

**Studienzulassung und Studienqualität:  
Gute Studierende brauchen gute Universitäten und gute Universitäten gute Studierende**

Workshop der Österreichischen Forschungsgemeinschaft  
10. – 11. 3. 2006

**Berufliche Relevanz und berufliche Orientierung des Studiums im Wandel**

Ulrich Teichler

**1 Anlässe zur aktuellen Thematisierung der Beziehungen von Studium und Beruf**

Die Frage, wieweit Studienangebote an allgemeinen Zielen von Wissenschaft und Bildung beziehungsweise an zukünftigen beruflichen Aufgaben von Hochschulabsolventen, die außerhalb der Wissenschaft tätig werden, orientiert sind, ist ein Thema, das zuweilen zu den wichtigsten Themen des Diskurses über Aufgaben und Probleme der Hochschulen gehört hat, zuweilen aber ganz in den Hintergrund getreten ist. Seit den späten 1990er Jahren hat das Thema aus verschiedenen Gründen wieder Aufwind:

- Es ist ein Gemeinplatz geworden, dass wir uns auf dem Wege zu einer *Wissensgesellschaft* befinden und dass in diesem Prozess die Erwartungen an den instrumentellen Wert der Wissenschaft steigen; das gilt auch für die Kompetenzen der Absolventen.
- Neue Formen von *Steuerung* des Hochschulwesens und des *Management* der Hochschulen haben sich entwickelt, bei den systematische Evaluation einen wichtigen Stellenwert sowohl zur Förderung von Verbesserungen wie zur Leistungskontrolle gewonnen haben; damit wird der Berufssituation und -tätigkeit von Hochschulabsolventen mehr Aufmerksamkeit als einem Ertrags-Kriterium geschenkt.
- Infolge des hohen Tempos der *Hochschulexpansion* übernimmt in vielen Ländern ein wachsender Anteil von Absolventen berufliche Positionen „unterhalb“ klassischer Akademiker-Positionen,
- Es mehren sich die Zeichen, dass die „*Gesellschaft des lebenslangen Lernens*“ nicht mehr eine ferne Zielvorstellung ist, sondern immer die Bildungsbiographie verändert: Damit stehen die Hochschulen vor der Frage, wie weit sie gezielt eine neue Aufgabenverteilung zwischen vorberuflichem und der berufsbegleitenden Lernen anstreben sollten.
- *Arbeitsmarktdynamiken* sind ebenfalls von großer Bedeutung. Experten stimmen darin überein, dass die hohe Dynamik der Berufe mehr Weiterqualifizierung verlangt für die diejenigen, die langfristig in einem bestimmten Berufsfeld verbleiben, viel häufiger als in der Vergangenheit einen Berufswechsel erzwingt und zu einer Zunahme instabiler Beschäftigungsverhältnisse führt: Dies alles scheint dafür zu sprechen, dass in den Studienangeboten für vorberufliche Qualifizierung stärker auf generelle Kompetenzen, „Lernen zu Lernen“, „Schlüsselqualifizierung“ u.ä. statt nur auf die fachliche Qualifizierung Wert gelegt wird.
- Mit dem sogenannten „*Bologna-Prozess*“ ergeben wurden drei Themenbereiche zur Beziehung von Hochschule und Beruf akut: Angenommen wird erstens, dass der Anteil der Hochschulabsolventen wächst, die nach einem relativ kurzem Studium (nunmehr Bachelor-Studien) berufstätig werden. Wie das Schlagwort „Employability“ signalisiert, stehen – zweitens - die Universitäten nunmehr unabdingbar vor der Frage, wie sie ein kurzes wissenschaftliches Studium gestalten können, dass die universitären Bachelor-Absolventen nicht gegenüber Absolventen eines anwendungsorientierten Studiums (in Österreich eines Fachhochschulstudiums) in Hintertreffen geraten. Drittens schließlich werden in den neuen Master-Studiengängen eine Fülle neuer curricularer Akzente entwickelt, durch die neue Qualifikationsprofile entstehen.

Es ist also keineswegs der Bologna-Prozess allein, der Anstöße zum Umdenken gibt.

## 2 Die irreführende These der dramatischen Kehrtwende

Zuweilen wird die These vertreten, dass die europäischen Hochschulsysteme, die stark vom Humboldtschen Verständnis der Universität geprägt seien,

- sich lange Zeit ganz durch wissenschaftliche Freiheit zur Verfolgung von wissenschaftlicher Wahrheit an sich und durch den Gedanken der Bildung durch Wissenschaft ausgezeichnet hätten,
- und dass dann die Studiengänge in zwei Wellen zunehmend den Anforderungen des Beschäftigungssystems subordiniert worden seien:
  - (a) durch die Manpower-Politik, die die OECD seit Beginn der 1960er Jahre betont hat,
  - (b) durch die „Employability“-Akzentsetzung des Bologna-Prozesses seit 1999.

Es bietet sich an, sich mit einer solchen verbreiteten, aber sicherlich irreführenden Deutung der Entwicklungsprozesse in den vergangenen Jahrzehnten und der heutigen Situation auseinander zu setzen, um zu verstehen, was in Zukunft zu bewältigen ist.

## 3 Wissenschafts- und Berufsbezug vor der modernen Hochschulexpansion

Für Länder wie Deutschland und Österreich galt vielmehr im 19. Jahrhundert und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, dass die Universitäten keineswegs allein innengewandt sich auf die Förderung von Wissen konzentrierten, sondern nebeneinander Folgendes zu leisten sich bemühten:

- eine im Vergleich zu angelsächsischen Ländern relativ *enge Verknüpfung von Studienfächern und späteren beruflichen Einsatzbereichen*,
- eine *professionelle Grundqualifizierung für die Mehrzahl* der Studierenden,
- eine Verknüpfung dieser beruflichen Grundqualifizierung sowohl mit *kritisch-innovativer Auseinandersetzung* mit den etablierten „rules and tools“ der Berufspraxis als auch mit offener Bildung und Wissenschaftsorientierung,
- die Fortschreibung einer *dominanten Kultur* einer solchen offenen Bildungs- und Wissenschaftsorientierung in Lehre und Studium *in ausgewählten Studiengängen* der Geistes- und Sozialwissenschaften, die beruflich durch den weichen Anstieg in die Gymnasiallehrausbildung erleichtert wurde.

## 4 Die curriculare Offenheit des bildungsökonomischen Paradigmas der 60er Jahre

Zur Zeit der Blüte der Ideen von „Bildung und Wirtschaftswachstum“, „Manpower-Ansatz“, „Human-Kapital-Ansatz“ u.ä. von Ende der 1950er bis Ende der 1960er Jahre setzten sich in den OECD-Mitgliedsländern folgende Ideen mehrheitlich durch:

- *Höhere Studierquoten*: Eine deutliche Zunahme des Anteils der Studienfänger und der Hochschulabsolventen an den entsprechenden Altersjahrgängen ist wünschenswert, um das Wirtschaftswachstum zu stimulieren; und dies wird mit einem Abbau der Ungleichheit von Studien- und Sozialchancen verbunden sein.
- *Bedarfsgerechter Ausbau*: Wünschenswert ist insbesondere ein starker quantitativer Ausbau bestimmter Studienfächer in Abstimmung – z.B. der Wirtschaftswissenschaften und der Ingenieurwissenschaften - mit dem zu erwartenden Bedarf an hoch qualifizierten Arbeitskräften in korrespondierenden Berufsbereichen.
- *Differenzierung*: Mit der Hochschulexpansion gewinnt in einem sich stärker differenzierenden Hochschulsystem die Aufgabe, Studierende für Berufsbereiche „unterhalb“ von Eliten- und klassischen Akademiker-Positionen zu qualifizieren, immer mehr an Gewicht.

Dieses von der OECD international vorangetriebene Umdenken war keineswegs mit der Idee verbunden, die Stoffe der Studiengänge stärker unter vermeintliche berufliche Anforderungen zu subsumieren. Den treibenden Kräften dieser Diskussion, die mehrheitlich angelsächsisch geprägt waren, war im Gegenteil das starke professionelle Denken in den Ländern höchst suspekt, in denen humboldtsche und napoleonische Universitätsverständnisse vorherrschten. Angenommen wurde vielmehr, dass curriculare Akzente unterschiedlicher Art in Zukunft weltweit sich in einer offenen Markt-Abstimmung zu behaupten hätten, bei der die Verantwortlichen für Studiengänge keineswegs nur auf die vermeintlichen Anforderungen der Arbeitgeber schielen müssten.

## **5 Der neue Mix von Wissenschafts-, Anwendungs- und Praxisorientierung der 70er Jahre**

In den Ländern, an denen die Universitäten deutlich von der humboldtschen Idee der Universität mitgeprägt sind, entwickelte sich in den 60er und 70er Jahren ein spezifischer (deutlicher anders als z.B. in den USA, Großbritannien und Japan) Diskurs zum Verhältnis von Hochschule und Beruf. Für die damaligen Situationsanalysen gilt:

- Verbreitet war die Skepsis (vor allem seitens der politischen „Rechten“), dass eine starke Hochschulexpansion tatsächlich notwendig bzw. wünschenswert sei.
- Ebenso fand die Kritik großen Zuspruch (stärker seitens der politischen „Linken“ als der „Rechten“), dass die in sich gekehrte Universität gesellschaftlich irrelevant bliebe bzw. unbewusst traditionelle gesellschaftliche Verhältnisse stabilisiere.

Unter den praktischen Konsequenzen, die damals gezogen wurden, sind zwei Akzente hervorzuheben:

- *Überqualifikationsdebatte*: In vielen europäischen Ländern wurde eine Zweiteilung des expandierten Hochschulsystems in einen „wissenschaftsorientierten“ und einen „anwendungsorientierten“ Bereich vorgenommen, wobei in vielen Fällen unterschiedliche Zugangswege zu den beiden Bereichen aufrechterhalten bzw. neu etabliert wurden.
- *Relevanzdebatte*: Beobachtbar war eine Zunahme „praxisorientierter“ curricularer Ansätze neben den traditionellen wissenschaftsorientierten Ansätzen an Universitäten: d.h. eine explizite Thematisierung des Spannungsverhältnisses von Wissenschaft und beruflicher Problemlösung in Lehre und Studium.

Es gab daneben jedoch eine Fülle weiterer Lösungsversuche: Nennenswerte sind die Entscheidungen in Deutschland und Schweden, einen Berufsfeldbezug der Studiengänge in allen Fächern obligatorisch zu machen. Die Gesamthochschulen, die in den 1970er Jahren in Deutschland gegründet waren, erprobten Zwischenlösung zwischen den Studiengangprofilen der Universitäten und der Fachhochschulen. Auch in Schweden sollte die Etablierung eines integrierten Gesamtsystems der Hochschulen die Polarität der Studiengangprofile von Universitäten und anderen Hochschulen relativieren.

## **6 Die schleichende Differenzierung in den 80er Jahren**

In der Zeit von Ende der 1970s und Anfang der 1990er Jahre hatte das Thema „Hochschule und Beruf“ in den meisten europäischen einen geringeren hochschulpolitischen Stellenwert als zuvor. Nicht zuletzt trug dazu bei, dass die Hochschulexpansion und die damit vollzogenen Veränderungen in Art und Anspruchsniveau der Studienangebote weder als eindeutiges Erfordernis des Arbeitsmarkts entwickelt noch zu den Friktionen geführt hatten, die die Warner vor einem „akademischen Proletariat“ oder vor „Over-education“ pognostiziert hatten.

Das bedeutet jedoch nicht, dass die Beziehungen von Hochschule und Beruf im Prinzip mehr oder weniger unverändert blieben. Je mehr Personen eine Jahrgangs vielmehr einen Hochschulabschluss erwarben, desto mehr wuchs der Stellenwert kleiner Unterschiede zwischen den Hochschulabsolventen für die Beschäftigungsperspektiven: Noten, die besuchte Hochschule und anderes mehr. Damit rückten Fragen nach der Differenzierung des Hochschulwe-

sens – „horizontal“ in den curricularen Profil und „vertikal“ in der Reputation – in den Vordergrund.

## 7 Der neue Zeitgeist: Ertragsreflexion, flexible Nützlichkeit, Massenhochschulsystem

In der aktuellen Welle eines wachsenden Interesses seit etwa Mitte der 1990er Jahre daran, was aus den Hochschulabsolventen wird, und einer intensiven Diskussion über die Ziele und die Substanz der Studienangebote, trifft, wie oben bereits ausgeführt, ein breites Spektrum von Anlässen und Themen zusammen. In der Gesamtheit verstärken sich an die Hochschulen vor allem folgende Erwartungen:

- *Evaluationskultur*: Erstens wird von den Hochschulen ein höheres Maß von „Output awareness“ und „Outcome awareness“ erwartet: Was richte ich für meine Absolventen an? Was können sie beim Abschluss des Studiums und was nicht, und was bedeutet das für ihr weiteres Leben? Diese Fragen stellen sich – gleichgültig, welche Konzepte und Praktiken der Studienangebote und -bedingungen ich favorisiere.
- *Relevanzerhöhung ohne fachliche Zuschneidung*: Zweitens gibt es einen paradoxen Druck zugunsten einer Erhöhung der beruflichen Relevanz des Studiums: Einerseits ist sicherlich die Erwartung im Raum, dass die professionelle Relevanz des Studiums in der Gestaltung von Studienangeboten stärker bedacht wird als zuvor. Andererseits verliert das klassische Instrumentarium zur Erhöhung der professionellen Relevanz des Studiums, nämlich die fachliche Ausrichtung des Studienangebots an den beruflichen Aufgaben in dem korrespondierenden Berufsfeld, immer mehr an Gewicht – dies infolge der wachsenden Dynamik der Berufe und beruflichen Aufgaben, der zunehmenden Karriereinstabilität in einem geschlossenen fachlichen Rahmen und der wachsenden Nachfrage nach Kompetenzen außerhalb des engen fachlichen Spektrums. In Deutschland hat das zum Beispiel zur Folge, dass das etwas diffuse Stichwort „Schlüsselqualifikationen“ am häufigsten genannt wird, wenn es heute um die wachsende professionelle Relevanz des Studiums geht.
- *Berufsbezug des universitären Kurzstudiums*: Drittens wird den Universitäten endgültig verwehrt, sich um die Frage der Hochschulexpansion herumzudrücken. Zuvor wurde es noch für möglich gehalten, die Studienangebote primär an Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses und der akademischen Elite zu orientieren; wer beruflich woanders tätig wurde, galt nicht nur im Hinblick auf höhere Positionen als Pechvogel oder Versager, sondern war obendrein auf berufliche Positionen „darunter“ schlechter vorbereitet. Jedoch waren im Laufe der Zeit die „Regel“ seltener und „Ausnahmen“ häufiger geworden. Spätestens die Einführung des Bachelors an Universitäten erzwingt ein Umdenken.

## 8 Die Vieldeutigkeit des Bologna-Prozesses

Welche Fragen nun spezifisch der Bologna-Prozess aufwirft, ist nicht sehr einfach zu ermitteln. Die Bologna-Erklärung der europäischen Erziehungsminister von 1999 erfüllt alle Voraussetzungen eines guten Leitdokuments für eine hochschulpolitische „Bewegung“. Sie hat einerseits einen erkennbaren, übersichtlichen Schwerpunkt, der sowohl für enthusiastische Anhänger als auch für die Skeptiker und Gegner sinnstiftend ist; und sie ist andererseits so voller Offenheiten und Vagheiten, dass sie viel Raum für die Suche nach der „reinen Lehre“ lässt. Auf den „Konzilen“ von Prag, Berlin und Bergen wurde um die Kanonisierung der reinen Lehre gerungen, was aber nicht unbedingt zu einer Präzisierung geführt hat, weil kräftig versucht wird, die Thematik durch neue Spiegelstriche in den Communiqués der Nachfolgekongressen zu erweitern.

## 9 Implikationen des Bologna-Prozesses für die Beziehungen von Hochschule und Beruf

Angesichts des großen Gewichts, das die Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse für die Beziehung von Hochschule und Beruf hat, macht es jedoch Sinn zu versuchen, einerseits einen Kern des Bologna-Prozesses für die Beziehung von Hochschule und Beruf herauszuarbeiten und andererseits anderes als randständig zu identifizieren. Zum Kern:

- *Berufliche Relevanz des universitären Bachelor*: Die Bologna-Erklärung der europäischen Erziehungsminister von 1999 geht nur einmal explizit auf die Thematik ein, die später häufig unter dem Schlagwort „Employability“ diskutiert wurde: „The degree awarded after the first cycle shall also be relevant to the European labour market as an appropriate level of qualification.“ Hier sind die Universitäten gefordert, den Bachelor nicht de facto zu einem Zwischenzeugnis oder einem wertlosen Abgangszeugnis für Studierende verkommen zu lassen, die das „richtige“ Studium nicht schaffen oder nicht beenden wollen, sondern ihn zu einer Qualifizierung sui generis zu entwickeln. Das bedeutet aber auch, dass nicht versucht wird, in einem Bachelor-Studiengang möglichst alles in leicht abgespeckter Version hineinzustecken, was zuvor ein universitärer Langstudiengang zu leisten hatten: Der neue Bachelor ist die Bonsai-Version des alten Magister.
- *Relativierung des Gewichts von Hochschultypen*: Wie schon der Beschluss des Europäischen Rats vom Dezember 1988 zur beruflichen Anerkennung von Studienabschlüssen unterstreicht auch die Bologna-Erklärung, dass Ebenen von Studiengängen und -abschlüssen, die primär an der Dauer des Studiums gemessen werden, der wichtigste Maßstab für die Berechnung der Wertigkeit des Studiums sein sollen. Mit dem Bologna-Prozess wird somit die Unterscheidung zwischen Universitäts- und Fachhochschulstudium auf einer vertikalen Skala relativiert, und die funktionale Überschneidung der beiden Hochschultypen wächst.
- *Substantielle „Compatibilitay“*: Die Bologna-Erklärung plädiert in ihrem Kern für „greater compatibility and comparability of the systems of higher education“, gemeint als strukturelle Ähnlichkeit der Studiengänge und -abschlüsse, wobei von dem Europäischen Hochschulraum erwartet wird: „...taking full respect of the diversity of cultures, languages, national education systems and autonomy“. Allerdings ist zu fragen, ob die Erwartung, dass damit die Mobilität in Europa zu erhöhen erreicht werden könnte, ohne Grenzen in der substantiellen – ich nenne das „horizontalen“ – Vielfalt der Studienprogramme zu setzen.
- *Grenzen der vertikalen Differenzierung*: Eindeutiger ist die Frage der vertikalen Differenzierung. Wenn sich die Hochschulsysteme in den europäischen Ländern zunehmend stratifizieren, werden die „Zonen des gegenseitigen Vertrauens“, in denen die Bereitschaft besteht, frühere Studienleistungen im Falle der Mobilität anzuerkennen, immer kleiner. Der Bologna-Prozess kann daher nur dann inner-europäische Mobilität erleichtern, wenn versucht wird, die vertikale Differenzierung in Grenzen zu halten. Wiederholt ist von Experten herausgearbeitet worden, dass in dieser Hinsicht der Grundtenor des Bologna-Prozesses in einem Kontrast zum Grundtenor des Lissabon-Prozesses besteht: Im Kontext des Lissabon-Prozesses ist die These populär, dass eine stärkere Stratifizierung der Hochschulen zu einer höheren Qualität der Forschung in Europa und damit auch zu einer höheren wirtschaftlichen „Competitiveness“ beitrüge; dabei wird allerdings eher von „Eliten“-Universitäten und „Exzellenz-Programmen“ gesprochen, um die Verteilungsfolgen einer stärkeren Konzentration der Mittel auf wenige Institutionen nicht vor Augen zu führen. So ist damit zu rechnen, dass auf dem Wege zu einem „europäischen Hochschulraum“ die Kontroversen über wünschenswerte vertikale und horizontale Differenzierung des Hochschulsystems sich verschärfen werden.

Sicherlich kann man für den Bologna-Prozess feststellen, dass sich der Grad struktureller Einheitlichkeit weniger weit entwickelt, als es manche Befürworter trotz des vorsichtigen Vokabulars („Konvergenz“ ist nicht Einheitlichkeit) gewünscht haben. So wachsen die Bestrebungen, die strukturelle Konvergenz substantiell zu flankieren: „Quality assurance“, „Employability“, „Qualification frameworks“, „Competence-based learning“ und „Learning outcomes“ sind einige Stichwörter dieser substantiellen Flankierung.

## 10 Die irreführende „Employability“-Diskussion

Wenn wir zu Beginn des 21. Jahrhunderts in Europa über die Gestaltung von Studiengängen im Spannungsfeld von Wissenschafts-, Bildungs- und Berufsorientierung nachdenken, so geschieht das häufig unter dem Begriff „Employability“. Dieser Terminus, der heute gerne als eines der zentralen Ziele des Bologna-Prozesses ausgegeben wird, ist aus drei Gründen höchst missverständlich:

- Im Rahmen der europäischen Arbeitsmarktdiskussion geht es bei „Employability“ um die Probleme, wie Jugendliche mit höchst prekären Befähigungen *überhaupt eine Chance* bekommen können, in irgendeiner Weise *beschäftigt zu werden*. Es ist völlig unangemessen, die Fragen einer beruflichen Relevanz des Bachelor-Abschlusses in einem Atemzug mit Problemen von „Youth at risk“ nennen.
- Zweitens importieren wir mit der „Employability“-Diskussion viele von derzeitigen *Selbstklärungsbedürfnissen in Großbritannien* zur Beziehung von Hochschule und Beruf, die sich angesichts der professionellen Traditionen im deutschsprachigen Raum und auch angesichts der professionellen Traditionen in Frankreich deutlich anders stellen.
- Drittens geht es bei der Umgestaltung der Studiengänge primär um die Relevanz für die berufliche Tätigkeit, d.h. um die „Substanz“ und um den „Gebrauchswert“ von Lernen. Bei „employability“ geht dagegen um *die äußeren Bedingungen für die berufliche Tätigkeit*, um das „Gehäuse“ und um den „Tauschwert“. Wenn es vernünftige Konzepte der curricularen Gestaltung im Hinblick auf die Substanz der Berufstätigkeit gibt, dann dürfte auch der „Arbeitsmarktwert“, der „Beschäftigungswert“ des Studiums gesichert sein. Ginge es um begriffliche Angemessenheit, sollten wir – so habe in einer Keynote Speech der European Association im Jahre 2004 vorgeschlagen – nicht von „employability“, sondern von „beruflicher Relevanz“ als Kriterium bei der Umgestaltung der Studiengänge im Zuge des Bologna-Prozesses reden.

## 11 Fragen zur Studienganggestaltung

Es lohnt sich jedoch, in die Diskussionen innerhalb verschiedener europäischer Länder zur Gestaltung des Studiums hineinzuhören, um für das eigene Land eine Check-Liste grundlegender Fragen zu entwickeln und abzuarbeiten. Dazu gehören z.B.

- Die unterschiedlichen Bildungs- und Ausbildungsziele für die Bachelor- und Master-Ebene,
- Ausmaß und Zeitpunkt fachlicher Spezialisierung im Studium,
- Theoretische, methodische und stoffliche Grundlegung,
- Ausmaß von Grundlegung bzw. Vermittlung professioneller Befähigungen,
- Ausmaß von Betonung der kritischen Auseinandersetzung mit vorherrschenden Wissenschafts- und Professionsverständnissen im Studium,
- Ausmaß von „experiential learning“,
- Theorie-, Bildungs-, Praxis- und Anwendungsorientierung,
- Ausmaß und Art von allgemeinbildenden Akzenten,
- Disziplinäre bzw. interdisziplinäre Akzentsetzung,
- Aufbau der Studiengängen auf relativ einheitlichen bzw. heterogenen Vorwissen und ggf. Maßnahmen zum Ausgleich unterschiedlichen Vorwissen,
- Wissens-, Qualifikations-, Kompetenzverständnis,

- Lernen des Transfer von wissenschaftlicher Qualifikation zur berufspraktischen Problemlösung,
- Ausmaß der gezielten Förderung von Persönlichkeit und Werten bzw. sozial-kommunikativen Qualifikationen im Studium,
- Stellenwert von Zusatzqualifikationen (Fremdsprachen, ICT-Kenntnisse),
- Art und Ausmaß der internationalen und interkulturellen Kompetenzentwicklung.

Hierzu laden die Studienreformen, die im Zuge des Bologna-Prozesses stattfinden, ein. Wir dürfen jedoch sicher sein, dass wir in der Mehrzahl der genannten Themenbereiche nicht auf dem Wege zu konvergenten europäischen Lösungen sind. Die Summe der gegebenen Bedingungen scheint eher auf Differenzierung innerhalb der einzelnen Ländern und auf Variationsbreite in Europa zu drängen.

## 12 Implikationen für Hochschulzugang und -zulassung

Die quantitativ-strukturellen Selektionsmuster beim Hochschulzugang, die Regelungen für die Voraussetzungen zum Studium und die Praktiken der Hochschulzulassung sind zweifellos von großer vorentscheidender Bedeutung für die Beziehungen von Studium und Beruf. Angesichts der derzeitigen Welle der Umgestaltung von Studiengängen könnte es natürlich in vielen Ländern Europas (nicht allein in Österreich, wo besondere Bedingungen europäischer Rechtsprechung eine solche Diskussion ausgelöst haben) nahe liegen, zugleich alle Fragen von Hochschulzugang und Hochschulzulassung zu überdenken.

Hier sollen nicht solche Fragen von Hochschulzugang und -zulassung behandelt werden, die

- zu den nationalen Besonderheiten gehören (z.B. die deutsche Interpretation des Abiturs als Komponente der verfassungsrechtlichen Freiheit der Berufswahl),
- sich vergleichbar als Strukturmuster von Offenheit und Selektion der Bildungswege beschreiben lassen (z.B. frühe Selektion im Bildungswesen, Horizontalität bzw. Vertikalität der Strukturen des Sekundar- und Hochschulwesens, quantitative Engpässe),
- in verschiedenen Ländern mit der Zulassung von international mobilen Studierenden verbunden (z.B. deutsche Bewerber für ein Medizin-Studium in Österreich) sind.

Vielmehr sollen hier solche Fragen von Hochschulzugang und -zulassung angesprochen werden, die sich mit dem grundlegenden Bedingungswechsel für die Beziehungen von Studium und Beruf bzw. spezifisch mit der Einführung der gestuften Studiengänge und -abschlüsse im Rahmen des Bologna-Prozesses stellen.

*Durchlässigkeit beim Hochschulzugang oder getrennte Bildungswege* : Erstens ist die allmähliche Verschiebung der Begriffe von „Universitäten“ über „Hochschulwesen“ zur „tertiärer“ Bildung in einem Zeitraum von einem halben Jahrhundert nicht allein Ausdruck von terminologischen Moden in internationalen Organisationen (insbesondere OECD und UNESCO), sondern sicherlich ein Anzeichen dafür, dass im Zuge der Bildungsexpansion und auf dem Wege zu einer Massen-Wissengesellschaft die klaren Abstände zwischen einem universitären Sektor, anderen Arten der Hochschulbildung und schließlich anderer „tertiärer“, mehr oder weniger stark anwendungsorientierter beruflicher Bildung, sich etwas verwischen. Zu Beginn des Bologna-Prozesses wurde zuweilen übersehen, dass die Einführung des Bachelor auch mit einer solchen Abstandsverringering verbunden ist und somit auch in Ländern wie Österreich und Deutschland bald die Frage auftauchen sollte, ob zum Beispiel Absolventen einer Techniker-Ausbildung einen Bachelor-Titel erhalten. Wenn wir obendrein annehmen, dass die Bildungspfade der Individuen nicht immer gerade sind und wir eine lebenslange Lernbereitschaft fördern wollen, macht es Sinn, klare Abstände in den Zugangswegen zu den verschiedenen Bereichen tertiärer Bildung in Frage zu stellen. Das gilt in Deutschland und Österreich sowohl für Abstände in Zugang und Zulassung zwischen Universitäten und Fachhochschulen als auch für Abstände in Zugang und Zulassung zwischen Hochschulen und anderen tertiären Bildungseinrichtungen.

*Das Ausmaß der vertikale Differenzierung und die Einheitlichkeit bzw. Vielfalt der Maßstäbe für die Zulassung:* Gleichzeitig beobachten wir einen Trend einer größeren Binnen-Differenzierung innerhalb des größer werdenden Bereichs der Universitäten, anderen Hochschulen und anderen tertiären Bildungsangeboten. Dadurch wächst die Zahl der einzelnen Studiengänge, die mehr Bewerber als Kapazitäten haben, und somit die Notwendigkeit der Eingangsselektion. In Ländern wie Österreich und Deutschland, in denen zuvor ein relativ offener Hochschulzugang für eine früher ausgewählte kleine Zahl von Personen mit Hochschulzugangsvoraussetzung bestand, wird nunmehr vielfach für hoch elaborierte Auswahlverfahren plädiert, die eine enge Beziehung von Vorqualifikationen mit Niveau und dem Profil des Studiengangs stiften sollen. Dem stehen Kritiken entgegen, dass hoch elaborierte Verfahren zu aufwendig sind, kaum zielgenau auf die Qualitätsebene und das Profil des Studiengangs auszurichten sind und dass eine gewisse Heterogenität der Studierenden innerhalb eines Studiengangs dennoch verbleiben wird und möglicherweise auch wünschenswert ist. Dann bestünde jedoch auch ein Bedarf für weniger elaborierte Selektionspraktiken.

*Zulassung zu Master-Studiengängen:* Für Länder wie Österreich und Deutschland, in denen vor der Einführung gestufter Studiengänge der Zugang zu universitären Studiengängen für eine relativ kleine Zahl bereits zuvor im Schulwesen Ausgewählter relativ offen war, stellt sich die Frage von Zugang und Zulassung zu Master-Studiengängen als ein großes neues Thema. Denn es macht keinen Sinn, die Konzepte und Praktiken von Zugang und Zulassung zum Erststudium mehr oder weniger umstandslos auf die zweite Studienstufe zu übertragen. Neues ist zu bedenken, weil die Master-Studiengänge an den einzelnen Hochschulen in den einzelnen Studienfächern in der Regel die Zahl ihrer Studierenden pro Jahr in klaren Obergrenzen halten wollen. Diese institutionelle Frage ist nicht zu verwechseln mit der in Deutschland in den ersten Jahren des Bologna-Prozesses heiß diskutierten makro-strukturellen Frage, welcher Anteil der Bachelor-Absolventen insgesamt eine Chance zu einem Übergang zu einem Master-Studium haben sollte (damals wurde häufig mit Verweis auf Übergangsquoten in den USA und Großbritannien irreführend argumentiert, weil übersehen wurde, dass in diesen Ländern auch diejenigen einen Bachelor erwerben, die in Deutschland die anspruchsvolleren Bereiche der beruflichen Ausbildung – z.B. Techniker-Ausbildungen und Ausbildungen für Gesundheitsberufe – durchlaufen).

So können wir prognostizieren, dass innerhalb der nächsten Jahre nicht nur die curricularen Akzente der Studiengänge sich erheblich ändern, sondern dass auch in den nationalen Systemen von Hochschulzugang und -zulassung große Akzentverschiebungen auf der Tagesordnung sein werden. Hier spielt aber wahrscheinlich die Auseinandersetzung mit den spezifischen nationalen Traditionen von Hochschulzugang und -zulassung eine so große Rolle, dass keine ähnliche europaweite Diskussion in dem gleichem Maße zu erwarten ist, wie wir das in der Diskussion über die professionelle Relevanz der neuen gestuften Studiengänge erleben.

## **Literaturhinweis**

Der Artikel nimmt Überlegungen auf, die der Autor in drei kürzlich erschienenen Büchern publiziert hat: U. Teichler: Hochschule und Arbeitswelt. Frankfurt/M. und New York: Campus 2003; U. Teichler: Hochschulstrukturen im Umbruch. Frankfurt/M. und New York: Campus 2005; U. Teichler: Hochschulsysteme und Hochschulpolitik. Münster: Waxmann.

*Univ.Prof. Dr. Ulrich Teichler  
Internationales Zentrum für Hochschulforschung (INCHER-Kassel)  
Universität Kassel, 34109 Kassel  
teichler@hochschulforschung.uni-kassel.de*