Herkunft dieses Begriffs lässt sich nicht eindeutig klären. Schreiterer (1989: 41) zitiert aus den Empfehlungen der 51. Westdeutschen Rektorenkonferenz (1964); dort taucht ‚Entrümpelung‘ aber nicht direkt auf. In der medialen Debatte über die Studienreform Mitte der 1960er Jahre ist dann aber häufig die Rede von ‚Entrümpelung‘. So spricht etwa Walter Killy von der „Entrümpelung verstaubter Prüfungsordnungen“ (Walter Killy: Der Universität

„in allen Fächern die Studiengänge daraufhin überprüft werden sollten, ob weniger wichtig gewordener Stoff ausgeschieden werden kann. In denjenigen Fächern, in denen die tatsächlichen Studienzeiten von den in den Prüfungsplänen angegebenen Studienzeiten wesentlich abweichen, sollen die Gründe der Studienzeiterverlängerung untersucht und geeignete Maßnahmen zur Studienzeiterverkürzung durchgeführt werden“ (WRK 1964: 14).

„Entrümpelung“ meinte fortan in der Reformdebatte, die Aktualität des vermittelten Wissens zu überprüfen und das Curriculum entsprechend anzupassen. Das setzte nicht nur die Existenz „weniger wichtigen“ Wissens voraus, sondern sah in mit solchen Wissen „überfrachteten“ Studiengängen eine Ursache für lange Studienzeiten.

Angesichts des „Studentenbergs“ waren Befürchtungen um die Praxisrelevanz und Effizienz des Hochschulstudiums Ende der 1970er Jahre weiterhin virulent. 1978 veröffentlichte der Wissenschaftsrat „Empfehlungen zur Differenzierung des Studienangebots“, die neben der bereits 1966 vorgeschlagenen Stufung von Studiengängen die berufliche Relevanz des Studiums thematisierten. Ausgangspunkt waren wiederum zunehmende berufliche Unsicherheiten:

„Da in vielen Fächern das Studium in Zukunft nicht mehr auf klar definierte Positionen und eng umschriebene Berufstätigkeiten vorbereiten kann, muss jeder Studiengang – ob die Regelstudienzeit kürzer oder länger festgesetzt ist – auf der Grundlage eines soliden Fachwissens ein möglichst hohes Maß beruflicher Mobilität und Flexibilität vermitteln. Es gilt, in das Ausbildungsangebot verstärkt auch solche Komponenten einzubeziehen, die es dem Absolventen ermöglichen, sich aufgrund seines Studiums in einem weiten Tätigkeitsfeld zurechtzufinden. Die Fähigkeit der Studenten, selbständig nach neuen Berufsmöglichkeiten zu suchen, muss im Studium nachdrücklich gefördert werden“ (Wissenschaftsrat 1978: 11).

Auch das Studium sollte künftig Fähigkeiten zum Umgang mit Unsicherheiten – Flexibilität, Mobilität, Orientierung in einem weiten Tätigkeitsfeld, selbständige Suche nach Beschäftigung – vermitteln. Hierfür empfahl der Wissenschaftsrat das „Training multifunktionaler Fähigkeiten“. Allerdings nahm der Wissenschaftsrat an, dass multifunktionale Fähigkeiten bereits durch das Studium mit vermittelt würden: „Jedes Studium auf

---

letzte Chance. Die Welt, 16.7.1966, S.2; abgedruckt in Schöne (1966: 148ff). Steiger sieht die „Entrümpelung... der Studien- und Prüfungsordnungen mit dem Ziel, Wissensanforderungen nicht ständig zu erweitern, sondern statt der Kenntnisse Intelligenz, Auffassungsvermögen, Entscheidungsfähigkeit zu prüfen“ (Steiger 1979: 162) bereits als Vorschlag in der Debatte um die Verkürzung der Studienzeit Ende der 1950er Jahre. Das Bild wird auch heute noch verwendet. So erwartet der Wissenschaftsrat, dass „die mit der Einführung gestufter Studiengänge verbundene inhaltliche Studienreform zu einer Entschlackung des Studienprogramms führen sollte“ (Wissenschaftsrat 2006: 33).

wissenschaftlicher Grundlage [qualifiziert] nicht nur durch die in ihm vermittelten Kenntnisse, sondern auch durch die Entwicklung und Förderung von Fähigkeiten, die in der Beschäftigung mit den unterschiedlichsten Gegenständen erworben werden können und in vielen beruflichen Tätigkeitsfeldern anwendbar sind. Sie sind auch in vielen Berufen notwendig oder nützlich, für die ein Studium nicht erforderlich ist“ (ebd.: 17). Die Empfehlungen des Wissenschaftsrats zielten darauf, multifunktionale Fähigkeiten zu identifizieren und ihre Vermittlung im Studium sichtbar zu machen.

*Tab. 6: Multifunktionale Fähigkeiten und ihre Vermittlung im Studium*

Multifunktionale Fähigkeiten	Vermittlung im Studium durch
die Fähigkeit und Bereitschaft, die für eine Fragestellung relevanten Materialien ausfindig zu machen und relativ große, in ihrem Charakter oft ungleichartige Informationsmengen im Hinblick auf bestimmte Aufgabenstellungen auszuwerten und zu verdichten	Benutzung von Bibliographien und Schlagwortkatalogen
die Fähigkeit, Texte, Vorträge, Diskussionen und Gespräche mündlich oder schriftlich zusammenfassend wiederzugeben	schriftliche Hausarbeiten, Mitschreiben von Vorlesungen, Protokollieren von Semindiskussionen
die Fähigkeit, vor einer größeren Zahl von Zuhörern schriftlich unterstützte Vorträge zu halten oder frei zu sprechen	Vortrag von Referaten
die Fähigkeit zur Beurteilung der Schlüssigkeit von Argumentationen und des Gewichts von Argumenten sowie zur Verbesserung von Argumentationen, zum probeweisen Standpunktwechsel und zur Arbeit mit Alternativen; ...die Fähigkeit, in kleineren Gruppen sachbezogen auf ein bestimmtes Ziel hin zu diskutieren, bei entsprechender Übung auch die Fähigkeit zur ökonomischen Diskussion in größeren Gruppen	Semindiskussionen, Arbeit an kontrovers geführten Diskussionen in der Fachliteratur
die Fähigkeit, den Ablauf einer Reihe von zu erledigenden Aufgaben selbständig zu planen und unter Kontrolle zu halten, Nichtwissen und Überforderung zu erkennen, mitzuteilen und in Maßnahmen umzusetzen	(implizit) durch Aufgaben, die eine Reihe von zu planenden Einzelschritten voraussetzen und deren Ergebnisse nach einer bestimmten Zeit angefordert werden

Multifunktionale Fähigkeiten	Vermittlung im Studium durch
die Fähigkeit zur Zusammenarbeit mit Gleichrangigen und Untergebenen nicht nur in bezug auf Arbeitsplanung und Arbeitserfolgskontrolle, sondern z.B. auch in bezug auf Verständnis für Schwierigkeiten von Mitarbeitern	Mitarbeit in Kleingruppen, Betreuung der Arbeit von studentischen Gruppen als Tutor
die Fähigkeit, sich im Selbststudium aufgrund notwendiger Vorkenntnisse in unterschiedliche bisher nicht bearbeitete Gegenstandsfelder und wissenschaftliche Teilgebiete in begrenzter Zeit einzuarbeiten	Durcharbeiten von Lehrbüchern, Analysieren einer ausgedehnten wissenschaftlichen Diskussionen im Rahmen der Vorbereitung eines Referats
die Fähigkeit, anderen – auch Nichtfachleuten – komplexe Sachverhalte deutlich zu machen	selbständiges Abfassen schriftlicher Arbeiten und deren Vortrag im Seminar

Quelle: Wissenschaftsrat (1978: 17f)

Einige dieser multifunktionalen Fähigkeiten wie z.B. die Fähigkeit zur Zusammenarbeit und die Fähigkeit zur Organisation und Kontrolle von Arbeitsprozessen sind identisch mit den Schlüsselqualifikationen der „antizipativen Berufsausbildung“. Wichtiger ist aber die Annahme des Wissenschaftsrats, dass multifunktionale Fähigkeiten bereits existierten und im Studium vermittelt würden. Nun komme es darauf an, diese Fähigkeiten und Prozesse ihrer Vermittlung im Studium zu identifizieren und zu dokumentieren. Multifunktionale Fähigkeiten sollten sichtbar und lesbar werden, um den Nachweis zu erbringen, dass das Hochschulstudium bereits ausreichend auf praktische Tätigkeiten vorbereiten würde.

Während der Wissenschaftsrat sich 1966 auf strukturelle Lösungen für den Wandel der Berufsstruktur beschränkt hatte, bezogen die Empfehlungen von 1978 gestufte Studienstrukturen auf die Studieninhalte. Die Empfehlungen zur „Differenzierung des Studienangebots“ waren der Versuch, die Praxisrelevanz des Studiums nachzuweisen und gleichzeitig die Effizienz des Hochschulstudiums zu steigern. In ihrer Konzentration auf die Dokumentation von multifunktionalen Fähigkeiten und die Stufung der Studienstrukturen setzten die Empfehlungen voraus, dass sich „erstens die Ziele eines wissenschaftlichen Studiums im allgemeinen und im jeweils besonderen Fall offenlegen lassen [würden]. Zweitens bezögen sich diese Ziele auf genau definierbare, im Beschäftigungssystem tatsächlich benötigte Qualifikationen – seien es solche überfachlicher Art oder spezifische Kenntnisse –, die sich drittens durch einen entsprechend organisierten Lehrbetrieb an den Hochschulen planvoll ‚produzieren‘ ließen“ (Schreiterer 1989: 117).



Forderungen nach Praxisrelevanz und Effizienz des Studiums erforderten somit aus der Perspektive des Wissenschaftsrats keine nennenswerte curriculare Reform. Weil multifunktionale Fähigkeiten auf universitäre Lernprozesse rückführbar wären, nahm der Wissenschaftsrat vielmehr das traditionelle Studium zum Ausgangspunkt und empfahl, multifunktionale Fähigkeiten in den einzelnen Veranstaltungen „konkret kenntlich [zu] machen und sie ausdrücklich [zu] pflegen“ (Wissenschaftsrat 1978: 19). Waren multifunktionale Fähigkeiten auf diese Weise sichtbar gemacht, konnte ihre systematische Vermittlung geplant werden. Das bedeutete, dass sich alle Studierenden multifunktionale Fähigkeiten aneignen sollten. Studienpläne und Studienordnungen sollten so gestaltet werden,

„dass jeder Student eine große Anzahl verschiedener Veranstaltungsformen kennenlernt, wie etwa Vorlesungen, Seminare, Kleingruppenarbeit usw., und in ihnen eine große Anzahl verschiedener Arbeitsformen trainiert wie Mitschreiben, Protokollführen, geordnete Diskussion, Diskussionleitung, zusammenhängende schriftliche Ausarbeitung, mündlicher Vortrag, Zusammenfassen von Texten, Benutzen von Bibliographien, Katalogen und Nachschlagwerken, selbständige Arbeitsplanung oder Arbeit unter Zeitdruck und bei eingeschränkter Information (Klausur)“ (ebd.: 19).

Wie Schlüsselqualifikationen betonen multifunktionale Fähigkeiten das Selbständige: Studierende sollen selbständig Informationen beschaffen, Arbeitsprozesse organisieren und kontrollieren, Wissens- und Fähigkeitslücken erkennen und Lernprozesse initiieren. Das Training multifunktionaler Fähigkeiten lege Studierende nicht mehr auf einen Beruf fest, sondern qualifiziere für unterschiedliche Tätigkeitsfelder, erweitere somit die „praktischen Verwendungsmöglichkeiten“ (ebd.: 16) des Studiums und fördere berufliche Flexibilität. Dass universitäre Lernprozesse tatsächlich multifunktionale Fähigkeiten vermitteln würden, stand für den Wissenschaftsrat außer Frage. Für die Studierenden bedeutete dies, dass sie künftig nicht nur fachliche Anforderungen erfüllen, sondern sich auch multifunktionale Fähigkeiten aneignen müssten. Die Dokumentation dieser Fähigkeiten verbürgte deren Existenz – ausgestattet mit multifunktionalen Fähigkeiten, könnte nun von Studierenden erwartet werden, dass sie ein „möglichst hohes Maß beruflicher Mobilität und Flexibilität“ zeigten, sich „in einem weiten Tätigkeitsfeld zurechtfinden“ und in der Lage sein würden, „selbständig nach neuen Berufsmöglichkeiten zu suchen“.

Die Entdeckung des Persönlichen bezeichnet die Umdeutung von Persönlichkeitsbildung. Die Persönlichkeitsbildung ist fester Bestandteil der deutschen Universitätstradition. „Subjektive Bildung“ ist in dieser Tradition untrennbar mit akademischer Freiheit verbunden. Emanzipatorische

Bildungskonzepte der 1960er Jahre sahen in der Persönlichkeitsbildung eine Voraussetzung für eine freie Gesellschaft. Diese emanzipatorischen Konzepte werden umgedeutet: Weil Persönlichkeitsbildung die individuelle „Anpassungsfähigkeit an Nicht-Prognostizierbares“ ermöglicht, wird das Persönliche zur Qualifikation. Schlüsselqualifikationen und multifunktionale Fähigkeiten bezeichnen diesen ‚Nutzen‘ des Persönlichen. Emanzipatorische Bildungsziele werden transformiert in die Anforderung, dass Studierende selbst Verantwortung übernehmen sollen. Dieses Empowerment-Programm wird als alternativlos dargestellt und individualisiert soziale Problemlagen – wer Probleme nicht selbständig löse, der scheitere. Diese normative Anforderung verbindet sich im Rahmen des Bologna-Prozesses mit dem Employability-Konzept.

## 4. Employability

Zwar hat sich der Zusammenhang zwischen Fachstudium und beruflicher Karriere in den letzten Jahrzehnten immer mehr gelockert, doch haben

„Diskrepanzen zwischen Bildungswünschen der Lernenden und Bedarfsvorstellungen im Beschäftigungssystem nicht zu einem dramatischen Engpass oder Konfliktpunkt geführt; vielmehr bildeten sich verschiedene, weniger gravierende Engpässe und Anpassungsprozesse heraus: ein wenig Studienverzicht, ein wenig Zunahme von Puffern im Bildungssystem (Wartezeiten bei Übergängen, Studienzeitverlängerung u.ä.), ein wenig Umorientierung in der Wahl von Studiengängen und Hochschultypen entsprechend dem Arbeitsplatzangebot, ein wenig Senkung der Erwartungen im Hinblick auf angemessene Tätigkeiten und Positionen, ein wenig Wertewandel im Hinblick auf Tätigkeit und beruflichen Status generell, ein wenig strukturelle und curriculare Veränderungen im Hochschulwesen, ein wenig Zunahme von Puffern beim Übergang zum Beruf („Sucharbeitslosigkeit“ bzw. „Grauzone“); ein wenig Anpassung seitens der Beschäftiger (Anpassung von Bedarfsvorstellungen, höhere Bereitschaft zu vertikaler Substitution u.Ä.“ (Teichler 1995a: 131).

Die gute Nachricht ist also, dass das Hochschulstudium an sich weiterhin die Beschäftigungschancen erhöht. Allerdings können Studierende nicht mehr auf klar strukturierte Bildungs- und Berufsverläufe zählen. Während des Studiums erfahren Studierende Diskontinuitäten, die Anpassung oder Umorientierung erfordern. Die schlechte Nachricht ist dann, dass jeder einzelne Student zu solchen Anpassungsleistungen fähig sein muss, will er erfolgreich auf dem Arbeitsmarkt sein. Der Hochschulabschluss allein sichert nicht mehr eine Beschäftigung.<sup>1</sup>

Employability ist das Konzept der europäischen Studienreformen, das die Förderung dieser Flexibilitäten zwischen Bildung und Beschäftigung – neben dem Fachstudium – zum Studienziel erklärt. Dabei stand Emplo-

---

<sup>1</sup> Eine quantitative Argumentation beschreibt diesen Prozess als Entwertung von Bildungstiteln, die sich allein aus dem Anstieg der Studierenden- und Absolventenzahlen ergeben würde (Beck 1986: 245). Hier geht es um qualitative Veränderungen der Anforderungen des Arbeitsmarktes, die zwar durch quantitative Entwicklungen verstärkt werden können, aber mehr noch mit einem strukturellen Wandel von Arbeit einhergehen. Es bestehen zwar Unterschiede zwischen den Fächern hinsichtlich der Beschäftigungschancen (Briedis/Minks 2004), aber es wird mittlerweile von allen Studierenden gefordert, über mehr als nur Fachwissen zu verfügen. In der Ratgeberliteratur zum Studium ist es ein Gemeinplatz, dass „ein 08/15-Studium nicht gefragt [ist]. Jede/r Student/in sollte während des Studiums mehr machen, als es die Studienordnung an Pflichtveranstaltungen vorschreibt“ (Herrmann/Verse-Herrmann 1999: 14).

yability nicht von Beginn an im Zentrum des Bologna-Prozesses, sondern wurde in der Bologna-Erklärung nur am Rande genannt:

„Adoption of a system of easily readable and comparable degrees, also through the implementation of the Diploma Supplement, in order to promote European citizens employability and the international competitiveness of the European higher education system“ (European Ministers of Education 1999: 3).

Festgelegt wurde zudem, dass „der nach dem ersten Zyklus erworbene Abschluß eine für den europäischen Arbeitsmarkt relevante Qualifikationsebene [attestiert]“ (Die europäischen Bildungsminister 1999: 4). Gefordert wird also ein Studium, das besonders in der ersten Studienstufe arbeitsmarktrelevante Qualifikationen vermitteln soll. Aus der englischen Fassung wurde der Begriff Employability, meistens übersetzt mit Beschäftigungsfähigkeit, als Bezeichnung für dieses Ziel übernommen.

Was genau unter Employability zu verstehen ist, bleibt unklar und umstritten. Bereits in den unterschiedlichen sprachlichen Übersetzungen der Bologna-Erklärung kommt diese Mehrdeutigkeit zum Ausdruck (Teichler 2008: 71f). Employability kann die Förderung von schwer vermittelbaren Personen meinen, damit diese überhaupt eine Beschäftigung zu finden;<sup>2</sup> es kann die Erhöhung der Chancen im Bewerbungsprozess, das Potenzial für die eigenständige erfolgreiche Stellensuche oder für den Beschäftigungserfolg bezeichnen; es kann für Karriereplanung, berufliche Qualifizierung, Lernkompetenz oder Schlüsselqualifikationen stehen (Bürger/Teichler 2004: 28). Gerade die Trennlinie zu Schlüsselqualifikationen ist unklar. Einige verwenden Schlüsselqualifikationen und Employability als äquivalente Begriffe, für andere sind Schlüsselqualifikationen ein Merkmal von Employability (Yorke 2004a). Es gibt somit keine allgemein akzeptierte Definition. Vielmehr würde im Kontext der Studienreformen unter Employability alles verstanden, „was die Chancen einer schnellen und günstigen Beschäftigung der Absolventen beflügelt“ (Teichler 2005b: 316).

---

<sup>2</sup> Weil dies die Bedeutung von Employability in der deutschen und europäischen arbeitsmarktpolitischen Diskussion sei, halten Kehm und Teichler (2006: 64) Employability für einen „völlig irreführenden“ Begriff in der Debatte um die arbeitsmarktrelevante Qualifizierung durch das Bachelor-Studium. „Da Hochschulabsolventen in fast allen europäischen Ländern nur ein halb so großes Arbeitslosigkeitsrisiko tragen wie der Durchschnitt der Erwerbsbevölkerung, ist es unangebracht, im Rahmen des Bologna-Prozesses Maßnahmen zu ‚employability‘ zu fordern“ (Teichler 2005b: 316). Hinzu komme, dass Employability „alles [akzentuiert], was mit Absorption auf dem Arbeitsmarkt, Status- oder Beschäftigungschancen verbunden ist, aber kaum die – in der Bologna-Erklärung wohl gemeinte – Frage der substanziellen Beziehungen von Studiengangprofil und beruflicher Tätigkeit, d.h. die Frage der professionellen Relevanz der Studiengänge“ (Kehm/Teichler 2006: 64).

Ich begreife Employability bzw. Beschäftigungsfähigkeit als ein Konzept, das die ökonomische Nutzung von Flexibilitäten bezeichnet. Dieser ökonomische Nutzen wird *zugleich* vom Studium *und* von dem individuellen Studenten gefordert. Das Studium soll Kompetenzen und Strategien vermitteln, mit denen die Studierenden ihre Beschäftigungschancen erhöhen können. Employability kann aber nur durch die individuelle Praxis der Studierenden realisiert werden.<sup>3</sup> Zwar soll Employability Ziel des Studiums sein. Ob Studierende aber tatsächlich beschäftigungsfähig sind, kann sich jedoch erst *ex post* – nach dem Studium – zeigen, wenn sie erfolgreich eine Beschäftigung finden oder eben nicht.

Zunächst analysiere ich die Bedeutung von Employability als Studienziel (4.1). Zur konkreteren Bestimmung dessen, was mit Employability gemeint ist, gehe ich anschließend auf die soziologische (4.2) und wirtschaftswissenschaftliche (4.3) Diskussion von Employability ein. Im Bologna-Prozess ist Employability untrennbar mit der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen verbunden (4.4). Employability kann als Beitrag zur „Ökonomisierung des Sozialen“ verstanden werden. Hinsichtlich der Konsequenzen für die studentische Praxis werden aber Grenzen eines solchen Erklärungsansatzes deutlich (4.5).

## 4.1 Studienziel Employability

Dass das Studium auch für den außeruniversitären Arbeitsmarkt qualifizieren soll, ist für die deutschen Hochschulen keine neue Anforderung. So legte das HRG beispielsweise in §7 fest:

„Lehre und Studium sollen den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihm die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden in dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, dass er zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird.“<sup>4</sup>

Im Zuge des Bologna-Prozesses aber rückt die Qualifizierung für den Arbeitsmarkt immer mehr ins Zentrum von Reformbemühungen. Zunächst wird Employability im Zusammenhang mit der Verständlichkeit und Ver-

---

<sup>3</sup> „The curricular process may facilitate the development of prerequisites appropriate to employment, but does not guarantee it. ...Employability derives from the ways in which the student learns from his or her experiences“ (Yorke 2004a: 6).

<sup>4</sup> Hochschulrahmengesetz (HRG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 19.1.1999, zuletzt geändert am 28.8.2004.

gleichbarkeit von Studienabschlüssen genannt. In dieser Form ist Employability eine Frage der Dokumentation von Kompetenzen und Studienleistungen.

Die Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse ist aber nur zum Teil eine Frage der einheitlichen Dokumentation und Sprache (in der Regel Englisch). Gerade weil die Dokumentation von Employability in engem Zusammenhang mit der Einführung gestufter Studiengänge steht, muss genauso festgelegt werden, wofür die erste und zweite Studienstufe stehen. Wenn der Bachelorabschluss den ersten berufsqualifizierenden Regelabschluss darstellen soll<sup>5</sup>, dann ist Employability ein Ziel des Bachelorstudiums. Die Forderung nach Employability erschöpft sich somit nicht der Dokumentation des Vorhandenen, sondern erfordert genauso den Nachweis der systematischen Vermittlung von Employability durch das Studium und entsprechende curriculare Anpassungen. Dass Employability auch eine Frage des Curriculums ist, stellten die europäischen Bildungsminister in der Prager Erklärung fest:

“Ministers expressed their appreciation of the contributions toward developing study programmes combining academic quality with relevance to lasting employability and called for a continued proactive role of higher education institutions” (European Ministers of Education 2001: 3).

Employability ist inzwischen von einem zu Beginn des Bologna-Prozesses marginalen Ziel zu einer zentralen Anforderung der europäischen Studienreformen geworden. So kommt der „Trends in Learning Structures III” Report der EUA zu dem Schluss: „Preparing graduates for the European labour market is regarded as one of the three most prominent driving forces of the Bologna Process” (Reichert/Tauch 2003: 27). Unter den Vorzeichen einer zunehmenden Prominenz von Employability seien „die europäischen Hochschulen im Bologna-Prozess zu einem großen curricularen Experimentierfeld geworden, und es wird sich erst in Zukunft feststellen lassen, ob bestimmte Modelle eindeutig vorherrschen“ (Teichler 2008: 74).

Zwar mag die Forderung nach dem Arbeitsmarktbezug des Studiums gerade vor dem Hintergrund, dass die deutschen Universitäten auf eine lange Tradition der Ausbildung für praktische Tätigkeiten zurückblicken

---

<sup>5</sup> Die KMK hat in den „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ festgelegt: „In einem System mit gestuften Studienabschlüssen ist der Bachelor der Regelabschluss eines Hochschulstudiums. Er hat ein gegenüber dem Diplom und Magisterabschluss eigenständiges berufsqualifizierendes Profil, das durch die innerhalb der vorgegebenen Regelstudienzeit zu vermittelnden Inhalte deutlich werden muss“ (KMK 2005a: 3).

(Lenhardt 2004: 24), selbstverständlich erscheinen. In den 1980er Jahren befürchtete man demgegenüber gerade eine instrumentelle Abwertung des Studiums, wenn Studierende den Hochschulabschluss allein zur Verbesserung ihrer Beschäftigungschancen erwerben. Gefordert wurde deswegen „ein Zurückschrauben des Berufsbezugs, womit sich historisch die Chance einer phantasievollen Rückverwandlung von Ausbildung in Bildung in einem zu entwerfenden Sinne ergibt. Im Zentrum sollte eine gezielte bildungsbezogene Auseinandersetzung mit den vielfältigen Herausforderungen rücken, mit denen das (Über-) Leben und (politische) Handeln in der Risikogesellschaft der Zukunft konfrontiert ist“ (Beck 1986: 243).

Dieser Weg wurde nicht eingeschlagen. Eine instrumentelle Studienmotivation, die das Studium stärker auf spätere Beschäftigungschancen bezieht, wird heute positiv gesehen. Employability als Studienziel wird gerade dadurch legitimiert, dass Studierende das Studium „als Instrument des Erwerbs, der persönlichen Verwirklichung in Beruflichkeit und als Medium zum Erlangen sozialer Geltung“ (Kohler 2004: 5f) verstehen. Es sei sogar „für den überwiegenden Teil der Studierenden, die keine wissenschaftliche Karriere in Lehre und Forschung anstreben, ein zentrales Anliegen, bei der Gestaltung des Studiums der Beschäftigungsfähigkeit in der beruflichen Praxis entsprechende Priorität einzuräumen“ (Wissenschaftsrat 1999: 57).<sup>6</sup> Der Fokus auf die berufliche Praxis trifft kaum überraschend auch auf die Zustimmung der Arbeitgeber. Für den Arbeitgeberverband „geht es im Hochschulstudium vor allem darum, die Absolventen optimal auf eine spätere Berufstätigkeit in Wirtschaft, Verwaltung und Wissenschaft vorzubereiten“ (BDA 2003: 1).<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> In der Regel unterlassen es Beiträge im deutschen Diskurs über Studienreformen, empirische Belege für die breite Akzeptanz instrumenteller oder berufsbezogener Motivationen unter Studierenden zu nennen. Internationale Studien weisen darauf hin, dass es über einen längeren Zeitraum gesehen tatsächlich Anzeichen für einen Wandel der Studienmotivation hin zu einer stärkeren Berufsorientierung gibt. So hat sich z.B. die Studienwahl US-amerikanischer *undergraduates* im Zuge der Bildungsexpansion deutlich auf die berufsbezogenen Fächern verlagert: „During a period in which graduates nearly doubled, almost every field which constituted the old liberal arts core of the undergraduate college was in absolute decline as measured by numbers of graduates. This includes not only all of the humanities and social sciences (except psychology), but also the physical sciences and mathematics. One could say that all of the traditional arts and science fields, except those closely connected to health careers, have a receding profile in today’s colleges and universities” (Brint u.a. 2005: 159).

<sup>7</sup> Auch Studienratgeber erklären den späteren beruflichen Erfolg wie selbstverständlich zum Studienziel: „Erfolgreich studieren heißt zum einen, dass das Studium innerhalb einer persönlich und gesellschaftlich akzeptablen Zeit mit gutem Ergebnis und wachsendem Interesse für seinen Gegenstand absolviert wurde; zum anderen hat erfolgreich studiert, wer einen

Auch wenn (oder gerade weil) der Begriff unscharf ist, stößt Employability als Studienziel auf breite Zustimmung. Die Forderung nach dem Arbeitsmarktbezug des Studiums schließt zwar an die Diskussionen der 1960er und 1970er Jahre an, doch meint Employability nicht die Orientierung an Bedarfsvorstellungen der Wirtschaft. Vielmehr geht es um die Vermittlung von Kompetenzen unabhängig von Fachwissen und Berufsstrukturen. Employability soll die Lücke zwischen dem traditionellen Fachstudium und der flexiblen Praxis der Studierenden schließen. Mit Employability sollen die selbständigen Leistungen der Studierenden, die Strategien, die sie neben dem Studium zur Verbesserung ihrer Beschäftigungschancen verfolgen und die Kompetenzen, die sie sich dabei aneignen, nun anerkannt werden. Diese Anerkennung ist aber untrennbar mit der Anforderung verbunden, nach dem Studium über solche Kompetenzen zu verfügen und die entsprechenden Strategien anzuwenden, also beschäftigungsfähig zu sein. Hatten sich Studierende diese Kompetenzen bislang informell angeeignet, so soll das Studium diese nun systematisch vermitteln.

Employability bezeichnet somit die Anforderung, dass das „Hochschulstudium nicht allein auf vorgegebene berufliche Aufgaben vorbereiten [soll], sondern auf *unbestimmte* berufliche Aufgaben“ (Bürger/Teichler 2004: 20, meine Hervorheb., r.b.). Erreicht werden soll dies vorrangig durch die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen (vgl. Kohler 2004). Eine entsprechende curriculare Definition von Employability lautet:

„Employability is a set of achievements – skills, understandings and personal attributes – that makes graduates more likely to gain employment and be successful in their chosen occupation, which benefits themselves, the workforce, the community and the economy“ (Yorke 2004a: 7).

Employability basiert auf Unsicherheit. Das Studium soll auf „unbestimmte berufliche Aufgaben“ vorbereiten. Das setzt voraus, dass die Vorbereitung auf definierbare berufliche Aufgaben, nämlich die Vermittlung von Fachkompetenzen, nicht mehr Beschäftigung sichert.<sup>8</sup> Stattdessen ist der berufliche Einstieg prinzipiell unsicher. Employability wie Schlüsselqualifikationen setzen Unsicherheit voraus – nur wenn Fachwissen nicht

---

dem Studium angemessenen Arbeitsplatz erhält und die gesteckten Karriereziele erreicht“ (Simonis/Elbers 2003: 237).

<sup>8</sup> Das spiegelt sich auch in fachspezifischen Analysen von Arbeitsmarktanforderungen wider. So müssten z.B. „Ingenieurinnen und Ingenieure aber nicht nur fit für den Arbeitsmarkt und nicht nur fit für einen Beruf sein, sondern auf ein Berufsleben vorbereitet werden, das erst vor ihnen und vor uns liegt und dessen konkrete Anforderungen noch in hohem Maße im Nebel liegen“ (Minks 2004: 32).



mehr Beschäftigung sichert, kann Employability zum legitimen Studienziel werden.

Employability setzt Unsicherheit nicht nur voraus, sondern verschärft sie auch. Selbst wenn das Studium Employability fördere und Schlüsselqualifikationen vermittele, garantiere dies nicht eine Beschäftigung, sondern erhöhe lediglich die Beschäftigungschancen. Employability ist somit eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für Beschäftigung.<sup>9</sup> Employability wird als alternativlos dargestellt: Nur diejenigen, die neben ihrem Fachwissen auch über Schlüsselqualifikationen verfügten, seien überhaupt beschäftigungsfähig. Ob Employability tatsächlich zu einer Beschäftigung führt oder nicht, sei abhängig vom persönlichen Einsatz. Worin aber genau dieser Einsatz besteht, das müssen Studierende selbst herausfinden. Employability ist deshalb vordergründig ein Ziel der europäischen Studienreformen, das aber zugleich normative Anforderungen an den individuellen Studenten stellt: „What higher education can reasonably supply [is] a graduate prepared... to learn what the employer wants, and to perform accordingly” (Yorke 2004a: 9).

## 4.2 Persönlichkeit als Qualifikation

Es kommt also auf den individuellen Studenten an. Employability als Studienziel ist untrennbar verbunden mit Anforderungen an das individuelle Verhalten von Studierenden. Diese Anforderungen an das Individuum bleiben nicht auf Studierende beschränkt, sondern sollen allgemein für Arbeitnehmer gelten. In der Arbeitsmarktforschung bezeichnet Employability

„die Fähigkeit einer Person, 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 u.a. 2000: 9).

Employability soll somit ein universelles Konzept zur Erhöhung von Beschäftigungschancen sein. Es individualisiert den Beschäftigungserfolg wie -misserfolg: Bewerbung, Berufseinstieg, Weiterqualifizierung und be-

---

<sup>9</sup> „Employability implies something about the capacity of the graduate to function in a job, and is not to be confused with the acquisition of a job”, it is “a set of achievements which constitute a necessary but not sufficient condition for the gaining of employment” (Yorke 2004a: 6, 1)

rufliche Umorientierung werden aus dieser Perspektive zu individuellen Verantwortlichkeiten.

Individualisierung weist auf die enge Verknüpfung von Employability mit grundlegenden Veränderungen in der Struktur gesellschaftlicher Arbeit hin, die als Entgrenzung von Arbeits- und Betriebsverhältnissen und als Autonomisierung bzw. Subjektivierung von Arbeit analysiert werden (Kleemann u.a. 2003). Entgrenzung von Arbeit bezieht sich dabei auf eine ganze Reihe aktueller Trends: „Die Entgrenzung zwischen Arbeit und Familie, zwischen Arbeit und Ausbildung, die Entgrenzung der Arbeitszeiten und der Fachlichkeiten definierter Berufe, der Einsatz marktlicher Steuerungsformen innerhalb von Organisationen, die Aufhebung der Trennung von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerrolle und der räumlichen Bindung der Arbeit sowie die Anreicherung der Arbeitsorientierung mit Ansprüchen auf Selbstverwirklichung und Selbstorganisation seitens der Beschäftigten und der Unternehmen“ (Voswinkel/Kocyba 2005: 79). In der Folge solcher Entgrenzungsprozesse gerate vor allem die berufliche Organisation von Arbeit in die Krise (Voß 2001: 294), so dass die Anforderungen an die Selbstorganisation von Arbeitnehmern steigen würden. Innerhalb der traditionellen beruflichen Strukturen könnten die Anforderungen entgrenzter Arbeit nicht mehr bewältigt werden.

Im Zuge dieses Wandels würden vormalig beruflich ausgebildete Arbeitnehmer zu beschäftigungsfähigen „Arbeitskraftunternehmern“:

„Der Arbeitskraftunternehmer ist die gesellschaftliche Form der Ware Arbeitskraft, bei der Arbeitende nicht mehr primär ihr latentes Arbeitsvermögen verkaufen, sondern (inner- wie überbetrieblich) vorwiegend als Auftragnehmer für Arbeitsleistung handeln – d.h. ihre Arbeitskraft weitgehend selbstorganisiert und selbstkontrolliert in konkrete Beiträge zum betrieblichen Ablauf überführen, für die sie kontinuierlich funktionale Verwendungen (d.h. ‚Käufer‘) suchen müssen“ (Voß/Pongratz 1998: 139f).

Arbeitskraftunternehmer verfügen demnach über drei Eigenschaften, die sie von traditionellen Arbeitnehmern unterscheiden und konstitutiv für ihre Beschäftigungsfähigkeit sind:

#### (1) Selbstkontrolle

Die systematische Selbstkontrolle der Arbeitenden soll den betrieblichen Kontrollaufwand reduzieren und neue Leistungspotentiale erschließen. „Arbeitskraftverausgabung bedeutet dann immer weniger die reaktive Erfüllung fremdgesetzter Anforderungen, sondern immer mehr eine explizite aktive Selbststeuerung im Sinne allgemeiner Unternehmenserfordernisse bei nur noch rudimentären Strukturvorga-

ben“ (Voß 2002: 105). Unter Selbstkontrolle fallen Anforderungen wie Zeitmanagement, räumliche Mobilität, Teamfähigkeit und Sozialkompetenz, Anpassungsfähigkeit und Lernkompetenz sowie die „Fähigkeit zur Eigenmotivation bzw. zur selbständigen Sinnsetzung“ (Voß/Pongratz 1998: 141).

## (2) Selbst-Ökonomisierung

Arbeitskraftunternehmer sollen strategisch handelnde Akteure sein, „die ihr Arbeitsvermögen kontinuierlich und gezielt auf eine nun auch innerbetrieblich verstärkt marktvermittelte wirtschaftliche Nutzung hin entwickeln und verwerten“ (Voß 2002: 105). Die Arbeitskraft muss einerseits effizient organisiert werden, andererseits „kontinuierlich mit aufwendigem Selbstmarketing angeboten und verkauft werden“ (Voß 2001: 297). Das ‚Kapital‘ der Arbeitskraftunternehmer sind ihre individuellen Qualifikationsprofile, die „die Anpassung an neuere technologische Entwicklungen ermöglichen, die der Nachfrage von Märkten gerecht werden, den individuellen Stärken und Schwächen eines Erwerbstätigen Rechnung tragen, unterschiedliche Entwicklungsoptionen bieten und den Einzelnen flexibel machen“ (Blancke u.a. 2000: 43).

## (3) Selbst-Rationalisierung

Die Grenzen zwischen Privatleben und Arbeit verschwimmen; der Alltag soll flexibel zwischen diesen beiden Bereichen organisiert werden: „Aus einer bisher meist eher ‚naturwüchsigen‘, d.h. nur wenig durchgestalteten, Routinen überlassenen, vorwiegend rekreativ orientierten Lebensweise von Arbeitskräften wird als Folge der erweiterten Ökonomisierung immer mehr eine aktiv zweckgerichtete, letztlich alle Lebensbereiche umfassende sowie alle individuellen Ressourcen gezielt nutzende systematische Organisation des gesamten Lebenszusammenhangs“ (Voß/Pongratz 1998: 143). Alltägliche Aktivitätspotentiale, soziale Netze und Kontakte sollen genutzt werden. „Persönliche Dispositionen wie Kreativität oder Vertrauen, die bislang eher in der Privatsphäre entfaltet werden, sind nun zunehmend auch in der Erwerbssphäre gefordert. Sie müssen verstärkt als erwerbsrelevante Kompetenzen reflektiert und kultiviert werden. Ähnlich erlangen ehemals rein berufliche Kompetenzen (z.B. Effizienz, Planung, Kostenorientierung) eine gesteigerte Bedeutung im privaten Bereich“ (Kleemann u.a. 2003: 99).

Employability übersetzt diese Eigenschaften des Arbeitskraftunternehmers in Anforderungen. Der beschäftigungsfähige Student (wie der beschäftigungsfähige Arbeitnehmer) soll über Fähigkeiten zur Selbstkontrolle, Selbst-Ökonomisierung und Selbst-Rationalisierung verfügen. Gemeint sind mit diesen Fähigkeiten Schlüsselqualifikationen, insbesondere Sozial- und Selbstkompetenzen (siehe 4.4). Employability fordert den Einsatz dieser Schlüsselqualifikationen für ökonomische Zwecke. Sozial- und Selbstkompetenzen heißen ökonomisierend zugespitzt „aktive Produktivitätsorientierung und Marktorientierung hinsichtlich der eigenen Fähigkeiten und Leistungen, Fähigkeiten zur flexiblen Selbstorganisation von Alltag und Lebenslauf, Kompetenzen zum flexiblen Identitätsmanagement sowie zur Ichstabilisierung und Autonomisierung, komplexe Lernfähigkeiten sowie Sozial- und Kommunikationsqualifikationen einschließlich der Fähigkeiten zur Bildung und Stabilisierung sozialer Integrationsräume (d.h. Fähigkeiten zur Selbstsozialisation und Sozialkonstruktion), Kompetenzen zur Regulierung und Begrenzung der Selbstausbeutung“ (Voß/Pongratz 1998: 155).

Employability wird so zum Ziel von Schlüsselqualifikationen: Je besser Studierende ihre Schlüsselqualifikationen entwickeln, umso ‚beschäftigungsfähiger‘ sind sie. Schlüsselqualifikationen gehören zur Grundausstattung beschäftigungsfähiger Studierender. Wenn aber Schlüsselqualifikationen entscheidend für Employability sein sollen, dann wird das Fachstudium entwertet. An die Stelle des Fachwissens als wesentlicher Qualifikation für den Arbeitsmarkt tritt die Persönlichkeit der Studierenden.

Der Nutzen des Persönlichen, den Schlüsselqualifikationen ursprünglich bezeichneten, beschränkte sich nicht auf ökonomische Zwecke. Empowerment ist ein Beispiel, wie die Übernahme individueller Verantwortung zum entscheidenden Faktor für Problemlösungen *aller Art* werden soll. Empowerment wird zur Anwendung in allen möglichen gesellschaftlichen Bereichen empfohlen: sei es für Bürgerinitiativen, feministische Bewegungen oder NGOs, in der sozialen Arbeit, Erziehung, Entwicklungshilfe, Psychotherapie oder eben Unternehmensberatung (Bröckling 2004: 55). Im Kontext von Employability hingegen soll Empowerment ausschließlich ökonomischen Zwecken dienen. Employability steht für den „totalen Zugriff auf die Arbeitskraft“ (Voß/Pongratz 1998: 151f): die ganze Person soll ökonomisch genutzt werden. Gefordert werden empowerte Individuen – Persönlichkeiten.

Die Persönlichkeit – und nicht die fachliche Qualifikation oder der Bildungstitel – wird zum individuellen Wettbewerbsvorteil. Einerseits sei die Persönlichkeit entscheidend, um Anforderungen der Teamarbeit zu bewältigen:

„Kommunikative und kooperative Kompetenz... wird in ihrem vielfach als weich bezeichneten Bedeutungsgehalt (Motivationsfähigkeit, Überzeugungskraft, Eigeninitiative, Engagement, Lernbereitschaft) zu einem harten Erfolgsfaktor. ...Die Beteiligten müssen, bei grundsätzlicher Diskrepanz in Sichtweise, Orientierung und Zielen, die Konsequenzen ihres Handelns für die anderen mitbedenken, um Geschäftsprozesse, Produkthanbieter, Unternehmens- und Branchenkulturen effizient zu koordinieren. ...Dies setzt die Fähigkeit und Bereitschaft voraus, das eigene Blickfeld um die Fülle möglicher anderer Betrachtungsweisen und Interessen zu erweitern, die eigenen Erfahrungen und Kompetenzen beständig zu aktualisieren und zusammen mit anderen die konkreten Anforderungen immer wieder neu zu bestimmen. All dies macht die Kompetenzprofile komplexer und vielfältiger und stellt die vermeintlichen Gewissheiten bestehender Arbeitsroutinen, Fach- und Statusgrenzen in Frage“ (Kurz 2002: 610).

Andererseits spielt die Persönlichkeit bereits eine Rolle, bevor sie sich praktisch bewähren könnte. So antwortet etwa Jürgen Kluge, ehemaliger Deutschland-Chef der Unternehmensberatung McKinsey, auf die Frage, was ein Hochschulabsolvent können müsse, um einen Job bei McKinsey zu bekommen: „Er braucht erstklassige Noten und eine ausgezeichnete Persönlichkeit. Am Ende einer jeden Bewerbung läuft es aber auf zwei Fragen hinaus: Bringt der Bewerber uns und unsere Klienten weiter? Und: Wollen wir am Abend mit ihm auch noch ein Bier trinken?“<sup>10</sup> Die Forderung nach Persönlichkeit verdoppelt auf diese Weise Unsicherheit. Weder weiß der individuelle Student, welche persönlichen Eigenschaften genau der Arbeitgeber fordert, noch über welche persönlichen Eigenschaften seine Konkurrenten verfügen.<sup>11</sup>

Persönlichkeit und Hochschulbildung sind historisch eng miteinander verbunden (vgl. 3.1). Nun aber soll aus der „subjektiven Bildung“ (Humboldt) „persönliche Profilentwicklung“ werden:

„Einen attraktiven Bachelor [charakterisiert] der Anspruch auf Persönlichkeitsbildung. Er bietet den Studierenden eine Plattform für persönliche Profilentwicklung. Das Bachelorstudium muss entsprechend die Neugier, Offenheit und Reflexion der Studierenden fördern, um die Basis lebenslangen Lernens zu legen; zugleich gilt es, das Engagement, die Ausdauer, die Veränderungs-

---

<sup>10</sup> Spiegel special 1/2005: Spiegel-Studie: Student 2005, S.80

<sup>11</sup> Vorbereitungstrainings für Assessment-Center großer Unternehmen sind z.B. eine Strategie, solche Unsicherheiten zu verringern.

bereitschaft, den Pragmatismus und den Gestaltungswillen anzuregen, um die Studierenden zu aktiven Beiträgen in ihrem Beruf und für die Gesellschaft zu veranlassen. Wenn das Bachelorstudium außerdem zur Konzentration, zur Durchhaltekraft, zu der Überzeugung, man könne etwas vollbringen, und zum Verschieben der persönlichen Frustrationsgrenzen beiträgt, so können die Studierenden leistungsfähiger werden“ (Spoun 2003: 145f).

Das entspricht in etwa den Kompetenzlisten, die Unternehmen von Hochschul- und insbesondere Bachelorabsolventen erwarten. Einer Umfrage der IHK Berlin zufolge erwarten alle 134 befragten Unternehmen von den Bachelorabsolventen Kommunikationsfähigkeit, Erfolgsorientierung und Leistungswille, über 90 Prozent fordern ebenso Einsatzbereitschaft, Verantwortungsbewusstsein, Teamfähigkeit, Kritikfähigkeit, selbständiges Arbeiten, Belastbarkeit und Unternehmergeist (Tews u.a. 2004: 14f). Eine Befragung von 2.154 Unternehmen im Auftrag des Deutschen Industrie- und Handelskammertags (DIHK) kam zu folgenden Ergebnissen (Heintz/Rose 2004: 8ff)<sup>12</sup>:

- Einsatzbereitschaft und Verantwortungsbewusstsein sind für rund 90 Prozent der befragten Unternehmen die wichtigsten sozialen Kompetenzen; ebenso viele sehen Erfolgsorientierung, Leistungswillen und die Fähigkeit, selbständig zu arbeiten, als die wichtigsten persönlichen Kompetenzen.
- Die größten Defizite der Bewerber sehen 55 Prozent der befragten Unternehmen bei den sozialen und 47 Prozent bei den persönlichen Kompetenzen.<sup>13</sup>
- Fast die Hälfte der Unternehmen hat sich von Berufseinsteigern, die direkt von der Hochschule kamen, wieder getrennt. Gründe für die Trennung waren für 26 Prozent der befragten Unternehmen Selbstüberschätzung und für knapp 25 Prozent fehlendes Sozialverhalten/Integrationsfähigkeit; für knapp 29 Prozent waren die Mitarbeiter nicht in der Lage, ihre theoretischen Kenntnisse in der Unternehmenspraxis einzusetzen.
- Angesichts eines kürzeren Studiums würden die befragten Unternehmen am ehesten Abstriche bei Forschungskompetenz (26%), Auslandserfahrung (18%) und interkultureller Kompetenz (17%) hinnehmen – so gut wie keine Abstriche würden sie hingegen bei Verantwortungsbewusstsein (0,1%), selbständigem Arbeiten (0,1%), Teamfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit (0,3%) sowie Erfolgsorientierung und Leistungswille (0,4%) akzeptieren.

---

<sup>12</sup> Mehrfachnennungen waren möglich.

<sup>13</sup> Zu diesem Ergebnis kommt auch eine Befragung von Personalmanagern durch die Managementberatung Kienbaum. 48 Prozent der befragten Personalmanager sehen Defizite in der Sozialkompetenz, 21 Prozent bei der Leistungsmotivation und ebenfalls 21 Prozent im Analysevermögen. Die Hälfte der Personalmanager gibt an, dass es aus diesen Gründen an geeigneten Bewerbern mangle (Süddeutsche Zeitung, 28./29.10.06, S.V2/11).

In einer aktuellen DIHK-Befragung wurde schließlich „deutlich, dass viele Unternehmen Wert darauf legen, dass Hochschulabsolventen mehr als acht Kompetenzen beim Berufseinstieg mitbringen. Die Notwendigkeit, sich [in der Befragung, r.b.] auf die acht wichtigsten Kompetenzen zu beschränken, macht vielen offenbar die Entscheidung nicht leicht“ (Pankow 2008: 7).

### 4.3 Der Mensch im Unternehmen

Warum ist für Unternehmen die Persönlichkeit ihrer Beschäftigten von so großer Bedeutung? Dieser betriebswirtschaftliche Hintergrund von Employability und Schlüsselqualifikationen wird im Reformdiskurs häufig als gegeben vorausgesetzt. Mit der unkritischen Übernahme betriebswirtschaftlich begründeter Anforderungen wird einer ökonomisierenden Sichtweise auf das Studium Vorschub geleistet, die so nicht zwangsläufig aus dem Bologna-Prozess folgen müsste (Teichler 2008: 72). Insbesondere werden normative Anforderungen übernommen, die ökonomischen Nutzenerwägungen, nicht aber Bildungskonzepten entstammen.

Aus betriebswirtschaftlicher Perspektive sind nicht nur die Arbeitnehmer, sondern auch die Unternehmen von Prozessen der Entgrenzung betroffen, die aus der Globalisierung der Märkte resultieren. Für die Unternehmen geht es ebenfalls darum, sich den Konsequenzen dieser Prozesse zu stellen und sie zu ihrem Vorteil, d.h. gewinnbringend, zu nutzen.

Im Zuge der Globalisierung werden technische, organisatorische, rechtliche, marktliche und räumliche Grenzen überwunden, wodurch sich zugleich die Wettbewerbssituation von Unternehmen verschärft. In diesem Wettbewerb „wird der Aufbau [von] Humanressourcen zu einem entscheidenden Erfolgsfaktor“ (Picot u.a. 2003: 455): Aus betriebswirtschaftlicher Perspektive sind qualifizierte und innovative Mitarbeiter für Unternehmen notwendig, erstens, um den Anforderungen an organisatorischen Wandel durch immer dynamischer werdende Märkte erfolgreich zu begegnen, und zweitens, um die Beziehungen zu Kunden individuell zu gestalten und so langfristige Kundenbindung zu erreichen.<sup>14</sup> Beides, organisatorischer Wandel und individuelle Befriedigung von Kundenbedürfnissen, lässt sich nicht (mehr) durch formale Regelungen und Strukturen erreichen, sondern benötigt Menschen bzw. Humanressourcen. Die gestiegene Bedeutung des

---

<sup>14</sup> Es handelt sich um solche Kundenbeziehungen, in denen Kundenbindung nicht durch Werbemaßnahmen erreicht werden kann, weil sie zu individuell gestaltet werden müssen.

Menschen für den Wettbewerb weist auf ein verändertes Menschenbild hin, dass der Personalentwicklung zugrunde gelegt wird. Es wird davon ausgegangen,

„dass der Mensch in Abhängigkeit von Situationsfaktoren wie Persönlichkeit, Lebenssituation, Arbeitssituation u.ä. nicht nur ein dominierendes Bedürfnis hat, sondern unterschiedliche Motive für das Handeln ausschlaggebend sein können. Diese Motive verändern sich im Zeitablauf. Der Mitarbeiter wird als wandlungs- und lernfähiges Wesen gesehen. Für Führung und Organisation bedeutet dies, dass erst auf Basis einer Analyse von Situation und Motivlage des einzelnen Mitarbeiters eine sinnvolle Gestaltung der Arbeitsorganisation und ihrer Rahmenbedingungen stattfinden kann. Einen ‚one-best-way‘ von Organisation und Motivation gibt es nicht, sondern nur die Empfehlung, die Gestaltung flexibel auf die Anforderungen von Mitarbeitern und Umwelt abzustimmen. ...Der Mensch und dessen Verhalten rücken immer mehr in den Mittelpunkt der betriebswirtschaftlichen Betrachtung“ (Picot u.a. 2003: 476).

Diese neue Aufmerksamkeit für den Menschen im Unternehmen kann zu einer Humanisierung von Arbeit führen. Arbeitsanforderungen und individuelle Bedürfnisse sollen miteinander abgestimmt werden (*work-life-balance*).<sup>15</sup> Auch soll „durch die Anwendung neuer Arbeitsstrukturierungsprinzipien wie Job rotation (Aufgabenwechsel), Job enlargement (Aufgabenerweiterung), Job enrichment (Aufgabenbereicherung) oder der Bildung teilautonomer Arbeitsgruppen eine Ausweitung des Handlungsspielraums für den arbeitenden Menschen erreicht und somit die tayloristische Spezialisierung eingeschränkt sowie die Persönlichkeitsentwicklung und Qualifizierung der Mitarbeiter gefördert werden“ (Picot u.a. 2003: 478; vgl. Ulich 2005). Bei solchen Humanisierungsbestrebungen darf aber nicht vergessen werden, dass die neue Aufmerksamkeit für den Menschen betriebswirtschaftlich begründet ist. Vorrangiges betriebswirtschaftliches Ziel bleibt „die optimale Abstimmung zwischen dem, was die Organisationen ihren Mitarbeitern bzw. die Mitarbeiter/innen ihren Organisationen abverlangen und dem, was sie dafür geben können und geben wollen“

---

<sup>15</sup> Dagegen wird der Begriff aus arbeitspsychologischer Perspektive für die (irreführende) Annahme kritisiert, es gehe tatsächlich um eine Balance zwischen Arbeit und Leben: „Erstens aber ist Arbeit ein zentraler Bestandteil des Lebens... und zweitens finden sich vielfältige Formen von Arbeit auch ausserhalb der Erwerbstätigkeit, um die es in der Diskussion um ‚work life balance‘ fast immer geht. Insofern würde ein Begriff wie ‚life domain balance‘ der Problematik, um die es hier geht, viel eher entsprechen. Tatsächlich muss es also darum gehen, Balancen zwischen den Möglichkeiten und Anforderungen von Erwerbsarbeitstätigkeiten und den Möglichkeiten und Anforderungen anderer Lebenstätigkeiten zu finden bzw. zu erarbeiten“ (Ulich 2005: 510). Das könne die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ebenso wie zivilgesellschaftliches Engagement betreffen.



(Brandstätter 2004b: 253).<sup>16</sup> Für Unternehmen ist der Mensch nicht primär aus humanen oder sozialen, sondern aus ökonomischen Gründen wichtig. Aus betriebswirtschaftlicher Perspektive wichtige Kompetenzen unterscheiden sich kaum von Schlüsselqualifikationen. Sie betreffen Teamfähigkeit, die strategische Gestaltung sozialer Beziehungen (*Networking*) und den Umgang mit wandelnden Anforderungen (*Change Management*).

### *Teamfähigkeit*

Die Arbeit in Teams erfordere spontane und direkte Kommunikation, selbständige Kontrolle und Organisation der Arbeit und die weitgehende Übernahme von Entscheidungsbefugnissen. Teamarbeit erhöhe die Motivation und Kreativität der Mitarbeiter und stärke das Verantwortungsgefühl untereinander und für den gesamten Prozess: „Den Mitarbeitern wird das Vertrauen entgegengebracht, dass sie ihre Arbeit im Sinne der Unternehmensziele ausführen, und damit das Gefühl vermittelt, dass ihr Einsatz, ihre Kompetenz und Kreativität maßgeblich für den Erfolg des Unternehmens sind“ (Picot u.a. 2003: 462). Die Mitarbeiter im Team ergänzen sich mit ihren Kompetenzen, ihrem Wissen und ihren Ideen. Teamarbeit ist eine Strategie, durch funktionierende soziale Beziehungen Spezialisierung zu überwinden und so Transaktionskosten zu minimieren. Das persönliche Vermögen, soziale Beziehungen aufzubauen und zu pflegen, wird zu einer von Unternehmen nachgefragten Kompetenz: Teamfähigkeit.

Als wesentlich für das Funktionieren von Teams wird die Entwicklung eines Gemeinschaftsgefühls bzw. einer Gruppenidentität angesehen, die durch gemeinsame Aktivitäten außerhalb der eigentlichen Arbeitsaufgaben gefördert wird und über die alltägliche Arbeit hinausreicht. Zudem werde das Team durch die Verlagerung von Entscheidungskompetenzen aufgewertet. Die Übernahme von Verantwortung für die eigene Arbeit gilt als gemeinschaftsfördernd und motivationssteigernd. Angesichts komplexer Produkte und individueller Kundenbeziehungen können auf diese Weise Wissen und Kompetenzen der Mitarbeiter effektiver genutzt und Kontrollkosten minimiert werden. Zugleich steigen die Anforderungen: „Jeder Mitarbeiter muss in die Lage versetzt werden, in vernetzten Zusammenhängen zu denken, d.h. die einzelnen Elemente (Mitarbeiter, Arbeits-

---

<sup>16</sup> „Ziel personaler Fördermaßnahmen [ist] die Gesamtpersönlichkeit des in einer Organisation tätigen Menschen. Zielgrößen von Personalentwicklung sind somit Wissensvermittlung, Verhaltensmodifikation und Persönlichkeitsentwicklung. Beabsichtigt ist der Aufbau und die Weiterentwicklung von Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmalen, die zur ‚Meisterung‘ beruflicher, aber auch alltäglicher Situationen befähigen“ (Holling/Liepmann 2004: 346).

gruppen, Abteilungen) und die Wirkungen zwischen diesen Elementen des Systems ‚Unternehmen‘ zu erkennen. Er muss abschätzen können, welche Auswirkungen seine Handlungen auf die Mitarbeiter haben, die seinem Arbeitsplatz vor- und nachgelagert sind und seine Handlungen daran ausrichten“ (ebd.: 512).

Selbstverantwortung geht Hand in Hand mit Selbstbeobachtung. Für die Bewertung des eigenen Arbeitsprozesses soll die Perspektive des Managements eingenommen werden. Die Mitarbeiter selbst sollen ihre Arbeit beobachten und optimieren – immer mit Blick auf die Unternehmensziele. Im Team gilt der Imperativ der Verbesserung: „Ziel ist es, Probleme zu lösen und einen Konsens bezüglich konfliktärer Lösungsalternativen zu finden. Der Dialog ermöglicht es den Gruppenmitgliedern, die Interaktionsmuster, insbesondere auch die defensiven Verhaltensweisen in und zwischen Gruppen zu erkennen. Gerade die Muster der Defensive sind oft tief verwurzelt und zeigen sich in der Art und Weise, wie zusammengearbeitet wird. Erkennt man diese defensiven Muster nicht, unterlaufen sie das Lernen, bringt man sie dagegen an die Oberfläche, können sie dabei helfen, Lernprozesse sogar noch zu beschleunigen“ (Picot u.a. 2003: 511). Medium der Verbesserung der Teamarbeit ist permanentes Feedback (vgl. Bröckling 2006).

Stärken-Schwächen-Analysen generieren Wissen über das Profil des Teams und jedes einzelnen Mitarbeiters und sollen Arbeitsprozesse durch individuelle Verhaltenskorrekturen optimieren. Nicht der Vorgesetzte, sondern das Team selbst soll sich zu besseren Leistungen antreiben. So werden beispielsweise im sogenannten 360°-Feedback Kompetenzen und Eigenschaften vorformuliert wie z.B. ‚Scheut keine Mühe, um ein Ziel zu erreichen‘ oder ‚Erkennt Probleme im Vorfeld und plant effektive Lösungen‘, die anschließend auf einer fünf- bis zehnstufigen Skala sowohl vom einzelnen Mitarbeiter als auch von den Kollegen bewertet werden. „Häufig werden [die Beschäftigten] darüber hinaus angehalten, neben den Ist- auch Soll-Werte anzugeben oder die Wichtigkeit der Aussagen einzustufen“ (ebd. 2003a: 83f). Durch seinen partizipativen Charakter wirkt wechselseitiges Feedback als „demokratisierter Panoptismus: An die Stelle eines allsehenden Beobachters auf der einen und der in ihren eigenen Beobachtungsmöglichkeiten auf äußerste eingeschränkten Beobachtungsobjekte auf der anderen Seite tritt ein nicht-hierarchisches Modell reziproker Sichtbarkeit, bei dem jeder zugleich Beobachter aller anderen und der von allen Beobachtete ist“ (ebd. 2000: 152).

## Networking

Besonders durch die zunehmende Bedeutung des Dienstleistungssektors ist der Kunde gegenüber dem Produkt aufgewertet worden. Das hat Konsequenzen für die Anforderungen an die Mitarbeiter. War für die Produktentwicklung Fachwissen notwendig, so erfordern Kundenbeziehungen den kompetenten Umgang mit Menschen:

„Die Flexibilität, mit der z.B. ein Verkäufer auf Kundenwünsche eingehen kann, die damit verbundene Problemlösungskompetenz sowie der Aufbau von Vertrauen und persönlichen Verpflichtungen innerhalb einer Geschäftsbeziehung sind noch nicht ausreichend durch technische Systeme abbildbar. Ebenso gilt dies für die Befriedigung sozialer Bedürfnisse und den informalen Austausch zwischen Kunde und Verkäufer, bei dem, wie sonst kaum möglich, auch latente Kundenbedürfnisse aufgedeckt und direkt oder indirekt in Kaufentscheidungen überführt werden können. Vor allem aber beim entscheidenden Schritt vom zufriedenen Kunden zur langfristigen Kundenbindung und Kundenloyalität spielt die persönliche Beziehung von Anbieter und Kunde heute noch und in Zukunft eine wesentliche Rolle. Wenn die kommunikativen Möglichkeiten und die Flexibilität automatisierter Plattformen an ihre Grenzen stoßen, bleibt den Unternehmen nur der Mensch und die persönliche Beratung als Differenzierungsmerkmal“ (Picot u.a. 2003: 456).

Weil das Produkt eines Unternehmens häufig nicht mehr entscheidend im globalen Wettbewerb ist, werden Netzwerke für die Unternehmen zum Erfolgsfaktor: „Zur Individualisierung von Produkten und Leistungen sowie zur Bündelung von Lösungen hinsichtlich der spezifischen Kundenanforderungen ist eine intensive Kommunikation und Kooperation mit dem Kunden eine notwendige Voraussetzung“ (Picot u.a. 2003: 461). Soziale Beziehungen zu (potentiellen) Kunden werden als Investition begriffen und strategisch genutzt (*Relationship-Marketing*). So kann in Abhängigkeit von den Unternehmenszielen die „Intensitätsstufe“ der Kundenbeziehungen festgelegt werden: „1. Bare Bones (basic transactions), 2. reactive (call me if you need me), 3. accountable (I am calling to see if the product is okay) and 4. proactive (I can enhance the use of the product) strategies“ (Kirchgeorg 1997: 232f).

Relationship-Marketing bleibt nicht auf Kunden im engeren Sinne beschränkt: „Der Kunde ist vielfältiger und spezifischer geworden: Hinter ‚dem Kunden‘ kann sich der Endverbraucher, der Wertschöpfungspartner in Netzwerken, der Vertriebspartner im Handel oder das in der Prozesskette folgende Modul verbergen“ (Picot u.a. 2003: 461). In seiner Extremform betrifft Relationship-Marketing alle sozialen Beziehungen. Mit Networking oder Sozialkompetenz wird eine strategische Einstellung bezeichnet,

nach der aus jeder Privatbeziehung auch eine Geschäftsbeziehung werden kann. Sie besteht in der Anforderung, soziale Beziehungen strategisch zu gestalten und als Investition zu begreifen.<sup>17</sup>

### *Change Management*

Organisatorischer Wandel, um sich dynamischen Märkten anzupassen, könne nicht verordnet werden: „Wandel scheitert nicht an den formalen Konzepten neuer Organisationen, sondern am Verstehen und Akzeptieren neuer Strukturen“ (Picot u.a. 2003: 479). So wird wiederum der Mensch zum Erfolgsfaktor für die Bewältigung organisatorischen Wandels: „Nur wenn die Individuen lernen, findet auch ein weitergehendes Lernen der gesamten Organisation statt“ (ebd.: 509). Individuelles und organisationales Lernen fallen zusammen. Der lernende Mensch ist Teil des *Change Management* des Unternehmens; individuelle Lernkompetenzen werden vorausgesetzt.

Lernfähigkeit ist eng verbunden mit Anforderungen an Flexibilität. Wenn die Umwelt des Unternehmens einerseits durch permanenten Wandel gekennzeichnet ist, andererseits Kundenbeziehungen immer individueller werden, so müssen die Mitarbeiter in der Lage sein, sich an neue Gegebenheiten anzupassen bzw. mit Unsicherheiten umgehen zu können.

„Das Entwicklungspotenzial einer Person sollte sowohl den absehbaren Veränderungen entsprechen als auch darüber hinaus genügende Wahrscheinlichkeit bieten, dass sie auch künftigen Entwicklungen ungewisser Art gewachsen sein wird. Die Prognose ist in diesem Bereich natürlich besonders schwierig, aber es haben sich doch einige Eigenschaften als erfolgsrelevant in unterschiedlichem Berufskontext herausgestellt...Zu ihnen gehören vornehmlich Intelligenz (inkl. Lernfähigkeit), allgemeine Leistungsmotivation, soziale Kompetenz und Selbstvertrauen“ (Schuler/Höft 2004: 291).

Flexibilität und Lernen werden als individuelle Leistungen gesehen. Nicht der Vorgesetzte verordnet Anpassung und Weiterbildung, sondern der Mitarbeiter soll selbstverantwortlich Lernprozesse initiieren. Weil „der Markt

---

<sup>17</sup> Networking könnten Studierende während des Studiums trainieren, indem sie nach der Vorlesung den Professor ansprechen: „Früher haben wir über solche Leute oft gelästert, die immer noch eine Frage an den Professor hatten. Für uns waren das spießige Schleimer. Heute hat das nichts mehr mit Schleimerei zu tun, das ist Netzwerkpflge. Hingehen und sich in klaren Worten über etwas unterhalten, so etwas muss man können. Der Prof wird erst mal erstaunt sein, und dann wird er Ihnen Feedback geben. Egal, was er sagt, Sie können sich hundert Punkte auf Ihrem persönlichen Soft-Skills-Konto gutschreiben. Und Sie haben was gelernt für spätere Stehtischpartys, auf denen Sie sich auch immer wieder neu in Erinnerung bringen müssen“ In: Die Zeit: Studienführer 2005/06. „Persönlichkeit entwickeln. Interview mit der Personalmanagerin Maren Lehky“, S.67.

nach dieser Auffassung zu dynamisch [ist], als dass man Jahr für Jahr etwas auf dieselbe Art oder dass man dieselbe Sache tun könnte“ (Sennett 2000: 26), sei der ‚flexible Mensch‘ selbst motiviert, sich durch Lernen zu verbessern. Solchermaßen motivierte Menschen zeichnen sich durch „permanentes Klären der eigenen Ziele und Überprüfung ihrer Erreichung; Bündelung der eigenen Energien; Entwicklung von Geduld; objektive Sicht der Dinge“ (Picot u.a. 2003: 509) aus. Vorausgesetzt wird, dass individuelle Kompetenzen und individuelles Wissen – Qualifikationsprofile – grundsätzlich immer verbessert werden können: „Bei allen als relativ stabil anzunehmenden intra- und interindividuellen Unterschieden in den Lernfähigkeiten (Begabungen) gibt es doch in jedem Menschen letztlich unerschöpfliche Möglichkeiten des Erwerbs und der Steigerung von Leistungsfähigkeiten“ (Brandstätter 2004a: 272).

Die Steigerung individueller Leistungsfähigkeit wird durch Assessment-Techniken forciert, die Kompetenzdefizite aufdecken sollen. Auch Coaching und Mentoring werden zur individuellen Entwicklungsoptimierung eingesetzt.<sup>18</sup> Solche Techniken sollen jeden einzelnen Mitarbeiter zu permanenten Lernprozessen animieren. Lernen muss nicht mehr verordnet werden. Assessment im Team, durch den Coach oder den Mentor normalisiert den Imperativ, ständig an der Optimierung des individuellen Qualifikationsprofils zu arbeiten. Erwartet wird die Reflexion eigener Erfahrungen, die Antizipation künftiger Anforderungen und die selbständige Organisation von Lernprozessen.<sup>19</sup> Die Reflexion von Erfahrungen er-

---

<sup>18</sup> „Der Coach ist dabei meistens der Vorgesetzte und seltener eine (organisations-)externe Person. Eine entwicklungsorientierte Führung beginnt mit einer Bestandsaufnahme der Fähigkeiten des Mitarbeiters, an die sich die Vereinbarung von Zielen sowie die Entwicklung eines Maßnahmenkatalogs und Zeitplans anschließen. Die Schritte des Mitarbeiters werden durch kontinuierliches Feedback des Vorgesetzten begleitet. Die Ziele des Coaching sind die langfristige Entwicklung von Fähigkeiten und des aufgabenbezogenen Selbstvertrauens des Mitarbeiters. Förderlich für das Erreichen der Ziele sind Freiwilligkeit des Coaching, gegenseitiges Vertrauen und eine offene Kommunikation“ (Holling/Liepmann 2004: 367). Mentoring unterscheidet sich von Coaching dadurch, dass es „weniger direktiv, langfristiger angelegt und stärker auf die Orientierung und persönliche Entwicklung des Juniors ausgerichtet [ist]“ (ebd.: 368).

<sup>19</sup> Dies ist die ökonomisierende Leseweise dessen, was allgemein, also nicht explizit auf den ökonomischen Nutzen bezogen, unter „Lernkompetenz“ verstanden wird. Eine solche allgemeine Lernkompetenz bestehe aus den drei Dimensionen „*Antizipationsfähigkeit* als Kompetenz zur biographisch-strategischen Auseinandersetzung mit Veränderungen in Arbeit und Beruf (kognitive Voraussetzung für Beschäftigungsfähigkeit); es geht darum, seine eigenen Fähigkeiten in Bezug zu kommenden Anforderungen zu setzen; letztlich setzt dies ein hohes Maß an Reflexivität voraus. *Selbststeuerungsdisposition* als Fähigkeit und Bereitschaft zu Selbststeuerung und Selbstorganisation von Lernen (Kombination kognitiver und motivationaler Faktoren); sie drückt das Maß intrinsischer Motivation, das Wissen, wo man was

möglicht die umfassende Aktivierung von Arbeitskraft, indem auch implizites oder informell angeeignetes Wissen und Kompetenzen für Arbeitsprozesse nutzbar gemacht werden. Die Konzentration auf den Menschen im Unternehmen kulminiert in einem betriebswirtschaftlichen Persönlichkeitsprofil:

„Er ist begierig, Neues zu erforschen und auszuprobieren, zu experimentieren und sich dadurch weiterzuentwickeln. Sein Fachwissen muss er ohnehin ständig auf dem Laufenden halten, denn Technologiezyklen verkürzen sich zusehends. Gegenüber neuen Technologien ist er aufgeschlossen und lernbereit. Er versucht, in Veränderungen zuerst das Positive zu sehen. Seine eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten versucht er kontinuierlich zu vervollkommen, indem er sich selbst beobachtet, sein Handeln reflektiert und von anderen Kritik und Anregungen dankbar annimmt...Er regt im Team kontinuierliche Verbesserungsprozesse an und gibt sich nie mit dem Bestehenden zufrieden. Die Entwicklung und das Neue stellen für ihn die größten Herausforderungen dar“ (Picot u.a. 2003: 465).

Gefordert sind „empowerte Mitarbeiter“ (ebd.: 462). Empowerment soll hier vorrangig unter ökonomischen Vorzeichen die individuellen Selbstwirksamkeitserwartungen („self efficacy“) stärken: „The less individuals believe in themselves, the more they need explicit, proximal, and frequent feedback of progress that provides repeated affirmation of their growing capabilities“ (Bandura 1997: 217). Glauben Individuen daran, dass ihr Handeln erkennbare Konsequenzen hat, so seien sie auch davon überzeugt, dass sie die jeweilige Situation unter Kontrolle haben.<sup>20</sup> Selbstwirksamkeitserwartungen stehen deswegen in enger Beziehung zu

---

findet und die Fähigkeit, sein eigenes Lernen organisieren und kontrollieren zu können. *Kompetenzentwicklungsaktivität* als Initiative und Aktivität, sich den Zugang zu Lernprozessen zu verschaffen (Verhaltensdimension) und dabei auch Hindernisse zu überwinden“ (Baethge 2003: 95, meine Hervorheb. r.b.). Im Falle lebenslangen Lernens liegen ökonomisierende und partizipative Deutungen eng beieinander: „Lebenslanges Lernen ist ein Konzept aktiver Arbeitsmarkt- und Gesellschaftspolitik. ...Lebenslanges Lernen dient in einem umfassenden Sinne dazu, Personen zu aktivieren oder Aktivitätspotentiale zu erhalten und dadurch Lebensqualität und Partizipationschancen zu verbessern“ (Wolter 2001: 46).

<sup>20</sup> Organisationspsychologische Untersuchungen zeigen, dass das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit – Selbstwirksamkeitserwartungen – auch die Leistungsmotivation erhöht (Brandstätter 2004a: 270f). Eine Studie zur Rolle von Persönlichkeitseigenschaften für den Erfolg von Unternehmern bestätigt diese Selbstzuschreibung von Wirksamkeit: „Sie haben ein ausgeprägtes Dominanzbedürfnis, d.h. sie wollen Gruppen führen und leiten. Hohe Selbstwirksamkeit dient ebenso dem Erfolg. Unternehmer sind selbstwirksam, wenn sie davon überzeugt sind, dass sie das, was sie wollen, auch vollbringen können. Weiterhin haben erfolgreiche Unternehmer keine Angst, Fehler zu machen, sie haben nach unserer Definition eine niedrige Fehlerbelastetheit. Internale Kontrollüberzeugung, die sich etwa in einem Ausdruck äußert wie: ‚Das was passiert, habe ich in der Hand‘ steht ebenso mit dem Erfolg in Verbindung wie ein hohes Selbstwertgefühl“ (Göbel 1998: 106).

Belastbarkeit: „Stressreaktionen [ergeben] sich aus einem Missverhältnis zwischen der subjektiven Einschätzung von Umwelтанforderungen und persönlichen Fähigkeiten zu ihrer Bewältigung. Dieses Missverhältnis wird als Gefahr für die eigene Gesundheit, das soziale Ansehen und die Selbstachtung erlebt. Wenn die betroffene Person keine Möglichkeit sieht, die Bedrohung aktiv zu überwinden (Angriff) oder sich ihr zu entziehen (Flucht), steigert sich die Angst und das Gefühl der Hilflosigkeit. Erlebt eine Person häufig derart bedrohliche Situationen, in denen sie sich machtlos fühlt (Kontrollverlust), ist das Risiko psychosomatischer Erkrankungen groß“ (Brandstätter 2004a: 276). Authentische Selbstbeobachtung, -analyse und Feedback sind Techniken, um dieses „Missverhältnis“ zu minimieren und so Selbstwirksamkeitserwartungen und Belastbarkeit zu optimieren.

#### **4.4 Schlüsselqualifikationen nach Bologna**

Diese betriebswirtschaftlichen Anforderungen finden sich nun fast eins zu eins in aktuellen Katalogen von Schlüsselqualifikationen wieder. Unter den Vorzeichen von Employability sollen Schlüsselqualifikationen nun in das Curriculum integriert und systematisch vermittelt werden. Die seinerzeitige Annahme des Wissenschaftsrates (1978), das Studium vermittele bereits Schlüsselqualifikationen, wird somit nicht mehr geteilt. Die bessere Vorbereitung der Studierenden für die berufliche Praxis ist in der deutschen Reformdebatte vielmehr zu einem Dauerthema geworden. So sieht mittlerweile auch der Wissenschaftsrat Schlüsselqualifikationen als notwendigen Bestandteil von Hochschulbildung:

„Um Beschäftigungsfähigkeit zu gewährleisten, soll die Vermittlung von transferfähigem Basiswissen zusammen mit der Entwicklung von Schlüsselqualifikationen einen deutlich höheren Stellenwert erhalten, vor allem auf dem Wege der Integration in die bestehenden Formen von Lehre und Studium. Damit die notwendige kontinuierliche Erneuerung und Erweiterung des in der wissenschaftlichen Erstausbildung erworbenen Wissens ermöglicht und gefördert wird, sollte das Bakkalaureus-/ Bachelorstudium eine Grundlage für unmittelbar folgende oder spätere Ausbildungs- und Weiterbildungsabschnitte sowohl innerhalb als auch außerhalb der Hochschule legen und damit eine wesentliche Anforderung an alle Studienangebote erfüllen“ (Wissenschaftsrat 2000: 23).

Schlüsselqualifikationen sind demnach einerseits Grundlage, um weiterführende Bildungsoptionen in einem gestuften Studiensystem überhaupt wahrnehmen zu können. Sie spielen andererseits eine wesentliche Rolle

für die Konzeption von Bachelorstudiengängen, weil diese zu einem ersten berufsqualifizierenden Studienabschluss führen sollen: „Ein umfassendes Qualifikationskonzept soll die Absolventen nicht nur besser ausrüsten, um innerhalb von gegebenen beruflichen Aufgabenbereichen und beruflichen Rollen erfolgreich zu agieren, sondern sie auch besser als zuvor in die Lage versetzen, ihr eigenes (berufliches) Leben unter wechselhaften Bedingungen zu managen“ (Bürger/Teichler 2004: 24).

Schlüsselqualifikationen sollen nach wie vor Kompetenzen im Umgang mit Unsicherheiten sein. Im Unterschied zu früheren Konzepten wird Unsicherheit nun als ‚normaler‘ Zustand in *allen* Lebensbereichen gesehen. Schlüsselqualifikationen sollen universell anwendbar sein – mit ihnen solle man gleichermaßen Anforderungen

„der alltäglichen Lebenswelt (gelingendes Alltagshandeln vor dem Hintergrund von Prozessen der Strukturverflüssigung, Individualisierung und Pluralisierung), der Lernwelt (Meistern particularer Studienanforderungen und Persönlichkeitsbildung als Bedingungen für den Studienerfolg), der Berufswelt (Flexibilisierung, Globalisierung, Innovation, interdisziplinäre Projektarbeit, delegative und kooperative Führung) [bewältigen]. Damit ist der Erwerb von Schlüsselkompetenzen eine notwendige Bedingung sowohl für Bildung als auch für Ausbildung und Qualifikation. Schlüsselkompetenzen ermöglichen Identität und Handlungsfähigkeit angesichts der Anforderungen der heutigen Gesellschaft“ (Chur 2004: 17).

Aktuelle Konzepte in der deutschen Diskussion unterscheiden zwischen Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz (Chur 2004; 2005; Knauf 2003; Kohler 2004; Laur-Ernst 1996; Nägeli 2004; Orth 1999; Schaeper 2005; Zaugg 2004). Zwar unterscheiden sich die Listen ‚konkreter‘ Schlüsselqualifikationen, doch scheint es Konsens zu sein, dass Schlüsselqualifikationen hauptsächlich personale (nun: Selbstkompetenz) und soziale (nun: Sozialkompetenz) Verhaltensweisen und Einstellungen meinen. Während es denkbar ist, dass Fach- und Methodenkompetenzen zu einem großen Teil vom traditionellen Curriculum abgedeckt werden, bezeichnen Selbst- und Sozialkompetenzen neue Anforderungen an die Gestaltung des Curriculums. Folgender Versuch der Systematisierung von Schlüsselqualifikationen reflektiert den Diskussionsstand der Hochschulforschung.<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> Es handelt sich um eine Systematisierung aus dem „Handbuch Qualität in Studium und Lehre“ (Benz u.a. 2004).



Tab. 7: Kompetenzkategorien

<p><b>Fachkompetenz</b> = Erwerb verschiedener Arten von Wissen und kognitiver Fähigkeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Allgemeinbildung (historisch, kulturell, politisch, gesellschaftlich, philosophisch/ethisch), die in Beziehung zum eigenen Fachgebiet gesetzt werden kann („Kontextwissen“)</li> <li>• Grund- und Spezialwissen aus dem eigenen Fachgebiet und den zugehörigen Wissenschaftsdisziplinen</li> <li>• Wissen über die Geschichte und Entwicklung des jeweiligen Fachbereichs/Berufes</li> <li>• Wissen über die Organisation und Strukturen im jeweiligen Fachbereich/Beruf</li> <li>• Wissen über fachspezifische Methoden, Verfahren, Technologien</li> </ul>
<p><b>Methodenkompetenz</b> = Fähigkeit, Fachwissen geplant und zielgerichtet bei der Lösung von beruflichen, wissenschaftlichen o.a. Aufgaben umzusetzen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fähigkeiten zu Analyse und Synthese</li> <li>• über effiziente Arbeitstechniken verfügen (Zeitmanagement, Wissenserwerb, Entscheidungsfindung, Problemlösungstechniken, Projektmanagement)</li> <li>• Fachgebiets- und berufsspezifische Problemlösungsmethoden beherrschen</li> <li>• interne und externe Ressourcen erschließen können</li> <li>• mit anderen Fachleuten und Behörden zusammen arbeiten können</li> <li>• die eigene Arbeit auswerten und die Resultate anderen zugänglich machen können</li> <li>• berufliche Anliegen gegenüber der Öffentlichkeit vertreten können</li> </ul>
<p><b>Sozialkompetenz</b> = Fähigkeiten, mit denen soziale Beziehungen im beruflichen Kontext bewusst gestaltet werden</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Beziehungsfähigkeit: Fähigkeit, berufliche Beziehungen einzugehen, motivierend und sachbezogen zu gestalten und aufrecht zu erhalten</li> <li>• Rollenflexibilität: verschiedene Rollen einnehmen können (Kolleg/in, Untergebene/r, Vorgesetzte/r, Experte/in)</li> <li>• Teamfähigkeit: in einem Team einen eigenständigen und sachgerechten Beitrag leisten</li> <li>• Kritikfähigkeit: Kritik annehmen und sich damit auseinandersetzen können</li> <li>• Konfliktfähigkeit: Konflikte wahrnehmen und konstruktiv zu Lösungen beitragen können</li> </ul>

**Selbstkompetenz**

= Fähigkeit, die eigene Person als wichtiges Werkzeug in die berufliche Tätigkeit einzubringen

- Selbstreflexion: eigene und fremde Erwartungen, Normen und Werte wahrnehmen, unterscheiden und damit umgehen können (Toleranz). Die eigenen Lebenserfahrungen reflektieren und Verbindungen zur aktuellen Arbeit erkennen sowie das eigene Handeln hinterfragen können.
- Selbständigkeit: Prioritäten setzen, Entscheidungen treffen, Verantwortung übernehmen können
- Flexibilität: sich auf Veränderungen und unterschiedliche Situationen einstellen und diese aktiv mitgestalten können
- Belastbarkeit: den berufsspezifischen physischen und psychischen Belastungen standhalten können, die eigenen Möglichkeiten und Grenzen kennen und sich wenn nötig adäquate Unterstützung holen und so belastende Situationen bewältigen können
- Lernfähigkeit: aus Erfahrungen lernen und bereit und fähig sein, sich kreativ neues Wissen zu erschließen

Quelle: Zaugg (2004: 5f)

In der aktuellen Reformdiskussion wird davon ausgegangen, dass das traditionelle Curriculum kaum Schlüsselqualifikationen fördere. Vielmehr müssten sich die Hochschulen überhaupt erst beruflichen Anforderungen und gesellschaftlichen Erwartungen öffnen. Schlüsselqualifikationen stehen für diese Öffnung; sie formulieren Anforderungen an das Hochschulstudium und an Studierende.

Selbst- und Sozialkompetenz fordern instrumentelles Verhalten gegenüber anderen („soziale Beziehungen bewusst gestalten“) wie gegenüber sich selbst („die eigene Person als Werkzeug einbringen“). Zwar nehmen Selbst- und Sozialkompetenz die allgemein bekannte Anforderung auf, dass neben Fachwissen strategisches Verhalten entscheidend für den beruflichen Erfolg ist. Auch scheinen die als Sozial- und Selbstkompetenz bezeichneten Anforderungen allgemein anerkannte Bedingungen für eine erfolgreiche berufliche Karriere zu sein: Selbständigkeit, Teamfähigkeit, Belastbarkeit, Flexibilität, Lernfähigkeit usw. Doch dieses instrumentelle Wissen findet sich kaum im ‚offiziellen‘ Curriculum, sondern ist eher informelles Wissen über Anforderungen und deren erfolgreiche Bewältigung. Informelles Wissen beschränkt sich dabei nicht auf berufliche Anforderungen, sondern erstreckt sich auf den gesamten Bereich sozialer Interaktion.

Sozial- und Selbstkompetenz sollen dieses informelle Wissen nun sichtbar machen. Sichtbar werden aber nur Anforderungen an das individuelle Verhalten sowohl im privaten wie auch im beruflichen Bereich. Das Wissen zur Bewältigung dieser Anforderungen bleibt implizit. Sozi-

al- und Selbstkompetenz bescheinigen somit hauptsächlich die Existenz dieser Anforderungen. Sie bezeichnen nicht Wissen zur Bewältigung dieser Anforderungen, sondern sollen das Potenzial anzeigen, Anforderungen bewältigen zu können („Problemlösungsfähigkeit“). Wie beispielsweise Analysen von Stellenanzeigen verdeutlichen, fordern Arbeitgeber eben nicht Schlüsselqualifikationen, sondern stellen Erwartungen an die Persönlichkeit. Gefordert werden „engagierte, sympathische, dynamische, starke, solide, überzeugende Persönlichkeiten. Persönlichkeit ist häufig konnotiert mit Stärke, Dynamik, Pragmatismus, Souveränität, Selbstbewusstsein, Verantwortung, Reife, Selbständigkeit“ (Dietzen 1999: 55).

Während instrumentelles Wissen in sozialen Beziehungen implizit bleibt und Teil der konkreten Praxis ist, soll es jetzt als Selbst- und Sozialkompetenz *vor* der konkreten Praxis eingeschätzt (Assessment) und nachgewiesen (Dokumentation) werden. Dabei können sich diese Kompetenzen in allen möglichen Kontexten angeeignet werden (vgl. Machocki/Stamm-Riemer 2003). Umgekehrt bedeutet dies, dass ihre Aneignung nur schwer in konkreten Lernprozessen organisierbar ist: „Schlüsselqualifikationen können nicht en passant entwickelt werden“ (Knauf/Knauf 2003b: 8), sondern müssten „wie ein Instrument erprobt, geübt und trainiert werden“ (Brunner u.a. 2006).

## 4.5 „Ökonomisierung des Sozialen“?

Employability und Schlüsselqualifikationen sind ambivalente Begriffe. Einerseits suggerieren sie Autonomiegewinne, andererseits steigen Anforderungen und neue Zwänge entstehen. „Der Arbeitskraftunternehmer erschließt ein erweitertes Potential zur Gestaltung der eigenen Arbeit und damit der eigenen Lebensbedingungen insgesamt. Er impliziert aber zugleich den steigenden Zwang, dies auch tun zu *müssen* und tun zu *können*“ (Voß/Pongratz 1998: 153f, Hervorheb. i.O.). Employability normalisiert also nicht nur die Vorstellung erweiterter Handlungsräume – Autonomie –, sondern ist untrennbar verbunden mit der Forderung, diese Handlungsräume auch zu nutzen.<sup>22</sup> Selbständig zu handeln soll in der individuellen Ver-

---

<sup>22</sup> ‚Fördern und fordern‘ sei ein Merkmal „neoliberaler Machtmechanismen. Die Förderung von Handlungsoptionen ist nicht zu trennen von der Forderung, einen spezifischen Gebrauch von diesen ‚Freiheiten‘ zu machen, so dass die Freiheit zum Handeln sich oftmals in einen faktischen Entscheidungszwang verwandelt. ...Selbstbestimmung, Verantwortung und Wahlfreiheit [signalisieren] nicht die Grenze des Regierungshandelns, sondern sind selbst ein

antwortung liegen – wer nicht selbständig handeln will oder kann, ist nicht beschäftigungsfähig. Employability schließt auf diese Weise Alternativen zu Selbstkontrolle, Selbst-Ökonomisierung und Selbst-Rationalisierung aus und kann zu Verunsicherung und Überforderung führen, wenn diese Anforderungen nicht erfüllt werden können. Bestehende soziale Ungleichheiten werden durch das bedingungslose Einfordern individueller Verantwortung verschärft. Employability ist ein Konzept für jene, die bereits flexibel handeln, nämlich Hochqualifizierte.<sup>23</sup>

Der in modernen Managementkonzepten postulierte Abbau von Fremdkontrolle („flache Hierarchien“) schafft zudem keineswegs „herrschaftsfreie Räume“: „Autonomie... meint dann Selbstorganisation, das heißt die Entscheidung darüber, wie man etwas tut, nicht aber Selbstbestimmung als Entscheidung über Ziele und Sinn dieses Tuns“ (Kocyba/Vormbusch 2000: 246). Zwar ergeben sich Handlungsräume im Arbeitsprozess selbst, aber die Ziele der Arbeit bleiben weitgehend fremdbestimmt. Bislang vom Management wahrgenommene Kontrollfunktionen werden von den Beschäftigten internalisiert: „Arbeitskraftverausgabung heißt im Zuge dieser Entwicklung immer weniger passive Erfüllung fremdgesetzter Anforderungen bei mehr oder minder geringen Gestaltungsspielräumen der Arbeitsausführung, sondern zunehmend das genaue Gegenteil: eine explizite und verstärkte aktive Selbststeuerung und Selbstüberwachung der eigenen Arbeit im Sinne allgemeiner Unternehmenserfordernisse... bei nur noch

---

Instrument und Vehikel, um das Verhältnis der Subjekte zu sich selbst und zu den anderen zu verändern“ (Lemke u.a. 2000: 30).

<sup>23</sup> Auf der Grundlage einer Analyse von Managementtexten kommen Boltanski und Chiapello zu dem Schluss, Employability sei in erster Linie ein Konzept für „diejenigen, die die Zugangsmöglichkeiten zu den bestbezahlten und gesichertesten Arbeitsverhältnissen (unbefristete Beschäftigung in einem Großunternehmen) haben. Ihre größere Bedeutung oder auch schlicht ihre fortwährende Präsenz in der Organisation lassen die Führungsebene über ihre Zukunft im oder sogar außerhalb des Unternehmens nachdenken. ...Der Diskurs und die Bemühungen um die employability verstellen also zugleich den Blick auf die faktische Ausgrenzung der „Nicht-Beschäftigungswürdigen“ (Boltanski/Chiapello 2003: 280). Diese soziale Ungleichheit – wer überhaupt beschäftigungsfähig sein kann – zeige sich besonders in Krisensituationen: „Aus den bedrohten Unternehmen sind zuerst, noch vor den Massenentlassungen, als allmählich gerüchteweise diese Eventualität erwähnt wurde, diejenigen ausgeschieden, die die besten Aussichten hatten, anderswo unterzukommen, entweder weil sie spezifische Kompetenzen besaßen oder weil sie vielleicht in Netzwerke eingebunden waren, die sozial und räumlich weiter geknüpft waren oder auch schlicht aufgrund geringerer lokaler Bindungen (ledig versus verheiratet, Wohnungsmieter versus -eigentümer etc.)“ (ebd.: 285).

rudimentären bzw. indirekteren und auf höhere Systemebenen verlagerten Steuerungsvorgaben durch die Betriebe“ (Voß/Pongratz 1998: 139).<sup>24</sup>

Mittels der eingeforderten Selbstverantwortung individualisiert Employability nicht nur Chancen, sondern auch Risiken. Autonomie in der Arbeitswelt sei „ohne ein Mehr an Arbeitsbelastung und Anforderungen nicht zu haben. ...Festzuhalten ist, dass sich insgesamt ein widersprüchliches Leistungsregime herauskristallisiert, das zwischen gestiegenen Chancen und Risiken der Selbstorganisation pendelt. Es befördert nicht nur Selbstständigkeit und Kooperation, sondern zugleich erhebliche Belastungen, konkurrenzhaftes Verhalten, Leistungsdifferenzierungen und damit auch Tendenzen der sozialen Desintegration“ (Kurz 2002: 611f). Der individuelle Student oder Arbeitnehmer muss diese Widersprüche aushalten. Employability schließt Scheitern aus, setzt aber zugleich Unsicherheit – potentiell Scheitern – voraus, weil es immer darauf zielt, Scheitern zu verhindern.<sup>25</sup>

Angesichts des beständig drohenden Scheiterns werden Erfolg wie Mißerfolg undurchsichtig und unsicher (vgl. Sennett 2000: 109ff). Beschäftigungsfähigkeit muss immer wieder erneut unter Beweis gestellt werden. Dynamische Märkte stellen neue Anforderungen, aus Partnern können Konkurrenten werden. Gefordert werden deswegen ‚starke Persönlichkeiten‘: „Mitarbeiter sollen fähig sein, sich selbst und ihren Aufgabenbereich samt Umfeld zu verändern, ohne selbst einen Identitätsverlust zu erleiden oder in eine Identitätskrise zu kommen“ (Dietzen 1999: 56). Sie sollen „Kompetenzen, Erfahrungen und Kontakte entwickeln, ohne kalkulieren zu können, ob diese ‚Investitionen‘ sich jemals auszahlen oder gar durch ‚Fehlinvestitionen‘ andere Möglichkeiten versäumt wurden. Hieraus resultiert ein prinzipiell entgrenztes Engagement mit vagen Erfolgchancen,

---

<sup>24</sup> „Die Kehrseite gestiegener Autonomie stellen die untersuchten neuen Formen der Kontrolle dar, die nicht nur äußerlich an den Arbeitsergebnissen ansetzen, sondern die Handlungsmotive und Entscheidungskompetenzen der Beschäftigten direkt auf die betrieblichen Ertragsziele auszurichten versuchen. Die Übertragung von Verantwortung und deren programmatische Überhöhung in Konzepten des *empowerment* und *ownership* zielen darauf ab, die Beschäftigten über die Veränderung ihrer Selbstwahrnehmung zur aktiven Beteiligung an der betrieblichen Rationalisierung zu veranlassen“ (Kocyba/Vormbusch 2000: 248, Hervorheb. i.O.)

<sup>25</sup> Aktivierung ist z.B. ein Begriff im Kontext von Employability, der Scheitern (Passivität) ausschließt, es aber zugleich zum Ausgangspunkt nimmt: „Aktivierung erweist sich als ein paradoxes Projekt. Sie muss ihren Adressaten zunächst die Passivität unterstellen, die sie dann zu überwinden verspricht. Zugleich appelliert sie dabei an ein immer schon vorausgesetztes Potential der Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung. Sie besteht nicht einfach darin, jemanden aus seiner Lethargie zu reißen. Nur wer im Kern bereits aktiv ist, kann aktiviert werden“ (Kocyba 2004: 21).

das mit dem Gefühl des jeweils ungenügenden, weil unsicheren Einsatzes verbunden ist“ (Voswinkel/Kocyba 2005: 76). Wenn Veränderungen zum Normalzustand werden, dann wird es schwierig, langfristige Ziele anzustreben, dauerhafte soziale Beziehungen zu entwickeln oder konsistente Lebensentwürfe zu verfolgen. „Die Bedingungen der neuen Wirtschaftsordnung befördern vielmehr eine Erfahrung, die in der Zeit, von Ort zu Ort und von Tätigkeit zu Tätigkeit driftet“ (Sennett 2000: 31).

Anforderungsdiskurse wie jener über Employability sind für viele gesellschaftliche Bereiche kritisch als „Ökonomisierung des Sozialen“ (Bröckling u.a. 2000) analysiert worden. In Anlehnung an den Begriff der Gouvernamentalität (Foucault 2000) ist damit eine Herrschaftsform gemeint, die von den Regierten einen aktiven Beitrag zum Regiertwerden verlangt. Gesellschaftliches ebenso wie individuelles Handeln werde demnach ökonomisierenden Denk- und Verhaltensweisen unterworfen. „Nicht-ökonomische Bereiche und Handlungsformen werden mittels ökonomischer Kategorien untersucht. Soziale Beziehungen und individuelles Verhalten werden nach ökonomischen Kriterien und innerhalb eines ökonomischen Intelligibilitätshorizonts dechiffriert“ (Lemke u.a. 2000: 16f). Ökonomisierung, so verstanden, ist expansiv und effizient. Immer neue Bereiche sozialen und individuellen Handelns können nach ökonomischen Kriterien bewertet werden. Einmal diesem Kalkül unterworfen, überprüfen kollektive wie individuelle Subjekte permanent ihre Effizienz, die es endlos zu steigern gilt.

Selbstkontrolle, Selbst-Ökonomisierung und Selbst-Rationalisierung – Employability – können als Merkmale einer solchen Ökonomisierung des Sozialen gesehen werden. Sie fordern den aktiven Beitrag von Studierenden wie Arbeitnehmern; Persönlichkeit und individuelles Verhalten sollen entscheidend für Erfolg sein, sei es im Studium, auf dem Arbeitsmarkt oder im Privatleben. Denn „warum sollte es nötig sein, individuelle Freiheiten und Gestaltungsspielräume einzuschränken, wenn sich politische Ziele wesentlich ‚ökonomischer‘ mittels individueller ‚Selbstverwirklichung‘ realisieren lassen? Entscheidend ist die Durchsetzung einer ‚autonomen‘ Subjektivität als gesellschaftliches Leitbild, wobei die eingeklagte Selbstverantwortung in der Ausrichtung des eigenen Lebens an betriebswirtschaftlichen Effizienzkriterien und unternehmerischen Kalkülen besteht“ (ebd.: 30).

Die These von der „Ökonomisierung des Sozialen“ behauptet somit die Gleichzeitigkeit von äußerem Zwang und Autonomie; Autonomie soll durchgesetzt werden. Die einseitige Konzentration auf Anforderungsdis-

kurse verstellt aber den Blick dafür, welche Form von Autonomie wie praktiziert wird. So kann aus der Analyse neoliberaler Leitbilder in Texten nicht auf deren praktische Gültigkeit geschlossen werden, zumal es sich um Leitbilder handelt, die *aktive* Subjekte einfordern. Wenn Employability Anforderungen an das Individuum stellt und damit eine ökonomisierende Denkweise normalisiert werden sollte, dann muss auch danach gefragt werden, ob diese Normalisierung gelingt. Werden tatsächlich alle Lebensbereiche und Handlungen einer ökonomisierenden Denkweise unterworfen – oder zeigen sich in der Praxis unterschiedliche Prioritäten, Abstufungen, Konflikte, gleichzeitig Ablehnung und Bejahung, Widerstand und Mitmachen?

Die Frage nach den Handlungsräumen von Akteuren hat weitere empirische Untersuchungen der Arbeitskraftunternehmer-These angeregt.<sup>26</sup> Kühn und Witzel (2004) zeigen zum Beispiel die unterschiedliche Integration von Anforderungen in Berufsbiographien. Auf die Anforderung nach Selbst-Ökonomisierung reagieren Akteure auch, indem sie ihre räumliche Mobilität zu Lasten beruflicher Perspektiven einschränken, um in der Nähe ihrer Familie zu bleiben. Bei Frauen wiederum können Konkurrenzerfahrungen und beruflicher Misserfolg zu beschleunigter Familiengründung anstatt zu verstärkter Selbst-Ökonomisierung führen (ebd.: 243). Selbst für aufstiegsorientierte Akteure können Phasen verstärkten beruflichen Engagements mit Phasen der Konzentration auf andere Lebensbereiche abwechseln. In vielen Fällen hat Arbeit eher eine instrumentelle Bedeutung für andere Lebensbereiche. Strategien zielen dann „auf eine optimale Vereinbarung der Lebensbereiche Beruf und Familie. Gerade vor dem Hintergrund des bei den Akteuren bestehenden Problembewusstseins, dass in vielen Fällen der Lebensbereich Arbeit ein derart hohes Engagement abverlangt, dass für andere Lebensbereiche nicht mehr in befriedigendem

---

<sup>26</sup> Pongratz und Voß verstehen den Arbeitskraftunternehmer als Prognose und als Idealtypus, dessen empirische Relevanz untersucht werden müsse: „Aufgrund ihrer Konstruktion lässt sich unsere These empirisch kaum prinzipiell bestätigen oder widerlegen. Zum einen ist sie als Prognose, dass der Arbeitskraftunternehmer in den nächsten Jahrzehnten zum gesellschaftlichen Leittypus der Entwicklung von Arbeitskraft wird, nur langfristig überprüfbar. Zum anderen ist sie als Idealtypus (im Sinne Max Webers) formuliert, der charakteristische Elemente in theoretisch stringenter, aber empirisch nur selten in dieser Konzentration anzutreffender Bündelung zusammenfasst. Ein derartiges Konstrukt ist nicht als Beschreibung der Wirklichkeit gedacht, sondern als analytische Messlatte, der sich empirische Befunde mit mehr oder weniger großen Abweichungen zuordnen lassen. Die maßgebliche methodische Frage... ist also, ob sich der Idealtypus als Messinstrument bewährt“ (Pongratz/Voß 2004a: 211). Dementsprechend haben auch Pongratz und Voß selbst die empirische Relevanz ihrer These untersucht (z.B. Pongratz/Voß 2003). Siehe für weitere empirische Analysen die einzelnen Beiträge in Pongratz/Voß (2004b).

Maße Zeit zur Verfügung steht, bemühen sich die Akteure, Ressourcen zu akkumulieren und berufliche Wege einzuschlagen, die eine außergewöhnlich hohe Work-Life-Balance ermöglichen“ (ebd.: 246).

Solche empirischen Befunde verweisen auf die besondere Rolle der Subjektivität von Akteuren. Dies aber sei die „Blindstelle“ der These vom Arbeitskraftunternehmer: „Es fehlt eine subjektorientierte Analyse der Herbeiführung faktischer Entscheidungen und Gestaltungsleistungen der Arbeitenden jenseits einer auf betriebliche Anforderungen verkürzten Perspektive“ (Matuschek u.a. 2004: 120).<sup>27</sup> Eine solche Untersuchung der Subjektivität von Akteuren – Studierenden – wird im Folgenden unter-  
nommen.

---

<sup>27</sup> Es sei deswegen sinnvoll, die Analyse der Anforderungen (Selbstkontrolle, Selbst-Ökonomisierung, Selbst-Rationalisierung) um die subjektiven Einforderungen (Eigenkontrolle, Eigenökonomisierung, Eigenrationalisierung) zu erweitern, „mit denen die subjektiven Relevanzen, Zielsetzungen und Situationsdefinitionen der Individuen, deren handlungsrelevante Ressourcen und Kompetenzen sowie – als weitere Strukturgeber jenseits der Erwerbssphäre – deren Alltagspraxen und Lebensweisen in ihren Auswirkungen auf das Arbeitshandeln erfasst werden. Dadurch soll der empirische Blick auf beide Seiten der Medaille ermöglicht werden: auf objektive Anforderungen *und* subjektive Dispositionen; auf Erwerbsarbeit *und* Privatleben von Individuen“ (Matuschek u.a. 2004: 122f, Hervorheb. i.O.).



## 5. Der Nutzen des Studiums

Was bedeutet Employability für Studierende? Welche Anforderungen stellt der Arbeitsmarkt in der Wahrnehmung von Studierenden und welche Strategien verfolgen sie, um diese zu erfüllen? Wie sehen Studierende ihre berufliche Zukunft? Und: Inwiefern sind Studierende bereits beschäftigungsfähig?

Umfragedaten aus dem Studierenden survey der AG Hochschulforschung, einer seit den 1980er Jahren regelmäßig durchgeführten repräsentativen Befragung von Studierenden an deutschen Hochschulen, zeichnen folgendes Bild. Danach befragt, welche Strategien ihre berufliche Chancen verbessern würden, erhalten „EDV-Kenntnisse“, „möglichst gute Examensnote“ und „Arbeitserfahrungen außerhalb der Hochschule“ die höchste Zustimmung von den Studierenden (jeweils 68 Prozent), gefolgt von Fremdspracherwerb (64 Prozent), Auslandsstudium (61 Prozent) und „schnell/zielstrebig das Studium abschließen“ (56 Prozent). Praxiserfahrung, Fremdspracherwerb und Auslandsstudium werden zudem als diejenigen Strategien gesehen, die zugleich nützlich für die persönliche Entwicklung sind (62, 66 und 59 Prozent Zustimmung) (Bargel u.a. 2008: 9).

Die Auswertung der Interviews soll nun darüber Aufschluss geben, wie diese Strategien in die studentische Praxis integriert werden. Zunächst wird die als zentral angesehene Strategie zur beruflichen Qualifizierung – das Praktikum – untersucht. Anschließend stehen die beruflichen Zukunftsperspektiven der interviewten Studierenden im Blickpunkt. Schließlich wende ich mich jenen Prozessen zu, in denen Studierende sich die geforderten Selbst- und Sozialkompetenzen aneignen.

### 5.1 Das Praktikum

Formal existieren zwei Modelle des Praktikums während des Studiums: Erstens das Pflichtpraktikum, das in den Studienverlauf integriert ist und für das in der Studienordnung Kriterien festgelegt sind, z.B. für pädagogische oder medizinische (Famulatur) Praktika; zweitens das freiwillige Praktikum, für das es „alleine der Verantwortung und Eigenmotivation der Studierenden überlassen [ist], ob, zu welchem Zeitpunkt innerhalb

des Studiums, wo und wie lange sie Praktika absolvieren. Praktika in dieser Variante sind also rein fakultative Studienelemente und demnach einer völlig individuellen, von jeglichen universitären Vorgaben freien und unabhängigen Gestaltung überlassen“ (Egloff 2002: 221). Doch auch das Pflichtpraktikum erfordert maßgebliche Eigeninitiative der Studierenden, bleibt es doch „trotz der rigide wirkenden universitären Bestimmungen zum Praktikum, die den Eindruck entstehen lassen, dass daraus auch nur ein bestimmtes, institutionell sanktioniertes Praktikum folgen kann, alleine den Studierenden überlassen, die Vorgaben umzusetzen, also selbstorganisiert den Übergang vom Studium in das Praktikum zu vollziehen“ (ebd.: 223). Die formale Organisation des Praktikums führt somit nicht unbedingt zu unterschiedlichen Konsequenzen für die studentische Praxis: Beide Varianten – freiwilliges und Pflichtpraktikum – erfordern Studierende, die das Praktikum aus eigener Motivation selbständig organisieren.

Zu den studentischen Erfahrungen mit Praktika liegt eine HISBUS-Umfrage vor (Krawietz u.a. 2006). Von den Studierenden hatten zum Zeitpunkt der Befragung 55 Prozent ein Praktikum in den letzten zwölf Monaten absolviert, hiervon 26 Prozent ein freiwilliges und 74 Prozent ein Pflichtpraktikum. Demnach scheinen studentische Praktika abhängig von ihrer Festschreibung in der Studienordnung zu sein. So gaben von den Studierenden, die kein Praktikum in den letzten zwölf Monaten absolviert hatten, 77 Prozent an, dass ein Praktikum nicht im Studienplan vorgesehen war. Allerdings stimmten nur 31 Prozent der Aussage zu, dass sie nur dann ein Praktikum absolvieren würden, wenn dies verpflichtend sei. Es existieren differenzierte Motivlagen unter Studierenden: 29 Prozent jener Studierenden, die kein Praktikum absolvierten, sammeln praktische Erfahrungen im Nebenjob, 19 Prozent sind auf bezahlte Tätigkeiten angewiesen, um ihr Studium zu finanzieren, und 13 Prozent geben an, dass Praktika nicht mit privaten oder familiären Verpflichtungen vereinbar sind.<sup>1</sup>

Dass ein Praktikum in der Studienordnung vorgeschrieben ist, wie an der European Business School (EBS) und der Wissenschaftlichen Hochschule für Unternehmensführung (WHU), aber auch im Diplomstudiengang Politikwissenschaft an der Universität Leipzig<sup>2</sup>, ist nach diesen

---

<sup>1</sup> Das (Pflicht-)Praktikum kann dann aber vorrangig als „Störung“ (Egloff 2002: 232) wahrgenommen werden, gerade weil es zusätzlich zum Nebenjob oder anderen Verpflichtungen organisiert und finanziert werden muss. Allerdings muss „mit dieser Wahrnehmung nicht notwendigerweise ein vollständige Ablehnung des Praktikums an sich einhergehen“ (ebd.).

<sup>2</sup> §15 der Diplomprüfungsordnung für den Studiengang Politikwissenschaft an der Universität Leipzig vom 27.4.1999 regelt den Arbeitsaufenthalt: „(1) Die achtmonatige berufspraktische Ausbildung (Arbeitsaufenthalt) wird in der Regel unmittelbar nach der Diplom-

Umfragedaten kein hinreichendes Kriterium, um die Vielfalt studentischer Motive und Wahrnehmungen in den Blick zu bekommen.<sup>3</sup>

### *Studium vs. Praxis*

Eine verbreitete Vorstellung ist, dass das Praktikum im Gegensatz zum theoretischen Studium Praxiserfahrung vermittelt:

Frage: „Wenn du jetzt an deine berufliche Zukunft denkst: worauf kommt es neben dem Studium noch an, was muss man noch zusätzlich zu dem Studium machen?“

Thomas: „Es sind Praktika, die wichtig sind. Da man da seine praktischen Erfahrungen sammelt. Also das ist immer ein himmelweiter Unterschied, was man im Studium macht und was man in der Praxis macht. Und dass man, also allein schon von der Tätigkeit, dass man einfach mal in einem Unternehmen war, dass man sieht, wie es da abläuft und worauf man achten muss. Das sind schon Erfahrungen, die man glaube ich so im Studium nicht vermittelt bekommen kann“ (Thomas, EBS, 8. Sem.).

Das Fachstudium qualifiziert aus Thomas Perspektive nicht ausreichend für berufliche Tätigkeiten – eine Aussage, die im Zentrum des Employability-Konzepts steht. Ausgehend von dieser Annahme habe das Praktikum somit die Funktion, den „himmelweiten Unterschied“ zwischen Studium und beruflicher Praxis auszugleichen. Dass das Studium keine Praxiserfahrung vermitteln würde und daher Praktika notwendig seien, ist nicht selbstverständlich – schließlich bilden die Universitäten traditionell Ärzte,

---

Vorprüfung abgeleistet. Über Ausnahmen entscheidet der Prüfungsausschuß. (2) Der Arbeitsaufenthalt wird entsprechend dem gewählten Vertiefungsteil und den dort gewählten regionalen Spezialisierungen im Inland oder im europäischen oder nichteuropäischen Ausland (Übersee) abgeleistet. Studierende im Vertiefungsteil Internationale Beziehungen leisten den Arbeitsaufenthalt im Ausland ab. Studierende, die sich im Vertiefungsteil Internationale Beziehungen auf die unterentwickelten Regionen spezialisieren, leisten den größeren Teil ihres Arbeitsaufenthaltes in der Regel in Asien, Afrika oder Lateinamerika ab. Studierende, die sich im Vertiefungsteil Internationale Beziehungen auf den regionalen Schwerpunkt Osteuropa spezialisieren, leisten den größeren Teil ihres Arbeitsaufenthaltes in der Regel in Osteuropa ab. Über Ausnahmen entscheidet der Prüfungsausschuß. (3) Die Wahl der Arbeitsstelle im In- und Ausland erfolgt im Einvernehmen mit der Beauftragten für den Arbeitsaufenthalt. Die Beauftragte ist verantwortlich für die wissenschaftliche und administrative Betreuung der Studierenden während ihres Arbeitsaufenthaltes. (4) In Ausnahmefällen kann die Zeit einer vergleichbaren Tätigkeit als Arbeitsaufenthalt anerkannt werden. (5) Der Arbeitsaufenthalt kann in maximal zwei Perioden abgeleistet werden. Dabei ist eine regionale und institutionelle Differenzierung möglich“.

<sup>3</sup> Einer Studie von 1999 zum „Praktikumsverhalten am Institut für Politische Wissenschaft der Universität Hamburg“ zufolge hatten dort über 80 Prozent der befragten Studierenden mindestens ein Praktikum während es Studiums absolviert; 40 Prozent derjenigen, die kurz vor ihrem Studienabschluss stehen, sogar vier oder mehr Praktika (Butz 1999: 226), obwohl in der Studienordnung kein Praktikum vorgeschrieben war.

Lehrer, Anwälte oder Ingenieure für den praktischen Einsatz aus (Lenhardt 2005: 56).

An den untersuchten Privathochschulen sind Praktika verpflichtend und fest in den Studienplan integriert. In den dreijährigen Bachelorprogrammen der EBS müssen die Studierenden mindestens 20 Wochen studienbegleitende Praktika absolvieren, an der WHU sind es mindestens 24 Wochen. Besonders an der EBS ist das Selbstbild als Business School eng mit einem deutlich praxisorientierten Studium verbunden. Neben studienbegleitenden Praktika soll dies durch Praktiker in der Lehre, Fall- und Feldstudien und Praxisarbeiten erreicht werden.<sup>4</sup> Dennoch scheint für Thomas Praxisorientierung vorrangig eine Frage der Praktika zu sein. Dort eignet er sich Erfahrungen an, die er „so im Studium nicht vermittelt bekommen kann.“ Selbst an der EBS, die ja keine ‚Voll-Universität‘ im Humboldtschen Sinne ist, sondern als Business School vorrangig für die berufliche Praxis ausbildet, sind in der Wahrnehmung von Studierenden theoretisches Studium und berufliche Praxis voneinander getrennt.

Frage: „Worauf kommt es denn zusätzlich zu dem Studium auf dem Arbeitsmarkt an, was muss man zusätzlich machen, um erfolgreich auf dem Arbeitsmarkt zu sein?“

Claudia: „Von meiner Praktikumserfahrung bisher muss ich sagen, dass das auch wirklich zu stimmen scheint mit der Arbeitserfahrung, dass das relativ hoch angesiedelt ist. Weil ich bisher bei sämtlichen Vorstellungsgesprächen immer gefragt wurde, wie und wann das Praktikum war, was haben Sie da gemacht. Dass halt wahnsinnig viel Wert darauf gelegt wurde. Ich wurde kein theoretisches Wissen gefragt. Wenn ich welches hatte, dann musste ich da halt zeigen, dass ich das auch angewendet habe im letzten Praktikum. Dass ich verstanden habe, was ich gemacht habe, und dass ich viel gemacht habe und dass ich allein gearbeitet habe und dass ich da wirklich was daraus mitgenommen habe. Das war für die meistens wichtig, für die ganzen Personalers. Also würde ich sagen, dass das wirklich, wirklich eine Riesen-Rolle spielt, was man da so gemacht hat, was man einfach so schon an Erfahrung, an Berufserfahrung auch hat. Weniger die Theorie“ (Claudia, EBS, 4. Sem.).

Die Trennung zwischen Studium und Praxis wird dadurch verstärkt, dass die Unternehmen wesentlich mehr Wert auf Praxiserfahrung als auf theoretisches Wissen legen würden. Praktika können für Unternehmen den Nachweis von Praxiserfahrung bedeuten – ein Nachweis, den Studierende allein durch ihr Studium nicht erbrächten. Ob verpflichtend oder freiwillig trägt die studentische Praxis, neben dem Studium Praxiserfahrungen zu sammeln, zu dieser Trennung zwischen Studium und Praxis bei. Die

---

<sup>4</sup> Quelle: EBS (<http://www.ebs.de/index.php?id=561>, Zugriff: 8.10.08).

Nachfrage nach Praxiserfahrung durch die Unternehmen bedienen Studierende nicht durch das im Studium Gelernte, sondern eben durch Praktika. Wenn das Praktikum in der Wahrnehmung von Studierenden vorrangig Anforderungen der beruflichen Praxis erfüllen soll, dann werden Studieninhalte und Praxiserfahrung kaum aufeinander bezogen.

### *Undurchsichtige Anforderungen*

Praktika sind somit eine Strategie der Studierenden, um Anforderungen des Arbeitsmarktes zu erfüllen. Zwar reicht in der Wahrnehmung der interviewten Studierenden das Studium allein dafür nicht, aber welche Anforderungen Unternehmen genau stellen, bleibt undurchsichtig. Praxiserfahrung ist ein unscharfer Begriff und kann jegliche Form von Aktivität bedeuten. Auch gibt es zur Einschätzung von Praktika keine Maßstäbe wie z.B. Noten für Studienleistungen.

Für die EBS und WHU Studierenden ist ein Kriterium für die Attraktivität des Praktikums das Prestige des Unternehmens. Wo jemand ein Praktikum absolviert, spielt eine wichtige Rolle. So nennen diese Studierenden in den Interviews detailliert die einzelnen Firmen, bei denen sie ihre Praktika absolviert haben. Die genannten Unternehmen lesen sich wie das *Who is Who* der Finanzwelt: McKinsey, Goldman-Sachs, Procter & Gamble, Merrill Lynch, Deutsche Bank, Credit Suisse usw. Das Prestige des Unternehmens zeigt die Wertigkeit des Praktikums für die eigene Karriere an, das auf diese Weise strikt vom Studium getrennt wird.

Für die interviewten Studierenden an öffentlichen Universitäten hingen sind die Anforderungen des Arbeitsmarktes generell undurchsichtig, so dass es auf die Initiative der Studierenden ankommt, wie sie diese Anforderungen erfüllen.

Frage: „Was muss denn zusätzlich zu dem Studium noch machen?“

Julia: „Naja, es gibt natürlich Punkte, die muss man erfüllen, aber in welche Richtung das geht, das bleibt ja den Studierenden selbst überlassen. Also ich denke schon, dass es wichtig ist, als Geisteswissenschaftler einige Praktika zu machen und vielleicht eine Sprache mehr als nur Englisch zu sprechen. Und sicherlich ist es auch wichtig, sich vielleicht für irgendwas zu engagieren. Also in die Richtung bürgerschaftliches Engagement, sich irgendwo nützlich zu machen“ (Julia, UL, 10. Sem.).

Julia hat eher vage und allgemeine Vermutungen: einige Praktika, mehr Fremdsprachen als Englisch, Engagement. Was genau zu unternehmen ist, um die beruflichen Chancen zu verbessern, bleibt für Julia „den Studierenden selbst überlassen“. Das heißt aber auch, dass unsicher ist, ob die eige-

nen Qualifizierungsanstrengungen wie Praktika tatsächlich die Beschäftigungschancen erhöhen, wie es das Employability-Konzept verspricht.

Frage: „Wenn du an deine berufliche Zukunft denkst: worauf kommt es jetzt schon während des Studiums an?“

Susanne: „Also ich glaube, jemand, der nie in seinem Leben ein Praktikum gemacht hat, nicht im Ausland war, sondern einfach sein Studium runter gerissen hat, ohne dass man irgendwas erkennen kann an dem Studium, das ist bestimmt nicht so die beste Ausgangsvoraussetzung. Aber auf der anderen Seite, also, keine Ahnung, es gibt einfach auch zig Leute, die zig Sprachen sprechen und zig Praktika gemacht haben und, also das ist wieder genauso Glücksache, ob es jetzt wirklich darauf ankommt, dass man sagt ‚Oh Sie haben das Praktikum gemacht, das ist ja toll und genau das wollen wir‘. Also ich denke, natürlich ist es sinnvoll, so was zu machen, also weil natürlich die Möglichkeit dann höher ist, dass man damit Glück hat, aber so was ist letztendlich Glück. Ein bisschen pessimistisch“ (Susanne, HU, 11. Sem.).

Praktika sind nach Susannes Ansicht hilfreich, garantieren aber nicht den Beschäftigungserfolg. Der Arbeitsmarkt sei von starker Konkurrenz geprägt, was dessen Unberechenbarkeit verschärfe. Nach dem Employability-Konzept müsste Susanne nun versuchen, sich durch zusätzliche Qualifikationsanstrengungen von ihren Konkurrenten zu unterscheiden. Ihre Wahrnehmung der Situation entspricht den diskursiven Vorgaben: Studierende müssen sich zusätzlich zum Studium qualifizieren, sind selbst für ihre Qualifikationsanstrengungen verantwortlich und konkurrieren miteinander um Beschäftigung. Im Gegensatz zum Diskurs über Employability ist der Erfolg ihrer Bemühungen für sie aber zweifelhaft; Beschäftigungsfähigkeit ist aus Susannes Perspektive kein entscheidendes Kriterium für den Beschäftigungserfolg.

Dennoch scheint es keine Alternative zur selbständigen Qualifizierungspraxis zu geben – die interviewten Studierenden sehen sich selbst in der Verantwortung, sich zusätzlich zum Studium zu qualifizieren. Hierfür müssen die Studierenden Anforderungen des Arbeitsmarktes antizipieren und tragen auf diese Weise zu jener Unberechenbarkeit des Arbeitsmarktes bei, der sie durch zusätzliche Qualifikationsanstrengungen zu entkommen versuchen.

### *Der Lebenslauf: Distinktion und Selbstmarketing*

Dokumentiert werden diese Qualifikationsanstrengungen im Lebenslauf.

„Also ich glaube, es [das Praktikum, r.b.] ist echt eine Mischung aus vielem. Also auf der einen Seite, klar, macht man das auch, um zu gucken, und man lernt da ja auch andere Sachen kennen und das ist ja auch schon interessant, finde ich. Auf der anderen Seite, natürlich möchte man es auch gern im Le-

benslauf stehen haben, weil irgendwie rechnet man damit, dass die Leute sich das mal angucken. Und man merkt es ja auch, wenn man sich an der Uni mal um eine Hilfskraftstelle bewirbt: ‚Ach Sie haben das und das gemacht, das ist um eine interessant‘ und so. Keine Ahnung. Also es ist schon beides“ (Susanne, HU, 11. Sem.).

Praktika können aus dieser Perspektive die entscheidende ‚Zeile im Lebenslauf‘ sein. Dieser Lebenslauf dient nicht nur der Dokumentation von Praxiserfahrung, sondern auch der Distinktion von den Konkurrenten. Er ist für Susanne ein Instrument des Selbstmarketings. Sie antizipiert, dass beispielsweise Dozenten auf Praktika im Lebenslauf achten würden. Mit dem Lebenslauf will sie Interesse an ihren Aktivitäten wecken und sich von ihren Konkurrenten unterscheiden. In diesem Sinne steht der Lebenslauf für Konkurrenz und Distinktion. Wenn Praktika auch mit Blick auf den Lebenslauf absolviert werden, dann tragen Studierende zu der Konkurrenz bei, der sie sich gegenüber sehen – der Lebenslauf wird zum Wettbewerbsvorteil (oder -nachteil) gegenüber den Konkurrenten.

Beschäftigungsfähigkeit, die per Lebenslauf vermarktet wird, erschöpft sich aber nicht im Absolvieren von Praktika. Vielmehr soll der Lebenslauf Auskunft über die Persönlichkeit des Bewerbers geben.

Frage: „Wenn du jetzt an deine berufliche Zukunft denkst: worauf kommt es neben dem Studium noch an, was muss man noch zusätzlich zu dem Studium machen?“

Thomas: „Also Praktika sind ganz wichtig, wenn man sich auch so diese Stellenausschreibungen oder Anforderungsprofile anguckt, da steht dann immer, also Internationalität, also Auslandserfahrungen, Praktika, und dann, ja diese *buzzwords*, Verantwortungsbewusstsein, soziales Engagement, solche Sachen. Da wird man schon mal nach gefragt bei den Gesprächen, was man halt neben der Uni gemacht hat. Was ich persönlich auch wichtig finde, also wenn man nur ein Fachidiot ist, ich glaube, das bringt einen auch nicht so viel weiter. Dass man irgendwie mal was anderes gesehen hat. Und, wie gesagt, das ist halt so ein bisschen, was hier ein bisschen fehlt. Dass man auch mal über BWL hinaus denkt“ (Thomas, EBS, 8. Sem.).

Thomas Einschätzung ist ambivalent: Einerseits spricht er von Anforderungen nach Verantwortungsbewusstsein und sozialem Engagement als „*buzzwords*“ – Anforderungen, die immer genannt werden, aber deren genaue Bedeutung unklar ist.<sup>5</sup> Andererseits steht er diesen Anforderungen positiv gegenüber: Wer sie erfüllt, zeige damit, „dass man irgendwie mal was anderes gesehen hat“, und sei kein „Fachidiot“. Auch hier spielt die Unterscheidung zwischen Theorie und Praxis eine Rolle. Praxis meint

---

<sup>5</sup> buzzword: „a word or phrase, especially related to a specialized subject, which is thought to express something important but is often hard to understand“ (Longman 1987).

hier ‚Horizontenerweiterung‘, „dass man auch mal über BWL hinaus denkt“. Diese Erfahrungen werden für Thomas weder im Studium noch im Praktikum vermittelt, sondern durch extracurriculare Aktivitäten nachgewiesen.

Um Anforderungen der Unternehmen an die Persönlichkeit zu erfüllen, sind an der EBS nicht nur Praktika, sondern auch soziales Engagement verpflichtend. Alle Studierenden müssen sich während ihres ersten Studienjahres in mindestens zwei studentischen Ressorts, wie studentische Initiativen an der EBS genannt werden, engagieren. Die Ressorts reichen von einer studentischen Unternehmensberatung über ein Marketing- und ein Cafeteria-Ressort bis zu einer Menschenrechtsgruppe und einem Sozial-Ressort (siehe 6.5). Dieses verpflichtende Engagement soll die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden fördern: „Was man in Vorlesungen nicht lernen kann, fördern und fördern die vielfältigen Aktivitäten der EBS Studenten in den zahlreichen Initiativen: Verantwortung, Eigeninitiative, Kreativität, Organisationstalent und nicht zuletzt die Fähigkeit zur Teamarbeit“, heißt es im Profil der EBS.<sup>6</sup> Die verpflichtenden Ressorttätigkeiten decken quasi das für den Lebenslauf erforderliche soziale Engagement ab.

Weil aber prinzipiell offen ist, welche Aktivitäten Unternehmen genau verlangen, sind die Studierenden gefordert, selbst bestimmte Aktivitäten hervorzuheben. Darin liegt die Marketingfunktion des Lebenslaufs. Hierfür müssen sie die Perspektive des Unternehmens einnehmen und antizipieren, welche Aktivitäten gefragt sein könnten.<sup>7</sup> Was also stellen die Studierenden an sich heraus, wenn sie sich selbst vermarkten?

Frage: „Was würdest du denn jetzt in deinen Lebenslauf reinschreiben, wenn du dich bewerben müsstest?“

Lisa: „Natürlich würde ich auch auf die anderen Sachen eingehen. Also ich würde es schon benennen, was ich gemacht habe. Das Courage-Projekt und so weiter. ‚G 50‘ und die Förderschule passen dann weniger rein. Aber kommt drauf an. Je nachdem, wenn ich jetzt so im Jugendbildungsbereich, dann passt das wieder, wahrscheinlich passt man das dann jeweils an, die Bewerbungsdaten. Es ist eben eine sehr bunte Mischung. Es ist nicht unbedingt sehr auf eine Richtung, glaube ich, die Dinge, die ich gemacht habe, kann man nicht

---

<sup>6</sup> Quelle: EBS (<http://www.ebs.de/index.php?id=563>, Zugriff: 8.10.08). Im Profil der EBS sind Wissenschaftlichkeit, Praxisnähe, Internationalität und Persönlichkeitsentwicklung die „Eckpfeiler der neuen Studienprogramme“. An der WHU sind es „Passion, People, Performance“ (<http://www.whu.edu/cms/index.php?id=443>, Zugriff: 8.10.08).

<sup>7</sup> „Employers look for ‚a degree, plus extras‘ in new graduate recruits. From the graduate’s perspective, another ability comes to the fore – the ability to represent their achievement in a way that meshes with what the particular employer is seeking” (Yorke 2006: 5).



irgendwie in einen Topf schmeißen. Das ist sehr, ja sehr vielfältig“ (Lisa, UL, 12. Sem.).

Lisa hat sich während ihres Studiums vielfältig engagiert: in der Theatergruppe, der Förderschule, einem Anti-Rassismus-Projekt, der Fachschaft und der Hochschulpolitik. Auch dieses soziale und politische Engagement, so Lisas Annahme, würde für Unternehmen oder Einrichtungen von Interesse sein. Tatsächlich ist es weitgehender Konsens, dass Schlüsselqualifikationen auch durch soziales Engagement vermittelt werden. Darunter fallen aber ganz unterschiedliche Aktivitäten, wie es auch bei Lisa der Fall ist. Die Studierenden sind somit einerseits in der Situation, die genauen Anforderungen nicht zu kennen und antizipieren zu müssen. Andererseits konstruieren sie selbst ihren Lebenslauf und können diesen je nach Bewerbung anpassen, aber auch nach ihren eigenen Interessen gestalten.

Frage: „Jetzt hast du von deinem ehrenamtlichen Engagement erzählt. Siehst du da Bezüge zu deiner beruflichen Zukunft?“

Lisa: „Ja, also dieses ehrenamtliche Engagement hatte nie einen Impetus von ‚das könnte mir einmal nützlich sein‘. Nie ist vielleicht zu stark, aber es war überhaupt nicht die Priorität dabei. Ich habe halt in dem Sinne keine Praktika gemacht, in einer Firma oder so. Oder bei einem großen Institut. Ich habe dann ein Praktikum bei der Böll-Stiftung gemacht, aber da ging’s mir auch sehr stark um die Inhalte, und auch weil ich die Leute kannte und so weiter. Aber das war dann sozusagen das erste Praktikum, was man dann auch abrechnen konnte für das Studium, für den Plan, für die Prüfungsordnung. Aber da habe ich sehr stark das Gefühl, dass mir da noch ein paar Dinge fehlen einfach. Also was heißt fehlen? Aber dass ich vielleicht doch noch hätte ein richtiges Praktikum oder wenigstens noch mal ein institutionelles Praktikum machen sollen“ (Lisa, UL, 12. Sem.).

Lisa lehnt karrierebezogene Motive für soziales Engagement ab. Das gilt auch für ihr Praktikum bei der Heinrich-Böll-Stiftung, das sie zwar für ihr Studium „abrechnen“ konnte, aber das dennoch nicht ihrer beruflichen Qualifizierung diene, wie sie betont. Lisa steht vor einem Dilemma: sie hat zwar unglaublich viel ‚neben dem Studium‘ gemacht, aber in ihrer Wahrnehmung eben kein ‚richtiges Praktikum‘ – eines, von dem sie annimmt, dass es von Unternehmen oder Einrichtungen anerkannt würde.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Diese Unterscheidung zwischen ‚richtigen‘ und ‚falschen‘ Praktika kann unterschiedliche Ursachen haben. So zeigt eine Untersuchung des Praktikumsverhaltens von Studierenden der Pädagogik und Humanmedizin, dass diese Unterscheidung für solche Studierende typisch sei, die sich vorrangig an die institutionellen Regeln anpassen und sich „bürokratisch“ auf die Praktikumpflicht beziehen würden. Ein ‚richtiges‘ Praktikum wird aus dieser Perspektive durch das Erfüllen institutioneller Vorgaben bestimmt (Egloff 2002: 226). Solche Vorgaben sind in der Studienordnung für das Hauptfach Politikwissenschaft, in dem Lisa eingeschrieben ist, nur rudimentär vorhanden und können kaum sinnstiftend wirken. So heißt es in §11

Frage: „Was ist das denn, was dir jetzt fehlt?“

Lisa: „Na wirklich streng so diese typischen Sachen. Öffentlichkeitsarbeit, aber das habe ich eigentlich auch ständig gemacht, das stimmt. Vielleicht habe ich es einfach nicht so in dieser Form gemacht, wie es eben immer auch in Biographien und Lebensläufen steht“ (Lisa, UL, 12. Sem.).

Für Lisa sind somit weniger undurchsichtige Anforderungen als die fragliche Anerkennung ihrer Aktivitäten durch Personalchefs Quelle von Unsicherheit. Bei ihrer Selbstdarstellung im Lebenslauf sind die Studierenden mehr oder weniger auf sich allein gestellt. Ob der Lebenslauf den Ansprüchen der Unternehmen genügt, ist unsicher. Zwar geben zahlreiche Bewerbungs-Ratgeber Tipps für die Gestaltung des Lebenslaufs und *Career Services* an Universitäten bieten mittlerweile Bewerber-Trainings an, aber das Risiko bleibt, dass die Kommunikation per Lebenslauf mißlingt.<sup>9</sup>

Pflichtpraktika könnten Studierende durch verbindliche Regelungen entlasten „in dem Sinne, als sie eine Orientierungshilfe bieten und gleich-

---

der Studienordnung für das Hauptfach Politikwissenschaft im Studiengang Magister Artium der Universität Leipzig vom 15.6.1999: „Im Hauptfach Politikwissenschaft ist ein Praktikum in der Regel von zwischen sechs Wochen und drei Monaten abzuleisten. Eine Splitting ist grundsätzlich nicht möglich. Das Praktikum dient einer ersten praktischen Orientierung im Hinblick auf die unterschiedlichen Berufsfelder der Politologinnen. Das Praktikum ist ein integraler Bestandteil des Magisterstudienganges Politikwissenschaft und findet in der Regel unmittelbar nach der abgelegten Magisterzwischenprüfung statt. Entsprechend der Wahl des Studienschwerpunktes sollte das Praktikum im In- oder Ausland stattfinden. Das erfolgreich absolvierte Praktikum geht als Zulassungsvoraussetzung in den Magisterprüfungsprozess ein.“

<sup>9</sup> So ist es ist kaum der Fall, dass eine Bewerbung ausreicht, um tatsächlich einen Praktikumsplatz zu bekommen. Vielmehr erfahren Studierende schon während des Bewerbungsprozesses Mißerfolge, weil Ablehnungen häufiger sind als Einladungen zum Vorstellungsgespräch, wie ein Erfahrungsbericht aus der studentischen Zeitschrift „Unaufgefordert“ (HU Berlin) verdeutlicht: „Der Anfang ist vermutlich immer gleich. Man feilt stundenlang an Bewerbungsschreiben, sucht das beste Layout für seinen Lebenslauf aus, sitzt so lange im Fotoautomaten bis der ein anständiges Foto ausspuckt, und gibt Unmengen an Geld für DIN-A4-Umschläge und Briefmarken aus. Und dann wartet man. Manchmal Tage, manchmal Wochen. Bei den Antworten, die ich auf meine Bewerbungen für ein Praktikum erhalten habe, konnte ich schnell das Prinzip erkennen. Großer Umschlag im Briefkasten: schlechtes Zeichen mit folgendem Wortklang: ‚Leider konnten wir Ihre Bewerbung nicht berücksichtigen... zu unserer Entlastung schicken wir Ihnen Ihre Unterlagen zurück.‘ Anruf oder kleiner Umschlag: gutes Zeichen und vielversprechend: Wir würden Sie gern zu einem Vorstellungsgespräch einladen...‘ Um es kurz zu machen: Bei mir landeten ziemlich viele große Umschläge. Manchmal habe ich sie dann auch ein paar Tage liegen gelassen und nicht geöffnet, um die Enttäuschung vor mir herzuschieben. Doch ich hatte nichts anderes erwartet. Ich wollte ein journalistisches Praktikum, hatte aber keinerlei praktische Erfahrung, war Studienanfängerin und hatte nichts weiter vorzuweisen als einen Lebenslauf mit klaffender Leere nach dem Abitur“ (Anna Niederhut: Erste Aufnahmeprüfung. Wird man beim Praktikum nur ausgebeutet? Wir haben andere Erfahrungen gemacht. Ein Erfahrungsbericht. In: *Unaufgefordert*, Mai 2005, S.24).

zeitig von einer Verantwortung befreien: Folgt man den Bestimmungen, sind beispielsweise Überlegungen zur Legitimität des Praktikums nicht mehr erforderlich. Die Praktikumsvorgabe wäre eine der wenigen Gewissheiten in einem ansonsten von Ungewissheit geprägten Studium“ (Egloff 2002: 261). Fraglich ist allerdings, ob sich durch formale oder fachwissenschaftliche Kriterien die berufliche Anerkennung außerhalb der Hochschulen sichern lässt. Auch müssen verbindliche Regelungen nicht für alle Studierende entlastend wirken, sondern können genauso als Beschränkung individueller Möglichkeiten wahrgenommen werden.

Was als nützlich für die eigene Karriere gilt, erfahren die Studierenden auch von ihren Kommilitonen. An der EBS und der WHU spielen hier die Namen der Unternehmen eine wichtige Rolle (siehe oben). Aber auch an den öffentlichen Universitäten wird über die Karriere geredet.

„Ich habe so das Gefühl, vielleicht ist in Berlin generell so das Bewusstsein dafür größer, weil es hier erst mal mehr Möglichkeiten gibt, also generell Praktika und so was zu machen, Jobs zu machen, also außerhalb der Uni auch. Und dadurch, dass man das so mitkriegt, der und der macht das und das, entsteht halt immer so das Gefühl ‚Musst du auch machen. Musst du auch machen‘. Auf jeden Fall. Das kommt halt immer mal so raus. Also das ist auch so ein bisschen, keiner möchte natürlich damit angeben, dass er schon da und da und da war, aber ich hatte neulich ein Seminar, da gings um Demokratieförderung, und da hieß es so: ‚Ja wer war denn mal beim BMZ?‘ – ‚Ja‘ – ‚Und wer hat denn mal beim Deutschen Entwicklungsdienst ein Praktikum gemacht?‘ – ‚Ja‘ – ‚Und als ich neulich in Senegal war, als ich neulich in Palästina war, als ich neulich keine Ahnung wo war‘. Da sitzt man da nur noch und denkt sich: ‚Ja gut, also gut zu wissen, was man vielleicht können müsste‘“ (Susanne, HU, 11. Sem.).

Einerseits erfährt Susanne von ihren Kommilitonen, wie viele Möglichkeiten es für Aktivitäten und Engagement in Berlin gibt. Andererseits bedeuten diese Möglichkeiten für sie auch Konkurrenz: es gibt nicht nur einen großen Handlungsraum, sondern dieser wird auch von anderen Studierenden genutzt, wodurch sie selbst in Zugzwang gerät. Deswegen ist die Integration von Praktika und Engagement in den Lebenslauf für Studierende ambivalent: mehr Möglichkeiten bedeuten auch mehr Zwänge in Form verschärfter Konkurrenz und erhöhten Risikos. Studierende integrieren Aktivitäten und Engagement in den Lebenslauf, um sich von ihren Kommilitonen zu unterscheiden, die auf diese Weise zu Konkurrenten werden. In diesem Wettbewerb bleibt unsicher ist, welche Aktivitäten genau verlangt werden.

## Der Wert des Praktikums

Zwar ist das Praktikum besonders für die interviewten EBS und WHU Studierenden eine eindeutig karrierebezogene Strategie, aber auch für sie erschöpft sich der Wert des Praktikums nicht im Vermarktungspotential für den Lebenslauf oder für Bewerbungsgespräche.

Frage: „Wenn du auf deine zwei Jahre Studium zurückblickst, gab es irgendwelche Einschnitte in deinem Studium?“

Christian: „Also, prägend war für mich in der letzten Zeit, dass ich bemerkt hab, wie viel eigentlich hängen geblieben ist. Also man denkt ja immer, gerade wenn man in Klausurenphasen so viel lernen muss, dass da eigentlich wenig hängen bleibt. Aber als ich jetzt beim Bewerbungsgespräch war, ich wurde in München eingeladen und, natürlich, ich war darauf vorbereitet, aber da kamen auch so Fragen links und rechts von dem und ich hatte echt gemerkt, dass obwohl Noten nicht so gut sind, viel hängen geblieben ist. Muss man so, ja einschneidendes Erlebnis, und ausserdem, auch bei dem Gespräch in München, dass die sagten, sie hätten zum ersten Mal einen eingeladen, der im vierten Semester wär. Normal würden sie ja jemanden einladen, der deutlich später im Studium ist“ (Christian, EBS, 4. Sem.).

Für Christian bedeutet das Praktikum Anerkennung. Die Einladung zum Bewerbungsgespräch für das Praktikum, obwohl er die formalen Kriterien (Semesterzahl) nicht erfüllt, erfährt er als positives Feedback des Unternehmens. Dass „viel hängen geblieben ist“, was sich im praktischen Einsatz (Bewerbungsgespräch) bewährt, bestätigt Christian zudem den Nutzen seines Studiums. Die Anerkennung durch das Unternehmen ersetzt dabei die akademische Anerkennung; „obwohl die Noten nicht so gut sind“, fühlt sich Christian den Anforderungen des Bewerbungsgesprächs gewachsen. Auch für Thomas bedeutet das Praktikum Anerkennung durch die Unternehmen.

Frage: „Gab’s denn auch Erfolgserlebnisse, so ganz allgemein jetzt?“

Thomas: „Ja, klar, was halt immer noch hier schwierig ist, also man muss immer Praktika machen. Das war so die erste große Hürde, also das erste Praktikum zu finden. So nach dem ersten Semester, da stellen einen viele Firmen auch nicht ein, klar, weil man noch nicht viel kann“ (Thomas, EBS, 8. Sem.).

Während Christian erst im Nachhinein erfahren hat, dass er aufgrund seiner geringen Semesterzahl eigentlich nicht eingeladen worden wäre, besteht für Thomas von vornherein die Herausforderung, *trotz* seiner geringen Semesterzahl ein Praktikum zu finden. Die Praktikumszusage ist für ihn ein Erfolgserlebnis. Nicht das Praktikum selbst ist für Thomas „die

erste große Hürde“, sondern der Zugang.<sup>10</sup> In beiden Fällen verteilt das Unternehmen Anerkennung: Christian wird zum Gespräch eingeladen und Thomas bekommt den Praktikumsplatz.

Eine weitere Form der Anerkennung durch Unternehmen ist die Vergütung des Praktikums.

„Wobei es natürlich solche Praktika gibt, wo man mehr verdient als, ja quasi das Fünffache des Durchschnittseinkommens des Deutschen. Und man kriegt für drei Monate quasi ja eine Menge Geld. Dann fragt man sich, ja, dann findet man das schon gut. Also das muss man schon sagen, das ist eine schöne Bestätigung von außen von Leuten, die es eben nicht machen müssen. Die habens nicht nötig, es sind genug sehr gute BWL-Studenten in Deutschland“ (Markus, WHU, 6. Sem.).

Markus sieht die nach seinem Eindruck hohe materielle Vergütung für Praktika, die allerdings normal für WHU-Studierende sei,<sup>11</sup> als materielle Anerkennung durch die Unternehmen. Er fühlt sich nicht durch die Höhe der Vergütung an sich bestätigt, sondern im Vergleich zur ‚normalen‘, deutlich geringeren Vergütung für Praktika. Diese Form der Anerkennung entfällt in der Regel für die Studierenden an öffentlichen Universitäten. Laut der bereits erwähnten HISBUS-Umfrage handelt es sich bei der Vergütung von studentischen Praktika „eher um Anerkennungsprämien als um eine Bezahlung für Arbeitsleistungen“ (Krawietz u.a. 2006: 5). 83 Prozent der befragten Praktikanten gaben an, weniger als einen Euro pro Stunde zu verdienen, elf Prozent lagen zwischen einem und zwei Euro und nur ein Prozent erhielten mehr als drei Euro ‚Stundenlohn‘.

Anerkennung durch Unternehmen, Distinktion und Vermarktungspotential per Lebenslauf beziehen das Praktikum direkt auf die berufliche Karriere. Die Bedeutung des Praktikums geht aber über diese Beziehung hinaus. Die interviewten Studierenden sammeln vielfältige Erfahrungen

---

<sup>10</sup> Das Problem des Zugangs stellt sich für Bachelorstudierende gegenwärtig in verschärfter Form. Umfragen unter Bachelorabsolventen zeigen, dass das größte Problem bei der Stellensuche die Bekanntheit des Bachelorabschlusses darstellt (Minks/Briedis 2004). Die interviewten Bachelorstudierenden an der EBS berichten von ähnlichen Erfahrungen bei der Praktikumsuche.

<sup>11</sup> Auch Dirk sieht eine vergleichsweise hohe Vergütung der Praktika, die WHU Studierende zur Finanzierung ihres Studiums nutzen würden: „Man darf aber natürlich nicht vergessen, wir machen schon spätestens ab dem zweiten Uni-begleitenden Praktikum relativ gut bezahlte Praktika. Ich denke, das ist, wenn man von einer Staatsuni kommt, auch eher wieder so, die Praktika sind dann so gerade mal vergütet. So ein bisschen Fahrtkosten und maximal Wohnung. Und wenn man jetzt in der Beratung zum Beispiel ein Praktikum macht, dann können das Gehälter von 2000 Euro im Monat sein. Das hat schon was und ich glaube, darüber kann man dann auch einen Teil des Studiums finanzieren. Haben auch einige gemacht“ (Dirk, WHU, 8. Sem.).

im Praktikum und ziehen ganz unterschiedliche Konsequenzen daraus – sie eignen sich das Praktikum in je individueller Weise an. Diese Aneignung kann einfache Entgegensetzungen wie jene zwischen theoretischem Studium und beruflicher Praxis unterlaufen.

Frage: „Warum hast du dieses Praktikum [bei einer deutschsprachigen Zeitung in Spanien, r.b.] ausgewählt?“

Julia: „Also ich habe das gemacht, weil ich das sehr interessant fand, auch für mein Studium Interkulturelle Kommunikation, weil ich ja Zielkultur Spanien gewählt habe. Ich wollte einfach mal gucken, wie lässt sich das umsetzen, was ich da mache. Wo kann man da vielleicht reinrutschen. Und das wäre schon eine Arbeit, die mich dahingehend sehr interessieren würde. Weil du eben jeden Tag in diesem Spannungsverhältnis stehst: Du schreibst für deutsche Leser, aber in Spanien. Du hast den ganzen Tag nur mit Spaniern zu tun, um irgendwas herauszufinden, um Recherche zu betreiben. Und dann musst du das wieder interessant für Deutsche machen. Also dieses Wechselverhältnis einfach. Und auch gleichzeitig noch dieses Klischee, was man dabei bestätigen muss, was Deutsche über Spanien haben. Also ich weiß nicht, das hat mich einfach interessiert, weil da liegt so eine Spannung dazwischen. Und auch die Leute, mit denen ich da zusammen gearbeitet habe, die waren sehr, sehr interessant. Die meisten sind halt zwischen zwei Kulturen aufgewachsen und verkörpern praktisch diese Interkultur. Von solchen Erfahrungen kann man, also von praktischer Erfahrung kann man einfach auch viel für das Studium lernen“ (Julia, UL, 10. Sem.).

Julia hat ihr Praktikum aus gleich drei unterschiedlichen Motivationen absolviert: es ließ sich in ihren Studienplan integrieren, sie wollte ihr gelerntes Wissen anwenden und Netzwerke aufbauen. Wenn Praktika tatsächlich in das Studium integriert sein sollen, dann kommt Julias Darstellung ihres Praktikums einer Idealvorstellung nahe: Beides, Studium und Praktikum, befruchten sich wechselseitig. Das Studium ermöglicht eine sinnvolle Wahl des Praktikums und von ihren praktischen Erfahrungen lernt sie für das Studium.

Die Konsequenzen für das Studium müssen aber nicht unbedingt positiv sein. So kann das Praktikum mangelnde Anerkennung durch die Universität kompensieren. In der bereits erwähnten Hamburger Studie sahen sich 46 Prozent der befragten Studierenden durch das Praktikum in ihrem Können bestätigt und nur sechs Prozent verunsichert: „Der Aspekt der ‚Bestätigung des eigenen Könnens‘ ist für die Schaffung des Selbstvertrauens, das für eine erfolgreiche Bewerbung unbedingt erforderlich ist, von herausragender Bedeutung, da entsprechende Erfahrungen an der Universität kaum gemacht werden“ (Butz 1999: 230). Positive Praktikumserfahrungen können wiederum demotivierend auf das (wieder aufzunehmende) Studium wirken.

„Als ich von Spanien heim bin, da hatte ich erst einmal einen Hänger, so einen Monat lang. Weil mir die Aufgabe gefehlt hat. Also ich habe als Journalistin Praktikum gemacht in Spanien und war von früh bis abends unterwegs, und das ist dann auf einmal wieder weggefallen. Man kam sich so nutzlos vor. Ich weiß nicht. Also zu dem Zeitpunkt hätte ich mir dann schon gewünscht: oh wär das schön, wenn man jetzt schon den Abschluss hätte, und wenn du arbeiten könntest und so, aber naja“ (Julia, UL, 10. Sem.).

Die Beziehung zwischen Studium und Praktikum ist alles andere als eindeutig. Selbst Julia, die im Praktikum auch viel für ihr Studium gelernt hat, hat große Probleme, nach dem Praktikum wieder in ihr Studium zurück zu finden. Die Konsequenzen des Praktikums sind für Julia weder eindeutig positiv noch eindeutig negativ.

### *Motivationen*

So verschieden das Praktikum erfahren wird, so differenziert kann auch die Motivation für das Praktikum sein. Für die interviewten EBS und WHU Studierenden sind die im Studium vorgesehenen Praktika vorrangig eine Strategie, mit der sie gezielt ihre Karriereplanung verfolgen können – was allerdings inhaltliche Ansprüche an das Praktikum nicht ausschließen muss.

„Jetzt gehe ich zu einer Private Equity Gesellschaft, einer Beteiligungsgesellschaft, nach London. Also ich habe jetzt überlegt, oder mir vorher die Frage gestellt, was ich später machen möchte. Und dann also über Beteiligungsgesellschaften gelesen und die Debatte darüber. Und habe mich dann ein bisschen näher damit befasst und habe eigentlich einen Aufgabenbereich, ziemlich vielseitig, und dann so ein bisschen unternehmerische Aspekte. Dass man Unternehmen kauft und Wachstum fördert. Und das fand ich unheimlich reizvoll. Und habe mich dann damit näher befasst. Die Tätigkeiten, also das ist ja sehr wenig in der Presse, also was wir wirklich machen“ (Christian, EBS, 4. Sem.).

Bereits im vierten Semester, ein Jahr vor seinem Bachelorabschluss, beginnt Christian mit der Vorbereitung seines Berufseinstiegs. Er klärt seine Karrierevorstellungen, informiert sich und wählt auf dieser Grundlage sein Praktikum aus. Für Christian ist das Praktikum eindeutig auf die berufliche Zukunft bezogen: es ist eine Strategie, um bereits während des Studiums die spätere berufliche Tätigkeit kennenzulernen bzw. tatsächlich auszuüben. Dabei scheint das Praktikum weniger eine Such- oder Schnupperfunktion zu erfüllen – dass er im Private Equity Bereich arbeiten wird, stellt Christian nicht als offene Frage dar. Das Praktikum dient so der gezielten Aneignung von Praxiserfahrung für den späteren Job.

Für Nina soll das Praktikum ihrem Lebenslauf nutzen, zugleich aber auch ihren Freizeitanprüchen genügen.

„Und jetzt mache ich mein letztes Praktikum. Zwölf Wochen. Das ist ganz cool, weil ich habe halt gesagt, okay, ich mache jetzt einmal was Richtiges, irgendwo auch Krasses, mit dem Anspruch, ich bewerbe mich bei krassen Firmen auch mit meinem ‚C‘ und gucke, ob ich irgendwo reinkommen kann. Und war aber nicht so begeistert, das letztendlich für zwölf Wochen machen zu müssen im Sommer und so. Und dann habe ich was gefunden, was für mich halt perfekt war, weil BMW macht auf Sardinien und Mallorca und an der Algarve so Programme, wo die so ihrem Luxuskunden-Segment Fahrten in ihren Luxusschlitten verkaufen oder auch teilweise kostenlos anbieten. Das nennt sich *fine driving*. Und da macht man halt Kundenbetreuung. Also man ist dann die Verantwortliche in dem Hotel, die die Leute anprechen können, wenn sie diese Fahrt machen und so. Und man erfasst die Kundendaten und was auch immer. Und hat halt so ein Hotel zur Betreuung praktisch den Sommer über“ (Nina, EBS, 4. Sem.).

Zwölf Wochen im Sommer in einer Unternehmensberatung oder Investmentbank arbeiten, wie es an der EBS typisch ist – diese Vorstellung war für Nina nicht attraktiv. Das Praktikum eröffnet für sie die Möglichkeit, beides – Freizeitanprüche und Lebenslauf – zu verbinden. Besonders bei Auslandspraktika wird so der Ort zu einem wichtigen Faktor; neben der Arbeit soll auch Urlaub und Entspannung möglich sein. Für die Studierenden der Humanmedizin, die Egloff zum Zusammenhang von Studium und Praktikum interviewt hat, ist ein Auslandsaufenthalt im Rahmen der Famulaturen fast selbstverständlich. Die Wahl des Praktikumsortes hängt dabei auch von nicht-fachlichen Motiven ab, wie z.B. der Attraktivität als Urlaubsziel (Egloff 2002: 253). Nicht vergessen werden darf allerdings, dass Studierende nur über unregelmäßige Urlaubszeiten verfügen – die vorlesungsfreie Zeit zwischen den Semestern dauert zwar zwei bis drei Monate, doch müssen die Studierenden auch Hausarbeiten schreiben, Geld verdienen und eben Praktika absolvieren. „Zwei Fliegen mit einer Klappe schlagen“<sup>12</sup> – so könnte deswegen die wichtigste Anforderung an die Selbstorganisation der Studierenden heißen, wenn es um Praktika geht. Denn das Praktikum ist für die Studierenden keine isolierte berufsqualifizierende Massnahme, sondern muss immer mit der jeweiligen Lebenssituation abgestimmt werden.

Frage: „Hast du auch noch weitere Praktika während deines Studiums gemacht?“

---

<sup>12</sup> Unter diesem Motto beschreibt einer der von Egloff (2002: 234) interviewten Medizin-Studenten die notwendige Abstimmung zwischen Pflichtfamulatur und Urlaubsinteressen.



Julia: „Ich habe ein Praktikum bei der FDP gemacht. Aber nicht unbedingt aus politischer Überzeugung heraus, sondern einfach weil sich's angeboten hat und weil es sehr interessant klang. Also es war auch Presse- und Öffentlichkeitsarbeit. Und das war von der Pressestelle der FDP in Thüringen. Ich habe mich damals dafür entschieden, das zu machen, weil als ich noch in Spanien war, wollte ich mir eigentlich noch ein Praktikum in Spanien suchen. Das war aber sehr schwierig, weil die meisten spanischen Unternehmer nicht wirklich wissen, was ein Praktikum ist. Also die konnten das nicht verstehen, dass ich da jetzt umsonst arbeiten und einfach nur was lernen will. Und ich wollte gern was in Spanien machen, und das hat aber nicht funktioniert und ich war aber noch in Spanien und konnte mir deshalb in Deutschland nur über Internet irgendwas suchen, und da hatte sich das gerade angeboten. Da ist gerade was frei geworden und da habe ich gesagt: Gut, mache ich das halt zwei Monate und lass das dann als Praktikum für Politik anrechnen. Und es hat mir aber auch weitergeholfen. Also ich konnte da in der Zeitung mitschreiben. Und ich konnte Pressearbeit machen, was mich auch sehr interessiert hat, was ich vorher gar nicht wußte, dass es mich interessiert, aber dann bin ich halt auch dazu gekommen, ein bisschen für Zeitungen und so zu schreiben. Ja ich konnte Pressemitteilungen schreiben. Also ich konnte da selbständig arbeiten, weil wir nur vier Leute waren und wir hatten jeden Morgen Besprechung. Also das Arbeitsklima war sehr nett. Morgens um zehn gab's halt immer Kaffeerunde mit Besprechung und dann wurde gesagt, wer was beschafft hat, wer welche Kampagne leitet und was man darunter verstehen kann, wie weit die Inhalte binden und so. Und es war auch nett, weil alle so jung waren“ (Julia, UL, 10. Sem.).

Wie Julia das Praktikum bei der FDP selbst organisiert hat, ist eine Empowerment-Geschichte. Auftretende Probleme werden als Herausforderungen gedeutet, die pragmatisches Handeln erfordern. Keine Praktikumsmöglichkeiten in Spanien – Julia orientiert sich um und sucht kurzfristig in Deutschland. Räumliche Distanz zum Praktikumsanbieter – Julia organisiert sich ihren Praktikumsplatz über das Internet. Inhaltliche Ansprüche treten dabei in den Hintergrund. Julias Handeln ist darauf ausgerichtet, überhaupt noch einen Praktikumsplatz zu bekommen. Aus dieser pragmatischen Perspektive spricht zunächst für das Praktikum, dass sie es in den Studienplan integrieren kann („für Politik anrechnen“). Ungeachtet dieser pragmatischen Herangehensweise bedeutet das Praktikum für Julia demnach die Aneignung wertvoller Praxiserfahrungen; es unterstützt ihre Karriereplanung, stärkt ihre Selbstverantwortung und fördert ihre Sozialkompetenz. Unterschiedliche Motivationen, vielfältige Erfahrungen während des Praktikums und der Umstand, dass Lernerfahrungen erst ex post realisiert werden, machen das Praktikum zu einer mehrdeutigen Angelegenheit für Studierende.

Individuelle Ansprüche und die Lebenssituation können Praktika auch ausschließen:

Frage: „Was muss denn neben dem Studium noch machen, um erfolgreich auf dem Arbeitsmarkt zu sein?“

Guido: „Na klar, ich glaube, Praktika sind schon hilfreich, weil das, was ich beschrieben habe, dass man wenig an Fallbeispielen oder wenig an Projekten arbeitet an der Uni, was man dann in Praktika aufholen, erlernen kann. Und ich weiß auch nicht, warum ich nie auf die Idee kam, Praktika zu machen. Man macht's ja meistens so in den Sommersemesterferien, wo man dann drei Monate Zeit hat vielleicht. Und ich hatte aber diesen Nebenjob, wo ich immer im Ausland sein konnte. Wo sie mich immer angerufen haben, hey, willst du nicht vier Wochen in den Senegal? Willst du nicht vier Wochen nach Tunesien? Und das fand ich dann viel interessanter, da meine Semesterferien zu verbringen. Insofern kam ich dann nie auf die Idee, ein Praktikum zu machen“ (Guido, TUB, 17. Sem.).

Guido hat seine Prioritäten anders gesetzt. Durch seinen Nebenjob als Tennislehrer in Ferienanlagen hat er auch ohne Praktikum (oder Auslandsstudium) die Möglichkeit zu verreisen. Diese Option ist für Guido attraktiver als Praktika zu absolvieren – auch wenn Praktika prinzipiell sinnvoll seien. Guido macht keine Praktika, sondern arbeitet neben dem Studium, um sich zu finanzieren – *und* sich beruflich zu qualifizieren.

„Also ich habe im Prinzip zwei Jobs. Zum einen habe ich den Job in der ‚Kaufbar‘. Das dient eigentlich nur zum Teil meiner Finanzierung, weil in der Bar kann man ja nicht so viel verdienen, dass man davon richtig leben kann. Ja, das ist im Prinzip, um meine Fixkosten zu decken. Und vor allem aber auch, das ist im Prinzip Freizeit für mich. Ich arbeite hier, ich treff hier Leute und, ja, das ist eigentlich mehr Privatleben als Arbeit für mich, das empfinde ich zumindest nicht wirklich, ich empfinde es nicht als Arbeit hier, sondern das ist Spaß. Und dann gibt's einen anderen Job, den ich mache. Das ist so eine freie Mitarbeit in der Marktforschung. Das ist wirklich mehr in Richtung, um mich auch beruflich irgendwie zu qualifizieren, beruflich weiter zu bilden. Und da mache ich, da lerne ich viel über Auswertung, wie man Studien entwickelt, wie man einen Fragebogen entwickelt“ (Guido, TUB, 17. Sem.).

Berufliche Qualifizierung, finanzielle Zwänge, Arbeit und Freizeit überschneiden sich in Guidos Praxis; seine Aktivitäten lassen sich keinem Bereich eindeutig zuordnen, sondern sind Teil eines komplexen Arrangements, in dem kein Platz für Praktika ist.<sup>13</sup> Praxiserfahrung sammelt

<sup>13</sup> Dem entspricht ein pragmatisches Deutungsmuster des Verhältnisses zwischen Studium und Praktikum. Diese Studierenden „sind verwoben in komplexe Alltagsrealitäten. Eingeklemt zwischen Studium (manchmal gar Doppelstudium), Job bzw. Beruf, Familie und Freizeitaktivitäten aller Art, müssen sie sehr viel organisatorische Geschicklichkeit an den Tag legen und ein strenges Zeitmanagement einhalten, um ihren vielgestaltigen und teilweise recht komplizierten Lebensalltag zu meistern. Es handelt sich dabei weitestgehend um den Typ

Guido im Nebenjob. Praktika sind somit nicht für alle Studierenden eine gleich sinnvolle Strategie.

In ihrer Qualifizierungspraxis erfüllen Studierende nicht nur bereits Anforderungen des Arbeitsmarktes, sondern gehen auch in vielfältiger Weise über das Praktikum hinaus. Weder ist das Praktikum lediglich eine berufsqualifizierende Angelegenheit noch beschränkt sich die Aneignung von Kompetenzen auf das Praktikum. Das Praktikum kann der beruflichen Qualifizierung und der Karriereplanung dienen; es kann die Trennung zwischen Studium und Praxis kompensieren, aber auch verstärken; es kann den Lebenslauf optimieren; es kann einen Auslandsaufenthalt ermöglichen; es kann vorrangig von individuellen Ansprüchen wie z.B. Urlaubsplänen bestimmt sein; es kann ‚stören‘ und es kann durch individuelle Prioritäten ganz verhindert werden. Ebenso differenziert nehmen die Studierenden den Wert des Praktikums wahr: dieser reicht von inhaltlichen Lernprozessen über Anerkennung durch die Unternehmen bis zur instrumentell motivierten ‚Zeile im Lebenslauf‘. Die Praktikumserfahrungen sind weder eindeutig positiv noch eindeutig negativ; die Bewertung kann sich ex post ändern und ist auch abhängig davon, wie der Wechsel zwischen Studium und Arbeitswelt erfahren wird.

Für die interviewten Studierenden an öffentlichen Universitäten schließlich sind die Anforderungen des Arbeitsmarktes häufig unklar und Praktika sind eine Strategie, Unsicherheit über die berufliche Qualifizierung und damit ihre berufliche Zukunft zu reduzieren. Durch das Absolvieren von Praktika stützen Studierende allerdings die Vorstellung, das Hochschulstudium allein qualifiziere nicht für die berufliche Praxis. Das wiederum ist ein wesentlicher Grund dafür, dass die berufliche Zukunft als unsicher wahrgenommen wird.

## 5.2 Berufliche Zukunft

Keiner der interviewten Studierenden lehnt eine Beschäftigung nach dem Studium ab. Das ist keineswegs so selbstverständlich, wie es klingt. In ihrer Studie von 1982 trafen Glotz und Malanowski auf eine weit verbreitete

---

des postmodernen Studierenden, von dem angenommen wird, dass er zunehmend häufiger an den Hochschulen anzutreffen ist und für den das Studium nicht Zentrum seines Daseins ist, sondern als ein relevanter Bestandteil der Lebenswirklichkeit gleichberechtigt neben anderen steht“ (Egloff 2002: 262).

Ablehnung beruflicher Karriere bei den von ihnen interviewten Frankfurter Studierenden:

„Man ist total aufs Geld angewiesen“, schimpft einer, der noch keins verdient: „Das ist ganz schön Scheiße, weil es heißt, dass ich arbeiten gehen muss, auch wenn ich das eigentlich lieber nicht mache.“ Sich sagen, „ach, ich möchte schmusen, ich bleibe jetzt mal liegen“, könne man sich nicht leisten, malt sich ein Chemiestudent aus: „Man muss raus, muss zum Dienst.“ Der Jurist in spe hat nichts dagegen, „wenn man eben sagt, ich sei faul“; ihn stört nur, „dass der Begriff faul so eine negative Wertung enthält“ (Glötz/Malanowski 1982: 89).

Solche (extremen) Meinungen würden heutzutage von Studierenden nicht mehr geteilt. Gapski und Köhler analysieren diesen Wandel als Delegitimation eines alternativ-hedonistischen Studierendenmilieus, das seinem Selbstverständnis nach nonkonformistisch, gesellschafts- und karrierekritisch gewesen sei (Gapski/Köhler 1997: 106). Dieses Milieu habe seine Legitimation unter Studierenden eingebüßt, weil es nonkonformes Handeln erzwungen habe. Nonkonformität sei zu einer „Konformität zweiter Ordnung“ (ebd.: 112) geworden und hätte so zum Glaubwürdigkeitsverlust des alternativ-hedonistischen Milieus beigetragen. Diese Entwicklung impliziert einen starken Wandel im Studierendenmilieu insgesamt, der als Entpolitisierung oder Neokonformismus beschrieben wird (Demirovic/Paul 1996: 118ff; Gapski/Köhler 1997: 74; Gapski u.a. 2000). Dieser konstatierte Wandel ist auf der Grundlage der Interviews nicht plausibel. Aus ehemals kritischen werden nicht zwangsläufig angepasste Studierende, flexible Studierende studieren nicht allein auf die Karriere fixiert.

Auch wenn Studierende nicht mehr Beschäftigung prinzipiell ablehnen, so sind sie doch unterschiedlicher Meinung, welche Rolle künftige berufliche Tätigkeiten bereits während des Studiums spielen sollten. Das berührt die Frage, welche Ziele das Studium für die Studierenden hat. Je nachdem, wie die Studierenden diese Frage für sich beantworten, bestimmt dies die Intensität, mit der sie die eigene Karriereplanung vorantreiben, und die Strategien, die sie zu diesem Zweck verfolgen.

### *Studium und Karriere*

Die interviewten Studierenden an öffentlichen Universitäten äußern keine genauen Karrierevorstellungen. Für die interviewten Studierenden an der EBS und der WHU ist das Studium hingegen klar auf die berufliche

Karriere bezogen. Eine wissenschaftliche Tätigkeit im Anschluss an das Studium scheint eher unwahrscheinlich.<sup>14</sup>

Praktika sind dabei, wie dargelegt, unverzichtbarer Bestandteil der Karriereplanung der EBS und WHU Studierenden. Häufig erfolgt der Berufseinstieg über während der Praktika hergestellte Kontakte.

„Dass ich das Angebot habe, ist seit dem Praktikum klar. Also meine Praxisarbeit habe ich bei denen geschrieben. Dass ich das wollte, ja weitestgehend war das vor dem Praktikum klar, dass mich das interessiert. Und unterschrieben haben wir im März. So letztendlich Gespräche fanden dann Anfang Februar statt. Und ich würde sagen, das ist für die Leute, die ihren Job aus dem Praktikum generieren, Standard. Januar, Februar, März. In der Industrie ist es deutlich schwieriger. Die Industrie plant. Das ist natürlich auch ein ganz anderes Konzept. Beratung, Investmentbanken, Wirtschaftsprüfung, theoretisch auch noch so Marketing-Firmen wie zum Beispiel L’Oreal, Shell hat auch so eine teamorientierte Struktur, das heißt, die stellen Leute ein, weil sie sie gut finden und können sie dann schon irgendwo unterbringen. Und eigentlich alle anderen Unternehmen sind irgendwie nach Strukturen und nach Organisationsformen aufgebaut und warten, bis ein Platz frei wird, und stellen dann dafür jemanden ein. Eventuell noch ein Trainee-Programm. Und deswegen planen die maximal drei Monate vorher. Und deswegen sind viele der Kommilitonen, die in die Industrie einsteigen wollen, sind jetzt letztendlich damit beschäftigt, sich zu bewerben. Weil es vorher wirklich, da haben sie gesagt, ja können Sie uns schicken, die Bewerbung, aber wir können sie uns jetzt sowieso nicht anschauen, lohnt sich nicht“ (Dirk, WHU, 8. Sem.).

Auch Dirk hat Praktika gezielt nach seinen beruflichen Interessen ausgewählt. Seine Praktika haben ihm nicht nur praktische Erfahrungen und Nachweise im Lebenslauf gebracht, sondern auch direkt zu einem Jobangebot geführt. Dass WHU-Studierende spätestens drei Monate *vor* Studienabschluss einen Arbeitsvertrag unterschreiben würden, ist für ihn „Standard.“ Allerdings sei die Karriereplanung auch für diese Studierenden

---

<sup>14</sup> Für Dirk ist im Konzept der WHU angelegt, dass die Studierenden nicht auf eine wissenschaftliche Karriere vorbereitet werden: „Guckt man sich jetzt die EBS an, die WHU, alle anderen [Privatunis], die haben letztendlich so einen Business School Fokus. Ist ganz toll, wenn man danach in einen Job gehen will. Wenn man jetzt in die Forschung gehen wollte, gibt’s glaube ich viele Vorbehalte an den großen Lehrstühlen. In den Wirtschaftswissenschaften ist zum Beispiel Köln riesig, Mannheim sehr gut. Die haben da glaube ich schon Vorbehalte, da hätte man es nicht leicht. Also da müsste man hier schon sehr viel gemacht haben, um da also voll akzeptiert anzukommen. Und ich glaube da sind wir sicher noch nicht optimal drauf vorbereitet. Da müsste ich also jetzt im Hauptstudium stark Kurse gewählt haben, wo ich sage, da habe ich wirklich überall das genommen, was sich mit den aktuellen Papers auseinandersetzt, dass mathematische Dinge auch mit reinkommen und so. Die man nun mal im Job eigentlich so nicht unbedingt braucht. Also für eine wissenschaftliche Karriere, wenn ich das von Anfang an weiß, würde ich tendenziell eher nicht an eine Privatuni gehen“ (Dirk, WHU, 8. Sem.).

abhängig von Kontextbedingungen: so verweist Dirk auf die unterschiedliche Einstellungspraxis bestimmter Branchen, die kurzfristige Planung und Flexibilität erfordert.

Aber nicht nur das Praktikum, sondern auch das Studium ist für die interviewten Studierenden an der EBS und der WHU stark auf die berufliche Karriere bezogen.

Frage: „Was heißt für dich erfolgreich studieren?“

Thomas: „Erfolgreich studieren heißt für mich sich die Fähigkeiten aneignen, um später im Beruf erfolgreich sein zu können, also einen guten Job zu finden. Das sollte einem das Studium auch anbieten, dass man irgendwo die Fähigkeiten oder die Kapazitäten hat, später auch, ja mit den Anforderungen im Beruf zurecht zu kommen. Klar, muss man aber auch, heißt für mich erfolgreich studieren dann aber auch eine vernünftige Note zu haben. Weil, klar, es gibt Leute, die sind so gut, aber die haben dann auch die entsprechenden Noten. Also ich glaube, wenn man irgendwie mit einem drei fünfer Diplom sich irgendwo bewirbt, dann nimmt man nicht die erste Stufe, überhaupt eingeladen zu werden, um sich präsentieren zu können. Insofern sind die Noten schon relativ wichtig, um die Hürde zu nehmen, um sich selbst persönlich vorstellen zu können“ (Thomas, EBS, 8. Sem.).

Das Studium soll für Thomas den beruflichen Erfolg sichern. Allerdings ist das für ihn nicht nur eine Frage der Inhalte und Kompetenzen, die das Studium vermittelt, sondern auch der Studienleistungen. Aus der Perspektive von Thomas ist der berufliche Einstieg kein Automatismus – gute Noten seien notwendig, um überhaupt zum Vorstellungsgespräch eingeladen zu werden. Für Markus hingegen steht der berufliche Erfolg außer Frage. Wer das Studium an der WHU erfolgreich abschließt, sei für Führungspositionen qualifiziert.

„Ja, dass man schon auf eine gewisse Weise sozialisiert wird. Also nicht sehr negativ, aber man muss sich einfach darüber bewusst sein, natürlich, wenn man so intensiv mit so vielen Leuten, an so einer Institution, wo es nur BWLer gibt, wo wirklich schon, wo auch Karriere vorbereitet wird. Also hier wird man nicht auf einen Verwaltungsjob vorbereitet. Also du wirst schon vorbereitet, um in eine Führungsposition zu kommen. Und zwar nicht erst, wenn du 40 bist. Sondern möglichst schon, wenn du halt 28 bist. Und das muss man ganz klar sagen. Daraufhin wird man ausgebildet“ (Markus, WHU, 6. Sem.).

Aus Markus Perspektive muss das Studium den schnellen Einstieg in eine Führungsposition garantieren. Das ist für ihn das Resultat von Sozialisierungsprozessen, denen jeder WHU-Studierende unterliegen würde. Teil dieser Sozialisation sei die Entwicklung eines Selbstbewusstseins, nach dem beruflicher Erfolg für WHU-Studierende selbstverständlich ist. Für Markus steht außer Frage: Wer an der WHU erfolgreich studiert, der wird auch Karriere machen. Das Studium begreift Markus als Investition.

Frage: „Was bedeutet denn für dich erfolgreich studieren?“

Markus: „Einen guten Job nachher zu bekommen. Das muss man ganz ehrlich sagen. Also wie gesagt, ich hab nun mal 40.000 Euro dafür [für das Studium, r.b.] aufgenommen. Und ich werde sicherlich jetzt nicht fünf Jahre warten, bis ich das abbezahlt habe. Ich will da schon so viel verdienen im ersten und zweiten Jahr, dass ich das wirklich in den ersten beiden Jahren abzahle. Natürlich, Erfolg wird nicht nur monetär gemessen. Aber auch. Keine Frage. Keine Frage. Wenn ich nur Jobs angeboten bekommen würde mit 30.000 Euro Jahresgehalt, dann würde ich mich fragen, ob ich an der richtigen Uni das Richtige studiert habe. Weil ich da einpreisen muss, dass ich da natürlich viel Geld für bezahlt habe. Keine Frage“ (Markus, WHU, 6. Sem.).

Wenn das Studium eine Investition in die berufliche Karriere ist, die per Studiengebühren getätigt wird, dann liegt das spätere Einkommen als Erfolgsindikator nahe. Markus hat einen Kredit aufgenommen, um sein Studium zu finanzieren. Die Konditionen des Kredits fließen als Zeithorizont in seine Karriereplanung mit ein: das Einstiegsgehalt sollte eine schnelle Rückzahlung ermöglichen. Die Höhe der Studiengebühren, die er gezahlt hat, müsse wiederum mit der Höhe des Einstiegsgehalts korrelieren. Andernfalls würde er sich fragen, „ob er an der richtigen Uni das Richtige studiert“ hat, d.h. das Studium wäre eine Fehlinvestition gewesen.

Das Studium als Investition in die berufliche Karriere und somit als Teil einer Kosten-Nutzen-Rechnung zu begreifen ist ein zentrales Argument für Studiengebühren (vgl. Hüttmann/Pasternack 2005: 15). Darüberhinaus ist der investive Charakter fester Bestandteil einer hochschulpolitischen Position, die Hochschulen als Dienstleistungsunternehmen und Studierende als Kunden auffasst.

„Klar, das Studium ist teuer, das ist auch extrem teuer. Aber was glaube ich viel so in Diskussionen über Privatunis vergessen wird, man ist halt effektiv anderthalb bis zwei Jahre früher fertig und verdient auch anderthalb bis zwei Jahre früher Geld. Aber wenn man sich das dann mal weiter überlegt, dann macht es Sinn, da rein zu investieren“ (Thomas, EBS, 8. Sem.).

Die ‚Dienstleistung‘ der EBS und der WHU besteht darin, den Studierenden ein kurzes Studium, einen sicheren Berufseinstieg und attraktive Karrierechancen zu ermöglichen. Tatsächlich sind die Einstiegsgehälter von EBS und WHU Absolventen wesentlich höher als die ihrer Kommilitonen an öffentlichen Universitäten.

Doch solche direkten materiellen Konsequenzen des Studiums lassen sich nur für kleine Gruppen aufrecht erhalten. Für die meisten Studierenden ist vielmehr offen, in welcher Form sich die Investition in das Studium auszahlt. So geht es in der Debatte um Studiengebühren zunächst darum, dass Studierende, weil sie als spätere Akademiker durchschnittlich ein hö-

heres Einkommen hätten, für ihr Studium zahlen sollen (Müller-Böling 2000: 199).<sup>15</sup> Kaum diskutiert wird, welche Ansprüche Studierende künftig an das Studium stellen, wenn sie dieses als Investition in die berufliche Karriere begreifen sollen. Studiengebühren setzen eine kausale Beziehung zwischen einem monetären Input und einem monetär messbaren Return voraus. Selbst für Markus ist die Beziehung zwischen Studium und Karriere differenzierter, Erfolg wird aus seiner Perspektive „nicht nur monetär gemessen“.

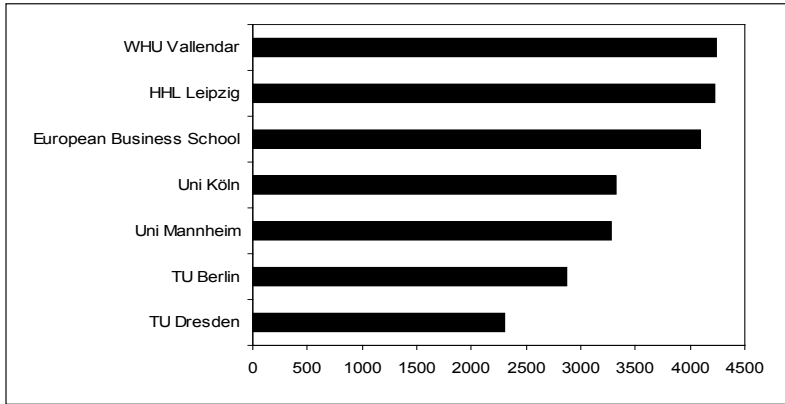


Abb. 6: Einstiegsgehälter von BWL-Absolventen (Diplom), Angaben in Euro

Quelle: Der Spiegel, 11.12.06, S.77

Frage: „Was bedeutet denn für dich erfolgreich studieren?“

Markus: „...Und ein dritter Punkt, ja eine Karriere zu machen. Schon in einer Firma mit Renommee wirklich einen sehr, sehr guten Job zu bekommen, den eben nicht viele Leute bekommen, weil's einfach nicht so viele Stellen davon

<sup>15</sup> Dieses Argument ignoriere allerdings Unterschiede, weil der Bildungstitel kein Indikator für individuelle Produktivität sei und weil sich die Einkommenshöhe nicht allein nach Leistung richte: „While (almost) nobody would deny that education creates ‚human capital‘, the relationship between this and what happens in the labour market, or the real economy, is far more complex than a simple input-output model implies, and not susceptible to precise estimates. One can easily imagine credentialist pressures leading many young people to acquire ever higher-level qualifications and, in the process, skills which are of little interest to employers, who do, however, want workers who have mastered, to a high level, skills taught earlier in the educational process. Since those who do well earlier are also most likely to acquire higher qualifications, it is to these latter – probably degrees – that high returns will appear to accrue, because their holders will be employers’ choice. A government which assumes that returns to education are bound to be accurate signals of individual productivity, or of future returns to more of the same, is likely to make seriously bad decisions” (Wolf 2004: 320).



gibt. Und da eben mit einem gewissen Einstiegsgehalt auch anzufangen. Das wäre gelogen, wenn man das rauslassen würde. Sicher wird immer gefragt: ‚Kommen Sie zu uns wegen des Geldes?‘ Da muss man immer sagen: ‚Nein, nein, ich finde das alles so wahnsinnig interessant.‘ Das stimmt auch. Man geht da hin, weil auch diese Firmen, die halt so viel zahlen, extrem interessante Anforderungen, die wollen interessante Anforderungsprofile und bieten dir sehr interessante Arbeit. Man ist ja eben da kein Sachbearbeiter, sonst würde man das Geld auch nicht verdienen. Das ist ein extrem wichtiger Grund. Aber natürlich möchte man, wenn man 80 Stunden, 90 Stunden die Woche arbeitet, das auch irgendwie monetär ausgeglichen sehen. Dann ist das auf jeden Fall gelogen, wenn man sagen würde, nein nein, ich würds auch umsonst machen. Das stimmt nicht. Ob jetzt 5000 Euro mehr oder weniger im ersten Jahr ausschlaggebend sind, das mag ich bezweifeln. Das muss einem schon auch gefallen. Das muss schon eine Firma sein, eine Kultur und eine Aufgabe, die einem gefällt“ (Markus, WHU, 6. Sem.).

Auch wenn Markus derjenige von den interviewten Studierenden ist, der das Studium am ausgeprägtesten als Investition begreift, und der einzige, der klare finanzielle Ansprüche an seinen späteren Job stellt, sind seine Erwartungen an die berufliche Zukunft doch differenzierter als eine einfache Kosten-Nutzen-Rechnung. Schon das Einstiegsgehalt ist für ihn nicht nur monetäre Anerkennung für die hohe Arbeitsbelastung, sondern auch Indikator für eine „sehr interessante Arbeit“. Das Gehalt korreliert nach seiner Auffassung mit dem Prestige von Unternehmen, die aber gerade nicht offenen utilitaristische Einstellungen nachfragen würden. Markus sieht seine berufliche Zukunft von einem Motivationsmix aus hohem Gehalt, Prestige des Unternehmens, inhaltlichen Ansprüchen und Distinktion bestimmt.

„Sicher, Geld verdienen will hier wahrscheinlich jeder, ansonsten studiert man nicht unbedingt BWL, wenn man nicht irgendwie eine Affinität zumindest dazu hat, irgendwie Mehrwert zu schaffen, aber, ja, wo man immer so das Gefühl hat, da steht nicht im Vordergrund vielleicht der Geist, dass man mal ein Unternehmen aufbauen will oder so, sondern wirklich das ‚Ich will später mal irgendwie meinen Jaguar betanken‘. Sicher, Jaguar ist ein schönes Auto, aber ich will meinen Job auch, ich will auch dahinter stehen können, was ich später mache. Ja und was mir irgendwie immer noch so vorschwebt ist vielleicht wirklich irgendwann einmal selbst die Initiative zu ergreifen und selbst Unternehmer zu werden. Sich da was Eigenes aufzubauen und da auch richtig Arbeit reinzustecken. Aber dann im Nachhinein zu wissen, das hast du selbst hingekriegt. Das ist so, was mir vorschwebt“ (Claudia, EBS, 4. Sem.).

Das Studium dürfe nicht allein materiellen Zwecken dienen – eine Bildungsvorstellung, von der gemeinhin erwartet wird, dass sie gerade nicht von Studierenden an Business Schools vertreten wird. Dabei wird unterschlagen, dass auch unternehmerische Praxis an Werten orientiert sein

kann. In Claudias Fall sind es mit Eigeninitiative und Selbstverantwortung klassische Entrepreneurship-Ideale, wie sie auch Christian vertritt.

„Mein Fernziel ist die Selbständigkeit, weil ich irgendwie was Eigenes schaffen möchte und das Gefühl habe, dass man da auch entsprechend das zurück bekommt, wofür man arbeitet. Das ist ein Problem, dass es dazu kommt, wenn man erfolgreich ist, dem Chef auf die Schulter geklopft wird, und du bist derjenige, der fliegt. Also dass man da eine eigene Freiheit hat und, ja diesen unternehmerischen Geist, wie auch die Freiheit für die Gesellschaft, ja irgendwas Eigenes schaffen und dann Erfolg am Markt haben. Das ist so mein Fernziel“ (Christian, EBS, 4. Sem.).

Zwar hat das Studium für die interviewten EBS und WHU Studierenden den Charakter einer Investition und ist klar auf die berufliche Karriere bezogen. Dennoch orientieren sie sich nicht nur an materiellen Zielen wie beispielsweise die Höhe des Einstiegsgehalts, sondern „interessante Anforderungsprofile“ und „unternehmerischer Geist“ spielen ebenfalls eine Rolle. Die Bedeutung des Studiums geht für die interviewten EBS und WHU Studierenden somit nicht in einer einfachen Kosten-Nutzen-Rechnung auf.

### *Berufliche Chancen*

Die interviewten Studierenden unterscheiden sich grundlegend in der Wahrnehmung ihrer beruflichen Chancen: die Studierenden der beiden privaten Business Schools sind ungleich optimistischer als ihre Kommilitonen an öffentlichen Universitäten. Der sich abzeichnende Berufseinstieg von Dirk ist ein Beispiel dafür, dass die Ansprüche der EBS und WHU Studierenden an die berufliche Zukunft kaum überzogen sind. Dirk hat seinen Berufseinstieg durch die strategische Verbindung von Praktika, Studium und Abschlussarbeit vorbereitet.

Dirk: „Ja, und jetzt ist Diplomarbeit, da nutze ich dann auch die Möglichkeit, dass wir einen Entrepreneurship-Lehrstuhl haben. Schreibe auch einen Business-Plan. Thema ist geheim, weil es eventuell wirklich gegründet werden soll. Gut, das ist jetzt nicht so wie eine theoretische Diplomarbeit, deutlich praxisorientierter, aber ich denke mal sehr interdisziplinär. Und das gefällt mir ganz gut. Also dass ich wirklich alle Bereiche abdecken muss. Wenn ich so einen Business-Plan schreibe, muss ich ja wirklich so tun, als ob ich das Unternehmen jetzt aufziehen und gründen würde, und vor allen Dingen muss ich es einem Investor darlegen können.“

Frage: „Also die Diplomarbeit wäre dann praktisch auch gleichzeitig der Berufseinstieg?“

Dirk: „Genau. Wäre dann sozusagen, wenn ich mich selbständig machen will, dann könnte ich das Ding direkt verwenden. Bei mir ist es ein bisschen anders.“

Vermutlich würde, wenn sich das jetzt herausstellt, dass das eine erfolgreiche Geschäftsidee ist, würde es ein Freund von mir gründen und ich eher eine Nebenrolle spielen. Weil ich dann doch dazu tendiere, in einem festen Job zu arbeiten. Ich brauche da irgendwie wohl das Sicherheitsgefühl, regelmäßige Cash-Inflows zu haben und erst mal traditionell arbeiten zu gehen. Das ist aber trotzdem immer noch eine valide Option. Und ich habe jetzt einen Job ab Dezember in der Wirtschaftsprüfung. Und so würde sich dann natürlich anbieten, dass man sagt, wenn das gegründet wird, dass man dann den Bereich Finanzen und Rechnungswesen übernimmt und dann das Unternehmen teilweise mitbetreut“ (Dirk, WHU, 8. Sem.).

Dirk ist ein beschäftigungsfähiger Student in dem Sinne, dass er durch sein Praktikum bereits eine feste Anstellung nach dem Studium gefunden hat. Diese entspricht seiner Prioritätensetzung, Sicherheit in Form regelmäßiger Gehaltszahlungen zu haben. Zugleich hat er sich durch seine praxisorientierte Abschlussarbeit die Option der Selbständigkeit bzw. Unternehmensgründung offen gehalten. Denkbar ist für ihn auch eine Kombination dieser beiden beruflichen Perspektiven. Deutlich ist aber auch, dass für Dirk Flexibilität Grenzen hat – zugleich ist er so selbstbewusst, dass er davon ausgeht, seine Prioritäten selbst setzen und durchsetzen zu können. Die Zukunft bietet mehrere „valide Optionen“.

Ganz anders sehen dagegen Julias Zukunftsvorstellungen aus:

Frage: „Was sind denn deine Erwartungen oder Vorstellungen für die Zeit nach dem Studium?“

Julia: „Ich bin mir noch sehr unsicher. Ich kann’s ganz schlecht sagen. Also ich würde vielleicht, oder so ein Wunschenken, aber vielleicht könnte ich ja irgendwo von einem Referenten als Assistent arbeiten, in der Politik. Das wäre nicht schlecht. Und dann irgendwann selbst Pressesprecher werden oder so. Ich weiß es nicht. Da ist sehr schlecht zu sagen. Also wenn ich irgendwo reinrutschen sollte und das macht mir Spaß, dann bleibe ich da auch. Wenn’s erst einmal nicht möglich ist, dann versuche ich es vielleicht erst mal über andere Wege, was zu kriegen. Vielleicht irgendwo eine Doktorstelle oder vielleicht ein Aufbaustudium. Ich habe mich da noch nicht festgelegt. Also ich muss erst einmal gucken. Ich meine, es ändert sich ja ständig und die Situation soll ja angeblich besser werden für Geisteswissenschaftler. Und deswegen habe ich mich auch noch nicht allzu sehr damit auseinander gesetzt. Mal sehen, was nächstes Jahr im Oktober los ist auf dem Arbeitsmarkt. Es ist schlecht zu sagen. Vielleicht mache ich auch etwas ganz anderes, vielleicht mache ich mich selbstständig. Vielleicht gehe ich nach Spanien und arbeite dort für die Zeitung. Ich weiß es noch nicht. Vielleicht kriege ich Kinder. Und bin dann Hausfrau. Nee, das nicht“ (Julia, UL, 10. Sem.)

Für Julia ist ihre berufliche Zukunft „noch sehr unsicher“. Von Öffentlichkeitsarbeit über Promotion und Aufbaustudium bis zu Selbständigkeit und journalistischer Tätigkeit im Ausland ist alles denkbar und gleich unsicher.

Viele ihrer Kommilitonen teilen laut dem Studierendensurvey diese Unsicherheit hinsichtlich ihrer beruflichen Zukunft. Nach ihren persönlichen Berufsaussichten gefragt, sahen 2007 nur 30 Prozent der Studierenden an den Universitäten kaum Schwierigkeiten, eine ihnen zusagende Stelle zu finden, gegenüber 35 Prozent, die Schwierigkeiten antizipierten. 13 Prozent erwarteten, keine ausbildungsadäquate Stelle zu finden und fachfremd tätig zu sein, und 11 Prozent befürchteten beträchtliche Schwierigkeiten, überhaupt eine Stelle zu finden. Rund jeder zehnte Studierende fühlte sich nicht der Lage, seine beruflichen Aussichten einzuschätzen (Bargel u.a. 2008: 51). Zu den letzteren gehört Guido:

Frage: „Jetzt noch einmal ein klassische Frage: Wo siehst du dich in fünf Jahren?“

Guido: „Ja, gute Frage. Keine Ahnung. Das ist, ich glaube, bei mir ist so viel offen gerade im Moment. Mein Privatleben hat sich gerade stark verändert. Mein Studium ist gleichzeitig noch am Laufen, und ich habe noch keine konkrete Idee, was ich machen werde. Ich vermute, ich bin im Ausland. Ich vermute, ich bin im Ausland und arbeite. Und arbeite. Ist doch mal etwas, oder? Ich weiß es wirklich nicht, keine Vorstellung“ (Guido, TUB, 17. Sem.).

Man könnte einwenden, Guido, BWL-Student im 17. Semester, habe nicht sonderlich karriereorientiert studiert, weshalb es auch kein Wunder sei, dass er keine konkrete berufliche Zukunftsvorstellung hat. Guido unterscheidet sich aber deutlich von den karrierekritischen Studierenden des alternativ-hedonistischen Milieus, indem er die Anforderungen des Arbeitsmarktes keinesfalls ignoriert. Im Gegenteil: Er erwartet erhebliche Schwierigkeiten beim Berufseinstieg, gerade weil er keine stringente Karriereplanung betrieben hat:

„Naja, ich glaube, um mich selbst mehr verwirklichen zu können, brauche ich natürlich irgendwie echt auch einen Job, der mir auch echt ein bisschen Geld bringt. Definitiv. Das gehört definitiv dazu, um mich selbst verwirklichen zu können. Ja, ich glaube, das ist schon nicht leicht heutzutage. Was heißt heutzutage? Aber, ja, ich glaube, das ist nicht leicht heutzutage. Auch dann tatsächlich ein Jobprofil zu bekommen, wo man eine interessante Aufgabe erfüllen kann. Gerade in meiner Situation. Ich meine, ich habe ganz lange studiert. Ich habe kaum Praktika gemacht. Ich glaube, das wird nicht einfach. Aber mal sehen“ (Guido, TUB, 17. Sem.).

Auch Guido will nach dem Studium arbeiten. Die Einschätzung seiner beruflichen Zukunft als unsicher teilt er mit seinen Kommilitonen an öffentlichen Universitäten – auch mit jenen wie Julia, die während ihres Studiums stärkere Qualifizierungsanstrengungen in Form von Praktika unternommen haben. Absehbare Schwierigkeiten beim Berufseinstieg sind, wie

auch die Umfragedaten des Studierendensurveys zeigen, für viele Studierende normal.

Dennoch führt diese Wahrnehmung bei den interviewten Studierenden nicht zu einer pessimistischen Perspektive.

Frage: „Wo siehst du dich in fünf Jahren?“

Susanne: „Es ist schwer zu sagen. Halt wie gesagt, ich finds so relativ unplanbar. Also ich meine, ich habe ein paar Ideen, was man machen könnte, ob ich jetzt noch einen Master dranhänge oder halt gleich gucke, ob ich irgendwo einen Job finde, der dann vielleicht zum nächsten Job führt und vielleicht zum nächsten Job führt, so ungefähr. Aber da ich weiß, dass das auch durchaus schwierig ist, ist es halt so ein bisschen die Frage, ob ich da was finde. Wenn nicht, ob ich dann einen Master mache, den ich mir finanzieren kann oder nicht. Oder ob ich vielleicht eine volle Doktorandenstelle finde oder nicht. Also, ja, ich finde, man muss so ein paar Optionen offen haben. Und bereit sein, das zu machen oder halt nicht. Je nachdem, was für Möglichkeiten man halt auch findet“ (Susanne, HUB, 11. Sem.).

Susanne: „Ich habe das Gefühl, klar, ich kann versuchen, initiativ zu sein, indem ich mal gucke, ob ich nicht das ausprobiere oder das mache oder mich halt irgendwie um irgendwas kümmerge, aber inwieweit ich mir da jetzt wirklich eine Zukunft sichere, also das ist absolut Glückssache. Also vielleicht gibt's zufällig diese Stelle und zufällig läuft es dann so und so, und dann ist schon alles klar. Aber ich finde, so was ist sehr Glückssache, und deshalb irgendwie auch nicht planbar. Was ich auf der anderen Seite immer aber auch ein bisschen beruhigend finde, weil ich denke so, okay, ich kann halt immer noch gucken, was ich machen kann, aber nicht konkret so irgendwie voraussehen. Ist auf der anderen Seite natürlich auch stressig. Ich fände es auch nicht schlecht, manchmal zu denken, ja dann mache ich das und das und gut“ (Susanne, HUB, 11. Sem.).

Susanne sieht ihre Zukunft in einem Spannungsfeld zwischen Unsicherheit und Chancen. Einerseits ist die berufliche Karriere für sie „relativ unplanbar“ und von Unsicherheit und Zufall bestimmt. Andererseits bedeutet das für sie, sich auch (noch) nicht beruflich festlegen zu müssen. Die berufliche Zukunft ist für Susanne deswegen ambivalent: Positiv gesehen bietet sie mehrere Optionen, negativ formuliert bedeutet diese Offenheit Unsicherheit. Ein Mehr an Sicherheit sei aber nicht zu haben, weshalb Unsicherheit zur Freiheit, sich nicht festlegen zu müssen, wird.

„Trotzdem habe ich gleichzeitig immer auch das Manko gefühlt, dass es keine Berufsausbildung ist. Also ich habe teilweise danach gesucht, dass man doch jetzt irgendwie eine fachliche Qualifikation erlangen muss, also ich meine, da steckt natürlich die Familie dahinter, die solche Fragen stellt. Die man natürlich irgendwie beantworten muss. Die man sich eigentlich auch selbst nie stellt, aber dann doch, weil sie immer kommt. Und das ist eben, das ist kein Beruf. Das ist nicht, ja was macht man danach? Diese Frage, die ich mir ein-

fach nicht gestellt hab. Und das finde ich schön, dass ich mir die nicht gestellt habe“ (Lisa, UL, 12. Sem.).

Für Lisa ist das Studium nicht direkt berufsbezogen. Die sich daraus ergebene Unsicherheit erfährt sie als von außen, nämlich von ihrer Familie, an sie herangetragen. Zwar ist das Studium in der Folge für Lisa mit dem „Manko“ behaftet, keine Berufsausbildung zu sein. Dennoch hält Lisa ihren normativen Anspruch, das Studium diene nicht der beruflichen Verwertbarkeit, aufrecht; aus der antizipierten beruflichen Unsicherheit leitet Lisa keine Forderungen an ein stärker praxisorientiertes Studium ab. Auch hier scheint Unsicherheit Voraussetzung von Freiheit zu sein – akademischer Freiheit.

Der Arbeitsmarkt ist für die interviewten Studierenden an öffentlichen Universitäten sehr präsent und verspricht keine goldene Zukunft. Die wahrgenommenen Unsicherheiten werden umgedeutet und zur Voraussetzung von Freiheiten, beispielsweise in der Berufs- und Studienwahl. Freiheit in diesem Sinne ist allerdings mit dem Zwang verbunden, flexibel zu handeln. Flexibilität erhöht die beruflichen Chancen und verschärft zugleich Unsicherheiten.

### *Zwänge*

Unsicherheit kann zu Desillusionierung führen.

„Ich habe halt einfach, glaube ich, so ein bisschen Angst, vor so Zwängen zu stehen im Sinne von ‚ja ich finde da jetzt was, aber es ist eigentlich eher suboptimal‘. Also nicht das, was ich eigentlich machen wollte. Und das muss man dann akzeptieren. Also ich meine, man muss sowieso so ein bisschen runterkommen wahrscheinlich. So von irgendwelchen ganz tollen Plänen, die man hatte. Und dann irgendwann natürlich feststellt, dass die halt so nicht zu verwirklichen sind. Oder vielleicht schon, aber dass es auf jeden Fall dauert. Oder dass man es halt nicht weiß und erst mal irgendwo klein anfängt, das ist ja ganz normal. Aber das muss man trotzdem erst mal einsehen, glaube ich. Wenn es so weit ist“ (Susanne, HUB, 11. Sem.).

Der Verwirklichung der eigenen „tollen Pläne, die man hatte“, stehen für Susanne Zwänge entgegen, die die Reduktion ihrer Ansprüche erfordern. Desillusionierung bezieht sich auf die Wahrnehmung der beruflichen Verwertbarkeit des Studiums. So teilt Susanne die Annahme, ein Hochschulstudium allein reiche heute nicht mehr aus, um den Beschäftigungserfolg zu garantieren. Das mache nicht zusätzliche Qualifikationsanstrengungen, sondern auch das Zurückschrauben eigener Ansprüche notwendig. Susanne erwartet, dass sie temporär eine nicht fachadäquate bzw. ihren Interessen nicht entsprechende Beschäftigung annehmen würde, dass sie eine

Position und ein Gehalt akzeptieren würde, das nicht ihrer Ausbildung angemessen ist, und dass sie nicht direkt nach dem Studium in ihren ‚Traumberuf‘ einsteigen könne.

Nach dem Studierenden-survey sind die meisten Studierenden bereit zu solchen Anpassungsleistungen, um den beruflichen Einstieg zu schaffen: 2007 gaben 84 Prozent der Studierenden an, größere Belastungen wie etwa längere Fahrtzeiten oder Wohnortwechsel in Kauf zu nehmen; 77 Prozent würden finanzielle Einbußen und 64 Prozent temporär auch eine nicht fachadäquate Stelle akzeptieren (Bargel u.a. 2008: 54). Diese Bereitschaft hängt mit der Wahrnehmung zusammen, durch das Studium nicht für einen bestimmten Beruf qualifiziert zu werden.

Frage: „Wie würdest du denn die Situation für Akademiker auf dem Arbeitsmarkt einschätzen?“

Julia: „Also, ich denke, dass es für Magisterstudenten nicht wirklich gut aussieht, aber das auch nie wirklich der Fall war. Dass das vielleicht aber ein bißchen überspitzt ist. Also man muss sich halt irgendwie eine Nische suchen, wo man reinkommt, was man jetzt als Chirurg nicht machen muss, weil da ist man schon in der Nische drin. Also es kommt immer drauf an. Man ist halt sehr breit ausgebildet, sage ich mal. Man ist halt kein Spezialist für irgendwas. Das ist natürlich auch ein Grund dafür, dass man dann erst einmal denkt, es sieht nicht besonders gut aus“ (Julia, UL, 10. Sem.).

Sichere Berufsaussichten sind für Julia eine Frage der Spezialisierung. Wer fachlich spezialisiert sei, wie etwa Chirurgen, der wisse auch, wohin das Studium beruflich führt. Tatsächlich beurteilen nach dem aktuellen Studierenden-survey besonders Medizin-Studierende ihre beruflichen Perspektiven ungleich optimistischer als ihre Kommilitonen: nur drei Prozent befürchten Schwierigkeiten, eine ausbildungsadäquate Beschäftigung zu finden. Damit unterscheiden sich Medizin-Studierende aber deutlich von allen anderen Fächergruppen. Als eher optimistisch können noch Studierende der Wirtschafts-, Ingenieur und Naturwissenschaften gelten, wo zwischen 12 und 18 Prozent Probleme bei der Stellensuche erwarten. Studierende der Kultur-, Sozial- und Rechtswissenschaften hingegen sind eher pessimistisch; deutlich über 30 Prozent sehen Schwierigkeiten auf sich zukommen; in den Rechtswissenschaften befürchten sogar 26 Prozent Probleme, überhaupt eine Beschäftigung zu finden (Bargel u.a. 2008: 52).

Diese Umfrageergebnisse lassen sich mit weiteren qualitativen Daten unterlegen. So ist nach der Hamburger Absolventenstudie von 1997 der Übergang der untersuchten Politikstudierenden in den Beruf von Unsicherheit geprägt: „Für die Orientierung nach dem Studium dominiert die Wahrnehmung, mit den erworbenen Kompetenzen weder selbstbewusst

ein konkretes Berufsziel verfolgen zu können noch unbedingt umworben zu sein. Die Tatsache, sich die eigene Stelle selbst schaffen zu müssen, in Kombination mit einer häufig nicht vorhandenen beruflichen Orientierung, prägt eine Phase des Suchens und Ausprobierens...“ (Haunss u.a. 1997: 180).

Werden Studierende nach ihren beruflichen Perspektiven gefragt, antworten viele von ihnen desillusioniert. Die Zahlen aus dem Studierendensurvey zeigen, dass es sich nicht um ein exklusives Problem von Studierenden der Sozialwissenschaften handelt.<sup>16</sup> Für die EBS und WHU Studierenden stellt sich dieses Problem nicht. Wie selbstverständlich formulieren sie Ansprüche an ihre künftige berufliche Tätigkeit und äußern keine Zukunftssorgen.

### *Freiheiten*

Wenn es um die berufliche Zukunft geht, sind die interviewten EBS und WHU Studierenden optimistisch, ihre Kommilitonen an öffentlichen Universitäten hingegen eher desillusioniert. Das kann daran liegen, dass die EBS und WHU Studierenden eine wesentlich stringendere Karriereplanung betreiben. Von Anfang an stellen sie sich – im Gegensatz etwa zu Lisa – die Frage: „Was macht man danach?“ Die damit zusammenhängenden unterschiedlichen Vorstellungen von Freiheit verdeutliche ich anhand einer Gegenüberstellung zweier Interviewpassagen. Dirk hat bereits ein halbes Jahr vor dem Studienabschluss seinen ersten Arbeitsvertrag unterschrieben, während Guido im 17. Semester BWL ohne konkrete Karriereplanung studiert.

„Warum und was studieren war dann eigentlich eher so während der Zeit, dass ich festgestellt habe, Juristerei ist zwar durchaus logisch und sprachlich festgelegt, aber ich wollte mir auch möglichst viel Freiheitsgrade lassen, in welchen Job ich dann später gehen kann oder möchte. Und darum habe ich gesagt, da ist BWL dann doch noch deutlich freier. Und man hätte ja eben mit anderen Studiengängen noch was draufsetzen können, wenn man dann sagt, was weiß ich, Rechtsberatung, Rechtsabteilung fasziniert mich irgendwie so, dass ich’s machen will“ (Dirk, WHU, 8. Sem.).

Frage: „Was würdest du denn sagen, was für eine Strategie du entwickelt hast, um das auszuhalten? Also du hörst dich nicht glücklich mit den Klausuren und Seminaren an, hast aber dein Studium nicht abgebrochen.“

---

<sup>16</sup> Eine HIS-Verbleibsstudie von Geisteswissenschaftlern zeichnet ein ähnlich gespaltenes Bild. Rund die Hälfte der befragten Absolventen sieht die berufliche Zukunft eher optimistisch und die andere Hälfte eher pessimistisch (Briedis u.a. 2008: 31).



Guido: „Ich habe ganz oft dann drüber nachgedacht, ob’s vielleicht einfach sinnvoller ist, wenn ich echt merke, ich bin dabei nicht glücklich, einfach was anderes zu machen. Aber, ich weiß nicht, vielleicht durch meine soziale Prägung, dass es trotzdem ganz wichtig ist, sein Studium dann letztendlich auch irgendwie in der Tasche zu haben. Man kann mit BWL, mit BWL kann man ja viel machen. Ich muss dann ja nicht so einen klassischen BWLer-Weg einschlagen, sondern habe aber dann immerhin zumindest Kenntnisse über unternehmerische, wirtschaftliche Zusammenhänge. Und das kann man ja immer gebrauchen“ (Guido, TUB, 17. Sem.).

Schon vor Beginn des Studiums denkt Dirk an seine berufliche Zukunft – allerdings nicht im Sinne einer Kosten-Nutzen-Rechnung und effizienter Karriereplanung, sondern inhaltlich: Welches Studium bietet „möglichst viele Freiheitsgrade“ für die spätere berufliche Tätigkeit? Deswegen entscheidet sich Dirk für BWL statt etwa für Jura, auch weil sich BWL, sollte er sich im Laufe seines Studiums wieder stärker für Jura interessieren, leicht mit weiteren Studien kombinieren lasse.

Guido hat sich demgegenüber schon mit der Option des Studienabbruchs auseinandergesetzt. Dass er das Studium nicht abgebrochen hat, begründet er mit seiner beruflichen Zukunft: Es sei „trotzdem ganz wichtig, sein Studium in der Tasche zu haben.“ Dirk und Guido assoziieren das BWL-Studium mit Optionen, beide sehen sich durch ihr BWL-Studium breit qualifiziert. Aber es geht um zwei unterschiedliche Freiheiten: Dirk will über Optionen für berufliche Tätigkeiten verfügen, während Guido überhaupt erst einmal den Berufseinstieg schaffen muss. Beide sehen sich als beschäftigungsfähig, aber für Dirk bedeutet Employability Optionen und für Guido Zugang.

Insofern ist Employability ein Konzept, das von Studierenden unterschiedlich gedeutet und praktiziert wird. Durch seine begriffliche Unschärfe lässt Employability hierfür einen breiten Raum. Das heißt aber auch, dass Employability für Studierende sehr wohl die Chance bedeuten kann, überhaupt eine Beschäftigung zu finden – eine Bedeutung, die angesichts der niedrigen Akademikerarbeitslosigkeit in der Fachdebatte ausgeschlossen wird (Kehm/Teichler 2006: 64).

Guido rechnet mit Schwierigkeiten beim Berufseinstieg und sein Bildungsweg entspricht nicht den (vermeintlichen) Anforderungen des Arbeitsmarktes. Wenn er sich als beschäftigungsfähig sieht, dann meint er damit nichts anderes als die Chance, überhaupt eine Beschäftigung zu finden. Dass die Angst vor dem Scheitern, hier in Form von Arbeitslosigkeit, von Studierenden als reale Gefahr wahrgenommen wird, zeigt auch der Umstand, dass eben viele Hochschulabsolventen bereit sind, schlecht

oder gar unbezahlte Praktika zu absolvieren, um so den Berufseinstieg zu schaffen (Grünn/Hecht 2007). Schon die sogenannte ‚Übernahmeoption‘ – die Aussicht, nach dem Praktikum in eine Festanstellung übernommen zu werden – reiche aus, um temporär tendenziell unterbezahlte und nicht fachadäquate Tätigkeiten zu akzeptieren.<sup>17</sup> Der Zugang zum Arbeitsmarkt sei für diese ‚Generation Praktikum‘ von realer Unsicherheit bestimmt.<sup>18</sup>

Solche Diagnosen über die Beschäftigungsaussichten von Hochschulabsolventen sind umstritten (vgl. Briedis/Minks 2007). Die konstant niedrige Akademikerarbeitslosigkeit muss aber nicht Resultat der (strittigen) Zunahme prekärer Beschäftigungsverhältnisse sein. Vielmehr sind viele Studierende bereits beschäftigungsfähig. Diesen Studierenden ist schon lange klar, dass das Fachstudium allein keine Beschäftigung sichert. Das fördert zwar ihre Desillusionierung. Aber sie finden trotzdem nach dem Studium erfolgreich eine Beschäftigung, wie die Hamburger Absolventenstudie zeigt. Deren Autoren bezeichnen diese Form von Beschäftigungsfähigkeit als „eine, dem Arbeitsmarkt zweifellos angemessene, individuelle Einstellung in Form einer robusten Flexibilität... , welche – durch das Studium durchaus geprägt, aber nicht ursächlich zu erklären – eine erfolgreiche Etablierung ermöglicht. Letztlich also eher individuelle Disposition als Ausbildungsergebnis – erklärungsbedürftig durch zusätzliche Faktoren und durchsetzungsfähig wohl auch in anderen Studiengängen“ (Haunss u.a. 1997: 181).

Diese Flexibilität ist robust, weil sie berufliche Chancen sichert. Sie ist aber auch fragil, weil sie Resultat der Desillusionierung von Studierenden ist: nicht das Gelernte sichert Beschäftigung, sondern individuelle Einstellungen, etwa die Bereitschaft zu räumlicher Mobilität oder Anspruchsreduktion. Wenn diese Studierenden schließlich erfolgreich eine Beschäftigung finden, muss das nicht heißen, dass sie den Weg dahin stringent verfolgt hätten, sondern kann genauso Resultat von Anpassungsleistungen oder anderen, auch ‚produktiven‘ Umwegen sein. Im Spannungsfeld zwischen Unsicherheit und Chancen ist offen, in welche Richtung die berufliche Zukunft weist.

Vor diesem Hintergrund können die interviewten Studierenden an öffentlichen Universitäten als genauso beschäftigungsfähig wie ihre Kom-

---

<sup>17</sup> Für Hochschulabsolventen führt das Praktikum im Vergleich zu Personen mit Berufsabschlüssen wesentlich seltener zu einer festeren Beschäftigung, wie eine aktuelle Studie des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) zeigt (Rebien/Spitznagel 2007).

<sup>18</sup> Mit der ‚Generation Praktikum‘ sind jene Absolventen gemeint, die nach dem Studium keine Festanstellung, sondern nur Praktikantenstellen finden. In der kontrovers geführten Diskussion dieser ‚Praktikumskarrieren‘ geht es kaum um Praktika während des Studiums.

millionen an der EBS und der WHU gelten. Zumindest bei ersteren ist aber unklar, *wie* die Studierenden beschäftigungsfähig geworden sind und *worin* genau diese Beschäftigungsfähigkeit – über die grundsätzliche Bereitschaft zu Flexibilität hinaus – besteht. Employability als Studienziel formuliert dann lediglich als normative Anforderung an Studierende, was schon längst studentische Praxis ist.

Studierende sind somit bereits beschäftigungsfähig. An der WHU und der EBS liegt dies auf der Hand: Die interviewten Studierenden planen bereits während des Studiums ihre Karriere; Praktika und soziales Engagement sind fester Bestandteil von Qualifizierungsanstrengungen. Aber auch ihre Kommilitonen an öffentlichen Universitäten verfolgen neben dem Studium Strategien, um sich für den Arbeitsmarkt zu qualifizieren: Praktika, Nebenjobs, Auslandsaufenthalte, soziales Engagement sind zwar nicht Teil einer stringenten Karriereplanung, tragen aber zum Kompetenzprofil der Studierenden bei. Für die interviewten Studierenden an öffentlichen Universitäten kann von einer eher informellen Praxis der beruflichen Qualifizierung gesprochen werden, während diese bei EBS und WHU Studierenden stärker formalisiert ist (Pflichtpraktika, Praxisarbeiten, verpflichtendes soziales Engagement).

Wenn aber beide Gruppen von Studierenden beschäftigungsfähig sind, warum nehmen sie ihre berufliche Zukunft so unterschiedlich wahr? Warum sind die EBS und WHU Studierenden wesentlich zuversichtlicher als die Studierenden an öffentlichen Universitäten? Warum scheint das (kostenpflichtige) Studium an den beiden privaten Hochschulen eine sichere Karriere zu versprechen? Ist diese unterschiedliche Wahrnehmung durch inhaltliche Unterschiede begründet – eignen sich die EBS und WHU Studierenden Kompetenzen an, über die ihre Kommilitonen an öffentlichen Universitäten nicht verfügen? Gibt es unterschiedliche oder besonders wettbewerbsfähige Flexibilitäten?

### **5.3 Skills Development**

Schlüsselqualifikationen werden sowohl unter Reformbedingungen an der EBS und der WHU als auch unter traditionellen Bedingungen an öffentlichen Universitäten kaum systematisch, d.h. im Rahmen des Curriculums vermittelt. Zwar sollen an der EBS besondere Lehrveranstaltungen („studium universale“) ethische Grundlagen vermitteln und den Studierenden steht ein Coaching-Programm zur Verfügung. Die interviewten EBS

Studierende nehmen beides aber nicht als Angebote zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen wahr. Trotz des Fehlens systematischer Vermittlungsformen eignen sich die interviewten Studierenden sowohl an den privaten Business Schools als auch an den öffentlichen Universitäten Schlüsselqualifikationen an.

### *Survival Skills*

Frage: „Was heißt für dich erfolgreich studieren?“

Christian: „Erfolgreich studieren – dass ich viel mitnehme, und auch viel mitnehme, was ich später anwenden kann. Also wie gesagt, Beweise kann man später nachlesen, aber viele Fertigkeiten, also einerseits Inhalte annehmen, andererseits aber auch viele Fertigkeiten, also wie organisiere ich mich, wie präsentiere ich mich, wie setze ich Prioritäten, und all diese Fertigkeiten, wie arbeite ich in einer Gruppe zusammen, das sind all diese Fertigkeiten, soft skills, die man hier ganz klar vermittelt bekommt. Und was auch zieht bei den Unternehmen. Ich bin gewohnt, dass jeder hier im Schnitt zwei bis drei Angebote bekommt, was ja zeigt, dass sie mit den Leuten was anfangen können. Aber dass man wirklich die Grundfertigkeiten bekommt und weiß, wo man was findet sozusagen, wie man an Probleme rangeht, aber jetzt nicht in ein Problem sich extrem vertieft hat, außer in Seminararbeiten und so“ (Christian, EBS, 4. Sem.).

Für Christian sind die Studieninhalte zweitrangig. Was das Studium an der EBS aus seiner Sicht an erster Stelle fordert und vermittelt, ist das, was im Diskurs über Studienreformen unter Selbst- und Sozialkompetenzen verstanden wird: Selbstorganisation, Selbstpräsentation, Prioritäten setzen, Teamfähigkeit. Die Anwendung des Gelernten ist dabei für Christian wichtiger als das Verstehen der Theorie („Beweise kann man später nachlesen“). Dass die EBS Studierenden aus mehreren Arbeitsangeboten auswählen könnten, zeige nicht nur, dass Unternehmen diese Kompetenzen fordern würden, sondern bedeute auch eine besondere Anerkennung des Kompetenzprofils der EBS Studierenden.

Frage: „Was denkst du denn, welche Anforderungen das Studium an der EBS stellt? Was muss man tun, um ein guter Student zu sein?“

Christian: „Also ich würde sagen, es besteht die Anforderung, dass man sich selbst organisieren muss. Im Sinne von wie bereite ich mich auf Klausuren vor, wann bereite ich mich darauf vor, Prioritäten setzen. Da sind immer so diese heißen Phasen, wo also alle Deadlines in einer Woche fällig werden. Dienstag diese Präsentation abgeben, dann Mittwoch halten, dann am Donnerstag einen Essay abgeben und so weiter. Dass man da Prioritäten setzt, den Aufwand abschätzt. Und das ist eine Grundvoraussetzung, also die man eigentlich auch nie auslernt, aber was natürlich auch einem hilft denke ich für das spätere Berufsleben, dass man schon hier lernt, mit Stresssituationen umzugehen. Bevor man

im Berufsleben daran scheitert, finde ich das sinnvoll, in dieser doch geschützten Umgebung der Universität, ich meine, okay, dann gibt's eine schlechte Note, wenn man damit nicht umgehen kann. Aber man kann das beim nächsten Mal, dann wird dieses Problem bewusst und man arbeitet daran“ (Christian, EBS, 4. Sem.).

Das Studium an der EBS erfordert für Christian vor allem Selbstorganisation: Prioritäten setzen, Aufwand abschätzen, Zeitmanagement. „Heiße Phasen“ des Termindrucks erzeugen Stress, und die Studierenden müssen lernen, mit diesem Stress umzugehen. Solche „heißen Phasen“ im Studium simulieren für Christian antizipierten Stress im Berufsleben – in der „geschützten Umgebung der Universität“ seien noch Lernprozesse möglich; schlimmstenfalls drohten schlechte Noten, im Berufsleben hingegen das Scheitern.

Frage: „Was denkst du denn, welche Anforderungen das Studium an dich stellt? Was muss man tun, um eine gute Studentin zu sein?“

Nina: „Was man wirklich hier lernt ist, das ist so, finde ich, das Allerwichtigste, was man hier mitnimmt, sein Leben zu organisieren und zu sagen, was ist mir wichtig und was ist mir nicht wichtig. Also Prioritäten zu setzen. Das eine, was jeder EBSler automatisch vielleicht, bewusst oder unbewusst mitnimmt. Weil man kann nicht alles schaffen, man kann nicht mit allen Leuten zu Hause Kontakt halten, gleichzeitig hier einen riesigen neuen Freundeskreis aufbauen und gleichzeitig hier noch gute Noten schreiben und in den Ressorts mitarbeiten und irgendwie seine ganz normalen Sachen, essen und so, es ist halt einfach eine krasse Herausforderung. Und irgendwo trifft man automatisch Entscheidungen, Sachen zu reduzieren. Und das machen Leute dann teilweise unbewusst oder auch bewusst, aber das ist wirklich so, was man mitnimmt hier, dass man lernt, was ist einem wichtig und was nicht. Und dass man sich hoffentlich im Bewusstsein darauf einstellt, Sachen zu kürzen oder nicht“ (Nina, EBS, 4. Sem.).

Für Nina sind die Anforderungen an ihre Selbstorganisation wesentlich umfassender als für Christian. Selbstorganisation umfasst das ganze Spektrum der eigenen Lebenssituation und kommt dem nahe, was Voß und Pongratz als Selbstrationalisierung bezeichnen (siehe 4.2). Auf dem Plan stehen nicht nur das Studium, sondern auch die (alten) Freunde zu Hause, der (neue) Freundeskreis an der Universität, gute Noten, Engagement, bürokratische Erfordernisse usw. Für Nina geht es also nicht nur darum, mit temporären Stressphasen umzugehen, sondern permanent zwischen Anforderungen des Studiums und des Privatlebens zu vermitteln. Das erfordert eine klare Prioritätensetzung, die den Verzicht auf bestimmte Aktivitäten bedeutet. Selbstrationalisierung nimmt Nina somit auch als Zwang wahr. Nina *muss* Studium und Privatleben managen, Prioritäten setzen und Ansprüche reduzieren. Selbstrationalisierung ist für sie die zentrale Her-

ausforderung des Studiums an der EBS und zugleich das wichtigste Lernergebnis. Nina muss zwar nicht ihre Ansprüche an die berufliche Zukunft reduzieren, sehr wohl aber an ihr Privatleben.

Frage: „Das gibt’s ja auch in den USA, da haben sich Unternehmen auf einem Campus angesiedelt, der dann auch Freizeitaktivitäten integriert.“

Dirk: „Sicherlich attraktiv, würde ich sagen. Also ich glaube, dass die Leute hier auch deswegen einen großen Vorrat an Motivation mitbringen, weil sie eben theoretisch machen können, was sie wollen. Und wenn ich jetzt irgendwie Minigolf begeistert bin, dann finden sich bestimmt ein paar andere Minigolf Begeisterte und ich mache eine Gruppe auf und dann kann ich das hier neben dem Studium auch machen. Vallendar hat sogar eine Minigolf-Bahn. Und insofern glaube ich, dass das einem Unternehmen sehr gut tun würde. Viele Unternehmen wollen ja eigentlich die Leute stärker an sich binden. Und wenn ich jetzt die Wahl habe zwischen siebeneinhalb Stunden da arbeiten, aber das Gefühl habe, eingesperrt zu sein, und zehn Stunden insgesamt in der Firma zu verbringen, aber da auch gleichzeitig ein bisschen Hobby mit abzudecken, wäre das glaube ich schon ein gutes Konzept. Wären also glaube ich viele Leute mit glücklich“ (Dirk, WHU, 8. Sem.).

Dirk sieht die flexible Organisation von Arbeit und Freizeit positiv. Für ihn bedeuten fließende Übergänge Autonomiegewinne. Das zeige sich bereits im Studium an der WHU. Die Studierende dort seien nicht nur motiviert, gute Studienleistungen zu erzielen, sondern genauso, selbständig Freizeitaktivitäten zu organisieren. Neben dem Studium bedeutet an der WHU nicht, außerhalb der Gemeinschaft der WHU-Studierenden aktiv zu sein. Und genau so, wie aus Dirks Perspektive die WHU auf diese Weise ihre Studierenden motiviert, würden auch die Unternehmen davon profitieren, wenn sie „die Leute stärker an sich binden“. Feste Arbeitszeiten vermitteln Dirk hingegen das Gefühl, „eingesperrt zu sein“.

Selbstrationalisierung wird somit nicht nur als äußerer Zwang erfahren. Die flexible Organisation von Arbeit und Privatleben bzw. Freizeit verspricht mehr Freiheiten und erhöht aus dieser Perspektive die Motivation, gerade weil die WHU Studierenden Arbeit und Privatleben nicht klar voneinander trennen müssen.

„Irgendwann wirst du halt auch so, wie der typische WHUler sein soll, ja. Dann bist du den ganzen Tag unterwegs, lernst bis nachts zwei, drei Uhr. Das finde ich auch vollkommen normal. Also ich könnte mir das auch nicht mehr anders vorstellen, ehrlich gesagt. So ein bisschen wie ein Windhund, also entweder man liegt irgendwo und schläft oder man rennt eben. Aber so das im Normalgang, das fällt manchmal ein bisschen schwer, das gebe ich auch zu. Das wird uns auch vorgeworfen, also im Praktikum und so, dass wir uns nur selten hinlegen wollen, dass wir immer rennen wollen und das ist natürlich in einer normalen Firma schwierig. Auch in einer Investmentbank ist das schwierig. Selbst

wenn's da genug Arbeit gibt, irgendwann sagen die halt, ja mach mal eins und dann langts schon. Das ist halt so. Das kriegt man hier beigebracht. Also du musst sehr viel wegpumpen in kurzer Zeit“ (Markus, WHU, 6. Sem.).

„Man wird ein bisschen konditioniert. Weil ich glaube, dass wird uns im Arbeitsleben immer erwarten. Wir haben halt keine Angst vor einer 70, 80 Stunden Woche. Also ich glaube, damit kann man keinen WHUler schocken. Wenn dann einer sagt: ‚Sie müssen jetzt mal die nächsten vier Wochenenden durcharbeiten im Praktikum.‘ Also da habe ich schon Sachen erlebt – ‚Ey, das muss halt gemacht werden.‘ Und dann lernt man auf einmal so die andere Sichtweise von anderen Leuten kennen: ‚Wie – muss gemacht werden? Es ist Wochenende!‘. Und dann fängt man an zu denken, ob die eigene Sichtweise irgendwie so das Richtige ist. Für den Arbeitgeber sicherlich, so jetzt, ja das ist diese Windhund-Sache. Man fragt halt nach einigen Sachen nicht mehr. Was gemacht werden muss, muss gemacht werden. Und das lernt man hier. Und das ist gut, das finde ich nicht verkehrt“ (Markus, WHU, 6. Sem.).

„Immer rennen wollen“ – aus Markus Perspektive werden die WHU Studierenden in einer bestimmten Weise sozialisiert. Dem könne man sich nicht entziehen. Wichtigstes Kennzeichen dieser Sozialisation ist Leistungsbereitschaft – Wochenende, geregelte Arbeitszeiten, Freizeitinteressen, Studienpläne seien für die WHU Studierenden keine Grenzen. Das ist für Markus zunächst prinzipiell positiv. Es ist quasi die Zuspitzung der Sichtweise Dirks, dass die Studierenden an der WHU „theoretisch machen können, was sie wollen“. Einmal ‚entfesselt‘, nutzen sie ihre Freiheiten, wovon sowohl die WHU als auch die späteren Arbeitgeber profitieren würden. Eine dermaßen radikalisierte Selbststrationalisierung steigere die Motivation und garantiere Leistungsbereitschaft. Die Schattenseite dieser Selbststrationalisierung ist für Markus nicht permanenter Leistungsdruck, sondern fehlende Anerkennung im Arbeitsleben. So würde die ‚unbedingte‘ Leistungsbereitschaft der WHU Studierenden im Job auch kritisch gesehen.

„Und vielleicht auch mal, was uns Ostdeutschen wahrscheinlich relativ abhängt, dieses sich selbst immer so zurückstellen und immer nett sein zu wollen und immer denken, ja ich bin jetzt besonders höflich, nur weil ich jetzt halt, ja, mich mal nicht nach vorne dränge. Und das lernt man hier schon. Das ist nicht unbedingt immer nur ein Zeichen von Höflichkeit, sondern wird manchmal halt, also von vielen, gerade von Chefs auch, als Zeichen von Schwäche gewertet. Und dass man einfach mal lernt, sich durchzusetzen. Und auch mal zu sagen, Leute, das ist zwar schön, aber ich will's anders und mir schwebt das anders vor. Ich glaube, das ist ein großes Plus, dass man gerade auch an der Uni hier lernt, sich durchzusetzen“ (Claudia, EBS, 4. Sem.).

Wettbewerb hat eine darwinistische Komponente. In der Wahrnehmung von Dirk und Markus zeichnen sich WHU Studierende dadurch aus, dass

sie ihre Ideen in die Tat umsetzen. Sie seien leistungsorientierter als ‚normale‘ Studierende. Diese Leistungsorientierung erfordere nicht nur die Rationalisierung des Arbeits- und Privatlebens, sondern auch ‚Durchsetzungsfähigkeit‘. Zurückhaltung sei ein ‚Zeichen von Schwäche‘.

Auch Leistungsbereitschaft, Entscheidungs- und Durchsetzungsfähigkeiten firmieren in der Reformdiskussion als Schlüsselqualifikationen. Sie setzen einen Wettbewerb voraus, in dem es Sieger und Verlierer gibt, und können daher treffender mit der amerikanischen Bezeichnung als *survival skills* bezeichnet werden.

Dass die EBS und WHU Studierenden sich sicher sind, in diesem Wettbewerb auf der ‚Siegerseite‘ zu stehen, könnte eine Erklärung für die unterschiedliche Wahrnehmung der beruflichen Chancen sein. EBS und WHU Studierende eigneten sich im Gegensatz zu ihren Kommilitonen an öffentlichen Universitäten jene *survival skills* bzw. ‚Führungsqualitäten‘ an, die ihnen die Verwirklichung ihrer Ziele und Karrierewünsche im Wettbewerb auf dem Arbeitsmarkt ermöglichten. Studierende an öffentlichen Universitäten hingegen wären desillusioniert angesichts ihrer beruflichen Chancen und reduzierten ihre Ansprüche, anstatt ihre Interessen durchzusetzen.

Gefragt nach den Unterschieden zwischen öffentlichen und privaten Hochschulen, sprechen die interviewten EBS und WHU Studierenden ihren Kommilitonen an öffentlichen Hochschulen aber keinesfalls Durchsetzungsfähigkeit ab.

Frage: „Wo würdest du denn Unterschiede zwischen öffentlichen und privaten Universitäten sehen?“

Nina: „Also hier bekommt man so vom Rahmen her den Rücken mehr frei gehalten. Dass man alles so zentral hat und auch schnell irgendwo hinrennt, um die Sachen zu organisieren. Einem geholfen wird, ganz arg bei der Auslandsuni, dass man die dann kriegt. Und dass der Kontakt mit denen da auch hier über die Uni läuft. Da wird einem hier sehr Hilfeleistung gestellt und dann kann man sich einfach ganz krass nur auf den Rest konzentrieren. Und das ist in dem Umfang, für diese 200 Studenten pro Jahrgang, auch möglich. Ich weiß nicht, ob die öffentliche Uni da in diesem Sinne irgend etwas lernen könnte, weil es fördert ja irgendwie auch wieder die Selbständigkeit, ja, wenn man das selber machen muss. Ist auch wieder gut, also für die an den öffentlichen. Wobei hier auch die Selbständigkeit durch andere Sachen krass gefördert wird. Also es nicht so, dass wir alle es irgendwie nicht lernen, wie wir uns zu organisieren haben, weil wir auch hier halt irgendwie unsere Wohnung finden müssen und den Tagesablauf irgendwie koordinieren müssen, was halt auch einfach mal eine Herausforderung ist“ (Nina, EBS, 4. Sem.).

Anforderungen an die Selbstorganisationen werden in vielfältigen Kontexten gestellt, sowohl im Studium als auch im Privatleben. Solche Anfor-



derungen können auf Termin- und Leistungsdruck, aber auch auf Organisationsdefizite zurückgeführt werden. Solche Defizite existieren häufig an öffentlichen Universitäten. Das Auslandsstudium ist hierfür ein gutes Beispiel. Während EBS und WHU über jeweils rund 140 Partnerhochschulen im Ausland verfügen, ein zwei- (Diplom) bzw. einsemestriges (Bachelor) Auslandsstudium in der Studienordnung festgeschrieben ist und der Auslandsaufenthalt für die Studierenden von der Universitätsverwaltung organisiert wird, bleibt das Auslandsstudium für Studierende an öffentlichen Universitäten größtenteils der Eigeninitiative überlassen.

Frage: „Wie würdest du deinen Studienverlauf beschreiben? Was wären prägnante Erlebnisse bzw. Einschnitte?“

Susanne: „Ja, also ich habe dann noch so ein Erasmusjahr gemacht. Und das war auch noch mal so ein Einschnitt. Also in Madrid war ich ein Jahr lang und das war auch enorm stressig zu organisieren, weil die Soziologie in Dresden halt nur Plätze in Italien hat. Und ich aber nicht nach Italien wollte, sondern – warum auch immer – nach Spanien. Also das heißt, ich wollte schon immer Spanisch lernen, das gab’s bei uns in der Schule nicht. Keine Ahnung, dann kam ich halt auf die Idee. Und dann, ja, dann musste ich halt gucken, welche anderen Fakultäten bieten Plätze in Spanien an. An Unis, wo es dann auch Soziologie gibt. Und dann habe ich halt die Maschinenbauer gefunden. Das war schon spannend. Und dann war’s auch voll der Heckmeck, weil die wollten natürlich lauter Formulare haben, die dann halt auf die Maschinenbauer zugeschnitten sind. Und ich mir aber von irgendwelchen Soziologie-Profis so Unterschriften besorgen musste, die immer so waren: ‚Ja ich bin dafür nicht zuständig, ich hab keine Ahnung‘. Und irgendwie hat’s dann trotzdem geklappt, das ich dann zumindest die Unterschrift für das Erasmusgeld leisten konnte. Allerdings hat dann die Kommunikation zwischen den Maschinenbauern und der Uni in Spanien nicht geklappt, so dass ich irgendwann dann mal eine Mail geschrieben habe und fragte, wann ich denn da auftauchen soll. Und ich hatte leider einen Flug gebucht, der erst zwei Tage nach dem Termin, wo ich auftauchen sollte, dann war. Das war aber nicht so tragisch. Dann kam ich halt in Spanien zu dem Typen, und der meinte so: ‚Wie – Sie sind aus Dresden? Nee, das kann nicht sein. Also wir haben hier schon jemanden.‘ Und ich so: ‚Äh und jetzt?‘ – ‚Naja, Sie können erst mal hier bleiben.‘ – ‚Ja, schön, cool‘. Naja, aber das war dann eigentlich nicht so das Drama“ (Susanne, HUB, 11. Sem.).

Gegen welche Widerstände Susanne ihr Auslandsstudium organisiert hat, ist – wie Julias Selbstorganisation ihres Praktikums bei der FDP – eine Empowerment-Geschichte. Egal, welches Problem auftaucht – fehlender Auslandsstudienplatz, fachbereichsfremde Formulare, unklare Zuständigkeiten, Kommunikationsprobleme –, für Susanne sind es Herausforderungen, die sie meistern muss, um ihr Ziel zu erreichen. Susanne muss sich gegen Widerstände durchsetzen. Diese Widerstände, auf die sie auch bei

ihrem Fach- und Hochschulwechsel getroffen ist, zu überwinden, so Susannes Fazit, ist für sie *die* grundlegende Lernerfahrung ihres Studiums.

„Also was man absolut lernt ist halt, sich zu organisieren – gegen alle Widerstände“ (Susanne, HUB, 11. Sem.).

Nicht nur exzellente Studienbedingungen und gute Betreuung, sondern genauso mangelhafte Organisation und bürokratische Widerstände fördern demnach die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen.<sup>19</sup> Diese Erfahrungen würden die Selbstwirksamkeitserwartungen – „that people possess the motivation and the belief that they can ‘make a difference’ in the employment (and other) situations with which they are faced” (Yorke 2006: 7) – von Studierenden erhöhen. An der Universität herrsche ein „produktiver Darwinismus“:

„Die Studenten sehen sich heute in ihrer Mehrzahl dem freien Markt ausgesetzt, und sie haben sich überall als erfolgreiche Marktwissenschaftler bewährt, neue Berufsfelder erschlossen, intelligente Flexibilität bewiesen – dank ihrer hervorragenden Generalistenqualifikation, dank ihrer überall verwertbaren Fähigkeit zum forschenden Lernen, dank ihrer Ich-Stärke, die sie in dicken Arbeiten bewiesen haben und die sie befähigt, die Flinte nicht gleich beim ersten sich regenden Widerstand ins Korn zu werfen. Genau das ist es, was globalisierte Arbeitsmärkte, auf denen kaum noch ein Berufsbild eine Generation überlebt, brauchen“ (Brunkhorst 2004: 92f).

Aus dieser Perspektive kann das Studium als „Flexibilitätstraining“ (Haunss u.a. 1997: 177) für den Beruf bezeichnet werden.<sup>20</sup> Dieses Training besteht für die interviewten Studierenden darin, im Studium zu ‚überleben‘:

„Es läuft ja letztendlich auf Schlüsselqualifikationen hinaus, wenn ich lerne, mich durchzuwurschteln“ (Heike, UL, 12. Sem.)

„Wenn du das hier durchstehst, dann bist du leidensfähig zumindest und dann wollen dich die Firmen auch“ (Markus, WHU, 6. Sem.).

---

<sup>19</sup> In einer Untersuchung befragte Yorke (2004b) britische Bachelor-Absolventen danach, inwiefern das Studium ihre Beschäftigungsfähigkeit gefördert habe. Ein Aspekt sei die Durchsetzungsfähigkeit gegenüber der Institution, wie Yorke mit der folgenden Interviewpassage belegt: „One student had had to press the institutions’s career service very hard in order to obtain needed help with the construction of her curriculum vitae: Interviewer: Did you have to go to them or was it optional? – Graduate: Yes I had to go to them; yes they didn’t come to me. – Interviewer: So you were motivated then? – Graduate: Yes, I pestered them” (Yorke 2004b: 417).

<sup>20</sup> Einer der in der Hamburger Absolventenstudie Befragten fasst dies wie folgt zusammen: „Aber ich denke, wenn man es schon während des Studiums nicht aushält, hält man es hinterher auch nicht aus“ (Haunss u.a. 1997: 177).

Wer den Widrigkeiten des Studierens an einer ‚Massenuniversität‘ standhält, eigne sich Schlüsselqualifikationen an.<sup>21</sup> Und wer das BWL-Studium an der WHU „durchsteht“, fühle sich ‚gehärtet‘ für den Wettbewerb. Diese Schlüsselqualifikationen zielen darauf, „das Subjekt so zu stabilisieren, dass es dem Stress eines ungeschützten Wettbewerbs gewachsen ist“ (Fach 2000: 124). In beiden Fällen geht es für die Studierenden darum, das Studium zu überleben – das würde sie für den Arbeitsmarkt qualifizieren. Für beide Gruppen wird das Studium zu einem Empowerment-Programm, das (Selbst-)Kompetenzen für das ‚Überleben‘ im Wettbewerb vermittelt. Schlüsselqualifikationen bedeuten für die interviewten Studierenden *survival skills*.

Die Aneignung von *survival skills* setzt widrige Bedingungen voraus. So kommen die Autoren der Hamburger Absolventenstudie zu dem Schluss:

„Wer – trotz widriger Umstände – einen Abschluss des Studiums schafft, hat dabei ein Set von Qualifikationen erworben, für das auf dem Arbeitsmarkt durchaus Nachfrage besteht. Es handelt sich weniger um fachspezifisches politologisches Wissen, sondern um die Fähigkeit, sich schnell und eigenständig in unbekanntem Situationen zurechtzufinden. Eine Fähigkeit, die sich kaum im Studium lehren lässt, die vielmehr in Ansätzen bereits vorher vorhanden sein muss. Das Studium fördert sie lediglich“ (Haußs u.a. 1997: 208).

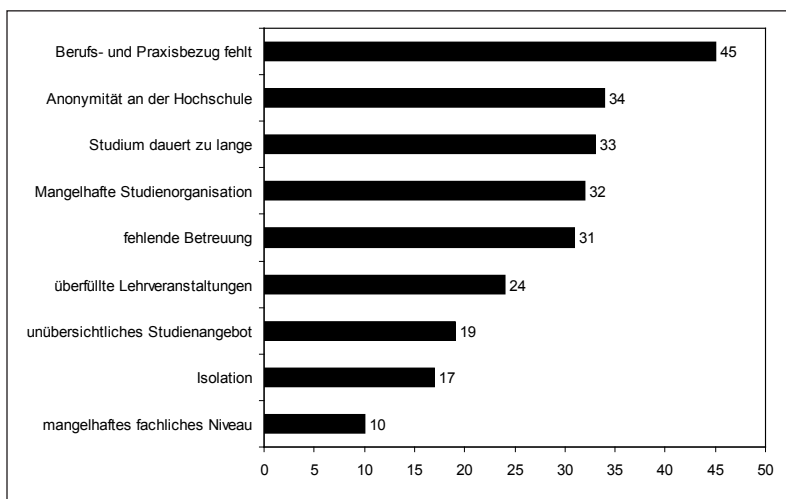
Fraglich ist somit, inwiefern das Studium *survival skills* systematisch vermitteln kann. Vielmehr scheinen sich Studierende diese Kompetenzen in je individueller Weise anzueignen. Nicht alle sind dabei erfolgreich.

Dass das Scheitern im Studium eine reale Gefahr ist, zeigt die Studienabbruchquote, die an deutschen Hochschulen in den letzten Jahren relativ konstant zwischen 20 und 25 Prozent lag (Heublein u.a. 2008: 4). Wie eine Befragung von Exmatrikulierten (ohne Examen) ergab, sind für rund 70 Prozent ‚problematische Studienbedingungen‘ ein Grund für den Studienabbruch.<sup>22</sup> Diese setzen sich aus den folgenden Faktoren zusammen:

---

<sup>21</sup> Diese Sichtweise würden auch Personalchefs in Unternehmen teilen und deswegen Absolventen öffentlicher Hochschulen denen privater Hochschulen vorziehen: „Das Anspruchsdenken mancher Studenten von privaten Hochschulen ist schon sehr hoch“, sagt Eva Schadeck von Unilever. Statt zu erläutern, wie sie selbst dem Unternehmen dienen könnten, schienen manche gleich nach dem Vorstandssessel zu schielen. Schadeck hält daher bewusst Ausschau nach Bewerbern, die sich im staatlichen Uni-System durchgeboxt haben: „Chaotische Massen-Unis können auch positive Effekte auf die Persönlichkeitsbildung haben“ (Julia Bonstein: Small Talk im Weinkeller. In: Der Spiegel, 11.12.06, S.76f).

<sup>22</sup> Problematische Studienbedingungen sind nach der Befragung aber häufig nicht der entscheidende Grund für den Studienabbruch, sondern wirken in Kombination mit anderen Motiven wie beispielsweise ‚berufliche Neuorientierung‘. Die Autoren der Untersuchung folgern daraus, problematische Studienbedingungen würden zwar das Studium erschweren,



*Abb. 7: Problematische Studienbedingungen als Grund für den Studienabbruch. Zustimmung in Prozent*

Quelle: Heublein u.a. (2003: 29)

Mit diesen Bedingungen müssen sich die Studierenden auseinandersetzen, ob sie nun ihr Studium abbrechen oder nicht. Diejenigen, die nicht scheitern, eignen sich mehr oder weniger erfolgreich Strategien im Umgang mit den Studienbedingungen an. Studierende lernen im Laufe ihres Studiums, flexibel mit Regeln, Studienordnungen oder Verhaltensanforderungen umzugehen.

Frage: „Und dann hast du in Mainz angefangen? Wie ist es dazu gekommen? Gab’s da Alternativen?“

Guido: „Ja, also ich wollte nicht unbedingt so weit weg von Wiesbaden, wo ich herkomme. Und dann gab’s noch Frankfurt. Und mir hat Frankfurt nie so gut gefallen, eigentlich wollte ich nach Mainz, weil Mainz eine Campus-Universität ist. Und ich fand das ganz nett einfach, an einer Campus-Uni zu studieren. Und dann habe ich mich über die ZVS beworben, bin nicht genommen worden in Mainz, sondern in Frankfurt. Habe dann den Umweg genommen über Wirtschaftspädagogik. Das war Trick 17 irgendwie, weil das ein äquivalentes Vordiplom ist. Und da konnte man sich direkt einschreiben in Mainz. Und

---

sein „aber letztlich kaum als große Stolpersteine auf dem Weg zum Examen zu betrachten“ (Heublein u.a. 2003: 11f). Demgegenüber legen ihre Befragungsergebnisse aber nahe, dass problematische Studienbedingungen für die Mehrheit der Exmatrikulierten eine notwendige, wenn auch keine hinreichende Bedingung für den Studienabbruch sind, d.h. erst die Wahrnehmung der Studienbedingungen als problematisch führt zu weiteren Studienabbruchmotiven.

dann habe ich mich in Mainz eingeschrieben und dann nach dem Vordiplom gewechselt“ (Guido, TUB, 17. Sem.).

Für Guido war es schon vor Studienbeginn notwendig, Regeln flexibel auszulegen, um an seiner Wunschhochschule studieren zu können. Die Studierenden lernen, welche Regeln dehnbar sind und was sie tun müssen, um ihre Ziele zu erreichen – denn genau das ist häufig weniger eine Frage des Einhaltens von Regeln. Auslandsstudium, Hochschul- und Fachwechsel erfordern vielmehr die Anwendung von „Tricks“. Die Studierenden erfahren, dass neben den formalen Regeln eine informelle Praxis existiert.

Frage: Kommen wir jetzt zu den Anforderungen, die das Studium an dich stellt. Was denkst du, welche Anforderungen das sind? Also was muss man tun, um eine gute Studentin zu sein?

Heike: „Was man auf jeden Fall lernen muss, ist so was wie Regeln zu ignorieren einfach. Also so Sachen wie Studienordnungen zu ignorieren zum Beispiel. Das ist auch so etwas, was ich ganz, ganz spät erst dann praktisch auch tatsächlich gemacht habe und gelernt habe, es auch zu tun: so Dinge wie Bereichsabgrenzungen. Also wenn da jetzt steht, der Schein kann nur für Politische Theorie anerkannt werden, dann muss man halt wissen, dass man nur genug reden muss und dann wird er auch für Politisches System der BRD anerkannt. Ja, ein bestimmtes Auftreten. Muss man auch lernen. Das punktet sehr, also du kannst noch so viel wissen oder können, wenn du das entsprechende Auftreten nicht hast, dann merkt das keiner. Eine gewisse Dreistigkeit, also sich nicht an Sprechstunden halten zum Beispiel. Also das natürlich schon tun in dem Rahmen, in dem das geht, aber halt vielleicht auch mal statt in die Sprechstunde zu gehen eine Email schreiben und einen extra Termin ausmachen, oder solche Sachen“ (Heike, UL, 12. Sem.).

Dieser Gegensatz zwischen formalen und ‚versteckten‘ Anforderungen liegt dem von Snyder (1971) eingeführten Konzept des *hidden curriculum* zugrunde (vgl. 1.1). Jeder Student versuche herauszufinden, was jenseits formaler Regeln tatsächlich erwartet wird. Die Anforderungen des *hidden curriculum* lesen können, Strategien und Tricks im Umgang mit diesen Anforderungen entwickeln – das sind die Lernprozesse, in denen sich Studierende an öffentlichen Universitäten *survival skills* aneignen.

Sowohl an privaten als auch an öffentlichen Hochschulen eignen sich Studierende Schlüsselqualifikationen bzw. *survival skills* auf je individuelle Weise an. Während es für EBS und WHU Studierende darum geht, den Stress eines stark regulierten Studiums auszuhalten, müssen Studierende an öffentlichen Universitäten alltägliche, häufig bürokratische Hindernissen meistern. Trotz dieser Gemeinsamkeiten unterscheiden sich beide Gruppen von Studierenden aber fundamental in ihren Zukunftsaussichten.

## Networking

Frage: „Welche Unterschiede siehst du zwischen privaten und öffentlichen Unis?“

Nina: „Also was bei uns einfach noch mal krass ist, ist die Vernetzung mit der Wirtschaft. Also wie die Unternehmen hier reinkommen und sich die Leute aussuchen. Wir haben so ein Ding, das nennt sich ‚Resume Book‘. Das war früher ein richtiges Buch, ist jetzt ein Online Tool. Und da ist auf Englisch und auf Deutsch der Lebenslauf von jedem einzelnen Studenten drin, der jetzt hier fertig wird, mit Bild und Kontaktdaten. Und die Unternehmen gehen auf diese Seite und schreiben die Leute an und sagen, bewerben Sie sich bei uns, oder wir laden Sie jetzt schon ein, ohne dass Sie sich beworben haben, wir laden Sie zum Vorstellungsgespräch ein. Also die meisten Leute, die hier einen Abschluss machen, haben schon längst vor ihrem Abschluss den Job in der Tasche. Und das ist halt für die Studenten, die das wollen, einfach von Riesenvorteil. Weil die Unternehmen hier reinkommen. Es sind ja auch viele im Kuratorium, die zahlen im Jahr irgendwie 10.000 Euro für die Schule. Und dann sind diese Unternehmen vertreten bei wichtigen Veranstaltungen wie dem Symposium und so und haben den Kontakt zu den Studenten. Machen Workshops hier, die Leute bewerben sich, die können sich die besten raussuchen, laden die zu sich ein und so weiter. Und das passiert hier wirklich, also man hat jede Woche irgendwie zwei Workshops oder so. Und dann kommt McKinsey und lädt nach Frankfurt zum Abendessen ein für alle Leute, die über 80 Prozent haben. Ja, also ich war bei Procter & Gamble zum Beispiel einmal zum Abendessen eingeladen, weil ich mich auf einem Workshop beworben hatte. Und dann bin ich im Verteiler gelandet für die Leute, mit denen die in Kontakt bleiben wollen und so. Und dann hat man wirklich, wenn man will, also man kennt dann Leute dort im Marketing und so. Und denen schreibt man erst mal, ja, und sagt, ich bewerbe mich hier. Und dann sagen die, du musst dich normal bewerben wie jeder andere, aber wir gehen mal an Human Resources vorbei und sagen, dass du uns cool aufgefallen bist bei diesem Workshop. Und deine Bewerbung läuft mit den ganzen anderen Bewerbungen, die genau gleich aussehen, die alle gleich gut sind, aber dann hat man bei dir noch einmal den persönlichen Kontakt. Und dann wurde ich auch eingeladen. Trotz meines Cs. Ich bin dann nicht hingegangen, weil ich schon das mit BMW hatte. Aber bei Procter eingeladen zu werden, das ist was. Und wenn man halt den persönlichen Kontakt vorher schon so hatte und wirklich dort auch Leute kennt, einfach nur dadurch, dass die hier waren, und man mit denen was zu tun hatte, kann es wirklich einfach von Riesenvorteil sein, wenn man das will. Und einfach diese Vernetztheit mit Wirtschaft ist schon glaube ich ein Riesenvorteil“ (Nina, EBS, 4. Sem.).

Unabhängig von Studienstruktur und -inhalten habe, wer an der EBS und an der WHU studiert, Zugang zu Netzwerken, die beste Karriereaussichten bieten. An beiden Hochschulen existieren Absolventen-Datenbanken, aus denen die Unternehmen ihren Nachwuchs rekrutieren würden. Mehrmals während des Semesters wird der Campus zur Kontaktbörse: Unterneh-

menspräsentationen, Workshops und Konferenzen bringen Unternehmen und Studierende zusammen. Hier wird der Grundstein für die berufliche Karriere gelegt. Ziel solcher Aktivitäten ist, Kontakte zu knüpfen. Auch diese Kompetenz hat einen Namen: *Networking*. Häufig unter Sozialkompetenz genannt (siehe 4.4), bezeichnet *Networking* eine instrumentelle Einstellung zu sozialen Beziehungen: Kunden und Kollegen, Vorgesetzte und Untergebene, Kommilitonen und Dozenten ebenso wie Freunde werden zu Teilen eines Netzwerkes, das beruflich nutzt.

„Aber das ist halt was, ich glaube, das werde ich noch in den nächsten zwei Semestern sehr zu schätzen wissen, wenn ich dann meinen Job habe, vermutlich. Die Firmen kommen hier auf den Campus und die rekrutieren hier. Ich muss nirgendwo hinfahren. Es werden immer mehr Emails. Das merkt man halt am Anfang nicht, weil man die nicht bekommt, weil man noch zu jung ist. Da fällt man aus dem Verteiler raus sozusagen. Aber jetzt kriegt man immer mehr Emails. Also vor diesem Praktikum jetzt im Sommer kamen glaube ich über den Verteiler, das heißt wo Firmen proaktiv noch mal gesagt haben, wir brauchen noch Leute von der WHU, vielleicht so 40 Angebote für 80 Leute. Und da hatten wir eigentlich alle schon ein Praktikum, von Lufthansa bis Merck bis Lloyd bis, ach weiß ich nicht, also wirklich Merrill Lynch und wirklich, doch, exzellente Sachen. Also wo ich mir manchmal denke, das schmeichelt einen. Weil man merkt, man ist gewollt von der Wirtschaft.“ (Markus, WHU, 6. Sem.).

Wer im Verteiler ist – und das ist man an der EBS und an der WHU, wo das Studium mit einer Unternehmenspräsentation beginnt (siehe 7.2), automatisch –, der hat gute berufliche Aussichten. Die Unternehmen rekrutieren „proaktiv“, schreiben die Studierenden an und bieten Praktika oder Jobs. Genau darin liegt der fundamentale Unterschied zum Studium an einer öffentlichen Hochschule.

„Das ist einfach ein großer Vorteil mit den Kontakten, die wir hier haben. Und wo wir vorhin über Jobs gesprochen haben: das ist natürlich genau dieses Netzwerk. Das sind nicht nur die Förderer, sondern es können sich alle Firmen darauf verlassen, was hier an Studenten rauskommt, hat schon mal eine Mindestqualität, die sie gar nicht mehr abprüfen müssen. Die machen dann in ihren Einzelgesprächen die ganz normale Passgenauigkeit zum Unternehmen. Wenn ich jetzt so gesagt habe, in Mannheim oder an irgendeiner anderen Staatsuni studiert jetzt jemand und ist gut, der muss natürlich aktiv auf die Unternehmen zugehen und sagen, hallo, es gibt mich, probiert mich mal aus. Ich glaube, da hat man es dann nach hinten raus deutlich schwerer als man es hier hat, weil man einfach mit dem Namen WHU schon relativ viel in die Unternehmen reinträgt, was bei anderen Unis nicht automatisch der Fall ist“ (Dirk, WHU, 8. Sem.).

Für Dirk liegt Netzwerken eine ‚Win-Win-Situation‘ zugrunde, die in der Konzeption privater Business Schools eine zentrale Rolle spielt: Für Unternehmen sei die Kooperation mit solchen Hochschulen eine Möglichkeit zur „Gewinnung von überdurchschnittlich qualifizierten Management-Nachwuchs. ...Die Gegenleistungen der Hochschulen bestehen darin, die Möglichkeiten des Zugriffs auf Absolventen zu rationieren, das heißt diesen Zugriff auf Sponsoren zu beschränken und dabei gestaffelte Qualitäten des Zugriffs für je unterschiedliche Preise zu definieren. Auf diesem Gebiet stehen Leistung und Gegenleistung heute schon in einem derart ausgewogenen Verhältnis, dass von einer am Markt eingekauften Personaldienstleistung gesprochen werden kann“ (Helmstädter 2005: 23). Die Studierenden erhielten als „Gegenleistung“ für Studiengebühren nicht nur „bessere Studienbedingungen sowie einen früheren und besser bezahlten Berufseinstieg“ (ebd.), sondern auch Zugang zu Netzwerken, den sich Studierende an öffentlichen Hochschulen erst selbst erarbeiten müssen.

*Networking* beschränkt sich nicht darauf, über Kontakte zu verfügen. Entscheidend ist vielmehr, diese Kontakte für die eigenen Ziele einzusetzen.

„Habe also dann ein bisschen die Netzwerke spielen lassen. Habe also Ex-EBSler kontaktiert, die eben teilweise für diese Gesellschaften [Private Equity, r.b.] arbeiten, um zu erfahren, wie ihr Arbeitsalltag aussieht. Und das habe ich sowohl über Ex-EBSler gemacht als auch über Ex-Studienstiftler. Um dadurch mit Leuten in allen großen Gesellschaften zu sprechen, auch kleineren. Und war so begeistert, dass die Leute sich alle für mich Zeit genommen haben, durch die Bank weg. Manche auch erst eine Woche später, und dann: ‚Am Freitag um 16.45 Uhr rufen Sie mich auf meinem Handy an.‘ Also sie haben sehr genaue Terminvorstellungen. Aber ich habe dann die Chance gehabt, mit den Leuten zu sprechen, was sie machen, sie auch einfach mal auszufragen, Lächer in den Bauch zu fragen. Und nebenbei habe ich da so ein bisschen abgeklopft, ob sie da Praktika anbieten. Und hatte dann, also die Sache in London ergab sich eigentlich auch aus dem Gespräch mit gewissen Leuten, was die da tun. Und, tja, das war ein Ex-EBSler, der machte dann daraus ein Einzelinterview mit mir, aus dem Gespräch. Und fand’s sehr interessant und ließ sich auch den Lebenslauf von mir schicken. Und dann folgten drei weitere Telefoninterviews mit seinen Kollegen und ein Treffen in Deutschland, wo sie halt gerade bei einem Kulturunternehmen waren, um mich persönlich kennen zu lernen. Und habe dann daraus mein Arbeitsangebot bekommen, das ich dann jetzt auch angenommen habe“ (Christian, EBS, 4. Sem.).

Für Christian ist das Nutzen von Netzwerken selbstverständlich. *Networking* ermöglicht den Zugang zu Informationen und Praktika sowie letztendlich den Berufseinstieg. Dabei müssen solche Netzwerke von den EBS und WHU Studierenden nicht erst mühsam aufgebaut werden. Vielmehr



können sie auf das etablierte Alumni-Netzwerk ihrer Hochschulen zurückgreifen. So hat die WHU Alumni Association „In Praxi“ aktuell 1.800 Mitglieder<sup>23</sup> und das EBS Alumni-Netzwerk „eXebs“ 2.300.<sup>24</sup> Von den Alumni-Netzwerken profitieren alle Beteiligten: Sie fördern das Fundraising der Hochschulen, bieten eine Plattform für das *Networking* von Ehemaligen und unterstützen die Studierenden, an der EBS z.B. in Form von Praktikumsangeboten, Stipendien und Karriereförderung (Mentoring).<sup>25</sup>

„Und die exzellenten Kontakte zur Wirtschaft. Das weiß man Anfang nicht zu schätzen, aber wenn ich mir meine Kumpels [an öffentlichen Universitäten, r.b.] anschau, die jetzt wirklich hadern mit Jobs und wo sie anfangen und das nicht wissen und sich dann wirklich extrem informieren müssen, wo es noch Firmen gibt und eben – nicht dass Mittelstand etwas Schlechtes ist. Aber die machen natürlich nicht so exzessives Recruiting und so. Da muss man sich halt aktiv informieren, wo könnte man wo hingehen. Und natürlich klingt es besser. Man hat vielleicht am Anfang als jüngerer Arbeitnehmer bei McKinsey oder bei Morgan Stanley oder bei der Deutschen Bank meinetwegen, ja, auch bessere Chancen. Also man verdient mehr Geld und man hat auch viel mehr Möglichkeiten, ins Ausland zu gehen, und man arbeitet an viel größeren Projekten mit und so. Halt diese ganzen Sachen, die einfach auch größentechnisch bedingt sind. Nicht unbedingt, dass die Qualität da oben viel besser ist. Also ich denke, bei den Wirtschaftsprüfern in Köln kann man auch genauso gut Wirtschaftswissenschaft anwenden wie bei der KPMG, aber die KPMG kann einen vielleicht mal ein halbes Jahr nach Sydney schicken. Das ist halt der Unterschied“ (Markus, WHU, 6. Sem.).

Internationalität, hohes Gehalt, verantwortliche Tätigkeiten – all dies sieht Markus durch die Netzwerke der WHU gesichert. Es liegt auf der Hand, dass gut funktionierende Alumni-Netzwerke die beruflichen Chancen stark beeinflussen. Dabei ist den Beteiligten klar, dass der Kontakt und nicht die Leistung letztendlich den Ausschlag gibt, auch wenn sich die interviewten EBS und WHU Studierenden aus ihrer Perspektive den Zugang zu den Netzwerken durch besondere Leistungsbereitschaft während ihres Studiums ‚verdient‘ zu haben meinen.<sup>26</sup>

---

<sup>23</sup> Quelle: WHU (<http://www.whu.edu/cms/index.php?id=1909>, Zugriff: 8.10.08).

<sup>24</sup> Quelle: EBS (<http://www.ebs.de/index.php?id=networking&L=0&MP=212-1875>, Zugriff: 8.10.08).

<sup>25</sup> Quelle: EBS (<http://www.ebs.de/index.php?id=831&L=0&MP=212-1875>, Zugriff: 8.10.08).

<sup>26</sup> „Es ist sicherlich auch Teil des Konzeptes, weil wir hier schon zu einem Prozentsatz Typen sind, die es sich auch nicht vorstellen können, siebeneinhalb Stunden am Tag zu arbeiten und dann nach Hause zu gehen. So. Und das ist natürlich für die Unternehmen, die hier rekrutieren, auch schon mal eine Sache, die sie gar nicht abchecken müssen im Rahmen eines

Auch die interviewten Studierenden an öffentlichen Hochschulen wissen um die Macht von Netzwerken.

Frage: „Wenn du jetzt an deine berufliche Zukunft denkst: was muss man neben dem Studium noch machen, um erfolgreich auf dem Arbeitsmarkt zu sein?“

Heike: „Kontakte knüpfen. Also alle Leute, die ich kenne, die irgendwie was haben, die haben das entweder über Praktika oder über so kontinuierliche Arbeit gemacht. Also ich glaube, da läuft ganz viel über persönliche Kontakte. Manche Leute behaupten, es kommt auf die Abschlussnote an, oder es kommt darauf an, worüber die Arbeit geschrieben wird, also Magister- oder Diplomarbeit. Das kann auch sein. Also das kann vor allen Dingen ganz bestimmt dann sein, wenn man die Diplomarbeit zum Beispiel für oder mit einem potenziellen Arbeitgeber schreibt. Also keine Ahnung, mir fällt jetzt konkret ein Fall ein, in der es irgendwie um Entwicklungszusammenarbeit in der Arbeit geht und dann gibt's halt hinterher eine Trainee-Stelle bei der GTZ oder so. Ich glaube, solche Sachen, das ist das, was funktioniert. Ansonsten kann man da glaube ich nicht viel steuern“ (Heike, UL, 12. Sem.).

Frage: „Gibt es Anforderungen neben dem Studium, die du erfüllen musst, um später beruflich erfolgreich zu sein?“

Lisa: „Mir ist bewusst, dass diese Netzwerke, die ich durch diese Arbeit [soziales Engagement, r.b.] bekommen habe, dass die mir sehr stark helfen werden, um einen Job zu finden. Das heißt, wenn ich mich jetzt irgendwo außerhalb Sachsens bewerbe, wird kein Hahn nach mir krähen mit den Dingen, die ich gemacht habe. Es ist interessant und es ist ehrenhaft, was ich gemacht habe, und schön, aber das ist jetzt nicht, wo man sagen könnte, das sind jetzt klare abrechenbare, coole Praktika. Aber innerhalb Sachsens z.B. habe ich mich darüber auch profiliert und habe dadurch auch ziemlich gute Kontakte. Ich hoffe“ (Lisa, UL, 11. Sem.).

Netzwerke sind demnach entscheidend für den Berufseinstieg und relativieren die Bedeutung anderer Qualifikationsanstrengungen wie Praxiserfahrungen oder gute Abschlussnoten. Für Heike sind nicht Praktika und Nebenjobs an sich entscheidend für Beschäftigungsfähigkeit, sondern die Kontakte, die man durch diese Aktivitäten knüpfen kann.<sup>27</sup> Und Lisa er-

---

Bewerbungsverfahren, weil sie sagen können, die Leute, die hier sind, die setzen sich für die Sache, die sie machen, auch voll ein“ (Dirk, WHU, 8.Sem.).

<sup>27</sup> Diese Konzentration auf Netzwerke zeige sich bereits bei der Organisation von Praktikumsplätzen, wenn man der Studie zum „Praktikumsverhalten“ von Hamburger Politik-Studierenden folgt. Kontakte seien sogar wichtiger als die Inhalte der Praktika: „In der Summe muss man feststellen, dass die Studierenden bei der Stellensuche den Weg des geringsten Widerstands gehen. Es werden vorwiegend bestehende Netzwerke zur Praktikumsstellenbeschaffung genutzt – vor allem eigene Kontakte, dazu der Freundes- und Bekanntenkreis. Neue Berufe und Tätigkeitsfelder werden so eher selten kennengelernt. Einerseits ist dieses Verhalten sinnvoll, weil Kontakte die wichtigste Zugangsressource in der Arbeitswelt darstellen, andererseits ist es problematisch, weil berufliche Möglichkeiten so nicht voll ausgeschöpft werden können“ (Butz 1999: 226).

hofft sich von den Netzwerken, die sie durch Praktika und soziales Engagement aufbauen konnte, entscheidende Unterstützung beim Berufseinstieg. Gerade weil Lisa Netzwerke als so wichtig einschätzt, sieht sie sich selbst als nur regional beschäftigungsfähig – nur innerhalb Sachsens habe sie sich über ihre Arbeit „profilert“ und verfüge so über Kontakte.

Die niedrige Akademikerarbeitslosigkeit auch unter Absolventen der Politikwissenschaft zeigt, dass diese Netzwerke ebenso wie jene der EBS und der WHU funktionieren und es wahrscheinlich ist, dass Lisa über ihre Kontakte sich tatsächlich eine Beschäftigung organisieren kann. Die Wichtigkeit von Netzwerken für den Berufseinstieg unterstreichen auch Befunde der Hamburger Absolventenstudie. So existiere „neben dem ‚öffentlichen‘ Arbeitsmarkt ein weiteres Segment des Arbeitsmarktes, in dem Stellen frei und wieder neu besetzt werden, ohne dass Außenstehende davon etwas mitbekommen. In diesem Segment, das in unserem Fall [Absolventen des Instituts für Politische Wissenschaft der Universität Hamburg, r.b.] den größeren Teil des Arbeitsmarktes ausmacht, ist es notwendig, über ein persönliches Netzwerk zu verfügen und dieses auch zu nutzen, um erfolgreich eine Anstellung zu finden“ (Haunss u.a. 1997: 189).

Die Strategie des *Networking*, nämlich das berufliche Nutzen sozialer Beziehungen, ist unter den interviewten Studierenden breit akzeptiert. Der Unterschied zwischen den interviewten Studierenden an öffentlichen Universitäten und ihren Kommilitonen an der EBS und der WHU liegt in der ungleichen Verteilung beruflicher Chancen. Während beide Gruppen von Studierenden Praktika absolvieren, sich engagieren oder neben dem Studium arbeiten und sich Schlüsselqualifikationen aneignen, haben EBS und WHU Studierende Zugang zu etablierten Netzwerken, wohingegen Studierende an öffentlichen Universitäten sich solche Netzwerke erst selbst aufbauen müssen.

### *Beschäftigungsfähige Studierende*

Die interviewten Studierenden absolvieren Praktika, um eine (keineswegs selbstverständliche) Trennung zwischen Studium und (beruflicher) Praxis zu kompensieren. Unabhängig davon, ob Praktika verpflichtend sind, ist es für diese Studierenden selbstverständlich, sich neben dem Studium zusätzlich zu qualifizieren – sie übernehmen bereits jene Selbstverantwortung für den Beschäftigungserfolg, die zentrale Anforderung des *Employability-Konzepts* ist.

Unterschiedlich sind aber die Gründe für diese Qualifizierungspraxis. Für die interviewten Studierenden an öffentlichen Universitäten sind die

Anforderungen des Arbeitsmarktes undurchsichtig. Deswegen organisieren sie sich selbständig Praktika und vermarkten sich selbst per Lebenslauf. Offen bleibt aber, was ‚Zeile im Lebenslauf‘ sein kann und welche persönlichen Eigenschaften oder Erfahrungen Distinktion von den Konkurrenten ermöglichen. Das trägt dazu bei, dass die interviewten Studierenden an öffentlichen Universitäten ihre beruflichen Chancen in einem Spannungsfeld zwischen Unsicherheit und Freiheit wahrnehmen. Einerseits befürchten sie Zwänge beim Berufseinstieg, weil das Studium nicht direkt auf einen Beruf bezogen ist. Andererseits bedeutet diese Unsicherheit zugleich die Freiheit, sich noch nicht festlegen zu müssen. Flexibilität ist für die interviewten Studierenden an öffentlichen Universitäten gleichzeitig Freiheit und Zwang. Employability bedeutet für die interviewten Studierenden an den öffentlichen Universitäten vorrangig Zugang zum Arbeitsmarkt.

Aus der Perspektive der interviewten EBS und WHU Studierenden sind Praktika eindeutig karrierebezogen, wie auch ihr Studium insgesamt. Durch Studiengebühren und ‚sichere‘ Karriereperspektiven bekommt das Studium den Charakter einer Investition. Employability bedeutet für die interviewten EBS und WHU Studierenden, über Karriereoptionen zu verfügen.

Während des Studiums eignen sich die interviewten Studierenden jene Schlüsselqualifikationen an, die von ihnen gefordert werden. Es sind *survival skills*, mit denen die Studierenden das Studium „durchstehen“ oder sich „durchwurschteln“. Die interviewten EBS und WHU Studierenden lernen, Prioritäten zu setzen und ihr Studium wie auch ihr Privatleben zu managen. Das Studium erfordert von ihnen zudem extreme Belastbarkeit, die als Leistungsbereitschaft gedeutet wird. Organisationsdefizite und bürokratische Hindernisse erfordern von den interviewten Studierenden an öffentlichen Universitäten, flexibel mit formalen Regeln umzugehen, um ihre Interessen durchzusetzen; Unsicherheit über die berufliche Zukunft führt zu selbständigen Qualifikationsanstrengungen. Für beide Gruppen von Studierenden ist *Networking* selbstverständlich, sei es um Karriereperspektiven zu verbessern oder den Berufseinstieg zu schaffen.

Die Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit und die Aneignung von Schlüsselqualifikationen ist vor dem Hintergrund dieser Befunde keine Frage der Studienorganisation: Sowohl unter traditionellen als auch unter Reformbedingungen können die interviewten Studierenden als beschäftigungsfähig gelten. Employability formuliert somit als normative Anforderung, was schon längst studentische Praxis ist: dass Studierende sich selbständig für den Arbeitsmarkt qualifizieren.

## 6. Leistung

Wenn Studierende sich bereits selbständig während ihres Studiums für den Arbeitsmarkt qualifizieren, welche Bedeutung kommt dann dem Studienziel Employability zu? Warum sollen Schlüsselqualifikationen systematisch vermittelt werden, wenn Studierende sich diese gerade in informellen Lernprozessen auf je individuelle Weise aneignen? Welche Konsequenzen hat es für die Studierenden, wenn das Studium Beschäftigungsfähigkeit fördern soll? Das sind Fragen danach, welchen Unterschied das Employability-Konzept für die studentische Praxis macht.

Im Diskurs über die europäischen Studienreformen wird die Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden zu einer Frage der Prüfung bzw. des Assessment. Schlüsselqualifikationen sollen so sichtbar und dokumentiert werden. Dabei handelt es sich nicht um eine Aufwertung von Prüfungen im Zuge der Studienreformen. Vielmehr nimmt das Prüfungswesen schon lange eine zentrale Stellung in den europäischen Bildungssystemen im Allgemeinen und an den europäischen Hochschulen im Besonderen ein. Das Prüfungswesen, so die Diagnose von Bourdieu und Passeron für das französische Bildungssystem der 1970er Jahre, beherrsche die Wahrnehmung der Lehrenden wie der Studierenden:

„Es ist nur allzu evident, dass das Bildungswesen, zumindest heute und in Frankreich, nicht nur in den Vorstellungen, sondern auch im realen Verhalten aller Beteiligten vom Examen beherrscht wird. Man bemerkt häufig die sichtbarsten Wirkungen, die der Primat der Auslesefunktion auf Kosten aller anderen pädagogischen Funktion und vor allem der Bildungsfunktion hervorbringt. Man hat oft die Furcht vor den totalen, brutalen und zum Teil unberechenbaren Urteilen traditioneller Prüfungen beschrieben, die Funktionsstörungen, die daraus entstehen, dass ein einfaches Kontrollmittel zum alleinigen Prinzip der Themen- und Methodenwahl erhoben wird, sowie die Rhythmusstörungen, die aus einer Arbeitsorganisation herrühren, die in ihren regellosesten Formen nur noch dem Termindruck des Examens gehorcht. Das Examenssystem ist nicht nur der offenbarste Ausdruck der Werte und impliziten Entscheidungen des Bildungssystems: In dem Maße, wie es die Aufmerksamkeit von Lehrer und Schüler bindet, ist es eine wirksame Regulierungsinstanz, die dadurch prägt, dass sie die Arbeit orientiert und sowohl Versagen wie Erfolge sanktioniert“ (Bourdieu/Passeron 1971: 162).

Auf diese Weisen interveniert das Prüfungswesen in die studentische Praxis – und wurde gerade deswegen in der Vergangenheit scharf kritisiert, wie eben von Bourdieu und Passeron hinsichtlich der Reproduktion sozia-

ler Ungleichheit. Auch der Wissenschaftsrat erntete 1966 für die Empfehlung, in allen Studiengängen Zwischenprüfungen einzuführen, noch starke Kritik:

„Der Wissenschaftsrat sieht den Kern der Schwierigkeiten, mit denen die Studenten und ihre Lehrer heute zu kämpfen haben, in der falschen Liberalität der deutschen Universitätstradition, die jedermann zumutet, sein Studium in eigener Verantwortung zu planen. ...Der Wissenschaftsrat will sich nicht mit Vorkehrungen begnügen, die jedem Studierenden eine zureichende Chance der notwendigen Orientierung sichern, damit er die ihm zugebilligte akademische Freiheit nutzen kann; er verlangt stattdessen eine institutionalisierte Planung für Studenten, denen der Anspruch auf akademische Freiheit entzogen wird. Auf deutschen Universitäten war es, seit den Tagen der preußischen Reformer, Grundsatz, noch dem jüngsten Studenten Mündigkeit anzusinnen. Der Wissenschaftsrat mißtraut der bildenden Kraft des Vorschusses auf eine antizipierte Mündigkeit, die sich als solche unter dem Schutz dieser Fiktion erst entfalten sollte. In Zukunft behalten die Absolventen wissenschaftlicher Hochschulen für die Dauer ihres berufsvorbildenden Studiums einen Schülerstatus“ (Habermas 1966: 95ff).

Heutzutage hingegen werden Prüfungen nicht mehr kritisiert oder gar prinzipiell in Frage gestellt.<sup>1</sup> Vielmehr geht es bei der Umsetzung der Bologna-Reformen um die Ausdehnung des Prüfungswesens über das gesamte Studium in Form studienbegleitender Prüfungen. Über die Notwendigkeit von studienbegleitenden Prüfungen herrscht ein allgemeiner Konsens. Die BLK empfiehlt gar, zugunsten studienbegleitender Prüfungen ganz auf Abschlussprüfungen zu verzichten (BLK 2002: 47f). Prüfungen, so die allgemein geteilte Annahme, würden das für Studierende unübersichtliche Studium sinnvoll strukturieren. Mehr noch: Auch die Studierenden würden sich studienbegleitende Prüfungen zur besseren Orientierung wünschen.

Das Attribut ‚studienbegleitend‘ als Unterscheidung zwischen traditioneller und neuer Prüfungsorganisation ist dabei irreführend: Auch im traditionellen Prüfungswesen werden Leistungsnachweise studienbegleitend in Form von Referaten, Hausarbeiten und Klausuren erbracht. Der Unterschied zwischen alten und neuen Studiengängen liegt vielmehr darin, dass jetzt quantitativ mehr Leistungsnachweise erbracht werden sollen, die als Prüfungsleistungen für den Studienabschluss zählen.

Studienbegleitende Prüfungen sind untrennbar mit zwei Reformkonzepten des Bologna-Prozesses verbunden: der Modularisierung von Studiengängen und der Einführung von Kreditpunktesystemen bzw. Leistungspunktesystemen. Modularisierung gliedert das Studium in Lernein-

---

<sup>1</sup> „Die Abschaffung von Prüfungen ist ...auch bei den HochschulforscherInnen und HochschuldidaktikerInnen längst kein Thema mehr“ (Bülow-Schramm/Gipser 1994: 2).

heiten (siehe 7.1), Kreditpunktesysteme erlauben den Transfer und die Akkumulation von Studienleistungen (siehe 7.3). Künftig soll jede Lerneinheit – jedes Modul – mit einem Leistungsnachweis abgeschlossen werden, der mit Kreditpunkten versehen wird (KMK 2004: 2). Für den Studienabschluss müssen Studierende eine bestimmte Anzahl von Kreditpunkten akkumulieren; die Noten der studienbegleitenden Prüfungen fließen in die Abschlussnote ein. Mittels der Untergliederung des Studiums in Module werden Prüfungen gleichmäßig über das Studium verteilt.<sup>2</sup>

Die Vorteile von studienbegleitenden, also einer größeren Zahl von Prüfungen, seien eine verlässlichere Leistungsmessung, stetige Leistungsrückmeldungen an die Studierenden, Streuung des Risikos für die Studierenden, Kompensierbarkeit von Fehlschlägen und schließlich die „bessere Plan- und Kalkulierbarkeit des Studiums“ (Huber 2000: 30). Studierende würden „für ein kontinuierliches Studium motiviert und durchgängig über ihren Leistungsstand orientiert. Das Abschlusszeugnis, das alle Einzelnoten enthält, gibt differenziert Aufschluss über den aufgrund von Teilprüfungen und Lehrveranstaltungen bestimmten Kenntnis- und Leistungsstand der Absolventen“ (HRK 1997b). Der „Leistungsstand“ werde somit nicht nur für die Studierenden, sondern auch für Hochschulen und Arbeitgeber transparenter.

Die bessere Planbarkeit des Studiums werde durch eine verbesserte Orientierung der Studierenden anhand ihrer Prüfungsleistungen erreicht. Unabhängig davon, ob Studierende überhaupt unter Orientierungsdefiziten leiden und ob Orientierung eine Frage regelmäßiger Prüfungen ist, spricht aus den Plädoyers für studienbegleitende Prüfungen ein Mißtrauen in die Fähigkeit der Studierenden zur Selbstkontrolle:

„Die Zuverlässigkeit von ‚isolierten‘ Selbsteinschätzungen [der Studierenden, r.b.] ist bisweilen bescheiden. Sie erhöht sich in der Konfrontation mit Fremdeinschätzungen, mit Modellen und Qualitätsmaßstäben. Vermehrte Leistungsnachweise, wie sich diese in modularisierten Systemen etablieren, können nun

---

<sup>2</sup> „Eine Prüfung wird dann als ‚studienbegleitend‘ bezeichnet, wenn sie zeitnah zu den Lehrveranstaltungen stattfindet, in denen die prüfungsrelevanten Inhalte vermittelt wurden. Bei studienbegleitenden Prüfungen werden somit die Inhalte eines Moduls direkt im Anschluss an das Modul abgeprüft. Bei geblockten Modulen wird die Prüfung am Ende der Blockperiode vor Beginn des nächsten Blocks abgenommen. Im Gegensatz zu studienbegleitenden Prüfungen werden Fach- oder Abschlussprüfungen erst dann abgelegt, wenn die zahlreichen zum Fach gehörenden Lehrveranstaltungen absolviert wurden, was i.d.R. mehrere Semester beansprucht. Alle studienbegleitenden Prüfungen führen in ihrer Summe zum Erwerb des jeweiligen Abschlussgrades. Daraus ergibt sich, dass rechtlich jede studienbegleitende Prüfung als Bestandteil der Abschlussprüfung behandelt werden muss, so dass auch alle Regelungen, die für Abschlussprüfungen gelten, sinngemäß auch Anwendung auf die studienbegleitenden Prüfungen finden (Beispiel: Freiversuchsregelung)“ (BLK 2002: 53).

gerade die Möglichkeit von vermehrten Rückmeldungen schaffen und die Studierenden unterstützen, ihre eigene Studienordnung zu finden. Leistungsnachweise sind dafür eine geeignete Datenbasis“ (Trempp/Eugster 2006: 164).

Künftig soll nicht mehr eine „antizipierte Mündigkeit“, sondern die Leistungsnachweise der Studierenden das Studium anleiten. Planung des Studiums meint dabei vor allem Straffung des Studiums: Studienbegleitende Prüfungen würden das Studienverhalten so beeinflussen, dass der Studienverlauf stringenter und das Studium kürzer wird. Doch auch die Konsequenzen, die Studierende aus den regelmäßigen Leistungsrückmeldungen ziehen, sollen nicht komplett den Studierenden überlassen werden. Kontinuierliche Leistungsmessungen dokumentieren individuelle Studienverläufe; Software-Plattformen erfassen Studienverlaufsdaten und ermöglichen gezielte Interventionen.<sup>3</sup> Aus dieser Perspektive sind studienbegleitende Prüfungen eine Technik, um die Effizienz des Studierens zu optimieren, etwa in Form der Verringerung der Abbruchquote.

Im folgenden analysiere ich, welche Rolle Prüfungen in der studentischen Praxis spielen. Ich beginne mit der Praxis unter den Bedingungen des traditionellen Prüfungswesens an öffentlichen Universitäten, die quasi Ausgangspunkt der Reformen ist. Hier müssten sich die Probleme zeigen, die studienbegleitende Prüfungen zu lösen versprechen (6.1). Diesem traditionellen Prüfungswesen stelle ich anschließend die Praxis der interviewten Studierenden an den beiden privaten Hochschulen gegenüber. Modularisierung, Kreditpunktesysteme und studienbegleitende Prüfungen sind dort schon längst Realität. Die Analyse soll Aufschluss darüber ge-

---

<sup>3</sup> Auf der Grundlage solcher Daten könnten z.B. „studienabbruchgefährdete Studierende“ (Kolb u.a. 2006) identifiziert werden. An der Universität Freiburg werden schon länger die Prüfungsergebnisse von VWL und Informatik Studierenden erfasst. In einer vergleichenden Studie wurden die Prüfungsleistungen des ersten Studienjahres auf die Studienerfolgs-, Verbleibs- und Schwundquote nach zehn Semestern bezogen. Errechnet wurde, „dass später erfolgreiche Studierende (Absolventen) bereits im ersten Semester signifikant bessere Leistungen erzielen (in Form bestandener und nicht bestandener Prüfungen) als ihre Kommilitonen mit längerer Studiendauer (Verbliebene). Diese sind wiederum im ersten Semester signifikant erfolgreicher als diejenigen, die das Studiums ihres Faches in Freiburg aufgegeben haben (Schwund). ... Studienverlaufsrelevante Probleme scheinen somit häufig schon in der Eingangsphase des Studiums vorzuliegen und schlagen sich in einem geringeren Studienerfolg bereits im ersten Semester nieder“ (ebd.: 198). Wenn Prüfungen studienbegleitend sind und, sofern möglich, computergestützt erfasst und ausgewertet werden, könnten anhand eines Klassifikationssystems und von Grenzwerten studentische ‚Risikogruppen‘ identifiziert werden, denen proaktiv Beratung angeboten werden könnte. Voraussetzung sei, dass Prüfungsleistungen „Indikatoren für die mehr oder weniger gelungene Passung zwischen Studierenden und den Anforderungen des gewählten Studiums an der jeweiligen Hochschule darstellen“ (ebd.: 200). Prüfungsdaten gäben aber keinen Aufschluss über die Passungsprobleme selbst.



ben, welche Konsequenzen diese Techniken für die studentische Praxis haben (6.2).

Ein Blick auf die internationale Diskussion über Assessment im Studium zeigt, dass Reformvorschläge über das derzeit praktizierte studienbegleitende Prüfen hinausgehen. So wurden z.B. an britischen Hochschulen Techniken des *self assessment* eingeführt. Mittels solcher Techniken sollen Studierende ihre persönliche wie berufliche Entwicklung planen (6.3). Ausgehend davon frage ich, welche Rolle Karriere- und Lebensplanung in der Praxis der interviewten Studierenden sowohl an öffentlichen als auch an privaten Hochschulen spielt (6.4).

Das Kapitel schließt mit einem Blick in das ‚Labor‘ der Studienreform: An der EBS bewerten die Studierenden in den ersten beiden Semestern wechselseitig ihr extracurriculares Engagement. Ich analysiere, welche Konsequenzen diese als *peer assessment* bezeichnete Technik, die bislang kaum an deutschen Hochschulen angewendet wird, für die konkrete Praxis der EBS Studierenden hat (6.5).

## 6.1 Traditionelles Prüfungswesen an öffentlichen Universitäten

Das traditionelle Prüfungswesen an öffentlichen Universitäten ist durch die zentralen Prüfungsereignisse Zwischenprüfung, Abschlussprüfung und Abschlussarbeit charakterisiert. Dabei handelt es sich um summative Prüfungen, die den Wissensstand der Studierenden am Ende einer Lernphase abprüfen und diese abschließen.<sup>4</sup>

Ungeachtet dessen, wie hoch die Zahl der Prüfungen ist und inwiefern Prüfungsleistungen für die Abschlussnote zählen, sind Prüfungen ein wichtiges Ordnungsprinzip für das Studium: Nach einschneidenden Erlebnissen während ihres Studiums gefragt, nennen die interviewten Studierenden, die an öffentlichen Universitäten studieren, ihre Prüfungserfahrungen.

---

<sup>4</sup> „Summative Prüfungen ...informieren Betroffene und Interessierte über nachgewiesene Kompetenzen zum Zwecke der Zulassung, Zuweisung und Wegweisung, haben also für die Lernenden weiter reichende, letztlich selektive Konsequenzen. Sie werden deshalb zu einem für das Gros einer Lerngruppe sinnvollen Zeitpunkt (z.B. sog. Hausarbeiten oder Klausuren), aber auch über einen längeren Zeitraum hinweg (z.B. eine größere Abschlussarbeit) gegen Ende einer Lerneinheit oder eines längeren Ausbildungsabschnittes an einer bedeutsamen Schnittstelle... durchgeführt und schließen die entsprechende Lernphase – im günstigeren Fall – ab“ (Metzger 2006: 32).

## *Prüfungen und Anonymität*

Frage: „Und wie würdest du dann deinen Studienverlauf beschreiben? Was wären prägnante Erlebnisse bzw. Einschnitte?“

Susanne: „Einschneidende Erlebnisse hm. Ja, also vielleicht, irgendwann dann halt Zwischenprüfung so. Wo man dann so ein bisschen das Gefühl hatte: Okay, jetzt muss ich mir spontan irgendwie irgendwelche Themen ausdenken, die ich halt irgendwie, über die ich dann geprüft werden möchte. Aber ich bin eigentlich nicht so darauf vorbereitet worden. Klar hatte ich mal irgend eine Vorlesung ‚Methoden der empirischen Sozialforschung‘, aber jetzt musste ich halt die Prüfung darin machen und das, also ich meine, ich habe ja eine Klausur drin schreiben müssen, aber ich fühlte mich da nicht so drauf vorbereitet, da irgendwelche Prüfungen zu machen, wo du halt drei Themen vorschlagen musst, und dann musst du halt erst mal gucken, ja was nehme ich denn für drei Themen, was gibt’s denn überhaupt. Und man wird ja nicht so darauf vorbereitet, auf so eine Prüfung. Da habe ich mich so ein bisschen überfordert gefühlt, im ersten Moment so. Hat dann zwar trotzdem gut geklappt und keine Ahnung, man stresst sich ja sowieso viel zu viel vorher. Vielleicht weil man das alles noch nicht so gut kennt. Aber dafür ist man an der Uni schlussendlich. Schon einer der Einschnitte, keine Ahnung“ (Susanne, HU, 11. Sem.).

Susanne vermisst einen systematischen Zusammenhang zwischen den Inhalten des Grundstudiums und der Zwischenprüfung. Das (im Vergleich zur Schule) relativ freie Studieren der ersten Semester steht in starkem Kontrast zur ersten ernsthaften Prüfung. Dabei entspricht die Prüfungspraxis vieler Institute den Anforderungen relativ autonomen Studierens: Die Studierenden können sich, besonders für mündliche Prüfungen, ihre Themen in Absprache mit dem Prüfer selbständig wählen. Aber genau diese Freiheit erfährt Susanne als problematisch. Für sie bedeutet diese Freiheit fehlende Vorbereitung sowohl für die Themenwahl als auch für die Prüfungen selbst und resultiert in Überforderung und Stress.

Überforderung und Stress sind Symptome von Prüfungsangst. Unsicherheit über die Anforderungen lässt Susanne am Erfolg der Prüfung zweifeln. Dabei zeigen Untersuchungen zum Erleben der Prüfungssituation, dass in der Wahrnehmung der geprüften Studierenden die Prüfung von Wissen nur eine untergeordnete Rolle spielt, weswegen „das Examen für die Prüflinge eine überwiegend sozial bezogene und weniger eine leistungsbezogene Bewährungssituation [ist]“ (Scholz 1995: 316). Prüfungsangst hängt demnach weniger mit konkreten Leistungsforderungen als mit der unbekanntnen Prüfungssituation zusammen, durch die Unsicherheiten verschärft werden.

Frage: „Und wie würdest du dann deinen weiteren Studienverlauf beschreiben? Gibt’s da so prägnante Erlebnisse, Einschnitte?“

Lisa: „Der erste Schnitt war natürlich die Zwischenprüfung, weil ich dort das erste Mal aus dieser Anonymität hervorgegangen bin. Man musste sich einem Dozenten gegenüber setzen. Ich hab in der Zeit zum ersten Mal meinen Namen aus dem Mund eines Dozenten gehört, war auch eine schöne Erfahrung an der Massenuni. Das stand nicht unbedingt im Verhältnis zu diesem nackten Rumstudieren und relativ einfach Scheine machen. Das war dann auf einmal so ein relativ starker Schnitt“ (Lisa, UL, 12. Sem.).

Die Zwischenprüfung kompensiert für Lisa die Anonymität des Studierens unter den Bedingungen der ‚Massenuniversität‘. Zwar existieren an vielen Instituten Einführungstage, die von Studienanfängern wahrgenommen werden und erste soziale Kontakte zu Kommilitonen ermöglichen, doch im Alltag der öffentlichen Universität fehlt vor allem die Betreuung durch die Lehrenden. Damit ist direkter Face-to-Face Kontakt gemeint: Für Lisa zeigt sich Anonymität gerade darin, dass sie in der Zwischenprüfung zum ersten Mal während ihres bis dato immerhin schon zweijährigen Studiums vom Dozenten mit Namen angesprochen wird. Ihre Sichtbarkeit in der Prüfungssituation steht für Lisa in krassem Gegensatz zu ihrer Unsichtbarkeit während der ersten beiden Studienjahre.<sup>5</sup>

Ergebnisse des Studierendensurveys bestätigen, dass viele Studierende die Erfahrung von Anonymität an der Universität teilen: 2007 antizipierten 32 Prozent der Studierenden an den Universitäten, dass es nicht auffallen würde, wenn sie eine Woche wegbleiben würden; 28 Prozent fanden keine Ansprechpartner für Probleme und 39 Prozent hatten den Eindruck, dass im Studium nur Leistung gefragt ist (Bargel u.a. 2008: 30).<sup>6</sup> Besonders die Beziehungen zu den Dozenten seien häufig, auch durch ungünstige Studierenden-Lehrenden-Relationen, von Anonymität gekennzeichnet, so dass „für viele Studierenden die ‚Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden‘ eine bloße Idee oder Illusion [bleibt]. Auch der Status als ‚Kunde‘

---

<sup>5</sup> Allerdings sieht sich Lisa auch mitverantwortlich für diese Unsichtbarkeit: „Das war auch meine Schuld, weil ich mich einfach jetzt nicht unbedingt profiliert habe in den Seminaren oder irgendwie besonders gute Referate gehalten habe, oder ich habe halt einfach nicht aus der Masse rausgeschaut und habe mich auch dem nicht gestellt, dass man eben, wenn man eine Hausarbeit schreibt, sich dann mal mit den Dozenten auseinandersetzt. Das war dann natürlich auch meine Schuld, aber ich fand das schon sehr frustrierend teilweise, dass man überhaupt keinen Ansatzpunkt hat.“ (Lisa, UL, 12. Sem.).

<sup>6</sup> Dabei fällt eine Diskrepanz zum 9. Studierendensurvey, der auf Daten aus dem Jahr 2004 beruht. Dort gaben 46 Prozent der befragten Studierenden an Universitäten an, dass ihr Fehlen nicht auffallen würde, 59 Prozent fanden, dass nur Leistung gefragt sei 45 Prozent vermissten ausreichend Ansprechpartner (Bargel u.a. 2005: 27). Die Verschiebungen sind durch die unterschiedliche Zusammenfassung der Kategorien begründet: 2004 wurden auf der Skala von 0=trifft überhaupt nicht zu bis zu 6=trifft voll und ganz zu die Kategorien 4 bis 6 einbezogen, 2007 hingegen nur die Kategorien 5 und 6.

verbessert nicht ihre Kontaktsituation, weil damit ein distanzierteres Verhältnis zum Professor (als bloßem Verkäufer) angelegt ist“ (ebd.: 28).<sup>7</sup>

Als „sozial bezogene Bewährungssituation“ überfordert die Prüfung Studierende, gerade weil der soziale Kontakt zu den Dozenten im Studienalltag häufig kaum stattfindet. Studierende sind unsicher, was genau von ihnen in der Prüfung verlangt wird, seien es inhaltliche oder soziale Anforderungen. Der daraus resultierende Druck wird noch verschärft, da summative Prüfungen für die Studierenden ‚Alles-oder-nichts‘-Situatio- nen sind und letztendlich über Ein- und Ausschluss entscheiden.

„Und wenn man dann eben einmal versagt und durchfällt, umso schlimmer. Das ist dann sehr unangenehm. Gerade wenn dann freundlicher Weise in dem Nachschreiberaum, also ich kam rein in diese Klausur, in den Hörsaal, und es waren farblich unterschiedliche Zettel von Abschluss, Zwischenprüfung und Nachholern, so dass sozusagen alle, die ihre Prüfung nachgeholt haben und einmal durchgefallen sind, auch farblich markiert waren. Und das war so demütigend. Wer sich das ausgedacht hat, weiß ich bis heute nicht. Ich weiß nicht, ob das jetzt noch so ist. Weil das einfach niemanden was angeht. Und weil man in dem Moment sowieso wahnsinnig viel Druck hat. Na ja, aber ich hab überlebt. Und dann war’s auch noch eine ‚sehr gut‘. Also dann lief’s auf einmal besonders gut“ (Lisa, UL, 12. Sem.).

Die Sichtbarkeit der Prüfungssituation wird in Lisas Nachprüfung auf die Spitze getrieben. Die farbliche Markierung ihrer bisherigen Prüfungsleistung zeigt an, dass Lisa hier ihre ‚letzte Chance‘ bekommt, bevor sie vom Studium ausgeschlossen, also exmatrikuliert wird: Eine nicht bestandene Magisterzwischenprüfung kann an der Universität Leipzig im Regelfall nur einmal wiederholt werden.<sup>8</sup>

Lisa hat ihre Nachprüfung zwar als ‚Alles-oder-nichts‘-Situation wahrgenommen, aber „dann lief’s auf einmal besonders gut.“ Prüfungen hätten demnach den positiven Effekt, dass sie zu besonderen Leistungen anspornen würden: „Das Prüfungssystem will den Kandidaten nicht das Rückgrat brechen, es will keine gebrochenen Individuen, sondern es will zukünftige Führungskräfte erzeugen, die Angst kennen, sie aber überwunden haben. Prüfungen scheinen tatsächlich eine Art von Mutprobe zu

---

<sup>7</sup> Im Studierenden survey gaben 2007 acht Prozent an, häufigen Umgang mit Dozenten zu haben, 23 Prozent hatten gelegentliche Kontakte, 46 Prozent treffen selten mit ihren Lehrenden zusammen und 20 Prozent hatten keinen Kontakt (Bargel u.a. 2008: 27f).

<sup>8</sup> § 13, Abs. 1 der Magisterrahmenprüfungsordnung der Universität Leipzig vom 26. Oktober 1998. § 13, Abs. 3 legt fest, dass „eine zweite Wiederholung von Teilprüfungen in begründeten Ausnahmefällen möglich [ist], wenn der Kandidat mindestens in einer der geforderten Teilleistungen die Note ‚ausreichend‘ (4) erhalten hat. Hierüber entscheidet der Prüfungsausschuss.“

sein....“ (Scheer/Zenz 1973: 66). Prüfungen sind aus dieser Perspektive kein didaktisches Instrument, sondern erzeugen unter Studierenden eine ‚nützliche‘ Angst (Bülow-Schramm/Gipser 1994: 7). Die ‚Mutprobe‘ besteht darin, die – vor allem im Vergleich zum bisherigen Studium – extreme Sichtbarkeit der Prüfungssituation auszuhalten, was wesentlich als soziale Anforderung erfahren wird. Prüfungen zu meistern erfordert, sich durchzusetzen – um zu überleben.

Dabei ändern allein Prüfungen wenig an der alltäglichen Anonymität zwischen Lehrenden und Studierenden. Angesichts der Personalkapazitäten ist eine im Studienverlauf zunehmend intensivere Betreuung der Studierenden eher unwahrscheinlich. Häufig besteht die Anforderung vielmehr darin, Prüfungen ohne Betreuung zu meistern.

Frage: „Wie ist das denn jetzt mit der Diplomarbeit gewesen? Also da hast du doch wahrscheinlich Kontakt gehabt zu einem Betreuer und Feedback bekommen?“

Guido: „Nee, leider nicht. Nee, das war, ich habe da auch echt Pech gehabt, glaube ich. Ich habe eine Betreuerin bekommen, die selbst kein Interesse an dem Thema hatte. Und oft ist es ja so, dass die Mitarbeiter vom Lehrstuhl, die gerade ihre Diss schreiben, dass die dann irgendwelche Themen vergeben, um für ihre Dissertation Zuarbeit zu haben. Einfach um sich einen Überblick zu verschaffen, machen die das, glaube ich. Aber meine Betreuerin hat an meinem Thema kein Interesse. Das hat sie eigentlich für den Professor betreut, der auch gerade ein Forschungssemester eingelegt hatte. Und sie hat mir halt auch schon beim ersten Termin gesagt, dass sie, ich meine, du musst erst mal eine Gliederung abgeben und so ein grobes Konzept und das fand sie wohl ganz gut, und meinte, dass sie selbst zu dem Thema keinen größeren Zugang hat und nicht groß Bescheid weiß und dass sie mir einfach nicht helfen kann inhaltlich. Und hat mir das so ein bisschen durch die Blume gesagt, dass sie nicht unbedingt Lust hat auf große Nachfragen. Und dann habe ich das Thema halt allein durchgezogen. Unabhängig vom Lehrstuhl. Aber ich habe natürlich Freunde gehabt, die mir auch so ein bisschen methodisch und inhaltlich geholfen haben.“

Frage: „Hast du schon eine Note dafür gekriegt?“

Guido: „Nein.“

Frage: „Da gibt’s dann auch Gutachten, oder?“

Guido: „Ja, ich denke schon. Also ich glaube, die blicken nicht so da durch. Ich glaube, das ist echt klassisch für unsere Fachrichtung, dass die Doktoranden und der Professor die Diplomarbeiten meistens aus Eigeninteresse vergeben. Bei mir z.B. ist das Thema Teil irgendwie, mein Professor schreibt ein Buch über Konsumentenverhalten und der wollte jetzt einen neuen Teil aufnehmen über – über was habe ich noch mal geschrieben? Ja, ja, so schnell geht’s. Vielleicht fällt’s mir später noch mal ein. Naja, auf jeden Fall sollte das ein Teil ir-

gendwie von seinem Buch werden. Aber da er gerade ein Forschungssemester hat, habe ich auch keinen Kontakt mit ihm gehabt.“

Frage: „Aber er begutachtet das jetzt?“

Guido: „Ich habe keine Ahnung, wer das begutachtet. Ich weiß das alles nicht. Das gibt da so wenig Informationen. Du, ich will einfach fertig werden. Ich weiß, das wird keine eins werden wahrscheinlich, wird aber auch keine drei werden, und mit einer zwei drei wäre ich zufrieden und so wird's auch kommen, wahrscheinlich“ (Guido, TUB, 17. Sem.).

Wenn die Abschlussarbeit die finale Studienleistung sein soll, mit der Studierende ihre fachwissenschaftliche Qualifikation nachweisen, dann müssten gerade hierbei die Studierenden unterstützt werden. Für Guido hingegen bedeutet die Abschlussarbeit quasi den Gipfel der Anonymität, die er während seines gesamten Studiums an der Universität erfahren musste. Allein die Studienreformen werden an dieser Anonymität nichts ändern. Die Abschlussarbeit etwa wird bislang nur hinsichtlich der Vergabe von Kreditpunkten thematisiert (siehe 7.3), und auch in der hochschuldidaktischen Forschung und Praxis ist sie ein „blinder Fleck“:

„Eine Pointe kann darin gesehen werden, dass nicht selten die Abschlussarbeit die einzige Phase in der konventionellen Studienorganisation darstellt, in der der ‚Shift [from Teaching to Learning]‘ nicht in erster Linie didaktische Programmatik, sondern in gewissem Sinne langjährige Praxis ist. Dies gilt insofern, als mit der Abschlussarbeit die Lernaktivität der Studierenden gegenüber der Lehraktivität deutlich profiliert wird, jedoch oft mit der Tendenz, dass schließlich nur noch die studentische Lernaktivität – die Arbeitserstellung – beobachtbar ist. Die Aktivität der Lehrenden geht dann tendenziell gegen Null und wird auf eine abschließende Benotung reduziert“ (Wörner 2005: 188).

Guido hat eine solche ‚unsichtbare‘ Betreuung erfahren: ein abwesender und nicht kommunizierender Erstbetreuer, eine desinteressierte Zweitbetreuerin und Informationsdefizite über den Modus der Begutachtung. Mit der Abschlussarbeit werden demnach keine didaktischen Ziele verfolgt. Für Guido ist sie vielmehr einer Ökonomie der Arbeitsteilung zwischen Studierenden, Doktoranden und Professoren unterworfen, die zudem ungleich organisiert ist.

Dass die Betreuung von Abschlussarbeiten – auch angesichts unzureichender Personalkapazitäten – häufig mangelhaft ist, belegen Umfragedaten: Einer HIS-Absolventenstudie zufolge waren in den Wirtschaftswissenschaften (Universität) im Prüfungsjahrgang 2001 nur 48 Prozent der Studierenden mit der fachlichen Beratung und Betreuung und 31 Prozent mit der Besprechung von Hausarbeiten, Klausuren u.ä. zufrieden (Brie-

dis/Minks 2004: 20).<sup>9</sup> Gestützt wird diese Problemwahrnehmung durch eine empirische Untersuchung von Diplom- und Magisterarbeiten, nach der „Abschlussarbeiten nicht an mangelndem Fachwissen [scheitern]; viel eher schon an fehlender Kommunikation, Organisation und methodischer Strukturierung in Verbindung mit unzureichender Begleitung und Betreuung“ (Wörner 2005: 189).

Anonymität ist eine zentrale Erfahrung für die interviewten Studierenden an öffentlichen Universitäten und steht in starkem Kontrast zur Sichtbarkeit der Prüfungssituation. Wird die Prüfung erfolgreich gemeistert, dann werden Überforderung und Stress zu ‚nützlichen‘ Ängsten, die zu besonderen Leistungen anspornen. Es liegt auf der Hand, dass eine höhere Prüfungsdichte solche Ängste verschärfen, aber wohl kaum etwas an der alltäglichen Anonymität ändern würde. Diese Situation kann, wie mittlerweile auch der Wissenschaftsrat (2008) und die HRK (2007) erkannt haben, nur durch eine Verbesserung der Betreuung durch die Lehrenden geändert werden.

### *Wer fordert wen?*

„Ich finde es total ätzend, dass ich jetzt am Ende des Studiums nochmal irgendwie drei völlig losgelöste Prüfungen mit irgendwelchen Themen mache. Weil ich eigentlich denke, es würde reichen, ich schreibe halt eine Arbeit und das soll's sein. Und von da aus fände ich es gar nicht so schlecht, wenn halt die Hausarbeiten, ich arbeite ja non-stop und das führt eigentlich nur dazu, dass ich so einen Schein dann habe, den ich dann einreiche. So und dann mache ich halt die Prüfungen noch mal. Also ich glaube, eigentlich fände ich es ja gar nicht schlecht, wenn ich so was halt mal üben könnte und eine Resonanz kriege und mich dann halt immer kontinuierlich verbessern kann. Also im Grundstudium halte ich es auch für blöd, weil da muss man echt so was einfach erst mal lernen. Aber im Moment, mich regen halt diese Prüfungen zum Schluss so furchtbar auf. Ich muss mir jetzt neun Themen aus den Fingern saugen, für die ich innerhalb von drei Monaten lernen soll, und dann schreibe ich noch meine Arbeit. Und wenn ich da jetzt dann einfach das Gefühl habe, dass diese ganzen Arbeiten, die ich halt vorher geleistet habe, dass die eigentlich total egal sind, dass die überhaupt keine Rolle spielen, also das ist halt auch so ein bisschen so eine Motivationsfrage finde ich in gewisser Weise. Wenn ich halt weiß, ich mach's für irgendwas, dann hat man irgendwie auch den Anreiz, das zu ma-

---

<sup>9</sup> Die Absolventen wurden nicht speziell zur Betreuung von Abschlussarbeiten befragt. Für den Vergleichsjahrgang 1997 waren die Werte allerdings noch erheblich niedriger: nur 25 Prozent waren mit der fachlichen Betreuung zufrieden und nur 16 Prozent mit den Feedbackmöglichkeiten (Briedis/Minks 2004: 20).

chen. So sich zu motivieren vor allen Dingen, so „Ja, jetzt mache ich das!“  
(Susanne, HU, 11. Sem.).

Susanne wünscht sich eine bessere Strukturierung ihres Studiums. Dafür sollten die einzelnen Studienleistungen – Hausarbeiten, Abschlussarbeit, Zwischen- und Abschlussprüfungen – systematisch aufeinander bezogen werden. Dies sei bislang nicht der Fall: Aus Susannes Perspektive seien ihre Studienleistungen vor den Abschlussprüfungen „total egal“, weil sie weder inhaltlich noch in die Bewertung mit einfließen. Das Fehlen solcher Anreize demotiviert sie.

„Ich habe meine Abschlussprüfung über Themen gemacht, die ich nie nur mal gestriffen hab im Studium. Deshalb habe ich bei Null angefangen, fand ich wunderschön und interessant, sechs Wochen drauf los gelernt, aber da gab's keinerlei roten Faden, wo man sagen könnte, da habe ich darauf zurück gegriffen oder nichts“ (Lisa, UL, 12. Sem.).

Lisa und Susanne haben den Eindruck, für ihre Abschlussprüfungen wieder „bei null anfangen“ zu müssen. Die einzelnen Studienleistungen erscheinen vor diesem Hintergrund irrelevant und willkürlich. Zwar existieren in traditionellen Studiengängen Studienablaufpläne, die aber nur empfehlenden Charakter haben und häufig abhängig vom tatsächlichen Lehrangebot bzw. den vorhandenen Lehrkapazitäten sind. Hausarbeiten werden in der Regel bewertet, zählen aber häufig nicht für die Abschlussnote. In Susannes und Lisas Wahrnehmung sind Studienablaufpläne und Prüfungswesen während des Studiums nur rudimentär aufeinander bezogen.

Ob studienbegleitende Prüfungen aber die Stringenz des Studiums verbessern, ist umstritten. So sind sich auch die interviewten Studierenden hier uneinig. Guido hat zwar negative Erfahrungen bei der Betreuung seiner Abschlussarbeit gemacht, sieht aber die Gründe dafür nicht im mangelhaften Studienaufbau. Auch für Julia und Heike spielt der Zusammenhang von Studienablauf und Studienleistungen keine Rolle. Diese unterschiedliche Deutungen spiegeln sich im Studierenden-survey wider: 29 Prozent der Studierenden fanden 2007 den Aufbau ihres Studienfaches gelungen, mit 24 Prozent ähnlich viele hingegen nicht (Bargel u.a. 2008: 16).

Neben den Zwischen- und Abschlussprüfungen existieren auch im traditionellen Prüfungswesen studienbegleitende Leistungsanforderungen, die an die traditionellen Veranstaltungsformen Vorlesung und Seminar gebunden sind. Grob unterteilt sollen Vorlesungen der Wissensmittlung und Seminare der Aneignung von Wissen und wissenschaftlichen Methoden dienen. Bei ersteren stellt die Klausur die übliche Form des Leistungsnachweises dar, bei letzteren ist es häufig eine Kombination aus Referat und Hausarbeit.



Die tatsächliche Gestaltung von Seminaren, Referaten und Hausarbeiten ist abhängig von den Studienbedingungen: Ungünstige Lehrenden-Studierenden-Relationen minderten deren Qualität und verhinderten innovative Konzepte in der Hochschullehre (Matysiak 2003). Lehrende beklagen sich zudem über unvorbereitete Studierende und mangelnde Diskussionsbereitschaft, während die Lehre selbst häufig nicht systematisch konzipiert oder wenig professionell durchgeführt wird (Apel 2001: 139). Die Gestaltung der akademischen Lehre werde zudem maßgeblich von der Interaktion zwischen Studierenden und Lehrenden beeinflusst und sei abhängig von fachspezifischen Lehrkulturen und dem Habitus der Lehrenden (Schaeper 1997; 2008).

In der Lehre müssen die interviewten Studierenden an öffentlichen Universitäten sich zunächst mit problematischen Studienbedingungen arrangieren.

Frage: „Wenn du jetzt deinen Studienverlauf Revue passieren lässt, was wären so prägende Erlebnisse oder Einschnitte im Studium gewesen?“

Heike: „Mein erstes Referat, das war vor einem Tutorium, es war ein Text, den ich selber nicht wirklich verstanden hatte, den aber außer mir auch glaube ich niemand verstanden hatte, was ich aber wiederum nicht wußte. Und ich war krank, ich hatte Fieber den Tag und habe mich nicht getraut, da kurzfristig anzurufen und abzusagen. Und das war ziemlich dramatisch. Danach hätte ich um ein Haar nie wieder ein Referat gehalten. Und das nächste war dann, das war zwar zu zweit, aber das war dann gleich vor einem ganzen Hörsaal. Das war ‚Pluralismus und Verbände.‘ Das war glaube ich im zweiten Semester. Und das haben wir zu zweit auch gut vorbereitet und das hat dann richtig gut geklappt. Also ich hab gemerkt, so die Leute hatten Spaß daran, da zuzuhören. Und da hat mich dann das Mikro auch nicht mehr gestört. Damit war meine Angst vor Referaten dann wieder einigermaßen ausgebügelt“ (Heike, UL, 12. Sem.).

Für Heike waren ihre ersten beide Referate Übungen – allerdings nicht nur im wissenschaftlichen Arbeiten. Textverständnis geht einher mit der Anforderung, mündlich vor einem Publikum vorzutragen; eine Anforderung, die unter den verschärften Bedingungen der ‚Massenuniversität‘ dazu führen kann, dass Studierende ihre ersten Vortragserfahrungen im Hörsaal machen müssen – wiederum eine ‚Mutprobe‘, die es im Laufe des Studiums zu meistern gilt, und an der Heike fast gescheitert wäre.

Der erzwungene, aber erfolgreich absolvierte mündliche Vortrag vor großem Publikum könnte als ein weiterer ‚nützlicher‘ Effekt mangelhafter Studienbedingungen gesehen werden (siehe 5.3). Wenn es aber nur um die Vermittlung von ‚Präsentationskompetenz‘ ginge, so wären die Inhalte, die sich Studierende in Lehrveranstaltungen aneignen sollen, zweitrangig. Die

interviewten Studierenden an öffentlichen Universitäten sehen aber gerade in der Wissensvermittlung die größten Defizite in der Lehre.

„Auch wenn’s an dir ist, wenn das Seminar durch Referate zustande kommt. Das ist furchtbar. Also gerade, da hält jemand ein Referat. Der darf dann irgendwie den letzten Scheiß 20 Minuten lang erzählen. Dann redet der Dozent den Rest den Zeit und du weißt nicht, ob das Referat gut war, du weißt nicht – also auch wenn man es selber hält, weiß man es nicht – und du weißt nicht, ob das nicht gerade der letzte Schwachsinn war, den der Mensch da vielleicht erzählt hat. Es war auf jeden Fall dann sehr langweilig oftmals. Und vielleicht ging’s auch um den Text, den du eh schon gelesen hattest. Finde ich gruselig“ (Susanne, HU, 11. Sem.).

Frage: „Wenn du jetzt eine Plus-Minus-Liste deines Studiums anfertigen würdest, was wäre auf der positiven, was auf der negativen Seite?“

Lisa: „...Diese sinnlosen Stunden in Seminaren, auf die ich mich nicht vorbereitet habe, die verteufel ich manchmal. Und dass mir das möglich gemacht wurde, dass mich niemand gefragt hat, ob ich nicht den Text gelesen habe. Der Möglichkeitsraum des Müßiggangs war immer da. Und da hätte ich mich gern mal, ich hätte manchmal gern jemanden gehabt, der mich irgendwie in den Arsch tritt und mir sagt: bis nächste Woche ist das und das zu schreiben. Das wäre so ein bißchen schwierig für Leute wie mich, die nicht so selbstdiszipliniert sind“ (Lisa, UL, 12. Sem.).

Für Lisa und Susanne haben Seminare einen unverbindlichen Charakter. Die Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden sei willkürlich, es fehle an Feedback ebenso wie an Kontrolle. Von den Lehrenden würde Susanne zumindest inhaltliche Anleitung erwarten. Eine passive Seminarteilnahme ist offensichtlich nicht nur möglich, sondern werde auch durch das Verhalten der Lehrenden befördert. Die Aneignung von Wissen bleibt den Studierenden so selbst überlassen – die dies allerdings nicht als Ausweis ihrer „antizipierten Mündigkeit“ (Habermas, s.o.) verstehen. Denn durch das Studium könne man auch „mit Minimalinitiative durchkommen“ (Susanne, HU, 11. Sem.).

„Konkrete Anforderungen? Ja, eben sehr lasch, ja. Die sind erst mal nicht da und dann gibt’s den ersten Schnitt bei der Zwischenprüfung, den zweiten bei der Abschlussprüfung, und das steht nicht im Verhältnis, überhaupt nicht. Weil du relativ wenig Scheine machen musst und, also es kommt wirklich drauf an, ob du ein full-time Student bist oder ob du wirklich noch deinen Lebensunterhalt verdienen musst. Deswegen ist es wirklich schwierig zu sagen, es sind zu wenig oder zu viel Scheine, die man belegen muss. Jemand, der irgendwie nebenbei arbeiten muss, dem ist das wahrscheinlich wirklich zu viel. Oder der noch engagiert ist oder ein Ehrenamt hat oder so. Aber wenn man jetzt full-time-Student ist, finde ich das teilweise lachhaft, zwei Scheine. Und auch wie Hausarbeiten geschrieben werden. Da sehe ich auch meine eigenen Hausarbeiten. Ich denke, muss man denn erst zwei Jahre so sinnlose Arbeiten

schreiben, um dann mitzukriegen, wie es richtig geht? Also kann man da nicht irgendwie, kann da nicht eine intensivere Begleitung gleich die ganze Zeit passieren? Oder: schärfere Rückmeldungen. Wirklich Kritik und nicht nur so ein vorsichtiges ‚naja, ist ne 2.3‘ oder so. Also das ist für mich einfach wichtig. Und dann finde ich wiederum, die Prüfung habe ich teilweise dann wirklich als große Herausforderung gesehen. Das war dann wieder die andere Seite der Medaille. Also erstaunlich, was jetzt auf einmal von mir doch dann alles erwartet wurde!“ (Lisa, UL, 12. Sem.).

Obwohl sie eine Prüfung nicht bestanden hat, empfindet Lisa die Anforderungen des Studiums als „sehr lasch“. Mit anderen Worten: Die Überforderung durch die Prüfungen folge aus der Unterforderung während des ‚normalen‘ Studiums. Unterforderung wiederum resultiere aus „sinnlosen“ Hausarbeiten, seltenen Leistungsanforderungen und fehlendem Feedback, weshalb der Wunsch nach kontinuierlichen Leistungsrückmeldungen nahe liegt. Dieser Zusammenhang lässt sich anhand von Befunden einer vergleichenden Untersuchung zur Wahrnehmung des Studiums (Brendel/Metz-Göckel 2001) differenzieren: Während die in der Studie befragten Studierenden der Erziehungswissenschaft ihre akademische Freiheit schätzten, litten sie aber zugleich unter der Intransparenz und Unverbindlichkeit ihres Studienganges. Für die untersuchten Maschinenbau-Studierenden hingegen war es genau andersherum: Angesichts enger Studienvorgaben wünschten sie sich mehr Freiräume (ebd.: 59). Wie Studienanforderungen wahrgenommen werden, sei demnach abhängig von der jeweiligen Fachkultur (ebd.: 55).

Unterschiede in der Wahrnehmung des Studiums sind aber nicht nur durch die Studienorganisation oder die Fachkultur begründet. Die soziale Situation und Herkunft (Bourdieu/Passeron 1971) spielen ebenso eine Rolle wie das Geschlecht (Engler 1993; Münt 2002). Dass differenzierte Faktoren, häufig auch in Kombination, die studentische Wahrnehmung beeinflussen, lässt die Annahme, eine straffere Studienorganisation verbessere automatisch die Orientierung im Studium, zweifelhaft erscheinen. Unterforderung kann *gleichzeitig* das Resultat fehlender *und* zu starker Strukturierung sein.

Frage: „Was denkst du denn, was das Studium für Anforderungen an dich stellt? Was muss man tun, um ein guter Student zu sein?“

Guido: „Um in BWL ein guter Student zu sein, braucht man eigentlich, in erster Linie braucht man Fleiß. Und man muss, in BWL ist das so, dass du Vorlesungen hast und danach schreibst du Klausuren dazu. Und meistens geht's da wenig darum, dass man Transferwissen erlangen muss. Es geht tatsächlich darum, stupide das zu lernen, was einem vorgegeben wird. Und du musst fleißig sein und du musst gut auswendig lernen können. Das ist mein Eindruck.“

Ich glaube, das ist tatsächlich irgendwie, wenn man nicht ganz bescheuert ist, dann ist es relativ einfach, durch ein BWL-Studium zu kommen. Das hat mich auch so geärgert an diesem Studium, dass man wenig eigene Ideen entwickeln muss. Das meinte ich mit Fallbeispielen, dass man das zu wenig bearbeitet. Ich weiß nicht, wie das an Fachhochschulen ist, aber an der Uni war das echt tatsächlich so, die Sachen, die in der Vorlesung behandelt worden sind, sind abgefragt worden. Und um dann auch auf eine anständige Durchfallquote zu kommen, hat man dann noch so ein paar Sachen verändert, ein paar Zahlen geändert und ein paar Schwierigkeiten eingebaut, aber im Prinzip hat's immer gereicht, die Sachen auswendig zu lernen. Und eigene Ideen, dass Probleme gestellt worden sind, die man lösen musste irgendwie durch neue Ideen, durch Kombination von Sachen, die man gelernt hat, so war das eigentlich gar nicht. Und das fand ich, das hat mich auch so angeödet, ehrlich gesagt, und angewidert an dem Studium. Dass es das tatsächlich ist: Man muss auswendig lernen. Punkt“ (Guido, TUB, 17. Sem.).

Die Inhalte bleiben auf der Strecke; Lernerfahrungen demotivieren Guido. Anstatt eigene Ideen zu entwickeln und in Projektarbeiten zu erproben, fordere das BWL-Studium „stupides“ Auswendiglernen.<sup>10</sup> Das reduziere wiederum das Anforderungsniveau. Anstatt Orientierung zu geben ist das Prüfungswesen – wie auch die Abschlussarbeit – für Guido Teil einer Ökonomie des BWL-Studiums, die „anständige Durchfallquoten“ produzieren müsse. Auch die wenigen Seminararbeiten, die Guido schreiben musste, stellten für ihn keine alternative Lernerfahrungen dar.

Frage: „Hausarbeiten und so was gibt's nicht bei euch?“

Guido: „Ja, ich hab zwei Hausarbeiten geschrieben. Im ganzen Studium. Zwei Seminararbeiten. Und selbst da dachte ich dann, okay, da gibt's ein Seminar, wo man auch mal was aus anderen Fachrichtungen hört. Dass so ein Seminar dann semesterbegleitend ist und jede Woche trifft man sich, ein, zwei Leute tragen was vor, man diskutiert zusammen. Bei uns war es dann so: man hat die Seminararbeit geschrieben und dann hat an einem Wochenende jeder seine Seminararbeit kurz vorgetragen. Und das irgendwie an zwei Tagen, acht Stunden lang. Und dann gab's den Schein und auf Wiedersehen“.

Frage: „Wie – und da gab's aber noch ein Seminar und oder eine Vorlesung?“

Guido: „Nein, gar nicht.“

Frage: „Also das Seminar war zwei Mal acht Stunden?“

---

<sup>10</sup> Guidos Lernstrategien sind deswegen darauf fixiert, das Auswendiglernen zu ermöglichen: „Also ich fand das total schwierig, diese Skripte irgendwie durchzulesen und zu versuchen, das auswendig zu lernen. Die Leute haben das auf Karteikarten geschrieben und auswendig gelernt. Und das ist mir total schwer gefallen. Ich konnte das nicht so gut. Ich hab dann echt Sachen versucht wie die Sachen auf's Band zu sprechen und mir dann anzuhören. Man entwickelt da seine eigenen Strategien. Und, ja, man muss es irgendwie versuchen, das auswendig zu lernen“ (Guido, TUB, 17. Sem.).

Guido: „Genau. Es gab ein Thema, das konnte man sich dann aussuchen irgendwie. Und dann hat man diese Seminararbeit geschrieben über 20 Seiten. Aber das hieß ja, also es gab kein wirkliches Seminar. Das Quasi-Seminar war dann an zwei Tagen, acht Stunden wie gesagt eben, und jeder hat dann sein Ding vorgetragen. Und da wurde ein bisschen drüber diskutiert, der Prof hat ein paar Fragen gestellt, aber das wurde auch relativ schnell abgefrühstückt. Und das war’s dann. Das war dann ein Seminarschein. Das waren ein bisschen so die einzigen Sachen, wo ich dann tatsächlich mal außerhalb dieser Massenvorlesungen war. Wo man eigentlich hätte erwarten können, okay, jetzt wird’s aber ein bisschen anders, jetzt arbeitet man irgendwie an irgendwas Gemeinsamen“ (Guido, TUB, 17. Sem.).

Auswendig lernen und „schnell abgefrühstückt“ werden – inhaltlich hat das BWL-Studium Guidos Erwartungen enttäuscht. Selbst diejenige Lehr- und Prüfungsform, die am ehesten seinen inhaltlichen Ansprüchen entsprechen müsste – Seminar und Hausarbeit –, bestätigt seine negativen Studienerfahrungen. Gerade weil Klausuren und Auswendiglernen so zentral in Guidos BWL-Studium sind, hat er keine Bindung zum Studium entwickeln können.<sup>11</sup>

Frage: „Gab’s auch ein positives Erlebnis? Also vielleicht auch allgemein während deiner Studentenzzeit?“

Guido: „Was heißt positives Erlebnis? Ich meine, das was ich so vermisst habe, sind so richtige Erfolgserlebnisse im Studium. Dass man irgendwie ein Projekt löst oder wie auch immer, irgendwie so was, was ich vorhin auch schon gesagt habe. Allein eine gute Prüfungsnote war für mich irgendwie nie wirklich ein Erfolgserlebnis. Also Selbstvertrauen, Selbstbewußtsein, allein durch Prüfungsleistungen kam das bei mir nicht. Da spielen andere Sachen auch eine wichtige Rolle. Und das gab’s halt nicht in diesem Massenstudiengang“ (Guido, TUB, 17. Sem.).

Der alltägliche Lehrbetrieb der Universität erfüllt für Guido auch andere Funktionen als die Wissensvermittlung und -prüfung, etwa Anerkennung der Studierenden und Integration in die Fachkultur. Diese Funktionen werden im Diskurs über Studienreformen ausgeblendet ebenso wie eine positive Sichtweise autonomen Studierens und Forschens als Inbegriff akademischer Freiheit. Die Studierenden sollen Verantwortung für ein Studium übernehmen, dessen inhaltliche Gestaltung ihnen entweder ganz entzogen (Guido) oder komplett überlassen (Susanne und Lisa) wird.

Julia: „Man wird ja im Prinzip gar nicht wirklich gefordert, man fordert sich eigentlich selbst. Man wird vielleicht teilweise in Hausarbeiten gefordert, aber

---

<sup>11</sup> Auch die von Brendel und Metz-Göckel (2001: 58f) untersuchten Studierenden der Wirtschaftswissenschaften kritisieren das streng reglementierte Prüfungssystem, allerdings nicht, weil es sie unterfordere.

dann ist man das auch meistens selbst, wenn man sich selber das Thema gibt. Also das ist sehr schwierig.“

Frage: „Wie gehst du denn damit um?“

Julia: „Also ich komm sehr gut damit klar. Wie gesagt, ich hatte in der Schule Probleme und ich hätte sicherlich auch Probleme mit so einem Bachelor/Master-Studiengang. Aber jetzt, so wie es jetzt ist, komm ich ganz gut damit klar. Ich kann mir meine Zeit frei einteilen und ich kann mich mit Sachen beschäftigen, die mich interessieren, also innerhalb des Studiums, und habe im Prinzip nicht wirklich Pflichten, außer meine Scheine pünktlich beim Bafögamt einzureichen. Aber das ist eigentlich die einzige Anforderung, die mir gestellt wird, weil ich bin auf's Bafög angewiesen“ (Julia, UL, 10. Sem.).

Julia fühlt sich weder unter- noch überfordert, sondern einfach nicht gefordert. Diese Studiensituation erfährt sie als Freiheit: freie Zeiteinteilung, Studieren nach Interesse und Bafög-Nachweise als einzige Pflicht. Es ist eine Freiheit, die sich gerade aus der nur rudimentären Strukturierung des Studiums ergibt.

„Also du hast halt am Anfang sehr viele Scheine, die du abdecken musst. Und was ich persönlich ganz besonders ätzend fand, das war Vergleich Politischer Systeme und Politisches System der BRD, das habe ich von Anfang an gehasst. Und meine Wirtschaftsveranstaltungen habe ich auch oft nicht sonderlich gemocht. Und sobald das weg war und ich da keine Veranstaltungen und keine Scheine mehr machen musste, wurd's dann auch richtig angenehm. Also da hat's dann aufgehört, dass ich Dinge machen musste, die ich nicht machen wollte. Und da hatte ich dann inzwischen auch gelernt, mir Scheine anerkennen zu lassen für Bereiche, in denen sie überhaupt gar nicht ausgeschrieben sind. Und ja, ab dem Zeitpunkt hat's dann richtig Spaß gemacht“ (Heike, UL, 12. Sem.).

Heike ist ebenso wie Julia keine Befürworterin studienbegleitender Prüfungen. Selbst die rudimentäre Strukturierung des Diplomstudiengangs Politikwissenschaft an der Universität Leipzig erfährt Heike noch als Einschränkung ihrer Studienfreiheit. Ihr geht es nicht um mehr Strukturierung und Leistungsrückmeldungen. Akademische Freiheit lässt sich für Heike erst verwirklichen, nachdem die Zahl der Pflichtkurse und -leistungsnachweise mit zunehmender Studiendauer abgenommen hat. Zugleich hat sie Tricks entwickelt, die es ihr erlauben, noch existierende Strukturierungen zu unterlaufen (vgl. 5.3).

Für die interviewten Studierenden an öffentlichen Universitäten ist das traditionelle Prüfungswesen mehrdeutig. Die einen beklagen einen wenig stringenten Studienablauf und fehlendes kontinuierliches Feedback zu ihren Studienleistungen, was sie gleichzeitig als Unterforderung während des ‚normalen‘ Studiums und als Überforderung zu Prüfungszeiten

erfahren. Die anderen sehen gerade in der rudimentären Strukturierung des Studiums die Chance, nach ihren Interessen zu studieren. Aber selbst diese Trennung ist zu grob, denn schon für die individuelle Studentin ist das Prüfungswesen nicht eindeutig, wie etwa Lisas ambivalente Haltung zu den Anforderungen des Studiums zeigt. Die strukturelle Verankerung studienbegleitender Prüfungen, wie sie im Zuge der Studienreformen durchgesetzt werden soll, lässt aber keinen Raum für mehrdeutige Sichtweisen. Problembeschreibungen wie Lösungsvorschläge setzen vielmehr eine homogene studentische Praxis voraus.

## **6.2 Prüfungen in der Leistungsgemeinschaft – EBS und WHU als ‚Avantgarde‘ der Studienreform?**

Studienbegleitende Prüfungen sind an der EBS und der WHU schon längst Realität. Die Analyse der Praxis der EBS und der WHU Studierenden soll nun Aufschluss über die Konsequenzen studienbegleitender Prüfungen geben.

Prüfungen stehen an der EBS und der WHU unter den Vorzeichen der Auswahl. Die Auswahl beginnt bereits bei den Zulassungsvoraussetzungen: Abgesehen von der ausschließenden Wirkung von Studiengebühren (vgl. Hartmann, M. 2005) müssen die Bewerber an der EBS neben dem Abitur einen TOEFL-Test vorweisen und bereits ein Praktikum bzw. eine Lehre absolviert haben.<sup>12</sup> Beide Hochschulen sehen Auswahlverfahren vor (vgl. 1.2).

Nach erfolgreicher Aufnahmeprüfung setzt sich die Auswahl in Form studienbegleitender Prüfungen im Studium fort. Besonders im Grundstudium (Diplom) bzw. im Basisstudium (Bachelor) müssen die Studierenden eine hohe Zahl von Prüfungen, vorrangig in Klausurform, absolvieren. Das lässt sich beispielhaft am Prüfungsvolumen für die ersten drei Semester im Diplomstudiengang BWL und im Bachelorstudiengang „General Management“ an der EBS verdeutlichen.

Die Vordiplom-Prüfung besteht an der EBS aus studienbegleitenden Prüfungen während des dreisemestrigen Grundstudiums. Das Grundstudium hat einen Umfang von 73 SWS (zweisprachige Studienrichtungen und Wirtschaftsrecht) bzw. 78 SWS (Studienrichtung Wirtschaftsinformatik). Prüfungsleistungen werden in der Regel in der Form von Klausuren

---

<sup>12</sup> Quelle: EBS (<http://www.ebs.de/index.php?id=110&L=0>, Zugriff: 10.10.08).

erbracht, wobei einer SWS eine 45minütige Klausur entsprechen soll. Da Klausuren mindestens 60 Minuten dauern müssen, ergibt sich eine Klausurzahl von maximal 55 bzw. 59 innerhalb von drei Semestern; legt man 90minütige Klausuren zugrunde, sind es immer noch 36 bzw. 39 Klausuren.<sup>13</sup>

Auch im Bachelor-Studiengang General Management an der EBS sind die Prüfungen studienbegleitend organisiert. Jedes Modul endet mit einer Modulabschlussprüfung, die durch Teilprüfungen während des Semesters ergänzt wird.<sup>14</sup> Während der ersten drei Semester müssen die Studierenden je nach Studienrichtung (Wirtschaftssprachen, -informatik, -recht) zwischen 14 und 16 Module belegen und eine dementsprechende Zahl von Modulabschlussprüfungen bestehen. Die Module setzen sich jeweils aus bis zu fünf Lehrveranstaltungen zusammen, so dass die Zahl der Teilprüfungen wesentlich höher liegen dürfte. Hinzu kommt eine Semesterarbeit, die bis zum Ende des zweiten Semesters eingereicht werden muss.<sup>15</sup>

### *„Viel Kaffee, viel Red Bull“*

Die Prüfungen an der EBS und der WHU sind nicht gleichmäßig über das Semester verteilt, sondern zum Ende hin in ein bis zwei ‚Klausurenwochen‘ konzentriert, in denen die Studierenden rund ein Dutzend Klausuren schreiben müssen. Angesichts dieser hohen wie konzentrierten Prüfungsdichte wird die Belastbarkeit der Studierenden an der EBS extra durch die Studienordnung geregelt: „Ein Student darf pro Tag maximal Prüfungsleistungen mit einem Zeitvolumen von 4 Zeitstunden (240 Minuten) erbringen. Diese Prüfungsleistungen müssen einem Fach zugeordnet werden. Prüfungsleistungen, die über einen längeren Zeitraum erbracht werden, sind hiervon nicht betroffen.“<sup>16</sup>

---

<sup>13</sup> § 15, Abs. 2, 3, 4 der Prüfungsordnung für den Diplomstudiengang Betriebswirtschaftslehre an der EBS vom 14.9.2004.

<sup>14</sup> „Eine Modulprüfung setzt sich i.d.R. aus Teilprüfungen während des Semesters sowie einer Modulabschlussprüfung zusammen. Die Teilprüfungen dienen der semesterbegleitenden Überprüfung des Lernerfolgs und sollen sicherstellen, dass die Studenten zu bestimmten Zeitpunkten über Basisinhalte und Methodenkenntnisse verfügen, die nachfolgend im Modul angewendet werden. In der Modulabschlussprüfung werden die Zusammenhänge des Fachgebietes geprüft“ (§ 10, Abs. 1 der Prüfungsordnung für den BA-Studiengang BWL/General Management an der EBS vom 8.6.2004).

<sup>15</sup> § 8 der Studienordnung für den BA-Studiengang BWL/General Management an der EBS vom 8.6.2004.

<sup>16</sup> § 16, Abs. 6 der Studienordnung für den Diplomstudiengang Betriebswirtschaftslehre an der EBS vom 14.9.2004



Frage: „Wie würdest du deinen weiteren Studienverlauf beschreiben? Was waren prägende Erfahrungen oder Einschnitte?“

Markus: „Ja, es war schon ein Aufschlag. Also das erste Semester, da habe ich auch nicht so performed, das war, da war ich nicht gut. Da habe ich irgendwie, ja man muss sich irgendwie an das System gewöhnen. Ich war halt auch zwei Jahre nicht, quasi keine schulischen Leistungen abgefragt oder so was. Ja, das Tempo, das hier gegangen wird, ist schon ein anderes. Und die Masse der Informationen, die man verarbeiten muss, und zwar in 24, oder 36 Stunden meinerseits, vor einer Klausur. Wenn halt die Klausuren so nah aneinander kommen. Ich glaube, wir schreiben so 40 Klausuren in drei Semestern bis zum Vordiplom und das kann man sich ja dann leicht ausrechnen, wie viel das auf die Woche sind“ (Markus, WHU, 6. Sem.).

Studienbegleitende Prüfungen sind für Markus wie auch für die anderen interviewten EBS und WHU Studierenden Teil eines Systems, das durch ein hohes Lerntempo und die Masse an Informationen, die es zu lernen gilt, charakterisiert ist. Neben den Prüfungen an sich spielt auch die Prüfungsvorbereitung<sup>17</sup> eine wichtige Rolle: Die Studierenden müssen ihre Lernprozesse so organisieren, dass sie innerhalb von zwei Wochen ein Dutzend Prüfungsleistungen erbringen können.

Frage: Und wie würdest du deinen weiteren Studienverlauf beschreiben – was waren prägende Einschnitte oder Erlebnisse?

Thomas: „Wo ich dran geknabbert habe, ist einfach der Zeitdruck, unter den man hier gesetzt wird. Also das ist, wie gesagt, auch dieser Unterschied zu den öffentlichen. Ich glaube nicht, dass sich die Materie an sich so unterscheidet, was man studiert, also dass es hier schwerer ist. Sondern dass man eher den Zeitdruck hat, dass man, also wir haben, gerade im Grundstudium haben wir glaube ich acht Klausuren in einer Woche geschrieben. Und da ist man dann schon am Knabbern. Und da ist man dann wirklich nur am Durchlernen. Und das waren schon Sachen, auf die man sich erst mal einstellen musste. Also vor allen Dingen, weil ich noch ein Jahr Zivi gemacht habe und da hat man erst einmal gar nichts gemacht. Insofern war es schon relativ schwer, wieder reinzukommen. Aber ich hatte jetzt eigentlich auch nie so Sachen, wo ich dachte, ich bestehe nicht, ich glaube, man denkt schon vorher, ja das ist viel. Aber man gewöhnt sich an alles. Also das war jetzt nicht so, dass ich sagen würde, ja, ich bin verzweifelt und ich schaff das nicht. Und insofern, dass es da jetzt so riesen einschneidende Erlebnisse gab, also ich war jetzt im Grundstudium auch nicht so der beste Student, also im Mittelfeld. Aber ich war jetzt auch nie gefährdet, dass ich das Studium abbrechen musste oder wollte, weil das zu schwer war“ (Thomas, EBS, 8. Sem.).

---

<sup>17</sup> „Prüfungen wirken auf das Studienverhalten, bevor sie stattfinden, soweit der Student eine Prüfungsvorbereitung als notwendig erachtet (von der affektiven Vorsteuerung einmal abgesehen)“ (Viebahn 1999: 235).

Thomas und Markus sehen sich einem System gegenüber, das weniger inhaltliche Anforderungen stellt als vielmehr Zeitdruck produziert. Das sei auch der wesentliche Unterschied zum Studium an öffentlichen Universitäten. Studienbegleitende Prüfungen sind aus dieser Perspektive nicht auf inhaltliche Ziele bezogen, sondern sollen Stress erzeugen. Zum „Durchlernen“ sehen beide keine Alternative: vielmehr müssten sich die Studierenden an das System „gewöhnen“. Die Existenz eines solchen Systems scheint für Markus und Thomas ein natürliches Merkmal von Lernumwelten zu sein: Beide nehmen dieses System als Fortsetzung der Schulprüfungen wahr, während sie ihren Zivil- bzw. Wehrdienst als Lernpause deuten, die den (Wieder-)Eintritt in das Prüfungssystem erschwert habe. Besondere inhaltliche Ansprüche stelle dieses System nicht.

Frage: „Was bedeutet denn für dich ‚erfolgreich studieren‘?“

Markus: „Ich glaube, der erste Erfolg ist, wenn man’s schafft. Das ist schon, das darf man nicht so hoch hängen, es ist jetzt keine wahnsinnige Leistung, aber es ist schon eine Leistung. Ein Nachweis von Belastbarkeit“ (Markus, WHU, 6. Sem.).

Das Studium an der WHU ist für Markus keine intellektuelle Leistung, sondern der „Nachweis von Belastbarkeit“. Der systematisch erzeugte Stress verlagert die Anforderungen des Studiums von der inhaltlichen auf die psychische und körperliche Ebene.

Claudia: „Also eine Freundin von mir, die hat schon das ganze Semester lang Probleme gehabt, mehr als sechs Stunden zu schlafen. Dann zum Schluss wurde das, so die letzten anderthalb Monate hat sie nicht mehr als vier Stunden auf die Reihe bekommen. Das hatte ich auch eine Woche lang, da konnte ich nicht länger als vier Stunden schlafen, weil man dann irgendwie so aufgedreht ist und die ganze Zeit denkt: Ich muss das und das und das noch machen. Da steht das Bett und man weiß, man darf eigentlich gar nicht schlafen. Also sie hat jetzt zum Schluss, sie musste jetzt auch noch Klausuren nachschreiben, und in der Woche davor eine Klausurenwoche, da hat sie sich eigentlich nur noch mit Schlafmitteln irgendwie ruhig stellen können. Also ein bisschen unschön. So was kommt halt auch vor.“

Frage: „Trainiert man sich da auch bestimmte Techniken an? Also musstest du dir das jetzt mit den Schlafzeiten...“

Claudia: „Ja, bekommt man irgendwann mit. Am Anfang ist man noch müde und dann stehen immer alle da: Oh, ich hab die Nacht nur sechs Stunden geschlafen. Nach dem ersten Semester steht man dann da: Oh, ich hab die Nacht nur drei Stunden geschlafen. Irgendwann sagt man dann einfach gar nichts mehr und nimmt sich nur das nächste Red Bull. Also es gibt viele, die hier irgendwie Red Bull nehmen. Auch die Ärzte in der Gegend haben sich wohl angeblich angepasst. Es gibt wohl einige, die geben dann einfach Vitaminspritzen, wenn man da hinkommt und sagt, man ist ausgelaugt. Ich bin bei einem

Spanischvortrag mal umgekippt und durfte dann auch ins Krankenhaus. Weil ich die Nacht vorher eben nicht geschlafen habe, weil ich den Spanischvortrag fertig kriegen musste und nichts gemerkt hab. Man trainiert sich's halt an. Viel Kaffee, viel Red Bull, ja.“

Frage: „Wie war das für dich, als du körperliche Grenzen gespürt hast? Hatte das auch irgendwelche Konsequenzen?“

Claudia: „Das hatte die Konsequenz, ich habe ein ganzes Wochenende lang nichts gemacht. Ich habe mir ein Wochenende lang frei genommen. Danach hat natürlich ein Berg Arbeit auf mich gewartet, also eigentlich nicht so cool. Ja, Konsequenzen?“

Frage: „Also, ich meine, dass man vielleicht ein bisschen zurück fährt oder so.“

Claudia: „Geht nicht. Wenn ich ein bisschen zurück fahre, dann heißt das, meine Noten sacken gleich ganz krass ab. Aber im Gegenzug dazu, halt wenn man viel hoch fährt, steigen die Noten dadurch nur ein bisschen. Das ist leider nicht wirklich so in Relation zueinander“ (Claudia, EBS, 4. Sem.).

Belastbarkeit als Studienziel erfordert von den EBS und WHU Studierenden, an ihre körperlichen Grenzen zu gehen – sicherlich eine Anforderung, die kaum in direkter Beziehung zum Curriculum steht, sehr wohl aber intendiert ist. Durch die ‚Klausurenwochen‘ soll letztendlich jener Stress simuliert werden, den diese Studierenden auch in ihren späteren Arbeitsleben meistern müssten. Dass dieser Stress auch körperliche Folgen haben kann, darauf weisen nur Claudia und Nina<sup>18</sup> hin. Das könnte bedeuten, dass Studentinnen eher bereit, körperliche Grenzen und Schwächen zu thematisieren, während ihre männlichen Kommilitonen stärker bestrebt wären, einem Leitbild ‚starker Persönlichkeiten‘ zu entsprechen.<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> „Also das Krasse ist: der Bachelor hier, wenn wir das jetzt vergleichen mit einem BWL-Studium an einer öffentlichen Uni im Diplom, machen wir halt dasselbe oder noch mehr in unserem Bachelorstudiengang. Was halt einfach damit zusammenhängt, dass vom Elitestatus her die Leute geprüft werden, ob sie mit dieser krassen Belastung auskommen. Also wir haben 19jährige mit Herzinfarkt gehabt. Leute, die psychisch zusammengebrochen sind und aufhören mussten. Es haben sehr, sehr viele Leute aufgehört. Weil sie es nicht geschafft haben, weil sie es körperlich nicht geschafft haben. Weil sie krass krank geworden sind. Weil der psychische Stress zu hart war. Und dann haben wir aber einfach auch Leute, die wirklich Tag und Nacht durchlernen. Wir haben Leute, die nehmen Tabletten, um nachts nicht schlafen zu müssen. Und dann haben wir wieder andere Leute, die können nicht mehr schlafen wegen dem Stress, die müssen Tabletten nehmen, um schlafen zu können“ (Nina, EBS, 4. Sem.).

<sup>19</sup> Dieses Leitbild könnte ein Grund sein, weshalb unter EBS Studierenden nicht offen über psychische Probleme geredet werde. So würde sich Nina an der EBS eine professionelle psychologische Betreuung wünschen: „Wenn man da irgendwas professionell anbieten würde und dafür auch eine gewisse Akzeptanz schaffen würde. Zu sagen, das ist normal, dass Leute auch mal schwach sein können. Weil hier will halt jeder immer stark sein. Das ist eine ganz klare Eigenschaft. Wir wollen hier starke Persönlichkeiten haben. Leute, die keine Schwä-

## „Wie meine Familie“

„...das ist halt hier irgendwie schon, ich will nicht sagen, eine Sekte, aber schon so eine Gemeinschaft, relativ leistungsorientiert“ (Thomas, EBS, 8. Sem.).

Vor dem Prüfungssystem an der EBS und der WHU sind zunächst einmal alle Studierenden gleich belastbar – alle müssen mit Stress und Zeitdruck klar kommen.

„Man kommt dann irgendwo auch in so ein System rein, ja wenn alle arbeiten, dann arbeitest du auch. Also man ist irgendwie in diesem System drin, dass alle, dass man unter Druck ist. Und es gibt nicht so viele Möglichkeiten, hier im Rheingau wegzugehen. Am Wochenende kann man nach Frankfurt. Ja, wie gesagt, diese Gruppendynamik, da rutscht man relativ schnell rein. Und dadurch, dass es hier auch so eng ist, ich glaube, das ist auch so ein Unterschied“ (Thomas, EBS, 8. Sem.).

Die Gemeinschaft sorgt dafür, dass Leistung zum zentralen Bezugspunkt des (Studien-) Alltags wird. Nicht allein das rigide Prüfungssystem zwingt Thomas zum Arbeiten und Lernen, sondern auch die Gruppendynamik einer Gemeinschaft, in der alle arbeiten und lernen. Dieser Gemeinschaft könne man sich, auch durch die provinzielle Lage der EBS, kaum entziehen.

Gruppendynamik an der EBS beschränkt sich allerdings nicht auf das gemeinsame Lernen und Arbeiten. Vielmehr sanktioniert die Gemeinschaft auch bestimmte Verhaltensweisen.

Frage: „Was denkst du denn, welche Anforderungen das Studium hier an dich stellt? Was muss man tun, um eine gute Studentin an der EBS zu sein?“

Claudia: „Da fragst du die falsche, ich bin keine gute.“

Frage: „Dann könntest du deine Defizite nennen.“

Claudia: „Ich schlafe noch zu viel, eindeutig. Ich erlaube mir, teilweise sechs Stunden zu schlafen während des Studiums. Ich erlaube es mir, einen Freundeskreis zu haben. Auch nicht gut. Die Leute, die hier gut sind, haben keine, also haben nicht wirklich Freunde. Gehen auch nicht auf Partys. Lernen von Beginn an, bereiten jede Stunde vor und nach. Mach ich auch alles nicht. Aber ich würde sagen, das Komische ist hier, glaube ich, man kann es nicht nebenher packen. Also es gibt hier glaube ich keinen, selbst die Leute, die ganz schlecht sind, würden nicht sagen, dass sie das auch wirklich total schleifen lassen. Also man muss sich wirklich abrackern wie so ein Tier, damit man halt einen Punkt besser wird. Also die Kurve steigt so krass an zum Schluss, dass man die obersten Prozent kaum noch erreichen kann. Was es mir nicht wert ist.

---

chen haben. Leute, die auch nie Schwächen zeigen. Und sie sagen ihren Freunden auch teilweise nicht, wenn sie dann nach Wiesbaden zum Psychiater fahren, weil das soll halt keiner wissen“ (Nina, EBS, 4. Sem.).

Aber ich würde trotzdem sagen, dass ich ziemlich viel da reinstecke“ (Claudia, EBS, 4. Sem.).

Die Zwänge der Leistungsgemeinschaft erstrecken sich auf das Privatleben und das soziale Verhalten: Schlafen, Freundeskreis und Partys seien Aktivitäten, die sich gute Studierende aus Claudias Perspektive nicht leisten könnten. Sie selbst verortet sich in der Leistungsgemeinschaft als eine Studentin mit Defiziten, weil sie diesen Normen nicht genügt. Dass Claudia die Anforderungen ironisiert, ist möglicherweise eine Strategie der Distanzierung. Denn zur Leistungsgemeinschaft gibt es aus Claudias Perspektive keine Alternative: Niemand an der EBS würde das Studium „schleifen lassen“. Dieser Anspruch wird von der studentischen Leistungsgemeinschaft durchgesetzt, denn sie sorgt dafür, dass Leistung zentraler Bezugspunkt des studentischen Alltags an der EBS ist.

„Es ist wahnsinnig viel Stress, aber, ja es ist halt wirklich einfach dieses Gefühl, dass man halt viel macht, aber es ist dafür auch ein wahnsinnig intensives Erlebnis. Also man lernt die Leute dadurch natürlich auch in total intensiven Situationen kennen, übermächtig und mit hunderttausend Arbeiten gleichzeitig und dann trifft man sich auch noch zu irgendeiner Teamarbeit und alle sind schon total stinkig drauf, aber dann weiß man wenigstens auch, okay, man weiß schon nach ein paar Wochen, okay, mit der Person kann ich es auch aushalten, auch wenn sie mal scheiße drauf ist. Also man lernt Leute wirklich verdammt schnell in schlechten Situationen kennen. Und ich glaube, das kommt auch dadurch, dass das so eine starke Arbeitsbelastung ist, wenn man so oft zusammen sein muss. Also es ist im Endeffekt wie meine Familie momentan“ (Claudia, EBS, 4. Sem.).

Die Gemeinschaft ist zugleich ein Ort emotionaler Offenheit und der Überwachung: „Die Nachbarn bemerken, wenn plötzlich jemand anfängt, sich gehen zu lassen – die Masse bemerkt es nicht“ (Sennett 2001: 379). Die Gemeinschaft setzt nicht nur Leistungsorientierung durch, sondern ist auch in der Lage, Stress zu kompensieren. Stress erzeugt für Claudia Gemeinschaftsgefühl und Intimität – die Leistungsgemeinschaft wird zur Familie, deren Zusammenhalt sich durch Stress und Leistung definiert und die über das Befolgen dieser Imperativen wacht. Leistungsgemeinschaft und Prüfungsstress sind mehrdeutig – gleichzeitig reizvoll und abstoßend, aber alternativlos. Für Thomas trägt die Gemeinschaft Züge einer „Sekte“; für Claudia reproduziert *und* kompensiert sie Stress; Markus hingegen ist begeistert von seinen leistungsbereiten Kommilitonen.

„Was mir als allererstes aufgefallen ist, dass es extrem viele gute Leute hier waren. Also gut wirklich in vielerlei Hinsicht. Also schulische Leistungen stehen außer Frage, selten so viele Leute gesehen, die wirklich volle Punktzahl im Abitur hatten oder halt nur zehn Punkte weniger von den 780, die man kriegen

kann. Also wirklich extrem viele. Ich gehöre da leider nicht dazu, aber es gibt einige. Und aber auch persönlich. Am Anfang habe ich erwartet, dass hier viele Schnösel sind und viele Hemden und viele, ja Leute, mit denen ich mich halt nicht so unbedingt identifiziere den ganzen Tag, aber das hat sich als sehr, sehr heterogene Gruppe herausgestellt. Extrem. Also da lernt man jemanden kennen, der halt schon auf den Iron Man trainiert, und der nächste, der sieht so aus, als ob er keinen Eimer Wasser umkippen kann, und der hat dann mit 17 für das Verteidigungsministerium geforscht, weil er auf Initiativbewerbung irgendwas programmiert hat und die gesagt haben: Oh, das ist aber echt gut. Dann haben wir einen, der hat – das kriegst du auf einmal mit – der hat irgendwie, weil dem langweilig war, nicht nur den schwarzen Gürtel in Karate gemacht, sondern ist auch Tenor. Sicherlich kein Pavarotti, aber er singt wirklich extrem gut. Also wirklich Wahnsinn. Und so weiter und so fort. Das sind halt alles sehr, sehr nette und offene Typen. Und ganz normal. Ganz normal“ (Markus, WHU, 6. Sem.).

Markus identifiziert sich mit seiner Gemeinschaft bzw. mit den Leistungen, die von einzelnen Mitgliedern der Gemeinschaft erbracht werden. Exzellente Schulleistungen, innovative Projekte, extravagante Hobbys und Perfektionismus seien demnach Eigenschaften der WHU-Studierenden. Zwar sei diese Gemeinschaft „heterogen“, doch ihr gemeinsamer Nenner ist Leistungsbereitschaft.

Frage: „Was denkst du denn, welche Anforderungen das Studium hier an der WHU stellt? Was muss man tun, um ein guter Student zu sein?“

Dirk: „Ich sag mal allgemein Leistungsbereitschaft. Also ich habe bisher jedem ‚Schnupperer‘ auch gesagt, hierher zu kommen und zu glauben, dass man während der Woche vielleicht so zehn Stunden studiert und am Wochenende weitestgehend frei hat, wenn nicht gerade Klausurenzeit ist, ist also utopisch. Man kann das so machen, das würde nicht unbedingt automatisch schlechte Noten bedeuten. Das bedeutet aber, dass man sich aus allem Anderen an der Uni vollkommen raushält. Und das ist meiner Meinung nach nicht so unbedingt das Ziel. Also wir haben diese ganzen Aktivitäten. So ein *Campus for Finance* bringt der Uni auch einen wahnsinnigen Ruf. Insofern denke ich, da hat man zumindest auf einem minimalen Niveau schon so ein bisschen eine Verpflichtung mitzuhelfen, wenn man denn von dem Ruf auch profitiert. So, das sehe ich jetzt aber stark so“ (Dirk, WHU, 8. Sem.).

Für Dirk ist das Studium an der WHU keine individuelle Angelegenheit, sondern klar auf die Gemeinschaft bezogen, womit er die WHU insgesamt und nicht nur die Studierenden meint. Leistungsbereitschaft sei nicht nur eine Frage der Studienleistungen, sondern auch des Einsatzes für die Gemeinschaft der WHU. Schließlich würden alle Mitglieder der Hochschulgemeinschaft vom Prestige der WHU profitieren. Nur durch die Leistungsbereitschaft aller Beteiligten könne das Studium an der WHU zur ‚Win-Win-Situation‘ werden.

Einsatz für die Gemeinschaft ist die Forderung an die „Schnupperer“ bzw. die späteren „Quietschis“, wie die Studienanfänger an der EBS und der WHU genannt werden. Die Bezeichnung verweist auf ihren Status in der Gemeinschaft: Die „Quietschis“ müssen ihre Leistungsbereitschaft erst unter Beweis stellen. Für die Studienanfänger hängt damit die für sie wichtigste Anforderung zusammen: Sie müssen sich selbst in der Gemeinschaft verorten.

„Also man findet einfach viele Leute hier, die immer irgendwie so ein bisschen bereit waren, ein bisschen mehr zu machen, die irgendwie die Klassenbesten waren oder die ganz krass in ihrem Sport waren, was auch immer. Die irgendwo so ein Selbstbewusstsein mitgebracht haben von einer Sache, wo sie sich gesagt haben, ich bin irgendwo der Beste oder ich bin irgendwo richtig gut in irgendwas. Und die kommen dann alle auf einmal zusammen. Und dann müssen die Leute sich selbst krass neu definieren. Weil sie dann nicht mehr sein können, was sie vorher waren, weil es halt einfach so viele gibt, die auf einem sehr hohen Niveau bereit sind zu leisten, sei es jetzt in dem Ressort oder mit den Noten oder wie auch immer. Und da gehen auch ein paar Leute, so ein bisschen verzweifeln die daran. Jetzt nicht mehr so arg vielleicht, weil sich jetzt nach zwei Jahren die Leute schon irgendwo gefunden haben in ihren Kreisen oder einfach gegangen sind oder gehen mussten. Aber, ja, ganz krass eigentlich am Anfang“ (Nina, EBS, 4. Sem.).

Selbstverortung bedeutet in der Leistungsgemeinschaft der EBS und WHU Studierenden, sich im Vergleich zu den anderen zu definieren. Diese Selbstdefinition kann scheitern, worauf Nina hinweist – auch dies sei ein Grund, warum Kommilitonen ihr Studium an der EBS abgebrochen hätten.

Über diese Studienabbrecher ist in den Interviews wenig in Erfahrung zu bringen gewesen. Auch liegen keine Zahlen zum Studienabbruch an der EBS und an der WHU vor. Das spricht dafür, dass Scheitern in der Leistungsgemeinschaft tabu ist. Schließlich soll das Studium künftige ‚Führungskräfte‘ ausbilden, die sich keine Schwächen erlauben könnten. Wer scheitert, hat diese Karriereperspektive verwirkt. Aus Angst vor diesem sozialen Abstieg wird das Scheitern tabuisiert:

„For many middle class parents, the imperative to reproduce their privileged class position in their children is profound. And it is in the context of their social class reproduction that middle-class children must prove themselves to be self-regulating, a process that begins in the early years and one which is integral to, and inextricable from, the process through which the required level of educational success is achieved. ...The routine nature of that success and the apparent ease with which many middle-class children perform well academically masks deep fears around failure, fears which are driven underground because they so threaten the very bases on which middle-class subjectivities

are founded. ...Middle-class children are learning an important lesson about failure – that it is intolerable, unwanted and belongs to somewhere else” (Reay 2001: 341).

Erfolgsdruck begleitet die – wie ihre Kommilitonen an öffentlichen Universitäten – mehrheitlich aus akademischen Elternhäusern stammenden EBS und WHU Studierenden schon seit langem. Dieser Erfolgsdruck wird an der EBS und der WHU forciert. Das rigide Prüfungssystem ist dabei nur eine Seite des Studienmodells der EBS und der WHU; zugleich sorgt die Leistungsgemeinschaft für die Durchsetzung von Leistungsbereitschaft und die damit einhergehende Tabuisierung des Scheiterns.

### *„Der Feind des Guten ist der Bessere“*

„Wenn halt eine Klausur eine Normalverteilung hat, dann nützt es ja nix. Der Feind des Guten ist der Bessere. Wenn einer 99 Punkte hat und du hast 97 Punkte, hast du halt eine 1.7, das ist halt leider so“ (Markus, WHU, 6. Sem.).

Das Prüfungssystem an der EBS und der WHU setzt einerseits alle Studierenden dem gleichen Stress aus. Andererseits werden Prüfungsleistungen von den Studierenden genutzt, um sich selbst in der Gemeinschaft zu verorten. Leistungsorientierung meint nicht nur Leistungsbereitschaft, sondern auch Konkurrenz. Das Prüfungssystem wird auf diese Weise objektiviert: es ist nicht nur äußerer Zwang, sondern genauso Mittel zur Selbstdefinition.

„Dann, ja die erste Sommerpause, wo man eben auch gesehen hat, also erst einmal wußte man nach zwei Semestern schon, wo man sich selber so ein bisschen einordnen kann. Das ist natürlich dieses Ranking, was erstellt wird, und danach wählen wir ja auch die Auslandsunis. Das ist natürlich was, was in den ersten zwei Semestern die Leute auch stark beschäftigt. Ich hatte immer viel anderes nebenher gemacht, so dass, wenn man da jetzt sieht, man ist jetzt irgendwie nicht mehr in den top twenty, wie man es vielleicht aus der Schule gewohnt ist oder so. Wo man aber einfach durch andere Sachen, die man hier nebenher hat, noch genug Leben sieht, um jetzt nicht unglücklich werden zu müssen“ (Dirk, WHU, 8. Sem.).

Der Leistungsvergleich mit seinen Kommilitonen ist für Dirk selbstverständlich, genauso wie die öffentliche Dokumentation seiner Leistungen in einem Ranking nach den ersten beiden Semestern. Dieses Ranking spielt eine wichtige Rolle für die Wahl der Hochschulen, an denen die WHU Studierenden ihre Auslandssemester verbringen.<sup>20</sup> Zwar relativiert Dirk die Bedeutung des Rankings, doch sind solche und andere Formen

---

<sup>20</sup> Ein solches Ranking für die Wahl der Hochschulen für den integrierten Auslandsaufenthalt existiert an beiden privaten Hochschulen (ausführlich dazu 6.5).



des Leistungsvergleichs für ihn wie für die anderen interviewten EBS und WHU Studierenden ein legitimes Instrument zur Selbsteinschätzung.

Frage: „Was denkst du, welche Anforderungen das Studium an der WHU stellt? Was muss man tun, um ein guter Student zu sein?“

Markus: „Ich glaube, die beste Eigenschaft, die Eigenschaft, die auch die WHUler haben, die auch eher schwach sind, also das ist unbedingter Wille und Bereitschaft, Leistungsbereitschaft. Und unbedingt ist nicht unbedingt positiv anzusehen. Also das ist schon, das ist eine Sache, die man unbedingt mitbringen muss. Na klar, man muss smart sein, aber BWL ist nicht Astrophysik, ja. Also das ist schon alles verständlich gemacht, das kann schon jeder verstehen. Die Frage ist halt, in wie kurzer Zeit du das lernen musst. Das ist so eine Sache. Man muss smart sein im Sinne von dass man in kurzer Zeit viel lernen kann. Also Leistungsbereitschaft, Leidensfähigkeit ein bisschen. Und man muss ein guter Teamplayer sein. Also, alleine als Einzelkämpfer gibt's hier glaube ich wenige. Das schafft man nicht. Das sind so die Sachen, die man mitbringen sollte.“

Frage: „Du meinst, dass die unbedingte Leistungsorientierung nicht nur positiv wäre?“

Markus: „Ja, dieses Unbedingte eben. Also zum Beispiel: ich brauche 60 SWS credits für mein Diplom im Hauptstudium in den drei Semestern. So, im Durchschnitt würde ich sagen machen dann im sechsten Semester die Leute weit über 30. Und 30 SWS credits ist schon nicht ohne. Und wir haben nur elf Wochen Semester gehabt oder zwölf Wochen. Also das ist schon einiges an Kursen, was da weggepumpt wird. Da hat jeder 12 bis 15 Kurse gehabt. Und jetzt gibt's auch einige, die haben 40, 45 SWS gemacht. Also es gibt einige, die das Hauptstudium schon in zwei statt in drei Semestern machen. Das ist sind halt so Sachen, ja wie gesagt, diese Windhund-Sache. Ja, wenn du halt einmal anfängst, dann gibt's du es frei. Da wirst du an der WHU von den 80 Leuten mindestens 60 finden, die sagen, ja gut, ich muss 20 machen, ich kann aber auch 40 machen! Na gucken wir mal. Und dann, dann wird selten jemandem gesagt, ja bist du wahnsinnig, hör doch mal auf. Sondern man pusht sich da gegenseitig. Da sagt der andere halt, ja gut, ich mach 42. Und das gewinnt dann manchmal eine Eigendynamik, dass man sagt, muss das denn sein. Also meine Güte, es ist schon anstrengend genug und man hat schon wirklich genug zu tun, muss man denn da auch noch reinhauen wie nichts Gutes. Also dann wirklich bis zur totalen Erschöpfung“ (Markus, WHU, 6. Sem.).

„Der Feind des Guten ist der Bessere“ – diese Losung haben WHU Studierende aus Markus Perspektive verinnerlicht. Stress erzeugende Anforderungen sind eine Sache, wie sie erfüllt werden eine andere. Leistungsbereitschaft, Team- und „Leidensfähigkeit“ sind eben nicht nur auf die Anforderungen des Studiums bezogen, sondern auch auf die Leistungsgemeinschaft. Die Selbstverständlichkeit, mit der sich die Studierenden

gegenseitig zu Höchstleistungen anspornen, sich gegenseitig „pushen“, ist selbst Markus, der gerne zum Wettkampfs-Vokabular greift, zu viel.

Thomas: „Ein weiteres Minus würde ich sagen ist das extreme Leistungsdenken, was hier teilweise auch vermittelt wird. Muss man halt selber mit klar kommen.“

Frage: „Wie wird das vermittelt? Durch die Dozenten?“

Thomas: „Nee. Also mir kam’s immer so vor, also das geht schon los: ‚Welche Note hast du geschrieben? Boah, damit kommst du nicht weiter‘. Oder, also jetzt nicht so extrem, aber so ein bisschen schon diese Gruppendynamik. Dass man sich dann auch extrem mit anderen vergleicht. Das ist auch Personen-abhängig, aber ich glaube, dass irgendwie schon dadurch, dass jeder jeden kennt oder wenigstens vom Sehen, kann man die Leute einschätzen, sind die jetzt besser oder schlechter“ (Thomas, EBS, 8. Sem.).

Leistungsorientierung bedeutet einerseits, immer bessere Leistungen erbringen zu wollen. Andererseits werden genauso schlechte Leistungen sanktioniert – wiederum von der Leistungsgemeinschaft, wie Thomas, aber auch Nina und Claudia berichten. Schlechte Leistungen werden somit nicht nur in Prüfungssituationen und Rankings sichtbar, sondern werden auch von den Studierenden selbst zur Abgrenzung voneinander genutzt. Das verschärfe sich noch dadurch, dass sich dank überschaubarer Studierendenzahlen alle kennen würden, Studienleistungen mithin Personen zugeordnet werden können.

Trotz der Kritik an diesem Leistungsdenken, die quasi alle interviewten EBS und WHU Studierenden teilen, stellt keiner das Prüfungssystem prinzipiell in Frage. So beklagt beispielsweise auch niemand ungerechte Noten. Vielmehr scheinen die Studierenden das Prüfungssystem nicht nur als objektiv, sondern auch als notwendig wahrzunehmen.

„Was kann man verbessern? Ja, man kann den Druck nicht wegnehmen, wenn man weiterhin diese Uni haben möchte, ja, die sagt, wir bringen die krassesten Leute am Ende heraus. Wir machen Aufnahmetests, kommt nicht jeder rein. Und sogar von denen, die reinkommen, schaffen’s nicht alle bis zum Ende. Und die, die es bis zum Ende schaffen, die sind dann halt krasse Leistungsträger in der Wirtschaft, ja. Und ich weiß nicht, ob man anders zu solchen Leuten kommt. Ob man, wenn man die nicht diesem Druck aussetzt, ob man wirklich dann in den Unternehmen anerkannte Absolventen hat“ (Nina, EBS, 4. Sem.).

Leistung sei Voraussetzung für Elite. Nina greift hier ein bekanntes Argument zur Legitimation gesellschaftlicher Eliten auf, nach dem die Besetzung von Elitepositionen durch Leistung und nicht durch Vererbung o.ä. erfolge (Hartmann 2004: 71). Angesichts der nachweislich nach wie vor entscheidenden Rolle sozialer Herkunft bei der Besetzung von Spitzenpositionen in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft legitimiere dieses

Argument gesellschaftliche Machtverhältnisse, anstatt reale Prozesse der Elitenrekrutierung zu beschreiben.<sup>21</sup>

Mir geht es hier aber nicht um die Entlarvung der legitimatorischen Funktion des Leistungs-Arguments, auch weil es nahe liegt, dass es in der Leistungsgemeinschaft der EBS und WHU Studierenden auf breite Zustimmung treffen würde. Vielmehr geht es um die praktischen Konsequenzen dieses Arguments. Wenn Leistung Voraussetzung für Elite ist, dann sind auch die Leistungsanforderungen des Studiums legitim. Sofern sich die EBS und WHU Studierenden als Mitglieder einer ‚Leistungselite‘ definieren, gibt es in ihrer Wahrnehmung keine Alternative zum rigiden Prüfungssystem.

### *Strategisch studieren I*

Der Extremtyp der studentischen Leistungsgemeinschaft an der EBS und der WHU führt deutlich vor Augen, dass die wesentliche Funktion von Prüfungen keinesfalls in der objektiven Leistungsmessung und -sanktionierung liegt, wovon in der Fachdiskussion in der Regel ausgegangen wird. Die hohe Prüfungsdichte ist vielmehr nur eine Seite des Studienmodells an der EBS und der WHU. Zwar nutzen die Studierenden Prüfungsleistungen, um sich selbst in der Leistungsgemeinschaft zu verorten, doch zugleich durchzieht die Prüfungspraxis den studentischen Alltag. Mit den Prüfungen verbinden die interviewten Studierenden vielfältige Erfahrungen, die von Stress und körperlichen wie psychischen Folgen über Leistungsorientierung und Konkurrenzdenken bis zu intensiven Gemeinschaftserlebnissen reichen.

Einig sind sich die interviewten Studierenden an der EBS und der WHU demgegenüber darin, dass es zu dem rigiden Prüfungssystem keine Alternative gebe, sofern sie Teil einer ‚Leistungselite‘ sein wollen. Ein so verstandenes Leistungsprinzip objektiviert Prüfungen als Instrument der

---

<sup>21</sup> So das Fazit von Hartmann in seiner Untersuchung der Karrieren von vier Promotionskohorten: „Es geht denjenigen, die ...so vehement für ‚Leistungsgerechtigkeit‘ streiten und das damit begründen, dass dieses Prinzip im Gegensatz zu den Gepflogenheiten des deutschen Sozialstaats ‚den Regeln der Fairness‘ gehorche und ‚Bildung, Fähigkeiten und Wissen‘ angemessen honoriere, gar nicht um wirkliche Leistungsgerechtigkeit, sondern um die Bewahrung und den Ausbau ihrer privilegierten Position. Mit dem ständigen Verweis auf das Prinzip der ‚Leistungsgerechtigkeit‘ werden nicht nur die entscheidenden Karrierevorteile, die Bürgerkinder aufgrund ihrer Herkunft besitzen, vollkommen ignoriert, sondern es wird zugleich versucht, die daraus resultierenden, immer krasser werdenden Unterschiede in Macht und Einkommen öffentlichkeitswirksam zu legitimieren“ (Hartmann 2002: 179f).

Leistungsmessung ungeachtet dessen, ob Fachwissen oder Belastbarkeit geprüft werden.

Dieses Leistungsprinzip liegt auch der Einführung studienbegleitender Prüfungen im Zuge der Studienreformen zugrunde: Prüfungen messen und sanktionieren Leistung. Verbesserte Leistungskontrolle und -feedback – sprich: eine höhere Prüfungsdichte – ermögliche nicht nur ein stringenteres Studium, sondern motiviere auch zu besseren Leistungen. Die Interviews mit den Studierenden an öffentlichen Universitäten zeigen hingegen: Selbst wenn studienbegleitende Prüfungen gefordert werden, ist dies immer mit einer Kritik an der Qualität der Hochschullehre verbunden. Im Diskurs über Studienreformen wird aber beides voneinander getrennt: detailliert sind die Regelungen für studienbegleitende Prüfungen und weitreichend die strukturellen Änderungen, wohingegen die Lehre vergleichsweise unreguliert bleibt. Es scheint, als ob eine höhere Prüfungsdichte allein schon die Qualität des Studiums verbessern würde.

Wenn es aber in der Prüfung weniger über Fachwissen als vielmehr um „soziales Durchsetzungsvermögen“ (Beck 1975: 234) geht, dann hat eine höhere Prüfungsdichte Konsequenzen für die Lernstrategien der Studierenden. Denkbar sind zwei Vorgehensweisen:

„A consistent finding in research on student learning is that many learners at different times tend to adopt either a *surface* approach to their study, characterised by a focus on rote learning, memorisation and reproduction, a lack of reflection, and a preoccupation with completing the task; or a *strategic* approach, characterised by a focus on assessment requirements and lecturer expectations, and a careful management of time and effort, with the aim of achieving high grades“ (Mann 2001: 7, Hervorheb. i.O.).

In beiden Fällen würde das studentische Lernverhalten zur Distanzierung vom Studium führen. Doch gibt es einen entscheidenden Unterschied: Während der „*surface approach*“ durch die passive Anpassung an Regeln charakterisiert ist, erfordert der „*strategic approach*“ Studierende „to be *actively* undertaking perceived requirements in order to fulfill their own desires for success, but doing this in such a way that does not allow them to engage their own being and desires in relation to the subject of study itself, and which locates control for their engagement in the perceived demands and criteria for success of external others“ (ebd., Hervorheb. i.O.).

Um die Durchsetzung eines solchen strategischen Lernansatzes geht es in internationalen Diskussionen über Assessment, die insbesondere im angelsächsischen Raum über die einfache Erhöhung der Prüfungsdichte hinausgehen. Anstatt von Prüfungen ist im folgenden von Assessment die Rede, um auf diese Weise die Vielfalt verschiedener Bewertungstechni-

ken, mit denen die Studierenden geprüft werden, aber auch sich selbst und ihre Kommilitonen einschätzen sollen, in den Blick zu bekommen.

### 6.3 Assessment

#### *Summative Prüfungen und formative assessment*

Die typischen traditionellen Prüfungsformen der Zwischen- und Abschlussprüfungen, Hausarbeiten und Klausuren ebenso wie die studienbegleitenden Prüfungen an der EBS und WHU sind in der internationalen Fachdiskussion nur eine Form von Assessment: Es sind summative Verfahren, die als „high-stakes assessment“ gelten (Crooks 2004): Der jeweilige Lernprozess kann durch das Prüfungsergebnis nicht mehr revidiert oder optimiert werden; summative Prüfungen sind ‚Alles-oder-nichts‘-Situationen. Lernleistungen werden in Notenpunkten ausgedrückt. Studienbegleitende summative Prüfungen bedeuten also, den Erwerb von Notenpunkten über das Studium zu verteilen und in einer Abschlussnote zu kumulieren.

Die wesentlichen Funktionen summativer Prüfungen sind, Lernergebnisse sichtbar zu machen und zu dokumentieren; didaktische Interventionen jenseits selektiver Effekte sind nicht vorgesehen. Aber auch ohne Feedback beeinflussen summative Prüfungen die studentische Praxis: „Students’ motivation, study habits and specific learning activities are affected by the existence, expected nature and content of the impending examination, while the experience of sitting the examination and the result obtained can have a major impact on student perceptions of ability or self-efficacy, and on their future study options and choices” (ebd.: 3).<sup>22</sup>

Die konkrete Aneignung von Leistungsanforderungen und Prüfungen soll nun, folgt man der internationalen Fachdiskussion besonders in Ländern mit angelsächsischem Studiensystem, mit einer anderen Form von Assessment – *formative assessment* – systematisch in studentische Lernprozesse integriert werden:

„Formative assessments are made as the student progresses through courses and the years of study. They will always be diagnostic in that the feedback will show students and their teachers how they are doing” (Heywood 2000: 29).

---

<sup>22</sup> „[Assessment decisions] can reduce motivation and increase anxiety; they can reduce self-esteem; they can induce students to focus on recall at the expense of higher order skills and so on” (Heywood 2000: 26).

*Formative assessment* begleitet Studierende beim Lernen.<sup>23</sup> Zentrales Ziel ist „to contribute to student learning through provision of information about performance“ (Yorke 2003: 478). Zu diesem Zweck bezieht *formative assessment* Sichtbarkeit, Dokumentation und Intervention systematisch aufeinander. Es macht eine größere Zahl einzelner Lernschritte sichtbar, dokumentiert sie qualitativ wie quantitativ, und interveniert, indem es Stärken und Schwächen individuell benennt. *Formative assessment* soll die Individualität der Studierenden in ihrer Vielfalt erfassen und ihre weitere persönliche Entwicklung optimieren (ebd.: 482f).

Während die summative Prüfung Individualität durch Klassifikation nutzbar macht, befragt *formative assessment* den individuellen Studenten, was er selbst zu seiner Klassifizierung zu sagen hat. Die Studierenden müssen dabei motiviert werden, ihre Stärken und Schwächen offen zu legen. „Trust is vital if students are to feel safe admitting the difficulties and uncertainties they are having, which maximises the chance that others can help them overcome those difficulties and uncertainties“ (Crooks 2004: 5). Nur wenn Lehrende über dieses Wissen verfügten, könnten Interventionen auf die Individualität der Studierenden zugeschnitten werden.<sup>24</sup>

Summative Prüfungen und *formative assessment* haben unterschiedliche Konsequenzen für die Prüfungspraxis, insbesondere für das Assessment von Kompetenzen. Summative Verfahren können nur feststellen, ob Studierende über Kompetenzen verfügen, und dies auch nur, sofern ein allgemein verbindlicher Katalog an Kompetenzen existiert (siehe 7.1). Sie stoßen an ihre Grenzen, wenn es um das Sichtbarmachen der dazugehörigen studentischen Lernprozesse geht. Gemessen werden kann lediglich, inwiefern Ziele erreicht werden, nicht aber, welche Kompetenzen während

---

<sup>23</sup> „Formative assessment is done *during* a course with the aim of improving teaching and learning. Summative assessment is done *at the end* of the course to give students their grades. Formative assessment is sometimes referred to as assessment *for* learning, whereas summative assessment is referred to as assessment *of* learning“ (Löfgren 2006: 8f, Hervorheb. i.O.).

<sup>24</sup> So soll das Feedback auf die individuelle Persönlichkeit bezogen werden: „Teachers need to tailor their feedback and decisions to the individual personalities and histories of individual students. Very similar performances from two students may need totally different responses if optimal benefits for learning and motivation are to be attained. For instance, an overconfident student who has done unusually poorly may benefit from an expression of concern or disappointment and quite pointed references to weaknesses in the work, while a similar performance from a student for whom this was unusually good work may justify praise and a clear focus on the strengths of the work“ (Crooks 2004: 5).

des Lernprozesses zum Einsatz kommen bzw. entwickelt werden (Yorke 2006: 14).<sup>25</sup>

Dennoch gibt es Vorschläge zur summativen Prüfung von Kompetenzen. In Praxisanleitung zur Umsetzung der Studienreformen werden beispielsweise ‚Kompetenz-Checklisten‘ erstellt, mit denen das Verhalten der Studierenden im Seminar beobachtet und bewertet werden soll. Studentische Lernprozesse sollen stärker überwacht werden, wie die folgenden „Schlüsselfragen“ zur Prüfung von Selbst- und Sozialkompetenzen zeigen:

*Tab. 8: Schlüsselfragen zu Sozial- und Selbstkompetenz*

<b>Schlüsselfragen „Sozialkompetenz“</b>	<b>Schlüsselfragen „Selbstkompetenz“</b>
Stellt er/sie sich auf andere ein und geht er/sie Konflikte adäquat an? Nimmt er/sie von sich aus Kontakt auf, wenn dies für die Arbeit oder das Klima förderlich ist? Fühlt er/sie sich in andere ein? Übernimmt er/sie Mitverantwortung? Setzt er/sie sich konstruktiv mit Vorschlägen auseinander und ist er/sie kompromissbereit? Verhält er/sie sich partnerschaftlich und wird in der Gruppe anerkannt? Verhält er/sie sich anderen gegenüber fair? Kann er/sie andere adäquat kritisieren? Denkt er/sie aktiv mit? Findet er/sie Kontakt zu anderen? Spricht er/sie sich mit anderen Gruppenmitgliedern ab?	Ist er/sie fähig zur Selbstkritik, kann er/sie sich realistisch einschätzen? Kann er/sie die Wirkung des eigenen Handelns beurteilen und daraus lernen? Geht er/sie Veränderungen aktiv und engagiert an? Kann er/sie mit Belastung umgehen und Hilfe beanspruchen? Kann er/sie sich abgrenzen? Kann er/sie Ressourcen entwickeln? Denkt er/sie aktiv mit und übernimmt Verantwortung? Vertritt er/sie eine eigene Meinung und nimmt Kritik auf? Kennt er/sie die Grenzen der eigenen Belastbarkeit?
Ist er/sie bereit, sich mit anderen auseinanderzusetzen? Ist er/sie offen für Anregungen? Nimmt er/sie wahr, dass das Zusammenarbeiten mit anderen wichtig ist? Beobachtet er/sie, was in der Gruppe ‚läuft‘? Drückt er/sie sich mündlich und schriftlich verständlich aus?	Arbeit er/sie sorgfältig und zuverlässig? Ist er/sie bereits, sich zu engagieren? Ist er/sie für Veränderungen offen? Nimmt er/sie wahr, dass die eigene Belastbarkeit Grenzen hat? Drückt er/sie Unbehagen bzw. Zufriedenheit aus? Sagt er/sie, wenn er/sie etwas nicht versteht?

Quelle: Zaugg (2004: 25f)

<sup>25</sup> Das gelte insbesondere für das Assessment von soft skills und extracurricularer Aktivitäten (Yorke 2006: 8).

Allerdings sind solche ‚Kompetenz-Checklisten‘ angesichts der für die Überwachung von studentischen Lernprozessen notwendigen Ressourcen und Kompetenzen der Lehrenden kaum praktikabel. Zudem würde eine so umfassende Beobachtung ihres Verhaltens Studierende verunsichern: „The ability to perform a skill well will reflect on [the students’] self efficacy and self value. ...By having three skills ranges [key skills, cognitive skills, subject specific skills, r.b.] in which to avoid demonstrating a lack of ability, students’ self efficacy and self value may decrease more than in the present modus operandi. Duplicating the anxiety duplicates the negative effect” (Blass 1999: 244). Zweifelhaft ist auch, woraus und wie Lehrende überhaupt auf das Vorhandensein von Kompetenzen schließen können.

„In the model’s [of key skills, r.b.] simplest form, the term ‘skill’ appears to be used to *refer to* (denote) some purported tool-like entity possessed by an individual, which is *used* in carrying out performances of particular kinds. Thus someone *has* and *uses* the skill of problem solving to attempt to solve problems; one *uses* oral communication skill in conducting a business conversation.... Of course, such entities are not immediately visible.... Their existence (*in the individual*) is *inferred* from what the individual *does*; skills are thus viewed as *instrumentally causative* of performance, the use of a skill *results in* some desired or required performance. The goal then becomes one of identifying what the main skills (‘tools’) are that are used in the work undertaken by graduates, then developing methods by which students can *acquire* or *develop* them (skills development) and demonstrate *possession* of them (assessment)” (Holmes 2000: 202, Hervorheb. i.O.).

Aus formativer Perspektive ist es wesentlich ökonomischer, die Studierenden selbst über ihre Lernprozesse zum Sprechen zu bringen. So können ‚Kompetenz-Checklisten‘ beibehalten werden, wenn der Standpunkt des Beobachters wechselt: Selbstbeobachtung ersetzt Fremdüberwachung. Dieses Ziel wird mit Techniken des *self assessment* verfolgt. Die folgende Tabelle zeigt ein Beispiel für einen Fragebogen, der zur Selbsteinschätzung in Gruppenübungen eingesetzt wird.

Selbstbeobachtung umfasst die Selbsteinschätzung des eigenen Verhaltens in Lern- oder Gruppensituationen, allerdings nach fremdgesetzten Kriterien. Sofern die sich selbst prüfenden Individuen bzw. Studierenden diese Kriterien und das Verfahren insgesamt akzeptieren, bietet diese Variante von *formative assessment* einen weiteren ökonomischen Vorteil. Im günstigsten Fall übernehmen die Geprüften auch die Aufgabe der Intervention und zeigen selbst Wege auf, wie sie ihr Kompetenzprofil bzw. ihr Verhalten optimieren können. Das erhöhe die Lernmotivation.



Tab. 9: Self assessment von Gruppenverhalten

<b>Self-Appraisal – Behaviour in Discussion</b>	
Please study your performance from the video playback. This is a private assessment so be perfectly frank in answering the questions – otherwise you are only fooling yourself.	
In the discussion I tended to (yes/no): ask specific questions about the topic discussion try to score debating points get irritated with an opponent ask for clarification/facts about a point made by the other side contribute helpful suggestions admit I was misinformed/wrong interrupt before a speaker has finished opt out of answering an opponent's questions on the grounds that I would appear to give away criticise when I had not really got a real point to make close the door top of further argument change my mind when my assumptions were shown to be faulty keep quiet when I had nothing constructive to say overrule the chairman/leader prepare my case before the meeting not listen to an opponent's argument because I disagreed with his or her case	
Now compare your results and consider whether your contribution to the meeting was:	
-3	+3
-2	+2
-1	+1
0	0
Potentially destructive to your case	Potentially helpful to your case
Because I was	
Bloody-minded	Co-operative
Quarrelsome	Benign
Rigid	Flexible
Intolerant	Tolerant
Close-minded	Open-minded
Talkative	Silent
Dependent	Independent
Lacking in information/knowledge	Well-informed
Now compare what you have written with your original score	
- points	+ points
Now attempt to define ways in which training could help you improve your performance in discussion.	

Quelle: Heywood (2000: 384)

Solche Verfahren der Selbstbeobachtung werden mittlerweile an britischen Hochschulen unter dem Label „*Personal Development Planning* (PDP)“ eingeführt.

### *Self assessment und Personal Development Planning (PDP)*

Die Studierenden sollen künftig nicht nur der Fremdbewertung unterliegen, sondern sich auch selbst einschätzen – ihre (Studien-)Leistungen, ihre Kompetenz- und ihre Persönlichkeitsentwicklung. Solche Formen des *self assessment* werden häufig in Auswahlverfahren von Unternehmen (Assessment Center) oder in Management Trainings genutzt (Heywood 2000: 383). Sie zielen immer auf eine Analyse von Stärken und Schwächen, wobei sich die geprüfte Person (zunächst) selbst einschätzt. Dieses *self assessment* ist die Grundlage für Feedback, das nicht nur Wege zur Verbesserung aufzeigt, sondern nun auch die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung bewertet (z.B. ‚Kritikfähigkeit‘).

*Formative assessment* kann seine volle Wirkung entfalten, wenn es *self assessment* integriert. Nicht nur stehen den Lehrenden so mehr Informationen zur Verfügung, die mit vergleichsweise weniger Aufwand erhoben werden (nämlich von den Studierenden selbst), sondern auch die Studierenden seien wesentlich motivierter und empfänglicher für Feedback, wenn dieses auf ihren Selbsteinschätzungen aufbaue.<sup>26</sup>

Immer häufiger greifen Hochschulen in angelsächsischen Studiensystemen auf Techniken des *self assessment* zurück. Während sie an deutschen Hochschulen noch nicht übliche Praxis sind, wurden sie an britischen Hochschulen in Form von *Personal Development Planning* (PDP) systematisch eingeführt. Bereits 1997 empfahl der sogenannte „Dearing Report“ des National Committee of Inquiry into Higher Education (NCIHE), dass auch die Studierenden selbst einen aktiven Beitrag zum Assessment ihrer Kompetenzen leisten sollten: „Ideally, students should be able to diagnose deficiencies for themselves and decide how to address them“ (NCIHE 1997: 134). Zu diesem Zweck sollten die Hochschulen *Progress Files* für Studierende einführen:

„We recommend that institutions of higher education... develop a Progress File. The File should consist of two elements: a transcript recording student achievement which should follow a common format devised by institutions collectively through their representative bodies; a means by which students

---

<sup>26</sup> Crooks (2004: 6) weist allerdings darauf hin, dass Studierende nur dann für Feedback empfänglich seien, wenn sie nicht gleichzeitig benotet würden.

can monitor, build and reflect upon their personal development” (NCIHE 1997: 141).

*Progress Files* kombinieren summative Prüfungen und *formative assessment*. Einerseits sollen sie den Fortschritt der Studierenden im Studium dokumentieren, auch um differenzierter Kompetenzen gegenüber potentiellen Arbeitgebern nachweisen zu können. Andererseits sollen *Progress Files* „a planning tool for people’s personal development throughout their lives” (ebd.: 139) sein.

Als Konsequenz aus dem ‚Dearing Report‘ wurden die britischen Hochschulen 2001 verpflichtet, bis zum Studienjahr 2005/06 *Progress Files* einzuführen sowie weitere Möglichkeiten für *Personal Development Planning* (PDP) zu schaffen.<sup>27</sup> *Progress Files* werden dabei als ein Element von PDP aufgefasst. In den „Guidelines for HE Progress Files” der Quality Assurance Agency (QAA) wird PDP wie folgt definiert:

„Personal Development Planning is a structured and supported process undertaken by an individual to reflect upon their own learning, performance and/or achievement and to plan for their personal, educational and career development” (QAA 2001: [28]).

Der Begriff PDP soll dabei betonen, dass es sich um aktive Lernprozesse der Studierenden handle. Diese würden dadurch unterstützt, dass die Studierenden regelmäßig in ihren *Progress Files* Ziele für einen definierten Zeitraum festlegen, Nachweise für das Erreichen dieser Ziele sammeln und sowohl die Lernprozesse, die zum Ziel führen, als auch dabei erfahrene Stärken und Schwächen reflektieren. Die Studierenden sollen von Beginn an über PDP informiert werden und kontinuierlich Angebote zur Nutzung von PDP wahrnehmen, denn „students do not participate in such processes for altruistic reasons: they have to perceive the investment they make will be valued” (ebd.: [47]).<sup>28</sup>

<sup>27</sup> CVCP/ CoSHEP/ QAA/ SCoP (2000): Policy statement on a progress file for Higher Education. <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/progressFiles/archive/policystatement/default.asp> (Zugriff: 10.10.08). Unterzeichner waren Quality Assurance Agency (QAA), Committee of Vice-Chancellors and Principals (CVCP), Committee of Scottish Higher Education Principals (CoSHEP) und Standing Conference of Principals (SCoP).

<sup>28</sup> „PDP will help students to integrate their personal and academic development and improve their capacity to plan their own academic programmes; be more effective in monitoring and reviewing their own progress; be more aware of how they are learning and what different teaching and learning strategies they are trying to achieve; recognise and discuss their own strengths and weaknesses; identify opportunities for learning and personal development outside the curriculum; be better prepared for seeking employment or self-employment and be more able to relate what they have learnt to the requirements of employers; be better prepared for the demands of continuing professional or vocational development when they enter employment” (QAA 2001: [34]).

Formen des *self assessment* werden auch in einzelnen Projekten an deutschen Hochschulen eingesetzt. So nutzen beispielsweise der Verbund Norddeutscher Universitäten und die TU 9 ein online *self assessment* Tool.<sup>29</sup> Auf diese Weise „können zukünftige Studierende die Eingangsanforderungen eines Studienfelds kennen lernen und mehr über ihre Stärken und Schwächen für das Studium erfahren.“<sup>30</sup> Weitere Techniken, die für den Einsatz während des Studiums entwickelt wurden, sind Selbstanalysen zur Diagnose von Schlüsselqualifikationen (Schäfer 2004) sowie Studien- (Kornmann 2003) oder Lerntagebücher (Rambow/Nückles 2002), die Studierende zu selbstorganisiertem Lernen motivieren und ihre Selbstverantwortung stärken sollen (Webler 2002).<sup>31</sup>

PDP am ähnlichsten sind Portfolios, deren Einführung an deutschen Hochschulen im Kontext lebenslangen Lernens diskutiert wird (Hannken-Illjes/Lischka 2004). Ein Portfolio ist „a purposeful collection of student work that exhibits the student’s efforts, progress, and achievements in one or more areas. The collection must include student participation in selecting contents, the criteria for selection, the criteria for judging merit and evidence of student self-reflection“ (Paulson u.a. 1991: 60). Das Portfolio vereinigt in sich Stärken-Schwächen-Analyse<sup>32</sup>, *self assessment*<sup>33</sup> und Fremdbewertung:

„Portfolios verlagern den Anteil am Lernprozess zu einem großen Teil auf die Lernenden, die sich selbst beobachten und dabei entscheiden müssen, wie dieser Prozess für sie verläuft. Anstatt passiv einem bestimmten Programm... zu folgen, werden die Lernenden *aktiv* an ablaufenden Prozessen beteiligt, sie werden *gezwungen*, Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen“ (Richter 2004: 6, Hervorhebung i.O.).

---

<sup>29</sup> siehe <http://www.selfassessment.uni-nordverbund.de/> (Verbund Norddeutscher Universitäten) und <http://www.self-assessment.tu9.de> (TU9) (Zugriff: 10.10.08).

<sup>30</sup> Quelle: RWTH Aachen (<http://www.assess.rwth-aachen.de/>, Zugriff: 10.10.08).

<sup>31</sup> Für weitere Einzelprojekte siehe z.B. die in Knauf und Knauf (2003a) versammelten Projektbeschreibungen.

<sup>32</sup> „Ganz entscheidend ist die Betonung des *Fortschritts*, also des Prozesscharakters des Portfolios. Ausgehend von den individuellen Voraussetzungen der Lernenden zeigt das Portfolio eine Entwicklung über einen bestimmten Zeitraum hinweg, d.h. die Lernenden erkennen ihre Stärken und Schwächen, wobei sie am Ende Hilfestellung erhalten, wie sie konkret an den Schwächen arbeiten können“ (Richter 2004: 5, Hervorhebung i.O.).

<sup>33</sup> „Selbstbewertung und -betrachtung als zentrale Anliegen von Portfolios ermöglichen eine kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Lerngeschichte und zukünftigen Entwicklungsmöglichkeiten“ (Richter 2004: 14).

Auch das Portfolio wird anhand von Kriterien wie Vollständigkeit und „Grad an Reflexionsfähigkeit“ (ebd.: 11) bewertet.<sup>34</sup> Es sei zudem fachunabhängig einsetzbar. Zwar sind Portfolios und andere Formen des *self assessment* noch nicht übliche Praxis an deutschen Hochschulen, doch werden ähnliche Techniken bereits im Rahmen der neu geschaffenen Career Services fakultativ angeboten.

Career Services bündeln Angebote der Hochschulen zur Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden.<sup>35</sup> Die Leistungen der Career Services sind auf außerhochschulische Anforderungen bezogen und reichen von Informationsangeboten, individueller Beratung der Studierenden, Vermittlung von Schlüssel- und Zusatzqualifikationen bis zu Praktikums- und Stellenbörsen (Materne 2003: 39; Pasternack u.a. 2008: 22). Mit diesen Instrumenten soll eine weitere Kompetenz der Studierenden gefördert werden, die auch im Zentrum von PDP steht: ‚Career Planning Skills‘ (Jörns 2005; Michel 2001).<sup>36</sup> Was aber genau diese Kompetenz über die normative Anforderung an die Studierenden, Verantwortung für die eigene Berufs- und Lebensplanung zu übernehmen (Weiler/Heuer 2003: 221), hinaus sein soll, bleibt unklar. Ungeachtet dieser inhaltlichen Offenheit sollen die Aktivitäten der Career Services aber ein „stärker zielorientiertes Studierverhalten“ (Jörns 2005: 4) ebenso wie die Verkürzung der Studiendauer forcieren. So ließen sich die Beschäftigungschancen der Studierenden verbessern.

Career Services Angebote sind nicht verpflichtend. Dennoch würden solche berufsvorbereitenden bzw. berufsorientierenden Angebote von den Studierenden gefordert und – insbesondere wenn das Studium gebührenpflichtig sei – nachgefragt (ebd.: 12). Ob unterstützend und beschäftigungsfördernd oder nicht: Stärken-Schwächen-Analysen und Assessment-Center-Trainings, wie sie häufig von Career Services angeboten werden, zielen auf die beständige Optimierung von individuellen Kompetenzprofilen. In der Folge könnte dies jenen „strategic approach to learning“ (Mann 2001) verschärfen, der in der distanzierten und antizipierenden Erfüllung fremdgesetzter Anforderungen besteht.

---

<sup>34</sup> „Einer der großen Vorteile beim Einsatz von Portfolios liegt darin, dass sie es dem Beurteilenden erlauben, von den individuellen Voraussetzungen der Studierenden auszugehen, also zu berücksichtigen, wie der tatsächliche Lernprozess einer einzelnen Person innerhalb einer bestimmten Zeit abgelaufen ist“ (Richter 2004: 6).

<sup>35</sup> siehe career service netzwerk deutschland (csnd) (<http://www.csnd.de/seiten/>, Zugriff: 10.10.08).

<sup>36</sup> *Career Planning Skills* seien notwendig für das erfolgreiche Management von Studium, Schlüsselqualifikationen und Praxiserfahrung (Jörns 2005: 3).

## *„Diskursivierung‘ der Persönlichkeit*

„Teaching is seen as the sponsorship of learning and so the project of teaching is portrayed as one of ‘learning and teaching’, and *that* is the order in which the terms are presented. This is a discursive shift that is surely not yet fully understood. In this phrase, we see a pedagogical displacement in which the weight of the pedagogical challenge is shifted from the presentation of a disciplinary culture to an interest in the self-generational capacities of students. No longer largely objects of pedagogical transaction, grateful recipients of a great tradition, students are now to be subjects of their own self-constitution. If the original meaning of ‘student’ lay in one who *studied* texts, now it lies in one who studies himself” (Barnett 2003: 148, Hervorheb. i.O.).

Techniken des *self assessment* wie PDP zielen auf die Persönlichkeit der Studierenden; Studieninhalte und ihre Vermittlung durch die Hochschullehre spielen nur eine untergeordnete Rolle. Es geht um die Planung der persönlichen Entwicklung in einem umfassenden Sinne und die Dokumentation dieser Entwicklung als Fortschrittsgeschichte. Zu diesem Zweck sollen Studierende bereitwillig und authentisch ihre Stärken und Schwächen offen legen, ihre Praxis beständig hinterfragen und sich selbst verbessern. Weil PDP auf die stetige Sicherung, Unterstützung und Verbesserung des Lebens des Individuums zielt, kann es als eine Form der Pastoralmacht (Foucault 1988) analysiert werden:

„Man kann diese Form von Macht nicht ausüben, ohne zu wissen, was in den Köpfen der Leute vor sich geht, ohne ihre Seelen zu erforschen, ohne sie zu veranlassen, ihre innersten Geheimnisse zu offenbaren. Sie impliziert eine Kenntnis des Gewissens und eine Fähigkeit, es zu steuern. ...Sie erstreckt sich über das ganze Leben und begleitet es ununterbrochen; sie ist mit einer Produktion von Wahrheit verbunden, der Wahrheit des Individuums selbst“ (Foucault 1994a: 248).

Die Pastoralmacht erfordert Subjekte, die über sich selbst und ihr Handeln Zeugnis ablegen.<sup>37</sup> An den britischen Hochschulen übernimmt PDP diese Funktion. Dabei setzt PDP voraus, „that students are already constituted as purposeful individuals, orientated towards educational and career futures” (Clegg 2004: 289), und zwar unabhängig von Geschlecht, sozialer

---

<sup>37</sup> Im christlichen Pastorat werden hierfür Techniken der Selbstprüfung und der Gewissenslenkung eingesetzt: „Einerseits schuf die Gewissenslenkung ein ständiges Band: das Schaf lässt sich nicht nur dazu anleiten, wohlbehalten Engpässe zu durchschreiten, sondern es lässt sich in jedem Augenblick lenken. Gelenktsein war ein Zustand und man war verloren, wenn man dem zu entkommen suchte. Der stets wiederkehrende Satz lautete: wer keine Belehrung erduldet, vergeht wie ein welkes Blatt. Ziel der Selbstprüfung war nicht, das Selbstbewusstsein in sich selbst zu verschließen, sondern es in den Stand zu setzen, sich seinem Lenker völlig zu öffnen und ihm die Seelentiefen zu offenbaren“ (Foucault 1988: 61).

Herkunft, ethnischem Hintergrund und Fachkultur. Denn der „Wille zum Wissen“ (Foucault 1983) über sich selbst sei eine universelle Eigenschaft und müsse nur in der richtigen Weise gelenkt werden.<sup>38</sup>

Zu diesem Zweck erfordert PDP, dass Studierende über ihr Handeln Rechenschaft ablegen. In diesem Projekt der ‚Diskursivierung‘ der Persönlichkeit sollen Studierende nicht ihre Schwächen, Fehler und Probleme verschweigen, sondern über diese sprechen und sie auf diese Weise nutzbar machen. Nicht das Verbot der Persönlichkeit, auf das Studierende häufig im wissenschaftlichen Diskurs treffen, sondern der Nutzen der Persönlichkeit steht im Zentrum von PDP.

PDP ‚produziert‘ Persönlichkeiten mit transparenten und nützlichen Eigenschaften. Anleitungen zur Einführung von PDP betonen, „that PDP is mostly about making explicit...“ (Clegg 2004: 289). Aber genau hierin liegt das grundsätzliche Problem von PDP: Sind die nun sichtbar gewordenen Informationen – die Selbstzeugnisse der Studierenden – authentisch? Oder nutzen die Studierenden PDP ähnlich wie ihre Lebensläufe zum Selbstmarketing und antizipieren sozial Erwünschtes anstatt sich kritisch zu hinterfragen?<sup>39</sup>

„In the process of reflection involved in self assessment, an individual learns to distinguish between self-knowledge, that is, what we believe to be true about ourselves, and self-disclosure, that is, what we are prepared to tell other people about ourselves. Many academics object to self assessment on the grounds that

---

<sup>38</sup> „Self assessment is something we do all the time. We all make judgements about our competence and efficacy in relation to jobs that have to be done and people with whom we are forced, for one reason or another, to compare. ...Students often privately predict their performance in comparison with others in their groups and, in the end, most of us... desire to know the truth about ourselves in such terms. Nevertheless, there is... a tendency among the majority of people to slightly distort these self-evaluations in order to maintain positive self-knowledge. ...If self-assessments are to be valid, then educators will have to take into account the potential conflict between the need for accurate self-knowledge on one hand and positive self-knowledge on the other, for the way in which learners resolve this conflict influences their motivation“ (Heywood 2000: 386f).

<sup>39</sup> So würden Studierende ihre *Progress Files* anforderungsbezogen ‚aufpolieren‘, anstatt auf die Authentizität der Informationen zu achten. Das sei eine Form von ‚learned dependence‘, die ja gerade durch *self assessment* überwunden werden sollte: „Learned dependence is present when the student relies on the teacher to say what has to be done and does not seek to go beyond the boundaries that he or she believes to be circumscribing the task. Feedback, whether formal or informal, is interrogated for what it can tell about the teacher’s expectations, and becomes part of vicious spiralling-in towards ‘performance goals’. This is ‘playing it safe’, being ‘cue-conscious’ and identifying the rules perceived to be operating and then accepting them. Active ‘cue seekers’ can also – and paradoxically – exhibit a form of learned dependence, ‘playing it clever’ by hunting for hints that will help them to maximise, in grade terms, the return of their investment of effort“ (Yorke 2003: 489).

individuals will not disclose the truth about themselves or that certain patterns will emerge” (Heywood 2000: 385).

In einer Untersuchung zur Einführung von PDP an britischen Hochschulen befragten Clegg und Bradley (2006) Dozenten und Tutoren. In der Praxis zeigten sich, so das Fazit der Studie, deutliche Motivationsprobleme unter den Studierenden, PDP zu nutzen. Wenn PDP und *Progress Files* nicht verpflichtend sind, würden viele Studierende das Angebot nicht wahrnehmen.<sup>40</sup> Sind sie verpflichtend, gebe es Zweifel an der Authentizität der studentischen Selbstreflexion: die Studierenden würden *Progress Files* erst retrospektiv anfertigen und die Bewertung ebenso wie das pädagogische Verhältnis an sich ließen es fragwürdig erscheinen, ob Studierende Probleme überhaupt offen mitteilen (ebd.: 478). Studierende würden nur versuchen, den Anschein von Reflexion zu erwecken, so „that reflection will become a simulacrum, involving a thin and not very interesting form of descriptive writing, which neither staff nor students really value” (ebd.: 483).

Das habe Folgen für die tatsächlichen studentischen Lernprozesse: „To describe a process... explicitly as PDP or part of ‘Progress Files’ subtly changes its location from being an integral part of learning within the context of specific disciplinary ways of knowing, to one in which meta-discourses of learning-to-learn or employability apply” (Clegg 2004: 290; siehe auch Morley 2003: 143). PDP könne gar zum „de-skilling” der Studierenden führen, „as proceduralising the learning process can result in missed opportunities for learning” (Blass 1999: 243). Besonders Studierende aus nicht-akademischen Elterhäusern könnten an der Aufgabe der Selbstreflexion scheitern: „People may not be able to tell” (Clegg 2004: 293), und sie nähmen dies als persönliches Defizit wahr. Ebenso könne PDP zu Selbstüberschätzung und überzogenen Erwartungen führen, „which, if they are not met, might create a negative self-concept” (Heywood 2000: 385).

Diese Kritikpunkte zeigen, dass sich die Studierenden auch eine Technik wie PDP in je individueller Weise aneignen – wobei fraglich ist, ob Authentizität das Leitmotiv ihrer Selbstzeugnisse ist. Vielmehr weisen die wenigen vorliegenden Untersuchungen darauf hin, dass PDP strategische Lernansätze und eine instrumentelle Einstellung zum Studium verstärkt.

---

<sup>40</sup> So beispielsweise im Rahmen der Studie interviewter Dekan: „They [Engineering students] see very low priority – they’re here to study and to have a good time and if it isn’t study or having a good time then they’re not really interested in it. So you know they want a degree in Engineering, they don’t want a degree in self-reflection...” (Clegg/Bradley 2006: 479).



Diese strategische Komponente überlagert den Authentizitäts-Imperativ von PDP – die Studierenden sollen ja gerade lernen, ihre Persönlichkeit strategisch zu nutzen, sie gezielt für die individuelle Lebens- und Karriereplanung zu entwickeln und einzusetzen.

## 6.4 Karriere- und Lebensplanung

„The knowledge, practical and general skills you acquire when you study Human Geography will provide you with a foundation for further study, help equip you with important skills for living and prepare you, in a general sense, for the world of work. You will maintain your own personal development plan which will help you reflect on and make sense of what you are learning and why you are learning it, encourage you to plan ahead and relate what you have learnt to the wider world” (Higher Education Academy 2005b).

So lautet ein Beispieltex, mit dem britischen Studierenden die Bedeutung von PDP vermittelt werden soll. Aber inwiefern sind Studierende motiviert, Techniken wie PDP zu nutzen? Auch wenn Formen des *self assessment* wie PDP noch nicht sehr präsent sind an deutschen Hochschulen, so steht im Diskurs über Studienreformen der Nutzen solcher Techniken außer Frage. Aber werden solche Techniken tatsächlich von den Studierenden nachgefragt, wie vielfach behauptet wird? Inwiefern sind sie bereit, ihre persönliche Entwicklung in Stärken-Schwächen-Analysen auszudrücken? Wo liegen Grenzen der Planbarkeit? Welche planerischen Entscheidungen fällen die interviewten Studierenden vor und während ihres Studiums – selbständig und möglicherweise auch ganz ungeplant? Im folgenden analysiere ich, welche Rolle strategisches Denken in der Praxis der Studierenden spielt, welchen Zwecken es dient und welche Schnittpunkte zu PDP bestehen.

### *Die Entscheidung für das Studium*

Die Entscheidung, ein Studium an einer Hochschule aufzunehmen, beeinflusst die weitere berufliche wie persönliche Entwicklung. Das könnte dafür sprechen, dass die interviewten Studierenden diese Entscheidung auf der Grundlage PDP-ähnlicher Prozesse, von ‚Zukunftsplänen‘, getroffen haben. In den Interviews aber wurde auf überwältigende Weise deutlich, dass für die Studienentscheidung kaum strategische Erwägungen eine Rolle spielten.

Frage: „Wie ist es denn überhaupt dazu gekommen, dass du ein Studium aufgenommen hast?“

„Tja, also ich glaube, dass ich studiere, war relativ früh klar, schon irgendwie in der Mittelstufe oder so, zwischendurch habe ich wahrscheinlich auch mal überlegt, was anderes zu machen, habe da aber nie, also es war nie eine ernsthafte Option“ (Heike, UL, 11. Sem.).

„Ich glaub, das war einfach immer klar. Also ich glaub, da habe ich mir nicht so viel Gedanken drüber gemacht. Es war einfach klar: Ich geh zur Schule – Gymnasium – Abitur, danach studiere ich irgendwas. Also ich habe nie drüber nachgedacht, eine Lehre zu machen oder so was. Ich habe höchstens überlegt, vor dem Studium noch mal so ein Auslandsjahr, ein freiwilliges soziales Jahr oder so was zu machen, aber dazu ist es dann nicht gekommen. Also es war irgendwie klar, keine Ahnung, vielleicht durch die Familie geprägt oder so“ (Susanne, HU, 11. Sem.).

„Ich glaube, für mich war das eigentlich vollkommen klar. Nach dem Abitur habe ich Zivildienst gemacht. Und habe dann überlegt, ob ich eine Lehre machen soll, aber eigentlich war mir immer klar, dass ich studieren will“ (Guido, TUB, 17. Sem.).

Für die interviewten Studierenden außer Lisa und Julia war die Entscheidung zu studieren selbstverständlich. Die Studienentscheidung scheint aus dieser Perspektive nicht das Resultat von Entscheidungsprozessen zu sein, sondern sich wie von selbst aus der Abfolge „Schule – Gymnasium – Abitur“, ggf. noch Wehr- oder Zivildienst zu ergeben.

„Ich glaube, dass war bei mir auch, jetzt nicht von Haus aus gezwungen, aber beide Eltern sind Akademiker und dann ist man auch irgendwo, also es war jetzt nie so die Frage, ob ich studiere oder nicht. Ich wollte eigentlich immer studieren. Weil das irgendwo auch, sagen wir mal, vom Umfeld gekommen ist, das Abitur gemacht, studieren, ja, so ein typischer Lebenslauf oder, ja, nicht von zu Hause aus aufkotroyiert, aber irgendwie durch Elternbeispiele oder so was. Also dass man gesagt hat, okay, studieren bietet sich an. Und dann hat man vielleicht auch die besten Chancen, in Zukunft Geld zu verdienen oder was auch immer. Also ich war jetzt nie überzeugter Student oder dass ich gesagt habe, ich muss studieren. Das hat sich so ergeben“ (Thomas, EBS, 8. Sem.).

„Allgemein zu studieren? Gut. Also für mich war immer klar, dass ich studieren möchte. Einfach nur wegen meiner Eltern, denke ich, weil die beide studiert haben und sich dabei kennen gelernt haben und immer von der Studienzeit geschwärmt haben und gemeint haben, das ist die coolste Zeit, die man im Leben eigentlich nur haben kann. Und das wurde mir schon ganz früh eingetrichtert. Und insofern stand es für mich eigentlich auch nie zur Debatte“ (Nina, EBS, 4. Sem.).

„Zu studieren? Ich glaube, das war von jeher klar, irgendwo. Und das hat sich dann eigentlich nur die ganze Zeit darum gedreht, was ich studiere, ob ich jetzt wie meine Eltern Ärztin werde, was die mir relativ früh ausgedredet haben. Und sehr viel mehr gab's da eigentlich gar nicht zu klären“ (Claudia, EBS, 4. Sem.).

„Also während der Schulzeit, also eigentlich war relativ klar, dass ich studieren würde. Das ist vielleicht auch von der Familie vorgegeben. Meine Eltern, also meine Mutter ist Juristin und mein Vater ist eben auch Wirtschaftswissenschaftler, da war eigentlich der Weg relativ klar“ (Dirk, WHU, 8. Sem.).

Dass der Bildungsabschluss der Eltern eine entscheidende Rolle für den Hochschulzugang spielt, ist weithin bekannt. Wenn mindestens ein Elternteil über einen akademischen Bildungsabschluss verfügt<sup>41</sup>, beeinflusst dies massiv die Entscheidung für das Studium: „80 Prozent der Schulabgänger aus Akademikerfamilien lösen ihre Studienoption ein. Ein halbes Jahr nach Schulabgang waren bereits 42 Prozent an einer Hochschule immatrikuliert. Studienberechtigte, die aus einem Elternhaus ohne Hochschulabschluss stammen, entscheiden sich erheblich seltener für ein Studium (63 %). Lediglich 34 Prozent sind zum frühest möglichen Zeitpunkt eingeschrieben, weitere 29 Prozent möchten demnächst ein Studium aufnehmen“ (Heine u.a. 2006: 25).

Die Studienentscheidung wird stark von der sozialen Herkunft beeinflusst, erscheint deswegen den befragten Studierenden als selbstverständlich und ist somit nicht das Resultat persönlicher Entwicklungspläne. Christian ist der einzige, der mit dem Studium offen einen höheren Status verbindet („Ja, also mir war eigentlich relativ früh im Leben klar, dass ich halt nicht unbedingt Straßenbauarbeiter werden wollte“); eine Verbindung, die bei den anderen Studierenden ungesagter Zusatz ihrer herkunftsgepägten Studienentscheidung bleibt. Für diese Studierenden bedeutet das Studium auch kein materielles Opfer in Form entgangenen Einkommens, während materielle Gründe gerade für Studieninteressierte aus bildungsfernen Schichten eine wichtige Rolle spielen.

### *Karriereplanung, Studienwahl und Studienmotivation*

Wie bereits herausgearbeitet, haben EBS und WHU Studierende wesentlichere klarere Vorstellungen über ihre berufliche Zukunft als ihre Kommilitonen an öffentlichen Universitäten. Aber wie genau sieht ihre Karriereplanung aus? Die Studienentscheidung scheint jedenfalls eher auf Sozialisationsprozesse denn auf rationale Entscheidungsfindung zurück zu gehen. Trifft dies auch auf die Studienwahl und -motivation zu?

---

<sup>41</sup> Laut der 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks für das Jahr 2003 trifft dies auf die Eltern von 51 Prozent aller Studierenden an deutschen Hochschulen zu, während 20 Prozent der Eltern einen Meister oder Fachschulabschluss, 28 Prozent eine Berufsausbildung und zwei Prozent keine Berufsausbildung hatten (Isserstedt u.a. 2007: 130).

„Zu dem Fach ist es eigentlich gekommen, ich war auch nie überzeugter BWLER. Es war jetzt nicht so, dass ich mit fünf Jahren gesagt habe, ich muss Aufsichtsrat oder ich muss Vorstandsvorsitzender werden. Das war eher eine rationale Entscheidung, dass ich geguckt habe, was kann ich, wo liegen meine Stärken. Und, ja, ich war in Mathe immer ganz gut, ich konnte Englisch, was so Voraussetzungen sind oder was hier auch Voraussetzung war. Und dann war ich auch nicht wirklich sicher, was ich machen wollte. Und mit BWL, da sah ich relativ viele Möglichkeiten, auch im Nachhinein noch zu wechseln. Also ein bisschen nicht so auf eine Sache festgelegt, wie das vielleicht im Medizinstudium ist oder so. Obwohl du da auch andere Möglichkeiten hast, aber, ja das war eine rationale Entscheidung, was kann ich und was kann ich damit später machen“ (Thomas, EBS, 8. Sem.).

In bezug auf seine Studienwahl ist Thomas ein PDP-Modellstudent. Eine selbständige Stärken-Schwächen-Analyse und der Versuch, die eigene Karriere zu planen – „was kann ich und was kann ich damit später machen“ – fundieren seine „rationale Entscheidung“ für das BWL-Studium. Dennoch werden bei Thomas die Grenzen der Karriereplanung schnell deutlich: sich im Alter von zwanzig Jahren auf eine berufliche Karriere festzulegen und sie zu planen ist eine schwierige Aufgabe. Denn festlegen wollen sich viele Studienanfänger eben (noch) nicht. Die Studienwahl ist vielmehr von inhaltlichen und persönlichen Interessen bestimmt, wie eine HIS-Umfrage unter Studienanfängern zeigt. Zwar spielen auch die Beschäftigungsaussichten eine wichtige Rolle, nicht aber ein klares Berufsfeld. Vielmehr stimmen 67 Prozent der befragten Studienanfänger dem Motiv zu, später viele Berufsmöglichkeiten haben zu wollen (Heine u.a. 2005: 9).

Einer mit Blick auf Employability rationalen Fachwahl sind somit Grenzen gesetzt. Stärken-Schwächen-Analyse oder andere *self assessment* Techniken können nicht die vielfältigen studentischen Motivationen bei der Wahl des Studienfaches und der Hochschule integrieren, zu denen der Studienort, Studien- und Berufsentscheidungen im Freundeskreis und auch die Schulerfahrung zählen (vgl. Heine u.a. 2007: 138, 198).

„Und dann habe ich schon manchmal auch gedacht, naja, wenn ich jetzt meinetwegen irgendwann mal vielleicht doch mit Leuten in Berlin so konkurrieren muss um irgendwie Stellen oder so, hatte ich so das Gefühl, die sind halt einfach vielleicht, da gehen vielleicht andere Leute hin als nach Dresden. Weil in Dresden hat man dann doch oft so Leute um sich, die so ein bisschen so ‚Naja, ich komme halt aus der Nähe und wusste nicht, was ich machen soll. Und dann dachte ich mir: Hm, studiere ich halt mal Soziologie in Dresden.‘ Und das war nicht so die Herausforderung. Wo ich dann auch gedacht habe, naja, ich sollte vielleicht irgendwo hingehen, wo ich auch weiß, was gefordert ist. Weil in Dresden sind halt leicht irgendwie, ich habe einmal was gesagt im Seminar und

war der Held, so ungefähr. Und das ist hier [in Berlin, r.b.] nun definitiv nicht so. Also ich glaube einfach, gut ich meine, Berlin ist sowieso Anzugspunkt für alle möglichen Leute. Aber auch Leute, die einfach beschließen: Ich gehe weg. Also so einen Plan haben, den sie mit Initiative verfolgen. Das ist halt ein bisschen vielleicht was anderes als Leute, die zwar irgendwie auch was studieren wollen, weil ist ja gut, mal studiert zu haben oder so. Aber dann halt den Weg des geringsten Widerstands gehen. Das ist vielleicht so eine Persönlichkeitsache dann. Die sich dann auch im Interesse und in der Art und Weise, wie man sich entwickelt, niederschlägt“ (Susanne, HU, 11. Sem.).

Ihren Hochschulwechsel von der TU Dresden an die HU Berlin begründet Susanne rückblickend damit, dass sie nun Teil einer studentischen Gemeinschaft ist, die eher ihren persönlichen Werten und Vorstellungen entspricht. Diese Gemeinschaft ist zwar, auch durch die Bedingungen der ‚Massenuniversität‘, offener als die Leistungsgemeinschaft der EBS und WHU. Prinzipiell sind die Kommilitonen aber für beide Gruppen von Studierenden wichtigster Bezugspunkt. Die Interaktion mit ‚gleichgesinnten‘ Kommilitonen ist, wie zahlreiche Untersuchungen der Studierendenforschung gezeigt haben, von herausragender Bedeutung für den Studienerfolg: „One dynamic at work is students’ attraction to other students who are like themselves in various ways, including attitudes and values, and a second powerful influence is students’ socialization to peer group norms through progressive conformity, which encourages students to adapt their goals and values to accommodate those of the peer group” (Pascarella/ Terenzini 2005: 615f).

Anpassung an die Werte und Normen der Kommilitonen – „progressive conformity“ – ist ebenso wichtiger Einflussfaktor auf Karriereentscheidungen (ebd.: 599). Die studentische Gemeinschaft verlangt einerseits diese Anpassung. Andererseits sind die Kommilitonen zugleich potentielle Konkurrenten. Für Susanne ist beides miteinander verbunden: Ihren Hochschulwechsel und damit auch ihren Wechsel in eine studentische Gemeinschaft, die ihren Ansprüchen genügt, rationalisiert sie rückblickend auch als Karriereentscheidung.

Frage: „Und wie ist es dann konkret dazu gekommen, dass du hierher gegangen bist? Wie war der Entscheidungsprozess?“

Thomas: „Ich muss auch sagen, ich bin eher ein Typ, wenn ich getreten werde, dann mache ich viel. Und das ist halt hier an der EBS glaube ich, man wird wirklich getriezt, es ist ein großer Zeitdruck. Und das ist an einer öffentlichen Uni glaube ich anders, dass man mehr Freiheiten hat. Und das war irgendwo auch so eine Selbsterkenntnis, dass wenn ich weniger Freiheiten habe, dass ich dann was mache“ (Thomas, EBS, 8. Sem.).

Je mehr Struktur und Prüfungen, umso höher sein Lerneinsatz, ist das Ergebnis von Thomas persönlicher Stärken-Schwächen-Analyse. Studieninhalte scheinen für die Studienmotivation eine untergeordnete Rolle zu spielen.<sup>42</sup> Die interviewten Studierenden an der EBS und der WHU formulieren die Erwartung, durch das Studium gefordert zu werden – nicht inhaltlich, sondern durch die Prüfungsdichte oder ein leistungsorientiertes bzw. engagiertes Umfeld.

Markus: „Und dann bin ich halt zur BWL gegangen. Der Klassiker. Ich meine, macht man nichts falsch mit. Ich hätte auch gern Geschichte studiert oder irgendwas anderes. Aber Bücher lesen kannst du danach auch noch machen. Ob das jetzt richtig oder falsch ist, das weiß ich nicht. Also ich möchte da niemandem absprechen, dass das ein super Studium ist, aber ich hab mich dann für BWL entschieden.“

Frage: „Also Bücher lesen musst du wahrscheinlich aber auch, oder?“

Markus: „Ja, ich versuche, nur die Abstracts zu lesen. Der klassische Optimierer. Ich glaube, ich bin kein großer Akademiker. Ja sicherlich, muss ich auch, aber ich glaube vom Selbstanspruch und vom Aufwand her wäre es beim Geschichtsstudium mehr geworden, weil einfach das Interesse vielleicht auch größer ist, teilweise. Also die intrinsische Motivation wäre dann größer gewesen. Hier ist es schon, bei BWL ist schon vieles, oder einige Studieninhalte, die lernt man, weil man sie lernen muss. Ist im Geschichtsstudium sicherlich genau so, aber so wie ich mir das jetzt glorifiziere im Nachhinein hätte ich das natürlich nicht gemacht in Geschichte und hätte nur das gelesen, was mich interessiert hätte. Und hier muss ich halt viele Sachen lesen, die, ja, die man mal lesen kann, und dann kann man sie auch wieder vergessen. Definitiv. Sehr pragmatisch dann, die Herangehensweise“ (Markus, WHU, 6. Sem.).

Markus handelt instrumentell, wenn es um die Studieninhalte geht. Er studiert effizienzorientiert und pragmatisch. Möglicherweise fachkulturell verstärkt, sieht Markus sein Studium vorrangig unter strategischen Gesichtspunkten – eine Studienmotivation, die der Rationalität von PDP am nächsten kommt, weil sie die individuelle Optimierung ins Zentrum rückt.

---

<sup>42</sup> „Also ich bin nicht Wissenschaftler aus Überzeugung. Und ich bin eigentlich auch nicht so der theoretisch versierte Typ. Und, wie gesagt, das war bei mir eine rationale Entscheidung zu studieren. Dass man irgendwo auch gesehen hat, man hat bessere Möglichkeiten. Und das Studium an sich, also dass es mir jetzt einen Riesen-Kick gibt, weil ich sozusagen Akademiker bin, also da bilde ich mir eigentlich nicht so viel drauf ein. Das ist einfach nur ein Wort. Ich glaube, man braucht irgendwo schon das Zertifikat Diplom Kaufmann oder Diplom irgendwas, Ingenieur oder so was, um bessere Chancen zu haben. Aber dass bei mir jetzt der tiefe Sinn hinter der Forschung stand oder so was, ich meine, das gibt ja Leute, die sind Wissenschaftler aus Überzeugung oder so was. Was ich jetzt nicht abwerten will, aber das war bei mir einfach nicht so“ (Thomas, EBS, 8. Sem.).

## Aneignungen des Studiums

„The reflection and self awareness promoted by PDP can prepare students for the type of competency frameworks they will encounter in many organisations. In particular PDP can help students understand the competencies they have, how they have obtained them, the indicators they can quote to evidence them, how to highlight the impact of their competencies on things they have done, how they might be applied and evidenced in new situations, how to develop or enhance their competencies” (Higher Education Academy 2005a).

PDP ist eine ‚empirische‘ Machttechnik: Das Ziel von PDP ist, die empirisch vorfindbare Vielfalt studentischer Erfahrungen sichtbar zu machen. Es können aber nur solche Erfahrungen sichtbar werden, die zur Rationalität von PDP passen; die also in instrumentellen Beziehungen beschreibbar sind und auf diese Weise zu Kompetenzen werden. Kompetenzen eignen sich jedoch *alle* Studierenden *irgendwie* im Laufe des Studiums an. Es sind Strategien, die sie im Umgang mit den Anforderungen des Studiums entwickeln, ebenso wie Kompetenzen, die sie sich in ihrer alltäglichen Praxis neben dem Studium aneignen.

Frage: „Und wie würdest du jetzt deinen weiteren Studienverlauf beschreiben? Was waren prägende Erlebnisse oder Einschnitte?“

Dirk: „Ich denke mal, erstes Semester ist wahnsinnig viel Orientierung. Da ist natürlich viel Aufregung dabei, was jetzt bei den ersten Klausuren rauskommt. Auch so ein bisschen selber finden, wie man denn am besten lernt. Die ersten Klausuren habe ich noch selber geschrieben, für die anderen hatte ich dann schon eine Lerngruppe gefunden. Was dann ganz gut gelaufen ist, ein bisschen ein Gefühl dafür zu kriegen, was jetzt Professoren auch erwarten. Da gibt’s ja einige Fächer, die sind dann sehr mathematisch, sind da sehr strukturiert, andere legen mehr Wert darauf, dass man Dinge auch auswendig lernt. Das ist natürlich nur so ein bisschen Austesten“ (Dirk, WHU, 8. Sem.).

Frage: Und wie organisierst du denn dein Studium so? Wie würde eine typische Woche für dich aussehen?

Nina: „Also am Anfang habe ich nicht viel geschlafen. Ich habe gedacht, ich muss hier irgendwie, ich wußte nicht, ob ich es bestehen könnte. Ich wußte einfach nicht, wie die Anforderungen sind. Das sagt einem ja auch keiner ganz klar, ihr müsst so und so viel tun, damit ihr das schafft. Sondern ihr müsst die Klausuren schaffen, dann seid ihr weiter dabei. Und dann weiß man aber einfach nicht, was man braucht, um die Klausuren zu bestehen. Und da habe ich dann auch relativ wenig geschlafen und ziemlich viel gemacht. Und irgendwann habe ich halt gemerkt, okay, ich kann diese Klausuren bestehen. Ich muss auch nicht in jede Vorlesung gehen. Ich muss auch nicht immer hier in Mathe die Sachen irgendwie noch mal nachrechnen, wenn ich meine 50 Prozent erreichen will. Und meistens sind es dann zwischen 60 und 70 gewesen. Dann muss ich einfach auch nicht so viel tun jetzt. Aber es gab dann halt auch andere, die haben den ganzen Tag gelernt und haben die 50 Prozent nicht

geschafft. Also es sind dann nach dem ersten Jahr viele Leute einfach schon wieder weg gewesen. Weil sie die Klausuren einfach nicht bestehen konnten. Und das merkt man einfach irgendwann, wie viel man investieren muss und wie viel nicht. Und ich bin immer sehr schnell mit Vorlesungen schwänzen und so was, auch auf dem Gymnasium gewesen. Und dann habe ich damit halt relativ schnell angefangen und mir dann die Skripte reingezogen oder so was“ (Nina, EBS, 4. Sem.).

Nina und Dirk müssen sich zu Studienbeginn wie die meisten ihrer Kommilitonen erst einmal orientieren. In der Auseinandersetzung mit den Anforderungen des Studiums entwickeln sie eigene Strategien: auf welche Inhalte es ankommt, was die Professoren erwarten, wie viel Arbeitseinsatz nötig ist und wie strategisch gelernt wird. Es handelt sich dabei um jene Anpassungsprozesse, die Teil des *hidden curriculum* sind.

„During the first few days, the students move from one official class to the next, and listen to the professors outlining assignments for the term and explaining about quizzes, lab work, and term papers. By combining systematic recognizance and intuition, they come to realize that the faculty expect them to acquire certain information and to develop enough competence to work with problems in physics, take tests in history, or write themes in freshman English. In practice this is almost always translated by students into a series of discrete, more or less manageable tasks which they infer is the actual basis for the grade their professor will give them. Three-hour exams, a ten-page paper, a reading list of four books, etc., become the tasks to be mastered for the professor’s approval. Such tasks then lead students to a set of tactics or maneuvers” (Snyder 1971: 5f).

Zunächst müssen die Studierenden demnach lernen, die an sie gestellten Anforderungen zu verstehen. Sodann entwickeln sie, wie Nina und Dirk, Strategien im Umgang mit diesen Anforderungen. Diese bleiben nicht auf das Studium begrenzt.

Frage: „Was muss man an der EBS tun, um ein guter Student zu sein?“

Thomas: „Man muss sich organisieren können. Man muss irgendwo schon auch die Motivation haben, viel Zeit reinzustecken. Vielleicht auch andere Sachen aufzugeben. Also ich bin da relativ extrem gewesen. Ich komme aus Bonn, das ist ja von hier aus nicht wirklich so die Entfernung. Und da bin ich aber auch im Semester nicht wirklich oft nach Hause gefahren, weil du hast halt immer über das Wochenende irgendwo eine Präsentation oder irgendwas zu tun. Und das ist so, dass man schon so ein Stück vom alten Leben irgendwo aufgeben muss. Was ja auch irgendwo normal ist beim Studium, wenn man woanders hingeht. Aber das war schon extrem, dass man so eine Opferbereitschaft haben muss“ (Thomas, EBS, 8. Sem.).

Die hohen Leistungsanforderungen würden dazu zwingen, das „alte Leben“ aufzugeben – was Thomas als spezifische Anforderung der EBS beschreibt, ist tatsächlich eine allgemeine Anforderung an Studienanfänger.



Mit dem Studienbeginn „durchleben sie eine Phase, in der sie sich vor vielfältige Aufgaben, sowohl im Privatbereich wie auch im Feld studentischer Öffentlichkeit, gestellt sehen. Sie müssen ihre biographische Lebenssituation meistern, sich in der Rolle der Studentin oder des Studenten einrichten, sich teilweise von Bekanntem und Vertrautem verabschieden und auf Neues einlassen, häufig einen Ortswechsel vollziehen, neue Freundschaften knüpfen oder sich in anderer Weise sozial einbinden“ (Friebertshäuser 1992: 67f). Der Studienbeginn bedeutet für viele eine Übergangsphase von einem ‚alten‘ in ein ‚neues‘ Leben und kann ganz unterschiedlich erlebt werden: was die einen als Verlust vertrauter Sicherheit erfahren, kann bei anderen „ein Gefühlshoch mit Größenphantasien, das Erlebnis einer biographischen Chance produzieren“ (ebd.: 68). Für Thomas hingegen steht das Aufgeben seines ‚alten‘ Lebens für eine „Opferbereitschaft“, die das Studium an der EBS verlange. Die Anforderung, sich selbst organisieren zu können, bleibt somit nicht auf das Studium beschränkt, sondern erfordert für Thomas Entscheidungen zu Lasten seines Privatlebens.

Christian: „Ja, das erste Semester, das war für mich, ja immer Vorlesungen und so, das war kein Problem. Dann zu den Prüfungen hatte ich das Problem, erst mal allein in diesen Lernrhythmus aus der Gymnasialzeit zu kommen. Also ich hatte da wirklich Probleme nach dem Zivildienst, mich da hinzusetzen und wieder was zu tun. Und das hat auch auf meine Noten im ersten Jahr so ein bisschen durchgeschlagen. Natürlich auch Fächer, Grundlagenfächer, die mich nicht so interessieren, wie Mathematik, Mikroökonomie, Makroökonomie, VWL-Aspekte waren dann nicht so ganz meine Lieblingsfächer. Und diese Kombination führte dazu, dass ich, ja, nicht ganz so gut war. Ich musste nichts nachschreiben, so schlecht war ich nun auch nicht. Aber im Vergleich zu Kommilitonen eine durchschnittliche Leistung.“

Frage: „Und was hat sich dann geändert?“

Christian: „Ja, es hat sich einfach geändert dadurch, dass ich ja was gelernt habe, mir einen neuen Arbeitsstil so angeeignet habe, und die Kurse auch spannender wurden, die Prüfungen auch vielseitiger wurden, von nur Klausuren hin zu Präsentationen, zu Case Studies, zu mündlichen Prüfungen, zum Essay schreiben, da auch den bewertet zu bekommen, Seminararbeiten. Also dadurch, dass mir die verschiedenen Prüfungsarten mehr liegen als irgendwie das typische Klausurschreiben“ (Christian, EBS, 4. Sem.).

Christian beschreibt seine ersten beiden Semester nicht als Verlassen seiner vertrauten Umgebung, sondern als Aneignung des Studiums. Diese Aneignung besteht wesentlich aus seiner akademischen Sozialisation: Christian eignet sich einen bestimmten Arbeitsstil an, interessiert sich zunehmend für die Studieninhalte, vergleicht seine Leistungen mit denen der Kommilitonen und bevorzugt selbstverantwortliche und projektorientierte

Assessment-Formen. Sein Lernprozess entwickelt sich in Auseinandersetzung mit den spezifischen Anforderungen des BWL-Studiums an der EBS. Genau diese spezifischen Anforderungen fehlen demgegenüber an öffentlichen Universitäten.

Frage: „Und wie würdest du dann deinen weiteren Studienverlauf beschreiben? Gibt's da so prägnante Erlebnisse, Einschnitte?“

Lisa: „Also man studiert so impressionistisch und nimmt sich immer so ein bisschen, was einen interessiert, aber der rote Faden, denkt man, wird einem irgendwann von anderen überreicht. Bis man irgendwann versteht, dass man den selbst knüpfen muss. Und das habe ich lange nicht so richtig verstanden. Ich dachte, es kommt dann irgendwann der Aha-Effekt“ (Lisa, UL, 12. Sem.).

Frage: Was muss denn noch zusätzlich zu dem Studium noch machen?

Julia: „Ja da muss man sich selber seinen roten Faden suchen, wo man hin will. Oder zumindest – vielleicht nicht, wo man hin will, das ist vielleicht zu viel gesagt. Zumindest die Richtung wenigstens, so richtungsweise“ (Julia, UL, 10. Sem.).

Frage: „Also du sagst, dass Maßstäbe unklar sind. Wie gehst du dann mit den Anforderungen um?“

Susanne: „Man sucht sich halt Sachen, die einen interessieren irgendwie. Und ich glaube, das ist so das Wichtigste, dass man halt irgendwie versucht, Interesse selber zu entwickeln. Ich meine, was anderes geht nicht, ich bin nicht jemand, der etwas durchziehen kann, auch wenn er es total scheiße findet“ (Susanne, HU, 11. Sem.).

Selbstverantwortung und Selbstorganisation bedeuten für Lisa, Susanne und Julia, selbst einen ‚roten Faden‘ in ihrem Studium zu entwickeln – eine Anforderung, die ihre Kommilitonen an der EBS und der WHU so nicht kennen, weil das Studium dort stark vorstrukturiert ist. Positiv gesehen ist diese Selbstorganisation des Studiums Ausdruck der akademischen Freiheit der Studierenden, negativ gesehen ist sie eine Notwendigkeit, die sich aus mangelhaften Studienbedingungen ergibt. Hier wäre ein sinnvoller Beitrag von Techniken wie PDP denkbar, wenn diese nicht vorrangig Assessment-Zwecken dienen, sondern ein Unterstützungs- und Orientierungsangebot für Studierende wären.

Strukturelle Effekte des Studiums werden, wie die Studierendenforschung gezeigt hat, von der je individuellen Studienerfahrung überlagert, was zugleich die Möglichkeiten der Intervention in die persönliche Entwicklung der Studierenden begrenzt:

„What happens to students after they enroll at a college or university has more impact on learning and change than the structural characteristics of the institution these students attend. What matters is the nature of the experiences students have after matriculation: the courses they take, the instructional methods their teachers use, the interactions they have with their peers and faculty

members outside the classroom, the variety of people and ideas they encounter, and the extent of their active involvement in the academic and social systems of their institutions” (Pascarella/Terenzini 2005: 642).

Dabei handelt es sich um individuelle Erfahrungen, die in einem möglicherweise jahrelangen Prozess gemacht werden und planerischen Eingriffen wenig zugänglich sind. So hat sich etwa Lisas Verhältnis zum Studium in Abhängigkeit von bestimmten Studienerfahrungen gewandelt.

Frage: „Und in welcher Beziehung, würdest du sagen, stand dein Engagement zu deinem Studium?“

Lisa: „In den ersten Jahren stand das überhaupt nicht im Verhältnis. Sowohl die Schnittstellen mit den Freunden, das waren nicht meine Kommilitonen, das waren andere Leute, und ich hab da auch inhaltlich keine Schnittpunkte gesehen. Oder irgendwie relativ wenig, im Gegenteil: ich empfand damals Kulturwissenschaften als relativ indifferent was das Bewusstsein betraf, was so draußen vorgeht. Und das war nicht unbedingt das theoretische Pendant, oder die Heimat, das Studium. Ganz und gar nicht, das wurde alles außerhalb der Uni verhandelt. Am Anfang. Das hat sich dann aber geändert. Also das war dann, wie gesagt, der Schwenk eher zu den Politikologen. Politikwissenschaftler, also auch engagierte Politikwissenschaftler. Weil das war auch eine Wahrnehmung in den ersten Jahren, dass das nicht so war. Und ja, dass man dann eben angefangen hat, einfach Theorieansätze kennen zu lernen, die einem ein bisschen dabei helfen können, sich wehren zu können. Ein Austausch innerhalb der Uni, also in Seminaren, zwischen Seminaren, das war nicht mehr so eine Diskrepanz. Das war keine Diskrepanz mehr, so drinnen und draußen. Also dass man eben so Leute kennenlernt, mit denen man sich verabredet, wiederum zu irgendwelchen Veranstaltungen abends. Dann die Kommilitonen, die man in den Seminaren trifft, auch zu den Veranstaltungen trifft“ (Lisa, UL, 11. Sem.).

Lisas Verhältnis zum Studium hat sich im Laufe der Zeit fundamental gewandelt. Zunächst nimmt sie eine starke Trennung zwischen Studieninhalten und ihrem außeruniversitären Engagement genauso wie zwischen ihren Kommilitonen und ihrem Freundeskreis wahr. Das Verhältnis kehrt sich später um, was Lisa als Resultat eines komplexen Prozesses beschreibt. Vielfältige Erfahrungen spielen dabei eine Rolle: Zunächst die starke Trennung, die Lisa zwischen dem Studium und ihrer (politischen) Praxis wahrnimmt; dann die Formulierung von inhaltlichen Ansprüchen an das Studium (politische Praxisrelevanz); der ‚Schwenk‘ ihres Fachinteresses von Kultur- zu Politikwissenschaften; die neue Erfahrung von Kommunikation und sozialer Interaktion, die nicht auf das Seminar beschränkt bleibt, sondern auch in das Privatleben hineinreicht. Alle diese Erfahrungen tragen dazu bei, dass sich Lisas Verhältnis zum Studium wandelt und sie eine Bindung zu ihrem Studium entwickelt. Dieser Prozess mit seinen

vielfältigen und mehrdeutigen Facetten scheint sich aber grundsätzlich rationaler Planung zu entziehen – es ist schwer vorstellbar, wie in Lisas konkretem Fall eine Stärken-Schwächen-Analyse die Identifikation mit dem Studium hätte stärken können. Vielmehr sind Lisas Studiererfahrungen von „produktiven Umwegen“ (Habermas 1966) geprägt.

„Ab dem Zeitpunkt, ab dem ich dieses erste Tutorium gemacht habe glaube ich, ab da ist das dann ja angefangen, ineinander zu fließen. Also da habe ich Geld gekriegt dafür, so eine Gruppe zu betreuen, und habe dann eben nicht nur diese Gruppe betreut, sondern habe das zum Anlass genommen, mich mit den Themen genau auseinander zu setzen. Und ab dann sind universitäre Veranstaltungen immer unwichtiger geworden, also Seminare; Vorlesungen habe ich nach dem Grundstudium überhaupt nicht mehr besucht, weil mir die nichts gebracht haben“ (Heike, UL, 12. Sem.).

Die Geschichte der Studiererfahrungen von Heike ist eine Geschichte der Emanzipation von Studienstrukturen, Regeln und offiziellen Ablaufplänen (vgl. 5.3). Solche Emanzipationserfahrungen sind im Rahmen von PDP unwahrscheinlich, weil PDP immer auf den strukturellen Rahmen des Studium bezogen ist und keinen Raum für eine flexible Studienorganisation oder gar das Unterlaufen von Regeln läßt. Weil PDP eine Technik zur *Planung* der persönlichen Entwicklung ist, würden solche Abweichungen im Rahmen von PDP eher sanktioniert als ermutigt.

Frage: Mich würde interessieren, wie du dein Studium organisierst – wie sähe eine typische Woche für dich aus?

Guido: „Am Anfang war’s wirklich so, dass ich, so war’s die ersten Semester im Grundstudium, dass ich die Vorlesungen besucht habe. Das waren meistens immer so 22, 24 Wochenstunden. Und dann versucht habe, die Vorlesungen sogar nachzuarbeiten, um dann irgendwie bei der nächsten Vorlesung wirklich die davor irgendwie bearbeitet zu haben und zu wissen, was genau erzählt wird. Das hat sich aber, da im Laufe des Studiums meine Lust irgendwie immer mehr nachgelassen hat, hat sich auch die Anzahl der Wochenstunden, die ich an der Uni verbracht habe, verringert. Und letztendlich habe ich dann Vorlesungen nur noch so halb gehört und dann versucht, ich meine, letztendlich, die Professoren erzählen ja eh nichts anderes als im Skript steht. Und, ja, dann dachte ich mir, dann kann ich auch versuchen, mir das in ein paar Wochen zu Hause reinzuprügeln. Und habe dann mein Leben irgendwie anders verbracht. Hatte dann nicht mehr diesen klassischen Studentenalltag, mit irgendwie jeden Tag zur Uni gehen, Vorlesungen hören. Ich habe dann versucht, das alles vor Klausuren zu machen“ (Guido, TUB, 17. Sem.).

Keinen Raum würde PDP für eine radikale Abkehr von der Studienorganisation lassen, wie sie Guido praktiziert. Im Vergleich zu Lisa hat sich Guidos Verhältnis zu seinem Studium genau umgekehrt entwickelt: Zunächst Orientierung an den Regeln seines Studiums (geregelter Veranstaltungsbe-

such, Vor- und Nachbereitung), dann Enttäuschung über die universitäre Lehre und nachlassende Studienmotivation, schließlich die Entwicklung effizienter Lernstrategien und ‚Emigration‘ in das Leben außerhalb der Universität. Auch die Geschichte von Guidos Studiererfahrungen ist eine Geschichte der Emanzipation, allerdings vom Studium: Je länger er BWL studiert, umso kritischer sieht er sowohl die Studienorganisation als auch die spezifischen Formen der Wissensvermittlung.<sup>43</sup>

„Wir haben zwischen dem sechsten und siebten Semester eine Praxisarbeit. Das ist eine Arbeit, die man, also das ist letztendlich wie eine praktische Diplomarbeit. Wird im Unternehmen geschrieben zu einem Problem, das das Unternehmen hat, aber mit theoretisch-wissenschaftlichen Methoden gelöst. Deswegen sind die Diplomarbeiten dann bei uns eben größtenteils theoretisch, weil man das Praktische ja schon einmal gemacht hat. Und danach, muss ich sagen, war für mich relativ klar, dass ich doch eigentlich eher in die Praxis gehen möchte, zumindest erstmal, als dass sich hier für mich noch eine Promotion direkt im Anschluss anbieten würde. Da war dann auch so ein bisschen Vorlesungsfrust da, ich hatte keine Lust mehr so auf diese Art. Und dann eben auch Vorlesungen hören, lernen, in die Klausur reinstecken, irgendwo habe ich dann gesagt, jetzt möchte ich eigentlich erst einmal Praxisrelevanz kriegen. Dass jetzt also der Abschied auch nicht so wahnsinnig schwer fällt, weil ich sage, ja lesen, schön und gut, aber jetzt so ein bisschen anwenden möchte ich dann auch mal“ (Dirk, WHU, 4. Sem.).

Dirks Studiererfahrungen kumulieren zwar nicht in der Distanzierung vom Studium, aber in der Präferenz von „Praxisrelevanz“; nicht im Gegensatz zu einem theoretischen Studium, wie der Begriff Praxisrelevanz suggeriert, sondern vielmehr zu einer bestimmten Form der Studienorganisation und Wissensvermittlung („Vorlesungen hören, lernen, in die Klausur reinstecken“). Diese Entwicklung ist dabei im Studium an der WHU angelegt; schließlich soll das Studium dort vornehmlich für die Berufspraxis ausbilden. Dirks Präferenz wurde durch die Praxisarbeit befördert, die an der Schnittstelle zwischen Hochschule und Unternehmen angesiedelt ist und u.a. der Personalrekrutierung dient (Pasternack u.a. 2008: 25f).

Diese unterschiedlichen Erfahrungen des Studienverlaufs verweisen darauf, dass das individuelle Verhältnis zum Studium mehrdeutig ist und

---

<sup>43</sup> „Ich habe irgendwann auch den Ehrgeiz aufgegeben, ein super Student zu sein. Den ich am Anfang echt hatte, da wollte ich echt gut studieren. Und habe auch echt auch super Noten, habe eine gutes Vordiplom gemacht mit 2,1. Also was jetzt nicht irgendwie berauschend gut ist, aber ich fand’s ganz gut. Aber den Ehrgeiz habe ich dann irgendwann verloren, irgendwie gute Noten zu schreiben. Sondern wollte einfach nur noch durchkommen, einfach nur noch dieses Diplom haben. Ich hatte einfach nicht mehr großes Interesse an dem Fachgebiet selber, weißt du, an dem Fachgebiet schon, aber nicht an der Art, wie das vermittelt wird, und mit der Art des Lernens“ (Guido, TUB, 17. Sem.).

sich im Laufe des Studiums verändert. Die persönliche Entwicklung kann zur Identifikation mit dem Studium, aber auch zur Distanzierung vom Studium führen; zur Emanzipation von Studienstrukturen zugunsten eines selbstbestimmten Studiums, aber auch zur Präferenz praktischer statt wissenschaftlicher Tätigkeit.

Als Machttechnik wirkt PDP ausschließlich auf diese mehrdeutige studentische Praxis. So wäre Guidos Studienverlauf nicht durch PDP rationalisierbar, genausowenig wie PDP die Ursachen für Guidos Entfremdung vom Studium beeinflussen könnte.<sup>44</sup> Alternative Erfahrungen blendet PDP aus und kann so auch dazu führen, die gefühlte Diskrepanz zwischen Studium und individuellen Studiererfahrungen zu verschärfen. Der Ausschluss solcher Studiererfahrungen untergräbt schließlich die Authentizität der Informationen über das persönliche Studienverhalten, die PDP generieren soll.

Zwar setzen Formen des *self assessment* aktive Studierende voraus, doch nur sofern sie im Rahmen einer Rationalität handeln, die auf Leistungsverbesserung und Effizienz zielt. Aufgrund dieser verengten Sichtweise auf studentische Praxis ist fraglich, inwiefern *self assessment* tatsächlich zur Lösung von Motivations-, Identifikations-, Sinn-, Lern- oder Leistungsproblemen beitragen kann. Techniken wie PDP überschätzen den Einfluss des Studiums auf die Selbstkonzepte von Studierenden.

„One of the most unequivocal conclusions drawn from ...the research during the 1990s is that the impact of college is largely determined by individual effort and involvement in the academic, interpersonal, and extracurricular offerings on a campus. Students are not passive recipients of institutional efforts to ‘educate’ or ‘change’ them but rather bear major responsibility for any gains they derive from their postsecondary experience. This is not to say that an individual campus’s ethos, policies, and programs are unimportant. But if, as it ap-

---

<sup>44</sup> Es sei denn, unter PDP würde auch die psychologische Betreuung von Studierenden verstanden. Dafür gibt es keine Anzeichen; auch fehlen dem Lehrpersonal entsprechende Kompetenzen.

Frage: „Gab’s da irgendwie so einen besonderen Punkt, an dem du dir die Frage gestellt hast und gesagt hast, das ziehe ich jetzt durch?“

Guido: „Ja, ich war an einem Punkt, als ich an der HU studiert habe, dass ich ganz oft zur Uni gefahren bin, und aber auf dem Weg zur Uni gemerkt habe, hey, du hast gar keinen Bock, da hinzugehen, was machst du hier eigentlich? Und dann war ich in der psychologischen Beratung an der HU und wollte einfach wissen, warum ich einfach auch keine Lust habe, obwohl ich eigentlich schon dieses Studium beenden will, und warum mir das einfach so Probleme bereitet. Und dann habe ich mit der psychologischen Beratung das gut aufgearbeitet. Und da habe ich dann so neuen Mut geschöpft, das Studium irgendwie auch zu beenden. Und unabhängig davon, ob’s mir jetzt an manchen Tagen gefällt oder nicht, habe ich einfach dann ein bisschen mehr Konzentration darauf verwendet, das Studium tatsächlich zu beenden“ (Guido, TUB, 17. Sem.).

pears, individual effort or engagement is the critical determinant of the impact of college, then it is important to focus on the ways in which an institution can shape its academic, interpersonal, and extracurricular offerings to encourage student engagement” (Pascarella/Terenzini 2005: 602).

Wenn PDP schließlich eine Technik sein soll, die studentische Strategien im Umgang mit dem *hidden curriculum* sichtbar macht, dann scheint dieses Bemühen vergeblich zu sein. Es ist fraglich, inwiefern sich diese Strategien in erworbene und zu erwerbende Kompetenzen übersetzen lassen und ob ihre informelle Aneignung sich formalisieren lässt. Schließlich ist ein wesentliches Merkmal des *hidden curriculum* dessen informeller Charakter.<sup>45</sup>

## 6.5 Aushandlungsprozesse

Eine weitere Assessment-Form, die noch kaum an deutschen Hochschulen angewendet wird, ist *peer assessment*.

„Peer assessment is to be understood as an educational arrangement in which students assess the quality of their fellow students’ work and provide one another with feedback” (Berg u.a. 2006: 135).

Die Studierenden übernehmen gleichzeitig die Rolle des Prüfers und des Geprüften, wobei die endgültige Prüfungsentscheidung in den Händen der Lehrenden verbleibt. Für *peer assessment* spreche, dass die Studierenden durch die Bewertung der Arbeit ihrer Kommilitonen Verantwortung für ihre eigenen Lernprozesse übernehmen würden. Zudem sei *peer assessment* „possibly the only satisfactory way of obtaining information about the contributions of the individuals within a team to the work of a team” (Heywood 2000: 374). Es sei nicht nur „a grading tool but also an instructional technique” (ebd.: 376) zur Optimierung studentischer Lernprozesse. *Peer assessment* kann allerdings Leistungen ‚verzerren‘, etwa wenn persönliche Beziehungen die Bewertung beeinflussen oder der individuelle Beitrag zur Teamarbeit nicht mehr rekonstruiert werden kann. Studierende können zudem nicht vertraut im Umgang mit Assessment-Kriterien sein oder auch diese Kriterien nicht kennen.

---

<sup>45</sup> „Nevertheless, the hidden curriculum is rarely talked about openly with the faculty or with deans. There is some distrust of those who set its tasks. It is, at most, a semiprivate matter, shared with roommates and certain classmates. The semiprivate nature of the hidden curriculum is essential to its existence. The more it becomes public, the more it becomes part of the formal curriculum” (Snyder 1971: 7).

*Peer assessment* wird an der EBS für die Bewertung des extracurricularen Engagements der Studierenden angewendet. Bevor ich dieses sogenannte ‚Sozialpunkte-System‘ und seine Konsequenzen für die Praxis der EBS Studierenden analysiere, gehe ich zunächst auf Formen des extracurricularen Engagements an der EBS und der WHU ein. An der WHU existiert kein vergleichbares *peer assessment* System.

### *Studentisches Engagement an der EBS und der WHU*

Handelsblatt: „Festhalten wollen Sie an dem EBS-Anspruch, eine Elite-Hochschule zu sein. In der Vergangenheit hatte die EBS eher den Ruf, eine Fachhochschule für schnöselige Unternehmersöhne zu sein.“

Jahns: „...Ich lade Sie herzlich zu einem Glas Wein mit unseren Studierenden ein. Da werden Sie sehen, wie engagiert, motiviert und auch zurückhaltend diese sind. Alles andere ist üble Nachrede und im höchsten Maße ungerecht. Ich selbst stehe mit beiden Beinen auf dem Boden, mein Vater war Beamter. Ich bin daher sehr froh, dass wir an der EBS gezielt die Persönlichkeit fördern: Einzigartig sind unser Coaching-Angebot und das studium universale. Soziale Aktivitäten und das Engagement in studentischen Ressorts sind ein MUSS!“ (Christopher Jahns, Rektor der EBS)<sup>46</sup>

Studentisches Engagement an den beiden privaten Hochschulen bezieht sich auf vielfältige, ökonomische, soziale und Service-Aktivitäten. An der EBS ist studentisches Engagement in sogenannten Ressorts, an der WHU in studentischen Initiativen organisiert.

Studentisches Engagement bzw. extracurriculare Aktivitäten sollen die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden an den beiden privaten Hochschulen fördern. Während dieses Engagement an der WHU freiwillig (aber ‚gern gesehen‘) ist, sind die EBS Studierenden verpflichtet, sich während des ersten Studienjahres in mindestens zwei Ressorts zu engagieren. Diese Ressorts verfügen über eigene Budgets; einige wie die Unternehmensberatung ‚james consulting‘ oder das ‚EBS symposium‘ sind GmbHs. Beides sind große Ressorts mit über 50 Mitgliedern; kleinere wie ‚studenten helfen‘ haben um die zehn Mitglieder.

Studentisches Engagement an den beiden privaten Hochschulen ist vorrangig karrierebezogen. Es ist ein „Muss“, das nicht nur von der Hochschule, sondern auch von den künftigen Arbeitgebern erwartet wird. Die Mehrzahl der Studierenden engagiert sich denn auch in eindeutig karrierebezogenen Initiativen wie der Unternehmensberatung oder der Organisation von Wirtschaftskonferenzen.

---

<sup>46</sup> „Wohin steuert die EBS? Interview mit Christopher Jahns“ in: Handelsblatt, 5.7.2006.



Solche von den Studierenden organisierten Konferenzen finden jährlich an beiden privaten Hochschulen statt; das ‚EBS Symposium‘ und der ‚Campus for Finance‘ an der WHU. Prominente Schirmherrn sichern das Renommee der Veranstaltungen.

*Tab. 10: Ressorts an der EBS und studentische Initiativen an der WHU<sup>47</sup>*

<b>Ressorts an der EBS</b>	<b>Studentische Initiativen an der WHU</b>
Amnesty International Group (Menschenrechte und Diskussionsforen) artgemäß (Kunst und Kultur)	Campus for Finance (Wirtschaftskonferenz)
Cafta (studentische Cafeteria)	Confluentes e.V. (Praxisprojekte mit Unternehmen)
Communicate! (Communication und Social Skills)	deb@teWHU (Debattierclub)
ebs Symposium (Wirtschaftssymposium)	Equivent (Vermittlung von Wissen zu private equity und venture capital)
ebsent (Entertainment und Reisen)	WHU Euromasters (Sportfest)
ebsevent (Parties and Events)	forum WHU (Wirtschaftskongress)
eFacts (E-Business und Neue Technologien)	Generationscup (Sportfest)
ebs.Invest (Investition und Finanzdienstleistungen)	Germany Calling (studentische Zeitschrift)
In Vino Veritas (Weinkultur)	Hochschulsportverein 1985 Koblenz e.V. (Sportverein der WHU)
International Student Relations (Integration der Austauschstudenten)	IdeaLab (Expertenetzwerk)
james consulting GmbH (studentische Unternehmensberatung)	In Vino Veritas (Weinkultur)
LOGISTebs (Logistikforum und Vorträge)	LHG - Liberale Hochschulgruppe
my.ebs (Studentisches Intranet)	Project Biopharma (für Interessierte an der Healthcare-Industrie)
Prisma (Öffentlichkeitsarbeit)	RCDS (Ring-Christlich-Demokratischer-Studenten)
Profile (Gesellschaft und Persönlichkeiten)	Schnuppertage (Organisation der Informationstage für Studieninteressierte)
Public (Politik)	Stella Rheni e.V. (Ruderclub der WHU)
real.ebstate (Immobilienwirtschaft)	TEG - the entrepreneurial group (Geschäfts-ideen)
Students for Europe (Europapolitik/-wirtschaft)	Theatergruppe
Smile (Marketing)	VIP - Visiting Student Integration Program
Sportressort (Sportevents und regelmäßiges Sportprogramm)	WHU Daxe e.V. (Börsenverein)
Studenten helfen (Wohltätigkeit)	WHU First Responder (Versorgung von Notfall-Patienten)
The Ebsserver (Studentische Zeitung)	WHU Golf (Golfturnier)
	WHU Studenten helfen e.V. (Wohltätigkeit)

<sup>47</sup> Ressorts und studentische Initiativen zum Zeitpunkt der Untersuchung. Quellen: EBS (<http://www.ebs.de/index.php?id=8&L=1%3Fid%3D323>, Zugriff: 10.1.07), WHU (<http://www.whu.edu/cms/index.php?id=90>, Zugriff: 10.1.07)

**Tab. 11: Themen und Schirmherren des EBS Symposiums und des Bankenforums 2000-2007 (seit 2004 eine Veranstaltung)**

<b>Jahr</b>	<b>Thema</b>	<b>Schirmherr</b>
2008	Europe and the World – A Call for Leadership	Dr. Thomas Enders Präsident und CEO, Airbus
2007	People Nature Money – Balanced world or resource crisis?	Dr. Thomas Middelhoff CEO, Arcandor AG
2006	Survival of the Fittest? – mastering fundamental changes	Klaus Kleinfeld CEO, Siemens AG
2005	The German Angst – Vertrauen in die Zukunft	Dr. Alexander Dibelius Chairman, Goldman Sachs
2004	Business meets Banking	Klaus-Peter Müller Vorsitzender des Vorstandes, Commerzbank AG
2003	Ethiconomics	Dr. Wolfgang Reitzle Vorsitzender des Vorstandes, Linde AG
2003	Navigating through the economic crisis	Roland Koch Ministerpräsident des Landes Hessen
2002	Meeting Future Demands – Management Opportunities of the 21st Century	Dr. Klaus Zumwinkel Vorsitzender des Vorstandes, Deutsche Post World Net
2002	From Credit to Capital Markets	Dr. Willem F. Duisenberg Präsident, Europäische Zentralbank (EZB)
2001	Global Business – Redefining the Challenge	Michael S. Dell Chief Executive Officer, Dell Computer Corporation
2001	Reconstructing Germany Inc.	Horst Köhler Geschäftsführender Direktor, Internationaler Währungsfond (IMF)
2000	Evolution – Future your Business	Dr. Ron Sommer Vorsitzender des Vorstandes, Deutsche Telekom AG
2000	Banking.com – Bankenlandschaft im Wandel	Dr. Henning Schulte-Noelle Vorsitzender des Vorstandes, Allianz AG

Quelle: EBS Symposium<sup>48</sup>

<sup>48</sup> In den 1990er Jahren haben auch Helmut Kohl, Klaus Kinkel und Wolfgang Schäuble die Schirmherrschaft für das EBS Symposium übernommen, für das EBS Symposium 2007

Die Wirtschaftskonferenzen bestehen aus Vorträgen, Diskussionsrunden und Workshops sowie einer ‚Recruiting Messe‘ und einem ‚Gala Dinner‘.<sup>49</sup> Es sind für die Studierenden Kontaktbörsen für die eigene Karriere.

„Bewerbungen können bereits während des Symposiums eingefädelt werden: Denn es gibt zusätzlich eine Personalmesse, auf der Unternehmen hauptsächlich aus der Beratungs- und Finanzbranche mit den Studenten in Kontakt kommen. Für Heike Albrecht, Vice President der Beraterfirma Drucker & Co., ist die Messe ‚ein unheimlich wichtiges Rekrutierungsinstrument‘. Insgesamt 150 bis 200 Bewerbungsgespräche führen sie und ihre Kollegen mit Symposiumsteilnehmern. Bereits im Vorfeld hat sie deren Lebensläufe durchgesehen und rund 50 Studenten ermuntert, sich am Messestand vorzustellen“ (Gernot Uhl: Von der ‚German Angst‘ zum ‚German Mut‘. FAZ vom 1.10.2005, S. 60).

Die Organisation des EBS Symposiums wie auch des Campus for Finance an der WHU ist eine Form des nützlichen Engagements. Auch die Hochschulen würden vom Prestige der Veranstaltungen profitieren und die Unternehmen dort ihren Nachwuchs rekrutieren. Zwar stehen den Studierenden laut Aussage der Interviewees große Budgets für die Organisation der Konferenzen zur Verfügung, doch existieren auch an den öffentlichen Universitäten zahlreiche vergleichbare Veranstaltungen. Insbesondere in den Wirtschaftswissenschaften sind in den letzten Jahren zahlreiche Kontakt- und Praktikumsbörsen bzw. -messen auf studentische Initiative hin zustande gekommen.<sup>50</sup> Der wesentliche Unterschied zu den Studierenden an öffentlichen Universitäten liegt darin, dass an den beiden privaten Hochschulen studentisches Engagement forciert wird. Während es an der WHU vorrangig durch die studentische Leistungsgemeinschaft durchgesetzt wird, ist studentisches Engagement an der EBS nicht nur verpflichtend, sondern wird auch bewertet.

### *Peer assessment an der EBS: „die lange Nacht der scharfen Messer“*

An der EBS wird *peer assessment* angewendet, um das extracurriculare Engagement der Studierenden während der ersten beiden Semester zu

---

war Gerhard Schröder als Referent eingeladen (<http://www.ebs-symposium.de/>, Zugriff: 10.10.08).

<sup>49</sup> „Auf der Recruiting Messe können die Teilnehmern mit den Personalverantwortlichen von über 30 Topunternehmen in Kontakt treten und sich über die aktuellen Praktikums- und Berufseinstiegsmöglichkeiten informieren. Dieser Kontakt stellt in vielen Fällen die Basis für spätere Praktikums- und Arbeitsverhältnisse dar. Den gesellschaftlichen Höhepunkt wird das Gala Dinner am Abend des 21. Septembers 2007 bilden“ (<http://88.80.197.52/cms/index.php?id=7>, Zugriff: 9.2.07).

<sup>50</sup> Eine Bestandsaufnahme solcher studentischen Initiativen an ostdeutschen Hochschulen findet sich bei Pasternack u.a. 2008: 53ff)

bewerten. Die Studienordnung regelt, dass die Studierenden selbst ihr Engagement benoten und dass diese Note mit 40 Prozent in ein Ranking einfließt, nach dem die EBS Studierenden die Universitäten für ihren Auslandsaufenthalt wählen (60 Prozent zählen die Studienleistungen).<sup>51</sup> Das Verfahren zur Vergabe der Note – den ‚Sozialpunkten‘ – legen die Studierenden selbst fest.

Auf der Grundlage der Interviews lässt sich folgendes Bild dieses ‚Sozialpunkte-Systems‘ zeichnen: Prinzipiell gibt es zwei Kategorien von Aktivitäten, für die EBS Studierende ‚Sozialpunkte‘ erwerben können: für allgemeines Engagement auf dem Campus, worunter etwa Hilfstätigkeiten bei Konferenzen, Betreuung von Besuchern oder Campus-Führungen fallen; und für das Engagement in den studentischen Ressorts. Das allgemeine Engagement wird von einer studentischen ‚Sozialpunkte-Kommission‘ bewertet, die festlegt, welche Tätigkeiten wie viele ‚Sozialpunkte‘ bringen.<sup>52</sup> In den Ressorts bewerten Mitglieder und Ressortleiter wechselseitig ihr Engagement. Anschließend werden die Ressorts insgesamt miteinander verglichen.

Nina: „Und dann werden die Ressorts letztendlich noch gegeneinander aufgewogen, also mit Ressort-Multiplikatoren, weil allgemein sollen die Ressorts miteinander vergleichbar gemacht werden. Und jetzt wir, ‚studenten helfen‘ hieß unser Ressort, und die werden jetzt verglichen mit ‚Communicate‘, einem Ressort, das sich irgendwie um Rhetorik, um so Fähigkeiten, so ein bisschen bemüht, so mit Workshops und so was. Und dann soll halt gesagt werden, wie aktiv war das eine, wie aktiv war das andere Ressort. Und in der langen Nacht der scharfen Messer wird dann halt gegeneinander aufgewogen, wer was für einen Multiplikator bekommt.“

Frage: „Wer bewertet jetzt diese Multiplikatoren? Also wie werden die...“

Nina: „Die Ressortleiter treffen sich eine Nacht lang, komplett. Und stellen vor, was sie gemacht haben, komplett. Haben fünf Minuten Zeit und sagen das und das und das haben wir alles gemacht, wir sind toll deswegen, deswegen, deswegen, bitte gebt uns eine 1,1 oder 1,0 oder was auch immer. Und dann

---

<sup>51</sup> §9, Abs. 1 der Studienordnung für den BA General Management an der EBS vom 14.9.2004.

<sup>52</sup> „Jedes Jahr wird neu festgelegt, wie viele Punkte was bekommt. Also wie viele Punkte jetzt eine Führung auf dem Campus bekommt, ob die jetzt zwei oder fünf Punkte kriegt. Oder bei einer Party eine Schicht übernehmen oder für das Cafta-Ressort, wie viel der Schatzmeister der Studentenschaft kriegt, wie viel die Studentensprecher kriegen, weil dafür kriegt man auch Punkte. Und dieses System wird immer wieder neu von der Sozialpunkte-Kommission festgelegt. Da kann man sich also ganz normal bereit erklären, ich verbringe irgendwie fünf Nächte meines Studiums damit, das ausdiskutieren, dieses System festzustellen. Gebt mir dafür 30 Punkte. Dafür dass ich in der Sozialpunkte-Kommission mit drin war. Und das System muss halt irgendwo anerkannt werden, weil wir halt alle ins Ausland wollen.“ (Nina, EBS, 4. Sem.).

werden, nachdem sich alle vorgestellt haben, Anträge gestellt auf Auf- oder Abwertung. Und wenn man irgendwie mehr als drei Anträge in eine Richtung überschritten hat, wird darüber diskutiert unter allen Ressortleitern und dann letztendlich abgestimmt. Und, also bei uns war es halt cool, weil wir waren wirklich ziemlich aktiv das Jahr und wir hatten 14 von 16 Leuten, also 16 Ressorts, die glaube ich gewählt haben, und wir hatten 14 Anträge auf Aufwertung. Und wir hatten selber nicht dafür gewählt, weil das immer so ein bisschen peinlich ist, wenn man als einziger für die Aufwertung stimmt und dann gefragt wird, so von wegen wer hat dafür gestimmt? Und da war das sofort vom Tisch, da wurde denn auch nicht diskutiert. Aber bei manchen ging's dann schon hoch her. Dann gab's irgendwie fünf für Abwertung und zwei für Aufwertung, und dann wurde da auch richtig persönlich diskutiert, was die Leute falsch gemacht haben und was nicht. Und deshalb auch die scharfen Messer. Da kann's dann so ein bisschen persönlich werden. Ja“ (Nina, EBS, 4. Sem.).

Die ‚Sozialpunkte‘ werden anhand eines komplizierten Systems berechnet, das die vergebenen Punkte objektivieren und legitimieren soll. Eine Funktion ist zunächst die Entlastung der Dozenten: Sie müssen nicht das Engagement der EBS Studierenden bewerten.<sup>53</sup> Dass studentisches Engagement trotzdem mit in das Ranking einfließt, bedeutet für die EBS den Nachweis, dass sie die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden fördere. Aber welche Form der Persönlichkeitsentwicklung fördert diese Variante des *peer assessment*?

Die „lange Nacht der scharfen Messer“ macht deutlich: es geht um Verhandlungsgeschick und Durchsetzungsfähigkeit; zwei Kompetenzen, die von angehenden Führungskräften in der Wirtschaft erwartet werden. Die EBS Studierenden trainieren diese Kompetenzen, wenn sie die ‚Ressort-Multiplikatoren‘ aushandeln, ihre Ressortaktivitäten präsentieren oder ‚Helfertätigkeiten‘ bewerten. Alle EBS Studierenden trainieren diese Kompetenzen, denn solche Aushandlungsprozesse finden genauso in den Ressorts statt. Das bedeutet aber auch, dass *peer assessment* an der EBS nicht vorrangig ein Bewertungssystem ist, sondern vielmehr der Sozialisation angehender Führungskräfte dient. Es geht nicht um valide Leistungs-

---

<sup>53</sup> So übernehmen die Studierenden auch selbst die Beobachtung und Dokumentation des individuellen Engagements.

Frage: „Reicht man da dann Dokumentationen ein, was man alles getan hat? Oder wie sammeln die ihre Informationen?“

Christian: „Also die Ressortleitung sollte sich innerhalb des Jahres immer so Notizen machen. Also allein schon, wer bei Treffen anwesend ist, eine Anwesenheitsliste. Man weiß ja, wer sich bei welchen Aktivitäten stark engagiert hat oder nicht. Bei großen Ressorts, da dokumentieren sie das. Wenn die da 100 Leute im Ressort haben, da haben sie dann drei verschiedene Teamleiter gewählt, nicht dass die zwei Ressortleiter dann das alles machen müssen. Und so wird das dann individuell im Laufe des Jahres schon berücksichtigt, damit man das am Ende gut einschätzen kann“ (Christian, EBS, 4. Sem.).

messung, sondern um Intervention in die Persönlichkeitsentwicklung und Sanktionierung bestimmter Verhaltensweisen.

„Aber das ist keine öffentliche Diskussion. Also man setzt sich dann schon mit dem Ressortleiter zusammen und sagt, was man gut und was man schlecht gemacht hat, also diese Evaluationsgespräche. Da kann man dann immer noch mal gegen protestieren. Aber eine öffentliche Diskussion, wo dann 200 Leute in einem Raum versammelt werden, das ist es zum Glück nicht. Also ich glaube, dann würde es auch Mord und Totschlag geben. Aber, wie gesagt, das ist relativ subjektiv. Und das heizt so ein bisschen auch diese Konkurrenzdenkweise an, finde ich“ (Thomas, EBS, 8. Sem.).

*Peer assessment* passt zur studentischen Leistungsgemeinschaft: Wenn sich die EBS Studierenden bereits selbst anhand ihrer Leistungen vergleichen, dann können sie sich ebenso selbst bewerten. Dass die ‚Sozialpunkte‘ letztendlich von jedem einzelnen EBS Studenten ausgehandelt werden, befördert eine „Konkurrenzdenkweise“ – denkbar wäre ja auch, dass sich beispielsweise alle Studierenden eines Ressorts die gleiche Note geben. Positiv sanktioniert wird die Durchsetzung der eigenen Interessen, negativ sanktioniert hingegen solidarisches Handeln.

Der Erfolg des ‚Sozialpunkte-Systems‘ liegt in der Konstruktion eines einfachen Anreizsystems, nämlich der Integration der ‚Sozialpunkte‘ in das Ranking zur Wahl der Auslandsuniversitäten. Dieser Wahl weisen die Studierenden eine wichtige Bedeutung zu.<sup>54</sup> Bei der öffentlichen Wahl der Auslandsuniversitäten werden zudem die individuellen Leistungen letztendlich für alle sichtbar.<sup>55</sup> Wer das ‚Sozialpunkte-System‘ als Teil eines

---

<sup>54</sup> Auch bei der Wahl der Auslandsstudiums spielen unterschiedliche Motive eine Rolle.

Frage: „Also ich würde mir jetzt vorstellen, dass hier eh alle Auslandsunis gut sind.“  
Christian: „Ja, aber es gibt Unterschiede zwischen den guten. Es gibt halt einige, die sind nur gut, und einige, die sind sehr gut. Aber es gibt auch andere Aspekte beim Auslandssemester. Wenn die Leute halt sagen, ja ich möchte nach Australien an den Strand oder so. Und sie wissen genau, dass man da nur drei Tage Vorlesung hat, weil die arbeiten nur die Hälfte der Zeit. Also da gibt’s halt verschiedene Präferenzen, verschiedene Sachen spielen da eine Rolle. Also die spanischsprachigen Ländern in Südamerika sind deutlich beliebter als Spanien. Bei mir auch, also im französischsprachigen Kanada hatten wir drei Unis mit jeweils einem Platz im Gegensatz zu fünf Unis in Frankreich mit dreizehn Plätzen“ (Christian, EBS, 4. Sem.).

<sup>55</sup> So beschreibt Markus, dass es an der WHU, an der ein ähnliches Ranking, aber kein ‚Sozialpunkte-System‘ besteht, einen Kodex für die Wahl der Auslandsuniversitäten gebe, nach dem auch die Wünsche der Schlechtplatzierten berücksichtigt würden: „Die Auslandswahl ist dann ausgesprochen harmonisch verlaufen, was auch nicht immer so ist. Auch eben einer, der gesagt hat, der hat eine Freundin in Kanada, war aber im Ranking ganz weit hinten und trotzdem ist der Platz frei geblieben, bis er gewählt hat und so. Das war einfach für den Jahrgangszusammenhalt, fand ich, echt einschneidend. Der hat sich vorne hingestellt, hat noch einmal gesagt: ‚Also ihr kennt mich ja, ihr wißt auch, dass ich eine Freundin in Kanada hab. Ich wollte nur sagen, es würde mir wahnsinnig viel bedeuten, wenn ich hin könnte‘. Und das haben die Leute auch respektiert, obwohl es genug gab, die ihm auch die Plätze hätten

legitimen Rankings begreift, muss auch ‚Sozialpunkte‘ erwerben, d.h. sich an der EBS engagieren.

„Diese Aktivitäten werden so weit zumindest etwas abgefedert. Man sagt, dass die Leute, die sich stark engagieren, weniger Zeit haben zum Lernen. Dann sollte man das wenigstens irgendwie ausgleichen. Und deswegen gibt’s das Sozialpunktesystem. Man sagt, die Leute, die sich stärker engagieren, kriegen zumindest diesen Zeitaufwand, der soll ein bisschen aufgewogen werden. Man sagt, ein gewisser Anteil an Sozialpunkten und akademischen Leistungen ergibt ein Auslandsplatz-Ranking, das dann für die Auslandsplatzvergabe entscheidend ist. Deswegen wird natürlich auch das ganze System hoch gehalten. Die Leute müssen sich schon engagieren“ (Christian, EBS, 4. Sem.).

Christian steht dem ‚Sozialpunkte-System‘ positiv gegenüber. Engagement koste Zeit und gehe zu Lasten des Lernens. ‚Sozialpunkte‘ würden hingegen diese Kosten „abfedern“, „ausgleichen“, „aufwiegen“ – Aushandlungsprozesse finden somit nicht nur in bezug auf ‚Sozialpunkte‘ statt, sondern stehen im Zentrum von Christians individueller Studienorganisation. Aus dieser Perspektive wird das ‚Sozialpunkte-System‘ als *Kompensation* für Engagement gesehen.

„Ich war bei ‚james consulting‘. Und die Arbeit ist sinnvoll, es hat auch Spaß gemacht. Und, aber wie gesagt, das ist, meiner Meinung nach macht es dieses Sozialpunktesystem auch ein bisschen kaputt. Weil da einfach Leute reinkommen, die einfach nur in Ressorts gehen, um Punkte zu bekommen. Und die da nicht wirklich Lust drauf haben. Und das hat für mich dann so den konträren Effekt, dass man sagt, okay, eigentlich nützt es eh nichts, die sitzen nur rum, haben keine Lust, machen die Stimmung kaputt. Was ich auch verstehen kann. Die sitzen da nur, weil man irgendwo gezwungen wird. Also mir hat’s Spaß gemacht, war auch mal eine Abwechslung“ (Thomas, EBS, 8. Sem.).

Für Thomas ist gerade der kompensatorische Charakter des ‚Sozialpunkte-Systems‘ problematisch: Der Zwang, sich zu engagieren, befördere instrumentelles Verhalten. Es gebe Studierende, für die der Erwerb von ‚Sozialpunkten‘ zentrale Motivation für ihr Engagement sei. Erzwungenes Engagement ist ambivalent. Aber da das ‚Sozialpunkte-System‘ Verhandlungsgeschick und Durchsetzungsfähigkeit honoriert, ist die individuelle Motivation letztendlich zweitrangig.

Engagement und *peer assessment* sind an der EBS untrennbar miteinander verbunden. Selbst für soziales Engagement außerhalb der EBS fordern Studierende noch Kompensation in Form von Sozialpunkten.<sup>56</sup> Das

---

weg wählen können. Also das ist glaube noch mal, also rein sozial ein starker Zusammenhalt gewesen“ (Dirk, WHU, 6. Sem.).

<sup>56</sup> So haben einige EBS Studierende neben dem Studium eine Arbeitswoche in Mississippi organisiert, in dessen Rahmen die Studierenden zusammen mit Bedürftigen Häuser bauen.

‚Sozialpunkte-System‘ kombiniert Selbst- und Fremdbeobachtung miteinander; die Studierenden ‚belauern‘ sich gegenseitig mit dem Ziel, ihre eigenen Interessen durchzusetzen. Ziel dieses Panoptikums an der EBS ist, „gleichzeitig die Fügsamkeit und die Nützlichkeit aller Elemente des Systems zu steigern“ (Foucault 1994b: 280). Das ‚Sozialpunkte-System‘ ist effizient, weil es die Überwachung an die Studierenden delegiert und zugleich nutzenorientiertes Handeln durchsetzt. In der Praxis des *peer assessment* eignen sich die EBS Studierenden Kompetenzen wie Verhandlungsgeschick und Durchsetzungsfähigkeit an. Erforderlich ist hierfür ein instrumentelles Verhalten, das radikal der Durchsetzung eigener Interessen dient und Engagement als Teil von Aushandlungsprozessen begreift.

### *Strategisch studieren II*

Studienbegleitende Prüfungen sollen den Studierenden durch kontinuierliche Leistungsrückmeldungen eine bessere Orientierung im Studium ermöglichen. Die Prüfungsangst der interviewten Studierenden an öffentlichen Universitäten resultiert allerdings weniger aus fachlichen als vielmehr aus sozialen Anforderungen: Die Sichtbarkeit der Prüfungssituation erfahren die interviewten Studierenden als starken Kontrast zur alltäglichen Anonymität des Studiums.

An der EBS und der WHU sind studienbegleitende Prüfungen schon lange Praxis. Die hohe Prüfungsdichte verursacht Stress und hat psychische wie physische Konsequenzen. Gefühle der Anonymität sind den interviewten EBS und WHU Studierenden fremd. Nicht nur durch die hohe Prüfungsdichte, sondern auch durch die enge studentische Gemeinschaft („Sekte“, „Familie“) sind sie permanent sichtbar. Diese Sichtbarkeit ist mit Zwängen verbunden: Zu Leistungsorientierung und hoher Prüfungsdichte gibt es für die interviewten Studierenden keine Alternative, wenn das Studium an der EBS und der WHU den Zugang zu Führungspositionen sichern soll. Diese Alternativlosigkeit verschärft Angst vor dem sozialen Abstieg: In der studentischen Gemeinschaft an der EBS und der WHU ist Scheitern tabu. Studienbegleitende Prüfungen dienen deswegen an der

---

Frage: „Aber dafür würde es jetzt keine Sozialpunkte geben?“

Nina: „Für uns gibt’s keine Sozialpunkte, genau. Aber wir haben im Nachhinein, das wußten wir nicht, wie wir es gemacht haben, es hieß, das geht nicht, weil nur EBS-interne Aktivitäten irgendwie Helfertätigkeiten-Punkte oder so was bekommen können. Und wir haben aber im Nachhinein zehn Punkte für unseren Mississippi-Trip bekommen, als Einzelpersonen. Weil bei uns in dem Trip halt ein paar Leute waren, die gesagt haben ‚Uooh, wir haben eine Woche Vorlesungen verpasst, wir haben krass geholfen und wir wollen dafür unbedingt Punkte haben‘. Und die sich dann krass dafür eingesetzt haben“ (Nina, EBS, 4. Sem.).



EBS und der WHU nicht der Orientierung, sondern der ‚Auslese‘ der Studierenden. An dieser traditionellen Funktion von Prüfungen, das zeigt der Blick auf die EBS und die WHU als ‚Avantgarde‘ der Studienreformen, ändert die Einführung studienbegleitender Prüfungen allein nichts.

Folgt man den Trends der internationalen Diskussion, dann sollen solche summativen Prüfungen künftig durch *formative assessment* ergänzt werden. Mit Techniken wie PDP sollen nun auch die selbständigen Orientierungsleistungen der Studierenden geprüft werden. In der Praxis der interviewten Studierenden entziehen sich solche Orientierungsleistungen der strategischen und dokumentierbaren Planung: Studienentscheidung, Karriereplanung, Studienwahl und -motivation sind offene Prozesse, die vor allem vom sozialen Umfeld (Freunde, Familie, Schulerfahrungen) beeinflusst werden. Diese Offenheit ist zudem für die interviewten Studierenden an öffentlichen Universitäten zentrales Merkmal ihrer Studienfreiheit. Inhaltliche Aneignung des Studiums bedeutet für sie, selbständig inhaltliche Zusammenhänge zu konstruieren („roter Faden“). Techniken wie PDP nehmen hingegen die formale Studienorganisation zum Ausgangspunkt, setzen eine verengte Sichtweise auf studentische Praxis durch und schließen alternative Lernerfahrungen aus.

Zwar wird an der EBS in Form eines fakultativen Coaching-Programms<sup>57</sup> eine PDP-ähnliche Technik angewendet, die aber in den Interviews keine Rolle spielte. Denn Karriere- und Lebensplanung werden an der EBS, wie auch an der WHU, maßgeblich von der studentischen Gemeinschaft bestimmt, an deren Einstellungen und Ansprüche sich die Studierenden anpassen („progressive conformity“). Selbständige Orientierungsleistungen sind kaum nötig.

Stattdessen wird an der EBS mit dem ‚Sozialpunkte-System‘ eines der neuesten Assessment-Konzepte, *peer assessment*, angewendet, das Selbst- und Fremdbeobachtung miteinander kombiniert. Die Beschreibungen des ‚Sozialpunkte-Systems‘ und insbesondere der „langen Nacht der scharfen Messer“ zeichnen ein Bild sich gegenseitig belauernder Studierender, die ihre individuellen Interessen durchsetzen wollen. *Peer assessment* dient an der EBS deswegen nicht der Prüfung von Studienleistungen, sondern

---

<sup>57</sup> Ziel des Coaching-Programms an der EBS ist, „die Studierenden durch die Bearbeitung von Fragestellungen aus dem Spannungsfeld von persönlichen Bedürfnissen, Umgang mit Kommilitonen sowie Anforderungen der Hochschule in individuellen Coachinggesprächen systematisch und zielgerichtet in der Entwicklung ihrer Persönlichkeit zu unterstützen und zu begleiten“ (Informationsbroschüre der EBS (September 2005), S.7). Siehe ausführlich zum Konzept des Coaching-Programms an der EBS Tilster-Kachel (1994).

der Aneignung von Kompetenzen wie Verhandlungsgeschick und Durchsetzungsfähigkeit.

In den Interviews wird deutlich, dass studienbegleitende Prüfungen und andere Formen des Assessment nicht zu einer besseren Orientierung der Studierenden beitragen, sondern vielmehr Leistungsdruck verschärfen und strategisches Verhalten sanktionieren.

## 7. Flexibel studieren

Schlüsselqualifikationen und Employability, Selbst- und Sozialkompetenzen, Leistungsorientierung, Durchsetzungsfähigkeit und Verhandlungsgeschick sind normative Anforderungen an das individuelle Verhalten und die individuellen Einstellungen von Studierenden. Solche Konzepte standen aber nicht von Beginn an im Zentrum des Bologna-Prozesses. Vielmehr zielten die europäischen Studienreformen zunächst primär auf die Etablierung vergleichbarer Studienstrukturen; Employability als Studienziel war nur von marginaler Bedeutung. Bis heute bestimmen diese strukturellen Änderungen der Studiendauer, Studienabschlüsse und Studienorganisation die Reformaktivitäten im Kontext des Bologna-Prozesses.

Gestufte Studienstrukturen, Modularisierung und Qualifikationsrahmen sollen das Studium effizient organisieren (7.1). Inwiefern aber lässt sich die bisherige studentische Praxis überhaupt sinnvoll strukturieren bzw. welche Konsequenzen hat eine starke Strukturierung des Studiums für die Studierenden (7.2)? Kreditpunktesysteme wie ECTS stellen den Versuch dar, über die formale Studienorganisation hinaus die studentische Zeit zu normieren, um so die effiziente Planung sowohl von Studiengängen als auch des individuellen Studiums zu ermöglichen (7.3). Wie managen Studierende ihre Zeit unter traditionellen Bedingungen, wie unter Reformbedingungen (7.4)?

### 7.1 Die effiziente Ordnung des Studiums: Quoten und Strukturen

Kürzlich meldete die Frankfurter Allgemeine Zeitung unter der Überschrift „Gläserner Student“:

„Britische Bewerber um einen Studienplatz werden künftig offenbaren müssen, ob ihre Eltern bereits studiert haben. Das Anmeldeformular wird vom nächsten Jahr an zudem Fragen über die ethnische Herkunft der Eltern und deren Berufsstand enthalten. Auch werden Bewerber aufgefordert, mitzuteilen, ob sie zu irgendeinem Zeitpunkt von der Sozialfürsorge betreut wurden. Auf diese Weise soll die Zahl der Studenten aus weniger bevorzugtem Hause gesteigert werden“ (Frankfurter Allgemeine Zeitung, 27.3.07, S.39).

Diese Maßnahme zur Erhöhung des Anteils von Studierenden aus bildungsfernen Schichten ist symptomatisch für die Rationalität der Studi-

enreformen: Soziale Prozesse ließen sich auf der Grundlage statistischer Daten steuern. Dieses statistische Wissen über Studierende leitet die Studienreformen; zugleich soll das Wissen über Studierende mit den Studienreformen erweitert werden.

„Altogether, we recently noted increasing activities for putting higher education institutions, programmes and research units on a map. We want to establish where to locate individual units according to:

- vertical coordinates such as ranks, classes, position above minimum standard, etc.
- horizontal coordinates such as schools of thought, disciplines, curricular thrusts and institutional ‘profiles’” (Teichler 2006: 125).

Im Kontext der europäischen Studienreformen handelt es sich bei den zu lokalisierenden Einheiten um die Studierenden. Kernstück des Bologna-Prozesses sind Reformen, die das Studium strukturieren: gestufte Studiengänge, Modularisierung und Qualifikationsrahmen schaffen eine neue Ordnung des Studiums. Quoten – Studienabbruchquote, Studienanfängerquote, Absolventenquote, Erfolgsquote sowie die Studiendauer – sollen die Effizienz dieser Ordnung anzeigen und bestimmen die Wahrnehmung des Studiums im Reformdiskurs. Diese Quoten sind wesentlicher Bestandteil der OECD-Bildungsindikatoren, mit denen die ‚Leistungen‘ nationaler Bildungssysteme verglichen werden.

### *Studiendauer*

Im Diskurs über Studienreformen wird die Studiendauer auf Effizienz bzw. internationale Wettbewerbsfähigkeit bezogen: „Studiendauer ist ein entscheidendes Kriterium beim Berufseinstieg, vor allem im Hinblick auf die Konkurrenz mit Absolventen aus anderen europäischen Ländern; lange Studienzeiten verursachen nicht nur höhere private Bildungsausgaben, sondern verkürzen auch die individuelle potenzielle Beschäftigungszeit. Dadurch entgeht den Studierenden für die Dauer des Studiums Einkommen; durch unverhältnismäßig lange Studienzeiten werden Bildungsinvestitionen nicht effizient genutzt; durch verzögerten Eintritt von Absolventen ins Erwerbsleben entgeht der Volkswirtschaft Wertschöpfung“ (Wissenschaftsrat 2005: 12). Zusammengefasst: Je kürzer das Studium, umso effizienter sei es sowohl für den Einzelnen als auch für das Bildungssystem und die Wirtschaft.

In den OECD-Mitgliedsländern variiert die Studiendauer erheblich, was nicht nur mit der Struktur des jeweiligen Hochschul-, sondern auch des Schulsystems zusammenhängt (siehe Tabelle 12).

Tab. 12: Typisches Abschlussalter im Tertiärbereich A in ausgewählten Ländern.

Länder	Sekundarbereich II	3 bis 5 jähriges Studium	5 bis 6 jähriges Studium	mehr als 6-jähriges Studium	weiterführende Studiengänge
Australien	17	20 - 22	22 - 24	24 - 25	25 - 26
Deutschland	19 - 20	24 - 26	25 - 27	–	28 - 29
Frankreich	18 - 19	20 - 23	22 - 25	28 - 29	26
Schweden	19	25	25 - 27	–	30 - 34
Vereinigtes Königreich	16 - 18	20 - 22	22 - 24	23 - 25	25 - 29
Vereinigte Staaten	18	22	24	–	27

Quelle: OECD (2008: 498ff)

Schon der Versuch, das typische Abschlussalter für einzelne Bildungsstufen zu bestimmen, wirft Fragen der Vergleichbarkeit von Bildungssystemen auf. Eintritts- und Abschlussalter variieren in Abhängigkeit von der Dauer des vorherigen Schulbesuchs und der Dauer des Regelstudienabschlusses. Andere Faktoren, etwa Wehrpflicht, Struktur des beruflichen Bildungssystems oder unterschiedliche Hochschultypen, spielen ebenfalls eine Rolle, werden aber in der OECD-Berechnung nicht beachtet, die deswegen kein genaues Bild der Studiendauer liefert.<sup>1</sup>

Ein grundsätzliches Problem ist, dass die OECD das typische Abschlussalter anhand der Regelstudienzeit bestimmt. Diese wird aber, wie allgemein bekannt, von der tatsächlichen Studiendauer übertroffen (vgl. Wissenschaftsrat 2005: 26). Eine internationale Vergleichsstudie zeichnet auf der Grundlage vorfindbarer nationaler Statistiken folgendes Bild:

<sup>1</sup> So „liegt bislang kein umfassender internationaler Vergleich weder zu den Studienzeiten noch zu deren Bedingungen vor. Entsprechende statistische Berechnungen der OECD sind auf das typische Eintritts- und Abschlussalter fokussiert, wobei allerdings Unterschiede zwischen Regelstudienzeit und tatsächlicher Studiendauer nicht beachtet werden. ... Allenfalls zu einzelnen Ländern gibt es einzelne, inzwischen recht weit zurückliegende Untersuchungen zur Studiendauer... – auch darin wird allerdings eher auf die offiziell vorgegebene als auf tatsächliche Studiendauer eingegangen. Die Probleme des Vergleichs nationaler statistischer Angaben zur Studiendauer beruhen nicht nur auf den divergenten Hochschulstrukturen, sondern auch darauf, dass viele Länder solche Daten nicht ausweisen. Als Beispiel hierfür können England und Kanada dienen. Hier werden Fragen zur Studiendauer nicht als problematisch wahrgenommen und deshalb auch keine Daten erhoben“ (Heublein/Schwarzenberger 2005: 3).

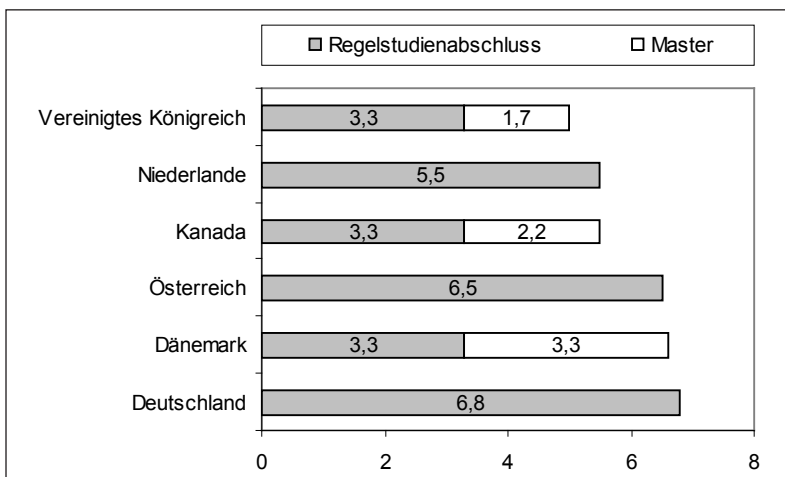


Abb. 8: Durchschnittliche tatsächliche Studiendauer (in Jahren) in ausgewählten Ländern<sup>2</sup> (Vollzeitstudium an Universitäten)

Quelle: Heublein/Schwarzenberger (2005: 33)

Neben Unterschieden zwischen Regelstudienzeit und tatsächlicher Studiendauer variiert die Studiendauer ebenfalls zwischen einzelnen Fächergruppen, wie schon der Blick auf die Situation in Deutschland zeigt.

Trotz dieser starken Unterschiede zwischen Bildungssystemen, Regelstudienzeit und tatsächlicher Studiendauer sowie zwischen Fächergruppen wird im Reformdiskurs nur die durchschnittliche Studiendauer von 6,8 Jahren an deutschen Universitäten (und 5,4 Jahren an deutschen Fachhochschulen) problematisiert. Im internationalen Vergleich sei diese Studiendauer zu lang, so dass die Absolventen deutscher Hochschulen erst relativ spät ins Erwerbsleben eintreten würden. Dadurch werde die internationale Wettbewerbsfähigkeit sowohl der Wirtschaft als auch des Hochschulsystems beeinträchtigt. Die Verkürzung der Studiendauer ist deswegen ein zentrales Ziel der Reform der Studienstrukturen. Die Studienreformen betreffen nahezu alle Studienfächer. Es geht um die *einheitliche* Verkürzung der Studiendauer. Unterschiede werden ignoriert.<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Auch die Niederlande, Österreich und Deutschland haben inzwischen gestufte Studiengänge eingeführt, zu deren Dauer zum Zeitpunkt der Untersuchung aber noch keine Daten vorlagen. Angaben in Abbildung 8. beziehen sich deswegen auf die Studiendauer in traditionellen Diplom- und Magisterstudiengängen.

<sup>3</sup> Für jene Fächer, die mit dem Staatsexamen abschließen, wird eine einheitliche Verkürzung der Studiendauer als problematisch gesehen (siehe z.B. für die Lehrerbildung Winter (2004)). In einzelnen Fächergruppen wie z.B. die Ingenieurwissenschaften wird zwar grund-

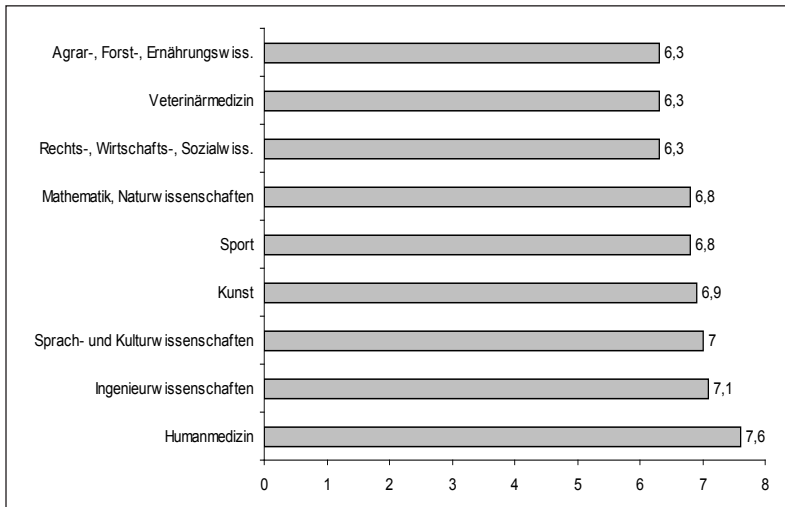


Abb. 9: Durchschnittliche tatsächliche Studiendauer (in Jahren) an deutschen Universitäten nach Fächergruppen<sup>4</sup>

Quelle: Heublein/Schwarzenberger (2005: 2)

### Studienabbruch

Die Studienabbruchquote wird als ein zentraler Indikator für den effektiven Ressourceneinsatz im Hochschulsystem gesehen:

„Ein hoher Studienerfolg gehört zu den wesentlichen Zielen einer qualitätsorientierten Hochschulausbildung. Alle Fachhochschulen und Universitäten sind entsprechend ihres Selbstverständnisses und ihres gesellschaftlichen Auftrags bestrebt, möglichst viele ihrer Studienanfänger zu einem Examen auf höchstem Niveau zu führen. Dieses Verständnis von Ausbildungsqualität impliziert, dass die Quote des Studienabbruchs einen wesentlichen Indikator für das Leistungspotenzial des deutschen Hochschulsystems bzw. einzelner Bereiche darstellt. Ein solches Kriterium erlaubt, zusammen mit weiteren Kriterien wie Studiendauer und Leistungsanforderungen, Schlussfolgerungen über die Effektivität des Ressourceneinsatzes an den Hochschulen. Je mehr Studierende ihr Studium ohne Examen abbrechen, um so höher die tendenzielle Fehlleitung von finanziellen, aber auch von Humanressourcen“ (Heublein u.a. 2005: 2).

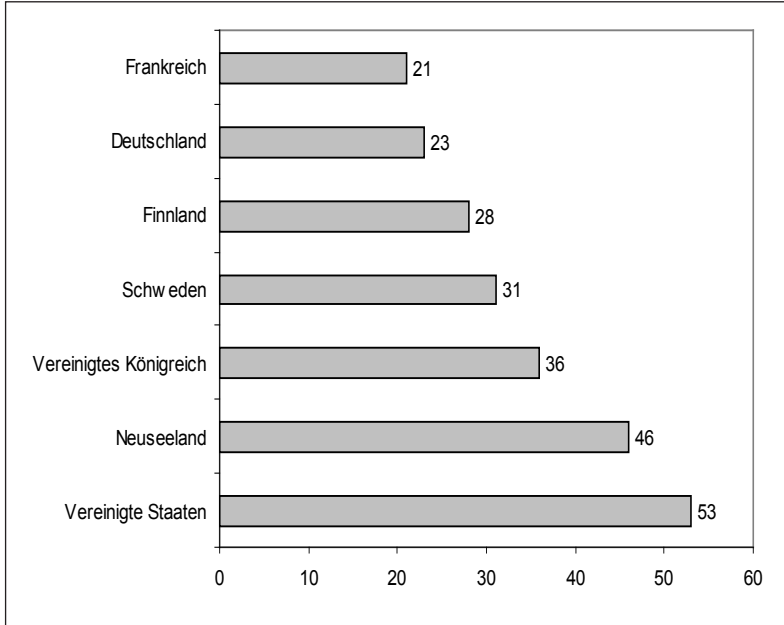
Die Studienabbruchquote ist demgemäß ein weiterer Indikator, der die Effizienz des Studiensystems anzeigen soll. Solche Bemühungen der Quan-

---

sätzlich gegen die Verkürzung der Studiendauer argumentiert, doch auch dort sind bislang keine Alternativen zur Umsetzung der europäischen Studienreformen entwickelt worden.

<sup>4</sup> Medianwert für Absolventen 2002.

tifizierung erfordern allerdings exakte Berechnungen, die sich auch für den Studienabbruch als schwierig erweisen. Üblich ist ein Verfahren, das die Studienabbruchquote durch den Kohortenvergleich eines Absolventenjahrgangs mit dem korrespondierenden Studienanfängerjahrgang unter Annahme der ‚typischen‘ Studiendauer errechnet.



**Abb. 10: Studienabbruchquoten 2005 im Tertiärbereich A und B in ausgewählten Ländern (in %)**

Quelle: OECD (2008: 98)

Die durchschnittliche Studienabbruchquote im Tertiärbereich A und B in OECD-Ländern liegt bei 31 Prozent (2005). Nicht beachtet werden bei dieser Berechnung der Studienabbruchquote Unterschiede zwischen der typischen und der tatsächlichen Studiendauer sowie zwischen Fächern und Hochschultypen. Hinzu kommt, dass es neben Studienabbrechern auch Studienunterbrecher und Studienfach- oder Hochschulwechsler gibt. Versucht wird, die Studienabbruchquote mit einer „Schwundquote“, die diese Unterschiede beachtet, zu verbinden (Heublein u.a. 2005: 12). Die Reichweite der Ergebnisse ist aber begrenzt durch die verfügbaren Da-



ten.<sup>5</sup> Abbildung 11 verdeutlicht die Unterschiede schon allein zwischen Fächergruppen sowie zeitliche Veränderungen durch den Vergleich zweier Absolventenjahrgänge.

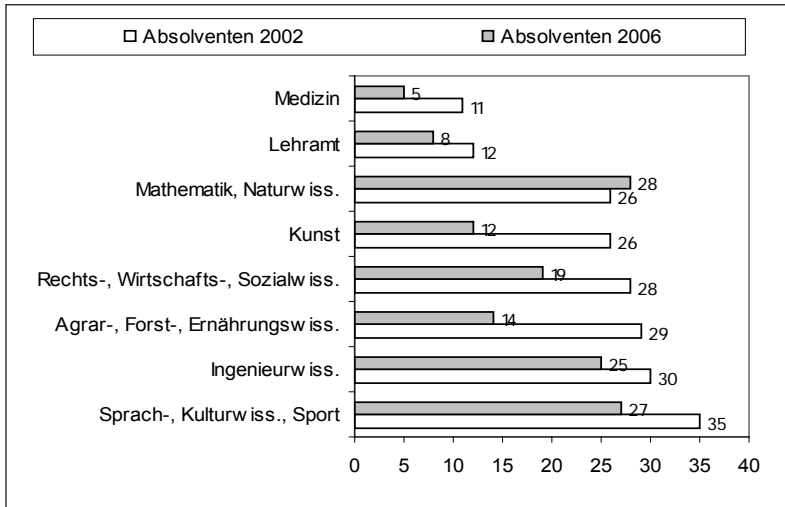


Abb. 11: Studienabbruchquoten (in %) an deutschen Universitäten nach Fächergruppen

Quelle: Heublein u.a. (2008: 8)

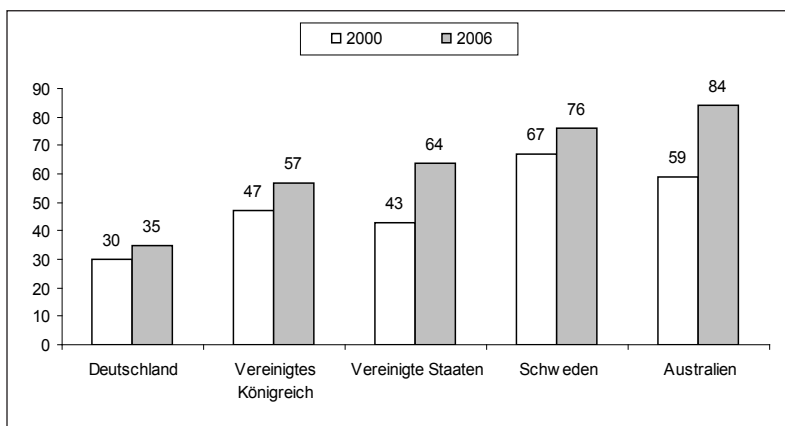
Die Reform der Studienstrukturen soll auch die Studienabbruchquote verringern. „Obwohl der Studienabbruch ein komplexer Prozeß ist, in dem sowohl hochschulinterne wie auch zunehmend hochschulexterne Faktoren zusammenwirken“ (Wissenschaftsrat 2000: 8), sollen auch hier einheitliche strukturelle Reformen das Problem lösen: Nicht nur die Verkürzung der Studiendauer, sondern eine stärkere Strukturierung des Studiums insgesamt – Modularisierung, studienbegleitende Prüfungen, Leistungspunkte, „Entschlackung des Studienprogramms“ (ebd. 2006: 33) – sollen die

<sup>5</sup> „Die genaueste und damit methodisch beste Möglichkeit zur Berechnung von Studienerfolgs- bzw. Studienabbruchquoten bietet eine Studienverlaufsstatistik, in der das Studieverhalten jedes einzelnen Studierenden – von der Aufnahme seines Studiums bis zu seinem Ausscheiden - statistisch erfasst wird. Die erforderliche Verknüpfung der entsprechenden Individualdaten zu den kompletten Studienbewegungen der jeweiligen Jahrgänge von Studienanfängern ist zwar sehr aufwendig, könnte aber ein genaues Abbild des Studienerfolgs bzw. -misserfolgs liefern. Diese Möglichkeit besteht nur in relativ wenigen Ländern; in Deutschland wie in vielen anderen Staaten scheidet sie aus Datenschutzgründen aus“ (Heublein u.a. 2005: 4).

Studienabbruchquote verringern und so die Effizienz des Studiensystems steigern.

### *Studienanfänger und demographischer Wandel*

Ein zentrales hochschulpolitisches Ziel ist, die Partizipation an Hochschulbildung zu erhöhen, sowohl aus Gründen der Chancengleichheit (Wissenschaftsrat 2006: 62f) als auch der internationalen Wettbewerbsfähigkeit (ebd.: 5). Als zentraler Indikator für dieses Ziel gilt die Studienanfängerquote, d.h. der Anteil eines Altersjahrgangs, der ein Hochschulstudium aufnimmt. Die Studienanfängerquote wird als Teil einer Kausalbeziehung wahrgenommen: Je höher die Studienanfängerquote, umso höher auch die Zahl der Absolventen, und je kürzer die Studiendauer, desto höher die Studienanfängerquote.<sup>6</sup>



**Abb. 12: Studienanfängerquoten 2000 und 2006 im Tertiärbereich A in ausgewählten Ländern (in %)**

Quelle: OECD (2008: 69)

Die durchschnittliche Studienanfängerquote im Tertiärbereich A in OECD-Ländern liegt bei 56 Prozent (2006). Die Studienanfängerquote ist prinzipiell durch die Zahl der Studienberechtigten begrenzt. So beginnt in

<sup>6</sup> „Aufgrund der sehr positiven Entwicklung bei den Studienanfängern in Deutschland wird auch die Zahl der Hochschulabsolventen in den nächsten Jahren steigen und sich in einer höheren Absolventenquote niederschlagen. Diese Entwicklung dürfte zudem durch die Umstellung auf Bachelor- und Master-Studiengänge befördert werden, die dank ihrer strukturierten Studienabläufe schneller zu Studienabschlüssen führen und damit auch möglichen Vorbehalten gegenüber einem Studium entgegenwirken können“ (BMBF/KMK 2005: 4).

Deutschland mehr als die Hälfte der Studienberechtigten das Studium mit einem oder mehreren Jahren Unterbrechung nach Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung. Studienberechtigte und Studienanfänger sind deswegen durch eine Übergangsquote in den Hochschulbereich miteinander verbunden, die sich immer erst nach Ablauf einiger Jahre genau bestimmen lässt. Um diese Übergangsquote nicht nur ex post zu bestimmen und früher Daten über „verändertes Übergangsverhalten“ (Wissenschaftsrat 2006: 26) zu erhalten, wird eine ‚Brutto-Studierquote‘ errechnet. Datengrundlage sind Befragungen von Studienberechtigten ein halbes Jahr nach Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung. Die ‚Brutto-Studierquote‘ definiert einen Korridor zwischen denjenigen, die ein Studium bereits aufgenommen haben oder dies sicher planen (Kern- oder Minimalquote), und denjenigen, die wahrscheinlich ein Studium aufnehmen werden oder dies alternativ planen (Maximalquote). Für den Jahrgang 2004 lag nach diesen Berechnungen die ‚Brutto-Studierquote‘ zwischen 71 Prozent (Kernquote) und 77 Prozent (Maximalquote) (Heine u.a. 2006: 19).

Die absolute Zahl der Studienberechtigten wiederum wird einerseits strukturell durch das Schulsystem beeinflusst, ist aber andererseits auch abhängig von der demographischen Entwicklung. Die aktuelle KMK-Prognose der Studienanfänger, Studierenden und Hochschulabsolventen bis 2020 (KMK 2005b) basiert auf Veränderungen der Zahl der Studienberechtigten. Diese ergäben sich sowohl aus dem demographischen Wandel als auch durch unterschiedliche Übergangsquoten.<sup>7</sup> Die KMK variiert ihre Berechnungen im Sinne des Korridors der ‚Brutto-Studierquote‘ zwischen einem Minimalszenario (Übergangsquote 75%) und einem Maximalszenario (Übergangsquote 85%).

In der hochschulpolitischen Diskussion wurde die KMK-Prognose so interpretiert, dass u.a. durch steigende Studienanfängerzahlen ein neuer ‚Studentenberg‘ drohe. Deswegen müssten die Studienplatzkapazitäten ausgebaut werden.<sup>8</sup> Solche hochschulpolitischen Wertungen gehen Hand in Hand mit einer auf Quoten verkürzten Wahrnehmung des Studiensystems und reduzieren hochschulpolitische Ziele auf quantitative Zielmarken.

---

<sup>7</sup> Hinzu kommt die Verkürzung der Schulzeit von dreizehn auf zwölf Jahre.

<sup>8</sup> Das ist im Wesentlichen die Position der HRK und des Wissenschaftsrates. Daran schließt der ‚Hochschulpakt 2020‘ an, der den Hochschulen bis 2010 die Aufnahme von rund 91.000 zusätzlichen Studierenden ermöglichen soll. Hinzu kommt, dass es sich hauptsächlich um einen westdeutschen ‚Studentenberg‘ handelt, während in den ostdeutschen Bundesländern die Studierendenzahlen demographisch und durch eine niedrigere Studierneigung bedingt wesentlich früher sinken.

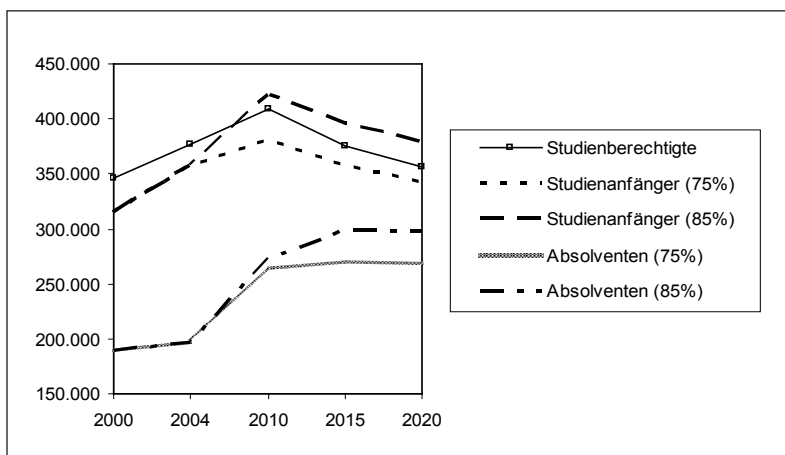


Abb. 13: KMK-Prognose 2005

Quelle: Wissenschaftsrat (2006: 36)

„Eine Steigerung der Hochschulabsolventenquote auf 35 % eines Altersjahrgangs (von derzeit 20,5 %) stellt aus heutiger Sicht eine sinnvolle Zielsetzung dar. Demgemäß sollten deutlich über 40 % eines Altersjahrgangs ein Hochschulstudium aufnehmen (derzeit knapp 37 %). Die Abbruchquote muss entsprechend gesenkt werden, ein Wert von unter 20 % für die deutschen Studierenden ist – auch angesichts des internationalen Vergleichs – ein realistisches Ziel. Dieses kann erreicht werden, wenn die gestuften Studiengänge konsequent qualitätsorientiert eingeführt, die Studienbetreuung verbessert und die angezeigten Reformen beim Hochschulzugang von den Hochschulen zügig umgesetzt werden“ (Wissenschaftsrat 2006: 65).

Qualitätsorientierung, bessere Betreuung und die Reform des Hochschulzugang sollen die Qualität des Studiensystems erhöhen. Qualitätsindikatoren sind Quoten. Verbesserte Erfolgsquoten und die Verkürzung der Studiendauer wiederum würden die Attraktivität des Studiums erhöhen: „Gelingen die zuvor angesprochenen Zielsetzungen einer Erhöhung der Erfolgsquote sowie einer Verkürzung der Studienzzeit, wird dies die Attraktivität eines Studiums noch einmal deutlich erhöhen. Bereits heute ist ein Studium unter rein finanzieller Perspektive eine attraktive Option. Die Rendite einer Investition in ein Studium ist hoch. Dieses Wissen muss bei potenziellen Studienanfängern stärker verbreitet werden“ (ebd.: 71). Hohe Erfolgsquote, kurze Studiendauer und hohe Rendite würden mehr Studienberechtigte zur Aufnahme eines Studiums motivieren, also die Studienanfängerquote steigern.

## Absolventenquote und Erfolgsquote

Als ein weiterer zentraler Indikator für die Effektivität des Studiums gilt die Absolventenquote. Sie zeigt den Anteil der Hochschulabsolventen an der Bevölkerung im typischen Abschlussalter an.

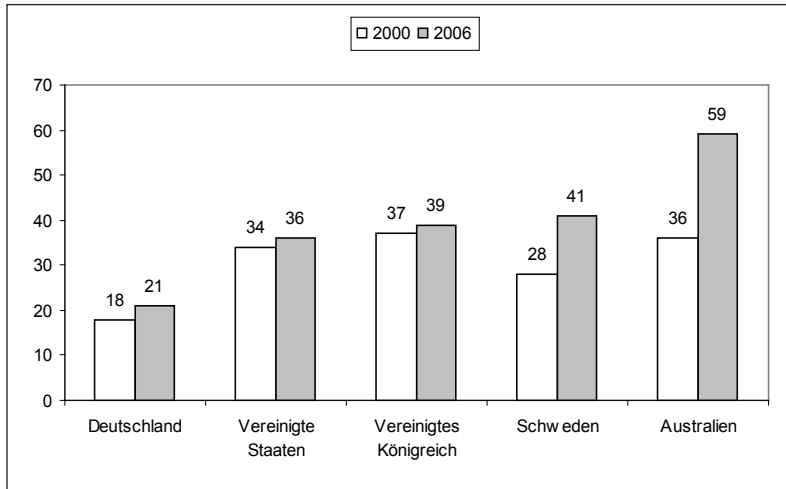


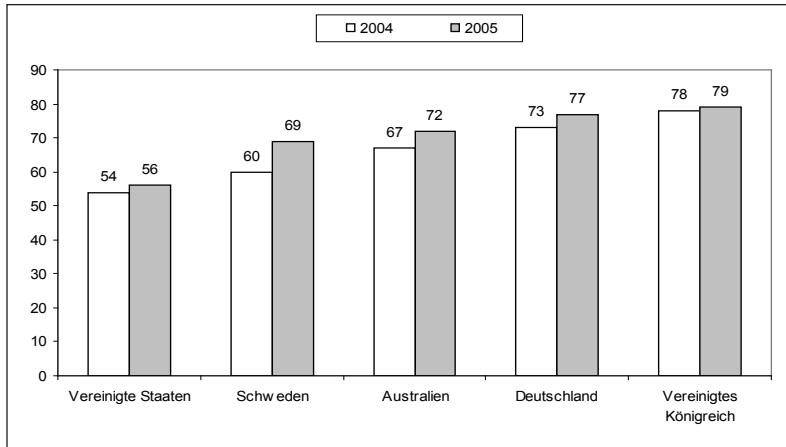
Abb. 14: Absolventenquoten 2000 und 2006 im Tertiärbereich A in ausgewählten Ländern (in %)

Quelle: OECD (2008: 87)

Der OECD-Durchschnitt liegt für den Tertiärbereich A bei einer Absolventenquote von 37 Prozent (2006). In den OECD-Studien wird die Absolventenquote im Zusammenhang mit der Erfolgsquote dargestellt, d.h. des Anteils an der korrespondierenden Gruppe von Studienanfängern, die dann auch tatsächlich ihr Studium abschließt.

Der OECD-Durchschnitt liegt für den Tertiärbereich A bei einer Erfolgsquote von 69 Prozent (2005). Absolventenquote, Erfolgsquote und Studienabbruchquote sollen Indikatoren für die Effizienz des Studiensystems sein. Entscheidend für ein effizientes Studiensystem ist somit der Output der Hochschulen, ausgedrückt im Anteil der Absolventen am Altersjahrgang und an den Studienanfängern. Ziel von Studienreformen ist die Steigerung dieses Outputs: „Während die Erfolgsquote bei Studiengängen, deren typische Dauer zwischen drei und weniger als fünf Jahren liegt, 92% beträgt und damit einen internationalen Spitzenplatz aufweist, liegt die Erfolgsquote bei längeren Studiengängen lediglich bei 65%. Somit dürfte sich die steigende Zahl von Studierenden der Bachelor-Studi-

engänge, die einen Erstabschluss bereits nach drei Jahren ermöglichen, weiter positiv auf die Absolventenzahlen auswirken“ (BMBF/KMK 2005: 12).



**Abb. 15: Erfolgsquoten<sup>9</sup> 2004 und 2005 im Tertiärbereich A in ausgewählten Ländern (in %)**

Quelle: OECD (2006: 67; 2008: 98)

Auch die Absolventenquote wird als Teil einer Kausalbeziehung gesehen: Je kürzer das Studium ist, desto höher sei die Absolventen- und die Erfolgsquote. Zwar weisen einige Länder mit gestuften Studiengängen wie die Vereinigten Staaten wesentlich niedrigere Erfolgsquoten als Deutschland auf (vgl. Abb. 15), doch drückt sich aufgrund der höheren Studienanfängerquoten nicht in einer niedrigeren Absolventenquote aus.

Studiendauer, Studienabbruch-, Studienanfänger-, Absolventen- und Erfolgsquote sollen Indikatoren der Effizienz des deutschen Studiensystems sein. Internationalen Vergleichen zugrunde liegende Daten sind aber nicht immer verlässlich, wie im Falle der Studiendauer. Auch werden Kausalbeziehungen postuliert, die angesichts der Vergleichsdaten wiederum zweifelhaft erscheinen, wie im Falle einer vermeintlichen Erhöhung der Erfolgsquote durch eine kürzere Studiendauer. Ungeachtet dieser Skepsis bestimmen diese Quoten die hochschulpolitische Agenda: Quoten sollen sowohl Indikatoren für existierende Defizite als auch Zielmarken für Qualitätsverbesserungen des Studiums sein.

<sup>9</sup> Zahl der Absolventen dividiert durch die Zahl der Studienanfänger im typischen Anfangsjahr.

## Gestufte Studienstrukturen

Erster Schritt einer effizienteren Organisation des Studiums ist die Einführung gestufter Studienstrukturen. Das Studium wird unterteilt in zwei Studienstufen.<sup>10</sup> Die erste Studienstufe schließt mit dem Bachelor, die zweite mit dem Master ab. Ziel der Unterteilung in Stufen ist eine vergleichbare ‚Architektur‘ der Studienabschlüsse aller Mitgliedsländer des Bologna-Prozesses. Für das deutsche Studiensystem bedeutet die Einführung gestufter Studienstrukturen eine umfassende Umstrukturierung. Traditionelle Diplom-, Magister-, und Staatsexamensstudiengänge müssen auf die neuen Studienstrukturen umgestellt werden. Im folgenden werden die strukturellen Festlegungen für das deutsche Studiensystem beschrieben, die von den Regelungen anderer Mitgliedsländer des Bologna-Prozesses abweichen können.

Im deutschen Studiensystem ist die Einführung gestufter Studienstrukturen mit zwei hochschulpolitischen Zielen verbunden: Gestufte Studiengänge sollen die Studiendauer verkürzen und die flexible Wahrnehmung von Bildungsoptionen ermöglichen.

Die Verkürzung der Studiendauer soll vorrangig durch die Verkürzung der Regelstudienzeit erreicht werden. Zu diesem Zweck wird zunächst das fünfjährige Diplom- bzw. Magisterstudium in ein drei- bis vierjähriges Bachelorstudium und ein ein- bis zweijähriges Masterstudium unterteilt (KMK 2005a: 3f).<sup>11</sup> Die Definition einer Unter- und einer Obergrenze der Studiendauer grenzt das Bachelorstudium rigoros ein. Die Effizienz des Studiensystems soll dadurch gesteigert werden, dass Studierende den Bachelorabschluss nicht nur bereits nach drei Jahren erwerben *können*, sondern auch spätestens nach vier Jahren erworben haben *müssen*. Eine Studiendauer von mehr als vier Jahren für den Bachelor soll so ausgeschlossen werden.

Die Studiendauer soll dadurch verkürzt werden, dass der Bachelor als Regelabschluss festgelegt wird. Das bedeutet einerseits, dass der Bachelorabschluss prinzipiell Zugangsvoraussetzung für das Masterstudium ist,

---

<sup>10</sup> Auf der Bergen-Konferenz wurde zudem die Promotionsphase als dritte Stufe in das neue Studiensystem integriert. Diese dritte Stufe ist Teil des europäischen Qualifikationsrahmens und erfordert in der Regel ein drei- bis vierjähriges Vollzeitstudium. Promovierende werden dabei „sowohl als Studierende als auch als Nachwuchswissenschaftler“ (Die europäischen Bildungsminister 2005: 5) definiert.

<sup>11</sup> Das besondere Interesse der deutschen Hochschulpolitik an einer Verkürzung der Studiendauer wird dadurch unterstrichen, dass in Abweichung von der Bologna-Erklärung sowohl für den ersten als auch für den zweiten Studienzyklus nicht nur eine Minimdauer, sondern auch eine Maximaldauer festgeschrieben wird.

und andererseits, dass der Bachelor ein eigenständiger Studienabschluss ist, an den nicht unbedingt ein Masterstudium anschließen muss. Eine sichtbare Verkürzung der Studiendauer an deutschen Hochschulen kann nun aber nur dann erreicht werden, wenn nicht alle Studierenden direkt an ihr Bachelor- ein Masterstudium anschließen. Der Übergang zum Masterstudium entscheidet somit darüber, ob die Studiendauer tatsächlich verkürzt werden kann.

Aus diesem Grund ist der Zugang zum Masterstudium Gegenstand hitziger hochschulpolitischer Auseinandersetzungen. Der Wissenschaftsrat und die KMK stehen exemplarisch für eine strukturlogische Argumentation, nach der „differenzierte Abschlüsse nur dann einen Sinn [haben], wenn nach einem berufsqualifizierenden Abschluss der unmittelbare Anschluss eines weiteren Studienprogramms mit dem Ziel einer höheren Qualifizierung im Fach nicht als Regelfall vorgesehen wird“ (Wissenschaftsrat 2000: 26). Dass das Masterstudium nicht zum Regelfall wird, soll durch die Steuerung der Zugangs erreicht werden:

„In einem System gestufter Studiengänge stellt der Bachelorabschluss als erster berufsqualifizierender Abschluss den Regelabschluss dar und führt damit für die Mehrzahl der Studierenden zu einer ersten Berufseinmündung. Bei den Zugangsvoraussetzungen zum Master muss daher der Charakter des Masterabschlusses als *weiterer* berufsqualifizierender Abschluss betont werden“ (KMK 2005a: 4, Hervorheb. i.O.).

Nicht der freie Zugang zu Hochschulbildung, sondern vielmehr dessen Quotierung ist somit handlungsleitend. Das fördere nicht Chancengleichheit, sondern führe vielmehr zu Elitenbildung (Lenhardt 2005: 29). Diesem Vorwurf begegnen Studienreformer mit dem Argument, dass unterschiedliche Möglichkeiten der Kombination von Bachelor- und Masterstudiengängen die flexible Wahrnehmung von Bildungsoptionen ermöglichen würden. Bachelorabsolventen hätten nunmehr „früher als bisher die Möglichkeit, die Hochschule mit einem berufsqualifizierenden Abschluss zu verlassen, in das Beschäftigungssystem zu wechseln und die berufliche Praxis intensiver kennenzulernen. Mit dem Abschluss ist die Option verbunden, nach einer Phase im Beruf oder parallel zur beruflichen Tätigkeit ein Magister-/ Masterstudium aufzunehmen“ (Wissenschaftsrat 2000: 25). Zudem würde jenen Studierenden, die das Studium unter traditionellen Bedingungen relativ spät abbrechen, nun die Chance auf einen früheren Studienabschluss eröffnet.

Neue Bildungsoptionen ergäben sich durch die Stufung der Studienstruktur. Prinzipiell wird zwischen konsekutiven Bachelor- und Masterstudiengängen, die inhaltlich aufeinander aufbauen, nicht-konsekutiven



Masterstudiengängen und weiterbildenden Masterstudiengängen, die berufliche Praxis von mindestens einem Jahr nach einem Hochschulabschluss voraussetzen, unterschieden (KMK 2005a: 6f). Der Bachelor soll als erster berufsqualifizierender Hochschulabschluss nicht nur den direkten Einstieg in die berufliche Praxis ermöglichen, sondern auch unterschiedliche Bildungsoptionen eröffnen, die je nach individuellen Bildungsinteressen zeitlich flexibel in Anspruch genommen werden können.

Entscheidend für das Funktionieren des neuen Studiensystems ist, dass der Bachelor tatsächlich diese Optionen eröffnet. Dementsprechend soll der Bachelor eine ‚Basisausbildung‘ sein, die Kompetenzen sowohl für die berufliche Praxis als auch wissenschaftliches Arbeiten vermittelt (Wissenschaftsrat 2000: 23). Die inhaltlichen Anforderungen, die sich mit einer solchen ‚Basisausbildung‘ verbinden, habe ich unter den Schlagworten *Employability* und *Schlüsselqualifikationen* analysiert (siehe 4.4). Hier geht es darum, dass die Vorstellung einer ‚Basisausbildung‘ zwingend aus der Strukturlogik des neuen Studiensystems folgt – die Flexibilisierung des Studiums kann nur dann gelingen, wenn ein Bachelorabsolvent potentiell alle Studienoptionen wahrnehmen kann. Gleichzeitig muss die ‚Basisausbildung‘ des Bachelorstudiums attraktive Berufschancen bieten, damit sich die Mehrheit der Bachelorabsolventen nicht für ein direkt anschließendes Masterstudium entscheidet und sich auf diese Weise die Studiendauer tatsächlich verkürzen läßt. Voraussetzung für attraktive Berufschancen ist die breite Akzeptanz des Bachelorabschlusses auf dem Arbeitsmarkt.<sup>12</sup>

### *Modularisierung*

Im neuen Studiensystem wird zwischen den drei Ebenen Studiengang, Modul und Lehrveranstaltung differenziert. Durch seine intermediäre Stellung zwischen Studiengang und Lehrveranstaltungen soll Modulari-

---

<sup>12</sup> Dabei scheint es trotz vielfach geäußelter inhaltlicher Skepsis unter Arbeitgebern eine breite Zustimmung zur Vorstellung einer ‚Basisausbildung‘ zu geben. Eine Befragung von 672 Unternehmen zu Fachkräftebedarf und Bewerberqualifikation ergab, „dass die Unternehmen dem ersten Studienabschluss einen exemplarischen Stellenwert als Kompetenzbasis zuweisen, die es erlaubt, sich den immer rascheren Veränderungen der Berufswelt durch Erneuerung, Vertiefung und Erweiterung einmal erworbener Fachkenntnisse anzupassen“ (Institut der deutschen Wirtschaft Köln 2004: 10). Auch eine vergleichende Länderstudie zur Einführung gestufter Studiengänge kam auf der Grundlage von Interviews zu dem Schluss, dass „aus der Sicht der Beschäftigten ein Bachelor-Absolvent Grund- oder Kernqualifikationen für einen Beruf oder ein Tätigkeitsfeld mitbringen, wesentliche Schlüsselqualifikationen besitzen und je nach Branche einen gewissen Grad an Spezialisierung aufweisen [soll]. ... Alles Weitere hängt von der Leistungsfähigkeit und der Bereitschaft zur ständigen Weiterbildung ab“ (Alesi u.a. 2005: 19).

sierung künftig „Strukturprinzip“ (Hofmann 2004b: 4) von Studiengängen sein.

„Module bezeichnen ein Cluster bzw. einen Verbund von Lehrveranstaltungen, die sich einem bestimmten thematischen oder inhaltlichen Schwerpunkt widmen. Ein Modul ist damit eine inhaltlich und zeitlich abgeschlossene Lehr- und Lerneinheit, die sich aus verschiedenen Lehrveranstaltungen zusammensetzen kann. Es ist qualitativ (Inhalte) und quantitativ (Anrechnungspunkte) beschreibbar und muss bewertbar (Prüfung) sein. Ein Modul stellt damit eine Einheit bzw. ein Bauelement dar, welches Bestandteil eines größeren Ganzen ist, innerhalb dessen jedes Modul eine definierte Funktion hat. Einzelne Module können durch andere ersetzt werden. So ergeben sich eine Vielzahl möglicher Kombinationen. Ein modulares System ist flexibel, denn während des Zusammenbaus und nach dessen Fertigstellung sind Umbau und neue Modulkombinationen leicht möglich“ (BLK 2002: 4).

Modularisierung ist symptomatisch für die Vorstellung, dass eine stärkere Strukturierung das Studium flexibilisieren würde. Optionen ergeben sich demnach erst aus einheitlichen Strukturen. Mit der Modularisierung sollen nun aus Lernprozessen klar definierte „Lehr- und Lerneinheiten“ werden, die eine systematische Planung des Studiengangs ermöglichen.

„Die Ziele des Studiengangs (Makroebene) lassen sich innerhalb eines gestuften Studiengangsystems auf unterschiedlichen Niveaustufen angeben.... Die Ziele des Studiengangs werden durch das Studium von Fächern, disziplinären Einheiten oder fachüberschreitenden Bereichen (Mesoebene) erreicht, für die ihrerseits Ziele in Relation zu dem Gesamtziel des Studiengangs formuliert werden. Die Mesoebene ihrerseits ist schließlich zu strukturieren im Wege der Gliederung des gesamten Studiums in einzelne Lerneinheiten (Mikroebene) – das sind Module im engeren Sinne. Sie zeigen auf, welche Kompetenzen durch welche Lehrveranstaltungen und Selbststudieneinheiten im Konkreten vermittelt oder gefördert werden“ (Hofmann 2004a: 2).<sup>13</sup>

Systematische Planung ist mit erweiterter Kontrolle verbunden: Modularisierung ist ein universelles „Instrument, um Lernwege transparent zu beschreiben, Lernergebnisse zu systematisieren und einzelne Lernschritte in eine Ordnung zu bringen“ (ebd. 2004b: 2). Diese Ordnung differenziert zunächst zwischen Basis-, Aufbau- und Vertiefungsmodulen sowie obli-

---

<sup>13</sup> Eine entsprechende „Planungscheckliste“ für die Konzeptentwicklung umfasst 19 Schritte: „(1) Zieldefinition – Studiengang, (2) Bestimmung der Zielgruppe, (3) Zieldefinition – Inhalte, (4) Zieldefinition der einzelnen Module, (5) Plausibilitäts- und Kohärenzkontrolle, (6) ggf. Nachjustierung, (7) methodische und didaktische Planung des einzelnen Moduls, (8) Plausibilitäts- und Kohärenzkontrolle, (9) ggf. Nachjustierung, (10) Prüfungssystem, (11) Machbarkeits- und Plausibilitätsüberprüfung, (12) Zuordnung von studentischer Arbeitszeit zu den einzelnen Modulen, (13) Plausibilitätskontrolle, (14) Machbarkeitskontrolle, (15) ggf. Nachjustierung, (16) Zuordnung von ECTS-credits, (17) Erstellung eines Modulkatalogs, (18) Rechtsförmigkeit sichern, (19) formaler Beschluss“ (Hofmann 2004a: 3f).

torischen, wahlobligatorischen und fakultativen Modulen (ebd. 2004a: 7f). Für jedes Modul werden dann die zu vermittelnden Kompetenzen ebenso wie der studentische Arbeitsaufwand genau festgelegt.<sup>14</sup> Standardisierte Modulbeschreibungen in Modulkatalogen dokumentieren „Niveaustufe, Verwendbarkeit (im Studiengang), Lernziele, Lernkontext (Lehrveranstaltungen, Materialien), Dauer, Umfang (workload), Prüfungen, Wiederholbarkeit des Moduls und Zulassungsvoraussetzungen“ (ebd.: 16).

Gestufte Studiengänge und Module strukturieren künftig das Studium und sollen individuelle Lernbiographien sichtbar machen. Zu diesem Zweck werden Studieninhalte mit einer einheitlichen Terminologie als Kompetenzen beschrieben und Studienstufen zugeordnet.

### *Qualifikationsrahmen*

„In the vision of Tuning a study programme can be seen as a large cake, with different levels, in which all slices are linked to one other, either in a horizontal or in a vertical way. In more formal educational terms: the learning outcomes of the individual units or modules add to the overall learning outcomes and to the development of the level of competences, taking into full consideration the learning outcomes to be achieved in other units“ (Gonzalez/Wagenaar 2005: 37).

Eine einheitliche Terminologie für Studieninhalte bzw. Kompetenzen wird durch den europäischen Qualifikationsrahmen, dessen Einführung die europäischen Bildungsminister auf der Bergen-Konferenz beschlossen haben, geschaffen. Der europäische Qualifikationsrahmen unterteilt das Studium in drei Stufen und legt für jede „allgemeine Deskriptoren auf der Grundlage von Lernergebnissen und Kompetenzen“ (Die europäischen Bildungsminister 2005: 2) sowie eine Bandbreite an Kredit- bzw. Leistungspunkten fest. Die Mitgliedsländer des Bologna-Prozesses sollen bis 2010 nationale Qualifikationsrahmen erarbeiten.<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> „Modularisierung erschließt Quantifizierungsmöglichkeiten, indem sie unter zeitlicher Bewertung der Arbeitsbelastung, die zur Erreichung des das Modul bestimmenden Lernziels nötig ist, die Leistbarkeit des Moduls und des gesamten Studienprogramms sicherstellt. Insofern ist stimmige Quantität zugleich ein Qualitätskriterium“ (Hofmann 2004b: 7).

<sup>15</sup> „Ein Qualifikationsrahmen ist eine systematische Beschreibung der Qualifikationen, die das Bildungssystem eines Landes hervorbringt. Diese Beschreibung beinhaltet: eine allgemeine Darstellung des Qualifikationsprofils eines Absolventen, der den zugeordneten Abschluss besitzt, eine Auflistung der angestrebten Lernergebnisse (outcomes), eine Beschreibung der Kompetenzen und Fertigkeiten, über die der Absolvent verfügen sollte, eine Beschreibung der formalen Aspekte eines Ausbildungslevels (Arbeitsumfang in ECTS Credits, Zulassungskriterien, Bezeichnung der Abschlüsse, formale Berechtigungen“ (KMK 2005c: 2).

Qualifikationsrahmen erfordern eine einheitliche Terminologie für die Beschreibung von Kompetenzen. Diese wurde bereits im Rahmen mehrerer Projekte auf europäischer Ebene entwickelt.<sup>16</sup> Gängig ist mittlerweile eine Beschreibung, die zwischen Fachkompetenzen (*subject specific competences*) und überfachlichen Kompetenzen (*generic competences*) unterscheidet<sup>17</sup> und letztere wiederum in instrumentale, systemische und kommunikative Kompetenzen unterteilt. Die Zuordnung der mit einer einheitlichen Terminologie beschriebenen Kompetenzen zu den Studienstufen erfolgt anhand der sogenannten ‚Dublin Descriptors‘; diese legen die Kompetenzprofile für Studienabschlüsse innerhalb des Qualifikationsrahmens fest. Damit nationale Qualifikationsrahmen kompatibel mit dem europäischen Qualifikationsrahmen sind, müssen die Beschreibungen der Kompetenzen fachunspezifisch sein und dürfen nicht zwischen Hochschultypen differenzieren (Reichert 2004: 11). Ergänzt wird der Qualifikationsrahmen durch formale Vorgaben wie Zugangsvoraussetzungen, Studiendauer und Anschlussmöglichkeiten. In diesem Raster werden nun die Kompetenzprofile für die einzelnen Studienstufen festgelegt.

**Tab. 13: Raster des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse**

	<b>Stufe 1: Bachelor-Ebene (180, 210 oder 240 ECTS)</b>	<b>Stufe 2: Master-Ebene (nach Bachelor 60, 90, oder 120 ECTS)</b>	<b>Stufe 3: Doktoratsebene (300 ECTS +)</b>
<b>Wissen und Verstehen</b>	Wissensverbreiterung, Wissensvertiefung		
<b>Können (Wissenserschließung)</b>	instrumentale, systemische, kommunikative Kompetenzen		
<b>Formale Aspekte</b>	Zugangsvoraussetzungen, Dauer, Anschlussmöglichkeiten, Übergänge aus der beruflichen Bildung		

Quelle: KMK (2005c)

<sup>16</sup> Dazu zählen das OECD-Projekt „Definition and Selection of Key Competences“ (Rychen/Salganik 2003), das von Europäischen Kommission finanzierte „Tuning Educational Structures in Europe“-Projekt (Gonzalez/Wagenaar 2003; 2005) sowie die „Shared Dublin Descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards“ der Joint Quality Initiative, eines Zusammenschlusses von Wissenschaftsorganisationen unterschiedlicher Mitgliedsländer des Bologna-Prozesses (<http://www.jointquality.nl/>, Zugriff: 16.10.08).

<sup>17</sup> „While the subject area related competences are crucial for any degree and refer to the specific attributes of a field of study, the generic competences identify shared attributes which could be general to any degree, such as the capacity to learn, decision making capacity, project design and management skills, etc. which are common to all or most of the degrees“ (Gonzalez/Wagenaar 2003: 28).

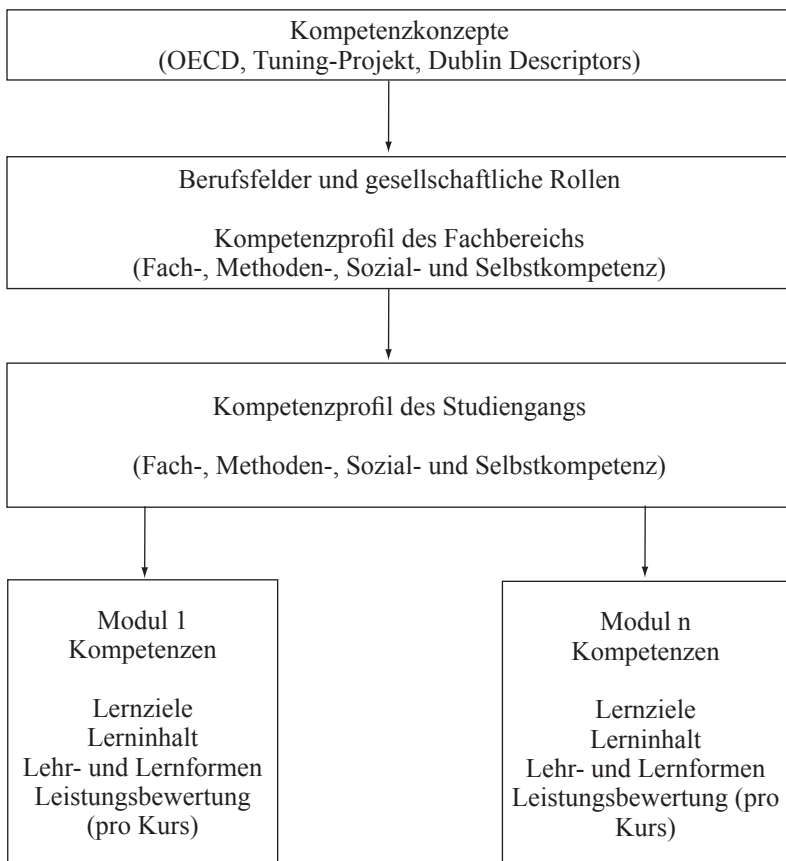
Der Qualifikationsrahmen nimmt die gestuften Studienstrukturen des neuen Studiensystems zum Ausgangspunkt und definiert Studieninhalte in Abhängigkeit von Studienstufen. Künftig besteht das Studium aus einzelnen Lerneinheiten bzw. Modulen, die jeweils spezifische Kompetenzen vermitteln, und deren Akkumulation zum Studienabschluss führt. Ausgehend von den stufenbezogenen Kompetenzprofilen des Qualifikationsrahmens kann nun die systematische Vermittlung von Kompetenzen im Curriculum geplant werden. Kompetenzen müssen über das gesamte Studium verteilt und ihre Vermittlung geprüft und dokumentiert werden.<sup>18</sup>

Für diese Aufgabe steht über die ‚Kompetenz-Deskriptoren‘ des Qualifikationsrahmens hinaus kein verbindlicher Katalog an Kompetenzen zur Verfügung.<sup>19</sup> Allerdings sind solche inhaltlichen Spezifizierung aus struktureller Perspektive gar nicht notwendig: die Gestaltung von Studiengängen soll sich künftig aus den neuen Studienstrukturen ableiten.

---

<sup>18</sup> „The ‚message‘ is... that curriculum designers need to consider, from both the whole curriculum and individual module perspective, how the development of employability might most effectively be promoted” (Yorke 2006: 10).

<sup>19</sup> Weder über die genaue Bedeutung von Employability noch von Schlüsselqualifikationen herrscht Konsens. Eine Interviewstudie über das Verständnis von *generic competences* an australischen Hochschulen kommt zu dem Schluss: „So while there is an assumption that these outcomes are ‚generic‘ to all undergraduate degrees, they may not be generic at all. ... The diversity of descriptions of graduate attributes, and the variation in the teaching and learning processes of graduate attributes curricula in different disciplines, along with the reported ‚patchy‘ implementation, prompts question to the extent to which individual academics vary in their conceptual understanding of what ‚graduate attributes‘ are” (Barrie 2006: 219).



**Abb. 16: Kompetenzkaskade der Studiengangsentwicklung**

Quelle: Zaugg (2004: 10)

Vorrangiges Ziel einer solchen Planung ist, die Vermittlung von Kompetenzen effizient zu organisieren. In der Figur der „Kompetenzkaskade“ wird diese Organisation als *top-down* Prozess entworfen, in dem die Lerninhalte jedes einzelnen Moduls aus dem Kompetenzprofil des Studiengangs abgeleitet werden.<sup>20</sup> Die Verteilung der Kompetenzen auf die

<sup>20</sup> Für die Festlegung des Kompetenzprofils eines Studiengangs können neben den ‚Kompetenz-Deskriptoren‘ noch weitere Informationsquellen hinzugezogen werden. „Ausgehend von den anvisierten Berufsfeldern des Studiengangs ist auf Grund relevanter Erhebungen, empirischer Erfahrungen von Ehemaligen und Dozierenden, den Anforderungen des Arbeitsmarktes, der Erwartungen der Wirtschaft und plausibler Annahmen der Verantwortlichen für die Studiengangsentwicklung zu definieren, über welche Fähigkeiten, Fertigkeiten und

einzelnen Module erbringe den Nachweis, dass der jeweilige Studiengang Employability fördere.<sup>21</sup> Diese effiziente Planung folgt einem mechanischem Verständnis von Hochschulbildung, nach dem „die Differenz zwischen Eintritts- (Input) und Abschlusskompetenzen (Learning Outcome) den Ausbildungsbedarf für den Studiengang [ergibt]“ (Zaugg 2004: 18).

Für eine solche Planung ist die Frage nach den konkreten Studieninhalten zweitrangig, so lange die Studiengänge kompatibel mit dem Qualifikationsrahmen sind bzw. aus diesem abgeleitet werden.<sup>22</sup> Ebenso wenig spielt die konkrete studentische Praxis eine Rolle: Aus der Perspektive der Planung von Lerneinheiten bzw. der „berufsstrategischen Gestaltung von Studiengängen“ (Bürger/Teichler 2004) werden Studierende zu „passive recipients of wealth-creating skills and knowledge“ (Morley 2003: 142). Ziel der Planung ist die strukturelle Verankerung von fachunabhängigen Kompetenzen bzw. Schlüsselqualifikationen im Curriculum. Ausgehend von dieser strukturellen Verankerung wird der Erwerb von Kompetenzen dokumentiert.<sup>23</sup> Keine Rolle spielen bei dieser Planung jene Lernprozesse, in denen sich Studierende bislang diese Kompetenzen aneignen.

---

Kenntnisse sowie Einstellungen/Haltungen die Studierenden nach erfolgreichem Absolvieren des Studiengangs verfügen sollen, damit die praktische Berufsbefähigung garantiert ist“ (Zaugg 2004: 17). Siehe auch Bürger und Teichler (2004: 6ff) zum Nutzen von Absolventenstudien, Alumni- und Arbeitgeberbefragungen und Schaeper (2005: 211) zu Absolventenstudien. In der internationalen Diskussion werden weitere ‚empirische‘ Verfahren diskutiert, die im traditionellen Curriculum bereits vorhandene Kompetenzen sichtbar machen und deren Vermittlung systematisieren sollen (Barrie 2006; Fallows/Steven 2000; Robley u.a. 2005).

<sup>21</sup> „Um das Profil eines Lernprogramms zu erarbeiten, ist neben dem wissenschaftlichen Profil die Arbeitsmarktfähigkeit der Absolventen zu erfassen, wobei zukünftige Entwicklungen einzubeziehen sind. Die Kompetenzen, die der Arbeitsmarkt von den Absolventen erwartet bzw. erwarten wird, sind in Lernergebnisse umzuwandeln. Diesen werden Module zugeordnet, die mit dieser Zielvorgabe entwickelt werden. Die Verbindungen von Modulen ergeben entweder ‚institutionelle‘ oder ‚individuelle‘ Studienprogramme, je nachdem wie groß der Freiheitsgrad des Lernenden ist, seinen eigenen Lernweg festzulegen“ (Gehrmlich 2004: 28).

<sup>22</sup> Die untergeordnete Bedeutung der Studieninhalte zeigt sich auch darin, dass Verfahren zur Zusammenstellung von konkreten Kompetenzen-Katalogen häufig intransparent und die Validität der spezifizierten Kompetenzen fragwürdig seien: „In many cases, it seems that lists have been drawn up by select groups of staff engaging in nothing more rigorous than a form of brainstorming. Whilst such groups may gain a sense of achievement, the conceptual validity of their products must surely be rated as low. Where it is claimed that ‘research’ has been undertaken, this usually involves nothing more systematic than surveying a sample of employers (or students, or staff, or some combination of these) with a predetermined list of purported skills“ (Holmes 2000: 205).

<sup>23</sup> Zur einheitlichen Dokumentation der studentischen Kompetenzprofile sollen die Hochschulen seit 2005 jedem Absolventen ein sog. Diploma Supplement automatisch und in englischer Sprache ausstellen (vgl. Hopbach/Jütte 2004). Das Diploma Supplement soll

Die Wahrnehmung des Studiums anhand von Studienabbruchquote, Studienanfängerquote, Absolventenquote, Mobilitätsquote und Studierendauer geht Hand in Hand mit einer Perspektive auf das Hochschulsystem, nach der auf eine bestimmte Menge des Input an Ressourcen eine kalkulierbare Menge an Output produziert würde. Aus systemtheoretischer Perspektive wird dieses „Kalkül des Kalkulierbaren“ (Nassehi 2004), die Suggestion, das Hochschulsystem ließe sich anhand von Quoten steuern, bezweifelt. Weder für die Forschung noch für die Lehre könnten berechenbare Regeln der Transformation eines ‚Input‘ in einen ‚Output‘ festgelegt werden. Vielmehr lasse sich hinsichtlich der Lehre beobachten,

„dass auch hier die Organisation jene Anerkennung nicht kontrollieren kann, die ihr produzierter ‚Output‘ in der Gesellschaft oder auch nur auf dem Arbeitsmarkt findet. Zwar lässt sich feststellen, wie viele Absolventen pro Jahr mit welchen Zertifikaten die Hochschule verlassen... Eine Information darüber, ob die Lehre ‚erfolgreich‘ war, ist dem aber nicht zu entnehmen, und noch mehr Unklarheit herrscht hinsichtlich der Frage, welcher Aufwand ‚vertretbar‘ ist, um sicherzustellen, dass die Absolventen in der Gesellschaft auf ein bestimmtes Maß an Anerkennung stoßen“ (Stock 2004: 37).

Bestimmen aber Quoten die Wahrnehmung der Hochschulen, so befördert dies den Einsatz struktureller Maßnahmen zur Verbesserung der Quoten, ungeachtet der zweifelhaften zugrunde gelegten Kausalbeziehungen. Vorrangiges Ziel sind kurzfristige Verbesserungen auf Kosten längerfristiger Strategien.<sup>24</sup> Die neuen Studienstrukturen bieten einen Rahmen, der strukturelle Eingriffe an unterschiedlichen Punkten des Studiensystems erlaubt: Beim Hochschulzugang, beim Übergang zum Masterstudium, bei der Modularisierung, bei der Festlegung von Kompetenzen, bei der Vergabe von Kreditpunkten (siehe 7.3). Zugleich wird eine Fülle an Daten

---

hauptsächlich die Mobilität der Studierenden, insbesondere nach dem Studium, fördern; es soll ermöglichen, „zu verstehen, was ein Hochschulabschluss, ein Bachelor-Abschluss, ein Master-Abschluss in einem bestimmten Fach, in einem bestimmten Land, letztlich auch von einer bestimmten Hochschule ist. Die Unterschiede in den Inhalten in den Lehr- und Studienformen sollen beibehalten werden, doch soll ein britischer Arbeitgeber wissen können, welche Fähigkeiten und Kompetenzen er bei einem Absolventen der Universität Athen mit einem Master-Abschluss in Wirtschaftswissenschaften erwarten kann, der außerdem ein halbes Jahr in Frankreich und ein halbes Jahr in Deutschland studiert hat“ (Kehm 2001: 184).

<sup>24</sup> Das läßt sich am Beispiel von Maßnahmen zur Erhöhung des Frauenanteils in naturwissenschaftlichen und technischen Studiengängen zeigen. Bevor sich diese Maßnahmen in verbesserten Quoten niederschlagen, müssen zunächst Berührungspunkte junger Frauen abgebaut, Hochschulen und Öffentlichkeit für geschlechtstypische Problemlagen sensibilisiert und Beratungsangebote aufgebaut werden. Eine Evaluation solcher Maßnahmen allein anhand von Veränderungen des Frauenanteils könne nur negativ ausfallen (Bloch/Hüttmann 2003: 11f).



über individuelle Studienverläufe – „gläserne Studenten“ – in den neuen Studienstrukturen produziert, auf deren Grundlage das Studium optimiert werden soll.

Das neue Studiensystem soll vor allem effizienter sein. Zur stärkeren Kontrolle wird das Studium in Stufen, Module und ‚Lerneinheiten‘ zerlegt. Prüfungen und die stufenbezogene Differenzierung von Kompetenzprofilen organisieren das Studium als linearen Prozess. Diese Kontrolltechniken zielen nicht auf die studentische Praxis, sondern auf die effiziente Planung des Studiums. Sie ersetzen Studierende durch die effiziente Ordnung des Studiums als zentralen Bezugspunkt der europäischen Studienreformen.

## 7.2 Hidden Curricula

Mit dem Eintritt in die Hochschule beginnen die Studierenden, sich das Studium in je individueller Weise anzueignen. Der Studienbeginn markiert dabei jenen Punkt, ab dem die Studierenden sich auf die Anforderungen des Studiums einstellen müssen, und wird als Übergang von einem ‚alten‘ in ein ‚neues‘ Leben gesehen (Friebertshäuser 1992, vgl. 6.4). Unter den Bedingungen der ‚Massenuniversität‘ würde dieser Übergang erschwert:

„Der Studienbeginn als objektiver und subjektiver Wendepunkt zwingt also die Studienanfänger zu einer Neuinterpretation der bisherigen Lebensgeschichte. ...Bei dieser Neudefinition seiner selbst und der sozialen Situation, in die er sich hineingestellt sieht, erhält der Student von der Hochschule jedoch keinerlei Unterstützung. ...Der Student fällt in ein ausgesprochenes Interaktionsvakuum. Die Professoren, die der Student vorerst ausschließlich in überfüllten Hörsälen zu Gesicht bekommt, erlebt er als Verkünder von Wissensstoff, den er nicht in einen sinnvollen Zusammenhang bringen kann; der Mann auf dem Katheder ist für ihn so weit entfernt, dass er gar nicht auf den Gedanken kommt, bei ihm Rat für seine persönlichen Probleme zu holen. Was ihn aber ganz besonders irritiert, ist die Überzeugung, dass nur er mit seiner Studiengestaltung nicht zurecht kommt, während seine Kommilitonen keine derartigen Probleme zu haben scheinen. All die unbekanntenen Gesichter um ihn herum, eifrig über die Vorlesungsnotizen gebeugt, verraten nichts davon, dass es den meisten Mitstudenten auch nicht besser ergeht. So verbirgt jeder seine Schwierigkeiten, was eine Kommunikation auch unter den Studenten erschwert“ (Beck 1975: 211f).

Einerseits ist der Studienbeginn demnach eine Herausforderung für Studierende. Sie müssen sich in einer ihnen weitgehend unbekanntem Welt zurechtfinden. Andererseits impliziert dies eine strikte Trennung zwischen dem Studium und vorher gemachten Erfahrungen. So wird gemeinhin an-

genommen, dass der institutionelle Übergang von der Schule in die Hochschule wesentlich zu dieser Trennung beiträgt, doch nimmt rund die Hälfte aller Studienanfänger an deutschen Hochschulen, auch bedingt durch die Zivil- bzw. Wehrdienstpflicht, ihr Studium verspätet auf (Heine u.a. 2005: 7f). Von den interviewten Studierenden haben Thomas, Guido, Dirk und Christian vor dem Studium Zivildienst geleistet, Markus Wehrdienst. Aber auch jede dritte Studienanfängerin nimmt ihr Studium verzögert auf (ebd.). Während Heike (Sozialarbeit in Brasilien) und Nina (Sozialarbeit in den USA) sich für ein Freiwilliges Soziales Jahr entschieden, nutzte Lisa die Gelegenheit für ein Au Pair Jahr in Frankreich, um anschließend eine Ausbildung zur Informatikkauffrau zu beginnen, die sie nach einem Jahr zugunsten des Studiums abgebrochen hat. Julia, Susanne und Claudia haben ihr Studium direkt im Anschluss an das Abitur aufgenommen.

Diese unterschiedlichen Wege zum Studium spielen im Diskurs über Studienreformen nur eine untergeordnete Rolle. Zwar wird im Kontext der Erweiterung der Partizipation an Hochschulbildung die Integration sogenannter *non-traditional students* angemahnt, also jener Studierenden, die ihr Studium verspätet aufnehmen, die Hochschulzugangsberechtigung auf alternativem Wege erworben haben, älter sind, bereits einen Beruf gelernt haben, neben dem Studium eine berufliche Tätigkeit ausüben, ein Teilzeitstudium absolvieren oder Kinder haben (Schuetze/Slowey 2002: 315; Teichler/Wolter 2004: 72). Das schlägt sich aber bislang weder in einer Differenzierung des Hochschulzugangs noch in der Ermöglichung flexibler Studienverläufe nieder (Schick 2001: 72f).

### *Der Studienbeginn an den öffentlichen Universitäten*

Frage: „Und kannst du dich denn auch noch entsinnen, wie es dann am Anfang für dich war, der Studienbeginn, die erste Woche des Studiums, deine ersten Eindrücke?“

Lisa: „Ich bin sehr locker da ran gegangen. Also in dem einen Jahr, in dem ich diese Ausbildung gemacht habe, habe ich ja schon in Leipzig gelebt und auch das Studentenleben schon gelebt. Habe in einem deutsch-französischen Theaterprojekt Kulturwissenschaftlerinnen kennen gelernt, habe mich also mit Studenten schon vorher intensiv ausgetauscht. Als ich dann zum Wintersemester angefangen habe, war es nicht so, dass ich eine Woche vorher nach Leipzig gezogen war. Und das jetzt eine völlig neue Atmosphäre war. Also diese studentische Atmosphäre war mir nicht fremd, überhaupt nicht. Ich habe dann einfach angefangen. Und die erste Woche bin ich sehr respektlos da rein gestolpert, muss ich sagen. Also ich habe mich in die Vorlesung begeben, habe auch überhaupt keine Angst gehabt, dass ich nicht verstehe, was Wahlpflichtfächer sind oder so. Ich habe mich einfach nur treiben lassen und habe einfach mal

geschaut und bin sehr lax damit umgegangen, was ich jetzt eigentlich belegen muss, muss ich sagen. Also die ersten beiden Semester habe ich mich sehr treiben lassen und hatte wenig Respekt vor irgendwelchen Prüfungsordnungen, Studienordnungen. Das kam dann erst später“ (Lisa, UL, 12. Sem.).

Unterschiedliche Wege zum Studium beeinflussen die Wahrnehmung des Studienbeginns. Dieser war für Lisa weder mit einem Ortswechsel noch mit dem Auszug aus dem Elternhaus verbunden; zwei Faktoren, die als maßgeblich für die Erfahrung biographischer Diskontinuitäten zu Studienbeginn gelten (Friebertshäuser 1992: 57). Weil Lisa quasi im Vorgriff auf ihr Studium bereits Erfahrungen mit dem „Studentenleben“ in Leipzig gesammelt und erste soziale Kontakte zu Studierenden geknüpft hat, erfährt sie den Studienbeginn nicht als Übergang in ein ‚neues‘ Leben. Nicht Unsicherheit, sondern die Erfahrung von Handlungsräumen charakterisiert Lisas Studienbeginn.

Frage: „Und wie war dann der Studienbeginn für dich? Kannst du dich noch an deine erste Woche erinnern, an deine erste Vorlesung?“

Susanne: „Ja also ich glaube ich war erst mal ziemlich überfordert, weil die Profs ja so Literaturlisten hinlegen, worauf sie sich beziehen werden jetzt in der Vorlesung, und ich dann immer gedacht habe, ich müsste das alles lesen. Und ansonsten, ach ich fand’s eigentlich total toll. Also weil’s so ein krasser Unterschied zur Schule war, weil’s so frei war, und ich konnte mir das alles selbst einteilen, gucken, und musste nicht so früh aufstehen. Das war eigentlich ganz schön“ (Susanne, HU, 11. Sem.).

Für Susanne hingegen, die direkt nach dem Abitur ihr Studium aufgenommen hat, trifft die Annahme biographischer Diskontinuitäten zu: Der Studienbeginn steht für sie in starkem Kontrast zu ihrer Schulerfahrung. Der Vergleich führt zu einem zwiespältigem Ergebnis: einerseits fühlt sich Susanne überfordert durch Literaturlisten, andererseits empfindet sie die relativ freie Zeiteinteilung als positiv; der Studienbeginn bedeutet für Susanne im Vergleich zu ihrer Schulerfahrung zugleich höhere Anforderungen an und mehr Freiheit zur Selbstorganisation.

Frage: „Dann würde mich interessieren, ob du dich noch an deinen Studienbeginn in Mainz erinnern kannst? Wie waren denn deine ersten Eindrücke in der ersten Woche?“

Guido: „Also die Einführungswoche habe ich verpennt, weil ich im Urlaub war. Das weiß ich noch genau. Und habe so nur eine Veranstaltung wahrgenommen. Und da habe ich dann gleich jemanden kennen gelernt, mit dem ich mich gut verstanden habe. Und dann haben wir angefangen, BWL zu studieren, und haben uns auch zusammen so einen Plan entwickelt und haben irgendwie die ersten Vorlesungen besucht. Und, ja so ungefähr war das. Und meine ersten Eindrücke waren – jetzt so vom Studentenalltag, oder? Ich fand’s spannend. Ich fand’s spannend, dass ich mir das frei einteilen kann, wann ich irgendwie

zur Vorlesung gehe. Ich war auch ganz ambitioniert am Anfang. Und, ja, ich fand das sehr aufregend, mit im Hörsaal zu sein mit so vielen Leuten. Und fand, das hat Spaß gemacht“ (Guido, TUB, 17. Sem.).

Das institutionelle Angebot einer Einführungswoche nimmt Guido aufgrund seiner privaten Prioritätensetzung nicht wahr. Das führt aber nicht dazu, dass er in ein „Interaktionsvakuum“ (Beck, s.o.) fällt. Denn eine ungleich wichtigere Rolle als die institutionelle Einführung spielt die Interaktion mit den Kommilitonen. In Guidos Fall ermöglicht der erste soziale Kontakt den problemlosen Einstieg in das Studium.

Die interviewten Studierenden an öffentlichen Universitäten erfahren den Studienbeginn als Freiheitsgewinn und fallen nicht in ein „Interaktionsvakuum“. Das Bild des ‚orientierungslosen‘ Studienanfängers, der eines stärker strukturierten Studium bedürfe, beschreibt diese Studierenden unzutreffend. Möglicherweise fördert gerade die Unübersichtlichkeit des Studienbeginns die soziale Interaktion unter den Studienanfängern; das ‚neue‘ Leben ist dann weniger durch den institutionellen Rahmen als durch den Eintritt in eine neue soziale Umwelt – das „Studentenleben“ – geprägt. Dafür spricht auch, dass viele Studienanfänger institutionelle Angebote wie Einführungstage oder -veranstaltungen nicht wahrnehmen, sondern schon ihren Studienbeginn weitgehend selbständig bzw. zusammen mit Kommilitonen organisieren (vgl. Friebertshäuser 1992: 263f).

### *Der Studienbeginn an der EBS und der WHU*

Im Vergleich zu den Erfahrungen der Studierenden an öffentlichen Universitäten ist der Studienbeginn an der EBS und der WHU durch eine Einführungswoche stark strukturiert.

Frage: „Kannst du dich noch an deinen Studienbeginn erinnern, was deine ersten Eindrücke waren, als du hier über den Campus gelaufen bist?“

Christian: „Ja, bei uns war es ja so, dass man eine Einführungswoche hat, um ein bisschen die Kommilitonen kennen zu lernen, aber auch so ein paar, ja Grundlagen zu legen. Das heißt, wir hatten ein Vortrag von Roland Berger zu medialem Denken und wie man eine Präsentation aufbaut. Dann wird man am zweiten Tag meist ins kalte Wasser geworfen. Es werden Gruppen gebildet und es wird gesagt, ja, ihr habt ein Vortragsthema, bis morgen müsst ihr das fertig haben. So ein bisschen um die Kommilitonen kennen zu lernen und eine gewisse Gruppendynamik auch zu erzeugen. Und hast dann halt am nächsten Tag Präsentation mit der Gruppe, da musst du dich ein bisschen absprechen. Das sind so die Grundlagen, wie es dann in der Gruppenarbeit halt so praktisch durch learning by doing vermittelt wird. Und so ein paar, ja, allgemeine Vorlesungen. Und die Mindmapping Technik wurde vorgestellt. Halt dass man so ein paar, ja ein bisschen Handwerkszeug mitbekommt für’s Studium und na-

türlich, was vorrangig war, sich kennen zu lernen. So eine Art Team-building Aspekt“ (Christian, EBS, 4. Sem.).

Die vielfältigen Erfahrungen, die die interviewten Studierenden an den öffentlichen Universitäten selbständig machen (müssen), werden an den beiden privaten Hochschulen durch die Einführungswoche vorstrukturiert. Die Einführungswoche ist nicht darauf beschränkt, den Studierenden Informationen zum Studium zu vermitteln, sondern beginnt zunächst mit einer Einführung in die Kultur einer Business School, nämlich einer Unternehmenspräsentation.<sup>25</sup> Einführung in das Studium meint an der EBS auch die Einführung in studentische Arbeitsformen, insbesondere die Gruppenarbeit. Die Studienanfänger werden gemeinsam „ins kalte Wasser geworfen“, was ebenfalls sozialisierend wirkt. So wird an der EBS, wie auch an der WHU, besonders die soziale Interaktion der Studienanfänger im Rahmen der Einführungswoche strukturiert. Sie wird nicht, wie an den öffentlichen Universitäten, der studentischen Eigeninitiative oder dem Zufall überlassen. An der EBS sind die ersten sozialen Interaktionen der Studienanfänger von der Teilnahme an dem ersten Wettbewerb ihres Studiums bestimmt. An der WHU kommen unterschiedliche Team-Building-Techniken zum Zuge.

Frage: „Kannst du dich noch an deine erste Woche, deine ersten Eindrücke gleich zu Beginn deines Studiums erinnern?“

Dirk: „Die erste Woche ist herzlich wenig akademisch. Es ist erst mal sehr viel Kommilitonen kennenlernen. Also es wird von den Studenten eine Einführungswoche organisiert. Die beginnt meistens mit einer Unternehmenspräsentation. Das ist schon ganz interessant, also ein direkter Sprung eben in so typische WHU-Sachen. Und zwar hat Onvista sich vorgestellt. Danach gab's so einen Grillabend. Und da sollte man dann seine Paten aus den älteren Semestern treffen, musste also mit ganz vielen Leuten reden, um rauszukriegen, wie die heißen und ob sie eventuell die Paten sind, das wurde vorher nicht verraten. Wir kannten die Namen von unseren Paten, aber gesehen hatten wir die noch nie. Also das Finden war nicht so einfach. Und wir sind ja 85 Leute pro Jahrgang, die beiden anderen Jahrgänge waren dann auch da. Also an einem Abend hingen da schon so 250 Leute, die man bequatschen konnte. Damit ging's los. Den Tag darauf war so die offizielle Einführung und so weiter. Und dann kamen noch mal so Rallye und Teambuilding. Also Teambuilding ist vielleicht was, was wir haben, was andere nicht unbedingt so machen. Das ist, wenn man so in Gruppen von zehn in den Wald geschickt wird und unterschiedliche Aufgaben lösen muss. Es gibt da so was, *electric fence*, das ist letztendlich so

---

<sup>25</sup> Für Markus und Dirk begann das Studium mit einer Präsentation der OnVista AG, einer Unternehmensgründung der WHU – die Unternehmenspräsentation dient auch hier der Einführung in den *Spirit* der Hochschule. So betont Markus, wie erfolgreich die OnVista AG sei und hebt hervor, dass das Unternehmen mittlerweile 150 bis 200 Beschäftigte habe.

eine Art Zaun, der da steht, und man hat nur zwei Bretter und das ganze Team muss auf die andere Seite dieses Zaunes. Letztendlich so, dass man sich als Baumstamm weiterreichen lässt, so Vertrauensgeschichten, die einfach aber auch schon bedeuten, dass man auch mal mit dem Team zusammen gearbeitet haben muss und sich so ein bisschen mehr kennenlernt. Das war so quasi die erste Woche“ (Dirk, WHU, 8. Sem.).

Frage: „Kannst du dich an deine ersten Eindrücke hier an der Uni erinnern, was dir als erstes aufgefallen ist?“

Markus: „...Man kriegt aus jedem Semester zwei Paten und mindestens einen Doktoranden als Paten gestellt, die einen so irgendwie unter die Fittiche nehmen am Anfang. Zuerst einmal gibt's natürlich ein Abendessen. Also der ‚Quietschi‘, so heißen die Erstsemester ja, der muss dann Alkohol mitbringen und eine Nachspeise. Und die anderen kochen eben für einen. Man geht dann zu einem nach Hause und dann sind da meistens so sechs, acht, zehn Mann. Und kocht dann und trinkt was und unterhält sich, einfach so die ganz, ganz normalen Sachen. Also meistens geht's eigentlich nur darum, die Leute zu beruhigen. Ich meine, ich bin ja jetzt auch Pate. Also es geht nur darum, so ein bisschen Streicheleinheiten und sagen, ja es wird alles ganz gut und mach dir keine Sorgen“ (Markus, WHU, 6. Sem.).

Team-Building, eine Technik aus der Personalentwicklung in Unternehmen, und Patenprogramm strukturieren die sozialen Kontakte der WHU-Studienanfänger in der Einführungswoche. Diesen Techniken können sich die Studierenden nicht entziehen, sie müssen sich in die Gemeinschaft integrieren. Diese besteht aus hierarchisch strukturierten Kleingruppen, in denen die „Quietschis“ den untersten Rang belegen. Über das Patenprogramm fördert die WHU die Integration der Studienanfänger und sichert sich ihre Loyalität.<sup>26</sup> Die Paten führen die Studienanfänger in die Hierarchien der studentischen Gemeinschaft ein, unterweisen sie in den

---

<sup>26</sup> Friebertshäuser sieht die Stärkung der Loyalität als wesentliche Funktion von Patenprogrammen: „Als ÜbermittlerInnen der Regeln des neuen [Studierenden-] Status bieten sich häufig diejenigen an, die diese Welt selbst durchlaufen haben. Die PatInnen sind als bereits Initiierte und Eingeweihte kompetente BegleiterInnen der Initiation. Die Patinnen und Paten stehen auf einer Zwischenstufe zwischen den Erstsemesterinnen und Erstsemestern und den Magiern (Lehrenden), zu denen sie aufgrund ihrer Rolle einen Zugang erhalten. Sie übernehmen die MittlerInnenfunktion und die konkrete Betreuungsarbeit. Ihre Position ergibt sich unter anderem aus dieser Vermittlungsrolle, denn für die Institution erfüllt die reibungslose Eingliederung der Neuankömmlinge in die vorhandenen Strukturen eine unverzichtbare Reproduktionsfunktion. Wesentlich für die Reproduktion des bestehenden Systems ist dabei die Loyalität dieser Personen gegenüber der Institution, deren Regeln, Normen und Lebensweisen sie vermitteln sollen“ (Friebertshäuser 1992: 255). Im Vergleich zu dem von Friebertshäuser untersuchten Patenprogramm an der Universität Marburg erfüllt dasjenige der WHU eine ähnliche Funktion, ist aber straffer organisiert (Kommunikationszwang beim Grillabend, mehrere Paten pro Studienanfänger).

Regeln sowohl der Hochschule als auch der studentischen Gemeinschaft und übernehmen Betreuungsfunktionen.

Die Initiation, die über die verschiedenen Programmpunkte der Einführungswoche – Unternehmenspräsentation, Gruppenarbeit, Team-Building, Grillabend, Patenprogramm – vollzogen wird, erfordert an der WHU und an der EBS Einordnung in die Hierarchien der Institution und Anpassung an die studentische Gemeinschaft.

Frage: „Und kannst du dich noch erinnern, wie der Studienbeginn, die erste Woche für dich war? Was so erste Eindrücke, erste Erfahrungen waren?“

Claudia: „Dass man sich natürlich erst mal ein bisschen allein gelassen fühlt im Vergleich zur Schule. Man wird natürlich ins kalte Wasser irgendwo geschubst, also bei uns ging's dann auch gleich in der ersten Woche los. Und man hat halt da auch gemerkt, dass das keine normale Uni ist, so wie ich das in Leipzig oder an der Fachhochschule Köthen von meinen Freunden mitbekommen habe, die haben dann die erste Woche eher erst mal ganz viele Sachen gemacht, wo sie Leute kennen lernen konnten. Die waren ganz viel Party machen. Aber hier war das halt nicht so. Du hattest gleich die erste Woche vier Vorlesungen jeden Tag, dazwischen Mittagspause und abends noch eine Veranstaltung. Ja, das war, also es war stressig und man hat sich wirklich ins kalte Wasser hineingestoßen gefühlt und, was natürlich an einer privaten Uni noch hinzukommt, man hat sich erst mal gedacht, oh mein Gott, hier wirst du nie reinpassen, alle viel zu abgehoben und versnobt.“

Frage: „Wie hat sich das dann weiter entwickelt?“

Claudia: „Ja, man hat dann, halt, wie gesagt, durch die ganzen Teamaktivitäten im Endeffekt dann doch Leute kennen gelernt und auch gemerkt, dass das oft dieses Arrogante nur Selbstschutz ist. Und hat dann auch Leute rausfiltern können, mit denen man sich richtig gut versteht. Wo man das vielleicht auf den ersten Blick gar nicht mitbekommen hat. Und von der Uni her, ja, man hat halt gelernt, sich damit zu arrangieren. Einfach das hinzunehmen, dass es halt so ist, und dass man gewisse Phasen hat. Was heißt hier gewisse Phasen? Dass man halt das Studium durch so viel geben sollte, wie man kann“ (Claudia, EBS, 4. Sem.).

Im Kontrast zu ihren Kommilitonen hebt Claudia nicht die Unternehmenspräsentation als erstes Identifikationsangebot der EBS oder die Gruppenarbeit als erste positive Gemeinschaftserfahrung hervor. Vielmehr lernt Claudia bereits in der Einführungswoche durch die täglichen vier Vorlesungen den Stress des Studiums an der EBS kennen – im Gegensatz zu ihren an öffentlichen Universitäten studierenden Freunden, die in Claudias Wahrnehmung zunächst in das „Studentenleben“ eingeführt werden und „viel Party machen“. Für Claudia ist der Studienbeginn demgegenüber

mit einem „Abkühlungseffekt“<sup>27</sup> verbunden; die EBS sei „keine normale Uni“, sondern erfordere eine besondere Leistungsbereitschaft.

Aber nicht nur die Institution erfordert die „Abkühlung“ der Studierenden. Die Studienanfänger lernen auch die studentische Gemeinschaft und deren interne Regeln und Selbstdefinitionen kennen; für Claudia eine Erfahrung, die durch stereotype Vorstellungen, die über private Hochschulen im Allgemeinen und über EBS Studierende im Besonderen existieren, a priori mit Passungsängsten besetzt ist.

### *Die Regeln der Gemeinschaft*

„For it is clear that, in addition to pressures and rules laid down by professors and deans, students have their peers to contend with. They interact with one another, take on new roles, adopt new sets of norms, and adjust to the student culture. Most of the pressure relates to the student’s private life – drugs, sexual mores, social attitudes, and perhaps most important of all, the way in which things are done. The freshman discovers that many distinctions between groups of students are being drawn by classmates (and professors as well) – distinctions that are alluded to in a glance, a smile, or a word” (Snyder 1971: 24).

Die EBS und die WHU sind kleine private Hochschulen mit entsprechend überschaubaren Studierendenzahlen von ca. 200 pro Jahrgang. Nach Auskunft der interviewten Studierenden begünstigt die Größe die Entwicklung eines Gemeinschaftsgefühls. Zugleich vermittelt und sanktioniert diese studentische Gemeinschaft bestimmte Verhaltensweisen. Das *hidden curriculum* der studentischen Gemeinschaft erschöpft sich aber nicht in der Durchsetzung von Leistungsorientierung, sondern sanktioniert ebenso bestimmte Einstellungen und ein bestimmtes Auftreten. Genau das ist Thema der stereotyper Vorstellungen, die besonders über EBS Studierende existieren, z.B. Markenkleidung, teure Autos, arrogantes Auftreten, reiche Eltern u.ä. Diese Vorstellungen sind den Studienanfängern bekannt – für die interviewten EBS Studierenden war rückblickend die zentrale Frage zu Studienbeginn, ob diese Vorstellungen der sozialen Realität an der EBS entsprechen.

---

<sup>27</sup> „Die Neuankommlinge sollen verwandelt werden in Studentinnen und Studenten, und in die Gruppe der Hochschulangehörigen aufgenommen werden. Dazu dient die Initiation. Sie ruft einen ‚Abkühlungseffekt‘ hervor und stellt eine erste innere Verbundenheit mit der Institution her. ...Die Institution hat bestimmte interne Regeln, eine spezifische Selbstdefinition und eine Vorstellung von ihren Aufgaben. Die Studierenden müssen so abgekühlt werden, dass sie hineinpassen und sich einpassen lassen in das Regelsystem“ (Friebertshäuser 1992: 64).



Frage: „Gab’s denn auch Erfolgserlebnisse, so ganz allgemein jetzt?“

Thomas: „Was halt für mich sonst persönlich ganz gut war, oder was für mich auch überraschend war, dass ich relativ schnell Leute kennen gelernt habe, die so meine Wellenlänge waren. Ich hatte vorher auch so diesen Stereotyp, den auch Freunde von mir haben, die die EBS kennen, ja dass es hier hauptsächlich verwöhnte reiche kleine Kinder gibt. Und dann hat man aber doch relativ schnell gesehen, dass auch Leute auf meiner Wellenlinie da sind. Und das war für mich eigentlich eine positive Überraschung, dass sich dieser Stereotyp eigentlich nicht so wirklich bewahrheitet hat. Das gibt halt immer sechs, sieben, acht Beispiele, die herausspringen und wodurch so was entsteht. Das war für mich schon das, wo man sagt, ja es gibt auch normale Leute, oder wie man’s auch immer nennen will. Und das war für mich so, weg vom Studium, Studienerfolg, Studiererlebnissen, einfach dieser menschliche Charakter, dass es genug Leute gab, mit denen man auch normal reden kann, wo man nicht den ganzen Tag über Noten und Börsenkurse und weiß ich nicht was reden muss. Also dass es da auch andere Themen gibt“ (Thomas, EBS, 8. Sem.).

Eine positive Studiererfahrung, die alle interviewten EBS Studierenden teilen, ist die Erleichterung darüber, dass die studentische Gemeinschaft von den stereotypen Vorstellungen abweicht. Dennoch existieren jene Kommilitonen, die den Klischees entsprechen – eine Anforderung des *hidden curriculum* an der EBS ist, sich mit ihnen zu arrangieren.

Frage: „Also du hast gesagt, man muss schon so ein besonderer Typ sein, um hier zu studieren. Könntest du das noch ein bisschen ausführen?“

Thomas: „...Und man muss halt auch mit Charakteren klar kommen, mit denen man sonst nichts zu tun hat. Also man kann hier, wenn man in dieselbe Gruppe eingeteilt wird, dann muss man auch mit dem reichen Kindchen zusammen arbeiten, der wirklich diesen Stereotyp verkörpert. Und ich glaube, an der öffentliche Uni gibt’s allein durch die Anzahl der Leute mehr Auswahl an Freundeskreisen. Und hier, allein durch die kleine Anzahl ist das relativ vorbestimmt. Und da muss man mit klar kommen, dass man, wie gesagt, also ich habe mich noch nie mit irgend jemanden hier an der Uni gezoft. Einfach weil’s mir, also das macht keinen Sinn. Und man muss halt über Sachen drüber stehen können. Also bevor ich mich hier mit jemanden anlege, sage ich, er hat Recht, und habe meine Ruhe. Und ich finde, also ich bin damit ganz gut gefahren. Klar, man kann auch sagen, man sollte für seine Meinung gerade stehen, aber irgendwann machts keinen Sinn, über solche Sachen, also wenn man ein absoluter Idealist ist, ist es glaube ich für die hier relativ schwer“ (Thomas, EBS, 8. Sem.).

Es gibt für Thomas an der EBS nicht nur, aber auch „reiche Kindchen“, mit denen er zwangsläufig auch zusammen arbeiten muss. Für die Interaktion mit diesen ‚stereotypen Studierenden‘ eignet sich Thomas eine pragmatische Strategie an: Er vermeidet Konflikte mit diesen Kommilitonen und konzentriert seine Kontakte auf jene Kommilitonen, die seine Werte

teilen (vgl. 6.4). Die Regeln der Gemeinschaft erfordern allerdings, dass die EBS Studierenden sich in der studentischen Gemeinschaft positionieren *müssen*.

Frage: „Und würdest du sagen, dass das Studium für dich zentral ist?“

Claudia: „Die Uni ersetzt mir momentan meine Familie. Also das möchte ich echt sagen, die Leute, die ich hier habe, das ist momentan für mich meine Familie. Ich fühle mich auch hier im Rheingau, das muss ich sagen, total zu Hause. Ich fand's am Anfang furchtbar, aber jetzt freue ich mich, wenn ich wieder herkomme“.

Frage: „Wie muss man sich das dann mit deinem Privatleben vorstellen? Also das hört sich jetzt so an, dass das gar nicht voneinander zu trennen ist.“

Claudia: „Also ich glaube, es ist schwer. Dadurch, dass man ja auch kaum wekommt. Partys, wenn man mal ne Party hat, dann sind da nur EBSler oder fast nur EBSler, weil meine Freundinnen, die werden ja nicht aus Leipzig und Halle und Berlin hierher kommen. Und von daher, wenn Party ist, dann gehen wir auch an die EBS und irgendwelche Aktivitäten, da sieht man nur EBSler, und auch wenn man sich mal entscheidet, nach Wiesbaden oder nach Mainz in die Disco zu gehen, dann sind da auch nur EBSler. Weil die dann alle da hinfahren. Also mittwochs zum Beispiel, da fahren dann halt alle EBSler irgendwo hin oder viele zumindest.“

Frage: „Wenn die EBS oder das Studium überall so präsent ist, gibt es dann auch Konflikte?“

Claudia: „Ja dass man sich manchmal den Leuten nicht entziehen kann, obwohl man es gern möchte. Also dass man einfach sehr nah aufeinander hockt und sich natürlich jeden Tag sieht. Und bei manchen ist natürlich die Grenze früher erreicht, wo sie sagen, okay Leute, jetzt muss ich mal alleine sein, jetzt Schotten dicht und Fernsehen gucken oder keine Ahnung, laßt mich einfach alle in Ruhe. Also man kann sich auch schlecht zurückziehen, das stimmt schon. Aber das ist genauso wie mit dem Schlafen, man kann sich an alles gewöhnen“ (Claudia, EBS, 4. Sem.).

Pragmatischen Strategien der Distanzierung setzt die Enge der studentischen Gemeinschaft an der EBS Grenzen. Auch im Privatleben scheint es kaum möglich, sich den Kommilitonen zu „entziehen“: Die EBS Studierenden lernen nicht nur gemeinsam, sondern feiern auch ihre Partys gemeinsam. Die Studienreformen werden an der EBS von einem Gemeinschaftsleben flankiert, das nicht flexibel, sondern ähnlich einer „Dorf-gemeinschaft traditionellen Typs“<sup>28</sup> organisiert ist. Zu diesem Gemeinschaftsleben gibt es während des Studiums keine Alternative.

---

<sup>28</sup> So haben Bourdieu und Passeron die Vorbereitungsklassen zu den grandes écoles und die grandes écoles selbst beschrieben. Diese relativ geschlossenen studentischen Gemeinschaften seien „Inseln der Integration“, die auch über das Studium hinaus prägend bleiben, was daran liege, „dass Raum und Zeit, gemeinsames Essen und Wohnen, Tagesrhythmus und

Frage: „Wie ist es denn so, in Oestrich-Winkel zu leben?“

Thomas: „Ja, das Leben in Oestrich-Winkel. Wenn man abends weggehen will, dann muss man nach Mainz oder Frankfurt. Und ansonsten, ja, es gibt nicht viel. Es ist nicht so, dass man hier große Freizeitmöglichkeiten hätte. Man kann Sport machen. Es gibt ein Sport-Ressort, da kann man laufen, Fußball spielen, also so was geht schon. Aber das ist schon ein bisschen beschränkt und ich glaube, das ist auch die Intention gewesen, dass man nicht in die Großstadt gegangen ist, sondern dass man sich mehr auf das Studium fokussiert, könnte ich mir vorstellen. Und, ja der Freizeitfaktor ist nicht so hoch wie in Berlin oder in Köln oder weiß ich nicht wo. Aber es kommt immer drauf an, was man draus macht. Also man kann sich auch mit Leuten treffen, man kann dann abends irgendwo grillen oder so was, also die Möglichkeit besteht. Ich sehe das immer so, man muss das beste draus machen, sagen wir mal so. Und insofern passt das schon“ (Thomas, EBS, 8. Sem.).

Frage: „Wie ist das, hier in Vallendar zu wohnen?“

Markus: „Idyllisch. Man hörts ja, die Vögel zwitschern. Ja, was soll ich da jetzt sagen? Also ich meine natürlich, wenn die Leute zum ersten Mal hier hinkommen und sich die Uni angucken, das ist nicht New York, ja. Also ab sechs Uhr abends wird man wenig Leute auf der Straße hier treffen. Was ich aber nicht so arg schlimm finde. Man hängt sowieso die ganze Zeit mit seinen Kommilitonen rum. Das würde sich in so einer Stadt wie Köln oder Berlin oder München nur verlaufen. Also das wäre auch nicht gut für die Art des Studiums, die man hier pflegt. Das ist schon sehr, sehr auf das Team und auf den Jahrgang bezogen. Ja wir können nicht so viel in Discos gehen. In Koblenz gibt's einige Discos, machen auch einige. Aber es gibt eine studentische Bar, da wird sich dann immer getroffen, oder es gibt auch viele Abendessen. Also man trifft sich einfach zum Abendessen, man pflegt so ein bisschen das Beisammensein mehr. Das finde ich eigentlich sehr, sehr schön. Man wird auch nicht abgelenkt. Also der Fokus liegt dann auch auf dem Studium. Und das merkt man dann. Und das ist gut“ (Markus, WHU, 6. Sem.).

Wer nach Oestrich-Winkel oder nach Vallendar zum Studieren kommt, bleibt auch privat an die studentische Gemeinschaft gebunden. Freizeitaktivitäten, Partys wie Sport, finden im Kreise der Kommilitonen statt; zu Ausflügen in die umliegenden Großstädte bleibt wenig Zeit. Die provinzielle Lage beider Hochschulen befördert das studentische Gemeinschaftsgefühl und sorgt aus der Perspektive von Thomas und Markus dafür, dass der „Fokus auf dem Studium liegt“. Prinzipiell verfolgen die EBS und

---

Stundenplan hier aufgrund der schulischen Organisationsformen Strukturierungsvermögen besetzen. Ähnlich wie in der Dorfgemeinschaft traditionellen Typs weiß dank der feststehenden Aktivitäten und der durch die Uniformität der Vorschriften bedingten und wiederholten Kontakte jeder über jeden Bescheid, ohne sich direkt überzeugen zu müssen“ (Bourdieu/Passeron 1971: 49).

die WHU einen ganzheitlichen Ansatz: das Studium umfasst alle Bereiche ihrer Praxis – eben auch das Privatleben.<sup>29</sup>

Frage: „Wie war das denn dann, als du das erste Mal hier warst?“

Nina: „...Und ich muss sagen, dass ich das erste Semester so relativ depressiv war so in dem Umfeld. Also es gibt gewisse Stereotypen über private Unis, über private Elite-Unis, und die findet man dann auch oft einfach irgendwo bestätigt. Und nicht irgendwie von allen Leuten, aber die, die sie bestätigen, stehen dann irgendwo am Anfang raus.“

Frage: „Kannst du da vielleicht ein Beispiel geben?“

Nina: „Ja, man hat sich lustig gemacht über mich, dass ich ein Fahrrad hatte und kein Auto. Also ich hatte kein Auto und das war halt, also im Nachhinein habe ich herausgefunden, dass , weiß ich nicht, bestimmt fünf Prozent des Semesters kein Auto hatten. Was immer noch nicht viel ist, ja, aber immerhin, es gab andere Leute ohne Auto. Also ich bin halt morgens mit dem Fahrrad hierher gekommen und wurde tatsächlich dann manchmal beim letzten Stück hier zur Schule hoch dann von Leuten, die im Auto vorbei gefahren sind, so halt, ja, also belächelt sowieso, aber halt auch irgendwie so angepöbelt und so was. Dafür, dass ich kein Auto hatte. Und das gibt hier einfach ein paar Leute, mit denen ich auch heute nichts anfangen kann, ja. Das ist okay, die können ihre Sache machen, in Ordnung. Aber halt immer, weiß ich nicht, wir haben hier Leute, die kriegen im Monat 2000 Euro Taschengeld. Einfach so. Und kriegen sonst alles bezahlt. Und dann hat man vielleicht auch andere Ansprüche, was auch immer. Aber dann halt irgendwie auf andere Leute, die so was nicht mitbringen, irgendwie runter zu gucken. Wenn dann so ein 19jähriger in seinem weiß-ich-nicht-was Porsche ankommt und dich abfällig anguckt, weil du ein Fahrrad hast, dann denke ich mir halt, das kanns nicht sein. Das finde ich dann relativ schwach. Und man hat solche Leute hier, aber man hat sie nicht viel. Aber man lernt die halt relativ schnell kennen, weil die halt rausstehen. Und

---

<sup>29</sup> Frage: „Wo würdest du Unterschiede zwischen staatlichen und privaten Universitäten sehen? Und was können staatliche von privaten Hochschulen lernen?“

Claudia: „...Das ist vielleicht ein bisschen kleiner, auf alle Fälle. Das ist diese ganze Familiensache. Das ist auch die Sache mit dem Team und dass man alle kennt. Das ist auf der einen Seite natürlich ein bisschen blöd, gerade für die Leute, also z.B. irgendwelche Pärchen, die sich dann trennen, und danach dann, also das ist halt alles so wie in einer großen Familie, kommt einem das so ein bisschen vor wie Inzest untereinander. Und wenn man sich halt mit irgendwelchen Leuten verkracht, dann hat man sich's auch gleich mit acht, neun, zehn anderen verdorben. Und das ist dann auch schwer, irgendwen anders zu finden, weil das halt alles relativ klein ist. Aber es bringt auch ein großes Familiengefühl. Am Anfang hatte ich sicher auch Angst, die Leute anzusprechen mit Kragen hoch und Poloshirt und sonst was, aber irgendwann hat man selbst zu denen so eine gewisse Bindung aufgebaut, dass man auch mit denen sich einfach so unterhalten kann und die erkennt und grüßt und das doch trotz allem irgendwo ein gewisses herzliches Verhältnis ist. Also jetzt außer natürlich die Leute, die man auf den Tod nicht ausstehen kann. Gut, das wird's aber auch an jeder normalen Uni geben“ (Claudia, EBS, 4. Sem.).

das war am Anfang einfach für mich so ein bisschen schockierend“ (Nina, EBS, 4. Sem.).

Für Nina bestätigen sich Klischees über die Gemeinschaft der EBS Studierenden zu Studienbeginn: abweichendes Verhalten wird diskriminiert. Die studentische Gemeinschaft an der EBS stellt Ansprüche an ihre Mitglieder und fordert deren Erfüllung. Soziale Kontakte zu gleichgesinnten Kommilitonen kompensieren den alltäglichen Gemeinschaftsdruck, dem sich die Studierenden aber nicht komplett entziehen können. Pragmatische Arrangements müssen getroffen werden.

### *Die Regeln des Studiums*

Das *hidden curriculum* stellt unterschiedliche Anforderungen an die Studierenden: An der EBS und der WHU geht es hauptsächlich darum, die Anforderungen der studentischen Gemeinschaft zu erfüllen. In den traditionellen Studiengängen an öffentlichen Universitäten ist das *hidden curriculum* hingegen im weitesten Sinne auf die Anforderungen des Studiums bezogen. Darunter fällt zunächst, zwischen den formalen Anforderungen und dem, was tatsächlich erwartet wird, zu unterscheiden und entsprechende Strategien zu entwickeln.

Frage: „Wie war das so für dich: der Studienbeginn, das erste Semester?“

Heike: „Das erste Semester habe ich sehr, sehr viel gemacht, also sehr, sehr viel gelesen, weil ich irgendwie versucht habe, meine gesamten zwanzig Semesterwochenstunden oder wie viel das waren abzudecken. Also alle Veranstaltungen zu besuchen und auch noch diese Veranstaltungen vor- und nachzubereiten. Und Zeitung zu lesen. Also das wurde in vielen Veranstaltungen gesagt, mindestens eine Tageszeitung und eigentlich auch zwei. Und habe dann nach einem halben Jahr festgestellt, dass ich wenig von dem behalten habe, was ich da gelesen habe. Also ich hatte dann so einen großen, großen Brei, aber eben nichts Detailliertes. Ich glaube, das hat noch mal ein Semester gedauert, bis ich dann dahinter gekommen bin, dass die Leute Recht haben, wenn sie sagen, mach lieber fünf, sechs Veranstaltungen und die dafür gründlich“ (Heike, UL, 12. Sem.).

Die Anpassung der formalen Anforderungen an die eigene Arbeitsleistung (oder auch Arbeitsbereitschaft) ist zentraler Bestandteil des *hidden curriculum* an öffentlichen Universitäten (vgl. Wagemann/Rinneberg 1982: 86). Die Studierenden entwickeln Strategien im Umgang mit diesen Anforderungen. Die stärkere Strukturierung des Studiums soll die Entwicklung dieser Strategien – die Aneignung des *hidden curriculum* – überflüssig machen. Der „gläserne Student“ (s.o.) müsste sein Studium nicht mehr selbst organisieren.

Die Aneignung der formalen Studienanforderungen ist aber untrennbar mit den Handlungsräumen verbunden, die die traditionelle Studienorganisation an öffentlichen Universitäten gewährt. Gerade die Erfahrung, die formalen Anforderungen individuell beeinflussen zu können, sie durch die eigene Praxis ab- und umzuwandeln, zeigt den Studierenden Handlungsräume auf.

Frage: „Okay, dann kommen wir jetzt mal konkreter zu deinen Erfahrungen mit dem Studium, zu den Anforderungen. Was denkst du, welche Anforderungen das Studium an dich stellt? Was muss man tun, um eine gute Studentin zu sein?“

Lisa: „Ach du Gott! Wunderbare Fragen. Ich kann immer nur sagen, was ich gesehen hab bei anderen, die ich als gute Studenten bezeichne, was die gemacht haben. Also mal im Negativbereich: Es gibt nichts Schlimmeres als sich den Wochenplan mit Seminaren voll zu hauen, die Texte nicht zu lesen und in den Seminaren zu sitzen und das Seminar auch zu brauchen. Das empfinde ich so als Kontrastfolie zu dem guten Studenten. Also sich wirklich schon auseinander zu setzen mit dem Seminar, Inhalten. Also ich hab irgendwann auch gelernt, nicht ständig affirmativ zu lesen, sondern kritisch zu lesen. Auch Seminarangebote kritisch zu betrachten. Und das nicht als Lehrangebot, was nur Faktenwissen so ein bißchen aufsaugt. Gute Studentin? Ja irgendwann Erkenntnislust jenseits von Seminarangeboten zu haben. Das ist für mich ganz wichtig. Also einfach so selbst Fragen stellen zu können, wissenschaftliche Fragen stellen zu können. Also ich fand's immer schlimm, wenn man irgendwie semesterlang Scheine gesammelt hat und das die eigentliche Motivation war. Das finde ich schon schwierig. Gute Studentin? Guter Student oder Studentin heißt doch immer Austausch mit anderen Kommilitonen, finde ich. Also dieses autonome Vor-sich-hin-studieren und sich selbst zu genügen sind die Schwierigkeiten im sozialwissenschaftlichen Studium. Sondern immer im ständigen Austausch zu sein. Das muss ja nicht immer über Seminarthemen sein. Also es gibt ja auch Schnittstellen bei den Politikwissenschaften, wo man auf einer Demo ist und sich dann auch austauscht, und dann eben auch abstrakter austauscht. Und das finde ich schon wichtig, auf jeden Fall“ (Lisa, UL, 12. Sem.).

Es sei geradezu Voraussetzung, die formalen Anforderungen des Studiums zu unterlaufen, um jene Lernerfahrungen zu machen, die Lisa aufzählt: kritische Perspektiven entwickeln, theoretische Zugänge diskutieren, „Erkenntnislust jenseits von Seminarangeboten“, sich über die Studieninhalte gemeinsam mit den Kommilitonen austauschen, Studium und (politische) Praxis miteinander verbinden. Es sind Lernangebote, auf die Studierende in jenen Handlungsräumen treffen, die sie sich erst durch Aneignung des *hidden curriculum* erschließen können.

Aber die Möglichkeiten, diese Handlungsräume zu nutzen, sind ungleich verteilt: nicht alle Studierenden können das notwendige Selbst-

bewusstsein im Umgang mit den Anforderungen des *hidden curriculum* entwickeln. Der soziale Hintergrund beeinflusst Selbstbild wie Selbstbewusstsein der Studierenden.<sup>30</sup> Auch müssen Studierende, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft, Gefühle der Fremdheit an der Universität überwinden, denn „most students entering the new world of the academy are in an equivalent position to those crossing the borders to a new country – they have to deal with the bureaucracy of checkpoints, or matriculation, they may have limited knowledge of the local language and customs, and are alone” (Mann 2001: 11). Die Anforderungen der akademischen Sozialisation, z.B. in Form von Seminardiskussionen, können diese Fremdheit wiederum verstärken: „The demands of learning the language of rational, abstracting, academic discourse and processes may require the students to repress their being as non-rational, creative, unconscious and desiring selves, the very selves which they may need for engaging in learning” (ebd.: 12). Auch ist fraglich, ob sich alle Studierenden Strategien für den erfolgreichen Umgang mit der Universitätsbürokratie (vgl. 5.3) und mit der Anonymität der ‚Massenuniversität‘ aneignen können.<sup>31</sup> Allgemein anerkannt ist zudem, dass Geschlechterungleichheiten die Gestaltung von Lernprozessen an der Universität beeinflussen (Münst 2002; Schaeper 2008).<sup>32</sup>

---

<sup>30</sup> „Almost by definition, aspirant working classness is pretentious – a hankering after ‘the ther’ rather than an acceptance of the self. ... While the middle class mature students can talk easily in terms of becoming ‘the real me’ through higher education, such ways of relating to higher education are far more difficult for the working-class students. I suggest that among its many promises and possibilities, higher education poses a threat to both authenticity and a coherent sense of selfhood for these working-class mature students. Class hybridity does not sit easily with a sense of authenticity. Feelings of being an imposter are never far away” (Reay 2001: 337).

<sup>31</sup> „Ich hätte erwartet, dass man mit Professoren mehr in Kontakt kommt. Ich meine, dass lag auch bestimmt zum Teil an mir, aber ich habe mit keinem einzigen Professor gesprochen bisher in meinem ganzen Studentenleben. Aber was will man erwarten? Die stehen halt vor drei, vierhundert Leuten und die einzelnen Leute, die sie sprechen wollen, die stehen halt nach der Vorlesung vor dem Rederpult und mir war das immer zu blöd“ (Guido, TUB, 17. Sem.).

<sup>32</sup> „Gerade die Tutorien, in denen sich die Leute dann teilweise auch getraut haben, was zu sagen, die waren sehr von Männern dominiert. Dass sozusagen die männlichen Studienanfänger ohne Ende geredet haben. Es klang dann immer sehr klug. Klang besonders gut, wenn sie Geschichts-LK oder so was gehabt hatten, wo ich dann überhaupt keine Ahnung hatte. Und ich habe tatsächlich eine ganze Weile gebraucht, um dahinter zu kommen, dass die einfach nur dreister sind als ich. Und ich bin auch nicht die Einzige, der das so gegangen ist. Ich habe hinterher mit einer ganzen Reihe von Leuten darüber gesprochen, einige Jahre später, und das ist vielen so gegangen, dass sie sich da am Anfang völlig fremd gefühlt haben und auch das Gefühl gehabt haben, so völlig hinterher zu hinken und da den Mund nicht aufmachen zu können“ (Heike, UL, 12. Sem.).

Diese Hürden, die den Zugang zu den Handlungsräumen des Studiums verstellen, sind nicht Thema der Studienreformen. Bestehende soziale wie Geschlechterungleichheiten werden schlicht ignoriert. Einheitliche Studienstrukturen setzen eine homogene Studierendenschaft voraus. Studentische Problemlagen werden nicht differenziert und strukturelle Lösungen einheitlich implementiert. Studienreformen, die allein unter strukturellen Vorzeichen entworfen und umgesetzt werden, übersehen vielfältige Lernerfahrungen, die möglicherweise entscheidend zum individuellen Studienfolg beitragen.

„Also die letzten beiden Jahre würde ich als die intensivsten bezeichnen. Weil ich habe dann angefangen, Politikwissenschaften viel intensiver zu studieren als Kulturwissenschaften. Ich war einfach auch seit dem Semester politisch engagiert und habe auch gemerkt, dass das sozusagen eher meine Richtung sein wird. Und hatte dann zwei, drei Seminare, wo ich wirklich mit den Leuten auch danach noch gesprochen habe über die Seminare. Und Gefallen daran gefunden habe, mich auch über theoretische Ansätze zu unterhalten, und auch Forschungsrichtungen und so zu betreten, die mich vorher nicht interessierten oder wo ich nur eine leise Ahnung hatte. Das waren einfach Kommilitonen, die einen dazu bewegt haben. Leute, die auch so ticken, sehr engagiert sind und ambitioniert, die einen dann so ein Stück weit mitziehen. Das war nicht mehr so ein künstliches Darüber-reden, sondern das war ein Miteinander-reden, was auch was bringt. Einfach auch, dass Wissenschaft nicht nur so selbst-referentiell sein kann, sondern auch engagiert. Dass man mit bestimmten Ansätzen einfach auch die Welt, die man in seinem politischen Engagement irgendwie, ja kritisiert, eben auch beschreiben kann. Und das war der Aha-Effekt. Der hätte natürlich schon viel früher kommen können“ (Lisa, UL, 12. Sem.).

Aneignung der Studieninhalte, inhaltlicher Austausch mit Kommilitonen, Wissenstransfer – Lisas Lernprozesse kommen Humboldtschen Bildungsvorstellungen sehr nahe (vgl. 3.1). Diese Lernprozesse lassen sich nicht strukturieren und planen, sondern benötigen Handlungsräume.<sup>33</sup> Wer ein solches inhaltlich wie organisatorisch flexibles Studieren ermöglichen und fördern will, stößt schnell an die Grenzen von Strukturreformen.

---

<sup>33</sup> Die Autoren der bereits erwähnten Hamburger Absolventenstudie resümieren hinsichtlich der Anforderungen des traditionellen Politik-Studiums: „Die Eigenständigkeit des Handelns und die Selbstmotivation sind... von ebensolcher Bedeutung wie die notgedrungene Offenheit für unterschiedlichste Themen. Diese Fähigkeiten jedoch sind im Studium kaum direkt zu vermitteln, da sie in erster Linie auf individuelle Möglichkeiten verweisen – gleichzeitig also eine unabdingbare Voraussetzung als auch ein kaum zu realisierendes didaktisches Ziel sind. Folgenreich ist dies nicht allein für die Studienreformdiskussionen; vor allem von den Betroffenen wird im Umgang mit dieser Widersprüchlichkeit zwangsläufig eine gewisse Robustheit verlangt“ (Haunss u.a. 1997: 178).



## *„Hidden in plain sight“: Studienanforderungen an der EBS und der WHU*

Im Vergleich zu den traditionellen Studiengängen an öffentlichen Universitäten ist das Studium an der EBS und der WHU bereits vor der Einführung gestufter Studiengänge stark strukturiert gewesen. Ein Markenzeichen beider Privathochschulen ist zudem schon immer die kurze Studiendauer gewesen: die EBS und WHU Studierenden müssen ihr Studium nach drei (Bachelor) bzw. vier (Diplom) Jahren abschließen, wobei ein (Bachelor) bzw. zwei (Diplom) Semester Auslandsstudium fest integriert sind.

Frage: „Was bedeutet dir denn dein Studium?“

Christian: „Ja, ich glaube, für mich ist es wirklich Mittel zum Zweck. Also ich mach’s aus Interesse, aber auch gleichzeitig, weil ich später daran arbeiten möchte. Also letztendlich eine Kombination aus beidem. Es gibt sicherlich einige, die es nur als Mittel zum Zweck machen, eigentlich auch was anderes studieren würden oder so, da gibt’s auch Kommilitonen. Aber bei mir ist das einfach, bei mir passt beides zusammen. Natürlich bleibt hier wenig Zeit, um sich links und rechts noch in Sachen zu vertiefen. Man hat klare Studienstrukturen, dementsprechend auch gewisse Schwerpunkte, auf die man sich einfach einlassen muss. Und weil man da Zeit investieren muss, bleibt wenig Zeit für links und rechts. Das ist natürlich ein Kritikpunkt“ (Christian, EBS, 4. Sem.).

Individuelle Studieninteressen bedeuten Abweichungen von den starren Studienstrukturen. Diese setzen schon allein dadurch, dass für alternative Interessen keine Zeit vorgesehen ist,<sup>34</sup> einen linearen Studienverlauf durch. Die straffe Organisation des Studiums ermöglicht zudem zugleich eine stärkere Kontrolle der Studierenden.

Frage: „Wo würdest du denn Unterschiede zwischen öffentlichen und privaten Universitäten sehen? Und was können öffentliche Universitäten möglicherweise von privaten lernen?“

Nina: „Also was bei uns ganz krass ist, wir können eigentlich nichts wählen an Kursen in dem Bachelorjahrgang. Also wir haben unsere Module. Das wird uns vorgegeben, die müssen wir bestehen. Und wenn wir sie nicht bestanden haben, dann sind wir weg vom Fenster. Und an der öffentlichen Uni kann man sich auch in viele Kurse einschreiben und sagen, ich hole mir hier meinen Schein und der zählt dafür, aber irgendwo kann man sich auch ein bisschen

---

<sup>34</sup> „Ich glaube, ich wäre ein Typ gewesen, der sicherlich auch noch davon profitiert hätte, wenns andere Fakultäten gegeben hätte. Aber das ist natürlich eine Sache, da ist hier so gut wie nichts möglich. Es gibt eine Kooperation mit der Uni Koblenz, wo man aber sagen muss, da wird natürlich viel und Tolles angeboten, bloß, das ist zehn Minuten mit dem Auto weg. Das bedeutet, dass man sich da anderthalb Stunden hinsetzt, und das auf den normalen Stundenplan oben drauf. Ich meine, ich kann das einmal machen, aber über ein Semester verteilt eine Vorlesungsreihe erleben wäre jetzt sicherlich so nicht drin gewesen. Das ist eine Sache, die ich schade finde, dass man das nicht noch machen konnte“ (Dirk, WHU, 8. Sem.).

mehr zusammen basteln, was man letztendlich am Ende heraus haben möchte. Und hier kann man das halt nicht. Das kann bestimmt ein Vorteil sein mit dem sich selber irgendwo Ausschauen. Also das hätte ich auch gern mehr gemacht. Andererseits ist es hier so, dass wir uns nicht so viel irgendwie mit dem Organisieren herumschlagen müssen. So von wegen wir kriegen es halt irgendwo ein bisschen vorgekaut von dem, in welchen Klassen wir sind. Nicht jetzt vom Unterrichtsstoff, von der Arbeit her, aber man kriegt halt noch einmal eine Email geschrieben, wenn man zum Beispiel noch nicht sein Praxisthema abgegeben hat: ‚In zwei Wochen ist Abgabetermin und wir wollten nur daran erinnern. Wir wollen auch ein bisschen wissen, wer noch kein Praktikum hat und deswegen vielleicht keine Praxisarbeit einschreibt.‘ Also da wird mehr aufgepasst“ (Nina, EBS, 4. Sem.).

Einerseits entlastet das straffe Studium von Anforderungen an die Selbstorganisation, aber andererseits kaum Wahlfreiheiten lässt. Kontrollen der Studierenden sorgen dafür, dass der lineare Studienverlauf eingehalten wird. Straffes Studium, Kontrolle und hohe Prüfungsdichte befördern auf Seiten der Studierenden Strategien effizienten Studierens. Die Entwicklung individueller Studieninteressen ist dabei zweitrangig. Vielmehr geht es angesichts der Prüfungsanforderungen um die effiziente Aneignung der geforderten Inhalte.

„Negativ kann man vielleicht sehen, dass man bei den Prüfungen im ersten Semester sehr, sehr viel, also einfach nur auswendig lernen musste. Das lag mir auch nicht so und ich fand das nicht so gut. Das ist ein negativer Punkt“ (Christian, EBS, 4. Sem.).

„Also plus war, die Ausbildung ist eigentlich sehr gut, auch wenn’s manchmal zu sehr unter Zeitdruck war, also das wäre jetzt ein Minus, also da gehen Sachen verloren, dass man vielleicht mal tiefer über ein Thema nachdenkt. Wenn man da vor der Klausur ist, da hat man ein Skript, da lernt man erst die Sachen auswendig und macht sich nicht so viele Gedanken. Das ist vielleicht ein Minus. Das sich aus dem Zeitdruck ergibt, den man hier hat. Also dieses Tiefgängige ist nicht wirklich gegeben“ (Thomas, EBS, 8. Sem.).

Der durch die Struktur des Studiums verursachte Zeitdruck lässt für die Entwicklung effizienter Studienstrategien keine Wahl: Inhalte können sich nicht angeeignet, sondern nur prüfungsbezogen auswendig gelernt werden. Solche instrumentellen Lernstrategien werden an der EBS auch durch die verschulte Studienorganisation gefördert.

„Ich muss noch dazu sagen, wir haben halt Vorlesung, also in vier Gruppen aufgeteilt, damit man keine zu großen Gruppen hat, weil wir ja 200 Studenten noch sind. Also 50 Studenten pro Gruppe. Und eine Vorlesung wird dann vier Mal am Tag gehalten. Da kann man dann also schauen, wir nennen das liebevoll optimieren, wann man dann in welche Vorlesung geht. Die frühmorgendliche streichen wir dann immer raus und gehen halt später hin“ (Christian, EBS, 4. Sem.).

An der EBS und der WHU wird nicht flexibel, sondern strategisch und effizient studiert. Die inhaltliche Aneignung des Studiums wird einem strukturierten und vor allem linearen Studienverlauf untergeordnet. Strategien effizienten Studierens bestehen nicht im passiven Erfüllen formaler Anforderungen, sondern im beständigen Optimieren des individuellen Einsatzes. Gefördert wird dadurch eine strategische Einstellung zum Studium, die von dem „focus on assessment requirements and lecturer expectations, and a careful management of time and effort, with the aim of achieving high grades“ (Mann 2001: 7) gekennzeichnet ist.

Sowohl für flexibles als auch für strategisches Studieren ist die Kenntnis der Anforderungen des *hidden curriculum* unerlässlich. Allerdings handelt es sich um *hidden curricula*, die sich in ihrem Verborgensein unterscheiden: „Something can be hidden in the sense in which a cure for cancer is hidden or in the sense in which a penny in the game Hide the Penny is hidden“ (Martin 1994: 162). Im ersten Fall ist das *hidden curriculum* bis zu seiner Entdeckung unbekannt; im zweiten Fall ist es absichtlich verborgen – was nicht notwendigerweise auf interessierte Akteure zurückzuführen ist, sondern vielmehr fester Bestandteil von Sozialisationsprozessen sein kann: „Many kinds of socialization are indeed covert, will not work if made visible, and in fact will produce resistance if revealed“ (Margolis u.a. 2001: 3).

Unter traditionellen Bedingungen ist für die interviewten Studierenden die Entdeckung des *hidden curriculum* mit der Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten verbunden. Die Reflexion ihrer Studienbedingungen ermöglicht ihnen, Einfluss auf ihr Studium zu nehmen und dieses nach individuellen Interessen zu gestalten, seien sie inhaltlicher, beruflicher oder privater Natur.

Für die interviewten EBS- und WHU-Studierenden ist die Entdeckung des *hidden curriculum* nicht mit der Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten verbunden. Zwar erkennen auch sie die Existenz eines *hidden curriculum*, doch sehen sie es z.B. in Form von Leistungsorientierung und -denken als notwendigen Bestandteil einer karrierebezogenen Ausbildung. Dieses *hidden curriculum* ist „intentionally hidden in plain sight, precisely so that it will remain undetected“ (ebd.: 2); es wird auch von den ‚Betroffenen‘ nicht in Frage gestellt<sup>35</sup> und sichert sozialisatorische Effekte. Gefordert ist deswegen nicht die Reflexion des Studiums, sondern eine instrumentelle Einstellung, die das Studium als Investition in die berufli-

---

<sup>35</sup> „Knowledge of hidden curricula will not provide a defense against them if those subject to hidden curricula do not want to resist“ (Martin 1994: 167, Hervorheb. i.O.).

che Zukunft begreift und es den Studierenden ermöglicht, Stress und Leistungsdruck – eben ihr Studium – auszuhalten.

### **7.3 Die Strukturierung der studentischen Zeit: ECTS und student workload**

Schon lange vor Beginn des Bologna-Prozesses wurde 1987 für das ERASMUS-Programm der Europäischen Gemeinschaft das *European Credit Transfer System* (ECTS) eingeführt. Ziel der Einführung dieses ersten Kreditpunktesystems auf europäischer Ebene war, den Transfer von Studienleistungen zwischen unterschiedlichen Hochschulsystemen zu erleichtern und damit studentische Mobilität in Europa zu fördern. ECTS sollte ein gemeinsamer Schnittpunkt für Hochschulen unterschiedlicher Systeme sein, die einander in Fragen der Qualität von Studium von Lehre eher mißtrauten: „The basic idea behind ECTS was to boost mutual trust and confidence between institutions and academics by introducing a practical instrument as well as set of practical tools” (Wagenaar 2006: 3). In der Praxis wurde ECTS nicht als einheitliches System gehandhabt, sondern die Transfermodalitäten für Studienleistungen wurden in der Regel zwischen den Partnerhochschulen individuell ausgehandelt. ECTS Kreditpunkte hatten zudem einen relativen Wert: sie dienten lediglich dem Transfer von Studienleistungen von der Gast- zur Heimatinstitution und verloren nach erfolgter Konvertierung in das Heimatsystem ihre Gültigkeit.

Im Bologna-Prozess wird die Bedeutung von ECTS wesentlich weiter gefasst. Es wird nun *European Credit Transfer and Accumulation System* genannt. ECTS soll nicht mehr nur den Transfer von Studienleistungen ermöglichen und studentische Mobilität fördern, sondern auch – wie die europäischen Studienreformen generell –

- die Vergleichbarkeit und Vereinbarkeit von Studienprogrammen verbessern,
- Transparenz erhöhen,
- Flexibilität und Diversität von Lernwegen ermöglichen,
- die Gestaltung ausgewogener Studienprogramme erleichtern,
- die Machbarkeit von Studienprogrammen durch Bezug auf den studentischen Arbeitsaufwand fördern,
- die Qualität von Programmen steigern,
- lebenslanges Lernen fördern,

- die Anerkennung unterschiedlicher Lernformen erleichtern,
- die Partizipation an Hochschulbildung erweitern (Wagenaar 2006: 4).

ECTS ist somit zum zentralen Reforminstrument des Bologna-Prozesses avanciert, das nahezu alle Studienbereiche betrifft.<sup>36</sup> Alle Mitgliedsländer des Bologna-Prozesses sollen ECTS einführen, das zudem ein Kriterium für die Akkreditierung der neuen Studiengänge ist.

Im Rahmen des Bologna-Prozesses wird ECTS als einheitliches System implementiert, dessen Regeln europaweit gelten sollen. „Damit das ECTS-System seine volle Wirkungskraft für die Schaffung von Transparenz und Übertragbarkeit im europäischen Hochschulraum entfalten kann, gilt es für die europäischen Hochschulen für jeden einzelnen Studiengang, jede Kurseinheit und jedes Modul die zu erwerbende Anzahl von ECTS-Credits festzulegen“ (Fröhlich/Graubohm 2004: 212). Mittels ECTS Kreditpunkten bzw. *credits* könne prinzipiell jede Lernleistung im europäischen Hochschulraum verglichen, anerkannt und transferiert werden.

ECTS Kreditpunkte sind ein weiteres Instrument, um Studienleistungen in unterschiedlichen Hochschulsystemen sichtbar zu machen. Transparenz im Sinne der Transferfunktion von ECTS meint die einheitliche Zuordnung von Kreditpunkten zu Studienleistungen. Kreditpunkte müssen auf unterschiedlichste Lehr- und Lernformen anwendbar sein: „Credits may be allocated to all types of study programmes, irrespective of their length, composition or nature. Programmes may consist of year-long courses or shorter modules. They may cover work placements and research. They may be first, second or third cycle. Credits can also be used for stand-alone courses, such as modules offered to learners not engaged in a full cycle programme of study“ (Directorate-General for Education and Culture 2005: 4).

Grundlage der Verteilung von Kreditpunkten soll der *student workload* – der studentische Arbeitsaufwand – sein, der für die jeweilige Studienleistung erforderlich ist.

„The European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) is a student-centred system based on the student workload required to achieve the objectives of a programme of study. These objectives should preferably be specified in terms of learning outcomes and competences to be acquired“ (Directorate-General for Education and Culture 2005: 4).

---

<sup>36</sup> „Die typische Querschnittsaufgabe für alle Bereiche [Schwerpunkte des Bologna-Prozesses, r.b.] ist die Einführung von ECTS als Element einer Qualitätssicherung, zur Gestaltung transparenter Lehr- und Lernstufen sowie zur Erleichterung der Anerkennung von Leistungen“ (Gehmlich 2004: 21).

ECTS ersetzt aufwändige qualitative Verfahren zur Anerkennung von Studienleistungen oder individuelle Aushandlungsprozesse durch den einheitlichen Maßstab des studentischen Arbeitsaufwands. Ein einheitliches Kreditpunktesystem ermöglicht aus dieser Perspektive die Einschätzung von Studienleistungen zum Zwecke des Transfers.

Auf der Berliner Konferenz wurde ECTS um eine Akkumulationsfunktion erweitert. Alle Studierenden, mobile wie nichtmobile, sollen nun während ihres Studiums Kreditpunkte erwerben. Für jede ‚Lerneinheit‘ wird der studentische Arbeitsaufwand künftig in Zeitstunden berechnet.

„Leistungspunkte sind ein quantitatives Maß für die Gesamtbelastung des Studierenden. Sie umfassen sowohl den unmittelbaren Unterricht als auch die Zeit für die Vor- und Nachbereitung des Lehrstoffes (Präsenz- und Selbststudium), den Prüfungsaufwand und die Prüfungsvorbereitungen einschließlich Abschluss- und Studienarbeiten sowie gegebenenfalls Praktika“ (KMK 2004: 3).

Die zeitliche Dauer von Modulen und Studiengängen ist nun einheitlicher Maßstab und Kreditpunkte behalten grenzüberschreitend und über das Studium hinaus ihre Gültigkeit. Festgelegt wird der Zeitaufwand für alle studienbezogenen Aktivitäten, die zu diesem Zweck differenziert werden.

„Each module is based on a number of educational activities. They can be defined by considering the following aspects:

Teachers estimate the time required to complete the activities foreseen for each course unit/module” (Directorate-General for Education and Culture 2005: 9, Hervorheb. i.O.).

- *types of courses*: lecture, seminar, research seminar, exercise course, practical, laboratory work, guided personal study, tutorial, independent studies, internship, placement or ‘stage’, fieldwork, project work, etc.
- *types of learning activities*: attending lectures, performing specific assignments, practising technical or laboratory skills, writing papers, reading books and papers, learning how to give constructive criticism of the work of others, chairing meetings, etc.
- *types of assessment*: oral examination, written examination, oral presentation, test, paper, portfolio, thesis, report about an internship, report on fieldwork, continuous assessment, etc.

Die Entwicklung eines Moduls erfordert die Verteilung der zur Verfügung stehenden Zeit auf die einzelnen studienbezogenen Aktivitäten. Im Rahmen von ECTS wird das Zeitbudget für jedes einzelne ‚Lerneinheit‘ standardisiert.

„In der Regel werden pro Studienjahr 60 Leistungspunkte vergeben, d.h. 30 pro Semester. [Es] wird für einen Leistungspunkt eine Arbeitsbelastung (workload) des Studierenden im Präsenz und Selbststudium von 30 Stunden angenommen. Die gesamte Arbeitsbelastung darf im Semester einschließlich der

vorlesungsfreien Zeit 900 Stunden oder im Studienjahr 1800 Stunden nicht überschreiten“ (KMK 2004: 3).

ECTS normiert auf diese Weise die studentische Zeit. Vorausgesetzt wird ein Vollzeitstudium mit etwa 40 Stunden Lernzeit pro Woche. Daraus ergibt sich folgende ‚Quantifizierungstabelle‘ für die Planung von Studiengängen.

**Tab. 14: Quantifizierung von Studienabschnitten und -gängen**

<b>Kreditpunkte</b>	<b>Lernzeit (in Stunden)</b>	<b>Level/Umfang</b>
30	900	ein Semester
60	1800	ein Studienjahr
180 bis 240	5400 bis 7200	Bachelor
60 bis 120	1800 bis 3600	Master
300	9000	konsekutiver Bachelor/Master

Quelle: Gehmlich (2004)

In der gleichen Weise werden einzelne Studienabschnitte wie z.B. Module und Studienleistungen wie z.B. die Abschlussarbeit<sup>37</sup> quantifiziert. ECTS strukturiert künftig die verfügbare Zeit des gesamten Studienjahres: „Auch die sog. Semesterferien sind nur als Ferien im Rahmen einer normalen Urlaubsregelung für einen Berufstätigen anzusehen (maximal 6 bis 8 Wochen pro Jahr). Wenn ein Studierender mehr Ferien macht oder in den Semesterferien berufstätig ist, so erhöht sich seine – für ein ordnungsgemäßes Studium erforderliche – Wochenarbeitszeit: 900h verteilt auf ein 16-Wochen-Semester ergibt ca. 56h/Woche“ (Hannemann 2003: 21).

Die Zuweisung von Kreditpunkten zu den einzelnen studienbezogenen Aktivitäten, aus denen sich eine ‚Lerneinheit‘ zusammensetzen soll, ist allerdings (noch) nicht normiert. Für die Kalkulation des Zeitaufwands wird empfohlen, „von der Arbeitsbelastung für einen Studierenden auszugehen, der entsprechend der Zielgruppendefinition ein idealtypisch normales Profil ausweist“ (Gehmlich 2004: 11). Da aber bislang kaum empirische Daten über die studentische Arbeitsbelastung jenseits der Kontaktzeit in Lehrveranstaltungen vorliegen, basieren solche ‚Profile‘ auf Schätzungen, weshalb ein zunehmendes Interesse an der Erfassung der studentischen Zeit entsteht. Solche Untersuchungen des studentischen Zeitmanagements haben bisher ergeben, dass der studentische Zeitaufwand für das Studium zwischen 30 (Thiel u.a. 2006: 18) und 34 Stunden (Isserstedt 2004: 34) pro Woche liege und somit von der ECTS-Norm einer 40-Stunden-Woche ab-

<sup>37</sup> Die Bachelorarbeit soll einen Umfang von 6 bis 12 ECTS credits haben, die Masterarbeit zwischen 15 und 30 (KMK 2005a: 4).

weiche. Die Studienanforderungen sollen dementsprechend angeglichen werden (Gehmlich 2004: 10).

Das Studium soll künftig aus der Akkumulation von Kreditpunkten bestehen, die für standardisierte studentische Zeit stehen. Als Studienleistung gilt, was kreditiert werden kann, und die individuelle Studienplanung soll sich nach diesen Kreditierungen richten.<sup>38</sup> ECTS soll zugleich die effiziente Planung von Studiengängen und des individuellen Studiums ermöglichen.

Schließlich soll ECTS auch ein System der Leistungsbewertung sein.

„Unter Credit-Systemen werden Systeme der Leistungsbewertung an Hochschulen verstanden, in denen das gesamte Studium im Rahmen eines Studiengangs in einzelne – gewöhnlich nach zeitlichen Aufwand gemessene – Einheiten gegliedert wird, diese Einheiten getrennt bewertet werden und diese Teil-Bewertungen in die Bewertung der gesamten Studienleistung eingehen“ (Schwarz-Hahn 2005: 257).

Auch Prüfungsleistungen sollen künftig im Rahmen von ECTS grenzüberschreitend vergleichbar werden. Zu diesem Zweck werden *ECTS grades* eingeführt, die auch Teil der KMK-Vorgaben zur Einführung von Leistungspunktesystemen sind.

„The ECTS grading scale is based on the rank of a student in a given assessment, that is how he/she performed relative to other students. The ECTS system classifies students into broad groups and thus makes interpretation of ranking simpler. It is this grouping that lies at the heart of the ECTS grading system“ (Directorate-General for Education and Culture 2005: 14).

Die Dokumentation der Studienleistungen relativ zur Leistung der Kommilitonen soll Unterschiede in der Praxis nationaler Bewertungssysteme überwinden.<sup>39</sup> Studienleistungen sollen in das gesamte ‚Leistungsspek-

---

<sup>38</sup> Die Akkumulation von Kreditpunkten soll sich nach der Vorstellung der Studienreformer nicht auf die biographische Phase des Studiums beschränken, sondern den flexiblen Ein- und Ausstieg in Hochschulbildung ermöglichen (lebenslanges Lernen). Auch soll ECTS zur Anerkennung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen (z.B. in der beruflichen Praxis) genutzt werden (Hannken-Illjes/Lischka 2004).

<sup>39</sup> „National scales are difficult to compare for two main reasons: 1. they are not fully used; 2. the distribution of pass grades differs considerably. By way of illustration, in France the grades 18 to 20 are normally not used, while in the Netherlands the grade 10 is only used in exceptional cases and the grade 9 rarely given. It also tends to be the fact that in some countries and subject areas, higher grades are awarded on average than in others“ (Wagenaar 2006: 20). Tatsächlich ergeben sich aus dem ECTS Bewertungssystem gravierende Probleme der Vergleichbarkeit. Einige europäische Studiensysteme nutzen wie ECTS gruppenbezogenes Assessment anhand der Normalverteilung von Studienleistungen, andere hingegen Assessment anhand erreichter Lernziele. „As the group related scale divides a population according to a norm, and the goal oriented divides the population according to each individual’s achievements related to goals, it is not possible to compare the grades“ (Dahlgren u.a. 2006:



trum' eines Moduls oder Studiengangs, einer Fakultät oder Hochschule eingeordnet werden (Gehmlich 2004: 15).

*Tab. 15: ECTS Grading Scale*

<b>ECTS Grade</b>	<b>% of successful students normally achieving the grade</b>
A	10
B	25
C	30
D	25
E	10
FX	Fail – some work required to pass
F	FAIL – considerable further work required

Quelle: Directorate-General for Education and Culture (2005: 14)

ECTS soll flexibles Studieren an unterschiedlichen Lernorten, in unterschiedlichen Ländern und zu unterschiedlichen Zeitpunkten ermöglichen. Voraussetzung für diese Flexibilität sei die stärkere Strukturierung des Studiums, die erst Bildungsoptionen eröffne. ECTS ist deswegen von einem Transfersystem zu einem Instrument der effizienten Planung des Studium weiterentwickelt worden. Studiert wird künftig in einem straffen, genau festgelegten Zeitrahmen. „ECTS fördert die Prozessqualität. Aus der Sicht der Hochschule gehören hierzu neben der Optimierung der Zuordnung von Studierenden und Studienprogramm insbesondere das Darstellen von Lehr- und Lernprozessen bzw. -verfahren, von Prüfungen, die Unterstützung bei der Berufsfindung und -wahl sowie das Angebot von Weiterbildung. ECTS standardisiert nicht nur Teile der Infrastruktur, sondern auch wesentliche Lernprozesse“ (Gehmlich 2004: 22).

Standardisierung wird möglich, weil ECTS ein ‚objektives‘, fachunabhängiges Maß verwendet – die studentische Zeit. Dieses Maß sei ‚objektiv‘, weil es „Studienleistungen nach rein quantitativen Gesichtspunkten [misst], nämlich den Zeiteinheiten, die für das Studieren benötigt werden. Die Intensität des Lernens wird im ECTS-System nicht mitbetrachtet“ (Fröhlich/Graubohm 2004: 210). Studieninhalte würden keine Rolle spielen.<sup>40</sup>

33). ECTS lässt beide Bewertungsformen zu, so dass ECTS grades in Abhängigkeit von der verwendeten Assessment-Form variieren, weshalb „applying common letters for grading is but an illusory comparability“ (ebd.: 34).

<sup>40</sup> „The argument of complexity of material or the importance of a topic should never play a role as such when credits are allocated. The only sound argument is the time it will take the typical student in the programme to learn how to master the topic and the material involved“ (Wagenaar 2006: 12).

Andererseits greife „jedes bestehende Credit-System in seiner konkreten Gestaltung über den formalen Mechanismus hinaus. Es wird eingebettet in Prinzipien und Regelungen, die folgenreich sind für den Gestaltungs- und Anwendungsbereich: Anerkennungen und Akkumulationen werden in bestimmte Richtungen erleichtert und in andere erschwert; [und für] die Inhalte und Prozesse des Studiums: bewusst oder unbewusst werden bestimmte Inhalte sowie Lehr-, Lern- und Prüfungsstile unterstützt und andere untergraben“ (Schwarz-Hahn 2005: 258). Das hat vor allem Konsequenzen dafür, was als Ergebnis von Lernprozessen gilt.

„Eine Kompetenz ist nur dann eine Kompetenz, wenn sie mit einem standardisierten Zeitaufwand an genau bestimmten Lernorten erworben wurde. Das müsste – aus der Logik einer konsequenten Kompetenzorientierung – so nicht sein. Es wäre auch ein Hochschulsystem denkbar, das zwar entsprechende Kurse anbietet, letztlich aber zu Prüfungen zulässt, wer immer über die entsprechenden Kompetenzen zu verfügen glaubt“ (Trempp/Eugster 2006: 164).

Zeit ist kein ‚objektives‘ Kriterium zur Anerkennung von Kompetenzen, sondern ein produktives Maß zur Ordnung des Studiums. Kreditpunktesysteme sind vor allem ein Instrument zur Strukturierung der studentischen Zeit und damit zur Disziplinierung studentischen Handelns. Kreditpunkte dienen der „Erfassung der Zeit der Einzelexistenzen, ... der Akkumulation der Dauer; und der ständigen Steigerung der Rentabilität des Zeitflusses“ (Foucault 1994: 202). Sie sind das verbindende Element der neuen Studienstrukturen.

„Erstens wird die Dauer in sukzessive oder parallele Abschnitte geteilt, von denen jeder auf ein bestimmtes Endziel ausgerichtet ist. ... Die Zeit wird also in einzelne aufeinander abgestimmte Stränge zerlegt. Zweitens werden diese Stränge nach einem analytischen Schema organisiert – als Abfolgen von möglichst einfachen Elementen, die sich mit zunehmender Komplexität miteinander verschränken. ... Drittens werden die Zeitabschnitte finalisiert; es wird ihnen ein bestimmtes Ziel gesetzt, das durch eine Prüfung ausgewiesen wird. Diese Prüfung hat zu zeigen, dass das Subjekt das vorgeschriebene Niveau erreicht hat; sie hat die Gleichförmigkeit seiner Ausbildung mit der der anderen zu garantieren; und sie hat die Fähigkeiten aller Individuen zu differenzieren“ (Foucault 1994: 202ff).

Gestufte Studienstrukturen und Modularisierung zerlegen das Studium in Abschnitte mit je eigenen Studienzielen; der Qualifikationsrahmen bezieht die einzelnen Studienstufen systematisch aufeinander; studienbegleitende Prüfungen finalisieren Zeitabschnitte. Kreditpunkte quantifizieren Studienabschlüsse, Module und Prüfungen, machen diese so akkumulierbar und schließlich optimierbar.

Konkrete Lernprozesse sind vor diesem System irrelevant; was nach diesem System für die Studierenden zählt, ist für einen genau definierten Input an Zeitressourcen einen ebenso genau definierten Output in Form von Kompetenzen zu erhalten – ein System, dass die Aneignung von Kompetenzen nicht als Resultat von Lern-, sondern von Aushandlungsprozessen begreift.<sup>41</sup>

## 7.4 Studentisches Zeitmanagement

In den Interviews wurden große Unterschiede im Zeitmanagement der Studierenden deutlich, die in der Tat mit der Studienorganisation zusammenhängen. Während die traditionelle Studienorganisation an öffentlichen Universitäten Handlungsräume läßt, erfordert die starke Strukturierung des Studiums an der EBS und der WHU präzises Zeitmanagement.

*„Intensive und weniger intensive Semester“ – Zeitmanagement unter traditionellen Bedingungen:*

„Zweifellos leben die Studenten – und zwar ganz bewusst – unter einmaligen zeitlichen und räumlichen Bedingungen. Die Übergangszeit des Studiums enthebt sie zeitweilig dem Rhythmus sowohl des familiären wie des beruflichen Lebens. In die zeitliche Autonomie der Universität verschanzt, entziehen sich die Studenten noch vollkommener als ihre Professoren dem Zeitplan der Gesamtgesellschaft. Sie kennen keinen anderen Termin als den dies irae des Exams und keinen anderen Stundenplan als den kaum bindenden der Seminare. Alle Studenten, ob sie ihren Studieneifer nur periodisch oder kontinuierlich entfalten, leben im Rhythmus des Studienjahres. Die einzigen festliegenden Daten sind durch die Struktur der Studienordnung gegeben. Mit seinen Stoßzeiten, der Aufgeregtheit zu Beginn, der Fieberhaftigkeit vor den Jahresabschlussprüfungen und der langen müden Zwischenperiode, in der die Intensität nachläßt und die guten Vorsätze verblassen, organisiert das Studienjahr die Arbeit und zugleich das intellektuelle Abenteuer, gliedert es die Erfahrung und das Gedächtnis in Erfolg und Mißerfolg und ordnet es alle Pläne seinem beschränkten Horizont unter“ (Bourdieu/Passeron 1971: 46).

Von der „zeitlichen Autonomie der Universität“ profitieren die Studierenden im Rahmen der traditionellen Studienorganisation bis heute: der vorgegebene Studienablaufplan trägt häufig nicht nur empfehlenden Charak-

---

<sup>41</sup> „Students’ voices and time are colonized for the purposes of continuous improvement. The emphasis on outcomes-based education is reducing their academic experiences to trades-based notions of competencies” (Morley 2003: 139).

ter, sondern überläßt von vornherein den Studierenden den Großteil ihrer Tageszeit zur Selbstorganisation.

Frage: „Wie hast du denn dein Studium organisiert?“

Lisa: „Ich habe mir immer relativ früh die Vorlesungsverzeichnisse gekauft. Habe mir dann einen Seminarplan gemacht nach den Treffen. Aber vor allen Dingen nach den Scheinen, die ich natürlich noch belegen musste. Das war oft ein Motiv. Weil ich stand immer unter Druck, also wenn ich das Erasmus-Jahr habe, muss ich noch diesen Schein machen und noch den jetzt machen. Und das bestimmte sehr oft meine Struktur des Plans. Also das war so die erste Prioritätenliste, und dann kam die Begeisterung oftmals. Und na klar konnte man sich das natürlich auch kombinieren. Völlig klar, dass es einfach auch interessante Seminare gab, wo ich dann auch Scheine gemacht habe. Und, ja und dann gab's immer die erste Woche, wo man geguckt hat, sind das, entspricht das meinen Erwartungen oder nicht. Das ist jetzt sozusagen eher die luxuriöse Beschreibung. Die weniger luxuriöse Beschreibung ist: Bekomme ich da drin einen Platz oder nicht. Oder ist es so voll, dass ich wahrscheinlich keine Chance habe, da irgendwie ordentlich zu landen. Oder fällt das Seminar aus. Oder keine Ahnung, also in der ersten Woche gab's immer so eine Orientierungswoche und nach ungefähr zwei Wochen hatte ich dann auch einen festen Plan. Und den habe ich dann auch eingehalten. Also es ist nicht so, dass ich ständig geschwänzt habe oder so etwas. Das wurde dann schon durchgezogen. Ich habe versucht, so wenig wie möglich Seminare zu machen. Und dann hatte ich aber immer teilweise so Veranstaltungen, also Vorlesungen, die mich einfach interessiert haben, wo ich hin gegangen bin. Wo es dann auch nicht schlimm war, wenn man mal nicht hin gegangen ist. Aber und dann eben die harten Seminare, die dann regelmäßig besucht wurden, ja. So acht. Je nachdem, was ich neben dem Studium noch gemacht habe“ (Lisa, UL, 12. Sem.).

Weit davon entfernt, ihre Zeit frei einteilen zu können, muss Lisa den Erwerb von Leistungsscheinen organisieren. Motiviert wird sie dazu – ähnlich wie die Studierenden an der EBS und der WHU in den ersten beiden Semestern – durch ihr geplantes Auslandsstudium, für das sie bestimmte Leistungsanforderungen erfüllen muss. Der Erwerb von Leistungsnachweisen ist wiederum an weitere Bedingungen gekoppelt, nämlich in der Regel den Besuch einer dazugehörigen Lehrveranstaltung. Insofern kann Lisa ihre Lehrveranstaltungen nicht völlig frei nach ihren Studieninteressen wählen, sondern muss Möglichkeiten zum Erwerb von Leistungsnachweisen beachten. Zusätzlich erschwert wird die Veranstaltungswahl durch die Studienbedingungen.

In ähnlicher Weise organisieren auch die anderen interviewten Studierenden an öffentlichen Universitäten ihr Studium und befolgen ihren ‚Seminarplan‘, den sie sich selbst zusammenstellen. Die Studienreformen intervenieren somit nicht in eine komplett unstrukturierte oder ‚chaotische‘

Praxis unter traditionellen Bedingungen. Wenn Studierende bislang fähig zu selbständigem Zeitmanagement waren, warum soll dann die studentische Zeit stärker strukturiert werden?

Die Einführung von ECTS an deutschen Hochschulen steht für ein tiefes Mißtrauen in das Zeitmanagement der Studierenden. Angesichts ‚wenig‘ strukturierter Studiengänge wären die Studierenden mit der Selbstorganisation ihres Studiums überfordert, orientierungslos und würden deswegen zu lange studieren.<sup>42</sup> Nur worauf gründet sich dieses Mißtrauen gegenüber dem studentischen Zeitmanagement – warum sollten das „Prinzip der selbständigen Studienplanung und die Antizipation der Mündigkeit des Studenten“ (Habermas 1966) heutzutage nicht mehr gelten?

Frage: „Wie würde eine typische Woche für dich aussehen?“

Julia: „Also das letzte Wintersemester und das letzte Sommersemester, da waren meine Wochen eigentlich komplett durchstrukturiert. Da gab’s kaum irgendwo Zeit, wo ich mal was hätte reinpressen können, weil ich immer zwei Tage in Jena war. Also montags und dienstags war ich in Jena. Da bin ich Montag um 7.30 Uhr mit dem Zug hingefahren und Dienstag um 19.00 Uhr wieder nach Hause. Da war ich diese zwei Tage schon mal weg. Und Mittwoch, Donnerstag hatte ich Seminare hier in Politik, Freitag war Bibliothekstag, und Samstag und Sonntag – also ich schreibe auch noch für eine Zeitung nebenbei, und samstags und sonntags habe ich mich meistens darum gekümmert, so weit das ging. Und wenn ich Termine hatte wegen der Zeitung, habe ich die meistens auf Freitag gelegt. Und dann hatte ich ja auch noch nebenbei Hausarbeiten zu schreiben. Und das habe ich dann meistens auch am Wochenende gemacht. Weil mein Sommer auch schon komplett ausgeplant war. Weil ich ein Praktikum in Spanien gemacht habe und da bin ich schon gleich nach Semesterende, also irgendwann Anfang Juli bin ich da schon hin, und bin erst Ende September wieder zurück. Also hatte ich da auch nicht so die Zeit, noch Hausarbeiten zu schreiben“ (Julia, UL, 10. Sem.).

Julias Zeitmanagement klingt vorbildhaft. Sie hat ihre Woche – inklusive Wochenende – „komplett durchstrukturiert“, um an zwei Studienorten zu studieren, in einer studentischen Zeitung mitzuarbeiten, Leistungsanforderungen zu erfüllen und so die vorlesungsfreie Zeit für Praktika nutzen zu können. Julias Aktivitäten wie das Pendeln oder die Mitarbeit in der Zeitung erfordern eine Flexibilität in der Studienorganisation, die sich nicht standardisieren lässt. Eine stärkere Strukturierung des Studiums würde ihr Zeitmanagement nicht unterstützen, sondern eher behindern.

Frage: „Wie sieht eine typische Woche für dich aus?“

Heike: „Nun ja, das kommt darauf an, zu welchem Zeitpunkt. Also ich habe in Zeiten, in denen ich ganz intensiv studiert habe, also im Grundstudium sowie

<sup>42</sup> Bereits seit 1966 ist dies ein Standard-Argument des Wissenschaftsrats (siehe 2.1).

so, gerade das erste Semester, nichts anderes gemacht habe. Viele Kurse und auch viel gelesen. Und im Hauptstudium wurden das dann wesentlich weniger Kurse, aber es war genauso intensiv. Also ich habe dann vielleicht fünf, sechs Veranstaltungen besucht, und es wurden gegen Ende immer weniger Veranstaltungen pro Semester. Den Rest der Zeit habe ich dann hauptsächlich mit lesen verbracht, also in der Bibliothek oder zu Hause. Und habe dann irgendwann angefangen, auch so Sachen wie Wochenenden sehr flexibel zu handhaben. Also Wochenende war dann eben manchmal auch Mittwoch und dafür war dann halt Sonntag kein Wochenende oder so. Ja und das hat sich halt immer mehr in Richtung Bibliothek verlagert, würde ich sagen. Und dann gab's aber zwischendurch auch immer wieder Phasen, in denen ich vergleichsweise wenig Uni und vergleichsweise viel Hochschulpolitik zum Beispiel gemacht habe. Da ist das Studium dann nebenher gelaufen. Also das war dann so auf ein Minimum reduziert“ (Heike, UL, 12. Sem.).

Frage: „Ja also beschreib doch mal so eine typische Woche. Das würde mich interessieren.“

Lisa: „Es war von Jahr zu Jahr unterschiedlich. Ich habe immer viel ehrenamtliche Arbeit gemacht. Es gab ein Jahr, da habe ich ein Projekt an der Förderschule gemacht und habe mit einer siebten Klasse lernbehinderter Förderschüler ein Demokratieprojekt gemacht. Das hieß dann alle zwei Wochen drei Unterrichtsstunden an dieser Schule, plus Vorbereitungszeit und Gespräche und Schulsozialarbeit und so weiter. Wo dann sehr, sehr viel Zeit, also in dem Jahr habe ich auch, glaube ich, einen Monat einen Schein gemacht oder so und die Prüfung hatte ich dann auch noch. Das war relativ stressig. Die Jahre danach habe ich sehr viel diese Projektschultage gemacht. Also ein, zwei mal pro Monat war ich in einer Schulklasse unterwegs. Das waren jetzt nicht so Vereinstätigkeiten, also wo ich jetzt jede Woche regelmäßig irgendwo war. Es war immer so stoßartig, mal ein Seminar organisiert, mal eine Konferenz organisiert, das war keine regelmäßige Arbeit. Deswegen ist das schwierig, jetzt eine Woche zu beschreiben. Aber sagen wir mal so: es hat immer pro Woche irgendwie ein paar Stunden Zeit in Anspruch genommen. Also es gab wirklich Wochen, wo ich nur für das Ehrenamt gearbeitet habe oder für anderes. Und da auch rigoros dann einfach mitten in der Woche auch mal nach Dresden oder sonstwo gefahren bin und Seminare ausfallen lassen habe. Es war oft dann so Priorität. Also es gab intensive Semester und weniger intensive. Ich habe immer versucht, also ich habe nie mitten im Semester völlig ausgesetzt oder so. Ich habe immer versucht, wenigstens sozusagen die Formalia zu erfüllen und aufzutauchen und immer auch die Seminare zu besuchen, aber besonders intensiv reingegangen habe ich mich dann weniger“ (Lisa, UL, 12. Sem.).

Heikes und Lisas Zeitmanagement muss vielfältigen, sich von Semester zu Semester wandelnden Anforderungen genügen. Unterschiede existieren zwischen Grund- und Hauptstudium, Lernorte verlagern sich im Laufe des Studiums vom Seminarraum in die Bibliothek. Beide engagieren sich in unterschiedlicher Intensität in vielfältigen Projekten (Hochschulpolitik,

soziales Engagement) zu unterschiedlichen Zeitpunkten, so dass das Studium in ihrer individuellen zeitlichen Ordnung mal mehr, mal weniger zentral ist.

Frage: „Und wenn du dir deinen Alltag vor Augen führst: welche Stellung würdest du sagen, nimmt das Studium da ein?“

Susanne: „Ja erste Stelle würde ich sagen. Also da ich jetzt auch keinen Job habe im Moment, auch eigentlich nie so großartig hatte, außer halt mal diesen Hilfskraft-Job, würde ich halt sagen: Das ist meine Arbeit. Und wenn ich dann irgendwelche Hausarbeiten schreibe und in die Bibliothek gehe, das nimmt schon erst mal viel Zeit ein, und zweitens ist das halt auch das, woran man denkt. Also bei mir jedenfalls“

Frage: „Und wie verträgt sich das mit deinen anderen Aktivitäten?“

Susanne: „Ja, sagen wir mal so, ich lebe jetzt nicht nur für die Uni. Also meine Arbeit hält mich jeden Tag beschäftigt, weil das ein kontinuierlicher Prozess ist, eine Hausarbeit zu schreiben oder so was. Also ich mache auch viel nebenher. In meinen Semesterferien, also bevor ich jetzt das Praktikum gemacht habe, habe ich vielleicht eine Hausarbeit geschrieben und ansonsten hatte ich nichts mit der Uni zu tun. Also so Ferien hatte ich schon auch immer viel. Das war nicht so das Problem. Also ich find's auch gut, also im Moment habe ich außer freitags immer jeden Tag Uni und ich finde, es hat halt auch was, so Termine zu haben. Um die herum ich vielleicht in der Bibliothek sitze oder sonstwie auch mal nichts mache für die Uni. Ja, keine Ahnung, hat schon was von einer Struktur durch die Uni“ (Susanne, HU, 11. Sem.).

Für Susanne ist das Studium *gleichzeitig zentral und* nicht zentral. Es steht für sie inhaltlich an „erster Stelle“ („das ist meine Arbeit“), während sie zugleich ihren Alltag aber nicht auf das Studium reduzieren würde. Dazu gehören auch die „Semesterferien“. Die im Vergleich zu den durchschnittlichen Urlaubsansprüchen von Arbeitnehmern relativ lange vorlesungsfreie Zeit ermöglicht eine relative freie Zeiteinteilung, die Susanne wie ihre Kommilitonen für Praktika, Hausarbeiten und Nebenjobs, aber auch für „Ferien“ nutzt – etwa lange Urlaubsreisen, für die in regulären Beschäftigungsverhältnissen wesentlich eingeschränkte Zeitressourcen zur Verfügung stehen.

Die interviewten Studierenden an öffentlichen Universitäten ‚managen‘ ihre Zeit auf je individuelle Weise. Sie nehmen ihr Zeitmanagement auch unterschiedlich wahr: einige beschreiben ihre ‚typische Woche‘ in Wochentagen, andere weisen auf unterschiedliche und sich verändernde individuelle Zeitordnungen im Studienverlauf hin. Untersuchungen zum studentischen Zeitmanagement stützen diesen Befund der Vielfalt: „Selbst für Vollzeitstudierende ist die Universität nicht mehr Mittelpunkt des studentischen Lebens. So vielfältig sie sich ihre außeruniversitären

Verflechtungen gestalten, so vielfältig ist auch ihr Lebensalltag. ...Bei der Heterogenität der Tageslaufschilderungen gibt es eigentlich keinen optimalen Plan, wie es auch unmöglich ist, das Studium so zu flexibilisieren, dass jeder Studierende seine optimale Zeitstruktur finden kann“ (Heiland/Schulte 2002: 189; vgl. Jetzkowitz u.a. 2004: 137).

Die Anforderungen der Studienreform an das studentische Zeitmanagement sind paradox: einerseits wird von den Studierenden Flexibilität gefordert, während man andererseits ihrer Fähigkeit zum flexiblen Zeitmanagement grundsätzlich mißtraut und Studienreformen wie ECTS Handlungsräume als Voraussetzungen studentischer Flexibilität beschneiden.

Es sind die privaten Interessen und Aktivitäten der Studierenden, die im Reformdiskurs unter Verdacht stehen. In den Interviews wird deutlich, dass diese privaten Bereiche und das Studium sich nicht klar voneinander trennen lassen, sondern vielfältig miteinander verbunden sind. Das betrifft nicht nur das Verhältnis zwischen außeruniversitärem Engagement und dem Studium, sondern auch die Aneignung von Studieninhalten – denn wer könnte Selbststudienzeiten, die individuelle Zeit zur Reflexion der Studieninhalte, klar definieren? Die unklare Trennung zwischen Privatleben und Studium ist z.B. laut Friebertshäuser charakteristisch für die ‚Zeitkultur‘ der von ihr untersuchten Marburger Pädagogik-Studierenden.

„Die einwöchige Einführungsveranstaltung zeigt bereits, dass bei der Zeitgestaltung auf einen weit gesteckten Zeitrahmen Wert gelegt wird. Auch wird ein offenes Ende bevorzugt. In der Durchmischung der Bereiche privat-öffentlich und der damit einhergehenden Aufhebung der Trennung zwischen Arbeit und Freizeit wird ersichtlich, wie damit auch klare zeitliche Aufgliederungen verschwimmen. Letztlich ist schwer zu ermitteln, wieviel Zeit für studienbezogene Inhalte genutzt wurde und wann eigentlich Nebensächliches oder Privates besprochen wurde. Diese Unklarheit öffnet die Pforte für gänzlich entgegengesetzte Interpretationen. Handelt es sich nun um eine Zeitverschwendung oder um ausgedehnte studienbezogene Investitionen?“ (Friebertshäuser 1992: 261).

Studienreformen hingegen sollen dort Eindeutigkeit schaffen, wo keine Eindeutigkeit besteht. Studentisches Zeitmanagement wird als ‚studienzeitverlängernde‘ Zeitverschwendung wahrgenommen. Die Normierung der studentischen Zeit soll nun sicherstellen, dass diese als ‚studienbezogene Investition‘ genutzt wird.

Auch wenn Studierende sich selbst organisieren können, wird dadurch nicht jede Form von Unterstützung überflüssig. Zeitmanagement kann mal besser, mal schlechter gelingen. So hat sich etwa Julias Tagesablauf geändert, seitdem sie ihre Magisterarbeit schreibt.



„Seitdem sehen meine Tage eigentlich so aus, dass ich immer zwischen acht und zehn aufstehe und dann meistens erst einmal zwei bis drei Stunden im Internet verbringe und viele Emails schreibe. Und dann lese ich eigentlich. Mehr mache ich eigentlich nicht. Also so einen genauen Plan brauche ich jetzt nicht mehr. Ich muss mich da nur wirklich dazu überwinden, mindestens sechs, sieben Stunden am Tag was zu machen. Also das ist wichtig. Das ist mir ganz wichtig, weil sonst komme ich mir abends auch irgendwie wieder sinnlos vor“ (Julia, UL, 10. Sem.).

Julia braucht keinen „genauen Plan“ mehr – gleichzeitig muss sie sich „überwinden“, täglich eine bestimmte Zeitspanne zu studieren. Nicht die Anforderung selbständigen Zeitmanagements, von der normierte Arbeitszeiten oder Zeitmanagement-Trainings ‚entlasten‘ sollen, stellt für Julia das Problem dar, sondern fehlende soziale Interaktion.

Frage: „Was würdest du am Studium ändern wollen, welche Verbesserungen würdest du dir wünschen?“

Julia: „Ich würde mir eine bessere Betreuung wünschen. Vielleicht würde ich mir wünschen, dass auch die Studierenden mehr für die Studierenden tun. Dass man wirklich vielleicht schon in so einer Gruppe organisiert ist, wo vielleicht alle was Ähnliches machen, und sich jede Woche trifft und sagt, letzte Woche habe ich das und das gemacht. Einfach um irgendwas liegen zu haben, was man gemacht hat. Also dass man vielleicht auf freiwilliger Basis so was wie ein Netzwerk schafft, in dem man Lerngruppen oder Gruppen für die Magisterarbeit bildet“ (Julia, UL, 10. Sem.).

Es ist mittlerweile hochschulpolitischer Konsens, dass die neuen Studiengänge eine erhöhte Lehr- und Betreuungsintensität erfordern – nicht im Vergleich zu den alten Studiengängen, sondern damit die Studienreformen überhaupt gelingen (HRK 2007; Wissenschaftsrat 2008). Allein die Strukturierung der studentischen Zeit kann dies nicht gewährleisten.

### *„Das Team geht vor“ – Zeitmanagement der EBS und WHU Studierenden*

An der EBS und der WHU wurde die herausragende Bedeutung sozialer Interaktion für den Studienerfolg erkannt. Die starke Strukturierung ist nur eine Seite des Studienmodells an der EBS und WHU – es ist untrennbar mit der studentischen Gemeinschaft verbunden. Studienreformen meinen dort beides: sowohl straffe Studienstrukturen implementieren als auch die Interaktion der Studierenden regulieren. Beides zusammen sorgt dafür, dass die Studierenden ihren Tagesablauf effizient planen müssen. Auf die Frage nach einer ‚typischen Woche‘ antworten die EBS und WHU Studierenden entsprechend mit detaillierten Zeitangaben.

Frage: „Wie sieht so eine typische Woche aus?“

Markus: „Im Hauptstudium ist es besser geworden. Im Grundstudium waren jeden Tag Vorlesungen. Jetzt im Hauptstudium habe ich schon, sagen wir mal, vier Tage die Woche Vorlesungen, und auch nicht mehr, also früher war schon von acht Uhr morgen bis 18.45 Uhr abends. Und ich hatte da nur eine Dreiviertelstunde Mittagspause und ansonsten noch 15 Minuten zwischen anderthalb-Stunden-Vorlesungen. Also im Endeffekt bist du dann 12 Stunden hier an der Uni. Jetzt würde ich mal sagen fängt's so um zehn an. Man hat so ein, zwei Vorlesungen am Tag à anderthalb bis drei Stunden. Da ist man halt so den Tag über an der Uni, organisiert nachmittags noch ein Treffen beim Rektorat oder beim Prüfungsausschuss oder mit irgendwem anders, mit der Gebäudeverwaltung. Ja, und dann muss man abends lernen. Normalerweise. Ja, sollte man. Und dann ist der Tag rum, ja. Ein, zwei Uhr und du gehst ins Bett und dann steht du am nächsten Morgen wieder um sieben Uhr auf. Ich würde sagen, das ist so ein normaler Tag, schon. Halb acht aufstehen, acht Uhr, wenn ich faul bin. Und um zwei ins Bett gehen. Und da bleibt natürlich wenig Zeit für andere Sachen. Hängt aber auch von der Priorisierung ab und wie, ich bin wahrscheinlich nicht so gut mit meinem Zeitmanagement. Also wie gesagt, es gibt viele Leute, die machen noch mehr als ich und sind einfach besser getaktet, sind viel disziplinierter. Vorlesung vorbei – ich gehe jetzt nach Hause – esse dann – leg mich ne Viertelstunde hin – mach dann Sport – mach dann“ (Markus, WHU, 6. Sem.).

Markus verbringt den Tag größtenteils auf dem Campus. Während im Grundstudium der Tagesablauf wesentlich durch die hohe Veranstaltungsdichte strukturiert ist, hat Markus im Hauptstudium zwar mehr Wahlmöglichkeiten, aber die zahlreichen terminlichen Anforderungen erfordern dennoch präzises Zeitmanagement. Besonders die Notwendigkeit der „Priorisierung“ wird auch von den anderen interviewten EBS und WHU Studierenden genauso gesehen. Auch steht diesen Studierenden ein vergleichbares Zeitkontingent zur Verfügung: Der ‚typische Tag‘ eines EBS oder WHU Studierenden beginne morgens gegen 8.00h und ende zwischen 2.00h und 3.00h nachts.

Frage: „Wie sieht so eine typische Woche für dich aus?“

Dirk: „...Mal angenommen, wir haben in der Woche eine Klausur, dann wäre es quasi so, dass ich, ja, ne, Hauptstudium, das kann man nicht standardisieren. Also da lege ich wirklich die Termine da, wo es passt, so. Und das wäre jetzt im letzten Jahr so gewesen, also siebtes Semester zum Beispiel, ich habe morgens noch mal schnell einen Termin mit dem Rektor. Danach treffe ich mich mit einer Arbeitsgruppe. Dann habe ich Mittagessen. Dann würde ich drei Stunden in einer Vorlesung sitzen, die da gerade liegt. Danach fängt eine weitere Vorlesung an, die noch eineinhalb Stunden geht, die mache ich dann nicht. Lerne dafür für die Klausur zwei, drei Tage später. Abends mache ich dann eine Gruppenarbeit. Irgendwie so in die Richtung. Im Grundstudium war das ein bisschen organisierter, da waren eigentlich fast jeden Tag Vorlesungen

tagsüber. Wie gesagt, abends hatte ich dann zwei, drei Stunden Theater zwei Mal die Woche. Dann hatte man vielleicht noch mal eine Lerngruppe oder so was. Oder ich hätte ich dann auch mal gesagt, ich lass hier mal eine Vorlesung ausfallen, lese stattdessen ein Buch. Habe aber eigentlich schon ziemlich zugehört, also ich habe noch relativ viel mit Freunden gemacht, also gerade zum Ende der Woche hin, dass man dann auch noch mal weggegangen ist. Am Wochenende mir auch ganz bewusst Freizeiten genommen, auch hingegenommen, dass dafür vielleicht mal eine Note schlechter wird oder so. Und hab jetzt im Hauptstudium auch noch zunehmend zugehört, dass ich abends so die letzte Stunde vor dem Schlafen, dass ich mich da noch mal mit einem Buch hinsetze oder noch mal irgendwas ganz anderes mache. Also jetzt in Hochzeiten. Ansonsten hat man ja die Zeit sowieso. Aber das so als Minimum Fortbestand. Und das heißt, dann noch mal Laufen zu gehen oder was auch immer. Und ich arbeite meistens so bis zwei nachts und schlafe lieber morgens einen Tick länger. Also, weil ich merke das auch, ich werde abends ab zehn noch mal richtig produktiv. Und um zwei geht's dann noch, so bis drei bringt dann schon mal nicht mehr so viel“ (Dirk, WHU, 8. Sem.).

Strukturierte Tagesabläufe sind nicht gleichbedeutend mit standardisierten Tagesabläufen. Die Anforderungen an die Selbstorganisation der EBS und WHU Studierenden steigen mit der Studiendauer und verschärfen sich in „Hochzeiten“. Auch Freizeit hat ihren festen, sehr beschränkten Platz im Tagesablauf der Studierenden. Schließlich spielt auch die individuelle Leistungsfähigkeit eine Rolle bei der Tagesplanung. Prioritätensetzung zu Lasten des Studiums ist nur möglich durch Inkaufnahme schlechter Noten. Es gilt, eventuell noch verbleibende Handlungsräume effizient zu nutzen.

Frage: „Okay, dann würde mich jetzt interessieren, wie du dein Studium so organisiert. Wie würde so eine typische Woche für dich an der EBS aussehen?“  
Thomas: „...Und wo ich halt immer drauf geachtet habe, war, also in meiner Organisation, dass ich nicht nur nach Interesse gewählt habe, sondern auch nach Professoren. Muss man so sehen, es gibt Professoren, da gibt's bessere Noten, und es gibt welche, da gibt's schlechtere Noten. Und dann auch, wie die Klausuren liegen, also ich wähle nicht fünf Kurse, wo alle Klausuren in einer Woche sind. Ich habe immer geguckt, dass da ein, zwei Klausuren pro Woche sind, das passt dann. Weil ich das im Grundstudium auch relativ nervig fand, zehn Klausuren in einer Woche. Das war so meine Selbstorganisation. Und dann hat man aber auch relativ viele Kurse und dann ist man wieder so in dem Trott drin, wo man dann seine Vorlesungen hat. Da gehst du hin, liest dir das vor das Klausur durch und dann schreibst du die Klausur“ (Thomas, EBS, 8. Sem.).

Instrumentelle Erwägungen sind fester Bestandteil des Zeitmanagements; die Veranstaltungsteilnahme lässt sich hinsichtlich der Bewertungspraxis des Dozenten und der Klausurtermine ‚optimieren‘. Darin scheinen sich die Wahlmöglichkeiten bereits zu erschöpfen. Selbst Möglichkeiten zur

individuellen Schwerpunktsetzung relativieren für Thomas nicht die strafte Strukturierung des Studiums.<sup>43</sup> Das liegt auch daran, dass zwar mehr Wahlmöglichkeiten hinsichtlich der Schwerpunktfächer im Hauptstudium bzw. der Vertiefungsfächer im dritten Studienjahr des Bachelorstudiums bestehen, andererseits durch abnehmende Veranstaltungs- und Prüfungs-dichte entstehende Freiräume von zunehmender Gruppenarbeit absorbiert werden.

Frage: „Wie ist das von der zeitlichen Ausdehnung her am Tag so?“

Thomas: „Im Hauptstudium ist es unterschiedlich. Man hat mehr Gruppenarbeit, insofern hat man weniger Vorlesungen. Man muss mehr selbst erarbeiten, man sitzt nicht nur in der Vorlesung und hört sich das an, sondern man macht case studies und so was. Und, klar, da muss man sich schon mal mehr selbst organisieren durch die Gruppenarbeit, muss man gucken, mit wem, wie viele Gruppenarbeiten. Also ich weiß, im vierten Semester, da war es ganz schlimm, da hatte ich irgendwie acht Gruppenarbeiten oder so was. Das nervt halt einfach nur noch. Da musst du halt gucken, mit wem triffst du dich dann, mit wem triffst du dich dann, mit wem triffst du dich dann“ (Thomas, EBS, 8. Sem.).

Markus: „Also man hat im Hauptstudium viel, viel mehr Gruppenarbeit noch als im Grundstudium. Man hat ständig abends irgendwelche Termine, ständig. Oder wenn man halt mal das Glück hat, nur morgens von neun bis eins Vorlesung zu haben, da kann man sicher sein, dass um halb drei oder um zwei das nächste Gruppentreffen ist. Und die Ineffizienz von Gruppentreffen ist ja bekannt, das heißt, das dauert natürlich nicht die halbe Stunde, die man eigentlich Output hat. Sondern es dauert zweieinhalb Stunden, weil halt noch der eine dann, es wurde alles gesagt, nämlich von jedem, und dann, ja das sind auch so nette Sachen“ (Markus, WHU, 6. Sem.).

Thomas und Markus nehmen die zunehmende Gruppenarbeit im Hauptstudium nicht als Ausweitung ihrer Studienfreiheit wahr. Zwar steht nun weniger Kontaktzeit in der Lehre auf ihrem Plan, doch nun müssen die Gruppenarbeitstreffen abgestimmt werden. Hinzu kommt, dass Gruppen-

---

<sup>43</sup> Nach einer Untersuchung zum Zeitmanagement von Studierenden würden gerade ‚verschulte‘ Studiengänge eher „Studierende ohne ausgeprägte intrinsische Studienmotivation an[locken], die weitgehend durch ein instrumentelles Verhältnis zur Lebensphase ‚Studium‘ gekennzeichnet sind. ...Fachkontexte, die inhaltliche Freizügigkeit gewähren und dialogische Lehrformen einsetzen, ziehen hingegen deutlich stärker Studierende an, die ein intrinsisches Interesse an ihrem Fach haben. Diese Studienmotivation fördert darüber hinaus Zeit-zufriedenheit. Dabei ist noch zu erwähnen, dass Studienfächer nicht danach unterschieden werden können, ob sie ‚Bummelanten‘ oder ‚Streber‘ anziehen. Die Ansicht, dass verschulte Studienfächer das Studium fördern und die Studienzeit verkürzen, ist demnach in dieser Allgemeinheit falsch. Stattdessen ist zu konstatieren, dass die Verschulung Sozialisationseffekte mit sich bringt, die nicht gerade wünschenswert sind, wenn das Studium zur Bildung von Persönlichkeiten führen soll, die selbständig und verantwortlich entscheiden können“ (Jetzkowitz u.a. 2004: 132f).

treffen auch die geteilte Verantwortung für die Studienleistung bedeuten – was für Markus eher zur Ineffizienz von Gruppenarbeit beiträgt, denn Gruppen- und Einzelinteressen müssen miteinander vermittelt werden. Wenn die interviewten EBS und WHU Studierenden von ihren Erfahrungen mit Gruppenarbeit erzählen, nennen sie keine inhaltlichen Aspekte, sondern beschreiben Gruppenarbeit wesentlich als Anforderung an ihr Zeitmanagement.

Frage: „Was denkst du denn, welche Anforderungen das Studium hier an der WHU stellt? Was muss man tun, um ein guter Student zu sein?“

Dirk: „Das klingt jetzt ein bisschen doof, aber z.B. teamfähig. Das Schlimme ist ja, so was steht immer überall. Im Hauptstudium zum Beispiel haben wir so viele Gruppenarbeiten. Also zum Beispiel keine Seminararbeit wird eigentlich alleine geschrieben, sondern zu zweit. Wir haben Kurse, in denen zumindest teilweise Fallstudien vorkommen. Wir haben regelmäßig Kurse oder Seminare, bei denen es darum geht zu präsentieren. Das findet immer in Gruppen statt. Und wir haben alle wahnsinnigen Zeitdruck während des Semesters. Und das ist dann besonders interessant, wie welche Leute ihre Prioritäten setzen und wie man damit umgeht. Das heißt also, man muss offen kommunizieren in dem Team, dem Team gegenüber. Und ich würde sagen, dieser Sozialpunkt, das Team geht in den Punkten, wo ich letztendlich noch individuell eventuell Sachen schaffen muss, erst mal vor, damit wir überhaupt einen Termin finden, an dem wir alle können. Ansonsten wird das nix. Also das ist der Punkt, teamfähig, auf jeden Fall“ (Dirk, WHU, 8. Sem.).

Die Vermittlung zwischen Einzel- und Gruppeninteressen ist für Dirk die zentrale Anforderung nicht nur von Gruppenarbeit, sondern auch des Studiums an der WHU insgesamt. Teamfähigkeit ist zugleich Anforderung und die Kompetenz, die sich Studierende durch Gruppenarbeit aneignen sollen. Aus diesem Grund sind Techniken zur Regulierung sozialer Interaktion komplementär zu der straffen Studienorganisation an der EBS – das Studium soll nicht nur die individuelle Leistungsfähigkeit, sondern auch die persönliche Entwicklung fördern. In der studentischen Gemeinschaft ist Teamfähigkeit mit Zwängen verbunden.

„Aber man hat extrem viele Gruppenarbeiten. Das heißt, man sitzt wirklich Abende bis um vier mit irgendeinem Team zusammen, weil man zusammen ein Paper abgeben muss. Und wenn man gerade drei Gruppenarbeiten parallel laufen hat mit verschiedenen Leuten in verschiedenen Teams, werden die Treffen immer später in die Nacht reingesetzt und am Wochenende. Also ich gehe halt Sonntag morgens gerne in die Kirche. Aber das wird auch nicht akzeptiert, wenn ich da Sonntag morgen nicht zum Gruppentreffen komme, weil die Leute sind bereit, sich wirklich um sieben zu treffen und dann zu arbeiten“ (Nina, EBS, 4. Sem.).

Auch Gruppenarbeit wird von den interviewten Studierenden ganz unterschiedlich und mehrdeutig erfahren. Während sie der Gruppenarbeit als interaktiver Studienform an sich zustimmen, werfen Anforderungen der gemeinsamen Organisation und Arbeit Probleme auf. Zwar machen die Studierenden intensive Gemeinschaftserfahrungen (vgl. 6.2), doch genauso erfahren sie durch die Gruppenarbeit sozialen Druck. Das zeige sich besonders in der fehlenden Rücksichtnahme auf private Interessen: sonntägliche Kirchenbesuche würden diskreditiert, auch Wochenendbeziehungen gelten als Hindernisse für die Terminfindung. Das Privatleben der EBS Studierenden wird so einem Effizienz-Imperativ unterworfen, der von den Kommilitonen durchgesetzt wird („das Team geht vor“). Im Zentrum der Gruppenarbeit steht die Vermittlung von Einzel- und Gruppeninteressen; wiederum Aushandlungsprozesse, die Verhandlungsgeschick und Durchsetzungsfähigkeit erfordern (vgl. 6.5).

### *Work Life Balance*

Frage: „Du hast ja eben auch von deinen anderen Aktivitäten neben dem Studium erzählt. Würdest du sagen, das Studium war für dich zentral während deiner Studienzeit?“

Heike: „Ja. Mal mehr, mal weniger. Also als Identifikationspunkt auf jeden Fall, war’s immer sehr, sehr zentral. In dem, was ich tatsächlich gemacht habe, hat das gewechselt. Also da gab’s halt Phasen, in denen Uni und Studium so die zentrale Beschäftigung waren, und Zeiten, in denen andere Dinge mehr im Vordergrund gestanden haben. Hochschulpolitik und dann eben die Zeit, die ich nicht in Leipzig war. Das ist klar, da geht’s dann weniger um Studium als um andere Sachen. Ja, und halt Phasen, in denen das Privatleben einfach wichtiger gewesen ist als die Uni. Also ich hatte eine Zeit lang einen chilenischen Freund, und als der nach Deutschland gekommen ist, da hatte ich dann mehr damit zu tun, das irgendwie auf die Reihe zu kriegen als zu studieren. Also in der Zeit habe ich auch relativ viel gearbeitet und so, da war dann mit Uni nicht mehr so viel“ (Heike, UL, 12. Sem.).

Die traditionelle Studienorganisation an öffentlichen Universitäten bringt Flexibilitätsvorteile auch im privaten Bereich. So war es für Heike möglich, für eine bestimmte Zeitspanne ihr Privatleben dem Studium vorzuziehen; zu anderen Zeitpunkten waren dann der Nebenjob oder das hochschulpolitische Engagement wichtiger. Diese Aktivitäten und privaten Interessen haben aber nicht zu Heikes Desintegration geführt – das Studium nimmt in ihrem Alltag vielmehr eine flexible Stellung ein, je nach Lebenssituation.

Frage: „Und wie war das denn mit deinem sozialen Engagement und Tätigkeiten im Verhältnis zum Privatleben. Konntest du das alles problemlos integrie-

ren oder gab's auch Konflikte? So mit deinen privaten Interessen, mit deiner Freizeit...“

Lisa: „Das war ja meine Freizeit. Nein, nein, aber das ging sehr gut. Das waren fließende Übergänge einfach. Also sehr stark, also zum Beispiel habe ich meinen Freund kennen gelernt über diese ehrenamtlichen Zusammenhänge. Und das war dann auch in den ersten Jahren klar, dass wenn ich da und da arbeite, dann sehe ich ihn auch. Und wenn ich in Leipzig studiere, sehe ich ihn nicht. Also das waren dann auch manchmal so Schnittstellen, die sehr angenehm waren. Deshalb habe ich jetzt in der Anfangszeit auch keine intensiven Kommilitonenfreundschaften gebildet, weil ich wirklich ständig auf Achse war und einfach auch diese Leipziger Freizeit oder Kultur, weiß ich nicht, da war ich kaum präsent irgendwie. Ich war immer sehr viel unterwegs. Außerhalb Leipzigs, oder wir haben dann einfach privat irgendwie gefeiert. Das hat sich gut vertragen“ (Lisa, UL, 12. Sem.).

Nicht nur die Grenzen zwischen Studium und Privatleben verschwimmen. Lisa kann ihre Aktivitäten keinem Bereich eindeutig zuordnen: ehrenamtliches Engagement ist Freizeit, oder auch nicht; zumindest aber eng verbunden mit ihrer privaten Beziehung. Solche mehrdeutigen Aktivitäten entziehen sich Standardisierungsversuchen; eine straffere Studienorganisation schließt solche Aktivitäten mittels normierter studentischer Zeit aus.

Nina: „...Und wenn ich jetzt zu den negativen Punkten komme, einfach die Zeit fehlt überall. Und man streicht, man muss Sachen streichen. So oder so. Es geht einfach nicht alles, was man machen will. Und man muss einfach auch Sachen streichen, die einem wirklich wichtig sind. Und das ist halt schade.“

Frage: „Auch im Privatleben?“

Nina: „Ja. Weil die Prämisse, um hier bleiben zu können, ist einfach, dass man es besteht. Und für's Bestehen muss man gewisse Sachen machen und da kann man keine Abstriche machen. Also da kann man halt nicht kürzen. Man kann bei vielen anderen Sachen kürzen, bei mir zum Beispiel, was ein riesen-negativer Punkt ist, damit ich mich wohl fühle, muss ich Sport machen. Und dafür brauche ich Zeit. Und die habe ich nicht. Also ich könnte halt sagen, ich mache jetzt mehr Sport und bestehe und hätte dann keinen menschlichen Kontakt mehr. Und der ist mir halt noch wichtiger als der Sport. Aber man muss halt irgendwie seine Sachen aufstellen, aber es fehlt einfach Zeit an allen Ecken. Man hastet hier von einem Termin zum nächsten und hat seinen Tag immer schon vorher komplett durchgeplant. Und meistens von außen. Irgendwie, weil da ist ne Deadline, da ist ne Deadline, hier muss man zu irgendeinem Treffen, was auch immer. Und man kommt wirklich nicht so zum Durchatmen. Also auch für eine Beziehung ist es halt irgendwie so, man weiß gar nicht eigentlich wirklich, was man mit dem Menschen macht oder so was, wenn man mal eine Woche frei hat. Also hat man einfach nicht. Hat man nicht! Und das ist irgendwo schon ein bisschen pervers“ (Nina, EBS, 4. Sem.).

Ninas Zeitmanagement steht unter anderen Vorzeichen als jenes ihrer Kommilitonen an öffentlichen Universitäten: Sie leidet unter permanenten Zeitmangel. Die Anforderung zu effizientem Zeitmanagement geht einher mit Zwängen, die vor allem privaten Verzicht erfordern.

Frage: „Also wie ist das: du hast gesagt, dass die Sozialkontakte darunter leiden. Also das Privatleben kommt dann eher an zweiter Stelle...“

Markus: „Ja, oder 1b. Also an zweiter Stelle sagt man ja nicht. Aber das kommt ja immer ein bisschen drauf an. Und hängt von der persönlichen Priorisierung ab. Also es gibt auch genug Kommilitonen, die haben ihre Freundin in München und die fahren halt Freitag morgens los und sagen, es ist mir egal, ob ich noch eine Vorlesung habe oder nicht – ich will zu meiner Freundin. Da passiert dir auch nichts. Da sind ja auch wieder welche dabei, die clever genug sind und nicht in die Vorlesung gehen müssen und es einfach so lernen. Muss man einfach mal sagen. Aber das greift definitiv Zeit ab. Und zwar hängen ja auch diese Sachen mit dem Kongress da dran, weißt du, diese ganzen Support-Sachen, die noch dazu kommen. Das ist halt das, was man auch am Anfang ein bisschen vergisst. Und da fährt man natürlich nicht jede Woche nach Hause. Einfach auch, weil man gar keine Lust dann hat, weil man müde ist. Und insofern leiden natürlich auch soziale Kontakte darunter, keine Frage. Man sieht seine Familie nicht ständig, man sieht auch seine Freundin nicht beständig und man hat auch nicht ständig Besuch. Man kann's einfach nicht, man will auch oft einfach mal seine Ruhe haben. Man will einfach seine Ruhe haben manchmal. Computer ausmachen, keine Emails mehr, kein Handy mehr. Und dann ist einfach mal Ruhe. Ja, und wenn man halt mal nichts hat, muss man sagen, ist man auch sehr gerne sehr faul. Also wenn ich nichts habe, dann bin ich auch froh, wenn ich einfach den ganzen Tag nur Spiegel online lesen kann und nichts machen. Aber original nichts, da schaffe ich es gerade aufzustehen“ (Markus, WHU, 6. Sem.).

Eine weitere Konsequenz des permanenten Zeitmangels ist Markus zufolge Erschöpfung – sonntags habe er häufig keine Energie für private Aktivitäten oder soziale Kontakte, sondern möchte „einfach mal seine Ruhe haben“. Zwar gebe es Kommilitonen, die „Fernbeziehungen“ führen. Dies gehe aber zu Lasten wenn nicht des Studiums, so doch der Gemeinschaft.

Unter den Bedingungen des straffen Studiums an der EBS und der WHU ist eine sogenannte Fernbeziehung, in der die Partner an unterschiedlichen Orten wohnen, kaum zu ‚organisieren‘. Anders hingegen ist die Lage für Studierende in traditionellen Studiengängen an öffentlichen Universitäten: dort ermöglicht die eher offene, da auf Kontaktzeiten in der Lehre konzentrierte Studienorganisation jene zeitliche Flexibilität, die notwendig ist, um die Mobilitätsanforderungen einer Fernbeziehung zu erfüllen. Einer Untersuchung über die Lebenssituation beruflich mobiler Menschen zufolge muss etwa die Hälfte derjenigen, die eine Fernbezie-



hung führen, drei und mehr Stunden Fahrtzeit zwischen Wohn- und Arbeitsort in Kauf nehmen (Schneider u.a. 2002: 59). Studierende, die eine Fernbeziehung haben, sind hier gegenüber Arbeitnehmern häufig flexibler: Sie können ihr Selbststudium ortsunabhängig organisieren und die in der Praxis häufig anzutreffende Veranstaltungskonzentration dienstags bis donnerstags ermöglicht ‚verlängerte‘ Wochenenden. Dieser studentische Flexibilitätsvorteil entfällt mit den Studienreformen.

Während keine Untersuchungen zu studentischen Fernbeziehungen vorliegen, ist die Datenlage zur studentischen Erwerbstätigkeit vergleichsweise besser. Seit Ende der 1990er Jahre sind laut den Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerkes rund zwei Drittel der Studierenden an deutschen Hochschulen neben dem Studium erwerbstätig (Isserstedt u.a. 2007: 319). 2006 waren 57 Prozent der erwerbstätigen Studierenden auf zusätzliche Einnahmen zur Finanzierung ihres Lebensunterhaltes angewiesen, 71 Prozent gaben an, nebenbei zu arbeiten, um sich mehr leisten zu können, 49 Prozent wollten praktische Erfahrungen sammeln und 35 Prozent Kontakte für eine spätere Beschäftigung knüpfen (ebd.: 334). Studierende im Erststudium waren 2006 durchschnittlich 6,8 Stunden pro Woche erwerbstätig (ebd.: 286).

Die interviewten Studierenden an der EBS und der WHU gehen keiner Erwerbstätigkeit neben dem Studium nach. Für die Studierenden an öffentlichen Universitäten ist Erwerbstätigkeit eine von vielen Aktivitäten, die sie neben dem Studium bzw. in der vorlesungsfreien Zeit ausüben. Nur Guido gibt an, dass er seine Nebenjobs zur Finanzierung des Studiums benötigt.

„Also ich musste mein Studium zum größten Teil selbst finanzieren. Insofern war es für auch immer wichtig, Geld zu verdienen. Und da ich auch sonst in den letzten Jahren nicht so ein großes Interesse, nicht so einen großen Enthusiasmus irgendwie hatte bezüglich meines Studiums, war das so, dass das Studium nebenbei lief. Und in erster Linie habe ich versucht, zu leben und Geld zu verdienen. Und das Studium so irgendwie nebenbei fertig zu machen. Und das hat sich, der Plan hat sich leider so ein bisschen nach hinten verzögert, es hat also ein bisschen länger gedauert. Ja, grundsätzlich glaube ich, habe ich von meiner Zeit vielleicht 30 Prozent oder so für das Studium verwendet, muss ich sagen“ (Guido, TUB, 17. Sem.).

Auch wenn die studentischen Motivationen für Erwerbstätigkeiten ebenso vielfältig sind wie die Tätigkeiten selbst,<sup>44</sup> so zeigen die Daten der Sozial-

---

<sup>44</sup> „Studierende erledigen die vielfältigsten Jobs. Sie führen einfache Arbeiten aus, die keine besonderen Vorkenntnisse voraussetzen, ebenso wie hochspezialisierte Tätigkeiten, für die sie Kenntnisse aus dem Studium einsetzen. Trotz dieser qualitativen Spannweite sind Aus-

erhebung ebenso wie Guidos Studienverlauf, dass Nebenjobs den Studienabschluss verzögern, wenn sie notwendig zur Finanzierung des Studiums sind: der Zeitaufwand für den Nebenjob ist dann höher<sup>45</sup> und zum Geldverdienen besteht keine Alternative, weshalb im Zweifelsfall das Studium unterbrochen oder abgebrochen werden muss.

Der studentische Zeitaufwand für eine Erwerbstätigkeit neben dem Studium wird im Diskurs über Studienreformen ignoriert. Auch staatliche Unterstützungsmaßnahmen (Bafög, Stipendien) haben nicht zu einer Verringerung studentischer Erwerbstätigkeit geführt. Aus der Employability-Perspektive wird studentische Erwerbstätigkeit mittlerweile gar als wünschenswerte Qualifizierungspraxis gesehen. Im Rahmen von ECTS und normiertem *student workload* verlängert eine Erwerbstätigkeit hingegen automatisch das Studium. Angesichts eines straff strukturierten Studiums wie an der EBS und der WHU sind keine zeitlichen Freiräume für studentische Erwerbstätigkeit erkennbar. Eine Lösung dafür, wie Studierende künftig ihr Studium finanzieren sollen, sind Studienreformer bislang schuldig geblieben.

Das gleiche gilt für Studierende mit Kindern: der *student workload* kennt keine Betreuungszeit für die Familie, so dass studentischen Eltern unter den Bedingungen der Studienreform nur die Option eines Teilzeitstudiums bleibt. Das war bereits vor den Studienreformen der Fall, denn auch die traditionelle Studienorganisation nimmt kaum Rücksicht auf die Interessen studentischer Eltern. So haben auch nur rund fünf Prozent der Studierenden (im Erststudium 2006) an deutschen Hochschulen ein oder mehr Kinder (Isserstedt u.a. 2007: 125).

### *Flexibel studieren*

Die Studienreformen sollen die vielfältige Praxis der Studierenden einheitlich strukturieren. Das neue Studiensystem differenziert Studienstufen und untergliedert diese in Module. Mit einer einheitlichen Terminologie beschriebene Kompetenzen werden gleichmäßig über das Curriculum ver-

---

hilftätigkeiten wie Kellnern, Taxi-Fahren, Verkaufen, Bürohilfe am weitesten verbreitet. Vor allem Studierende im Erststudium jobben als Aushilfskraft (44%). Nur halb so viele arbeiten als studentische Hilfskraft (22%). Fast jeder zehnte Studierende im Erststudium nutzt erworbenes Studienwissen, um Geld zu verdienen“ (Isserstedt u.a. 2007: 341f).

<sup>45</sup> „Muss der eigene Lebensunterhalt aus den Einnahmen bestritten werden, dann werden mindestens zehn Stunden Erwerbsaufwand pro Woche geleistet und mindesten 250 Euro im Monat hinzu verdient“ (Isserstedt u.a. 2007: 336).

teilt. Für jede ‚Lerneinheit‘ wird nach ECTS Standards der studentische Zeitaufwand festgelegt.

Geordnet werden soll auf diese Weise eine studentische Praxis, in der das Studium bislang eine flexible Stellung einnimmt und mal mehr, mal weniger zentral im studentischen Alltag ist (vgl. Schick 2001). Dass das Studium nur einer von vielen Bereichen ist, in denen Studierende handeln, entspricht internationalen Trends (Schuetze/Slowey 2002), so z.B. in Australien: „A large number of full-time enrolled students have become de facto part-time students. They either seek or find, in their lives, an increasing number of activities and priorities that compete with the demands of university” (McInnis 2002: 179).

Die Umsetzung der Studienreformen an den deutschen Hochschulen ist ein Versuch, in diese Praxis zu intervenieren. Das Studium wird auf Kosten jener Handlungsräume strukturiert, die die traditionelle Studienorganisation liebte. Diese stehen unter dem Verdacht, Zeitverschwendung und ineffizientes Studieren zu fördern. Es sind aber zugleich auch jene Handlungsräume, die Voraussetzung für Flexibilitäten sind: Sie ermöglichen alternative Lernerfahrungen, aber auch die selbständige Organisation von Praktika, die Verwirklichung privater Ansprüche ebenso wie Erwerbstätigkeit neben dem Studium und soziales Engagement, und nicht zuletzt die Entwicklung individueller Studieninteressen und die Identifikation mit dem Studium.

Die Praxis der interviewten EBS- und WHU-Studierenden weist darauf hin, dass unter reformierten Studienbedingungen künftig nur solche Aktivitäten möglich sein könnten, die fest in die Studienorganisation integriert sind. Unter den extremen Reformbedingungen an beiden Hochschulen wird zu Lasten der inhaltlichen Aneignung des Studiums strategisches Verhalten gefördert. Der Studienalltag ist bestimmt von Aushandlungsprozessen, die von der studentischen Leistungsgemeinschaft zusätzlich forciert werden. Dieses *hidden curriculum* ist für die interviewten EBS- und WHU-Studierenden alternativlos – obwohl sie gerade in ihrer Praxis die umfassende Leistungsorientierung in ihrem Studium als problematisch erfahren.



## Fazit: Studierende und die Studienreformen

Ursprünglich hatte ich jene Studierenden als flexibel bezeichnet, die Anforderungen des Arbeitsmarktes antizipierten und versuchten, diese bereits während des Studiums durch Praktika, Nebenjobs und Auslandsaufenthalte zu erfüllen (Bloch 2004: 51). Flexible Studierende arbeiteten demnach beständig an der Verbesserung ihrer Kompetenzprofile und handelten nach der Maxime „bleib in Bewegung, geh keine Bindungen ein und bring keine Opfer“ (Sennett 2000: 29). Unter den Vorzeichen von Flexibilität werde das Studium zu einer Qualifikationsanstrengung unter vielen.

Die Analyse der studentischen Praxis zeigt aber: Jede/r der interviewten Studierenden handelt *irgendwie* flexibel. Angesichts der Vielfalt und Mehrdeutigkeit studentischen Handelns verfügt der Begriff Flexibilität über keine ausreichende analytische Trennschärfe. Flexibilität ist in der Tat ein *buzzword*, und es als handlungsleitend für Studierende anzusehen hieße nur, vom Diskurs direkt auf Praxis zu schließen. Demgegenüber ist ja gerade theoretischer Ausgangspunkt der Untersuchung gewesen, dass Diskurse die Praxis von Akteuren beeinflussen, aber nicht determinieren. Im Zentrum stand also von Beginn an die Frage nach den wechselseitigen Beziehungen zwischen Diskurs und Praxis; inwiefern Studierende in ihrem Handeln normative Anforderungen erfüllen, aber auch modifizieren, ignorieren und unterlaufen. Zwischen der normativen Flexibilität des Diskurses und der flexiblen Praxis von Studierenden bestehen dynamische Machtbeziehungen. Studierende sind zugleich unterworfenen Subjekte und widerstrebende Akteure: Sie sollen flexibel handeln und sie handeln flexibel, aber nicht allein nach Maßgabe normativer Anforderungen.

*Normative Flexibilität* basiert auf der Annahme, dass persönliche Verhaltensweisen und Einstellungen sowohl gesellschaftlich als auch individuell ökonomisch nutzen. Die historische Analyse zu Beginn der Untersuchung hat gezeigt, wie sich seit Mitte der 1960er Jahre im (west)deutschen Diskurs über Studienreformen immer mehr eine Sichtweise durchgesetzt hat, nach der das Studium nicht mehr Selbstzweck sei, sondern ein Prozess, der effizient organisiert werden müsse. Die effiziente Organisation des Studiums ist bis heute ein Ziel von Studienreformen geblieben.

Im aktuellen Diskurs über Studienreformen verbindet sich diese makropolitische Perspektive der Bildungsplanung mit einer mikropolitischen Perspektive auf den ökonomischen Nutzen des Persönlichen. Unter den

Vorzeichen von Employability soll Hochschulbildung Sozial- und Selbstkompetenzen vermitteln. Studierende sollen in der Lage sein, sich einer permanent wandelnden Arbeitswelt – neue Arbeitsinhalte, wechselnde Arbeitsplätze, unsichere Beschäftigungsverhältnisse – anzupassen. Kern dieser normativen Flexibilität ist, dass Studierende selbst Verantwortung für ihre Beschäftigungsfähigkeit übernehmen sollen. *Empowerment* von Studierenden gehört mittlerweile zum Standardrepertoire der Studienreformen: Studierende sollen nicht nur für ihre berufliche Qualifizierung, sondern auch für ihr Studium und für die Qualität jeder einzelnen Lehrveranstaltung Verantwortung übernehmen.

Die *flexible Praxis* der Studierenden ist gekennzeichnet von vielfältigen und mehrdeutigen individuellen Aneignungen normativer Anforderungen und Regeln. Die Analyse der studentischen Praxis macht deutlich: Die interviewten Studierenden qualifizieren sich selbständig neben dem Studium für den Arbeitsmarkt und übernehmen bereits jene Selbstverantwortung für den Beschäftigungserfolg, die zentrale Anforderung des Employability-Konzepts ist. Solche ‚flexiblen‘ Studierenden sind aber keine individuellen Nutzenmaximierer, die ihr Handeln allein an antizipierten Anforderungen des Arbeitsmarktes ausrichten würden. Vielmehr sind selbst so vermeintlich eindeutige Qualifikationsanstrengungen wie das Praktikum in der Praxis der Studierenden immer mehrdeutig (vgl. Bloch 2007). Denn Praktika zu absolvieren ist kein äußerer Zwang, sondern eine unter Studierenden allseits beliebte Variante der beruflichen Qualifizierung. Für die interviewten Studierenden ist das Praktikum quasi Inbegriff von Flexibilität und passt zu ihrer Lebenssituation: Das Praktikum ist zeitlich flexibel und begrenzt, ermöglicht die Verwirklichung von Mobilitätswünschen und Urlaubsplänen, kann im Internet recherchiert und besorgt werden, und lässt sich als ‚Zeile im Lebenslauf‘ nutzen.

Mehrdeutig ist vor allem die Praxis der interviewten Studierenden unter traditionellen Bedingungen. Flexibilität wird möglich in Handlungsräumen, die Studierende sich im Laufe des Studiums erschließen – indem sie Regeln flexibel auslegen, sich *survival skills* aneignen, alternative Lernerfahrungen machen, sich selbst organisieren. Solche Handlungsräume können zur inhaltlichen Aneignung und Identifikation mit dem Studium führen, aber auch zur Distanzierung. Denn nicht vergessen werden darf, dass mangelhafte Studienbedingungen und bürokratische Hindernisse nicht selbständiges Handeln fördern, sondern es erzwingen – weswegen viele Studierende daran auch scheitern.

Unter traditionellen Bedingungen sind die Aktivitäten der interviewten Studierenden eingebettet in komplexe Arrangements, die Anforderungen des Studiums, aber auch des Privatlebens, der beruflichen Qualifizierung, des sozialen Engagements und finanziellen Erfordernissen genügen müssen. Das Studium ist in diesen Arrangements mal mehr, mal weniger zentral.

Mit den Studienreformen hingegen soll Eindeutigkeit geschaffen werden, wo Mehrdeutigkeit besteht. Es bleibt nicht beim normativen Appell zu mehr Flexibilität. Vielmehr soll Flexibilität *normiert* werden. Die Handlungsräume, die die traditionelle Studienorganisation lässt, stehen unter dem Verdacht, ineffizientes Studieren zu fördern. Denn aus der Reformperspektive dominiert die Wahrnehmung von Mängeln des Studiums: Studierende sind Kennziffern einer effizienten Ordnung. Mit den Studienreformen sollen zugleich strukturelle Defizite des Studiensystems wie Studiendauer, Abbruch- oder Anfängerquote und individuelle Orientierungsdefizite behoben werden. Die Studienreformen setzen voraus, dass eine stärkere Strukturierung des Studiums – straffe Studienorganisation, studienbegleitende Prüfungen, systematische Vermittlung von Kompetenzen, Kalkulation der studentischen Zeit – erst die flexible Wahrnehmung von Bildungsoptionen ermöglichen würde. Im neuen Studiensystem sollen sowohl das Studium als auch die Persönlichkeitsentwicklung effizient organisiert werden; das Studieren soll optimiert werden.

In der ‚Bologna-Welt‘ hingegen wird nicht flexibel, sondern strategisch und effizient studiert. Die inhaltliche Aneignung des Studiums wird einem strukturierten und vor allem linearen Studienverlauf untergeordnet. Die Praxis der interviewten EBS und WHU Studierenden weist darauf hin, dass unter reformierten Studienbedingungen nur solche Aktivitäten möglich sein könnten, die fest in die Studienorganisation integriert sind. Offen ist, wie Studierende künftig ihr Studium finanzieren sollen, wenn eine Erwerbstätigkeit neben dem Studium automatisch die Studienzeit verlängert. Unklar ist, in welchem Rahmen und welchem Umfang Studierende künftig Praktika absolvieren und Auslandsstudien integrieren können. Fraglich ist, ob Studierende sich künftig noch neben dem Studium engagieren werden.

Die Praxis der interviewten EBS und WHU Studierenden zeigt, dass straffe Studienorganisation, hohe Prüfungsdichte und neue Assessmentformen vorrangig Durchsetzungsfähigkeit und Verhandlungsgeschick fördern – Kompetenzen, die von angehenden Führungskräften erwartet werden und deren Aneignung die studentische Leistungsgemeinschaft

forciert. Die Studierenden *müssen* sich strategisch verhalten und sich Studieninhalte effizient aneignen, Prioritäten setzen, Netzwerke nutzen, Noten und Termine aushandeln und ihr Zeitmanagement optimieren. Die Studierenden unterwerfen ihr Handeln einem Kalkül der Effizienz bzw. Optimierung.

Dieses *hidden curriculum* ist für die interviewten EBS und WHU Studierenden alternativlos, da sie strategisches, wettbewerbs- und leistungsorientiertes Verhalten als notwendigen Bestandteil einer karrierebezogenen Ausbildung sehen. Es ist ein offensichtliches *hidden curriculum* – „intentionally hidden in plain sight“ (Margolis u.a. 2001: 2) –, das von den Betroffenen ohne Abstriche akzeptiert werden muss und so sozialisierende Effekte sichert. Gerade weil das Studium an der EBS und der WHU weniger inhaltlich bestimmt als vielmehr karriere- und praxisorientiert ist, wird eine instrumentelle Einstellung erforderlich, die das Studium als Investition in die berufliche Zukunft begreift und es den Studierenden ermöglicht, Stress und Leistungsdruck auszuhalten.

Für die interviewten Studierenden an öffentlichen Universitäten hingegen bedeutet die Entdeckung von *hidden curricula* nicht Unterwerfung unter Zwänge, sondern Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten. Die Reflexion der Studienbedingungen ermöglicht ihnen, Einfluss auf ihr Studium zu nehmen und dieses nach individuellen – inhaltlichen, beruflichen und/oder privaten – Interessen zu gestalten. Zumindest für einige Studierende sind solche Handlungsräume notwendig für die Entwicklung individueller Studieninteressen.

Mit den Studienreformen sollen solche Handlungsräume nun strukturiert werden. Auch wenn der Normierung flexibler Praxis Grenzen gesetzt sind – denn auch die EBS und WHU Studierenden handeln nicht uniform: Die starke Strukturierung des Studiums ermuntert zur Entwicklung von Strategien effizienten Studierens auf Kosten jener „antizipierten Mündigkeit“ (Habermas 1966) der Studierenden, die unter traditionellen Bedingungen ihre akademische Freiheit konstituierte und individuelle Lernwege ermöglichte. Das neue Studiensystem befördert so eine instrumentelle Studienmotivation, deren Ziel nicht Reflexion, sondern Anpassung und Optimierung ist.

Der Bologna-Prozess muss nicht in diese Richtung führen. Der Bologna-Prozess hat eben nicht nur Konsequenzen für die Studierenden. Auch die Lehrenden sind von den Studienreformen betroffen: Sie sollen künftig die *learning outcomes* ihrer Lehrangebote festlegen, den studentischen workload errechnen, Modulbeschreibungen verfassen und wesent-



lich mehr prüfen. Wie eignen sich die Lehrenden die Anforderungen der Studienreformen an? Was ändert der Bologna-Prozess tatsächlich an der traditionellen Organisation des Lehrbetriebs? Die Studienreformen verändern die Praxis der Betroffenen, und betroffene Akteure gestalten die Studienreformen mit. An diesen Veränderungen wirken mit: Studierende, Tutoren, Doktoranden, wissenschaftliche Mitarbeiter, Professoren, Rektorate, Bologna-Beauftragte, Hochschulmanager. Wohin der Bologna-Prozess führt, entscheidet sich nicht allein an der Frage, wie künftig studiert wird, sondern auch daran, wie künftig gelehrt (und geforscht) wird.

## Literatur

- Alesi, Bettina/Bürger, Sandra/Kehm, Barbara/Teichler, Ulrich (2005): Stand der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen im Bologna-Prozess sowie in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland. Bonn: BMBF
- Apel, Hans Jürgen (2001): Planlos und nach Gewohnheit? Wie gestaltet man universitäre Seminare. In: *Forschung & Lehre* 3/2001, S. 138ff
- Baethge, Martin (2003): Lebenslanges Lernen und Arbeit: Weiterbildungskompetenz und Weiterbildungsverhalten der deutschen Bevölkerung. In: *SOFI-Mitteilungen* 31, S. 91-103
- Baethge, Martin/Hartung, Dirk/Teichler, Ulrich (1986): Studium und Beruf - neue Perspektiven für die Beschäftigung von Hochschulabsolventen. In: Baethge, Martin u.a. (Hg.): *Studium und Beruf*. Freiburg i.Br.: Dreisam-Verlag, S. 9-75
- Bandura, Albert (1997): *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman
- Bargel, Tino/Multrus, Frank/Ramm, Michael (2005): Studiensituation und studentische Orientierungen. 9. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bonn, Berlin: BMBF
- Bargel, Tino/Ramm, Michael/Multrus, Frank (2008): Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bonn, Berlin: BMBF
- Barnett, Ronald (2003): *Beyond All Reason. Living with Ideology in the University*. Buckingham: Open University Press
- Barrie, Simon (2006): Understanding what we mean by generic attributes of graduates. In: *Higher Education* 2/2006, S. 215-241
- Baumann, Michael (2006): Das Düsseldorfer Reformstudienprogramm Sozialwissenschaften. Ein integratives Konzept gestufter Studiengänge für Soziologie, Politikwissenschaft und Kommunikations- und Medienwissenschaft. In: Benz, Winfried/Kohler, Jürgen/Landfried, Klaus (Hg.): *Handbuch Qualität in Studium und Lehre: Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern - Profil schärfen*. Stuttgart: Raabe, S. E 8.3
- BDA (2003): Memorandum zur gestuften Studienstruktur (Bachelor/Master). [http://www.bda-online.de/www/bdaonline.nsf/id/MemorandumzurgestuftesnStudiens/\\$file/Memorandum%20BA\\_MA\\_deutsch.pdf](http://www.bda-online.de/www/bdaonline.nsf/id/MemorandumzurgestuftesnStudiens/$file/Memorandum%20BA_MA_deutsch.pdf) (letzter Zugriff am 05.09.06)
- Beck, Herbert (1997): *Schlüsselqualifikationen. Bildung im Wandel*. Darmstadt: Winklers
- Beck, Peter (1975): *Zwischen Identität und Entfremdung. Die Hochschule als Ort gestörter Kommunikation*. Frankfurt a.M.: aspekte verlag
- Beck, Ulrich (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

- Bensel, Norbert/Weiler, Hans/Wagner, Gert (Hg.) (2003): Hochschulen, Studienreform und Arbeitsmärkte. Voraussetzungen erfolgreicher Beschäftigungs- und Hochschulpolitik. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- Benz, Winfried/Kohler, Jürgen/Landfried, Klaus (Hg.) (2004): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern - Profilschärfen. Stuttgart: Raabe
- Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hg.) (2002): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Stuttgart: Raabe
- Berg, Ineke van den/Admiraal, Wilfried/Pilot, Albert (2006): Designing student peer assessment: analysis of written and oral peer feedback. In: Teaching in Higher Education 2/2006, S. 135-147
- Berg, Karen van den/Landkammer, Joachim (2002): Das Studium fundamentale an der Privaten Universität Witten/Herdecke. Konzepte, Entwicklungen, Perspektiven. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre: Lehren und Lernen effizient gestalten. Stuttgart: Raabe, S. J 2.1
- Bergsdorf, Wolfgang (2004): Studium Fundamentale an der Universität Erfurt. In: Hünermann, Peter/Ladenthin, Volker/Schwan, Gesine (Hg.): Nachhaltige Bildung: Hochschule und Wissenschaft im Zeitalter der Ökonomisierung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 127-138
- Blancke, Susanne/Roth, Christian/Schmid, Josef (2000): Employability („Beschäftigungsfähigkeit“) als Herausforderung für den Arbeitsmarkt. Auf dem Weg zur flexiblen Erwerbsgesellschaft. Stuttgart: Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg
- Blass, Eddie (1999): Changing the Concept of Skill in Higher Education in the UK: is it progress in the current environment? In: European Journal of Education 2/1999, S. 237-248
- BLK (2002): Modularisierung in Hochschulen - Handreichung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen. Erste Erfahrungen und Empfehlungen aus dem BLK-Programm „Modularisierung“. <http://www.blk-bonn.de/papers/heft101.pdf> (letzter Zugriff am 3.5.05)
- BLK (2003): Neue Studiengänge. BLK-Fachtagung am 5. Dezember 2002 in Weimar. <http://www.blk-info.de/fileadmin/BLK-Materialien/heft106.pdf> (letzter Zugriff am 17.4.07)
- Bloch, Roland (2004): Flexible Studierende. In: die hochschule 2/2004, S. 50-63
- Bloch, Roland (2007): „Natürlich möchte man es auch gern im Lebenslauf stehen haben...“. Bedeutungen des Praktikums für Studierende. In: Beiträge zur Hochschulforschung 4/2007, S. 82-106
- Bloch, Roland (2008): Researching study reforms and students. In: Reflecting Education 2/2008, S. 39-50
- Bloch, Roland/Hüttmann, Jens (2003): Evaluation des Kompetenzzentrums „Frauen für Naturwissenschaft und Technik“ der Hochschulen Mecklenburg-Vorpommerns. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung
- BMBF/KMK (2005): OECD-Veröffentlichung „Bildung auf einen Blick“. Wesentliche Aussagen in der Ausgabe 2005. [http://www.bmbf.de/pub/bildung\\_auf\\_einen\\_blick\\_wesentliche\\_aussagen\\_2005.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bildung_auf_einen_blick_wesentliche_aussagen_2005.pdf) (letzter Zugriff am 24.4.07)

- BMBW (1977): Thesen zur "Öffnung der Hochschulen". In: DUZ 11/1977, S. 340ff
- BMBW (1980): Grund- und Strukturdaten 1980/81. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft
- Boltanski, Luc/Chiapello, Eve (2003): Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett
- Brandstätter, Hermann (2004a): Persönliche Verhaltens- und Leistungsbedingungen. In: Schuler, Heinz (Hg.): Lehrbuch Organisationspsychologie. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Bern: Verlag Hans Huber, S. 257-288
- Brandstätter, Hermann (2004b): Teil III Individuum. Einführung. In: Schuler, Heinz (Hg.): Lehrbuch Organisationspsychologie. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Bern: Verlag Hans Huber, S. 253-255
- Brendel, Sabine/Metz-Göckel, Sigrid (2001): Das ist Studium ist schon Hauptsache, aber... Maschinenbau, Wirtschafts- und Erziehungswissenschaften aus Sicht von Studierenden einer Universität und einer Fachhochschule im Revier. Bielefeld: Kleine Verlag
- Bretschneider, Falk (2003): Studentische Partizipation zwischen Interessenvertretung und außengelenkter Selbstregulierung. Eine Analyse aus Akteurssicht am Beispiel der Akkreditierung. In: die hochschule 1/2003, S. 174-186
- Bretschneider, Falk/Wildt, Johannes (2005): Handbuch Akkreditierung von Studiengängen: Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- Brickman, Philip/Rabinowitz, Vita/Karuza, Jurgis/Coates, Dan/Cohn, Ellen/Kidder, Louise (1982): Models of Helping and Coping. In: American Psychologist 4/1982, S. 368-384
- Briedis, Kolja/Fabian, Gregor/Kerst, Christian/Schaeper, Hildegard (2008): Berufsverbleib von Geisteswissenschaftlerinnen und Geisteswissenschaftlern. Hannover: HIS
- Briedis, Kolja/Minks, Karl-Heinz (2004): Zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Eine Befragung der Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen des Prüfungsjahrganges 2001. [http://www.bmbf.de/pub/his\\_projektbericht\\_12\\_03.pdf](http://www.bmbf.de/pub/his_projektbericht_12_03.pdf) (letzter Zugriff am 29.4.08)
- Briedis, Kolja/Minks, Karl-Heinz (2007): Generation Praktikum. Mythos oder Massenphänomen? <http://www.his.de/pdf/22/generationpraktikum.pdf> (letzter Zugriff am 14.10.08)
- Brint, Steven/Riddle, Mark/Turk-Bicakci, Lori/Levy, Charles (2005): From the Liberal to the Practical Arts in American Colleges and Universities: Organizational Analysis and Curricular Change. In: The Journal of Higher Education 2/2005, S. 151-181
- Bröckling, Ulrich (2000): Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement. In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke,

- Thomas (Hg.): *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 131-167
- Bröckling, Ulrich (2003a): *Das demokratisierte Panopticon. Subjektivierung und Kontrolle im 360°-Feedback*. In: Honneth, Axel/Saar, Martin (Hg.): *Michel Foucault. Zwischenbilanz einer Rezeption. Frankfurter Foucault-Konferenz 2001*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 77-93
- Bröckling, Ulrich (2003b): *You are not responsible for being down, but you are responsible for getting up. Über Empowerment*. In: *Leviathan* 3/2003, S. 323-344
- Bröckling, Ulrich (2004): *Empowerment*. In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hg.): *Glossar der Gegenwart*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 55-62
- Bröckling, Ulrich (2006): *Und... wie war ich? Über Feedback*. In: *Mittelweg* 2/2006, S. 27-44
- Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (2000): *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Brunkhorst, Hauke (2004): *Die Universität der Demokratie*. In: Kimmich, Dorothee/Thumfart, Alexander (Hg.): *Universität ohne Zukunft?* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 80-96
- Brunner, A./Wagner, H./Kaufmann, C. (2006): *Studienfach: Soziale Kompetenz*. In: *FAZ Beilage Bayern - Wirtschaft, Forschung und Kultur vom 31.05.06*, S. B4
- Bülow-Schramm, Margret/Gipser, Dietlinde (1994): *Wer Lehre sagt, muss auch Prüfung sagen...“ Zur Funktion von Prüfungen*. In: Berendt, Brigitte u.a. (Hg.): *Prüfungen: Strategien und Konzepte*. Bonn: Raabe, S. F 1.1
- Bunk, Gerhard (1981): *Technologischer Wandel und antizipative Berufsausbildung*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 4/1981, S. 257-266
- Bunk, Gerhard /Kaiser, Manfred/Zedler, Reinhard (1991): *Schlüsselqualifikationen - Intention, Modifikation und Realisation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung*. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 2/1991, S. 365-374
- Bürger, Sandra/Teichler, Ulrich (2004): *Besondere Komponenten der Studiengangsentwicklung. Zur berufsstrategischen Gestaltung von Studiengängen*. In: Benz, Winfried u.a. (Hg.): *Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern - Profil schärfen*. Stuttgart: Raabe, S. E 3.1
- Buttner, Peter/Vocke, Christina (2004): *Modularisierung von Studiengängen. Grundsatzüberlegungen*. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 2/2004, S. 6-27
- Butz, Bert (1999): *Praktika in sozialwissenschaftlichen Studiengängen. Ergebnisse einer Umfrage zum Praktikumsverhalten am Institut für Politische Wissenschaft der Universität Hamburg*. In: *Sozialwissenschaften und Berufspraxis (SUB)* 3/1999, S. 217-238

- Chur, Dietmar (2004): Schlüsselkompetenzen - Herausforderung für die (Aus-) Bildungsqualität an Hochschulen. In: Stifterverband (Hg.): Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen. Essen: Stifterverband, S. 16-19
- Chur, Dietmar (2005): Eckpunkte für die Vermittlung fachübergreifender Schlüsselkompetenzen in gestuften Studiengängen: Das Heidelberger Modell der (Aus-)Bildungsqualität. In: HRK (Hg.): Hochschulen entwickeln, Qualität managen: Studierende als Mittel(punkt). Bonn: HRK, S. 126-140
- Clegg, Sue (2004): Critical readings: progress files and the production of the autonomous learner. In: Teaching in Higher Education 3/2004, S. 287-298
- Clegg, Sue/Bradley, Sally (2006): The implementation of progress files in higher education: Reflection as national policy. In: Higher Education 51/2006, S. 465-486
- Crooks, Terry (2004): Tensions between assessment for learning and assessment for qualifications. Paper presented at the Third Conference of the Association of Commonwealth Examinations and Accreditation Bodies (ACEAB). <http://spbea.org.fj/accab/Crooks.pdf> (letzter Zugriff am 23.2.07)
- Dahlgren, Lars Owe/Fejes, Andreas/Dahlgren Abrandt, Madelaine/Trowald, Nils (2006): Promoting mobility or prohibiting learning? The illusion of comparability through a common grading scale. In: Löfgren, Kent (Hg.): ECTS and Assessment in Higher Education. Umea: Department of Educational Measurement, S. 28-48
- Dahrendorf, Ralf (1956): Industrielle Fertigkeiten und soziale Schichtung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 4/1956, S. 540-568
- Dahrendorf, Ralf (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Nannen-Verlag
- Daxner, Michael (1996): Ist die Uni noch zu retten? Zehn Vorschläge und eine Vision. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Demirovic, Alex/Paul, Gerd (1996): Demokratisches Selbstverständnis und die Herausforderung von rechts. Student und Politik in den neunziger Jahren. Frankfurt a.M.: Campus Verlag
- Die europäischen Bildungsminister (1999): Der Europäische Hochschulraum. [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna\\_deu.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_deu.pdf) (letzter Zugriff am 21.1.06)
- Die europäischen Bildungsminister (2005): Der Europäische Hochschulraum - die Ziele erreichen. [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/Germany/050520\\_Bergen\\_Communique\\_Germany.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/Germany/050520_Bergen_Communique_Germany.pdf) (letzter Zugriff am 24.1.06)
- Dietzen, Agnes (1999): Zur Nachfrage nach überfachlichen Qualifikationen in Stellenanzeigen. In: Alex, Laszlo/Bau, Henning (Hg.): Wandel beruflicher Anforderungen. Der Beitrag des BIBB zum Aufbau eines Früh-erkennungssystems Qualifikationsentwicklung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 33-60
- Directorate-General for Education and Culture (2005): ECTS Users' Guide. European Credit Transfer and Accumulation System and the Diploma Supplement. [http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/doc/guide\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/doc/guide_en.pdf) (letzter Zugriff am 7.3.07)

- DUZ (1977): Ohne Hast zur Überlast.../ WRK-Jahrestagung. Kommentar. In: DUZ 11/1977, S. 348
- Egloff, Birte (2002): *Praktikum und Studium. Diplom-Pädagogik und Humanmedizin zwischen Studium, Beruf, Biographie und Lebenswelt*. Opladen: Leske + Budrich
- Engler, Steffani (1993): *Fachkultur, Geschlecht und soziale Reproduktion. Eine Untersuchung über Studentinnen und Studenten der Erziehungswissenschaft, Rechtswissenschaft, Elektrotechnik und des Maschinenbaus*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Ernst & Young (2008): *Studenten in Deutschland. Was sie bewegt. Wohin sie wollen*. [http://www.ey.com/Global/assets.nsf/Germany/Studie\\_Studenten\\_2008/\\$file/Studie\\_Studenten\\_2008.pdf](http://www.ey.com/Global/assets.nsf/Germany/Studie_Studenten_2008/$file/Studie_Studenten_2008.pdf) (letzter Zugriff am 7.10.08)
- European Ministers of Education (1999): *The Bologna-Declaration of 19 June 1999* [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/990719BOLOGNA\\_DECLARATION.PDF](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF) (letzter Zugriff am 3.5.05)
- European Ministers of Education (2001): *Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001*. [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/010519PRAGUE\\_COMMUNIQUE.PDF](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/010519PRAGUE_COMMUNIQUE.PDF) (letzter Zugriff am 28.09.06)
- Fach, Wolfgang (2000): *Staatskörperkultur. Ein Traktat über den 'schlanken Staat'*. In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hg.): *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 110-130
- Fallows, Stephen/Steven, Christine (2000a): *Embedding a skills programme for all students*. In: dies. (Hg.): *Integrating Key Skills in Higher Education. Employability, Transferable Skills and Learning for Life*. London: Kogan Page, S. 17-31
- Fallows, Stephen/Steven, Christine (2000b): *The skills agenda*. In: dies. (Hg.): *Integrating Key Skills in Higher Education. Employability, Transferable Skills and Learning for Life*. London: Kogan Page, S. 3-12
- Flick, Uwe (2002): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Foucault, Michel (1974): *Die Ordnung des Diskurses*. München: Hanser
- Foucault, Michel (1983): *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Foucault, Michel (1988): *Für eine Kritik der politischen Vernunft*. In: *Lettre International 1/1988*, S. 58-66
- Foucault, Michel (1994a): *Das Subjekt und die Macht*. In: Dreyfus, Hubert/Rabinow, Paul (Hg.): *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Weinheim: Beltz Verlag, S. 243-261
- Foucault, Michel (1994b): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Foucault, Michel (2000): *Die Gouvernementalität*. In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hg.): *Gouvernementalität der Gegenwart*.

- Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 41-67
- Friebertshäuser, Barbara (1992): Übergangsphase Studienbeginn: Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur. Weinheim und München: Juventa
- Fröhlich, Werner/Graubohm, Herbert (2004): Anwendung des European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Das Hochschulwesen 6/2004, S. 209-216
- Gaethgens, Peter (2004): Qualität in Studium und Lehre - Die Position der Hochschulrektorenkonferenz. In: Benz, Winfried u.a. (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern - Profil schärfen. Stuttgart: Raabe, S. B 4.4
- Gapski, Jörg/Köhler, Thomas (1997): Studentische Lebenswelt. Analysen zum Alltag und Milieu, zu Bildungs- und Studienstilen, zur Lebensphase Studium bei Studierenden der Universität Hannover. Hannover: agis
- Gapski, Jörg/Köhler, Thomas/Lähnemann, Martin (2000): Alltagsbewußtsein und Milieustruktur der westdeutschen Studierenden in den 80er und 90er Jahren. Studierende im Spiegel der Milieulandschaft Deutschlands. Hannover: HIS
- Gehlen, Arnold (1969): Aktuelle gesellschaftspolitische Probleme. In: Contact 3/1969
- Gehlich, Volker (2004): European Credit Transfer System (ECTS). Grundsätze, Instrumente, Risiken und Chancen des Systems. In: Benz, Winfried u.a. (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern - Profil schärfen. Stuttgart: Raabe, S. D 3.2
- Gehring, Wolfgang (2005): Leistungspunktesysteme an deutschen Universitäten. Kritische Analyse und Ergebnisse einer summativen Evaluationsstudie. Berlin: Logos Verlag
- Gerhards, Jürgen (2003): Diskursanalyse als systematische Inhaltsanalyse. Die öffentliche Debatte über Abtreibungen in den USA und in der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. In: Keller, Reiner u.a. (Hg.): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 2. Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 299-324
- Glotz, Peter/Malanowski, Wolfgang (1982): Student heute. Angepaßt? Ausgestiegen? Hamburg: Spiegel-Verlag
- Göbel, Sigrun (1998): Persönlichkeit, Strategien und Erfolg. In: Frese, Michael (Hg.): Erfolgreiche Unternehmensgründer. Psychologische Analysen und praktische Anleitungen für Unternehmer in Ost- und Westdeutschland. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie, S. 99-122
- Gonzalez, Julia/Wagenaar, Robert (2003): Tuning Educational Structures in Europe. Final Report Phase One. [http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com\\_docman&task=docclick&Itemid=59&bid=17&limitstart=0&limit=5](http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&task=docclick&Itemid=59&bid=17&limitstart=0&limit=5) (letzter Zugriff am 4.3.2007)
- Gonzalez, Julia/Wagenaar, Robert (2005): Tuning Educational Structures in Europe II. Universities contribution to the Bologna Process. <http://www.tuning>



unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com\_docman&task=docclick&Itemid=59&bid=68&limitstart=0&limit=5 (letzter Zugriff am 4.3.2007)

- Grühn, Dieter/Hecht, Heidemarie (2007): Generation Praktikum? Prekäre Beschäftigungsformen von Hochschulabsolventinnen und -absolventen. <http://www.studentsatwork.org/UNI117657889706033/doc1317506A.html> (letzter Zugriff am 14.4.07)
- Habermas, Jürgen (1966): Zwangsjacke für die Studienreform. Die befristete Immatrikulation und der falsche Pragmatismus des Wissenschaftsrates. In: ders. (Hg.): Protestbewegung und Hochschulreform. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 92-107
- Habermas, Jürgen (1987): Die Idee der Universität - Lernprozesse. In: ders. (Hg.): Eine Art Schadensabwicklung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 71-99
- Hampe, Michael (2006): Reformstudiengang BSc und MSc Mechanical and Process Engineering an der TU Darmstadt. In: Benz, Winfried/Kohler, Jürgen/Landfried, Klaus (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre : Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern - Profil schärfen. Stuttgart: Raabe, S. E 8.5
- Hanft, Anke/Pechar, Hans (2005): Zugänge und Übergänge im Hochschulsystem. In: Hanft, Anke/Müskens, Isabel (Hg.): Bologna und die Folgen für die Hochschulen. Bielefeld: Universitätsverlag Webler, S. 52-68
- Hannemann, Dieter (2003): ECTS und WorkLoad. Zeitbemessung in Studiengängen. In: Die neue Hochschule 6/2003, S. 20-24
- Hannken-Iljjes, Kati/Lischka, Irene (2004): Ansätze zur Systematisierung von Lernleistungen im Rahmen eines Leistungspunktsystems und Lebenslangen Lernens (LLL), unter Berücksichtigung der europäischen Perspektive - Einordnung und Zusammenfassung wesentlicher Rechercheergebnisse. In: Stamm-Riemer, Ida (Hg.): Lebenslanges Lernen. Zur Verknüpfung akademischer und beruflicher Bildung. Berlin: Berliner Wissenschaftsverlag, S. 23-41
- Hartmann, Hanna (2005): Do it! Ein Programm zur Förderung personaler und sozialer Kompetenzen. In: Hünermann, Peter/Ladenthin, Volker/Schwan, Gesine (Hg.): Nachhaltige Bildung. Hochschule und Wissenschaft im Zeitalter der Ökonomisierung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 157-170
- Hartmann, Michael (2002): Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft. Frankfurt a.M.: Campus
- Hartmann, Michael (2004): Elite-Soziologie. Eine Einführung. Frankfurt a.M.: Campus
- Hartmann, Michael (2005): Studiengebühren und Hochschulzugang. Vorbild USA? In: Leviathan 4/2005, S. 439-463
- Haunss, Sebastian/Hennies, Robert/Richter, Martina (1997): Die Interviewstudie. In: Butz, Bert/Haunss, Sebastian/Hennies, Robert/Richter, Martina (Hg.): Flexible Allrounder: Wege in den Beruf für PolitologInnen. Ergebnisse einer AbsolventInnenbefragung am Institut für Politische Wissenschaft der Universität Hamburg. Hamburg: LIT, S. 169-208
- Hegselmann, Rainer (2006): Der Bachelor- und Masterstudiengang Philosophy & Economics an der Universität Bayreuth. In: Benz, Winfried/Kohler, Jürgen/

- Landfried, Klaus (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern - Profil schärfen. Stuttgart: Raabe, S. E 8.6
- Heiland, Hans-Günther/Schulte, Werner (2002): Zeit und Studium. Untersuchungen zum Zeitbewusstsein und zur Zeitverwendung von Studierenden. Herbolzheim: Centaurus Verlag
- Heine, Christoph/Kerst, Christian/Sommer, Dieter (2007): Studienanfänger im Wintersemester 2005/06. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn. [http://www.his.de/pdf/pub\\_fh/fh-200701.pdf](http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200701.pdf) (letzter Zugriff am 10.10.08)
- Heine, Christoph/Spangenberg, Heike/Schreiber, Jochen/Sommer, Dieter (2005): Studienanfänger 2003/04 und 2004/05. Bildungswege, Motive der Studienentscheidung und Gründe der Hochschulwahl. <http://www.his.de/pdf/Kia/kia200515.pdf> (letzter Zugriff am 27.2.07)
- Heine, Christoph/Spangenberg, Heike/Sommer, Dieter (2006): Studienberechtigte 2004 - Übergang in Studium, Ausbildung, Beruf. Ergebnisse der Befragung der Studienberechtigten 2004 ein halbes Jahr nach Schulabschluss im Länder- und Zeitvergleich. <http://www.his.de/pdf/Kia/kia200605.pdf> (letzter Zugriff am 9.11.06)
- Heintz, Berit/Rose, Gabriele (2004): Fachliches Können und Persönlichkeit sind gefragt. Ergebnisse einer Umfrage bei IHK-Betrieben zu Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen. Berlin: Deutscher Industrie- und Handelskammertag
- Helmstädter, Hans Georg (2005): Die Illusion der vollständigen Kommerzialisierung. Hochschulsponsorship an den privaten Business Schools. In: wissenschaftsmanagement 6/2005, S. 22-25
- Herrmann, Dieter/Verse-Herrmann, Angela (1999): Vom Studium zum Traumjob. Frankfurt a.M.: Eichborn Verlag
- Hesse, Heidrun (2001): Die Macht der Diskurse - Wissenschaft und Gesellschaft bei Michel Foucault. In: Bausteine zur Philosophie 17/2001, Interdisziplinäre Schriftenreihe des Humboldt-Studienzentrums Universität Ulm, S. 45-56
- Hesse, Heidrun (2003): „Ästhetik der Existenz“. Foucaults Entdeckung des ethischen Selbstverhältnisses. In: Honneth, Axel/Saar, Martin (Hg.): Michel Foucault. Zwischenbilanz einer Rezeption. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 300-308
- Heublein, Ulrich/Schmelzer, Robert/Sommer, Dieter (2005): Studienabbruchstudie 2005. Die Studienabbrucherquoten in den Fächergruppen und Studienbereichen der Universitäten und Fachhochschulen. <http://www.his.de/pdf/Kia/kia200501.pdf> (letzter Zugriff am 8.11.06)
- Heublein, Ulrich/Schmelzer, Robert/Sommer, Dieter (2008): Die Entwicklung der Studienabbruchquote an den deutschen Hochschulen. Ergebnisse einer Berechnung des Studienabbruchs auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2006. <http://www.his.de/pdf/21/his-projektbericht-studienabbruch.pdf> (letzter Zugriff am 29.8.08)
- Heublein, Ulrich/Schwarzenberger, Astrid (2005): Studiendauer in zweistufigen Studiengängen - ein internationaler Vergleich. Hannover: HIS
- Heublein, Ulrich/Spangenberg, Heike/Sommer, Dieter (2003): Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002. Hannover: HIS

- Heywood, John (2000): *Assessment in Higher Education. Student Learning, Teaching, Programmes and Institutions*. London und Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers
- Higher Education Academy (2005a): *Guide for Busy Academics No.3. Using Personal Development Planning to help students gain employment*. [http://www.heacademy.ac.uk/resources.asp?process=full\\_record&section=generic&id=68](http://www.heacademy.ac.uk/resources.asp?process=full_record&section=generic&id=68) (letzter Zugriff am 27.2.07)
- Higher Education Academy (2005b): *Guide for Busy Academics No. 2. Example of a programme specification written for students highlighting the role of PDP in a course*. [http://www.heacademy.ac.uk/resources.asp?process=full\\_record&section=generic&id=67](http://www.heacademy.ac.uk/resources.asp?process=full_record&section=generic&id=67) (letzter Zugriff am 27.2.07)
- Hofmann, Stefanie (2002): Die "General Studies" an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald. Das Konzept und seine Umsetzung. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hg.): *Neues Handbuch Hochschullehre: Lehren und Lernen effizient gestalten*. Stuttgart: Raabe, S. J 2.4
- Hofmann, Stefanie (2004a): Inhaltliche Qualitätskriterien und Rahmenstandards operationalisieren: Die Modularisierung. In: Benz, Winfried u.a. (Hg.): *Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern - Profil schärfen*. Stuttgart: Raabe, S. E 5.1
- Hofmann, Stefanie (2004b): Modularisierung. Konzept und Leistungsmerkmale. In: Benz, Winfried u.a. (Hg.): *Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern - Profil schärfen*. Stuttgart: Raabe, S. D 3.1
- Holling, Heinz/Liepmann, Detlev (2004): Personalentwicklung. In: Schuler, Heinz (Hg.): *Lehrbuch Organisationspsychologie*. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Bern: Verlag Hans Huber, S. 345-383
- Hollstein, Bettina (2002): Das Modell des Studium Fundamentale in Erfurt. Konzepte und Erfahrungen. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hg.): *Neues Handbuch Hochschullehre: Lehren und Lernen effizient gestalten*. Stuttgart: Raabe, S. J 2.5
- Holmes, Len (2000): Questioning the skills agenda. In: Fallows, Stephen/Steven, Christine (Hg.): *Integrating Key Skills in Higher Education. Employability, Transferable Skills and Learning for Life*. London: Kogan Page, S. 201-214
- Hopbach, Achim (Hg.) (2003): *Qualitätssicherung im Zuge des Bologna-Prozesses*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- Hopbach, Achim/Jütte, Rüdiger (2004): *Transparenz: Diploma Supplement und Qualifikationsrahmen*. In: Benz, Winfried (Hg.): *Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern - Profil schärfen*. Stuttgart: Raabe, S. D 3.4
- HRK (1997a): *Position der HRK zum Teilzeitstudium. Entschließung des 183. Plenums vom 10.11.1997*. [http://www.hrk.de/de/beschluesse/109\\_465.php?datum=183.+Plenum+am+10.+November+1997+](http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_465.php?datum=183.+Plenum+am+10.+November+1997+) (letzter Zugriff am 16.1.08)
- HRK (1997b): *Zu Kredit-Punkte-Systemen und Modularisierung*. [http://www.hrk.de/de/beschluesse/109\\_459.php?datum=182.+Plenum+am+7.+Juli+1997+](http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_459.php?datum=182.+Plenum+am+7.+Juli+1997+) (letzter Zugriff am 16.2.07)

- HRK (Hg.) (2005): Hochschule entwickeln, Qualität managen: Studierende als (Mittel)punkt. Die Rolle der Studierenden im Prozess der Qualitätssicherung und -entwicklung. Bonn: HRK
- HRK (2007): Qualitätsoffensive in der Lehre – Ziele und Maßnahmen. [http://www.hrk.de/de/download/dateien/Entschliessung\\_Lehre.pdf](http://www.hrk.de/de/download/dateien/Entschliessung_Lehre.pdf) (letzter Zugriff am 21.8.08)
- Huber, Ludwig (2000): Lehren, Lernen, Prüfen: Probleme und Chancen von Credit-Systemen. In: Schwarz, Stefanie/Teichler, Ulrich (Hg.): Credits an deutschen Hochschulen: Kleine Einheiten - große Wirkung. Neuwied: Luchterhand, S. 24-44
- Huber, Ludwig (2008): Wie studiert man in „Bologna“? Vorüberlegungen für eine notwendige Untersuchung. In: Kehm, Barbara (Hg.): Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand. Festschrift für Ulrich Teichler. Frankfurt a.M./New York: Campus Verlag, S. 295-308
- Humboldt, Wilhelm von (1982): Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In: ders. (Hg.): Werke in fünf Bänden. Band IV: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 255-266
- Hüttmann, Jens/Pasternack, Peer (2005): Studiengebühren nach dem Urteil. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung
- Institut der deutschen Wirtschaft Köln (2004): Akzeptanz und Karrierechancen von Bachelor- und Masterabsolventen deutscher Hochschulen <http://www.iw-koeln.de/data/pdf/content/trends03-04-4.pdf> (letzter Zugriff am 9.5.05)
- Isserstedt, Wolfgang/Middendorff, Elke/Fabian, Gregor/Wolter, Andrä (2007): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Bonn: BMBF
- Isserstedt, Wolfgang/ Middendorff, Elke/Weber, Steffen/Wolter, Andrä/Schnitzer, Klaus (2004): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003. 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Bonn: BMBF
- Jaraus, Konrad (1984): Deutsche Studenten 1800-1970. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Jetzkowitz, Jens/Lüdtke, Hartmut/Schneider, Jörg (2004): O Tempora, o Mores. Wie Studierende mit der Zeit umgehen. Wiesbaden: VS Verlag
- Joecs, Wolfgang (2006): Gestufte Studiengänge im Fach Rechtswissenschaften. Der Bachelor- und Master-Studiengang Rechtswissenschaften an der Universität Greifswald. In: Benz, Winfried/Kohler, Jürgen/Landfried, Klaus (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre : Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern - Profil schärfen. Stuttgart: Raabe, S. E 8.4
- Jörns, Susanne (2002): Berufsvorbereitung durch Career Services im Rahmen der universitären Ausbildung. Rekonstruktion und Analyse der Institutionalisierung eines neuen Dienstleistungsangebotes an deutschen Universitäten. <http://webdoc.sub.gwdg.de/diss/2002/joerns/joerns.pdf> (letzter Zugriff am 29.09.06)

- Jörns, Susanne (2005): Career Services als Brücke zwischen Studium und Berufswelt. Ziele, Handlungsfelder und Perspektiven. In: Benz, Winfried u.a. (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern - Profil schärfen. Stuttgart: Raabe, S. F 2.5
- Kehm, Barbara (2001): Qualität der Internationalisierung - Internationalisierung der Qualität. Optionen der Qualitätsentwicklung in Europa. In: Kehm, Barbara/Pasternack, Peer (Hg.): Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem. Fallstudien des Wandels. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 171-202
- Kehm, Barbara/Teichler, Ulrich (2006): Mit Bachelor- und Master-Studiengängen und -abschlüssen wohin? Eine Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess. In: Das Hochschulwesen 2/2006, S. 57-67
- Kelle, Udo/Kluge, Susann (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske u. Budrich
- Keller, Andreas (2004): Alma mater bolognaise. Perspektiven eines Europäischen Hochschulraums im Rahmen des Bologna-Prozesses. Frankfurt a. M.: Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft
- Kellermann, Paul (2006): Von Sorbonne nach Bologna und darüber hinaus. Zur Ideologie derzeitiger europäischer Hochschulpolitik. In: Soziologie 1/2006, S. 56-69
- Kerst, Christian/Heine, Christoph/Wolter, Andrä (2005): Implementation der neuen Studiengänge. Stand und Auswirkungen auf Studierbereitschaft und Studierchancen. In: Gützkow, Frauke/Quaißer, Gunter (Hg.): Jahrbuch Hochschule gestalten 2005: Denkanstöße zum Bologna-Prozess. Bielefeld: Universitätsverlag Weblar, S. 39-61
- Kirchgeorg, Manfred (1997): Relationship-Marketing. In: Meffert, Heribert (Hg.): Lexikon der aktuellen Marketing-Begriffe. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag, S. 230-233
- Kleemann, Frank/Matuschek, Ingo/Voß, Günter (2003): Subjektivierung von Arbeit - Ein Überblick zum Stand der Diskussion. In: Moldaschl, Manfred/Voß, Günter (Hg.): Subjektivierung von Arbeit. München u. Mering: Rainer Hampp Verlag, S. 57-114
- Kleining, Gerhard/Witt, Harald (2000): Qualitativ-heuristische Forschung als Entdeckungsmethodologie für Psychologie und Sozialwissenschaften: Die Wiederentdeckung der Methode der Inspektion als Beispiel. Forum Qualitative Sozialforschung 1/2000. <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00kleiningwitt-d.htm> (letzter Zugriff am 18.10.05)
- Klemperer, Anne/Wende, Marijk van der/Witte, Johanna (2002): Die Einführung von Bachelor- und Master-Programmen an deutschen Hochschulen. Bonn: DAAD
- Kluge, Jürgen (2003): Geisteswissenschaftler in der Wirtschaft - das ist kein Widerspruch. In: Keisinger, Florian/Seischab, Steffen (Hg.): Wozu Geisteswissenschaften? Kontroverse Argumente für eine überfällige Debatte. Frankfurt a.M./New York: Campus Verlag, S. 66-73

- Kluge, Susann (1999): Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske u. Budrich
- KMK (1978): Prognose der Studienanfänger, Studenten und Absolventen bis 1995. Bonn: KMK
- KMK (2004): Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen. <http://www.kmk.org/doc/beschl/leistungspunktsysteme.pdf> (letzter Zugriff am 16.2.07)
- KMK (2005a): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. [http://www.kmk.org/doc/beschl/BS\\_050421\\_LaendergemStrukturvorgaben\\_Ergaenzung-Kunst\\_Musik.pdf](http://www.kmk.org/doc/beschl/BS_050421_LaendergemStrukturvorgaben_Ergaenzung-Kunst_Musik.pdf) (letzter Zugriff am 19.12.05)
- KMK (2005b): Prognose der Studienanfänger, Studierenden und Hochschulabsolventen bis 2020. <http://www.kmk.org/statist/hochschulprognose.htm> (letzter Zugriff am 9.11.06)
- KMK (2005c): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. [http://www.kmk.org/doc/beschl/BS\\_050421\\_Qualifikationsrahmen\\_AS\\_Ka.pdf](http://www.kmk.org/doc/beschl/BS_050421_Qualifikationsrahmen_AS_Ka.pdf) (letzter Zugriff am 10.05.06)
- Knauf, Helen (2003): Das Konzept der Schlüsselqualifikationen und seine Bedeutung für die Hochschule. Einführung in das Thema. In: Knauf, Helen/Knauf, Marcus (Hg.): Schlüsselqualifikationen praktisch. Veranstaltungen zur Förderung überfachlicher Qualifikationen an deutschen Hochschulen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 11-29
- Knauf, Helen/Knauf, Marcus (Hg.) (2003a): Schlüsselqualifikationen praktisch. Veranstaltungen zur Förderung überfachlicher Qualifikationen an deutschen Hochschulen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- Knauf, Helen/Knauf, Marcus (2003b): Vorwort der Herausgeber: Ein Plädoyer für die Vielfalt bei der Förderung von Schlüsselqualifikationen an Hochschulen. In: dies. (Hg.): Schlüsselqualifikationen praktisch. Veranstaltungen zur Förderung überfachlicher Qualifikationen an deutschen Hochschulen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 7-10
- Knopp, Werner (1976): Die große Herausforderung - Gedanken zum Problem der starken Jahrgänge. In: WRK (Hg.): Qualität und Quantität - Die Hochschule im Schatten des Studentenberges. Jahresversammlung 1976 der Westdeutschen Rektorenkonferenz. Bonn: WRK, S. 9-42
- Kocyba, Hermann (2004): Aktivierung. In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 17-22
- Kocyba, Hermann/Vormbusch, Uwe (2000): Partizipation als Managementstrategie. Gruppenarbeit und flexible Steuerung in Automobilindustrie und Maschinenbau. Frankfurt a. M.: Campus Verlag
- Kohler, Jürgen (2004): Schlüsselkompetenzen und „employability“ im Bologna-Prozess. In: Stifterverband (Hg.): Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, S. 5-15

- Kohnhäuser, Erich (2005): Entwicklungen im europäischen Hochschulraum. Diplom, Bachelor, Master. In: Beiträge zur Hochschulforschung 3/2005, S. 88-101
- Kolb, Monika/Kraus, Michael/Pixner, Johann/Schüpbach, Heinz (2006): Analyse von Studienverlaufsdaten zur Identifikation von studienabbruchgefährdeten Studierenden. In: Das Hochschulwesen 6/2006, S. 196-201
- Konegen-Grenier, Christiane (2004): Akzeptanz und Karrierechancen von Bachelor- und Masterabsolventen deutscher Hochschulen. Köln: IW-Trends
- Körnert, Juliana/Reisz, Robert D./Schildberg, Arne/Stock, Manfred (2005): Hochschulentwicklung in Europa 1950-2000. Ein Datenkompendium. Wittenberg: HoF Wittenberg
- Korrmann, Reimer (2003): Das Studientagebuch. Eine neues Mittel zum Leistungsnachweis und zur Evaluation von Lehrqualität. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre: Lehren und Lernen effizient gestalten. Stuttgart: Raabe, S. H 4.1
- Krawietz, Marian/Müßig-Trapp, Peter/Willige, Janka (2006): Praktika im Studium. [https://hisbus.his.de/hisbus/docs/Praktika\\_im\\_Studium\\_09.06.pdf](https://hisbus.his.de/hisbus/docs/Praktika_im_Studium_09.06.pdf) (letzter Zugriff am 9.1.07)
- Kreckel, Reinhard (2004): Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit. 3., erweiterte Auflage. Frankfurt a.M./New York: Campus Verlag
- Kühn, Thomas/Witzel, Andreas (2004): Die Arbeitskraftunternehmer-These aus berufsbiografischer Perspektive. In: Pongratz, Hans/Voß, Günter (Hg.): Typisch Arbeitskraftunternehmer? Befunde der empirischen Arbeitsforschung. Berlin: edition sigma, S. 229-253
- Kurz, Constanze (2002): Innovation und Kompetenzen im Wandel industrieller Organisationsstrukturen. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 4/2002, S. 601-615
- Laur-Ernst, Ute (1996): Schlüsselqualifikationen in Deutschland - ein ambivalentes Konzept zwischen Ungewissheitsbewältigung und Persönlichkeitsbildung. In: Gonon, Philipp (Hg.): Schlüsselqualifikationen kontrovers. Aarau: Verlag Sauerländer, S. 17-23
- Lemke, Thomas/Krasmann, Susanne/Bröckling, Ulrich (2000): Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung. In: dies. (Hg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 7-40
- Lenhardt, Gero (2004): Europäische und deutsche Perspektiven der Hochschulpolitik. In: die hochschule 2/2004, S. 17-28
- Lenhardt, Gero (2005): Hochschulen in Deutschland und in den USA. Deutsche Hochschulpolitik in der Isolation. Wiesbaden: VS Verlag
- Löfgren, Kent (2006): Preface. In: ders. (Hg.): ECTS and Assessment in Higher Education. Umea: Department of Educational Measurement, S. 1-13
- Longman (1987): Dictionary of Contemporary English. Berlin und München: Langenscheidt
- Lüdtke, Alf (1991): Einleitung: Herrschaft als soziale Praxis. In: ders. (Hg.): Herrschaft als soziale Praxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 9-63



- Lüdtke, Alf (1993): *Eigen-Sinn. Fabrikalltag, Arbeitererfahrungen und Politik vom Kaiserreich bis in den Faschismus*. Hamburg: Ergebnisse Verlag
- Lüdtke, Alf (1994): *Stofflichkeit, Macht-Lust und Reiz der Oberflächen. Zu den Perspektiven von Alltagsgeschichte*. In: Schulze, Winfried (Hg.): *Sozialgeschichte, Alltagsgeschichte, Mikro-Historie. Eine Diskussion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 65-80
- Lüthje, Jürgen/Wolter, Andrä (2005): *Lebenslanges Lernen und „prior learning“ als Elemente des Bologna-Prozesses*. In: Hanft, Anke/Müskens, Isabel (Hg.): *Bologna und die Folgen für die Hochschulen*. Bielefeld: Universitätsverlag Webler, S. 69-77
- Machocki, Sieglinde/Stamm-Riemer, Ida (2003): *Neun Thesen zum Wandel der wissenschaftlichen Weiterbildung in einem System lebenslangen Lernens*. In: *DGWF - Hochschule und Weiterbildung* 2/2003, S. 36-41
- Mann, Sarah (2001): *Alternative Perspectives on Student Experience: alienation and engagement*. In: *Studies in Higher Education* 1/2001, S. 7-19
- Margolis, Eric/Soldatenko, Michael/Acker, Sandra/Gair, Marina (2001): *Peekaboo. Hiding and Outing the Curriculum*. In: Margolis, Eric (Hg.): *The Hidden Curriculum in Higher Education*. New York/London: Routledge, S. 1-19
- Martens, Kerstin/Balzer, Carolin/Sackmann, Reinhold/Weymann, Ansgar (2004): *Comparing Governance of International Organisations - The EU, the OECD and Educational Policy (TranState Working Papers, 7)*. <http://www.sfb597.uni-bremen.de/pages/pubApBeschreibung.php?SPRACHE=de&ID=8> (letzter Zugriff am 21.8.08)
- Martin, Jane (1994): *What should we do with a hidden curriculum when we find one?* In: dies. (Hg.): *Changing the Educational Landscape: Philosophy, Women and the Curriculum*. New York/London: Routledge, S. 154-169
- Masschelein, Jan/Simons, Maarten (2005): *Globale Immunität oder Eine kleine Kartographie des europäischen Bildungsraums*. Zürich u. Berlin: diaphanes
- Materne, Frank (2003): *Career Services*. In: *wissenschaftsmanagement* 6/2003, S. 39f
- Matuschek, Ingo/Kleemann, Frank/Brinkhoff, Cornelia (2004): *„Bringing Subjectivity back in“*. *Notwendige Ergänzungen zum Konzept des Arbeitskraftunternehmers*. In: Pongratz, Hans/Voß, Günter (Hg.): *Typisch Arbeitskraftunternehmer? Befunde der empirischen Arbeitsforschung*. Berlin: edition sigma, S. 115-138
- Matysiak, Stefan (2003): *Studentische Arbeit ernst genommen. Uni-Seminare als Kombination von Fachwissenschaft und Schreibtraining*. In: *Das Hochschulwesen* 5/2003, S. 210-213
- McInnis, Craig (2002): *Signs of Disengagement? Responding to the changing work and study patterns of full-time undergraduates in Australian universities*. In: Enders, Jürgen/Fulton, Oliver (Hg.): *Higher Education in a Globalising World. International Trends and Mutual Observations*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, S. 175-189



- Mertens, Dieter (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1/1974, S. 36-43
- Metzger, Christoph (2006): Kompetenzorientiert prüfen mittels Bildungsstandards - keine Lösung. In: wissenplus 5/2006, S. 30-35
- Metzler, Gabriele (2005): Konzeptionen politischen Handelns von Adenauer bis Brandt. Politische Planung in der pluralistischen Gesellschaft. Paderborn: Schöningh
- Meyer-Guckel, Volker/Sonnabend, Michael (Hg.) (2005): Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen. Essen: Stifterverband
- Michel, Martina (2001): Career Centers an deutschen Hochschulen. Geschichte, Selbstverständnis und Probleme. In: Puhle, Hans-Jürgen/Weiler, Hans N. (Hg.): Career Centers. Eine hochschulpolitische Herausforderung. Hamburg: edition Körber-Stiftung, S. 45-52
- Michelsen, Gerd (Hg.) (2006): Persönlichkeitsbildung und Beschäftigungsfähigkeit. General Studies und ihre Umsetzungen. Bielefeld: Universitätsverlag Webler
- Minks, Karl-Heinz (2004): Kompetenzen für den Arbeitsmarkt: Was wird vermittelt, was vermisst? In: Stifterverband (Hg.): Bachelor- und Master-Ingenieure. Welche Kompetenzen verlangt der Arbeitsmarkt? Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, S. 32-40
- Minks, Karl-Heinz/Briedis, Kolja (2004): Der Bachelor als Spunzbrett? Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Bachelorabsolventen. Teil II: Der Verbleib nach Bachelorstudium. Hannover: HIS
- Moerschbacher, Bruno (2006): Ein integratives Konzept gestufter Studiengänge in den Biowissenschaften - Der Reform-Studiengang BSc „Biowissenschaften“ an der Universität Münster. In: Benz, Winfried/Kohler, Jürgen/Landfried, Klaus (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern - Profil schärfen. Stuttgart: Raabe, S. E 8.2
- Morley, Louise (2003): Quality and Power in Higher Education. Berkshire: Society for Research into Higher Education & Open University Press
- Müller-Böling, Detlef (2000): Die entfesselte Hochschule. Gütersloh: Bertelsmann Verlag
- Münst, Agnes Senganata (2002): Wissensvermittlung und Geschlechterkonstruktionen in der Hochschullehre. Ein ethnographischer Blick auf natur- und ingenieurwissenschaftliche Studienfächer. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Nagel, Alexander-Kenneth (2007): Neue Akteure in der Hochschulpolitik. Am Beispiel der "E4"-Gruppe im Bologna-Prozess. In: die hochschule 2/2007, S. 54-72
- Nägeli, Rudolf Andreas (2004): Europäische Kompetenzen-Konzepte im Bildungsbereich. Bedeutung und Nutzen für die Curriculum-Entwicklung. In: Benz, Winfried u.a. (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern - Profil schärfen. Stuttgart: Raabe,

- Nassehi, Armin (2004): Tu flex Bavaria? Tempi passati! Über die Krise der Universitäten. In: *Forschung & Lehre* 1/2004, S. 12f
- NCIHE (1997): *Higher Education in the Learning Society. Report of the National Committee of Inquiry into Higher Education*. London: The National Committee of Inquiry into Higher Education
- Nitsch, Wolfgang/Gerhardt, Uta/Offe, Claus/Preuß, Ulrich (1965): *Hochschule in der Demokratie*. Berlin
- Nuthmann, Reinhard (1979): *Bildungsexpansion, Berufs- und Qualifikationsentwicklung*. In: Teichler, Ulrich (Hg.): *Hochschule und Beruf. Problemlage und Aufgaben der Forschung*. Frankfurt a. M./New York: Campus Verlag, S. 9-39
- OECD (2006): *Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2006*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung
- OECD (2008): *Education at a Glance 2008. OECD Indicators*. <http://www.oecd.org/dataoecd/23/46/41284038.pdf> (letzter Zugriff am 29.9.08)
- Oehler, Christoph (2000): *Staatliche Hochschulplanung in Deutschland. Rationalität und Steuerung in der Hochschulpolitik*. Neuwied: Luchterhand
- O'Rourke, Brendan/Pitt, Martyn (2007): *Using the Technology of the Confessional as an Analytical Resource: Four Analytical Stances Towards Research Interviews in Discourse Analysis*. *Forum: Qualitative Social Research* 2/2007. <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-07/07-2-3-e.htm> (letzter Zugriff am 4/14/08)
- Orth, Helen (1999): *Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen. Konzepte, Standpunkte und Perspektiven*. Neuwied: Luchterhand
- Pankow, Franziska (2008): *Die Studienreform zum Erfolg machen! Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen*. Berlin: DIHK
- Pascarella, Ernest T./Terenzini, Patrick T. (2005): *How College Affects Students Volume 2. A Third Decade of Research*. San Francisco: Jossey-Bass
- Pasternack, Peer/Bloch, Roland/Hechler, Daniel/Schulze, Henning (2008): *Fachkräfte bilden und binden. Lehre und Studium im Kontakt zur beruflichen Praxis in den ostdeutschen Ländern*. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung
- Paulson, F.L./Paulson, P.R./Meyer, C.A. (1991): *What makes a portfolio a portfolio?* In: *Educational Leadership* 5/1991, S. 60-63
- Petzina, Dietmar (2005): *Der Bologna-Prozess in Deutschland. Stand und Perspektiven*. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 3/2005, S. 18-36
- Picht, Georg (1965): *Die deutsche Bildungskatastrophe*. München: dtv
- Picot, Arnold/Reichwald, Ralf/Wigand, Rolf T. (2003): *Die grenzenlose Unternehmung. Information, Organisation und Management*. Wiesbaden: Gabler
- Pletl, Renate/Schindler, Götz (2007): *Umsetzung des Bologna-Prozesses. Modularisierung, Kompetenzentwicklung, Employability*. In: *Das Hochschulwesen* 2/2007, S. 34-38
- Pohl, Ulrike (2003): *Das Studium Generale an der Technischen Universität Bergakademie Freiberg im Vergleich zu Hochschulen anderer Bundesländer (Niederlande)*. Berlin: LIT

- dersachsen, Mecklenburg-Vorpommern). Ergebnisse einer vergleichenden Studie. Freiberg: Technische Universität Freiberg/Fakultät für Wirtschaftswissenschaften
- Pongratz, Hans/Voß, Günter (2003): Arbeitskraftunternehmer. Erwerbsorientierungen in entgrenzten Arbeitsformen. Berlin: edition sigma
- Pongratz, Hans/Voß, Günter (2004a): Erlebniserwartungen und Sicherheitsbedürfnisse von Beschäftigten in Gruppen- und Projektarbeit. In: dies. (Hg.): Typisch Arbeitskraftunternehmer? Befunde der empirischen Arbeitsforschung. Berlin: edition sigma, S. 209-227
- Pongratz, Hans/Voß, Günter (Hg.) (2004b): Typisch Arbeitskraftunternehmer? Befunde der empirischen Arbeitsforschung. Berlin: edition sigma
- Potter, Jonathan (2002): Two kinds of natural. In: Discourse Studies 4/2002, S. 539-542
- Puhle, Hans-Jürgen/Weiler, Hans (Hg.) (2001): Career Centers. Eine hochschulpolitische Herausforderung. Hamburg: Edition Körber-Stiftung
- QAA (2001): Guidelines for HE Progress Files. <http://www.qaa.ac.uk/academic-infrastructure/progressFiles/guidelines/progfile2001.asp> (letzter Zugriff am 9.5.06)
- Rambow, Riklef/Nückles, Matthias (2002): Der Einsatz des Lerntagebuchs in der Hochschullehre. In: Das Hochschulwesen 3/2002, S. 113-120
- Reay, Diane (2001): Finding or losing yourself?: working-class relationships to education. In: Journal of education policy 4/2001, S. 333-346
- Rebien, Martina/Spitznagel, Eugen (2007): Betriebspraktika. Auf Umwegen zum Ziel. IAB Kurzbericht 7/2007. <http://doku.iab.de/kurzber/2007/kb0707.pdf> (letzter Zugriff am 14.4.07)
- Reetz, Lothar (1990): Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung. In: Reetz, Lothar/Reitmann, Thomas (Hg.): Schlüssel-qualifikationen. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 16-35
- Rehburg, Meike (2006): Hochschulreform und Arbeitsmarkt. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung
- Reichert, Sybille (2004): Flexibilität und Variabilität der Strukturen als Qualitätsmerkmal in Studium und Lehre. In: Benz, Winfried u.a. (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern - Profil schärfen. Stuttgart: Raabe, S. D 3.3
- Reichert, Sybille/Tauch, Christian (2003): Trends in Learning Structures in European Higher Education III: Bologna four years after – Steps toward sustainable reform of higher education in Europe. <http://eua.uni-graz.at/Trends3-Graz-draft.pdf> (letzter Zugriff am 11.12.08)
- Richter, Annette (2004): Portfolios als alternative Form der Leistungsbewertung. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre: Lehren und Lernen effizient gestalten. Stuttgart: Raabe, S. 4.2

- Robley, Will/Whittle, Sue/Murdoch-Eaton, Deborah (2005): Mapping generic skills curricula: a recommended methodology. In: *Journal of Further and Higher Education* 3/2005, S. 221-231
- Rychen, Dominique Simone/Salganik, Laura Hersh (2003): *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Göttingen: Hogrefe & Huber
- Schaeper, Hildegard (1997): *Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Struktur der Universität. Eine empirische Untersuchung fach- und geschlechtsspezifischer Lehrkulturen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Schaeper, Hildegard (2005): Hochschulbildung und Schlüsselkompetenzen. In: Teichler, Ulrich/Tippelt, Rudolf (Hg.): *Hochschullandschaft im Wandel*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 209-220
- Schaeper, Hildegard (2008): *Lehr-/Lernkulturen und Kompetenzentwicklung: Was Studierende lernen, wie Lehrende lehren und wie beides miteinander zusammenhängt*. In: Zimmermann, Karin/Kamphans, Marion/Metz-Göckel, Sigrid (Hg.): *Perspektiven der Hochschulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 197-213
- Schäfer, Norbert (2004): *Führungskompetenz als Schlüsselqualifikation. Diagnose und Entwicklung schon im Studium durch den Einsatz des Selbstanalyseinstrumentes Q-Sort Appraisal*. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hg.): *Neues Handbuch Hochschullehre: Lehren und Lernen effizient gestalten*. Stuttgart: Raabe, S. G 7.1
- Scheer, Jörn/Zenz, Helmuth (1973): *Studenten in der Prüfung - Eine Untersuchung zur akademischen Initiationskultur*. Frankfurt a.M.: Aspekte-Verlag
- Schelsky, Helmut (1963): *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Schick, Marion (2001): *Das Teilzeitstudium ist tot. Es lebe das flexible Studium! Eine Gestaltungsaufgabe für die Hochschulen*. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 3/2001, S. 68-74
- Schindler, Götz (2004): *Employability und Bachelor-Studiengänge – eine unpassende Verbindung*. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 4/2004, S. 6-26
- Schlaflke, Winfried (1970): *Akademisches Proletariat? Die Diskussion über Angebot und Nachfrage hochqualifizierter Arbeitskräfte*. Köln: Deutsches Industrieinstitut
- Schneider, Norbert/Limmer, Ruth/Ruckdeschel, Kerstin (2002): *Mobil, flexibel, gebunden. Familie und Beruf in der mobilen Gesellschaft*. Frankfurt a.M. und New York: Campus Verlag
- Scholz, Oskar (1995): *Das Phänomen Prüfungsangst. Zum Angstverhalten von Studierenden*. In: *Forschung & Lehre* 6/1995, S. 315-318
- Schöne, Wolfgang (1966): *Kampf um die deutsche Universität. Streitschrift anlässlich der am 14. Mai 1966 verabschiedeten Empfehlungen des Wissenschaftsrats zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen*. Hamburg: Selbstverlag des Verfassers

- Schreiterer, Ulrich (1989): Politische Steuerung des Hochschulsystems. Programm und Wirklichkeit der staatlichen Studienreform 1975-1986. Frankfurt/Main: Campus Verlag
- 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 3/4/2002, S. 309-327
- Schuler, Heinz/Höft, Stefan (2004): Diagnose beruflicher Eignung und Leistung. In: Schuler, Heinz (Hg.): Lehrbuch Organisationspsychologie. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Bern: Verlag Hans Huber, S. 289-343
- Schwarz, Stefanie/Teichler, Ulrich (Hg.) (2000): Credits an deutschen Hochschulen. Kleine Einheiten - große Wirkung. Neuwied: Luchterhand
- Schwarz-Hahn, Stefanie (2005): Credit-Systeme und ECTS. In: Bretschneider, Falk/Wildt, Johannes (Hg.): Handbuch Akkreditierung von Studiengängen: Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 257-266
- Schwarz-Hahn, Stefanie/Rehburg, Meike (2003): Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform. [http://www.bmbf.de/pub/bachelor\\_und\\_master\\_in\\_deutschland.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bachelor_und_master_in_deutschland.pdf) (letzter Zugriff am 16.1.08)
- Sennett, Richard (2000): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin: Siedler
- Sennett, Richard (2001): Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität. Frankfurt a.M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag
- Sidler, Fredy (2005): Studiengangprofile: Die Konzeption „outcome-orientierter“ Studiengänge. In: Hanft, Anke/Müskens, Isabel (Hg.): Bologna und die Folgen für die Hochschulen. Bielefeld: Universitätsverlag Webler, S. 28-47
- Simonis, Georg/Elbers, Helmut (2003): Studium und Arbeitstechniken der Politikwissenschaft. Opladen: Leske u. Budrich
- Snyder, Benson R. (1971): The Hidden Curriculum. New York: Alfred A. Knopf
- Sonnabend, Michael (Hg.) (2005): Karriere mit dem Bachelor. Berufswege und Berufschancen. Essen: Stifterverband
- Spoun, Sascha (2002): Studium fundamentale an der Universität St. Gallen. Das Kontextstudium als tragende Säule der neukonzipierten Lehre. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre: Lehren und Lernen effizient gestalten. Stuttgart: Raabe, S. J 2.3
- Spoun, Sascha (2003): Gute Universitätstraditionen zeitgemäß interpretiert: Die Antwort erfolgreicher Universitäten auf Anforderungen einer Hochschulpolitik als Arbeitsmarktpolitik. In: Bensel, Norbert/Weiler, Hans/Wagner, Gerd (Hg.): Hochschulen, Studienreform und Arbeitsmärkte. Voraussetzungen erfolgreicher Beschäftigungs- und Hochschulpolitik. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 143-150
- Statistisches Bundesamt (1984): Bildung im Zahlenspiegel 1984. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt
- Statistisches Bundesamt (1992): Bildung im Zahlenspiegel 1992. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt

- Steiger, Barbara (1979): Zur Entwicklung der überregionalen Bemühungen um die Studienreform seit dem zweiten Weltkrieg. In: BMWK (Hg.): Dokumente zur Studienreform. Bonn: BMWK, S. 157-173
- Steinheimer, Karl-Heinrich (2005): Zukunftsaufgabe Bologna-Prozess. Fachhochschulen und Universitäten im Wettbewerb. In: Cremer-Renz, Christa/Donner, Hartwig (Hg.): Die innovative Hochschule. Aspekte und Standpunkte. Bielefeld: Universitätsverlag Webler, S. 47-62
- Stock, Manfred (2004): Steuerung als Fiktion. Anmerkungen zur Implementierung der neuen Steuerungskonzepte an Hochschulen aus organisationssoziologischer Sicht. In: die hochschule 1/2004, S. 30-48
- Teichler, Ulrich (1987): Bildungs- und Beschäftigungssystem: Erfordern die achtziger Jahre neue Erklärungsansätze? In: ders. (Hg.): Hochschule und Arbeitsmarkt. Konzeptionen, Diskussionen, Trends. Frankfurt a. M./New York: Campus Verlag, S. 103-123
- Teichler, Ulrich (1995a): Berufstätigkeit von Absolventen in Deutschland im Wandel. In: ders. (Hg.): Hochschule und Arbeitswelt. Konzeptionen, Diskussionen, Trends. Frankfurt a. M./New York: Campus Verlag, S. 125-139
- Teichler, Ulrich (1995b): Qualifikationsforschung. In: ders. (Hg.): Hochschule und Arbeitswelt. Konzeptionen, Diskussionen, Trends. Frankfurt a. M./New York: Campus Verlag, S. 29-38
- Teichler, Ulrich (2005a): Gestufte Studiengänge und Studienabschlüsse. Studienstrukturen im Bologna-Prozess. In: Hanft, Anke/Müskens, Isabel (Hg.): Bologna und die Folgen für die Hochschulen. Bielefeld: Universitätsverlag Webler, S. 16-27
- Teichler, Ulrich (2005b): Hochschulen im Umbruch. Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten. Frankfurt a.M.: Campus
- Teichler, Ulrich (2006): Coordination measures of study in Europe. Between the Scylla of harmonization and the Charybdis of diversification. In: Löffgren, Kent (Hg.): ECTS and Assessment in Higher Education. Umea: Department of Educational Measurement, S. 124-128
- Teichler, Ulrich (2008): Der Jargon der Nützlichkeit. Zur Employability-Diskussion im Bologna-Prozess. In: Das Hochschulwesen 3/2008, S. 68-79
- Teichler, Ulrich/Kehm, Barbara/Alesi, Bettina/Winde, Mathias (2006): Qualifizierung für Hochschulprofessionen. Neue Studiengänge in Deutschland. Essen: Stifterverband
- Teichler, Ulrich/Wolter, Andrä (2004): Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. In: die hochschule 2/2004, S. 64-80
- Tews, Kathrin/Wiegand, Ulrich/Weickert, Sven (2004): Mit Bachelor und Master nach Europa. Erwartungen der Wirtschaft an die Absolventen der neuen Studiengänge. Berlin: Industrie- und Handelskammer Berlin
- Thiel, Felicitas/Ficzko, Markus/Blüthmann, Irmela (2006): FELZ - ein Instrument zur Erfassung der studienbezogenen Arbeitsbelastung. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre: Lehren und Lernen effizient gestalten. Stuttgart: Raabe, S. I 2.6
- Tistler-Kachel, Agnes (1994): Studienbegleitende Persönlichkeitsbildung jun-ger Führungsnachwuchskräfte an der European Business School Schloß Reich-

- arthausen (ebs). In: Konegen-Grenier, Christiane/Schlaffke, Winfried (Hg.): Praxisbezug und soziale Kompetenz. Hochschule und Wirtschaft im Dialog. Köln: Deutscher Instituts-Verlag, S. 183-195
- Tremp, Peter/Eugster, Balthasar (2006): Universitäre Bildung und Prüfungssystem - Thesen zu Leistungsnachweisen in modularisierten Studiengängen. In: Das Hochschulwesen 5/2006, S. 163ff
- Trost, Günter/Haase, Klaudia (2005): Hochschulzulassung. Auswahlmodelle für die Zukunft. Eine Entscheidungshilfe für die Hochschulen. Essen, Stuttgart: Landesstiftung Baden-Württemberg, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft
- Ulich, Eberhard (2005): Arbeitspsychologie. 6. überarbeitete und erweiterte Auflage. Zürich und Stuttgart: vdf Hochschulverlag und Schäffer-Poeschel Verlag
- Viebahn, Peter (1999): Handeln im Studienalltag: Der Veranstaltungsbesuch. Band 2: Brennpunkte und Umweltanalyse. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe
- Voß, Günter (2001): Auf dem Weg zum Individualberuf? Zur Beruflichkeit des Arbeitskraftunternehmers. In: Kurtz, Thomas (Hg.): Aspekte des Berufs in der Moderne. Opladen: Leske und Budrich, S. 287-314
- Voß, Günter (2002): Der Beruf ist tot! Es lebe der Beruf! Zur Beruflichkeit des Arbeitskraftunternehmers und dessen Folgen für das Bildungssystem. In: Kurda, Eva/Strauß, Jürgen (Hg.): Arbeitnehmer als Unternehmer? Herausforderungen für Gewerkschaften und berufliche Bildung. Hamburg: VSA-Verlag, S. 100-118
- Voß, Günter/Pongratz, Hans (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1/1998, S. 131-158
- Voswinkel, Stephan/Kocyba, Hermann (2005): Entgrenzung der Arbeit. Von der Entpersönlichung zum permanenten Selbstmanagement. In: WestEnd. Neue Zeitschrift für Sozialforschung 2/2005, S. 73-83
- Wagemann, Carl-Hellmut (1985): Das Modell der KapVO. In: Schramm, Jürgen (Hg.): Hochschule im Spannungsfeld von externer Funktionalität und interner Rationalität. Berlin: Zentralinstitut für sozialwissenschaftliche Forschung, S. 207-214
- Wagemann, Carl-Hellmut/Rinneberg, Christoph (1982): Die Berücksichtigung des studentischen Zeithaushaltes in der Studienplanung - ein Ansatz zur Verbesserung der Studierbarkeit? In: Wagemann, Carl-Hellmut (Hg.): Der 28-Stunden-Tag. Ist das Studium überhaupt studierbar? Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik, S. 6-122
- Wagenaar, Robert (2006): An Introduction to the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS). In: Froment, Eric (Hg.): EUA Bologna Handbook: Making Bologna Work. Stuttgart: Raabe, S. B 2.4-1
- Walter, Thomas (2006): Der Bologna-Prozess. Ein Wendepunkt europäischer Hochschulpolitik? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften



- Walter, Thomas (2007): Der Bologna-Prozess im Kontext der europäischen Hochschulpolitik. Eine Genese der Synchronisierung internationaler Kooperation und Koordination. In: die hochschule 2/2007, S. 10-36
- Webler, Wolff-Dietrich (1979): Wissenschaftsentwicklung oder Berufsanforderungen - wer steuert? Unstimmigkeiten bei der Abstimmung von Bildungs- und Beschäftigungssystem. In: Teichler, Ulrich (Hg.): Hochschule und Beruf. Problemlage und Aufgaben der Forschung. Frankfurt a. M./New York: Campus Verlag, S. 129-175
- Webler, Wolff-Dietrich (2001): Qualitätssicherung in gestuften Studiengängen. In: Welbers, Ulrich (Hg.): Studienreform mit Bachelor und Master. Neuwied, S. 237-262
- Webler, Wolff-Dietrich (2002): Ein Studientagebuch als Forschungs- und eigenes Studienberatungsinstrument. Selbstreflexion und Zeitmanagement im 1. Semester. In: Das Hochschulwesen 3/2002, S. 105-112
- Webler, Wolff-Dietrich (2007): Modularisierung gestufter Studiengänge. Praktische Anleitung und Begründung der Modulbildung. In: Das Hochschulwesen 2/2007, S. 39-45
- Weiler, Hans/Heuer, Katharina (2003): Career Service und Hochschulreform: Herausforderungen an der Schnittstelle von Arbeit und Wissen. In: Bensel, N./Weiler, Hans/Wagner, G.G. (Hg.): Hochschulen, Studienreform und Arbeitsmärkte. Voraussetzungen erfolgreicher Beschäftigungs- und Hochschulpolitik. Bielefeld, S. 213-223
- Welbers, Ulrich (2001): Akkreditierung als Partizipationsstrategie. Beteiligungschancen für Studierende auf dem Weg zu gestuften Studiengängen. In: ders. (Hg.): Studienreform mit Bachelor und Master : Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen. Modelle für Geistes- und Sozialwissenschaften. Neuwied: Luchterhand, S. 263-278
- Welbers, Ulrich (2004): Modularisierung als curriculares Organisationsprinzip. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre : Lehren und Lernen effizient gestalten. Stuttgart: Raabe, S. J 2.6
- Wex (2005): Bachelor und Master. Die Grundlagen des neuen Studiensystems in Deutschland. Berlin: Duncker & Humblot
- Winter, Martin (2002): Studienqualität durch Evaluation und Akkreditierung – vier Entwicklungsszenarien. In: Reil, Thomas/Winter, Martin (Hg.): Qualitätssicherung an Hochschulen: Theorie und Praxis. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 110-124
- Winter, Martin (2004): Ausbildung zum Lehrberuf. Zur Diskussion über bestehende und neue Konzepte der Lehrerausbildung für Gymnasium bzw. Sekundarstufe II. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung
- Winter, Martin (2005): Mitwirkungschancen der Studierenden bei Qualitätssicherung und Studienstrukturreform. In: Beiträge zur Hochschulforschung 2/2005, S. 112-130
- Wissenschaftsrat (1966): Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen. Köln: Wissenschaftsrat
- Wissenschaftsrat (1977): Personalrichtwerte. In: ders. (Hg.): Empfehlungen und Stellungnahmen 1977. Köln: Wissenschaftsrat, S. 9-40



- Wissenschaftsrat (1978): Empfehlungen zur Differenzierung des Studienangebots. Köln: Wissenschaftsrat
- Wissenschaftsrat (1999): Stellungnahme zum Verhältnis von Hochschulausbildung und Beschäftigungssystem. <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/4099-99.pdf> (letzter Zugriff am 05.09.06)
- Wissenschaftsrat (2000): Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland. <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/4418-00.pdf> (letzter Zugriff am 16.1.08)
- Wissenschaftsrat (2005): Entwicklung der Fachstudiendauer an den Universitäten 1999 bis 2003. <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/6825-05.pdf> (letzter Zugriff am 8.11.06)
- Wissenschaftsrat (2006): Empfehlungen zum arbeitsmarkt- und demographierechten Ausbau des Hochschulsystems. <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/7083-06.pdf> (letzter Zugriff am 8.11.06)
- Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/8639-08.pdf> (letzter Zugriff am 7.7.08)
- Witte, Johanna (2005): Machen Bachelor und Master die Trennung in Universität und Fachhochschule obsolet? In: Cremer-Renz, Christa/Donner, Hartwig (Hg.): Die innovative Hochschule: Aspekte und Standpunkte. Beiträge zu einer Vortragsreihe anlässlich der Fusion von Fachhochschule Nordostniedersachsen und Universität Lüneburg. Bielefeld: Universitätsverlag Webler, S. 181-195
- Witte, Johanna (2006): Change of Degrees and Degrees of Change. Comparing adaptations of European Higher Education Systems in the context of the Bologna Process. [http://www.che.de/downloads/C6JW144\\_final.pdf](http://www.che.de/downloads/C6JW144_final.pdf) (letzter Zugriff am 25.4.07)
- Witzel, Andreas (1995): Auswertung problemzentrierter Interviews: Grundlagen und Erfahrungen. In: Strobl, Rainer/Böttger, Andreas (Hg.): Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, S. 49-75
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung 1/2000. <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-d.htm> (letzter Zugriff am 16.1.08)
- Wolf, Alison (2004): Education and economic performance: simplistic theories and their policy consequences. In: Oxford Review of Economic Policy 2/2004, S. 315-333
- Wolter, Andrä (2001): Hochschule, Weiterbildung und lebenslanges Lernen. Was kann die Bundesrepublik Deutschland aus internationalen Erfahrungen lernen? In: Hanft, Anke/Wolter, Andrä (Hg.): Zum Funktionswandel der Hochschulen durch lebenslanges Lernen. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, S. 29-71
- Wörner, Alexander (2005): Begleitung und Beratung bei studentischen Abschlusarbeiten. In: Das Hochschulwesen 5/2005, S. 188-193
- WRK (1964): Zu Fragen der Überfüllung der Hochschulen und der Studienzeitverkürzung. Empfehlungen der 51. Westdeutschen Rektorenkonferenz. In: HRK

- (Hg.): Stellungnahmen, Empfehlungen, Beschlüsse 1960-1989. Band III. Studien- und Prüfungswesen. Schule/Hochschule. Bonn: HRK, S. 13-15
- WRK (1976): Zur begrenzten Überlastung der Hochschulen in den Jahren der verstärkten Nachfrage nach Studienplätzen. Erklärung des 119. Plenums der Westdeutschen Rektorenkonferenz. In: HRK (Hg.): Stellungnahmen, Empfehlungen, Beschlüsse 1960-1989. Band 4. Zulassungs- und Kapazitätsfragen. Bonn: HRK, S. 203-209
- Yorke, Mantz (2003): Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. In: Higher Education 4/2003, S. 477-501
- Yorke, Mantz (2004a): Employability in Higher Education: what it is - what it is not. [http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/ourwork/tla/employability/id116\\_employability\\_in\\_higher\\_education\\_336.pdf](http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/ourwork/tla/employability/id116_employability_in_higher_education_336.pdf) (letzter Zugriff am 21.7.07)
- Yorke, Mantz (2004b): Employability in the Undergraduate Curriculum: some student perspectives. In: European Journal of Education 4/2004, S. 409-427
- Yorke, Mantz (2006): Employability in Higher Education. In: Froment, Eric (Hg.): EUA Bologna Handbook: Making Bologna Work. Stuttgart: Raabe, S. B 1.4-1
- Zaugg, Rolf (2004): Die Operationalisierung von Kompetenzkonzepten in der Studiengangsentwicklung. Von abstrakten Kompetenz-Deskriptoren zum konkreten Studiengangprofil. In: Benz, Winfried u.a. (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern - Profil schärfen. Stuttgart: Raabe, S. E 5.3

# Anhang

## Leitfaden für die problemzentrierten Interviews mit Studierenden

<b>A.</b>	<b>Einstieg</b>
A.1	Erzähl doch einfach mal, wie es denn dazu gekommen ist, dass du studierst?
A.2	Warum dieses Fach? Warum diese Hochschule?
A.3	Wie war der Studienbeginn/das erste Semester für dich? Kannst du dich noch an deine Eindrücke während der ersten Woche erinnern?
A.4	Wie würdest du deinen weiteren Studienverlauf beschreiben? Was waren prägende Erlebnisse/Einschnitte?
<b>B.</b>	<b>Anforderungen</b>
B.1	Was denkst du, welche Anforderungen das Studium an dich stellt? Was muss man tun, um ein(e) gute(r) Student(in) zu sein?
B.2	Wie gehst du mit den Anforderungen um? Kannst du sie erfüllen? Wo siehst du Probleme?
B.3	Wie organisierst du dein Studium? Wie sieht eine typische Woche in deinem Studium aus?
B.4	Wenn du dir deine berufliche Zukunft vorstellst: worauf kommt es – neben dem Studium – sonst noch an? Was unternimmst du, um diese Anforderungen zu erfüllen?
B.5	Wie suchst du dir deine Praktika aus? Aus welchen Gründen absolvierst du Praktika, welche Bedeutung haben Praktika?
<b>C.</b>	<b>Aneignung</b>
C.1	Wenn du eine Plus/Minus-Liste über dein Studium anfertigen würdest: Was würde auf der positiven, was auf der negativen Seite stehen?
C.2	Was bedeutet dir das Studium? Würdest du sagen, das Studium ist zentral für dich?
C.3	Wie verträgt sich das Studium mit deinen anderen Aktivitäten? Was ist wichtiger? Wo siehst du Probleme?
C.4	In welcher Beziehung steht all dies zu deinem Privatleben/deiner Freizeit? Gibt es Überschneidungen? Gibt es Konflikte?
C.5	Wenn du dir noch einmal die Anforderungen, über die wir bis jetzt gesprochen haben, vor Augen führst: Wo liegen für dich Grenzen in dem, was du für deine Qualifizierung tun kannst? Was würdest du nicht machen?
C.6	Was heißt für dich „erfolgreich studieren“?
C.7	Wo siehst du dich in 5 Jahren? Was bedeutet für dich Selbstverwirklichung? Kann man sich heute selbst verwirklichen?
C.8	Wie müsste man das Studium verbessern? Was würdest du dir wünschen?
nur EBS/ WHU	Wo liegen Unterschiede zwischen privaten und staatlichen Hochschulen? Was können staatliche von privaten Hochschulen lernen?

## die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Herausgegeben vom Institut für Hochschulforschung an der  
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (HoF)

Martin Winter: *Reform des Studiensystems. Analysen zum Bologna-Prozess* (2007, 214 S.; € 17,50)

Reinhard Kreckel / Peer Pasternack (Hg.): *10 Jahre HoF* (2007, 197 S., € 17,50)

Karsten König (Hg.): *Verwandlung durch Verhandlung? Kontraktsteuerung im Hochschulsektor* (2006, 201 S.; € 17,50)

Georg Krücken (Hg.): *Universitäre Forschung im Wandel* (2006, 224 S.; € 17,50)

*Konjunkturen und Krisen. Das Studium der Natur- und Technikwissenschaften in Europa* (2005, 246 S.; € 17,50)

Peer Pasternack (Hg.): *Konditionen des Studierens* (2004, 244 S.; € 17,50)

Martin Winter (Hg.): *Gestaltung von Hochschulorganisation. Über Möglichkeiten und Unmöglichkeiten, Hochschulen zu steuern* (2004, 254 S.; € 17,50)

Anke Burkhardt / Uta Schlegel (Hg.): *Warten auf Gender Mainstreaming. Gleichstellungspolitik im Hochschulbereich* (2003, 282 S.; € 17,50)

Barbara Kehm (Hg.): *Grenzüberschreitungen. Internationalisierung im Hochschulbereich* (2003, 268 S.; € 17,50)

Peer Pasternack / Martin Winter (Hg.): *Szenarien der Hochschulentwicklung* (2002, 236 S.; € 17,50)

Bestellungen unter:  
[institut@hof.uni-halle.de](mailto:institut@hof.uni-halle.de)  
<http://www.diehochschule.de>

## HoF-Arbeitsberichte 2006-2008

- 5'08 Karsten König / Peer Pasternack: *elementar + professionell. Die Akademisierung der elementarpädagogischen Ausbildung in Deutschland. Mit einer Fallstudie: Der Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin.* 158 S.
- 4'08 Peer Pasternack / Roland Bloch / Daniel Hechler / Henning Schulze: *Fachkräfte bilden und binden. Lehre und Studium im Kontakt zur beruflichen Praxis in den ostdeutschen Ländern.* 137 S.
- 3'08 Teresa Falkenhagen: *Stärken und Schwächen der Nachwuchsförderung. Meinungsbild von Promovierenden und Promovierten an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.* 123 S.
- 2'08 Heike Kahlert / Anke Burkhardt / Ramona Myrrhe: *Gender Mainstreaming im Rahmen der Zielvereinbarungen an den Hochschulen Sachsen-Anhalts: Zwischenbilanz und Perspektiven,* 119 S.
- 1'08 Peer Pasternack / Ursula Rabe-Kleberg: *Bildungsforschung in Sachsen-Anhalt. Eine Bestandsaufnahme,* 81 S.
- 4'07 Uta Schlegel / Anke Burkhardt: *Auftrieb und Nachhaltigkeit für die wissenschaftliche Laufbahn. Akademikerinnen nach ihrer Förderung an Hochschulen in Sachsen-Anhalt,* 46 S.
- 3'07 Michael Hölscher / Peer Pasternack: *Internes Qualitätsmanagement im österreichischen Fachhochschulsektor,* 188 S.
- 2'07 Martin Winter: *PISA, Bologna, Quedlinburg – wohin treibt die Lehrerausbildung? Die Debatte um die Struktur des Lehramtsstudiums und das Studienmodell Sachsen-Anhalts,* 58 S.
- 1'07 Karsten König: *Kooperation wagen. 10 Jahre Hochschulsteuerung durch vertragsförmige Vereinbarungen,* 116 S.
- 6'06 Roland Bloch: *Wissenschaftliche Weiterbildung im neuen Studiensystem – Chancen und Anforderungen. Eine explorative Studie und Bestandsaufnahme,* 64 S.
- 5'06 Rene Krempkow / Karsten König / Lea Ellwang: *Studienqualität und Studienerfolg an sächsischen Hochschulen. Dokumentation zum „SZ-Hochschul-TÜV“ der Sächsischen Zeitung 2006,* 76 S.
- 4'06 Andrea Scheuring / Anke Burkhardt: *Schullaufbahn und Geschlecht. Beschäftigungssituation und Karriereverlauf an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland aus gleichstellungspolitischer Sicht,* 93 S.
- 3'06 Irene Lischka: *Entwicklung der Studierwilligkeit,* 116 S.
- 2'06 Irene Lischka unter Mitarbeit von Reinhard Kreckel: *Zur künftigen Entwicklung der Studierendenzahlen in Sachsen-Anhalt. Prognosen und Handlungsoptionen. Expertise im Auftrag der Landesrektorenkonferenz von Sachsen-Anhalt,* 52 S.
- 1'06 Anke Burkhardt / Reinhard Kreckel / Peer Pasternack: *HoF Wittenberg 2001 – 2005. Ergebnisreport des Instituts für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,* 107 S

## Schriftenreihe „Wittenberger Hochschulforschung“

Robert D. Reisz, Manfred Stock: *Inklusion in Hochschulen. Beteiligung an der Hochschulbildung und gesellschaftlichen Entwicklung in Europa und in den USA (1950-2000)*. Lemmens Verlag, Bonn 2007, 148 S.

Peer Pasternack: *Qualität als Hochschulpolitik? Leistungsfähigkeit und Grenzen eines Policy-Ansatzes*. Lemmens Verlag, Bonn 2006, 558 S.

Anke Burkhardt, Karsten König (Hg.): *Zweckbündnis statt Zwangsehe: Gender Mainstreaming und Hochschulreform*. Lemmens Verlag, Bonn 2005, 264 S.

Reinhard Kreckel: *Vielfalt als Stärke. Anstöße zur Hochschulpolitik und Hochschulforschung*. Lemmens Verlag, Bonn 2004, 203 S.

Irene Lischka, Andrä Wolter (Hg.): *Hochschulzugang im Wandel? Entwicklungen, Reformperspektiven und Alternativen*. Beltz Verlag, Weinheim/Basel 2001, 302 S.

Jan-Hendrik Olbertz, Peer Pasternack, Reinhard Kreckel (Hg.): *Qualität – Schlüsselfrage der Hochschulreform*. Beltz Verlag, Weinheim/Basel 2001, 341 S.

Barbara M. Kehm, Peer Pasternack: *Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem. Fallstudien des Wandels*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 2001, 254 S.

Peer Pasternack (Hg.): *DDR-bezogene Hochschulforschung. Eine thematische Eröffnungsbilanz aus dem HoF Wittenberg*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 2001, 315 S.

Peter Altmiks (Hg.): *Gleichstellung im Spannungsfeld der Hochschulfinanzierung*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 2000, 107 S.

Jan-Hendrik Olbertz, Peer Pasternack (Hg.): *Profilbildung – Standards – Selbststeuerung. Ein Dialog zwischen Hochschulforschung und Reformpraxis*, hrsg. unt. Mitarb. v. Gertraude Buck-Bechler und Heidrun Jahn. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999, 291 S.

Peer Pasternack: *Hochschule & Wissenschaft in SBZ/DDR/Ostdeutschland 1945-1995. Annotierte Bibliographie für den Erscheinungszeitraum 1990-1998*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999, 567 S.

Peer Pasternack: *Demokratische Erneuerung. Eine universitätsgeschichtliche Untersuchung des ostdeutschen Hochschulumbaus 1989-1995. Mit zwei Fallstudien: Universität Leipzig und Humboldt-Universität zu Berlin*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999, 427 S.

Heidrun Jahn, Jan-Hendrik Olbertz (Hg.): *Neue Stufen – alte Hürden? Flexible Hochschulabschlüsse in der Studienreformdebatte*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1998, 120 S.

## Weitere Buchveröffentlichungen aus dem Institut für Hochschulforschung (HoF)

Anke Burkhardt (Hg.): *Wagnis Wissenschaft. Akademische Karrierewege und das Fördersystem in Deutschland*. Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2008, 693 S.

Reinhard Kreckel (Hg.): *Zwischen Promotion und Professur: Das wissenschaftliche Personal in Deutschland im Vergleich mit Frankreich, Großbritannien, USA, Schweden, den Niederlanden, Österreich und der Schweiz*. Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2008; 300 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Stabilisierungsfaktoren und Innovationsagenturen. Die ostdeutschen Hochschulen und die zweite Phase des Aufbau Ost*. Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2007, 465 S.

Peer Pasternack: *Wissenschafts- und Hochschulgeschichte der SBZ, DDR und Ostdeutschlands 1945–2000. Annotierte Bibliografie der Buchveröffentlichungen 1990–2005, CD-ROM-Edition, unt. Mitarb. v. Daniel Hechler, Stiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur/Institut für Hochschulforschung, Berlin/Wittenberg 2006*.

Manfred Stock: *Arbeiter, Unternehmer, Professioneller. Eine theorievergleichende Analyse zur sozialen Konstruktion von Beschäftigung in der Moderne*, VS-Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2005, 398 S.

Peer Pasternack / Roland Bloch / Claudius Gellert / Michael Hölscher / Reinhard Kreckel / Dirk Lewin / Irene Lischka / Arne Schildberg: *Die Trends der Hochschulbildung und ihre Konsequenzen. Wissenschaftlicher Bericht für das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur der Republik Österreich*, bm:bwk, Wien 2005, 227 S.

Peer Pasternack, Falk Bretschneider: *Handwörterbuch der Hochschulreform*, UniversitätsVerlag Webler, Bielefeld 2005, 221 S.

Barbara M. Kehm (Hg.): *Mit SOKRATES II zum Europa des Wissens. Ergebnisse der Evaluation des Programms in Deutschland*, Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel & HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung, Kassel/Wittenberg 2005, 404 S.

Peer Pasternack: *Politik als Besuch. Ein wissenschaftspolitischer Feldreport aus Berlin*, UniversitätsVerlag Webler, Bielefeld 2005, 253 S.

Manfred Stock, Helmut Köhler: *Bildung nach Plan? Bildungs- und Beschäftigungssystem in der DDR 1949 bis 1989*, Leske + Budrich, Opladen 2004, 153 S.

Jens Hüttmann, Peer Pasternack, Ulrich Mählert (Hg.): *DDR-Geschichte vermitteln. Ansätze und Erfahrungen in Unterricht, Hochschullehre und politischer Bildung*, Metropol-Verlag, Berlin 2004, 310 S.

Jens Hüttmann, Peer Pasternack (Hg.): *Wissensspuren. Bildung und Wissenschaft in Wittenberg nach 1945*, Drei-Kastanien-Verlag, Wittenberg 2004, 414 S.

Peer Pasternack: *177 Jahre. Zwischen Universitätsschließung und Gründung der Stiftung Leucorea: Wissenschaft und Höhere Bildung in Wittenberg 1817–1994*, Stiftung Leucorea an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Wittenberg 2002, 122 S.

Martin Winter, Thomas Reil (Hg.): *Qualitätssicherung an Hochschulen. Theorie und Praxis*, W. Bertelsmann-Verlag, Bielefeld 2002, 192 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Flexibilisierung der Hochschulhaushalte. Handbuch*, Schöner Verlag, Marburg 2001, 336 S.

Peer Pasternack, Thomas Neie (Hg.): *stud. ost 1989–1999. Wandel von Lebenswelt und Engagement der Studierenden in Ostdeutschland*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2000, 464 S.

Peer Pasternack, Monika Gibas (Hg.): *Sozialistisch behaut & bekunet. Hochschulen und ihre Bauten in der DDR*, Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 1999, 246 S.

Barbara M. Kehm: *Higher Education in Germany. Developments Problems, Future Perspectives*. CEPES, Bucarest 1999, 145 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Eine nachholende Debatte. Der innerdeutsche Philosophenstreit 1996/97*, Leipzig 1998, 234 S.



Peer Pasternack (Hrsg.)

## Stabilisierungsfaktoren und Innovationsagenturen

Die ostdeutschen Hochschulen und die zweite Phase des Aufbau Ost

Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2007; 471 Seiten; € 25,-

Der Band stellt zunächst die Entwicklungen der ostdeutschen Hochschulen im zurückliegenden Jahrzehnt empirisch dar und analysiert sie. Ging es in der ersten Hälfte der 90er Jahre um die Gleichzeitigkeit von Abbau und Neuaufbau, so ist seither die Dreifachherausforderung von Strukturkonsolidierung, Sparauflagenbewältigung und Hochschulreform im gesamtdeutschen Kontext zu bewältigen. Daher wird resümiert, wie es die ostdeutschen Hochschulen vermocht haben, ihre Strukturen zu konsolidieren, und wie sie sich in den allgemeinen Hochschulreformentwicklungen platzierten und platzieren.

Im Anschluss daran geht es um Zukunftsfragen: Welche Beiträge leisten die ostdeutschen Hochschulen bzw. werden sie zu leisten haben, um zur Entwicklung von Regionen beizutragen, die durch demografischen Wandel, negative Wanderungsbilanz, klein- und mittelbetrieblich dominierte Wirtschaftsstrukturen, Produktivitätsrückstände bei gleichzeitiger Entwicklung einiger Leistunginseln – mithin durch fragmentierte Entwicklung bei Überwiegen der Problemregionen – gekennzeichnet sind?

Mit dem absehbaren Ende der hohen Finanztransfers sind in Ostdeutschland künftig vornehmlich endogene Entwicklungspotenziale zu erschließen. Dazu gehören als zentrale Schaltstellen der Regionalentwicklung die Hochschulen. Nehmen sie diese Herausforderung an, haben sie die Chance, sich einen gesamtdeutschen Vorteil als Agenturen gesellschaftlicher Innovation zu verschaffen. Aus dem ostdeutschen Problemvorsprung kann so ein Problemlösungsvorsprung werden



Anke Burkhardt (Hrsg.)

## Wagnis Wissenschaft

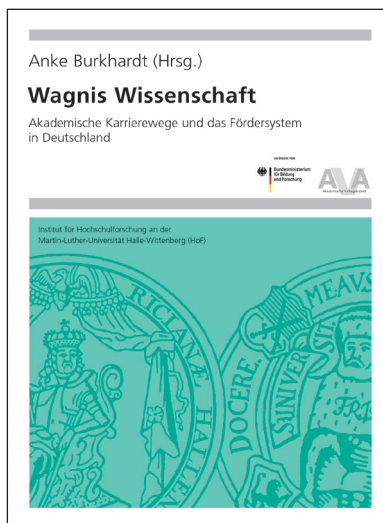
Akademische Karrierewege und das Fördersystem in Deutschland

Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2008; 693 Seiten; € 49,-

Das Spektrum der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Promotions bzw. Post-doc-Phase reicht von der (befristeten) Mitarbeiterstelle an einer Hochschule oder einer außeruniversitären Forschungseinrichtung über das Stipendium einer Stiftung oder eines Begabtenförderwerkes bis hin zur Vorbereitung auf eine wissenschaftliche Leitungsfunktion durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG). Diese Vielfalt stellt einerseits eine Stärke des deutschen Systems dar, wie die im internationalen Vergleich weit über dem Durchschnitt liegende Promotionsquote belegt. Andererseits

ist das Fördersystem unübersichtlich, die wissenschaftliche Karriere mit schwer kalkulierbaren Risiken behaftet. Nicht jeder kommt in den Genuss der Förderung, bis zur Erlangung der beruflichen Selbstständigkeit vergehen viele Jahre. Nur schätzungsweise jedes dritte Promotionsvorhaben wird mit Erfolg abgeschlossen, von den Habilitierten dürften es knapp zwei Fünftel auf eine Professur schaffen. Deutschland tut viel für den wissenschaftlichen Nachwuchs, weiß aber zu wenig über Umfang, Bedarfsgerechtigkeit und Wirksamkeit der Förderung.

Mit Unterstützung des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft (BMBWF) legt HoF Wittenberg in Kooperation mit dem Bayrischen Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung München (IHF) und dem Internationalen Zentrum für Hochschulforschung Kassel (INCHER) mit diesem Band erstmals einen umfassenden Überblick zum System der Nachwuchsförderung in Deutschland vor.



Reinhard Kreckel (Hrsg.)

## Zwischen Promotion und Professur

Das wissenschaftliche Personal in Deutschland im Vergleich mit Frankreich, Großbritannien, USA, Schweden, den Niederlanden, Österreich und der Schweiz

Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2008; 408 Seiten; € 29,-

Steigende Studierendenzahlen, wachsende Kosten für Lehre und Forschung und die Intensivierung der internationalen Bildungs- und Wissenschaftskonkurrenz sind nicht nur ein deutsches Problem. Der Band zeigt auf der Grundlage aktueller Recherchen, wie andere große westliche Hochschul- und Wissenschaftssysteme auf die gleichen Herausforderungen reagieren, wie sie dabei mit ihren gewachsenen Traditionen umgehen und welche Reformen in Angriff genommen werden.

Die akademischen Karrierestrukturen, die im Mittelpunkt der Studie stehen, sind stark von nationalen Eigenheiten und Interessenkonstellationen geprägt und deshalb besonders veränderungsresistent. Wie die vergleichende Analyse zeigt, gibt es – bei allen Unterschieden – einen gemeinsamen Nenner für alle anderen europäischen Hochschulsysteme, der sie von Deutschland unterscheidet. Überall gibt es dort unterhalb der Professur den auf Dauer tätigen Lecturer, Dozent, Maître de Conférences o.ä. als selbstständigen Hochschullehrer mit eigenen Lehr- und Forschungsaufgaben. Dadurch sind sie in der Lage, mit strukturellen Differenzierungen und gesteigerten Lehranforderungen flexibel umzugehen.

An den deutschen Universität fehlt hingegen die Ebene der fest bestellten Dozenten unterhalb der Professur. Sie machen an deutschen Universitäten nur ein bis zwei Prozent des hauptberuflichen wissenschaftlichen Personals aus.

Reinhard Kreckel (Hrsg.)

### Zwischen Promotion und Professur

Das wissenschaftliche Personal in Deutschland im Vergleich mit Frankreich, Großbritannien, USA, Schweden, den Niederlanden, Österreich und der Schweiz



Institut für Hochschulforschung an der  
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (HfH)



