

Arbeitspapiere

AP-LI0482

Eckart Liebau
DER HABITUS DER ÖKONOMEN
12 Über Arbeitgebererwartungen
an Hochschulabsolventen der
Wirtschaftswissenschaften

April 1982

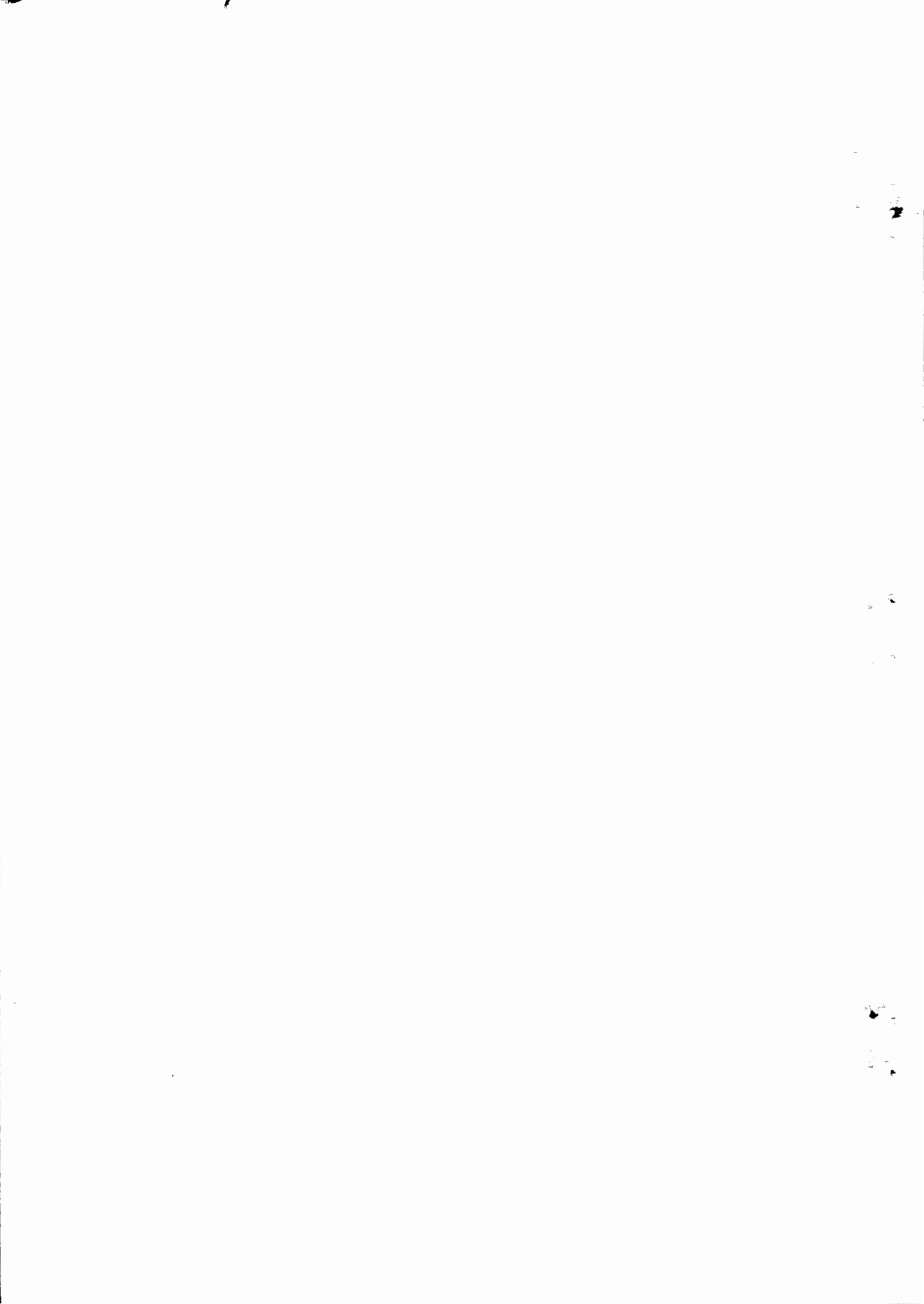


Arbeitspapier des Wissenschaftlichen Zentrums für
Berufs- und Hochschulforschung an der Gesamthochschule Kassel
Nr. 12

Eckart Liebau
DER HABITUS DER ÖKONOMEN
12 Über Arbeitgebererwartungen
an Hochschulabsolventen der
Wirtschaftswissenschaften

April 1982

Wissenschaftliches Zentrum für
Berufs- und Hochschulforschung
Gesamthochschule Kassel
Henschelstr. 2
3500 Kassel
Tel.: 0561-804 2415



Inhalt:	Seite
1. Zur Anlage und Methode der Studie	1
2. Die Arbeitsmarktsituation von Ökonomen	7
3. Exkurs: Das Habitus-Konzept als sozialisations- theoretischer Ansatz	16
4. Der gewünschte ökonomische Habitus: Erwartungen der Beschäftigten	32
4.1. Zum Verhältnis von fachlicher und sozialer Kompetenz	32
4.1.1. Allgemeine Voraussetzungen	35
4.1.2. Fachliche Kompetenzen	38
4.1.3. Soziale Kompetenzen	47
4.2. Aspekte der Rekrutierungspraxis	54
4.3. Erwartungen an die Hochschulausbildung - am Beispiel der berufspraktischen Studien	67
4.3.1. Die Einschätzung der berufspraktischen Studien aus der Sicht der Arbeitgeber	68
4.3.2. Vorschläge zur Weiterentwicklung der berufsprak- tischen Studien	77
4.4. Zur Bedeutung des Verhältnisses von Hochschule und Region für die Entwicklung der Ökonomie-Studiengänge	84
5. Erwartungen der Ökonomie-Studenten: Der antizipierte ökonomische Habitus	96
5.1. Studienvoraussetzungen und -motive von Ökonomie- Studenten	96
5.2. Aspekte wirtschaftswissenschaftlicher Studienerfahrung	102
5.3. Zum Verhältnis von Arbeitgebererwartungen und hoch- schulischem "Sozialisationsergebnis"	110
6. Einige Aufgaben der Forschung	112
Literatur	119



1. Zur Anlage und Methode der Studie

Das Interesse dieser Studie richtet sich auf die Aufklärung von Arbeitgebererwartungen an Ökonomen einerseits sowie studentischen Erwartungen und Erfahrungen andererseits. Das Verhältnis zwischen diesen beiden Größen ist von hoher Bedeutung für eine Analyse der Beschäftigungssituation von Ökonomen, weil es die berufliche und soziale Lage dieser Beschäftigtengruppe wesentlich mitkonstituiert. Die Studie zielt primär auf hochschuldidaktische und forschungsstrategische Verwendungszusammenhänge. Für den hochschuldidaktischen Zusammenhang ist es bedeutsam, sowohl die Erwartungen der Arbeitgeber in den künftigen Praxisfeldern an die Qualifikationen als auch den Qualifikationsprozeß der Studenten zu rekonstruieren, weil erst eine solche Analyse es der Hochschule ermöglicht, ein rationales Qualifikationskonzept (Studiengangsplanung etc.) zu entwickeln, das bewußt zwischen den eigenen, eher wissenschaftsbestimmten Qualifikationsintentionen, den Abnehmererwartungen und den studentischen Erwartungen und Erfahrungen vermittelt. Für den forschungsstrategischen Zusammenhang ergibt sich die Möglichkeit, das Verhältnis von Hochschule bzw. Studium und Beruf aus der Perspektive von Beschäftigten darzustellen und zu prüfen, welche theoretischen Modelle und forschungsstrategischen Optionen hier weiterführend sein könnten.

Die Arbeit thematisiert die Arbeitsmarktsituation von Ökonomen (Kap. 1), wobei insbesondere auf Prozesse der "Akademisierung nach unten" eingegangen wird. Nach einem längeren Exkurs zum theoretischen Ansatz des Habitus-Konzepts, der die Grundannahmen dieses Konzepts darstellt und diskutiert (Kap. 2), folgt in Kapitel 3 eine Darstellung von Arbeitgebererwartungen an Ökonomen, die sich auf die Literatur und eigene empirische Erfahrungen stützt; hier werden zunächst die verschiedenen erwarteten Kompetenzen diskutiert, dann wird der Verlauf von Rekrutierungsprozessen thematisiert, um schließlich am Beispiel der berufspraktischen Studien der Gesamthochschule Kassel auf Beschäftigungserwartungen an die Hochschulausbildung näher einzugehen. Überlegungen zur Weiterentwicklung der Studiengänge und zum Verhältnis von Hochschule und Region am Beispiel der Ökonomenausbildung beschließen dieses Kapitel. Erfahrungen und Erwartungen von Ökonomie-Studenten werden dann auf der Grundlage neuerer empirischer Erhebungen dargestellt (Kap. 4), um das Verhältnis von Arbeitgebererwartungen und hochschulischem "Sozialisationsergebnis" diskutieren zu können.

Abschließend wird versucht, einige Schlußfolgerungen für die Aufgaben künftiger Forschung zu ziehen.

Einschränkend ist festzustellen, daß diese Studie ersten und vorläufigen Erkundungen diene, mögliche und sinnvolle Fragestellungen und Probleme zu identifizieren - aus den bisherigen eigenen empirischen Erhebungen lassen sich zwar noch keine quantitativen Aussagen begründen, jedoch scheinen einige qualitative Aussagen möglich, die für die weitere Diskussion fruchtbar werden könnten. Diese Aussagen beruhen auf der Auswertung von einigen Interviews, die ich mit Personalleitern nordhessischer Betriebe durchgeführt habe; hier wurden vor allem die Erwartungen der Arbeitgeber an Absolventen und der Verlauf von Rekrutierungsprozessen thematisiert. Einen weiteren thematischen Schwerpunkt der Interviews bildeten die berufspraktischen Studien. In diesen meist mehrstündigen Gesprächen kam ergiebige Material zustande, das Einblicke in die Realitätswahrnehmung von Beschäftigten erlaubt.

In den Interviews wurden die Befragten aufgefordert, Prozesse und Erfahrungen darzustellen, die für sie selbstverständlich, alltäglich und normal sind, für mich als interessierten Forscher aber nicht. Daraus entsteht prinzipiell ein doppeltes Problem: Der Befragte steht unter einem Darstellungszwang, der - jenseits seiner beruflichen Routinen und Tätigkeiten - ihn zwingt, ihm Selbstverständliches als Besonderes, Beschreibungs- und Erklärungsbedürftiges wahrzunehmen und darzustellen und sich damit - gleichsam als Selbstbeobachter - "neben sich" zu stellen -, sich also auf die Perspektive eines Forscher einzulassen, von der er doch nicht genau weiß und erfährt, wie sie beschaffen ist. Er muß also versuchen, seine eigenen Wahrnehmungen und Relevanzkriterien mit denen des Forschers kompatibel zu machen, um überhaupt eine Verständigung zu ermöglichen. So kann seine Darstellung nicht ohne weiteres seinen alltäglichen Wahrnehmungs- und Interpretationsschemata folgen; denn das würde kontrafaktisch voraussetzen, daß der Befragende ebenfalls an seiner Lebenswelt Teil hat - er muß vielmehr versuchen, eine kompatible "Übersetzung" zu bieten. Der Forscher andererseits steht auch unter einem "Übersetzungszwang": er muß versuchen, seine Fragen und Gesprächsbeiträge so zu strukturieren, daß der Befragte sinnvoll und verständlich antworten kann; er muß also immer schon eine Interpre-

tation von der Lebenswelt des Befragten haben und sich daran orientieren - ohne daß er im vorhinein hinreichend wissen kann, ob seine Interpretation zutrifft oder nicht. Eine Verständigungsebene im Interview zu finden, ist also keine leichte Aufgabe für beide Partner - und sie wird dann noch schwieriger, wenn die zu untersuchende Lebenswelt dem Forscher sehr "fremd" ist. Mißverständnisse und Fehlinterpretationen sind dann immer als Gefahr gegeben.

Ich habe in den Interviews die Erfahrung großer Gesprächsbereitschaft bei den Personalleitern gemacht; sie waren sehr entgegenkommend und bemüht, eine Verständigung zu ermöglichen; dabei hatte ich im einzelnen unterschiedliche Eindrücke davon, in welcher Rolle ich jeweils wahrgenommen wurde: wurde ich hier als "Vertreter der Gesamthochschule Kassel" betrachtet, dem es die Erfahrungen und Wünsche der "Wirtschaft" mitzuteilen galt, so dort als "Ökonomie-Soziologe", dem eine prinzipielle Bekanntheit mit dem ökonomischen Geschäft und eine Bemühung um die "alltäglichen Sorgen und Nöte" der Betroffenen unterstellt wurde; an anderer Stelle wiederum dominierte offenbar die Wahrnehmung vom "freundlichen jungen Wissenschaftler", dem es bei irgendeiner Studie zu helfen galt. Ich vermute, daß diese unterschiedlichen Wahrnehmungen der Befragten in ihren Darstellungen auch Ausdruck gefunden haben, obwohl ich in allen Gesprächen versucht habe, die mit dem Interview verbundenen Intentionen und Interessen zu verdeutlichen.

Es macht die Interpretation der Protokolle nicht einfacher, wenn man sich die Wirkung der Interaktionssituation auf die Texte zu verdeutlichen versucht. Hier scheint ein prinzipielles Dilemma einer Methode auf, die vereinzelte Interaktionen in den Mittelpunkt der Forschung stellt; die Texte sind im Hinblick auf ihre Aussagefähigkeit und Relevanz nicht leicht interpretierbar, weil sich die Realitätshaltigkeit der Aussagen im Rahmen dieser Methode praktisch nicht prüfen läßt und der Forscher auf das Vertrauen in die Wahrhaftigkeit und die Darstellungs- und Übersetzungsfähigkeit der Befragten angewiesen bleibt. Es ist das prinzipielle Dilemma jeglicher Form von Umfrageforschung, das natürlich auch in dieser Studie nicht gelöst werden konnte. Trotz dieser grundsätzlichen Schwierigkeiten ist das erhobene Material nicht unbrauchbar - wenn man auch nicht den naiven Glauben pflegen sollte, daß die Aussagen lebensweltlicher Akteure an "Fremde" nur die "Wirklichkeit" darstellen.

Schließlich möchte ich auf einen Aspekt hinweisen, der in den üblichen sozialwissenschaftlichen Methodologien i. d. R. unberücksichtigt bleibt, der aber nach meiner Erfahrung in der sozialwissenschaftlichen Forschung von hoher, wenn nicht ausschlaggebender Bedeutung ist: das subjektive Verhältnis des Forschers zu seinem "Gegenstand". Das Ideal der wissenschaftlichen "Objektivität", die Bemühungen um die methodische Sicherung der Angemessenheit und Wahrheit der "Erkenntnis" sind sicher Korrektive, die eine bloß subjektive Sichtweise zu verhindern geeignet sind; dennoch macht es einen Unterschied, ob sich ein Forscher mit der Gruppe, die er untersucht, identifizieren kann oder nicht. Wenn der Forscher ein prinzipiell positives Verhältnis zu einer untersuchten Gruppe hat und das Verhalten dieser Gruppe für prinzipiell richtig und angemessen hält, werden eine Untersuchung und deren Ergebnisse sicher anders ausfallen, als wenn ein Forscher ein grundsätzlich kritisches oder negatives Verhältnis und Vorurteil hat. Man darf sich nicht wundern, wenn sozialwissenschaftliche Wissensproduktion neben anderem eben auch die Vorurteile der Wissenschaftler reproduziert - selbst dann, wenn den Wissenschaftlern dies als Problem bewußt ist. Davon ist natürlich auch diese Studie nicht frei. (Es mag immerhin der Hinweis angemessen sein, daß nicht alle sozialwissenschaftlichen Methoden in gleichem Maße für die Reproduktion von Vorurteilen der Wissenschaftler anfällig sind - langfristig angelegte teilnehmende Beobachtung oder andere Verfahren, die die Forscher längerfristig in die zu untersuchende soziale Lebenswelt einbinden, wirken ihr sicher stärker entgegen als Umfragemethoden welcher Art auch immer. Und offene Methoden erlauben die Bekämpfung von Klischees sicher besser als geschlossene. Aber das ist jetzt nicht mein Thema.)

Die Studie steht im Kontext allmählich wachsender wissenschaftlicher Bemühungen, die Folgen der Hochschulexpansion zu untersuchen und zu begreifen (z. B. Teichler 1981). Wenn dies am Beispiel der Ökonomen und speziell der nordhessischen Region versucht wird, so gerät damit ein Feld in den Blick, das durch einige Besonderheiten gekennzeichnet ist. Nordhessen als Region gehört zu den sogenannten "strukturschwachen" Gebieten mit vergleichsweise geringer Industrialisierung; hier gibt es nur wenige größere selbständige Unternehmen. Es überwiegen einerseits klein- und mittelständische

Unternehmen, andererseits gibt es einige (mehr oder weniger große) Produktionsbetriebe, die als Filialen von Großunternehmen organisiert sind. Traditionellerweise war hier der Bedarf an Ökonomen also eher gering; wenn die These von der "Akademisierung nach unten" aber richtig ist, müßte sich ein allmählich wachsender Bedarf konstatieren lassen.

Eine zweite Besonderheit des Feldes ist darin zu sehen, daß in dieser strukturschwachen Region die Gesamthochschule Kassel als eine Hochschule eingerichtet worden ist, die ein gegenüber traditionellen Mustern alternatives Modell der Qualifizierung entwickelt hat, dessen wichtigstes Kennzeichen die Verbindung von theoretischem Studium mit umfangreicher Praxiserfahrung ist. Das hat u. a. zur Folge, daß umfangreiche Kontakte zwischen Praxis und Hochschule institutionalisiert worden sind, daß die Betriebe Ausbildungsleistungen erbringen müssen, die Bestandteil des Studiums sind. Diese Inanspruchnahme der Praxis als Ausbildungsstätte ist wiederum insofern folgenreich, als die Hochschule nun nicht mehr als abgeschiedene Ausbildungsstätte allein verantwortlich und zuständig für Form und Inhalt der Qualifizierung der Studenten ist, sondern sich in diese Aufgabe mit den Betrieben teilt. Hier entstehen einige inhaltliche Probleme, die für die Studienreform grundsätzliche Bedeutung haben.

Eine dritte Besonderheit des Feldes liegt schließlich darin, daß die Gesamthochschule Kassel eine "regionale Hochschule" ist - und dies in einem doppelten Sinn: Sie nimmt - und dies gilt für den Bereich der Ökonomie ganz besonders stark - überwiegend Studenten aus der umliegenden nordhessischen Region und der Stadt Kassel auf und bildet Studenten aus, die auch als Berufstätige überwiegend in der Region bleiben wollen. Es ist daher von besonderem Interesse zu untersuchen, welche Erwartungen Beschäftigter aus der Region an Absolventen haben.

Viertens schließlich ist eine Besonderheit des Feldes, daß Ökonomen im Gegensatz zu manchen anderen Akademikergruppen eine Beschäftigtengruppe bilden, die keine professionell gesicherten Statuserwartungen ausbilden können. Anders als z. B. Ärzte, Theologen oder auch Lehrer haben Ökonomen keinen relativ geschlossenen Bereich, der als Berufsfeld nur durch eine spezielle akademische Ausbildung geöffnet werden kann; sie stehen in Konkur-

renz zu Personen anderer Ausbildung und bilden keine eigene Profession. Das hat u. a. zur Folge, daß sich Veränderungen im Beschäftigungssystem relativ ungebrochen in veränderten Arbeits- und Berufssituationen dieser Beschäftigtengruppe ausprägen können, weil sie nicht durch professionelle Mechanismen der Statusreproduktion behindert werden. Das hat natürlich erhebliche Folgen für die Sozialisierungsprozesse und -ergebnisse dieser Gruppe. Einen wichtigen Bestandteil der Untersuchung bildet deshalb die Rekonstruktion der Erwartungen und Erfahrungen von Ökonomie-Studenten; hier bin ich freilich auf entsprechende Literatur angewiesen, da ich im Rahmen dieses Projektes keine eigenen empirischen Materialien erstellen konnte.

Die Arbeit an diesem Text wurde im Herbst 1981 abgeschlossen. Besonders danken möchte ich Uwe Heine und Ulrich Teichler als den Initiatoren und kritischen Begleitern des Projektes sowie dem Fachbereich Wirtschaft, der dem WZ I eine vakante Stelle zur Verfügung stellte und damit die Durchführung erst ermöglicht hat. Wertvolle Anregungen zum Text gaben meine Kollegen Michael Buttgereit und Harry Hermanns. Einer ausführlichen Diskussion mit Detlev Krause schließlich verdanke ich eine Reihe wichtiger Hinweise.

2. Die Arbeitsmarktsituation von Ökonomen

Wenn man sich mit der Arbeitsmarktsituation von Ökonomen beschäftigen will, braucht man eine allgemeine Funktionsbeschreibung für ihre Tätigkeiten. Diese ist im privatwirtschaftlichen Bereich relativ leicht anzugeben: Was immer Ökonomen hier auch im einzelnen zu tun haben, auf welchen Positionen und Hierarchieebenen sie sich befinden mögen - bei ihrer Arbeit handelt es sich um mehr oder weniger festgelegte, mehr oder weniger flexible und mit mehr oder weniger individuellen bzw. positionellen Handlungs- und Entscheidungsspielräumen versehene interpretierende Ausübung delegierter Kapitalfunktionen nach innen und nach außen. Die Tätigkeiten stehen prinzipiell unter ökonomischer Zielsetzung; sie sollen in irgendeiner Weise dem Kapitalwachstum, dem Unternehmenszweck der Gewinnmaximierung, dienen.

Nur wer bereit ist, diese Zielsetzung nicht prinzipiell in Frage zu stellen und durch seine berufliche Tätigkeit zu ihrer Realisierung beizutragen, hat im privatwirtschaftlichen Bereich Arbeitsmarktchancen. Die Stelleninhaber müssen (bei Strafe des Stellenverlustes) unternehmens- bzw. betriebsloyal zu handeln bereit sein; alle spezielleren Anforderungen haben diese Grundanforderung zur allgemeinen Voraussetzung. Freilich bezieht sich diese Grundanforderung im Prinzip nur auf die Handlungsbereitschaft - an welchen Ideologien oder Überzeugungen sich die Betroffenen orientieren mögen, ist so lange für die privaten Beschäftigten relativ uninteressant, wie die geforderte Handlungsbereitschaft davon nicht tangiert wird. Der Spielraum ist hier - zumindest in größeren Unternehmen - durchaus weit, da die stummen Zwänge der Verhältnisse weithin für Integrationsleistungen sorgen, die nicht an die bewußte Entscheidung der Person geknüpft sind. Freilich gibt es Grenzen: "Soziales Engagement ist erwünscht, aber eingebunden in die täglichen Abläufe: Es muß an die jeweilige Position gebunden sein. Ein Abteilungsleiter kann nicht ständig den Standpunkt des Betriebsrates einnehmen", heißt es in einem Interview.

Daran wird deutlich, daß die Arbeitsmarktsituation von Ökonomen nicht nur durch den "objektiven Bedarf", durch die Nachfrage der Beschäftigten bestimmt ist, sondern prinzipiell auch eine "subjektive Seite" in den Betroffenen hat, die unterschiedliche Lebens- und Berufspläne haben können. So

mag es Ökonomen geben, die die in der Privatwirtschaft geforderte Handlungsbereitschaft im Sinne der Unternehmensziele nicht aufbringen wollen - und die damit für den privatwirtschaftlichen Markt nicht zur Verfügung stehen. Eine rein quantitative Aufrechnung von Stellenangebot und Absolventenzahl ist daher, wenn auch weit verbreitet, ein methodisch fragwürdiges Verfahren, weil es die subjektiven Optionen von Absolventen nicht berücksichtigt.

Ca. 65 % aller Ökonomen werden als Angestellte im privaten Sektor tätig, ca. 15 % arbeiten als Selbständige und etwa 20 % als Beamte oder Angestellte im öffentlichen Dienst (Krause 1979, S. 133). Obwohl es Anzeichen für eine verstärkte Wirtschaftsakademisierung auch im öffentlichen Dienst gibt, sei es in den Verwaltungen, sei es in den Schulen als Lehrer, münden Wirtschaftsakademiker doch nach wie vor besonders stark in den privaten Sektor ein. Krause hat vermutet, daß sich diese Tendenz fortsetzen wird: Wirtschaftsakademiker "werden wie bisher in jene Bereiche besonders stark einmünden bzw. in jenen Bereichen besonders stark vertreten sein, in die sie bisher bereits stark einmündeten bzw. stark vertreten waren. Das gilt, ob man absolute oder relative Größen und den Maßstab der Verteilung von Absolventen auf Zweige oder den der Repräsentationen von Absolventen innerhalb von Zweigen zugrunde legt. Überproportionale Penetration/Absorption gelten für die Zweiggruppe produzierendes (auch verarbeitendes) Gewerbe und für den Zweig Gebietskörperschaften einschließlich (sonstiger) Dienstleistungen." (S. 125 f.) Insgesamt kommt Krause, der in einer umfangreichen Literaturstudie die Beschäftigungs- und Berufssituation von Wirtschaftsakademikern für die Studienreformkommission Wirtschaftswissenschaften thematisiert hat, zu dem Ergebnis, daß die Arbeitsmarktsituation von Wirtschaftswissenschaftlern im großen und ganzen als nach wie vor außerordentlich günstig im Vergleich zu anderen Akademikergruppen (etwa Lehrern, Psychologen, Sozialwissenschaftlern) angesehen werden kann. Aus den verfügbaren Daten, die freilich nicht vollständig sind, zieht er folgenden Schluß: "Ein Vergleich der Entwicklung des Angebots an und der Nachfrage nach Wirtschaftswissenschaftlern beider Ausbildungsniveaus ergibt demnach bis Mitte der achtziger Jahre keine ins Gewicht fallenden Ungleichgewichte. Für anderslautende Aussagen gilt im großen und ganzen eine Tendenz zur Überschätzung des Angebots und zur Unterschätzung des Bedarfs. Auf noch längere Sicht gesehen deutet sich jedoch ein beachtlicher Angebotsdruck an." (Krause, S. 101)

Obwohl die Absolventenzahlen im Bereich der Wirtschaftswissenschaften stärker steigen als im Durchschnitt aller Hochschulabsolventen (ca. 5 % Steigerungsrate seit 1970 gegenüber ca. 3,2 - 3,8 % allgemein (Krause, S. 73), gibt es nur eine sehr geringe Arbeitslosenquote. Mittelfristig sind keine erheblichen Diskrepanzen zwischen Absolventenangebots- und Bedarfsentwicklung zu erwarten; eine jährliche Steigerung um ca. 5 % erscheint für beide Entwicklungen als wahrscheinlich (Krause, S. 93).

Krauses Aussagen beruhen einerseits auf Annahmen über den weiteren Verlauf der wirtschaftlichen Entwicklung, in dem Krisenphänomene durchaus einkalkuliert sind; andererseits liegt ihnen die Annahme zugrunde, daß auf seiten der Absolventen im Prinzip von der Bereitschaft zur Tätigkeit in der Privatwirtschaft ausgegangen werden kann bzw. daß Personen mit anderen Optionen auch andere berufliche Tätigkeiten, etwa bei Organisationen, in der Schule oder im Staatsdienst, anstreben; auch die selbständigen Tätigkeiten wie etwa "alternative" Kleinunternehmen bieten hier Möglichkeiten.

Die relativ günstigen Beschäftigungsaussichten für Ökonomen im privatwirtschaftlichen Bereich gehen auf die fortschreitende Wirtschaftsakademisierung zurück, die auf Rationalisierungsprozessen und Komplexitätserhöhungen wirtschaftlichen Handelns beruht.

Zunächst möchte ich auf den Zusammenhang zwischen Organisationsgröße und Wirtschaftsakademisierung hinweisen; Krause resümiert dazu: "Sicher ist: die absolut und relativ meisten Wirtschaftsakademiker arbeiten in großen und größten Unternehmen. Das eine oder andere Anzeichen spricht für die absolute Expansion des Einsatzes von Wirtschaftsakademikern auch in kleineren, nicht schon traditionell wirtschaftsakademisierten Unternehmen." (S. 178) Insbesondere das absolute und relative Wachstum der Anstelltenpositionen wirkt sich positiv für die Beschäftigungssituation aus: "Wichtigstes Argument ist, daß die Tendenzen zur Vergrößerung des Angestelltenanteils und dabei weit überproportional des Anteils leitender und AT (außertariflicher) Angestellter positiv korrelieren mit einem relativ wachsenden Anteil an Akademikern unter den Angestellten und dabei eher überproportional mit dem Anwachsen des Anteils der Wirtschaftsakademiker. Trifft es zu, daß dies

eine Bewegung von oben nach unten, von Spitzenpositionen bis hin zu unteren Angestelltenpositionen ist, resultiert tatsächlich bei zunehmender Menge relevanter Positionen eine überdurchschnittliche Absorption von Wirtschaftsakademikern." (S. 7)

Ökonomische Konzentration läßt Unternehmen wachsen; sie wirkt sich für die Beschäftigungsperspektiven von Wirtschaftsakademikern in doppelter Hinsicht positiv aus: Je größer Unternehmen werden, desto stärker wird in ihnen der relative Angestelltenanteil - mit steigender Unternehmensgröße wächst der Angestelltenanteil nicht nur proportional, sondern weit überproportional. In der Konsequenz bedeutet das, daß trotz absolut sinkender Zahl von Unternehmen die Anzahl der Arbeitsplätze für Wirtschaftsakademiker erheblich ansteigt. Wenn sich zusätzlich neben den Arbeitsplatzgewinnen aus der ökonomischen Konzentration erhebliche Arbeitsplatzgewinne auch in mittleren und kleineren Unternehmen andeuten, eröffnet sich insgesamt ein breites Spektrum von Beschäftigungsmöglichkeiten für Wirtschaftsakademiker in der privaten Wirtschaft.

Freilich geht mit dem Wachstum der akademischen Arbeitsplätze eine erhebliche Veränderung der typischen Berufssituation der Wirtschaftsakademiker einher, die sich unter dem Stichwort der "Akademisierung nach unten" beschreiben läßt: Für immer mehr Arbeitsplätze auf immer niedrigerer Hierarchieebenen ist das Absolvieren eines wirtschaftswissenschaftlichen Studiums eine notwendige, wenn auch keineswegs hinreichende Voraussetzung. In diesem Zusammenhang muß auf die Verteilung der Wirtschaftsakademiker nach Funktionsbereichen eingegangen werden; hier ergibt sich nach Krause folgendes Bild: "Alles andere als überraschend ist das Ergebnis, wonach sich Akademiker im allgemeinen und Wirtschaftsakademiker im besonderen in bestimmten Funktionsbereichen am häufigsten finden. Läßt man einmal die Bereiche Leitung (in dem es ebenfalls eine starke Akademisierungstendenz gibt - E. L.) und Produktion wegen der zu starken Vermischung von hierarchischen und funktionalen Aspekten vorne an, zeigt sich die überragende Bedeutung der beiden Bereiche Rechnungs- und Finanzwesen sowie Absatz. Die Wirtschaftsakademisierung dieser und anderer schon klassisch zu nennender wirtschaftlicher Funktionsbereiche ist keineswegs als abgeschlossen zu betrachten. Es gilt vielmehr umgekehrt, daß in klassischen wirtschaftlichen Funktions-

bereichen wie Einkauf und Verkauf (letzteres i. e. S.) die Wirtschafts-
akademisierung erst am Anfang steht. Hinzu kommt die wachsende Bedeutung
von Spezialfunktionen wie Produktmanagement, Marktforschung, Marketing
einerseits und Planung, Organisation und Personal andererseits."

(Krause, S. 8)

Diese Tendenzen haben natürlich Folgen für die typischen und möglichen Be-
rufsverläufe von Wirtschaftsakademikern: Konnten vor fünfzehn oder sogar
noch vor zehn Jahren Absolventen der Wirtschaftswissenschaften damit rech-
nen, in relativ kurzer Zeit "Karriere" zu machen, d. h. sich im mittleren
oder oberen Management wiederzufinden, so ist das zunehmend weniger der
Fall. Ein wachsender Anteil von Absolventen bleibt jetzt schon in unteren
oder mittleren Positionen - und dieser Anteil wird voraussichtlich weiter
wachsen. Die "hochqualifizierte Arbeitskraft" dürfte das künftige Berufs-
bild wesentlich prägen.

Die von Krause referierten Tendenzen wurden auch in den Personalleiterin-
terviews bestätigt; allerdings mit einer nicht unwichtigen Differenzierung.
Krause stellt die "Drittel-Hypothese" auf, die besagt, daß Absolventen in
drei "Stellentypen" einrücken:

- Ersatzstellen, bei denen eine schon vorhandene Akademikerstelle nach
Wechsel oder Ausscheiden des bisherigen Stelleninhabers neu besetzt
wird;
- neu definierte Stellen, bei denen vorhandene, aber von Praktikern oder
andern qualifizierten Akademikern besetzte Stellen in Stellen für Wirt-
schaftsakademiker umgewandelt werden; und schließlich
- neu eingerichtete Stellen, die etwa im Zuge von Wachstum oder/und Ratio-
nalisierung für Wirtschaftsakademiker geschaffen werden.

Demgegenüber ergibt sich aus den Aussagen der von mir befragten Personal-
leiter ein etwas anders akzentuiertes Bild, weil sie anders unterteilen.
Auch sie geben im großen und ganzen drei Richtungen des Bedarfs an:

- Ersatzstellen,
- Rationalisierungsstellen und
- Mathematisierungsstellen.

Die erste Richtung des Ersatzbedarfs zielt auf die Wiederbesetzung bereits heute mit Wirtschaftsakademikern besetzter Stellen. Hierbei handelt es sich im wesentlichen um Stellen im gehobenen und oberen Management-Bereich mit den traditionellen Merkmalen; sie entsprechen dem früher üblichen Karrieremuster von Wirtschaftsakademikern am ehesten.

Die zweite Richtung, der "Rationalisierungsbedarf", entsteht durch Umstrukturierung der inneren Organisation der Verwaltungen von Unternehmen, die der Effizienzerhöhung und Kostenverringerung durch Neuverteilung und Konzentration von Aufgaben bei gleichzeitigem Personalabbau dienen sollen. Dabei handelt es sich zumeist um die Bildung aufgabenbezogener Arbeitsgruppen, zu deren Leitern Akademiker ernannt werden. Durch die erhebliche Reduzierung der Mitarbeiterzahlen bei gleichzeitig wachsender Aufgabenkomplexität steigen die Anforderungen an die verbleibenden Mitarbeiter überproportional, wie die beiden folgenden Aussagen aus Interviews belegen: "Die Lohnbuchhaltung ist von zehn auf drei Mitarbeiter reduziert worden; dabei sind dem Chef gleichzeitig vielfältigere Aufgaben zugewachsen. Durch die Zusammenfassung wird die Arbeit umfangreicher, interessanter und übersteigt dann letztendlich das Ausbildungsniveau von Industriekaufleuten. Die zunehmende Verrechtlichung erfordert darüber hinaus Qualifikationen, zwischen gesetzlicher Seite, technischer Entwicklung und Rationalisierungszwang zu koordinieren." "Rationalisierung und zunehmender Computereinsatz führen zu der Tendenz, bei gegebenem Ersatzbedarf jeweils höher qualifizierte Akademiker einzustellen. Wie die Unternehmen sich zur Zeit neu formulieren, brauchen sie mehr Akademiker als früher; drei oder vier Geistesarbeiter heute werden durch ein oder zwei Akademiker ersetzt - andersherum ist der Prozeß jedoch nicht möglich."

Der "Rationalisierungsbedarf" führt also u. a. zu "mittleren Angestellten-Stellen", die sich jedoch durch eine relativ hohe Komplexität und Vielfalt der Arbeitsaufgaben auszeichnen, ohne daß sie zu "automatischem Aufstieg" nach traditionellem Karrieremuster führen. Er läßt sich möglicherweise im Rahmen der "Polarisierungsthese" interpretieren, die auch im Angestelltenbereich die Polarisierung der Positionen und Qualifikationen behauptet. Danach entsteht einerseits ein wachsender Bereich hochqualifizierter Arbeitsplätze und Tätigkeiten, die ein akademisches Studium voraus-

setzen (ohne dabei in der Positionshierarchie sehr hoch angesiedelt sein zu müssen), andererseits ein wachsender Bereich von Tätigkeiten, die nur geringe Qualifikationen erfordern. Demgegenüber schrumpft der Bereich mittelqualifizierter Arbeitsplätze erheblich. So wären einerseits Akademiker, andererseits "Handlanger" die Gewinner von Rationalisierungsprozessen, während die Praktiker (gelernte Industriekaufleute u.ä.) die Verlierer wären.

Die Polarisierungsthese scheint auch für den dritten von den Personalleitern benannten Bedarfstyp, den "Mathematisierungsbedarf", plausibel; er folgt aus der wachsenden Bedeutung von EDV vor allem im Rechnungs- und Finanzwesen. Nicht die Datenverarbeitung selbst, wohl aber der Umgang mit ihren Ergebnissen führt hier zur Einrichtung von dauerhaften Sachbearbeiterpositionen für Wirtschaftsakademiker: "Zwei weniger qualifizierte Mitarbeiter werden durch einen qualifizierten ersetzt, wobei die Rationalisierung betriebswirtschaftliche Qualifikationen erfordert." "Im Bereich der Rechenzentren und der Datenverarbeitung wird in unserem Unternehmen ein dezentrales Verbundnetz aufgebaut, in dem höher qualifizierter Bedarf auch hier am Ort entsteht."

Der "Mathematisierungsbedarf" führt also zu relativ hoch spezialisierten Sachbearbeiterstellen, in denen eine relativ genaue Aufgabenbegrenzung und eine funktionale Tätigkeit vorherrschen, während hierarchische Aspekte von Führung und Leitung eine nur untergeordnete oder auch gar keine Bedeutung haben.

Nach diesen Aussagen der Personalleiter ist zu vermuten, daß die von Krause angegebenen "neu definierten" bzw. auch die "neu geschaffenen" Stellen nicht einfach Umwandlungen oder tatsächliche Neueinrichtungen sind, sondern im Prozeß der Rationalisierung grundlegendere Neuaufteilungen der Arbeit durch Zusammenfassung und Konzentration einerseits, erhöhte Arbeitsteiligkeit und Spezialisierung andererseits vorgenommen werden - mit der Folge von Arbeitsplatzgewinnen für Wirtschaftsakademiker und der gleichzeitigen Folge quantitativ erheblicherer Arbeitsplatzverluste für Personen mit mittleren Qualifikationen. Freilich könnten nur umfangreichere empirische Erhebungen diese Hypothese überprüfen.

Die bisherigen Ergebnisse lassen sich vielleicht dahingehend zusammenfassen, daß die Wirtschaftsakademisierung "nach unten", die eine Folge wachsender Komplexität der Anforderungen in ökonomischer, sozialer und technologischer Hinsicht in den Verwaltungen der Unternehmen ist, zwar relativ günstige Beschäftigungsaussichten für Absolventen der Wirtschaftswissenschaften, aber auch eine wachsende Verminderung der Aufstiegs- und Karrierechancen für die große Zahl der Absolventen zur Folge hat. Erwartungen, mit einem Studium der Wirtschaftswissenschaften auch gleich den Anspruch oder die Aussicht auf höhere Management-Positionen zu haben - sozusagen den "Marschallstab im Tornister" -, sind unter den heutigen Bedingungen illusionär. Es wird zu prüfen sein, ob und welche Folgen das für den Habitus der Ökonomen hat.

Zum Schluß der Beschreibung der Arbeitsmarktsituation soll noch kurz auf die typischen Anforderungsschwerpunkte, die sich aus den Tätigkeiten ergeben, eingegangen werden; auch hier beziehe ich mich wieder auf Krause. Bei aller Vorläufigkeit möglicher Aussagen, die vor allem der Art der Datengewinnung der vorliegenden Untersuchungen geschuldet ist, lassen sich doch einige Tendenzen beschreiben.

Hervorzuheben ist, daß höchst bedeutsame Teile der Tätigkeitsanforderungen mit sekundären Organisationszwecken (d. h. innere Organisation, Umgang mit Menschen etc.) sowie Organisationsfragen und Management im engeren Sinne zu tun haben: "Die gebildeten Rangfolgen von Tätigkeitsanforderungen zeigen einheitlich in der Spitzengruppe Anforderungen, die mit der Erfüllung sogenannter sekundärer Organisationszwecke zu tun haben: Personalfragen im engeren Sinne (oder: Menschenführung, Menschenkenntnis, Umgang mit Menschen, Psychologie, Personalführung usw.) und Management- und Organisationsfragen im engeren Sinne (Unternehmensführung, Planung, Entscheidung, Kontrolle, EDV usw.). Bei allen Akzentuierungen, die für jeden der genannten Bereiche natürlich zu beachten sind, kann deshalb die These des eindeutigen Überwiegens solcher Anforderungen an kaufmännische Führungskräfte, die sich auf die Erfüllung sekundärer Organisationszwecke beziehen, vertreten werden." (Krause, S. 15)

"Verallgemeinert und mit Blick auf das Gesamtbild der Rangfolgen ist festzustellen: In der Hierarchie der größeren Anforderungsgruppen folgen

den mehr organisationsbezogenen oder mehr mit sekundärer Zweckverfolgung verknüpften (auf die Organisation der Organisation und auf die Organisationsmitglieder und ihre Beziehungen bezogenen) die mehr ökonomischen oder mehr mit primärer Zweckbildung verknüpften (auf die Marktbeziehungen und Kosten- und Finanzierungsfragen gerichteten) Anforderungen. Quer zu beiden Gruppen überwiegen wiederum die Anforderungen, die allgemein an kaufmännische Führungskräfte gestellt sind, nenne man diese nun allgemeine funktionsunabhängige Grundkenntnisse oder Grundwissen oder funktionsüberschreitende Anforderungen, gegenüber denen, die eher an kaufmännische Führungskräfte in bestimmten Funktionen und Positionen, nenne man diese nun spezielle Fachkenntnisse oder Spezialwissen oder funktionspezifische Anforderungen, gestellt sind." (Krause, S. 16)

Freilich dürfte sich dieses Bild im Prozeß der Akademisierung "nach unten" in einigen Aspekten verschieben; es ist fraglich, ob der Primat sekundärer Organisationszwecke und der allgemeinen Anforderungen dabei wirklich erhalten bleibt - wenn die "hochqualifizierte Arbeitskraft" die dominierende Erscheinung werden sollte, sind auch Verschiebungen der Tätigkeitsanforderungen zu erwarten.

3. Exkurs: Das Habitus-Konzept als sozialisationstheoretischer Ansatz

Im letzten Jahrzehnt kam es in der sozialwissenschaftlichen Persönlichkeitsforschung zu einem zentralen Paradigmenwechsel, und zwar vom Rollenkonzept, wie es in vielfältigen Formen im Anschluß an Parsons (1968) formuliert und angewandt worden ist, zum Identitätskonzept im Anschluß an Mead (1968), Habermas (z. B. 1976), McCall/Simmons (1974) u. a. Im deutschen Sprachraum kennzeichnet Krappmanns Arbeit (1969) wohl den "Durchbruch" des neuen Konzepts. Bei diesem Paradigmenwechsel stand die Einsicht Pate, daß menschliche Existenz und menschliches Handeln nicht - gleichsam soziologisch verkürzt - vollständig auf die Wirkungen gesellschaftlich vermittelter Erwartungen reduzierbar sind, daß vielmehr das Subjekt als gleichzeitig gesellschaftlich und einzigartig erfahrendes und handelndes begriffen werden muß. Das Identitätskonzept mit seiner Polarität von personaler und sozialer Identität und der gleichzeitigen Annahme, daß das Subjekt als aktives die Vermittlungsleistungen zu vollbringen habe, schien angemessen, die Gleichzeitigkeit von Sozialität und Individualität theoretisch - und auch in kritischer Absicht - zu erfassen. Das theoretische Angebot der Psychoanalyse einerseits und die Theorie der kognitiven und der Moralentwicklung andererseits schienen zusätzlich zu ermöglichen, auch die Verlaufsdynamik personaler Entwicklung in der Gesellschaft begreifen zu können.

Die Folgen der Hinwendung zum Identitätskonzept sind insofern positiv zu bewerten, als die Soziologismen der Rollentheorie als solche deutlich geworden sind und die unverwechselbare Einheit personaler Existenz ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt ist. Dieses Erkenntnis ist unverzichtbar und als Ergebnis der Identitätstheorie nicht aufgebbar.

Allerdings hat das Identitätskonzept auch seine Tücken. Der häufig vorgebrachte Subjektivismus- und Idealismusvorwurf - also der Aufsplitterung der Person in gleichsam gesellschaftliche und personal-individuelle Aspekte - wiegt schwer, weil das Identitätskonzept das Problem der Totalität der Gesellschaftlichkeit wie der Individualität des Menschen gewissermaßen additiv und nicht integrativ löst und damit letztlich das einzelne Subjekt zum letzten Grund von Handlungen und Erfahrungen hypostasiert: mit dem

paradoxen Ergebnis, daß dann Gesellschaft wie auch Subjektivität als kontingente Phänomene erscheinen, die durch quasi autonome Entscheidungen der Individuen hervorgebracht werden. So besteht die theoretische Aufgabe eines integrativen Konzepts des gesellschaftlichen Subjekts fort, und es gilt weiterhin, nach beschreibungs- und erklärungskräftigen Konzepten zu suchen.

In jüngster Zeit haben Portele/Huber (1981) einen Versuch vorgelegt, in Anlehnung an die theoretischen Arbeiten Bourdieus (1974, 1979) das Habitus-Konzept für die sozialwissenschaftliche Persönlichkeitsforschung wieder fruchtbar zu machen (zu früheren Versuchen vgl. Habermas u.a. 1961). Dieser Versuch scheint mir aussichtsreich, weil er eine Möglichkeit anbietet, die Totalität von Sozialität und Individualität im einzelnen, gesellschaftlichen Subjekt theoretisch zugänglich zu machen. Die wichtigsten Aspekte des Konzepts möchte ich kurz darstellen.

Das Habituskonzept geht, in einer gewissen Analogie zur Grammatik- und Sprachtheorie der Linguistik, von einem generativen Grammatikmodell für die Formen des sozialen Handelns (und damit auch des stofflichen Handelns) aus; Sprache ist dann nur eine spezifische Form sozialen Handelns. Die Grundannahme ist, daß sich in Gesellschaften in ihrer historischen Genese ein je spezifisches, in Teilen jedoch auch universales System von Erzeugungsregeln für Handlungen ausbildet, in dem die Struktur der jeweiligen Gesellschaftsformationen in gleichsam historischer Synthetisierung und Komprimierung enthalten ist. Während im Verlauf individueller Sozialisationsprozesse die gesellschaftlich universalen Erzeugungsregeln von allen Gesellschaftsmitgliedern - wenn auch in jeweils durch soziale Lage und Gruppenzugehörigkeit spezifizierter Form - erworben werden (z. B. Sprache, zentrale universale Normen, Handlungsmuster, Orientierungen etc.), und dies insbesondere im Verlauf primärer und früher sekundärer Sozialisation, werden spezifiziertere Erzeugungsregeln (etwa Gruppennormen, kulturelle Spezialisierungen, institutionelle und berufs- bzw. arbeitsbezogene Erzeugungsregeln etc.) nur von Teilgruppen erworben, wobei der Zeitpunkt des Erwerbs je nach Regeltypus variiert; Alltagsregeln im Reproduktionsbereich etwa werden früher internalisiert als berufliche Regeln.

Die Gesamtmenge der in einer Gesellschaft vorhandenen Erzeugungsregeln und der Regeln ihrer inneren Verknüpfung bildet das grammatische System der Gesellschaft. Sozialisation läßt sich dann interpretieren als in vieler Hinsicht strukturierter Prozeß der Internalisierung von Teilmengen von Erzeugungs- und Verknüpfungsregeln, wobei, wie oben schon angedeutet, eine gewisse Teilmenge allen Gesellschaftsmitgliedern gemein ist, andere Teilmengen klassen- bzw. gruppenspezifisch sind - bis hin zu hochspezialisierten Teilmengen, die nur von sehr wenigen Gesellschaftsmitgliedern verinnerlicht werden.

Die Menge internalisierter Erzeugungs- und Verknüpfungsregeln ist die Kompetenz des Subjekts. Obwohl jeder Mensch eine einzigartige, unverwechselbare Erfahrungsgeschichte und damit auch Kompetenzstruktur hat, ist diese dennoch vollständig in der generativen Grammatik seiner Gesellschaft als deren Valenz enthalten. Das individuelle Kompetenzrepertoire macht demgegenüber die Potenz des Subjekts aus. Dieser Ansatz erlaubt, das Entstehen je neuer, auch neuartiger, vorbildloser Handlungen in neuen, vorbildlosen Situationen zu erklären - ohne daß dabei auf schlichte Analogieschlüsse der Subjekte rekurriert werden muß: Wenn man, wie Bourdieu (1979) schreibt, zum "Modus operandi" kommen und nicht beim "Opus operatum" stehen bleiben will, dann muß man empirisches Handeln als Performanz auf der Basis grundlegender Kompetenzen zu begreifen versuchen.

Bourdieu führt dazu näher aus: "Die für einen spezifischen Typus von Umgebung konstitutiven Strukturen (etwa die eine Klasse charakterisierenden materiellen Existenzbedingungen), die empirisch unter der Form von mit einer sozial strukturierten Umgebung verbundenen Regelmäßigkeiten gefaßt werden können, erzeugen Habitusformen, d. h. Systeme dauerhafter Dispositionen, strukturierte Strukturen, die geeignet sind, als strukturierende Strukturen zu wirken, mit anderen Worten: als Erzeugungs- und Strukturierungsprinzip von Praxisformen und Repräsentationen, die objektiv "geregelt" und "regelmäßig" sein können, ohne im geringsten das Resultat einer gehorsamen Erfüllung von Regeln zu sein; die objektiv ihrem Zweck angepaßt sein können, ohne das bewußte Anvisieren der Ziele und Zwecke und die explizite Beherrschung der zu ihrem Erreichen notwendigen Operationen vorauszusetzen und die, dies alles gesetzt, kollektiv abgestimmt sein können, ohne das Werk der planenden Tätig-

keit eines "Dirigenten" zu sein." (1979, S. 164 f.) So ist der Habitus "Erzeugungsprinzip von Strategien, die es ermöglichen, unvorhergesehenen und fortwährend neuartigen Situationen entgegenzutreten." (Bourdieu 1979, S. 165)

Dieser Ansatz analysiert die Verhältnisse so, daß das Subjekt in jeglicher interaktiver oder auch stofflicher Handlungssituation in seinem Kompetenzrepertoire nach handlungsleitenden, in irgendeiner Weise als bewandt erfahrenen Strategien sucht, die die aktuelle adäquate Performanz ausbilden können. Das macht jeweils neue Handlungen in neuen Situationen möglich, die dennoch auf gemeinsamen individuellen und gesellschaftlichen Grundstrukturen aufbauen können: der generativen Grammatik sozialen Handelns und ihrem individuellen Korrelat in der Kompetenzstruktur des Subjekts.

Jede Lebenssituation, so die weitere Konsequenz des Ansatzes, enthält auch Lernpotentiale, die für den individuellen Bildungsprozeß bedeutsam werden können, wenn sie aktiviert werden - und diese Leistung muß immer das Subjekt selbst vollbringen, sei es allein oder in Interaktionen, sei es in informellen oder in formellen Strukturen. Allerdings sind die Lernpotentiale nicht beliebig, sondern durch die gruppenspezifischen Grammatiken präformiert, ist doch der Habitus definiert "als ein System verinnerlichter Muster ..., die es erlauben, alle typischen Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen einer Kultur zu erzeugen - und nur diese." (Bourdieu 1974, S. 143)

Dieser Ansatz verweist also auf die Einheit des Subjekts und die Einheit seiner Bildungsprozesse; Erfahrung und dementsprechend Erfahrungsgeschichte ist nicht teilbar. Er berührt damit auch das Verhältnis von Sozialisation und Qualifikation: Was immer das Subjekt in informellen oder formalisierten Situationen auch lernt, wie immer es auch das Verhältnis von situativem Erleben und Erfahrungsproduktion gestalten mag - die Erfahrung geht in die Gestaltung des Alltags ein, ob es sich dabei nun um berufliche Arbeit oder außerberufliche Lebenssituationen handelt.

Unter analytischen Gesichtspunkten mag es zwar je nach Kontext und Erkenntnisinteresse sinnvoll sein, die Erfahrungsgeschichte eher unter dem Aspekt der Qualifizierung zu beruflicher Arbeit zu akzentuieren oder auch unter

dem Aspekt der Sozialisierung zur Teilhabe an anderen gesellschaftlichen Situationen und Prozessen, aber in der Realität muß das Subjekt seine unterschiedlichen Erlebnis- und Erfahrungsweiten in irgendeiner Weise aufeinander beziehen und integrieren, um sich selbst als "Ich", als Individuum wahrnehmen zu können, das zwar in unterschiedlichen Situationen auch unterschiedlich handelt, dabei aber doch in der biographischen Perspektive eine einheitliche Person bleibt.

Bezieht man dieses theoretische Konzept auf Probleme tertiärer Sozialisation in der Hochschule und quartärer Sozialisation im Beruf, so wird deutlich, daß unterschiedliche Umwelten und Tätigkeitsfelder auch unterschiedliche Habitusformen zur Folge haben, weil sie je andere Kompetenzen erfordern: Die Habitusformen von Medizinern, von Ökonomen oder von Lehrern, um drei relativ weit auseinanderliegende Beispiele zu wählen, weisen notwendig erhebliche strukturelle Differenzen auf, die sich in der Internalisierung der berufsspezifischen - bzw. in der Ausbildung: der fachspezifischen - Perspektive und Realitätskonstruktion äußern. So steht etwa für Mediziner die "Gesundheits- bzw. Heilungsperspektive", für Ökonomen die "Perspektive rationalen Wirtschaftens", für Lehrer die "Bildungsperspektive" im Mittelpunkt. Dementsprechend unterschiedlich sind die notwendigen Lernerfahrungen, die das dispositive und praktische "Rüstzeug" zur Internalisierung dieser Perspektiven und zur Realisierung des entsprechenden beruflichen Handelns liefern.

Formen und Kriterien der Habitusbildung zu identifizieren, ist somit eine zentrale theoretische und empirische Aufgabe von Forschungen über Studium und Beruf. Freilich ist diese Aufgabe nicht damit lösbar, daß man das triviale Ergebnis konstatiert, daß Ausbildung und Beruf in unterschiedlichen Fächern eben auch unterschiedliche Ergebnisse haben:

Erstens unterscheiden sich die Berufsgruppen nach dem Grad ihrer Professionalisierung und damit auch danach, in welchem Verhältnis die berufsgruppenspezifischen Perspektiven und Werte zur jeweiligen gesellschaftlichen Funktion stehen; hier geht es um das Verhältnis von professioneller Autonomie und gesellschaftlichen Bedürfnissen bzw. Anforderungen und die Folgen der jeweiligen Lösung für die Habitusbildung; und zweitens differenziert sich die fach- bzw. berufsspezifische Habitusbildung je nach subjektiven Erfahrungsvoraussetzungen, Wissenschafts- und Ausbildungskontexten und schließlich beruflichen Situationen.

Die Bedeutung des Grades der Professionalisierung kann man sich vor Augen führen, wenn man die drei angeführten Gruppen miteinander vergleicht:

Im Bereich der Medizin ist der Professionalisierungsgrad sehr hoch; zum einen gibt es eine relativ einheitliche Bezugswissenschaft, die die professionellen Standards der Berufsausübung definiert, die Ausbildung durchführt und kontrolliert; zum anderen ist es der Medizin gelungen, ihre Definition von Krankheit und Gesundheit gesellschaftlich durchzusetzen und gleichzeitig die Zuständigkeit für die Realisierung des Wertes "Gesundheit" bei der Berufsgruppe der Ärzte weitgehend zu monopolisieren. Dieses Monopol findet seinen Niederschlag in der relativ weitgehenden Autonomie der Profession, der Wissenschaftler und Praktiker gleichermaßen, wenn auch mit z. T. unterschiedlichen Funktionen, angehören. Die Profession kennt feste Zugangsregeln, die in der durch die professionellen Organisationen festgelegten Approbationsordnung institutionalisiert sind; sie organisiert und gestaltet die Fortbildung ihrer Mitglieder selbständig; schließlich bildet sie eine durchsetzungsfähige gesellschaftliche Interessengruppe im Hinblick auf die gesellschaftlichen Bedingungen der beruflichen Arbeit und die materiellen Reproduktionsinteressen der Professionsmitglieder.

Gesellschaftliche Bedürfnisse und Anforderungen, die an die Medizin herangetragen werden (etwa die Minimierung der Krankheitskosten, der Wunsch nach kürzeren Krankheitsverläufen oder auch ein verstärkter Beitrag zur Krankheitsvorbeugung), durchlaufen regelmäßig einen Transformationsprozeß, in dem sie mit den professionsinternen Werten und Maßstäben konfrontiert und dadurch relativiert werden. Professionelle Kompetenz zeigt sich dann darin, daß die Mitgliedschaft in der Profession, die jedes einzelne Mitglied im Prinzip auf die Perfektion seiner Berufstätigkeit verpflichtet, für das Handeln und die Orientierungen wichtiger ist als die Realisierung externer Standards, die Aufstellung der gesellschaftlichen Funktion einer möglichst kostengünstigen Reproduktion der Arbeitskraft der Patienten.

Eine Folge ist, daß eine externe Kritik der Medizin für die Professionellen so gut wie folgenlos bleibt; nur die interne Kritik hat gewisse Chancen, wenn sie die professionellen Werte beibehält und Wege besserer Realisierung zu öffnen sucht. Für das "Volk" bleibt die Medizin somit eine unzugängliche "Geheimwissenschaft" und die Praxis der Ort, an dem man sich den Anweisungen des Wissenden zu fügen hat.

Im Bereich der Schule als staatlich organisierter Ausbildungsinstitution für alle Kinder und Jugendlichen ist der Professionalisierungsgrad vergleichsweise sehr viel geringer. Es gibt keine einheitliche Bezugswissenschaft im Sinne einer Schul- und Unterrichtswissenschaft, die professionelle Standards definieren, die Ausbildung durchführen und kontrollieren könnte; vielmehr sind sehr heterogene Disziplinen in je nach Lehrertyp und Bundesland unterschiedlicher Kombination an der Ausbildung beteiligt, von denen viele, insbesondere die Fachwissenschaften, ihrem Selbstverständnis nach eher als berufsfern angesehen werden müssen. Eine komplexe Schulpädagogik, die auch Erziehungssoziologie, -psychologie und Fachdidaktiken in ein erfahrungswissenschaftlich gestütztes und historisch-hermeneutisch strukturiertes kongruentes theoretisches System zusammenführen würde, ist nicht in Sicht. Dementsprechend können die beteiligten Wissenschaften denn auch nicht die entscheidende Steuerungsfunktion bei der Entwicklung des Lehrerberufs spielen; diese wird vielmehr durch Bildungspolitik und -administration übernommen - der Lehrer als Schulbeamter ist, wenn auch im Rahmen der konzedierten pädagogischen Freiheit, primär seinem weisungsbefugten Dienstherrn verantwortlich.

Aus dieser Situation folgt, daß Wissenschaftler der Bezugswissenschaften zwar Professionelle sind, die ihren wissenschaftlichen Teilprofessionen angehören, daß aber die Lehrer nicht zu diesen Professionen gehören, sondern eine eigene Berufsgruppe bilden, die nur partiell professionalisiert ist: Weder ist sie autonom bei der Realisierung des Wertes "Bildung" - hier hat sie vielmehr die staatlichen Vorgaben angemessen zu interpretieren und umzusetzen -, noch kann sie diesen Wert gegen die gesellschaftlich zugeschriebene Aufgabe der "Selektion" durchsetzen. Dem entspricht dann auch die Organisation des praktischen Teils der Ausbildung und Fortbildung, die nicht autonom durch die Berufsorganisation, sondern durch den staatlichen Dienstherrn gesteuert und veranstaltet wird. Durch den Beamtenstatus der Lehrer ist auch die Möglichkeit der Interessenvertretung der Berufsgruppen zumindest eingeschränkt.

Nun könnte diese Darstellung eine Sichtweise nahelegen, in der die Lehrer nur als weisungsgebundene Agenten ihrer vorgesetzten Behörden erscheinen; das ist allerdings sicher eine verkürzte und falsche Perspektive, weil die Bedingungen der Berufstätigkeit von Lehrern es notwendigerweise mit sich

bringen, daß sie ihre Berufsausübung in der Interaktion mit Schülern, Kollegen, Eltern und eben auch der Wissenschaft relativ selbständig und mit einigem Handlungsspielraum gestalten können und müssen. Aber diese relative Selbständigkeit entspricht aus den oben genannten Gründen keineswegs professioneller Autonomie.

Die ambivalente Berufssituation bedingt, daß die Definition der beruflichen Kompetenz eines Lehrers je nach Interaktionspartner differieren kann; der Staat als Arbeitgeber definiert die berufliche Kompetenz wesentlich in formalen Kategorien adäquater Aufgabenerfüllung, wobei der Schwerpunkt der Regelungen im Bereich der Selektion (Zensur Umgebung, Zertifizierung etc.) liegt; die Schüler definieren die berufliche Kompetenz des Lehrers von ihren Bedürfnissen nach spannendem Unterricht, guten persönlichen Beziehungen und gerechter Beurteilung her; die Eltern gehen oft von ihren eigenen Schulerfahrungen aus, wenn sie die berufliche Kompetenz von Lehrern zu beurteilen versuchen, von Strenge und Gerechtigkeit etwa; die Wissenschaften setzen je unterschiedliche Standards nach Fach - für die Erziehungswissenschaften steht die Kompetenz zur Förderung und Bildungsvermittlung im Vordergrund, für die Fachwissenschaften die fachspezifische Kompetenz.

Dieses vielfältige und widersprüchliche Erwartungsspektrum hat für die Lehrer die Konsequenz, daß sie ein je eigenes Verständnis von beruflicher Kompetenz entwickeln müssen, wobei sie die Schwerpunkte unterschiedlich setzen können. Mag für den einen die Beziehung zu den Schülern im Mittelpunkt stehen, so für den anderen die Vermittlung der neuesten Ergebnisse der Wissenschaften; für den dritten mag seine Beamtenrolle den entscheidenden Bezugspunkt bilden, sei es in positiver Definition der Wahrnehmung von Staatsfunktionen, sei es in negativer Definition als Arbeitnehmer des Staates, für den gewerkschaftliche Arbeitnehmerinteressen im Mittelpunkt stehen. Weit verbreitet schließlich ist die Lösung, den Beruf nur als Mittel zum Zweck der Reproduktion aufzufassen und das Engagement aus der Tätigkeit abzuziehen - hier reduziert sich das Verständnis beruflicher Kompetenz auf die Erfüllung von Mindestanforderungen.

So enthält der Habitus der Lehrer zwar einige von allen geteilte Strukturen, differiert aber doch im einzelnen sehr stark nach Optionen, Schultypen, Fächerschwerpunkten etc., wie z. B. die von M. v. Engelhardt (1979) durch-

geführte Analyse der Arbeits- und Berufssituation von Lehrern sehr deutlich zeigt. Denn das eigene Verständnis von der "richtigen" beruflichen Kompetenz bildet ein wesentliches Moment für die Ausprägung der tatsächlichen Kompetenzstruktur. So stehen die Lehrer in der schwierigen Spannung zwischen pädagogischer Professionalisierung und "Arbeitnehmerorientierungen" - entsprechend differenziert und uneinheitlich sind dann auch die Habitusformen, die hier vorkommen.

Wieder anders liegen die Verhältnisse bei den Ökonomen. Auch sie bilden keine Profession, aber aus anderen Gründen als die Lehrer. Zwar gibt es eine relativ einheitliche, nach Teildisziplinen gefächerte Bezugswissenschaft, die die Ausbildung durchführt und kontrolliert. Aber diese Bezugswissenschaft definiert nur partiell die Standards der Berufsausübung; zwischen den theoretischen Modellen der Ökonomie als Wissenschaft und den praktischen Verfahrensweisen bestehen große Unterschiede.

Wichtiger noch aber ist die Tatsache, daß es der Ökonomie bisher nicht gelungen ist, die Realisierung des Wertes "Rationales Wirtschaften" bei der Berufsgruppe der Ökonomen zu monopolisieren - es handelt sich vielmehr um einen allgemeinen Wert, an dessen Realisierung verschiedenste Berufsgruppen beteiligt sind. So stehen die in der Praxis tätigen Ökonomen z. T. in Konkurrenz mit Angehörigen anderer Berufsgruppen akademischer oder auch nicht-akademischer Ausbildung (Juristen, Ingenieure, Psychologen; Industrie-, Handels-, Versicherungs-, Bankkaufleute mit praktischer Ausbildung); und sie teilen sich die Arbeiten vom mittleren Niveau der White-Collar-Tätigkeiten mit Angehörigen dieser anderen Berufsgruppen.

Dementsprechend gibt es keine Autonomie der Berufsgruppe; vielmehr werden die Zugangsregeln für die entsprechenden Positionen durch die Unternehmensorganisation festgelegt. Zwar ist an der beruflichen Fortbildung der Ökonomen auch die Wissenschaft beteiligt, aber die Fortbildungsbedürfnisse entstehen nicht aus der Zugehörigkeit zu einer Profession, sondern aus der Entwicklung der betrieblichen und positionellen Anforderungen an die praktische Handlungskompetenz einerseits sowie den individuellen Karriereaspirationen andererseits.

Auch als durchsetzungsfähige Interessengruppe können die Ökonomen nicht angesehen werden, weil die Mitgliedschaft in den wichtigen Berufsverbänden stärker durch den je aktuellen Status als durch die spezifische akademische Qualifikation bestimmt ist und die Berufsverbände dementsprechend Personen unterschiedlicher Ausbildung zusammenfassen: Mag der akademisch qualifizierte Sachbearbeiter Gewerkschaftsmitglied (etwa in der DAG) sein, so wird der leitende Angestellte sich eher im Berufsverband der außertariflichen Angestellten betätigen; und wenn es jemand zum "Chef" gebracht hat, wird er sich in dem zuständigen Unternehmensverband organisieren.

So enthält der Habitus von Ökonomen zwar geteilte Grundstrukturen, die sich um die Kompetenz zum rationalen Wirtschaften unter gegebenen Bedingungen herumgruppieren; aber das ist nicht spezifisch für nur diese Berufsgruppe, wenn es auch auf der Ebene der fachwissenschaftlichen Kompetenz (und dann auch der praktischen Handlungskompetenz, soweit sie auf der wissenschaftlichen Qualifikation aufbaut) Strukturen gibt, die für die Gruppe der Ökonomen spezifisch sind.

Kennzeichnend für die Situation ist vielmehr, daß zwischen dem gruppenspezifischen zentralen Wert und der gesellschaftlichen Funktion der Berufsgruppe zumindest auf der Mikroebene des einzelnen Unternehmens kein Widerspruch besteht - auf der Makroebene der Organisation der Volkswirtschaft kann das allerdings (je nach politischer Orientierung) anders aussehen; man muß die kapitalistische Ökonomie nicht unbedingt für den Prototyp rationalen Wirtschaftens halten.

Da aber insgesamt in der Berufspraxis der positionelle Status für die Definition von Gruppenzugehörigkeiten bedeutsamer ist als die Art der Qualifikation, ist das Verhältnis von faktischer Kompetenz und Positionsanforderungen wichtiger als die akademische (oder nicht-akademische) Herkunft der Qualifikation. Für den Habitus von Ökonomen folgt daraus, daß er, von der fachspezifischen Qualifikation abgesehen, keine berufsgruppenspezifischen Besonderheiten aufzuweisen braucht, die die Gruppe der Ökonomen prinzipiell von anderen Berufsgruppen, die ähnliche Positionen einnehmen, unterscheiden müßten. Bei der empirischen Analyse wird sich denn auch zeigen, daß die Muster der Angestelltenkultur sich auch im Habitus von Ökonomen wiederfinden lassen, mehr oder weniger nach Positionen und Status differenziert.

Die Verbindung des Habituskonzepts mit der Professionsdebatte zeigt, daß bei den unterschiedlichen akademischen Berufsgruppen auch sehr unterschiedliche Bedingungen für die Ausprägung des typischen Habitus gegeben sind; die Mediziner stehen für "Professionelle", die Lehrer können allenfalls als "Semi-Professionelle" angesehen werden (und auch da sind Zweifel angebracht!), die Ökonomen schließlich bilden keine professionelle Berufsgruppe. Das hat natürlich Folgen für die je erforderliche Kompetenzstruktur und die zu ihrem Erwerb nötigen Erfahrungs- und Lernprozesse.

So macht es beispielsweise einen erheblichen Unterschied, ob die mit Definitionsmacht ausgestattete Bezugsgruppe nur durch Angehörige der eigenen Berufsgruppe (Medizin), durch einen staatlichen Monopolarbeitgeber in Konkurrenz mit Wissenschaften, eigener Berufsgruppe und "Klienten" (Lehrer) oder aber durch private, untereinander konkurrierende Arbeitgeber bzw. Organisationen gebildet wird (Ökonomen) - die inhaltlichen Anforderungen der Berufstätigkeiten werden davon ebenso tangiert wie die je statusspezifischen Anforderungen an allgemeine soziale Kompetenzen.

Die Situation wird weiter kompliziert durch die Bedeutung der subjektiven Erfahrungsvoraussetzungen und Aspirationen, die Bedeutung der wiederum je nach Ausbildungsinstitution spezifischen Wissenschafts- und Ausbildungsstrukturen und schließlich die Bedeutung der jeweiligen beruflichen Situation. Alle diese Aspekte sind "habitusrelevant", wie sich im empirischen Teil der Arbeit am Beispiel der Ökonomen erweisen wird. Sie sollen an dieser Stelle nicht weiter expliziert werden; vielmehr gilt es nun, die Lücken zu identifizieren, die das Habitus-Konzept als sozialisationstheoretischer Ansatz noch aufweist. Ich sehe vor allem vier Problemfelder, die im theoretischen Ansatz bislang nur unzureichend berücksichtigt sind:

- Wie eigentlich entstehen konkrete Handlungsweisen als "Performanzen"?
- Welche Bedeutung kommt der psychischen Verarbeitung von Erleben und Erfahrung bei der Habitusbildung zu?
- Welche Lösungen hält die Theorie für das Komplexitätsproblem bereit?
- Hat die Theorie ein Angebot zur Lösung des normativen Problems von Sozialisationstheorien?

(1) Die Struktur der Entstehung von Performanzen als den konkreten Handlungsweisen in den Lebensbereichen von Alltag, Beruf und Wissenschaft (andere Bereiche wie Politik und Öffentlichkeit, Kunst und Kultur möchte ich hier vor-

erst aussparen) ist noch nicht hinreichend deutlich. Die individuelle Kompetenzentwicklung als Aneignung der Erzeugungs- und Verknüpfungsregeln von Handeln geschieht ja in und durch empirisches Handeln und Erfahren in empirischen Situationen: Es gibt also ein Lernen von der Performanz zur Kompetenz; in der Auseinandersetzung mit den faktisch erfahrenen Performanzen bildet sich die Kompetenz. Wenn man sich theoretisch ein Universum möglicher Performanzen vorstellen kann, die aus der generativen Handlungsgrammatik einer Gesellschaft hervorgehen können, so sind diese - je für sich - doch an einzelne inhaltlich gebundene Situationen geknüpft. Performanz als konkretes Handeln verweist dann darauf, daß zwischen Kompetenz als internalisierter Regelbeherrschung und praktischem Handeln noch ein dazwischenliegendes Drittes, gleichsam der "Stoff", aus dem und an dem die Performanzen gebildet werden, liegen muß.

Dieser "Stoff", so ist zu vermuten, sind die situativen Bedingungen, unter denen Handeln zu konstituieren ist. Sie sind einerseits durch strukturelle Merkmale des jeweiligen Situationstyps und seines Kontextes (Arbeit, Politik, Öffentlichkeit, Privatheit), andererseits durch konkrete Ausformungen der Situation (Zeit, Raum, materielle und immaterielle Bedingungen, Ziele, Zwecke, Beteiligte etc.) bestimmt. Die situativen Bedingungen geben dementsprechend die lebensbereichstypischen Gehalte an, in denen sich das Handeln konkretisiert. Will man also die Genese des Kompetenzaufbaus rekonstruieren, dann ist es unerläßlich, die typischen Situationsfolgen der Sozialisation nachzuzeichnen, weil sich nur von dort aus die kulturellen Muster erschließen lassen, die die gemeinsame Kompetenz der Angehörigen einer sozialen Gruppe ausmachen.

Hervorzuheben ist, daß der gemeinsame Habitus nicht nur die generativen Regeln je bereichsspezifischen Handelns angibt, sondern auch die gruppen- bzw. kulturspezifischen Regeln, nach denen die bereichsspezifischen Regeln ihrerseits zu kombinieren sind; die kulturellen Differenzierungen liegen gleichsam "quer" zu den unterschiedlichen Lebensbereichen: "Die Praxen eines Subjekts und darüber hinaus die Praxen aller Subjekte einer Klasse verdanken ihre stilistische Affinität, die jede von ihnen zur Metapher jeder anderen macht, dem Umstand, daß sie das Ergebnis ständiger Übertragung der gleichen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata von einem Bereich auf den anderen sind." (Bourdieu 1981, S. 197 f.) Wie dieser Vorgang allerdings im einzelnen abläuft, beschreibt Bourdieu nicht mehr. Die Ausarbeitung des Situationsbe-

griffs verspricht hier weiterführende Hinweise, weil sich der Habitus ja in den Situationsdefinitionen und Handlungsformen der Beteiligten in unterschiedlichen Bereichen äußern müßte (siehe Wallmuth 1981).

(2) Ein zweites Defizit des Ansatzes liegt bislang in der nicht zureichenden Ausarbeitung der Bedeutung psychischer Verarbeitung von Erfahrung für die Konstitution des Habitus: Der Umgang der Subjekte mit sich selbst, ihre Subjektivität und Erfahrung, ihre Wünsche, Bedürfnisse und Ängste, ihre Psychodynamik im Sinne der Psychoanalyse, ist bisher nicht hinreichend in die Theorie hinein formuliert. Zwar ist auch in diesen Aspekten von habitualisierten Formen auszugehen (man denke etwa bei psychischen Störungen an das Vorherrschen psychotischer Reaktionsformen in den gesellschaftlichen Unterschichten und neurotischer Reaktionsformen in den Mittel- und Oberschichten); aber die Aktivitäts- und Leidensgeschichte, die sich als notwendiger Bestandteil der Erfahrung im Verlauf der Sozialisation konstituiert, ist noch nicht systematisch genug bedacht. Der Hinweis auf rituelle Formen der Bewältigung von Aktivität und Leiden ist deswegen unzureichend, weil er zwar die "äußere", nicht aber die "innere" Bewältigung von psychisch relevanten Ereignissen und Traumata berücksichtigt. Um es schlicht zu formulieren: Der Habitus ist bislang als Kategorie primär von der Gesellschaft, von einem soziologischen Ansatz her formuliert und nicht vom Subjekt, von einem psychoanalytischen oder pädagogischen Ansatz ausgehend - darauf haben Portele/Huber (1981) mit Recht hingewiesen. Bourdieu/Passerons (1973) Bezug auf die pädagogische Arbeit der Einprägung des Habitus ist unzureichend, weil er gewissermaßen "positiv" formuliert ist: Diese pädagogische Arbeit muß nämlich durch das Subjekt, das sie erfährt, auch verarbeitet werden - und das heißt, daß die pädagogische Arbeit auch scheitern kann - psychische, die habitusadäquate Handlungskompetenz zerstörende Erfahrungen, wie z. B. schwere Traumata, sind möglich; sie sind sogar sehr verbreitet, wie sich etwa am Beispiel "negativer Identitätswahl" (Baacke 1979) zeigt.

Die Verinnerlichung der pädagogischen Arbeit geschieht also keineswegs automatisch und durch jedes Subjekt gleich. Tendenziell gilt es also, die Habitus-theorie auch in dieser Hinsicht zu erweitern und zu einer Theorie der Subjektivität zu entwickeln, die die innerpsychischen Prozesse der Verarbeitung von Wahrnehmung und Erfahrung systematisch berücksichtigt. Hier sind von psychoanalytischen und identitätstheoretischen Ansätzen die wichtigsten Hinweise zu erwarten.

(3) Ein drittes Defizit des Ansatzes liegt in der noch fehlenden systematischen Berücksichtigung des Komplexitätsproblems. Dabei steht insbesondere das Verhältnis von innerer und äußerer Komplexität in Frage (Luhmann 1973). Art, Richtung und Qualität der Wahrnehmung und Bearbeitung von Umwelt hängen entscheidend von der inneren Komplexität eines Handlungssystems ab, also seiner Fähigkeit, zweckbezogen

- Probleme zu subjektivieren, d. h. in mit den eigenen Mitteln bearbeitbare Fragestellungen zu transformieren und damit Autonomie zu gewinnen;
- Problembearbeitungsformen zu institutionalisieren, d. h. erfolgreiche Routinen zu entwickeln, die stabilisierende, kontingenzreduzierende Wirkungen haben;
- die Umwelt zu differenzieren, d. h. Schneisen zu legen, Trennlinien zu ziehen, Totalitäten in bearbeitbare Aspekte zu zerlegen;
- die eigene Struktur zu differenzieren, so daß für unterschiedliche Problemlagen unterschiedliche Lösungsstrategien entwickelt werden können;
- die Programmstruktur unbestimmt und entwicklungsfähig zu halten, um in nicht antizipierbaren Situationen handlungsfähig zu bleiben.

Was Luhmann als Kompetenz sozialer Handlungssysteme formuliert hat, läßt sich durchaus auch als notwendiger Bestandteil individueller Kompetenz des Subjekts verstehen, wobei bestimmte Habitusformen je spezifische Strategiekombinationen beinhalten dürften. Alle fünf benannten Strategien haben generativen Charakter, beschreiben also Erzeugungs- bzw. Verknüpfungsregeln. Wichtig scheint mir daran in diesem Zusammenhang, daß sie die Momente der Erzeugung sozialen Handelns in der Interaktion zwischen Handelndem und seiner Umwelt interpretierbar machen und dabei systematisch vom Überlebensinteresse des Handelnden ausgehen. Die Transformation vorgegebener Ziele in eigene Zwecke des Handelnden betont die Notwendigkeit, die Zweckbildung der Handlungssubjekte systematisch zu berücksichtigen - sie folgen eben nicht einfach Vorgaben als uninterpretiertem Zwang, sondern interpretieren Vorgaben auf dem Hintergrund eigener Bedürfnisse, bilden Motive und gestalten Handlungen erst im Gefolge dieser Zwecksetzungen.

Es ist plausibel anzunehmen, daß in der Gegenwart die äußere Komplexität, also die Gesamtmenge tatsächlicher und möglicher Ereignisse, gegenüber früheren historischen Perioden stark ansteigt. Also müssen heute Handelnde ihre

innere Komplexität entschieden steigern, um auch nur im gleichen Maße wie früher erfolgreich zu bleiben. Das Komplexitätsniveau einer Gesellschaft hat also notwendig Auswirkungen auf das unabdingbare Lernniveau ihrer Mitglieder; so z. B. ist das Beherrschen der Schrift heute für alle Gesellschaftsmitglieder von einem bestimmten Alter an unabdingbar; in der traditionellen Gesellschaft war dies noch ein Privileg und Herrschaftsinstrument gesellschaftlicher Eliten. Man kann das Gemeinte auch an einem aktuelleren Beispiel verdeutlichen: Wenn in der praktizierten Schulpädagogik früher noch "Stofflernen" im Zentrum stehen konnte und damit Performanzen als feste, rigide Kompetenzkonzepte durchgesetzt wurden, so steht heute das "Lernen lernen" im Zentrum der Aufmerksamkeit - und damit ein flexibleres, abstrakteres Kompetenzkonzept. Das erhöht jedoch nicht unbedingt den Grad der Handlungsfähigkeit der Subjekte; vielmehr läßt sich vermuten, daß dieser Grad in etwa gleich bleibt oder sogar zurückgeht (wenn man etwa an die Bestimmbarkeit der alltäglichen Lebensbedingungen durch die Subjekte denkt), daß er aber auf einem insgesamt höheren Komplexitätsniveau angesiedelt ist. Luhmanns Systemtheorie verspricht hier wichtige Hinweise.

(4) Ein viertes Defizit des Habituskonzepts liegt in seiner bislang noch ausstehenden Vermittlung mit der philosophischen und pädagogischen Bildungstheorie, also seiner normativen Fundierung. Dabei geht es im wesentlichen um die Begründung und Rechtfertigung von Zielen, unter denen Kompetenzentwicklung stattfinden soll. Will man nicht in einem naturalistischen, schlecht materialistischen Sinn von einem gleichsam mechanischen Durchsetzen von Gesellschaft in das Subjekt in der primären und allen folgenden Sozialisierungen ausgehen, so müssen Entscheidungen in bezug auf das Verhältnis von Wirklichkeit und Möglichkeit getroffen werden. Weil die Komplexität von Möglichkeit im Prinzip unendlich, die Wirklichkeit realisierbarer Möglichkeit jedoch begrenzt ist, sind normative Entscheidungen unabdingbar: "Das konkret geschichtlich Verwirklichte bietet aber immer nur eine begrenzte Verwirklichung der allgemeinen Idee, neben der immer andere, meist gar nicht reflektierte, mögliche stehen, die unverwirklicht bleiben. Wenn einem, damit Gerechtigkeit sei, das Seine gegeben wird, ist das so Gegebene immer nur eine gesellschaftlich und geschichtlich bedingte Gestalt, neben der es viele andere mögliche gibt, die ebenso das Gesollte zugleich verwirklichen und begrenzen würden. Die Möglichkeiten der Verwirklichung eines Gesollten sind immer viele, von denen jede auch eine Absage an die andern ist. Von da aus

gesehen ist jede gerechte Leistung auch die Verweigerung einer andern, die ebenso gerechterweise gefordert werden könnte." (Rahner 1980, S. 9 f.)

In diesem Textausschnitt ist freilich die grundlegende Wahl von "Gerechtigkeit" als orientierendem Prinzip schon getroffen, und die Frage richtet sich auf Alternativen innerhalb der Realisierung dieses Prinzips. Deutlich ist aber, daß die normative Entscheidung existenziell notwendig ist, um die Richtung für die Bearbeitung von Wirklichkeit zu finden. Wenn solche Entscheidungen aufgeklärt stattfinden sollen, steht die Legitimität der Kriterien zur Begründung und Rechtfertigung an.

Eine Sozialisationstheorie bedarf also ihrerseits einer bildungstheoretischen Fundierung. Der Bildungsbegriff steht dabei durchaus im Spannungsfeld zwischen empirischer und normativer Argumentation:

- empirisch, insofern Bildung des Subjekts die Entwicklung seiner Kompetenzstruktur und damit Subjektivität meint;
- normativ, insofern Bildung des Subjekts auf ein gewolltes, gesolltes Bild vom Subjekt zielt; d. h. wenn man sich auf die europäische Bildungstradition bezieht, auf Mündigkeit.

Hieraus resultieren normative Optionen, die in die Konstruktion von Sozialisationstheorien (also auch das Habituskonzept) systematisch integriert werden müssen.

Die inhaltliche Füllung der beschriebenen Leerstellen des Habituskonzepts kann in diesem Text nur als Aufgabe angegeben, nicht aber inhaltlich vorgenommen werden. Im empirischen Teil dieser Arbeit wird es zwar an verschiedenen Stellen möglich sein, am konkreten Material einzelne Aspekte weiter auszuführen; dennoch kann das natürlich die Aufgabe der theoretischen Weiterentwicklung des Konzepts nicht inhaltlich einlösen.¹ Für das Verständnis des gewählten Zugangs mag es aber wichtig sein, wenigstens die normative Option des Autors für Gerechtigkeit und Mündigkeit anzugeben.

¹ Für ein ausführlicheres Studium des theoretischen Ansatzes eignen sich v. a. folgende Texte: BOURDIEU 1974; ders. 1979; ders. u. a. 1981; BOURDIEU und PASSERON 1971; dies. 1973; GIFFHORN 1981; PORTELE/HUBER 1981; SCHÜTTE 1981; WALLMUTH 1981; WINDOLF 1981

4. Der gewünschte ökonomische Habitus: Erwartungen der Beschäftigten

In diesem Kapitel werden vier Aspekte thematisiert. Zunächst wird das Verhältnis von fachlicher und sozialer Kompetenz diskutiert; dann werden die Struktur von Rekrutierungsprozessen (und ihre Folgen) untersucht und schließlich Anforderungen an die Ökonomen-Ausbildung dargestellt, wobei besonders auf die Kasseler Verhältnisse eingegangen wird. Überlegungen zur Weiterentwicklung der Studiengänge und zum Verhältnis von Hochschule und Region beschließen das Kapitel.

4.1. Zum Verhältnis von fachlicher und sozialer Kompetenz

Erwartungen von Beschäftigten richten sich nicht nur auf fachliche und soziale Qualifikationen im Sinne einer schlichten Addition, sondern integriert auf den gesamten relevanten Habitus des potentiellen Bewerbers. Die Interpretation der Quellen läßt, wie im einzelnen zu zeigen sein wird, m. E. nur den Schluß zu, daß für Auswahlentscheidungen in Bewerbungssituationen, aber auch schon für die Stellendefinition selbst integrierte Bildungserwartungen entscheidend sind, die auf bestimmte Erfahrungsstände in fachlicher, sozialer und lebensgeschichtlicher Hinsicht abheben und in deren Zentrum die handlungsorientierenden Dispositionen liegen. Gefragt und gebraucht werden nämlich nicht allein Qualifikationen, an denen bestimmte Personen mit ihrem Lebensschicksal hängen mögen, sondern Personen, die bestimmte Aufgaben und Funktionen erfüllen sollen. Der Unterschied ist fein, aber höchst bedeutsam: Rekrutierungsentscheidungen fallen nicht allein nach Maßgabe der fachlichen und sozialen Qualifikationen, die ein Absolvent mitbringt, sondern nach Maßgabe der prognostischen Erwartung, daß ein Bewerber als Person die an ihn gestellten Anforderungen bewältigen kann. Diese Prognose stellt das wichtigste Kriterium von Personalentscheidungsprozessen dar. Sie bezieht sich auf das künftige Verhalten und Handeln eines Subjekts und muß darum die handlungsorientierenden Dispositionen in den Mittelpunkt stellen.

Dies ist nun im einzelnen zu belegen. Einen ersten Eindruck vom gewünschten ökonomischen Habitus gibt das folgende Zitat des damaligen Vorstandsvorsitzenden der Deutschen Edelstahlwerke AG, Dr. D. Spethmann, aus dem Jahre 1968: "Wenn man überdurchschnittliche fachliche Qualifikation sowie logisches Denken, gutes Gedächtnis und rasche Auffassungsgabe, klare und anschauliche Ausdrucks- und Schreibweise, Ehrlichkeit und Fairneß voraussetzt, so sind

darüber hinaus meines Erachtens folgende Persönlichkeitsmerkmale bzw. persönliche Eignungen entscheidend für überdurchschnittliche Beiträge des jungen Akademikers zum Unternehmenserfolg und für sein berufliches Fortkommen in der Wirtschaft, wobei Wertigkeit und Rangfolge der genannten Eigenschaftskategorien vom Aufgabengebiet abhängen:

- gesunder Ehrgeiz
- Initiative und eigene Ideen (Phantasie)
- Freude am Gestalten und Erfolg
- physische und psychische Belastbarkeit
- Identifizierung mit den als richtig erkannten Zielen der Unternehmensleitung
- Selbstsicherheit, Selbstkritik (Distanz zu sich selbst), Selbstdisziplin, Ausgeglichenheit
- Spürsinn für Wirtschaftlichkeit (= ausgeprägtes Denken in Aufwands- und Ertragskategorien)
- Menschenkenntnis
- Blick für das Wesentliche
- Fähigkeit zur Abstraktion
- Zielstrebigkeit, Ausdauer, Fleiß, Gründlichkeit
- Aufgeschlossenheit gegenüber Neuem
- Verantwortungsbereitschaft
- Zuverlässigkeit und Pünktlichkeit
- Zivilcourage
- Durchsetzungsvermögen
- Bereitschaft zur Teamarbeit
- Vertrauenswürdigkeit und Verschwiegenheit
- Ordnungssinn
- gepflegtes Äußere
- Wendigkeit und Schwung
- Verhandlungsgeschick (u. a. zuhören können)
- optimistische Lebensauffassung, Humor, persönliche Ausstrahlung, Familiensinn.

Der junge Akademiker - und nicht nur er - sollte die genannten Eigenschaften als Programmpunkte einer bewußten Persönlichkeitsentwicklung betrachten, deren Schwergewicht je nach beruflicher Fachrichtung und Tätigkeitsbereich unterschiedlich liegen wird." (Spethmann, S. 193)

So positiv einige der gewünschten "Eigenschaften" auch sind - wer etwa könnte etwas gegen Initiative, Phantasie, Freude am Gestalten, Selbstkritik, Verantwortungsbereitschaft etc. haben, die ohne weiteres als allgemein wünschenswerte Sozialisationsergebnisse gelten können -, so deutlich wird doch andererseits die Anpassungsintention dieses Eigenschaftskatalogs, wenn "gesunder" Ehrgeiz, die Identifizierung mit den als "richtig" erkannten Zielen der Unternehmensleitung, gepflegtes Äußeres und Familiensinn (!) gefordert werden. So erscheint auf dem Hintergrund eines persönlichkeits-theoretisch geprägten Menschenbildes ein an die Bedingungen herrschaftlicher Organisation und kapitalistischen Wirtschaftens gut angepaßtes Subjekt, dessen Perspektive in Karriere, Aufstieg und der Übernahme von Leitungs- und Führungspositionen einerseits sowie einer gutbürgerlichen Lebensform andererseits liegt. Freilich ist für dieses Zitat der historische Zeitpunkt von einiger Bedeutung; die Forderungen wurden erheblich vor der Zeit erhoben, in der die "Akademisierung nach unten" einsetzte, und sie formulieren darum auch nur Erwartungen an solche Wirtschaftsakademiker, die sich, ihre Bereitschaft vorausgesetzt, berechnete Hoffnungen auf einen schnellen Aufstieg bzw. auf einen von vornherein positionell hohen Einstieg machen konnten. Erwartet und beschrieben ist in diesem Zitat der Habitus des "Jung-Managers", nicht aber der einer "hochqualifizierten Arbeitskraft".

Trotz seiner nur noch eingeschränkten Gültigkeit bleibt das Zitat aufgrund seiner Struktur interessant: Die sogenannten "Eigenschaften" kennzeichnen nämlich nicht in erster Linie Erwartungen an konkretes faktisches Handeln oder Verhalten - die Ebene der Performanz -, sondern überwiegend Erwartungen an Handlungs- bzw. Verhaltenspotentiale, also an Dispositionen - die Ebene der Kompetenz. Daß die generativen ökonomischen und sozialen Prinzipien kapitalistischen Wirtschaftens zugleich die handlungsleitende, inner-subjektive Regelstruktur sein mögen, wird gefordert. Wichtig ist dabei, daß es nicht etwa nur um die "äußere" Erfüllung gestellter Anforderungen geht, sondern um "Programmpunkte einer bewußten Persönlichkeitsentwicklung", also um die Internalisierung der generativen Regeln: die Ausprägung des wirtschaftsakademischen Habitus.

Fachliche und soziale Qualifikationen gewinnen dementsprechend ihren Stellenwert erst im Zusammenhang mit den Dispositionen des Subjekts im Hinblick auf seine künftige Berufstätigkeit und Lebensform. Kritik und Rollendistanz, soziale Phantasie, politische Aufgeklärtheit und moralische Urteilsfähigkeit,

um nur einige Aspekte des Bildes vom mündigen Menschen, das der Demokratie zugrundeliegt, zu nennen, werden freilich nicht erwähnt.

Für die Analyse aktueller Erwartungen von Beschäftigten an Wirtschaftsakademiker hat dieser erste Befund insoweit systematische Bedeutung, als sie sich auf die Erwartungen an die Kompetenzausprägung zu richten hat. Dementsprechend werde ich im folgenden Erwartungen an grundlegende allgemeine Voraussetzungen (die allgemeinste Ebene erwarteter Kompetenzen) sowie an die Bereiche fachlicher Kompetenz und sozialer Kompetenz darzustellen versuchen. Diese Trennung ist natürlich nur analytisch; faktisch richten sich die Erwartungen ja an Personen, die sich durch je spezifische "Kompetenzbündelungen" und "Wissensbestände" auszeichnen.

4.1.1. Allgemeine Voraussetzungen

Drei zentrale Kriterien, die zwar letztlich dem Bereich sozialer Kompetenz zuzuordnen wären, seien wegen ihres hohen Allgemeinheitsgrades vorweg behandelt: Alter, Geschlecht und Muttersprache. Alle drei spielen für Arbeitgebererwartungen eine höchst bedeutsame Rolle:

Das Einstellungsalter sollte in der Regel zwischen 25 und 30 liegen; je nach beruflichen Vorerfahrungen aber ggf. auch älter. Allerdings: "Ein Absolvent mit drei Jahren Berufserfahrung sollte nicht 45 sein", so hieß es in einem Interview. Wie selbstverständlich das Kriterium "Alter" für die Beschäftigten ist, mag daraus hervorgehen, daß es in den Antworten auf die Umfrage des Instituts der Deutschen Wirtschaft zu den "Voraussetzungen für die Teilnahme an Trainee-Programmen" nur äußerst selten erwähnt wird (von Landsberg 1980), obwohl allgemein bekannt ist, daß das Alter eines der härtesten Kriterien bildet.

Das Geschlecht sollte tunlichst männlich sein. (In der erwähnten Umfrage wird dieses Kriterium überhaupt nicht angegeben.) Die Chancen von Frauen sind von vornherein schlechter, in vielen Fällen überhaupt nicht vorhanden. Nach einer Umfrage der Unternehmensberatung Kienbaum (1980) werden gegenwärtig in der deutschen Wirtschaft nur 2,3 % aller Management-Positionen von Frauen eingenommen (Göttinger Tageblatt vom 16.4.1980). Auch in den Gesprächen mit den Personalleitern, die direkt auf dieses Kriterium angesprochen wurden, zeigte sich die verbreitete Skepsis gegenüber der Einstellung von akademisch ausgebildeten Frauen: Nur in zwei Gesprächen

wurde die Möglichkeit, auch Frauen einzustellen, als ernsthafte betriebliche Überlegung angegeben. Als "Argumente" für diese Haltung wurden die herrschende Tradition und die mangelnde Mobilitätsbereitschaft von Frauen angegeben: "Wichtig ist das Geschlecht. Da gibt es zwar keine geschriebenen Gesetze; das ist einfach noch so. Da gibt es viele Vorurteile." "Männer werden eingestellt. Die meisten Damen reisen ungern. Aber es sind viele Reisen nötig, und das mögen die nicht. Und wenn man die Reisen Männern übertragen würde, dann hätten die Frauen oft das Gefühl, daß man ihnen die Arbeit wegnimmt."

Wirtschaftliche Leitungspositionen sind trotz der Akademisierung nach unten nach wie vor eine Männerbastion, die mit wenig argumentativem Aufwand verteidigt werden kann; sie steht nämlich überhaupt noch nicht ernsthaft in Frage. Nur in einer Filiale eines modernen Großkonzerns berichtete der Gesprächspartner von einem zunehmenden Einstellungswandel und einer sich abzeichnenden Tendenz zu vermehrter Frauenbeschäftigung in akademischen Positionen: "Auch hier ist unser Unternehmen progressiver: Es haben gerade nennenswerte Fraueneinstellungen stattgefunden, graduierte Betriebswirte und Diplom-Kaufleute. Erste bemerkenswert gute Erfahrungen liegen vor; das Experiment läuft schon länger. Allerdings gibt es noch Einschränkungen in bestimmten Entwicklungswegen, insbesondere in kaufmännischen Leitungs- und Führungspositionen. Zur Zeit ist eine graduierte Betriebswirtin hier im Hause, die den Ausbildungsschwerpunkt Personalwesen hat. Sie zeichnet sich durch die Kombination von Charme und Härte aus; das schlägt hervorragend ein. Sie soll Lehrlingsausbilderin werden, ein neuer Berufsweg."

An diesem Zitat wird deutlich, daß selbst in diesem modernen, "progressiven" Unternehmen Frauenbeschäftigung noch "als Experiment" betrieben wird und dies auch nur in "sekundären" Unternehmensbereichen - die zentralen ökonomischen Positionen bleiben auch hier vorerst eine Männerdomäne.

Aufschlußreich ist die Bewertung der aktuellen Erfahrung mit der Betriebswirtin: die "Kombination von Charme und Härte", die positiv hervorgehoben wird, zeigt die intendierte vollständige Funktionalisierung des menschlichen Verhaltens für die ökonomischen Zwecke; wenn der "Charme" die "Härte" versüßt, dann sind die Erfolgchancen für die ökonomisch allein folgenreiche Härte um so besser; zumal die sozial konflikthafter Folgen harter Entschlei-

dungen aufgrund der herrschenden gesellschaftlichen Konventionen gegenüber Frauen in der Regel nicht mit gleicher Schärfe ausgetragen werden dürften wie gegenüber Männern. So ist zu vermuten, daß die konfliktreduzierenden Integrationsleistungen im Sinne des Unternehmens positive ökonomische und soziale Folgen haben. Daß Lehrlingsausbildung und Personalwesen für Wirtschaftsakademikerinnen hier geöffnet werden, beruht dementsprechend vermutlich auf den gleichen ökonomischen Kalkülen wie die Ausgrenzung der zentralen betriebswirtschaftlichen Entscheidungsbereiche.

Aus diesem Fall läßt sich schließen, daß der ökonomische Habitus auch von Frauen in gleicher Weise erwartet wird wie von Männern, daß aber spezifische Zusatzerwartungen an den "fraulichen" Habitus gerichtet werden, die ökonomisch und sozial funktionalisierbar sind. Die Frauen sollen ökonomisch wie Männer, sozial jedoch wie Frauen wirken!

Auf die Dauer wird sich vermutlich die Tendenz zu einer vermehrten Fraueneinstellung durchsetzen - wenn in einigen hochentwickelten Großunternehmen diese Tendenz sich bereits abzeichnet, werden auf mittlere oder längere Sicht gesehen auch mittlere oder kleinere Unternehmen sich die zu erwartenden "bemerkenswert guten Erfahrungen" zu eigen machen; für den Typus der "Karrierefrau" dürfte sich damit ein allmählich wachsender Beschäftigungsbereich eröffnen.

Als Muttersprache wird in aller Regel Deutsch verlangt. Fremdsprachige Absolventen haben im wirtschaftsakademischen Beschäftigungsbereich offenbar überhaupt keine Chancen - es sei denn, es handele sich um internationale Unternehmen, die spezifische kulturelle und fremdsprachliche Erfahrungen nachfragen. In diesem Bereich allerdings ergeben sich für Ausländer durchaus Chancen, auch in den deutschen Filialen. In einem Gespräch wurde dazu folgendes ausgeführt: "Unser Vorstand klagt darüber, daß die deutschen Führungskräfte immer immobil werden; sie lassen aufgrund ihrer persönlichen Interessen auch Aufstiegschancen fahren. Und wie soll ein multinationales Unternehmen funktionieren, wenn die Leute nicht mehr mobil sind? Glänzende Stellen im Ausland bekommen bei uns häufig Holländer, die mobil und bereit sind, Sprachen zu lernen." Typischerweise spielt die Mobilitätsbereitschaft hier die entscheidende Rolle; darauf wird noch näher einzugehen sein.

Faßt man die Ergebnisse zu den drei Kriterien Alter, Geschlecht und Muttersprache zusammen, so ergibt sich ein relativ eindeutiges Ergebnis: In der Regel werden deutschsprachige Männer unter dreißig Jahren gesucht. Gewisse Differenzierungen dieser Regel deuten sich an: eine leichte, aber wohl zunehmende Tendenz zu vermehrter Beschäftigung von Frauen; eine gewisse Flexibilität in der Altersgrenze; Möglichkeiten für Ausländer in internationalen Unternehmen.

4.1.2. Fachliche Kompetenzen

Praktische Handlungskompetenz in Arbeitssituationen wird hier definiert als die Internalisierung jener Erzeugungs- und Verknüpfungsregeln, die es erlauben, gegebene oder zu definierende Arbeitsgegenstände unter Heranziehung gegebener oder zu definierender Arbeitsmittel (unternehmens-)zieladäquat und nach den Regeln der Kunst angehen und realisieren zu können. Praktische Handlungskompetenz bezieht sich also auf die Inhalte des Arbeitshandelns in gegebenen oder zu definierenden Arbeitssituationen; sie bezeichnet die Verbindung von Dispositionen, die im Arbeitshandeln relevant und aktualisiert wird und in der konkreten Tätigkeit ihren Ausdruck findet.

Dieser Begriff der praktischen Handlungskompetenz ist dementsprechend nicht identisch mit dem auf wissenschaftliches Erklärungswissen bezogenen Begriff der fachlichen Kompetenz im Wissenschafts- und akademischen Ausbildungskontext. Die praktische Handlungskompetenz ist vielmehr dann als gegeben anzunehmen, wenn das Subjekt in der Lage ist, unter wechselnden und gegebenenfalls neuartigen Arbeitsbedingungen "richtige" Handlungsweisen hervorzubringen, also seine Dispositionen mit den jeweils neuen "externen" Daten und Situationen "richtig" zu verbinden.

Da Kompetenzen generell nicht direkt "meßbar" sind, weil sie nicht als solche empirisch erscheinen, ergibt sich ein Rekonstruktionsproblem: Welche Indikatoren weisen auf die Existenz praktischer Handlungskompetenz hin? Worauf kann sich die Prognose von Beschäftigern stützen?

Grundlage der folgenden Erörterung und Darstellung ist zweierlei:

- zum einen eine Auszählung von Nennungen, die 126 größere und größte Unternehmen bei der schon erwähnten Umfrage des Instituts der Deutschen Wirtschaft zu der Frage "Voraussetzungen für die Teilnahme an Trainee-Programmen" für Hochschulabsolventen gemacht haben (von Landsberg 1980);

- zum anderen die Gesprächsergebnisse aus den von mir selbst geführten Personalleiterinterviews, die zur weiteren Differenzierung der Auszahlungsergebnisse herangezogen werden.

Im zweiten Teil dieses Kapitels wird die Fragestellung erneut unter der Perspektive der Rekrutierungspraxis aufgenommen. Während im ersten Teil die expliziten Kompetenzanforderungen thematisiert werden, wird im zweiten Teil mehr auf die impliziten und latenten Anforderungen eingegangen.

Von den insgesamt 692 Nennungen von Anforderungen aus der oben genannten Umfrage der Deutschen Wirtschaft entfallen 53,5 % auf solche, die der praktischen Handlungskompetenz zugerechnet werden können. Eine erste Übersicht gibt die folgende Tabelle, die die Rangfolge übergeordneter Kategorien darstellt und die einzelnen Kategorien aufschlüsselt:

Tabelle 1:

<u>I. Studium</u>	Nennungen	Prozent der Grundgesamtheit
1. Fächerkombination	62	9,0
2. Studientyp (Dipl.grad.)	31	4,5
3. Inhalte (Thema der Examensarbeit)	19	2,7
4. Studienort	3	0,4
Gesamt	115	16,6
<u>II. Zertifikate</u>		
1. Universitäts-/Staatsexamen	77	11,1
2. gutes Examen	21	3,0
3. Fächernoten	9	1,3
4. Promotion	3	0,4
Gesamt	110	15,9

<u>III. Berufliche Erfahrung</u>	Nennungen	Prozent der Grundgesamtheit
1. Lehre	28	4,0
2. Praktikum	27	3,9
3. Auslandserfahrung	15	2,2
4. Berufserfahrung/aus- bildung	12	1,7
5. berufspraktische Erfahrung im Studium	2	0,3
6. Zweiter Bildungsweg	2	0,3
Gesamt	86	12,4

<u>IV. Allgemeine Berufsvoraussetzungen</u>	Nennungen	Prozent der Grundgesamtheit
1. Fremdsprachen	44	6,4
2. EDV/Informatik	5	0,7
Gesamt	49	7,1

<u>V. Sonstiges fachlich</u>	Nennungen	Prozent der Grundgesamtheit
	10	1,5

Zehn Nennungen, die in den fachlichen Bereich gehören, ließen sich nicht sinnvoll zuordnen (1,4 %). Bei dieser statistischen Auszählung ist freilich einschränkend zu bemerken, daß die Angaben der Unternehmen auf eine offene Frage erfolgten, so daß im einzelnen unterschiedlich ausführliche Angaben erfolgten und auch nicht von einer Vollständigkeit der angegebenen Kriterien ausgegangen werden kann. Dennoch ist die Tabelle in der groben Tendenz offenbar aussagerrelevant: Als wesentliche Indikatoren für die fachliche Handlungskompetenz werden die Examina, die Fächerkombination, Lehre und Praktikum, die Fremdsprachenbeherrschung und der Studententyp angegeben.

Erwünschte praktische Handlungskompetenzen sind natürlich von der jeweiligen Stelle bzw. dem vorgesehenen Ausbildungs- und Karriereweg abhängig. Dabei ergeben sich aus den Interviews gegenüber der Auszählung doch einige gewichtige Unterschiede: Die Bedeutung von Fächerkombination und Studententyp wird im Durchschnitt noch stärker betont. Dabei zeigt sich, daß insbesondere grad. Betriebswirte in den nordhessischen Betrieben nachgefragt werden; sie haben hier offenbar wesentlich bessere Chancen als Volkswirte und diplomierte Betriebswirte. Dabei wird allgemein ein breites Grundwissen für unabdingbar ge-

halten; sofern Fachschwerpunkte angegeben wurden, liegen sie in den Bereichen Rechnungswesen, Datenverarbeitung und Organisation. Die Art des Examens bzw. die Examensnoten spielen eine erhebliche Rolle, wobei in einem Fall darauf hingewiesen wurde, daß die Examensnoten nicht "zu gut" sein sollten, weil man dann im Unternehmen die Befürchtung hege, daß stärker wissenschaftliche als praktische Interessen vorlägen - aber das scheint ein Einzelfall zu sein (obwohl es denkbar wäre, daß in größeren Betrieben systematisch darauf geachtet wird, keine "Überflieger" einzustellen).

Wesentlich größere Bedeutung, als aus der Umfrage deutlich wird, kommt offenbar der beruflichen Erfahrung zu. In mehreren Gesprächen wurde betont, daß eine Lehre sehr erwünscht sei: "In Zukunft wird verstärkt gerade auch eine praxisorientierte Ausbildung vonnöten sein. Das geht mit der Spaltung in hoch qualifizierte Tätigkeiten und gering qualifizierte Bereiche einher... Wie bei den Ingenieuren gilt auch bei den Ökonomen: Die Herren, die mit starkem wissenschaftlichen Anspruch kommen, fühlen sich nicht wohl, weil sie falsche Erwartungen haben. Hier liegt die Gefahr einer Akademikerschwemme, nämlich darin, daß jeder wissenschaftlich tätig sein möchte - und das geht am Bedarf vorbei... Eingangsvoraussetzung für ein wirtschaftswissenschaftliches Studium müßte eine 1 1/2- bis 2jährige Praxisphase vorweg sein, am besten eine abgeschlossene, unter Umständen für Abiturienten verkürzte Lehre."

"Lehre halte ich für sehr wichtig. Das merkt man auch: Wenn jemand sein Abitur gebaut hat und zum Studium geht, baut er sich sein Studium ganz anders auf als jemand mit Erfahrung; z. B. hat er gemerkt, wo er Fähigkeiten hat. Jemand, der vom Gymnasium kommt, stochert erst mal herum im Studium und weiß nicht, was das alles bedeutet."

"Lehre wird im Haus sehr gern gesehen, wobei die These zugrunde liegt, daß Einordnung und Kennenlernen bei vorangegangener Lehre besser vor sich gehen. Leute ohne Lehre können unter Umständen Träumer oder Phantasten sein."

Die Lehre wird den Praktika entschieden vorgezogen: "Einblick durch Praktika kommt nur zustande, wenn die Leute wirklich selber arbeiten müssen, nicht wenn sie nur daneben sitzen; danach richtet sich auch die Bewertung der Praktika."

Auf die Bewertung und die Probleme von Praktika werde ich im Zusammenhang der Diskussion über die Erfahrungen mit den berufspraktischen Studien näher eingehen.

Die Bedeutung der Lehre wird, wie die zitierten Äußerungen zeigen, wesentlich aus ihrer sozialisatorischen Relevanz begründet. Die Lehre führt den Auszubildenden ja nicht nur zu praktischer Handlungskompetenz, sondern auch zur Erfahrung sozialer betrieblicher Realität; neben den fachlichen Inhalten lernt der Auszubildende auch die sozialen Normen, die Regeln der Arbeitsteilung, der Herrschafts- und der Statusorganisation kennen und muß sich in sie einfügen. Es ist plausibel, wenn die Personalleiter den Wert der Lehre unter diesen Gesichtspunkten betonen.

Für die Rekrutierung kann die Lehre ein Indikator für eine realistische Einschätzung und Erfahrung der Berufsrealität durch den Bewerber sein. Die Bedeutung der Lehre wurde insbesondere durch Personalleiter in mittleren Unternehmen betont. Hier besteht wahrscheinlich ein Zusammenhang, weil in mittleren Unternehmen die Arbeitsteilung auf der Ebene der Wirtschaftsakademiker geringer als in Großunternehmen ist und damit der praktische Komplexitätsgrad der Anforderungen an einen Stelleninhaber eher wächst. So ist beispielsweise das Interaktionsspektrum, das zu bewältigen ist, höher, wenn vielfältigere, gemischtere und funktionale, mit herrschaftlichen Aspekten verbindende Aufgaben zu bewältigen sind.

Eine Lehre, die eine Erfahrung des ökonomischen Handelns aus der Perspektive des rundum Abhängigen vermittelt, kann gerade darum von hohem Nutzen sein, weil sie dem späteren Wirtschaftsakademiker erleichtert, die Perspektive von Abhängigen und Untergebenen zu antizipieren, zu verstehen und für alle Beteiligten verarbeitbare Konsequenzen daraus zu ziehen. Insofern ist die Lehre möglicherweise eine gute Voraussetzung zur Entwicklung von Empathie, die ihrerseits eine wesentliche Bedingung für ein "gutes Betriebsklima" ist.

Allerdings gibt es auch Gegenstimmen, die rein theorieorientierte Ausbildungswege favorisieren: "Wichtiger und bedeutsamer ist die Fähigkeit zu ökonomischem Denken. Die Praxis lehrt selber: Es findet ein Substitutionsprozeß statt, in dem hochschulbezogenes Wissen durch praktisches Wissen ausgetauscht wird. Verknöcherte Akademiker/Theoretiker - auch hier im Unternehmen - haben den Austausch zwischen theoretischem und einsetzbarem Wissen nicht vollzogen...

Der Fächerschwerpunkt ist nicht so hoch in der Bedeutung. Stärker ist die Orientierung am Training zum Denken: Es kann jemand auch Philosophie oder Dialektik lernen und trotzdem ein guter Betriebswirt werden - Turnübungen des Geistes kann man auch abstrakt tun. Wenn die Fächerkombination allerdings jemanden als Dünnbrettbohrer ausweist, mißfällt das."

"In der Theorie fundiertes Wissen hat sich in der Praxis immer bewährt, weil es dort immer um Projekte, Analysen und ähnliches geht, nicht um Routinen. Jemand, der sich in der theoretischen Betriebswirtschaft bewährt hat, hat sich auch immer als der im Betrieb am besten Einsetzbare herausgestellt... Ein disziplin- und wissenschaftsorientiertes Studium ist günstiger; die Praxis kriegt ein Neuer nachher von alleine mit. Am liebsten haben wir die Leute, die voll theoretischen Wissens von der Hochschule kommen und alles anders machen wollen; die sind nach einem halben Jahr genau richtig."

Diese beiden Äußerungen stammen von Personalleitern aus der Filiale eines Großunternehmens bzw. eines größeren selbständigen Unternehmens. Hier ist die Arbeitsteilung weiter fortgeschritten; die positionsspezifischen Aufgaben und Funktionen auf den mittleren Ebenen der Akademikerbeschäftigung sind stärker entmischt. Dem entspricht die Betonung der allgemeineren akademischen Kompetenzen, die als Leistung des Studiums erwartet werden. Das Studium soll solche Kompetenzen fördern, die eine flexible, intelligente und sachorientierte Arbeitshaltung ermöglichen.

Interessanterweise scheint es - neben der Betriebsgröße - auch stark von den individuellen Lern- und Ausbildungserfahrungen der Personalleiter selbst abzuhängen, welche Ausbildungsform favorisiert wird: Die Vertreter der "theorieorientierten" Ausbildung waren selbst "lupenrein" theorieorientiert ausgebildet; die Vertreter der praxisfordernden Meinung hatten überwiegend eine Lehre vor ihrem Studium absolviert. Allerdings könnte dies auch ein sekundärer Effekt als Resultat der jeweiligen, mit der Unternehmensgröße zusammenhängenden Strategien der Positionszuweisung sein: Wenn Personalleiter mittlerer Betriebe eben selbst die Kombination von Lehre und Studium durchlaufen haben und Personalleiter in Großunternehmen nur studiert haben, so könnte sich auch darin die stärkere Vermischung von funktionalen und hierarchischen Aspekten in mittleren Unternehmen bzw. die stärkere Entmischung in Großunternehmen äußern. Freilich kann dies hier nur vermutet werden; zur

Prüfung dieser These bedarf es spezieller und breiter angelegter empirischer Erhebungen.

Schließlich sei noch betont, daß die allgemeinen Berufsvoraussetzungen (Fremdsprache, EDV) ebenfalls offensichtlich ein höheres Gewicht haben, als die Auszählung vermuten läßt: Die Beherrschung mindestens von Englisch wird allgemein erwartet. Für die Datenverarbeitung ergibt sich ein etwas widersprüchlicheres Bild; in einigen Fällen wird auf die immer noch wachsende Bedeutung von EDV hingewiesen, die eine intensive Kenntnis entsprechender Techniken zunehmend erforderlich mache; in anderen Fällen wird im Gegensatz dazu betont, daß Systemwissen im Sinne von Umgangswissen hinreiche; das schien gerade in Groß- und Größtunternehmen die vorherrschende Tendenz zu sein. So heißt es in einem Interview dazu: "EDV-Wissen hat an Bedeutung abgenommen. EDV-Wissen ist in hohem Maße Fachwissen; da führt nur eine knallharte Ausbildung zum Wissen um die hard-ware. Für die anderen ist Systemwissen im Sinne eines Umgangswissens mit der EDV für viele Zwecke völlig ausreichend."

Was bedeuten diese Ergebnisse für die Erwartungen von Arbeitgebern an die praktische Handlungskompetenz von Wirtschaftsakademikern? Wenn der Studientyp und die Fächerkombination, wenn die Examina und die Examensnoten, die Berufserfahrungen, Englisch-Kenntnisse und mindestens Umgangswissen mit EDV offenbar die entscheidenden Indikatoren sind, an denen sich Arbeitgeber ein Urteil über fachliche Kompetenzen bilden, so zeigt sich darin ein recht komplexer Erwartungshorizont an die Fachqualifikation. Die nähere Analyse zeigt freilich, daß die Erwartungen an die praktische Handlungskompetenz sich nicht auf die "fachliche" Qualifikation beschränken - und dies aus zwei Gründen:

- Erstens sind die Indikatoren, wenn man von der Bedeutung von Lehre und Praktikum einmal absieht, eher dazu geeignet, fachwissenschaftliche Kompetenz als praktische Handlungskompetenz anzuzeigen;
- und zweitens gibt es für alle diese Indikatoren Zertifikatsinformationen, die bereits in der ersten Stufe von Rekrutierungsprozessen vorliegen.

Im zweiten Teil des Kapitels wird genauer auf Rekrutierungsprozesse eingegangen. Hier sei immerhin soviel schon vorweggenommen, daß Zertifikate und ihre Qualität in der ersten Stufe des Auswahlprozesses eine hohe Bedeutung

haben; ihre Qualität wirkt vorentscheidend. Eine positive Einschätzung der praktischen Handlungskompetenz von Bewerbern auf der Grundlage zertifizierter Informationen bildet eine *conditio sine qua non* für ihr Verbleiben im Auswahlverfahren. Das aber bedeutet, daß die Arbeitgeber als Indikator praktischer Handlungskompetenz in Arbeitssituationen die zertifizierte Zuschreibung fachwissenschaftlicher Kompetenz in Ausbildungs- bzw. genauer: in Prüfungssituationen übernehmen, wenn einige demgegenüber auch eine gewisse Korrektur durch die Betonung der Lehre vornehmen. Da aber Rekrutierungsentscheidungen sich hinsichtlich der praktischen Handlungskompetenz an der Erwartung orientieren, daß die durch Zertifikate zugeschriebene fachwissenschaftliche Kompetenz ein "gültiges" Kriterium für die Bewährung des Bewerbers in Arbeitssituationen ist, hat von vornherein nur der Bewerber Chancen, der diese durch Zertifikat bestätigt bekommen hat (vgl. auch Buttgereit u. a. 1981).

Damit spielen bereits in den Bereich der Indikatorenbildung für die praktische Handlungskompetenz auch soziale Kompetenzen hinein: Wie man aus der Prüfungsforschung weiß, werden in Prüfungen nicht nur fachwissenschaftliche Kompetenzen überprüft und bewertet, sondern auch soziale. So geben Prüfungsergebnisse häufig auch die soziale Beziehung zwischen Prüfer und Prüfling wieder; zwar ist die "Objektivität" der Beurteilung bei Klausuren oder auch Examensarbeiten relativ hoch in dem Sinne, daß Prüfer zumeist in der Lage sind, "angemessene Rangreihen" der Leistungen herzustellen; die Bewertungsschemata indessen differieren beträchtlich je nach Institution und Prüfer.

Bei mündlichen Prüfungen spielen dann Prozesse der Attribution, Akzeptanz, Bestätigung, auch politische und soziale Urteile eine noch bedeutsamere Rolle, weil der Prüfling ja zur Darstellung seiner fachwissenschaftlichen Kompetenz in der Interaktion mit dem Prüfer aufgefordert ist, also zu einem sozialen Handeln, in dem Auftreten, Selbstdarstellung, Antizipation der Erwartungen des Prüfers, Angstüberwindung und Selbstbeherrschung u. a. neben dem fachwissenschaftlichen Können wesentliche Elemente bilden.

Wer sich also in Prüfungen bewähren will und kann, muß solche sozialen Stärken aufbringen können. Positive Prüfungsleistungen indizieren darüber hinaus auch die Fähigkeit zu mindestens zeitweiliger aufgabenbezogener Askese - die Bereitschaft und Fähigkeit, gegebene Aufgaben in gegebener Zeit möglichst gut zu bewältigen.

Wenn also Zertifikatsinformationen für die Rekrutierer eine sehr wichtige Rolle spielen, so geht bereits auf dieser Ebene ein ganzes Set sozialer Erwartungen in Rekrutierungsentscheidungen ein. Denn die Rekrutierer können erwarten, daß Absolventen mit positiven Prüfungsleistungen nicht nur die kognitiven fachwissenschaftlichen Anforderungen zu erfüllen in der Lage waren, sondern auch ihre soziale Stärke in den Prüfungssituationen beweisen mußten. Daraus lassen sich dann Schlüsse auf einige Aspekte künftiger Handlungsbereitschaften und -fähigkeiten ziehen. So können Rekrutierer etwa vermuten, daß die Disposition, in schwierigen, komplexen und herrschaftlich bestimmten sozialen Situationen sowohl das relevante Wissen als auch die geforderten Handlungsweisen produzieren und durchhalten zu können, auch in beruflichen Anforderungssituationen erhalten bleibt.

Freilich reichen die Zertifikatsinformationen als Prognosegrundlage für die praktische Handlungskompetenz häufig nicht hin. So erwarten die Beschäftiger oft spezielle Wissenskomponenten, die in der zu besetzenden Position relevant sind und deren Vorhandensein aus den Zertifikaten nicht hervorgeht - sei es, daß sie in dem formellen Ausbildungsgang keine Rolle spielten (beispielsweise bei Fremdsprachen oder auch EDV, aber auch praktischen Qualifikationen), sei es, daß sie nicht prüfungsrelevant waren. Hier setzen dann im späteren Auswahlprozeß zusätzliche Beurteilungen ein.

Ein weiteres Problem ergibt sich daraus, daß es prinzipiell offenbleibt, ob sich die Beurteilungskriterien der Prüfer (bzw. der Ausbildungsinstitution) und der Beschäftiger decken, da die Übernahme der Selektionskriterien der Ausbildungsinstitutionen durch die Abnehmer ja nur dann "störungsfrei" funktionieren kann, wenn angenommen wird, daß Kriteriengleichheit besteht. Hier werden Annahmen über die Prüfungspraxis sowie die soziale und politische Orientierung der jeweiligen Hochschulen bedeutsam. Bei der genaueren Analyse der Rekrutierungspraxis wird sich zeigen, daß z. B. Bewerber aus als "links" geltenden Ausbildungsgängen oder Hochschulen kritischer "unter die Lupe" genommen werden als Bewerber aus eingeführten, traditionell orientierten Studiengängen (s.u.).

Wenn man die Ergebnisse in eine kurze Fassung bringen will, dann eignet sich vielleicht folgende Hypothese: Praktische Handlungskompetenz wird dann vermutet, wenn ein Absolvent fachwissenschaftliche Kompetenz in Form von Zerti-

fikaten nachweisen und damit zugleich beweisen kann, daß er zu erheblichen Anpassungsleistungen und sozialer Stärke in gegebenen Institutionen und bei gestellten Aufgaben in der Lage ist; die Bedeutung von Zusatzinformationen ergibt sich aus den spezifischen betrieblichen Anforderungen; sie wird dann graduell stärker, wenn das Vertrauen in die Zertifikate nicht mehr ungebrochen ist.

Praktische Handlungskompetenz in diesem Sinn macht einen unabdingbaren Teil des ökonomischen Habitus aus; die Internalisierung des "ökonomischen Blicks" - bei Spethmann (1968) heißt das: "Spürsinn für Wirtschaftlichkeit (= ausgeprägtes Denken in Aufwands- und Ertragskategorien)" - wird als Leistung des Studiums von Arbeitgebern systematisch erwartet. Dabei sind die fachwissenschaftlichen Wissensbestände nur ein Aspekt neben anderen, dessen Bedeutung von Fall zu Fall erheblich variieren dürfte. Die Ausprägung der ökonomischen Habitusform indessen ist unabdingbar.

4.1.3. Soziale Kompetenzen

Soziale Kompetenz wird hier definiert als die Internalisierung jener Erzeugungs- und Verknüpfungsregeln, die es erlauben, in gegebenen bzw. zu definierenden sozialen Handlungssituationen solche Handlungsweisen zu entwerfen und zu realisieren, die sich in irgendeiner Weise unter dem Kriterium des Betriebsnutzens positiv auswirken. Dieser Unternehmerbegriff sozialer Kompetenz ist also keineswegs identisch mit einem kritischen, gesellschafts- und subjektbezogenen Begriff sozialer Kompetenz, der sich auf die kritische Vermittlung zwischen Subjekt, Situation und Gesellschaft bezieht (vgl. z. B. Mollenhauer 1972); er ist vielmehr strukturell reduziert, wie zu zeigen sein wird. Soziale Kompetenz im Unternehmersinn kappt nämlich die kritischen gesellschafts-, situations- und subjektbezogenen Gehalte des weiteren Begriffs sozialer Kompetenz systematisch ab; hier stehen nicht subjektive und gesellschaftliche Entfaltung, sondern die Maximen ökonomischer und betrieblicher Rationalität im Mittelpunkt.

Dementsprechend gehen die Arbeitgeberoptionen auf soziale Kompetenzen immer von der Grundvoraussetzung aus, daß die Bereitschaft zur aktiven Mitwirkung an der Ökonomie im Rahmen hierarchisch und herrschaftlich organisierter Unternehmen gegeben ist. Soziale Kompetenz muß also den Betriebszwecken förderlich sein. Sie wird in verschiedenen Hinsichten erwartet - zum einen

im interaktiven Bereich, wenn etwa Teamgeist, der Umgang mit Menschen, soziales Engagement, Kontaktfähigkeit etc. erwartet werden, zum anderen als persönliche Kompetenz bzw. Bereitschaft, wenn etwa Flexibilität, Motivation oder Mobilitätsbereitschaft erwartet wird. Daß sich die erwarteten sozialen Kompetenzen nicht nur auf den innerbetrieblichen Bereich beschränken, sondern letztlich die gesamte Lebensführung umgreifen, sei bereits an dieser Stelle hervorgehoben.

Die "Realisierungssituationen" sozialer Kompetenz im hier definierten Sinn liegen vor allem im Umgang mit dem Unternehmen bzw. dem Betrieb als durch ökonomische und technologische Regeln geleiteter Institution (System normativer und technisch-instrumenteller Regeln) und im Umgang mit dem Unternehmen bzw. Betrieb als sozialem System (System der Beziehungsregeln). Der Institutionscharakter von Unternehmen bzw. Betrieben hat für den Berufstätigen unter anderem die Folge, daß er lernen muß, das System expliziter und impliziter Normen und Regeln "richtig" zu interpretieren. So gilt z. B. für viele explizite Normen und Regeln, daß ihre strikte, wortgetreue Anwendung höchst dysfunktional wirkt - nicht zufällig ist der Dienst nach Vorschrift eines der stärksten gewerkschaftlichen Kampfmittel. Typischerweise enthalten Arbeitssituationen von Wirtschaftsakademikern in fachlicher wie sozialer Hinsicht Interpretationsspielräume der Konkretisierung und Realisierung.

Die Tätigkeiten und Handlungsweisen sind also nicht vollständig determiniert, sondern erfordern mehr oder minder autonome Gestaltung, die freilich die grundlegenden inhaltlichen Prinzipien der Arbeit ebenso wenig verletzen darf wie die grundlegende Gestalt der sozialen Organisation. Neben den auf die inhaltlichen Arbeitsanforderungen bezogenen normativen und technisch-instrumentellen Regeln gewinnt hier das System der Beziehungsregeln seinen wesentlichen Stellenwert; es schließt formale Regeln der vertikalen und horizontalen Strukturen (z. B.: Hierarchie, Entscheidungsbefugnisse, Aufgabenzuordnungen) ebenso wie informelle Regeln statusangemessenen Umgangs ein (z. B. mit Vorgesetzten, Kollegen, Untergebenen im Betrieb; mit Geschäftspartnern, Lieferanten, Kunden etc.; aber auch die außerbetriebliche Lebensform).

An dieser Stelle kann die Auswertung der Umfrage des Instituts der Deutschen Wirtschaft weiterführen, weil daran sehr gut deutlich wird, welche soziale Kompetenz Arbeitgeber von Absolventen erwarten.

Tabelle 2:

<u>I. Persönlichkeit</u>	Nennungen	Prozent der Grundgesamtheit
1. Soziale Fähigkeiten	75	10,8
- davon Kontaktfähigkeit	59	8,5
2. Sozialverhalten	54	7,8
- davon Auftreten	41	5,9
3. "Passung" (Eignung, Be- gabung, Talent)	44	6,4
4. Kognitive Struktur	7	1,0
Gesamt	180	26,0
 <u>II. Dispositionen/Bereitschaften</u>		
1. Mobilität	52	7,5
2. Motivation	18	2,6
3. Flexibilität/Anpassung	8	1,2
4. Eigeninitiative	4	0,6
Gesamt	82	11,8
 <u>III. Allgemeine Erfahrungen</u>		
1. Allgemeinbildung	33	4,8
2. außeruniversitäre Aktivitäten	18	2,6
3. Werdegang	1	0,1
Gesamt	52	7,5
 <u>IV. Allgemeine Bedingungen</u>		
	8	1,2

Die allgemeinen Bedingungen beziehen sich auf die Kriterien Alter und Deutschsprachigkeit; sie machen gemeinsam nur 0,9 % der Nennungen aus; das Kriterium "Geschlecht" wird überhaupt nicht erwähnt!

Schon auf den ersten Blick zeigt sich, daß die Nennungen von Kriterien und die zu vermutenden tatsächlich gültigen Kriterien in einigen Aspekten weit auseinanderklaffen: Die allgemeinen Bedingungen bzw. Voraussetzungen haben, wie oben gezeigt werden konnte, tatsächlich eine fundamentale Bedeutung für die Beschäftigtererwartungen. Und auch an einigen anderen Daten sind erheb-

liche Zweifel hinsichtlich ihrer tatsächlichen Gültigkeit angebracht; das gilt insbesondere für die Aspekte "kognitive Struktur", "Eigeninitiative", "Werdegang", "Flexibilität". Die Gespräche mit den Personalleitern vermitteln hier eher den Eindruck, daß diese Aspekte sehr wohl wichtige Kriterien für Arbeitgeber bilden.

So betonte ein Abteilungsleiter z. B. die notwendige Flexibilität unter dem Gesichtspunkt, daß jeder Ökonom darum bemüht sein müsse, keine "Schmalspur-Laufbahn" zu machen, weil das eine zu hohe Gefahr des Scheiterns berge; ein anderer wies darauf hin, daß die Tendenz zu vermehrter Akademikereinstellung u. a. auf die betriebliche Annahme zurückgehe, daß Wirtschaftsakademiker ein höheres geistiges Potential als Industriekaufleute mitbrächten und zukünftig flexibler sein; ein dritter schließlich beklagte den zu beobachtenden Rückgang der Allgemeinbildung und die zunehmende fachliche Beschränktheit von Absolventen. Diese Äußerungen zeigen, daß in den Unternehmen nicht "Fachidioten" erwartet werden, sondern Personen, die den "ökonomischen Blick" in einem weiteren Sinn internalisiert haben, der die sozialen (ggf. auch konfliktären) Aspekte der Arbeitssituation einbezieht.

Trotz der Verzerrungen ergibt die statistische Auswertung einige interessante Hinweise: Das hohe Gewicht, daß der "Persönlichkeit" zugemessen wird, zeigt bei näherer Hinsicht, daß sich die Erwartungen nur auf die ökonomisch funktionalen Aspekte der Persönlichkeit richten; soziale Fähigkeiten und Sozialverhalten werden nur unter Funktionalitätsgesichtspunkten definiert. Wenn "Kontaktfähigkeit", Führungsqualitäten, Standfestigkeit oder aufgeschlossenes Wesen o. ä. als die wesentlichen Forderungen an soziale Fähigkeiten erscheinen, so werden damit ökonomisch-strategische interaktive Kompetenzen nachgefragt, die ihren Sinn erst durch das ökonomische Geschäft erhalten. Freilich richten sich die Erwartungen nicht darauf, daß die Person vollständig in den geforderten Kompetenzen aufgehen muß; sie richten sich nur darauf, daß sie diese Kompetenzen auch haben solle. Die geforderten Anpassungsleistungen sind dementsprechend nicht identisch mit der erwarteten Persönlichkeit; vielmehr bezeichnen sie notwendige Kompetenzen.

Die offenbar wachsende Bedeutung sozialer Kompetenzen in diesem Sinn steht im Kontext der Veränderung der Beschäftigungs- und Berufsbedingungen von Ökonomen: Wenn Kommunikation in hochentwickelten industriellen Ökonomien erstens generell an Bedeutung gewinnt, weil die nationale und internationale

Interdependenz aller ökonomischen Bereiche weiter zunimmt, und wenn zweitens Kommunikation in Groß- und Größtunternehmen einen weit höheren Stellenwert hat als in Mittel- und Kleinunternehmen, was sich z. B. im überproportional großen Angestelltenanteil ausdrückt, dann kann es nicht verwundern, wenn soziale Kompetenzen auch in den Arbeitgebererwartungen wachsende Bedeutung gewinnen.

Allerdings muß man sich bei der Analyse der gewünschten Kompetenzen eines Aspekts vergewissern, der hinter der harmonischen sprachlichen Oberfläche der positiven "Eigenschaften" versteckt ist. Das begriffliche Instrumentarium, mit dem Arbeitgeber die erwünschten Kompetenzen beschreiben, bezieht sich explizit nur auf die funktionalen Aspekte der Qualifikation; es verschleiert systematisch die hierarchisch-herrschaftlichen Aspekte. Nun wäre es freilich naiv, davon auszugehen, daß Arbeitgebern diese Aspekte nicht bewußt wären und sie darum in den Anforderungskatalogen nicht erscheinen. Vielmehr muß man von einem systematischen Widerspruch zwischen einer harmonisierenden, pragmatisch orientierten Begrifflichkeit und Darstellungsweise einerseits, einer auch an Widersprüchen und Konflikten orientierten Intentionalität andererseits ausgehen, in der Konfliktfähigkeit eine wesentliche Rolle spielt. In dem Zitat von "Charme und Härte" wird dieser Zusammenhang deutlich ausgesprochen; in den Anforderungskatalogen verschwindet er und wird allenfalls ahnbar in Begriffen wie "Durchsetzungsfähigkeit", "Belastbarkeit" u. ä. Die geforderte Konfliktfähigkeit setzt dann eben die "Identifikation mit den als richtig erkannten Zielen der Unternehmensleitung" voraus, die ja häufig genug sozial konfliktäre Folgen haben. Es ist also eine Konfliktfähigkeit gemeint, die von den Interessen des Unternehmens ausgeht, nicht etwa von den Interessen des beschäftigten Wirtschaftsakademikers oder gar der abhängig Beschäftigten insgesamt.

In diesem Zusammenhang gewinnen auch die Standards des "Auftretens" und des "gepflegten Äußeren" ihren wesentlichen Stellenwert als Attribute und Symbole der Zugehörigkeit zur Gruppe der Nutznießer der Hierarchie. Die äußere Erscheinung und die interaktive Selbstdarstellung sollen sich an Normen unternehmensfunktionaler Interaktion orientieren: Nach "außen" repräsentiert der Mitarbeiter in seinen Außenkontakten das jeweilige Unternehmen; die Beurteilung der Dignität seines Auftretens durch die externen Gesprächs- oder Geschäftspartner kann unmittelbare Auswirkungen auf die Realisierung der

Unternehmensziele haben. Und nach "innen" dienen die Standards einerseits der Symbolisierung von Status und Macht, andererseits der Minimierung möglicher sozialer Konfliktlinien, die sich als Folge der Betonung individueller Vorlieben - etwa exzentrischer Kleidung oder eines sehr subjektiv orientierten Interaktionsverhaltens - ergeben könnten. In beiden Fällen also liegen Normen unternehmensfunktionaler Interaktion zugrunde, die funktionale und herrschaftliche Aspekte verbinden. Daß hier nicht nur äußerliche Anpassung gefordert wird, ist deutlich. Der erwartete ökonomische Habitus des Wirtschaftsakademikers schließt vielmehr die Verkehrsformen in einem weiteren Sinne ein, ob es sich dabei nun um Höflichkeitsregeln, Regeln statusangemessenen Auftretens oder auch den Umgang mit der Sekretärin handelt.

An der Forderung nach Mobilitätsbereitschaft kann die allein ökonomisch orientierte Perspektive der Arbeitgebererwartungen eindringlich gezeigt werden, wobei wiederum zu betonen ist, daß Mobilitätsbereitschaft nur als auch notwendig gefordert wird, ohne daß die Persönlichkeit, die dazu bereit sein soll, dadurch hinreichend gekennzeichnet und beschrieben wäre. In den Interviews wurde immer wieder hervorgehoben, daß Mobilitätsbereitschaft eine unabdingbare Qualifikation von Ökonomen sein müsse, daß sie aber faktisch stark zurückgehe: "Mobilitätsbereitschaft wird hier in der filialisierten Organisation ganz hoch veranschlagt. Hier wirkt sich der von den Bauspar-kassen geförderte Wunsch, unglaublich früh ein Haus zu bauen, äußerst negativ aus: das führt nämlich zur Behinderung fachlicher wie auch finanzieller Entwicklung."

In einem anderen Gespräch hieß es zu diesem Problem: "Mobilitätsbereitschaft ist sehr wichtig, sie nimmt aber massiv ab. Obwohl finanzielle Aspekte außerordentlich großzügig gehalten werden (Übernahme der Umzugskosten etc.) sind die Leute nicht bereit zu wechseln; eher nehmen sie niveauniedrigere Tätigkeiten an." Auch in einem Gespräch mit Vertretern der akademischen Fachvermittlung des Arbeitsamtes wurde der starke Rückgang der Mobilitätsbereitschaft als das schwierigste Problem bei der Vermittlung von Ökonomen dargestellt.

Die Unterordnung der außerberuflichen Lebensinteressen unter das Interesse an beruflichem Erfolg bildet in der Regel die Voraussetzung zur Mobilitätsbereitschaft; denn die außerberuflichen Folgen praktizierter Mobilität z. B.

für die Familie und das gesamte soziale Beziehungsgefüge, in dem eine Person steht, sind ja erheblich. Wenn Arbeitgeber also einen Rückgang der Mobilitätsbereitschaft sehen und kritisieren, so kommt darin einerseits ihre Sorge um die Aufrechterhaltung der ökonomischen Effizienz (die ja in der Tat eher noch zunehmend Mobilitätsbereitschaft fordert) zum Ausdruck, andererseits aber auch ein Wertwandel zumindest bestimmter großer Gruppen von Absolventen bzw. Berufstätigen, die offenbar in wachsendem Maße nicht mehr bereit sind, zugunsten beruflichen Aufstiegs oder auch nur "adäquaten" Statuserhalts ihre außerberufliche soziale Vernetzung zu gefährden oder zu opfern.

Allerdings ist es in diesem Zusammenhang wichtig, auf die historisch veränderte Zusammensetzung der Studentenspopulation hinzuweisen. Wenn beispielsweise die Gesamthochschule Kassel als regionale Hochschule im Ökonomenbereich vorwiegend Studenten aus der Region rekrutiert, die wiederum ihre beruflichen und Lebensperspektiven vorwiegend in der Region realisieren wollen, ohne dabei Perspektiven des Aufstiegs in das gehobene und höhere Management anzustreben, so läßt sich diese Gruppe nicht ohne weiteres mit den Wirtschaftsakademikern der sechziger Jahre vergleichen. So kommen in den Einschätzungen der Personalleiter auch unangemessene Wahrnehmungen und Annahmen über die Entwicklung der Wirtschaftsakademisierung und die Entwicklung der studentischen Population zum Ausdruck.

In den Interviews habe ich die Erfahrung gemacht, daß die Befragten im allgemeinen auf direkte Fragen nach erwünschten sozialen Kompetenzen nicht besonders ergiebig antworten konnten. Diese Erfahrung ist aus zwei Gründen nicht besonders überraschend:

- Erstens gehen Personalleiter bei Rekrutierungsprozessen nicht nach qualifikationsanalytischen Kriterien im Sinne der Qualifikationsforschung vor, sondern nach Erfahrungswerten und erprobten Verfahrensregeln; insofern bringt sie die Aufforderung zur Explikation ihrer Kriterien in erhebliche Schwierigkeiten, da sie eher von hochaggregierten und komplexen Gesamteindrücken ausgehen.
- Zweitens wirkt sich auch hier der Widerspruch zwischen der harmonisch-pragmatischen Begrifflichkeit und der an sozialer Härte und Konfliktfähigkeit orientierten Intentionalität aus - Begriffe und Intentionen passen nicht zueinander, was sich in relativer Sprachlosigkeit äußert.

Aus diesen Gründen wird bei der Analyse der Rekrutierungspraxis der Stellenwert sozialer Erwartungen sehr viel prägnanter herausgearbeitet werden können.

An dieser Stelle kann jedoch bereits resümierend festgehalten werden, daß Erwartungen an soziale Kompetenzen einen sehr hohen Stellenwert haben und systematisch berücksichtigt werden und daß sich diese Erwartungen auf eine Form sozialer Kompetenz richten, die funktionale und herrschaftliche Aspekte miteinander verbindet, wobei sie gegenüber einem kritischen Begriff sozialer Kompetenz strukturell reduziert, ja ihm teilweise direkt entgegengesetzt ist. Die Bedeutung der sozialen Kompetenzen dürfte tendenziell in dem Maße steigen, in dem ökonomisches Handeln in hierarchisch-herrschaftlichen Organisationen immer mehr zu kommunikativ-interaktivem und zunehmend weniger zu stofflich-bearbeitendem wird: Wenn Wissen und Verhalten zum wesentlichen Motor ökonomischen Erfolgs werden, dürfte sich das auch in den Arbeitgebererwartungen an Wirtschaftsakademiker auswirken.

4.2. Aspekte der Rekrutierungspraxis

In diesem Abschnitt wird die formale Struktur von Rekrutierungsprozessen skizziert, um dabei inhaltlich die spezifischen Erwartungen, die in Rekrutierungsprozessen im Hinblick auf den ökonomischen Habitus zur Geltung gebracht werden, herausarbeiten zu können.

Wenn Unternehmen sich dazu entschieden haben, Stellen für Ökonomen einzurichten bzw. wiederzubesetzen, werden Rekrutierungsprozesse eingeleitet. Dabei gibt es je nach Unternehmensgröße unterschiedliche Möglichkeiten. So ist etwa prinzipiell zu unterscheiden zwischen Unternehmen, die auf die Suche nach Bewerbern - mit welchen Verfahren im einzelnen auch immer - angewiesen sind und solchen Unternehmen, die aufgrund ihrer Attraktivität ständig hinreichend viele unaufgeforderte Bewerbungen erhalten, aus denen sie nur noch auszuwählen brauchen.

Eine weitere Differenzierung liegt in der Spezifizierung des Bedarfs: Hier gibt es auf der einen Seite Unternehmen, die - im wesentlichen aufgrund ihrer Größe - eine beständige, im einzelnen noch wenig spezifizierte Nachfrage nach Ökonomen entwickelt haben, und auf der anderen Seite Unternehmen, die für genau definierte Positionen Personen suchen. Während im ersten Fall

häufig erst im Rahmen von Trainee-Programmen die Voraussetzungen für genaue Positionszuordnungen geschaffen werden (im Sinne von Spezialisierung und wechselseitiger Abstimmung zwischen Bewerber und Unternehmung), werden im zweiten Fall Anforderungen aufgrund einer relativ konkreten Stellenbeschreibung formuliert.

Während in Großunternehmen meistens eine zentrale, langfristige Personalplanung betrieben wird, die eine mehr oder minder kontinuierliche Neu-Rekrutierung zur Folge hat, werden in mittleren und kleineren Unternehmen Rekrutierungen eher diskontinuierlich, je nach aktuellen und mittelfristig erwarteten Bedürfnissen und Anforderungen betrieben. Das hat auch Folgen für die Art und Weise, wie Stellen zustande kommen und Rekrutierungsprozesse verlaufen: Im Großunternehmen hat die Personalabteilung im Rahmen der von den Unternehmensleitungen abgesteckten Größenordnungen weitgehend selbständige Entscheidungsbefugnisse bei Neu-Rekrutierungen von Absolventen, in mittleren und kleineren Unternehmen haben dagegen entweder der Vorstand selbst oder die Leiter der jeweiligen Fachabteilungen, die Ökonomen angefordert haben, ausschlaggebenden Einfluß. Ich werde mich im folgenden auf mittlere Unternehmen konzentrieren.

Den ersten Schritt im Rekrutierungsprozeß bildet die Kontaktaufnahme. Sie kann vom Bewerber ausgehen - das ist, wie oben erwähnt, bei Großunternehmen durchaus üblich - oder aber von der Firma. Dabei gibt es eine Reihe von Möglichkeiten, die die Unternehmen nutzen: Die Stellenausschreibung kann öffentlich erfolgen, etwa durch Anzeigen in regionalen oder überregionalen Zeitungen und Zeitschriften; sie kann teilöffentlich erfolgen, etwa durch Aushänge in Hochschulen oder auch durch Anfragen bei im Unternehmen bekannten Hochschullehrern; sie kann aber auch "privat" bleiben, wenn etwa dem Unternehmen bekannte und geeignet erscheinende Personen gezielt auf eine potentielle Rekrutierung angesprochen werden. Die Interviews lassen den Schluß zu, daß alle diese Verfahren benutzt werden; mehrfach wurde in den Gesprächen betont, daß andere Verfahren, wie etwa Kontakte zum Arbeitsamt, wenig ergiebig gewesen seien und daß auf der Ebene der Rekrutierung "frischgebackener" Absolventen keine Unternehmensberatungen eingeschaltet würden.

Während bei öffentlicher oder teilöffentlicher Ausschreibung im Unternehmen noch keine Informationen über die Bewerber vorliegen, liegt bei der "privaten"

Kontaktaufnahme bereits die Annahme über die Geeignetheit des Angesprochenen zugrunde; Erfahrungen im Unternehmen können z. B. in einer Lehre vor dem Studium oder auch durch Praktika während des Studiums zustande gekommen sein. Schließlich gibt es auch Fälle, in denen persönliche Beziehungen, Verwandt- oder Bekanntschaften den Ausschlag geben. In einem Interview wurde von einer systematischen "Kontaktpflege" zu ehemaligen Lehrlingen, die jetzt studieren, berichtet: "An Kontakten zu Hochschullehrern besteht großes Interesse. Die Firma würde z. B. auch gern Hilfestellungen bei Examensarbeiten geben, um entsprechende Kontakte herzustellen und mögliche Bewerber an die Firma zu fixieren. So etwas ähnliches findet z. B. bei den ehemaligen Azubis statt, die jetzt studieren - die kriegen dann z. B. zu Weihnachten ein Fachbuch geschenkt oder ein Jahresabonnement einer Fachzeitschrift oder ähnliches." Die verbreitetste Form scheint indessen bei kleineren und mittleren Unternehmen die Ausschreibung in der Presse zu sein. Die Phase der Kontaktaufnahme wird durch die Einreichung der schriftlichen Bewerbungsunterlagen abgeschlossen.

Dazwischen liegt bereits ein erster wesentlicher Schritt des Rekrutierungsprozesses: die Entscheidung der Bewerber, sich für die Stelle zu interessieren. Die Art der Stellenbeschreibung in der Ausschreibung (Status, inhaltliche Aufgaben, Karriereperspektiven, Einkommen, Art der Firma, lokale bzw. regionale Lage und außerberufliche Betätigungs- und Lebensmöglichkeiten etc.) wird von allen potentiellen Interessenten, die diese Information überhaupt rezipieren, daraufhin überprüft, wie sie zu den eigenen biographischen Erfahrungen und Zielen paßt. Aus der Gesamtmenge potentieller Bewerber bewerben sich dann faktisch nur diejenigen, die Angebot und eigene Biographie bzw. Zukunft zueinander in Beziehung setzen können. (Hier kann man von Formalbewerbungen absehen.) Häufig ziehen potentielle Bewerber auch Erkundigungen über die Firma, den Ort und seine Lebensmöglichkeiten etc. zunächst von sich aus ein. Auf dem Hintergrund der so gewonnenen Informationen bildet sich der potentielle Bewerber sein Urteil über die Attraktivität oder Nicht-Attraktivität der ausgeschriebenen Position.

Freilich ist das Gewicht, das dabei einzelnen Faktoren zukommt, nicht nur individuell je nach Erfahrungen und Lebenszielen (etwa berufliches Aspirationsniveau im Verhältnis zu außerberuflichen Lebenszusammenhängen) verschieden, sondern auch z. B. von der allgemeinen, berufsgruppenspezifischen

Arbeitsmarktlage abhängig. So können etwa in Zeiten einer großen Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt die individuellen Wünsche ohne allzu großes Beschäftigungsrisiko stärker zur Geltung gebracht werden als in Zeiten eines knappen Stellenangebots, in der die Chance, überhaupt eine ausbildungsbezogene Beschäftigung zu finden, an Gewicht gewinnt. Der potentielle Bewerber setzt also seine individuellen Wünsche in Beziehung zu dem Zukunftsbild, daß er aus dem Angebot, eventuellen Zusatzinformationen sowie seiner Einschätzung der Arbeitsmarktsituation gewinnt. Kommt er hier zu einem positiven Schluß, wird er sich bewerben.

Die Informationen des Ausschreibungstextes und das Firmenimage, das aus der Form der Ausschreibung deutlich wird, haben also einen durchaus wichtigen Stellenwert in der Phase der Kontaktaufnahme, weil sie die erste Stufe der Selektion steuern, die als Phase der Selbst-Selektion innerhalb des gesamten Bewerberpotentials zu kennzeichnen ist. In dieser Phase wird die "Passung" zwischen Angebot und Bewerber noch vom Bewerber allein geprüft - wenn auch, wie erwähnt, z. T. gesteuert durch die in der Ausschreibung vermittelten Informationen. Je nach Selbstdefinition, Tätigkeitsbereich etc. einer Unternehmung fallen deshalb bereits die Stellenanzeigen unterschiedlich aus, wie ein Blick in die Stellenangebote der überregionalen Presse schnell zeigt; bereits hier wird ein bestimmter, erwarteter Habitus signalisiert - man vergleiche z. B. einmal Angebote von überregionalen Werbefirmen mit Angeboten mittelständischer Produktionsunternehmen!

Hat der potentielle Bewerber die Entscheidung getroffen, sich auf ein Stellenangebot zu bewerben, so setzt die zweite Phase des Rekrutierungsprozesses, die Phase der Vorauswahl, ein. Sie erfolgt in den Unternehmen auf der Basis der schriftlichen Bewerbungsunterlagen, die die Bewerber eingereicht haben. Dazu gehören in der Regel das Hochschulzertifikat, aus dem die studierte Fachrichtung, das Thema der Examensarbeit, die erreichten Noten sowie der Hochschulort zu entnehmen sind, ein Lebenslauf, der über den sozialen Hintergrund und den bisherigen Ausbildungs- und Berufsweg des Bewerbers Auskunft gibt, gegebenenfalls Zeugnisse oder Empfehlungsschreiben früherer Arbeitgeber und/oder Ausbilder und das Bewerbungsschreiben selbst.

Die schriftlichen Bewerbungsunterlagen gehen in der Regel den Personalabteilungen zu, die die Vorauswahl auf dem Hintergrund der Anforderungen treffen, die durch die jeweilige Abteilung bzw. den Abteilungsleiter benannt worden

sind, z. T. auch als Stellenprofil elaboriert worden sind, sowie der allgemeinen Anforderungen, die nach Firmentradition und Erfahrung des Personalleiters zur Geltung gebracht werden, treffen. Die Vorauswahl dient dazu, den Kreis der für das Unternehmen interessanten Bewerbungen für die Endauswahl einzugrenzen. Sie hat also das Ziel, aus der Gesamtmenge der Bewerbungen je nach Firma unterschiedlich 3 - 7 "Kandidaten" zu küren, die in die Endauswahl kommen sollen.

Wenn ein potentieller Bewerber sich zur tatsächlichen Bewerbung entschlossen hat, muß er also zunächst die schriftlichen Bewerbungsunterlagen zusammenstellen. Dabei wird er versuchen, seine Selbst-Präsentation möglichst aussichtsreich zu gestalten, sich also als den "passenden" Mann/die "passende" Frau zu empfehlen. Möglichkeiten dazu bietet neben dem Lebenslauf auch die äußere Form der Bewerbungsunterlagen, die gerade bei Ökonomen eine höchst bedeutsame Rolle spielt. Das wird besonders deutlich an einem Detail, das in einem Gespräch mit der akademischen Fachvermittlung des Arbeitsamts hervorgehoben wurde: Danach differieren die Kriterien und Praktiken der Einstellung neuer akademischer Arbeitskräfte nach Fächern erheblich. Während z. B. bei Ingenieuren das fachliche Profil ausschlaggebend sei und das soziale Profil nur eine untergeordnete Rolle spiele, würden bei Ökonomen fachliches und soziales Profil etwa gleichgewichtig behandelt. Wenn ein Ingenieur eine schriftliche Bewerbung um eine ausgeschriebene Stelle einreicht, spielt die äußere Form der Unterlagen nur eine wenig bedeutsame Rolle; die einstellende Firma konzentriert sich auf das fachliche Profil. Selbst wenn der Lebenslauf handschriftlich und in hölzernen Sätzen verfaßt ist, muß das kein Nachteil sein. Ganz anders liegen dagegen die Verhältnisse bei Ökonomen: Wenn die äußere Form nicht hohen formalen Standards genügt ("Eselsohren" z. B. sind bereits eine Katastrophe!), hat der Bewerber von vornherein nur geringe Chancen. So gehört der formale "Schliff" bereits zu den ersten, vorentscheidenden Kriterien.

Neben den drei allgemeinen Kriterien Alter, Geschlecht und Sprache bilden der formale Eindruck, der bisherige Werdegang, die Fächerkombination und die erreichten Zensuren meist die entscheidenden Kriterien bei der Vorauswahl, aus denen auf eine eventuelle "Passung" des Bewerbers geschlossen wird: "Für die Vorauswahl sind die Zeugnisse entscheidend. Wenn eine Fächerkombination z. B. quantitative Betriebswirtschaft, Rechnungswesen und operation

research umfaßt und gute Zensuren gegeben sind, dann kommt der Bewerber mit Sicherheit in die engere Wahl. Wichtig ist die mathematische Vorbildung und mathematisches Gefühl. Auch die Hochschule spielt eine Rolle, wenn auch mehr vom Gefühl her: Die klassischen Hochschulen Hamburg, München, Frankfurt, Göttingen würden Bremen, Kassel oder ähnlichen sicher vorgezogen. Die sonstigen Bewerbungsunterlagen sind nicht so bedeutend."

In einem anderen Gespräch führte der Befragte aus: "Bei der Vorauswahl wird auf den ersten Eindruck geachtet, wie die Unterlagen aussehen. Dann auf den logischen Aufbau des ganzen Entwicklungsweges - wenn es da ein heilloses Durcheinander gibt, ist das negativ. Dann ist das auch eine Frage des Marktes und des jeweiligen Angebots. Bei mehreren gleich Geeigneten spielen auch die Noten eine Rolle, wobei klar ist, daß die Hochschulen unterschiedlich bewerten; z. B. ist für Wirtschaftswissenschaftler Köln nicht identisch mit Bremen, Kassel oder der FU Berlin."

Ein drittes Beispiel: "Wichtig ist zuerst der Werdegang. Dann die Frage, welche der vakanten Positionen passen könnte; dann die Studienfächer - ob sie an die Aufgaben angepaßt sind oder nicht; die Examensnoten - obwohl sie in immer größerem Ausmaß zweifelhaft werden... Die Examensarbeit ist nicht entscheidend."

Aus diesen Erfahrungen läßt sich schließen, daß die Vorauswahl einerseits durch Annahmen über die zu erwartende praktische Handlungskompetenz auf der Basis von durch das Unternehmen gewichteten Zertifikatsinformationen (Fächerkombination, Noten, Hochschulort etc.), andererseits durch Annahmen über die zu erwartende soziale Kompetenz (äußere Form der Unterlagen, Werdegang, Art der Selbstdarstellung) wesentlich gesteuert wird. Freilich sind die vorliegenden Informationen in spezifischer Weise unvollständig, bezogen auf die Informationsbedürfnisse des Rekrutierers:

- Die Prognose auf die praktische Handlungskompetenz eines Bewerbers kann sich nur auf die durch die Ausbildungsinstitution diagnostizierte und zugeschriebene fachwissenschaftliche Kompetenz und Bewährung stützen; selbst wenn man von der Fragwürdigkeit der Examensurteile absieht und z. B. den Zensuren diagnostische und prognostische Relevanz zuweist, bleibt die strukturelle Differenz zwischen der vergangenen Bewährung in Lern- und

Ausbildungssituationen und den künftigen Anforderungen in beruflichen Arbeitssituationen bestehen; daraus ergibt sich eine erhebliche Unsicherheit für die Prognose - obwohl die Annahmen über die zu erwartende fachliche Qualifikation noch vergleichsweise "handfest" sind;

- als Grundlage der Prognose zur sozialen Kompetenz eines Bewerbers liegen dagegen in dieser Phase letztlich nur relativ marginale, in jedem Fall schwer zu interpretierende Informationen vor.

So werden in der Vorauswahl im wesentlichen Prognosen über die fachliche Eignung von Bewerbern aufgestellt, die sich auf Zertifikatsinformationen stützen; sie sind verbunden mit ersten Annahmen zur sozialen Kompetenz. Die Vorauswahl wird durch die Einladung an interessante "Kandidaten" abgeschlossen.

Die Vorauswahl ist nach der Selbst-Selektion der Bewerber die zweite entscheidende Stufe im Rekrutierungsprozeß. Ihre Bedeutung nimmt bei kontinuierlich steigender Bewerberanzahl pro ausgeschriebene Stelle immer mehr zu; wenn aus zwanzig Bewerbungen drei bis sieben Kandidaten gekürt werden sollen, ergibt sich z. B. eine erheblich andere Situation, als wenn es nur drei oder fünf Bewerbungen gibt. Man muß sich klarmachen, daß damit auch die Bedeutung der Zertifikate wächst, weil ihre Beurteilung durch die Arbeitgeber in dieser Phase das entscheidende Selektionskriterium bildet.

Angesichts der Fragwürdigkeit und "Scheinobjektivität" (Becker 1981) der Zertifikatsinformationen wächst damit auch das Risiko von Fehlentscheidungen für die Unternehmen wie auch die Bewerber. Von daher ist die Frage berechtigt, ob nicht den Unternehmen wie auch den Bewerbern eine nicht nur gerechtere, sondern auch angemessenere, "richtigere" Entscheidung möglich würde, wenn z. B. der Kreis der "Kandidaten" jeweils auf alle Bewerber, die überhaupt in Frage kommen, ausgedehnt würde. Das würde zwar die Fragwürdigkeit der Zertifikatsinformationen nicht aufheben, wohl aber ihren Stellenwert auf ein geringeres Maß zurückschrauben. Denn nach dem gegenwärtigen Verfahren ist der Stellenwert der Zertifikate als Steuerungs- und Selektionsinstrument ja überaus hoch. Freilich: die Zertifikate gewinnen gegenwärtig ihren hohen Stellenwert vor allem deshalb, weil sie eine Form der Komplexitätsreduktion anbieten, die äußerst komplexe "Sachverhalte" in knappster Form komprimiert und "behandelbar" macht - Objektivität und Gerechtigkeit hin

oder her. Und es ist vermutlich eine realistische Annahme, daß die Zensuren, die jemand bescheinigt bekommt, nicht wirkungslos im Hinblick auf die künftige tatsächliche Kompetenzentwicklung bleiben - Paul Walter hat das sehr treffend beschrieben: "In relevanten Zeugnissen (d. h. in Zeugnissen, die man immer wieder einmal vorzuzeigen gezwungen ist) hatte ich immer gute Noten erhalten. Nun, ich rechne mir diese Noten nicht naiv als persönlichen geistigen Verdienst an. Aber ich will ehrlich sein: Ich bin froh, zumindest in diesem Teil meiner Biografie nichts falsch gemacht zu haben. Und möglicherweise haben meine guten Noten mit dazu beigetragen, manchen Angriff auf mein Selbstbewußtsein zu überstehen. Ich kenne die pädagogische Fragwürdigkeit der Zensurenregelung; mir ist der ideologische Gehalt der bildungspolitischen Tellerwäscher-Saga bekannt, wonach Schule und Noten heute der entscheidende Garant beruflichen und gesellschaftlichen Aufstiegs wären. Ich weiß dies alles: aber man bringt die Ideologie nicht so einfach aus seiner Seele heraus; dort wütet die Ideologie weiter; dort hat sie zumindest recht."
(Walter 1981, S. 35)

Leistungsfähigkeit und Selbstwertgefühl werden in der Tat durch die Noten berührt; in diesem für die Arbeitgeber als Rekrutierer entscheidenden Punkt mag es sogar sein, daß sie eine relativ hohe prognostische Validität haben. Das könnte dann auch erklären, warum so hartnäckig an Zertifikatsinformationen als für die Vorauswahl entscheidenden Selektionskriterien festgehalten wird.

In der dritten Stufe des Rekrutierungsprozesses, der Endauswahl, ändert sich die Interaktionsstruktur zwischen Unternehmen und Bewerbern erneut. Der Bewerber hat sein Interesse bekundet und auch das Unternehmen hat sich als potentiell interessiert gezeigt; nun setzt die direkte Kommunikation ein. Das Ziel des Unternehmens bleibt dabei, die "richtige" Selektion zu treffen; das Ziel des Bewerbers besteht in einem dreifachen Anliegen: Erstens muß er "vor Ort" die Richtigkeit seiner eigenen Option prüfen - ob er also bei den Bedingungen, die er nun ausführlicher erfährt, seine Bewerbung aufrechterhalten will oder nicht; zweitens muß er, wenn er die Option aufrechterhält, versuchen, sich optimal zu präsentieren, um aus der Konkurrenz als Sieger hervorzugehen; drittens schließlich muß er für den Fall, daß ihm die Stelle tatsächlich angeboten wird, versuchen, möglichst günstige Bedingungen

im Hinblick auf die Arbeitssituation, seine beruflichen Aspirationen und die Bedingungen seiner Reproduktion (Einkommen etc.) auszuhandeln.

Trotz einiger Entwicklungen in Großunternehmen, die auf eine "Versachlichung" der Personalrekrutierung hindeuten (verstärkte Anwendung von Leistungs- und Persönlichkeitstests; "Verwissenschaftlichung" des Verfahrens), bildet in der Endauswahl offenbar nach wie vor das Vorstellungsgespräch die bei weitem wichtigste Form der Informationsgewinnung sowohl für das Unternehmen wie auch für die Bewerber. Am Vorstellungsgespräch nehmen neben dem Bewerber üblicherweise der Personalleiter und der Abteilungsleiter, manchmal auch spätere Kollegen sowie ein Vertreter des Betriebsrats teil. Der Verlauf von Vorstellungsgesprächen differiert im einzelnen je nach Unternehmen. Gemeinsam scheint aber zu sein, daß die unternehmensseitig Beteiligten versuchen, in einem mehr oder weniger strukturierten Frage/Antwort-Spiel herauszufinden, ob und wie die Vorstellungen und Erfahrungen des Bewerbers zu den Stellenanforderungen passen. Während in der Phase der Vorauswahl die Personalabteilung entscheidenden Einfluß auf die Entscheidungen hat, verlagert sich hier die Entscheidungsmacht auf die Seite der Abteilungsleiter als den "Betroffenen", die später mit der neuen Person zusammenarbeiten bzw. sie "führen" müssen.

"Bei der Endauswahl ist das Gespräch entscheidend. Man versucht herauszufinden, welche Vorstellungen der Bewerber hat, und setzt die Stellenanforderungen dagegen. Hier wird weniger wissenschaftliche Fachkompetenz erwartet als vielmehr eine breite Grundausbildung mit einer logischen Spezialisierung. Wichtig sind Kontaktfähigkeit und Auftreten - man muß zusammenarbeiten können, sonst wird die Arbeit schwer. Ein weiterer Punkt im Bewerbungsgespräch ist: Es ist gut, wenn sich jemand gut verkaufen kann; das Studium selber sollte für unseren Betrieb praxis- und problemorientiert sein."

"Der Ablauf eines Vorstellungsgesprächs ist in der Regel folgendermaßen: Die Einladung wird mit dem zuständigen Abteilungsleiter zusammen ausgesprochen; er ist auch beim Gespräch dabei. Dort kommt zunächst die Frage nach den Wünschen und Intentionen des Bewerbers; dann zweitens das Fachgespräch zur Eruierung des fachlichen Backgrounds. Drittens stellt der Bewerber seine Fragen. Viertens erfolgt die Vorstellung des Hauses. Fünftens werden konditionelle Fragen (Bezahlung etc.) besprochen; sechstens schließlich organisatori-

sche Einzelheiten. Ich entscheide gemeinsam mit dem Abteilungsleiter, wer zu welchen Konditionen eingestellt wird. Das ist hier der übliche Ablauf. ... Das Einstellungsgespräch kann vier Stunden oder mehr dauern. Es ist das letzten Endes entscheidende Kriterium."

Das Vorstellungsgespräch wird manchmal ergänzt durch Rundgänge, in denen dem Kandidaten der mögliche künftige Arbeitsplatz gezeigt und die Mitarbeiter vorgestellt werden. Diese Rundgänge haben häufig einen doppelten Zweck: Zum einen kann der Bewerber in seinen Interaktionen und Reaktionen beobachtet werden, was Schlüsse auf seine soziale Kompetenz ermöglicht; zum anderen können die künftigen Mitarbeiter nach ihren Eindrücken und Einschätzungen gefragt werden, was den an der Entscheidung Beteiligten Schlüsse über das zu erwartende Klima in der Abteilung ermöglicht.

Das Vorstellungsgespräch ist eine außerordentlich vielschichtige und komplizierte Interaktion, weil die offene, gesprochene Kommunikation von vielen latenten - teils bewußten, teils unbewußten - Intentionen umgeben und gesteuert ist. Nimmt man den häufigen Fall an, daß nur der Personalleiter, der Abteilungsleiter und der Bewerber zusammensitzen und sich unterhalten, so haben bereits der Personalleiter und der Abteilungsleiter möglicherweise unterschiedliche Interessen, die sich auch durch noch so "gute" Vorabsprachen nicht aus der Welt räumen lassen: Kann man bei den Personalleitern davon ausgehen, daß sie ihre Gesprächsführung (wie auch ihre Entscheidungen) allein am - von ihnen natürlich interpretierten - Unternehmensinteresse zu orientieren versuchen und darum eher auf "generalistische" Merkmale achten, so haben die Abteilungsleiter als spätere Vorgesetzte bzw. "Kollegen" darüber hinaus "persönliche" Motive. Sie müssen später mit den "Neuen" umgehen und sind daher darauf bedacht, ihre eigenen Interessen auf mehreren Ebenen zur Geltung zu bringen:

- auf der Ebene des "fachlichen" Erfolgs ihrer Abteilung: Der neue Mann muß fachlich in der Lage sein, die ihm zugedachten Aufgaben zu erfüllen bzw. sich innerhalb absehbarer Zeit in sie einzuarbeiten; das ist für die berufliche Karriere des Vorgesetzten von erheblicher Bedeutung, will er sich in den "höheren Etagen" empfehlen.
- auf der Ebene des "sozialen" Erfolgs der Abteilung: Der "Neue" muß versprechen, in das soziale und sozialpsychologische Beziehungsgefüge zu

passen, die Beziehungen nicht durcheinander zu bringen und den "Betriebsfrieden" nicht zu stören; er soll also möglichst integrierbar sein und seinerseits integrierend wirken.

- auf der Ebene des eigenen "Statuserfolgs": Der "Neue" darf nicht "überqualifiziert" in dem Sinne sein, daß dem Abteilungsleiter über kurz oder lang eine unliebsame Konkurrenz in der Abteilung erwächst.

Zu all diesen Aspekten wird der Abteilungsleiter also versuchen, Informationen im Gespräch zu gewinnen. Da aber diese Interaktion nicht in einem herrschaftsfreien Raum stattfindet, sondern strukturell durch die Überlegenheit der Befragenden gekennzeichnet ist, kommt es im Gespräch nicht zu einem offenen Diskurs; vielmehr versucht der Bewerber, sich möglichst vorteilhaft im Sinne seiner Intentionen darzustellen. Dabei antizipiert er natürlich die Erwartungen seiner Gesprächspartner und orientiert sich in gewissem Umfang daran.

Die Folge dieser Situation ist, daß es den Befragenden nur sehr eingeschränkt gelingen kann, aus den digitalen Aspekten der Kommunikation - den verbalen Äußerungen und den damit produzierten sprachlichen Texten also - ein hinreichendes, zutreffendes Urteil über den Bewerber zu gewinnen - und dies nicht nur wegen des generellen Problems nur höchst eingeschränkter Prognostizierbarkeit menschlichen Verhaltens und Handelns, sondern vor allem wegen der strukturellen Verzerrtheit der Kommunikationssituation.

Daraus wiederum folgt die vermutlich fundamentale Bedeutung der analogen Kommunikation im Vorstellungsgespräch: Die Selbstdarstellung des Bewerbers umfaßt nicht nur seine verbalen Äußerungen - so wichtig sie im einzelnen für den Entscheidungsprozeß auch sein mögen -, sondern auch und vor allem sein non-verbales Handeln bzw. Verhalten, sein "Auftreten". Kleidungsverhalten und "Äußeres" bilden dabei nur die größten Orientierungspunkte; Sprachverhalten, Gestik, Mimik, affektive Signale bilden dagegen den Raum, in dem sich die Aushandlung von Einverständnissen oder Dissens wesentlich vollzieht. Diese latenten Informationen signalisieren wesentlich das Angebot an sozialer Kompetenz, das der Bewerber zu machen hat. Wenn es in dem oben zitierten Gesprächsausschnitt heißt: "Es ist gut, wenn sich jemand gut verkaufen kann", so wird damit genau diese Dimension angesprochen und auch in ihrer Richtung präzisiert.

Der vom Bewerber erwartete ökonomische Habitus schließt eine Identitätsform ein, in der die Person sich selbst auch in ökonomischen Kategorien zu definieren in der Lage ist: Er hat seine Ware anzubieten und für sie zu werben. Diese Marktsituation prägt das Vorstellungsgespräch wesentlich. Die Wahl, die die "Kunden" zu treffen haben, bezieht sich freilich auf eine sehr "langlebige" Ware; dementsprechend berücksichtigt sie auch die langfristigen Interessen der Ankäufer.

Wenn man diese strukturellen Aspekte von Rekrutierungsprozessen bzw. Vorstellungsgesprächen rekonstruiert, wird deutlich, daß das hohe Gewicht, das der sozialen Kompetenz zugewiesen wird, nicht nur unter Gesichtspunkten der künftigen inhaltlichen Tätigkeit des Bewerbers zu verstehen ist: Vielmehr eröffnet es auch große Ermessens- und Entscheidungsspielräume für die an der Selektion Beteiligten, in denen diese, die ja bereits in das betriebliche Herrschaftssystem integriert und in ihm relativ privilegiert sind, ihre eigenen Wünsche und Interessen zur Geltung bringen können. Gerade wegen der mangelnden Präzision der Kriterien für soziale Kompetenz und der relativen Offenheit ihrer Interpretation (Vornahme von Zuschreibungen oder nicht) werden hier eher als bei den vergleichsweise "harten" fachlichen Kriterien - die, wie wir gesehen haben, so hart auch wieder nicht sind - Ermessensspielräume eröffnet. So werden die Beteiligten an Auswahlentscheidungen ihre Wahlen so treffen, daß ihre eigenen Interessen möglichst positiv gefördert, zumindest aber nicht negativ tangiert werden. Das kann z. B. dazu führen, daß nicht der "beste" Bewerber (im Sinne der fachlichen Qualifikation), sondern der "sozialklimatisch" erträglichste bzw. förderlichste ausgewählt wird.

Ein funktional wichtiger Nebeneffekt dieser Struktur ist möglicherweise in der Tradierung und Stabilisierung des je gegebenen Sozialzusammenhangs innerhalb der betrieblichen Herrschaftsverhältnisse zu sehen. Geht man davon aus, daß die auf diese Weise erreichbare Vermeidung von Statusinkonsistenzen, Reibungsverlusten und Konfliktfeldern sich nicht nur positiv für die betriebliche Lebenswelt der unmittelbar Beteiligten, sondern auch positiv für die Realisierung der Unternehmenszwecke auswirkt, dann wird als latente Funktion der Rekrutierungsvorgänge auch eine Stabilisierung der Struktur des betrieblichen Herrschaftszusammenhangs sichtbar. Allerdings wird dies von Fall zu Fall unterschiedlich sein - je nachdem, welche Stellung die Abteilung bzw. der Abteilungsleiter innerhalb eines Betriebes haben. Bei gut

integrierten, funktionierenden Abteilungen dürfte der genannte Effekt eintreten, bei weniger gut integrierten könnte sogar das Gegenteil der Fall sein. Die entscheidende Schlüsselposition kommt hier dem Abteilungsleiter und seinen Intentionen zu.

Der Rekrutierungsprozeß wird durch die Entscheidung zugunsten eines der Kandidaten abgeschlossen, die mit mehr oder minder aufwendigen Verfahren getroffen wird - das Spektrum reicht hier von spontanen Entscheidungen bis zu sehr elaborierten Auswertungs- und Selektionsverfahren anhand präziser Kriterien. Schließlich muß freilich der ausgewählte Kandidat noch seine eigene endgültige Entscheidung treffen, die er von seinen Eindrücken und den ihm vorliegenden Angeboten abhängig machen wird.

Die Rekonstruktion des Ablaufs von Rekrutierungsprozessen erhärtet die Plausibilität der grundlegenden Vermutung, daß an Ökonomen integrierte Bildungserwartungen im Sinne eines ökonomischen Habitus gestellt werden. Es sollte deutlich geworden sein, daß damit nicht nur der "fachliche Blick", sondern - weit umfassender - das "Leben als Ökonom" gefordert und erwartet wird. Erst wenn diese "Grundqualifikation" als gegeben vorausgesetzt und angenommen werden kann, hat ein Bewerber Chancen, die dann, je nach Bedarf, Angebot, Fachqualifikation, sozialpsychologischen Kriterien etc. unter Umständen realisiert werden können. Dabei richten sich die Bildungserwartungen auf eine "Persönlichkeit", die neben ihrer fachlichen Kompetenz eine unternehmensnahe soziale Kompetenz zu realisieren in der Lage ist; und hier herrschen eher traditionelle Bilder, gemischt mit "technokratischen" Elementen (Mobilität, Flexibilität etc.) vor. Dabei wirkt das zunehmend größere Bewerberpotential eher in Richtung einer weiteren Öffnung der Ermessensspielräume für die Auswahlbeteiligten, weil in dem Maß, in dem fachlich gleichwertige Bewerbungen vorliegen, die "weichen" Kriterien sozialer Kompetenz an ausschlaggebender Bedeutung gewinnen: "Kleidung spielt eine große Rolle, die gesamte Art der Selbstdarstellung. Das Wirtschaftsleben erfordert ein gewisses Maß an Anpassung; da gibt es eben normierte Schreibtischgrößen, Dienstwagengrößen etc.; dagegen kann man nicht anlaufen... Mitarbeiter sollen flexibel sein, auch elegant."

Rekrutierungsentscheidungen, so läßt sich zusammenfassen, berücksichtigen zwar - besonders in der Vorauswahl - formelle und fachliche Aspekte der

Qualifikation, wobei recht unterschiedliche Wege gesucht werden, bedeutender aber scheint, daß die Prognosen über die Eignung von Personen offenbar mindestens ebenso stark durch soziale Urteile wie durch fachliche geprägt sind. Dabei wird es stark von der jeweiligen Stelle, dem sozialen Klima und den Prioritäten des jeweiligen Abteilungsleiters abhängen, welcher Bewerber den Zuschlag erhält - für Außendienst oder Verkauf möglicherweise mehr Extrovertierte, für das Rechnungswesen und die Datenverarbeitung mehr der "Fachmann", für Aspekte innerer Organisation und "Soziales" vielleicht mehr der "Firmenmensch", für spätere Führungsaufgaben mehr der "Spielmacher" (Maccoby 1979). Aber dazu lassen die vorliegenden Daten keine Aussagen zu.

4.3. Erwartungen an die Hochschulausbildung - am Beispiel der berufspraktischen Studien

Generell hat die Hochschulausbildung die Funktion, Studenten berufsfieldspezifisch vorzusozialisieren, ihnen also Kompetenzen zu vermitteln, auf denen dann berufspraktische Handlungsfähigkeit entwickelt werden kann. In Anerkennung dieser Funktion von Studium hat die Gesamthochschule Kassel das Konzept der berufspraktischen Studien entwickelt. Theoretisches Studium und Praxiserfahrung sollen integriert und aufeinander bezogen werden, um eine optimale zugleich wissenschaftliche und praktische Berufsvorbereitung zu garantieren. Das Konzept der berufspraktischen Studien wird auch in den Wirtschaftswissenschaften praktiziert. Da alle meine Interviews in Betrieben stattfanden, die Praktikumsplätze für die berufspraktischen Studien angeboten haben, schien es nützlich, auch die Erwartungen und die ersten Erfahrungen mit diesem Konzept zu thematisieren. Dabei kommt es im Zusammenhang dieses Textes nicht so sehr darauf an, die konkreten Erfahrungen der Betriebe zu dokumentieren, vielmehr geht es darum, die expliziten und impliziten Idealvorstellungen vom optimalen Werdegang von Ökonomen zu rekonstruieren; sie sind an der Konstruktion des Bildes vom erwünschten Habitus von Ökonomen wesentlich beteiligt. Darüber hinaus sollen auch einige praktische Probleme der Entwicklung und Durchführung der berufspraktischen Studien aus der Sicht der Personalleiter dargestellt werden, um die Diskussion über die weitere Entwicklung des Konzepts anzuregen.

4.3.1. Die Einschätzung der berufspraktischen Studien durch die Arbeitgeber

In den Interviews nahm die Diskussion der berufspraktischen Studien einen breiten Raum ein, weil die Befragten wie auch der Befrager daran großes Interesse hatten. Auf seiten der Personalleiter schälten sich dabei drei Arten der Bewertungen heraus: positive, ambivalente sowie negative Argumentationen. Auffallend allerdings ist, daß, obwohl die Bewertungen der berufspraktischen Studien und der Kasseler Studiengangskonzeption so stark differieren, die meisten Argumentationen von im Prinzip gleichen Zielvorstellungen im Hinblick auf den wünschenswerten Ertrag einer wirtschaftswissenschaftlichen Ausbildung ausgehen: Neben einer wissenschaftlichen Grundqualifizierung wird ein starker Praxisbezug der Ausbildung jedenfalls für die große Zahl der Absolventen erwartet. Allerdings unterscheiden sich die Vorstellungen über die wünschenswerte Organisation dieses Praxisbezuges erheblich. Das wird an den folgenden Interviewauszügen sehr deutlich.

Zunächst sollen zwei positive Bewertungen dokumentiert werden:

"Die berufspraktischen Studien sind eine gute Sache; wir haben allerdings noch wenig Erfahrung damit im ökonomischen Bereich. Im Ingenieurbereich sind die Praktika ziemlich genau umrissen. Es wäre gut für den Betrieb zu wissen, welche Erwartungen die Hochschule stellt, damit man dann gezielte Praktika versuchen kann. Für mich war die Lehre dafür wichtig, ein Bild von der Praxis zu haben. Wenn die berufspraktischen Studien das vermitteln, dann können die Studenten bewußte Spezialisierungsentscheidungen treffen. Fehlentscheidungen sind heutzutage nicht mehr gut revidierbar; dann wird einer unzufrieden oder verzagt. Das war früher einfacher, da konnte man leichter wechseln. So müßten die berufspraktischen Studien und die Seminare Anhaltspunkte für die richtigen Entscheidungen liefern; das wäre sehr gut."

Der geforderte Praxisbezug soll also dazu dienen, den Studenten einerseits die beruflichen Möglichkeiten vor Augen zu führen, um ihnen dann andererseits rationale, auf die betrieblichen Bedingungen bezogene berufsvorbereitende Spezialisierungen zu ermöglichen. Die Logik dieser Argumentation liegt in der Erhöhung der Passung zwischen dem als gegeben gesetzten betrieblichen Arbeitsplatz und studentischer Option. Dynamische Momente kommen hier weder im Hinblick auf die Entwicklung der Arbeits- und Berufssituationen

(und deren Entwickelbarkeit durch die Stelleninhaber) noch im Hinblick auf die Motive und Optionen der Studierenden (kritischer Zugang) zur Geltung.

"Man kann nicht gegen die berufspraktischen Studien sein; es ist ein Großversuch, der eine Stärke der Gesamthochschule Kassel werden soll. Da gibt es Konsens mit der Wirtschaft, und Krollmann hat auch zugestimmt. Wenn man jemanden einstellt, ist das mit ein Positivum für die Einstellung. Es ist auch eine Herausforderung für die Hochschule, wenn die Studenten mit den neuesten praktischen Erfahrungen aus der Industrie kommen; das hat auch befruchtende Wirkungen auf den Lehrkörper. Allerdings gibt es noch Wermutstropfen, nicht grundsätzlicher Art, sondern die Regularien und Spielregeln betreffend: Vergütungsprobleme, Geheimhaltung, Veröffentlichungen in den Semesterarbeiten. Hier richtet sich der Wunsch der Unternehmen auf klare Regularien."

In dieser Argumentation gewinnt der Praxisbezug eine erweiterte Bedeutung; nun geht es nicht mehr nur um eine Erhöhung der Passung, sondern um eine dynamische Spannung zwischen industrieller Entwicklung und Hochschulausbildung, in der die industrielle Erfahrung stimulierend wirken soll. Die Entwicklung des fachpraktischen Wissens soll die Entwicklung des fachwissenschaftlichen Wissens (mit-)steuern - jedenfalls soweit letzteres ausbildungsrelevant ist. Die Argumentation geht insoweit einen wesentlichen Schritt weiter als die erste: die Hochschulausbildung und die Praxiserfahrung werden nicht als gleichsam nebeneinanderliegende, gleichberechtigte Interaktionspartner gedacht, sondern der eigentlich steuernde Teil soll die Praxiserfahrung (und damit letztlich die Industrie) sein.

Es sollen nun zwei ambivalente Bewertungen vorgestellt werden:

"Generell gilt, daß Hochschule und Betriebe im Bereich der berufspraktischen Studien noch tasten. Im ersten Durchlauf war nur eine Praktikantin für berufspraktische Studien da, die je zwei Wochen in verschiedenen Abteilungen war. Damit betrieblicherseits unzufrieden, sollen die Praktikanten im nächsten Durchlauf zunächst einen neunwöchigen Schnelldurchlauf durch neun Abteilungen machen (je eine Woche) zu Zwecken der allgemeinen Information und dann weitere neun Wochen in zwei Abteilungen zubringen. Der vierzehntage-rhythmus ist ungünstig, weil vierzehn Tage zuviel für reine Information,

aber zu wenig für wirkliches Lernen sind. In den berufspraktischen Studien I kriegen die Praktikanten einen Eindruck von dem, was sich im Betrieb abspielt; das reicht jedoch nicht hin, um schon Interessen an dieser oder jener Abteilung ausbilden zu können. Im Gegensatz zur Lehrlingsausbildung läßt sich das Konzept der berufspraktischen Studien noch nicht endgültig beurteilen, weil es noch zu wenig Erfahrung gibt."

In diesem Text liegt wiederum die Vorstellung einer Verbesserung der Passung zwischen Arbeitsplatzangebot und studentischer Option zugrunde; die ersten Erfahrungen werden unter diesem Gesichtspunkt organisiert und die Konsequenzen, die gezogen werden, versuchen sich an der Optimierung dieses Verhältnisses. Auch hier wird wieder der Status quo in die Zukunft projiziert.

Wesentlich differenzierter äußerte ein anderer Personalleiter seine ambivalente Einschätzung: "Für Spezialisten gelten einsatzorientierte Ziele in der Hochschulausbildung, für Leiter ist das unterschiedlich; da spielt soziale Kompetenz eine große Rolle - Psychologie z. B. ist zwar nicht sehr verbreitet, aber sehr nützlich. Wenn z. B. Mitarbeiter geschult werden müssen, müssen Einsichten und Überzeugungen geschaffen werden, was nur mit psychologischem Vorgehen geht. Wichtig ist eine Schulung in Dialektik - viele Verhandlungen werden unzureichend oder unvorbereitet geführt. Man muß aber das Ziel antizipieren und festhalten. Dazu ist dialektisch geschicktes Vorgehen nötig; wenn man nämlich nicht durchschaut, wird man zum Objekt der Verhaltensweisen des anderen. Rhetorik und Dialektik, das bringt wirklich viel. Wenigstens kann man dann merken, wenn Verhandlungsgegenüber bestimmte Strategien einschlagen. Es kommt nur bis in die mittleren Ränge hinauf auf das Studium an - z. B. gibt es da den kombinierten Studiengang an der Berufsakademie Baden-Württemberg, halb Studium und halb Praxis; da gibt es starken Andrang, hohe Motivation der Studenten etc.. Das führt freilich zur Demontage der klassischen Universität und der dort betriebenen Elitenbildung - ich bin so unverschämt, mich zur Elite zu rechnen. Die Hochschule muß, über den Weg der Assistenten, auch Eliten erzeugen - im Gegensatz zu den hoch angepaßten Produktionsfaktoren, wie sie z. B. auf der Berufsakademie oder auch hier in den Kasseler Studiengängen erzeugt werden. Die Grenze liegt da so ca. bei 5.000,- DM aufwärts. Praktikanten laufen hier so mit. Eine Betreuung der berufspraktischen Studien ist sehr schwierig, weil Betreuer nicht abstellbar sind. Aber auch die Praktikanten nutzen Ange-

bote nicht aus. Z. B. habe ich ihnen angeboten, abends hier bei mir Fallstudien am Schreibtisch zu machen und so Einblick in die Dinge zu nehmen. Da hatten sie Sorge zu kommen - wohl aus Überprüfungsangst; vielleicht sollten die Kandidaten aber so etwas stärker nutzen."

Diese Äußerung läuft darauf hinaus, unterschiedlichen Hierarchieebenen auch unterschiedliche Ausbildungsgänge zuzuordnen. Danach erscheint für den Bereich der "Fachleute" eine praxisorientierte Ausbildung in dieser oder jener Form als angemessen, wobei die Bezeichnung "hochangepaßte Produktionsfaktoren" deutlich genug die Intention der Verbindung von Integration und Qualifikation anzeigt, während für die "oberen Etagen" Elitebildung gefordert wird, die eher generalistische Momente (Dialektik, Rhetorik, Psychologie in einem reduzierten, funktionalistischen Sinn) betonen soll; hier geht es ganz schlicht um die Ausbildung der sogenannten "Führungseigenschaften". Ökonomischer Habitus, so ist zu folgern, erhält je nach Hierarchieebene und Funktionsbereich unterschiedliche Ausprägungen zugewiesen. Darin spiegelt sich bereits deutlich (und präziser als in allen anderen Äußerungen der von mir befragten Personalleiter) die Differenzierung wirtschaftsakademischer Beschäftigung: Die "Akademisierung nach unten" führt nicht nur zu einer Ausweitung akademischer Beschäftigungsmöglichkeiten, sondern zugleich zu einer erweiterten hierarchischen Differenzierung innerhalb dieser Beschäftigtengruppe.

Will man dieser Äußerung folgen, dann stellt sich sogar die Frage, ob es überhaupt noch sinnvoll ist, von einer in sich einheitlichen Gruppe der Wirtschaftsakademiker auszugehen, ob es nicht vielmehr nötig ist, analytisch zwischen auch hochschulisch gebildeten Fachleuten einerseits und akademisch gebildeten Managern andererseits grundsätzlich zu unterscheiden. Während dann verstärkt praxisorientierte Studiengänge auf die "Fachleute" zielten, würden eher traditionelle, um Grundlagenwissenschaften erweiterte Ausbildungsgänge auf den akademischen "Manager" hin qualifizieren. Es wäre zu prüfen, ob sich eine solche Tendenz bereits empirisch festmachen ließe. "Mittlere" Qualifikationen werden hier als praxisbezogen und eher spezialistisch, "local" dargestellt; "höhere" als generalistisch, "universal".

Überspitzt könnte man sagen, daß hier einerseits der - im Zuge der Verwissenschaftlichung des gesellschaftlichen und ökonomischen Lebens - breiter qua-

lifizierte akademische "Praktiker" dem "eigentlichen" Akademiker, der nach wie vor für die generalistischen Führungsaufgaben zuständig sei, gegenübergestellt wird. Interessant an der Äußerung ist freilich - über die Differenzierung der Studiengänge und der Beschäftigung hinaus -, daß der Assistentur an der Hochschule die Rolle des Nachwuchslieferanten für die Führungspositionen zugeschrieben wird, weil damit wesentliche Selektionsprozesse in die Hochschule verlagert werden.

Es sollen nun zwei gegenüber dem Konzept der berufspraktischen Studien kritische Äußerungen referiert und diskutiert werden:

"Mit den praktischen Semestern gibt es das folgende Problem: Wenn man weiß, daß der Praktikant wieder weggeht, dann bekommt er nicht die tiefschürfenden Arbeiten - dann kann er sortieren, Akten einordnen, malen oder ähnliches. Da lernt er nichts. Besser ist ein kürzeres Studium und dann eine Trainee-Ausbildung oder eine Lehre vorher. Praktische Tätigkeiten kann man auch in den Semesterferien machen, zumindest in den ersten beiden Jahren. Junge Leute ohne Praxiserfahrung kriegen sonst nur reine Informationen und sind nicht mit Aufgaben betraubar. Vom sozialen Verhalten her ist die Praxiskenntnis und -erfahrung natürlich wünschenswert, aber das kann man besser in den Semesterferien machen. Die Studenten müssen in den berufspraktischen Studien das Angebot auch annehmen und motiviert sein. Mit zwei Studenten haben wir gute Erfahrungen gemacht, zwei andere waren ein "Schuß in den Ofen".

Die Ablehnung der berufspraktischen Studien wird hier mit eher "didaktischen" Argumenten begründet; nicht die Zielsetzung einer praxis- und berufsbezogenen Ausbildung wird kritisiert, sondern nur die Art der Umsetzung im Kasseler Modell. Auch hier wird der Aspekt der sozialen Kompetenz durch Praxiserfahrung betont. Weit dezidierter ist die Ablehnung des Konzepts im zweiten Beispiel: "Die Entwicklung der Ausbildungsformen ist zu bedauern; die vermehrte wissenschaftliche Ausbildung erfordert eine erheblich schwierigere Einarbeitung für die Absolventen. Lieber wird ein Betriebswirt mit Lehre genommen, der von der Pike auf gelernt hat; das trifft sicher für die meisten Unternehmen zu. Dort, wo eine Konzernmutter besteht, wird das überall so sein; da werden in den operationalen Einheiten mehr Leute mit Praxisbezug gebraucht. Praxissemester oder ähnliches bieten keinen Ersatz für ein Lernen von der Pike auf; es liegt dann nämlich stark am Praktikant, was er lernt.

In der Lehre muß er ein Ziel erreichen; das ist im Praktikum nicht der Fall; es steht kein Zertifikat am Schluß, und damit ist das Wissen nicht so nachweisbar. Bewerber mit Lehre werden auch darum lieber genommen.

Gestern waren zwei Studenten hier für die Absprachen zum berufspraktischen Studium; über deren Informationslosigkeit war ich erschrocken; ihre einzigen Fragen richteten sich auf Arbeitszeit, Pausenregelungen und ähnliches. Die Kasseler Entwicklung ist zu bedauern. Der Versuch, eine Konkurrenz zu den Universitäten aufzubauen, geht sehr stark an den Wünschen der Wirtschaft vorbei... Ich halte vom Praktikum wie hier in Kassel sehr, sehr wenig. Es mag im Einzelfall gehen; aber eine Ausbildung wie eine Lehre oder ein Studium wie an der Berufsausbildungsakademie Baden-Württemberg bindet den Lernenden stärker in die Arbeiten und auch in die soziale Gemeinschaft ein - da gibt es verbindliche Leistungsziele und nicht ein 'mal hier, mal da gucken', sondern festgesetzte Ziele. Das führt zu einer stärkeren Verzahnung und damit auch zu einer höheren Intensität der Vermittlung. In Zukunft wird verstärkt gerade auch eine praxisorientierte Ausbildung vonnöten sein. Das geht mit der Spaltung in hoch qualifizierte Tätigkeiten und gering qualifizierte Bereiche einher... Heute ist es so, daß in den ersten Hochschulsemestern die Qualifikationen eines Industriekaufmanns vermittelt werden müssen, und selbst das nur theoretisch. Die Praxissemester sind keine Lösung; es reicht nicht, mal eben so reinzuriechen. Eingangsvoraussetzung für ein wirtschaftswissenschaftliches Studium müßte eine 1 1/2- bis 2jährige Praxisphase vorweg sein...

Wenn ein Praktikant z. B. in der Buchhaltung ist, dann versucht man, ihn zu beschäftigen. Es ist aber für die Betreuung kaum Zeit vorhanden; die müssen die Mitarbeiter sich irgendwie rausschneiden. Das führt dazu, daß er entweder Glück hat und einen Mitarbeiter mit einer guten Einstellung trifft - oder er ist eine Belastung für den Mitarbeiter; entsprechend erfährt er eine mehr oder weniger intensive Betreuung. Insgesamt sind die Lernmöglichkeiten im Praktikum gering; am Anfang kann man dem Praktikanten keine qualifizierten Aufgaben geben, weil er das Arbeitsgebiet nicht beherrscht und kein Umfeldwissen vorhanden ist... Die Praktikanten sind viel zu kurz in den einzelnen Abteilungen. Es lohnt sich überhaupt nicht für die Beteiligten, irgend etwas zu erklären. Wenn Student, Abteilungsleiter und Beteiligte wissen, daß sie es länger miteinander zu tun haben, dann wird das

verbindlicher und lernintensiver; dazu braucht es aber mindestens zwei bis drei Monate in einer Abteilung. Die Praktikanten verstehen nur Bahnhof und bekommen einen fürchterlichen Eindruck von der Praxis; das führt zu einem regelrechten Horror vor der Praxis, zu Schwellenangst. Die Studenten haben dann Angst, mit ihrem theoretischen Wissen in der Praxis nicht zurecht zu kommen - nur wenn sie echte Erfolgserlebnisse hätten, fiel ihnen der Schritt in die Praxis leichter. Dementsprechend sind auch Leute mit einer Lehre meistens sicherer; bei den anderen herrscht große Unsicherheit und Frustration... Der Praktikant erlebt die Wirtschaftspraxis aus der Froschperspektive; er hat weder Kompetenz noch Verantwortung noch Zuständigkeit. Die Folge ist eine Haltung, die besagt: 'Praxis ist Scheiße, da will ich nie rein'."

Zwei Argumentationsfiguren an diesem Text erscheinen mir besonders interessant: Die erste bezieht sich auf die Lernfreiheit, die zweite auf die affektive Berufsbereitschaft. Das hier propagierte praxisorientierte Lernmodell geht davon aus, daß nur fremdbestimmtes, formal möglichst durchorganisiertes Lernen zum gewünschten Erfolg praxisorientierter Integration und Qualifikation führen könne, das zudem möglichst unter Sanktionsdruck stehen muß (Zertifikate!). Die Definitionsmacht über die Lernsituation soll möglichst umfassend bei der Ausbildungsinstitution, konkret also dem Betrieb, liegen; nur dann scheint die Integration gewährleistet. Hier scheint eine Angst vor selbstbestimmtem Lernen auf, das eine autonomere Haltung der Lernenden und späteren Berufstätigen zur Folge haben könnte. Betont wird also implizit der Herrschaftscharakter industriell-administrativer Organisationen, der rigide und von Anfang an durchgesetzt werden soll, damit niemand auf "dumme Gedanken" kommt. Das rigide Lernkonzept zielt auf einen ökonomischen Habitus, in dem die wirtschaftlichen Prinzipien und Gegebenheiten als von vornherein "selbstverständlich und angemessen" internalisiert sind; es ist ein Lernkonzept für die, wie es in einem oben zitierten Gespräch hieß, "hochangepaßten Produktionsfaktoren".

Auch die zweite Argumentationsfigur, die die affektive Berufsbereitschaft betrifft, enthält implizit die Idealisierung eines solchen ökonomischen Habitus. Denn die Lernenden sollen eine positive Grunderfahrung internalisieren; das Kasseler Konzept wird kritisiert, weil es nach Meinung der Befragten eben diese positive Grunderfahrung und Haltung zu industriell-admini-

strativer Arbeit nicht per se fördert. Letztlich ist es vermutlich die Angst vor kritischer Analyse der eigenen Praxis durch Lernende, für die diese Praxis noch keine Selbstverständlichkeit ist - das soll möglichst verhindert werden. In diesem Text wird stärker als in den anderen die Integrationsfunktion der Ausbildung betont: ihr wird die Aufgabe zugewiesen, einen Habitus zu formen, der gegen kritische Fragen und Ansätze gefeit ist.

Betrachtet man die verschiedenen Argumentationen im Hinblick auf die berufspraktischen Studien gemeinsam, so zeigt sich, daß zwar in den Betrieben ein starkes Bedürfnis nach praxisorientierten Ausbildungsgängen besteht, das mit der Entwicklung der Beschäftigungsstruktur korrespondiert, daß aber die Erwartungen auf ein strukturell reduziertes Qualifikationskonzept zielen, das berufsfunktionale Qualifikation mit Integration verbindet. Der Doppelcharakter kapitalistisch-industrieller Organisation als einerseits funktionaler, tauschwertorientierter, aber gebrauchswertschaffender Einrichtung, andererseits institutionalisiertem Herrschaftszusammenhang schlägt sich in den Erwartungen an die Ökonomenausbildung direkt nieder: Den gewünschten ökonomischen Habitus hat derjenige, der fachliche Qualifikation mit Integrationsbereitschaft und -kompetenz verbindet und dementsprechend bereit ist, die Normen so bestimmten Arbeitshandelns und Lebens zu internalisieren.

Wie umfassend die Anforderungen im Hinblick auf die gesamte Lebenspraxis sind, wie weitgehend die Akzeptanz und Verinnerlichung der "ökonomischen Kultur" gefordert wird, mag aus einem letzten Zitat hervorgehen: Der Verband Deutscher Ingenieure offeriert unter dem Titel "Der Personalberater rät" einen Bewerber-Service (VDI 1978). Obwohl auf Ingenieure gezielt, können die Vorschläge wohl auch für Wirtschaftsakademiker gelten. Da findet sich neben anderem z. B. folgender Absatz über

"Die Ehefrau

Wer Karriere anstrebt, darf keine Schwachstellen zeigen. Die eigene Ehefrau könnte eine sein.

Bekannt sind die Beispiele von Männern, die durch maßlos anspruchsvolle Frauen zu Aufgaben gedrängt wurden, die absolut über ihre Fähigkeiten hinausgingen. Ein gesellschaftliches Ereignis 'mit Damen' im Hause des Chefs kann das vorläufige Ende Ihrer Karriere bedeuten, wenn die Gattin 'ihm' oder - was meist schlimmer ist - 'ihr' unangenehm auffällt. - Kein Verständ-

nis für Überstunden oder Dienstreisen und damit Beeinträchtigung der Einsatzbereitschaft des Mannes, das unbedingte Anstreben eines Wohnsitzes in der Nähe der Mutter, die fehlende Eignung für repräsentative Funktionen, wenn der Ehemann Geschäftsfreunde bewirten muß, oder die Unfähigkeit, in einem Werkwohnkomplex mit den Kollegenfrauen auszukommen. Die Liste der für die Karriere des Mannes tödlichen Beispiele ist lang.

Ich will ausdrücklich betonen, daß viele eindrucksvolle Berufswege nur möglich waren, weil die Frauen geschickt, liebevoll, zielstrebig und angemessen ihren Beitrag geleistet haben." (VDI, S. 38)

Viel deutlicher geht es nun nicht mehr: Die Organisation und Funktionalisierung des Privatlebens für die berufliche Karriere, die hier als wünschenswert vorgestellt wird, bildet das unkritische, integrative Modell einer "Aufhebung der Trennung von Arbeit und Privatheit"; die Zentralität des Berufs und der Karriere des Mannes wird betont, ohne daß irgendwelche Ambivalenzen in den Blick kommen: Weder erscheinen die Opfer und das Leiden der Karrieremänner als einschränkende Bedingungen, obwohl sie, wie jeder Arzt oder Therapeut weiß, schon im gesundheitlichen physischen und psychischen Bereich sehr hoch sind - vom Erfahrungsverzicht in außerberuflichen sozialen Zusammenhängen der Familie, der Kinder, der Kultur und der Politik ganz zu schweigen, noch werden die Bedürfnisse der Frauen in irgendeiner Weise ernst genommen: Daß Frauen häufig auch berufstätig sind und dementsprechend auch legitime eigene berufliche Interessen haben, wird nicht einmal erwähnt; und daß sie private Interessen an ihrer Lebenswelt ausbilden, die nicht in jedem Fall mit der Optimierung der beruflichen Karriere des Mannes zusammenfallen, wird nur als störende "Schwachstelle" des Mannes gewertet.

Die Selbstverständlichkeit, mit der in diesem Zitat die Prioritäten klargestellt werden, wirft ein bezeichnendes Licht auf die "Berater", die für diese Vorschläge verantwortlich sind. Immerhin ist es interessant, daß es den "Beratern" notwendig zu sein scheint, überhaupt solche Hinweise zu geben. Denn sie lassen sich ja als unmittelbare Negation gesellschaftlicher Emanzipationsbestrebungen lesen, als Abwehr "gefährlicher Tendenzen", die Sand in das Getriebe streuen könnten. Wenn diese Bestrebungen und Entwicklungen für so gefährlich gehalten werden, scheint noch in der Abwehr und der Betonung traditionell "angemessener" Lebensformen eine Verunsicherung auf: die "ange-

messene" Lebensform hat ihre selbstverständliche, a priori verbindliche normative Kraft unwiederbringlich verloren; sonst wäre es nicht nötig, sie in dieser Weise zu beschwören: Offenbar hat die gesellschaftliche Emanzipation von Männern und Frauen reale Fortschritte gemacht - zumindest aber werden sie für möglich gehalten.

4.3.2. Vorschläge zur Weiterentwicklung der berufspraktischen Studien

Ging es im letzten Abschnitt um die Rekonstruktion der expliziten und impliziten Idealvorstellungen der Personalleiter, die sie mit dem Ökonomie-Studium verbinden, so sollen nun einige konkrete Hinweise und Vorschläge aus den Interviews für die Weiterentwicklung des Konzepts der berufspraktischen Studien vorgestellt und diskutiert werden.

In zwei Interviews wurden von den Befragten detailliertere Ausführungen zu wünschenswerten Entwicklungen gegeben; sie stimmen darin überein, daß das Ziel einer verstärkten Praxisorientierung des Studiums wünschenswert sei und daß die berufspraktischen Studien ein möglicher, sinnvoller Weg dazu sein können. Entstandene Schwierigkeiten werden als zu behebbende Kinderkrankheiten angesehen, nicht aber als prinzipielle Probleme des Konzepts. Im ersten Fall würdigt der Befragte zunächst die positiven Qualitäten des Konzepts; dann folgt die folgende Einlassung: "Allerdings gibt es noch Wermutstropfen; sie sind nicht grundsätzlicher Art, sondern betreffen die Regularien; die Spielregeln im Hinblick auf die Vergütung, das Problem der Geheimhaltung und die Veröffentlichungen in den Semesterarbeiten sind noch problematisch. Der Wunsch der Unternehmen richtet sich auf klare Regularien für die Vergütung und die Hausarbeiten. Z. B. haben sich die Unternehmen mit dem Vergütungsproblem etwas allein gelassen gefühlt; und da ist denn auch Konkurrenz zwischen den Unternehmen entstanden. Allerdings gibt es jetzt die Tendenz, zu einer einheitlichen Regelung zu kommen und einen gerade noch BAföG-unschädlichen Satz zugrunde zu legen. Im Hinblick auf die Hausarbeiten hätte man von der Gesamthochschule Kassel etwas mehr Durchsetzungsvermögen gegenüber den studentischen Wünschen im Interesse der Unternehmen erwartet, einen greifbaren Standpunkt, der als Empfehlung Orientierungen geboten hätte. Vor Abgabe der Hausarbeit soll nach unserer Meinung ein Dreiergespräch zwischen den Studenten, der Praxisstelle und dem betreuenden Professor geführt werden, um faire Regelungen zu erreichen. Die Praxisstelle will einen Sichtvermerk

machen, eine Unbedenklichkeitserklärung geben können. Denn es ist ja z. B. in den Arbeitsordnungen für die Beschäftigten geregelt, daß nichts rausgeht (gemeint sind: keine Informationen - E. L.); dem Praktikanten aber soll alles zugänglich sein - doch die Hausarbeit gehe die Praxis nichts an. Das geht nicht. Z. B. hat es einen Fall eines Praktikanten in einer Bank gegeben, wo in der Hausarbeit ein Kunde erkennbar war. Es muß ein Vertrauensverhältnis zwischen dem auszubildenden Praktikanten und den Ausbildern geben; für den Studenten ist es u. U. ja ein beachtlicher Vorteil, wenn er die Arbeit vorlegt. Denn das ist eine gute Chance, im letzten Moment vor kardinalen Fehlbetrachtungen bewahrt zu bleiben. Das sollte den Studenten wichtiger sein als die Sorge vor Zensur.

Im Hinblick auf die Vergütung wäre es am besten, wenn der Betrieb selbst nichts direkt zahlt. Es sollte eine Umlage zwischen den einzelnen Firmen, der IHK, den Verbänden, dem Land etc. geben, einen Fond, aus dem alle Praktikanten je nach besonderen Umständen bezahlt werden können. Ein zentraler Fond mit solchen Spielregeln wäre günstig; denn dann würde von seiten der Studenten die Auswahl der Betriebe nicht nach finanziellen Kriterien erfolgen, was allen Betrieben und allen Studenten die gleichen Chancen eröffnen würde. Das würde natürlich einschließen, daß auch die Unternehmen Beiträge einzahlen, wobei die Vergütung höher als ein Taschengeld sein muß. In den Fond könnten auch die Unternehmen einzahlen, die keine Stellen angeboten haben oder keine Studenten gekriegt haben; es wäre günstig, wenn alle Unternehmen daran beteiligt wären."

Auch in dem zweiten einschlägigen Interview werden formale Kinderkrankheiten kritisiert: "Die formalen Regelungen der berufspraktischen Studien bringen am Anfang durchaus Reibungspunkte, die aber als Kinderkrankheiten anzusehen sind. Z. B. gibt es in der entsprechenden kultusministeriellen Vorschrift einen Passus, der folgendes besagt: Wenn ein Student sich etwas zuschulden kommen läßt, was bei einem Arbeitnehmer eine fristlose Kündigung rechtfertigen würde, muß die Hochschule vor einem Rauschmiß angehört werden. Diese Passage wird regelmäßig gestrichen und durch informiert werden ersetzt. Die Begründung dafür ist: Das Unternehmen bzw. der Betrieb kann nicht zulassen, daß die Hochschule ein Mitspracherecht in innerbetrieblichen Fragen hat. Solche Probleme werden aber als lösbar angesehen. Ein weiteres Problem:

Studenten sollten ursprünglich in unserem Betrieb kein Geld kriegen - es hat sich dann nur einer beworben trotz vier angebotener Stellen. Die neue Regelung sieht vor, daß Studenten in den berufspraktischen Studien monatlich den BAföG-unschädlichen Satz von 242,- erhalten sollen."

Die in diesen beiden Äußerungen enthaltenen Anregungen zielen auf eine Konzeptverbesserung, nicht auf eine grundsätzlichere Neuorientierung. Es ist nicht zu leugnen, daß die Befragten tatsächlich problematische Aspekte des Konzepts thematisieren:

- (a) das Vergütungsproblem;
- (b) das Geheimhaltungs- bzw. Veröffentlichungsproblem;
- (c) das Status-Problem der Praktikanten.

(a) Das Vergütungsproblem ist nicht unerheblich, weil die Bandbreite der Vergütungen von Null bis ca. 700,- DM reicht. Je nach finanzieller Lage eines Studenten wird die erreichbare Vergütung eine mehr oder minder bedeutsame Rolle bei der Auswahl der Praxisstelle spielen, wenn diese Bandbreite erhalten bleibt. Damit gelangen aber sachfremde Erwägungen in die Wahl der Praxisstelle.

Abgesehen von der Ungerechtigkeit, die darin liegt, daß der eine Praktikant in diesem Teil seines Studiums erhebliche zusätzliche finanzielle Mittel erhält, der andere aber noch "draufzahlen" muß, wenn er z. B. erhebliche Fahrt- und/oder Aufenthaltskosten etwa durch ein Praktikum in einem fern von Kassel liegenden Betrieb hat, ergeben sich weitere Probleme, die den Sinn des Praktikums geradezu ins Gegenteil verkehren können: Wenn das Praktikum nämlich als mehr oder minder lukrativer Job angesehen wird, steht nicht mehr der erreichbare Lern- und Erfahrungseffekt im Mittelpunkt, sondern die - möglichst günstige - Relation zwischen "Aufwand" und finanziellem "Ertrag". Dann spielt der Nutzen des Praktikums für die eigene Qualifizierung und für spätere berufsorientierte Entscheidungen nicht mehr die entscheidende Rolle.

Es liegt daher im Interesse der Qualifizierungsstrategien der Hochschule wie auch im wohlverstandenen Interesse der Studenten, eine möglichst einheitliche Vergütungsregelung für alle Praxisstellen zu finden, wobei sicherlich je nach regionaler Lage der Praxisstelle unterschiedliche Regelungen getroffen werden müssen, um die für die Praktikanten entstehenden Kostendifferenzen

zen auszugleichen. Der in dem ersten Interview gemachte Vorschlag einer zentralen Fondsbildung, an der alle Unternehmen und alle anderen Arbeitgeber der Region in Form von Umlagen zu beteiligen wären, scheint mir sehr plausibel; denn dann wäre ein entsprechender Finanzausgleich für alle Praktikanten möglich, der auch die unterschiedlichen Kosten berücksichtigt. Auch die vorgeschlagene Festlegung auf den höchsten, gerade noch BAföG-unschädlichen Satz ist annehmbar, wenn die Übernahme zusätzlicher Kosten der Praktikanten darüber hinaus gewährleistet werden kann. Die Hochschule sollte sich meines Erachtens in dieser Richtung weiter bemühen; in den Unternehmen wird sie vermutlich durchaus eine entsprechende Gesprächsbereitschaft finden.

(b) Schwieriger scheint mir das Problem der Hausarbeiten verbunden mit der Frage der Geheimhaltung bzw. Veröffentlichung. So berechtigt das Interesse der Unternehmen an einer Sichtung der Hausarbeiten aus ihrer Sicht auch ist, so nützlich auch im Einzelfall etwa Dreiergespräche zwischen Praktikant, Hochschullehrer und Praxisstelle sein können, so grundsätzlich muß meines Erachtens doch auf dem Recht der Praktikanten auf selbstverantwortete wissenschaftliche Arbeit bestanden werden. Es geht hier nicht um das Problem einer Zensur in Einzelfällen, auch nicht um die fraglos anzuerkennende Notwendigkeit, interne Erfahrungen und Beobachtungen in der Darstellung so zu verschlüsseln, daß ein potentieller Leser Betriebe und Akteure nicht mehr erkennen kann - es sei denn, diese hätten ihre Zustimmung gegeben; es geht vielmehr grundsätzlich darum, ob die wissenschaftliche Freiheit - und hier insbesondere die grundgesetzlich umfassend geschützte Freiheit der Forschung - auch für studentische Praktikanten gilt oder nicht. Wenn sie gilt, kann den Betrieben auf keinen Fall das prinzipielle Recht zu einer Einsicht in die Hausarbeiten gegeben werden - es sei denn, der Praktikant gewährt ihnen dieses Recht aufgrund seiner eigenen freien Entscheidung. Wenn sie nicht gilt, ist es eine Frage der Opportunität, ob den Betrieben das von ihnen gewünschte Recht zugestanden werden soll oder nicht.

Als Nicht-Jurist kann ich die rechtliche Seite dieses Problems nicht beanspruchen, obwohl mein Rechtsempfinden eher dafür spricht, daß auch studentische Berichte und Forschungsarbeiten durch die Freiheit der Forschung geschützt sind und darum eine betriebliche Einsicht in die Arbeiten prinzipiell an die Zustimmung der betroffenen Praktikanten gebunden bleiben muß;

doch die Frage der Opportunität läßt sich beantworten: Die Betriebe haben aus ihrer Sicht ein berechtigtes Interesse daran, interne Informationen, sei es über die Geschäftspolitik, sei es über interne Konflikte etc., unter ihrer Kontrolle zu halten. Dieses Interesse wird den Beschäftigten gegenüber im Anstellungsvertrag durchgesetzt. Es wird prinzipiell gebrochen durch den gesetzlichen Schutz von Arbeitnehmerrechten und die innerbetriebliche Interessenvertretung der Arbeitnehmer, die - über den Weg der Gewerkschaften - in öffentliche Zusammenhänge eingebunden ist. Diese Brechung bezieht sich allerdings nur auf den Teil der Informationen, die in den Zusammenhang der Arbeitnehmerinteressenvertretung gehören.

Die Praktikanten sind keine Arbeitnehmer; rechtlich bleiben sie auch während des Praktikums Studenten. Ihre auswertenden Berichte und Hausarbeiten sind Bestandteil des Studiums und somit primär hochschulbezogen. Wer studentische Hausarbeiten aus hochschulbezogenen Zusammenhängen kennt, weiß natürlich, daß sie nicht immer hohen wissenschaftlichen Standards genügen. Das Recht, während der Ausbildung auch in schriftlichen Arbeiten Fehler zu machen, kann den Studenten nicht genommen werden; die Institutionalisierung der Kritik "wissenschaftlicher" Arbeiten im Wissenschaftssystem wie auch in der hochschulischen Ausbildung dient ja dazu, systematisch "Fehler" nachzuweisen, um der "Wahrheit" näherzukommen. Diese Argumentation spricht dafür, die Kontrolle der Hausarbeiten allein in der wissenschaftlichen Kritik, sei es durch den betreuenden Hochschullehrer, sei es durch die Kommilitonen im Seminar, zu halten.

Damit ist allerdings die Gefahr, daß betrieblicherseits geschützte Informationen an die Öffentlichkeit geraten, nicht aus der Welt. Zwar ist davon auszugehen, daß Praktikanten normalerweise keinen Zugang zu solchen geschützten Informationen erhalten, aber wenn es doch der Fall sein sollte, entsteht das Problem, das drastische Folgewirkungen haben kann, da gegebenenfalls das Vertrauensverhältnis zwischen der regionalen Ökonomie, die die Praktikumsplätze anbietet, und der Hochschule sehr nachhaltig gestört werden könnte - im Extremfall mit der Folge, daß die Betriebe ihre Bereitschaft zur Mitarbeit kündigen.

Um solche Gefahren auszuschließen, gilt es, ein Verfahren zu finden, daß einerseits die Forschungsfreiheit der Praktikanten schützt, andererseits aber

auch die eventuellen Geheimhaltungsinteressen der Betriebe. Denkbar wäre, daß die Studenten ihre Hausarbeiten zunächst dem betreuenden Professor vorlegen, bevor sie in die Hochschulöffentlichkeit - und sei es auch nur des Seminars - eingegeben werden dürfen. Durch die wissenschaftliche Kontrolle und Kritik hätte dann der Professor die Aufgabe, den Studenten auf Geheimhaltungsaufgaben aufmerksam zu machen und ihn zu entsprechenden Überarbeitungen vor einer Veröffentlichung anzuregen. Die letzte Entscheidung bleibt dann beim jeweiligen Autor, der sich freilich über die rechtlichen und möglicherweise politischen Konsequenzen seiner Entscheidungen klar sein muß. Denkbar wäre auch ein Modell, das Beratungen zwischen Praktikant, Professor und Praxisstelle als Angebot, als Möglichkeit enthält, ohne sie zu einem verpflichtenden Bestandteil des Verfahrens zu machen; ein solches Angebot würde vermutlich von vielen Studenten durchaus angenommen werden.

(c) Das Status-Problem der studentischen Praktikanten ergibt sich daraus, daß sie als Lernende im Betrieb tätig sind, ohne dem Betrieb als Auszubildende oder Arbeitnehmer anzugehören. In dem zweiten Interview-Zitat wies der Befragte auf eine problematische Folge des Praktikanten-Status hin, wenn er den Umgang seines Betriebes mit der "Kündigung" beschreibt: Die kultusministeriell vorgeschriebene "Anhörung" der Hochschule wird prinzipiell nicht akzeptiert; die Hochschule würde nur informiert werden, wenn dem Praktikant gekündigt werden sollte. Damit ergibt sich für die Praktikanten freilich eine prekäre Rechtsstellung - denn sie haben dann keinen betrieblich relevanten Interessenschutz mehr: der Betriebsrat (bzw. die Gewerkschaften und Arbeitsgerichte) ist nicht zuständig, weil der Praktikant eben kein Beschäftigter ist. Es bliebe dann nur noch der Schritt in die Öffentlichkeit.

Wenn eine solche Entwicklung prinzipiell verhindert werden soll, muß den Praktikanten eine Interessenvertretung zugestanden werden; naheliegenderweise ist dafür die Hochschule, der der Praktikant als Student angehört, für zuständig erklärt worden. So stellt sich das Problem, ob ein Betrieb, der die in der Rahmenvereinbarung getroffene Abmachung nicht von sich aus akzeptiert, mit der Vergabe von Praktikumsplätzen dennoch rechtlich an diese Vereinbarung gebunden ist oder ob der Praktikumsvertrag in der abgeänderten Form gültig ist.

Die Diskussion der Vorschläge zur Weiterentwicklung der berufspraktischen Studien habe ich bislang auf konzeptimmanente Vorschläge der Personalleiter begrenzt; nun ist freilich im ersten Abschnitt des Teilkapitels deutlich geworden, daß das Konzept nicht von allen Personalleitern befürwortet wird; es gibt Gegenstimmen, die eher grundsätzliche Modifizierungen wünschen. Dabei lassen sich, wie schon erwähnt, zwei Argumentationslinien unterscheiden:

- Die erste favorisiert ein rein theorieorientiertes Studium mit dem Hauptargument, daß eine breite theoretische Grundbildung eine bessere Voraussetzung für die spätere Praxis sei, weil in ihr der "Blick über den Zaun" stärker angelegt sei - eine wesentliche Voraussetzung der späteren Arbeit. Die praktische Erfahrung im Beruf reiche hin. Diese Argumentation übersieht meines Erachtens die großen auch theorieorientierten Lernchancen von Phasen praktischer Erfahrung während des Studiums; zwar ist nicht zu leugnen, daß ein verstärkter Praxisbezug im Studium auch seine negativen Kehrseiten im Sinne zu früher Einsozialisierung in die berufsbestimmenden Tätigkeits- und Verkehrsformen haben kann und dadurch Lern- und Entwicklungschancen in der "Moratoriumszeit" eines rein theorieorientierten Studiums verlorengelassen können; aber andererseits bietet erst die Praxiserfahrung die Chance einer wirklich aufgeklärten Berufswahl: Der Student kann dann wissen, worauf er sich einläßt, wenn er ein "Leben als Ökonom" wählt; er kann sowohl sein Studium seinen möglichen beruflichen Interessen entsprechend einrichten als auch seine beruflichen Aspirationen genauer bestimmen. Dabei liegt freilich ein Verständnis von Studium zugrunde, das dieses nicht als "Zeit zweckfreier Bildung", sondern als Zeit "wissenschaftsorientierter vorberuflicher Qualifikation und Sozialisation" definiert.
- Die zweite Argumentationslinie favorisiert eine andere Organisation des Verhältnisses von praktischer und theoretischer Erfahrung: Hier wird den berufspraktischen Studien vorgeworfen, den nötigen Praxisbezug gerade nicht hinreichend herstellen zu können, weil das Praktikum keine geeignete Form bilde. Hingewiesen wird z. B. auf die Froschperspektive der Praktikanten, auf die für wirkliche Erfahrung viel zu kurze Zeit, auf die Schwierigkeit, die Praktikanten in ernsthafte Arbeitszusammenhänge einzubinden, auf den mangelnden Druck von Leistungsnachweisen etc. Häufig wird die mögliche Praktikumserfahrung mit Erfahrungen aus einer Lehre verglichen, wobei dann die Lehre im Urteil der Personalleiter meist besser abschneidet.

Die von den Personalleitern vorgetragenen Argumente weisen durchaus erhebliche Plausibilität auf. Man kann tatsächlich ernsthaft prüfen, ob die Studiengangskonzeption mit ihrem Wechsel von "theoretischen" und "praktischen" Phasen wirklich der "Stein der Weisen" im Bereich der Ökonomenausbildung ist, ob nicht beispielsweise auch eine Konzeption möglich wäre, die eine einjährige, bereits von der Hochschule begleitete praktische Vorlaufphase mit einem sechs- oder achtsemestrigen theoretischen Studium (je nach gewünschtem Abschluß) und einem einjährigen praktischen "Referendariat" verbindet, das wiederum von der Hochschule begleitet würde und an dessen Ende erst die akademische Abschlußprüfung stünde. Überlegungen in dieser oder ähnlicher Richtung scheinen mir durchaus angezeigt, weil die Reduziertheit der möglichen Praxiserfahrungen im bisherigen Konzept der berufspraktischen Studien als plausibel erscheint.

Wenn man aber an diesem Konzept festhalten will, dann scheint es jedenfalls notwendig, die Funktion und Form der praktischen Phasen noch einmal grundsätzlich zu diskutieren und gemeinsam mit den Studenten und den Betrieben nach Möglichkeiten zu suchen, wie im Praktikum intensivere Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten geschaffen werden können.

4.4. Zur Bedeutung des Verhältnisses von Hochschule und Region für die Entwicklung der Ökonomie-Studiengänge

Die Gesamthochschule Kassel versteht sich auch als eine regionale Hochschule, und dies in doppelter Hinsicht:

- Zum einen will sie das Angebot an akademischen Bildungsmöglichkeiten in einer strukturschwachen, traditionell wenig entwickelten Region erhöhen und damit früher bildungsfernen Bevölkerungsgruppen den Zugang zu akademischen Qualifikationen erschließen;
- zum anderen will sie ein Motor der regionalen Entwicklung sein; als bedeutender regionaler Arbeitgeber im wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Bereich ist sie das ohnehin; als Nachfrager nach regionalen Produkten und Dienstleistungen bildet sie in der Aufbauphase (Bauwirtschaft etc.) ein wichtiges Zentrum der ökonomischen Entwicklung in der Region - das wird sich nach Abschluß des Ausbaus auf einem niedrigeren Niveau stabilisieren. Neben diesen unmittelbaren ökonomischen Effekten

aber stehen mittel- und langfristige Perspektiven: Die Versorgung der Region mit akademisch qualifizierten Arbeitskräften soll das allgemeine regionale Qualifikationsniveau heben und so eine der Voraussetzungen für die Entwicklung der regionalen Ökonomie wie auch der regionalen Kultur schaffen und damit dem allgemeinen gesellschaftlichen Zentralisierungssog entgegenwirken; die Möglichkeiten der Hochschule zu erweiterten Dienstleistungen für die Region im Bereich von Weiterbildung, regionsbezogener Forschung und Beratung (z. B. Technologie-Transfer) sollen verstärkt genutzt und ausgebaut werden; ein wohnungs-, arbeitsplatz- und praxisnahes Dienstleistungs- und Bildungsangebot soll für die Region entwickelt werden.

Diese doppelte Zielsetzung wurde in manchen Aspekten bereits realisiert: Die Hochschule ist in der Region als Ausbildungsangebot angenommen worden, was sich im starken Zustrom von Studenten aus Kassel und Nordhessen manifestiert; sie hat Erfolge bei der sozialen Öffnung erreicht, was sich im vergleichsweise hohen Anteil von Studenten aus früher bildungsfernen Schichten zeigt; sie versucht, eine verstärkte Praxisorientierung des Studiums durch die berufspraktischen Studien zu verwirklichen; sie hat durch das Konsekutivmodell erweiterte akademische Abschlußmöglichkeiten für die früher auf die Fachhochschulen angewiesenen Studentengruppen geschaffen; auch sind Ansätze zu produktiven Entwicklungen im Bereich von Weiterbildung, Beratung und regionaler Forschung vorhanden. All diese Erfolge tragen in gewissem Umfang zur Realisierung des Ziels einer dezentralen Entwicklung bei, das nicht nur negativ als Abwehr von Zentralisierung, sondern durchaus auch positiv als lohnende Alternative angesehen wird.

Einige Probleme der Verbindung zwischen Hochschule und Praxis sind im vorigen Abschnitt über die berufspraktischen Studien im Bereich der Ökonomie bereits deutlich geworden. Jetzt geht es darum, drei Problemkreise zu erörtern, die für die Realisierung des Konzepts grundlegende Bedeutung haben:

- Für welchen "Bedarf" sollen Ökonomen ausgebildet werden? Welche Vorstellungen über die künftigen Tätigkeitsmöglichkeiten der Absolventen können der Ausbildungskonzeption vernünftigerweise zugrundegelegt werden?

- Welche "Bedürfnisse" bringen die Kasseler Ökonomie-Studenten typischerweise in das Studium ein, und welche beruflichen Perspektiven verbinden sie mit der Ausbildung?
- Welche Chancen bestehen, "Bedarf" und "Bedürfnisse" in produktiver Weise aufeinander zu beziehen, und welche Schlußfolgerungen ergeben sich daraus für die Anlage der Studiengänge?

Es sei vor der Erörterung betont, daß die mir zur Verfügung stehenden empirischen Grundlagen nicht als hinreichende Basis für eine schlüssige Beantwortung der gestellten Fragen zureichen - hier gibt es gerade für eine Hochschule, die sich als regionale versteht, noch große Forschungsaufgaben. Dennoch sind diskussionsfähige Skizzen möglich:

(1) Der nordhessische Arbeitsmarkt bietet zwar auch Arbeitsplätze für Ökonomen in den bestehenden Unternehmen und Betrieben; und es ist auch zu erwarten, daß sich im Zuge der Akademisierung nach unten dieser Arbeitsmarkt eher vergrößert, wenn die hier vorherrschenden Klein- und Mittelbetriebe ebenfalls Akademisierungsstrategien beginnen oder verstärken. Da in diesen Betrieben die Arbeitsteilung im white-collar-Bereich noch nicht sehr weit fortgeschritten ist, ergeben sich Anforderungsmuster, die bereits fachliche und sehr komplexe Sozialqualifikationen voraussetzen, weil die Tätigkeiten sehr "gemischt" sind - sie verbinden vielfältige Tätigkeiten der funktionalen Dimension, die in Großbetrieben entmischt und spezialisiert organisiert sind, mit komplexen Anforderungen der hierarchischen Dimension, welche auf die relativ wenigen Akademiker in den kleinen und mittleren Betrieben zukommen. Von der regionalen Ökonomie her bietet sich also an, die Ausbildung unter praxisorientierten Aspekten zu organisieren, für breite Grundqualifikationen zu sorgen und die soziale Kompetenz der Studenten zu stärken, um so eine hohe Polyvalenz der Qualifikation zu erreichen.

Andererseits bildet Nordhessen eine strukturschwache Region, die sich nicht durch eine rasante ökonomische Entwicklung auszeichnet - wenn sich das auch im Lauf der Zeit ändern mag, falls es gelingt, die Regionalisierung gegen die z. Z. vorherrschenden Zentralisierungstendenzen durchzusetzen. Gegenwärtig jedoch muß davon ausgegangen werden, daß das gegebene und zu erwartende Arbeitsplatzangebot der Region für Ökonomen sich in

Grenzen halten wird, die unterhalb der Kasseler Ausbildungskapazität liegen: Es werden nicht alle Ökonomen einen Arbeitsplatz im regionalen Umfeld in den bereits bestehenden Betrieben erhalten können - und dies selbst dann nicht, wenn man die Konkurrenz aus anderen Hochschulen, die sich insbesondere in den größeren Betrieben bemerkbar machen dürfte, nicht berücksichtigt. Daraus ergeben sich zwei Schlußfolgerungen: Zum einen darf die Kasseler Ausbildung inhaltlich nicht regional begrenzt werden, sondern muß "polyvalent" bleiben - d. h., die Qualifikationen müssen auch außerhalb der Region verwendbar sein; die Mobilitätschance darf nicht vertan werden. Spezifische Marktchancen für Kasseler Absolventen können sich hier aus der Besonderheit der Studiengänge (Praxisorientierung, berufspraktische Studien) ergeben, wenn es der Hochschule gelingt, die Vorteile dieser Ausbildungsform auch überregional in den Unternehmen plausibel zu machen. Das wird dann um so leichter möglich sein, wenn der Theorie/Praxis-Bezug im Studium nicht nur additiv, sondern wirklich integrativ gestaltet wird und wenn die Kooperation zwischen den Ausbildungsorten Hochschule und Praxis gut funktioniert. Da man davon ausgehen kann, daß es innerhalb der Unternehmerverbände und zwischen den Betrieben ein relativ dichtes Kommunikationssystem gibt, das sich auch auf Probleme der Personalrekrutierung und der Ausbildung erstreckt, ist das lokale Gelingen der Kooperation sehr bedeutsam - es wird überregional nicht verborgen bleiben. Gerade die allmähliche Ausdifferenzierung unterschiedlicher Hochschultypen und unterschiedlicher Studiengänge könnte die Marktchancen der Kasseler Absolventen heben, weil sie eine spezifische, auf dem Markt sonst nur selten vorfindbare Qualifikationsstruktur aufzuweisen haben.

Zum anderen aber ist zu prüfen, welche Chancen zur Gründung zunächst kleiner Unternehmen in der nordhessischen Region bestehen, ob also der Schritt in die Selbständigkeit für eine nennenswerte Zahl von Absolventen eine realistische Perspektive darstellen könnte. Sollten sich hier positive Perspektiven abzeichnen, so wäre es sinnvoll, das Studienangebot so zu konzipieren, daß auch die zur Gründung und Stabilisierung von kleinen Unternehmen nötigen Grundqualifikationen erworben werden können; es ist zu vermuten, daß vor allem im Dienstleistungsbereich, aber auch in spezialisierten produktiven Bereichen (neue Technologien, neue Medien etc.) durch-

aus "Marktlücken" vorhanden sind - und dies nicht etwa nur in der "alternativen Szene".

Wenn man die Entwicklungstendenzen auf den Arbeitsmärkten betrachtet, zeigt sich, daß in den letzten Jahren wirklich neue Arbeitsplätze überwiegend in den eher ländlichen Regionen entstanden sind; diese Tendenz könnte man aufnehmen und bewußt zu fördern versuchen. Die Konsequenz daraus wäre wiederum, relativ breite fachliche Grundqualifikationen mit der Förderung komplexer sozialer Kompetenzen zu verbinden - beispielsweise könnte man im Rahmen von mittelfristigen Projekten Marktanalysen im Hinblick auf Lücken betreiben, erfolgreiche Neugründungen besuchen und erkunden, welches die Bedingungen des Erfolgs waren, Planspiele entwickeln, in denen verschiedene Szenarien einer Neugründung entwickelt und durchgespielt werden könnten etc. Es wäre wichtig, Plätze für die berufspraktischen Studien auch in solchen Neugründungen zu gewinnen, um die entsprechenden praxisbezogenen Qualifikationsmöglichkeiten anbieten zu können.

(2) Studenten, die in Kassel Ökonomie studieren, sind überdurchschnittlich häufig soziale Aufsteiger, die ihr Studium unter Aspekten berufsfunktionaler Qualifikation und Zertifizierung betreiben. Der größte Teil von ihnen stammt aus der Region im engeren Sinn; viele sind an einem beruflichen Verbleib in der Region interessiert, weil sie hier in ihre räumliche und soziale Umgebung stark integriert sind und dies hoch bewerten. Akademisch-wissenschaftliche Interessen sind dementsprechend wenig ausgeprägt - wenn das Studium vorwiegend als Phase berufsfunktionaler Qualifikation begriffen wird, überwiegt in der Regel ein status- und praxisbezogenes Nutzungsinteresse. Da viele Studenten aus Arbeiterfamilien oder kleinen und mittleren Angestelltenfamilien stammen, haben sie zumeist weder feste, in der Familie stabilisierte Erwartungen im Hinblick auf das Studium, seine Inhalte und Strukturen, noch feste Statuserwartungen im Hinblick auf den Beruf. Diese Erwartungsunsicherheit hat positive und negative Folgen:

Positive Folgen ergeben sich aus der Offenheit der Studenten für - gegenüber traditionellen Hochschulen - abweichende Formen der Qualifizierungsprozesse; wenn Maßnahmen wie beispielsweise die berufspraktischen Studien oder das Konsekutivmodell ihnen plausibel gemacht werden, dann sind sie

in hohem Maße bereit, sich darauf einzulassen. Sie müssen sich nicht mit traditionellen Erwartungen an akademische Studien "herumschlagen", wie das für die Kinder aus Akademikerfamilien der Fall ist; dementsprechend sind sie bereit, auch weitreichende Reformkonzepte hinzunehmen.

Ähnliches gilt für die Berufserwartungen: Weder haben diese Studenten fixe Staturerwartungen im Hinblick auf für "Akademiker" adäquate Beschäftigungen noch präzise inhaltliche Vorstellungen über mögliche künftige Berufstätigkeiten; allerdings wollen sie "es einmal besser haben" als ihre Eltern, an denen sie die Folgen unterprivilegierter Berufstätigkeiten beobachten. So dürfte z. B. die Angst vor potentieller künftiger Arbeitslosigkeit die Haltungen stärker prägen als die Angst vor der Enttäuschung überzogener Karriereaspirationen.

Diese Studenten können, die Stabilisierung ihrer Haltungen im Studium vorausgesetzt, vermutlich besser als "traditionelle" Studenten mit den Folgen der "Akademisierung nach unten" umgehen: als akademisch qualifizierte Fachkraft beschäftigt zu werden, bedeutet immer noch Aufstieg und Überwindung des ursprünglichen familialen Status; dabei läßt allerdings das utilitaristische Qualifikationsverständnis von Studium zu, daß - anders als bei früheren Aufsteigern - kein radikaler Bruch mit der Herkunftsfamilie und dem sozialen Verbundsystem der "Heimat" vollzogen werden muß; die soziale Identität kann gewahrt, der "heimatliche" Habitus in wesentlichen Teilen aufrechterhalten werden.

Negative Folgen ergeben sich gewissermaßen spiegelbildlich zu den positiven: Die Erwartungsunsicherheit hat nicht nur die positive Folge der Offenheit, sondern auch die negative der Verunsicherung der beruflichen Zukunftserwartungen und der studienbezogenen Haltungen; halbwegs präzise Ziele sind in vielen Fällen nicht definierbar - man läßt das Studium über sich ergehen, ohne eigene Akzente zu setzen. Das Studium im Reformstudiengang wird nicht aus inhaltlichen Gründen einer besseren, praxisnäheren Qualifizierung gewählt, sondern aus regionalen Gründen: Die Hochschule "vor der Haustür" macht das eben so, und darein hat man sich zu fügen; es ist die Haltung der passiven Hinnahme, die bei den Studenten überwiegt. Auch im Hinblick auf die künftige Berufstätigkeit überwiegen unklare Antizipationen. Schließlich hat auch die starke Kontinuität der sozialen

Bezüge und der eigenen sozialen Identität ihre Schattenseiten, weil sie produktive Verunsicherungen und Entwicklungsschübe in manchen Aspekten eher behindert: Wenn das "informelle Studentenleben" sich auf wenige Ereignisse reduziert, weil die Studenten weiterhin zuhause wohnen und dort ihre wichtigsten sozialen Bindungen liegen, schränkt das die Möglichkeiten zur Entfaltung eines neuen Selbstverständnisses ein, weil dafür wesentliche Erfahrungsdimensionen mehr oder weniger systematisch ausgespart bleiben: Studium reduziert sich auf die Zeit vorberuflicher fachlicher Qualifikation; es hat nur noch vergleichsweise geringe umsozialisierende Wirkungen. Die Statuspassage zwischen Schüler und Student verliert ihre frühere produktive Dramatik.

Für die Bewertung, was positiv und was negativ sei, ist freilich das Bild vom wünschenswerten Erfahrungsergebnis eines Studiums von entscheidender Bedeutung. Man muß meine Kriterien, die nach einer neuen Verbindung zwischen der aus der Heimat gespeisten sozialen Identität und alten akademischen Werten suchen, nicht unbedingt teilen; man kann beispielsweise von der Tradierung der sozialen Identität allein ausgehen und dann danach fragen, was die Hochschule dabei leisten kann; andererseits kann man auch von der traditionellen "Emanzipationsfunktion" des Studiums ausgehen und dann fragen, wie sie unter den veränderten Bedingungen aufrechterhalten werden kann - wie also auch in Kassel "richtige Akademiker" produziert werden können. Mir scheinen indessen beide alternativen Sichtweisen als zu einseitig und den Problemen unangemessen.

So ergibt sich nach meinen Kriterien ein eher ambivalentes Bild von den "Bedürfnissen" der Studenten; die naheliegende Schlußfolgerung für das Studien- und Erfahrungsangebot der Hochschule heißt dann, daß sie auf der einen Seite sich um die soziale und psychische Stabilisierung der Studenten zu bemühen und dabei von den vorherrschenden Mustern der sozialen Vernetzung und Identität auszugehen hat, andererseits aber auch dafür sorgen muß, daß sich der Blick, die Haltungen und Orientierungen der Studenten für neue Erfahrungen öffnen; auch der "Blick über den Zaun" gehört dazu.

Als Option folgt daraus, daß eine breite, grundlagenwissenschaftlich angeereicherte Basisqualifikation, die insbesondere auch sozialwissenschaftliche und psychologische Elemente enthalten sollte, mit einem breiten, fachlich

orientierten Grundstudium zu verbinden ist, wobei die Praxisorientierung eine zentrale Rolle spielen sollte. In einer solchen Kombination ist es wohl am ehesten möglich, die anstrebenswerten Ziele zu realisieren. Von besonderer Bedeutung bleibt dabei freilich, die Isolation der Studenten zu durchbrechen: Wenn die häusliche Lernarbeit in der gewohnten Umgebung nur durch Veranstaltungsbesuche in der Hochschule unterbrochen wird, bewirkt das eine starke Vereinzelung der Studenten. So gilt es, möglichst über längere Fristen stabilisierbare Gruppenzusammenhänge zwischen den Studenten zu stiften - sei es in Form von Tutorials mit studentischen oder auch wissenschaftlichen Tutoren, sei es in Form studiengangbezogener oder an längeren Arbeitszusammenhängen - etwa Projekten - orientierten Arbeitsgruppen.

(3) Wie stehen nun "Bedarf" und "Bedürfnisse" zueinander, und welche Schlußfolgerungen sind für die Anlage der Studiengänge zu ziehen? Die Überlegungen zu "Bedarf" und "Bedürfnissen" zeigen in den Konsequenzen für die Anlage der Studiengänge eine relativ hohe Übereinstimmung: Praxisorientierung, Betonung der Entwicklung sozialer Kompetenzen, eine breite fachliche und überfachliche Basisqualifikation erscheinen als "richtige" Strategie. Freilich ist dieses Ergebnis insoweit noch unvollständig, als die spezifischen Interessen und Bedürfnisse der Hochschule noch nicht systematisch berücksichtigt sind. Diese Interessen lassen sich in drei Dimensionen beschreiben:

- (a) Dimension der Wissenschaft
- (b) Dimension der Lehre bzw. der von der Hochschule angebotenen Studiengänge und ihrer Möglichkeiten
- (c) Dimension der Lehrenden

(a) Die Wissenschaft gewinnt ihre Bedeutung für die Studenten als ein wesentliches Medium der Ausbildung und als das Feld, in dem rationale Vorschläge zur Analyse und zur Weiterentwicklung der Praxis entwickelt werden. Läßt man weitere Funktionsbestimmungen wie z. B. die gesellschaftliche und politische Dimension und Relevanz oder ihren Stellenwert als die wichtigste, für rational angesehene Form der Erkenntnisproduktion einmal außer acht, so stellt sich für die Studenten ein ganz konkretes Nutzungsproblem: Können sie durch die im Studium organisierte Auseinandersetzung mit der Wissenschaft solche Qualifikationen erwerben, die ihnen im Hinblick auf die antizipierbare Berufspraxis nützlich sind? Auch wenn man vom Qualifikationsparadox der gleichzeitigen Über- und Unterqualifikation durch Studium (Armbruster 1971) aus-

geht, wird diese Frage nicht überflüssig, weil damit überhaupt noch nichts über die konkrete Gestalt der Qualifikation ausgesagt ist. Dabei ist aber doch zu erwarten, daß beispielsweise eine sehr abstrakte Orientierung der Ausbildung zu einer anderen Gestalt der Qualifikation führt als eine praxisorientierte Form.

Wenn man "Bedarf" und "Bedürfnisse" als wichtige Bezugspunkte auch der Wissenschaftsentwicklung ansehen will, liegt es im Fall der Gesamthochschule Kassel nahe, eine regions- und praxisnahe Wissenschaftsentwicklung zu favorisieren: Sie würde einerseits die Chance bieten, die berufsbezogenen Qualifikationsinteressen der Studenten aufzunehmen und so z. B. die studentischen Erfahrungen in den berufspraktischen Studien systematisch für die Wissenschaftsentwicklung nutzbar zu machen; andererseits würde sie die Möglichkeit eröffnen, die spezifischen herkunftbedingten Wahrnehmungs-, Lern- und Interessenformen der Studenten systematisch zu berücksichtigen; die Methodologie einer praxis- und regionsbezogenen Wissenschaft könnte ja in der Weise entwickelt werden, daß Hochschullehrer in Kooperation mit studentischen Gruppen die Wissenschaftsentwicklung tragen.

Aber auch ein anderer Aspekt spricht für eine solche Wissenschaftsentwicklung der Gesamthochschule Kassel im Bereich der Ökonomie: Die Stärkung ökonomischer Dezentralisierung und Regionalisierung. Eine praxisorientierte Wissenschaft könnte etwa an Problemen arbeiten, die aus den regionalen Betrieben an sie herangetragen werden. Damit könnte sie einen wichtigen Beitrag für den Erhalt und die Weiterentwicklung der Region leisten, zur Sicherung von Arbeitsplätzen beitragen und den Betrieben, die Ausbildungsleistungen im Rahmen der berufspraktischen Studien übernommen haben, ein attraktives "Gegengeschäft" anbieten. Nicht zuletzt würde eine solche Orientierung der Wissenschaftsentwicklung zur Realisierung der studentischen Interessen an regionalen beruflichen Arbeitsplätzen beitragen. Eine Stärkung der Regionalisierungskräfte gegenüber dem allgemeinen gesellschaftlichen Zentralisierungssog wäre das wünschenswerte Ergebnis einer solchen Entwicklung. Die Verbindung zwischen Wissenschaft und Praxis in der Region würde gleichzeitig auch die Chance eröffnen, zur Humanisierung der Arbeit in der Region beizutragen, wenn die Wissenschaft diesen Aspekt systematisch in ihre Vorschläge einbezieht.

- Freilich müßte die Hochschule auch eigene Kriterien im Hinblick auf die Förderungswürdigkeit der an sie herangetragenen Wünsche entwickeln; beispielsweise wäre jeweils danach zu fragen, ob ein Projekt
- auch durch den Nachfrager ohne die Hilfe der Gesamthochschule Kassel realisiert werden könnte,
 - gesellschaftspolitisch wünschenswert ist (unter Aspekten der Regionalisierung, der Arbeitsplatzsicherung, der Humanisierung der Arbeit etc.),
 - für die Ausbildung der Studenten nützliche Perspektiven bietet, sei es bei der wissenschaftlichen, sei es bei der praktischen Vorbereitung, Durchführung und Auswertung,
 - unter der Perspektive einer praxis- und regionalorientierten Wissenschaft ergiebig ist,
 - die Kostenfragen zufriedenstellend löst.

Solche und ähnliche Kriterien wären geeignet, den Wissenschafts"nachfragern" ebenso wie den beteiligten Wissenschaftlern selbst Orientierungen zu bieten, mit denen zwischen den verschiedenen Wünschen unterschieden werden könnte.

(b) Auch im Hinblick auf die Studiengänge erscheint eine praxis- und regionsorientierte Wissenschaftsentwicklung wünschenswert: Sie würde nicht nur viele Felder projektorientierten Studiums öffnen, nicht nur die "Passung" zwischen Qualifikationsnachfrage und -angebot zu verbessern versprechen, nicht nur in Rekrutierungs- bzw. Bewerbungsprozessen wichtige Kontaktmöglichkeiten stiften, sondern auch die beiden bisher mehr oder weniger unverbunden nebeneinander stehenden Ausbildungsteile der theoretischen und der berufspraktischen Studien stärker aufeinander zuführen können und damit eine höhere innere Konsistenz des Lernens und der Erfahrung der Studenten ermöglichen. Wie sich ein solcher Prozeß der stärkeren Verzahnung und Integration im einzelnen gestalten könnte, kann hier nicht entwickelt werden, aber die Perspektive einer stärkeren wechselseitigen Durchdringung von theoretischem und praktischem Studium erscheint als sehr attraktiv, weil die Studenten dann sehr viel begründeter als bislang ihre Studien- und auch ihre Berufsstrategien entwerfen könnten und nicht mehr so stark den Zufällen des theoretischen und praktischen Angebots unterworfen wären. Eine begründetere Spezialisierung im Hauptstudium wäre beispielsweise ein wünschenswertes Ergebnis. Gerade der spezifische sozialisatorische Hintergrund der Kasseler

Ökonomie-Studenten könnte so besser berücksichtigt werden und in die Qualifizierungsstrategien eingehen. Denn wenn diese Population stärker an primärer als an theoretischer Erfahrung orientiert ist, wenn sie eher induktive als deduktive Strategien "verträgt", wenn sie in manchen Aspekten "konkretistisch" denkt und vorgeht, dann hat sie in einem Studium, das von praktischen Problemfällen ausgeht, sehr viel größere Lernchancen als in einem Studium, das sich an abstrakter Wissenschaftssystematik orientiert. Konkreter: Wenn die Praxis den Ausgangspunkt theoretischer Reflexion und Erkenntnis bildet, haben diese Studenten bessere Lernmöglichkeiten, als wenn nur Theorien zur Debatte stehen - im letzteren Fall nämlich bleiben sie häufig genug auf ein rein reproduktives, ein "Auswendig-"Lernen verwiesen.

Die Kasseler Studiengänge bieten prinzipiell günstige Möglichkeiten zu einer Weiterentwicklung im hier skizzierten Sinn, weil sie ja ohnehin vom Ansatz eines theoretische und praktische Erfahrungen integrierenden Studiums ausgehen. Die Aufgabe besteht also nicht in einer Neukonstruktion der Studiengänge, sondern in einer systematischen Weiterentwicklung im Sinne des zugrundeliegenden Konzepts.

(c) Ob es gelingen kann, die Lehrenden für dieses Ziel einer regions- und praxisorientierten Wissenschaftsgestaltung und eine entsprechende Entwicklung des Studienangebots zu gewinnen, ist natürlich eine - wenn nicht die entscheidende - Frage des hier vorgestellten Konzepts. Es könnte sein, daß manche Lehrende dies Konzept als Zumutung, als Eingriff in ihre wissenschaftliche "Freiheit von Forschung und Lehre" betrachten; andererseits mag es Lehrende geben, die ihre Vorstellungen und Ideen "richtiger" Hochschul-lehrertätigkeit darin wiedererkennen. Was setzt das Konzept bei den Lehrenden voraus?

- Bereitschaft und Fähigkeit zur Kooperation innerhalb des Fachbereichs (und über die Grenzen des Fachbereichs hinaus mit Praktikern und Studenten);
- Bereitschaft und Fähigkeit, interne Differenzen und Konflikte zugunsten sachadäquater Lösungen zurückzustellen;
- Produktivität und Phantasie;
- die Ernstnahme der Qualifikationsinteressen der Studenten;
- Engagement für die Hochschule in der Region.

Diese Voraussetzungen sollten einlösbar sein; sie ergeben sich letztlich aus der Verantwortung, die Hochschullehrer qua Funktion übernehmen. Hinweisen möchte ich ausdrücklich darauf, daß die offenbar vorhandenen, latent schwelenden Konflikte zwischen den verschiedenen Statusgruppen des wissenschaftlichen Personals nur dann produktiv gelöst werden können, wenn sich die verschiedenen Gruppen an gemeinsamen Aufgabenstellungen engagieren und dabei ihre je spezifischen Erfahrungen und Arbeitsbedingungen berücksichtigen und einbringen.

Die Praxiserfahrung gerade der "alten Fachschullehrer" ist nicht ohne weiteres durch die Theorieerfahrung der "universitären" Hochschullehrer substituierbar, und umgekehrt ist es wenig sinnvoll, wenn die "alten Fachschullehrer" sich bemühen, möglichst auch "wie ein richtiger Professor" zu werden. Ein nachhaltiger Klimawandel zugunsten eines kooperativen, solidarisches Arbeitsklimas wird nur dann eintreten, wenn die beteiligten Personen sich in verbindlichen, kooperativen Arbeitszusammenhängen zusammenschließen. Ansätze dazu sollten verstärkt unternommen werden. Nur dann wird es gelingen können, der Idee einer praxis- und regionsbezogenen Entwicklung der Ökonomie in der Gesamthochschule Kassel zur praktischen Geltung zu verhelfen.

5. Erwartungen der Ökonomie-Studenten: Der antizipierte ökonomische Habitus

Warum entscheidet sich jemand zum Studium der Ökonomie? Welche Erwartungen im Hinblick auf Studium und Beruf liegen dieser Entscheidung zugrunde, und welche Erfahrungen werden typischerweise im Studium gemacht? In welchem Verhältnis schließlich stehen die Erfahrungen und Erwartungen von Ökonomie-Studenten zu den Arbeitgebererwartungen, denen sie sich im Beschäftigungssystem konfrontiert sehen? Wie formt sich ein ökonomischer Habitus in einer Person? Antworten auf diese Fragen können in dieser Arbeit nur auf der Grundlage vorhandener empirischer Studien versucht werden; daß dabei notgedrungen viele Fragen offen bleiben müssen, kann nur vorweg betont werden - es wird Aufgabe künftiger Hochschulsozialisationsforschung sein, die hier zu entwickelnden Thesen einem empirischen Test zu unterziehen. In diesem Sinn hat dieser Text eher die Absicht, begründete Vermutungen und Hypothesen zur Darstellung zu bringen, als fertige Resultate zu präsentieren. Dieser Aufgabe soll in folgenden Schritten nachgegangen werden: Im ersten Abschnitt werden Studienvoraussetzungen und -motive von Ökonomie-Studenten dargestellt; der zweite Abschnitt diskutiert die Studienerfahrung von Ökonomen unter der Frage des Habitus-Erwerbs; im dritten Abschnitt wird das Verhältnis von Arbeitgebererwartungen an den ökonomischen Habitus zum hochschulischen "Sozialisationsergebnis" diskutiert.

5.1. Studienvoraussetzungen und -motive von Ökonomie-Studenten

Wirtschaftswissenschaftliches Studium ist nach wie vor eine Männer-Domäne. Die HIS-Studie von 1979 weist bei den Wirtschaftswissenschaftlern einen Männer-Anteil von 85 % aus - nur bei den Ingenieuren liegt der Männer-Anteil mit 93 % noch höher (HIS 1979, S. 21). Auch zwei auf einzelne Hochschulen bezogene Studien zeigen hier eindeutige Ergebnisse (Brunkenhövers u.a. 1975, S. 9; Hron u.a. 1977, S. 51). Die Sozialstruktur der Studenten, nach Berufsgruppen der Väter, zeigt nach der HIS-Studie insoweit bemerkenswerte Unterschiede zum Durchschnitt aller Studenten, als die Kinder leitender Angestellter und mittlerer Selbständiger deutlich, die Kinder von Facharbeitern etwas überrepräsentiert sind; mehr oder weniger deutlich unterrepräsentiert sind dagegen die Kinder von Freiberuflern, von Angehörigen des Höheren Dienstes und größeren Selbständigen wie auch die Kinder kleiner

Selbständiger, gehobener Angestellter, ausführender Angestellter, unterer Beamter und an- und ungelernter Arbeiter. Den größten Anteil der Studenten stellen die "mittleren Berufe" (ca. 50 %), gefolgt von den "höheren Berufen" (ca. 25 - 30 %), den Arbeitern (ca. 15 - 20 %) und "Sonstigen" (ca. 5 %) (Brunkenhövers u.a. 1975; S. 14; Hron u.a. 1977, S. 22)

Die Hochschulreife wird typischerweise auf einem Gymnasium erworben, allerdings liegen die Anteile von Absolventen wirtschafts- und sozialwissenschaftlicher Gymnasien, wirtschaftswissenschaftlicher und sonstiger Fachschulen über dem Durchschnitt (Brunkenhöver u.a. 1975, S. 8; Hron u.a. 1977, S. 54). Bemerkenswert mag darüber hinaus sein, daß die Schulleistungen eher unterdurchschnittlich sind (Brunkenhövers u.a. 1975, S. 89).

Trotz dieser allgemeinen Kennzeichnung der Ökonomie-Studenten gibt es offenbar deutliche Unterschiede in der Population je nach Hochschulstandort und Hochschultradition. So weist ein genauer Vergleich von Göttinger Anfängerstudenten der Wirtschaftswissenschaften mit Trierer Studienanfängern folgende Unterschiede nach:

- Der Anteil der Wirtschaftsgymnasiasten liegt in Göttingen um ca. 15 % höher.
- Der Anteil der Studenten mit abgeschlossener Berufsausbildung liegt in Göttingen um ca. 6 % höher (13 % zu 68 % der Population);
- Die Göttinger Anfänger streuen über eine größere Altersbreite; der Anteil der sehr jungen Studenten ist deutlich höher als in Trier;
- Die finanzielle Situation der Göttinger Studenten war im Durchschnitt erheblich günstiger;
- Die Finanzierung des Studiums durch die Eltern war in Göttingen bei ca. 20 % mehr Studenten gegeben;
- Die Berufsstruktur der Väter ist zwar nahezu identisch, aber offenbar hatten die Göttinger Studenten überwiegend Väter, die innerhalb ihrer Berufsgruppe höhere Positionen einnehmen als die Väter der Trierer Studenten;
- Schließlich hatten in Göttingen ca. 30 % der BWL-Studenten mehr als in Trier eine sichere Berufsperspektive (41 % zu 13,5 %) (vgl. Liebau 1980).

Die Universität Göttingen kann hier als Beispiel für eine traditionsreiche, überregional orientierte Landesuniversität stehen, die Universität Trier

als Beispiel für eine auch regional bezogene Universitätsneugründung mit Reformanspruch. Sieht man die auffallenden Unterschiede zusammen, so zeigt sich die Göttinger Population als materiell deutlich privilegierter. Das könnte dafür sprechen, daß in relativ höher privilegierten Familien die Tendenz besteht, "klassische" Ausbildungsinstitutionen zu bevorzugen. Die Neugründungen dagegen mit ihren mehr oder weniger reformierten Studiengängen und ihrem stärkeren Regionalbezug dürften gerade die Bevölkerungsgruppen ansprechen und zur Entscheidung für ein Studium bringen, die auch heute noch vor dem Schritt, eine "klassische" Hochschule zu wählen, zurückschrecken - sei es aus materiellen (Wohnortnähe, Studienfinanzierung etc.), sei es aus immateriellen Motiven (Familienzusammenhalt, Verankerung im sozialen Umfeld).

Dabei spielt neben dem Hochschultyp vor allem der Studienort eine entscheidende Rolle. In den "Neugründungen" sind Studenten aus "mittleren Aufsteigerfamilien" besonders stark vertreten, für die die Heimatnähe des Studienortes ein eigenes, wesentliches Motiv bildet.

Für diese These spricht das Trierer Ergebnis, das die Heimatnähe von Trier für Ökonomen und Soziologen vergleicht (wobei die Soziologen aus den entschieden privilegierteren Familien kommen): Während Trier der Heimatort von 31,1 % der Ökonomen ist und weitere 44,6 % aus dem mittleren Umkreis (100 km) kommen, stammen nur 3,4 % der Soziologen aus Trier selbst, 62,1 % aber kommen aus weit entfernt liegenden Regionen (über 100 km). Auch die Studenten der Ökonomie an der Gesamthochschule Kassel kommen weitgehend aus der Region.

Welche Motive bringen die Kinder aus diesem sozialen Hintergrund für ein Studium der Wirtschaftswissenschaften mit? Wiederum sollen zunächst die Ergebnisse der HIS-Studie referiert und dann durch die Ergebnisse der Brunkenhövers- und der Hron-Studie differenziert werden.

Bei der Frage nach den Gründen für die Wahl des Studiums gibt es bei Wirtschaftswissenschaftlern sehr ausgeprägte Abweichungen vom Durchschnitt aller Studenten. Studenten der Wirtschaftswissenschaften betonen stärker als alle anderen untersuchten Studentengruppen die berufliche Verwertbarkeit des Studiums; sie hoffen auf breite Berufswahlmöglichkeiten und günstige Ver-

dienstchancen. Die hier deutlich werdende extrinsische Berufsmotivation findet ihre spiegelbildliche Bestätigung in der Irrelevanz beziehungsweise Ablehnung intrinsischer Motive: Die Hoffnung auf Selbstverwirklichung im Studium (Neigungs- bzw. Begabungentsprechung des Fachs, fachspezifische Interessen, persönliche Entfaltung) spielt als Motiv eine ebenso geringe Rolle wie soziale Helfer- oder politische Veränderungswünsche; hier gibt es erhebliche negative statistische Abweichungen vom Durchschnitt der insgesamt untersuchten Studentengruppen.

Dieses Bild einer vorwiegend an beruflichem Status und privater Reproduktion orientierten Haltung bestätigt sich auch in der Einschätzung der wesentlichen Berufsfaktoren. Die Hoffnungen richten sich primär auf materielle Sicherheit; weniger stark, aber doch immer noch stärker als beim studentischen Durchschnitt werden berufliche Machtbefugnisse betont. Auch Wünsche nach beruflichen Handlungs- und Entfaltungsspielräumen sowie günstigen Freizeitmöglichkeiten sind weit verbreitet.

Wie stark die instrumentelle Berufsorientierung verbreitet ist, wird schließlich deutlich an der Frage nach dem möglichen Mobilitätsverhalten: Wirtschaftswissenschaftler sind im Durchschnitt eher als alle anderen Studentengruppen bereit, eine ausbildungsfremde Stelle anzunehmen, wenn sie dabei ihre Einkommensvorstellungen realisieren können; sie sind eher als alle anderen bereit, auf Berufsalternativen mit gleichem Fach- und Einkommensniveau auszuweichen (dabei auch eventuell finanzielle Einbußen für Übergangszeiten hinzunehmen); und sie sind schließlich eher als alle anderen bereit, durch Zusatzqualifikationen ihre Berufschancen zu verbessern (HIS 1979, S. 136).

Nimmt man schließlich noch die Ergebnisse zu den individuellen Berufsperspektiven und zu den finanziellen Erwartungen hinzu, so zeigt sich, daß Wirtschaftswissenschaftler zwar die Perspektiven für die Berufsgruppe insgesamt nicht sonderlich günstig einschätzen, daß aber die individuellen Berufsperspektiven im ganzen positiv beurteilt werden. So erwarten Wirtschaftswissenschaftler denn auch ein relativ hohes Anfangsgehalt, sie stellen relativ hohe Mindestforderungen für ihr Anfangsgehalt, und sie pflegen die Erwartung auf relativ starke Einkommenssteigerungen.

Aus all diesen Informationen ergibt sich ein Bild, das durch geringes fachwissenschaftliches Interesse, eine instrumentelle, vorwiegend reproduktionsorientierte Berufserwartung und hohe Staturerwartungen gekennzeichnet ist. Dementsprechend bietet es sich als zusammenfassende Charakterisierung an, von einer individuell-statusorientierten Haltung als dem vorherrschenden Orientierungstyp zu sprechen. Individuelle Reproduktions- und Karriereaspirationen, im beruflichen Bereich z. T. mit Machtmotiven verbunden, beherrschen die Szene.

Dieses Bild wird im wesentlichen auch durch die Untersuchungen von Brunkenhövers u.a. sowie Hron u.a. bestätigt: Beide Untersuchungen betonen die geringe intrinsische Studienmotivation und die starke berufliche Orientierung von Wirtschaftswissenschaftlern unter individuell-instrumentellen Perspektiven; sie stellen heraus, daß die Wahl des Ökonomie-Studiums häufig eine "Negativwahl" ist, daß die Studienanforderungen und die spezifische inhaltliche Ausgestaltung von Studiengängen den Studienanfängern weder bekannt noch für die Wahl des Studienorts relevant sind; daß das Studienwissen mehr oder weniger ausschließlich im Hinblick auf seine berufliche Verwertbarkeit (was immer das sein mag) beurteilt wird, wobei politische und gesellschaftliche Aspekte des beruflichen Handelns systematisch ausgespart werden; daß eine hohe Anpassungsbereitschaft an die "Zwänge der Berufswelt" gegeben ist und "alternative" Erwartungen und Wünsche weitgehend verdrängt werden.

Freilich gibt es innerhalb der Wirtschaftswissenschaftler nicht nur diese Grundorientierung; hier sind weitere Differenzierungen nötig, die allerdings erst auf weiteren, genaueren empirischen Untersuchungen beruhen können. So wäre beispielsweise zu prüfen, ob sich unterschiedliche Grundmuster identifizieren lassen - je nachdem, wie die Berufs- und Lebensperspektiven aussehen. Es könnten etwa auf der einen Seite berufliche "Top-Orientierungen" auszumachen sein, die ein hohes berufliches Endziel (wirtschaftliche Leitungs- und Führungspositionen) mit stark leistungsorientierten und konkurrenzorientierten Haltungen verbinden. Andererseits könnten fachlich orientierte Grundhaltungen identifizierbar sein, in denen der Inhalt der beruflichen Arbeit als ausschlaggebendes Ziel angesehen wird - hier würde die Perfektion der Arbeit in einem eher professionellen Sinn besonders bedeutsam.

Drittens könnte eine weitere Hauptgruppe eine mehr oder minder reproduktionsorientierte Haltung ausprägen, in der der Beruf nur nach seinem Nutzeffekt für die außerberufliche Lebensgestaltung beurteilt wird - hier könnten Familien- und Freizeitinteressen den Kern der Wünsche bilden. Eine vierte Gruppe, die allerdings nach den bisherigen empirischen Erfahrungen bei Ökonomen nicht allzu groß sein dürfte, könnte alternative Lebens- und Arbeitsformen anstreben. Und schließlich wird es eine fünfte Gruppe geben, deren Perspektiven noch nicht über den Rand des Studiums hinausreichen (vgl. Liebau 1981 a).

Wenn die individuell-statusorientierte Haltung bereits zu Studienbeginn den vorherrschenden Orientierungstyp von Ökonomen darstellt, wenn das Studium der Wirtschaftswissenschaften vorwiegend von gesellschaftlichen Aufsteigern gewählt wird, die zudem in der Schule im Durchschnitt eher geringe Bestätigungen intrinsischer Motivationen erfahren haben dürften - das geht aus ihren mäßigen Schulleistungen hervor -, dann ist zu erwarten, daß hier bereits eine Habitusform zugrunde liegt, in der gleichsam kompensatorische Statusorientierungen über inhaltliche Motivationen zu Wissenschaft, Beruf oder Politik dominieren.

In der Sozialisationsforschung gibt es die gut bestätigte These, daß der Dominanz extrinsischer Motivationen eher autoritär bestimmte Sozialisationsprozesse und -erfahrungen zugrunde liegen; der familiäre Hintergrund und auch die durchschnittlichen Schulkarrieren sprechen dafür, daß viele Ökonomen solche Grunderfahrungen mitbringen. Das Ergebnis ist häufig eine Haltung, die eine spezifische Segmentierung der Lebensbereiche und Erfahrungen zur Folge hat:

- Wenn externe Gratifikationen oder Sanktionen zu erwarten sind, dominieren erwartungskonforme Haltungen und Strategien - sei es in Schule, Studium oder Beruf;
- die Realisierung von Glückswünschen dagegen wird typischerweise in "private" Bereiche verlagert, wobei sie wiederum stark durch gesellschaftliche Normen und Konventionen bestimmt bleibt; das kann sich beispielsweise in hoher subjektiver Relevanz materieller Sicherheit und materiellen Konsums äußern.

Dieses Muster findet sich besonders ausgeprägt in der privatwirtschaftlichen "Angestelltenkultur". Durch die Studienwahl, die bei Ökonomen ja besonders stark Berufswahl ist, findet eine subjektive Zuordnung zu diesem gesellschaftlich-kulturellen Bereich statt; die eigenen Lebens- und Berufsperspektiven werden antizipatorisch daran ausgerichtet; die statusorientierenden "Schubkräfte" der Vorerfahrung verbinden sich mit den entsprechenden "Zugkräften" der erwarteten künftigen Lebens- und Berufsform. Wünsche, Hoffnungen und Erwartungen für die subjektive Zukunft orientieren sich dementsprechend an einem Zukunftsbild, das weniger durch inhaltliche Gestaltungsabsichten im Sinne praktischer Handlungsziele, moralischer Autonomie und personaler Identität als vielmehr durch utilitaristische "Nutzungs- und Vorteilsabsichten" gekennzeichnet ist. Wenn diese Hypothesen stimmen, müßte sich das auch in der Art der Studiengestaltung und -erfahrung wiederfinden lassen.

5.2. Aspekte wirtschaftswissenschaftlicher Studierfahrung

Studium als "Mittel zum Zweck" bildet, wie aus der starken Berufsorientierung deutlich hervorgeht, die häufigste und wesentliche Grundorientierung von Ökonomie-Studenten. An dieser Stelle sei aus der Hron-Studie ausführlicher zitiert:

"Die Einstellungen und Erwartungen zum universitären Lernen sind widersprüchlich. Fast alle Studienanfänger äußern die Hoffnung auf persönliche Freiheit und Interessenentfaltung im universitären Lernen, bevorzugen jedoch in der Mehrzahl geschlossene und vorstrukturierte Lernsituationen. So scheinen die Studienanfänger anrezeptive Lernformen gewöhnt zu sein und kaum Erfahrungen mit wissenschaftlicher Arbeit bei kooperativem Führungsstil zu besitzen. Aufgrund der Lernerfahrungen muß trotz der entsprechenden Bereitschaft bezweifelt werden, ob die Studienanfänger ohne weiteres zu Selbstbestimmung und Autonomie im wissenschaftlichen Lernen fähig sind.

In dieses Bild fügt sich der Befund, daß die Mehrzahl der Studienanfänger ein Bedürfnis nach Einordnung und Abgrenzung der eigenen Studienleistungen im Sinne individueller Leistungsorientiertheit, verbunden mit einer starken Betonung formaler Qualifikationen, besitzt.

Das politische Engagement der Studienanfänger kann als gering angesehen werden. Gegenüber der Einschätzung studentischer politischer Aktivitäten zeigen sich bei der Mehrzahl Ablehnung, Indifferenz oder trade-unionistische Vorstellungen. Eine über ein bloßes Verbalverhalten hinausgehende hochschulpolitische Handlungsbereitschaft muß als äußerst gering angesehen werden. So ist zu erwarten, daß die Studienanfänger ihre individuelle Situation hinnehmen und nicht bereit sind, durch Mitarbeit in den Selbstverwaltungsorganen an ihrer Veränderung mitzuwirken. Bei der Mehrzahl der Studienanfänger besteht in Hinblick auf die politische Dimension der Wirtschaftswissenschaften kein Problembewußtsein." (Hron 1977, S. 3 ff.)

Das hier aufscheinende autoritäre Syndrom bildet gleichzeitig einen wichtigen Orientierungsgehalt und Bewertungsmaßstab für die Gestaltung und Erfahrung des Studiums. Wenn man die Ergebnisse der HIS-Studie auf diesem Hintergrund interpretiert, zeigt sich um so deutlicher, wie sehr von Ökonomen Studium nur als Mittel zum Zweck wahrgenommen und gestaltet wird - andererseits aber auch, wie sehr die mitgebrachten Grundhaltungen durch das Ökonomie-Studium verstärkt werden.

Wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge zeichnen sich gegenüber manchen anderen Studiengängen durch eine relativ hohe Formalisierung aus; die Studenten müssen viele Aufgaben im Hinblick auf Inhalte, zu belegende Übungen, Abfolgen, Zwischenprüfungen etc. beachten. Erst auf der Basis allgemeiner Grundqualifikationen, die insbesondere in der ersten Hälfte des Studiums zu erwerben sind, können dann in der zweiten Hälfte verstärkt Spezialisierungswahlen getroffen werden. Dem stark formalisierten Studiengang korrespondiert eine weitgehende Abstraktheit der Inhalte in zweierlei Hinsicht: Zum einen dominiert in den Studiengängen ein additives und nicht integratives System - es gilt, jeweils spezielle Partialqualifikationen zu erwerben, die durch Teilprüfungen bestätigt werden müssen. Erst die richtige Addition dieser Partialqualifikationen erlaubt die Meldung zum Examen, das wiederum additiv und stark gefächert ist.

Zum anderen zeichnet sich die herrschende Wissenschaftstradition in den Wirtschaftswissenschaften durch eine immanente ökonomische Reduziertheit aus; sie setzt das herrschende Wirtschaftssystem a priori als gegeben und bemüht sich in ihrem Praxisbezug um die Optimierung ökonomischen Handelns

und Denkens innerhalb der Rationalität dieses Systems. Freilich zeichnen sich weite Teile der Wirtschaftswissenschaften, insbesondere der Volkswirtschaft, durch einen Modell-Platonismus aus, der Praxisbezüge nur noch schwer erkennen läßt. Die ökonomische Reduziertheit äußert sich insbesondere in der mehr oder minder systematischen Aussparung der wissenschaftlichen wie auch der sozialen, politischen und ökologischen Voraussetzungen und Folgen wirtschaftswissenschaftlicher Theorien und ökonomischer Praxis. Bei der Interpretation der HIS-Ergebnisse müssen dementsprechend sowohl die für Ökonomen typischen studentischen Orientierungs- und Bewertungsmaßstäbe als auch die typischen formalen und inhaltlichen Studienbedingungen berücksichtigt werden.

Vor einer Einschätzung sollen die wichtigsten Ergebnisse zur Studienerfahrung von Wirtschaftswissenschaftlern referiert werden. Bei der Bewertung der Lehrinhalte ergibt sich folgendes Bild: Die Studenten schätzen die Effekte ihres Studiums für die meisten in der HIS-Studie abgefragten Teilqualifikationen nicht sonderlich hoch ein; überwiegend werden "mittlere" Effekte zugeschrieben. Das gilt für die Vermittlung fundierten Fachwissens ebenso wie für die Vermittlung genereller Befähigungen, für die Befähigung zu Kommunikation und Kooperation ebenso wie für die Einbeziehung wichtiger gesellschaftlicher Probleme in das Lehrangebot. Eine vom Durchschnitt aller anderen Studentengruppen relativ stark abweichende negative Erfahrung bezieht sich dagegen auf die Vermittlung von unmittelbar im Beruf anwendbaren Fähigkeiten.

Bei der Bewertung der Vermittlungsformen zeigen sich deutliche negative Abweichungen vom studentischen Durchschnitt in beiden abgefragten Aspekten: Kooperative Lehr- und Lernformen sind nach Meinung der Ökonomen ebenso wenig gegeben wie Möglichkeiten studentischer Beteiligung an Forschungsprojekten und -prozessen.

Differenzierter stellt sich die Situation bei der Einschätzung von Handlungsspielräumen und studentischen Einflußmöglichkeiten auf die Studiengestaltung dar. So sehen die Ökonomen durchaus Möglichkeiten zur eigenständigen inhaltlichen und zeitlichen Gestaltung des Studiums, weisen aber andererseits überdurchschnittlich oft auf straffe Studienpläne und Studienordnungen hin. Das quantitative Lehrangebot wird im wesentlichen als ausreichend angesehen, obwohl nur mittlere Wahlmöglichkeiten zwischen Hochschullehrern bei Lehr-

veranstaltungen gegeben seien. Dagegen werden große Wahlmöglichkeiten in bezug auf Studienschwerpunkte gesehen. Mitbestimmungsmöglichkeiten aber bei der inhaltlichen Festlegung des Lehrangebots seien vorhanden.

Die Einschätzung der Prüfungen zeigt, daß die Leistungsbewertung als wenig transparent erscheint; über 40 % der Ökonomen entscheiden sich hier für "schwach" oder "gar nicht", nochmals über 40 % für "mittel". Nicht ganz so drastisch fällt die Wahrnehmung der Angemessenheit der Leistungsbewertung aus; über 50 % geben hier "mittel" an; ein knappes Drittel jedoch entscheidet sich auch hier für "schwach" oder "gar nicht".

Das Bild differenziert sich weiter, wenn auch die Bewertung der Studiener-schwernisse berücksichtigt wird: Im Hinblick auf formale Kapazitätsaspekte nehmen ca. 40 % eine unzureichende Zahl an wissenschaftlichem Personal wahr; dagegen beklagen nur je ein Viertel bzw. ein Fünftel der Studenten eine unzureichende räumliche und sachliche Ausstattung, eine unzureichende Ausstattung der Bibliotheken bzw. eine unzureichende Zahl an Arbeitsplätzen. Dieser relativ günstigen Einschätzung der äußeren Studienbedingungen steht allerdings eine im Vergleich zu allen anderen Studentengruppen extrem negative Einschätzung der kommunikativ-sozialen Studienbedingungen gegenüber: Ca. zwei Drittel aller Ökonomen kritisieren zu hohe Teilnehmerzahlen in Lehrveranstaltungen; ca. 60 % kritisieren dementsprechend unzureichende Möglichkeiten zur Diskussion von Fragen der Studiengestaltung und fachlicher Probleme mit den Dozenten; gut 50 % kritisieren die Anonymität des Lehrbetriebs, und knapp 40 % nehmen unzureichende Kontakte der Studenten untereinander wahr. Es verwundert nach diesen Ergebnissen nicht, daß ca. 60 % der Studenten sich überfordert fühlen und einen zu hohen Leistungsdruck feststellen - hier werden sie nur noch von den Ingenieuren knapp übertroffen.

Überdurchschnittliche Belastungsfaktoren stellen für die Ökonomen die fachlichen Anforderungen (gut 50 %) sowie die Konkurrenzsituation an der Hochschule (ca. 40 %) dar. Die unsichere Berufsperspektive nennen 48 % als Belastung, was dem Durchschnitt aller Studenten genau entspricht. Auch die 30 %, die ihre finanzielle Situation als belastend empfinden, entsprechen dem Durchschnitt. Dagegen fühlen sich die Ökonomen etwas weniger als der Durchschnitt durch die allgemeine politische Situation (ca. ein Viertel) und durch ihre Wohnsituation (ein gutes Zehntel) belastet.

Schließlich sind die Ergebnisse zur Beurteilung der Studienentscheidung aus heutiger Sicht interessant: Nur ca. 60 % der Ökonomen (gegenüber 72 % des Durchschnitts aller Studenten) meinen sicher, die richtige Entscheidung getroffen zu haben, und entscheiden sich für "wieder studieren"; knapp 20 % sind "unentschieden" (gegenüber 15 % des Durchschnitts), und weitere knapp 20 % würden sich für eine Berufstätigkeit entscheiden (Durchschnitt: 13 %).

Die hier referierten Ergebnisse zeigen, daß Wirtschaftswissenschaftler im Vergleich zu vielen anderen Studentengruppen überdurchschnittlich negative Studienerfahrungen machen. Die Folge ist u.a. ein stark verbreitetes Job-Verständnis vom Studium - die Anforderungen des Studiums können nur ausgehalten werden, wenn einerseits in der Zeit des Studiums stark zwischen "Arbeit" und "Freizeit" unterschieden werden kann, wenn andererseits das Studium als "Mittel zum Zweck" künftiger Berufstätigkeit konzipiert wird.

Man kann die HIS-Ergebnisse unterschiedlich interpretieren: Eine gleichsam "immanente" Interpretation könnte sich darauf richten, die in der Wahrnehmung der Ökonomie-Studenten auftauchenden Probleme zum Ausgangspunkt zu nehmen, um nach Verbesserungen der Studienorganisation vor allem im sozial-kommunikativen Bereich zu suchen. Solche Schlußfolgerungen sind in mancherlei Hinsicht zu ziehen, um das Leiden der Studenten zu verringern; sie würden u.a. einer schlichten Effektivierung des Studiums dienen.

Eine "funktionalistische" Interpretation dagegen könnte versuchen, die Funktionalität eben dieser Studiumserfahrung für das Beschäftigungssystem wie auch für die Hochschule bzw. die Wirtschaftswissenschaften aufzuweisen - sie würde die Ausbildung und Verstärkung des "Angestellten-Verhaltens" im positiven Sinn in den Mittelpunkt stellen und darauf hinweisen, daß die Ausprägung des ökonomischen Habitus unter den veränderten Beschäftigungs- und Berufsbedingungen notwendigerweise mit einer Angestellten-Mentalität zu korrespondieren hat, um die mentalen Voraussetzungen für die Berufstätigkeit in weitgehend spezialisierten, hoch arbeitsteilig organisierten Positionen mittleren Niveaus zu schaffen. Das autoritäre Syndrom würde hier als funktionale Voraussetzung für die Arbeit in hierarchisch-autoritär organisierten Institutionen erscheinen - die verstärkenden Wirkungen des Studiums im Hinblick auf instrumentelle Perspektiven, die additive Wissensstruktur, die frustrierende Sozialerfahrung im Studium würden dann

die Basis bilden, auf der sich die zur Anpassungsbereitschaft notwendige Frustrationstoleranz und soziale Härte ausbilden können. Hier wäre dann allenfalls zu fragen, ob denn die Entwicklung der beruflichen Wirklichkeit tatsächlich noch diesen Habitus als Regeltyp erfordert - ob nicht vielmehr der autoritäre ökonomische Habitus einer vergangenen historischen Epoche zuzuordnen ist; wenn kommunikativ-soziale Qualifikationen ständig an Bedeutung im Beschäftigungssystem zunehmen, würden sich erhebliche Dysfunktionalitäten der Studienerfahrung konstatieren lassen, weil Berufsangebot und Studienerfahrung nicht mehr hinreichend zueinander passen. Aus einer solchen Interpretation würden sich wiederum Folgerungen für die Gestaltung des Studienangebots ziehen lassen - etwa im Hinblick auf die Schulung instrumenteller Sozialqualifikationen etc.

Eine "kritische" Interpretation muß demgegenüber ein Doppeltes leisten: sie muß einerseits die Perspektive der Betroffenen und ihre aktuellen studentischen und perspektivischen beruflichen Interessen aufnehmen, andererseits die produktiven Entwicklungspotentiale widersprüchlicher Erfahrungen untersuchen, um Perspektiven für eine humanere, gerechtere und solidarischere Lebens- und Berufspraxis aufzuweisen. Innovative Ziele gewinnen in einem solchen Ansatz erst vor diesem Hintergrund ihre Legitimität.

Eine solche kritische Interpretation fällt bei den Ökonomen nicht leicht; zu geschlossen scheint der ökonomische Habitus, zu abgeschottet die am individuellen Staterfolg orientierte Haltung, die sich in instrumenteller Studien- und Berufsorientierung und Karriereaspirationen zugunsten monetärer und sozialer Gratifikationen äußert, zu perfekt die Trennung zwischen "Arbeit" und "Leben", die den typischen Kompromiß zwischen Selbstentfaltung und beruflichen Aspirationen bildet. Der Konformitätsdruck in Elternhaus und Schule, die Orientierung an materieller Sicherheit, materiellem Reichtum und Statuszielen werden im Studium durchaus unterstützt und gehen mit Zukunftsantizipationen einher, die wiederum in diesen Bereichen ihre Schwerpunkte haben. Die Bereitschaft, die negativen Studienerfahrungen hinzunehmen, kann bereits auf vielfach negativen Schulerfahrungen aufbauen - diese Situationen werden durch die Zukunftsantizipation erträglich: "Lehrjahre sind keine Herrenjahre."

Aber sie sind, wie sich in den HIS-Ergebnissen zeigt, eben darum durchaus Leidensjahre für viele Studenten, die sich alleingelassen, überfordert, isoliert, kurzum: entfremdet fühlen. Sie versuchen weithin, diesem Gefühl der Einsamkeit, des Mangels und der Verunsicherung mit privatistischen "Lösungen" zu entgehen, mit einem "Job-Verständnis" ihres Studiums und auch teilweise ihrer künftigen Berufstätigkeit, um ein persönlich annehmbares Arrangement zu treffen. Die Familienbindungen und die Bindungen an das soziale Umfeld (Freundeskreis, Vereine etc.) werden dabei häufig zum "Gegenpol" der Arbeit. Die durchschnittlich sinkende Mobilitätsbereitschaft, die sich konstatieren läßt, kann als Indiz dafür angesehen werden, daß dem Beruf als zentralem Lebensinhalt zunehmend andere Modelle, die die außerberuflichen Lebensperspektiven stärker betonen, gegenübergestellt werden. Hier deutet sich eine verbreitete Ahnung um mögliche persönliche Kosten einer Berufstätigkeit als Ökonom an, die nicht vollends resignativ bleibt, sondern recht handfeste Schlußfolgerungen bei vielen zeitigt. Typischerweise gehen diese allmählichen Veränderungen des ökonomischen Habitus mit Veränderungen im Beschäftigungs- und Berufssystem einher: Die "Akademisierung nach unten" zeigt erste Folgen in den studentischen Orientierungen.

Dennoch müssen, insgesamt gesehen, die Chancen, kritischere oder alternative Orientierungen stärker zur Geltung zu bringen, aus vielen Gründen einstweilen eher pessimistisch eingeschätzt werden:

- Gesellschaftliche Aufsteiger orientieren sich in der Regel an Statusinteressen; die meisten Ökonomie-Studenten gehören in diese Gruppe.
- Instrumentelle Studien- und Berufsorientierungen sind funktional im Sinne individuell-statusorientierter Haltungen und für das System der betrieblichen (wie auch der gesellschaftlichen) Arbeitsteilung.
- Die Studenten der Wirtschaftswissenschaften bilden, gemessen an der Akademikerpopulation insgesamt, in sozialer wie auch leistungsmäßiger Hinsicht im Durchschnitt eine "Negativauslese".
- Politische Handlungsbereitschaften müssen bei dieser Population als sehr gering angesehen werden.
- Die stark strukturierten Studiengänge befördern zumindest in den traditionellen Ausbildungsgängen rezeptiv-passive Lernhaltungen und damit ein hohes Maß von Anpassung an "Autoritäten"; sie können sich zudem auf das verbreitete "autoritäre Syndrom" als Produkt primärer und sekundärer Sozialisation stützen.

- Die traditionellen Wirtschaftswissenschaften scheinen sich im wesentlichen als Hilfswissenschaften zur Rationalisierung der Unternehmen zu verstehen; Praxisorientierung bedeutet für den hier herrschenden Wissenschaftsbegriff offenbar die Übernahme der Unternehmensperspektiven - mit den entsprechenden Folgen für die Lerninhalte.
- Der Berufserfolg als Ökonom setzt, neben fachlicher Qualifizierung, ein hohes Maß an Anpassungs- und Konformitätsbereitschaft voraus.

Wenn die vielfach illusionären Berufserwartungen in der beruflichen Praxis oft enttäuscht werden und reduziert werden müssen, so dürften sich nach diesen Ergebnissen eher die reproduktionsorientierten und privatistischen Haltungen verstärken, als daß es zu einer politisch-sozialen - etwa gewerkschaftlichen - Perspektive käme.

Bezieht man die HIS-Ergebnisse zur Studienerfahrung auf die grundlegenden Habitusmuster, die bereits zu Studienbeginn ausgeprägt sind, so ergibt sich eine relativ eindeutige Konsequenz: Das wirtschaftswissenschaftliche Studium in seiner gegenwärtigen Form differenziert und verstärkt zwar den ökonomischen Habitus, verändert aber seine Struktur offenbar nicht wesentlich. Natürlich haben die allgemeine Grundqualifizierung und die Spezialisierung im Hauptstudium die Entwicklung bestimmter, teilfachspezifischer Qualifikationen zur Folge; aber das Grundmuster des ökonomischen Habitus, die grundlegenden Dispositionen, wird davon kaum tangiert; es ist bereits zu Studienbeginn vorhanden und wird im Studium allenfalls differenziert bzw. verstärkt.

Anders als in manchen anderen Studiengängen - etwa im Bereich der Lehrerbildung - scheint das Ausmaß personaler (kognitiver und emotionaler) Dissonanzen im wirtschaftswissenschaftlichen Studium sehr gering zu sein. Die vorherrschende extrinsische Motivation erlaubt den Studenten offenbar, ihre vorab erworbenen Handlungs- und Orientierungsmuster auch im Studium durchzuhalten und zu stabilisieren - so dürfte es bei den Ökonomen kaum Effekte geben, die sich mit dem "Wanneneffekt" im Bereich der Lehrerbildung vergleichen ließen; eher ist eine mehr oder minder gerade Entwicklungslinie zu erwarten. Das bedeutet in der Konsequenz, daß die sozialisierenden Wirkungen des wirtschaftswissenschaftlichen Studiums vorwiegend im Bereich der fachlichen bzw. fachwissenschaftlichen Qualifizierung liegen dürften, die den zugrundeliegenden Habitus differenzieren und spezifizieren.

Die entscheidende Schaltstelle dürfte somit bereits vor dem Studium liegen, nämlich in der durch die Studienwahl vorgenommenen Zuordnung zu diesem gesellschaftlichen Bereich. Die hier vorgenommenen Antizipationen von Beruf, Lebensform und Studium sowie die Entscheidung, daß das "paßt", verdeutlichen, daß im Durchschnitt offenbar ein bestimmter Persönlichkeitstyp zugrunde liegt, der die Dispositionen zum "Leben als Ökonom" bereits in primärer und sekundärer Sozialisation erworben hat.

5.3. Zum Verhältnis von Arbeitgebererwartungen und hochschulischem "Sozialisationsergebnis"

Die von Arbeitgebern gewünschte "ökonomische Persönlichkeit" findet im "ökonomischen Habitus" der Studenten bzw. Absolventen in vielerlei Hinsicht ihre Entsprechung. Gleichwohl sind einige Widersprüche nicht zu übersehen: im Bereich der fachlichen Kompetenz richten sich die Arbeitgeberwünsche stärker auf praktische Handlungskompetenzen denn auf fachwissenschaftliche Kompetenz. Diese gewünschten praktischen Kompetenzen können in den vorherrschenden Formen wirtschaftswissenschaftlichen Studiums nur beschränkt erworben werden - was der Ökonom lernt, ist überwiegend Theorie. Damit ist er für den betrieblichen Einsatz gleichzeitig über- und unterqualifiziert: Überqualifiziert, insofern er einen Großteil des theoretischen Wissens in der Praxis nie unmittelbar "anwenden" wird; unterqualifiziert, insofern ihm die praktischen Wissensbestände fehlen. Dieser allgemeine Effekt akademischer Ausbildung (Armbruster u.a. 1971) wird freilich häufig im Laufe der Berufspraxis aufgehoben, weil die notwendige praktische Handlungskompetenz in der Tätigkeit selbst entwickelt wird - sei es "on the job", sei es im Rahmen einer Trainee-Ausbildung.

Im Bereich der sozialen Kompetenz dagegen hat das Studium der Wirtschaftswissenschaften z.T. von Arbeitgebern durchaus unerwünschte Effekte: die verbreiteten Indolenz- und Überforderungsgefühle etwa schränken die erwünschte soziale Handlungskompetenz im Arbeitgebersinn durchaus ein. Und auch die Tendenz, den Beruf eher als Mittel zum Zweck einer angenehmen Reproduktion zu begreifen, ist keineswegs nur funktional - wenn sie auch eine hohe Anpassungsbereitschaft befördert. Wenn jedoch die Glückwünsche vorwiegend im außerberuflichen Bereich lokalisiert werden, kann das berufliche Engagement und die Arbeitsmotivation darunter leiden und z.B. eine

individuelle Leistungsregulation (Hoffmann 1981) zur Folge haben, die die Bereitschaft und Fähigkeit zu längerdauernden Hochleistungen einschränkt - mit u. U. erheblichen dysfunktionalen Folgewirkungen für die Unternehmenszwecke. Wenn die Identifikation mit Beruf und Betrieb nämlich nicht mehr als selbstverständlich angenommen werden kann, wenn außerberufliche Lebensziele und -zusammenhänge nicht mehr ohne weiteres zugunsten des beruflichen Erfolgs und der Statuserhöhung durch Aufstieg geopfert werden, wenn der typische Kompromiß zwischen Selbstentfaltung und Konformität, zwischen "Leben" und "Arbeit" stärker zugunsten des "Lebens" ausschlägt, wenn sich ein "Job-Verständnis" der Arbeit stärker durchsetzt und z. B. die Mobilitätsbereitschaft noch weiter zurückgeht, dann werden davon die Unternehmensziele beim Einsatz von Wirtschaftsakademikern durchaus negativ tangiert.

Zwar ist nicht zu übersehen, daß die sich hier entwickelnde moderne Angestelltenmentalität funktional zur "Akademisierung nach unten" paßt - wer kann schließlich von einer "hochqualifizierten Arbeitskraft" erwarten, daß sie ohne äußeren Sanktionsdruck ständig "Leistung bringt", wenn doch angenommen werden muß, daß die Person erstens an Aufstieg gar nicht oder nur beschränkt interessiert ist und zweitens die objektiven Aufstiegschancen ohnehin nur sehr beschränkt sind? Aber das bedeutet gleichzeitig, daß hier bei einer weiteren Beschäftigtengruppe neue externe soziale Kontrollnotwendigkeiten für die Unternehmen entstehen: Konnte traditionellerweise davon ausgegangen werden, daß Wirtschaftsakademiker die betrieblichen und beruflichen Regelungsstrukturen internalisiert haben und zu den aktiven Verfechtern und Garanten der Unternehmensrationalität gehörten, wie sich das im konkurrenzorientierten, an Aufstieg, Status und beruflichem Erfolg orientierten Habitus ausdrückte, so wird diese Grundannahme unter den neuen Bedingungen zusehends fragwürdig. Erweiterte externe Sozialkontrolle, Leistungsmessung und -überprüfung etc. erweisen sich nun auch hier als nötig, um den betrieblichen Leistungs- und Herrschaftszusammenhang nicht zu gefährden. Dabei ergibt sich als spezifisches Problem, daß trotz verstärkter Arbeitsteiligkeit, trotz verstärkter Kooperation und Kommunikation eine erhebliche Unterdeterminiertheit des Arbeitshandelns auch von Wirtschaftsakademikern erhalten bleibt - es bleibt bei einer gewissen Unbestimmtheit, die nur durch die Positionsinhaber inhaltlich gefüllt werden kann; die Spielräume zur Gestaltung der Arbeit mögen zwar in einiger Hinsicht geringer

werden - etwa im Hinblick auf Entscheidungs- und Machtbefugnisse -, in anderen aber bleiben sie gleich oder wachsen sogar als Folge der zunehmenden Bedeutung unterdeterminierter kommunikativer sozialer und technologischer Prozesse als Hauptinhalt der Tätigkeiten.

Hier könnte möglicherweise allmählich ein erhebliches Problem entstehen und sich ein Widerspruchspotential aufbauen, weil die externe Kontrollierbarkeit aufgrund der typischen Tätigkeitsstrukturen nicht sehr hoch ist und "adäquates" Arbeitshandeln der Beschäftigten weitgehend auf inneren, internalisierten Regulationsformen beruhen muß. Wie die entsprechende Motivation zu befördern sei, dürfte darum zu einer entscheidenden Frage der unternehmerischen Personalpolitik werden. Sie wird nicht leicht zu lösen sein, weil die veränderten Arbeits- und Berufsbedingungen ebenso wie die veränderte Population eher erwarten lassen, daß berufsbezogene intrinsische Motivationen an Bedeutung verlieren und daß aufstiegsbezogene, eher extrinsische Motivationen ebenfalls an Einfluß verlieren (wenn ein bestimmter Mindeststatus gewährleistet ist). Was bleibt, ist die risikoreiche Strategie einer verstärkten externen Sozialkontrolle.

Freilich dürfte der "stumme Zwang der Verhältnisse" ebenso wie die starke materielle Orientierung der Ökonomen das "äußere" Anpassungsproblem in Grenzen halten - gewerkschaftliche und politisch-soziale Lösungsversuche sind von den Wirtschaftsakademikern zumeist nicht zu erwarten; aber damit ist das "innere" Anpassungsproblem noch lange nicht bewältigt. Die historische Erfahrung wird zeigen, welche Bewegungen die hier aufgezeigten Widerspruchspotentiale nehmen werden.

6. Einige Aufgaben der Forschung

Der Versuch, in dieser Darstellung das Habitus-Konzept als sozialisationstheoretischen Ansatz zu verwenden, zeigt meines Erachtens gute forschungsstrategische Chancen der theoretischen Konzeption - wenn auch viele Fragen angesichts der schmalen empirischen Grundlagen dieser Studie offenbleiben mußten und allenfalls hypothetisch zu beantworten versucht werden konnten. Aber da die theoretische Konzeption ohnehin noch in einem sehr frühen Stadium ihrer Entwicklung steht und noch nicht zu einem theoretischen System integriert ist, mag der Versuch einer Verwendung des Konzepts im Zusammen-

hang empirischer Fragestellungen immerhin aufweisen, worauf sich das Interesse künftiger Theoriearbeit und empirischer Forschung zu richten hat, wenn das Konzept weiterentwickelt werden soll. Diese forschungsstrategischen Fragen sollen nun ansatzweise entwickelt werden, wobei die Erfahrungen mit dieser Studie einen wesentlichen Hintergrund bilden. Es geht also darum, die im Exkurs zum Habitus-Konzept skizzierte Konzeption mit einigen Ergebnissen der empirischen Arbeit in Verbindung zu bringen, um Fragestellungen für die Weiterarbeit zu entwickeln.

Generell zielt das Konzept auf die Identifizierung, Beschreibung, Analyse und Kritik jener Regelstrukturen, die kontextgebundenem Handeln in äußerlich relativ unterdeterminierten sozialen Situationen zugrunde liegen, und dies in einem doppelten Sinn:

- Erstens geht es um die Rekonstruktion der Regeln der gesellschaftlichen Produktion der Wirklichkeit; hier stehen die Regeln der gesellschaftlichen Entwicklung und Reproduktion in ihren verschiedenen Teilbereichen und im Verhältnis dieser Teilbereiche zueinander zur Rekonstruktion an;
- zweitens geht es um die Regeln der gesellschaftlichen Produktion von Subjektivität - also darum, wie Personen zu dem werden, was sie als gleichzeitig gesellschaftliche und einzigartige Subjekte sind und tun.

Damit ist die Aufgabe einer Theorie der Praxis gestellt, die Gesellschaftsanalyse und Sozialisationstheorie miteinander verknüpft - ein sehr altes Thema also.

Wenn in dieser Arbeit am Beispiel der Ökonomen versucht wurde, Erwartungen und Erfahrungen von Beschäftigten und von Studenten der Ökonomie miteinander zu konfrontieren, so liegt der Akzent eindeutig auf dem zweiten, dem sozialisationsanalytischen Aspekt des Konzepts. Als strukturelles Defizit dieser Studie folgt daraus, daß es nicht möglich war, eine Analyse der Berufsrealität, der Arbeits- und Berufssituation von Ökonomen unter sich wandelnden Bedingungen, mit den subjektiven Wahrnehmungen und Erfahrungen der Betroffenen, der Beschäftigten und der Beschäftigten, zu konfrontieren, obwohl eine solche Konfrontation für das Ziel einer "Theorie der Praxis" notwendig wäre. Trotz dieses strukturellen Defizits führt die Beschränkung auf die "subjektive Seite" nicht unbedingt zu irrelevanten Ergebnissen: gerade bei akademischen Berufsgruppen spielt diese ja eine konstitutive

Rolle bei der Produktion auch der beruflichen sozialen Wirklichkeit. Von daher ist das wechselseitige Verhältnis von Erwartungen und Erfahrungen von Beschäftigern und Beschäftigten ein wesentliches Moment der Realität und als Untersuchungsgegenstand zunächst isolierbar.

Die Analyse zeigte, daß den Ökonomen in den Arbeitgebererwartungen ein von den Maximen ökonomischer und herrschaftlicher Rationalität geprägtes Anforderungsspektrum entgegengebracht wird, das in mehr oder minder historisch "adäquater" Weise, spezifiziert durch jeweilige betriebliche Bedürfnisse und Traditionen und gebrochen durch die Interessen der am Rekrutierungsprozeß Beteiligten, die Veränderungen der Arbeits- und Berufsrealitäten aufnimmt. Die sich bei den Arbeitgebern äußernde Dominanz von Tauschwertmotiven, in denen funktionale und hierarchische Momente verschmolzen werden, findet auf seiten der Studenten insofern ihre Entsprechung, als auch hier Tauschwertmotive wie Status und Einkommen einen sehr hohen Stellenwert einnehmen.

Allerdings lassen sich einige, im Sinne der Arbeitgeber möglicherweise dysfunktionale Entwicklungen nicht übersehen, die dieser Entsprechung zuwiderlaufen, ohne daß schon hinreichend deutlich wird, welche Bedeutung diesen neuen Phänomenen zukommt. Die typische Trennung zwischen "Arbeit" und "Leben" kann als Indiz für die Entstehung einer neuen, sich offenbar stärker verbreitenden "Angestelltenmentalität" angesehen werden, in der der Beruf nicht mehr ohne weiteres den zentralen Lebensinhalt bildet. Eine Folge könnte sein, daß auch das Engagement und die Kreativität stärker als früher den außerberuflichen Lebensbereichen zugeführt werden. Allerdings hat diese Tendenz offenbar insofern Grenzen, als typischerweise "privatistische" Lösungsformen favorisiert werden, die die politischen und sozialen Dimensionen von "Arbeit" und "Leben" systematisch aussparen. Während das letztere durchaus im Sinne der Arbeitgeber sein dürfte, könnte doch das verstärkte außerberufliche Interesse der Ökonomen den Arbeitgeberintentionen zuwiderlaufen und zu Konflikten führen, die letztlich das allgemeine Grundverhältnis von Kapital und Arbeit in diesem Beschäftigungsbereich aktualisieren.

Dementsprechend ist zu erwarten, daß das traditionelle "Akademiker"-Verständnis allmählich durch das historisch adäquatere Bild von der "hochqualifizierten Arbeitskraft" abgelöst werden dürfte; dieses Bild gewinnt in

der Realität wie auch in den wechselseitigen Erwartungen offenbar erheblich an Bedeutung.

Die Ökonomen bilden dabei insofern eine besonders interessante Gruppe, als sie keine eigene Profession bilden: Beruf und gesellschaftliche Funktion fallen bei ihnen in stärkerem Maße zusammen als bei manchen anderen Akademikergruppen. Während bei Professionellen typischerweise berufsinhaltliche Werte mit gesellschaftlichen Funktionen in ein konfliktreiches Konkurrenzverhältnis geraten - bei Medizineren z. B. "Gesundheit" und "Wiederherstellung von Arbeitskraft", bei Juristen etwa "Gerechtigkeit" und "gesellschaftliches Regelungsbedürfnis", bei Ingenieuren "technische Perfektion" und "Tauschwertoptimierung", bei Lehrern "Bildung" und "selektive Qualifikation", bei Wissenschaftlern schließlich "Wahrheit" und "zweckbezogene Information" -, fallen bei den Ökonomen die beruflichen Wertstrukturen "ökonomische Rationalität" mit ihrer gesellschaftlichen Funktion "ökonomische Effizienz" weitgehend zusammen, obwohl freilich ökonomische Rationalität und kapitalistisch-herrschaftliche Betriebsorganisation auf einer allgemeineren Ebene durchaus nicht miteinander kongruent sein müssen. So haben die Ökonomen als Berufsgruppe denn auch keine eigene gesellschaftlich-berufliche Sphäre zu verwalten und zu organisieren, sondern stehen in Konkurrenz zu anders ausgebildeten Gruppen akademischer (Juristen, Sozialwissenschaftler, Ingenieure, Psychologen etc.) oder auch nicht-akademischer (Kaufleute mit Lehre) Erfahrung. So treffen die Prozesse der "Akademisierung nach unten" hier, anders als in einigen anderen staatlichen und professionellen Bereichen, nicht auf formalisierte Widerstände der Statusorganisation einer Profession, sondern können sich vergleichsweise ungehindert nach ihren immanenten Regeln vollziehen.

Die empirischen Aussagen über die Population zeigen nun, daß entsprechende Antizipationen bereits die Selbstrekrutierung der Studenten, d. h. die Studienwahl mitbestimmen. Wenn dementsprechend wichtige Grundstrukturen des ökonomischen Habitus bereits in primärer und sekundärer Sozialisation entwickelt werden, liegt die forschungsstrategische Konsequenz nahe, nicht nur den Erwerb des fachspezifischen "Blicks" im Verlauf des Studiums, sondern auch die Entstehung der grundlegenden Orientierungen und Motivationen zu thematisieren: Wie kommt die Selbstrekrutierung zustande? Welche typischen Erfahrungen liegen zugrunde, wenn sich jemand zum Leben "als Ökonom" entscheidet? Unter welchen Umständen entstehen die Dispositionen zum "homo oeconomicus"?

Solche und ähnliche Fragen bleiben freilich so lange unzureichend, wie sie sich nur auf die - freilich notwendige - empirische Rekonstruktion beziehen. Sie erhalten ihren spezifischen Stellenwert erst dann, wenn sie mit weiteren Fragen verbunden werden, die sich auf die normativ orientierte Würdigung des Handelns von Ökonomen und der entsprechenden sozialen, politischen und ökologischen Folgen beziehen. Kritische Forschung wird hier ihre Fragen an den gesamtgesellschaftlichen Überlebensinteressen einerseits, Humanisierungs- und Demokratisierungspostulaten andererseits ausrichten und erkunden müssen, ob - und wenn ja, welche - Potentiale verstärkter individueller und gesellschaftlicher Gebrauchswertorientierungen gegeben sind und welches die Bedingungen sind, unter denen diese zur Geltung gebracht werden können. Die Rekonstruktion des ökonomischen Habitus erscheint in einem solchen Konzept als Bedingung der Möglichkeit, die gegenwärtigen Qualifizierungsstrategien und -konzepte unter erweiterten Gesichtspunkten der gesellschaftlichen Entwicklung und der Möglichkeiten der Selbstentfaltung der Betroffenen zu prüfen und gegebenenfalls Veränderungsvorschläge zu entwickeln. Die Qualifizierung zur beruflichen Handlungsfähigkeit kann dementsprechend nicht ohne weiteres schlicht an dem angenommenen oder tatsächlichen Arbeitgeber"bedarf" orientiert werden, obwohl er natürlich eine wesentliche Rolle spielt.

So wird kritische Forschung, die solchen Fragen folgen will, in wesentlichen Teilen auch Kulturosoziologie betreiben müssen, sei es bei der Rekonstruktion der beruflichen Lebenswelten, aus denen die Anforderungen an die Ökonomen stammen, sei es bei der Analyse der Ausbildungssituation in den Hochschulen, sei es schließlich bei der Analyse der Population und ihres sozialen und kulturellen Hintergrundes (vgl. Liebau 1981 b). Das Habitus-Konzept scheint dafür als theoretischer Ansatz sehr gut geeignet, weil es systematisch auf die Suche nach den Regelstrukturen verweist, die die Konstitution sozialer (Teil-) Lebenswelten durch das Handeln von Personen zur Folge haben. Es stellt sich dann nämlich die Frage, wie der kulturelle und soziale Alltag produziert wird, wie die Herstellungsformen und -bedingungen des alltäglichen Bewußtseins und Handelns beschaffen sind und welchen - widersprüchlichen? - Regeln diese Produktion folgt.

Zum Thema wird also die generative Grammatik in ihrem Verhältnis zur individuellen Kompetenz: Welche Teilmengen des grammatischen Universums lassen

sich als konstitutiv für eine Lebenswelt rekonstruieren? Wie entsteht im Subjekt die Kompetenz, die eine Teilhabe an dieser Lebenswelt zuläßt? Welche Situationen bzw. Situationsketten kennzeichnen den Alltag? Und welche Umgangsmodalitäten mit diesen Situationen prägen die Subjekte aus - kognitiv, moralisch, emotional und im praktischen, materiellen und immateriellen Handeln? Welche Regeln lassen sich identifizieren, die die typischen Lösungsformen des Komplexitätsproblems darstellen? Welche Möglichkeiten werden ausgeschlossen und welche sind zulässig oder erfordert? Wie wird die Erfahrung einer Lebenswelt und wie die Erfahrung der in ihr tätigen Subjekte organisiert? Welche Handlungs- und welche Leidensformen sind das Produkt dieser Erfahrungen? Wie gehen die Subjekte mit ihrer eigenen Geschichte und Erfahrung um?

Solche Fragen sind freilich leichter zu stellen als zu beantworten. Dennoch ist es im Interesse produktiver Gesellschaftsentwicklung und der Entwicklung von Mündigkeit und Subjektivität der Individuen unabdingbar, die Forschung in dieser Richtung weiter auszubauen. Freilich wird die Wissenschaft nie die ganze Komplexität der Wirklichkeit und ihrer Möglichkeiten durchdringen und rekonstruieren können; sie kann immer nur Perspektiven anbieten, die ihrerseits gesellschaftliche - und d. h. lebensweltlich bestimmte - Konstruktionen der Wirklichkeit sind. Aber diese strukturelle Restriktion der Erkenntnismöglichkeiten braucht nicht zur provokativen, in Wirklichkeit aber resignativen Konsequenz des "Anything goes" (Feyerabend) zu führen, wenn man die politische, moralische und gesellschaftliche Verantwortung der Wissenschaft, ihre Verpflichtung auf eine positive und produktive Entwicklung der gesellschaftlichen Zukunft ernst nimmt; angesichts der existentiellen Bedrohung des gesellschaftlichen Lebens kann diese Verpflichtung nicht mehr als zwar gutgemeinter, aber faktisch folgenloser Appell beiseite geschoben werden - auch die Existenz der Wissenschaftler schließlich unterliegt diesen Gefährdungen.

Das Interesse an der Erweiterung von Mündigkeit und Subjektivität darf, wenn unaufhebbare Widersprüche vermieden werden sollen, nicht folgenlos für die Forschung bleiben; sie hat sich vielmehr so einzurichten, daß perspektivisch sowohl innerhalb der Wissenschaft selbst als auch in den von ihr untersuchten Bereichen die Chancen zur Realisierung dieses Interesses erweitert werden.

Methodologisch muß eine solche Forschung sich also an einem kritischen Paradigma orientieren; methodisch liegen qualitative Ansätze, wie sie vor allem in der Bildungs- und Kulturforschung entwickelt werden, nahe, ohne daß dabei die grundsätzliche Legitimität anderer methodischer Zugangsweisen in Frage gestellt werden müßte: Jedoch versprechen qualitative Ansätze den größten Erfolg für die Rekonstruktion der Regeln des alltäglichen Handelns.

Neben solchen qualitativen Zugängen ist freilich zur Erweiterung des empirischen Grundlagenwissens auch Survey-Forschung in verschiedenen Varianten wünschenswert. Besonders wichtig wäre es, Längsschnittuntersuchungen zu forcieren, die die Verlaufsstrukturen der Einsozialisierung in den ökonomischen Habitus aufdecken können. Freilich benötigt die Forschung ein gehöriges Maß an methodischer Phantasie, wenn sie ihren oben skizzierten Aufgaben gerecht werden will - mit der schlichten Befolgung der in den verbreiteten Handbüchern zur empirischen Sozialforschung propagierten Rezepte ist es nicht getan. Mollenhauer/Rittelmeyer empfehlen das Eulenspiegel-Prinzip:

"Eulenspiegel nämlich realisierte - freilich nicht in allen seinen Streichen - eine höchst wissenschaftliche Haltung, und er tat es zudem (was ihn uns besonders sympathisch macht) als Teilnehmer an der Alltagspraxis des Volkes...: Er griff immer dort mit seinen befremdenden Späßen ein, wo Stereotype der Wirklichkeitskonstruktion sich gebildet hatten, die daran anschließende Praxis zur Gewohnheit wurde und Alternativen undenkbar schienen. Eben dies scheint uns die Aufgabe wissenschaftlicher Forschung zu sein: Alternativen sichtbar zu machen und damit eine der Bedingungen dafür zu schaffen, daß das Handeln und Denken freier wird." (1977, S. 44)

Die Verfremdung des Selbstverständlichen als Befreiung aus unbegriffenen Zwängen: das ist eine Aufgabe, für die Wissenschaft zu produzieren sich lohnen könnte.

Literatur:

- ARMBRUSTER, W. u.a.: Expansion und Innovation: Bedingungen und Konsequenzen der Aufnahme und Verwendung expandierender Bildungsangebote. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1971
- BAACKE, D.: Die 13- bis 18jährigen. München: Urban und Schwarzenberg, 1979
- BECKER, H.: Zensuren als Lebenslüge und Notwendigkeit. In: Neue Sammlung, 1981, Nr. 4, S. 335 - 349
- BOURDIEU, P.: Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1974
- Ders.: Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1979
- Ders. u.a.: Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht. Frankfurt/M.: EVA, 1981
- Ders. und PASSERON, J.-C.: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Klett, 1971
- Dies.: Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1973
- BRUNKENHÖVERS, E. u.a.: Das Eingangsverhalten von Studienanfängern der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät. Göttingen 1975 (unv.Ms.)
- BUTTGEREIT, M. u.a.: Zum Bedeutungswandel von Hochschulzertifikaten. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE), 1981, Nr. 2, S. 221 - 240
- ENGELHARDT, M. v.: Lehrerarbeit und schulische Sozialisation. Göttingen 1979 (unv. Ms.); überarbeitet und gekürzt: Die pädagogische Arbeit des Lehrers. Paderborn: Schöningh, 1982
- FEYERABEND, P.: Wider den Methodenzwang. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1975
- GIFFHORN, C.: Aspekte einer Theorie der Bildung bei Pierre Bourdieu. Göttingen 1981 (unv. Ms.)
- HABERMAS, J.: Moralentwicklung und Ich-Identität. In: Ders.: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1976, S. 63 - 91
- Ders. u.a.: Student und Politik. Neuwied: Luchterhand, 1967
- Hochschul -Informations-System (HIS) GmbH: Studenten zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. München: Saur, 1980
- HOFFMANN, R.-W.: Arbeitskampf im Arbeitsalltag. Frankfurt/M.: Campus, 1981
- HRON, A. u.a.: Das Eingangsverhalten von Studienanfängern der Wirtschaftswissenschaften. Trier 1977 (unv. Ms.)

- KRAPPMANN, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart: Klett, 1973
- KRAUSE, D.: Die Beschäftigungs- und Berufssituation von Wirtschaftswissenschaftlern in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn und Bremen 1979 (unv. Ms.)
- LANDSBERG, G. v.: Trainee-Programme. Berufsstart für Hochschulabsolventen. Köln: Deutscher Industrie Verlag, 1980
- LIEBAU, E.: Erwartungen privater Beschäftigter an Hochschulabsolventen im Bereich Wirtschaftswissenschaften. Kassel 1980 (unv. Ms.)
- Ders.: Studium und studentisches Berufsbild. In: SOMMERKORN, I. (Hg.): Identität und Hochschule. Probleme und Perspektiven studentischer Sozialisation. Hamburg: AHD, 1981, S. 245 - 264 (a)
- Ders.: Studentische Erfahrung im Wandel - oder was es bedeuten könnte, heutzutage ein "neuer" Student zu sein. In: Neue Sammlung, 1981, Nr. 5, S. 405 - 431 (b)
- LUHMANN, N.: Zweckbegriff und Systemrationalität. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1973
- MACCOBY, M.: Die neuen Chefs. Reinbek: Rowohlt, 1979
- MCCALL, G. und SIMMONS, J.L.: Identität und Interaktion. Düsseldorf: Schwann, 1974
- MEAD, G.H.: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1968
- MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München: Juventa, 1972
- Ders. und RITTELMEYER, C.: Methoden der Erziehungswissenschaft. München: Juventa, 1977
- PARSONS, T.: Beiträge zur soziologischen Theorie. Neuwied: Luchterhand, 1968
- PORTELE, G. und HUBER, L.: Entwicklung des akademischen Habitus. In: SOMMERKORN, I. (Hg.): Identität..., a.a.O., S. 185 - 197
- RAHNER, K.: Gedanken zu einer Beratung über Gerechtigkeit. In: Akademie für Pädagogische Entwicklung und Bildungsreform (Hg.): Kann die Schule gerechter werden? München: Eigendruck, 1980, S. 1 - 12
- SCHÜTTE, W.: Die Einübung des juristischen Denkens. Hamburg: 1981 (Diss.), Frankfurt: Campus, 1982
- SPETHMANN, D.: Innerlich frei. In: der arbeitgeber, 1968, Nr. 6, S. 191 - 193
- TEICHLER, U.: Der Arbeitsmarkt für Hochschulabsolventen. München: Saur, 1981
- Verband Deutscher Ingenieure: Der Personalberater rät. Düsseldorf: VDI-Verlag, 1978
- WALLMUTH, L.: Wissenschaftliches Lehren und Lernen als soziale Interaktion. Untersuchungen zu Situationen soziologischer Hochschulausbildung. Göttingen 1981 (Diss.)

WALTER, P.: Im Prinzip nein - im Herzen ja. Einige merkwürdige Noten-
erlebnisse. In: päd. extra 1981, Nr. 9, S. 34 - 35

WINDOLF, P.: Berufliche Sozialisation. Stuttgart: Enke, 1981

