

Barbara M. Kehm  
Ulrich Teichler (Hg.)

**VERGLEICHENDE  
HOCHSCHULFORSCHUNG**  
Eine Zwischenbilanz

Themenband II

Werkstattberichte 50



Wissenschaft-  
liches Zentrum  
für Berufs- und  
Hochschul-  
forschung der Universität  
Gesamthochschule Kassel



## **Reihe WERKSTATTBERICHTE**



Barbara M. Kehm  
Ulrich Teichler (Hg.)

VERGLEICHENDE  
HOCHSCHULFORSCHUNG  
Eine Zwischenbilanz

Themenband II

WERKSTATTBERICHTE - BAND 50

Wissenschaftliches Zentrum  
für Berufs- und Hochschulforschung  
der Universität Gesamthochschule Kassel

Kassel 1996

## **WERKSTATTBERICHTE**

**Herausgeber:** Wissenschaftliches Zentrum für  
Berufs- und Hochschulforschung der  
Universität Gesamthochschule Kassel  
Henschelstraße 4, D-34109 Kassel

**Redaktion:** Christiane Bradatsch

© Alle Rechte vorbehalten 1996  
Wissenschaftliches Zentrum  
für Berufs- und Hochschulforschung  
Universität Gesamthochschule Kassel  
Henschelstr. 4, D-34109 Kassel

**Druck:** Druckwerkstatt Bräuning + Rudert GbR, Espenau

**ISBN:** 3-928172-74-3  
Verlag Jenior & Preßler  
Lassallestr. 15, D-34119 Kassel

# Inhalt

<b>Vorwort der Herausgeber</b> <i>Barbara M. Kehm, Ulrich Teichler</i>	7
<b>1. Chancen und Grenzen der vergleichenden Hochschulforschung</b> <i>Ulrich Teichler</i>	15
<b>2. Internationaler Vergleich in der Hochschulforschung</b> <b>Was meint das?</b> <i>Christoph Oehler</i>	51
<b>3. Hochschullehrerfortbildung an Universitäten im östlichen und südlichen Afrika:</b> <b>Stand - Probleme - Auswirkungen deutscher Unterstützung im Rahmen multinationaler Zusammenarbeit</b> <i>Helmut Winkler</i>	61
<b>4. Aufsteigen oder Aussteigen?</b> <b>Die Personalstruktur der deutschen Universitäten und die Lage ihrer nicht-professoralen Wissenschaftler im internationalen Vergleich</b> <i>Jürgen Enders</i>	95
<b>5. Wissenschaftliche Karrieren von Frauen an türkischen Universitäten</b> <i>Christiane Bradatsch, Aylâ Neusel</i>	117
<b>6. Hochschulabsolventen im Beruf</b> <b>Ein sekundäranalytischer britisch-deutscher Vergleich</b> <i>Harald Schomburg, Ulrich Teichler</i>	137
<b>7. Unternehmensinterne Qualifizierung von Hochschulabsolventen in Japan</b> <i>Manuel Metzler</i>	165

8. **Ein europäischer Arbeitsmarkt für Wissenschaftlerinnen?**  
Zur Beteiligung und Berücksichtigung von Frauen in  
Förderprogrammen der Europäischen Union  
*Barbara M. Kehm* 187
9. **Erträge des Auslandsstudiums: Verwendung  
internationaler Kompetenzen im Beruf**  
*Friedhelm Maiworm* 209



## Vorwort der Herausgeber

Bereits in der Vergangenheit hat das Wissenschaftliche Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung die Erträge seiner Forschung und Überlegungen zur praktischen Relevanz seiner zukünftigen Forschungsaufgaben zur Diskussion gestellt. So wurden z.B. unter dem Titel "Hochschule - Beruf - Gesellschaft" Forschungsergebnisse zum gesellschaftlichen Funktionswandel der Hochschulen und zur Beziehung von Hochschule und Beruf vorgestellt (Gorzka, Heipcke, Teichler, 1988), die in den ersten zehn Jahren der Forschungstätigkeit im Wissenschaftlichen Zentrum erzielt wurden. Zwei Jahre später erschien der Werkstattbericht Nr. 25, der unter der Fragestellung "Wozu noch Bildung?" Beiträge "zu einem unerledigten Thema der Hochschulforschung" versammelte und über Arbeiten berichtete, die an der Schnittstelle zwischen den Qualifikations- und den Bildungsfunktionen von Schule und Hochschule angesiedelt waren (Gorzka, Messner, Oehler, 1990).

Mit diesem Band möchte das Wissenschaftliche Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung einen Ausschnitt aus der Palette der internationalen und international vergleichenden Forschung vorstellen, die in den letzten Jahren an diesem Zentrum durchgeführt wurde. Ein Teil der hier vorgestellten Projektergebnisse wurde im Rahmen des öffentlichen Forschungskolloquiums im Wintersemester 1994/95 vorgestellt und für diesen Band überarbeitet und verschriftlicht.

Bei den Publikationen in der Reihe der "Werkstattberichte" des Zentrums handelt es sich häufig um Darstellungen von Forschungsergebnissen aus Projekten, die erst kürzlich abgeschlossen wurden oder kurz vor dem Abschluß stehen. Zum Teil werden auch Fragestellungen entwickelt und begründet, die zu weiteren Forschungsarbeiten führen sollen. Der Titel der Reihe sagt etwas über den Status der Beiträge. Es sind Berichte aus unserer Forschungswerkstatt, sozusagen "work in progress". Auch mit diesem Band wollen wir ein weiteres Thema der Hochschulforschung nicht "erledigen", sondern Anstöße zu weiteren Diskussionen geben.

### Warum internationale Vergleiche?

Hochschulforschung als Forschung über den Gegenstand Hochschule wird von ihrer Thematik her konstituiert und nicht von einer Disziplin, wie Teichler in seinem Eingangsbeitrag begründet darlegt. Sie ist daher interdisziplinär in ihrem Charakter. Die Komplexität des Gegenstands Hochschule und die Interdiszipli-

narität der Methoden, Fragestellungen und Themen eröffnen ein hinreichend weites Feld für die Beschäftigung mit dem Hochschulwesen eines - in der Regel des eigenen - Landes, so daß der internationale Vergleich - jedenfalls war das in den vergangenen Jahrzehnten zumeist so der Fall - eher die Ausnahme darstellt und damit eher einer Begründung bedarf als Bearbeitungen hochschulbezogener Frage- und Problemstellungen innerhalb eines Landes.

Die Vorteile solcher Vergleiche liegen auf der Hand: sie sind unentbehrlich bei der Analyse von Makro-Phänomenen; einzelne Themen und Fragestellungen gewinnen an analytischer Schärfe, wenn Kenntnisse aus verschiedenen Ländern zugrundegelegt werden. Zugleich stellen sich durch den Vergleich methodische und theoretische Herausforderungen, die die Forschungsarbeit über die Bearbeitung einer Fragestellung hinaus interessanter machen. Heute kommt ein weiteres Moment hinzu, das den internationalen Vergleich nahelegt. Seit dem Erfolg des ERASMUS-Programms der Europäischen Kommission und seit ihrer wachsenden Kompetenzerweiterung im Bildungsbereich, insbesondere nach dem Vertrag von Maastricht, wird das Phänomen der Internationalisierung bzw. Europäisierung der Hochschulen immer häufiger konstatiert. Um auf dem europäischen Markt für Hochschulbildung wettbewerbsfähig zu bleiben, versuchen immer mehr Hochschuleinrichtungen, sich ein internationales Profil zu geben und Angebote bereitzustellen, die für ausländische Studierende attraktiv sein könnten.

Es ist nicht ohne weiteres evident, daß Studien zum Vergleich von Hochschulsystemen sich mit Fragen zur Internationalisierung von Hochschulen verknüpfen. Dennoch gewinnt die Verbindung beider Ansätze an Popularität und Plausibilität. Mehrere Faktoren haben dazu beigetragen: Aufgrund der geringen Zahl der Hochschulforscher in den einzelnen Ländern wurde die wissenschaftliche Referenzgruppe zunehmend international; internationale Kooperation und Kommunikation haben dazu geführt, daß institutionsbezogene Prozesse zunehmend in ihrem makrostrukturellen Kontext untersucht wurden; die wachsende Integration im Rahmen der Europäischen Union hat das Interesse am inereuropäischen Vergleich und an der Suche nach gemeinsamen Lösungen für bestimmte Probleme erhöht; schließlich haben supranationale und internationale Organisationen (z.B. Europäische Kommission, OECD, UNESCO, CRE) dazu beigetragen, bei vergleichenden Analysen die Aufmerksamkeit nicht allein auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede nationaler Hochschulsysteme zu richten, sondern auch internationale bzw. supranationale Entwicklungstendenzen zu berücksichtigen.

Durch die wachsende transnationale Kooperation und Mobilität im Hochschulbereich entstand ein neuer Gegenstand der vergleichenden Analyse. Hochschulmanagement und Hochschulpolitik, Lehrende und Studierende mit Auslandserfahrungen und/oder Kenntnissen anderer Hochschulsysteme sind die

"räsionierenden Laien", denen sich die Hochschulforschung gegenüber sieht. In diesem Kontext drängt sich der internationale Vergleich auf. Hochschulforschung hat hier nicht nur eine kritische Funktion zu übernehmen gegenüber all denen, die glauben, man könne Elemente eines anderen Hochschulsystems umstandslos in das eigene transferieren und schon seien die Probleme gelöst. Die politische Popularität des Blicks in die Niederlande, nach Großbritannien oder in die USA mit dem Hinweis auf die Reformunwilligkeit des deutschen Hochschulsystems hat bisher noch nicht die Probleme des letzteren zu lösen vermocht und zeugt häufig nur von der eigenen Konzeptionslosigkeit. So hat die Hochschulforschung auch Anregungen zu geben, um durch die wissenschaftliche Bearbeitung von Fragen im internationalen Vergleich politische Entscheidungen, Reformkonzepte oder Problemlösungen zu fundieren, die durch den Blick über die eigenen Grenzen und bestehenden Traditionen hinaus positive Veränderungen ermöglichen.

Seit der Gründung des Wissenschaftlichen Zentrums im Jahre 1978 waren international vergleichende Fragestellungen ein beinahe selbstverständlicher Teil unserer Forschung. Dies lag zunächst in den Biographien der Personen begründet, die mit ihrer Arbeit die Forschungsschwerpunkte aufzubauen begannen. Kooperation mit ausländischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern im Rahmen von gemeinsamen Projekten und gegenseitigen Besuchen, Forschungsaufträge supranationaler Organisationen intensivierten das Interesse an internationalen Vergleichen und brachten mit wachsender Erfahrung auch eine immer wieder nachgefragte Expertise mit sich.

### **Zu den Beiträgen in diesem Band**

Die in den folgenden Kapiteln von verschiedenen Autorinnen und Autoren verfaßten Beiträge spiegeln nicht nur die Breite der Themen, Gegenstände und Methoden der am Wissenschaftlichen Zentrum durchgeführten Forschung wider, sondern auch die unterschiedlichen Bedingungen, denen die Projekte unterliegen. Sie reichen von langfristig angelegter Grundlagenforschung über größere, sowohl von staatlicher als auch privater Seite geförderte Projekte bis hin zu relativ kurzfristig angelegter Auftragsforschung für internationale Organisationen. Vielfach sind evaluative Elemente in der Aufgaben- bzw. Fragestellung enthalten.

Zwei eher theoretisch orientierte Beiträge bilden den ersten Teil des vorliegenden Bandes. *Ulrich Teichler* zeigt, wie groß das Feld der Hochschulforschung, zumal der (international) vergleichenden, tatsächlich ist. Der Autor konstatiert, daß das Interesse an vergleichenden Analysen gestiegen ist und die

diesbezüglichen Entwicklungen in Europa besonders ausgeprägt sind. Der Vergleich wird gerade dort unentbehrlich, wo makro-gesellschaftliche Phänomene untersucht werden. In seiner Bilanz der Chancen und Grenzen vergleichender Hochschulforschung hebt der Autor hervor, daß sich die Hochschulforschung von ihrem Gegenstand her bestimmt und damit stark von der sozialen Relevanz ihrer Kernthemen, von der Notwendigkeit breiter und tiefer Feldkenntnis und von der interdisziplinären Herangehensweise gekennzeichnet ist. Durch ihre Nähe zur praktischen Problemlösung treten immer wieder Themen in den Vordergrund, die von paradigmatischer Bedeutung für die öffentliche Diskussion über Probleme der Hochschulen sind. Der Autor prognostiziert, daß Fragen zur "Internationalisierung der Hochschulen" in naher Zukunft bedeutsam für das Feld der Hochschulforschung werden. Die enge Beziehung in der Problemwahrnehmung der Hochschulpraktiker und der Hochschulforscher führt nicht nur dazu, daß die Hochschulforschung immer wieder damit konfrontiert ist, daß diejenigen, für welche die Rezeption der Forschungsergebnisse am interessantesten ist, in der Regel selbst gute Kenntnisse des eigenen und gegebenenfalls auch anderer Hochschulsysteme haben, an denen die Forschungsergebnisse gemessen werden. Sie führt außerdem auch zu einer gewissen Spannung zwischen wissenschaftlicher Denkweise und beruflicher Problemlösung, die die Hochschulforschung zu ihrem Gegenstand machen sollte, um sowohl Vorurteilen und simplen Antworten zu begegnen als auch Anregungen für die Lösung anstehender Probleme geben zu können. Die thematische Struktur der Hochschulforschung teilt der Autor in vier Bereiche ein, die auch für die international vergleichende Hochschulforschung gelten: quantitativ-strukturell, wissens- und fachbezogen, personen- und lehr-/lernbezogen sowie organisations-, politik- und verwaltungsbezogen. Für diese Bereiche hat insbesondere die europäische Ebene an Bedeutung für die wissenschaftliche Kommunikation der Hochschulforscher gewonnen. Den Abschluß dieses Überblicks bildet eine Diskussion der praktischen Probleme der vergleichenden Hochschulforschung, bei der der Autor aus seiner langjährigen Erfahrung im Rahmen international vergleichender Forschungsprojekte schöpft.

Während der Beitrag von Teichler sich aus der Perspektive einer langjährigen Forschungspraxis mit den Potentialen und Problemen der international vergleichenden Hochschulforschung auseinandersetzt, fragt *Christoph Oehler* in seinem Beitrag nach dem Stellenwert des Vergleichs für den Erkenntnisfortschritt in der empirischen Sozialforschung. Der internationale Vergleich ist ihm dabei nur ein Sonderfall des Vergleichs, der als Mittel zur Erklärung theoretisch relevanter und empirisch vorfindbarer Sachverhalte definiert wird. Seine These ist, daß die vergleichende Hochschulforschung eines gesellschaftlichen, d.h. ihrem Gegenstand äußerlichen, "tertium comparationis" bedarf, um zu sinnvollen Ergebnissen

zu gelangen. An einer aus den theoretischen Prämissen abgeleiteten Kriterienliste werden einige international vergleichende Studien aus dem Feld der Hochschulforschung gemessen.

*Helmut Winkler* reflektiert Erfahrungen aus der Evaluationspraxis. Dargestellt wird das Projekt einer Evaluation von Fortbildungsprogrammen für Hochschullehrer in neun afrikanischen Ländern, an dem der Autor als Experte beteiligt war. Dabei wird deutlich, wie sehr sich bestimmte Problemlagen gleichen. Sowohl in den hochentwickelten Industrieländern als auch in den wenig entwickelten Ländern des südlichen Afrika sind Effektivierung, Legitimierung von Kosten und Evaluation aktuelle Schlagworte in der Diskussion über die Leistungen der Hochschulen für die Gesellschaft. Winkler verweist deshalb darauf, daß die Analyse "fremder" bzw. "exotischer" Problemlagen durchaus auch Erträge für die Bearbeitung und Perspektivierung der eigenen Probleme bereitzustellen vermag: Neben der Erschließung von Grundinformationen werden die Einleitung eines Nord-Süd-Dialogs, Hinweise auf autochthone Entwicklungen, Bereiche möglicher Kooperation, die bessere Einschätzung vorhandener Potentiale und Hinweise auf unbekanntere Bewältigungsstrategien für vergleichbare Probleme genannt.

Die darauf folgenden vier Beiträge dieses Bandes bilden einen thematischen Block, in welchem weitere wichtige Gegenstandsbereiche der internationalen und vergleichenden Hochschulforschung am Wissenschaftlichen Zentrum dargestellt werden. Der Zusammenhang von Berufs- und Hochschulforschung stellt sich in besonderer Weise her, wenn wissenschaftliche Arbeit als professionelle Berufstätigkeit gefaßt und an Kategorien wie Ausbildung für Lehre und Forschung, Wettbewerb um Stellen, Aufstiegs- bzw. Karrieremuster, Erwartungssicherheit im Rahmen des Berufsverlaufs etc. gemessen wird.

*Jürgen Enders* setzt sich im Rahmen eines internationalen Vergleichs mit der Funktionsweise und Beschaffenheit von akademischen Karrieren, mit der beruflichen Organisation wissenschaftlicher Arbeit sowie mit Problemen der Gestaltung und Legitimierung akademischer Laufbahnen auseinander. Dabei wird insbesondere die Situation der Mittelbauangehörigen an deutschen Hochschulen mit der der wissenschaftlichen Mitarbeiter in anderen europäischen Ländern verglichen. Enders kommt zu dem Schluß, daß die bisherigen Versuche einer Neustrukturierung der Personalstruktur an deutschen Hochschulen gescheitert sind und alte nur durch neue Dysfunktionalitäten ersetzt wurden.

*Christiane Bradatsch und Aylâ Neusel* berichten über eine Fallstudie, die die wissenschaftlichen Karrieren von Frauen an türkischen Hochschulen zum Gegenstand hatte. Zu den etablierten Befunden und Erklärungsmustern der deutschen Frauenforschung über die Unterrepräsentanz von Wissenschaftlerinnen an Hochschulen und die Gründe dafür, passen die Befunde zur Repräsentanz von

Frauen an türkischen Hochschulen nicht. Der Anteil der Professorinnen in der Türkei liegt bei 25 Prozent und Frauen sind besonders stark an den Eliteuniversitäten vertreten. Die horizontale und vertikale Segregation der Geschlechter beim Zugang zu einzelnen Fächern und zu hochrangigen wissenschaftlichen Positionen ist in der Türkei weit weniger deutlich ausgeprägt als in Deutschland. Angesichts dieser überraschenden Befunde suchen die Autorinnen nach Erklärungsmustern und Gründen für die starke Repräsentanz von Frauen im türkischen Hochschulsystem. Dabei werden historisch-politische Faktoren, die strukturellen Bedingungen des türkischen Bildungssystems sowie externe gesellschaftliche Faktoren berücksichtigt.

*Harald Schomburg und Ulrich Teichler* unternehmen in ihrem Beitrag eine Sekundäranalyse britischer und deutscher Hochschulabsolventenstudien. Ihre Fragestellung ist dabei sowohl eine inhaltliche als auch eine methodische: Gibt es international ähnliche Entwicklungen bei der Analyse der beruflichen Situation von Hochschulabsolventen oder fallen länderspezifische Charakteristika stärker ins Gewicht? Erweisen sich Sekundäranalysen bei einer solche Fragestellung als tragfähig, und was sind die Erträge des Vergleichs von Sekundäranalysen? Beim Vergleich der beruflichen Situation von Hochschulabsolventen je nach absolviertem Hochschultyp ergeben sich Befunde, die überraschend genug sind, um die öffentliche Diskussion und vorherrschenden Alltagstheorien über die Funktion unterschiedlicher Hochschultypen zu widerlegen. Die Erträge eines Vergleichs von Sekundäranalysen werden als hinreichend fruchtbar und anregend bewertet, um zu begründeten Befunden zu kommen und Hypothesen zu prüfen. Dennoch können Sekundäranalysen nach Meinung der beiden Autoren eine vergleichende Primäranalyse nicht ersetzen, deren Konzeption am Schluß des Beitrags vorgestellt wird.

Die Fallstudie, mit der *Manuel Metzler* den Übergang von japanischen Hochschulabsolventen in den Beruf darstellt, mutet zunächst wie ein extremes Kontrastprogramm zu den westeuropäischen Mustern der Organisation des Übergangs von der Hochschule in den Beruf an. Hochschulabsolventen in Japan werden mehrere Jahre unternehmensintern weiterqualifiziert und auf die Anforderungen ihrer zukünftigen Position im Unternehmen vorbereitet. Dabei wurde und wird weiterhin der Ausbildung zu "Generalisten" großer Wert beigemessen. Soziales Prestige verleiht weniger die Position selbst als die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Unternehmen. Metzler verweist jedoch darauf, daß einerseits gerade der Blick auf Japan zum Nachdenken über die Irrationalitäten der eigenen Organisationsformen anregt und daß andererseits in Japan eine vorsichtige Tendenz zur Konvergenz mit deutschen Mustern (z.B. größere Bedeutung der Spezialisierung) erkennbar wird, um der Inflexibilität des Systems angesichts wachsender Diversifizierung des Marktes zu begegnen.

Der letzte Block von Beiträgen in diesem Band läßt sich thematisch Fragen der Internationalisierung und grenzüberschreitenden Aktivitäten zurechnen. Die Chancengleichheits- und Frauenförderpostulate der Europäischen Kommission werden in dem Beitrag von *Barbara M. Kehm* an der tatsächlichen Berücksichtigung und Beteiligung von Wissenschaftlerinnen an den Förderprogrammen der Europäischen Union im Hochschul- und Forschungsbereich gemessen. Die Chancengleichheits- und Frauenförderpolitik der EU wird dabei als permissiv charakterisiert und als von einem "Laissez-faire"-Ansatz gekennzeichnet, weil die Förderlogik und die Philosophie der Programme für Frauen zwar offen, aber vorrangig auf diejenige soziale Gruppe zugeschnitten sind, von der die höchste Teilnahmebereitschaft erwartet wird. Die wenigen vorhandenen Daten zeigen eine deutliche Tendenz zur Unterrepräsentanz von Wissenschaftlerinnen in den Förderprogrammen. Dabei liegt die Teilnahme von Frauen aus Deutschland generell noch niedriger als die Teilnahme von Frauen im europäischen Durchschnitt. Die Autorin kommt zu dem Ergebnis, daß Wissenschaftlerinnen nicht substantiell am europäischen Arbeitsmarkt Wissenschaft beteiligt sind und entwickelt einige Vorschläge zur Erhöhung der Chancen und der Präsenz von Frauen auf diesem Arbeitsmarkt.

Anhand einer empirischen Längsschnittuntersuchung werden in dem Beitrag von *Friedhelm Maiworm* die Erträge des Auslandsstudiums ehemaliger ERASMUS-Stipendiaten untersucht. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf den Einschätzungen der Stipendiatinnen und Stipendiaten über den Nutzen ihrer Studienzeit im Ausland für die Berufstätigkeit. Ein bemerkenswerter Befund ist die Tatsache, daß zwar bei den ehemaligen ERASMUS-Stipendiaten internationale Aspekte der Berufstätigkeit ein wichtigeres Berufsmotiv waren als Einkommen oder Sicherheit des Arbeitsplatzes; bei den Beschäftigten solcher Absolventinnen und Absolventen deren Auslandserfahrung jedoch nur an vierter Stelle der Auswahlkriterien bei der Einstellung lag. In der rückblickenden Bewertung des Auslandsstudiums wurden von den ehemaligen Stipendiaten die Erträge für die Persönlichkeitsentwicklung und die Fremdsprachenkenntnisse besonders positiv hervorgehoben, während der Wert des Auslandsstudiums für den Beruf und die Karriereentwicklung insgesamt etwas zurückhaltender beurteilt wurde. Eine Bedeutung des Auslandsstudiums für die berufliche Praxis konnte daher nur eingeschränkt festgestellt werden.

**Literatur**

- GORZKA, Gabriele; HEIPCKE, Klaus; TEICHLER, Ulrich: (Hg.): Hochschule - Beruf - Gesellschaft. Ergebnisse der Forschung zum Funktionswandel der Hochschulen. Frankfurt/M., New York: Campus 1988.
- GORZKA, Gabriele; MESSNER, Rudolf; OEHLER, Christoph: (Hg.): Wozu noch Bildung? Beiträge zu einem unerledigten Thema der Hochschulforschung. Werkstattbericht 25. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung 1990.



## **Chancen und Grenzen der vergleichenden Hochschulforschung**

**Ulrich Teichler**

### **Vorbemerkung**

Das Consortium of Higher Education Researchers (CHER) stellte auf Initiative des Autors dieses Artikels, der Vorsitzender von CHER ist, auf seiner 7. Jahrestagung "Cross-National Studies in Higher Education" am 5.-7. Oktober 1994 in Enschede und auf seiner 8. Jahrestagung "Perspectives in Research on Higher Education" am 28.-30. September 1995 in Rom den Stand und die Perspektiven der vergleichenden Hochschulforschung zur Diskussion. Die wichtigsten Beiträge sind in *Higher Education*, Band 32, 1996, Heft 2, veröffentlicht. Der folgende Beitrag basiert auf dem Vortrag in Rom, wurde jedoch wesentlich ergänzt und modifiziert.

### **1. Einleitung**

Hochschulforschung - hier verstanden als Forschung, die Fragen der Hochschule zum Gegenstand hat - hat sich in der Vergangenheit zumeist mit größter Selbstverständlichkeit mit einzelnen Nationen befaßt. Gleichgültig, ob es um Reformbestrebungen und deren Wirkungen, die Beziehung von Hochschule und Staat, die Verwaltung der Hochschulen, Curricula, Lehr- und Lernprozesse oder Studium und Leben der Studierenden geht - üblicherweise wird davon ausgegangen, daß das Land die Bezugsebene ist. Deutlich wird dies auch daran, daß fast immer, wenn in methodischen Ausführungen empirischer Studien Fragen der Re-

präsentativität erörtert werden, das gesamte Hochschulwesen einer Nation das Idealbild ist, gegenüber dem gegebenenfalls Einschränkungen gerechtfertigt werden. Wenn Hochschulforscher in dieser Weise das Hochschulwesen des eigenen Landes untersuchen, wird es zumeist nicht für notwendig gehalten, näher zu begründen, ob man die Befunde als typisch für dieses Land, für alle industrialisierten Gesellschaften, für die Gesellschaften marktwirtschaftlich-kapitalistischer Prägung oder als universell gültig betrachtet. Demgegenüber galt vergleichende Forschung als etwas Besonderes, das einer eigenen Begründung bedurfte.

Das bedeutet allerdings keineswegs, daß kein Interesse an international vergleichender Forschung bestand. Für lange Zeit hatten vergleichende Studien jedoch fast ausschließlich den Zuschnitt von Sekundärstudien. Oft waren die Analysen mit hochschulpolitischen Empfehlungen verbunden, wobei supranationale Agenturen - etwa UNESCO, OECD, die Weltbank oder der Europarat - die Studien zumeist durchführten oder veranlaßten. Manche dieser Studien waren auch nach Urteil der Hochschulforschung eindrucksvoll, während andere nur Verwunderung auslösten, wie schnell auf der Basis solider Kenntnis allenfalls von wenigen Ländern und wenigen einschlägigen Konzeptionen und eher oberflächlicher Kenntnis anderer Länder und anderer Konzeptionen anmaßende Generalisierungen über welt-, europa- oder industriegesellschaftsweite Trends postuliert wurden.

Im Laufe der letzten Jahre ist das Interesse an vergleichenden Analysen zu verschiedenen Hochschulfragen deutlich gewachsen. Impliziter Vergleich prägt stärker als zuvor die Analysen und Diskussionen in den einzelnen Ländern. Die Informationsbasis, die in vergleichenden Sekundärstudien verarbeitet wird, ist reichhaltiger als zuvor. Nicht zuletzt nimmt die Zahl vergleichender Forschungsprojekte, in denen neues Wissen gesammelt wird, deutlich zu. Diese Entwicklungen sind in Europa besonders ausgeprägt (siehe Neave 1991; Teichler 1992).

Die Zunahme international vergleichender Hochschulstudien kann nicht ohne weiteres als ein Fortschritt in der Hochschulforschung betrachtet werden. Natürlich ist der Vergleich eine grundlegende Verfahrensweise in den Sozialwissenschaften; natürlich ist er unentbehrlich, wenn makro-gesellschaftliche Phänomene untersucht werden, um überhaupt mehr als einen Fall zu haben; natürlich gewinnt die Analyse jedes Themenbereichs in der Hochschulforschung, wenn ihr Kenntnisse aus verschiedenen Ländern zugrunde liegen. Dennoch trifft international vergleichende Forschung häufig auf Zurückhaltung oder sogar Mißtrauen, weil sie als verharrend in kuriosen, minutiösen Details, als wenig fundiert und schnell generalisierend und nicht zuletzt als wenig theoretisch und methodisch reflektiert empfunden wird. Wenn dagegen manche Studien auf der Basis klarer Konzeptionen und Methoden sich ausgewählten Phänomenen international vergleichend zuwenden, wird ihnen sofort vorgeworfen, daß sie sich nicht hinrei-

chend auf die Komplexität des nationalen Kontexts einließen. Schließlich verfallen Debatten über vergleichende Befunde oft in Extreme: chauvinistische Selbstüberheblichkeit, devote Suche nach ausländischen Heilslehren und Warnungen davor, Äpfel mit Birnen zu vergleichen, lösen sich in munterer Folge ab. Chancen und Grenzen des internationalen Vergleichs scheinen auf der Hand zu liegen.

In dieser Lage erscheint es angebracht, eine Zwischenbilanz zu ziehen. Was beobachten wir an Leistungen und Mängeln der vergleichenden Hochschulforschung? In welchen Richtungen können wir Verbesserungen erwarten? Solche Überlegungen können sich nicht auf die Erörterung theoretischer und methodologischer Grundlagen des Vergleichs in den Geistes- und Sozialwissenschaften beschränken. Vielmehr scheint es erforderlich, daß die besonderen Bedingungen berücksichtigt werden, denen themenorientierte human- und sozialwissenschaftliche Forschung allgemein und die Hochschulforschung im besonderen begegnet. Dabei wird der praktische Kontext der Forschung - z.B. eine vorwiegende Förderung der vergleichenden Forschung in solchen Gebieten durch staatliche und politische Instanzen oder typische Probleme der Zusammenarbeit in internationalen Forschungsteams - nicht als zufälliger Rahmen betrachtet, sondern als Erfahrung, die systematisch bei der Forschungsplanung zu berücksichtigen ist.

Bevor Probleme des Vergleichs in der Hochschulforschung behandelt werden, sei ausführlich die Lage der Hochschulforschung diskutiert. Denn die Argumente über die Chancen und Grenzen des Vergleichs in diesem Forschungsgebiet werden nicht nachvollziehbar, ohne daß man sich mit den Charakteristika des Forschungsgebiets auseinandersetzt.

## 2. Zur Lage der Hochschulforschung

### 2.1 Hochschulforschung als themenbezogenes Forschungsgebiet

Hochschulforschung (vgl. die Übersichten in Clark 1984; Research on Higher Education in Europe 1989; Fulton 1992; Teichler 1992, 1994) hat viele Gemeinsamkeiten mit anderen human- und sozialwissenschaftlichen Fachgebieten, die von der Thematik her konstituiert werden und nicht von einer Disziplin. Disziplinen beanspruchen, eine gewisse gemeinsame Basis in Theorie und Methode zu haben, und die Wissenschaftler, die sich einer Disziplin zugehörig fühlen, stimmen oft in den Grundzügen dessen überein, was die angemessenen Herangehensweisen an die Analyse verschiedener Sachgebiete sind. Wenn sich Disziplinen mit bestimmten Sachgebieten regelmäßig befassen, so tragen sie gewöhnlich zur Legitimation dessen bei, daß die Disziplin sich dem Gegenstand in bestimmten Perspektiven und damit auch in bestimmten Grenzen den Theo-

rien, Methoden und Sachgebieten der Kenntnissammlung nähert; damit werden auch wichtige Phänomene und Perspektiven ausgegrenzt, die für die Disziplin gewöhnlich nicht "dazugehören". Oft ergeben sich so große Gemeinsamkeiten in der Gegenstandsbetrachtung durch eine Disziplin, daß von einem "Paradigma" gesprochen werden kann.

Im Gegensatz dazu tendieren sachgebietsbezogene Forschungsbereiche dazu,

- stark von der sozialen Relevanz ihrer Kernthemen bestimmt zu werden,
- auf eine breite und tiefe Feldkenntnis angewiesen zu sein,
- bei der Analyse der verschiedenen Teilbereiche der Thematik jeweils über die Perspektiven einzelner Disziplinen hinauszugreifen.

Es gibt sachthemenbezogene Wissensgebiete mit langer Tradition, die sich über lange Zeit entwickelt und stabilisiert haben und schließlich als Disziplinen angesehen wurden, obwohl viele Experten der Ansicht sind, daß ihre Theorien und Methoden den typischen Charakter von gegenstandsbestimmten Fachgebieten behalten haben. Medizin gilt als ein Beispiel dafür, wie eine eher gegenstandsbezogene Forschung durch ihre Größe und Tradition den Rang einer Disziplin erhalten hat. Hochschulforschung wird dagegen wie viele andere Fachgebiete nach wie vor als ein Fachgebiet interpretiert, das durch den Gegenstand der Untersuchung konstituiert wird.

Zweifellos ist Hochschulforschung ein zu kleines und zu junges Gebiet, um einen ähnlichen Weg zurückgelegt haben zu können wie die Medizin. Sie hätte sich allerdings in Richtung einer Unterdisziplin entwickeln können - nämlich dann, wenn sie ganz von einer Disziplin kooptiert worden wäre; etwa in der Weise, wie man oft Stadtplanung als einen Bereich der Architektur empfindet. Tatsächlich hat die Hochschulforschung eine solche Entwicklung in den USA erfahren: Dort ist "higher education" als Master- oder Doktor-Studiengang zu meist ein Bereich von "education", und das Forschungsgebiet wird somit auch als eine Unterdisziplin der Erziehungswissenschaften betrachtet. In Europa gab es lange Zeit keine Studiengänge für das Gebiet "Hochschule"; die Experten in diesem Gebiet waren nicht allzu zahlreich und kamen aus sehr verschiedenen Disziplinen. Wenn eine einzelne Disziplin in einem europäischen Land dominierte, dann war das am ehesten in der Rechtswissenschaft der Fall.

## 2.2 Nähe zur praktischen Problemlösung

Hochschulforschung ist wie viele andere sachgebietsbezogene Forschungsbereiche durch eine enge Beziehung von Forschung und praktischer Problemlösung gekennzeichnet. Wir beobachten eine weitgehende Überschneidung der Themen, die in der Öffentlichkeit diskutiert und in der Forschung behandelt werden. Dabei ist Hochschulforschung, die im Gegensatz zu vielen anderen Gebieten keine

grundlegende Absicherung durch eine korrespondierende Lehrfunktion an der Universität erhält, in besonderem Maße darauf angewiesen, daß ihre Fragestellung und Ergebnisse in der Öffentlichkeit als relevant anerkannt werden.

Eindeutig ist ein Krisenbewußtsein über die Lage der Hochschulen der wichtigste Grund dafür gewesen, daß Hochschulforschung in Europa in den letzten drei Jahrzehnten gefördert und institutionalisiert wurde. Dies läßt sich auch für den Fall belegen, daß sich kein solches Krisenbewußtsein entwickelte. Im Sommer 1995 fand in Zürich eine Konferenz statt, an der Hochschulforscher verschiedener Länder und schweizerische Hochschulexperten unterschiedlicher Provenienz über Aufgaben der Hochschulforschung Gedanken austauschten. Dabei bestand seitens der schweizerischen Experten Übereinstimmung darüber, daß die relativ hohe generelle Zufriedenheit mit der Situation der Universitäten und somit ein geringes Krisenbewußtsein in der Schweiz der Hauptgrund dafür seien, daß Hochschulforschung hier bisher keine dauerhafte institutionelle Basis gefunden hat.

Im Laufe der Jahre traten immer wieder Themen in den Vordergrund, die von paradigmatischer Bedeutung für die öffentliche Diskussion über die Probleme der Hochschulen und für die Hochschulen waren (vgl. dazu Teichler 1988); jeweils einige Jahre später wurden sie von anderen Themen überlagert, zurückgedrängt oder ersetzt. Es läßt sich auch belegen, daß Forschungseinrichtungen ihre Gründung jeweils solchen Thematisierungsschüben verdanken. Allerdings erinnern wir uns heute vor allem an diejenigen Institutionen, die in der Lage waren, ihre Thematik zu erweitern oder zu verschieben, als die Entthematisierung oder Zurückdrängung des Themas einsetzte, das zur Zeit ihrer Gründung Konjunktur hatte:

- Zusammenhänge von *Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum* waren das zentrale Thema zu Beginn der sechziger Jahre. Diese Thematik wurde über drei Jahrzehnte von einem Forschungsinstitut an der Université de Bourgogne in Dijon (Frankreich), das heute den Namen Institut de Recherche sur L'Économie de l'Éducation trägt, bewahrt und weiterentwickelt.
- Fragen der *Hochschulexpansion*, der Zusammenhänge von *Bildung und Sozialchancen* und des Stellenwerts der *Differenzierung des Hochschulwesens* entwickelten sich etwa Mitte der sechziger Jahre zu Hauptthemen von Politik und Forschung. Dies schlug sich deutlich im Programm des Institut d'Éducation der Europäischen Kulturstiftung nieder, das 1956 in Paris gegründet wurde. Das Institut hatte seinen Schwerpunkt in Hochschulfragen, aber die Themen waren - ebenso wie die Fragen des Zusammenhangs von Bildungsinvestition und Wirtschaftswachstum - nicht auf die Hochschulen beschränkt. Das Institut wurde in den achtziger Jahren in Institut Européenne d'Éducation et de la Politique Sociale umbenannt, als die Notwendigkeit gesehen wurde,

- die Perspektiven und Bereiche möglicher Forschungsmittelakquisition zu erweitern.
- Im Gefolge der studentischen Proteste, die zunächst sehr unterschiedliche Reformaktivitäten auslösten, setzten sich stärker studentenzentrierte Ansätze von Studiengangentwicklung, Lehr- und Lernmethoden sowie der Beratung durch. Dies veranlaßte die Gründung verschiedener Zentren für "staff development", "onderzoek van onderwijs", "Hochschuldidaktik", "Hochschulpädagogik" usw. Dabei war die praktische Problemlösung so dominant, daß Zentren dieser Art stark von ihrer Dienstleistungsfunktion bestimmt und für Forschung zumeist nur sekundär zuständig waren. Vielleicht ist das ein Grund dafür, daß es nur wenigen Institutionen dieser Art später gelang, den Rahmen der ursprünglichen Fragestellungen zu erweitern und damit eine Zurückdrängung der Thematik institutionell weitgehend unbeschadet zu überleben.
  - Besorgnis über wachsende Beschäftigungsprobleme von Hochschulabsolventen und Überlegungen zu einer praxisreflektierten Neuorientierung der Studienangebote angesichts eines Wandels in den Befähigungen, Motiven und Berufsperspektiven der Studierenden wurden Mitte der siebziger Jahre eingehend von der hochschulpolitischen Diskussion und von der Hochschulforschung aufgegriffen. Das Wissenschaftliche Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Gesamthochschule Kassel, das 1978 gegründet wurde, reflektiert die Themen dieser Zeit. Das Zentrum hat seine Thematik auf verschiedene Bereiche von Hochschule und Gesellschaft erweitert und in diesem Rahmen die ursprüngliche Schwerpunktsetzung als eines seiner Themen erhalten.
  - Das *Management* der Hochschulen und die weniger planorientierte *Steuerung* des Hochschulwesens, die mit *Evaluation und Qualitätskontrolle* verbunden sind, entwickelten sich seit etwa Mitte der achtziger Jahre zu populären Hochschulthemen. Die Etablierung des Centrum voor Studies van het Hoger Onderwijsbeleid an der Twente Universität in Enschede (Niederlande) erfolgte in diesem Kontext.

Im Augenblick bahnt sich wiederum ein Themenwechsel von paradigmatischer Bedeutung an. Dies zeigt sich bereits an einer allmählichen Entzauberung des zuletzt dominierenden Themas. Genauso, wie das Kasseler Zentrum in den achtziger Jahren verdeutlichte, daß man den Stellenwert des Wissens über die berufliche Tätigkeit und Situation von Absolventen für die Gestaltung des Studiums nicht überschätzen sollte, trägt jetzt das Zentrum an der Universität Twente dazu bei, die Hoffnungen auf eine Lösung der Hochschulprobleme durch eine "managerial university" zu dämpfen. Nicht so klar ist allerdings bis jetzt, welches das zentrale neue Thema für Hochschulforschung und Hochschulpraxis wird. Der Versuch einer Prognose sei erlaubt: "Internationalisierung der Hoch-

schulen" hat die besten Chancen, in naher Zukunft ein ähnlich bedeutsames Thema für die Entwicklung der Hochschulen wie für die Hochschulforschung zu werden (siehe dazu Smith, Teichler und van der Wende 1994; Blumenthal u.a. 1996).

Mit diesem Hinweis auf die enge Beziehung von öffentlichen Hochschuldiskussionen und Hochschulforschung soll nicht behauptet werden, daß die Hochschulforschung völlig von den vermeintlichen Problemlösungsbedürfnissen des Hochschulsystems getrieben wurde. Die Forscher selbst waren oft einflußreiche Akteure in der Thematisierung der öffentlichen Diskussion, und die Wahrnehmung der Hochschulprobleme kann man als prototypische Beispiele für eine Szientifizierung der Gesellschaft ansehen: "Bildung und Wirtschaftswachstum", "Chancengleichheit", "Differenzierung", "Leistungsbewertung" u.a. können nur in dieser Weise zentrale Themen öffentlicher Diskussion werden, wenn die Forschung in die Thematisierung der Probleme involviert ist und wenn die relevante Öffentlichkeit ein gewisses Verständnis für die wissenschaftliche Bearbeitung dieser Themen hat.

### **2.3 Der geringe Abstand zwischen Forschung und dem "Räsonieren der Laien"**

Die enge paradigmatische Beziehung in der Problemwahrnehmung seitens der Praktiker und seitens der Hochschulforscher beruht sicherlich darauf, daß sich im Themenbereich "Hochschule" kaum eine klare Grenze zwischen den Forschern und Praktikern ziehen läßt. Es gibt wohl kein anderes Forschungsgebiet, in dem die Laien, die ihren Tätigkeitsbereich beobachten und auch gestalten und die an den Ergebnissen der Forschung interessiert sein könnten, selbst den Gegenstand in einer so komplexen Weise und auf einem so hohen intellektuellen Niveau bearbeiten können. Dies trägt einerseits zur Vertiefung des Wissensstandes bei. Wir verdanken den differenzierten Wissensstand, den wir über das Hochschulwesen haben, und die Chancen für eine Weiterentwicklung des Hochschulwesens großenteils diesem Wissen und diesem Reflexionspotential der Berufstätigen in dem Gegenstandsbereich der Hochschulforschung. Andererseits besteht die Gefahr, daß scheinbar kenntnisreiche und reflektierte Publikationen von Laien allzu schnell als der Stand des systematischen Wissens interpretiert werden, weil es sich ja um Aussagen von "Wissenschaftlern" handelt, obwohl die Laien bei Fragen der Hochschulwesens selten das Maß von konzeptionellen und methodischen Ansprüchen anlegen, wie in ihrem eigenen wissenschaftlichen Fachgebiet. Umgekehrt haben die Hochschulforscher oft Schwierigkeiten, die hochqualifizierten Laien im Gegenstandsbereich ihrer Forschung davon zu überzeugen, daß Forschung auf diesem Gebiet mehr erbringt als das Räsonieren von Laien. Paradoxaerweise hebt die wissenschaftliche Zunft, die von der Erkenntnis

lebt und davon überzeugt ist, daß die Erkenntnis der Praxis der Systematik der Forschung bedürfe und der Einsicht und Erfahrung der Laien deutlich überlegen sei, dann, wenn es um die Hochschule - also ihr eigenes Praxisfeld - geht, die vorwissenschaftliche Ansicht, es genüge die Beobachtung und Bewertung seitens scharfsinniger Laien.

Ein genauerer Blick macht deutlich, daß die nicht eindeutige Trennung zwischen wissenschaftlichen Experten über Hochschulfragen und den Laien dazu geführt hat, daß es zwischen diesen beiden Polen auf der Skala alle möglichen Schattierungen gibt. Wir treffen auf eine Fülle von Hochschulexperten, die man weder eindeutig den Wissenschaftlern noch den Praktikern im Hinblick auf den Gegenstand Hochschule zuschreiben kann.

Verschiedene Vereinigungen, wie z.B. die European Association for Research and Development in Higher Education (EARDHE) oder die European Association for Institutional Research (EAIR) auf europäischer Ebene, aber auch die Society for Research into Higher Education (SRHE) in Großbritannien oder die Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD) in Deutschland, beabsichtigen, eine enge Kommunikation zwischen Hochschulforschern und Praktikern und allen Zwischenschattierungen zu fördern. Auch der größte Teil der speziell mit Hochschulfragen befaßten Zeitschriften auf europäischer oder weltweiter Ebene lebt davon, daß es weder bei Autoren noch Lesern eine eindeutige Grenze zwischen Forschern und Praktikern zu Hochschulfragen gibt, so zum Beispiel die von der UNESCO publizierte Zeitschrift "Higher Education in Europe", die vom Programme on Institutional Management in Higher Education (IMHE) der OECD veröffentlichte Zeitschrift "Higher Education Management", die von der International Association of Universities (IAU) initiierte Zeitschrift "Higher Education Policy" oder die neuerdings vom EAIR veröffentlichte Zeitschrift "Tertiary Education and Management". Lediglich das Consortium of Higher Education Researchers (CHER), das 1988 gegründet wurde und weniger als 200 Mitglieder hat, versteht sich als eine Vereinigung der Hochschulforschung; ähnlich ist die Zeitschrift "Higher Education" die einzige internationale Zeitschrift zu Hochschulfragen, die sich ausschließlich als Publikationsorgan von Forschung versteht.

Allerdings kann hier nicht leicht generalisiert werden. Hochschulforschung ist von Land zu Land sehr unterschiedlich ausgebaut und spielt auch sehr unterschiedliche Rollen. In einigen Ländern gibt es Forscher dieser Spezies in beachtlicher Zahl, während im anderen Extrem systematische Informationen über Hochschulfragen nur in Form statistischer Berichte und gelegentlicher Expertenstellungnahmen vorliegt. Leider gibt es bisher keine systematischen, international vergleichenden Analysen über den Stand der Hochschulforschung. Die Studien, die seitens der Europäischen Kommission und der OECD zur Lage der



Bildungsforschung publiziert wurden, können diesen Mangel nicht ausgleichen. Bei solchen Überblicken zur Lage der Bildungsforschung wird einerseits gut dokumentiert, welche allgemeinen Bildungsforscher und Bildungsforschungsinstitutionen sich auch mit Hochschulfragen befassen; andererseits wird nur sehr lückenhaft über die Forscher und Institutionen berichtet, die sich schwerpunktmäßig oder ausschließlich mit Hochschulfragen befassen.

Für den Fall, daß in nächster Zeit einmal eine systematische Studie zum Stand der Hochschulforschung unternommen würde, würde ich vorschlagen, die folgende Hypothese zu prüfen: Die Größenordnung und institutionelle Stabilität der Hochschulforschung hängt stärker davon ab, welche Rolle die Administratoren der Hochschulforschung im Vergleich zu ihren eigenen Erfahrungen zuschreiben, als vom Verhältnis zwischen den Hochschulforschern und den Wissenschaftlern anderer Bereiche, die sich mit Hochschulfragen befassen. Hochschulforschung befindet sich eher in einer ausgebauten und stabilen Situation, wenn sich die Administratoren nicht für "allwissend" halten und somit Hochschulforschung als eine wichtige Quelle systematischen Wissensgewinns schätzen. Natürlich muß hinzugefügt werden, daß dies nicht der einzige Faktor ist, der die institutionelle Situation der Hochschulforschung prägt.

#### **2.4 Die systematische Unvollständigkeit der Hochschulforschung**

Hochschulforschung unterscheidet sich von vielen sachgebietsbestimmten Forschungsbereichen der Human- und Sozialwissenschaften dadurch, daß sie im Hinblick auf ihren Gegenstand unvollständig bleibt. Sie kann keine Expertise über die volle Komplexität des Gegenstandsbereichs erlangen und ist damit bei manchen Forschungsthemen auf Komplementärwissen angewiesen, nämlich das fachliche Wissen im Kern der Disziplinen und disziplinübergreifenden Forschungsgebiete. Hochschulforschung befaßt sich nicht mit dem Stoff von Maschinenbau oder Literaturwissenschaft. Hochschulforscher befassen sich vielmehr mit dem "Nicht-Eigentlichen" der Hochschule, wenn wir die Perspektive der Disziplinen zum Ausgangspunkt nehmen. Dies mag man als Schwäche betrachten, jedoch liegt darin eine besondere Stärke.

Hochschulforschung hat damit auch die Aufgabe, die Praktiker - d.h. die Experten der verschiedenen an den Hochschulen vertretenen Fachrichtungen, mit dem Stellenwert des "Nicht-Eigentlichen" zu konfrontieren und dafür zu sorgen, daß dieser für die Erträge der Hochschule nicht unterschätzt wird. Dies gelingt am ehesten, wenn sie dessen Verflechtung mit dem "Eigentlichen" zum Gegenstand der Analyse erhebt: Etwa, indem sie der Frage nachgeht, inwiefern berufliches Handeln von Ingenieuren zugleich von technischer Problemlösung, organisatorischer Gestaltung und vom Management der eigenen Biographie bestimmt wird, oder wie Künstler, die einerseits glauben, ausschließlich die künstlerische

Kreativität bestimme ihr Leben, und andererseits intensiver als die meisten anderen Berufe die ökonomischen und organisatorischen Umstände ihres genuin beruflichen Handelns selbst zu managen haben, diese Spannung bewältigen.

Darüber hinaus hat Hochschulforschung die Spannung zwischen wissenschaftlicher Denkweise und beruflicher Problemlösung zum Gegenstand zu erheben. Sie muß sich der Frage zuwenden, was aus der Hochschule wird, wenn die wissenschaftliche Zunft selbst großen Einfluß auf die Entscheidungen zur Gestaltung der Organisation Hochschule hat. Oder sie muß umgekehrt fragen, ob die Hochschuladministration auf institutioneller oder staatlicher Ebene den wissenschaftlichen Fortschritt unterstützt oder hemmt.

Hochschulforschung kann sich also nicht darauf zurückziehen, die Distanz zwischen dem Fachwissen der an der Hochschule vertretenen Wissensgebiete und dem Meta-Fachwissen der Hochschulforschung zu konstatieren. Sie kann sich vielleicht ein paar Schritte in Richtung der Wissenschaftsforschung bewegen, die sich stärker mit dem Wissen der Disziplinen und disziplinübergreifenden Fachgebiete auseinandersetzen muß. Sie kann auch davon profitieren, daß manche Repräsentanten dieser Fachgebiete sich in fortgeschrittenem Stadium ihrer Berufsbiographie dem Thema "Hochschule" systematisch zuwenden.

In der Regel verbleibt jedoch eine Kluft zwischen dem Wissen der Disziplinen und disziplinübergreifenden Fachgebiete einerseits und dem Meta-Wissen der Hochschulforschung. Die 1992 von Clark und Neave herausgegebene *Encyclopedia of Higher Education* versucht beides: über verschiedene Facetten der Hochschulforschung und über die Entwicklung der wichtigsten Disziplinen zu informieren. Dem letzteren ist der gesamte letzte von vier Bänden mit über 30 Analysen gewidmet. So wertvoll diese für Vertreter anderer Disziplinen sein mögen, um die Kernfragen der behandelten Disziplinen zu verstehen, so deutlich ist auch, daß die Experten dieser Fragen kaum einen Brückenschlag zur Wissenschaftsforschung oder zur Hochschulforschung vorzunehmen in der Lage sind. Die *Encyclopedia* dokumentiert die Kluft eher, als daß sie zu ihrer Überwindung beiträgt.

## **2.5 Die schwierige Balance im Umgang mit den vielfältigen Praktikern**

Für Hochschulforschung ist schließlich kennzeichnend, daß sie für viele Akteure einen hohen Stellenwert hat. Wie immer im einzelnen die Organisation und Verwaltung in einem Land gestaltet sei mag, typisch sind Grenzen der Macht und des Einflusses einzelner Akteure oder Gruppen von Akteuren, ein hohes Maß von Dezentralität, weiche Organisation des Regelsystems und ein hoher Stellenwert von Überzeugung bei der Findung und Durchsetzung von Entscheidungen.

Die Viel-Akteure-Konstellation stellt eine interessante Ausgangsposition für die Hochschulforschung dar. Die Artikulation der Sorgen und Interessen vielfältiger Akteure führt in der Regel zu einer facettenreichen und kontroversen Problematisierung der Hochschule. Hochschulforschung kann dadurch bereichert werden und zugleich zu Klärungen beitragen, indem sie - wie später noch eingehender zu behandeln ist - kontroverse Alltagstheorien zum Gegenstand der Untersuchung macht. Dabei ist allerdings zu bedenken, daß nur einige Akteure oder Akteurguppen in der Lage sind, Forschung zu Hochschulfrage zu finanzieren - so z.B. der Staat oder die Hochschulverwaltung eher als die Hochschullehrer und die Studierenden. Hochschulforschung ist daher eher der Problematik des Gegenstandes angemessen, wenn sie über die Perspektiven ihrer Auftraggeber hinausgeht und die Vielfalt der Perspektiven aller wichtigen Akteure mit einbezieht.

## 2.6 Die thematische Struktur der Hochschulforschung

Hochschulforschung ist, wie bereits zuvor angesprochen, primär durch den Gegenstandsbereich definiert. Wissenschaftliche Disziplinen haben in der Hochschulforschung nicht ihre eigene *raison d'être*, sondern ihr Gewicht hängt davon ab, was sie jeweils zum Erkennen und Erklären von einschlägigen Phänomenen leisten können.

Als Disziplinen, die etwas zur Hochschulforschung beitragen können, werden typischerweise Geschichte, Recht, Volks- und Betriebswirtschaft, Soziologie, Psychologie, Politische Wissenschaft und Erziehungswissenschaft genannt. Vertreter anderer Disziplinen mögen an der Hochschulforschung beteiligt sein, aber dies ist dann zumeist durch Bereitstellung von Informationen über den Gegenstandsbereich der Fall, nicht jedoch konstitutiv für Theorien und Methoden.

Es gibt in der Hochschulforschung keine feste Konvention in der Benennung und Gliederung von Teilgebieten. Bei Versuchen, die Hochschulforschung zu gliedern, wird oft eine Mischung aus disziplinärer Struktur (z.B. Psychologie), disziplinübergreifender Topoi (z.B. Organisation) und Feinstruktur des Gegenstandsbereichs (z.B. Hochschulzugang und -zulassung) gewählt (siehe z.B. Clark 1984; Goldschmidt, Teichler und Webler 1984; Clark und Neave 1992, vgl. dazu ausführlicher Teichler 1994). Dabei werden die Kategorien um so feingliedriger, je stärker eine bestimmte Thematik en vogue ist. Die *Encyclopedia of Higher Education* (Clark und Neave 1992) zum Beispiel nimmt in Spiegelung der vorherrschenden Debatten gegen Ende der achtziger und zu Beginn der neunziger Jahre eine sehr feine Untergliederung nach Organisations-, Verwaltungs- und Managementfragen vor.

Meiner Ansicht nach läßt sich die Hochschulforschung in vier Themensphären einteilen. Diese bündeln verschiedene einzelne Gegenstandsbereiche und sind zugleich wissenssystematisch miteinander verbunden: bestimmte Diszipli-

nen und bestimmte disziplinübergreifende Konzeptualisierungen tragen zu ihrer Analyse bei:

(1) Zur quantitativ-strukturellen Sphäre der Hochschulforschung gehören die Themenbereiche Zugang und Zulassung, Eliten- und Massenhochschulen, Differenzierung, Hochschul- und Studiengangstypen, Studiendauer und Abschlüsse, Bildungs- und Berufschancen, Stellenwert des Studiums für Einkommen und Tätigkeit u.a.m. Ökonomen und Soziologen sind an diesen Themen von den Perspektiven ihrer Disziplinen her vor allem interessiert.

(2) Zur wissens- und fachbezogenen Sphäre der Hochschulforschung gehören der Stellenwert von Disziplinarität und Interdisziplinarität, das Verhältnis von Studium generale und Fachstudien, die Wissenschafts- und Praxisorientierung von Lehre und Studium, Qualität, Qualifikationen und deren Nutzung, Folgen der Überqualifizierung für berufliches Handeln usw. Diese sind oft Gegenstand der Analyse seitens der Erziehungswissenschaft bzw. verschiedener Disziplinen, die zum disziplinübergreifenden Bereich Wissenschaftsforschung beitragen.

(3) Die personen-, die lehr- und lernbezogene Sphäre umfaßt zum Beispiel Fragen der Studienmotivation, Kommunikation an der Hochschule, Beratung, Lehr- und Lernmethoden, Prüfung und Leistungsbewertung, den Hochschul-lehrerberuf u.a.m. Pädagogik und Psychologie haben dabei ein besonderes Gewicht, aber auch die Soziologie trägt dazu bei.

(4) Zur Organisations-, Politik- und Verwaltungssphäre gehören schließlich Fragen der Steuerung, Entscheidung, Planung, Verwaltung, der hochschulpolitischen Kommunikationen, der Finanzierung, Effektivität und Effizienz u.a.m. Rechtswissenschaft, Politische Wissenschaft, Volks- und Betriebswirtschaft sowie Verwaltungswissenschaften tragen dazu vor allem bei.

Wenn einzelne Forschungsprojekte eindeutig einer einzelnen Sphäre zugerechnet werden können, werden sie in der Regel fruchtbarer sein, wenn sie aus den Potentialen verschiedener Disziplinen schöpfen. Wenn Projekte der Hochschulforschung sich ganz an die Blickrichtungen und theoretischen und methodischen Potentiale einzelner Disziplinen anschließen, so mögen sie einerseits an Qualität durch Auseinandersetzung mit dem Stand dieser wissenschaftlichen Disziplin gewinnen; andererseits verlieren sie jedoch an Qualität, weil sie die Perspektiven, unter denen sie den komplexen Gegenstand bearbeiten, künstlich eingrenzen. Die meisten anspruchsvollen Forschungsprojekte gehen jedoch über die Grenzen einer einzelnen Sphäre hinaus. Z.B. kann eine Analyse des Berufswegs von Hochschulabsolventen nur gewinnen, wenn sie sich nicht nur in der quantitativ-strukturellen Sphäre bewegt, sondern wissensbezogene und personenbezogene Aspekte aufgreift. Oder man könnte sagen: Die Hochschulforschung hat sich der Problematik des Gegenstandsbereichs zu stellen und sich eine Verbindung verschiedener Forschungsperspektiven aufdrängen zu lassen.

## 2.7 Individuelle Optionen und institutionelle Bedingungen der Hochschulforschung

Für einen gegenstandsorientierten Bereich in den Human- und Sozialwissenschaften gilt ohnehin mehr als gewöhnlich für disziplinentrierte Bereiche, daß die Forscher in sehr unterschiedlichem Maße in die Thematik institutionell eingebettet und in Ausmaß und ihrer Arbeitsweise engagiert sind. Diese Heterogenität wird im Falle der Hochschulforschung noch weiter dadurch erhöht, daß sie in fast allen Ländern der Welt überwiegend nicht eindeutig in Schwerpunkte der Lehre an Hochschulen eingebettet ist. So beobachten wir, daß die Individuen, die Hochschule zum Gegenstand ihrer Forschung erheben, sich erheblich voneinander unterscheiden nach:

- der Dauer der Involviertheit in diese Thematik im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Biographie: Dies reicht von der Durchführung eines einzelnen Projekts bis zu dauerhafter Spezialisierung auf diese Thematik,
- dem Ausmaß, in dem die wissenschaftliche Identität mit einer Disziplin oder einer Thematik der Hochschulforschung verbunden ist,
- ihrem Selbstverständnis, d. h., inwieweit sie ihre Forschung als Beitrag zu einer theoretischen Entwicklung der Wissenschaft und zur praktischen Problemlösung verstehen,
- dem Ausmaß der Kooperation mit anderen Forschern und der Art der institutionellen Basis: Ob die Forschung von einzelnen Personen, in kurzfristig gebildeten Teams, in kleinen dauerhaften Arbeitsgruppen oder in Forschungsinstituten mit beachtlicher Größe durchgeführt wird.

Beobachtet man die individuellen Optionen der Forscher und die institutionellen Bedingungen für die Forschung unter derartigen Gesichtspunkten, so ist meines Erachtens eine Gliederung in fünf Typen angemessen.

(a) *Die in Disziplinen und Fachbereiche eingebetteten Gelegenheitshochschulforscher:* Wissenschaftler derjenigen Disziplin, die systematisch zur Hochschulforschung beitragen, können sich entscheiden, das Thema Hochschule für ein einzelnes Projekt oder für eine Phase ihrer Berufsbiographie zum Gegenstand zu wählen. Dies erfolgt besonders häufig zu Zeiten, zu denen das Thema Hochschule in der Öffentlichkeit auf großes Interesse stößt.

Bei disziplin- und fachbereichsbasierten gelegentlichen Hochschulforschern überwiegt die Haltung, sich soweit auf den Gegenstand einzulassen, wie die Perspektiven der Disziplin es nahelegen. Viele Wissenschaftler glauben, daß dies der Qualität der Forschung und ihrer Einbettung in ihr Fach zugute kommt; durch den Wechsel von Themen im Laufe der beruflichen Biographie wird die Fähigkeit der Disziplin und der Wissenschaftler unterstrichen, sich aus ihrer Perspektive mit einem breiten Kranz von Phänomenen auseinandersetzen zu

können. Solche gelegentliche Auseinandersetzung mit Hochschulfragen sichert, daß die theoretischen und methodischen Potentiale der Disziplin an den Gegenstand herangetragen werden. Insofern kann es zum Beispiel als eine Bereicherung für die Analysen der Hochschule angesehen werden, daß in den letzten Jahrzehnten fast alle bekannten deutschen Soziologen sich einige Zeit mit Fragen der Hochschule befaßt haben. Andererseits lassen sich Beispiele nennen, bei denen solche Gelegenheitsforschung über Hochschulfragen im Konzept eng und in der Feldkenntnis mehr als bescheiden bleibt.

(2) *Die dauerhaften Hochschulforscher, die in eine Disziplin eingebettet sind:* Manche Wissenschaftler sind ebenso wie die erstgenannten in eine Disziplin und einen Fachbereich eingebettet, entscheiden sich jedoch, eine längere Phase oder ihre gesamten berufliche Biographie auf das Thema Hochschule zu konzentrieren. Sie setzen sich am stärksten das Ziel, eine Balance zwischen disziplin- und sachgebietsorientierter Forschung zu etablieren. Sie mögen sich ein Stück von den Themenwechslern ihrer Disziplin entfernen, indem sie für eine Grenzüberschreitung der disziplinären Perspektiven offener sind, aber sie setzen sich in der Regel ähnliche Maßstäbe für die theoretische Verankerung ihrer Forschung. Einige Vertreter dieses Forschungstyps hatten einen großen Einfluß auf die Etablierung der Hochschulforschung (z.B. Ben-David, Becher, Trow und Clark).

(3) *Die in wissenschaftliche Institute für Hochschulfragen eingebetteten Wissenschaftler:* Forscher an Universitätsinstituten, die teilweise oder vollständig auf Hochschulfragen spezialisiert sind, spielen zweifellos eine entscheidende Rolle in der Stabilisierung und Weiterentwicklung der Hochschulforschung. Sie haben sich einerseits nach den typischen wissenschaftlicher Kriterien zu bewähren und zugleich Forschungsprojekte zu realisieren, die als Informationsbasis für praktische Problemlösungen relevant sind. Dabei bieten die institutionellen Bedingungen im Prinzip die Chance, daß Fachverstand aus unterschiedlichen Sachbereichen und Disziplinen miteinander so verknüpft wird, wie es für die zu untersuchende Problematik angemessen ist. Natürlich ist eine solche Balance und eine solche Verknüpfung verschiedener Perspektiven nicht problemlos zu erreichen.

(4) *Anwendungsorientierte Hochschulforscher und -forschungsinstitute:* In einigen Länder gibt es staatliche Institute für Hochschulfragen oder Untersuchungseinheiten an Hochschulen, deren Erfolg ausschließlich daran gemessen wird, daß sie entscheidungsnahe systematische Information zur Verfügung stellen. Dies ist z.B. Beispiel bei Einheiten für "institutional research" an amerikanischen Universitäten oder bei Einrichtungen wie der Hochschul-Informationssystem GmbH in Deutschland der Fall. Die einzelnen Wissenschaftler, die solchen Einrichtungen angehören, mögen sich mit den Ansprüchen und Leistungen der Disziplinen und dem Stand der Theorien, Methoden und des Sachwissens der

Hochschulforschung in ähnlicher Weise auseinandersetzen wie die Wissenschaftler des zuvor genannten Typs; die Arbeitsweise und die Publikationen sind jedoch überwiegend von dem Anspruch einer Informationsbereitstellung geprägt, die kaum den Beitrag wissenschaftlicher Theorien und Methoden diskutiert.

(5) *Die gelegentlich forschenden Hochschulpraktiker*: Immer mehr scheint die Zahl der Personen zu wachsen, die primär mit administrativen oder anderen professionellen Aufgaben der Hochschulen (Beratung, Studiengangskoordination, Forschungstransfer u.a.m.) befaßt sind, aber in einen begrenzten zeitlichen Rahmen das Objekt ihrer praktischen Expertise zum Gegenstand systematischer Analyse machen - sei es als Erweiterung ihrer beruflichen Rolle oder sei es in einer davon klar getrennten zweiten Existenz. Eine solche Eigenforschung der Praktiker ist gerade beim Thema Hochschule sehr verbreitet, weil viele Praktiker dieses Bereiches hohe Kompetenzen haben und sich gerne in einem Zwischenbereich zwischen wissenschaftlicher und praktischer Expertise bewegen. Wie bereits ausgeführt, liegen darin große Chancen zur Bereicherung des systematischen Wissensbestandes über Hochschulfragen, aber natürlich gibt es auch Beispiele eines fragwürdigen Dilettantentums.

Im Prinzip können wir das Nebeneinander solcher Typen von Hochschulforschern als Chance betrachten. Sie haben jeweils Stärken und Schwächen, die sich gegenseitig ergänzen können. Die meisten Experten der Hochschulforschung stimmen jedoch darin überein, daß die Information und Kommunikation insgesamt nicht ideal ist. Viele Potentiale einer gegenseitigen Bereicherung kommen nicht zur Geltung.

### 3. Der vergleichende Ansatz in der Hochschulforschung

#### 3.1 Wachsende Aktivitäten der vergleichenden Forscher

Seit einigen Jahren vollzieht sich in der Hochschulforschung verschiedener europäischer Länder eine deutliche Akzentverschiebung: Viele Hochschulforscher sehen heute ihre Kollegen in Europa als ihre wichtigste wissenschaftliche Referenzgruppe, d.h. nicht mehr primär die Kollegen im eigenen Land und auch nicht primär die Kollegen in aller Welt. Dabei trägt der verbesserte Informationsaustausch auf europäischer Ebene - durch Vereinigungen, Konferenzen, Publikationen und zum Teil auch durch Kooperation in vergleichenden Projekten - zur Stärkung dieses Trends bei. Drei Faktoren sind meines Erachtens vor allem zu nennen, die dazu beitragen, daß die europäische Ebene für viele europäische Hochschulforscher solche Bedeutung in der wissenschaftlichen Kommunikation gewonnen hat.

Erstens ist in vielen einzelnen europäischen Ländern die Zahl der Hochschulforscher zu klein, um eine funktionierende wissenschaftliche Referenzgruppe darzustellen. Ein weiterer Rahmen der Kommunikation bietet sich an, um eine gewisse Objektivität und Vielfalt der gegenseitigen Herausforderung zu sichern.

Zweitens ist die gegenseitige Anregung durch internationale Kooperation und Informationsaustausch in den Human- und Sozialwissenschaften eher fruchtbar, wenn die Differenzen der Situation nicht extrem groß sind. In der Hochschulforschung beobachten wir eine gewisse grundlegende Ähnlichkeit der Forschung in Europa im Vergleich zu den USA darin, daß hochschulinterne Prozesse in der Regel in ihrem makro-strukturellen Kontext reflektiert werden.

Drittens hat natürlich die zunehmende "regionale" Kooperation innerhalb von Europa das Interesse am innereuropäischen Vergleich erhöht, was immer dann der praktische Zweck sein mag - "benchmarking", gegenseitige Anregung bei der Suche nach Lösungen innerhalb der einzelnen Länder oder Vorklärung für die Schaffung gemeinsamer Lösungen in Europa. Dies hat auch zur Folge, daß - wie später noch behandelt wird - nicht nur Studien zum Vergleich der Hochschulsysteme, sondern auch zur Internationalisierung der Hochschulen an Popularität gewinnen und daß beide Ansätze zuweilen miteinander verknüpft werden.

### 3.2 Methodologische Fragen

Methodologische Fragen der vergleichenden Forschung sind in verschiedenen Bereichen der Human- und Sozialwissenschaften bereits so eingehend behandelt worden, daß eine weitere Beschäftigung mit dieser Thematik kaum neue Einsichten verspricht. Allerdings können wir beobachten, daß eine solche Debatte fortlebt und daß immer wieder weiterführende Konzepte über die Leistungsmöglichkeiten und angemessenen Methodiken des Vergleichs zur Diskussion gestellt werden.

Die Hochschulforschung hat sich nicht sehr ausführlich in methodologische Debatten über Fragen des Vergleichs hineinbegeben. Unter den international bekannten Hochschulforschern hat nur Altbach wiederholt zu Fragen der Konzepte und des Wissensstands der vergleichenden Hochschulforschung publiziert. Andere Wissenschaftler haben sich gelegentlich zu dieser Thematik geäußert (so z.B. Clark 1984; Goedegebuure und van Vught 1994); sonst werden methodologische Fragen des Vergleichs gewöhnlich nur im Rahmen von Ergebnisberichten von vergleichenden Projekten aufgenommen. Die Hochschule ist jedoch häufig Gegenstand in methodologischen Schriften der vergleichenden Erziehungswissenschaften (siehe dazu Mitter 1992; Schriever 1995), die die Hochschule als einen ihrer Gegenstandsbereiche betrachtet.



Hier ist nicht beabsichtigt, die einschlägigen methodologischen Diskussionen nachzuzeichnen. Vielmehr sollen deren wichtigste Erträge für die Hochschulforschung kurz resümiert werden.

Erstens ist festzustellen, daß international vergleichende Hochschulforschung - d.h. Forschung, die Aspekte des Hochschulwesens in mehr als einer "Kultur", "Gesellschaft" oder "Nation" vergleicht oder die Aspekte in einer Gesellschaft in vergleichender Perspektive betrachtet - sich nicht systematisch von der Forschung unterscheidet, die keine internationalen Vergleiche vornimmt. Die typische Logik des Vergleichs ist universell; wir bringen sie immer zur Geltung, wenn wir Gemeinsamkeiten oder Unterschiede zwischen verschiedenen Einheiten betrachten oder wenn wir erklärende Hypothesen prüfen wollen.

Zweitens können wir feststellen, daß die Erforschung makro-gesellschaftlicher Phänomene des Hochschulwesens ohne internationalen Vergleich nicht auskommt. Analysen zum Beispiel über die Beziehung von Hochschule und Staat innerhalb eines Landes bleiben idiosynkratisch, wenn nicht andere Konfigurationen von Hochschulsystemen und andere Charakteristika staatlichen Handelns gegenüber den Hochschulen herangezogen werden.

Drittens gewinnt man den Eindruck, daß die meisten theoretisch anspruchsvollen und empirisch gehaltvollen vergleichenden Analysen in der Hochschulforschung von einem semistrukturierten Rahmen von anfänglichen Annahmen ausgehen. Auf diese Weise wird die Stärke konzeptioneller Anleitung der Analyse mit der "Goldminen"-Leistung des Vergleichs - des Antreffens wertvoller nicht erahnter Einsichten - verknüpft.

Die Studien dagegen, die auf klare hypothetische Stringenz Wert legen und einen begrenzten Satz von Variablen im Vergleich kausal-analytisch prüfen wollen, geraten immer in ein doppeltes Problem. Erstens müssen sie die Fülle der Variablen, die zur Erklärung bestimmter Phänomene herangezogen werden, künstlich begrenzen, um die Stringenz ihres Ansatzes zu erhalten; deswegen werden solche Studien in der Regel als naiv im Übergehen der Fülle von kulturellen und sozialen Kontextbedingungen kritisiert. Wird der interpretative Rahmen entsprechend erweitert, so wird deutlich, daß die Qualität der Studie stärker von der interpretativen Virtuosität als von den im engeren Sinne geprüften Variablenzusammenhängen abhängt. Zweitens lassen so angelegte Studien nicht genügend Raum für Überraschungen, d.h. für relevante Phänomene, die bei der Hypothesenbildung nicht antizipiert wurden.

Auch die vergleichenden Studien, die auf Beschreibung und enzyklopädischer Sammlung von Details basieren, können natürlich als sondierende Vorstufen für die Entwicklung von Konzeptionen verstanden werden. Sehr oft verlieren sich solche Studien jedoch im Sammeln von Kuriositäten.

Daher sind Ansätze der Vergleichs am vielversprechendsten, bei denen die Wissenschaftler sehr wohl wissen, warum sie sich für bestimmte Probleme interessieren, aber zugleich in der Logik der Studie Raum dafür geben, daß die Befunde den ursprünglichen konzeptionellen Rahmen zerstören und Anregungen für eine neue Konzeptionalisierung erbringen können. So werden Überprüfungen von Annahmen und heuristische Anregung miteinander verbunden.

Viertens muß international vergleichende Forschung zu Hochschulfragen in Betracht ziehen, inwieweit ihre Grundannahme gerechtfertigt ist, daß es einzelne "Hochschulsysteme" gibt, die auf verschiedenen "Nationen", "Gesellschaften" oder "Kulturen" basieren. Die international vergleichende Hochschulforschung kann ihres Gegenstands verlustig gehen, wenn sich eine "Weltgesellschaft" entwickelt oder wenn sich transnationale Kooperation und Mobilität so verbreiten und vertiefen, daß demgegenüber nationale Systeme kaum noch eine Bedeutung haben.

Sicherlich erleben wir in mancher Hinsicht eine Globalisierungstendenz von Bildungsmodellen (siehe Dierkes, Weiler und Berthoin Antal 1987), aber auch in mancher Hinsicht eine "Beharrlichkeit der Vielfalt" (Teichler 1990a). Wir beobachten zugleich Bewegungen in Richtung Internationalisierung und Indegenisierung sowie in Richtung supranationaler Integration und Differenzierung innerhalb einzelner Länder (siehe Schriewer 1995). Wir sind nicht sicher, ob sich eine "Regionalisierung" (Europa, Pazifisches Becken usw.) stärker durchsetzen wird als eine Globalisierung. Wir erleben zunehmend transnationale Aktivitäten im Hochschulwesen, aber wenn supranationale Kooperationen sich zu neuen sozialen Entitäten entwickeln, kann man nicht mehr von "transnational" sprechen. Auch gibt es einige Anzeichen dafür, daß globale Gemeinsamkeiten und Interdependenzen das Konzept nationaler Gesellschaften in der Zukunft ersetzen könnten.

Die These, daß sich die Bedeutung nationaler Hochschulsysteme bereits verflüchtigt, ist sicherlich verfrüht. Bei der Analyse von Strukturen des Hochschulwesens in den letzten zwei Jahrzehnten läßt sich zweifellos feststellen, daß die Entscheidungen zur Gestaltung der Hochschulstrukturen keineswegs durchgängig generellen funktionalen Erfordernissen von Industriegesellschaften folgen, keineswegs durchgängig mit bestimmten gesellschaftspolitischen Richtungsentscheidungen erklärbar sind und auch keineswegs eindeutig idiosynkratische Charakteristika des Hochschulwesens eines jeden Landes reproduzieren. Vielmehr werden heute nach eingehender Analyse der Situation anderer Länder jeweils spezifische Lösungen gewählt, wobei sich insgesamt die internationale Einheitlichkeit nicht deutlich erhöht (Teichler 1990a). Auch eine neuere Studie zum Hochschullehrerberuf kommt zu dem Ergebnis, daß deren Einschätzungen der eigenen beruflichen Lage und die Bewertung der Beziehungen

von Hochschule und Gesellschaft stärker nach dem Land als nach der Disziplin variieren (siehe Maassen 1996). In jedem Falle ist es jedoch an der Zeit, bei vergleichenden Analysen nicht allein auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede nationaler Hochschulsysteme zu achten, sondern die supranationalen Entwicklungstendenzen genauer zu bestimmen. Auch kann die Analyse transnationaler Kooperation und Mobilität im Hochschulwesen nicht als ein Gegenstand betrachtet werden, der wenig mit dem Vergleich zu tun hat (so argumentieren Goedegebuure und van Vught 1994); vielmehr sind transnationale Kooperation und Mobilität immer wichtiger werdende Gegenstände vergleichender Analyse, weil die an internationaler Kooperation und Mobilität beteiligten Personen die Konfrontation unterschiedlicher Hochschulsystem unmittelbar erleben.

### 3.3 Praktische Probleme der vergleichenden Hochschulforschung

International vergleichende Forschung ist in viel stärkerem Maße als Forschung innerhalb eines einzelnen Landes einer Fülle praktischer Probleme ausgesetzt. Diese können nicht gegenüber grundlegenden Fragen der Theorie und Methoden nur als Koinzidenzen abgetan werden, über die nur kurze buchhalterische Anmerkungen in entsprechenden Abschnitten zur Anlage der Studie innerhalb von Projektberichten zu erfolgen hätten. Sie beeinflussen vielmehr die vergleichende Forschung so sehr, daß als sie ebenso als systematische Rahmenbedingungen zur Kenntnis genommen und behandelt werden müssen.

Die *Sprachbarrieren* sind das offenkundigste Problem. Nur selten gelingt es, ein Forschungsdesign für vergleichende Forschung vorzunehmen, bei dem Sprachbarrieren nicht intervenieren. Nicht selten beobachten wir eine solche Einschränkung des Untersuchungsgegenstands, daß oberflächliche Sprachkenntnisse nicht störend sind. Oder Länder werden vor allem nach dem Bekanntheitsgrad der Landessprache ausgewählt. Oder Regionalwissenschaften werden für Länder mit schwer zugänglichen Sprachen und Kulturen etabliert; endemisch für solche Lösungen ist, daß der höhere Aufwand für Sprach- und Feldkenntnisse oft mit geringeren Kenntnissen einschlägiger Theorien und Methoden sowie mit geringen Feldkenntnissen über das eigene Land oder dritte Länder einhergeht. Oder man stützt sich auf ausländische Kooperationspartner, was - wie später noch zu behandeln sein wird - oft zu unzureichender Abstimmung der Projektbeteiligten führt.

*Kosten und Aufwand* sind bei international vergleichender Forschung *ceteris paribus* höher als bei der Forschung in der näheren Umgebung. Dies mag dazu führen, daß kleinere Zuschnitte von Forschungsprojekten gerechtfertigt werden. Auch wird die Auswahl der Ländern nicht selten unter dem Gesichtspunkt der Kostenminimierung vorgenommen. Gelingt jedoch eine ausreichende Mittelak-

quisition, so ist ein solches Forschungsprojekt auch einem größeren Erwartungsdruck ausgesetzt, was die Konzeptionen, Methoden und Erträge angeht.

Bei größeren vergleichenden Projekten ist oft die *Gegenstandswahl politisch bestimmt*. Solche Projekte werden in der Regel nur realisiert, wenn auch Staat und Politik überzeugt werden, daß die Thematik förderungswürdig ist. Denn weitgehend unabhängige Forschungsförderungssysteme sind oft im Selbstverständnis und in der finanziellen Größenordnung gegenüber vergleichenden Studien zurückhaltend. So kann es nicht wundern, daß bei der Auswahl der untersuchten Länder nicht selten politische Macht, politische Kooperation oder politische und wirtschaftliche Rivalität eine größere Rolle spielen, als dies sonst von der Konzeption der jeweiligen Studien zu erklären ist.

In der vergleichenden Forschung fällt es schwer, ausreichende *Feldkenntnisse* zu gewinnen. Erst angesichts der Probleme des Vergleichs wird bewußt, in welchem Maße unser Wissen über den unmittelbar recherchierten Bereich hinausreichen muß, um die untersuchten Phänomene adäquat erfassen zu können. Bei vielen sozialwissenschaftlichen Themen wird in der näheren Umgebung ein Teil solcher Feldkenntnisse nicht systematisch im Forschungsprozeß erworben, sondern vorab unsystematisch aufgegriffen. Bei der Analyse eines anderen Landes müssen solche Feldkenntnisse dagegen zumeist intentional und im Rahmen des jeweiligen Forschungsprojektes erworben werden.

Natürlich bietet es sich an, Barrieren der Feld- und Sprachkenntnisse mit Hilfe von *internationalen Forschungsteams* zu überwinden. Zu bedenken ist allerdings, daß der Vorteil einer breiteren Feldkenntnis zumeist mit der vergrößerten Schwierigkeit erkaufte wird, innerhalb eines internationalen Projekts eine Übereinkunft über die Wahl theoretischer Bezugsrahmen, präferierter Methoden und die Relevanz der einzelnen Untersuchungsthemen zu erzielen; darüber hinaus ist die Kommunikation in einem internationalen Team, das auf verschiedene Orte verteilt ist, deutlich erschwert.

Oft wird versucht, eine solche Problematik, wie im folgenden Abschnitt noch näher diskutiert wird, dadurch zu umgehen, daß die Forscher eines Landes den theoretischen und methodischen Rahmen setzen und andere Forscher nur zur Datensammlung und Interpretationshilfe einbeziehen. Dies mag die Konsistenz des Ansatzes zunächst erhöhen, ist aber viel stärker dem Risiko ausgesetzt, daß überraschende und die Konzeption möglicherweise in Frage stellende Befunde gar nicht gewonnen werden. Der Versuch dagegen, ein integriertes internationales Team zu etablieren, erzwingt dagegen oft so viele Kompromisse in der Anlage der Studie, daß die besonderen Akzente der einzelnen Forschungsansätze verwässert werden und die Konsistenz des gesamten Projekts möglicherweise erheblich eingeschränkt wird.

Schließlich stellt sich für eine vergleichende sozialwissenschaftliche Forschung die *Problematik der Nähe und des Abstandes der Forschenden zum Gegenstand* noch ernster, als dies schon für die Forschung zur näheren Umgebung der Fall ist. So ist international vergleichende Forschung in besonderem Maße einem Ideologieverdacht ausgesetzt. Für manche Studien ist ein "vergleichender Chauvinismus" charakteristisch: Der Vergleich ist so sehr von den in der näheren Umgebung vorherrschenden Werten getragen, daß die Untersuchungen zielstrebig zu dem Ergebnis kommen, daheim sei es doch am besten. Andere Studien erscheinen als Produkt der Xenophilie: Die Wissenschaftler verhalten sich wie Botschafter, die zu lange in ein Land entsandt sind und sich dort assimilieren. Schließlich wird vergleichend tätigen Wissenschaftlern nicht selten vorgehalten, ihren Studien liege eine so hohe Wertschätzung von Internationalität und des Kosmopolitischen zugrunde, daß sie gegenüber ihrer Gesellschaft Wertinseln bildeten. Diese Vorwürfe mögen in vielen Fällen übertrieben sein; berechtigt ist sicherlich die Kritik, daß vergleichende Studien in besonderem Maße für Wertungen anfällig sind, die von den Adressaten der Forschungsberichte nur bedingt nachvollziehbar sind und nur bedingt geteilt werden.

#### **4. Ausgewählte Forschungserfahrungen**

##### **4.1 Ein Rückblick auf eigene Erfahrungen**

Die Potentiale und Grenzen, die sich aus einer solchen Gemengelage von wissenschaftslogischen und -praktischen Bedingungen für international vergleichende Forschung - in diesem Falle vergleichende Hochschulforschung - ergeben, können am besten erfaßt werden, wenn wir entsprechende Erfahrungen auswerten, die in größeren vergleichenden Studien gewonnen werden. Leider ist die Dokumentation solcher Probleme zumeist nur kurz und selektiv. Bei Forschungsprojekten ist es zur Gewohnheit geworden, die Konzeption und Methodenwahl systematisch zu erläutern, aber deren Verwobenheit mit forschungspraktischen Fragen allenfalls bei der Beschreibung des Umfangs der Erhebung und der Benennung von Zielgruppen kurz zu benennen. Auf dieser Basis ist zum Beispiel kaum erkennbar, wie der Themenzuschnitt und die Bereitstellung von Forschungsmitteln miteinander zusammenhängen, ob andere Vorstellungen über die Anlage des Projektes erwogen und aus welchen Gründen gegebenenfalls verworfen wurden, wie Fremdsprachenkenntnisse die Auswahl der Länder oder die Konstellation des Forschungsteams beeinflussten und welche Probleme der Kooperation zur Veränderung in der Durchführung des Projektes und der Analyse geführt haben. Vielleicht kann der Bericht aus eigenen Erfahrungen, wie sich das Zusammenspiel verschiedener wissenschaftssystematischer und -praktischer

Faktoren auf die Gestalt der vergleichenden Projekte ausgewirkt hat, zu weiteren Diskussionen über mögliche Verbesserungen der international vergleichenden Hochschulforschung beitragen.

Dazu wähle ich relativ komplexe und aufwendige empirische Projekte aus. Damit soll nicht in Frage gestellt werden, daß vergleichende Projekte mit einem schmaleren Budget und einer zumeist teilzeitlichen Involvierung von Forschern aus verschiedenen Ländern nicht beachtliche Erträge erreichen könnten (siehe z.B. Clark 1985; Neave und van Vught 1991; Meek, Goedegebuure, Kivinen und Rinne 1996). In großen Projekten treten jedoch die Chancen und Probleme der international vergleichenden Hochschulforschung viel deutlicher hervor.

## 4.2 Implementation von Hochschulreformen in Europa

Eine zu Beginn der achtziger durchgeführte vergleichende Studie über Probleme, die in Europa im Prozeß der Implementation von Hochschulreformen aufgetreten sind, setzt bei dem weitverbreiteten Eindruck an, daß die meisten hochfliegenden Reformversuche der siebziger Jahre in der Regel nur bescheidene Ergebnisse gezeitigt haben. Die Studie sollte dazu beitragen, nicht nur die Diskrepanzen zwischen den Zielen und dem tatsächlich eingetretenen Wandel genauer aufzuzeigen, sondern nach Möglichkeit auch Erklärungen anbieten, warum bestimmte Konzepte in stärkerem Maße umgesetzt wurden als andere, welche Barrieren im Prozeß der Umsetzung der Reformkonzeptionen sichtbar waren und welche Implementationsstrategien mit welchen Folgen gewählt wurden. Untersucht wurden dabei strukturelle Reformversuche: Veränderungen der Hochschulzulassung, die Gründung neuer Hochschulen und im Falle der Bundesrepublik Deutschland der Versuch, eine Umstrukturierung des gesamten Hochschulwesens zu einer Gesamthochschulstruktur vorzunehmen (siehe dazu Cerych u.a. 1981).

Der Koordinator des Projekts, ein Experte des internationalen Vergleichs von Hochschulsystemen, analysierte bisher entwickelte Konzepte und wichtige Forschungsarbeiten über Implementationsprozesse in verschiedenen sozialen Bereichen; aus den vorliegenden Konzepten und bisher entwickelten Methoden destillierte er einen Satz typischer Fragestellungen heraus, die er im Hinblick auf wichtige Fragen der Implementation von Hochschulreformansätzen in Europa adaptierte. Der Koordinator des Projekts akquirierte Forschungsmittel von staatlichen Instanzen und Stiftungen aus einigen der in die Untersuchung einbezogene Länder und gewann Wissenschaftler aus diesen Ländern dafür, sich teilzeitlich an dem Projekt zu beteiligen. Er nahm in mehreren Ländern an Interviews von Experten und an der Analyse der Ergebnisse teil. Schließlich führte er die vergleichende Analyse der Fallstudien (Cerych und Sabatier 1986) zusammen mit einem anderen Wissenschaftler durch, der zur Entwicklung von Imple-

mentationsansätzen maßgeblich beigetragen hatte und zugleich unbefangen und ohne größere Feldkenntnisse die Ergebnisse der Fallstudien analysieren konnte.

Die Fallstudien erwiesen sich in der Regel als interessante Berichte zum Gegenstandsbereich. Sie wurden daher auch überwiegend gesondert publiziert. Sie hielten sich jedoch nicht immer durchgängig an die vorgegebenen Fragestellungen. Der Koordinator des Projekts glied dies teilweise dadurch aus, daß er die Autoren der Fallstudien eingehend interviewte und gegebenenfalls zusätzliche Informationen sammelte. Die abschließende vergleichende Analyse zeigt fraglos, daß die Studie von dem Rekurs auf die Grundfragestellungen der Implementationsprozesse profitiert hat, ohne sich dabei im einzelnen auf die jeweiligen Nuancen der verschiedenen Denkansätze einzulassen.

### 4.3 Evaluation des Auslandsstudiums

In den siebziger Jahre verbreitete sich in Europa die Einschätzung, daß mit der Hochschulexpansion der Anteil der Studierenden zurückgehe, die auf eigene Initiative hin einige Zeit im Ausland studierten. Verschiedene Schritte wurden unternommen, um eine organisatorische Unterstützung des Auslandsstudiums zu etablieren, wobei in vielen Fällen das Modell des "junior year abroad", das an manchen amerikanischen Universitäten nach dem Zweiten Weltkrieg eingeführt worden war, Pate stand, jedoch deutlich modifiziert wurde. Organisierter Studentenaustausch, oft verbunden mit Ansätzen zu curricularer Integration, wurde seit den siebziger Jahren durch die "Gemeinsamen Studienprogramme" der Europäischen Gemeinschaft, dem Vorgängerprogramm von ERASMUS, und durch nationale Programme gefördert, so zum Beispiel dem "Integrierten Auslandsstudium" (IAS) des Deutschen Akademischen Austauschdiensts.

Die beiden Koordinatoren des hier vorgestellten Evaluationsprojekts, ein in internationalen Forschungsprojekten erfahrener europäischer Hochschulforscher und die Leiterin des internationalen Büros einer großen amerikanischen Universität, die eine große Rolle in Expertisen zum Studentenaustausch und internationaler Hochschulkooperation in den USA spielte, hatten ein wachsendes Interesse an dieser Thematik beobachtet.

Mit dem Projekt (Burn, Cerych und Smith 1990; Opper, Teichler und Carlson 1990) wurde zu analysieren versucht, in welchem Maße supra-nationale und nationale Förderungsprogramme sowie Programme einzelner Hochschulen zur Förderung organisierter studentischer Mobilität ihre Ziele verwirklichen. Insbesondere Aktivitäten von Universitäten und Fachbereichen, regelmäßigen, organisierten Studienaustausch wissenschaftlich und administrativ zu stützen, sowie die Erfahrungen und Einschätzungen der mobilen Studierenden wurden untersucht. Besondere Aufmerksamkeit wurde vergleichenden Fragen eingeräumt, so zum Beispiel: Inwiefern unterscheiden sich von Land zu Land die Vorstellungen, was

ein zeitweiliges Studium im Ausland für die eigenen Studierenden erbringen soll? Welche Art von systematischer Konfrontation der Kultur und Gesellschaft, der Lehr- und Lernformen, der Studieninhalte usw. erleben die Studierenden je nach dem Herkunfts- und dem Gastland? Inwiefern und gegebenenfalls warum unterscheiden sich die verschiedenen Hochschulsysteme in der Akzeptanz und Anerkennung des im Ausland Erlernten als Teil der im eigenen Studiengang zu erwerbenden Qualifikationen? Das Projekt befaßte sich zugleich mit Fragen der Internationalisierung in Form trans-nationalen Austauschs und mit dem Vergleich von Hochschulsystemen - letzteres in den Fragen, wie sich die Charakteristika eines Hochschulsystems in den Erwartungen an das Auslandsstudium der eigenen Studierenden und in den Verhaltensweisen gegenüber den Gaststudierenden niederschlagen.

Von der Fragestellung her war deutlich, daß sich die Anlage und die zentralen Fragen stark an den Vorstellungen und Verhaltensweisen, die im Gegenstandsbereich der Untersuchung vorherrschen, zu orientieren hatten. Die Ziele und Alltagstheorien der Akteure im Feld, z.B. über die erwünschten Wirkungen des Auslandsstudiums und den möglichen Beitrag bestimmter Maßnahmen, mußten sich in der Konzeption der Studie widerspiegeln. Daher war es auch konsequent, daß ein Forschungsteam gebildet wurde, dem Hochschulforscher und Praktiker des Studentenaustauschs angehörten, und daß dabei eine Expertise über alle in die Untersuchung einbezogenen Länder vertreten war, um eine gute Feldkenntnis sowohl über Fragen der studentischen Mobilität als auch über die einbezogenen Hochschulsysteme zu sichern.

Das Projekt strebte keine Originalität in der Entwicklung von Konzeptionen und Methoden der Austauschforschung an (siehe dazu die Analyse des damaligen Standes der Forschung von Breitenbach 1984). Vielmehr wurde versucht, bestehende Untersuchungsinstrumente zu adaptieren und zu ergänzen. Als Besonderheit der Studie wurde erstens verstanden, viele Informationen über die Bedingungen des Auslandsstudiums aus der Sicht der Akteure und die bei Auslandsstudienprogrammen gewonnenen Erfahrungen einzuholen, um wichtige Faktoren herausarbeiten zu können, die zum Erfolg des Auslandsstudiums beitragen. Zweitens wurde erstmals im Vergleich über mehrere Länder analysiert, inwieweit die Erwartungen an das Auslandsstudium und seine Erträge sich je nach Herkunfts- und Gastland unterscheiden.

Es gelang in dem Projekt, unterschiedliche Zielsetzungen herauszuarbeiten, die den Auslandsstudienprogrammen in verschiedenen Ländern zugrunde liegen; dabei wurde zum Beispiel sichtbar, daß die Erträge mit den Zielprioritäten positiv korrelieren. Auch erwies sich die Zusammenarbeit von Hochschulforschern und Praktikern im Rahmen des Projekts heuristisch als hilfreich, um die unausgesprochenen Zielsetzungen und die Alltagstheorien zu den Wirkungen von För-



derungsmaßnahmen sowie wissenschaftlichen und administrativen Aktivitäten der Hochschule zur Gestaltung des Auslandsstudiums zu identifizieren. Schließlich bestätigte es die Bedeutung der Verbindung von transnationalen und vergleichenden Perspektiven bei der Analyse des Auslandsstudiums. Die Ergebnisse spielten auch als Anregung für die Praxis eine Rolle, so für die Gestaltung des 1987 etablierten ERASMUS-Programms der Europäischen Gemeinschaft.

Die Stärken der Untersuchung waren jedoch unmittelbar mit den Schwächen verbunden. Der konzeptuelle Rahmen entwickelte sich nicht weit über das hinaus, was wir in den Alltagstheorien im Feld beobachten. Der Komplexität des Untersuchungsansatzes wurde zwar in der Phase der Präzisierung des Projektdesigns und später bei den Erhebungen genügend Rechnung getragen. An der Analyse der Daten waren aber nur noch ein Teil der Projektmitglieder und somit auch nur ein begrenzter Rahmen von Vorerfahrungen beteiligt.

#### 4.4 ERASMUS Evaluationsforschungsjekt

Die Europäische Kommission finanzierte ein siebenjähriges Evaluationsforschungsprojekt zum ERASMUS Programm. Ziel der Studie war es, Informationen über die Erfahrungen zu sammeln, die die Studierenden vor, während und nach dem Studienaufenthalts gewannen, und auch die Einschätzungen derjenigen kennenzulernen, die für die Arrangements zur Unterstützung des Auslandsstudiums an den Hochschulen und den Fachbereichen sowie in den Netzwerken der kooperierenden Fachbereiche zuständig waren.

Die Studie wurde ausschließlich von Wissenschaftlern einer einzelnen Forschungseinrichtung - in diesem Falle des Wissenschaftlichen Zentrums für Berufs- und Hochschulforschung in Kassel - durchgeführt (siehe Maiworm, Steube und Teichler 1991; Teichler und Maiworm 1996; Teichler 1996). Sie schloß sich in Konzept, Thematik und Vorgehensweise an solche Elemente des zuvor genannten Projekt "Evaluation des Auslandsstudiums" an, die sich dort bewährt hatten und zur Thematik dieses Projekts paßten. Auch hier wurden erneut transnationale und international vergleichende Perspektiven miteinander verknüpft. Das ERASMUS-Projekt war allerdings in der Fülle der einzelnen Studien größer angelegt. Etwa 20 statistische Analysen, Befragungen, Berichtsauswertungen und Problemstudien erlaubten es, den Wandel der Erfahrungen der Studierenden im Laufe des Programmes zu analysieren und einen Vergleich verschiedener Teilprogramme - im Rahmen von Hochschul-Kooperations-Programmen oder im Rahmen des Credit-Vergabe-Programms, ECTS - sowie der Eindrücke seitens der Studierenden kurz nach dem Studienaufenthalt im Ausland sowie einige Jahren danach vorzunehmen und schließlich Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Einschätzung von Studierenden und den Programmverantwortlichen an den Fachbereichen und Hochschulen zu prüfen. Darüber hinaus wurden einige

konzeptionelle Fragen vertieft, z.B. zur Anrechnung und Anerkennung des Auslandsstudiums (siehe Teichler 1990b).

Die Studie erbrachte reichhaltige Information über des Leben und Lernen während einer Studienphase in einem anderen europäischen Land, seine wissenschaftliche, organisatorische und finanzielle Unterstützung und seine Erträge. Sie konnte zur konzeptionellen Klärung ausgewählter Problembereiche beitragen. Sie erlaubte, Bedingungen und Wandel des Auslandsstudiums systematischer zu erfassen als frühere Studien zu dieser Thematik.

Das Projekt wurde effizient und termingerecht durchgeführt. Die potentielle Schwäche der unausgeglichenen Feldkenntnisse über die Hochschulsysteme der in die Untersuchung einbezogenen Länder war insofern unproblematisch, als ohnehin beabsichtigt war, die Unterschiede nach Herkunfts- und Gastland nur zu beschreiben und den interessierten Praktikern im Feld zur Kontextinterpretation zu überlassen. In der Tat spielten aber die Ergebnisse eine große Rolle in Diskussion über den Stand und die Entwicklungsperspektiven des organisierten Studienaustauschs in Europa.

Das Projekt hatte jedoch für die Auftraggeber und interessierten Praktiker im Laufe der Zeit einen abnehmenden Ertrag in der Bereitstellung neuer und überraschender Informationen. Der Nachweis z.B., daß die Aussagen der Studierenden im vierten Jahr des ERASMUS-Programms in den meisten Aspekten sich nicht signifikant von denen der ERASMUS-Studierenden zwei Jahre zuvor unterscheiden, allerdings in manchen Aspekten ein klein wenig negativer waren, ist sicherlich methodisch und praktisch relevant, aber nicht so diskussionsstimulierend wie eine erste Studie zu dieser Thematik. So verlor die Studie im Laufe der Zeit an Interesse seitens der Förderer und im Feld, was zur Folge hatte, daß der Umfang des vorgesehenen Untersuchungsprogramms eingeschränkt wurde; dadurch konnten Zeitvergleiche, Nachfolgeanalysen und Vergleiche der Perspektiven verschiedener Akteure in begrenzterem Umfang als geplant realisiert werden.

#### **4.5 Der Hochschullehrerberuf**

Die Carnegie Foundation for die Advancement of Teaching initiierte zu Beginn der neunziger Jahre eine international vergleichende Hochschullehrerbefragung, in die 15 Länder einbezogen wurden. Die Carnegie Foundation wirkt seit langem auf die hochschulpolitische Diskussion in den USA durch Bestandsaufnahmen des Wissensstandes und darauf basierenden Memoranden ein. Dabei hat sie selbst wiederholt Hochschullehrerbefragungen durchgeführt.

Die Kooperation in der vergleichenden Studie basierte auf der Annahme, daß viele Grundprobleme des Hochschullehrerberufs mehr oder weniger universeller Natur seien, etwa das Problem der Balance zwischen Forschung und Lehre, der

Spannung zwischen wissenschaftlicher Freiheit einerseits und institutioneller Koordination und gesellschaftlicher Verantwortlichkeit andererseits oder auch das Paradox, daß der Hochschullehrerberuf bei wachsender Bedeutung seiner Funktion einen Statusverlust erleidet. Zugleich könne es für die einzelnen beteiligten Länder von Interesse sein, die Erfahrungen und Einstellungen der Hochschullehrer ihres Landes mit denen anderer Länder zu vergleichen.

Der Konsens der beteiligten Wissenschaftler beruhte auf der Annahme, daß solche grundlegenden Problemkonstellationen sich zum Rahmen für die Auswahl von einzelnen Themen einer Befragung und für die Interpretation eigne. Auch bestand Einverständnis darin, daß der thematische Rahmen der zuvor in den USA durchgeführten Studien aufgenommen werden sollte, wobei Angehörige des Hochschullehrerberufs über ihre Erfahrungen berichten und ihre Vorstellungen zur beruflichen Tätigkeit, den Beschäftigungsbedingungen, zur Balance der verschiedenen Funktionen, zur inneren Organisation der Hochschule und zur Beziehung von Hochschule und Gesellschaft darstellen.

Das Projekt wurde halbzentralistisch organisiert. Die Projektverantwortlichen bei der Carnegie Foundation stellten das Projektkonzept und einen Fragebogenentwurf zur Diskussion. Ein Musterfragebogen wurde entwickelt, der in den einzelnen Ländern ergänzt sowie in begrenztem Umfang reduziert und modifiziert werden konnte. Die Datenverarbeitung erfolgte zentral. Die Auswertung erfolgte in drei Formen: eine übergreifende seitens der Carnegie Foundation (Boyer, Altbach und Whitelaw 1994), eine gemeinsame mit Länderberichten nach einem ähnlichen Schema sowie Auswertungen in den einzelnen Ländern in dezentraler Verantwortung, wobei auch die Daten aus allen anderen Ländern zum Vergleich zur Verfügung standen (siehe z.B. Enders und Teichler 1995).

Tatsächlich war ein Kompromiß zwischen einer einheitlichen Lösung mit möglichst geringen Veränderungen des Fragebogens gegenüber den amerikanischen Vorläuferstudien und einer für den internationalen Vergleich möglichst gut geeigneten Lösung nur schwer zu erzielen. Insbesondere in den westeuropäischen Studien wurden der Musterfragebogen bis zu etwa einem Viertel jeweils modifiziert, gekürzt und ergänzt.

Das Projekt war darin erfolgreich, daß in den einzelnen Ländern mit großem Interesse Befunde zur Kenntnis genommen wurden, die ein "benchmarking" erlaubten. Ergebnisse etwa wie die unserer Teilstudie zur deutschen Situation, daß die deutschen Hochschullehrer insgesamt mit ihrer beruflichen Situation relativ zufrieden sind, daß sie sich keineswegs für wenig lehrqualifiziert und -interessiert halten und daß die Distanz in der Bewertung der Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen zwischen den Hochschullehrern und dem wissenschaftlichen Nachwuchs in Deutschland besonders groß ist, sind diskussionsstimulierend, weil sie dem öffentlichen Urteil sperrige Befunde gegenüberzusetzen, die durch

den internationalen Vergleich eine neue Dimension der Einordnung bieten. Dies traf in vielen anderen Ländern ebenso zu.

Die Zusammenarbeit und gegenseitige Abstimmung gelang bei der Fragebogenentwicklung soweit, daß die Beteiligten darin einen brauchbaren Kompromiß zwischen den Vorstellungen der Initiatoren einerseits und den besonderen Bedingungen des jeweils eigenen Landes und der jeweils eigenen Konzeption andererseits sahen. Sie war jedoch nicht hinreichend eng, um eine kohärente Darstellung und Interpretation der Ergebnisse vornehmen zu können. Auf diesen Chancen und Problemen aufbauend, verständigten sich die westeuropäischen Beteiligten auf eine gemeinsame Sekundärauswertung, die konzeptuell und methodisch den gewonnenen Informationen mehr abzugewinnen sucht, als das in den übergreifenden Publikationen der Fall war.

#### **4.6 Bildung und Beschäftigung in Japan in vergleichender Perspektive**

Bei der letzten hier behandelten Studie ging die Initiative von der forschungsfördernden Instanz aus. Die Volkswagen-Stiftung war der Ansicht, daß vertiefte Einsichten in die Gründe, einzelnen Phänomene und Wirkungen der Beziehungen von Bildungs- und Beschäftigungssystem in Japan die Diskussion in Deutschland über die zukünftige Gestaltung dieser Beziehungen bereichern könne. Nach Förderung einer Bestandsaufnahme des vorliegenden Wissensstands und von Fachtagungen zur näheren Klärung der Thematik und ihrer Relevanz für die deutsche Situation lud sie einige Wissenschaftler ein, dieses Thema im Rahmen eines Forschungsverbunds zu vertiefen.

Somit wurde unter Einbeziehung der Erfahrungen von Praktikern und von anderen Wissenschaftlern, die später nicht an dem Projekt beteiligt waren, ein problemorientiertes Rahmenkonzept entwickelt: Inwieweit ist der vielfältig postulierte Kontrast zwischen starker Betonung von generellem vorberuflichen Lernen, hoher Bewertung "extrafunktionaler" Qualifikationen, innerbetrieblicher Qualifizierung und betrieblicher Identität in Japan und früher fachlicher Spezialisierung und der Betonung beruflicher Identität in Deutschland zutreffend? Inwieweit hat die Bildungsexpansion in den beiden Ländern unterschiedliche Folgen für die Beziehung von Bildung und Beschäftigung? Wie wirken sich die Unterschiede auf die Unternehmen und auf die Lebens- und Arbeitssituation der Beschäftigten aus? Welche Richtungen von Veränderungen - etwa eine Konvergenz der Systeme - beobachten wir in jüngster Zeit?

Die Thematik wird von drei Projekten untersucht, die ihre eigenen Schwerpunkte - in der Analyse von Übergängen und anderen Strukturfragen, der Qualifikationsproblematik und der Abstimmung und Steuerung der Systeme - haben, aber in der Erklärung der Problematik aufeinander angewiesen sind. Die Wissenschaftler, die sich an dem Verbund beteiligten, waren in ihren Themenberei-

chen Experten des internationalen Forschungsstands und der deutschen Situation, hatten jedoch bereits wiederholt Analysen der japanischen Situation unternommen. Auf diese Weise war gesichert, daß in die Analyse Fragestellungen ein gingen, die die Besonderheiten der japanischen Situation angemessen berücksichtigen, aber diese immer vergleichend aufnehmen.

Für den Forschungsprozeß wurde aus dieser Konstellation erstens die Folgerung gezogen, daß zwischen den Projekten ein regelmäßiger Erfahrungsaustausch über die Weiterentwicklung der Konzepte stattfand, die Erhebungen zum Teil projektübergreifend durchgeführt wurden, die Ergebnisse der Erhebungen zur Auswertung nach verschiedenen Aspekten ausgetauscht wurden und die Ergebnisberichte vor der abschließenden Bearbeitung im Projektverbund kritisch diskutiert wurden. Zweitens nahmen japanische Experten lediglich an der Aufarbeitung des Forschungsstandes teil; die eigenen Erhebungen wurden dagegen vor allem in Form von Interviews durchgeführt, deren Fragestellungen die Kontraste zwischen den beiden Ländern thematisierten.

Die Studie, die vom Kasseler Zentrum koordiniert wird, ist noch nicht abgeschlossen. Bisher liegen nur Zwischenergebnisse vor (siehe zum Beispiel Demes und Georg 1994); daher kann auch noch kein vollständiges Resümee der Erfahrungen erfolgen. Zweifellos bot die Studie für die beteiligten Wissenschaftler in stärkerem Maße als die vorher behandelten Studien die Möglichkeit, ihre je spezifischen theoretischen und methodischen Vorstellungen in die Anlage und Durchführung des Projekts einzubringen, allerdings unter Berücksichtigung zweier Aspekte: Sie hatten gegenüber den Kolleginnen und Kollegen des Projektverbundes die Tragfähigkeit der Konzepte für die Analyse des Gegenstands nachzuweisen und das Projekt so anzulegen, daß es Anregungen für die Diskussion über praktische Problemlösungen in Deutschland erbringen konnte.

#### 4.7 Eine Bilanz der Erfahrungen

International vergleichende Forschungsprojekte, in denen empirische Forschung in größerem Umfang vorgesehen ist, unterscheiden sich grundlegend von den am häufigsten vorfindlichen vergleichenden Projekten, bei denen Experten nach einem gemeinsamem Rahmenkonzept Länderberichte erstellen und dann die Koordinatoren diese vergleichend auswerten. Große international vergleichende empirische Projekte, so läßt sich aus den gewonnenen Erfahrungen vielleicht generalisieren,

- werden in der Regel nur finanziert, wenn die Projekte eine hohe Qualität und eine hohe praktische Relevanz der Ergebnisse versprechen. Die Mehrheit der behandelten Studien wurde von Instanzen gefördert, die der Politik und Verwaltung und nicht der allgemeinen Forschungsförderung zuzurechnen sind. In allen Fällen lagen der Förderungsentscheidung große Erwartungen im Hin-

blick auf die praktische Relevanz der Erträge zugrunde. Und in allen Fällen wären nicht in dem Umfang Mittel bereitgestellt worden, wenn man nicht geglaubt hätte, zugleich eine hohe wissenschaftliche Qualität der Studie prognostizieren zu können.

- verlangen ein hohes Maß der Abstimmungsbereitschaft in der theoretischen und methodischen Gestaltung des Forschungsdesigns und in der Präzisierung des Untersuchungsgegenstands. Dies erweist sich sowohl als erforderlich, um die Erwartungen der Förderer an die praktische Relevanz zu akkommodieren, als auch, um die Vielfalt der wissenschaftlichen Ansprüche, die die an kooperativen Projekten beteiligten Forscher einbringen, zu berücksichtigen;
- stellen hohe Ansprüche an die Organisation der Forschung. Die Zusammenarbeit gerät leicht durch schwierige Abstimmungen zwischen unterschiedlichen Konzeptionen der beteiligten Wissenschaftler, unterschiedliche Umstände in den Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen und den hohen logistischen Aufwand einer abgestimmten Empirie an verschiedenen Orten und in verschiedenen Sprachen in Verzug oder ins Wanken.

Für die Mehrzahl der behandelten Projekte gilt, daß eine theoretisch komplexe und empirisch fundierte Bearbeitung der Projekte ohne Kooperation von Wissenschaftlern an unterschiedlichen Orten und mit unterschiedlichen Lehrmeinungen nicht realisierbar gewesen wäre. Die Qualität und Kreativität der Beteiligten wäre nicht in ein Projekt einzubeziehen, wenn das Forschungsdesign ein hohes Maß von Geschlossenheit in Theorie, Methode und Gegenstandsbereich hätte. Also wurde jeweils zu Beginn ein Themenrahmen von hoher theoretischer und praktischer Relevanz gewählt, der als Leitlinie für die weitere Arbeit Zustimmung fand. Das bedeutet für alle Beteiligten, daß sie sich nicht a priori auf bestimmte theoretische und methodische Optionen zurückziehen konnten, sondern deren Angemessenheit gegenüber den theoretischen Ansprüchen des gesamten Projektes, den Erklärungserfordernissen des Gegenstands und der potentiellen praktischen Relevanz des Projekts jeweils zu belegen hatten. Dies gelang hinreichend oft, so daß ich in den Schwierigkeiten von international vergleichender Forschung nützliche Zwänge sehe. Allerdings ist das Risiko, daß die Ansprüche im Laufe der Projektes gesenkt werden müssen, nicht gering.

Pessimistischer bin ich im Hinblick auf die Lösung der organisatorischen Probleme geworden. Bei dem einzigen der hier behandelten vergleichenden Projekte, das vollständig in unserem Zentrum von einem einzigen Forschungsteam durchgeführt wurde, ergaben sich zeitliche Verzögerungen fast nur dann, wenn wir auf die Bereitstellung von Quellen für statistische Daten durch andere Organisationen angewiesen waren. Bei allen international vergleichenden Projekten dagegen, an denen die Wissenschaftler an verschiedenen Orten tätig waren, war die Gesamtdauer des Projektes mindestens doppelt so lang, wie in der ursprüngli-

chen Zeitplanung vorgesehen. Dabei war die Zeitplanung nicht unrealistisch - für Projekte, die von einem integrierten Team in einem Land durchgeführt werden.

## 5. Implikationen für zukünftige Forschung

Hochschulforschung ist ein gegenstandsorientiertes Forschungsgebiet, das auf einer Vielfalt von human- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen basiert. Ihre institutionelle Basis ist sehr heterogen und relativ instabil. Sie hat eine Fülle von sehr spezifischen Bedingungen, wobei die vage Abgrenzung von Forschern und reflektierten Laien herausragt; dies bringt für die Hochschulforschung Schwierigkeiten in der Akzeptanz und Legitimation mit sich, aber unter Umständen auch große inhaltliche Bereicherung. Insgesamt kann Forschung über Hochschulen mit relativ großer Aufmerksamkeit in der Öffentlichkeit rechnen. Nach wie vor erliegt sie nicht selten der Gefahr, so sehr die potentielle praktische Relevanz der Ergebnisse zu betonen, daß für die theoretische und methodische Fortentwicklung zu wenig geschieht.

Das Interesse an vergleichender Forschung ist in den letzten Jahren sehr gestiegen. Die Hochschule gehört zu den Bereichen, in denen Lernen aus den Erfahrungen anderer Länder höchst produktiv ist, universelle Elemente für sehr bedeutsam gehalten werden und wachsende internationale Kooperation als eine allgemein akzeptierte Aufgabe von hoher Priorität gesehen wird. Da vergleichende Forschung ohnehin hohe Ansprüche an Theorie und Methodik stellt, bietet sich für die Hochschulforschung durch das wachsende Interesse am Vergleich wie auch an transnationalen Aktivitäten die Chance, auf dem Weg zu einer unverwechselbaren Identität und zu einer hohen Qualität voranzukommen. Zugleich zeigt sich jedoch, daß vergleichende Forschung vielen Schwierigkeiten ausgesetzt ist.

Vergleichende Forschung zu Hochschulfragen hat selten eine geschlossene theoretische Basis. Nur wenige vergleichende Forschungsprojekte folgen dem Idealbild einer eindeutigen theoretischen Festlegung im Vorfeld und einer eindeutigen hypothetischen Struktur, die in der Untersuchung getestet wird. Die Mehrzahl der Projekte zeichnet sich vielmehr dadurch aus, daß zu Beginn eine Problembestimmung und vorläufige Entscheidung für theoretische und methodische Rückgriffe erfolgt; so werden einerseits Richtungen für die Analyse fixiert, aber zugleich eine heuristische Offenheit für Verarbeitung überraschender Befunde und somit für die Fortentwicklung des theoretischen Rahmens gesichert.

In sich geschlossene Forschungsdesigns von elaborierter hypothetischer Struktur sind im Bereich der vergleichenden Hochschulforschung auch nicht in großer

Zahl zu erwarten. Die nationalen Bedingungen für zu vergleichende Phänomene sind in der Regel zu komplex, um in einer hypothetischen Struktur ausbuchstabiert zu werden; deswegen verfallen Projekte, die diesem Postulat folgen, dem Verdikt allzu großer Simplizität. Hinzu kommt, daß der internationale Vergleich seine größte Stärke darin erweist, konzeptionelle Landkarten durch überraschende Befunde in Frage zu stellen.

Hinzu kommt, daß vergleichende Hochschulforschung auf viele Probleme praktischer Natur trifft. Die aufwendige vergleichende Forschung hat offenkundig nur Chancen auf ausreichende Finanzierung, wenn sie ein hohes Maß an praktischer Relevanz in Aussicht stellen kann. Sprachbarrieren und Grenzen der Feldkenntnisse führen oft dazu, daß vergleichende Studien in der Qualität nicht mithalten, was von Studien erwartet wird, die sich nur auf ein Land beziehen. Dies kann im Prinzip am ehesten durch Kooperation zwischen Wissenschaftlern aus verschiedenen Ländern überwunden werden; diese ist aber wiederum besonderen Schwierigkeiten ausgesetzt: Mit größerer Wahrscheinlichkeit als innerhalb von nationalen Forschungsverbänden ist mit einer Heterogenität der Lehrmeinungen zu rechnen. Zusätzliche Kosten, unterschiedliche Arbeitsstile und andere Faktoren führen dazu, daß internationale Forschungsteams anfälliger sind als nationale Teams.

Dabei läßt sich nicht eindeutig unterscheiden, welche Probleme der international vergleichenden Hochschulforschung theoretischer und welche forschungspraktischer Natur sind. Vielleicht gewinnt die vergleichende Hochschulforschung gerade dadurch, daß in der Projektplanung diese künstliche Grenze zwischen vermeintlich bedeutsamen theoretischen und vermeintlich akzidentiellen praktischen Problemen überwunden wird und daß bedacht wird, was im Zusammenwirken theoretischer und forschungspraktischer Faktoren die typischen Stärken und Schwächen der vergleichenden Hochschulforschung sind.

Die Einsicht, daß die Probleme in der Realisierung international vergleichender Hochschulforschung groß sind, braucht jedoch nicht entmutigen. Die erforderliche Vorgehensweise eines semistrukturierten Forschungsdesigns braucht nicht als Schwäche angesehen zu werden. Die Produktion simpler Analysen auf der Basis klarer Vorstrukturierungen oder die Bereitstellung großer Informationsmengen ohne konzeptionelle Sortierung sind ohnehin keine überzeugenden Alternativen. Wichtig ist die Erfahrung, daß halbstrukturierte Ansätze sich erfolgreich die "Goldminen"-Chance der vergleichenden Forschung zunutze machen.

Darüber hinaus kann man feststellen, daß eine gegenstandsbezogenen Forschung, an die hohe Ansprüche theoretischer Qualität und praktischer Relevanz gestellt werden, ohnehin vor die Aufgabe gestellt ist, statt sich streng als einzelne Disziplinen, Theorien und Methoden anzulehnen, verschiedene Disziplinen zu verbinden und verschiedene Theorien im Untersuchungsdesign zu konfrontieren.



Nicht nur der vergleichenden Hochschulforschung, sondern der Hochschulforschung allgemein steht es gut an, die Wahl der Disziplinen, Theorien und Methoden in der Durchführung des Projekts systematisch der Frage zu unterwerfen, was sie jeweils im Vergleich zu anderen Ansätzen leisten.

## Literatur

- ALTBACH, Philip G.: "Comparative Studies in Higher Education". In: POST-LETHWAITE, T. Neville (Hg.): *The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education*. Oxford: Pergamon Press 1988, S. 66-68.
- ALTBACH, Philip G. (Hg.): *International Higher Education. An Encyclopedia*. 2 Bände. New York und London: Garland 1991.
- ALTBACH, Philip G. und KELLY, David H.: *Higher Education in International Perspective. A Survey and Bibliography*. London: Mansell 1985.
- BLUMENTHAL, Peggy, GOODWIN, Craufurd, SMITH, Alan and TEICHLER, Ulrich (Hg.): *Academic Mobility in a Changing World. Regional and Global Trends*. London und Bristol, PA: Jessica Kingsley Publishers 1996.
- BOYER, Ernest, ALTBACH, Philip G. und WHITELAW, Mary Jean: *The Academic Profession. An International Perspective*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching 1994.
- BREIDENBACH, Diether: "Ausländerstudium an deutschen Hochschulen als Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung." In: GOLDSCHMIDT, Dietrich; TEICHLER, Ulrich und WEBLER, Wolff-Dietrich (Hg.): *Forschungsgegenstand Hochschule. Überblick und Trendbericht*. Campus: Frankfurt a. M. und New York 1984, S. 309-327.
- BURN, Barbara B., CERYCH, Ladislav und SMITH, Alan (Hg.): *Study Abroad Programmes*. London: Jessica Kingsley Publishers 1990.
- CEPES/UNESCO: *International Directory of Higher Education Research Institutions*. Bucharest: UNESCO/CEPES 1981.
- CERYCH, Ladislav, NEUSEL, Aylá, TEICHLER, Ulrich und WINKLER, Helmut: *Gesamthochschule - Erfahrungen, Hemmnisse, Zielwandel*. Frankfurt/M. und New York: Campus Verlag 1981.
- CERYCH, Ladislav and SABATIER, Paul: *Great Expectations and Mixed Performance. The Implementation of Higher Education Reforms in Europe*. Stoke-on-Trent: Trentham Books 1986.
- CLARK, Burton R. (Hg.): *Perspectives on Higher Education. Eight Disciplinary and Comparative Views*. Berkeley, CA: University of California Press 1984.

- CLARK, Burton R. (Hg.): *The School and the University. An International Perspective*. Berkeley, CA: University of California Press 1985.
- CLARK, Burton R. und NEAVE, Guy (Hg.): *The Encyclopedia of Higher Education*. 4 Bände. Oxford: Pergamon Press 1992.
- DEMES, Helmut und GEORG, Walter (Hg.): *Gelernte Karriere. Bildung und Berufsverlauf in Japan*. München: Judicium Verlag 1994.
- DIERKES, Meinolf, WEILER, Hans N. und BERTHOIN-ANTAL, Ariane (Hg.): *Comparative Policy Research. Learning from Experience*. Aldershot: Gower 1987.
- ENDERS, Jürgen and TEICHLER, Ulrich: *Der Hochschullehrerberuf im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Befragung über die wissenschaftliche Profession*. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie 1995.
- FULTON, Oliver: "Higher Education Studies". In: CLARK, Burton R. und NEAVE, Guy (Hg.): *The Encyclopedia of Higher Education*. Band 3. Oxford: Pergamon Press 1992, S. 1810-1821.
- GOEDEGEBUURE, Leo und VAN VUGHT, Frans: "Comparative Higher Education Policy Studies": In: GOEDEGEBUURE, Leo und VAN VUGHT, Frans (Hg.): *Comparative Policy Studies in Higher Education*. Utrecht: Uitgeverij Lemma 1994, S. 1-34.
- GOLDSCHMIDT, Dietrich, TEICHLER, Ulrich und WEBLER, Wolff-Dietrich (Hg.): *Forschungsgegenstand Hochschule*. Frankfurt/M. und New York: Campus Verlag 1984.
- LEITNER, Erich: "Die Forschung über die Hochschule. Reflexionen zum 'Field of Study' und das Konzept eines Institutes für vergleichende Bildungs- und Hochschulforschung in Wien": In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, 1995, Heft 2, S. 133-156.
- MAASSEN, Peter: *Changing Political Contexts and Their Effects on Quality Assessment of Teaching and Research in European Higher Education*. Paper presented to the Academia Workshop on New Challenges to the Academic Profession, Rotterdam 1996.
- MAIWORM, Friedhelm, STEUBE, Wolfgang and TEICHLER, Ulrich: *Learning in Europe. The ERASMUS Experience*. London: Jessica Kingsley Publishers 1991.
- MEEK, V. Lynn, GOEDEGEBUURE, Leo, KIVINEN, Osmo und RINNE, Risto (Hg.): *The Mockers and Mocked. Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education*. Oxford: Pergamon Press 1996.

- MITTER, Wolfgang: "Comparative Education": In CLARK, Burton R. und NEAVE, Guy (Hg.): *The Encyclopedia of Higher Education*. Band 3. Oxford: Pergamon Press 1992, S. 1810-1821.
- NEAVE, Guy: "A Changing Europe: Challenges for Higher Education Research". In: *Higher Education in Europe*, Bd. 16, 1991, H. 3, S. 3-27.
- NEAVE, Guy und VAN VUGHT, Frans A. (Hg.): *Prometheus Bound. The Changing Relationship Between Government and Higher Education in Western Europe*. Oxford: Pergamon Press 1991.
- "New Trends in Research on Higher Education" (Sammelthema). In: *Higher Education in Europe*, Bd. 12, 1987, H. 1.
- NITSCH, Wolfgang und WELLER, Walter: *Social Science Research on Higher Education and Universities*. 3 Bände. Den Haag and Paris: Mouton 1970-1973.
- NITSCH, Wolfgang u.a.: *Die soziale Dynamik akademischer Institutionen. Trend-Report zur sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1973.
- OPPER, Susan, TEICHLER, Ulrich und CARLSON, Jerry: *The Impact of Study Abroad Programmes on Students and Graduates*. London: Jessica Kingsley Publishers 1990.
- "Research on Higher Education in Europe" (Sammelthema): In: *European Journal of Education*, Bd. 24, 1989, H. 3.
- SCHRIEWER, Jürgen: "World-Systems and Interrelationship-Networks. The Internationalization of Education and the Role of Comparative Inquiry". In: POPKEWITZ, Thomas S. und KAZAMIAS, Adreas (Hg.): *Educational Knowledge. Changing Relationships between the State, Civil Society, and the Educational Community* (im Druck).
- SMITH, Alan, TEICHLER, Ulrich und VAN DER WENDE, Marijk (Hg.): *The International Dimension of Education. Setting the Research Agenda*. Wien: Internationales Forschungszentrum Kulturwissenschaften 1994 (IFK Materialien, Nr. 3/94).
- TEICHLER, Ulrich: *Changing Patterns of the Higher Education System. The Experience of three Decades*. London: Jessica Kingsley Publishers 1988.
- TEICHLER, Ulrich: *Europäische Hochschulsysteme. Die Beharrlichkeit vielfältiger Modelle*. Frankfurt/M. und New York: Campus Verlag 1990a.
- TEICHLER, Ulrich: *Recognition. A Typological Overview of Recognition Issues Arising in Temporary Study Abroad*. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Gesamthochschule Kassel 1990b (Werkstattberichte, Nr. 29).

- TEICHLER, Ulrich: Research on Higher Education in Europe. Some Aspects of Recent Developments". In: FRACKMANN, Edgar und MAASSEN, Peter (Hg.): Towards Excellence in European Higher Education. Proceedings. 11th European AIR Forum. Utrecht: Uitgeverij Lemma 1992, S. 37-61.
- TEICHLER, Ulrich: "Hochschulforschung - Situation und Perspektiven". In: Das Hochschulwesen, Bd. 42, 1994, H. 4, S. 169-177.
- TEICHLER, Ulrich: "International vergleichende Hochschulforschung". In: SAHNER, Heinz und SCHWENDTNER, Stefan (Hg.): Gesellschaften im Umbruch. 27. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Kongreßband II. Opladen: Westdeutscher Verlag 1995, S. 30-35.
- TEICHLER, Ulrich: "Student Mobility in the Framework of ERASMUS. Findings of an Evaluation Study". In: European Journal of Education, Bd. 31, 1996, H. 2, S. 153-179.
- TEICHLER, Ulrich und MAIWORM, Friedhelm: The ERASMUS Experience. Major Findings of the ERASMUS Evaluation Research Project. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities (im Druck).

## **Internationaler Vergleich in der Hochschulforschung Was meint das?**

**Christoph Oehler**

Der Vergleich von Hochschulsystemen verschiedener Staaten ist nicht neu. Er reicht zurück bis in die historische Beschreibung und Erklärung der geschichtlichen Wurzeln von Hochschulsystemen jüngerer Staaten in denjenigen länger bestehenden Staaten. Ein Beispiel bildet der "Transfer" von Strukturen und Zielsetzungen der Hochschulen in Europa in die Vereinigten Staaten von Amerika oder etwa - viel früher - die Übertragung des Modells der Katholischen Universität von Salamanca auf Hochschulgründungen in Südamerika. Bei dem hier in Rede stehenden Vergleich geht es aber hauptsächlich um die Gegenüberstellung dessen, was Hochschulsysteme für die sie tragenden staatlich verfaßten Gesellschaften leisten, welche Leistungen sie von ihnen dafür empfangen und wie sich dies unter anderem in ihren Strukturen und den Zielsetzungen ihrer Mitglieder niederschlägt; zugleich auch um das, was man als ihren Beitrag zum übernationalen wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt überhaupt ansehen kann.

Auch diese Art des Vergleiches ist bekanntlich nicht mehr neu: Zeitschriften in den führenden Wissenschaftssprachen widmen sich ihm zumindest teilweise; die Anzahl der Sammelbände über Konferenzen, die jedenfalls insofern dem internationalen Vergleich zuzurechnen sind, als sie in internationaler Besetzung stattfanden, ist kaum noch zu verarbeiten; Forschungsinstitute, zumal solche internationaler Institutionen, enthalten solche Vergleiche in ihren Aufgabenkatalogen; kurzum, der internationale Vergleich ist als Sparte der Hochschulforschung etabliert. Diese widmet sich allerdings inzwischen verstärkt der zwischen- und übernationalen Integration von Hochschulsystemen als solchen oder einzelner ihrer Funktionen im Zuge übergreifender Integrationsprozesse, vor

allem innerhalb der Europäischen Union. Ein dritter Aspekt, die Untersuchung von Austauschprozessen zwischen Hochschulsystemen in Forschung und Lehre, kann gewissermaßen zwischen beiden verortet werden; sie ist auch Teil der hochschulgeschichtlichen Forschung.

An dies sollte hier nur erinnert werden, um davon den vorliegenden Versuch eines methodischen "Diskurses" abzuheben, nämlich sich zu fragen: Internationaler Vergleich in der Hochschulforschung - ist das eine Wissenschaft? Und, falls ja, inwiefern gehört er erkenntnistheoretisch zum Methoden- oder besser Paradigmen-Kanon der Hochschulforschung? Bei diesem Unterfangen, mit dem man in sehr viel dünnere Atmosphäre der Kommunikation unter Hochschulforschern gerät, geht der Verfasser als Hochschulforscher von seiner "Herkunftswissenschaft" aus, der Soziologie - denn Hochschulforschung kennzeichnet, daß mehrere Fachdisziplinen an der Untersuchung ihres Gegenstandes beteiligt sind, sie als solche aber keine erkenntnistheoretisch eigenständige Disziplin bildet.

Im folgenden geht es zunächst um die Frage, worin sich Erkenntnisfortschritt in der empirischen Sozialforschung von vorwissenschaftlicher Erfahrung unterscheidet, um daraus abzuleiten, welchen besonderen Stellenwert der Vergleich bei diesem einnimmt. Darauf baut die Frage auf, worin überhaupt der Vergleich innerhalb eines Bildungswesens und - als dessen Bestandteil - des Hochschulwesens bestehen könnte; was danach variiert, ob es sich um einen Vergleich zwischen unterschiedlichen Teilbereichen, um denjenigen zwischen verschiedenen zeitlichen Phasen der Entwicklung oder um beides handelt. Von hier kann dann weiter gefragt werden, was das Spezifische des - internationalen - Vergleiches zwischen verschiedenen Bildungssystemen und speziell zwischen Hochschulsystemen ist; wobei zunächst auf das Problem der Überkomplexität des Vergleiches ganzer Bildungs- oder auch Hochschulsysteme als solcher einzugehen ist. Danach wird zu begründen gesucht, warum Erkenntnisgewinn davon abhängt, inwieweit der Vergleich auf einen gemeinsamen gesellschaftlichen und geschichtlichen Erklärungshorizont verweist. Auf diesem Hintergrund werden erkenntnistheoretisch vier Formen des internationalen Vergleiches von Hochschulsystemen unterschieden, mit denen sich verschiedene Erklärungsziele verbinden. Dies leitet über auf Kriterien, nach denen sich der mögliche Nutzen konkreter Forschungsprojekte zum internationalen Vergleich von Hochschulsystemen, ihren Strukturen und ihren Funktionen bestimmen ließe.

Dabei handelt es sich nicht um einen Überblick über Schwerpunkte und Entwicklungstrends der international vergleichenden Hochschulforschung überhaupt oder der entsprechenden Forschungsprojekte und Forschungslinien. Ebenso wenig sollen die elaborierten Instrumentarien international vergleichender empirischer Hochschulforschung zur Debatte gestellt werden. Und schon gar nicht soll der Forschungsaufwand für die Gewinnung von entsprechenden Daten

und die hierfür erforderliche Forschungskompetenz in Frage gestellt werden. Vielmehr geht es um den Bezug all dessen auf soziologische Theoriebildung entsprechend den Standards soziologischer Forschungsberichterstattung in den Publikationsformen der Fachgemeinschaft.

Die folgenden Überlegungen basieren auf einem Verständnis der empirischen Sozialforschung, nach dem diese eine spezifische Erkenntnismöglichkeit *neben anderen* ist. Sie steht *nicht* in einem niederen oder höheren Rangverhältnis zu anderen Arten von Erfahrung, die ebenfalls einen genuine Geltungsanspruch, nur anderer Art, aufweisen - so etwa zur "Lebenserfahrung", zu ästhetischer Erfahrung, praktischer Berufskompetenz oder auch dem naturwissenschaftlichen Experiment. Sozialwissenschaftliche Empirie beruht demgegenüber - nach meinem Verständnis - auf der Unterscheidung zwischen Vorfindlichem und seiner methodisch gesicherten, d.h. objektivierbaren, Interpretation, die als solche nicht vorfindlich und doch nicht bloße begriffliche Systematisierung ist, mit dem Ziel, Erscheinungsformen von Vergesellschaftung jeglicher Art im geschichtlichen Wandel zu *erklären*; wobei Erklärung sowohl in Interpretation von Singulärem als auch in der Interpretation von Häufigkeitsverteilungen von Merkmalsvariablen in einer Gesamtheit von Individuen bzw. Ereignissen bestehen kann. In beiden Fällen ist erkenntnistheoretisch vorausgesetzt, daß wir Vergesellschaftung verstehen können - wenn auch perspektivisch eingeschränkt; letztlich deshalb, weil wir selber Mitglieder von Gesellschaften sind. Ziel solcher Erklärungen ist die Erweiterung eines Erkenntniszusammenhangs - auch Theorie genannt. Theorie erhebt den Anspruch, daß innerhalb ihrer als System prinzipiell jede spezielle Erklärung eines Phänomens an jede andere - direkt oder indirekt - "anschlußfähig" sein muß, sofern wissenschaftlicher Wahrheitsanspruch aufrechterhalten wird.

Leider kommt es aber in Surveys immer wieder vor, daß Merkmalsverteilungen in Worte gefaßt und mit einer ihrerseits nicht theoretisch fundierten Ad-hoc-Erklärung versehen werden; auch wenn diese gemäß allgemeiner oder spezifischer Lebenserfahrung durchaus plausibel sein mag. Ein Muster-Beispiel hierfür sind die vom Center for Educational Reserach and Innovation im Auftrag der OECD erarbeiteten "Indicators of Educational Systems" (OECD 1995).<sup>1</sup> Es fehlt an einem Erklärungsmodell, in dem die z.T. sicherlich sehr aufschlußreichen "Indikatoren" ihren Stellenwert erhielten. Auch graphische Veranschaulichungen (wie auf S. 67) sind kein Ersatz. So lassen sich die Stufen weiterführender Schulbildung bei unterschiedlichen Jahrgangszahlen selbst dann nicht sinnvoll

---

<sup>1</sup> Vgl. hierzu Altenmüller, G. H.: „Bildung Kompakt - Wegweiser durch statistische Indikatoren“. In: Spektrum der Wissenschaft, Juni 1995, H.6, S. 104f.

vergleichen, wenn man zum Zweck des Vergleichs die Klassenjahrgänge den Stufen anders zuordnet; denn damit ist noch nicht der Selektions- und Differenzierungseffekt des Schulsystems zwischen sozialer Nachfrage und beruflicher Allokation bestimmt. Ebenso ist der Vergleich der Anteile von Bildungsausgaben am Bruttosozialprodukt irreführend, weil bekanntermaßen die Infrastrukturausgaben, zu denen Bildungsausgaben gerechnet werden können, in den Volkswirtschaften mit wachsendem Reichtum auch dann zu sinken pflegen, wenn die Ausbildungsleistungen für die einzelnen sich verbessern.

Fragen wir uns demgegenüber, was Vergleichen überhaupt in gesellschaftswissenschaftlicher Forschung meinen kann. Vergleichen ist keine Methode im Sinne der Verwendung eines handhabbaren speziellen Instrumentariums, das u.a. "reliability" verbürgen soll, so wie Befragung oder Inhaltsanalyse. Vielmehr ist Vergleichen ein Mittel zur *Erklärung* von - theoretisch relevanten - empirischen Sachverhalten, die Gegenstand der Forschung sind. Dies schließt nicht aus, sondern beinhaltet vielmehr, daß in die Auswahl der Forschungsobjekte die Maßstäbe für den beabsichtigten Vergleich schon mit eingehen müssen. In diesem Sinn ist Vergleichen allerdings als ein In-Beziehung-Setzen von empirisch Erhobenem zu wissenschaftlichen Erkenntniszusammenhängen vermittels Erklären unentbehrlich. Anders liegen die Dinge nur dann, wenn ein gesellschaftliches Phänomen in seiner Komplexität, d.h. auch ohne Vergleich mit einem anderen, schon vermittels Interpretation verstanden und in Wissen transformiert werden soll und kann.

Damit wird zugleich behauptet, daß man nicht schon im forschungsbezogenen Sinn vergleicht, wenn man empirisch vorfindliche Phänomene bloß als untereinander verschieden konstatiert. Ein Vergleich in wissenschaftlichem Sinn wird daraus erst, wenn man Unterschiede, und zwar sowohl struktureller Art als auch solche, die in Häufigkeitsverteilungen gemessen werden, auf etwas Gemeinsames als "tertium comparationis" bezieht, in bezug auf welches das Verschiedene als ein verstehbarer - und theoriebezogen erklärbarer - Unterschied interpretiert werden kann. Worin das "tertium comparationis" besteht, kann nicht willkürlich gesetzt werden; vielmehr leitet sich das aus der Struktur eines sozialwissenschaftlich relevanten Gegenstandsbereiches ab. Ebenso tut man, wenn man Unterschiede der genannten Art auf ihre gesellschaftlichen *Auswirkungen* hin untersucht, im Grunde nichts anderes; nur ist man dann eben nicht so sehr an der Erklärung von Unterschieden und ihren Ursachen, sondern von deren Folgen interessiert. Desgleichen bedarf die Analyse von Häufigkeitsverteilungen oder von Strukturen *im Zeitablauf* eines "tertium comparationis" zur Erklärung der Veränderung aufgrund von Einflußfaktoren innerhalb eines zeitlich übergreifenden gesellschaftlichen Kontextes.



Den Zwang zu erklären, um Verschiedenes vergleichen zu können, kann man im übrigen auch nicht durch Verwendung standardisierter Fragebogen anstelle berufssoziologischer Analysen umgehen: Gleiche Definition der Erhebungskategorien kann nur dann die Basis sinnvollen Vergleichens sein, wenn sie auf strukturell Vergleichbares verweist. So meint z.B. schon innerhalb der Europäischen Staatengemeinschaft die Beschäftigung "als Absolvent der Rechts-, Staats- oder Verwaltungswissenschaften im Öffentlichen Dienst" schlechterdings verschiedene Berufschancen und Berufswege. Übersieht man das, besteht die Gefahr, daß die Standardisierung und damit kontextunabhängige Verwendung eines Instruments mit seiner jeweiligen Angemessenheit an seinen spezifischen Gegenstand verwechselt wird und insoweit die allemal produzierbaren Erhebungsdaten nur Artefakte darstellen, ohne daß das Instrument selber die Unterscheidung der Erkenntnis vom Artefakt ermöglichte. Im Extremfall käme dies einer Pseudoprofessionalisierung der international vergleichenden Hochschulforschung gleich.

Wendet man das Gesagte auf unseren Gegenstand an, so könnte man *zunächst* Funktionen bzw. Strukturen *eines* Bildungswesens miteinander vergleichen; z.B. die Übergangsquoten zwischen Primarstufe und Sekundarstufe mit denjenigen zwischen Sekundarstufe und Hochschule. Das "tertium comparationis" wäre dann das Curriculum in seinen Auswirkungen auf die Summe der individuellen Bildungswege durch die Stufen des Bildungswesens hindurch, auf das die unterschiedlichen Quoten der Selektivität zwischen den Bildungstufen bezogen werden; d.h., um im Beispiel zu bleiben, nur, wenn man von einem wie immer gear teten übergreifenden Begriff des Curriculums ausgeht, macht der Vergleich von Übergangsquoten hier Sinn. Theoretisch anschlufähig erklärt wäre er allerdings erst, wenn man ihn auf Einflußfaktoren - welcher Art auch immer - zurückführen könnte. Diese können ebenso externe als auch interne, bezogen auf dieses Bildungswesen, sein. Die externen verknüpfen es ja mit seinen jeweiligen Umwelten. Ob das Bildungssystem als ganzes oder ein Hochschulsystem die sinnvolle Basis einer solchen Analyse sein kann, läßt sich allerdings nicht einfach statuieren, sondern dies kann sinnvollerweise nur aufgrund näherer Kenntnis der Struktur und der Funktionsverflechtungen dieses gesellschaftlichen Teilbereichs mit seinen "Umwelten" entschieden werden. Ein abstraktes Erkenntnisinteresse reicht noch nicht aus.

Es ist nun ebenso möglich, *andere* Hochschulsysteme, ähnlich wie das eigene, zum Gegenstand von Forschung bzw. Evaluation zu machen, ohne sich dabei schon des internationalen Vergleiches zu bedienen; dies besonders dann - aber nicht nur -, wenn es gerade nicht auf nationale bzw. kulturelle Unterschiede ankommt, sondern eher darauf, was für **Hochschulausbildung und Hochschulforschung** beispielsweise in einem Industriestaat oder etwa einem Entwicklungs- bzw. Schwellenland in Wechselwirkung mit seinen gesellschaftlichen "Umwel-

ten" spezifisch ist; vorausgesetzt, daß dieses Spezifische mit den Methoden und Konzepten der Forschung über Hochschulen erklärt werden kann. Dabei kann es für das Verständnis und die Evaluation eines anderen Hochschulsystems essenziell sein, gerade nicht von Unterschieden zwischen den Nationen und ihren Angehörigen auszugehen bzw. ein Erkenntnisziel darin zu sehen, solche herauszuarbeiten. Im Verhältnis zwischen Hochschulforschern aus Industriestaaten und solchen aus sogenannten Entwicklungs- bzw. Schwellenländern - aber nicht nur zwischen ihnen - kann es ein forschungsethisches Postulat darstellen, eine Perspektive zu wählen, die das Besondere beschreibt. Es handelt sich dann eben nicht um *international* vergleichende Forschung in dem Sinne, daß es auf die geschichtlichen und gesellschaftlichen oder kulturellen Unterschiede zwischen Nationen bzw. Völkern ankommt; wenngleich auch hier das Andersartige gegenüber dem eigenen Hochschulsystem mit thematisiert wird.

Will man das Modell soziologischer Analyse auf den Vergleich zwischen Hochschulsystemen übertragen, wird die Frage nach den zu vergleichenden Unterschieden und dem "tertium comparationis" komplizierter. Man wird zu berücksichtigen haben, daß der Vergleich der Gesamtheit der Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten zweier Bildungs- oder auch Hochschulsysteme "überkomplex" werden kann. Im Regelfall kann er - darin ähnlich anderen Fällen des Vergleichs komplexer gesellschaftlicher Phänomene - nur gelingen, wenn man tendenziell von Einzelunterschieden auf eine Typologie hin abstrahiert. Ob dieser Abstraktionsvorgang die verglichenen Systeme hinreichend charakterisiert, kann nicht deduziert werden; es hängt von der sachlogischen Konsistenz der Erklärung ab. Studien zur Charakterisierung westlicher Hochschulsysteme, wie sie UNESCO und OECD durchführen, stellen keinen Gegenbeweis, sondern eher einen Beleg für diese These dar - soweit nicht die Systeme als solche sondern beispielsweise ihre Selbst- und Fremdsteuerungsfunktionen verglichen werden.

Abgesehen hiervon wird es häufig um den Vergleich von einzelnen Funktionen oder Strukturmomenten unter dem Aspekt gehen, was sie für ihr jeweiliges System "leisten"; wobei Leistung weiter gefaßt ist als Effizienz; was dann wieder ihre Wechselwirkung mit ihren jeweiligen gesellschaftlichen Umwelten bzw. Funktionen für diese einschließt. Auch hier geht es idealtypisch um ein "tertium comparationis", nämlich dasjenige, das diesem Vergleich, sei es von Funktionen oder von Strukturmomenten, erst eine gemeinsame Vergleichsdimension gibt, in bezug auf welche Differenzen noch sinnvoll interpretiert werden können. So könnte man zwar etwa die gesellschaftliche Funktion von Fetischpriestern mit der von Theologieprofessoren vergleichen; sinnvoller wäre aber wohl z.B. ein Vergleich zwischen der Funktion der Muttersprache in der Lehrgestalt der Theologie in Deutschland und in Frankreich. Der Vergleich auch von Hochschulsystemen hängt somit davon ab, welche gemeinsamen geschichtlichen, kul-

turellen, wissenschaftlichen, politischen, makro- und mikrogesellschaftlichen und weitere noch hinzukommende relevante Dimensionen der Entstehung und gegenwärtigen Struktur beider Teilsysteme einen Vergleich erst aussagekräftig machen. Nationalstaaten bilden dabei wohl noch auf absehbare Zeit den jeweiligen Rahmen des Vergleichs, insofern und insoweit sie den geschichtlichen Grund für das "segmentäre" Nebeneinander der zu vergleichenden Teilsysteme bilden; was ja keine geschichtliche Konstante zu bleiben braucht.

Hat man sich über ein Modell des internationalen Vergleichs verständigt, kann es als ein Sonderfall seiner Anwendung verstanden werden, Veränderungen der Unterschiede zwischen nationalen Hochschulsystemen im *geschichtlichen Ablauf* zu analysieren, auch um Entwicklungstrends daraus abzuleiten. Dabei geht es dann etwa um Konvergenz, Resistenz in "beharrlicher Vielfalt" oder Funktionswandel. Der begriffliche Rahmen erweitert sich im Grunde nur; mit ihm verschieben sich aber die Problemlagen, die Gewichtung der Unterschiede und die Relevanzgesichtspunkte. Dabei sich behauptende Differenzen geschichtlicher Herkunft können davor bewahren, historisch zu erklärende Ausprägungen von Hochschulsystemen auf formale Vergleichsparameter aus einem letztlich aus Steuerungsimperativen abgeleiteten Interesse reduzieren zu wollen.

Burton Clark geht in den verschiedenen von ihm angeleiteten international vergleichenden Studien<sup>2</sup> von Hochschulsystemen im Ansatz von einer aufschlußreichen Differenzierung der Vergleichsebenen aus; nämlich der Ebene der jeweils verglichenen nationalen Hochschulsysteme, der Ebene organisatorischer Einheiten einzelner Hochschulen sowie derjenigen von Funktionseinheiten innerhalb dieser und schließlich des Rollenverhaltens der Beteiligten, in dem sich die Systemcharakteristika gewissermaßen bündeln; wobei Spezialisierung der Forschung, Fachkulturen und Kompetenz der Forschenden ("legitimate authority") systemtheoretisch zu verstehen sind, während die Organisationsformen als solche zu den System-*Ressourcen* gerechnet werden. Die Funktionseinheiten setzt er nun im Systemvergleich nicht etwa schematisch gleich, sondern er sucht die strukturellen Äquivalente in anderen Hochschulsystemen auf. Diese strukturellen Äquivalente leitet er aus den jeweiligen gesellschaftlichen Kontexten ab, mit denen die Hochschulen durch Leistungsaustausch verbunden sind. Diese Kontexte verweisen für ihn gegenwärtig auf übergreifende Trends der Vergesellschaftung, wie z.B. denjenigen von der sogenannten Elite- zur sogenannten Massenuniversität.

---

<sup>2</sup> Clark, Burton R.: „The Higher Education System. Academic Organization in Cross National Perspective“. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press 1983.

Ein weiteres elaboriertes Modell internationalen Vergleichs von Hochschulsystemen<sup>3</sup> wurde vom Center for Higher Education Policy Studies in Twente vorgeschlagen: Ausgehend von den gegenwärtigen methodischen Standards der vergleichenden Politikforschung und in deren Rahmen, der vergleichenden Analyse von nationalen Hochschulsystemen, unterscheiden die Autoren als alternative Ansätze den systemtheoretischen, der funktionale Äquivalente aufsucht, und den neo-institutionalistischen, der unterschiedliche Formen der Hochschulleistungen typisierend zu evaluieren sucht. Als Problem des systemtheoretischen Ansatzes arbeiten sie die Abhängigkeit der aufgewiesenen funktionalen Äquivalenzen von dem übergreifenden institutionellen Kontext heraus. Als Problem des neo-institutionalistischen Ansatzes sehen sie den historisch belegbaren Struktur-Transfer, gewissermaßen als eine Form institutionellen Lernens. Als gemeinsames Problem statuieren sie die Schwierigkeit, das Modell des Vergleichsexperimentes der empirischen Gesellschaftsforschung auf den Nationen-Vergleich zu übertragen, weil die Vergleichsobjekte zu komplex seien, um alle Einflußfaktoren, die auf den zu untersuchenden abhängigen Faktor einwirken, konstant zu halten; zugleich sei die Anzahl parallel zu analysierender nationaler Hochschulsysteme allzu begrenzt. Deshalb diskutieren sie Annäherungsverfahren an reine experimentelle Konstellationen von Einflußfaktoren für einen Vergleich mehrerer nationaler Hochschulsysteme. Die Untersuchungen stufen sie dabei danach ein, ob sie nur deskriptiv, hypothesengenerierend oder hypothesenverifizierend seien. Den Stand der Forschung charakterisieren sie aber selber als aporetisch. Sie wechseln dann zu der Position über, vergleichende Hochschulforschung könne überhaupt nur dann mehr als Beschreibung sein, wenn sie aus Theorieansätzen von Fachdisziplinen wie Ökonomie, Soziologie, Geschichtswissenschaft Vergleichsaspekte ableite.

Diese aus der Aporie herausführende Position hätte sie nun freilich zur Revision des Modells des quasi naturwissenschaftlichen Experiments führen müssen; dergestalt nämlich, daß funktionale Äquivalente konsistent nur durch den Bezug des Hochschulsystems zu anderen gesellschaftlichen Teilsystemen *erklärt*, nicht aber aus isolierten Einflußfaktoren abgeleitet werden können. Nationale Hochschulstrukturen wären insofern systemtheoretisch eher als Stratifikationen zu charakterisieren, die noch nicht in den globalen Prozeß funktionaler Differenzierung eingeschmolzen sind.

---

<sup>3</sup> Vgl. hierzu: Goedegebuure, Leo und van Vught, Frans: „Comparative Higher Education Policy Studies“. In: dies (Hg.): Policy Studies in Higher Education. Utrecht, 1994, S. 134.

Beide referierten Forschungsansätze bestätigen somit, daß es eines gesellschaftlichen "tertium comparationis" bedarf, um zu sinnvollen Ergebnissen zu gelangen.

Im folgenden wird versucht, die möglichen Resultate internationaler Vergleiche von Bildungseinrichtungen je nach den Resultaten des Vergleichs zu gruppieren:

- Die Unterschiede können unter Erklärungsaspekten kontingent sein; d.h., ihre Erklärung führt nicht auf etwas Generelles sondern wiederum auf Kontingentes - aus der Sicht des Historikers auf Spezifisches; Erklärung reduziert sich hier tendenziell auf das Nacherzählen dessen, "wie es zu was kam ...".
- Der Vergleich gestattet, das Vergleichene in seiner Typik und Komplexität als solcher klarer zu erkennen; auch ohne Generalisierung in bezug auf einen übergreifenden gesellschaftlichen Kontext. Dies befriedigt besonders das Erkenntnisinteresse des Ethnozoologen.
- Die Unterschiede führen auf charakteristische Differenzen der beiden Hochschulsysteme, die aus dem erklärt werden, was an diesen vergleichbar ist.
- Divergenzen von Strukturen und Funktionen können daraus erklärt werden, daß sie für die verglichenen gesellschaftlichen (Teil-)Systeme bzw. nationalen Hochschulsysteme eine gleiche oder ähnliche Funktion erfüllen. Es handelt sich insoweit dann um funktionale Leistungsäquivalente.

Auf diesem Hintergrund wird abschließend vorgeschlagen, Beiträge zum internationalen Vergleich von Hochschulsystemen unter folgenden Gesichtspunkten in ihrem Aussagewert einzuschätzen:

- Stellt der Vergleich im wesentlichen eine Beschreibung von Unterschiedlichem dar, wenn auch versehen mit einigen Ad-hoc-Erklärungen aus dem Reservoir des wissenschaftlich informierten Allgemeinverständnisses, oder liegt ihm ein Erklärungsanspruch im o.g. Sinne zugrunde?
- Wenn das zweite der Fall ist: Wird die Erklärung primär innerhalb des nationalen Bildungs- bzw. Hochschulsystems gesucht - wenn auch u.U. mit Ausblick über die nationalen Grenzen hinweg - oder ist der eigentliche Grund der Beschreibung und Analyse der *Vergleich* von Hochschulsystemen als solchen bzw. von einzelnen Hochschulfunktionen oder -strukturen?
- Im letzteren Fall: werden nur bildungs- bzw. hochschulimmanente Vergleichsaspekte aufgesucht, oder wird nach Erklärungen gesucht, die konsistent und sachlogisch auf geschichtliche bzw. gesellschaftliche oder sonst relevante Kontexte bezogen sind?
- Wenn das zweite der Fall ist: Verweisen die Erklärungen ihrerseits auf einen übergreifenden internationalen Kontext, und steht damit eigentlich eine neue Forschungsperspektive im Vordergrund: die Konvergenz von Hochschulsystemen?

stemen bzw. diejenige ihrer Steuerungs- und Planungsfunktion, ihrer Berufsqualifikationen, der Forschungsziele und von anderem mehr?

- Oder aber: Steht im Grunde gar nicht der Vergleich im Vordergrund der Analyse und des entsprechenden Erkenntnisinteresses sondern die Kommunikation bzw. der Austausch von Personen, geistigen Ressourcen oder anderem zwischen Hochschulsystemen; was zwar auch einen Vergleich voraussetzt bzw. impliziert, aber ein davon unterschiedliches Erkenntnisziel verfolgt?

Dabei kommt es weniger darauf an, ob dies alles etwa in einem methodischen Teil entsprechend expliziert wird, sondern darauf, *wie* die untersuchten Phänomene thematisiert und erklärt werden. Dabei gilt, daß ein Theoriebezug nicht nur ornamentalen Charakter, etwa als "Vorspann", haben kann, sondern so *operationalisiert* werden muß, daß Auswahl und Erklärung bzw. Interpretation des zu Vergleichenden durch ihn mitbestimmt werden. Und dabei wären die offenen gebliebenen Fragen und die resultierenden Fragestellungen zu umreißen, so daß sich hieraus eine *Forschungslinie* abzeichnen könnte.

## **Hochschullehrerfortbildung an Universitäten im östlichen und südlichen Afrika**

Stand - Probleme - Auswirkungen deutscher Unterstützung im  
Rahmen multinationaler Zusammenarbeit<sup>1</sup>

**Helmut Winkler**

### **1. Zustandsbeschreibung afrikanischer Hochschulen am Beispiel der Universitäten im östlichen und südlichen Afrika**

Die Problemlage afrikanischer Hochschulen scheint ein Thema zu sein, das nur als exotischer Exkurs zur allgemeinen Diskussion über vergleichende Hochschulforschung in Industrieländern angesehen wird. Mit dem vorliegenden Beitrag wird dagegen auf einige Problembereiche hingewiesen, die trotz aller Unterschiede vergleichbar erscheinen und somit heuristischen Stellenwert haben. Die Erträge von Analysen solch "fremder" Problemlagen können neben der Bereitstellung von Grundinformationen darin gesehen werden, einen multikulturellen Nord-Süd-Dialog im Hochschulbereich zu stiften, der etwa noch bestehende gegenseitige Inferioritäts- und Superioritätskomplexe aufzulösen imstande ist.

Für vergleichende Analysen des Hochschulwesens in Ländern der sogenannten "Dritten Welt" lassen sich - angelehnt an grundlegende Vorgehensweisen der Ethnologie - mindestens drei Typen von Fragen stellen:

---

<sup>1</sup> Der vorliegende Beitrag basiert auf Ergebnissen der Evaluierung einer Programmsequenz der Deutschen Stiftung für Internationale Entwicklung (DSE), die an und mit Hochschulen im östlichen und südlichen Afrika durchgeführt wurde.

- 1) Gibt es in Geschichte und Gegenwart Beispiele dafür, daß das beobachtete Phänomen nicht singular ist, d.h., kann man historisch eine Vergleichsbasis und damit einen universelleren Bedeutungsgehalt herstellen?
- 2) Gibt es Äußerungen, Materialien oder Beschreibungen zum beobachteten Phänomen, aus denen die Gründe für die Spezifität erkennbar sind und sind diese anhand anderer kultureller Wertvorstellungen interpretierbar?
- 3) Gibt es Anzeichen dafür, daß auch bei Geltenlassen und Anlegen anderer kultureller Wertvorstellungen die beobachteten Phänomene, Verfahrensweisen und Zustände als "effizient"<sup>2</sup> anzusehen sind?

Lassen sich diese Fragen beantworten, so ergeben sich wertvolle Hinweise auf autochthone Entwicklungen, Bereiche möglicher Kooperation sowie zutreffendere Einschätzungen vorhandener Potentiale.

Aber auch die Suche und das Auffinden "universalistischer" Strukturen und Probleme ist möglich, damit werden "vergleichbare" Sach- und Problemfelder identifiziert. So ist z.B. die materielle Hochschulmisere und die Überfüllungsproblematik gerade an afrikanischen Hochschulen ein Phänomen, das auch an deutschen Hochschulen nicht unbekannt ist. Sollte daher eine Evaluierung wie die hier dargestellte Hinweise für bislang noch unbekannte Bewältigungsstrategien ergeben, wäre ihr Beitrag auch hierzulande bedeutsam.

Wenn im folgenden von Hochschulen im östlichen und südlichen Afrika gesprochen wird, so beruht dies auf einer projektbezogenen Eingrenzung auf Hochschulen in bestimmten Ländern des afrikanischen Kontinents ohne Einschluß der Republik Südafrika. Untersucht wurden die folgenden neun afrikanischen Länder südlich der Sahara: Äthiopien, Kenia, Malawi, Mozambique, Sudan, Tansania, Uganda, Zambia und Zimbabwe.

Die in die Untersuchung einbezogenen Länder weisen in der Mehrzahl einige Gemeinsamkeiten<sup>3</sup> auf:

- die meisten dieser Länder sind anglophon (viele von ihnen sind Mitglied des Commonwealth);

---

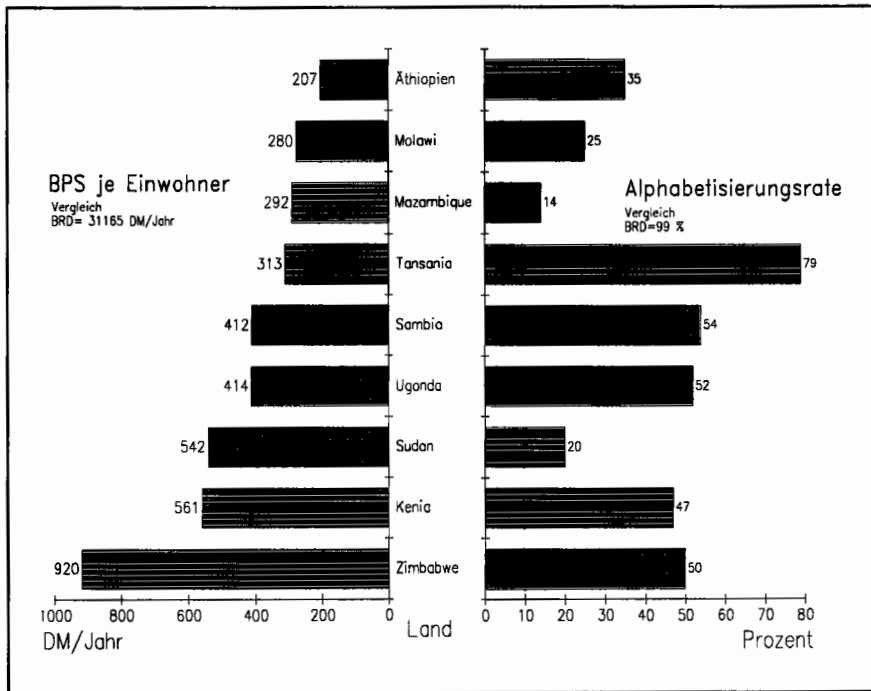
<sup>2</sup> Man mag einwenden, daß die Einführung eines Effizienzkriteriums bereits die "Überstülpung" eines kulturellen Wertbegriffes ist. Da es bei diesem Aufsatz aber gerade um die Schilderung eines Evaluationsansatzes geht, ist die Frage hier als eine frühe Zuspitzung auf das Thema zu verstehen. Ansonsten würde man hier besser von traditioneller Sinnstiftung zwischen "Mühe und Genuß" oder moderner und eher utilitaristisch zwischen "Aufwand und Ertrag" sprechen.

<sup>3</sup> Diese Gemeinsamkeiten spielten eine wichtige Rolle bei der Auswahl der Partneruniversitäten für das beschriebene DSE-Programm: Man versprach sich davon eine Erleichterung der Kommunikation und Kooperation.



- die sozio-ökonomischen Bedingungen in diesen Ländern sind etwa vergleichbar, bei fast allen handelt es sich um "sehr arme" Länder der Erde<sup>4</sup> (vgl. Abb. 1);
- in vielen dieser Länder gibt es nur eine einzige<sup>5</sup> Hochschule bzw. eine zentrale Landesuniversität mit mehreren Standorten.

**Abb. 1: Einige sozio-ökonomische Strukturdaten für Länder des östlichen und südlichen Afrika**



Quelle: PC Globe, Stand 1989.

<sup>4</sup> Sogenannte "Least Developed Countries" nach der Definition der UNESCO.

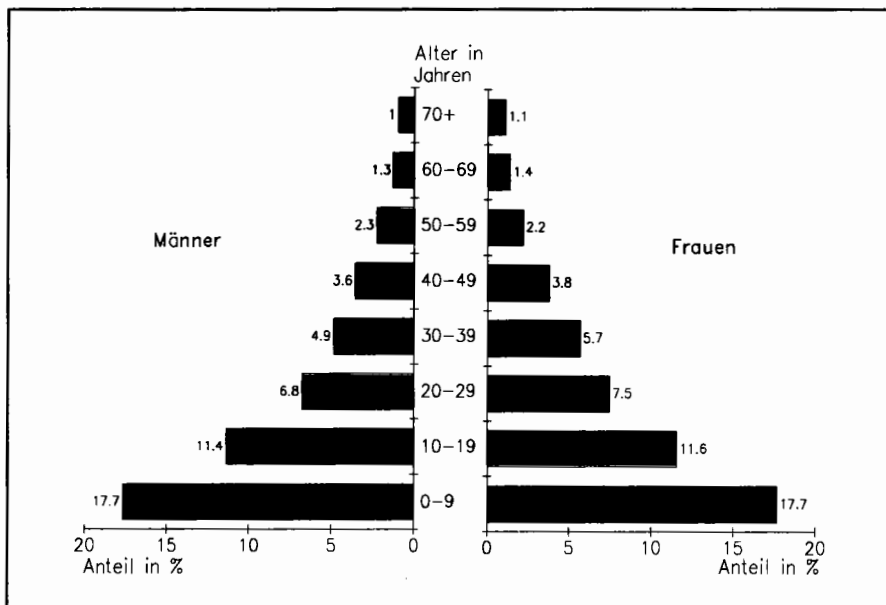
<sup>5</sup> Hier zeigt sich im innerafrikanischen Vergleich ein deutlicher Abstand z.B. gegenüber Westafrika, wo allein in Nigeria etwa 35 Hochschulen existieren.

## 1.1 Sozio-ökonomische Bedingungen für die Universitäten im östlichen und südlichen Afrika

### 1.1.1 Demographische Strukturen

Fast alle der untersuchten Länder haben eine ähnliche Bevölkerungsstruktur: meist sind mehr als 50 Prozent der Bevölkerung unter 25 Jahre alt. Entsprechend hoch ist daher die Nachfrage nach Ausbildung und Bildung an Bildungseinrichtungen auf allen Stufen. Die Realisierung dieser Bildungswünsche stößt jedoch auf ökonomisch gesetzte Schranken, dies trifft vor allem auf höhere Bildung zu: Zumeist kommt nur die Elite in den Genuß der raren Studienplätze eines Landes. Am Beispiel Tanzanias - das im letzten Jahrzehnt seine politische Prioritätensetzung im Bildungsbereich hatte<sup>6</sup> - lassen sich diese Probleme verdeutlichen, wobei die demographische Struktur und die Beteiligungsquoten im Bildungsbereich herangezogen werden (vgl. Abbildungen 2 bis 4).

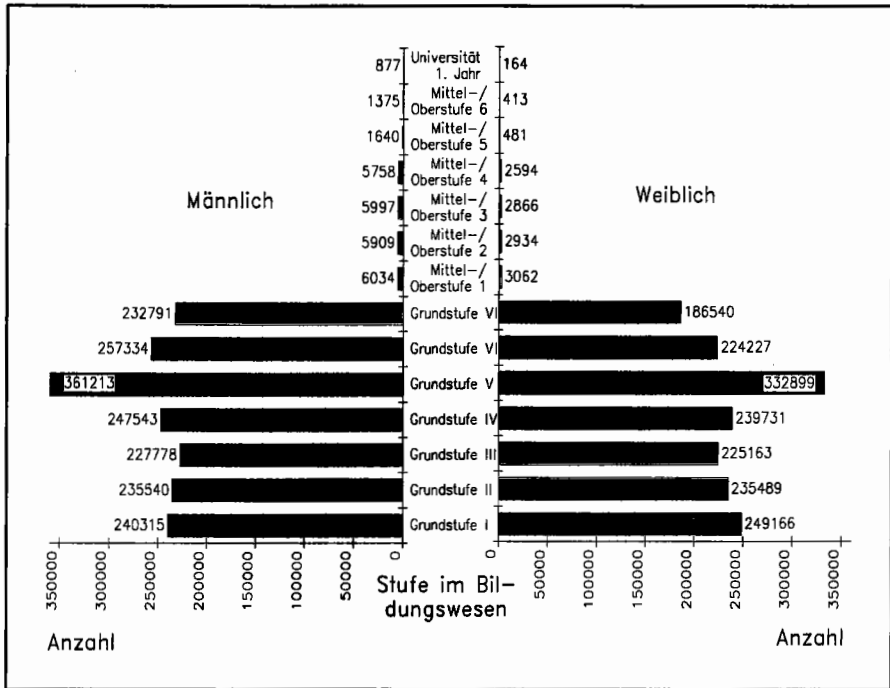
**Abb. 2: Altersaufbau in Tanzania**



<sup>6</sup> Der große "Mwalimu" (d.h. Lehrer) und Staatspräsident Julius Nyerere hatte in den langen Jahren seiner Amtsführung dafür gesorgt. Man kann das an einem aufgrund dieser "Bildungsoffensive" entstandenen deutlichen Sprung in den Schülerzahlen (s. Abb. 4) sehen.

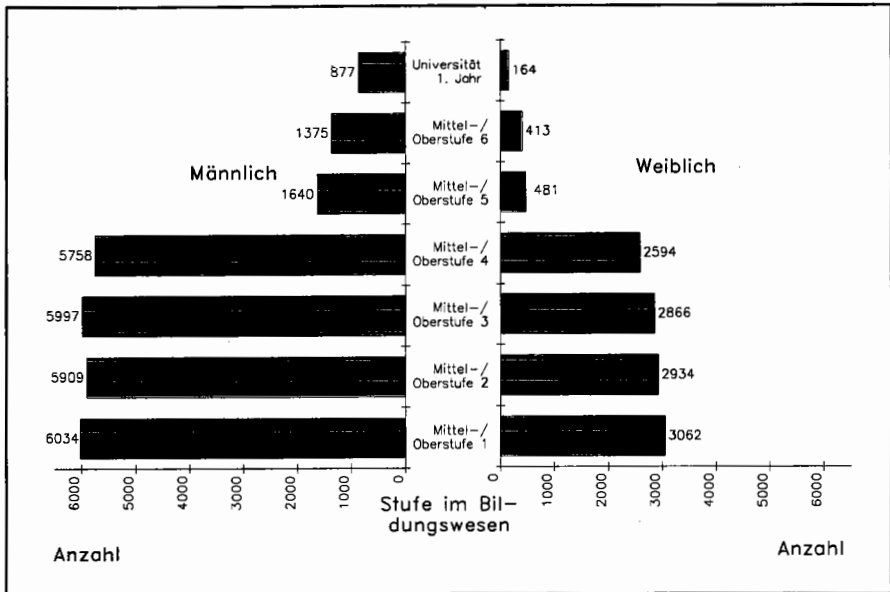
Die breite Basis von Menschen im jüngeren Alter - fast alle afrikanischen Länder weisen diese Bevölkerungsstruktur auf - steht im Gegensatz zu den Möglichkeiten der jungen Menschen, an Allgemeinbildung, vor allem aber an höherer Bildung teilzunehmen, wie die beiden nächsten Abbildungen zeigen. Die Bildungspyramide ist nach oben stark ausgedünnt. Auch kann ein "bias" der Bevorzugung männlicher Studenten beobachtet werden. Dies hat zwei Konsequenzen: Einerseits haben nur wenige SchülerInnen und StudentInnen die Möglichkeit zum Besuch höherer Schulen oder Hochschulen, zum zweiten aber stellen die wenigen StudentInnen, denen diese Möglichkeit geboten wird, eine Elite an Begabung und Fleiß und somit ein wichtiges Potential ("Humankapital") für ihr Land dar.

Abb. 3: Bildungspyramide in Tanzania



Quelle: PC Globe, Stand 1989.

Abb. 4: Bildungspyramide im Sekundar- und Tertiärbereich Tanzanias



Quelle: Ministry of Education, Tanzania, 1985.

Zwar ist die Alphabetisierungsrate in Tanzania mit 79 Prozent die höchste unter den verglichenen neun Ländern, aber der Anteil am Altersjahrgang, der eine Universitätsausbildung durchlaufen kann, beträgt doch nur etwa 0,3 Prozent. Die Universität, das "teuerste Dorf"<sup>7</sup> Tanzanias, vermag es eben (noch) nicht, den Bedarf nach landeseigener und -bezogener Hochschulausbildung zu decken, auch die Umgründung der landwirtschaftlichen Fakultät in Sokoine zu einer eigenständigen zweiten Landesuniversität für Agrarwirtschaft hat daran bisher noch nichts ändern können.

Ähnliche Verhältnisse lassen sich in den acht anderen Länder finden: die Hochschulen im östlichen und südlichen Afrika vermögen die quantitative Kluft zwischen Nachfrage und Angebot nach höherer Bildung noch nicht zu überbrücken.

<sup>7</sup> Nach der von Nyerere eingeführten "Ujamaa"-Bewegung (Aktion: Neues Dorf) wurde auch die Universität Dar es Salaam als national wichtiges "Dorf" angesehen.

### 1.1.2 Aufbau des Bildungssystems

In den meisten der untersuchten Länder finden sich Bildungssysteme, die am angelsächsischen Vorbild orientiert sind, neuerdings - vor allem auch dem Beispiel der westafrikanischen Leitnation Nigeria folgend - werden US-amerikanische Modelle präferiert.

Die meisten Universitäten bleiben aber weiterhin traditionell dem britischen (europäischen) Muster treu, wenn auch manche Neugründungen, so vor allem die Moi Universität in Eldoret (Kenia), Züge der amerikanischen "land grant"-Universitäten annehmen oder einige Fakultäten unter dem Einfluß von bzw. der Kooperation mit Geberorganisationen Strukturmerkmale aus deren Herkunftsländern übernehmen. So sind z.B. Praxisphasen und Projektstudien an der Ingenieur fakultät der Universität Dar es Salaam ausschließlich auf das langjährige Kooperationsprojekt der GTZ (Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit) mit dieser Institution zurückzuführen.<sup>8</sup>

Die afrikanischen Hochschulen sind meistens - auch hierin dem britischen Muster folgend - disziplinar nach "departments" gegliedert, deren Hauptaufgaben im Bereich der Lehre und weniger in der Forschung liegen. Daneben gibt es professionell arbeitende Forschungs- und Dienstleistungseinrichtungen, die meist in der Form von "centres" organisiert sind. Die akademische Selbstverwaltung ist gegenüber der staatlichen Administration eher schwach entwickelt, hinzu kommt, daß meist der Staatspräsident automatisch auch Präsident jeder Hochschule ist und der "vice chancellor"<sup>9</sup> als Leiter der jeweiligen Hochschule von ihm bestimmt wird.

Die Fachrichtungsstrukturen bilden nur selten und in geringem Umfang den Qualifikationsbedarf der betreffenden Länder ab: Geistes- und sozialwissenschaftliche Fächer dominieren, weil sie preiswerte "Buchfächer" sind. Daneben wird jedoch aus Entwicklungsgesichtspunkten meist großer Wert auf die Ausbildung von Ärzten, Tierärzten, Lehrern und Agrarwissenschaftlern gelegt. Die - teuren - Technikwissenschaften (Ingenieurausbildung) bewegen sich noch häufig auf dem Niveau von polytechnischen Anstalten (polytechnics) oder Ingenieurschulen bzw. Fachhochschulen. Die Ausbildungsgänge führen meist nur bis zum Bachelor-Examen; Master- oder gar PhD-Programme in diesen Bereichen kann man an Hochschulen in östlichen und südlichen Afrika nur an den alteingesesse-

<sup>8</sup> Vgl. Hirsch, B.E. und Winkler, H.: Evaluierung der Ingenieur fakultät an der Universität Dar es Salaam. Bremen/Kassel 1985 (Gutachterbericht).

<sup>9</sup> Die Aufgaben des "vice chancellor" entsprechen in etwa denen eines deutschen Universitätspräsidenten.

nen hauptstädtischen Institutionen, wie etwa an den Universitäten Addis Ababa, Nairobi und Dar es Salaam finden.

### 1.1.3 Der Einfluß der ökonomischen Bedingungen auf die Hochschulentwicklung

Die meist armen, großen und ressourcenreichen Länder im östlichen und südlichen Afrika erwirtschaften einen wichtigen Anteil ihres Bruttosozialprodukts in den traditionellen Bereichen von Landwirtschaft, Handwerk und Dienstleistungen, daneben gibt es einen sehr weiten "informellen" Sektor, über dessen marktwirtschaftliche Beiträge man sich weithin unklar ist (Schattenwirtschaften). Der industrielle Sektor ist oft weitgehend entwicklungsbedürftig. Exporterlöse bzw. Einnahmen in dringend benötigten Devisen werden meist durch Verkauf von landwirtschaftlichen Erzeugnissen<sup>10</sup> oder Rohstoffen erzielt.

Die Finanzierung der Bildungsausgaben stößt bei solch ökonomisch ungünstiger Situation - meist wird sogar von einer dauerhaften finanziellen Krise der afrikanischen Länder gesprochen - sowie der demographischen Struktur der neun Länder rasch an Grenzen:

- die Beschulung hat noch nicht den Umfang erreicht, daß die angestrebte Erhöhung der Alphabetisierungsraten gelang;
- im Bereich der Sekundär- und Tertiärausbildung reicht das Angebot im Vergleich zur Zahl der Bewerber bei weitem nicht aus; der politische Druck, die Ausbildungseinrichtungen weiter zu öffnen, als die Qualitätsansprüche es zulassen, wächst und damit
- führt die Erhöhung der Aufnahmezahlen zu einer "materiellen" Bildungs- und Hochschulmisere; es können kaum mehr internationale Qualitätsstandards für die Ausbildung garantiert werden;
- auch geraten die Regierungen in die Zwickmühle zwischen sozialen Chancengleichheitspostulaten und Kostenargumenten von Lobbyisten anderer Förderungsbereiche, wenn sie - um Kosten für den Bereich höherer Bildung einzusparen - zur Einführung von Studiengebühren oder gar zur Privatisierung von Hochschulen greifen;<sup>11</sup> schließlich ist zu beobachten, daß

<sup>10</sup> Früher nannte man das wohl "Kolonialwaren": Tee, Kaffee, Tabak, Gewürze. Neuerdings gehören auch Blumen und Gemüse dazu, die ausgeflogen werden.

<sup>11</sup> Dramatische Beispiele sind die immer wieder anlässlich solcher Maßnahmen entstehenden studentischen Proteste an Hochschulen in östlichen und südlichen Afrika, so zuletzt in Kenia und Tanzania, die häufig zu gewalttätigen Auseinandersetzungen von Studenten mit Polizei/Militär auf dem Campus und zur Schließung von Hochschulen führten. Die Studenten aus armen ländlichen Gebieten haben ja häufig nur dies zu verlieren: ihren Studienplatz, den sie aus eigenen Mitteln nicht finanzieren können.

- die Löhne/Gehälter im staatlich finanzierten Bildungsbereich gering sind und zudem hinter der allgemeinen Lohnentwicklung zurückbleiben, so daß neben den "Brain drain-Effekten" des Abwanderns qualifizierter Lehrkräfte in die Wirtschaft auch der Zwang für die bleibenden Lehrkräfte entsteht, sich ein weiteres Einkommen neben dem Gehalt zu sichern, um mit ihrer Familie überleben zu können.<sup>12</sup>

Zur Illustration der prekären Situation an einer afrikanischen Hochschule mag die folgende Situationsschilderung des Alltags einer Studentin dienen:

*"A student describes a day in her university life. She rises before first light, rolls up her sleeping mat and leaves her room in the hall of residence which she shares with eleven others. The room had been furnished for two students in the early years, then bunks were installed to permit four to be housed. These days, four students are official occupants and pay the rent. To share the costs, they sub-let sleeping space to eight squatters. There is a water crisis on campus, not an uncommon event. It is our student's turn to collect water. She takes her bucket and walks to join the queue at the standpipe. On a bad day it is hours before she is able to fill her bucket and return, to wash and to make tea. She decides whether to take her single daily meal in the morning (one zero zero), noon (zero one zero) or evening (zero zero one).*

*She goes to class where is standing room only. She is late and joins the others who crowd at the windows, looking in. It is difficult to hear the lecturer, or see the board on which he is writing notes. Those who cannot see do their best to copy from the notebooks of those who can. After class, if the money is there, a handout can be purchased from the lecturer. It is his sideline, a supplement to his salary, which has been eroded by currency devaluation and inflation. The lecturer recommends readings, but the titles are not in the library.*

*These scenes from the life of one African campus cannot be taken to represent all, but the elements are familiar enough in most universities: the student accommodation squeeze, the failure or decline of municipal services, the financial privatisation of students, crowded classrooms, teaching reduced to chalk and talk, teachers who must hustle for additional income, libraries whose acquisition votes have been nominal for years on end."<sup>13</sup>*

<sup>12</sup> Diese als "second job mentality" oft kritisierte Haltung ist weniger als individuelles Fehlverhalten zu sehen, sondern eher als durch die ökonomischen Verhältnisse erzwungen.

<sup>13</sup> Coombe, Trevor: A Consultation on Higher Education in Africa. London 1990, S. 3 (Bericht für die Rockefeller und die Ford Foundation).

### 1.1.4 Einfluß von weltpolitischen Bedingungen auf die Hochschulentwicklung in Afrika

Als die weltpolitischen Gegensätze zwischen Ost und West noch Geltung hatten, waren auch die afrikanischen Staaten im östlichen und südlichen Afrika, mit Ausnahme der "Blockfreien", politisch in zwei Blöcke unterschieden. Einparteiensysteme hielten sich entgegen aller Bemühungen um Demokratisierung in Afrika bis heute an der Macht. Aber seit Glasnost/Perestroika und dem Ausfall der UdSSR und ihrer Satellitenstaaten als Förderer und Geberland müssen nun alle Länder im östlichen und südlichen Afrika den gleichen Weg einschlagen, der von der UN, dem Internationalen Währungsfonds und der World Bank "vorgeschrieben"<sup>14</sup> wird. Das Zauberwort zur Lösung der Probleme heißt "Strukturanpassungsprogramme" (SAP = Structural Adjustment Programmes) und meint: Einführung der Marktwirtschaft mit Austrocknung der Schattenwirtschaft; Deregulierung des Kapitalmarktes bis hin zur Transferierbarkeit der Landeswährungen; Abbau der Staatsquoten, vor allem Beseitigung von Personalkosten-Aufblähungen im Staatsdienst; Privatisierung sowie Effektivierung auf allen Ebenen.

Auch die Hochschulen werden aufgefordert, über ihre Leistungen für die Gesellschaft stärker Rechenschaft abzulegen: Effektivierung, Legitimierung von Kosten und Evaluierung sind die aktuellen Stichworte in der Diskussion um die Leistung der Hochschulen für die Gesellschaft in den Entwicklungsländern heute.

## 1.2 Das koloniale Erbe und die Einflußnahme der Industrienationen heute auf die Hochschulentwicklung in Afrika

### 1.2.1 Historische Entwicklung

Der heute noch immer nachwirkende Einfluß der kolonialen Strukturen<sup>15</sup> auf das Hochschulwesen in Entwicklungsländern - das sogenannte "Oxbridge-Syndrom"<sup>16</sup> - mag an zwei Beispielen illustriert werden:

<sup>14</sup> Das klingt hart, ist aber belegbar. So ist z.B. der kenianische KANU- und später auch Parlamentsbeschuß von Anfang Dezember 1991, zum Mehrparteiensystem überzugehen, ausschließlich auf die Drohung der (verbliebenen) westlichen Geberländer zurückzuführen, im Verweigerungsfalle keine Entwicklungshilfemittel mehr zu zahlen.

<sup>15</sup> So etwa der Tenor und der Titel des Buches von Walter Rodney, das mittlerweile zum "Klassiker" geworden ist. Er versucht darin den Nachweis, daß die Entwicklungsländer von den Kolonialmächten planvoll "unterentwickelt" wurden. (Rodney, Walter: How Europe underdeveloped Africa. D'Salaam 1972).



- Die beiden Universitäten in Nairobi und Dar es Salaam entstanden in der Kolonialzeit, als sie als "Colleges" der "University of London" gegründet wurden. Zwar haben sie nach dem Gewinn der Selbständigkeit der Länder Kenia und Tanzania und vor allem nach dem Zusammenbruch der Ostafrikanischen Union eigene Wege beschritten, aber bestimmte Strukturen haben ihren britischen Charakter behalten, vor allem die Leitungsstrukturen und bestimmte akademische Verfahren wie etwa das System der "external examiners". Auch die Wahl der Unterrichtssprache Englisch zuungunsten der Lingua franca Swaheli<sup>16</sup> verdeutlicht das sehr.
- Noch stärker spürt man den nachhaltigen Einfluß der britischen Kolonialherrschaft in Zimbabwe, dem ehemaligen Rhodesien. Dort hat z.B. noch die britische Königin Elizabeth den Grundstein für die "University of Zimbabwe" in Harare im Jahre 1955 gelegt, recht hoch ist auch der verbliebene Anteil an englischen Lehrkräften im Lehrkörper sowie deren Einfluß auf die Ausbildung des Hochschullehrernachwuchses.

Wenn auch im Zuge der Strategien zur Gewinnung von "self-sufficiency" mit den Schlagworten "Afrikanisierung" und "Nationalisierung" in ihren verschiedenen Ausprägungen ("Tanzanisierung" in Tanzania, "Arabisierung" im Sudan<sup>17</sup>) bestimmte neue Muster entwickelt wurden, kann man doch davon ausgehen, daß das Hochschulwesen in den untersuchten Ländern weiterhin starke Gemeinsamkeiten mit dem britischen Modell aufweist, hinzu treten neuerdings auch US-amerikanische Einflüsse. Für das evaluierte DSE-Programm ergab sich daraus die Chance und die Notwendigkeit zur multinationalen Zusammenarbeit,<sup>18</sup> d.h. Kooperation mit dem British Council, einer Einrichtung des Commonwealth, die etwa mit dem Deutschen Akademischen Austauschdienst vergleichbar ist, und britischen Experten.

---

<sup>16</sup> Selbst das an der Universität von Dar es Salaam nicht nur aus wissenschaftlichen Gründen eingerichtete Institut für Swaheli hat dies nicht zu ändern vermocht.

<sup>17</sup> Diese von saudischen Fundamentalisten unterstützte Bewegung im Sudan hat dazu geführt, daß die deutschen Kooperationsbeziehungen mit dem Sudan wegen unzureichender Berücksichtigung der Menschenrechte dort zunächst einmal auf diplomatischem Wege "eingefroren" wurden.

<sup>18</sup> Von den Programmverantwortlichen bei der DSE wird dies als eine besondere Stärke des Programms gesehen, die sonst von kaum einer nationalen Geber-Agentur wahrgenommen und realisiert wird.

### 1.2.2 Heutige Situation: Die Rolle der Industrienationen

Die Rolle der internationalen "donor-agencies" heute kann den unbefangenen Beobachter nur verwirren:<sup>19</sup> Auf multilateraler Ebene hat man den Eindruck weitgehend unkoordinierter Kooperationen, wobei es manchmal geradezu zu einem Wettbewerb zwischen verschiedenen Entwicklungshilfeagenturen kommt. Noch gravierender war das Problem in der zurückliegenden Zeit der politischen Systemkonkurrenz zwischen Ost und West. So konnte ein geschickter afrikanischer Verhandlungsführer sogar Zugeständnisse bezüglich der Durchführung von Kooperationsprojekten bei den Geberländern des Westens erreichen, wenn er auf diese Konkurrenz hinwies.

Neben der bereits erwähnten Zusammenarbeit von DSE und British Council haben aber auch die USA nach Abstimmung mit Großbritannien eine Schwerpunktbildung ihrer Bildungszusammenarbeit mit afrikanischen Ländern vorgenommen: So fördern sie z.B. langfristig das Hochschulwesen in Malawi. Zu nennen ist hier die amerikanische Hilfe für das Polytechnikum in Blantyre, Malawi, sowie die Förderung einer Hochschulabsolventenstudie an der Universität Malawi durch die USAID.<sup>20</sup> Daneben stellt das seit 1970 an der Universität von Dar es Salaam durchgeführte GTZ-Projekt "Aufbau der Ingenieurfakultät" eines der größten deutschen Projekte dieser Art dar.<sup>21</sup> Nicht übersehen oder unterschätzt werden darf auch die Rolle von IWF und World Bank<sup>22</sup> bei der Bildungszusammenarbeit in Afrika. Als wesentlich können deren Maßnahmen zur

<sup>19</sup> Zum Einfluß der "Geberorganisationen" vgl. auch: Winkler, Helmut: "Staatliche Dominanz beim Bildungstransfer. Ursachen und Folgen für die vergleichende Hochschulforschung über Länder der 'DrittenWelt'". In: Neusel, Aylä; Teichler, Ulrich und Winkler, Helmut (Hg.): Hochschule - Staat - Politik. Christoph Oehler zum 65. Geburtstag. Frankfurt a. M.: Campus 1993, S. 267-285.

<sup>20</sup> Vgl. University of Malawi (Hg.): Tracer Study. Prepared by J.M. Dubbey et al. Lilongwe. (Malawi) 1990.

<sup>21</sup> Das Projekt ist weitgehend abgeschlossen. Zwei ergebnisorientierte Evaluierungen mit dem Instrument regelmäßig durchgeführter Absolventen- und Arbeitgeber-Befragungen liegen vor. Vgl.: Winkler, Helmut; Hartmann, Klaus und Schomburg, Harald: Engineers in Tanzania. Kassel/Eschborn 1992; sowie: Baldauf, Beate und Lwambuka, Ladislaus: University Education and Engineering Profession in Tanzania. Dar es Salaam/Kassel 1992.

<sup>21</sup> So sei etwa das interne Strukturanpassungsprogramm der nigerianischen Universitäten genannt, das von der World Bank mit 50 Mio. US \$ gefördert wird. Dabei soll die Auszahlung an die beteiligten Hochschulen in drei Raten erfolgen, wobei die Auszahlungsbedingung für die zweite und dritte Rate eine erfolgte Effektivierung ist, etwa durch Entlassung von "überzähligem" Personal o.ä. Interessant erscheint dabei vor allem die begleitende Evaluierung, auf die man wohl mit Recht gespannt sein darf.

ökonomischen Strukturanpassung gesehen werden, die starke Auswirkungen auf die Strukturen im afrikanischen Hochschulwesen haben werden.

### **1.3 Aktueller äußerer Problemdruck: Strukturanpassung, Deregulierung, Effektivierung**

Die oben erwähnten Strukturanpassungsprogramme im Bereich des Hochschulwesens verwenden Begriffe wie "accountability", "deregulation" und "justification", wobei auch "evaluation" und "monitoring" betont werden, insofern entspricht die afrikanische Debatte durchaus dem Stand der aktuellen internationalen Diskussionen zur Hochschulentwicklung.

Einzelne vorgesehene Maßnahmen zur Strukturanpassung sind dabei:

- die Erhöhung der Aufnahmequoten und Zulassungszahlen zu höherer Bildung;
- Entlassung von "überzähligem" Hochschulpersonal (hierzu zählt vor allem das im Vergleich zu Hochschulen in Industrieländern recht zahlreiche technisch-administrative Personal an den Campus-Universitäten);
- Eröffnung neuer Einnahmequellen bzw. Kostenreduktion für die Hochschulen, z.B. Wegfall von "allowances" und Stipendien für Studenten, Einführung von Studiengebühren, Einnahmen aus Beratungstätigkeiten von Hochschulpersonal, aus Mieten, Pachten usw.;
- Einführung effizienterer Lehr- und Lernmethoden;
- Eigene Textproduktionen für Lehrbücher und Herstellung von audio-visuellen Unterrichtshilfen.

### **1.4 Die Krise der afrikanischen Hochschule: Überfüllung, Ressourcen- und Personalmangel**

Die Versuche des Staates, die Effizienz seiner Hochschuleinrichtungen zu steigern, z. B. durch interne Strukturanpassungsprogramme, Deregulierung und gleichzeitige Einführung von "gedeckelten" Globalhaushalten, Förderung von Evaluierungen zur Aufdeckung von Schwachstellen usw., haben bisher nicht vermocht, die zu beobachtende "materielle Misere" an den Hochschulen im östlichen und südlichen Afrika zu beseitigen oder auch nur erträglich zu gestalten.

Die Hochschulen selber greifen daher "nach jedem Strohalm", vor allem aber nach finanziellen und materiellen Hilfen von seiten internationaler Geberorganisationen, um ihre internen Strukturdefizite erträglicher zu gestalten, so etwa auch bei dem im folgenden näher beschriebenen Programm der DSE zur Hochschullehrerfortbildung.

## 2. Strategien der Hochschul- und Personalentwicklung

### 2.1 Konzepte der Personalentwicklung

Die Förderung und Rekrutierung von Hochschullehrernachwuchs an afrikanischen Universitäten kann in quantitativer und qualitativer Hinsicht als prekär bezeichnet werden: Wegen zu geringer Bezahlung ist der Hochschullehrerberuf kaum mehr attraktiv für hochqualifizierte Akademiker, zudem läßt deren professionelle Qualifikation für die Tätigkeit zu wünschen übrig. Dies liegt z.T. an den bislang üblichen Rekrutierungsverfahren. Nach einem Promotionsstudium - meist mit dem Ph.D.-Abschluß im Ausland - und der Rückkehr an die heimische Hochschule wird ein afrikanischer Wissenschaftler meist sofort als akademischer Lehrer (lecturer) eingesetzt, ohne vorher in irgendeiner Weise auf die Tätigkeit des Lehrens vorbereitet worden zu sein.<sup>23</sup>

Daher war an afrikanischen Hochschulen das Bedürfnis entstanden, die professionelle Kompetenz ihres Hochschullehrernachwuchses durch besondere Programme für Hochschullehrerweiterbildung zu entwickeln, unter anderem durch Kooperation mit der DSE, die als eine der wenigen international operierenden Geber-Agenturen solche Programme anbot.

### 2.2 Die internationale Kooperation am Beispiel der DSE-Programmsequenz "Hochschullehrerfortbildung an Universitäten im östlichen und südlichen Afrika"

#### 2.2.1 Beschreibung der Programmsequenz

Stellte sich anfänglich die generelle Frage, welchen Problemen an den Hochschulen des östlichen und südlichen Afrika abgeholfen werden sollte, so ergab sich offensichtlich und ganz deutlich ausgedrückt durch die dortigen Hochschulen und aus einem ersten Evaluierungsbericht<sup>24</sup> der spezifische Bedarf nach Förderung des Lehrpersonals als eine der Hauptressourcen der Hochschulen. Jeder Hochschullehrer sollte durch Verbesserung seiner professionellen Kompetenzen in Lehre, Forschung und Hochschulmanagement zu einer Qualitätsverbesserung der Hochschulausbildung insgesamt beitragen.

<sup>23</sup> Man kann nicht gerade sagen, daß es an deutschen Hochschulen grundsätzlich anders ist, auch wenn die Übernahme selbständiger Lehraufgaben durch wissenschaftliche Assistenten und Mitarbeiter in bestimmtem Umfang (etwa zwei bis vier Semesterwochenstunden) durchaus üblich ist.

<sup>24</sup> Vgl.: Adrian, W.; Bukhala, J.: Improving University Teaching and Learning. Report on the Evaluation of DSE Activities at Eastern and Southern African Universities, 1981-1985. Bonn: DSE 1986 (DOK 1358 A/a; GE 23-25-86).

Bereits seit 1982 hatte die DSE im Rahmen ihrer Kooperation mit afrikanischen Hochschulen verschiedene Maßnahmen zur Hochschullehrerweiterbildung durchgeführt. Aber erst eine auf der Grundlage des o.a. Evaluierungsberichts geplante Programmsequenz diente von 1989-1992 ausschließlich der professionellen Fortbildung in Hochschuldidaktik und Hochschulmanagement von Hochschullehrern an neun ost- und südafrikanischen Universitäten.

Einbezogen waren die folgenden Universitäten (im folgenden "Partnerhochschulen" genannt; die in Klammern stehenden weiteren Hochschulen waren zur Kooperation eingeladen):

- Äthiopien: Addis Ababa University;
- Kenia: University of Nairobi, Kenyatta und Moi University (Egerton University);
- Malawi: University of Malawi;
- Sudan: University of Khartoum;
- Tanzania: University of Dar es Salaam, Sokoine University of Agriculture, Morogoro;
- Zimbabwe: University of Zimbabwe;
- Zambia: University of Zambia (Copperbelt University);
- (Mozambique: Eduardo Mondlane University);
- (Uganda: Makerere University).

Hauptaktivitäten innerhalb der Programmsequenz waren - dem Grundmotto der DSE von "dialogue and training" folgend - vor allem die Durchführung von institutionsinternen, nationalen und subregionalen Workshops, Seminaren und Kursen sowie Unterstützung von Studienreisen und Förderung der Teilnahme an internationalen Konferenzen für Hochschullehrer aus den Partnerhochschulen. Dabei ging die DSE davon aus, daß die Veranstaltungsplanung und -durchführung von den Partnerhochschulen übernommen wurde, die DSE stellte dann die Berater, Betreuer und Experten sowie finanzielle Hilfen zur Durchführung bereit.

### 2.2.2 Zielgruppen

Die Zielgruppen dieses Programms waren vor allem Hochschulangehörige und Personen, die aufgrund ihrer Position und Beschäftigung im Hochschulwesen die Gewähr dafür boten, daß die erworbenen Kenntnisse innerhalb der Institution (Institutionenbildung) verbreitet und vertieft (Nachhaltigkeit) werden, also sogenannte "Multiplikatoren", das sind vor allem:

- Dekane, Fachbereichsleiter, Hochschullehrer und Funktionsträger für "staff development"-Programme;

- Mitglieder der Hochschulverwaltungen, die für akademische Angelegenheiten und "staff development" zuständig sind, sowie
- Hochschullehrer und Dozenten in der Lehrerbildung und in Einrichtungen zur Fortbildung von Hochschullehrern.

### 2.2.3 Ziele der Programmarbeit

Alle Maßnahmen innerhalb der Programmsequenz waren und sind daraufhin orientiert, die Qualität und Leistungsfähigkeit von Lehre und Forschung an afrikanischen Universitäten zu erhalten und zu verbessern. Im Hinblick auf die ökonomische Krisensituation in diesen Ländern ist dieses allgemeine Ziel vor allem mit dem spezifischen Ziel verbunden, die afrikanischen Hochschullehrer so weiterzuqualifizieren, daß sie ihren Aufgaben in Lehre, Forschung und Beratung vollauf gerecht werden können. Die Hochschullehrer werden dabei als wichtige Ressourcen- und Schlüsselpersonen angesehen: Wenn sie ihre Aufgaben sach- und fachgerecht erfüllen, stärken sie damit die Position der Hochschulen und deren Einfluß auf die gesellschaftliche Entwicklung in ihren Ländern.

In einer der Beschreibungen des Programms heißt es dazu:

*"Vor allem der Verbesserung der Lehre kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Obwohl häufig wenig beachtet, wird durch die Lehre an den Hochschulen ein großer Teil des Führungsnachwuchses in seiner akademischen und professionellen Entwicklung geprägt. Gute akademische Lehre und das Zusammenbringen von Forschung und Lehre sind dabei ebenso wichtig wie die fachkundige Beherrschung von wissenschaftlicher Forschung. Aber auch Management- und Organisationskenntnisse sollen den Hochschullehrer in Lehre und Forschung effizienter machen. Schließlich wird auch eine Institutionalisierung, Koordination und Verbesserung des 'Staff Development' im wesentlichen von einigen besonders kompetenten Fachkollegen erwartet."*<sup>25</sup>

### 2.2.4 Methoden in der Programmarbeit

Die von der DSE bei der Programmarbeit eingesetzten Instrumente und Methoden sind:

- Institutionalisierung von Hochschullehrerweiterbildung unter dem Motto "training the trainer" an jeder Partnerhochschule;
- Unterstützung der Durchführung nationaler Trainingskurse für Hochschullehrer;

---

<sup>25</sup> DSE (Hg.): Part B: Outline of a Medium-Term Programme, 1998-1992. Bonn 1987.

- Zusatzausbildung für Hochschulpersonal, das für die Weiterbildung des Lehrkörpers verantwortlich ist (Mitglieder der Hochschulverwaltung und -selbstverwaltung), hierbei werden die Durchführung von Seminaren, Kursen und Workshops auf subregionaler Ebene durch materielle Hilfe und Entsendung von Fachreferenten unterstützt;
- Unterstützung von "post-graduate"-Weiterbildung;
- Förderung der Entwicklung von geeignetem Lehr- und Übungsmaterial;
- Förderung der Entwicklung von netzwerkähnlichen Informations- und Kooperationsbeziehungen zwischen den beteiligten Hochschulen.

Darüber hinaus war die DSE bemüht, in Kooperation mit dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit Fortbildungsreisen und Forschungsaufenthalte einzelner afrikanischer Wissenschaftler zu unterstützen sowie deutsche Fachleute für Hochschuldidaktik für einige Zeit an "staff development centers" oder "UTLIP-centres"<sup>26</sup> an afrikanische Universitäten zu entsenden.

### **3. Auswirkungen der internationalen Kooperation: Fragestellungen und Zwischenergebnisse der Evaluierung der DSE-Programmsequenz**

#### **3.1 Anlaß und Ziel der Evaluierung**

Bereits im Jahre 1986 wurde, wie bereits erwähnt, eine Evaluierung der bis dahin durchgeführten Maßnahmen der DSE im Bereich der Hochschullehrerweiterbildung an afrikanischen Hochschulen vorgenommen, deren Ergebnisse zur Planung und Durchführung der hier evaluierten Programmsequenz 1989-1992 beitragen. Nach nunmehr insgesamt fast neun Jahren Programmarbeit sollte - etwa ein Jahr vor Abschluß der Programmsequenz - eine abschließende Evaluierung vorgenommen werden, die in der Hauptsache die Fragestellung beantworten sollte, welche Wirkungen das von der DSE durchgeführte Programm im Hinblick auf die angestrebten Ziele hatte. Weiterhin sollten die Ergebnisse Planungshilfen für die etwaige Fortführung des Programmes bzw. zur Entwicklung von Alternativen geben. Die DSE betrachtet die Evaluierung als eine Eigenmaßnahme<sup>27</sup> im Rahmen der Programmsequenz.

---

<sup>26</sup> UTLIP = University Teaching and Learning Improvement Programme.

<sup>27</sup> Im Gegensatz zu einer "Außenevaluierung" oder Inspektion durch vom finanzierenden BMZ ausgewählte Gutachter.

### 3.2 Methoden der Evaluierung

Bei der Evaluierung handelte es sich um ein "program review" (vgl. Abb. 5), d.h., es sollte eine Ex-post-Analyse der durch das Programm erzielten Wirkungen vorgenommen werden.

Da die direkte Messung von Erträgen einer solchen Programmsequenz nicht möglich war, mußten qualitative Aussagen über die Wirksamkeit gesammelt werden. Dazu wurden vor allem Beurteilungen der eingetretenen Wirkungen durch ehemalige Programmbeteiligte herangezogen sowie die Ergebnisse interner Evaluierungen einzelner Maßnahmen innerhalb der Programmsequenz, wie sie in den zahl- und umfangreichen Berichten darüber zu finden waren. Auch mußte eine Vergleichsbasis gefunden werden, auf die sich die erzielten Resultate beziehen ließen. Diese Vergleichsbasis war im Zustand vor Programmbeginn zu suchen. Hierüber lagen wenig systematische Informationen vor und auch die Aussagen der befragten Programmbeteiligten über die Situation von 1982 erwiesen sich nicht immer als sehr tragfähige Informationsbasis.

Ausgangspunkt der Evaluierung waren daher die Lektüre und Analyse der Berichte über die einzelnen Maßnahmen mit den internen Evaluierungen und die sich im Gefolge ergebenden Aktivitäten im Hinblick auf ihren Beitrag zum "staff development". Hinzu traten dann die vor Ort bei der Evaluierungsreise eingeholten Informationen, Berichte und Meinungen ehemaliger Programmteilnehmer<sup>28</sup> über Verlauf und Ergebnis der Zusammenkunft, an der sie teilgenommen hatten, sowie die Information über deren eigene Folgeaktivitäten. Wichtig erschienen in diesem Zusammenhang vor allem dauerhafte Aktivitäten, sei es Institutionalisierung in irgendeiner Form ("institution building"), Schaffung diskursiver Netzwerke oder die Herausbildung besonderer Verantwortlichkeiten bei Einzelpersonen.

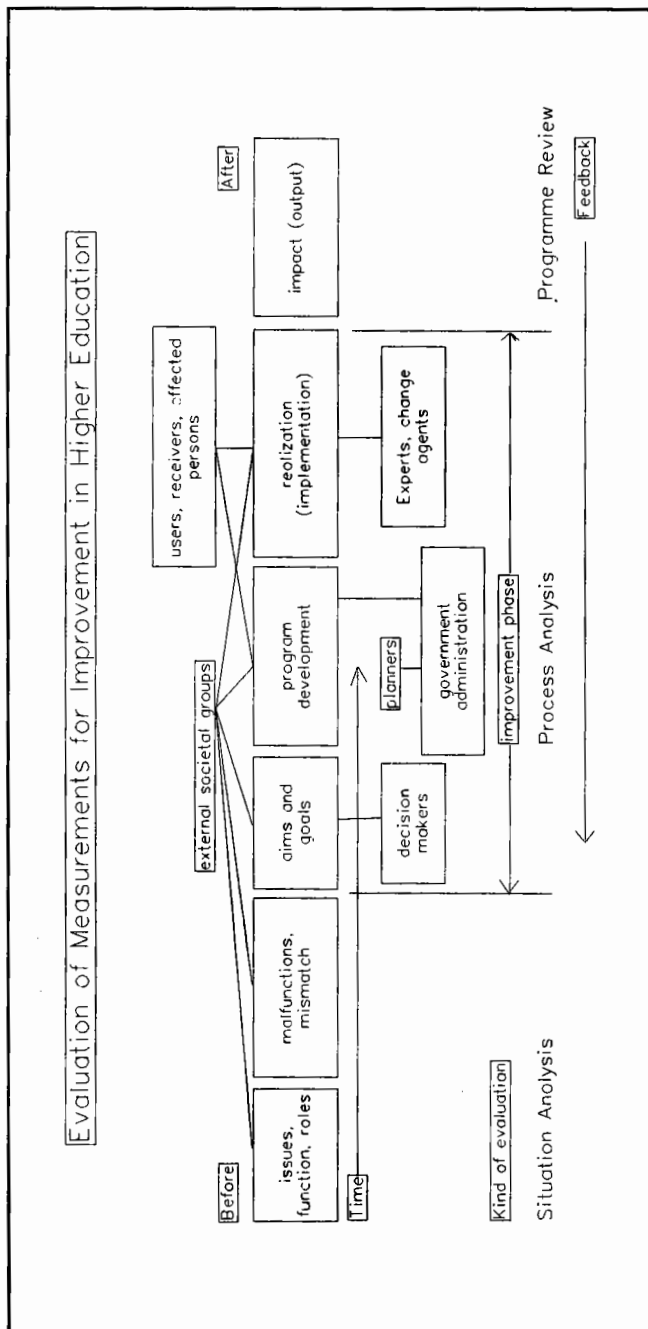
Bei der Befragung von Studenten war zu bedenken, ob diese als Betroffene verlässliche Auskunftspersonen zur Beurteilung der Qualität von Lehre und Forschung sein konnten. Es konnte nicht darum gehen, Studenten zur Beurteilung der akademischen und Lehrqualifikation von einzelnen Lehrpersonen zu veranlassen, sondern nur, sie ganz global zur Situation von Lehre und Forschung an ihrer Hochschule zu befragen. Da jedoch nicht davon auszugehen war, daß sie nähere Kenntnisse über das zu evaluierende Programm hatten, konnten die von ihnen erhaltenen Informationen nur den Stellenwert einer Ist-Beschreibung haben, die im Hinblick auf die eventuelle Weiterführung des Programms inhaltliche und thematische Hinweise geben konnte.

---

<sup>28</sup> Es wurden insgesamt 78 Hochschullehrer bzw. Mitglieder der Hochschulleitungen an fünf Hochschulen befragt; hinzu kam ein Gruppeninterview mit fünf Studierenden verschiedener Fachrichtungen an der Universität von Zimbabwe.



Abbildung 5: Evaluierung von Maßnahmen im Hochschulbereich



Die Evaluierung wurde von einem afrikanisch-deutschen Team - bestehend aus zwei erfahrenen Wissenschaftlern<sup>29</sup> - vorgenommen, es handelte sich also um ein Verfahren des "peer review".<sup>30</sup>

Vorherrschende Methoden der Informationsgewinnung über den Ablauf und die Erträge der Programmsequenz waren:

- Literaturanalyse der vorliegenden Publikationen aus der und über die Programmsequenz;
- Besuch von fünf Partnerhochschulen mit Interviews von Hochschulleitungen, Fachbereichsleitungen, Programmverantwortlichen für "staff development" und ehemaligen Teilnehmern an Maßnahmen der Programmsequenz; dazu Interviews mit Studenten an den betreffenden Hochschulen. Die Interviews wurden als halbstandardisierte Open-end-Interviews auf der Basis von Interviewleitfäden durchgeführt.

Es mußte davon ausgegangen werden, daß bei der Befragung von Teilnehmern vor Ort deren Orts- und Sachkenntnis zur Generierung neuer Themenstellungen und Inhaltsbereiche führen würde. Für die Evaluatoren war das Einholen solcher Informationen vor allem deshalb von Bedeutung, weil sie zum Schluß eine Empfehlung für die Fortführung bzw. modifizierte Fortführung der Programmsequenz abgeben sollten. Seitens der DSE bestand wegen der Unsicherheit über die Ergebnisse der Evaluierung die Erwartung, daß die Evaluatoren auch bei negativer Beurteilung (d.h. Abraten von der Fortführung des Programms) vorschlagen sollten, was an die Stelle des evaluierten Programms treten solle. Hier geraten Evaluatoren gewöhnlich in ein Dilemma: Konzepte zur Entwicklung eines neuen, alternativen Programms ergeben sich nicht zwangsläufig aus den programmorientierten Evaluationsaktivitäten. Um solche Empfehlungen abgeben zu können, müssen sie neben der Entwicklung von Vorschlägen, die auf herausgefundene Mängel im Programm reagieren, auch ihre anderweitig erworbene Sachkompetenz für solche gutachterliche Stellungnahme mobilisieren. Überdies ist bei solchen Stellungnahmen deshalb größte Zurückhaltung angebracht, weil

---

<sup>29</sup> Neben dem Verfasser war das Prof. Dr. Sam 'Tunde Bajah, Chief Project Officer, Education Programme, Human Ressource Development Group, Commonwealth Secretariat, London (früher: Prof. for Science Education at University of Ibadan, Nigeria). Als Fachberater hatte sich Herr Prof. Dr. D. Goldschmidt zur Verfügung gestellt. Seitens der DSE hat Frau Dr. R. Schlette das Evaluierungsteam begleitet bzw. betreut.

<sup>30</sup> Vorteilhaft im Hinblick auf die Akzeptanz dieser "peers" durch die "Evaluieren" mag es gewesen sein, daß ein afrikanischer Hochschullehrer Mitglied des Teams war. In der Vergangenheit war eine Dominanz westlicher "Experten" in Evaluationsteams zu beobachten, wobei die Gefahr bestand, bestimmte und bekannte Wahrnehmungsverzerrungen wie etwa die des Eurozentrismus in Kauf zu nehmen oder Empfindlichkeiten (Superioritäts- bzw. Inferioritätskomplexe) zu berühren.

ja vor allem eine mögliche Unterdrückung von Problemlagen und Wünschen der Partnereinrichtungen vermieden werden soll.

### 3.3 Hauptfragestellungen und wichtigste Zwischenergebnisse der Evaluierung

Für die Evaluierung der Programmsequenz selbst ließen sich auf der Basis der "terms of reference"<sup>31</sup> und der sachlichen Problematik drei Fragenkomplexe unterscheiden:

- *Wirkungsanalyse*: Globale Fragestellungen zur Wirksamkeit und zur Ausgewogenheit der Programmsequenz selbst;
- *Effizienzanalyse*: Programmbezogene (inhärente) Fragestellungen zur Angemessenheit, zur Anlage und zu den Inhalten und Methoden der Durchführung;
- *Analyse der Nachhaltigkeit der Effekte der Programmsequenz*: Hier geht es vor allem um die Einschätzung der Dauerhaftigkeit der Wirkungen des Programmes, meist also um den Aufbau von langfristigen, persönlichen und stabilen institutionellen Kapazitäten ("capacity building" und Institutionsaufbau).

Mit der Evaluierung der DSE-Programmsequenz verbunden war schließlich auch die Analyse allgemeinerer Fragen der Entwicklung von Lehre und Forschung an afrikanischen Hochschulen, so etwa die in der letzten Zeit thematisierte Krise des afrikanischen Hochschulwesens. Das evaluierte DSE-Programm konnte natürlich nicht an den (sozio-ökonomischen) Wurzeln dieser Krise ansetzen, auch wenn es im "kritischen" Bereich der Verbesserung der professionellen Kompetenz von Hochschullehrern angesiedelt war. Man könnte zwar argumentieren, daß die durch die äußeren Zwänge - vor allem durch das stark gestiegene Studentenzahlaufkommen - verursachte Reduktion der Aufgaben eines Hochschullehrers auf eine "talk and chalk"-Lehre kaum durch "staff development"-Angebote aufgehoben werden kann, andererseits ist aber auch deutlich, daß gerade unter den beschriebenen Verhältnissen die Lehrmethoden möglichst effizient sein müssen. Dies mag zynisch klingen, aber die Krise der afrikanischen Universität läßt sich nun einmal nicht hinwegdiskutieren.

---

<sup>31</sup> Dies ist der bei Evaluierungen inzwischen üblich gewordene Name für die Auflistung der Fragestellungen, Aufgaben und Verpflichtungen der Vertragspartner.

### 3.3.1 Welche Wirkungen hatte die Programmsequenz?

Während der Laufzeit des Programms war eine veränderte Philosophie der programmführenden DSE von "staff development" als Verbesserung der Lehrbefähigung von Hochschullehrern unter dem Gesichtspunkt: *Erweiterung des Rollenkonzepts von Hochschullehrern* zu einem allgemeinen Konzept der Weiterbildung von Hochschulangehörigen zu berücksichtigen.

Zu beobachten ist, daß sich durch das DSE-Programm das professionelle Rollenkonzept für Hochschullehrer an Hochschulen des östlichen und südlichen Afrika gegenüber der früheren Auffassung etwas verbreitert hat. Neben der rein akademischen Qualifikation, die durch den Erwerb des Doktorgrades als nachgewiesen gilt, wird nunmehr auch der Lehrbefähigung sowie der Kompetenz zur akademischen Selbstverwaltung ein größerer Stellenwert eingeräumt. Dabei sind nationale und institutionelle Unterschiede weiterhin noch sehr ausgeprägt.

*Persönlicher Kompetenzaufbau:* Methodische Kompetenzen für die Lehrtätigkeit wurden bei den meisten Programmteilnehmern zweifellos erworben, wie deren Berichte ausweisen. Als weiterhin problematisch erscheint jedoch die Befähigung zur Bewältigung des Massenandrangs von Studenten ("how to teach 'mega-classes'") unter der Mangelsituation physischer, technischer und materielle Mittel gesehen zu werden.

Vielerorts sind Verfahrensentwicklungen zur Beurteilung der Lehre ("staff assessment") durch die Studenten im Gang, und zum Teil sind bereits solche Verfahren (nach anglo-amerikanischem Muster) implementiert, sie bedürften jedoch - auch nach Beurteilung durch die Anwender vor Ort - noch der Weiterentwicklung.

Nur an einer Hochschule der Region, nämlich an der Moi Universität in Kenia, ist die eigene Produktion von Lehrmaterialien (Vorlesungsmanuskripte, Lehrbücher) weit vorangeschritten: Es gibt lokale Autoren mit landes- bzw. regionsbezogenen, interessanten Konzepten für Lehrbücher, außerdem gibt es eine "desk top editing unit" zur Herstellung von Druckvorlagen, und Druckkapazitäten werden über die staatliche Druckerei Kenias vorgehalten.

Problematisch erscheint der langsame Prozeß der Erstellung des geplanten Handbuchs für Lehrende durch ehemalige Programmteilnehmer, das nach fast zwei Jahren Planung noch immer nicht gedruckt vorlag, inzwischen aber fertiggestellt wurde.<sup>32</sup>

<sup>32</sup> Nach Angaben der DSE fehlten im Jahre 1992 nur noch zwei Kapitel. Inzwischen liegt ein voluminöses Handbuch vor, das durchaus auch für deutsche Lehrende geeignete Materialien zur Verbesserung der hochschulischen Lehre bietet: Matiru, Barbara und Mwangi, Anna (Hg.): Teach Your best - A Handbook for University Lecturers. DSE/ZDE: Bonn 1993 (355 S.).

Kritisch wurde von einigen Programmteilnehmern vermerkt, daß die Schulung in der Benutzung von Unterrichtsmedien, die an Hochschulen in industrialisierten Ländern als vollkommen üblich vorausgesetzt werden können (z.B. stehen dort PCs, Dia-, Film- und Overhead-Projektoren wie selbstverständlich zur Verfügung), für ihre Länder nicht ganz angepaßt sei.

### 3.3.2 Effizienz der Programmsequenz: Angemessenheit von Inhalten, Methoden, Verfahren

*Leitmotiv "dialogue and training":* Der Ansatz und die Zielvorstellungen der Programmsequenz berücksichtigten dieses Leitmotiv für alle bei der DSE angesiedelten Aktivitäten, wonach Verhaltensmodifikationen bzw. Lerngewinne bei den Teilnehmern (im Sinne eines Verhaltenstrainings) vor allem durch diskursive und kooperative Formen der Zusammenarbeit eintreten sollen. Bei der Evaluierung eines einzelnen Programms der DSE konnte natürlich nicht das Leitmotiv selbst bewertet werden, sondern nur, ob dieses die Durchführung der Programmsequenz bestimmt hat.

So wurde gefragt, ob die Teilnehmer an Maßnahmen der Programmsequenz den Eindruck hatten, daß sie genügend Raum für Diskurse und gleichberechtigte Kooperation fanden, ob sie dabei Lernfortschritte erzielt haben und wie sie die Unterstützung selbstgeplanter Aktivitäten durch die DSE selbst bewerten.

Aus den Ergebnissen läßt sich eine eher zwiespältige Reaktion auf diesen partizipatorischen Ansatz herauslesen: Einige Teilnehmer - offenbar solche aus den Erziehungs- und Sozialwissenschaften - waren mit der Vermittlungsform vertraut, wogegen Natur-, Rechts-, Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaftler sowie die Mediziner doch offenbar etwas mehr Wert auf Inhalte als auf die Form legten und sich manche Vorgehensweisen etwas straffer gewünscht hätten.<sup>33</sup>

*Angemessenheit und Problembezug:* Auf der anderen Seite hat natürlich der Problembezug Vorrang, bzw. die Sachangemessenheit der einzelnen Maßnahmen innerhalb der Programmsequenz, die ja irgendeinen Mißstand beseitigen sollen oder eine prekäre Situation bewältigbar machen sollen.

Daher ließen sich Fragestellungen entwickeln, ob die Teilnehmer das Angebot als hilfreich zur Lösung ihrer Probleme empfunden haben, in welcher Weise sie zur inhaltlichen Gestaltung beitragen konnten und ob sie durch die Teilnahme zur besseren Problemlösung befähigt wurden.

---

<sup>33</sup> Für die Inhalte ergeben sich ebenfalls solche fachspezifischen Unterschiede: Die nicht den Erziehungswissenschaften nahestehenden Fachdisziplinen empfanden neben der Form auch die Inhalte der DSE-Seminare häufiger als "eye-opener" für bislang unbekanntes Wissen.

Es ist ein ganz eindeutiger Pluspunkt für das DSE-Programm, das Thema der professionellen Kompetenz von Hochschullehrern zu diesem Zeitpunkt und mit dieser Konzeption in Afrika vorangebracht zu haben. Der Interventionszeitpunkt kann nur als adäquat bewertet werden und auch die Umstände des Lehrens und Lernens an den Hochschulen haben die Behandlung dieses Themas erfordert.<sup>34</sup>

*Größenordnung der Förderung:* Die Förderung seitens der DSE besteht in einem Zuschuß zu Sachmitteln und der Möglichkeit, Fachleute als Dozenten zu Workshops, Kursen und Tagungen zu entsenden, es ist also keine Vollförderung. Die Zuschüsse werden erst dann vergeben, wenn die veranstaltenden Institutionen ihrerseits einen Plan vorgelegt haben und die eigene Kostenbeteiligung (meist Reisekosten, Unterbringungskosten und Bereitstellung von Sekretariatsleistungen und Tagungsräumen) geklärt ist. Angesichts der oben geschilderten finanziellen Engpässe sind die beteiligten Institutionen bei der Planung eher bescheiden, was Größenordnung und Häufigkeit der Maßnahmen betrifft.

Es stellte sich daher die Frage, ob sowohl die Art der Förderung (Zuschußfinanzierung) als auch die Größenordnung der Förderung seitens der DSE von den beteiligten Institutionen als ausreichend empfunden wurde, um die Aktivitäten im Bereich des "staff development" sowohl regelmäßig als auch umfangreich genug durchführen zu können.

Bei der Evaluierung haben die Evaluateure den Eindruck gewinnen können, daß die Zuschüsse seitens der DSE insgesamt für dieses Programm von den Teilnehmern als ausreichend empfunden werden. Es wurde aber auch deutlich, daß zusätzliche, andere und weitere Erwartungen zur Förderung in prekären Bereichen der Partnerhochschulen existieren. In Unkenntnis der Bereichsabgrenzungen zwischen den deutschen Förderinstitutionen (DAAD, GTZ, KfW, DSE, AvH usw.) wird vor allem in folgenden Bereichen stärkere Unterstützung von der DSE, also von deutscher Seite, erwartet:

- mehr Stipendien für den Erwerb höherer akademischer Grade, zur Durchführung von Forschungsreisen und zur Teilnahme an fachwissenschaftlichen Tagungen und Kongressen;
- materielle Unterstützung beim Erwerb von Büchern und Zeitschriften sowie Lehrmaterialien und unterrichtstechnologischen Medien;
- finanzielle Unterstützung von Forschungsvorhaben und Publikationen.

---

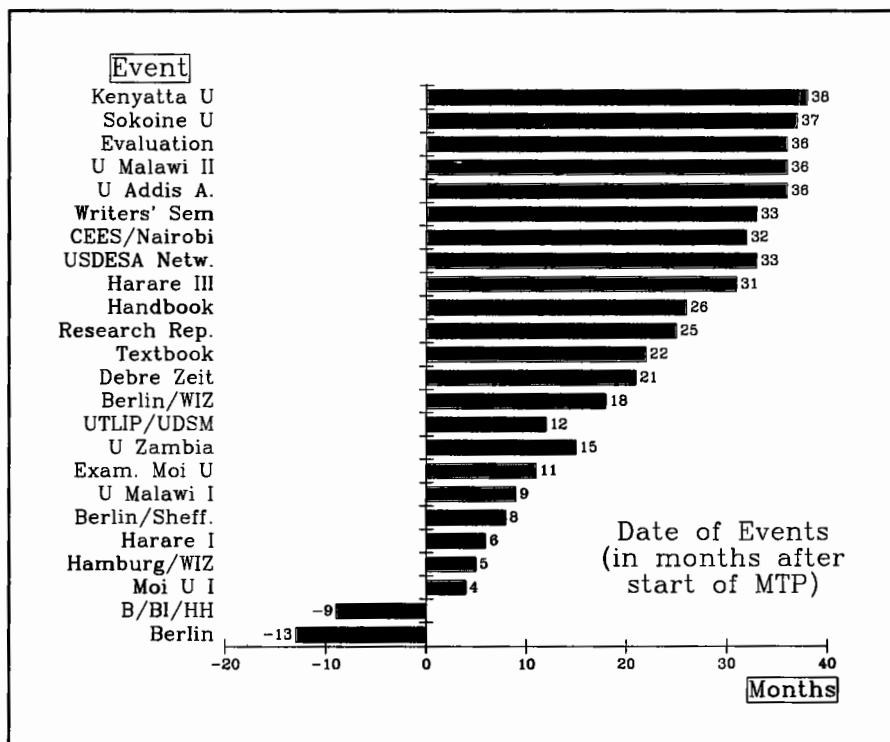
<sup>34</sup> Nicht ganz eindeutig kann die Frage beantwortet werden, ob die DSE diese thematische Förderung als erste von sich aus betrieben hat oder ob sie durch die Bedürfnisse der Hochschulen dazu angeregt wurde. Da aber kein Copyright dafür zu vergeben ist, ist diese Frage nach der Urheberschaft für das Thema letztlich uninteressant. Manche Teilnehmer legten nämlich Wert auf die Feststellung, daß sie sich auch schon früher - vor dem Einsatz der DSE - um solche Fragen gekümmert hätten; manche betonten auch, nichts Neues dazugelernt zu haben.

*Zeitablauf:* Bei der Analyse der Programmsequenz wurde untersucht, ob sich der Zeitplan umsetzen ließ, der im Jahre 1987 vorgelegt worden war. Im wesentlichen hat sich eine regelmäßige Abfolge der Aktivitäten ergeben (vgl. Abb. 6), wobei etwa alle zwei Monate eine Programmaktivität stattfand.

*Steuerung der einzelnen Maßnahmen:* Durch die Form der Zuschußfinanzierung lag zwar die Programmplanung formell bei den Partnerhochschulen, denn sie schlugen Zeit, Inhalt und Teilnehmerkreis der Maßnahmen vor. Andererseits erfolgte jedoch die Zusage der finanziellen Unterstützung durch die DSE erst nach Prüfung einer entsprechenden Vorlage, so daß manchmal der Eindruck einer "Fernsteuerung" durch die "deutsche Zentrale" entstehen konnte.

Es war zu prüfen, ob diese "Fernsteuerung" tatsächlich bei den Partnerhochschulen so wahrgenommen wurde, welche Reaktionen dies ausgelöst hat und welche Wege beschritten wurden, um möglichst autonom bei der Programmplanung zu bleiben.

**Abb. 6: Zeitabfolge der einzelnen Programmaktivitäten**



Die befragten Programmteilnehmer waren in dieser Frage gegenüber den Evaluatoren verständlicherweise sehr zurückhaltend. Herauszuhören war, daß die Steuerung durch das DSE-Büro in Bonn nicht nur administrativ (lange Postwege, Kommunikationsprobleme) als problematisch empfunden wurde, sondern auch im Hinblick auf Autonomievorstellungen der Partnerhochschulen. Alternative Formen der Mittelvergabe (Fondsstruktur; Pauschalsummen für einzelne Seminare) wurden daher angeregt.

*Einzugsbereich (regionale Begrenzung; Auswahl der Institutionen):* Die Programmsequenz der DSE bezieht sich regional ausdrücklich auf solche ost- und südafrikanischen Länder, die ein Hochschulsystem besitzen, das britischem Muster folgt (anglophon, Mitglied im Commonwealth). Auch die Auswahl der einzelnen Partnerhochschulen läßt ein gewisses Muster erkennen: Nach Größe und Lage hatten solche Hochschulen den Vorzug, die nahe der Hauptstadt bzw. in derselben gelegen sind sowie nach Größe und Ausstattung Leitfunktionen innerhalb ihrer Länder übernehmen können.

Natürlich konnte bei der Evaluierung die regionale Wahl des Programmgebietes nicht erneut in Zweifel gezogen werden, sprechen doch auch gewisse entwicklungspolitische Globalziele der Bundesrepublik für eine solchen regionalen Schwerpunkt in Ost- und Südafrika. Andererseits ließ sich aber die Frage aufwerfen, ob durch den dabei offenbar angestrebten Vorteil vereinfachter Programmsteuerung (leichtere Vergleichbarkeit der Situation an den einbezogenen Hochschulen, bessere Verständigung in Englisch, schnellere Kommunikation mit zentralen/metropolnahen Institutionen) die eher benachteiligten Institutionen in der Peripherie bzw. in besonders "armen" Ländern nicht noch weiter benachteiligt werden. Diese Frage konnte allerdings nicht durch Befragung an den teilnehmenden Institutionen beantwortet werden, blieb daher erst einmal unbeantwortet und wurde den Programmverantwortlichen als Problem zurückgereicht.

*Zielgruppenbezug:* Zu den in die Programmsequenz einbezogenen Zielgruppen zählen drei Personengruppen:

- (a) Personen mit Leitungsfunktionen in Hochschulen und Fachbereichen (vice chancellors, registrars, deans, heads usw.)
- (b) Schlüsselpersonen/Multiplikatoren (im Sprachgebrauch der DSE "facilitators" genannt), d.h. Personen mit besonderem Verantwortungsbereich im "staff development" in der zentralen Hochschuladministration und der Selbstverwaltung (Vorsitzende von Senatskommissionen, "Beauftragte") oder Leiter von UTLIP-Centres (University Teaching and Learning Improvement Program; vergleichbar etwa einem hochschuldidaktischem Zentrum oder Arbeitsstelle);
- (c) Hochschullehrer.



Zunächst war festzustellen, wie sich diese drei Personengruppen auf die einzelnen Maßnahmen als Teilnehmer verteilten, um abschätzen zu können, welche thematischen Schwerpunkte für welche Personengruppen galten. Daneben war es interessant, zu prüfen, ob bestimmte Bias-Strukturen erkennbar sind, die Aufschlüsse über die Reichweite und Multiplikatorwirkung der Programmsequenz geben.

Aus den gewonnenen Informationen läßt sich erkennen, daß sich bestimmte Personengruppen als besonders verläßlich im Hinblick auf die Nachhaltigkeit der Ergebnisse und damit als Multiplikatoren erwiesen haben. Sie zeichnen sich durch die folgenden Merkmale aus, die sich additiv ergänzen können:

- Ihre Verankerung in der akademischen Selbstverwaltung der Hochschule ist groß (Senatsangehöriger, Angehöriger bzw. Vorsitzender einer Senatskommission; head, dean oder director einer Forschungseinrichtung);
- Das eigene Aktivitätsspektrum ist groß, hochschulbezogen und enthält pädagogische Neigungen und Interessen;
- Die Verbindung zur Hochschulleitung (vice-chancellor) ist gut und frei von Konflikten.

Natürlich kann eine Organisation wie die DSE sich die Teilnehmer an Programmteilen nicht direkt nach diesen Kriterien aussuchen, bei der Formulierung von Kriterien zur Entsendung von Koordinatoren sollte jedoch deutlich gemacht werden, daß Folgeaktivitäten und Multiplikatorwirkungen erwartet werden. Bei zwei der besuchten Partnerhochschulen war diese Auswahl nicht so optimal.

*Instrumentarium der einzelnen Maßnahmen innerhalb der Programmsequenz:*

Als Instrument wurden vor allem Zusammenkünfte von Hochschulangehörigen eingesetzt, die sich nach Einzugsbereich und Form unterscheiden lassen:

- nach Einzugsbereich: institutionelle, nationale, subregionale (Ost- bzw. Südafrika), regionale (Ost- und Südafrika) und internationale (meist in Deutschland veranstaltete) Zusammenkünfte;
- Form der Zusammenkünfte: Kongresse, Tagungen, Workshops, Kurse.

Zwischen Einzugsbereich und Form der Zusammenkünfte bestand zwar ein systematischer Zusammenhang: eher kongreßähnliche Veranstaltungen herrschten bei internationalen Treffen vor und auf institutioneller Ebene eher Workshops und Kurse; Mischformen waren aber durchaus denk- und beobachtbar.

Zu untersuchen war hierbei vor allem, ob die gewählte Form der Zusammenkunft unter der Zielvorstellung über den Ertrag der Veranstaltung die angemessene war, hilfreich waren hierbei neben den Evaluierungsberichten<sup>35</sup> der einzelnen Zusammenkünfte die Meinungen und Erfahrungen ehemaliger Teilnehmer.

<sup>35</sup> Für die meisten größeren Veranstaltungen liegen solche Evaluierungsberichte vor, wenn auch in unterschiedlicher Qualität und Ausführlichkeit.

Man mag die präferierte Methode der Kooperation innerhalb der einzelnen Zusammenkünfte als "partizipatorisch" bezeichnen, wenn man die Geltung des DSE-Mottos "dialogue and training" annimmt. Offen bleibt jedoch, ob diese Form der Zusammenarbeit in Afrika bereits so weit eingeführt ist, daß man generell davon ausgehen kann, daß in einem herrschaftsfreien Raum diskutiert werden konnte. Manche der durchgesehenen Evaluierungsberichte legen eher den Schluß nahe, daß vor allem traditionelle akademische Arbeitsformen (Abfolge von Referaten mit anschließender Sachdiskussion) vorherrschten, obwohl unverkennbar war, daß die meisten von der DSE hinzugebetenen Experten einen partizipatorischen Ansatz vertraten. Es war zu prüfen, ob die ehemaligen Teilnehmer dies als Herausforderung erkannt haben, welche Erfahrungen sie damit gemacht haben und in welcher Weise sie versuchten, das in ihre eigenen Aktivitäten aufzunehmen.

Die internationalen Tagungen und Kongresse - vor allem die in Europa - sind für die afrikanischen Teilnehmer attraktiv, weil sich bestimmte Nebeneffekte ergeben, die nicht unbedingt mit den Inhalten des Programms selber zu tun haben: Reputationsgewinn, Knüpfen und Pflegen internationaler Verbindungen usw. sind nur einige. Daß solche Tagungen wegen der höheren Reisekosten für die afrikanischen Teilnehmer seltener sind (sein müssen) als Veranstaltungen in Afrika selbst, zeichnet die DSE-Programmarbeit aus.

Als sehr wirkungsvoll und die durchschlagendsten und nachhaltigsten Wirkungen hervorrufende Programmtypen können die drei subregionalen Workshops (Harare I - III) und die institutionellen Seminare bezeichnet werden. Während die subregionalen Workshops den Zusammenhalt und die Kooperation unter den Partnerhochschulen sowie die Entwicklung der Konzeption förderten, trugen die institutionellen Seminare vor allem zum persönlichen Kompetenzaufbau bei.

Studienreisen von afrikanischen Wissenschaftlern nach Deutschland oder in Nachbarstaaten innerhalb Afrikas erwiesen sich dagegen als "Flop": Sie waren unzureichend vorbereitet, die Betreuung vor Ort ließ zu wünschen übrig, und die Ergebnisse standen in keinem vernünftigen Verhältnis zu den Kosten. Es mag versöhnlich stimmen, das "mangels Anträgen" diese Form der Programmereignisse nach sechs Versuchen abgebrochen wurde.

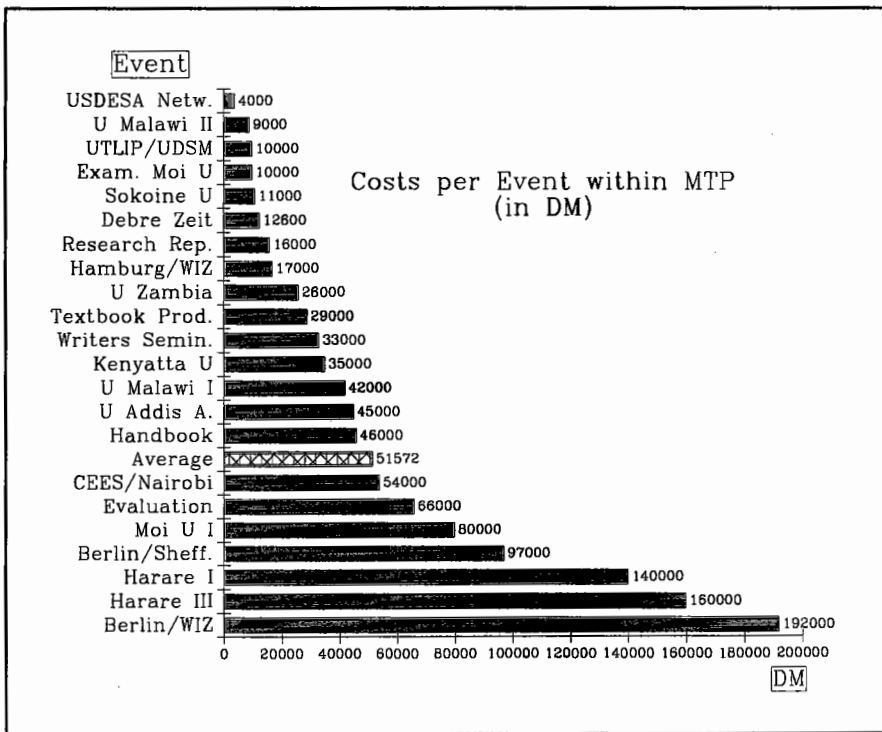
Sondermaßnahmen wie die Förderung von Publikationen im Rahmen der Programmsequenz waren noch nicht abgeschlossen, entzogen sich insofern einer Beurteilung zum Evaluationszeitpunkt.

*Effizienz des Mittelverbrauchs:* Seitens des BMZ, das ja als Geldgeber im Hintergrund der von der DSE verantworteten Programmsequenz fungiert, wird

natürlich vor allem die Globalfrage gestellt, ob die ausgegebenen Mittel in vernünftiger Relation zum Programmserfolg stehen.<sup>36</sup>

Eine Analyse der Kostenstruktur erbrachte unter anderem das Ergebnis, daß sich ein Kostensatz von etwa 162 DM/Tag/Teilnehmer innerhalb der Programmsequenz ergab. Dieser liegt unterhalb bisher bekannter Kostensätze ähnlicher Veranstaltungen im Bereich universitärer Weiterbildung (vgl. Abbildung 7).

Abb. 7: Kosten pro Veranstaltung im DSE-Programm (in DM)



<sup>36</sup> Evaluatoren geraten damit häufig in die Zwickmühle zwischen Erhebung von sachlichen Erträgen und fachkundiger Beurteilung des "Wertes" der Ergebnisse: Wie viel ist es z.B. wert, wenn an der Universität X im Lande Y eine Institution (z.B. ein "Centre for SD or UTLIP") errichtet wurde, die es sich zur Aufgabe gesetzt hat, die mit dem Programm verfolgten Ziele weiterzuerfolgen?

*Entsendung von Fachleuten/Experten:* Über die Lage der Hochschuldidaktik in Deutschland ist viel geschrieben worden, es ist aber unverkennbar, daß die Zahl der dafür "zuständigen" Zentren und damit auch die Zahl der Wissenschaftler, die sich diesem Bereich beruflich widmen können, in den 20 Jahren des Bestehens dieser "Disziplin" eher ab- als zugenommen hat.

Im Bereich der Fachdidaktiken sieht diese Bilanz wegen der großen Bedeutung für die wissenschaftliche Lehrerbildung an deutschen Hochschulen etwas besser aus. So stellten sich die Probleme der DSE bei der Auswahl geeigneter Fachleute als Ressource-Personen für die von afrikanischen Hochschulen geplanten "staff-development"-Maßnahmen auch unterschiedlich dar: Für die Fachdidaktiken ist dies eher unproblematisch, bei der Auswahl von Hochschuldidaktikexperten gibt es aber nur eine begrenzte Zahl von Personen, die sowohl fachkompetent, als auch in der Lage und bereit sind, sich zur Verfügung zu stellen.

Innerhalb der Evaluierung wäre es natürlich reizvoll gewesen, eine Beurteilung der "Tauglichkeit" (i.S. der Fachkompetenz, der Ambiguitätstoleranz, der Kooperationsfähigkeit usw.) der von der DSE ausgewählten und entsandten Fachleute durch die afrikanischen Teilnehmer vornehmen zu lassen. Stellte sich dies schon wegen der geringen Anzahl dieser Personen - und damit ihrer leichten Identifizierbarkeit - als methodisch sehr schwierig dar, so war es unter Bezug auf eine bestimmte Evaluierungsethik abzulehnen.<sup>37</sup> Es mußte daher ein Instrumentarium entwickelt werden, das es den Befragten möglich machte, hier personell abstrahierende Aussagen über "die entsandten Experten" zu machen.

Ein genereller Eindruck der Evaluateure soll hier jedoch referiert werden: Die gewonnenen Referenten gehörten durchaus nicht einer der oder gar *der* "Schule(n)" innerhalb der Hochschuldidaktik in der Bundesrepublik an: neben schlichten Methodenkenntnisvermittlern wurden auch eher philosophisch-gesellschaftskritische Fachleute ausgewählt, die besonders bei den rhetorisch interessierten Teilnehmern Anklang fanden.

*Themen und Inhalte der Maßnahmen:* Wie bereits mehrfach angedeutet, liegt zwar die Planungskompetenz über die einzelnen Maßnahmen voll in der Hand der Partnerhochschulen, doch sind gewisse Befürchtungen naheliegend, daß eine volle Autonomie aufgrund der Mitsteuerung durch das zentrale DSE-Büro nicht gegeben war. Dies wäre nicht prekär, wenn die Bestimmung wichtiger Inhalte und Themen unstrittig wäre. Wichtiger erschien es aber, die Frage aufzuwerfen,

---

<sup>37</sup> Nach den von uns selbst (vgl. Teichler, Ulrich und Winkler, Helmut: Performance of Higher Education - Measurements for Improvement - Evaluation of Outcomes. Paper für die World Bank-Konferenz im Juli 1991 in Kuala Lumpur) zusammengetragenen (ethischen) Leitlinien für Evaluierungsmethoden in Ländern der sogenannten 3. Welt kommt nur eine Evaluierung von "Programmen" in Frage, nicht jedoch eine von "Personen".

ob die behandelten Themen und Inhalte wirklich die brennendsten und wichtigsten lokalen und regionalen Probleme aufgenommen haben (Problembezug und Spezifität). Aus der Analyse der Berichte über 22 durchgeführte und dem Programm von zwei geplanten Aktivitäten im DSE-Programm ergab sich die folgende Themenschwerpunktliste:

- Modelle für Hochschullehrerweiterbildung: Kurse, Programme
- Innovationen in Lehre und Forschung: Methoden, Theorie des Lernens, Motive, Strategien, Techniken des Lehrens und Lernens
- Projektanträge und -berichte schreiben;
- Meetings planen und durchführen;
- Präsentations- und Darstellungstechniken, Einführungen;
- Netzwerke;
- Evaluierung: Lehrer/Studenten; Programme; Prüfungen
- Hochschulverwaltung/-selbstverwaltung: Führungs- bzw. Managementstile und -techniken; effiziente (Fachbereichs-)Organisation;
- Bedarfsanalysen;
- Bedeutung von Unterrichtsmedien und Medieneinsatz bzw. -technologie;
- Curriculumentwicklung;
- Hochschulentwicklung in Afrika; interkultureller Dialog;
- Partizipatorisches Lernen;
- Lehrbücher und Vorlesungsmanuskripte schreiben;
- Lehrforschung betreiben: Assessment; Evaluierung; Absolventenstudien usw.

Allein schon die schiere Menge der Themen beantwortet daher die evaluative Frage nach der Aktualität und Angemessenheit: Wer vieles bringt, wird jedem etwas bringen. Daher ist anzunehmen, daß die meisten wichtigen Fragen für die Teilnehmer angesprochen wurden.

### 3.3.3 Analyse der Nachhaltigkeit der Wirkungen der Maßnahmen innerhalb der Programmsequenz

In Diskussionen über Programme im Bereich der personellen internationalen Zusammenarbeit<sup>38</sup> und vor allem, wenn Konzepte der Evaluierung diskutiert werden, haben Begriffe wie "capacity building", "sustainability" und "institution building" ein gewisses Gewicht bekommen. Die Nachhaltigkeit von Programmfolgen wird daran gemessen, inwieweit entweder persönliche oder institutionelle Kompetenzen aufgebaut und möglichst dauerhaft gesichert wurden. Daher wurde bei der Evaluierung der DSE-Programmsequenz vor allem danach ge-

<sup>38</sup> Für den nicht ganz mit dieser Diskussion vertrauten Leser sei angemerkt, daß es auch noch die technische (GTZ) und die finanzielle (KfW) Zusammenarbeit gibt.

fragt, ob persönliche Bindungen oder Institutionen entstanden sind, die nach Rückzug der DSE aus der Programmförderung eine Fortführung der Aktivitäten erwarten lassen.

Beim Institutionsaufbau kann man dabei vor allem an die Einrichtung von Ausschüssen, Kommissionen, Arbeitsgruppen, Programmen und Zentren für "staff development" (vergleichbar mit der Einrichtung hochschuldidaktischer Zentren) oder eines regionalen Netzwerks denken. Festzustellen ist, daß es inzwischen hochschuldidaktische Zentren an den Universitäten in Harare und Khartoum gibt und an einigen Universitäten (z.B. in Addis Ababa) solche in Vorbereitung sind. Überdies gibt es inzwischen an den meisten Partnerhochschulen Senatskommissionen für "staff development" bzw. Hochschullehre.

Ein regionales Netzwerk zur Förderung der Hochschullehrerweiterbildung (USDESA = University Staff Development in Eastern and Southern Africa) mit Sitz in Harare wurde etabliert, die erste Probe-Nummer einer eigenen kleinen Zeitschrift (USDESA-Newsletter) erschien Anfang September 1991.

### 3.4 Entwicklungspolitische Bedeutung solcher Evaluierungen

Die älteren Ansätze der Entwicklungspolitik gingen - grob vereinfacht - von einem Transfer-Ansatz zur Beseitigung von Entwicklungsdefiziten aus: Man müsse nur Kapital, Produktionsmittel, Strukturen und Know how aus den weiter entwickelten Industrienationen in Länder der Dritten Welt transferieren, dann würde sich auch dort eine rasche Entwicklung ergeben. Die Folgen sind bekannt: Der Kapital-Transfer läuft inzwischen wieder<sup>39</sup> von Süden nach Norden, die transferierten Strukturen lösen sich z. T. wieder auf; die Produktionsmittel kommen kaum zu Einsatz (geringe Auslastungsquoten, Verfall, Unangepaßtheit usw.) und das Know how - hier würde man besser von Qualifikationen sprechen - wird nur an wenige Einzelpersonen weitervermittelt.

Wenn dies so ist, hat aber der Bereich des Qualifikationstransfers noch die günstigste Prognose. Die z.B. durch ein Programm wie das der DSE qualifizierten Personen, und darin liegt der vermutete "Erfolg" des evaluierten Programms, sind als **"Schlüsselpersonen"** anzusehen, von denen viel erwartet wird und auch erwartet werden kann.

Ein weiterer **entwicklungspolitischer** Aspekt betrifft die besondere Rolle und Funktion der **afrikanischen** Universitäten im Entwicklungsprozeß ihrer Länder. Schon bei der Evaluierung der Universität Dar es Salaam<sup>40</sup> fiel die zentrale

<sup>39</sup> So weist das jetzt erschienene "Weißbuch Afrika" einen Kapitalrückfluß aus afrikanischen Ländern in die Industrieländer seit Mitte der achtziger Jahre nach.

<sup>40</sup> Vgl. die oben erwähnte Studie von Hirsch und Winkler a.a.O.

Rolle des Bereichs Forschung und Entwicklung auf. Die Universität Dar es Salaam ist die einzige Hochschule im Lande, an der Ingenieure ausgebildet werden. Alle technischen Probleme des Landes werden daher an sie herangetragen und Lösungen von ihr erwartet. Im Vergleich mit Funktion und Rolle von Universitäten in industrialisierten Ländern, die sich spezialisieren können, die auf andere Einrichtungen von Ausbildung und Forschung im Lande verweisen können, wäre dies als eine Aufgabenüberfrachtung zu sehen. Wie diese afrikanische Hochschule mit diesem Anspruch fertig wird, ist eine spannende Frage für einen Hochschulforscher. Wie man ihr aber dabei helfen kann, ist eine Frage von entwicklungspolitischer Bedeutung.

Wenn eine Evaluierung wie die hier dargestellte etwas zur Lösung dieser Frage beitragen kann, wäre sie als wissenschaftliche Politikberatung sinnvoll.

#### **4. Zukunftsperspektiven in Lehre und Forschung an Universitäten im östlichen und südlichen Afrika**

Nach den Ergebnissen der Evaluierung erscheinen vor allem der Bereich der eigenen regionalen Textproduktion, d.h. dem Konzipieren, Schreiben, Drucken und Verteilen von Lehr- und Sachbüchern für den (Hochschul-)Unterricht und das Selbststudium ausbaufähig. Noch überwiegt die Nutzung von wissenschaftlichen Schriften und Lehrbüchern aus Industrieländern bzw. das Raubkopieren oder der "Raubdruck" derselben.

Auch der Bereich der Lehrforschung ist weiterzuentwickeln. Hier geht es vor allem um die Weiterentwicklung von angepaßten Methoden zur Bewertung von Lehr- und Lernleistungen (Studenten versus Hochschullehrer), sowie die Anlage und Durchführung von Absolventenstudien und deren Nutzung bei der Entwicklung von Curricula.

Der akademische Stellenwert guter Hochschullehre scheint noch nicht endgültig und ausreichend geklärt zu sein: Beförderungskriterien sind bislang meistens noch schwerpunktmäßig auf Leistungen in der Forschung, also auf Publikationen beschränkt.

Als problematisch ist weiterhin der mangelnde Ausbau der, gegenüber den vorhandenen Fachdisziplinen teureren, naturwissenschaftlich-technischen Fächer zu sehen: Einerseits ist der Arbeitsmarkt für Juristen, Politologen, Journalisten auch in Afrika überfüllt, andererseits besteht weiterhin eine gewisse Abhängigkeit von ausländischen "expatriates" und "Experten" vor allem in technischen Bereichen.

Wegen des Fortbestands der ökonomischen Krise des afrikanischen Hochschulwesens finden eigene lokale/regionale Forschungsaktivitäten kaum eine

funktionsfähige Infrastruktur an den Hochschulen vor: Es mangelt weiterhin an Gerät, Schrifttum, Mittelbau, Labors und Werkstätten, also eigentlich an allem. Einnahmen aus Forschungsdienstleistungen oder Beratungsaktivitäten können so langfristig auch nicht in nennenswertem Umfang erzielt werden.

Entwicklungs-, Regional- und Praxisbezug in Lehre und Forschung scheinen zwar geläufige Begriffe auch an Hochschulen im östlichen und südlichen Afrika zu sein: Die Einlösung der damit verbundenen Ansprüche ist aber immer noch Zukunftsmusik. Noch orientieren sich die Curricula an (neo-)kolonialen Mustern. Eine "Afrikanisierung" der Hochschulen in östlichen und südlichen Afrika steht daher noch aus, diese müßte jedoch im Sinne von "Internationalisierung" geschehen, d.h. durch Anschluß an den "Stand der Wissenschaften" in *aller* Welt. Eine simple "Nationalisierung" jedoch widerspräche jedem Anspruch an und der Hoffnung auf universale Wissenschaft.



## **Aufsteigen oder Aussteigen?**

**Die Personalstruktur der deutschen Universitäten und  
die Lage ihrer nicht-professoralen Wissenschaftler  
im internationalen Vergleich**

**Jürgen Enders**

### **1. Einleitung**

Die Situation des "wissenschaftlichen Nachwuchses" an den deutschen Universitäten und Fragen der Gestaltung der Lehrkörperstruktur gehören seit Anfang der siebziger Jahren zu den immer wieder besonders intensiv und kontrovers diskutierten Themen der Hochschulreform. Eine Flut hochschulpolitischer und juristischer Stellungnahmen praktisch aller mit Hochschulfragen befaßten staatlichen und halbstaatlichen Instanzen, der Verbände, politischen Parteien, Gewerkschaften etc. liegt hierzu vor. Praktisch alle zehn Jahre wurde der Versuch einer grundlegenden Reform in diesem Bereich unternommen, ohne daß der Eindruck entstanden wäre, daß die Probleme der akademischen Laufbahn gelöst seien.

Auffällig ist, daß sich diese Diskussionen sehr stark in einem nationalen Rahmen abspielten, obwohl sich einerseits international z.T. durchaus vergleichbare Entwicklungen und Problemkonstellationen beobachten lassen und eine international vergleichende Perspektive andererseits geeignet scheint, spezifische nationale Strukturprobleme deutlicher herauszuarbeiten. Im folgenden sollen einige theoretische Überlegungen zur Funktionsweise und Beschaffenheit akademischer Karrieren, zur beruflichen Organisation der wissenschaftlichen Arbeit in verschiedenen national geprägten Hochschulsystemen, zu den Auswirkungen der Hochschulexpansion auf die Personalstruktur sowie ausgewählte empirische Befunde zur Situation jüngerer Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen an den

deutschen Universitäten im internationalen Vergleich diskutiert werden. Der internationale Vergleich dient dabei in mehrfacher Weise als reflexive Folie der vorgetragenen Argumentation:

- 1) Ein Durchgang durch die sozialwissenschaftliche Literatur zu Fragen der Beschaffenheit und Struktur akademischer Karrieren verdeutlicht, daß dort eine Reihe international verbreiteter und offenbar nur schwer hintergehbare Vorannahmen über die funktional als notwendig erscheinenden Bedingungen der Beschaffenheit der "Karrieren" von Wissenschaftlern an den Universitäten formuliert werden.
- 2) Zugleich läßt sich im internationalen Vergleich beobachten, daß verschiedene Hochschulsysteme auf dieser Basis eine Vielfalt recht unterschiedlicher Formen der Gestaltung der akademischen Laufbahn und der beruflichen Positionen ihrer Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen hervorgebracht haben, die im Sinne einer typisierenden Betrachtung als funktional äquivalent angesehen werden können.
- 3) Alle Hochschulsysteme, die eine vergleichbare Expansion erlebten, sehen sich als Beschäftigter von Wissenschaftlern im Übergang von der Elite- zur Massenausbildungsstätte mit Problemen der Gestaltung und Legitimierung der akademischen Laufbahn konfrontiert. Vor dem Hintergrund national geprägter Traditionen und Strukturen führte dies allerdings zu durchaus unterschiedlichen Konsequenzen und Strategien der Bewältigung.
- 4) Im Spiegel einiger ausgewählter zentraler Befunde einer internationalen Hochschullehrerbefragung werden schließlich Fragen der spezifischen Chancen und Probleme der Situation jüngerer Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen an den deutschen Universitäten in vergleichender Perspektive diskutiert.

## 2. Die Strukturierung akademischer Karrieren

Aussagen zur Funktionsweise und Beschaffenheit akademischer Karrieren setzen in der einen oder anderen Weise immer am Selbstrekrutierungsprinzip der Wissenschaft an. Traditionell geht es primär um die Frage der Selbsterneuerung der Hochschullehrerschaft. Zu den Eigentümlichkeiten dieses Berufsstandes gehört es, daß sich seine Expertise in einem Prozeß der Selbstrekrutierung der Mitglieder zirkulär selbst erzeugt. Während andere Professionen immer auch auf die "systemfremde" Qualifizierungs- und Legitimierungsleistung durch das Hochschulsystem verweisen können, begründet sich die Wissenschaft als Beruf demgegenüber weitgehend aus sich selbst heraus. Die Verknüpfung von Bildungserfolg und wissenschaftlichen Leistungen mit Berufserfolg und sozialem Status

stellt sich für die Hochschule als Teil des Bildungssystems in spezifischer Weise dar, sobald sie selbst als Beschäftigter von Wissenschaftlern auftritt und die volle Last der Qualifizierung, der beruflichen Selektion, Statuszuweisung und Legitimierung bei ihr liegt. Dies macht einerseits die Stärke eines weitgehend selbstgenügsamen Systems aus, gibt aber andererseits immer wieder Anlaß zu Vermutungen über die Rationalität bzw. Irrationalität eines durch andere gesellschaftliche Teilsysteme nur geringfügig beeinflussten Selbstkooptationsmechanismus. Wie aber kann eine wissenschaftliche Organisation, die zugleich Ausbildungsort, berufsvorbereitende und -einarbeitende Stätte sowie potentieller Zielpunkt der Karriere ist, das Problem der Selektion ihrer zukünftigen wissenschaftlichen Mitglieder lösen?

Wenn man zunächst von den zum Teil beträchtlichen nationalen Unterschieden absieht, die verschiedene Hochschulsysteme in unterschiedlichen Epochen ihrer Entwicklung hervorgebracht haben, läßt sich der üblicherweise eingeschlagene Weg zur Lösung dieses Problems zutreffend mit dem Risikocharakter der akademischen Karriere beschreiben, auf den Max Weber (vgl. Weber >1918<, 1967) schon früh aufmerksam gemacht hat. Ausgesprochen langwierige Qualifizierungsphasen bei gleichzeitiger relativer Unsicherheit der jeweiligen beruflichen Situation und beruflichen Zukunftserwartungen prägen die wissenschaftliche Karriere. Zum einen fällt auf, daß sich das Verweilen in Eingangs- und Ausbildungspositionen in der Wissenschaft ausgesprochen lange hinzieht. Wissenschaftler erreichen den entscheidenden Punkt der wissenschaftlichen Karriere - die Entscheidung über den Eintritt in eine Dauerposition an der Hochschule - in einem Lebensalter, in dem sich die meisten Angehörigen anderer hochqualifizierter Berufe bereits in einem Stadium vergleichsweise gesicherter beruflicher Existenz befinden (vgl. Sørensen 1992). Trotz der Dauer der Ausbildung und der Länge des Ausharrens in Eingangs- und Zwischenpositionen ist das Risiko, auf dem akademischen Berufsweg an der entscheidenden Statuspassage zu scheitern, aber offensichtlich sehr groß (vgl. Joas 1992). Anders ausgedrückt, herrscht in der Wissenschaft eine relativ ausgeprägte und selten angezweifelte Vorannahme zugunsten einer hohen Selektivität in den einzelnen Stufen einer Wissenschaftlerkarriere vor, die sich auch auf diejenigen erstreckt, die sich bereits sehr lange in Erprobungsstufen bewährt haben. Schließlich verringert sich die subjektive Erwartungssicherheit eines erfolgreichen Durchlaufens der wissenschaftlichen Karriere zusätzlich dadurch, daß die Kriterien und Maßstäbe, die bei den Karriereentscheidungen zugrunde gelegt werden, vergleichsweise vage, fließend und letztlich durch intersubjektiven Konsensus vermittelt erscheinen. Zwar gibt es innerhalb der wissenschaftlichen Disziplinen z.T. ein hohes Maß an Übereinstimmung in der rückblickenden Beurteilung wissenschaftlicher Leistungen, aber bisher kaum objektivierte Kriterien und Regeln, nach denen sich die Validität

dieser Urteile der einzelnen und der Fachgemeinschaft bewähren könnten (vgl. Mayer 1992). Der Aufbau eines zuverlässigeren subjektiven Erwartungshorizontes von Karrierewahrscheinlichkeiten gestaltet sich unter diesen Bedingungen relativ schwierig. Denjenigen, die eine wissenschaftliche Karriere an der Hochschule anstreben, wird damit ein vergleichsweise hohes Maß an Toleranz gegenüber beruflichen Unsicherheitssituationen zugetraut und zugemutet.

Bestimmt man den Begriff der beruflichen Karriere zunächst sehr allgemein als "die Folge von Ereignissen, die den Durchgang eines Individuums durch die Organisation charakterisieren" (Schein 1972, S. 140), hat die Wissenschaft an der Hochschule offensichtlich recht ungewöhnliche Karrierestrukturen hervorgebracht. Arbeitsmarkttheoretische Überlegungen gehen typischerweise davon aus, daß Arbeitsorganisationen - und insbesondere solche, in denen Arbeitsleistungen nicht durch die Erledigung kurzfristiger und einfacher Aufgaben erbracht werden (vgl. Mayer 1992) - auf eine gewisse Stabilisierung der Beschäftigung und die Berechenbarkeit von Aufstiegschancen als Belohnungs- und Anreizsystem zur Erhaltung ihrer Leistungsfähigkeit angewiesen sind (vgl. Sørensen 1992; Windolf/Hohn 1984). Ideelle und materielle Belohnungsstrukturen schaffen und erhalten Mechanismen des Wettbewerbs, die sich als positive Leistungsanreize auf die Produktivität der Beschäftigten und die Leistungsfähigkeit der Organisation auswirken. Diese werden als Bedingungen der Stimulierung und Sicherung erforderlicher Qualifikationen interpretiert und legitimiert. Durch die Gewährung von Beschäftigungssicherheiten wird gleichzeitig der Wettbewerb begrenzt, da angenommen wird, daß ständiges Konkurrieren unter Bedingungen großer Unsicherheit keine Leistungssteigerung verspricht und sich nachteilig auf die Funktionalität eines Beschäftigungssystems auswirken kann (vgl. Teichler/Hartung/Nuthmann 1976). Auch kann ein beständiges In-Frage-Stellen der Sicherheit der beruflichen Positionen die Motivation der Beschäftigten negativ beeinflussen, die durch Aufstiegsanreize gerade erhöht werden soll, da die soziale Verunsicherung über die erwarteten Arbeitsleistungen und die beruflichen Zukunftsperspektiven sich als dysfunktional erweisen kann. Schließlich erscheint es unwahrscheinlich, daß berufliche Zusammenarbeit und Kooperation durch Bedingungen einer verschärften Konkurrenz nicht nur um beruflichen Aufstieg, sondern um die Gewährung einer beruflichen Position überhaupt, gefördert werden. Offensichtlich besitzen solche Überlegungen auch für die Gestaltung akademischer Karrieren einiges Gewicht, werden dort aber in besonderer Weise interpretiert.

So hebt Sørensen (1992) hervor, daß sich wissenschaftliche Karrieren kaum durch die typischen Merkmale "interner Arbeitsmärkte" charakterisieren lassen, die sich durch eine hohe Stabilität der Beschäftigung und Betriebsbindung, eine enge Verbindung von Aufstieg und Qualifizierung entlang betriebsinterner qua-

lizierender Mobilitätsketten (vgl. Doeringer/Piore 1971) sowie eine Abschottung gegen externe Arbeitsmärkte, auf denen vor allem für "Einstiegsarbeitsplätze" rekrutiert wird (vgl. Lutz 1987), auszeichnen. Zieht man die üblicherweise angegebenen betriebswirtschaftlichen Motive für die Begründung betriebsinterner Karriereleitern heran, wird deutlich, daß diese nur z.T. auf die typische Wissenschaftlerkarriere zutreffen. Aus der Sicht des Personalmanagements werden hierzu vor allem (vgl. etwa Eggers/Meixner 1992) die Erhaltung und Steigerung der Arbeitsleistung durch betriebsinterne Karrieren, die Bindung an die Organisation durch Aufstiegsmöglichkeiten, die Reduzierung unerwünschter Fluktuationen und die Förderung des Nachwuchses aus den eigenen Reihen, erhöhte Arbeitszufriedenheit durch die Anerkennung gezeigter Leistungen sowie die größere Transparenz von organisationsinternen Aufstiegsprozessen gegenüber externen Rekrutierungen genannt. Offensichtlich spielen einige dieser Überlegungen für Wissenschaftlerkarrieren eine untergeordnete Rolle, andere werden in geradezu umgekehrter Richtung als produktiv gedeutet. Ersteres trifft auf die untergeordnete Bedeutung der Anbindung von Hochschulwissenschaftlern an die jeweilige Institution zu, die gegenüber der Verbundenheit mit dem Fachgebiet deutlich weniger Gewicht hat. Letzteres gilt für die häufig geäußerte Annahme, daß sich eine Steigerung der personellen Fluktuation und Nachwuchsmobilität positiv auf die Leistungsfähigkeit eines Hochschulsystems auswirke und externe Rekrutierungen eine größere Wahrscheinlichkeit der Transparenz von Aufstiegsentscheidungen ermöglichen.

Der Arbeitsmarkt für Wissenschaftler an Universitäten ähnelt insofern eher "berufsfachlichen" oder "professionalisierten" Arbeitsmärkten, die sich durch kleine Leistungseinheiten mit "hoher Eigenverantwortung, flachen Hierarchien und hohen Qualifikationsanforderungen" (Grünert/Lutz 1994, S. 741) auszeichnen und in denen in stärkerem Maße durch individuelle Nutzenkalküle gesteuerte Mobilitätsprozesse stattfinden. Zugleich gibt es an Universitäten aber keine oder nur gering entwickelte interne Karriereleitern, und die Entscheidung über eine Verstetigung der Beschäftigung eines Wissenschaftlers fällt zu einem ungewöhnlich späten Zeitpunkt. Gegenüber dem entscheidenden Schritt des Erreichens einer Dauerposition in der Wissenschaft erscheinen jedenfalls alle vorangehenden und nachfolgenden Karrierestufen weitaus weniger detailliert entwickelt, als dies in den meisten anderen Beschäftigungsorganisationen üblich ist.

Die ungewöhnliche Länge der Bewährungsphasen und das Fehlen ausgefeilter und detaillierter Karriereleitern oder Laufbahnen deuten darauf hin, daß "Universitäten ungewöhnliche Schwierigkeiten haben zu entscheiden, wer ein guter Arbeitnehmer ist" (Sørensen 1992, S. 91) und bei der Entscheidung über eine Verstetigung der Beschäftigung ein hohes Maß an "Vertrauensvorschuß" in die zukünftig erhofften und erwarteten Leistungen eines Wissenschaftlers eingehen

(vgl. McPherson/Winston 1988). Verschiedene Untersuchungen, die sich mit der Bedeutung von Karrierestrukturen für die Leistungsfähigkeit der Universitäten befaßt haben (vgl. Ben-David 1978; Brenneman/Youn 1988; Sørensen 1992), gehen deshalb von einem mit anderen Beschäftigungsbereichen nur schwer zu vergleichenden Austauschverhältnis zwischen den beschäftigten Wissenschaftlern und der Organisation Hochschule sowie einer besonderen Betonung institutioneller Mobilität und externen Wettbewerbs aus.

Große Bedeutung für den Verlauf wissenschaftlicher Karrieren wird dabei Prozessen der Selbststeuerung der Wissenschaft durch die Zuweisung von wissenschaftlicher Reputation des kollegialen Beurteilens und Beurteiltwerdens beigemessen (vgl. Luhmann 1968, 1990; Neidhardt 1988). Diese finden etwa als stärker formalisierte Begutachtungen bei der Besetzung von Positionen, der Beantragung von Forschungsgeldern oder bei dem Bemühen, eine Publikation zu plazieren, statt. Ebenso nimmt der informelle Meinungsmarkt der jeweiligen Fachöffentlichkeit permanent kollegiale Beurteilungen vor, die sich im Ansehen, dem Grad der Beachtung des einzelnen Wissenschaftlers verdichten. Formalisierte und informelle Beurteilungen beeinflussen sich dabei wechselseitig und erscheinen als zwei Seiten einer Münze, die den relativen Standort eines Wissenschaftlers - seine Reputation - innerhalb der jeweiligen Fachgemeinschaft angeben. Dieses institutionalisierte Bewertungssystem erfüllt sowohl eine Steuerungsfunktion für den Erkenntnisprozeß als auch Aufgaben der sozialen Kontrolle sowie der individuellen Statuszuschreibung und Gratifikation und präformiert damit weitere Anschlußleistungen des Wissenschaftersystems. Die Kenntnis der Kriterien und Mechanismen der Reputationszuschreibung gehören von daher sicherlich zum unverzichtbaren Bestandteil des "Berufswissens" der Wissenschaftler, der nicht ohne Nachteil außer acht gelassen werden darf.

Auf drei Aspekte dieses Selbststeuerungsmechanismus ist von verschiedenen Autoren immer wieder in besonderer Weise hingewiesen worden: Erstens vermitteln sich Prozesse der Reputationseinschätzung und -zuweisung ganz wesentlich über die Beurteilung der veröffentlichten Forschungsleistungen, zu deren Bewertung die jeweiligen Fachgemeinschaften über ein Repertoire mehr oder weniger gesicherter und anerkannter Kriterien verfügt. Der Grad der Verallgemeinerung dieser Kriterien und der paradigmatischen Durchdringung einer Disziplin kennzeichnet nicht zuletzt deren innere Konsistenz (vgl. Cole/Cole 1973; Stichweh 1994). Zweitens werden Funktionen und Mechanismen des Erwerbs und der Einlösung von Forschungsreputation immer wieder in die Nähe ökonomischer Kategorien gerückt und als "Kreditsystem der Wissenschaft" (Parsons/Platt 1990), "Intelligenz-Banking" (Luhmann 1990) oder "Akkumulation symbolischen Kapitals" (Bourdieu 1992) beschrieben. Schließlich wird deutlich, daß es sich um die Begründung eines Tauschverhältnisses handelt, das auf einem

ausgesprochen diffusen Medium beruht - man könnte in doppelter Weise vom Reputationsverdacht sprechen. Zum einen geht in die Reputationszuweisung ein enormer Vertrauensvorschuß in die Kreditwürdigkeit, d.h. die zukünftig zu erwartenden Leistungen, eines Wissenschaftlers ein. Diese wird zwar nicht ohne Bezugnahme auf vorangegangene Erfahrungen und Beurteilungen ausgesprochen, deren plausibler Erwartungshorizont gleichwohl als Wechsel auf die Zukunft einzulösen ist. Zum anderen erlaubt es dieser Selbststeuerungsmechanismus, Einschätzungen und Entscheidungen auch unter Bedingungen großer Unsicherheit und Vagheit des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses und der Beurteilung seiner Produkte zu treffen (vgl. Luhmann 1968).

### 3. Vielfalt der beruflichen Organisation wissenschaftlicher Arbeit

Um entsprechende Unterschiede in der individuellen Leistungsfähigkeit und der erworbenen wissenschaftlichen Reputation in die Belohnungsstruktur des Wettbewerbs um berufliche Karrieren zu überführen, sind Hochschulsysteme verschiedener Länder allerdings durchaus unterschiedliche Wege gegangen und haben hinsichtlich der Gestaltung des Systems der Nachwuchsförderung und der "akademischen Laufbahn" beträchtliche nationale Unterschiede hervorgebracht. Dies betrifft Gestaltung und Länge der Ausbildungsphasen und Bewährungsfristen und somit den Zeitpunkt der Entscheidung über den Übergang in eine dauerhaft gesicherte berufliche Stellung ebenso, wie die Zahl solcher Karriereereignisse und die Frage, ob und in welcher Weise Mechanismen beruflicher Mobilität und externen Wettbewerbs um attraktive berufliche Positionen stimuliert werden.

Einige Hochschulsysteme ermöglichen in vergleichsweise frühen Phasen den Eintritt in strukturierte und überschaubare Karrierepfade, durch die Unterschiede verschiedener Wissenschaftlerpositionen in der Statushierarchie nicht sehr deutlich betont werden. Mechanismen von Wettbewerb und Mobilität werden auch über vergleichsweise große Unterschiede in Prestige und Profil der einzelnen Universitäten oder verschiedener Zweige des Universitätssystems stimuliert. Als "klassisches" Beispiel eines solchen Modells wissenschaftlicher Karrieren gilt das amerikanische Department-System. Durch die Karriereleiter vom *assistant professor* über den *associate professor* bis zum *full professor* sind nach Eintritt in die "akademische Laufbahn", die im Anschluß an die Promotion zumeist mit einem Wechsel der Universität verbunden ist, vergleichsweise klar strukturierte und berechenbare Aufstiegsprozesse nahegelegt; Entscheidungen über eine Verstetigung der Beschäftigung von Wissenschaftlern fallen biographisch vergleichsweise früh, und die Unterschiede zwischen den verschiedenen Hochschullehrer-

positionen innerhalb eines Departments werden nicht besonders deutlich betont. Durch die starke Stellung der Hochschuladministration sowie durch von außen eingeholte Urteile des *Peer-review-Systems* werden Personalentscheidungen, insbesondere *Tenure-Entscheidungen*, kontrolliert und überwacht. Wettbewerb und Mobilität der Wissenschaftler werden stark durch die im Rang sehr unterschiedlichen Institutionen stimuliert, die sich im Hinblick auf die Ausstattung der Wissenschaftlerarbeitsplätze durch ressourcielle Unterstützungsleistungen, Einkommen und akademisches Prestige deutlich unterscheiden. Für diejenigen Wissenschaftler, die einmal die professorale Laufbahn betreten haben, hält das Department-System, dessen Stellenstruktur eher einer umgekehrten Pyramide mit relativ vielen Stellen auf den obersten Ebenen gleicht, vergleichsweise gute Verbleibschancen bereit, "wenn man darunter versteht, daß sie irgendwo schließlich zum *full professor* ernannt werden, wobei allerdings die Professuren, die sie erhalten, möglicherweise nicht den höchsten in dem System erreichbaren Status und das höchstmögliche Einkommen bieten" (Sørensen 1992, S. 102).

Ein anderer Weg der Strukturierung der akademischen Laufbahn innerhalb eines traditionell stark hierarchisierten Hochschulsystems mit Oxford und Cambridge an der Spitze wurde an den britischen Universitäten eingeschlagen. Mit den beruflichen Positionen eines *lecturers, senior lecturers, readers and professors* ist an den britischen Hochschulen ein ungewöhnlich hoher Anteil von auf Lebenszeit beschäftigten Wissenschaftlern insgesamt und ein relativ breit angelegter "Mittelbau" mit unkündbarer Stellen verbunden. Die Gewährung von *tenure* erfolgt nach dem erfolgreichen Durchlaufen einer etwa dreijährigen Probezeit häufig schon zu Beginn oder in der Mitte des dritten Lebensjahrzehnts. Bei den *lecture und career grades*, die typischerweise den Ausgangspunkt einer weiteren akademischen Karriere bilden, handelt es sich weder um regelrechte Laufbahnpositionen, die einen geregelten Aufstieg über die verschiedenen Stellen intendieren würden, noch um befristete Wartepositionen. Im Hinblick auf die Sicherung ihrer beruflichen Stellung durch Unkündbarkeit sind diese den Professoren vergleichbar, sie nehmen ihre Arbeit in der Forschung vergleichsweise unabhängig wahr und sind hierin den Assistenten nicht vergleichbar. Ein Aufstieg in höhere Ränge und eine Berufung kann bei Bewährung und durch weitere Qualifikationsnachweise im Prinzip von jeder Rangstufe aus erfolgen. Die Position eines Professors gilt dabei weniger als Ernennung in ein Amt denn als Titel, mit dem besondere wissenschaftliche Leistungen eine immaterielle und materielle berufliche Anerkennung erfahren.

Ein vergleichbar breit angelegtes Selbstverständnis und Konzept der legitimen Mitgliedschaft verschiedener Statusgruppen in den wissenschaftlichen Professionen und dementsprechend überschaubaren Karrieremodellen, haben die meisten der kontinentaleuropäischen Hochschulsysteme nicht entwickelt. Als



zentrales Element der beruflichen Organisation wissenschaftlicher Arbeit an den Universitäten wurde der Lehrstuhl verstanden, und der Auf- und Ausbau von Positionen unterhalb des Ordinariats ist auf diesen höchsten beruflichen Status des Lehrstuhlinhabers bezogen. Dadurch werden Karrierestrukturen erzeugt, die ein hohes Risiko des Scheiterns und vergleichsweise lange berufliche Abhängigkeitsphasen implizieren und zu einem erheblichen Zugewinn an Status, Einkommen, beruflicher Sicherheit und Unabhängigkeit beim Erreichen der in besondere Weise herausgehobenen professoralen Spitzenpositionen führen.

Zweifellos verkörpern die deutschen Universitäten seit dem Ausgang des 19. Jahrhunderts einen solchen Typus der Organisation akademischer Karrieren. In diesem Modell werden Mechanismen der Konkurrenz und Leistungsanreize durch eine deutlichere Zäsur zwischen Nachwuchspositionen und professoralen Positionen, sowie durch biographisch lang hinausgezogene und mehrstufige Auswahlverfahren innerhalb der Wissenschaftlerlaufbahn erzeugt. Der im deutschen System eingeschlagene Weg bestand darin, einerseits nur geringe Unterschiede in Qualität oder Anspruchsniveau der einzelnen Universitäten zuzulassen, wobei weder vertikale Unterschiede nach dem Rang oder der Reputation der Universitäten, noch horizontale Unterschiede nach der substantiellen Vielfalt der Inhalte oder Ziele zwischen den Universitäten besonders betont werden (vgl. Teichler 1990). Andererseits gibt es innerhalb der Institutionen in Gestalt des Lehrstuhlsystems ein hohes Maß an Ungleichheit (vgl. Sørensen 1992, S. 100) zwischen den Nachwuchspositionen und einer vergleichsweise geringen Zahl von etablierten ordinariats Lehrstuhlinhabern. Die Organisation der wissenschaftlichen Karriere entlang einer Kette befristeter Beschäftigungsverhältnisse, impliziert gegenüber geregelteren Formen beruflichen Aufstiegs ein beständiges Ausscheiden aus diesen Positionen und ermöglicht eine Vielzahl erneuter Auswahlentscheidungen innerhalb einer wissenschaftlichen Karriere. Auch wird der entscheidende Schritt der Karriere durch die Habilitation als Regelvoraussetzung für die Professur auf einen biographisch späten Entscheidungszeitpunkt gelegt. Faktisch zwingt dieses Modell zur Karriere, da der Verbleib im System, die Gewährung beruflicher Sicherheit und Unabhängigkeit erst mit der Professur nach einem erzwungenen Übergangstatus als Privatdozent gewährt wird. Die herausgehobene Stellung und besondere Privilegierung der Professur wird dabei als notwendiges Äquivalent und als Belohnung in einem auf hohe Selektion und geringe Erwartungssicherheit ausgelegten Nachwuchssystem betrachtet (vgl. Plessner 1956).

#### 4. Folgen der Hochschulexpansion

In den bisherigen Ausführungen wurde vor allem auf typische Vorannahmen und Strukturmomente akademischer Karrieren und die unterschiedlichen Akzente verschiedener Hochschulsysteme in der Gestaltung der "wissenschaftlichen Laufbahn" hingewiesen. Es bleibt hervorzuheben, daß diese sich international gesehen in den letzten Jahrzehnten vor durchaus ähnliche Probleme und Herausforderungen gestellt sehen. Alle Hochschulsysteme, die eine vergleichbare Expansion erlebten, sehen sich als Beschäftigter von Wissenschaftlern im Übergang von der Elite- zur Massenausbildungsstätte mit Problemen der Gestaltung und Legitimierung der "akademischen Laufbahn" - des Verhältnisses von Qualifizierungsfunktion, Selektion und Statuszuweisung - konfrontiert (vgl. Altbach 1991; Kogan/Moses/El-Khawas 1994). Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Traditionen und Philosophien der Hochschulsysteme führte dies allerdings zu durchaus unterschiedlichen Konsequenzen und Strategien der Bewältigung.

So hat der rasche Ausbau verschiedener Hochschulsysteme in den fünfziger und sechziger Jahren und die sich daran anschließende Phase zunehmender finanzieller Restriktionen, in die ökonomische und demographische Trends wie auch gesellschaftspolitische Prioritätensetzungen eingingen, nicht nur zu einem massiven numerischen Wachstum des Lehrkörpers, sondern auch zu einer Veränderung und Verbreiterung der sozialen Rekrutierungsbasis beigetragen (vgl. Karpen/Hanske 1994). Die Karrierechancen verschiedener Wissenschaftlergenerationen wurden infolge der Hochschulexpansion deutlich beeinflusst. Dies zog Verschiebungen der karriererelevanten Relationen innerhalb der Personalstrukturen und Veränderungen der Kriterien der Zugangs- und Aufstiegsbedingungen nach sich. Phänomene der "Vergreisung" des Professoriats und einer relativen Geschlossenheit der universitären Arbeitsmärkte (vgl. Altbach 1991), wie sie sich als Folgeerscheinungen aus einer breit angelegten Besetzung von Hochschullehrerpositionen mit jüngeren Stelleninhabern in der Expansionsphase ergaben, sind international verbreitet. Die Anlagerung flexiblerer personeller Ressourcen von *contracted teaching und research staff, part-timern* etc. um den traditionellen Kern des Hochschullehrberufs bildet ebenfalls ein international verbreitetes Phänomen. Da die Hochschulen - wie andere Beschäftigungssysteme auch - eine gewisse Rationalität des Wettbewerbs, d.h. Mechanismen von Selektivität und Leistungsanreizen einerseits und ein Maß an erwartbarer beruflicher Sicherheit und Berechenbarkeit der beruflichen Zukunft und der Aufstiegschancen andererseits, gewährleisten müssen, gewannen damit Fragen der Gestaltung der "akademischen Laufbahn" und der karriererelevanten Relationen an Gewicht. Hochschulsysteme, die relativ frühe Entscheidungen über eine Versteigerung der Beschäftigung treffen, stärker strukturierte Aufstiegsfade hervorge-

bracht haben und eine vergleichsweise große Chance auf das Erreichen einer Professur oder gesicherter Mittelbaupositionen eröffnen, sahen sich dabei eher vor Probleme der Erzeugung bzw. des Aufrechterhaltens von Prozessen beruflichen Wettbewerbs und der Mobilität gestellt. In einigen Ländern wurde der Übergang in dauerhafte Beschäftigungsverhältnisse nach der Promotion selektiver organisiert oder es wurden in der postdoktoralen Phase Positionen weiterer beruflicher Bewährung etabliert. Z. T. wurde versucht, die entstandene Problemlage zu bewältigen, indem zwar weiterhin eine vergleichsweise große Übergangschance in dauerhafte Berufspositionen nach der Promotion gewährt wurde, die weitere Aufstiegswahrscheinlichkeit in der wissenschaftlichen Karriere zu einer professoralen Position aber deutlicher begrenzt wurde, so daß es zu einer Verbreiterung verstetigter "Mittelbaupositionen" kam (vgl. hierzu im internationalen Vergleich Neave/Rhoades 1987; Kogan/Moses/El-Khawas 1994). In Ländern, in denen traditionell eine ausgeprägte Prestigehierarchie der Universitäten etabliert ist, erleichterte diese die Bearbeitung der Expansions- und Stagnationsfolgen, da die nachwachsenden Bewerber - je nach der Situation auf den akademischen Arbeitsmärkten - auf mehr oder weniger prestigeträchtige Institutionen verteilt werden konnten.

Hochschulsysteme, die - wie das deutsche - die Länge und Selektivität der akademischen Karriere bis zur entscheidenden Statuspassage betonen und unter Stagnationsbedingungen aufgrund ihrer traditionellen pyramidalen Struktur eine vergleichsweise geringe Zahl solcher Karriereereignisse vorsehen, sehen sich gegenüber anderen stärker vor Probleme der Legitimierung und Bewältigung hoher Beschäftigungs- und Karriereunsicherheit gestellt. Alle zehn Jahre ist an den deutschen Universitäten eine Bearbeitung dieser Problemlage versucht worden, indem durch übergreifende staatliche Reformen neue Modelle der Personalstruktur und ihrer beruflichen Positionen etabliert wurden. Wie eine Analyse der Ziele, Mittel und Ergebnisse dieser Versuche, durch Gliederungen von Karrierestadien und Aufgabenprofilen für mehr Klarheit zu sorgen, zeigt, müssen diese letztlich wohl als gescheitert betrachtet werden (vgl. Enders 1996). Sie konnten der Vielfalt der Bedingungen und Situationen, den fachspezifisch geprägten Aufgaben- und Anforderungsprofilen und den Unsicherheiten in der Einschätzung der individuellen Qualifikationsentwicklung, der Heterogenität der Neigungen, Eignungen und Leistungen der Mitarbeiter wohl auch kaum gerecht werden. Die wechselnden Bemühungen, das Unikat der Nachwuchsförderung und Hochschullehrerkarriere durch positionale Typologien in das hierfür kaum geeignete Beamten- und Angestelltenrecht zu integrieren, haben vielmehr zu einer weiteren Konfusion in diesem Bereich beigetragen. Die unerwünschten Nebenwirkungen dieser Entwicklung betreffen nicht nur die Lage des Mittelbaus selbst. Sie untergraben zugleich das Vertrauen in ein angemessenes Verhältnis

von Kompetenzzuschreibungen im Wissenschaftssystem und Statuszuschreibungen in der Organisation. Privilegierungen von Teilgruppen des wissenschaftlichen Personals, die sich häufig allein den politischen und arbeitsmarktbedingten Konjunkturen der Hochschulentwicklung verdankten, vergrößerten die Unübersichtlichkeit des Gesamtspektrums und hatten Benachteiligungen anderer Statusgruppen zur Folge. Verbindliche Regelungen von Aufgabenzuweisungen, Altersbegrenzungen und Höchstbeschäftigungszeiten der Mitarbeiterpositionen zogen fast zwangsläufig eine "wilde" Suche nach Kompromißformeln, Umgehungsmöglichkeiten und Einzelfalllösungen nach sich, um für die jeweiligen situativen Anforderungen innerhalb des Wissenschaftsbetriebs angemessene Lösungen zu erreichen (vgl. hierzu auch Holtkamp/Fischer-Bluhm/Huber 1986). Diese Entwicklung begünstigte faktisch die weitere Ausbreitung einer Schattenwirtschaft der Mitarbeiterbeschäftigung. Die wechselnden Versuche, die erkannten Schwachstellen des bestehenden Systems durch neue Berufsrollendifferenzierungen und Segmentierungen von Laufbahnen zu beseitigen, ersetzte nur die alten Dysfunktionalitäten durch neue. Insgesamt wälzten die Hochschulen ihre Probleme in neuen Strukturen vor sich her, ohne daß sich wesentliche Änderungen in der Hauptrichtung der Personalstruktur entscheidend hätten etablieren können.

##### **5. Die Lage des wissenschaftlichen Mittelbaus an den deutschen Universitäten: Ergebnisse einer international vergleichenden Hochschullehrerbefragung**

Die Struktur des wissenschaftlichen Mittelbaus an den deutschen Universitäten, darauf ist hier ausführlich hingewiesen worden, stellt im Vergleich zu Strukturierung, Beschäftigung und Karrieren des *junior staff* in den Hochschulsystemen der meisten anderen hochindustrialisierten Länder eher eine Ausnahme dar.

Zum einen ist in Deutschland der Anteil der Mittelbauangehörigen relativ groß, die noch nicht promoviert sind. Es werden also viele jüngere Wissenschaftler schon im ersten Stadium der wissenschaftlichen Karriere an der Hochschule regulär beschäftigt, während etwa das anglo-amerikanische Modell stärker den Charakter der Promotionsphase als postgraduales Studium mit Forschungs- und Lehrbeteiligung unterstreicht (vgl. Clark 1993). Zum zweiten wird an den deutschen Universitäten durch die Tradition der Habilitation auch die postdoktorale Phase stärker als weiteres Stadium der Nachwuchsförderung und -selektion denn als wissenschaftliche Berufsausübung begriffen. Das Stellenangebot für Nachwuchswissenschaftler ist in dieser Hinsicht im internationalen Vergleich ausgesprochen günstig und unter den von uns befragten Mittelbauan-

gehörigen strebten drei Viertel im Rahmen ihrer Tätigkeit einen weiteren wissenschaftlichen Abschluß an, darunter drei Viertel eine Promotion und ein Viertel die Habilitation (vgl. Enders/Teichler 1995a).

Die Bedeutung des wissenschaftlichen Mittelbaus hat in den letzten Jahrzehnten in den meisten Ländern quantitativ und qualitativ gesehen zugenommen. Die deutschen Universitäten bilden hierin keine Ausnahme: während sich die Zahl der Professoren in den letzten drei Jahrzehnten mehr als vervierfacht hat, ist die Zahl ihrer nicht-professoralen Wissenschaftler um etwa das Neunfache gestiegen. Nahezu vier Fünftel der Forschungsaktivitäten und zwei Drittel der Lehraktivitäten (vgl. Schimank 1992; Enders/Teichler 1995a) an den Universitäten, dies zeigen die Zeitbudgetanalysen verschiedener Befragungen, entfallen heute auf nicht-professorale Wissenschaftler. Insofern bildet die Arbeit der Mittelbauangehörigen und Nachwuchswissenschaftler nicht nur, wie in verschiedenen Nachwuchsstudien immer wieder hervorgehoben, die Basis der Forschung, sondern auch die Lehre wird entscheidend durch die nicht-professoralen Wissenschaftler mitgetragen.

## 5.1 Ausgeprägter Forschungsbezug

Die Tätigkeit der nicht-professoralen Wissenschaftler an den deutschen Universitäten ist jedoch durch eine ausgeprägte - im internationalen Vergleich ungewöhnliche - Forschungsorientierung gekennzeichnet. Dies hat in den Nachwuchs- und Personalstrukturdiskussionen bisher zu geringe Beachtung gefunden.

Läßt man die entsprechenden Befunde im Überblick passieren, so zeigt sich, daß die deutschen Mittelbauangehörigen, dem Rollenmodell der Professoren hierin durchaus folgend, ihre beruflichen Interessen ganz überwiegend durch eine Verbindung von Forschung und Lehre realisiert sehen. Im Vergleich zu den deutschen Universitätsprofessoren bezeichnen sie sich selbst aber als stärker forschungsorientiert. Das Zeitbudget des Mittelbaus in Deutschland ist, insgesamt gesehen, deutlicher durch die Arbeit in der Forschung als durch die Tätigkeit in der Lehre geprägt, und die Mittelbauangehörigen lehren im Durchschnitt weniger als die Universitätsprofessoren. In allen anderen Ländern, die in unsere Studie einbezogen waren, haben die Mittelbauangehörigen dagegen höhere Lehraufgaben als die Professoren.

Angesichts der Heterogenität der beruflichen Positionen der nicht-professoralen Wissenschaftler und ihrer unterschiedlichen Einbindung in die Fächer verlangen diese Befunde sicherlich nach tiefergestaffelten Analysen. Diese stellen jedoch nicht die Grundtendenz dieser Befunde in Frage (vgl. Enders 1996).

Der Schwerpunkt der beruflichen Tätigkeit der Gruppe der befristet an der Hochschule beschäftigten Mitarbeiter, die sich im Rahmen ihrer Tätigkeit zu promovieren suchen, liegt ganz überwiegend auf den Forschungsaufgaben. Sie verwenden, über die Status- und Fächergruppen hinweg betrachtet, allein zwei Drittel ihrer Arbeitszeit auf die Forschung. Wir beobachten dabei deutliche Abstufungen nach Statusgruppen, die mit der unterschiedlichen arbeitsvertraglichen Anbindung - Planstelle/Drittmittelstelle einerseits, Vollzeit-/Teilzeitbeschäftigung andererseits - einhergehen.

So berichten die auf sogenannten Qualifikationsstellen der Hochschulen vollzeitig tätigen Doktoranden, daß sie etwa die Hälfte ihrer Arbeitszeit für die Forschung verwenden; ihre teilzeitig beschäftigten Kollegen widmen zwei Drittel ihres beruflichen Zeitbudgets forschungsbezogenen Aufgaben. Vollzeitig beschäftigte Mitarbeiter, die sich im Rahmen einer drittmittelfinanzierten Projekt-tätigkeit zu promovieren suchen, widmen ebenfalls drei Viertel und ihre teilzeitig beschäftigten Kollegen sogar vier Fünftel ihres Zeitbudgets der Arbeit in der Forschung.

Auch in den postdoktoralen Phasen wird die Mittelbautätigkeit der nicht-professoralen Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen an den deutschen Universitäten ganz überwiegend durch die Arbeit in der Forschung geprägt, die im Mittel allein die Hälfte der Arbeitszeit umfaßt.

Die befristet tätigen promovierten Mitarbeiter, die, als Assistenten, akademische Räte auf Zeit oder als wissenschaftliche Angestellte mit Zeitverträgen beschäftigt, sich im Rahmen ihrer Tätigkeit ganz überwiegend zu habilitieren suchen, verwenden im Durchschnitt mehr als die Hälfte ihrer Arbeitszeit auf Forschungsarbeiten. Drittmittelbeschäftigte promovierte Mitarbeiter widmen sogar vier Fünftel ihres Zeitbudgets forschungsbezogenen Aufgaben. Im Zeitbudget des dauerhaft tätigen Mittelbaus nimmt die Arbeit in der Forschung über die Fächer hinweg betrachtet etwa ein Drittel der Arbeitszeit in Anspruch. Der Durchschnitt ihres Zeitbudgets ähnelt insgesamt eher dem der Universitätsprofessoren als dem der anderen Statusgruppen des Mittelbaus.

Dabei beobachten wir erwartungsgemäß auch Unterschiede nach Fachrichtungen. So ist der Forschungsbezug der Tätigkeit der Doktoranden der verschiedenen Statusgruppen in den Naturwissenschaften besonders ausgeprägt, in den Wirtschaftswissenschaften widmen diese Mitarbeiter im Vergleich zu den anderen Fächern deutlich weniger Zeit der Arbeit in der Forschung. Auch der promovierte Mittelbau in den Naturwissenschaften sowie den Rechtswissenschaften kann als besonders forschungsorientiert bezeichnet werden, während in den Erziehungs-, Sprach- und Kulturwissenschaften sowie den Wirtschaftswissenschaften stärker die Lehraufgaben in den Vordergrund treten. Die Differenzen

nach Statusgruppen behalten jedoch ihr Gewicht und prägen das Ausmaß der Forschungsorientierung z.T. deutlicher als die Fachzugehörigkeit.

Auf drei Aspekte ist im Zusammenhang mit diesen Befunden hinzuweisen:

Zum einen kann die im internationalen Vergleich beobachtete ausgeprägtere Forschungsorientierung des deutschen Mittelbaus nicht umstandslos auf den wachsenden Anteil drittmittelfinanzierter Projektmitarbeiter zurückgeführt werden. In der Tat ist der Forschungsbezug ihrer Tätigkeit besonders ausgeprägt, aber auch die anderen Statusgruppen des auf Planstellen der Hochschulen beschäftigten Mittelbaus widmen sich zumeist stärker der Forschung als der Lehre.

Zum zweiten findet die in der hochschulpolitischen Diskussion immer wieder vorgetragene These, daß die Professoren die Lehre auf den Mittelbau "abwälzen", die Mitarbeiter dadurch in besonderer Weise durch Lehraufgaben belastet seien und kaum mehr Zeit für die Forschung fänden, keine generelle Bestätigung. Dies kann den Beitrag der nicht-professoralen Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen für die Lehre keineswegs schmälern. Wir können auch annehmen, daß allein durch die im Verhältnis zur Professorenschaft überproportional wachsende Zahl von Mittelbauangehörigen in zunehmenden Maße Lehraufgaben durch den Mittelbau übernommen werden. Von einer Erosion der Möglichkeiten des Mittelbaus zur Arbeit in der Forschung kann aber keine Rede sein.

Zum dritten schließlich ist auf die Gestaltung der akademischen Laufbahn an den deutschen Universitäten als mehrstufige Aneinanderreihung befristeter Qualifizierungsstufen hinzuweisen. Die deutschen Universitäten beschäftigen in international ungewöhnlichem Umfang Nachwuchskräfte, die sich als Doktoranden oder Habilitanden im Rahmen ihrer Tätigkeit weiter zu qualifizieren suchen. Verstetigte mittlere Positionen eines "lehrenden Mittelbaus" oder von "senior researchers" erscheinen an den deutschen Universitäten demgegenüber als relativ gering entwickelt. Wir beobachten, daß die Nachwuchskräfte in der Tat auch auf relative günstige Bedingungen und Möglichkeiten zur Forschung treffen. Zugleich begünstigt ein Karrieremodell, das den beruflichen Verbleib an der Hochschule an weiteren Aufstieg knüpft, eine Orientierung der Zeitvertragskräfte an der qualifizierungs- und karriererelevanten Forschungsarbeit. In diesem Sinne übt die Personalstruktur der deutschen Universitäten sicherlich auch einen besonderen Druck zur Forschung in den Nachwuchsstadien aus.

## **5.2 Die "Krise des wissenschaftlichen Nachwuchses" und die Unzufriedenheit im Mittelbau**

Auf den ersten Blick erscheint es paradox: Die Situation der nicht-professoralen Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen an den deutschen Universitäten ist in

mancher Hinsicht ausgesprochen günstig, aber diese äußern sich im Vergleich zu den deutschen Professoren und auch im Vergleich zu ihren Kollegen in anderen Ländern ausgesprochen unzufrieden zu ihrer beruflichen Situation.

Als vergleichsweise günstig können die Bedingungen in mehrfacher Hinsicht bezeichnet werden:

- Die deutschen Universitäten bieten relativ viele Beschäftigungspositionen für Nachwuchswissenschaftler an und dies auch für junge Wissenschaftler in den frühen Phasen bis zur Promotion. In vielen anderen Ländern wird die Nachwuchsförderung demgegenüber eher als forschungsorientierte postgraduale Studienphase begriffen und die Tätigkeit der Nachwuchswissenschaftler wird durch bescheidene Hilfskraft- und Honorarverträge oder umworbene Stipendien materiell unterstützt.
- Die überwiegende Mehrheit der nicht-professoralen Wissenschaftler hat relativ geringe Lehrverpflichtungen und viel Zeit für die qualifizierungs- und karriererelevante Forschungsarbeit. Sie haben geringe Schwierigkeiten, sich an der Arbeit der Fachöffentlichkeit durch Publikationen, Tagungsbeteiligungen etc. zu beteiligen.
- Der Zugang zur Ausstattung und zu den materiellen Ressourcen für die eigene Arbeit gestaltet sich vergleichsweise günstig. Jedenfalls schätzen die deutschen Mittelbauangehörigen die Ausstattung ihrer Arbeitsplätze kaum schlechter ein als die Professoren, werben allein oder in Kooperation mit den Professoren häufig auch Drittmittel zur Unterstützung der Forschungsarbeit ein.

Demgegenüber verweisen die Befragungsergebnisse aber auch deutlich auf Probleme wie: Beschäftigungsunsicherheit, geringe Aufstiegschancen, eingeschränkte Autonomiespielräume sowie auf eine verbreitete Unzufriedenheit mit der beruflichen Position:

- Viele Mittelbauangehörige klagen über die Unsicherheit ihrer Beschäftigungssituation, die sich an den deutschen Universitäten bekanntlich über zehn bis 15 Jahre bis in fortgeschrittene Phasen einer akademischen Laufbahn erstreckt. Die Gestaltung der Beschäftigungsverhältnisse gleicht zudem zunehmend flexibilisierten "Flickwerkkarrieren" der Aneinanderreihung und Kombination immer neuer Verträge und Finanzierungsformen, die den Aufbau verlässlicherer sozialer und inhaltlicher Zeithorizonte der Arbeit behindern.
- Daß sich auch im Wissenschaftsbetrieb berufliche Hierarchien etabliert haben und verschiedene Statuspositionen mit unterschiedlichen materiellen und ideellen Privilegien ausgestattet sind, ist nicht ungewöhnlich. Die Distanz zwischen der Professorenschaft einerseits und den nicht-professoralen Wissenschaftlern andererseits im Hinblick auf ihre beruflichen Verfügungsgewalten und Autonomiespielräume, die Möglichkeiten zur Mitsprache in den Ent-



scheidungsprozessen ist an den deutschen Universitäten im internationalen Vergleich aber besonders ausgeprägt.

Tieferegestaffelte Analysen verdeutlichen, daß entsprechende Charakterisierungen der Mittelbautätigkeit an den deutschen Universitäten keineswegs allein auf die große Zahl befristet tätiger Doktoranden und die geringe Zahl unbefristeter mittlerer Positionen zurückzuführen sind. Die Mittelbauangehörigen äußern sich vielmehr quer durch alle Qualifizierungsphasen und Statusgruppen mit verbreiteter Unzufriedenheit zu ihrer beruflichen Situation. Dies führt zwar keineswegs zu der weit verbreiteten Überzeugung, mit der Tätigkeit an der Hochschule eine falsche Berufswahl getroffen zu haben, der Blick auf die institutionellen Rahmenbedingungen der Arbeits- und Beschäftigungssituation gewinnt durch die prekäre Lage des Mittelbaus aber an Gewicht.

Während die Tätigkeit an der Hochschule für die Mitarbeiter in der Phase bis zur Promotion ganz überwiegend ein berufliches Übergangsstadium darstellt, spitzt sich vor allem die Lage des promovierten Mittelbaus insofern zu, als sich der weitere Verbleib an der Hochschule nachteilig auf die beruflichen Perspektiven auf den außerhochschulischen Arbeitsmärkten auswirkt, die Karrierechancen innerhalb der Hochschule - als überwiegend erwünschtem weiteren beruflichen Aufgabenbereich - sich als weitgehend verengt darstellen und das weitere Verweilen in befristeten Beschäftigungsverhältnissen die Phase beruflicher Unsicherheit weiter verlängert. Offenbar ist es den promovierten Mittelbauangehörigen während dieser Phase der beruflichen Tätigkeit an der Hochschule aber kaum möglich, vor dem Hintergrund erfolgreicher wissenschaftlicher Tätigkeit einen verlässlichen Erwartungshorizont für den weiteren beruflichen Erfolg an der Hochschule aufzubauen. Insgesamt beobachten wir ein deutlich ausgeprägtes "Karrierebewußtsein" des Mittelbaus, der sich mit zunehmender Zugehörigkeit an der Hochschule in einer Double-bind-Situation mit ungewissem Ausgang gefangen sieht: Die wissenschaftliche Laufbahn erscheint gleichzeitig besonders attraktiv und unbefriedigend. Unter diesen Umständen gelingt es den Mitarbeitern kaum, eigenständige berufliche Identitäten und Aufgabenprofile aufzubauen.

Berufliche Zukunftshoffnungen und antizipierte Zukunftschancen finden in den subjektiven Einschätzungen der Assistenten noch am ehesten eine gewisse Entsprechung. Die besondere Betonung der Habilitationsvorbereitung bei gleichzeitiger Anbindung an die Lehre und die überwiegende Orientierung an einer weiteren Hochschullaufbahn kennzeichnen die Assistentur in herausgehobener Weise. Gleichwohl überwiegt auch in der Assistentenschaft eine verbreitete Unzufriedenheit mit der beruflichen Situation. Neben der begrenzten Selbständigkeit in der Arbeit, die auf die Hierarchieprobleme der Personalstruktur hinweist, erscheint der Einsatz für die weitere akademische Laufbahn als offenbar

nur schwer zu kalkulierendes Risiko unter Bedingungen unbefriedigender beruflicher Aufstiegsmöglichkeiten.

In einer ausgesprochen marginalisierten Position sehen sich paradoxerweise die drittmittelfinanzierten Mitarbeiter. Dies ist nicht selbstverständlich, da sie sich in besonderer Weise auf die Forschung konzentrieren können, also auf Tätigkeiten, die in der Werthierarchie der Profession obenan stehen. Sie sind jedoch von ihrer Beschäftigungslage her von den zeitlichen und inhaltlichen Rhythmen der Projektlaufzeiten abhängig und oftmals von der Lehre abgeschnitten.

Die soziale Sicherung durch dauerhafte Beschäftigungsverhältnisse allein, dies verdeutlicht die verbreitete Unzufriedenheit der unbefristet beschäftigten wissenschaftlichen Mitarbeiter, läßt die Mittelbaupositionen allerdings nicht aus diesem Schatten hervortreten. Man wird vielmehr konstatieren müssen, daß diese Positionen nach wie vor weniger als sinnvolle eigenständige Ergänzung der Personalstruktur, denn als unterbrochene oder abgebrochene Stationen einer angestrebten professoralen Karriere betrachtet werden.

## 6. Zusammenfassung

Eine wissenschaftliche Karriere an der Universität anzustreben, ist wohl zu keiner Zeit ein leicht zu kalkulierendes Unternehmen gewesen. So gehören die Universitäten traditionell zu jenen Bereichen des Arbeitslebens, die eine besondere Offenheit ihres "wissenschaftlichen Nachwuchses" gegenüber ungewöhnlichen Formen beruflicher Einarbeitungs- und Erprobungsphasen voraussetzen. Die Ausbildung und Rekrutierung jüngerer Wissenschaftler realisiert sich in einer wenig formalisierten Lehrlings- und Gesellenzeit, bei der lange Qualifizierungs- und Erprobungsphasen, geringe soziale Sicherheit der beruflichen Situation und Zukunftschancen und hohe Selektivität der Karrierepfade zusammenreffen.

Auch handelt es sich bei der "Sorge um den wissenschaftlichen Nachwuchs" nicht allein um eine deutsches Phänomen. So sind manche der als typisch erachteten Probleme der Personalstruktur der deutschen Universität - wie etwa Fragen einer angemessenen Systematisierung und Anleitung der Ausbildungsphasen, Probleme einer zunehmenden Anlagerung ungesicherter Beschäftigungsverhältnisse um den eigentlichen personellen Kern des Hochschullehrerberufes oder der generationsspezifischen Verzerrungen der Karrierechancen - als mehr oder weniger internationale Phänomene zu bezeichnen.

Wie der internationale Vergleich verdeutlicht, ist die Personalstruktur an den deutschen Universitäten allerdings durch spezifische Strukturprobleme gekennzeichnet.

Wir beobachten eine machtvolle Symbolik der Betonung der Distanz zwischen dem Mittelbau und den Professoren. Während die meisten Hochschulsysteme weichere Übergänge und ein breiteres Verständnis der Anerkennung der Zugehörigkeit unterschiedlicher Statusgruppen zur Profession entwickelt haben, leistet sich das deutsche Universitätssystem hierin eine besondere Exklusivität. Gegenüber dem entscheidenden Schritt der Ernennung zum Professor, mit dem ein erheblicher Zugewinn an Status, Prestige und beruflicher Anerkennung verbunden ist, bilden alle anderen Positionen vor- oder zwischengeschaltete "Nachwuchsstadien". Dieses Karrieremodell, das den beruflichen Verbleib an der Universität an weiteren Aufstieg knüpft, begünstigt zumindest eine ausgeprägte Orientierung des Nachwuchses an der qualifizierungs- und karriererelevanten Forschungsarbeit.

Die Unsicherheit, Langwierigkeit und hohe Selektivität der wissenschaftlichen Laufbahn wird an den deutschen Hochschulen durch die Befristungspraxis in späten Karrierephasen, die Betonung der Habilitation und der Erstberufung besonders hervorgehoben. Der Nachwuchs wird besonders lange in einer relativ abhängigen und unselbständigen Stellung festgehalten. Zwischentappen des beruflichen Erfolgs und damit Rundungen der Karriere auf mittleren Positionen sind kaum systematisch vorgesehen. Berufliche Positionen, die sich nicht ohne weiteres in dieses Minderheitsmodell einer "normalen" Wissenschaftlerkarriere einpassen, wie etwa der "lehrende Mittelbau" oder das Projektpersonal, erscheinen vielmehr als Ausfransungen des Systems oder werden mühevoll in Nachwuchsstadien umgedeutet.

Die Wechselfälle wiederholter Personalstrukturreformen haben offensichtlich die Grundtendenz der Lehrkörperstruktur der deutschen Universität nicht entscheidend verändern können. Die unklare Anbindung der verschiedenen Statusgruppen des Mittelbaus an die Karrierepfade der Universität und die Zerstörung der Zeithorizonte der Arbeit durch die Befristungspraxis haben vielmehr mit dazu beigetragen, daß die Überschaubarkeit und Berechenbarkeit der wissenschaftlichen Laufbahn von den Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen als ausgesprochen gering empfunden wird.

Der Grad der Arbeits- und Berufszufriedenheit der Hochschullehrer, als Indikator für die Verbundenheit mit der Tätigkeit und der Bereitschaft zu beruflichem Engagement, darf vermutlich nicht unter ein bestimmtes Niveau sinken, wenn man die Qualität der Arbeit der Wissenschaftler an den Hochschulen erhalten oder gar steigern will. In dieser Hinsicht geben die Einschätzungen des wissenschaftlichen Mittelbaus Anlaß zu der These, daß die Probleme der Personal-

struktur die deutschen Universitäten auch zukünftig weiter beschäftigen werden. Gerade die Rigidität übergreifender staatlicher Regulierungsversuche in diesem Bereich scheitert aber regelmäßig an der Vielfalt der fachbezogenen Qualifizierungs- und Leistungserwartungen, den Unsicherheiten und der Heterogenität des Verhaltens in einer auf Innovationsprozesse angelegten multifunktionalen Berufsrolle. Jede Typisierung und Formalisierung der Statuspositionen muß demgegenüber zufällig, wenn nicht hinderlich erscheinen. Auch wird die Problematik der Personal- und Karrierestrukturen nicht dadurch verbessert, daß sich Reformvorschläge an den jeweiligen Phasen der Nachwuchsnachfrage orientieren. Wenn es gelänge, die besondere Fixierung der Karriere auf die Habilitation und die Erstberufung zu lockern und die Entwicklung positiver Identitäten und spezifischer Aufgabenprofile der Wissenschaftler zu fördern, die in der hochschulübergreifenden Reputationshierarchie nicht so erfolgreich sind, könnten allerdings vielversprechende Verbesserungen erreicht werden.

## Literatur

- ALTBACH, Philip G.: "The Academic Profession". In: ALTBACH, Philip G. (Hg.): *International Higher Education. An Encyclopedia*. New York, London 1991, S. 23-46.
- BEN-DAVID, Joseph: "Academy, University and Research Institute in the 19th and 20th Centuries: A Study of Changing Functions and Structures". In: SCHEUCH, Erwin K. und ALEMANN, Heine v. (Hg.): *Das Forschungsinstitut. Formen der Institutionalisierung von Wissenschaft*. Erlangen 1978, S. 27-46.
- BOURDIEU, Pierre: *Homo Academicus*. Frankfurt a.M. 1992.
- BRENNEMAN, David W. und YOUNG, Ted I.K. (Hg.): *Academic Labour Markets and Careers*. New York 1988.
- CLARK, Burton R. (Hg.): *The Research Foundations of Graduate Education*. Berkeley, Los Angeles, Oxford 1993.
- COLE, Jonathan und COLE, Stephen: *Social Stratification in Science*. Chicago 1973.
- DOERINGER, Peter B. und PIORE, Michael J.: *Internal Labour Markets and Manpower Analysis*. Lexington (Mass.) 1971.
- EGGERS, Philipp und MEIXNER, Hanns-Eberhard (Hg.): *Training 3*. Köln 1992.
- ENDERS, Jürgen: *Die wissenschaftlichen Mitarbeiter. Ausbildung, Beschäftigung und Karriere der Nachwuchswissenschaftler und Mittelbauangehörigen an den Universitäten*. Frankfurt a.M., New York 1996.

- ENDERS, Jürgen und TEICHLER, Ulrich: Berufsbild der Lehrenden und Forschenden an Hochschulen. Ergebnisse einer Befragung des wissenschaftlichen Personals an westdeutschen Hochschulen. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Forschung und Technologie 1995a.
- ENDERS, Jürgen und TEICHLER, Ulrich: Der Hochschullehrerberuf im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Befragung über die wissenschaftliche Profession in 13 Ländern. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Forschung und Technologie 1995b.
- GRÜNERT, Holle und LUTZ, Burkhardt: "Strukturwandel, Arbeitsmarktstruktur und Arbeitnehmerrechte". In: Gewerkschaftliche Monatshefte, 1994, Heft 11, S. 734-742.
- Hochschulrahmengesetz: Drittes Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes vom 14.11.1985. Bundesgesetzblatt I, S.605.
- HOLTKAMP, Rolf; FISCHER-BLUHM, Karin und HUBER, Ludwig: Junge Wissenschaftler an der Hochschule - Bericht der Arbeitsgruppe "Lage und Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses". Frankfurt a.M., New York 1986.
- JOAS, Hans: "Das deutsche Universitätssystem und die Karriereemöglichkeiten junger Wissenschaftler". In: MAYER, Karl Ulrich (Hg.): Generationsdynamik in der Forschung. Frankfurt a.M. 1992, S. 110-122.
- KARPEN, Ulrich und HANSKE, Peter: Status und Besoldung von Hochschul Lehrern im internationalen Vergleich. 2 Bde. Baden-Baden 1994.
- KOGAN, Maurice; MOSES, Ingrid und EL-KHAWAS, Elaine: Staffing Higher Education. Meeting New Challenges. London and Bristol 1994 (OECD: Higher Education Policy Series; 27).
- LUHMANN, Niklas: "Selbststeuerung der Wissenschaft". In: Jahrbuch für Sozialwissenschaften, 1968, Heft 2, S. 147-170.
- LUHMANN, Niklas: Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt a.M. 1990.
- LUTZ, Burkhardt: Arbeitsmarktstruktur und betriebliche Arbeitskräftestrategie. Frankfurt a.M., New York 1987.
- MAYER, Karl Ulrich (Hg.): Generationsdynamik in der Forschung. Frankfurt a.M., New York 1992.
- McPHERSON, Michael S. und WINSTON, Gordon C.: "The Economics of Academic Tenure: A Relational Perspective". In: BRENNEMAN, David W. und YOUN, Ted I.K. (Hg.): Academic Labour Markets and Careers. New York 1988, S. 174-199.
- NEAVE, Guy und RHOADES, Gary: "The Academic Estate in Western Europe". In: CLARK, Burton R. (Hg.): The Academic Profession. National, Disciplinary and Institutional Settings. Berkeley (Cal.) 1987, S. 211-270.

- NEIDHARDT, Friedhelm: Selbststeuerung in der Forschungsorganisation: Das Gutachterverfahren der DFG. Opladen 1988.
- PARSONS, Talcott und PLATT, Gerald M.: Die amerikanische Universität. Frankfurt a.M. 1990.
- PLESSNER, Helmuth (Hg.): Untersuchungen zur Lage der deutschen Hochschullehrer. 3 Bde., Göttingen 1956.
- SCHEIN, Edgar H.: "Individuum, Organisation und Karriere". In: Gruppendynamik, 1972, Heft 2, S. 139-156.
- SCHIMANK, Uwe: Forschungsbedingungen der Professoren an westdeutschen Hochschulen. Köln 1992 (Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung: Discussion Paper; 2).
- SØRENSEN, Aage B.: "Wissenschaftliche Werdegänge und akademische Arbeitsmärkte". In: MAYER, Karl Ulrich (Hg.): Generationsdynamik in der Forschung. Frankfurt a.M., New York 1992, S. 83-109.
- STICHWEH, Rudolf: Wissenschaft, Universität, Professionen: Soziologische Analysen. Frankfurt a.M. 1994.
- TEICHLER, Ulrich; HARTUNG, Dirk und NUTHMANN, Reinhard: Hochschul-expansion und der Bedarf der Gesellschaft. Stuttgart 1976.
- TEICHLER, Ulrich: "Das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland - Ein Überblick. In: TEICHLER, Ulrich (Hg.): Das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim 1990, S. 11-42.
- WEBER, Max: Wissenschaft als Beruf. Berlin (<1918>) 1967.
- WINDOLF, Paul und HOHN, Hans-Willy: Arbeitsmarktchancen in der Krise: betriebliche Rekrutierung und soziale Schließung - eine empirische Untersuchung. Frankfurt a.M., New York 1984.

---

## **Wissenschaftliche Karrieren von Frauen an türkischen Universitäten<sup>1</sup>**

**Christiane Bradatsch und Aylâ Neusel**

### **1. Einführung**

#### **1.1 Der "deutsche" Blick auf die Hochschulkarrieren von Frauen in der Türkei**

Die Entstehung der Forschung über Wissenschaftlerinnen in Deutschland ist eng verknüpft mit dem Beginn der akademischen Frauenbewegung (1968). Wurde die Situation von weiblichen Wissenschaftlern bis in die siebziger Jahre als ein "Seitenproblem" (Anger 1960) innerhalb der Untersuchungen über Professoren behandelt, kam es im Zuge der Entwicklung der Neuen Frauenbewegung zu einem deutlichen Perspektivenwechsel: Die Benachteiligung und Diskriminierung von Wissenschaftlerinnen in der Universität wurde offensiv thematisiert.

Die Frauenforschung hat in den folgenden 25 Jahren zunehmend eigene Forschungskonzepte zur Erklärung der Marginalität von Frauen an Hochschulen entwickelt. Dabei haben Wissenschaftlerinnen in ihren Untersuchungen die objektiven Faktoren des "geschlechtsspezifisch segregierten Arbeitsmarktes" (Beck-Gernsheim 1976) in der Hochschule aufgedeckt und den Blick zueh-

---

<sup>1</sup> Dieser Beitrag ist im Rahmen eines Forschungsprojektes im Wissenschaftlichen Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung entstanden, an dem außer den Autorinnen auch Dr. Eser Köker, Assistenzprofessorin an der Universität Ankara, und Gülşen Yalçın, wissenschaftliche Hilfskraft an der Universität Gesamthochschule Kassel, teilnahmen.

mend auf die differente Berufs- und Lebenssituation von Frauen und Männern gerichtet. Die Annahme, daß die gesellschaftliche Definition der Geschlechter auf einer Segregation beruht, die Männer der öffentlichen Berufswelt und Frauen den privaten Familienrahmen zuordnet, führte zur Konstruktion der Hochschule als "homosoziale Welt" (Bilden 1980) durch ungleiche Verteilung von Positionen, durch den unterschiedlichen Verlauf von Statuspassagen und die unterschiedliche Präsenz von Risikolagen.

Die Aufmerksamkeit der Frauenforschung richtete sich in den achtziger Jahren auf die Institution Hochschule, die als sozialer Ort das gesellschaftlich ungleiche Geschlechterverhältnis widerspiegeln (Neusel/Wetterer 1988). Das führte zu der grundsätzlichen Frage nach dem Zusammenhang von Profession und Geschlecht (Wetterer 1992) und nach dem von Institution und Geschlecht (Kirsch-Auwärter 1995).

Die Wissenschaftlerinnen an deutschen Hochschulen sind inzwischen ein relativ gut erforschtes Thema, der Blick über die Grenzen Deutschlands ist dagegen - abgesehen von einigen Zwei-Länder-Vergleichen - selten gewagt worden. So mußte auch der "deutsche" Blick auf die Universitätskarrieren von Frauen in der Türkei überraschen; der relativ große Anteil von Professorinnen an türkischen Universitäten - in einem Land mit einem geringen Akademisierungsgrad der Bevölkerung, relativ großen kulturellen und sozialen Differenzen zwischen den Geschlechtern - war erklärungsbedürftig.

In der vergleichenden Sozialforschung werden makrostrukturelle Dimensionen zur Untersuchung verschiedener Länder verwendet. So verwendet Haller (1990) in seiner Typologie die politischen und wirtschaftlichen Bedingungen sowie die Dimension "Kulturraum" zur Unterscheidung europäischer Länder. In ihrer Typologie patriarchalisch-kapitalistischer Länder verwendet S. Schunter-Kleemann (1992) Indikatoren, die auf einer Sekundäranalyse der Sozialberichterstattung und der Sozialstatistiken von europäischen Staaten beruhen.

Auf der Grundlage solcher Überlegungen ist der Blick von Deutschland in die Türkei systematisch einzuordnen. Denn die Chancen von Frauen, wissenschaftliche Karriere zu machen, hängen von unterschiedlichen politisch-historischen, sozialen, kulturellen und ökonomischen Bedingungen in einem Land ab, und sie gestalten sich zunächst nicht entlang der gewohnten Nord-Süd-Grenze.

## **1.2 Theoretische Überlegungen zur Partizipation von Frauen an akademischen Karrieren**

Ausgangspunkt für die theoretischen Überlegungen der deutschen Frauenforschung ist die Feststellung, daß die ebenso Wissen produzierende und vermittelnde wie Zugang zu Professionen ermöglichende Institution Universität maß-



geblich an der Konstruktion und Tradierung der Bewertung der Frau als intellektuell und sozial inferiores Wesen beteiligt ist und war.

In der Frauenforschung sind in den letzten 25 Jahren zahlreiche Thesen zu denjenigen Faktoren entwickelt worden, die die Teilhabe von Frauen am Bildungs- und Berufssystem eines Landes begünstigen bzw. hemmen. Einige berufssoziologische Untersuchungen beziehen dabei internationale Vergleiche in ihre Überlegungen mit ein. Aus den Ergebnissen dieser Arbeiten lassen sich Einflußfaktoren bestimmen, die den Zugang von Frauen in das Hochschulsystem und ihren Einstieg in die Wissenschaft als Beruf und ihren Aufstieg bis in das Amt der Professorin beeinflussen.<sup>2</sup> Vier solcher Kontextfaktoren haben wir in unseren Untersuchungen über die wissenschaftlichen Karrieren von Frauen im internationalen Vergleich zugrunde gelegt:

- 1) *Historisch-politische Kontextfaktoren*: Dabei gehen wir von der These aus, daß die gesellschaftlichen Modernisierungs- und Transformationsprozesse Umbruchsituationen sind. "In ihnen (wird das) Kräfteverhältnis der jeweiligen Akteur/e/innen in der Gesellschaft mit längerfristigen Wirkungen neu konstituiert bzw. restituiert" (Costas 1995), d. h., sie führen zu einem Elitenwechsel in der Geschichte eines Landes und weichen die traditionellen Hierarchien in den Geschlechterverhältnissen auf. Diese Veränderungen können Chancen für die Frauen eröffnen, wenn beispielsweise staatliche Regelungen zugunsten der Gleichstellung von Frauen (sogenannter "Staatsfeminismus") greifen, wie im Fall der türkischen Republikgründung, oder sie können die Chancen von Frauen verringern, wenn beispielsweise wirtschaftliche Konkurrenz dadurch größer wird.
- 2) *Binneneinflüsse des Hochschulsystems*: Besonders drei strukturelle Bedingungen des Hochschulsystems - die Selektion im Bildungssystem, die Homogenität bzw. Heterogenität des Hochschulwesens, Laufbahnstrukturen für Hochschulkarrieren bzw. den Berufungsmarkt untersuchen wir als Einflußfaktoren auf das Studium und die wissenschaftlichen Karrieren von Frauen, wobei in der international vergleichenden Professionsforschung angenommen wird, daß geringe Selektion im Bildungswesen (mass education), ein multiinstitutionell organisiertes Hochschulwesen und laufbahnartig organisierte Karrierepassagen an Hochschulen den Einstieg der Frauen in die Hochschule und ihren Aufstieg in der Wissenschaft erleichtern.
- 3) *Sozio-kulturelle Bedingungen*: Die Familienstrukturen können sich unterstützend oder hemmend auf die Karrieren von Frauen in der Wissenschaft aus-

---

<sup>2</sup> Da international vergleichende Untersuchungen zu Wissenschaftlerinnen an Hochschulen weitgehend fehlen, machen wir für unsere theoretischen Überlegungen Anleihen bei den Ergebnissen der international vergleichenden Professionsforschung (vgl. Costas 1995).

wirken. In einigen europäischen Studien wird darauf hingewiesen, daß die soziale Herkunft und die Sozialisation eine Rolle für die Karriereorientierung von Akademikerinnen spielen. In der bundesdeutschen Frauenforschung wird die "Doppelorientierung der Frau" an Beruf und Familie als ein besonders karrierehemmender Einflußfaktor erachtet, während in südeuropäischen Ländern mit stärkerer Familienorientierung (auch in der Türkei) von dem karriereunterstützenden Faktor Familie (Herkunftsfamilie) berichtet wird.

- 4) *Ökonomische Bedingungen*: Arbeitsmarktwert und/oder das Sozialprestige des angestrebten Berufs beeinflussen den Einstieg von Frauen in den Beruf des Wissenschaftlers. Es wird in international vergleichenden Studien davon ausgegangen, daß ein hohes Sozialprestige und ein hoher Arbeitsmarktwert von akademischen Berufen (an der Hochschule) negative Einflüsse auf die Teilhabe von Frauen an Hochschulkarrieren haben.

Im folgenden Beitrag werden die beiden ersten Faktoren näher untersucht, d.h. die historisch-politische Entwicklung seit der Gründung der türkischen Republik als Einflußfaktor für die Frauenbildung sowie das Hochschulsystem als Kontextfaktor für wissenschaftliche Karrieren von Frauen in der Türkei.

## 2. **Zur Lage von Wissenschaftlerinnen an türkischen Universitäten: Marginalität als Strukturprinzip?**

In der Frauenforschung wird **Marginalität** als strukturierendes Merkmal der Studien- und Berufssituation von Frauen an (west)deutschen Hochschulen bezeichnet. Mit diesem Begriff werden verschiedene Phänomene benannt: die mangelnde quantitative Beteiligung von Frauen als Studentinnen im Studium und als Wissenschaftlerinnen am Arbeitsplatz Hochschule ebenso wie die mangelnde Präsenz der weiblichen Hochschulmitglieder in wichtigen Entscheidungsinstanzen der Hochschule. Es geht dabei also einerseits um die institutionellen Bedingungen innerhalb der Hochschule, Verantwortung zu tragen, an den Machtverhältnissen beteiligt zu werden (Stichwort: patriarchale Hochschule) und darüber hinaus um die Teilhabe an den informellen Kommunikationsstrukturen (Stichwort: Old-boys-Network). Auch in den Inhalten, Fragestellungen, Theorien und Empirien der Lehre und Forschung fehlen Frauen als Gegenstand und Thema, als Interpretierende sowie als Maßstab (Stichwort: androzentrische Orientierung der Wissenschaft).

Im folgenden Beitrag wird im wesentlichen die Frage nach der quantitativen Beteiligung von Frauen als Wissenschaftlerinnen im Hochschulsystem aufgegriffen. Die Forschung zeigt eine doppelte Segregation entlang der Trennlinie zwi-

schen den Geschlechtern: eine vertikale Differenzierung bei der wissenschaftlichen Laufbahn und eine horizontale Trennung bei der Fächerwahl.

*Vertikale Segregation:* Für die deutschen Hochschulen gilt nach wie vor, daß der Frauenanteil sinkt, je höher die Position in der Statushierarchie ist. In Zahlen ausgedrückt, heißt das: 43 Prozent der Studierenden und 40 Prozent der Absolventen sind Frauen; bei den Nachwuchswissenschaftlern und -wissenschaftlerinnen im sogenannten Mittelbau sind es noch 24 Prozent, unter den C3-Professoren und Professorinnen sind Frauen mit 6,6 Prozent, unter den C4-Professoren und Professorinnen, also an der Spitze der Karriereleiter, mit 3,7 Prozent vertreten.<sup>3</sup>

Die Lage in der Türkei steht dem - man könnte sagen diametral - entgegen. Bei einem nur geringen Akademisierungsgrad der Gesamtbevölkerung und einem niedrigen Bildungsstand der Frauen allgemein (nur 1,1 Prozent aller Frauen sind akademisch gebildet, ein Drittel aller Frauen sind Analphabetinnen) ist der Anteil der Frauen am akademisch gebildeten Bevölkerungsteil mit 25 Prozent relativ hoch.

Während in den beiden Ländern der Frauenanteil unter den Studierenden nur wenig differiert, ist der Frauenanteil am wissenschaftlichen Personal an den türkischen Universitäten mit 33 Prozent erheblich höher als an deutschen Hochschulen (19,6 %). Wenn wir die Karrierestufen genauer untersuchen, treten die Unterschiede noch deutlicher zu Tage: Während der Frauenanteil am wissenschaftlichen Personal an den türkischen Universitäten bei den wissenschaftlichen Mitarbeitern das mehr als Anderthalbfache im Vergleich mit dem an deutschen Universitäten ausmacht, ist der Anteil bei den Assistenzprofessoren dreimal, bei den assoziierten Professoren viermal und bei den ordentlichen Professoren sogar etwa sechsmal so groß (3,7 % C-4 Professorinnen in Deutschland verglichen mit 21 % ordentlichen Professorinnen in der Türkei). Hier, an der Karrierespitze angekommen, arbeiten in der Bundesrepublik Deutschland nur noch 466 Professorinnen (1994), in der Türkei 854 Professorinnen, und das bei einem Hochschulbereich, der in Deutschland doppelt so groß ist wie in der Türkei (Bundesrepublik Deutschland 1994: 1.856.500 Studierende, Türkei 1993: 900.875 Studierende).

*Horizontale Segregation:* Infolge einer ungleichen Verteilung der Geschlechter auf die Studienfächer lassen sich im Fächerspektrum deutscher Universitäten extreme "Männerdomänen" (z. B. technische Fächer) und extreme "Frauendomänen" (z. B. Lehramt, Geisteswissenschaften) identifizieren.<sup>4</sup> Der Frauenan-

---

<sup>3</sup> Vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 1996.

<sup>4</sup> Die Unterschiede zwischen den Studienfächern und den Studiengängen an deutschen und an türkischen Hochschulen und die Verschiedenheiten bei den akademischen Laufbahnen und Ti-

teil am wissenschaftlichen Personal liegt z.B. in den Ingenieurwissenschaften mit 5,2 Prozent und mit 13,6 Prozent in Mathematik und Naturwissenschaften extrem niedrig. Beim Vergleich zwischen der Türkei und Deutschland ist zu beobachten, daß die horizontale Segregation an deutschen Hochschulen klarere Strukturen bzw. Grenzen aufweist, als das in der Türkei der Fall ist.

Tabelle 1

**Frauenanteil am wissenschaftlichen Personal an den Universitäten der BRD (nur alte Bundesländer), nach Status- und Fächergruppen, 1991 (in Prozent)**

	Sprach- und Kultur- wiss.	Rechts-, Wirt- schafts- u. Sozial- wiss.	Mathe- matik und Natur- wiss.	Inge- nieur- wiss.	Medizin	Agrar- wiss.	Kunst
C 4-Professo- rinnen	1,8	2,1	1,4	0,7	2,2	3,6	9,0
C 3-Professo- rinnen	13,5	8,8	2,8	0,9	6,3	5,6	16,6
C 2-Professo- rinnen	15,0	12,6	3,8	2,3	5,8	9,9	22,6
Wissensch. Mittelbau insgesamt	33,2	24,4	17,1	7,4	29,2	26,9	33,6
Sonst. Leh- rende*	36,6	20,7	9,8	12,0	26,2	23,9	28,3
Wiss. Personal insgesamt	25,0	17,0	13,6	5,2	26,4	20,7	21,5
Studentinnen	62,3	36,7	33,7	13,7	45,4	48,5	59,9

\* Fachlehrer, Lektoren, technische Lehrer usw.

Quelle: Eigene Berechnungen nach: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 1993, S. 140ff. und 212ff.

teln erschweren die Vergleichbarkeit. Um den Vergleich überhaupt zu ermöglichen, wurden für die folgenden Ausführungen die Fächereinteilungen an türkischen Universitäten den Fächergruppen in bundesdeutschen Statistiken angepaßt, wobei jedoch einige Besonderheiten des türkischen Studiensystems außer acht gelassen werden mußten.

Die Fächerverteilung der Wissenschaftlerinnen in der Türkei zeigt Frauenanteile, die prozentual nicht sehr große Unterschiede aufweisen. Die größte Spanne im Unterschied zwischen den Fächern findet sich in der Türkei zwischen den Agrarwissenschaften (Anteil der Frauen am wissenschaftlichen Personal 21 %) und dem Fach Kunst (43 %; vgl. Tabelle 2).

**Tabelle 2**  
**Frauenanteil am wissenschaftlichen Personal an türkischen Universitäten, nach Status- und Fächergruppen in 1991 (in Prozent)**

	Sprach- und Kultur- wiss.	Rechts-, Wirt- schafts- u. Sozial- wiss.	Mathe- matik und Natur- wiss.	Inge- nieur- wiss.	Medizin	Agrar- wiss.	Kunst
Vollprofessorinnen	24	15	24	11	28	9	25
Assoziierte Professorinnen	21	24	24	17	33	15	39
Assistenzprofessorinnen*	26	32	31	19	30	13	49
Wissenschaftl. Mittelbau	32	34	38	29	35	28	45
Sonst. Lehrende**	63	49	43	25	33	21	45
Wiss. Personal insgesamt	42	33	33	25	33	21	43
Studentinnen	59	39	47	23	42	37	56

\* Die Einstellung als AssistenzprofessorIn ist (im Anschluß an die Promotion) als Einstiegsamt in die wissenschaftliche Laufbahn zu betrachten, von dort aus erfolgt, nach festgelegten Leistungskriterien, die weitere Beförderung bis zur Vollprofessur (ordentliche Professur).

\*\* dazu gehören: LektorInnen, ÜbersetzerInnen, technische LehrerInnen, LaboringenieurInnen usw.

Quelle: Eigene Berechnungen nach: ÖSYM 1992, S. 202 ff.

### 3. Einflußfaktoren

#### 3.1 Historisch-politische Entwicklung als Einflußfaktor für die Frauenbildung

Entscheidende Bedeutung für die Zulassung der türkischen Frauen zum Hochschulstudium und zur Hochschulkarriere hatte der Umstand, daß diese mit einer gesellschaftlichen und politischen Umbruchsituation zusammenfiel. In der Türkei ging die Initiative zur völligen Umstrukturierung des Hochschulsystems, zum Bruch mit den bis dahin existierenden Traditionen und die Förderung von Frauen im Bildungs- und Hochschulsystem vom Staat, insbesondere vom Staatsgründer Atatürk aus.

Während Frauen die Zulassung zum Hochschulstudium in Deutschland (ab 1908) und zur akademischen Karriere (ab 1918) gegenüber einem etablierten System kämpferisch durchsetzen mußten, wurden sie in der Türkei nach der Gründung der Republik (Republikgründung 1923; Hochschulreform ab 1933) in ein neu aufgebautes Hochschulsystem mit einbezogen. Es konnte sich keine - wie in Deutschland ungebrochene - Tradition der Universität als "Männerdomäne" und damit auch kein erheblicher Widerstand gegen die Beteiligung von Frauen als Lehrende und Studierende entwickeln. Dieses Fehlen einer männlich geprägten Hochschultradition in der Türkei begünstigte nach der Zulassung der Frauen zum Hochschulstudium deren kontinuierliche gleichberechtigte Beteiligung. Mit entscheidend dafür war einerseits die Tatsache, daß dringender Bedarf an akademisch ausgebildeten Führungskräften für die umstrukturierte Verwaltung und für die Modernisierung der Wirtschaft bestand und andererseits, daß die Emanzipation der türkischen Frau Teil des Reformprogramms Atatürks war (Kemalismus). Mädchen und Frauen waren als Studierende an den neugegründeten Hochschulen angesprochen. Auf die naturwissenschaftlich-technischen Fächer wurde in den Anfangsjahren des türkischen Hochschulsystems besonderes Gewicht gelegt.

Zwischen 1927 und 1940 stieg der Anteil der Frauen unter den Studierenden von 11 auf 20 Prozent; in den darauffolgenden drei Jahrzehnten, in denen das türkische Hochschulsystem kontinuierlich ausgebaut wurde, stagnierte der Prozentsatz der weiblichen Studierenden allerdings, während der Anteil der Frauen an den Wissenschaftlern den der Studentinnen überflügelte (in 1970: 24 % am wissenschaftlichen Personal, 19 % an den Studierenden).

Insbesondere in den siebziger Jahren fand eine Demokratisierung und Politisierung an den Hochschulen statt, gleichzeitig erforderte der wirtschaftliche Aufschwung im Land eine größere Anzahl hochqualifizierter Arbeitskräfte, was

zu einer rapiden Expansion des Hochschulbereichs führte. Es setzte eine Hochschulentwicklung ein, die es sich zum Ziel machte, den unterentwickelten Regionen in der Türkei zu wirtschaftlichem Aufschwung zu verhelfen und das West-Ost-Bildungsgefälle v.a. durch Hochschulneugründungen in der anatolischen Provinz auszugleichen. In diesem Zeitraum bis zu den achtziger Jahren konnten die Studentinnen ihren Anteil auf 26 Prozent steigern, während der Anteil der Wissenschaftlerinnen stagnierte. Dies bestätigt den von uns auch für die neunziger Jahre festgestellten Trend, daß Provinzhochschulen als Arbeitsplatz für Wissenschaftlerinnen nicht besonders attraktiv zu sein scheinen.

**Tabelle 3**

**Entwicklung des Anteils der Frauen an den Studierenden und am wissenschaftlichen Personal an türkischen Universitäten von 1927 bis 1993 (in Prozent)**

Jahr	Studierende	Frauenanteil	wiss. Personal
1927	11		-
1933	14		7
1940	20		-
1946	19		16
1950	20		-
1960	20		-
1970	19		24
1973	20		25
1980	26		-
1981	26		25
1990 <sup>1</sup>	34		31
1993 <sup>1</sup>	35		33

Quelle: Eigene Berechnungen nach Köker 1988 a.a.O., S. 116, 172, 265, 288 ff.

<sup>1</sup> Eigene Berechnungen nach ÖSYM 1993, S. 3 ff.

Nach dem Militärputsch von 1980, der Schließung der Universitäten und der Entlassung einer großen Anzahl von Hochschullehrerinnen und -lehrern, erließ die Militärregierung 1981 ein Gesetz, mit dem das gesamte Hochschulwesen neu geordnet wurde. Die Selbstverwaltung der Hochschulen wurde eingeschränkt, ein großer Bereich der Kompetenzen, die bis dahin den Hochschulgremien vorbehalten waren, wurde auf eine neu eingerichtete Zwischeninstanz, den Hochschulrat (YÖK) übertragen. Durch die Einbeziehung von Institutionen im Rang

von Berufs- und Fachschulen und Akademien in den Hochschulbereich wurde eine große Anzahl neuer Hochschuleinrichtungen geschaffen, gleichzeitig wurde das Fernstudium erheblich ausgebaut. Ziel war die Erhöhung der Hochschulkapazitäten, Ausbau der Breitenbildung, Nivellierung des West-Ost-Gefälles. Bis 1990 hatte sich die Zahl der Universitäten fast verdoppelt, die Zahl der Studierenden hatte sich verdreifacht. Der Anteil der Frauen an den Studierenden stieg auf 34 Prozent, der Anteil der Wissenschaftlerinnen auf 31 Prozent.

Durch die fortschreitende Industrialisierung und den Aufschwung in der privaten Wirtschaft hatten sich auch die Schwerpunkte der Studienfachnachfrage verlagert. Es wurden neben den Ingenieurwissenschaften vermehrt Studienfächer wie Informatik und Betriebswirtschaft sowie Fächer, die für Berufe in Medien und Werbung ausbilden, belegt.

Im Zeitraum nach 1990 wurde die Ausbaupolitik konsequent weitergeführt. Mit dem Erlaß eines neuen Hochschulgesetzes wurden die unterschiedlichen Institutionen des tertiären Sektors unter dem einheitlichen Begriff "Universität" zusammengefaßt und die Einrichtung privater Universitäten wurde zugelassen. Innerhalb kürzester Zeit wurden 22 neue Universitäten gegründet, so daß die Zahl 1991 bei 51 lag. Vorrang hatten dabei Neugründungen in den Provinzstädten. Die Anteile der Frauen an den Studierenden und Wissenschaftlern stiegen seit 1990 auf 35 und 33 Prozent. Die Hochschulexpansionspolitik der Regierung wird von vielen Universitätsangehörigen in der Türkei mit großer Skepsis betrachtet, wobei insbesondere die unzureichende Ausstattung und die Ausbildungsqualität der neugegründeten Hochschulinstitutionen in das Kreuzfeuer der Kritik gerät.

Zusammenfassend läßt sich hinsichtlich der Entwicklung der Frauenbeteiligung als Lehrende an Universitäten sagen, daß nach einer - durch die günstigen Rahmenbedingungen - relativ reibungslosen Eingliederung in das Hochschulwesen die Frauenanteile nur langsam stiegen, teilweise stagnierten. Die Frauen profitierten allerdings von der Hochschulexpansion v.a. in der Phase nach den siebziger Jahren und erneut nach den achtziger Jahren, eine Entwicklung, die sich auch in Deutschland nachvollziehen läßt. Die Ausdehnung der Hochschulstandorte auf Regionen außerhalb der Metropolen, insbesondere in die anatolischen Provinzen der Türkei brachte für die Frauen keine Vorteile.

### **3.2 Das Hochschulsystem als Kontextfaktor für wissenschaftliche Karrieren von Frauen**

Das heutige türkische Hochschulsystem zeichnet sich durch vier Besonderheiten aus: eine ausgeprägte Heterogenität des Systems, d.h. viele unterschiedliche Institutionen mit großen Qualitätsunterschieden sind unter dem gesetzlich einheitlich gestalteten Dach "Universität" zusammengefaßt; ein zentrales Zulas-



sungsverfahren für alle Universitäten des Landes (nach einem stark selektivem Schulsystem), eine besonders dominante Rolle des Staates in allen wichtigen Hochschulfragen und eine relativ starke Beteiligung von Frauen an Hochschulkarrieren in einem Laufbahnsystem.

An dieser Stelle soll nach den Merkmalen des Hochschulsystems gefragt werden, die sich für die Beteiligung von Frauen in diesem Fall günstig auswirken. Wir werden folgende drei Besonderheiten untersuchen, die Einfluß auf das Frauenstudium und auf die wissenschaftlichen Karrieren von Frauen haben können:

- große Heterogenität der Universitäten und ein starkes regionales Gefälle im Angebot von Studienplätzen,
- Selektion im Bildungssystem,
- wissenschaftliche Laufbahnen/Rekrutierung des wissenschaftlichen Personals.

### 3.2.1 Heterogenität oder Homogenität des Hochschulsystems als Einflußfaktor

In der Türkei existieren insgesamt 51 Universitäten mit über 900.000 Studierenden (inklusive Fernstudium). Die Studienquote beträgt 13 Prozent eines Jahrganges. Die 51 Universitäten bilden ein sehr heterogenes Hochschulsystem mit deutlichen Qualitätsunterschieden, sie bieten zudem ein regional ungleiches Angebot von Studienplätzen.

- *Die traditionsreichen Universitäten* aus den ersten Jahren der Republik befinden sich in den drei Metropolen im Westen der Türkei, sie bilden mit Studierendenzahlen zwischen 25.000 bis 35.000 die größten Universitäten des Landes (die Universität Istanbul steht mit 45.000 Studierenden an der Spitze) und sie gehören zu den angesehenen Hochschulen;
- *die Regionaluniversitäten* aus den fünfziger und vor allem aus den siebziger Jahren sind mit dem Ziel der regionalen Verbreiterung des Bildungsangebots eingerichtet worden, sie sind kleiner als die Hochschulen in den Metropolen (zwischen 15.000 und 19.000 Studierende) und haben ein deutlich geringeres Renommee;
- in den siebziger Jahren wurden einige Hochschulgründungen durch ausländische Förderung und Finanzierung ermöglicht. Diese *Stiftungsuniversitäten* (z.B. die Mittel-Ost-Technische Universität in Ankara und die Bogazici Universität in Istanbul) bieten ein englischsprachiges Lehrangebot für eine internationale Studentenschaft und sind nach US-amerikanischem Vorbild organisiert. Sie gehören zur Spitze der angesehenen und bevorzugten Universitäten des Landes.
- Die Entwicklung in den neunziger Jahren differenzierte das Hochschulangebot noch stärker: Private Universitäten wurden zugelassen; in den Metropolen wurden einige englischsprachige *private Hochschulen* und eine französisch-

sprachige gegründet. Sie orientieren sich am Bedarf einer sich rasant entwickelnden Wirtschaft und Technologie. Obwohl sie hohe Studiengebühren verlangen, sind sie stark frequentiert.

- Ebenfalls in den neunziger Jahren sind in den Provinzstädten *eine Reihe kleinerer Hochschulen* entstanden (2.000 bis 9.000 Studierende), die den regionalen Bedarf decken sollen, aber von den Hochschulangehörigen der großen Universitäten kritisch betrachtet und wegen ihrer Qualitätsmängel "Gecekondu"-Universitäten<sup>5</sup> genannt werden.

Diese unterschiedlichen Universitätstypen bilden ein hierarchisches System, das an der Attraktivität der Hochschule gemessen wird, qualifiziertes Lehrpersonal anzuwerben, an ihrer Ausstattung und an den Berufschancen ihrer Absolventen. Es existiert eine "heimliche" Hitliste der Institutionen, orientiert an den Studienwünschen der Studienbewerber(innen) eines jeden Jahrgangs. Als Eliteuniversitäten gelten die Stiftungsuniversitäten und die traditionsreichen Universitäten der Metropolen, die neuen privaten Universitäten folgen ihnen, das Schlußlicht bilden die Regionalhochschulen, vor allem die Gründungen aus den neunziger Jahren.

Zugleich fällt ein starkes regionales Gefälle im Hochschulangebot auf: Einem insgesamt zu beobachtenden sozio-ökonomischen West-Ost-Gefälle entsprechend, befinden sich die meisten Universitäten im Westen, hier besonders in den Metropolen des Landes. Trotz aller hochschulpolitischen Bemühungen hat sich diese Lage in den letzten zehn Jahren nur unwesentlich verschoben.

Das Studienangebot ist dadurch regional sehr unterschiedlich und der Hochschulausbau zwischen 1983 und 1992 bewirkte nur eine schwache Entwicklung zugunsten der anatolischen Provinzen. In den drei Metropolen im Westen der Türkei studierten 1992 60 Prozent der Studierenden (in 1983 waren es 69 %), in Mittelanatolien 11 Prozent (8 %), in Ostanatolien 7 Prozent (6 %) und in Südostanatolien 3 Prozent (2 %). Auch wenn man die Studierendenzahlen zu den Einwohnerzahlen im Einzugsbereich der Hochschulen ins Verhältnis setzt, bleibt das regionale Bildungsgefälle erheblich.

### 3.2.2 Auswirkungen der Hochschulhierarchie

Häufig wird die These vertreten, daß die Frauenbeteiligung in engem Zusammenhang mit der Prestigeträchtigkeit des Berufsfeldes, des Faches oder der Institution steht. Dieser Argumentation zufolge müßten Frauen in der Türkei, in der eine deutlich erkennbare Rangfolge zwischen einzelnen Universitäten besteht,

<sup>5</sup> Der türkische Begriff für *Squatting*, d.h. "über Nacht" auf fremden Grund errichtete Siedlungen.

besonders in den Provinzuniversitäten, die am Ende dieser Rangliste stehen, zu finden sein. Es zeigt sich jedoch, daß die sogenannten "Eliteuniversitäten", die zum Teil mit den privaten Universitäten identisch sind und in der türkischen Gesellschaft ein besonders hohes Ansehen genießen, einen deutlich höheren Frauenanteil aufweisen (39 bis 55 %) als z.B. die traditionellen staatlichen Universitäten und staatlichen Neugründungen (vgl. Tabelle 4). Die älteren staatlichen Universitäten, die in den Metropolen angesiedelt sind, haben einen Frauenanteil von 28 bis 38 Prozent, je nach Fächerspektrum. Zu bemerken ist, daß auch 39 Prozent des Lehrkörpers der Mittel-Ost-Technischen Universität (ODTÜ) in Ankara und 28 Prozent an der traditionellen Technischen Universität Istanbul Frauen sind. An den Regionaluniversitäten ist im Vergleich zu den anderen beiden Gruppen ein deutlich niedrigerer Anteil an Frauen zu registrieren.

**Tabelle 4**  
**Frauenanteil am wissenschaftlichen Personal an ausgewählten türkischen Universitäten 1991**

	Gesamt	davon Frauen	in Prozent
<i>1. Stiftungs- und private Universitäten</i>			
Bogazici Universität, Istanbul	543	300	55
Bilkent, Ankara	541	243	45
ODTÜ, TU Ankara	1809	712	39
<i>2. Traditionsreiche Universitäten in den Metropolen</i>			
Istanbul Universität	2876	1075	37
TU Istanbul	1819	505	28
Universität Ankara	3073	1169	38
<i>3. Regionaluniversitäten</i>			
KTÜ, Technische Universität	879	131	15
Cukurova Universität	1135	316	28
Dicle Universität	770	149	19
Trakya Universität	541	156	29
100. Yil Universität	319	42	13
<i>Universitäten insgesamt</i>	31438	10300	33

Quelle: Eigene Zusammenstellung nach ÖSYM 1992.

### 3.2.3 Selektion im Bildungssystem: Die zentrale Hochschulzulassungsprüfung in der Türkei

Die junge Bevölkerungsstruktur des Landes (1/3 der Bevölkerung war in 1986 im Schul-, jede/r zehnte im Hochschulalter) stellt das Bildungs- und Hochschulsystem vor große Probleme. In den letzten zwanzig Jahren *ist der Altersjahrgang der Studierenden um das anderthalbfache gewachsen*. Obwohl das Studienangebot sich im selben Zeitraum mehr als verdreifacht hat, blieben von den Studierwilligen immer noch vier Fünftel vor den Toren der Hochschulen, praktisch ohne ein alternatives Bildungsangebot von seiten des Staates.

Der Zugang zum türkischen Hochschulwesen wird häufig mit der Bosphorusbrücke in Istanbul verglichen, zu der eine breite Umgehungsstraße den fließenden Verkehr führt, der sich aber vor der Brücke dermaßen staut, daß lange Wartezeiten üblich sind.

So müssen sich auch alle Abiturienten einer zentralen Zulassungsprüfung unterziehen, wenn sie ein Studium aufnehmen wollen. Jährlich bewerben sich neue Abiturienten und viele der im vorangegangenen Jahr abgelehnten Schulabgänger, so daß nur ein Bruchteil der Bewerber einen Studienplatz bekommen kann.

In 1989 z.B. nahmen rund 300.000 Abiturienten und über 500.000 abgelehnte frühere Bewerber an der Zulassungsprüfung teil. Damit konkurrierten über 800.000 Bewerber um die knapp 200.000 Studienplätze, es konnte nur etwa ein Viertel (genauer: 23,5 %) zum Studium zugelassen werden.

Obwohl sich die Situation wesentlich verbessert hat (beispielsweise konnten 1980 nur neun Prozent der Bewerber zugelassen werden), bildet die Hochschulzulassung nach wie vor den Flaschenhals des Bildungssystems.

Das zentrale Zulassungsverfahren wirkt als ein Steuerungsinstrument auf das gesamte Bildungswesen: *Einerseits* wird durch das Verfahren eine Hierarchie zwischen den Hochschulen und zwischen den Fächern gebildet und verstärkt, die als "Hitliste" der Institutionen und der Fächer Gegenstand öffentlicher Debatten ist. Für die Hochschulen, die von den Bewerberinnen und Bewerbern am stärksten favorisiert werden (weil für ihre Absolventen die besten Berufsaussichten erwartet werden), müssen in der Zulassungsprüfung die höchsten Punktzahlen erreicht werden, und sie rücken automatisch an die Spitze der "Hitliste".

*Andererseits* wirkt das Verfahren zurück auf das Schulwesen. Weil Absolventen bestimmter Gymnasien (insbesondere der privaten oder ausländischen Schulen, bzw. einiger besser ausgestatteter staatlicher Schulen, die schulgeldpflichtig sind) bei der Zulassung besonders erfolgreich sind, ist der Andrang zu diesen Schulen groß. Das führt dazu, daß diese ihrerseits Aufnahmeprüfungen veranstalten, auf die wiederum die Grundschülerinnen und Grundschüler vorbe-

reitet werden müssen. So fängt die "Bildungskarriere" eines jungen Menschen in der Türkei bereits mit acht bis neun Jahren in der Grundschule, ja selbst bei der Einschulung bzw. bei der Wahl der Grundschule an.

In dieser prekären Situation entsteht eine expandierende "Bildungsindustrie". Von den Nachhilfeschoolen, die auf die Hochschulzulassungsprüfung vorbereiten, und den diversen Berufsschulen, die staatlich anerkannte Diplome unterhalb des Universitätsrangs anbieten, deren Berufsperspektiven aber sehr günstig eingeschätzt werden, bis hin zu den privaten Universitäten entsteht ein Bildungs- und Hochschulsystem auf dem privaten Sektor. Diese Entwicklung verschärft die sozialen und regionalen Ungleichheiten im Lande.

### 3.2.4 Chancen von Frauen bei dem zentralen Zulassungsverfahren

Das zentrale Zulassungssystem wirkt stark sozial selektiv und konterkariert die Ziele der republikanischen Schulreformen, ein egalitäres Bildungsangebot zu etablieren und gleiche Bildungschancen unabhängig von sozialer und regionaler Herkunft zu eröffnen. Die große Heterogenität des gesamten Schul- und Hochschulsystems und die starke regionale Ungleichverteilung der Schul- und Studienplätze verstärkt die Chancenungleichheit beim Zugang zu Schul- und Hochschulbildung.

Unsere Frage nach der Bedeutung des zentralen Hochschulzulassungsverfahrens speziell für die Studienbewerberinnen konnte nicht eindeutig beantwortet werden, weil die uns zugänglichen aktuellen Statistiken nicht geschlechtsspezifisch ausgewiesen sind. In älteren Untersuchungen (vgl. Öncü 1985) wird festgestellt, daß Abiturientinnen bei der Hochschulzulassung deutlich erfolgreicher waren als die männlichen Studienbewerber. Beispielsweise betrug der Anteil von Frauen an Studienbewerbern 22,6 Prozent, bei den erfolgreich zugelassenen Studienanfängern 28 Prozent (Zahlen aus dem Wintersemester 1974/75). Zudem stammten die erfolgreichen Studienanfängerinnen mehrheitlich aus den Metropolen und häufiger aus sozial stärkeren und bildungsorientierten Elternhäusern. Unsere Interviews (aus 1994) ergaben ein ähnliches Gesamtbild: Die Bildungsselektion in der Türkei verläuft eher entlang der Sozialstruktur und weniger entlang der Geschlechtertrennung. Allerdings haben unsere Experteninterviews Hinweise darauf ergeben, daß die geschlechterdiskriminierende Selektion im Bildungssystem früher - nämlich bereits beim Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule - einsetzt.

### 3.2.5 Bedingungen akademischer Laufbahnen

Im Gegensatz zum deutschen "Berufungsmarkt" verlaufen die akademischen Karrieren in der Türkei nach einem "Laufbahnprinzip": Nach dem Hochschulab-

schluß (i.d.R. nach vier Jahren) wird ein Promotionsstudium angeboten (zwei Jahre), das mit der Promotion oder dem Master-Abschluß abgeschlossen werden kann. Die Zulassung zum Promotionsstudium erfolgt nach einer strengen Aufnahmeprüfung (die Erfolgsquote wird z.B. in den Kommunikationswissenschaften an der Universität Ankara mit 4:100 angegeben).

Die wissenschaftliche Laufbahn fängt mit dem Eintrittsamt eines Hilfsdozenten (YDoc = Assistenzprofessur) an. Für die Zulassung zu diesem Amt wird eine Aufnahmeprüfung unter den Bewerberinnen und Bewerbern, die ihre Promotion erfolgreich abgeschlossen haben, durchgeführt. Das erfolgreiche Abschneiden bei der Prüfung bedeutet den Eintritt in die akademische Laufbahn.

Assistenzprofessoren und -professorinnen werden in der Regel *dauerhaft* für sechs Jahre eingestellt. Um auf die nächste Stufe eines Dozenten (Doc. = Assoziierter Professor) befördert zu werden, müssen in diesen sechs Jahren wissenschaftliche Leistungen erbracht werden: Veröffentlichungen, Forschungsprojekte, erfolgreiche Lehre, Auslandsaufenthalte, Fremdsprachennachweis, Teilnahme an (internationalen) Symposien, Vorträge usw. Nach dieser Phase kann sich eine Assistenzprofessorin auf eine Dozentur (Assoziierte Professur) bewerben. Die Beförderung erfolgt nach der Bewertung der Leistungen und einer mündlichen Prüfung. Nach weiteren sechs Jahren Qualifizierung und Bewährung kann er/sie sich dann auf eine Vollprofessur (ordentliche Professur) bewerben.

Die Rekrutierung eines Professors oder einer Professorin ähnelt einem *Berufungsverfahren*. Nach erfolgreichem Abschluß des Verfahrens erhält der Kandidat oder die Kandidatin den Titel und die Stelle eines ordentlichen Professors (Full Professor). Manche Universitäten befördern vorrangig den eigenen wissenschaftlichen Nachwuchs (z. B. die traditionsreichen Universitäten); in anderen Universitäten sind Hausberufungen ausdrücklich nicht vorgesehen (z. B. in der Bogazici Universität). Die Bewerbung auf eine Stelle an einer "Eliteuniversität" ist mit größeren Hürden verbunden.

### 3.2.6 Einfluß des Laufbahnprinzips auf die wissenschaftlichen Karrieren von Frauen

Dieses Verfahren, das nach einem geregelten Laufbahnprinzip abläuft, scheint Vorteile gegenüber einem "Berufungsmarkt" zu haben. Frauen können ihre "Doppelorientierung" auf Familie und Wissenschaft besser organisieren, weil der Mobilitätsdruck - wie im deutschen Hochschulsystem - nicht vorhanden ist und die junge Wissenschaftlerin "dort bleiben kann, wo sie produktive Lebens- und Arbeitszusammenhänge aufgebaut hat", wie das auch im US-amerikanischen Hochschulwesen der Fall ist (vgl. Hagemann-White 1996).

Die zweite positive Eigenschaft des Laufbahnsystems liegt in der kontinuierlichen Sicherung des wissenschaftlichen Qualifizierungsprozesses. Der wissen-

schaftliche Nachwuchs bleibt im Laufbahnsystem in der Hochschule, auch wenn der Qualifizierungsprozeß bis zur nächsten Hürde - z. B. wegen der Kinderbetreuung - länger dauert. Somit entstehen keine "Lücken" zwischen zwei Qualifizierungsstellen, wie das im deutschen System durch die zeitliche Befristung der Fall ist.

#### **4. Forschungsperspektiven**

Das Forschungsprojekt über wissenschaftliche Karrieren von Frauen an türkischen Universitäten, in dessen Rahmen dieser Beitrag entstanden ist, ist noch nicht abgeschlossen. Schon jetzt scheint uns der Blick über die Grenzen des deutschen Hochschulwesens so fruchtbar zu sein, daß eine Weiterarbeit an international vergleichenden Studien beabsichtigt ist. Ziel dieses Schwerpunktes wird es sein, unterschiedliche Entwicklungen und Lagen bei der Partizipation der Frauen an Hochschulkarrieren zu untersuchen, die Strukturen und Bedingungen systematisch herauszuarbeiten, die die Karriere von Frauen als Wissenschaftlerinnen hemmen bzw. begünstigen, um schließlich die Kontextfaktoren zu bestimmen, die zu einer Theorie des Zusammenhangs von Geschlecht, Hochschule als Organisation und Wissenschaft als Beruf beitragen.

#### **Literatur**

- ABADAN-UNAT, Nermin (Hg.): Die Frau in der türkischen Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Dagyeli 1985.
- ACAR, Feride: "Frauen und akademische Bildung in der Türkei." In: Zeitschrift für Türkeistudien, 3. Jg., 1990, Heft 1. S. 47-76.
- ANGER, Hans: Probleme der deutschen Universität. Tübingen 1960.
- BECK-GERNSHEIM, Elisabeth: Der geschlechtsspezifische Arbeitsmarkt. Frankfurt a. Main 1976.
- BILDEN, Helga: "Geschlechtsspezifische Sozialisation." In: HURRELMANN, Ulrich (Hg.): Handbuch der Sozialforschung. Weinheim 1980, S. 777-812.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Förderung von Frauen im Wissenschaftsbereich. o.O. 25. März 1996.
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Grund- und Strukturdaten 1991/92. Bonn 1991; 1993/94, Bonn 1993; 1994/95, Bonn 1994.
- CLEMENS, Bärbel; METZ-GÖCKEL, Sigrid; NEUSEL, Aylâ und PORT, Barbara (Hg.): Töchter der Alma Mater. Frauen in der Berufs- und Hochschulforschung. Frankfurt a. M. und New York: Campus 1986.

- COSKUN, Hasan (Hg.): *Akademik Yasamda Kadin - Frauen in der akademischen Welt*. Ankara: Deutsches Kulturinstitut 1996 (Schriftenreihe des türkisch-deutschen Kulturbeirats; 9).
- ESIN, Ayse u.a. (Hg.): *Die türkische Frauenbewegung. Probleme und Entwicklung in Deutschland und in der Türkei*. Karlsruhe 1993.
- HAGEMANN-WHITE, Carol: "Struktur und Prozeß: Bedingungen für einen Werdegang in der Wissenschaft der Frauen im Vergleich Deutschland/USA." In: COSKUN, Hasan (Hg.): *Akademik Yasamda Kadin - Frauen in der akademischen Welt*. Ankara: Deutsches Kulturinstitut 1996 (Schriftenreihe des türkisch-deutschen Kulturbeirats; 9) S. 55-65.
- HALLER, Max: „The Challenge for Comparative Sociology in the Transformation of Europe“. In: *International Sociology*, 1990, H.5, S. 196ff.
- KIRSCH-AUWÄRTER, Edit: "Kulturmuster organisationalen Handelns am Beispiel wissenschaftlicher Institutionen." In: WETTERER, Angelika (Hg.): *Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen*. Frankfurt a. M. und New York 1995, S: 73-84.
- KÖKER, Eser: *Türkiye de Kadin, Egitim ve Siyaset "Yüksek Öğrenim Kurumlarında Kadinin Durumu üzerinde bir Inceleme"*, T.C. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 1988. (Doktorarbeit an der Universität Ankara, Institut für Sozialwissenschaften).
- KÖKER, Eser: *Yillari arasinda Türk Üniversitelerinde kadinlarin konumu (Die Frauenfrage an türkischen Universitäten 1980-90)*. Ankara 1993 (unv. Manusk.).
- NEUSEL, Aylâ: "Frauenkarrieren in der Wissenschaft - Ein Vergleich der Situation von Wissenschaftlerinnen an türkischen und deutschen Universitäten". In: ESIN, Ayse u.a.(Hg.): *Die türkische Frauenbewegung. Probleme und Entwicklung in Deutschland und in der Türkei*. Karlsruhe 1993.
- NEUSEL, Aylâ: "Wissenschaftliche Karrieren von Frauen im Zwei-Länder-Vergleich: Erste Ergebnisse eines Forschungsprojekts". In: COSKUN, Hasan (Hg.): *Akademik Yasamda Kadin - Frauen in der akademischen Welt*. Ankara: Deutsches Kulturinstitut 1996 (Schriftenreihe des türkisch-deutschen Kulturbeirats; 9) S. 9-13.
- NEUSEL, Aylâ, BRADATSCH, Christiane, YALCIN, Gülşen: "Das Hochschulsystem als Faktor für die wissenschaftlichen Karrieren von Frauen - Ein deutsch-türkischer Vergleich". In: COSKUN, Hasan (Hg.): *Akademik Yasamda Kadin - Frauen in der akademischen Welt*. Ankara: Deutsches Kulturinstitut 1996 (Schriftenreihe des türkisch-deutschen Kulturbeirats; 9) S. 19-36.
- NEUSEL, Aylâ: *Bilim Kadinlarımız Sayi Olarak Almanya'ya Büyük Fark Atiyor.*" In: *Cumhuriyet Bilim Teknik*, No. 354, vom 1. Januar 1994.



- NEUSEL, Aylâ; BRADATSCH, Christiane; KÖKER, Eser und YALÇIN, Gülşen: "Flaschenhals des Systems." In: DUZ, 1995, H.15/16, S. 30-31.
- NEUSEL, Aylâ; BRADATSCH, Christiane; KÖKER, Eser und YALÇIN, Gülşen: "Über Nacht errichtete Siedlungen." In: DUZ, 1995, H.14, S. 20-21.
- NEUSEL, Aylâ, TEKELI, Sirin und AKKENT, Meral (Hg.): *Aufstand im Haus der Frauen. Frauenforschung aus der Türkei.* Berlin 1991.
- NEUSEL, Aylâ; WETTERER, Angelika: „Frauen in Studium, Hochschule und Beruf.“ In: GORZKA, Gabriele, HEIPCKE, Klaus und TEICHLER, Ulrich. (Hg.): *Hochschule - Beruf - Gesellschaft.* Frankfurt a.M. und New York 1988. S. 139-160.
- ÖNCÜ, Ayşe: "Die türkische Frau in qualifizierten Berufen". In: ABADAN-UNAT, Nermin (Hg.): *Die Frau in der türkischen Gesellschaft.* Frankfurt a.M.: Dagyeli 1985, S. 183-200.
- ÖSYM (Yükseköğretim Kurulu Öğrenci Secme ve Yerleştirme Merkezi): 1983 - 1992 Öğretim Yili Yükseköğretim İstatistikleri. Ankara 1993.
- ÖSYM (Yükseköğretim Kurulu Öğrenci Secme ve Yerleştirme Merkezi): 1991-92 Öğretim Yili Yükseköğretim İstatistikleri. Ankara 1992.
- ÖZBAY, Ferhunde: "Üniversite Cevresi." In: *Üniversite Öğretim Üyeleri Derneği Yayınları 1* (Hg.): *Yükseköğretimde Sorunlar ve Çözümler.* İstanbul 1990, S. 109-137.
- SCHUNTER-KLEEMANN, Susanne: "Wohlfahrtsstaat und Patriarchat". In: dies. (Hg.): *Herrenhaus Europa.* Berlin 1992, S. 141-327.
- Statistisches Bundesamt: *Länderbericht Türkei 1989.* Wiesbaden 1989.
- STROHMEIER, Martin: "Universität, Staat und Gesellschaft in der Türkei". In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, 1990, H. 1/2, S. 45-68.
- TEKELI, Sirin (Hg.): *Kadın Bakis Acısından 1980 'ler Türkiye 'sinde Kadın.* İstanbul 1990.
- TÜSIAD (Hg.): *Türkiye'de Eğitim.* İstanbul 1990.
- WETTERER, Angelika (Hg.): *Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen.* Frankfurt a. M. und New York 1995.
- WETTERER, Angelika (Hg.): *Profession und Geschlecht.* Frankfurt a. M. und New York 1992.
- WIDMANN, Horst: "Hochschulen und Wissenschaft". In: GROTHUSEN, Klaus-Detlef (Hg.): *Türkei - Südosteuropa-Handbuch*, Bd. VI. Göttingen 1985, S: 549-566.



---

## **Hochschulabsolventen im Beruf**

### **Ein sekundäranalytischer britisch-deutscher Vergleich**

**Harald Schomburg und Ulrich Teichler**

#### **1. Einleitung**

Mit der Expansion der Studierquoten in den letzten Jahrzehnten hat auch das Interesse in Politik und Wissenschaft daran zugenommen, was aus den Hochschulabsolventen wird. Dabei überwiegen seit über zwei Jahrzehnten besorgte Äußerungen. Typischerweise werden folgende Fragen aufgeworfen:

- In welchem Umfang müssen die Absolventen mit größeren Problemen beim Übergang in den Beruf rechnen, und in welchem Maße gehen sie zu Berufstätigkeiten über, bei denen sie ihre im Studium erworbenen Qualifikationen kaum verwenden können und bei denen sie - nach Bezahlung und Position - unangemessen eingesetzt sind?
- Wie sind die Chancen der Hochschulabsolventen verteilt? Kommt es immer mehr auf den Besuch eines bestimmten Hochschultyps oder einer bestimmten Hochschule und eines bestimmten Fachbereichs an? Wie entwickeln sich die Berufschancen von Frauen im Vergleich zu denen von Männern, und wie groß sind die Unterschiede nach sozialer Herkunft?
- Wie verändern sich die Qualifikationsanforderungen und die Studienangebote in diesem Kontext? Welchen Stellenwert haben zum Beispiele solche Qualifikationen, die einmal paradox als "extrafunktional" bezeichnet worden sind? Wie verändern sich die Studienangebote angesichts des Wandels in den Erwartungen seitens der Beschäftigter?

Oft entsteht der Eindruck, die Probleme seien eindeutig, international ähnlich und insgesamt sehr gut bekannt. Betrachten wir jedoch die Informationslage genauer, so stellen wir fest, daß die Situation keineswegs so klar ist. In den meisten Fällen sind die Informationen partiell und anekdotisch. Bei unseren Literaturrecherchen stießen wir auf nur eine empirische Studie, in der wenigstens zwei Länder - in diesem Falle Frankreich und Italien (Jarousse und de Francesco 1984) - einbezogen sind. Die nationalen Erhebungen sind von Land zu Land so unterschiedlich, daß sich kaum generelle Aussagen treffen lassen. Soweit sich schließlich Daten miteinander vergleichen lassen, bestätigen sie keineswegs eine einheitliche Situation. Nicht in jedem Land haben sich die Beschäftigungsprobleme deutlich vergrößert. Nicht immer sind es die Absolventen der gleichen Fachrichtungen, die mit besonderen Beschäftigungsproblemen zu rechnen haben. Ob der Berufsstart für Absolventen von Universitäten oder von anderen Hochschulen glatter verläuft, ist von Land zu Land verschieden. Aussagen über unterschiedliche Quoten von inadäquat eingesetzten Hochschulabsolventen sagen mehr über den gewählten Maßstab der Forscher aus, die die Untersuchung durchgeführt haben, als über die realen Unterschiede bei den Absolventen (siehe die Zusammenfassung von Studien aus verschiedenen Ländern in Fulton, Gordon und Williams 1992; Teichler 1988; OECD 1993a sowie die Bilanzen der Argumentationen in Sanyal 1991; Teichler und Kehm 1995).

Das bedeutet allerdings nicht, daß keinerlei Anhaltspunkte für gehaltvolle international vergleichende Aussagen bestünden. Wir können zum Beispiel feststellen, daß in sehr vielen westeuropäischen Ländern die unmittelbaren Probleme beim Übergang vom Studium in den Beruf Mitte der siebziger Jahre als sehr besorgniserregend empfunden wurden, sich dann in den achtziger Jahren Gewöhnungseffekte einstellten und seit Beginn der neunziger Jahre die Situation wieder stärker als besorgniserregend interpretiert wird. Wir können auch feststellen, daß zwar in allen industrialisierten Ländern die Beschäftigungssituation für Männer günstiger ist als für Frauen, aber das Ausmaß des Unterschieds variiert sehr stark von Land zu Land; auch gibt es innerhalb der einzelnen Länder große Unterschiede nach Studienfach, die sich wiederum im internationalen Vergleich nicht als einheitlich erweisen.

Sofern in manchen Ländern regelmäßig größere, repräsentative Studien zum Berufsstart und Berufsweg von Hochschulabsolventen durchgeführt werden, folgen diese keinem einheitlichen Schema. Einmal entstandene Erhebungen haben ihre Beharrungstendenzen. Das hat den Vorteil, daß Zeitreihen-Analysen leichter durchzuführen sind; aber bisher fehlen größere international vergleichende Hochschulabsolventenstudien.

Eine Annäherung an eine solche Lösung wird hier mit Hilfe einer Sekundärstudie versucht. In den achtziger Jahren wurden jeweils in Großbritannien (Bren-

nan und McGeevor 1988; Brennan u.a. 1993) und in der Bundesrepublik Deutschland (Teichler u.a. 1987; Teichler und Winkler 1990; Teichler und Buttgeriet 1992; siehe auch Schomburg und Teichler 1993) Hochschulabsolventenverlaufsstudien durchgeführt, die in den Fragestellungen und in der Anlage der Studie gewisse Ähnlichkeiten aufweisen. Beide Projekte wandten sich zugleich "objektiven" Merkmalen der Beschäftigung - Beschäftigungsstatus, Einkommen, Häufigkeit der Arbeitslosigkeit u.ä. - und "subjektiven" Merkmalen, d.h. Einschätzungen der Befragten, zu, so zum Beispiel, inwieweit die Beschäftigung als adäquat zu beurteilen sei und inwieweit die berufliche Tätigkeit als zufriedenstellend empfunden werde. Beide gingen auch der Frage nach, inwieweit sich die berufliche Situation von soziobiographischen und hochschulstrukturellen Voraussetzungen unterscheidet. Daher wurde der Versuch unternommen, die Situation in den beiden Ländern mit Hilfe einer Auswertung der beiden Projekte vergleichend einzuschätzen (Brennan, Lyon, Schomburg und Teichler 1994, 1995).

Zu erwarten war, daß sich die Berufssituation von Hochschulabsolventen in den beiden Ländern angesichts der besonderen Akzentsetzungen in Studium und Beruf in mancher Hinsicht unterschiedlich darstellt. Vor allem folgende länderspezifische Charakteristika waren zu beachten:

- Während britische Universitäten die Vermittlung eines breiten Wissens und die Formung der Persönlichkeit akzentuieren, wird an den deutschen Hochschulen stärker Wert auf eine fachliche Qualifizierung gelegt.
- In Großbritannien gibt es eine ausgeprägte Reputationshierarchie der Universitäten, während die Abstände zwischen den deutschen Universitäten in dieser Hinsicht als relativ klein gelten.
- Zum Zeitpunkt der Erhebung waren die Hochschulabsolventenquoten in Deutschland etwas höher als in Großbritannien.
- Die Unterschiede in Zugang, Studiendauer und fachlichem Profil des Studiums zwischen den Universitäten und Fachhochschulen in Deutschland sind deutlicher ausgeprägt, als das in Großbritannien bis 1992 zwischen den Universitäten und Polytechnics der Fall war, als die Typentrennung aufgehoben wurde.
- Der Bachelor's ist der erste Hochschulabschluß in Großbritannien (der schottische erste Master's entspricht dem englischen Bachelor's); die ersten deutschen universitären Abschlüsse (Diplom, Magister und Staatsexamen) werden dagegen gewöhnlich mit dem zweiten britischen Abschluß (Master's) verglichen.

- Die deutschen Hochschulabsolventen sind bei Berufsbeginn älter als die britischen, weil in Deutschland im Durchschnitt das Alter beim Sekundarschulabschluß höher ist, zwischen Schule und Studium häufiger andere Tätigkeiten erfolgen und weil die erforderlichen Studienzeiten länger sind und obendrein häufiger überschritten werden.
- Generell wird angenommen, daß das Studienfach in Großbritannien weniger eindeutig als in Deutschland vorentscheidet, in welchen Bereichen des Beschäftigungssystems eine Tätigkeit in Frage kommt.

Die vergleichende Analyse hatte ein inhaltliches und ein methodisches Ziel: Inhaltlich sollte geprüft werden, in welchem Maße sich international ähnliche Entwicklungen ergeben, in welchem Maße sich die genannten Charakteristika tatsächlich als sehr folgenreich erweisen oder ob andere Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu beobachten sind, die eine neue Interpretation verlangen. Daneben war zu prüfen, wie tragfähig solche Sekundäranalysen sind. Erweisen sie sich in der detaillierten Analyse als so ausreichend ähnlich in der Anlage des Projekts und in der Formulierung der Fragen, daß eine hinreichende Vergleichbarkeit der Ergebnisse gegeben ist?

Im Rahmen der britischen Studie wurden etwa 2.000 Personen, die 1982 ihr Studium mit einem Bachelor's abgeschlossen hatten, und über 4.000 Absolventen des Jahrganges 1985 jeweils etwa zwei und dreieinhalb Jahre nach Studienabschluß und die letzteren, auf die sich primär die vergleichende Studie stützt, wiederum fünf Jahre nach Studienabschluß befragt. Die Studie bezog ein breites Spektrum von Fachrichtungen ein.

Im Rahmen der deutschen Studie, die vom Wissenschaftlichen Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung durchgeführt wurde, wurden etwa 2.500 Personen, die in den Jahren 1983 bis 1985 ihr Studium in drei Fachrichtungen (Maschinenbau, Wirtschaftswissenschaften, Sozialarbeit/-pädagogik) an jeweils sieben verschiedenen Hochschulen (Universitäten, Gesamthochschulen und Fachhochschulen) beendet hatten, noch in zeitlicher Nähe zu ihrem Examen, erneut zwei Jahre später (etwa 1.600 Antwortende) und wiederum vier bis fünf Jahre nach Studienabschluß (ca. 1.400 Antwortende) befragt. Die Ergebnisse einer zehn Jahre nach Studienabschluß durchgeführten Befragung wurden in die vergleichende Analyse nicht einbezogen.

## 2. Beschäftigung und Tätigkeit

### 2.1 Beschäftigungsstatus und Einkommen

Von den britischen Absolventen der Jahre 1982 und 1985 waren zwei Jahre später jeweils sieben Prozent arbeitslos, von den deutschen zu diesem Zeitraum vier Prozent. Insgesamt waren etwa neun von zehn der deutschen und acht von zehn der britischen Absolventen zu diesem Zeitpunkt vollzeitig berufstätig. Die Unterschiede in der Quote der Berufstätigen einerseits und der Arbeitslosen andererseits fallen allerdings geringer aus, wenn die Daten nach Fachrichtungen kontrolliert werden.

Die Angaben zu den Einkommen machen deutlich, daß sich innerhalb der ersten Jahre nach dem Studienabschluß sehr rasche Veränderungen ergeben. Die britischen Absolventen berichteten fünf Jahre nach Studienabschluß von einem im Durchschnitt um über 40 Prozent höheren Einkommen als noch einundeinhalb Jahre zuvor. Die deutschen Absolventen hatten vier bis fünf Jahre nach Studienabschluß ein um durchschnittlich 41 Prozent höheres Einkommen als etwa zweiundeinhalb Jahre zuvor. In diesem Zeitraum hatte sich die durchschnittliche Entlohnung in der Bevölkerung um 15 Prozent erhöht, so daß der Einkommensanstieg in dieser Zeit überwiegend der beruflichen Konsolidierung bzw. einem schnellen Anstieg innerhalb der ersten Jahre zuzuschreiben war.

Das Einkommen der britischen Absolventen war fünf Jahre nach Studienabschluß im Durchschnitt um etwa 15 Prozent geringer als das der deutschen, wenn man kleine Korrekturen zum Ausgleich der etwas unterschiedlichen Zeitpunkte vornimmt. Da die britischen Löhne zu dieser Zeit generell etwa ein Viertel unter den deutschen Löhnen lagen, und die britischen Befragten zumeist nur mit einem Bachelor's-Degree abgeschlossen hatten, spricht dieser Vergleich für eine im Durchschnitt relativ günstige berufliche Position der befragten britischen Absolventen.

### 2.2 Position und Qualifikationsverwendung

Die Fragen, die in den beiden Untersuchungen nach der Einschätzung des Zusammenhangs von Studium und Beruf gestellt wurden, unterschieden sich deutlich, so daß ein Vergleich der Ergebnisse nur bedingt möglich ist. In beiden Studien wurde jedoch der Versuch unternommen, sowohl einen Zusammenhang von Bildungsabschluß und Berufsposition als auch von Qualifikation und Tätigkeit zu ermitteln.

Von den britischen Absolventen des Jahres 1990, die fünf Jahre später berufstätig waren, gaben

- 57 Prozent an, daß ein Studienabschluß für ihre Position erforderlich sei;
- 27 Prozent benötigten darüber hinaus eine professionelle Qualifizierung (z.B. als Lehrer, Ingenieure oder Rechtsanwälte), und
- 16 Prozent berichteten, daß für ihre Position kein Hochschulabschluß erforderlich sei.

Antworten auf zusätzliche Fragen zeigen, daß die Einschätzung der Adäquatheit noch vorsichtiger ausfällt, wenn nicht die formalen Zugangsvoraussetzungen als Kriterium gewählt werden. So hielten nur 46 Prozent vom Charakter der Tätigkeit her einen Studienabschluß für erforderlich.

Auf die Frage, in welchem Maße die Qualität ihrer beruflichen Tätigkeit durch die Qualifikationen gewönne, die sie im Studium erworben haben, gaben 30 Prozent der britischen Befragten eine sehr große und weitere 38 Prozent eine recht große Qualifikationsverwendung an. Nur fünf Prozent sahen keinerlei Verwendung, wie Tabelle 1 zeigt. Jedoch ist Vorsicht angebracht, die Angaben insgesamt als Zeichen einer häufigen Überqualifizierung anzusehen.

**Tabelle 1**

**Ausmaß der Erträge der im Studium erworbenen Qualifikationen für die Qualität der beruflichen Arbeit und Einschätzung der Notwendigkeit einer weiteren Ausbildung nach Art der Hochschule (fünf Jahre nach Studienabschluß; in Prozent)**

	Universitäten	Polytechnics	Gesamt
<i>Im Studium erworbene Qualifikationen sind für die berufliche Arbeit von Bedeutung</i>			
in sehr hohem Maße	23	32	30
in gewissem Maße	39	38	38
sehr wenig	20	13	14
gar nicht	6	4	5
<i>Weitere Ausbildung</i>			
notwendig	15	12	12
nützlich	38	44	43

Quelle: Brennan, Lyon, Schomburg und Teichler, 1995, S.59



Auf die Frage, ob sie für ihre Tätigkeit einen höheren Studienabschluß oder eine weitere professionelle Qualifizierung für erforderlich hielten, gaben zwölf Prozent an, daß dies unabdingbar sei, und 43 Prozent hielten eine solche weitere Qualifizierung für nützlich.

Von den deutschen Befragten, die vier bis fünf Jahre nach Studienabschluß berufstätig waren, bezeichneten 62 Prozent ihre berufliche Position als angemessen für Personen mit einem Hochschulabschluß. 22 Prozent hielten ihre Position für nicht ganz angemessen und 15 Prozent für nicht angemessen. Eine Ergänzungsfrage zeigte allerdings, daß nur weniger als ein Fünftel der Letztgenannten ihre Position als für sie selbst völlig unangemessen betrachteten; mehr als vier Fünftel hielten ihre berufliche Situation für akzeptabel - oft, weil sie die Tätigkeit als interessant bezeichneten.

Auf die Frage, in welchem Ausmaße sie ihre im Studium erworbenen Qualifikationen im Beruf zur Anwendung bringen, berichteten 22 Prozent von einer weitgehenden und 56 Prozent von einer partiellen Verwendung. 22 Prozent dagegen sahen kaum eine Verwendung.

Da die erste Frage eher die "vertikale" Beziehung von Studium und Beruf und die zweite eher die "horizontale" Beziehung charakterisieren, wurden die deutschen Absolventen darüber hinaus um eine Gesamteinschätzung gebeten, wie weit bei ihnen Studienabschluß und Beruf einander entsprächen. Auf einer Skala von 1 = "entspricht völlig" bis 5 = "entspricht überhaupt nicht" wählten vier bis fünf Jahre nach Studienabschluß 73 Prozent die Skalenwerte 1 und 2, sahen also eine völlige oder weitgehende Entsprechung. Nur zehn Prozent entschieden sich für die Skalenwerte 4 oder 5, sahen also keinerlei oder nur eine geringe Entsprechung (siehe Tabelle 2).

Daß die Grenzen zwischen einer "adäquaten" und einer "nicht-adäquaten" Tätigkeit fließend sind, wurde auch in einer Typologie erkennbar, die im Rahmen der deutschen Studie auf der Basis eines breiten Spektrums von Merkmalen des Studiums, der beruflichen Position und der Tätigkeit mit Hilfe einer Cluster-Analyse entwickelt wurde. Danach ließen sich 84 Prozent der Absolventen einer beruflichen Hierarchie einordnen: 25 Prozent als "privilegierte Akademiker", 26 Prozent als "Normalakademiker", 21 Prozent als "Akademiker mit Routineaufgaben" und zwölf Prozent als "Unzufriedene". Aus diesem Muster fielen jeweils acht Prozent "Wissenschaftler" und "gesellschaftspolitisch Engagierte" heraus, die jeweils - in verschiedener Hinsicht - Chancen zur Verwirklichung ihrer sachlichen Ansprüche an den Beruf sahen, jedoch nicht die Beschäftigungsbedingungen hatten, die üblicherweise positiv bewertet werden.

Tabelle 2

Anwendung der im Studium erworbenen Qualifikationen und Angemessenheit der beruflichen Position zwei Jahre sowie vier bis fünf Jahre nach Studienabschluß, nach Fachrichtung und Art der besuchten Hochschule (in Prozent)

	Maschinenbau		Wirtschaftswiss.		Sozialarbeit/-päd.		Ges.			
	Uni	FH	Uni	FH	Uni	FH				
<b>a. Qualifikationsverwendung</b>										
<i>Überwiegend</i>										
2 Jahre nach Studienabschluß	35	12	23	28	15	25	41	27	30	26
4 bis 5 Jahre nach Studienabschluß	30	8	20	26	15	23	29	20	22	22
<i>Teilweise</i>										
2 Jahre nach Studienabschluß	51	62	57	51	64	54	44	63	59	56
4 bis 5 Jahre nach Studienabschluß	52	61	57	53	61	55	53	62	60	56
<i>Kaum</i>										
2 Jahre nach Studienabschluß	14	26	20	20	22	21	15	10	11	18
4 bis 5 Jahre nach Studienabschluß	18	31	24	21	24	22	18	17	18	22
<b>b. Angemessenheit der Position</b>										
<i>Angemessen</i>										
2 Jahre nach Studienabschluß	74	54	64	61	55	59	28	56	51	58
4 bis 5 Jahre nach Studienabschluß	73	64	69	67	55	64	29	54	49	62
<i>Nicht ganz angemessen</i>										
2 Jahre nach Studienabschluß	14	32	23	23	26	24	35	22	24	24
4 bis 5 Jahre nach Studienabschluß	13	23	18	20	26	22	33	29	30	23
<i>Nicht angemessen</i>										
2 Jahre nach Studienabschluß	11	15	13	16	19	17	37	23	25	18
4 bis 5 Jahre nach Studienabschluß	14	13	13	12	18	14	39	17	21	15

### 2.3 Studien- und Berufsorientierungen

Die britischen Absolventen des Jahres 1982 wurden eingehend nach ihren beruflichen Vorstellungen befragt. Mit Hilfe einer Faktorenanalyse ließen sich vier Dimensionen beruflicher Orientierungen herausarbeiten, die sich auch bei den deutschen Absolventen zeigten. Die Autoren hoben hervor, daß am eindeutigsten zwischen einer Karriere-, einer intrinsischen und einer altruistischen Orientierung unterschieden werden konnte. Dabei unterschieden sich die Absolventen der einzelnen Studienfächer zum Teil deutlich in ihren Orientierungen:

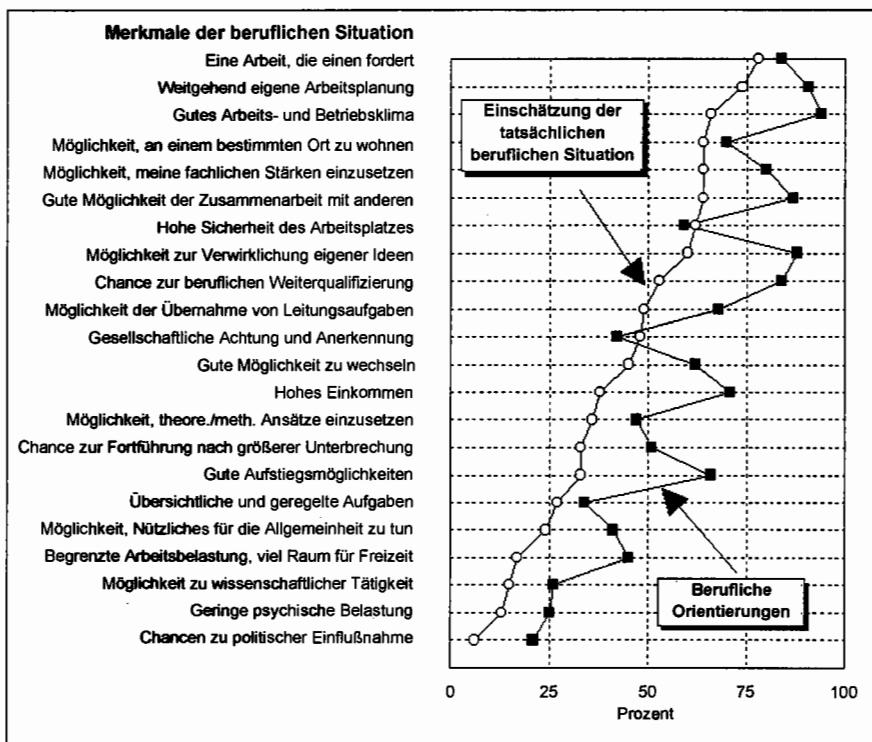
- Eine Karriereorientierung trat am häufigsten bei Absolventen der ingenieur- und wirtschaftswissenschaftlichen Fächer sowie der Pharmazie und der Rechtswissenschaft in Erscheinung.
- Eine intrinsische Orientierung war bei den Absolventen künstlerischer Fächer weitaus häufiger als bei Absolventen aller anderen Fächer.
- Eine altruistische Orientierung zeigte sich am deutlichsten bei Absolventen medizinischer und geisteswissenschaftlicher Fächer sowie der Psychologie. Allerdings sei angemerkt, daß die Formulierung "altruistisch" problematisch erscheint. Bei den einzelnen Fragen zeigt sich, daß Absolventen dieser Fächer vor allem betonten, daß sie helfen, mit anderen Menschen arbeiten und die gesellschaftliche Situation verbessern wollen.

Die Autoren der britischen Studie wiesen in diesem Kontext insbesondere darauf hin, daß Männer und (männliche und weibliche) Studierende aus höheren sozialen Schichten sich als stärker karriereorientiert erwiesen. Zum Teil komme dabei zum Tragen, daß sie sich eher den Zugang zu Fächern und Hochschulen sichern könnten, die auf gesellschaftliche "Elite"-Positionen zuführten.

Die deutschen Absolventen hoben besonders häufig hervor, daß sie auf eine berufliche Situation Wert legen, die ihnen eine hohe Autonomie sichert und ihnen die Möglichkeit bietet, fachliche Leistungen und Sachengagement zur Geltung zu bringen. Dagegen wurden Status und sozialer Aufstieg, gesellschaftliche Relevanz der Tätigkeit sowie die Sicherheit der Beschäftigung und geregelte Tätigkeit im Durchschnitt weniger hoch geschätzt; allerdings spielte Statusorientierung vier bis fünf Jahre nach Studienabschluß eine größere Rolle, als dies zur Zeit des Studienabschlusses der Fall gewesen war. Wie Schaubild 1 belegt, wird die tatsächliche berufliche Situation vier bis fünf Jahre nach Studienabschluß im Durchschnitt als nicht ganz den Wünschen entsprechend eingeschätzt, aber die Rangfolge der am häufigsten genannten Wünsche weicht nicht erheblich von der Reihenfolge in der Einschätzung der im Durchschnitt tatsächlich anzutreffenden Berufssituation ab.

### Schaubild 1

**Vergleich der beruflichen Orientierungen und der Einschätzungen der beruflichen Situation vier bis fünf Jahre nach Studienabschluß (in Prozent; Antwortkategorien 1 und 2)**



Frage 7.2: Wie charakterisieren Sie Ihre heutige berufliche Tätigkeit und berufliche Situation? Antwortskala von 1 = "trifft völlig zu" bis 5 = "trifft gar nicht zu". Frage 7.3: Was ist Ihnen persönlich an einer Berufstätigkeit besonders wichtig? Antwortskala von 1 = "besonders wichtig" bis 5 = "völlig unwichtig".

## 3. Soziobiographische und hochschulstrukturelle Faktoren

### 3.1 Geschlecht

In Großbritannien wie in Deutschland sind Frauen - dies ist aus einer Fülle von Analysen bekannt - in den Fachrichtungen weniger vertreten, die gewöhnlich zu den höchsten Einkommen und Positionen in der Gesellschaft führen. Die beiden hier verglichenen Studien belegen daneben erstens, daß sich die weiblichen

Studierenden von ihren männlichen Kollegen des gleichen Studienfachs kaum in ihren Studien- und Berufsorientierungen und - das wurde in der deutschen Studie untersucht - auch kaum in ihrem Studienverhalten und ihrer Wahrnehmung der Hochschule unterscheiden.

Zweitens zeigt die Studie, daß im Hinblick auf den Berufsstart und Berufsweg in den ersten Jahren nicht generell von einer Benachteiligung der Frauen die Rede sein kann. Vielmehr ergeben sich große Unterschiede je nach Studienfach und Berufsbereich. Allgemein läßt sich feststellen, daß die Absolventinnen derjenigen Fächer, in denen der Frauenanteil relativ gering ist, in einer eher ungünstigeren beruflichen Situation sind als männliche Absolventen.

Zwei Jahre nach dem Studienabschluß zeigten sich bei den britischen Absolventen des Jahres 1985 nur geringe Unterschiede im Beschäftigungsstatus nach Geschlecht: 81 Prozent der Männer und 79 Prozent der Frauen waren vollzeitig als abhängig Beschäftigte oder Selbständige tätig. Drei Prozent der Männer und fünf Prozent der Frauen waren teilzeitig beschäftigt. Die Arbeitslosenquote betrug in beiden Fällen vier Prozent.

Wie Tabelle 3 zeigt, verdienen auf der einen Seite die männlichen vollzeitig beschäftigten Lehrer dreieinhalb Jahre nach dem Studienabschluß im Durchschnitt nur ein Prozent mehr als ihre Kolleginnen. Im anderen Extrem betrug das Einkommen von vollzeitig beschäftigten Frauen in der öffentlichen Verwaltung nur drei Viertel des Einkommens von Männern.

**Tabelle 3**

**Jahreseinkommen von männlichen und weiblichen Vollzeitbeschäftigten in ausgewählten Tätigkeitsbereichen und Beschäftigungssektoren (1985er Kohorte dreieinhalb Jahre nach Studienabschluß; Universitätsabsolventen und Absolventen von Polytechnics; Median; in £)**

<b>Tätigkeitsbereich</b>	<b>Beschäftigungssektor</b>	<b>Männer</b>	<b>Frauen</b>
Unterricht	Schule	10.563	10.435
Architektur	Architekturbüro	12.423	10.432
Allgemeine Verwaltung	Staat	11.060	8.270
Marketing, Verkauf	Sonstige Industrie	13.889	11.121
Systemanalyse	Sonstige Industrie	14.504	12.983
Allgemeine Verwaltung	Kommunalverwaltung	10.979	9.233
Wissenschaft, Forschung	Universität	9.610	9.259

Quelle: Brennan, Lyon, Schomburg und Teichler, 1995, S 64.

Die deutsche Studie zeigt, daß zwei Jahre nach dem Studienabschluß 85 Prozent der Männer und 82 Prozent der Frauen mit einem Studienabschluß in den Wirtschaftswissenschaften sowie jeweils 71 Prozent der Männer und Frauen mit einem Abschluß in Sozialarbeit/-pädagogik regulär beschäftigt waren. Allerdings war der Anteil der teilzeitbeschäftigten Frauen insgesamt mit acht Prozent höher als der der Männer, bei denen die entsprechende Quote fünf Prozent betrug.

Wie Tabelle 4 belegt, haben sich Männer statt dessen häufiger als Frauen für ein weiteres Studium bzw. eine weitere berufliche Qualifizierung entschieden, während Frauen häufiger arbeitslos sind bzw. nicht dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen (insbesondere, um für Kinder zu sorgen).

**Tabelle 4**

**Beschäftigungssituation zwei Jahre sowie vier bis fünf Jahre nach Studienabschluß, nach Geschlecht und Studienfach (in Prozent)**

	Wirtschaftswissenschaften		Sozialarbeit/-pädagogik	
	Männer	Frauen	Männer	Frauen
<i>2 Jahre nach Studienabschluß</i>				
Reguläre Berufstätigkeit	85	82	71	71
Berufliche Ausbildung	8	6	7	5
Vorrübergehende Beschäftigung, Job	1	1	2	1
Weiteres Studium	4	2	7	2
Arbeitslosigkeit	2	4	8	14
Sonstiges (inkl. Kindererziehung)	1	5	4	6
Gesamt	100	100	100	100
Anzahl (n)	(698)	(204)	(171)	(216)
<i>4 bis 5 Jahre nach Studienabschluß</i>				
Reguläre Berufstätigkeit	98	78	86	62
Berufliche Ausbildung	0	1	1	3
Weiteres Studium	1	1	4	4
Arbeitslosigkeit	1	3	8	15
Sonstiges (inkl. Kindererziehung)	0	18	1	16
Gesamt	100	100	100	100
Anzahl (n)	(614)	(174)	(149)	(185)

Berufstätige Sozialarbeiterinnen verdienen zwei und auch vier bis fünf Jahre nach Studienabschluß jeweils im Durchschnitt 13 Prozent weniger als ihre männlichen Kollegen; dieser Unterschied ist überwiegend auf unterschiedliche Quoten der teilzeitlichen Beschäftigung zurückzuführen. Berufstätige Ökonomeninnen hatten zwei Jahre nach Studienabschluß ein um 15 Prozent und vier bis fünf Jahre nach Studienabschluß ein um 23 Prozent geringeres Einkommen als ihre männlichen Kollegen; in diesem Fall ist nur ein kleinerer Teil der Differenz auf eine häufigere Teilzeitbeschäftigung von Frauen zurückzuführen.

Drittens zeigen beide Studien, daß sich einige Jahre nach dem Berufseintritt die Lebenswege der weiblichen und männlichen Absolventen deutlicher auseinanderbewegen. Sehr rasch wächst der Anteil der Frauen, die wegen der Versorgung von Kindern ihre Berufstätigkeit aufgeben oder halbtags tätig werden (siehe dazu auch Lyon 1996).

### 3.2 Soziale Herkunft

Die britische Studie zeigt auf der einen Seite, daß die soziale Herkunft einen nicht unbedeutenden Einfluß auf den Zugang zur Hochschule, die Wahl des Studienfachs und auch auf den Verbleib in bestimmten Berufsbereichen hat. Als Extremfall wird berichtet, daß von den britischen Absolventen des Jahres 1985, die zwei Jahre nach Studienabschluß in Banken tätig waren, nur drei Prozent Väter hatten, die in manuellen Berufen tätig waren, dagegen von denjenigen, die als Lehrer tätig waren, 23 Prozent der Väter Arbeiter waren.

Auf der anderen Seite ergibt sich innerhalb der verschiedenen Fachrichtungen und Berufsgruppen kein durchgängiger Einkommensvorteil für Absolventen, die aus höheren sozialen Schichten stammen.

Tabelle 5 macht deutlich, daß sich in dieser Hinsicht große Unterschiede nach Fachrichtungen ergeben. Darüber hinaus zeigt sich, daß die Examensnoten eine deutliche größere Rolle für das Einkommen spielen als die soziale Herkunft.

Auch in der deutschen Studie wird darauf hingewiesen, daß der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Zugang zum Studium und Wahl des Studienfaches ein generell bekanntes Phänomen ist. Dagegen hat die soziale Herkunft kaum eine Bedeutung für den hier untersuchten frühen Berufsweg derjenigen, die einmal das Studium abgeschlossen haben.

**Tabelle 5**  
**Durchschnittliches Einkommen nach Studienfachrichtung, sozialer Herkunft und Examensnote** (1985er Kohorte zwei Jahre nach Studienabschluß; Median; £)

	Vater in gehobener Position	Einkommen "Gute" Examensnote	Gesamt
Rechnungswesen - Polytechnic	6,528	8,882	8,238
Rechnungswesen - Universität	9,260	10,500	9,629
Biologie - Polytechnic	7,316	7,203	7,360
Biologie - Universität	7,750	8,717	7,978
Wirtschaftswiss. - Polytechnic	8,000	8,055	8,290
Wirtschaftswiss. - Universität	10,650	11,000	10,039
Geisteswiss. - Polytechnic	9,100	8,414	7,681
Geschichte/Englisch - Universität	8,239	8,500	7,985
Maschinenbau - Polytechnic	10,270	10,234	9,955
Maschinenbau - Universität	10,700	10,923	10,148
Informatik - Polytechnic	10,740	11,894	10,487
Informatik - Universität	11,000	11,200	11,006

Quelle: Brennan, Lyon, Schomburg und Teichler, 1995, S.67.

Wie Tabelle 6 zeigt, ist das Einkommen der befragten berufstätigen deutschen Absolventen, von denen mindestens ein Elternteil ein Studium abgeschlossen hat, vier bis fünf Jahre nach Studienabschluß im Durchschnitt fünf Prozent höher als das ihrer Kollegen, von denen kein Elternteil studiert hat. Im Hinblick auf die Autonomie der Berufstätigkeit, die Zufriedenheit mit dem Beruf und die empfundene Beziehung von Studium und Beruf ergeben sich je nach Vorbildung der Eltern keine Unterschiede.

### 3.3 Studienfach

Wie bereits zuvor kurz angesprochen, stimmen die beiden Studien darin überein, daß sie einen hohen Stellenwert des Studienfachs für die Berufschancen der Absolventen nachweisen. Da in der deutschen Studie nur die Fächer einbezogen sind, die nicht nur an Universitäten, sondern auch an Fachhochschulen eine Rolle spielen, die britische Studie dagegen das ganze universitäre Fächerspektrum abdeckt, kann nicht vergleichend geprüft werden, ob in einem der beiden Länder der frühe Berufsweg stärker nach der Studienfachrichtung variiert als in dem anderen Land.



**Tabelle 6**  
**Ausgewählte Charakteristika der beruflichen Situation nach Bildungsabschluß der Eltern, Studienfach und Art der besuchten Hochschule (in Prozent)**

	Bruttojahres- einkommen (in tausend DM)		Arbeits- autonomie <sup>1</sup>		Arbeitszu- friedenheit <sup>2</sup>		Gesamteinschätzung der Korrespondenz zwischen Studium und Beschäftigung <sup>3</sup>	
	Hochschulabschluß der Eltern		Hochschulabschluß der Eltern		Hochschulabschluß der Eltern		Hochschulabschluß der Eltern	
	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein
<i>Maschinenbau</i>								
Gesamt	66.5	64.8	2.2	2.3	2.1	2.1	2.3	2.2
Universität	64.7	67.1	2.2	2.0	2.1	2.1	2.2	2.2
Fachhochschule	69.5	62.8	2.3	2.4	2.0	2.1	2.7	2.1
<i>Wirtschaftswissenschaften</i>								
Gesamt	75.1	72.8	2.3	2.3	2.0	2.2	2.1	2.2
Universität	76.1	74.4	2.3	2.2	2.0	2.2	2.1	2.2
Fachhochschule	70.5	67.7	2.2	2.3	2.0	2.3	2.2	2.3
<i>Sozialarbeit/-pädagogik</i>								
Gesamt	42.8	40.6	2.1	2.0	2.5	2.3	2.4	2.3
Universität	48.8	40.8	2.0	2.0	2.6	2.3	2.3	2.5
Fachhochschule	40.5	40.5	2.2	2.0	2.4	2.3	2.5	2.2
<i>Gesamt</i>	67.6	64.3	2.3	2.2	2.1	2.2	2.2	2.2

<sup>1</sup> 5er Skala (von 1 = in hohem Maße bis 5 = überhaupt nicht)

<sup>2</sup> 5er Skala (von 1 = sehr zufrieden bis 5 = überhaupt nicht zufrieden)

<sup>3</sup> 5er Skala (von 1 = entspricht völlig bis 5 = entspricht gar nicht)

Unterschiede nach Fachrichtungen zeigen sich in den ersten Monaten nach dem Studienabschluß am stärksten in der Geschwindigkeit des Übergangs in den Beruf und in den frühen Ausprägungen des Beschäftigungsverhältnisses. In den darauffolgenden Jahren vergrößern sich die Einkommensunterschiede.

Wie Tabelle 7 belegt, betrug das Einkommen der britischen Absolventen ausgewählter geisteswissenschaftlicher Fächer fünf Jahre nach Studienabschluß nur etwa 70 Prozent des Einkommens von Absolventen des Rechnungswesens. Das gilt jeweils in gleichem Maße für Absolventen beider Hochschultypen.

**Tabelle 7**

**Einkommen britischer Hochschulabsolventen nach Studienfachrichtung und Art der besuchten Hochschule 1988/89 und 1990 (1985er Kohorte drei- einhalb und fünf Jahre nach Studienabschluß; Median; in tausend £)**

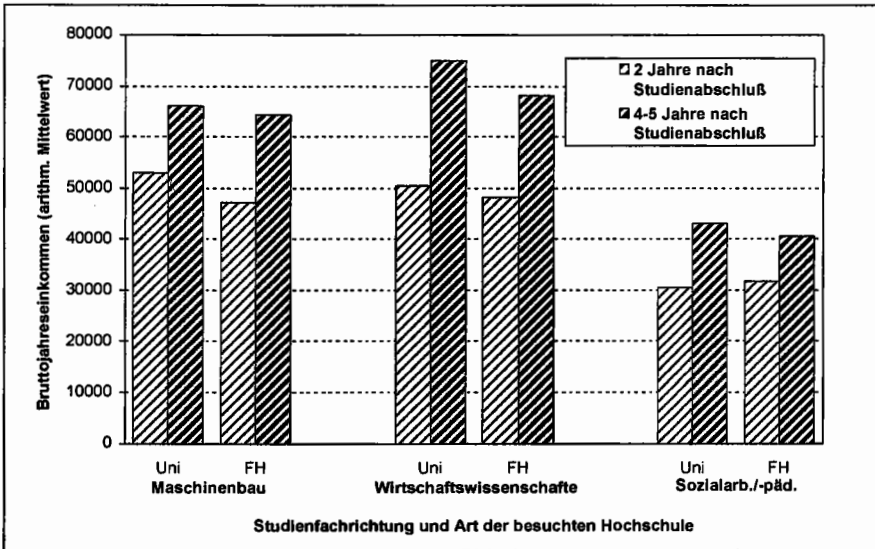
	1988/89	1990
Rechnungswesen - Polytechnic	12,5	19,4
Rechnungswesen - Universität	15,6	25,1
Wirtschaftswissenschaften - Polytechnic	11,4	17,2
Wirtschaftswissenschaften - Universität	13,3	22,5
Geisteswissenschaften - Polytechnic	10,3	13,3
Geschichte/Englisch - Universität	10,7	15,8
Maschinenbau - Polytechnic	12,6	17,8
Maschinenbau - Universität	13,4	19,5
Informatik - Polytechnic	15,2	21,5
Informatik - Universität	14,6	19,5

Quelle: Brennan, Lyon, Schomburg und Teichler, 1995, S. 57.

In der deutschen Studie zeigt sich, daß die Sozialarbeiter/-pädagoginnen vier bis fünf Jahre nach Studienabschluß nur etwa 60 Prozent des Einkommens ihrer Kollegen in den Wirtschaftswissenschaften erhalten. Auch dies gilt wiederum sowohl für Universitäts- als auch für Fachhochschulabsolventen.

Schaubild 2

**Brutt jahreseinkommen deutscher Hochschulabsolventen nach Fachrichtung und Art der besuchten Hochschule - 2 Jahre und 4-5 Jahre nach Studienabschluß (arithm. Mittelwert)**



### 3.4 Hochschultyp

Beim Vergleich der beruflichen Situation je nach absolviertem Hochschultyp erbrachte der sekundäranalytische britisch-deutsche Vergleich die größten Überraschungen. Diese werden am besten verständlich, wenn wir aus der deutschen Perspektive die unterschiedlichen Hypothesen zu verschiedenen Indikatoren des beruflichen Erfolgs je nach Hochschultyp genauer erläutern.

Erstens nahmen wir im Hinblick auf objektive Indikatoren des beruflichen Status an, daß die Universitätsabsolventen besser abschneiden; die Frage war, ob die Differenzen zugunsten der Universitätsabsolventen relativ groß oder relativ klein sein würden. Dabei erwarteten wir, daß die Einkommensunterschiede zwischen deutschen Universitäts- und Fachhochschulabsolventen größer ausfallen würden als zwischen britischen Universitäts- und Polytechnics-Absolventen, denn bei Fachhochschulen sind sowohl die erforderliche schulische Vorbildung als auch das Studium kürzer, während der Bachelor's an Polytechnics sich in beiden Hinsichten nicht vom Bachelor's an Universitäten unterscheidet. Die Ergebnisse der Studien widerlegen jedoch diese Hypothesen: Das Einkommen

der Fachhochschulabsolventen liegt vier bis fünf Jahre nach Hochschulabschluß bei den drei untersuchten Fachrichtungen im Durchschnitt höchstens zehn Prozent unter dem der Universitätsabsolventen. Da die Gehaltsskalen für den öffentlichen Dienst auf einen Unterschied von etwa 20 Prozent zwischen dem gehobenen und dem höheren Dienst hinauslaufen, kann der tatsächliche Unterschied als bemerkenswert gering bezeichnet werden. Tabelle 7 zeigt jedoch, daß in Großbritannien in ausgewählten Fächern das Einkommen der Absolventen von Polytechnics zwischen neun und 23 Prozent unter dem der Universitätsabsolventen liegt, die Differenz also im Durchschnitt deutlich größer ist.

Zweitens war zu erwarten, daß sich bei relativen Merkmalen der Beschäftigungssituation keine großen Unterschiede zwischen den Absolventen verschiedener Bildungsabschlüsse ergeben, sofern die Relationen zwischen Angebot und Nachfrage etwa ausgeglichen sind. Wenn jeder Hochschultyp auf bestimmte Segmente beruflicher Positionen vorbereitet und die Arbeitsmarktlage ausgeglichen ist, könnte man annehmen, daß z.B. über Dauer der Beschäftigungssuche, Arbeitslosigkeit und Verbleib in inadäquaten Positionen in gleichem Maße von den Absolventen beider Hochschultypen berichtet wird. Da jedoch in den achtziger Jahren in Deutschland von staatlicher und Arbeitgeberseite häufig behauptet wurde, daß die Universitäten zu stark expandierten und ein höherer Bedarf an Fachhochschulabsolventen bestünde, und da auch in Großbritannien von einer "vocational drift" die Rede war, lag die Hypothese nahe, daß sich die Situation der Universitätsabsolventen nach relativen Merkmalen der Beschäftigungssituation etwas ungünstiger darstellen dürfte als die der Absolventen des jeweils anderen Hochschultyps.

Auch diese Hypothese wird im deutsch-britischen Vergleich widerlegt. In Deutschland zeigt sich - wenn wir die Dauer des Übergangs, Arbeitslosigkeit in den ersten Jahren, reguläre Beschäftigung und Adäquatheit der Position zum Maßstab nehmen - daß die Universitätsabsolventen der Fächer Maschinenbau und Wirtschaftswissenschaften nach der Mehrheit der Indikatoren einen etwas günstigeren Berufsstart haben als die Fachhochschulabsolventen der gleichen Fachrichtungen (siehe Teichler und Buttgerit 1992); am deutlichsten war der Unterschied in der Quote derjenigen, die ihre berufliche Position als adäquat einschätzten (siehe Tabelle 2). Bei den Sozialarbeitern/-pädagoginnen ergab sich umgekehrt eine günstigere Situation für die Fachhochschulabsolventen; diese Ausnahme überrascht nicht, da universitäre Studiengänge in diesem Bereich noch keine lange Tradition haben und im Beschäftigungssystem bisher überwiegend auf Ablehnung stoßen. Bei den britischen Absolventen zeigte sich noch konsistenter ein Vorteil für die Universitätsabsolventen. Bei ihnen war die Arbeitslosenquote geringer, sie hielten etwas häufiger einen Hochschulabschluß für die erforderliche Voraussetzung für ihre Tätigkeit (63 % im Vergleich zu 59 %), und

sie betonten häufiger (54 % im Vergleich zu 44 % der Polytechnics-Absolventen), daß der Charakter der Tätigkeit einen Hochschulabschluß notwendig mache.

Schließlich lag als dritte Hypothese nahe, daß sich für Absolventen der Universitäten seltener als für Absolventen der Fachhochschulen und der Polytechnics eine enge inhaltliche Beziehung von Studium und Beruf ergibt, denn die Universitäten haben in geringerem Maße als die anderen Hochschulen eine direktere Berufsvorbereitung zum Ziel. Diese Hypothese wird zwar im Falle Großbritanniens bestätigt, im Falle Deutschlands aber widerlegt.

Wie aus Tabelle 1 ersichtlich ist, waren 70 Prozent der Absolventen von Polytechnics, aber nur 62 Prozent der Absolventen britischer Universitäten der Ansicht, daß ihre Qualifikationen in starkem oder in gewissem Maße zur Qualität ihrer beruflichen Tätigkeit beitragen. Seitens der deutschen Befragten berichteten dagegen 82 Prozent der Universitäts-, aber nur 69 Prozent der Fachhochschulabsolventen vier bis fünf Jahre nach Studienabschluß, daß sie ihre im Studium erworbenen Qualifikationen weitgehend oder teilweise beruflich verwenden würden. Wie Tabelle 2 zeigt, betrug die entsprechenden Werte bei den Ökonomen 81 Prozent bzw. 76 Prozent; deutlich höher lagen dabei die Anteile der Ökonomen mit universitärem Diplom, die eine weitgehende Verwendung ihrer Qualifikationen beobachteten (26 Prozent im Vergleich zu 15 Prozent der Fachhochschulabsolventen). Selbst bei den Sozialarbeitern/-pädagoginnen, bei denen die Aussichten für Fachhochschulabsolventen weitaus günstiger sind, eine angemessene berufliche Position zu erreichen, war der Anteil der Universitäts- und Fachhochschulabsolventen etwa gleich, die nach eigenen Angaben ihre Qualifikationen zumindest teilweise verwenden können.

Die Befunde geben sowohl im Hinblick auf die britische als auch auf die deutsche Diskussion über die Funktion unterschiedlicher Hochschultypen zu denken. In Großbritannien war die Ähnlichkeit von Universitäten und Polytechnics offenkundig keineswegs so groß, daß sich die formale Gleichsetzung von Polytechnics und Universitäten, die 1992 verwirklicht wurde, geradezu aufgedrängt hätte. Plausibler erscheinen dagegen Vermutungen, daß mit dieser Politik andere Absichten zur zukünftigen Gestaltung der Hochschulen verbunden waren, so eine nicht an Hochschultypen gebundene, sondern höchst selektive Forschungsförderung und ebenfalls eine stärker individualisierte, marktgesteuerte Gestaltung der Curricula als eine durch den Hochschultyp vorgegebene Akzentsetzung.

In Deutschland kann es zwar nicht völlig überraschen, daß die berufliche Situation von Fachhochschulabsolventen nicht ganz so günstig ist, wie öffentliche Darstellungen glauben machen möchten. Die öffentliche Diskussion hat etwas "Bemühtes"; sie möchte den "kleinen Bruder" (Teichler 1974) der Universitäten

moralisch ein bißchen unterstützen. Selbst wenn man das in Rechnung stellt, bleibt überraschend, daß ausgerechnet von den Fachhochschulabsolventen keine höhere berufliche Verwendung der im Studium erworbenen Qualifikationen beobachtet wird. Wollen wir dies interpretieren, müssen wir auf die Grenzen einer Befragung von Absolventen hinweisen. Wir können nicht mit Sicherheit klären, ob die Verwendung tatsächlich geringer ist oder ob die Fachhochschulabsolventen eine so geringe Verwendung konstatieren, weil sie weitaus stärker als Universitätsabsolventen erwartet hatten, daß die berufliche Verwendung sehr eindeutig sichtbar werden müßte, und nur wegen der nicht erfüllten größeren Erwartung sich schließlich zurückhaltender äußern als die Universitätsabsolventen.

#### **4. Fazit**

##### **4.1 Erträge des sekundäranalytischen Vergleichs**

Für die Einschätzung des Berufsstarts und des Berufsweges von Hochschulabsolventen innerhalb eines Landes sind vergleichende Perspektiven ausgesprochen anregend. Sie ermöglichen uns, Erklärungen zu erhärten oder in Frage zu stellen, die wir angesichts der Situation im eigenen Lande vorzunehmen pflegen. Daher können wir nur mit Bedauern feststellen, daß es bisher nicht üblich ist, zwischen verschiedenen Ländern gemeinsame Absolventenstudien zu verabreden.

Beim gegenwärtigen Stand der Forschung bietet es sich an, sich mit Hilfe von Sekundäranalysen vorhandener Studien zu behelfen. Dazu ist jedoch unerlässlich, daß die empirischen Studien in der Thematik und möglichst im Wortlaut der Fragestellungen sehr ähnlich sind. Die größte Ähnlichkeit zu größeren Absolventenstudien, die in der Bundesrepublik Deutschland in den achtziger und neunziger Jahren durchgeführt wurden, zeigt sich bei Studien, die in Österreich und der Schweiz durchgeführt wurden. Dies ist auf den engen Informationsaustausch unter den Wissenschaftlern dieser Länder zurückzuführen. Da jedoch die Situation von Hochschule und Beruf in Österreich und in der deutschsprachigen Schweiz sehr große Ähnlichkeit mit der deutschen Situation hat, wurde hier eine britische Studie zum Vergleich herangezogen. Die britischen Wissenschaftler hatten einen relativ ähnlichen theoretischen und thematischen Rahmen gewählt wie wir in unserer Kasseler Hochschulabsolventenstudie.

Der sekundäranalytische Vergleich hat sich unseres Erachtens in der Tat als fruchtbar erwiesen. In manchen Aspekten bestätigt er erstens Befunde, die in der deutschen Situation festzustellen waren, und deutet insofern darauf hin, daß es Ergebnisse gibt, die über die nationalen Besonderheiten hinaus typisch für die

Beziehung von Hochschule und Beruf und deren gesellschaftlichen Kontext zu sein scheint. Dies trifft zum Beispiel auf den Befund zu, daß die berufliche Situation von Frauen und Männern desto ähnlicher ist, je höher der Frauenanteil unter den Studierenden des entsprechenden Studienfaches ist.

Zweitens macht der deutsch-britische Vergleich deutlich, daß die jeweiligen Befunde sich nicht mehr oder weniger eindeutig mit den bekannten Charakteristika des Hochschulwesens in Großbritannien und Deutschland erklären lassen. Die jeweilig festgestellten Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Berufsstart und Berufsweg der Hochschulabsolventen ordnen sich nicht ohne weiteres den Bildern einer stärker generellen Hochschulbildung in Großbritannien im Vergleich zu einer höheren Spezialisierung in Deutschland, dem kurzen im Vergleich zum langen universitären Studium, der Ähnlichkeit von Polytechnics mit den britischen Universitäten im Vergleich zum kontrastiven Verständnis von Fachhochschulen und Universitäten und ähnlichen jeweiligen Charakteristika zu. Wenn solche Vorannahmen durch empirische Ergebnisse relativiert werden, ist die Suche nach besseren Erklärungen erforderlich.

Drittens legen die Befunde dieser vergleichenden Analyse nahe, die vorherrschenden Alltagstheorien in beiden Ländern gründlich in Frage zu stellen. Was hier über Beschäftigungssituation, Einkommen und Position sowie die berufliche Verwendung der im Studium erworbenen Qualifikationen von Absolventen der Polytechnics und der Fachhochschulen im Vergleich zu den Universitätsabsolventen ermittelt wurde, stellt die Alltagstheorien über die Leistungen der erstgenannten Institutionen eindeutig in Frage. Dies ist gerade deshalb anregend, weil hier für zwei Länder zugleich die jeweils unterschiedlichen Alltagstheorien durch jeweils nicht-passende Befunde zugleich relativiert werden, wobei im Falle der Qualifikationsverwendung die Befunde zur britischen Situation eher den Hypothesen zur deutschen Situation entsprechen und umgekehrt.

Dennoch beurteilen wir die Erfahrungen, die wir mit den vorliegenden sekundäranalytischen Vergleich gewonnen haben, insgesamt eher negativ. Bei zu vielen Themenbereichen zeigt sich, daß Unterschiede in den Formulierungen der Fragen sowie allgemein in der Anlage der Studie (Auswahl von Fächern, Hochschulen, Zeitpunkten der Untersuchung usw.) bei näherer Betrachtung die Vergleichbarkeit stärker einschränken, als auf den ersten Blick zu erwarten war. Die Sekundäranalyse kann offenkundig eine vergleichende Primäranalyse nicht annähernd ersetzen, bei der von Beginn an eine weitgehende Gemeinsamkeit in Konzeption, Fragestellungen und Untersuchungsdesign für die Erhebungen in mehreren Ländern erreicht wird.

## 4.2 Konzeption einer europäischen Hochschulabsolventenstudie

Im Frühjahr 1995 lud das Wissenschaftliche Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung Wissenschaftler aus neun europäischen Ländern ein, um gemeinsam eine Konzeption für ein international kooperatives Projekt zur Analyse des Berufsweges und der Berufstätigkeit von Hochschulabsolventen in Europa auszuarbeiten. Ohnehin war keine Frage, daß in den Ländern, aus denen sich Wissenschaftler an dieser Exploration beteiligten - Finnland (Häyrynen und Häyrynen 1995; Kivinen und Rinne 1995), Frankreich (Paul 1993; Vincens 1995), Großbritannien (Brennan u.a. 1993), Italien (Istat 1994; Moscati und Pugliese 1995), die Niederlande (Heijke und Ramaekers 1992; Borghans und Willems 1994; Wielers und Glebbeek 1995), Norwegen (Aamodt und Arnesen 1995), Österreich (Burkart u.a. 1985; Kellermann u.a. 1994) und Spanien (Mora, Palafox und Pérez 1995) - bereits interessante und qualitativ anspruchsvolle Hochschulabsolventenstudien durchgeführt worden waren oder andere Studien von Relevanz für eine solche Untersuchung vorlagen.

Die im Rahmen einer solchen Tagung zu klärende Frage war vielmehr, ob zwischen Wissenschaftlern verschiedener Länder eine Übereinkunft über die Grundzüge einer europäischen Hochschulabsolventenstudie zu erzielen ist. Ein solcher Konsens ist keineswegs selbstverständlich - nicht nur, weil man sagt, daß bei einem Treffen von zehn Wissenschaftlern mindestens elf grundlegend verschiedene Lehrmeinungen aufeinandertreffen, sondern auch, weil die Wissenschaftler die unterschiedlichen Probleme und Alltagstheorien aus ihren Ländern in die Konzeption einer solchen Studie einzubringen haben. Hinzu kommt, daß auch bei methodischen Fragen eine Übereinkunft nicht leicht zu erzielen ist. Ein Beispiel dafür sei genannt: In einem europäischen Land ist man davon überzeugt, daß eine erste Bilanz über den Berufsstart bereits nach einem halben Jahr gezogen werden kann; in einem Land wie Deutschland dagegen, in dem ein nicht unbeträchtlicher Anteil der Absolventen eine weitere Trainingsphase ohne reguläre Anstellung durchläuft, kann eine Studie zum beruflichen Übergang sinnvollerweise keinesfalls früher als zwei Jahre nach dem Studienabschluß durchgeführt werden. Die Mischung von unterschiedlichen wissenschaftlichen Konzeptionen, Systemspezifiken von Bildung und Beruf, unterschiedlicher Wahrnehmung zentraler Probleme und unterschiedlich gewachsener Erhebungspraktiken hat dazu geführt, daß bis heute sogar die nationalen Bildungs- und Beschäftigungsstatistiken so sehr auseinanderfallen, daß jeder Versuch, international vergleichende Statistiken in diesem Bereich zu erstellen (siehe OECD 1993, 1994, 1995; EURYDICE/European Commission 1996), nicht frei von Abenteuerlichkeiten ist.

In der Tat gelang es auf der genannten Tagung, ein Grundkonzept einer europäischen Absolventenstudie zu erstellen, das im folgenden kurz dargestellt wer-



den soll. Anzumerken ist, daß eine weitere Probe für ein solches Konzept noch aussteht: ob es gelingt, für eine solche Untersuchung die notwendige finanzielle Förderung zu erhalten.

Übereinstimmung besteht darin, daß eine europäische Hochschulabsolventenstudie einerseits in der Lage sein muß, wichtige Erträge für aktuelle Problemwahrnehmungen zur Beziehung von Hochschule und Beruf zu erbringen. Es ist andererseits auch erforderlich, einen Grundkanon von Untersuchungsbereichen festzulegen, der voraussichtlich das Auf und Ab aktueller Problemwahrnehmungen überdauert und somit die Basis für langfristige Zeitreihen darstellen kann.

Sicher ist, daß sich in den letzten Jahrzehnten in den westlichen europäischen Ländern die Themen in den Analysen zur Beziehung von Hochschule und Beruf deutlich verändert haben. In den sechziger Jahren ging es um den Beitrag, den die Expansion der Studierendenzahlen zum wirtschaftlichen Wachstum und zum Abbau von sozialer Chancengleichheit zu leisten hatte. Im Laufe der siebziger Jahre wuchs die Sorge, daß sich zwischen den stark steigenden Zahlen von Studierenden und den weniger stark steigenden Zahlen von Stellenangeboten eine immer größere Kluft ergeben würde: Überqualifizierung bzw. die Herausbildung eines akademischen Proletariats seien zu befürchten. In den achtziger Jahren verloren Fragen der Beziehung von Hochschule und Beruf in der öffentlichen Diskussion an Bedeutung, weil die Probleme der Bedarfsbestimmung und -lenkung mehr als zuvor deutlich wurden und weil zwar nach wie vor die Absolventenzahlen als zu reichlich eingeschätzt wurden, aber sich die Folgen dieser Entwicklung als nicht so problematisch wie befürchtet erwiesen. Die Einsicht in die Komplexität der Beziehung von Hochschule und Beruf nahm so sehr zu, daß es immer schwerer fiel, handliche Erklärungsansätze zu vertreten.

In den neunziger Jahren kann man schwerer als zuvor einzelne Aspekte herausheben, die die Vorstellungen über die Beziehungen von Hochschule und Beruf beeinflussen; es stehen vielmehr verschiedene Faktoren zur Diskussion: Eine zunehmende Geschwindigkeit der Veralterung des erforderlichen beruflichen Wissens, schnelle Veränderungen der Berufsstruktur, teils als Folge der stärkeren Verwendung neuer Technologien und teils als Folge neuer Managementkonzeptionen, ein Trend zur Globalisierung und Europäisierung von Wirtschaft und Gesellschaft, die Auswirkung der neuen Welle der Hochschulexpansion seit Mitte der achtziger Jahre, gestiegene Arbeitslosigkeit und abnehmende Transparenz und Erwartungssicherheit der Karrieren.

Insgesamt scheinen die Signale, die das Hochschulwesen über den Bedarf des Beschäftigungssystems erhält, widersprüchlicher zu sein als in den vorangegangenen Jahrzehnten. So nehmen die Beschäftigungsprobleme zu, aber es wird über einen Mangel an Arbeitskräften infolge der demographischen Alterung geklagt. Die Studierenden und die Hochschulen sollen stärker die beruflichen

Anforderungen beherzigen, aber diese verlieren an Klarheit. Wir erwarten, daß in Folge des gewachsenen Reichtums "postmaterielle" Werte wichtiger werden, und wir sehen eine wachsende Sorge, ob sich das Studium lohnt. Wir gehen auf eine hochqualifizierte Gesellschaft zu, und die Hochqualifizierten klagen, weil damit Privilegienverluste einhergehen. Die Zunahme der Evaluationssysteme an Hochschulen erweckt den Eindruck, daß es auf eine deutliche Steigerung der Leistungen der Hochschulen ankomme, aber von einer wachsenden Zahl von Absolventen wird erwartet, daß sie sich mit bescheideneren beruflichen Aufgaben abfinden, als sie noch im Studium erwartet hatten. Internationale Tätigkeiten nehmen zu, aber es ist nicht eindeutig, ob es sich lohnt, sein Studium auf einen stärkeren Erwerb internationaler Kompetenzen auszurichten. Die Liste solcher Unklarheiten und Widersprüche läßt sich fortsetzen.

Übereinstimmung wurde unter den Experten erzielt, daß es in den neunziger Jahren naheliegt, bei der Analyse des Berufsweges und der Berufstätigkeit von Hochschulabsolventen folgende Aspekte zu berücksichtigen:

- der Wandel der Bedeutung von sozialen Kompetenzen, Werthaltungen zu beruflicher Tätigkeit sowie anderen affektiv-motivationalen Kompetenzen,
- die Veränderungen der beruflichen Anforderungen in den technologisch besonders dynamischen Berufsbereichen sowie in den zentralen Dienstleistungsbereichen,
- die Folgen der Expansion von Absolventenquoten zum Beispiel für vertikale Substitution, "upgrading" und Arbeitsteilung,
- Veränderungen in der Struktur der Arbeitsrolle, etwa infolge flexibler Zeitschemata, der Verknüpfung verschiedener teilzeitlicher Berufstätigkeiten, "neuer Selbständigkeit" u.ä.,
- die Situation und das Verhalten der von Beschäftigungsproblemen am stärksten Betroffenen,
- Unterschiede von Arbeit und Beschäftigung zwischen verschiedenen Regionen und
- die zunehmende Europäisierung und Internationalisierung, sowohl im Hinblick auf den damit verbundenen Wandel an Kompetenzen und die Veränderungen in der Häufigkeit grenzüberschreitender Mobilität.

Geht man über die aktuellen Probleme hinaus, so stimmen Experten darin überein, daß Hochschulabsolventenstudien, die sich nicht - wie statistische Großerhebungen - mit wenigen Variablen begnügen wollen, folgende Themen aufnehmen sollten:

- Studienverlauf, Studienverhalten, erworbene Qualifikationen;
- Rückblickende Bewertung des Studiums aufgrund der beruflichen Erfahrung,
- Beschäftigungssuche und Berufsstart,
- Beschäftigungssituation,

- Arbeitsaufgaben und Verwendung von Qualifikationen,
- Berufsmotive, -erwartungen und berufliche Zufriedenheit,
- der Berufsweg (die "Karriere"),
- berufsbegleitende Qualifizierung,
- regionale Mobilität,
- soziobiographische Voraussetzungen und Kontexte.

Die besonderen Entwicklungen in den neunziger Jahren erweitern diesen Katalog kaum. Sie legen jedoch nahe, innerhalb dieser Themenbereiche bestimmte Aspekte genauer zu untersuchen.

Übereinstimmung bestand auch darin, daß eine europäische Absolventenstudie soziobiographische Informationen, den Studienverlauf und das Studienverhalten sowie hochschulstrukturelle Daten hinreichend erheben sollte. Damit könnte unter anderem geklärt werden, in welchem Maße die Differenzierung des Hochschulwesens für die beruflichen Chancen von Bedeutung ist und inwieweit eigene Optionen der Studierenden innerhalb des Studiums gegenüber den Vorgaben der Hochschule ins Gewicht fallen.

Die Erfahrungen, die bei einem solchen Versuch, gemeinsam eine europäische Vergleichsstudie vorzubereiten, gewonnen werden, zeigen, daß die Vorstellungen in verschiedenen europäischen Ländern, welche Themen bei einer relativ ausführlichen Analyse zu berücksichtigen sind, gar nicht so sehr auseinandergehen. Das läßt hoffen, daß in nicht zu ferner Zukunft Versuche, Probleme der Beziehung von Hochschule und Beruf im eigenen Land zu verstehen, mehr Anregungen als bisher aus dem internationalen Vergleich erhalten werden.

## Literatur

- AAMODT, P.O.; ARNESEN, C.A.: "The Relationships between Expansion in Higher Education and the Labour Market in Norway." In: *European Journal of Education*, 30. Jg., 1995, H. 1, S. 65-76.
- BORGHANS, L.; WILLEMS, E.J.T.A.: *Baanzoeckduren van HBO-ers onder de loep*, ROA (ROA-RM-1994/4), Maastricht 1994.
- BRENNAN, J.; MCGEEVOR, P.A.: *Graduates at Work: Degree Courses and the Labour Market*. London: Jessica Kingsley 1988.
- BRENNAN, J.; LYON, E.S.; MCGEEVOR, P. MURRAY, K.: *Students, Courses and Jobs. The Relationship between Higher Education and the Labour Market*. London: Jessica Kingsley 1993.
- BRENNAN, John, LYON, Stina, SCHOMBURG, Harald und TEICHLER, Ulrich: "Employment and Work of British and German Graduates". In: BRENNAN, John, KOGAN, Maurice und TEICHLER, Ulrich (Hg.): *Higher Education and Work*. London: Jessica Kingsley 1995, S. 47-98.

- BRENNAN, John, LYON, Eva Stina, SCHOMBURG, Harald und TEICHLER, Ulrich: "The Experiences and Views of Graduates. Messages from Recent Surveys". In: *Higher Education Management*, 6. Jg., 1994, H. 3, S. 275-304.
- BURKART, G. (Hg.): *Maturanten, Studenten, Akademiker. Studien zur Entwicklung von Bildungs- und Berufsverläufen in Österreich*. Klagenfurt: Kärtner Druck- und Verlagsgesellschaft 1985.
- EURYDICE/European Commission: *Key Data on Education in the European Union, 1994-1995*. Brussels: European Commission 1996.
- FULTON, O.; GORDON, A. und WILLIAMS, G.: *Higher Education and Manpower Planning. A Comparative Study of Planned and Market Economics*. Geneva: International Labour Office 1992.
- HÄYRYNEN, Yrjö-Paavo und HÄYRYNEN, Liisa: "From Students to Intellectuals. Subsequent career patterns of a Finnish student generation of the 1960s." In: BRENNAN, John, KOGAN, Maurice und TEICHLER, Ulrich (Hg.): *Higher Education and Work*. London: Jessica Kingsley 1995, S. 178-203.
- HEIJKE, J.A.M. und RAMAEKERS, G.W.M.: *Labour Market Position of University of Limburg Graduates*. Maastricht: ROA 1992.
- ISTAT: *Indagine 1991 sugli sbocchi professionali dei laureati*. Collana d'informazione 1. o.O. 1994.
- JAROUSSE, J.-P. und de FRANCESCO, C.: *L'enseignement supérieur contre le chômage*. Paris: European Institute of Education and Social Policy, 1984.
- KELLERMANN, Paul u.a.: *Zum Verhältnis von Studium und Arbeit. Entwicklungen und Bewertungen von männlichen und weiblichen Absolventen der Universitäten Klagenfurt und Salzburg*. Klagenfurt: Universität Klagenfurt 1994 (mimeo).
- KIVINEN, O. u.a. (Hg.): *Diversity versus Convergence: The everlasting dilemma of Higher Education policy in comparative perspective*. Oxford: Pergamon Press 1995.
- LYON, Eva Stina: "Success with qualifications: Comparative Perspectives on Women Graduates in the Labour Market." In: *Higher Education*, 31. Jg., 1996, H. 3, S. 301-323.
- MORA, J.G.; PALAFOX, J. und PÉREZ, F.: *Capital humano: Educacion y empleo*. Bancaja, Valencia 1995.
- MOSCATI, Roberto und PUGLIESE, Enrico: "Higher Education and the Labour Market in Italy. Continuities and changes. ". In: BRENNAN, John, KOGAN, Maurice und TEICHLER, Ulrich (Hg.): *Higher Education and Work*. London: Jessica Kingsley 1995, S. 118-135.
- OECD: *From Higher Education to Employment: Synthesis Report*. Paris 1993a.

- OECD: Higher Education and Employment: The Case of Humanities and Social Sciences. Paris 1993b.
- OECD: The OECD Job Study: Facts, Analysis, Strategies. Paris 1994.
- PAUL, J.J.: "Analyser les trajectoires professionnelles: quelques jalons." In: GAZIER, B. (Hg.): *Emploi; nouvelles donnes*. Paris: Economica 1993, S. 171-193.
- SANYAL, B. C.: Higher Education and the Labour Market." In: ALTBACH, P.G. (Hg.): *International Higher Education: An Encyclopedia*. New York und London: Garland 1991.
- SCHOMBURG, Harald und TEICHLER, Ulrich: "Does the Programme Matter? Approach and Major Findings of the Kassel Graduate Survey". In: *Higher Education in Europe*, 18. Jg., 1993, H. 2, S. 37-58.
- TEICHLER, Ulrich und BUTTGEREIT, Michael (Hg.): *Hochschulabsolventen im Beruf. Ergebnisse der dritten Befragung bei Absolventen der Kasseler Verlaufsstudie*. Bad Honnef: Bock 1992 (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Studien zu Bildung und Wissenschaft; 102)
- TEICHLER, Ulrich und KEHM, Barbara M. (Hg.): "Higher Education and Employment" (Schwerpunktheft). In: *European Journal of Education*, 30. Jg., 1995, H. 1 und H. 2 .
- TEICHLER, Ulrich und WINKLER, Helmut (Hg.): *Der Berufsstart von Hochschulabsolventen*. Bad Honnef: Bock 1990 (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Studien zu Bildung und Wissenschaft; Band 87)
- TEICHLER, Ulrich, SCHOMBURG, Harald und WINKLER, Helmut: *Studium und Berufsweg von Hochschulabsolventen. Ergebnisse einer Langzeitstudie*. Bonn: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1992 (Bildung - Wissenschaft - Aktuell; 18/92).
- TEICHLER, Ulrich: "Struktur des Hochschulwesens und 'Bedarf' an sozialer Ungleichheit. Zum Wandel der Beziehungen zwischen Bildungssystem und Beschäftigungssystem". In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 7. Jg., 1974, H. 3, S. 197-209.
- TEICHLER, Ulrich: *Convergence or Growing Variety: The Changing Organisation of Studies*. Strasbourg: Council of Europe 1988; gekürzte Fassung in französisch: TEICHLER, Ulrich: *Convergence ou diversité croissante: évolution de l'organisation des études*. Strasbourg: Conseil de l'Europe 1988.
- VINCENS, J.: "Graduates and the Labour Market in France". In: *European Journal of Education*. 30. Jg., H.1, 1995, S. 133-156.
- WIELERS, R. und GLEBBEEK, A.: "Graduates and the Labour Market in the Netherlands: Three Hypotheses and Some Data." In: *European Journal of Education*, 30. Jg., 1995, H. 1, S. 11-30.



## **Unternehmensinterne Qualifizierung von Hochschulabsolventen in Japan**

**Manuel Metzler**

Im Hinblick auf die in der Bundesrepublik Deutschland stattfindende Debatte um zukünftige Anforderungen an die Personalpolitik großer Unternehmen und um die Umstrukturierung von beruflicher Bildung ist es von Interesse zu untersuchen, wie die erste Ausbildungsphase in japanischen Unternehmen verläuft. Es lassen sich zahlreiche Anstöße aus dem Vergleich mit einem ebenfalls hochindustrialisierten Land gewinnen, das - bei einer größtenteils ganz anderen Arbeitsorganisation - vor ähnlichen wirtschaftlichen Problemen steht.

In dieser Darstellung - wie in der zwischen Deutschland und Japan vergleichenden Forschung insgesamt - kann es nicht darum gehen, das "bessere System" zu finden oder das "Geheimnis des japanischen Erfolges" zu lüften. Die nationalen Eigenarten, also die in verschiedenen Ländern und Kulturkreisen abweichenden Formen von Unternehmens- und Personalführung, basieren auf in sich geschlossenen Gesellschaftsformen. Die Transplantation einzelner Instrumente erweist sich immer wieder als problematisch. Ein Blick auf japanische Verhältnisse kann jedoch in zweierlei Hinsicht lehrreich sein. Einerseits zeigt er die besonderen Probleme und Lösungsversuche einer Personalpolitik, die auf einem anderen gesellschaftlichen Selbstverständnis beruht als das unsere; dieser Blickwinkel kann ein neues Nachdenken über Irrationalitäten in eigenen Organisationsformen anregen. Andererseits zeigen sich auch ähnliche Entwicklungen, die auf eine internationale Konvergenz von Umgestaltungen in der Arbeitswelt weisen.

Der vorliegende Beitrag greift sowohl auf Literatur japanischer Wirtschaftsforschungsinstitute zurück, als auch auf westliche Darstellungen und Untersu-

chungen. Um eine Vorstellung von der betrieblichen Praxis zu geben, wird dieses theoretische Bild durch Interviews mit japanischen Personalmanagern ergänzt, die im Rahmen des durch die VW-Stiftung geförderten Projektes "Der Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem in Japan" durchgeführt wurden. Den oben genannten zwei Blickwinkeln entsprechend wurden Themen, die in unseren Interviews besonders hervortraten, in den folgenden Kapiteln zusammengefaßt. Zum kritischen Nachdenken über deutsche Berufsbildung können dabei insbesondere die Abschnitte über die besondere Bedeutung der Personalpolitik in Japan, die Motivation durch verdeckte Bewertung und die Parallelen zum Schulsystem anregen. Neue, möglicherweise globale Tendenzen wie Spezialisierung und arbeitsplatzferne Kompetenzbildung werden in zwei eigenen Abschnitten und am Schluß diskutiert.

Es werden Interviews aus sieben Großunternehmen herangezogen, die wir im November 1994 besuchten. Dabei handelt es sich um zwei Wertpapierhäuser, eine Versicherung, eine Bank und ein Handelshaus, außerdem um zwei Interviews mit Personalvertretern aus der herstellenden Industrie. Die Namen der Unternehmen können leider nicht im einzelnen offengelegt werden. Interviewpartner waren Verantwortliche aus der Personalabteilung und neu eingestellte Mitarbeiter. Die Interviews strukturierten sich an einem an unserer theoretischen Fragestellung orientierten Leitfaden, aus dem je nach Partner und Gesprächsverlauf Fragen ausgewählt wurden. Gefragt wurde nach der anfänglichen Ausbildung von Hochschulabsolventen, die für kaufmännisch-administrative Tätigkeiten eingesetzt werden sollten. Insbesondere sollten Tendenzen beim Umbau von Qualifikationsprofilen, bei der Bewertung der Mitarbeiter und in der Kombination von Lernformen ermittelt werden.

## **1. Die Rolle der Personalentwicklung**

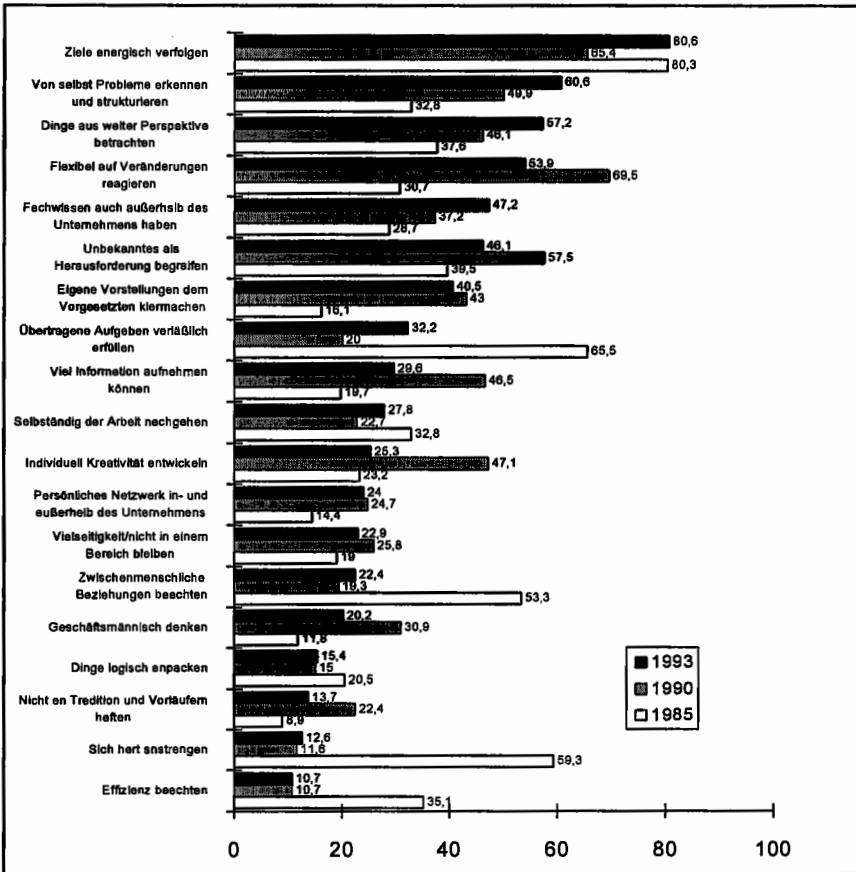
Generell läßt sich sagen, daß die Personalentwicklung in Japan einen höheren Stellenwert genießt als hierzulande. Man betrachtet die Mitarbeiter eher als Humanressourcen, in die es zu investieren gilt. Durch die schwindende Rolle produzierender Tätigkeiten und die zunehmende Bedeutung von Dienstleistungen rückt das Handeln des Menschen im Unternehmen immer stärker in den Vordergrund: eine Entwicklung, die in Japan offenbar ernster genommen wird als in Deutschland (Fürstenberg 1972, S. 82; Staudt/Rehbein 1988, S.31-35; Stern 1995, S. 205).

Die Aufgaben der Personalentwicklung orientieren sich neben dem Unternehmensbedarf auch an sozialen Veränderungen. In den letzten Jahren erregen



## Abb. 1: Veränderung der Ziele der Personalentwicklung in japanischen Unternehmen<sup>1</sup>

Welche Eigenschaften soll der ideale Mitarbeiter haben?



Quelle: Recruit 1993a, S.14

<sup>1</sup> Es wurden zwei Umfragen vorgenommen. Die erste wendete sich 1990 an Personalverantwortliche aus dem produzierenden und nicht produzierenden Bereich mit über 100 Stammbeschäftigten in ganz Japan; man erhielt 833 gültige Antworten (Rücklaufquote 12,4%). Gefragt wurde sowohl nach den gegenwärtigen Erwartungen wie nach den Erwartungen, die man vor 5 Jahren gehabt habe. Diese Retrospektive birgt eine gewisse „Verklärungsgefahr“. Die zweite Umfrage richtete sich 1993 ebenfalls an Personalverantwortliche in Unternehmen aus produzierendem und nicht produzierendem Bereich mit über 100 Stammbeschäftigten in ganz Japan; diesmal erhielt man 629 gültige Antworten, was einer Rücklaufquote von 14,7 % entspricht.

Phänomene wie die alternde Gesellschaft, die sich stetig verschärfende internationale Konkurrenz, das rasche Fortschreiten der technologischen Bedingungen und Möglichkeiten sowie der Wertewandel der Jugend die Aufmerksamkeit der japanischen Öffentlichkeit (vgl. Senzaki 1992, S. 40).

Medien und Fachliteratur stellten daraufhin einen Veränderungsbedarf auch in der Personalpolitik fest; die Rezession Anfang der neunziger Jahre gab diesen Überlegungen zusätzliche Dynamik. Ins Zentrum der Debatte rückte die Frage, welche betriebsorganisatorischen und personalpolitischen Innovationen nötig sind, um Unternehmen und Mitarbeiter auf die Herausforderungen der Zukunft vorzubereiten; in aller Regel werden heute Flexibilität, Einsatzbereitschaft und individuelle Problemlösungsfähigkeit genannt (vgl. Recruit 1993a, S. 14; Nikkeiren 1992, S. 17).

Im Falle gerade eingestellter Hochschulabsolventen drückt sich die große Bedeutung der Personalentwicklung in intensiv gestalteten Einführungswochen, enger persönlicher Betreuung und der Einbindung in ein hoch organisiertes Lernprogramm aus.

Beinahe alle Großunternehmen (90,7%) führen für ihre neuen Mitarbeiter gleich nach dem Eintritt Veranstaltungen durch, die vornehmlich dem Kennenlernen der Arbeit und der Akklimatisation in das Unternehmen dienen. Die durchschnittliche Dauer (inkl. der Nachbereitungstreffen) beträgt etwa zwei bis drei Wochen (vgl. Muta 1993, S. 82-93). Die jungen Leute werden über die Unternehmensregeln informiert, zu Betriebsbesichtigungen oder zu Vorträgen geschickt, wobei sie die gleichaltrigen und die etwas älteren Kollegen kennenlernen. Einer Untersuchung unter 2500 Unternehmen aller Branchen und Größen zufolge, haben rund 30 Prozent der Unternehmen in diesem Rahmen ein unternehmensinternes Schulsystem etabliert, weitere 30 Prozent veranstalten Schulungscamps (sog. *gasshuku*), und rund 40 Prozent tun beides; je größer das Unternehmen, desto höher ist der Anteil an auswärtigen Veranstaltungen. Die "Camps" finden häufig in einem Hotel etwas außerhalb statt und schließen einige Übernachtungen ein. Dies ist zwar sehr aufwendig, da das zuständige Personal gut geschult sein muß und die Einrichtungen hohe Kosten verursachen, doch ist man gewöhnlich der Ansicht, daß die Auswirkungen auf Disziplin und Teamwork den Aufwand rechtfertigen (vgl. Japan Management Association 1992).

Ein besonders eindrucksvolles Beispiel für ein Schulungscamp fanden wir in einem der von uns besuchten Unternehmen. Dort beginnen die Anfänger ihr Berufsleben mit einer dreiwöchigen Reise nach Kyûshû, der Südinself des japanischen Staates. Alle 300 neuen Mitarbeiter des Jahrganges, unabhängig welchen

Bildungsgrades, versammeln sich im dortigen Firmenzentrum.<sup>2</sup> Dort finden neben Schulungen über das Unternehmen auch zahlreiche Partner- und Gruppenspiele usw. statt; Kennenlernen und Kommunikation stehen im Vordergrund. Nach dem Aufwand für die Reise gefragt, bezeichnete der Verantwortliche diese als sehr preisgünstig: schließlich handele es sich beim Zentrum um Firmeneigentum, und ein vergleichbarer Aufenthalt in Tokyo sei wesentlich teurer, besser gesagt unbezahlbar. Offenbar wird die Tradition so wichtig genommen, daß man alternative Einführungsveranstaltungen, die nicht nur billiger als in Tokyo, sondern auch preiswerter als in Kyūshū sein könnten, nicht berücksichtigt werden und auch über die laufenden Kosten des dortigen Firmenzentrums wenig räsontiert wird. In den Augen eines Anfängers erschien der Zweck der Reise anfangs zwar nicht ganz klar, der Effekt jedoch durchaus positiv:

*"Die Einführungsschulung war in Kyūshū, da waren wir drei Wochen lang alle zusammen, alle, die auch dieses Jahr eingestellt wurden, und andere Leute aus der Firma. Erst dachte ich, das wird ziemlich schwierig werden, aber dann war es ganz locker. Wir haben in Gruppen gearbeitet, das war eher spielerisch. Ich war allerdings erst unsicher, was das mit der Gruppenarbeit denn soll, wir haben verschiedene Spiele gemacht, um uns kennenzulernen. Aber hinterher habe ich gemerkt, daß es doch viel genützt hat. In dieser Zeit habe ich viele Gleichaltrige kennengelernt, wir sind zwar jetzt an unterschiedliche Orte versetzt worden, aber mit vielen halte ich noch Kontakt und man trifft sich auch ab und zu mal privat."*

Traditionell wird die Beziehung zwischen jüngeren und älteren Mitarbeitern in Japan als Lern- und Fürsorgeverhältnis verstanden, d.h., der Ältere (*senpai*) ist ganz generell für die Entwicklung des Jüngeren (*kōhai*) verantwortlich. In vielen von uns besuchten Unternehmen waren Bewegungen im Gange, dieses Verhältnis zu institutionalisieren. Mitarbeitern im fünften oder sechsten Jahr der Unternehmenszugehörigkeit wird ein Schützling zugewiesen, für dessen Erziehung sie auf Grundlage der täglichen Einarbeitung zuständig sind. Meist ist diese Ernennung für den *senpai* mit einem bestimmten Titel verbunden, auch kurze Schulungen werden durchgeführt. Seltener werden konkrete Entschädigungen für die Mehrbelastung geboten, etwa zeitliche Entlastung oder finanzielle Vergütungen (vgl. NBC 1992, S. 6). Insbesondere in den ersten Wochen und Monaten überprüft der Mentor täglich die Arbeit des jüngeren Kollegen, der oft zur abendlichen Abgabe eines Tagesberichtes verpflichtet ist (vgl. Rehbein 1987, S. 146). Später lockert sich das Verhältnis, die persönliche Bindung kann jedoch noch Jahre weiterbestehen.

---

<sup>2</sup> Der historische Hintergrund sei - so wurde uns erklärt - daß das betreffende Unternehmen in Kyūshū entstanden sei.

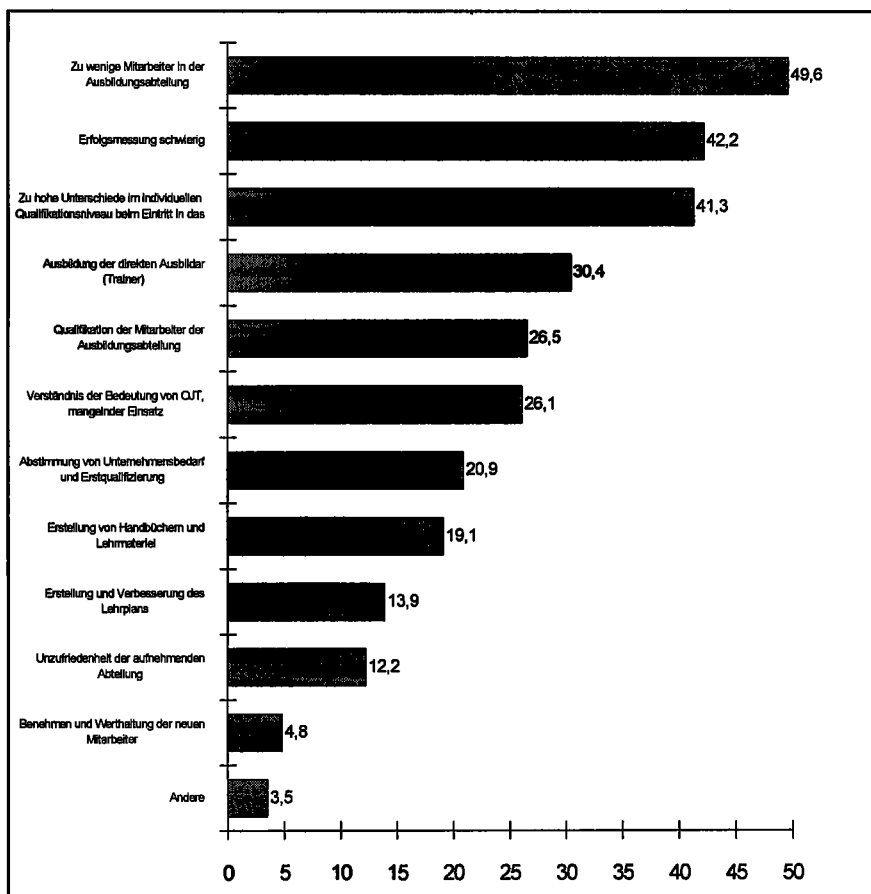
Man ist sich in Japan heute bewußt, daß die Systematisierung der persönlichen Betreuung eine der wichtigsten Aufgaben innerhalb der Gestaltung des "Trainings on the Job", ja der Personalentwicklung insgesamt darstellt (vgl. Recruit 1989, S. 16-17).

Ein Beispiel für die hohe Intensität des Lernprogrammes bietet ein großes Wertpapierhaus; hier wurde 1990 ein eigenes Tochterunternehmen für Personalentwicklung gegründet (diese Tendenz ist auch in Deutschland zu beobachten). Das Tochterunternehmen wird als Dienstleistungszentrum für das Mutterunternehmen und alle Unternehmen der Gruppe betrachtet und als Non-profit-Center geführt. Für die Kurse selbst werden jährlich 100 Mio. Yen (rund 1,6 Mio. DM) vom Mutterunternehmen zur Verfügung gestellt (dieses beschäftigt etwas über 10 000 Personen, das Stammkapital beträgt rund 1,8 Mrd. Yen, rund 29 Mio. DM), darüber hinaus werden Miete, Gehälter der dort Beschäftigten etc. finanziert. Das Tochterunternehmen beschäftigt ca. 40 Personen, die jeweils für zwei bis fünf Jahre dorthin delegiert werden.

Die Schulung durch eine eigene, relativ unabhängige Einrichtung soll es ermöglichen, den kaufmännisch tätigen Hochschulabsolventen die nötigen Kenntnisse für die immer vielfältigeren Möglichkeiten und Kundenbedürfnisse auf dem Wertpapier- und Versicherungsmarkt zu vermitteln, die im Hause nicht mehr generiert werden können. Man reagiert mit der Einrichtung des Zentrums auch auf die Bemühungen des Arbeitsministeriums, u.a. kaufmännische Berufsbilder zu kategorisieren: Sachverständige für Wertpapiere müssen zwei staatliche Prüfungen absolvieren: das Tochterunternehmen produziert die vorbereitenden Fernsehkurse und überträgt sie in alle Unternehmen der Gruppe. So soll eine gleichmäßige Vorbereitungsqualität gesichert werden. Dieser Ausbildungsgang (sog. "securities analyst") ist "offiziell" freiwillig, faktisch aber Pflicht. Andere Kurse und Informationen bietet man den Mitarbeitern der Mutterfirma, aber auch allen Mitarbeitern der Unternehmensgruppe zwar an, die Entscheidung über die Nutzung liegt aber bei den Unternehmensdirektoren oder bei den einzelnen Beschäftigten. Das Tochterunternehmen kontrolliert darüber hinaus die Bewertung von ganz neuen Mitarbeitern durch die etwas älteren Kollegen (Mentoren); letztere bekommen die generellen Ausbildungsziele vorge-schrieben. Sie bleiben in der zeitlichen und pädagogischen Ausgestaltung jedoch völlig frei.

Es läßt sich also festhalten, daß das neue Dienstleistungszentrum relativ eigenständig arbeitet, personell und finanziell mit dem Unternehmen jedoch eng verbunden bleibt. Auch sind die "Kunden" nicht immer frei, das Angebot anzunehmen.

**Abb. 2: Probleme bei der Ausbildung neuer Mitarbeiter (in Prozent)\***  
 Welche Probleme sehen Sie für die Ausbildung neuer Mitarbeiter in Ihrem Unternehmen?



Quelle: Recruit 1989, S.16

\* Die Umfrage wurde unter den Mitgliedern des in Japan bekannten Wirtschaftsforschungsunternehmens "Recruit" durchgeführt.

Bei allem "Vorsprung" scheinen japanische Personalentwickler jedoch bisweilen unter ähnlichen Kompetenzstreitigkeiten zu leiden wie hiesige Zuständige: Ein Mitarbeiter in der Personalentwicklungsstelle einer Bank beklagte zumindest, daß seine Unterabteilung stiefmütterlich behandelt würde, z.B. würden nicht alle nötigen Daten von der Personalabteilungszentrale übermittelt.

## 2. "Spezialisierung" und Phasen der Entwicklung

Wenn man im Westen das Qualifikationsprofil von japanischen Beschäftigten beschreiben will, so greift man oft auf den Begriff "Generalist" zurück. Der "Generalist" beginnt ohne berufsspezifische Kenntnisse in einem Unternehmen zu arbeiten und rotiert mehrere Jahre durch verschiedene Abteilungen des Unternehmens. Die in den Abteilungen nötigen Fertigkeiten vermitteln Vorgesetzte und Kollegen vor Ort. Im Laufe der Zeit lernt der einzelne so viele Abteilungen kennen, daß er quasi überall einsatzfähig ist (Takeuchi 1985, S. 18f.).

Dieses Bild trifft jedoch immer weniger zu, und das gilt ebenso für die Vorstellung der Kompetenzbildung der angehenden mittleren Führungsschicht in verwaltender Tätigkeit. So war in den von uns besuchten Unternehmen deutlich zu erkennen, daß die Tätigkeiten, die der einzelne ausüben hat, immer enger definiert werden. Man will zwar keineswegs die bisherige Statusorientierung zugunsten einer Vertragsorientierung im westlichen Sinne aufgeben (vgl. Fürstenberg 1972, S. 18). Im Laufe der ersten Jahre wird den Mitarbeitern jedoch die Möglichkeit nahegelegt, sich auf bestimmte Gebiete zu konzentrieren.

So bietet ein Wertpapierhaus mittlerweile fünf verschiedene "Fachrichtungen" (*shokushū*) an: Vermögensverwaltung, Investition, Unternehmensrecht, Finanzrecht, Allgemeines. Die neu Eingestellten werden diesen Fachrichtungen nach dem ersten Jahr zugeordnet, wobei auch ihr eigener Wunsch gehört wird. Möglicherweise wurde die alte "allgemeine Laufbahn" (*sōgō shoku*) in der Fachrichtung "Allgemeines" kondensiert. Diese allgemeine Laufbahn verband in der Vergangenheit für Universitätsabsolventen in großen Unternehmen die Sicherheit lebenslanger Beschäftigung mit einem (in gewissen Grenzen) regelmäßigen Aufstieg. Der mit verwaltenden und kaufmännischen Tätigkeiten befaßte "White collar"-Arbeitnehmer war im Gegenzug bereit zu unbegrenzter lokaler Mobilität.

Das untersuchte Versicherungsunternehmen setzt nach dem ersten Jahr eine erste Zäsur: Der neue Mitarbeiter wird zum ersten Mal einer formellen Beurteilung unterworfen. Diese ist noch nicht so streng wie für vollwertige Arbeitnehmer: Bis zum fünften Jahr machen die angenommenen Fähigkeiten um 70 Prozent der Bewertung aus, die tatsächlichen Leistungen nur ca. 30 Prozent. Ab dem ersten Jahr beobachtet der Vorgesetzte jedoch den Neuen im Hinblick auf die

erste Versetzung innerhalb der Abteilung. Nach anderthalb Jahren werden in einem Gespräch mit dem Neuen dessen Leistung, Plus- und Minuspunkte besprochen und über das Ziel seiner ersten Versetzung entschieden. Dem jungen Mitarbeiter werden dabei nur die Punkte bekanntgegeben, nach denen er bewertet wird, nicht seine einzelnen Noten. Die eigentliche Auffächerung der Tätigkeitsbereiche setzt ab dem dritten Jahr ein: Es werden Schulungen angeboten, welche der Diversifizierung des Angebotes an Versicherungen für den Kunden entsprechen. Allerdings wehren sich sowohl die Personalabteilung als auch die Anfänger selbst gegen den Begriff "Spezialist", da das Ziel der ersten fünf Jahre bleibe, alle Mitarbeiter auf einen ungefähr gleichen, generellen Wissensstand zu bringen. "Spezialisten" seien zwar nicht mehr als Eigenbrötler verpönt, die Entwicklung dorthin setze jedoch erst später ein, hieß es.

In dem untersuchten Handelshaus wird die erste Zwischenwertung ebenfalls im ersten Jahr vorgenommen, und zwar durch ein einstündiges Interview, das jedoch keine erkennbaren Konsequenzen hat. Ein etwas deutlicherer Einschnitt erfolgt nach zwei Jahren. Man betrachtet das zweite Jahr definitiv als Ende der ersten Ausbildung. Die Mitarbeiter sollten nun eine grobe Orientierung über das Unternehmen und die Arbeit haben: Der "Samen sei gelegt", sagte man uns. Dann wird den Anfängern erstmals ermöglicht, sich nach eigenen Interessen weiterzubilden. So interessieren sich z.B. etwa zehn Prozent eines Jahrganges für den aufblühenden Chinahandel. Diese können in der China-Abteilung der Zentrale tätig werden, wo sie die nächsten fünf bis sechs Jahre rotieren. In dieser Zeit "entwickelt sich der Samen". Sie werden nicht in andere Abteilungen oder in völlig andersartige Geschäftsbereiche versetzt, sondern sollen innerhalb des "speziellen" Chinageschäftes "generelle" Kompetenzen entwickeln. Innerhalb der China-Abteilung selbst ist die Spezialisierung auf Einzelbereiche unüblich. Ab dem siebten Jahr können sie nach China versetzt werden. Dieses Jahr wird als letzte "Hürde" zum reifen Mitarbeiter betrachtet: Die 28jährigen hätten nun Erfahrungen gesammelt, stünden auf dem Zenit ihrer Belastbarkeit und hätten hohe Ambitionen entwickelt. Es findet ein letztes formelles Treffen des Jahrgangs statt, und die Personalabteilung, die sich sonst nach Möglichkeit zurückzuhalten scheint, greift nochmals ein und plant mit ihnen die Karriere.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß ein wichtiger Zeitpunkt der Karriereentwicklung mit Ablauf des ersten Jahres erreicht zu sein scheint; häufig haben junge Beschäftigte dann den Durchlauf durch einen ersten allgemeinen Bildungskanon beendet. Wenn man der Ansicht ist, daß die neuen Mitarbeiter einen groben Überblick über ihre Tätigkeit und das Unternehmen erlangt haben, und daß eine ausreichende Basis für eine erste, vorläufige Beurteilung gegeben ist, gibt man ihnen die Möglichkeit zur Profilierung in einem bestimmten Bereich; der "kritische Punkt" für die weitere Karriere kann nach ein bis drei Jahren er-

folgen. Damit muß aber noch keine endgültige Entscheidung gefallen sein. Nach fünf bis sieben Jahren können wieder Versetzungen oder Prüfungen anstehen, die über den weiteren Einsatz entscheiden. Die erste Beförderung schließlich erfolgt in japanischen Unternehmen in der Regel erst nach sieben bis zehn Jahren zum Gruppenleiter bzw. nach 10-15 Jahren zum Abteilungsleiter (vgl. Fürstenberg 1972, S. 108; JIL 1994, S. 72).

### 3. Ergänzung des "Training on the Job" durch arbeitsplatzfernes Lernen

Lange Zeit galt das Lernen am Arbeitsplatz, das "OJT" (On the Job Training) als das Erfolgsgeheimnis des japanischen Personalmanagements. Die jungen Leute lernen die ersten Schritte im Unternehmen durch Zuschauen. Lernstoff und Arbeitsinhalt galten als optimal aufeinander abgestimmt (vgl. Koike 1988, S. 206-225).

Über die richtige Vermittlung fachlicher Qualifikationen herrscht jedoch mittlerweile Uneinigkeit. Wir trafen verschiedentlich auf die Ansicht, daß das Training on the Job angesichts der komplexen Anforderungen, vor die besonders das mittlere Management zukünftig gestellt werde, zunehmend der Ergänzung bedürfe. Zu Zeiten, als die Personalverantwortlichen selbst eingearbeitet wurden, habe bloßes "Zuschauen" noch ausgereicht. Es sei aber heute nicht mehr möglich, nur durch die Arbeit mit einem Vorgesetzten alles Nötige zu lernen; heute müßte unterstützend mehr arbeitsplatzfernes Lernen hinzukommen. Wir stießen jedoch auch auf den gegenteiligen Standpunkt: Der Personalverantwortliche des Handelshauses äußerte ganz entschieden die "persönliche Ansicht", daß das für die praktische Arbeit Nötige eben nicht durch Schulungen vermittelt werden könne. Die Neuen sollten sich seiner Ansicht nach lieber alles vor Ort erarbeiten - dadurch lernten sie nur tatsächlich Brauchbares. Vor allem lernten sie, wirklich selbständig zu handeln und sich eigenverantwortlich zu entwickeln.

Diese Ansicht ist jedoch deutlich unpopulärer. In praktisch allen japanischen Unternehmen soll das selbständige Lernen (*jiko keihatsu*) in Zukunft verstärkt gefördert werden (es ist allerdings noch fraglich, in welchem Ausmaß das tatsächlich geschehen wird). Die Grundidee des Selbstlernens ist es, daß die Beschäftigten in ihrer Freizeit, in eigener Verantwortung und teilweise in eigener Finanzierung Schulungen besuchen, um ihre persönlichen Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kenntnisse (ihr "Humankapital") auszubauen. Im Idealfall verbessert eine gelungene Weiterbildung ihr Gehalt oder ihre berufliche Stellung.

Die Weiterbildung scheint dabei allerdings nicht immer auf einer aktiven Karriereentscheidung von Mitarbeitern zu beruhen, sondern sich oft genug aus den "Sachzwängen" der Arbeit zu ergeben, wie das Beispiel des "securities ana-



lyst" zeigt. Die Teilnahme an diesen Schulungen ist nicht von Unternehmensseite vorgeschriebene Pflicht und gilt daher als freiwillig - sie ist jedoch von staatlicher Seite gefordert, somit ist der Mitarbeiter faktisch gezwungen, daran teilzunehmen. In der von uns befragten Bank wird unter selbständigem Lernen verstanden, daß die neuen Mitarbeiter obligatorisch sechs von der Bank angebotene Kurse durchlaufen. Das Lehrmaterial bezahlen sie zunächst selbst und bekommen die Auslagen bei Bestehen erstattet.

Es scheint, als ob das selbständige Lernen bisweilen auch seine eigenen Regeln entwickelt: Bei der Befragung in der Versicherung erklärte der Personalverantwortliche, daß die gesamte Vorbereitung in der Freizeit erfolge. Ein Anfänger im ersten Jahr erzählte dagegen, daß sein Vorgesetzter ihn acht Tage vor einer wichtigen Prüfung jeweils drei bis vier Stunden früher habe gehen lassen. Auch gibt es offiziell keine Lerngruppen zur Prüfungsvorbereitung, einige junge Angestellte schließen sich aber (in ihrer Freizeit) zu solchen zusammen (Prüfungen bilden im besagten Unternehmen einen sehr wichtigen Teil der Einführung).

#### 4. Verdeckte Selektion der Anfänger

Es gehört zur Rhetorik japanischer Personalführung, daß in den ersten Jahren der Berufstätigkeit keine Unterschiede zwischen den Angehörigen eines Unternehmens gemacht würden. Alle Beschäftigten befänden sich in einer Art Lehrzeit, mithin stünde die tatsächliche Leistung noch nicht im Vordergrund. Gerade die Gleichheit aller Beteiligten fördere die Zusammenarbeit; niemand werde in seinen Bemühungen vorzeitig dadurch enttäuscht und demotiviert, daß Kollegen schneller aufstiegen als er. Wer in den ersten Jahren einmal Fehler mache, der könne diese durch spätere Leistungen wieder "ausbügeln" (Takeuchi 1985, S. 18f.; vgl. auch Fürstenberg 1972, S. 18). Auch unsere Interviewpartner vertraten einhellig die Position, daß die weniger guten Mitarbeiter nicht vorzeitig enttäuscht und demotiviert werden sollten; man wolle ihnen den Glauben an einen möglichen Aufstieg belassen.

In der Tat ließen sich in keinem Unternehmen bemerkenswerte Unterschiede in Gehalt und Rang feststellen. In der Behandlung der jungen Beschäftigten des Handelshauses wird z.B. großer Wert darauf gelegt, daß die Angehörigen einer Laufbahn in den ersten zwei Jahren absolut gleiches Gehalt empfangen. Erst ab dem dritten Jahr können die besseren Mitarbeiter eine minimale Aufstockung der Bezüge erwarten, die höchstens 10 000 Yen (rund 160 DM) im Monat beträgt. Im Gegensatz zu anderen Unternehmen, in denen die Gehälter der Mitarbeiter einige Prozentpunkte über oder unter einen Standard von 100 gesetzt werden,

wird das Gehalt in dem betreffenden Handelshaus grundsätzlich nur von 100 ausgehend leicht aufgewertet.

Gleichwohl wird auf informeller Ebene durchaus vorsortiert, denn alle jungen Mitarbeiter unterliegen der Beobachtung und Bewertung durch ihren Mentor, den Vorgesetzten und die Personalabteilung. Dies ist aus deutscher Sicht nicht ungewöhnlich, steht jedoch im Widerspruch zur geradezu hartnäckig aufrechterhaltenen Parole, daß mindestens bis zur ersten Beförderung noch alle Karriereaussichten offen seien.

Für die ganz jungen Mitarbeiter scheint zu gelten, daß man ihnen klar macht, daß ihre Leistung sich auf Arbeitsort und Karriere niederschlägt, weniger jedoch, wie das geschieht. In dem untersuchten Großhandelshaus lernen die Neuen beispielsweise einen Monat lang Englisch. Der wichtigste Grund dafür ist natürlich, daß für den internationalen Handel Englischkenntnisse nötig sind. Allerdings werden die Ergebnisse der Abschlußprüfung nicht allgemein bekanntgegeben und sind für die Personalabteilung nach eigenem Bekunden auch von keiner großen Bedeutung. Die Neuen sollen, wie der Personalverantwortliche es ausdrückte, den "Startschuß wie beim Pferderennen" vernehmen und begreifen, daß sie von nun an in Konkurrenz zu den Kollegen stehen - ohne dabei genau zu wissen, wo sie genau im Rennen liegen. Auch der Personalverantwortliche der untersuchten Bank bescheinigte einigen hausinternen Prüfungen hauptsächlich eine Signalfunktion.

In einem herstellenden Unternehmen wird das Verhalten der jungen Leute vor Ort bereits im ersten Jahr vom Ausbildungsverantwortlichen unter dem Aspekt betrachtet, welche Mitarbeiter fähiger erscheinen und in welche Abteilungen sie später am besten zu versetzen seien; die ins Auge gefaßten jungen Leute werden allerdings in keiner Weise besonders gefördert, sichtbare Entscheidungen fallen auch in den folgenden zwei bis drei Jahren nicht unbedingt. Die Personalabteilung hat in dieser Zeit auch noch nicht viel mit der Bewertung und Einordnung zu tun - dies liegt in den ersten sechs Jahren ganz beim Vorgesetzten bzw. in Händen der Abteilung. Ein anderer Hersteller setzt die kaufmännisch-administrativen Mitarbeiter generell erst einmal im Vertrieb ein. Dort bleiben sie meist die ersten fünf bis sechs Jahre; nach dem ersten halben Jahr geben sie einen dreiseitigen Bericht über Probleme und Entwicklungsziele ab; generell unterwirft man die Mitarbeiter bereits von Beginn an der formalisierten Mitarbeiterbewertung, in der sie eigene Ziele und Fähigkeiten in einem umfangreichen Bewertungsbogen zu skizzieren haben. Der Verantwortliche räumt allerdings ein, daß die Bewertung in den ersten Jahren noch relativ wenig Aussagekraft habe, d.h., den angegebenen Entwicklungszielen, Stärken, Schwächen etc. noch keine große Bedeutung beigemessen werde.

Die Personalabteilung selbst sieht wenig Grund, ihre Bewertungstätigkeit herauszukehren. In der Personalabteilung des Wertpapierunternehmens sagten uns Personalverantwortliche rundheraus, daß die eigene Abteilung unbeliebt sei, weil niemand gern Kollegen beurteile. Mitarbeiter müßten ggf. schlechter bewertet werden als die Vorgesetzten das täten; diese könnten innerhalb ihrer Abteilung sozusagen die Hände in Unschuld waschen, die Personalabteilung müsse dagegen ein negatives Image auf sich nehmen. So ist letztlich die Personalabteilung für die erste Versetzung von Mitarbeitern nach dem zweiten bis dritten Jahr verantwortlich, wobei die Versetzung in unbeliebttere Abteilungen eher Schwächere trifft; besser eingeschätzte Anfänger werden dagegen z.B. in den beliebteren direkten Versicherungsverkauf versetzt. Es liegt dabei nicht im Interesse der Verantwortlichen, ihre Entscheidungen zu Bewertung und Einsatz zur ausgiebigen Diskussion zu stellen.

Auch die Personalabteilung der untersuchten Versicherung versucht, ihre Bewertung eher unauffällig zu halten: den jungen Mitarbeitern werden in einem Gespräch nach eineinhalb Jahren zwar die Beurteilungskriterien, nicht aber die erreichten Punkte bekanntgegeben. Nach drei Jahren absolvieren sie ein sogenanntes Praktikum. Der zuständige Mentor gibt seine Bewertung an die Personalabteilung weiter, der Beurteilte soll jedoch nach Möglichkeit keine Einzelheiten erfahren.

Etwaige Unterschiede werden schließlich auch von den Mitarbeitern selbst verdeckt, um das Gesicht voreinander besser wahren zu können. Das besuchte Handelshaus organisiert für die Beschäftigten im siebten Jahr der Unternehmenszugehörigkeit ein Jahrgangstreffen, in dem die weitere Karriere geplant wird (s.o.). Dem Personalverantwortlichen zufolge wird das Treffen von ihnen jedoch keineswegs genutzt, um sich etwa mit den anderen zu vergleichen. Sie versuchen im Gegenteil, ihre Erfolge und Mißerfolge zu kaschieren, um die Unterschiede gering zu halten.

Aussagen über den "zweiten Versuch", den nach Aussage der meisten Verantwortlichen jeder Beschäftigte haben soll, um eventuelle anfängliche Fehlleistungen in der späteren Karriere wieder auszugleichen, sind für die ersten Jahre sehr schwer zu treffen. Neuere empirische Studien belegen zumindest, daß spätestens ab der ersten Beförderung eine solche Möglichkeit bestenfalls bei sehr innovationsfreudigen Unternehmen gegeben ist. Noch kann als ungeschriebene Regel gelten, daß der Zeitpunkt der ersten Rangverleihung (meist zum Gruppenleiter) entscheidend für die weitere Karriere ist (vgl. Wakabayashi 1987; Pucik 1990, S. 39). Angesichts dieser verdeckten Karrierepfade kann auch für die Bewährungsphase davor angenommen werden, daß für den einzelnen die Revision von vorläufigen Bewertungen der Personalabteilungen zwar theoretisch möglich, praktisch jedoch sehr schwer zu realisieren ist.

## 5. Bildungssystem und Arbeitswelt

Ein Blick auf das japanische Bildungssystem zeigt, wie Handlungslogiken aus Schule und Universität zum Teil direkt in die Arbeitswelt übertragen werden und erklärt damit einige Merkmale japanischer Qualifizierungsmethoden.

So finden wir die aus deutscher Sicht unproduktiv wirkenden Einführungswochen bereits in der Grundschule. In den ersten Wochen wird dort fast ausschließlich eingeübt, wie sich das einzelne Kind gegenüber Lehrer und den Mitschülern korrekt ausdrückt, wie man die richtige Ordnung auf dem Arbeitstisch hält, ordentlich ißt usw. Die Regeln des Zusammenlebens bzw. des gemeinsamen Lernens werden erst einmal ausgiebig geprobt; der Lehrstoff wird erst später vermittelt. Es gibt aufgrund dieser "laxen" Praxis immer wieder westliche Eltern, die ihre Kinder nach einigen Wochen enttäuscht von der Schule nehmen; ein Mißverständnis, denn die Übungen der ersten Wochen werden bewußt zur Förderung von Reibungslosigkeit und Effizienz des späteren Lernens eingesetzt. Verbindlich aufgestellte und häufig eingeübte Riten und Verhaltensnormen entlasten den Lehrer von der Rolle des strengen "Aufpassers", da die Kontrolle nach Maßgabe allgemein anerkannter Normen stärker durch die eigene Gruppe erfolgt (Schubert 1992, S. 142).

Auch bestimmte Lernmethoden ändern sich im Berufsleben nicht: was das richtige Benehmen gegenüber dem Kunden angeht, setzt man im Unternehmen auf Vormachen und Nachahmen der richtigen Verbeugungen, Ausdrücke und Höflichkeitsfloskeln. In den letzten Jahren tritt allerdings verstärkt das Problem auf, daß das richtige Benehmen, das ehemals bei der Arbeit selbst abgeschaut wurde, heute in eigenen Kursen beigebracht werden muß. So werden höfliche Begrüßungsformeln im Chor geübt, der Umgang mit dem Kunden in zahlreichen Rollenspielen erprobt (Japan Management Association 1992, S. 72-78). Im Unternehmen selbst wird der neue Mitarbeiter angehalten, die firmenüblichen Sitten den anderen schlicht nachzumachen. Man hofft, dadurch die unbewußte Selbstverständlichkeit des guten Benehmens zu erreichen, die im Kundenkontakt sehr wichtig ist.

Die Methode bleibt also gleich; der junge Mensch soll so lange die richtige Sprache, das korrekte Überreichen der Visitenkarte etc. durchexerzieren, bis die richtige Höflichkeit automatisch, nahezu unbewußt eintritt. Exakt dasselbe gilt für die Erziehung von Kleinkindern; die Mutter macht demonstrativ das richtige Verhalten vor, das Kind ist unausgesprochen aufgefordert nachzumachen. Nur gelegentlich hilft die Mutter der richtigen Verbeugung vielleicht durch einen kleinen Stups an den Hinterkopf nach (vgl. Schubert 1992, S. 46).

Prinzipiell wird der Übergang von einem Lebenskreis in den nächsten in Japan primär als Herausforderung an das Anpassungsvermögen begriffen. Das gilt

für den Wechsel von Zuhause in den Kindergarten ebenso wie für den Übergang von der Universität in den Betrieb. Ziel ist es nicht, sich in diesem neuen Terrain zu behaupten, eigene Vorstellungen und Vorteile zu verfolgen, sondern die bestehenden Regeln möglichst schnell beherrschen zu lernen. Ersteres gälte in Japan als eigenwilliges, "kindisches" Verhalten, letzteres als Zeichen von Reife (vgl. Schubert 1992, S. 201-208). Daher entstehen zwischen Anfängern und gestandenen Mitarbeitern nur selten offene Konflikte; wenn Probleme auftreten, so spricht man weniger von "Widerstand" oder von "Konflikt", sondern eher von "mangelndem Verständnis der Situation" oder von "unterschiedlichen Vorstellungen" (vgl. Abb. 2).

Die Zunahme arbeitsplatzfernen Lernens führt uns auf eine weitere für uns interessante Parallele zwischen Bildungssystem und Arbeitswelt. Gemeint ist die möglicherweise zunehmende Bewertung nach Lernleistung und, damit zusammenhängend, die beklagte "Passivität" von Studenten.

Die Aneignung von Wissen durch Kurse und Vorlesungen kann als charakteristisch für das vorberufliche Lernen betrachtet werden; ein Charakteristikum der japanischen Gesellschaft ist dabei, daß der Rang der besuchten Bildungseinrichtung oder der erreichte Notenschnitt (*hensachi*) größere Bedeutung für den gesellschaftlichen Status des Individuums erreichen können als die praktische Verwertbarkeit des Erlernten (vgl. Teichler 1976, S. 349-361). Mit der Hinwendung zu arbeitsplatzfernen Schulungen, die nicht nur selbständiges Lernen, sondern auch Gruppenunterricht einschließen, scheint es bisweilen, als würden einige Unternehmen Elemente aus dem vorberuflichen Bildungswesen in den internen Qualifizierungsprozeß übernehmen.

Ein wichtiger Vorteil, den sich verschiedene Personalverantwortliche aus der Übernahme schulischer (universitärer) Bildungsformen zu erhoffen scheinen, ist der sanfte Einstieg, den die Studenten so in ein Unternehmen haben. Sie erhalten die Chance, sich neben der Arbeit auf dem gewohnten Terrain des Lernens einzusetzen zu zeigen. Der Personalverantwortliche der untersuchten Bank erklärte, daß erfolgreich absolvierte Prüfungen die Selbstsicherheit der ehemaligen Studenten steigern und damit die Eingewöhnung erleichtern. Den gleichen Vorteil sah man im Handelshaus, in dem man die neuen Mitarbeiter den ganzen ersten Monat nach der allgemeinen Einführungsschulung halbtags in einen Englischkurs schickt. Der theoretische Charakter der Ausbildung kann die Lernenden zumindest in der ersten Zeit aber auch verwirren: Zwei Anfänger im ersten Jahr (im Handelshaus und in der Versicherung) waren der Ansicht, in den Vorlesungen nur wenig für die tägliche Arbeit zu lernen. Während die ersten praktischen Tätigkeiten zwangsläufig einfacher Natur sind, bereiten Vorlesungen auf komplexere Tätigkeiten vor; es verwundert also nicht, daß anfangs eine Diskrepanz wahrgenommen wird. Die Skepsis scheint mit zunehmender Einarbeitung

zu schwinden; so meinte ein Kollege aus dem zweiten Jahr, daß ihm seine Kurse genützt hätten.

Im befragten Versicherungsunternehmen erachtet man das theoretisch ergänzende Lernen für so wichtig, daß man eine eigene Universität eingerichtet hat, die zahlreiche Kurse anbietet. Die Anfänger haben bereits in den ersten zwei Jahren zehn Prüfungen zu absolvieren. Das wird neben der Arbeit als wichtigste Aufgabe in der ersten Zeit betrachtet: erst das hier vermittelte Wissen zum Versicherungsgeschäft befähige die ehemaligen Studenten zur tatsächlichen Arbeit, befand man in der Personalabteilung. Nach vier Jahren ist eine Hausarbeit zu schreiben; danach kann die Personalführung nach eigenem Bekunden die besten und die schlechtesten 10 Prozent des Jahrganges identifizieren. Die Besten werden mit entsprechend schwierigen, anspruchsvollen Arbeiten gefordert, während für die Erfolglosesten nach Wegen gesucht wird, ihre (wenigen) Pluspunkte so gut wie möglich im Unternehmen zur Geltung kommen zu lassen. Einen "Abschluß" der Universität gibt es allerdings nicht, ebenso wenig mochte der Personalverantwortliche die Mitarbeiter nach den ersten fünf Jahren als "vollwertig" bezeichnen.

Wir beobachten hier eine Selektion der jungen Mitarbeiter auch nach Prüfungsergebnissen. Man ist zwar keineswegs der Ansicht, daß allein Fachwissen oder Prüfungserfolge zur Arbeit befähigen, betrachtet das Curriculum anscheinend jedoch durchaus als Prüfstein für Disziplin und Konzentrationsfähigkeit. Das bedeutet, daß mit schulischen Lernformen sich möglicherweise auch das bildungsmeritokratische Element der japanischen "Bildungsgesellschaft" bis in die Großunternehmen gewisser Branchen hinein fortsetzen könnte.

Wieder finden sich gegensätzliche Überzeugungen von "theoretischer Schulung" versus "arbeitsplatzbezogenem Lernen": Der Interviewpartner der untersuchten Bank lehnte jede Ausbildung, die nicht direkt mit der gegenwärtigen Tätigkeit zusammenhängt, ab. Seiner Ansicht nach muß die aktuelle Arbeit den Lernstoff bestimmen. Es gehe nicht darum, sich durch Lernerfolge zu profilieren. Entsprechend würden nur Kurse besucht, die mit der gegenwärtigen Arbeit zusammenhängen. Die Prüfungen seien so gestaltet, daß eigentlich jeder bestehen könne, der dafür lerne.

Hier stoßen wir auf ein von den Universitäten unfreiwillig übernommenes Merkmal der vorberuflichen Bildung: die Passivität der Studenten. Derselbe Personalverantwortliche der Bank befürchtet nämlich, daß die Prüfungen, wenn sie schwieriger wären, die Neuen schnell wieder in studentisches "Paukverhalten" verfallen lassen würde. Als großes Manko der Studenten betrachtet er entsprechend die chronisch passive Erwartung, etwas beigebracht zu bekommen, das es anschließend wiederzugeben gelte. Wichtig sei daher, die ehemaligen Studenten Probleme finden und analysieren zu lassen. Passives Verhalten wurde

in einem Handelshaus etwas anders charakterisiert: dort klagte man, daß die ehemaligen Studenten "klüngelten". Statt sich eine eigene Position im Unternehmen zu erkämpfen, blieben die jungen Leute eines Jahrgangs in ihrer Gruppe und fürchteten sich geradezu, etwas Außergewöhnliches zu tun. Solche Klagen sind uns aus der deutschen Diskussion wohlbekannt.

## 6. **Schlußbemerkung**

Werfen wir abschließend einen kurzen Blick auf die deutsche Diskussion beruflicher Bildung: hier mehrte sich in den letzten Jahren die Kritik, daß die Kategorisierung von Tätigkeiten in Ausbildungsberufe, das Vertragsdenken von mittleren und höheren Führungskräften zu starr sei, um der fortschreitenden Diversifizierung des Marktes und der Arbeitsbedingungen gerecht zu werden. Es wird gefordert, die innerbetriebliche Weiterbildung mit dem Ziel auszubauen, die Einsatzmöglichkeiten von Beschäftigten zu flexibilisieren (vgl. dazu Meyer-Dohm 1991, Lipsmeier 1987). Das traditionelle Konzept der Beruflichkeit stünde der Modernisierung, der "Verschlankung" der Unternehmen entgegen, untergrabe damit letztlich ihre Konkurrenzfähigkeit. Demgegenüber wird argumentiert, daß der Beruf als Garant für die relative Autonomie des Arbeitnehmers eine wichtige Funktion in der Arbeitsorganisation erfülle. So heißt es bei Georg: "Der Beruf als formalbürokratisches Organisationsmuster sichert die Standardisierung von Qualifikationen und Arbeitsaufgaben und liefert damit die Grundlage für die Vermarktbarkeit von Arbeitsfähigkeiten." (Georg 1994, S. 168)

Was nun die Standardisierung von Tätigkeitsfeldern an sich angeht, so zeigt die innerbetriebliche Ausbildung von Hochschulabsolventen in Japan gewisse konvergierende Tendenzen zur Bundesrepublik. Hochschulabsolventen in kaufmännisch-administrativen Bereichen werden enger zugeschnittenen Tätigkeiten zugeführt als bisher üblich. Man versucht, die traditionelle Abneigung gegen den "Spezialisten" abzubauen, einzelne Tätigkeits- und Verantwortungsbereiche werden betitelt, einige sogar zertifiziert, neue Laufbahnen für bestimmte Tätigkeiten eingerichtet. Die Notwendigkeit, den jungen Mitarbeitern abstraktes Wissen zu vermitteln, wächst, dementsprechend erfahren arbeitsplatzferne Schulungen für die theoretischen Hintergründe der Arbeit eine Aufwertung. Insofern kann also eine gewisse Annäherung an deutsche Verhältnisse festgestellt werden. Was noch wichtiger ist: Mit den gegenwärtigen Trends zur Globalisierung, zur technischen Modernisierung sowie mit dem Wertewandel der verschiedenen Industriegesellschaften scheinen sich die Systeme auf einen ähnlichen Zielpunkt hinzubewegen. Beide Qualifikationstendenzen entwickeln sich - aus entgegengesetzter Richtung kommend - in Richtung auf die sogenannte "T-Qualifizierung",

- Japan Management Association (Nihon Nôristsu Kyôkai) (Hg.): "Nyûshago yonenkan ni yonshû no kaisôbetsu kyôiku o jishû" (Beginn der Ausbildung nach Hierarchiestufen vier Jahre nach Firmeneintritt). In: Jinzai Kyôiku, 1993, Nr. 5, S. 6-11.
- JIL (Nihon Rôdô Kenkyû Kikô, The Japan Institute of Labour) (Hg.): Daigaku shûshoku shidô to daisotsusha no shoki kyaria (sono 2): 35 daigaku sot-sugyôsha no shokugyô to ritenshoku (Universitäre Berufsberatung und die anfängliche Karriere von Absolventen (zweiter Teil): Einstellung und Arbeitsabbruch/Berufswechsel von Absolventen aus 35 Universitäten). Tokyo 1994 (Chôsa Kenkyû Hôkokusho (Research Report), 1994; 56).
- KOIKE, Kazuo: Understanding Industrial Relations in Modern Japan. London: Macmillan Press 1988.
- LIPSMEIER, Antonius: "Neue Aufgaben und Herausforderungen für die Berufsausbildung und für die berufliche Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland". In: STRIEGNITZ, Meinfried; PLUSKA, Manfred (Hg.): Berufsausbildung und berufliche Weiterbildung in Japan und in der Bundesrepublik Deutschland. Loccum: Evangelische Akademie Loccum 1987 (Loccumer Protokolle; 6/87) S. 9-49.
- MEYER-DOHM, Peter: "Zum Verhältnis von Erstausbildung und Weiterbildung im Betrieb". In: Japanisch-Deutsches Zentrum Berlin (Hg.): Bildung und Beruf in Japan und Deutschland. Berlin 1991 (Veröffentlichungen des Japanisch-Deutschen Zentrums Berlin, Band 13), S. 63-77.
- MUTA, Hiromitsu: Present Situation and Problems Concerning the Initial Training of New Employees in Japan. Tokyo: Tokyo Institute of Technology, Department of Education 1993.
- NAKANE, Chie: Die Struktur der japanischen Gesellschaft. (erste Aufl.:1970). Frankfurt: Suhrkamp 1985.
- NBC (Nyû Bijinesu Kyôgikai (Shadan Hôjin), Jinzai Kaihatsu Inkai) (Hg.): 'Shinjin kyôiku - ikusei ni kansuru ankêto' no shûkei kekka to bunseki/hôkokusho (Resultate und Analysen der "Untersuchung über die 'Erziehung und Schulung neuer Mitarbeiter'"). Tokyo: New Business Kyôgikai 1992.
- Nikkeiren (Nihon Keieisha Rengô, Japan Federation of Employers' Associations): Changing Realities: Towards a Better Society. Tokyo: Nikkeiren 1992.
- PUCIK, Vladimir: "Promotion Patterns in a Japanese Trading Company". In: Japanese Economic Studies, Winter 1990, S.37-55.
- Recruit Research (Hg.): "Shinjin no seichôdo wa OJT de kimaru" (Das Wachstum der neuen Mitarbeiter entscheidet sich durch OJT). In: Recruit Chôsa Geppô, 1988, Nr. 12, S. 2-25.



- Recruit Research (Hg.): "Kôkateki shinnyû shain kyôiku no tame no taisei zukuri" (Systeme zur erfolgreichen Ausbildung der neuen Mitarbeiter). In: Recruit Chôsa Geppô, 1989, Nr. 12, S. 2-27.
- Recruit Research (Hg.): Nihonteki jinji shisutemu to jinzai kaihatsu ni tsuite no chôsa (Untersuchung zum japanischen Personalsystem und HRD 1993). Tokyo: Kabushiki Gaisha Rikurûto, HRD Kenkyûjo 1993.
- Rôdôshô (Rôdôshô, Shokugyô Nôryoku Kaihatsu Kyoku, Ministry of Labour) (Hg.): "Minkan kyôiku kunren jittai chôsa hôkokusho" (Informationen über Untersuchungen zu Erziehung und Schulung im privaten Sektor). Tokyo: Rôdôshô 1993.
- SCHUBERT, Volker: Die Inszenierung der Harmonie. Erziehung und Gesellschaft in Japan. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1992.
- SENZAKI, Takeshi: "Steuerung und Abstimmung von Bildung und Beschäftigung in Japan und Deutschland: Strukturen und Perspektiven im heutigen Japan". In: Japanisch-Deutsches Zentrum Berlin (Hg.): Steuerung und Abstimmung von Bildung und Beschäftigung in Japan und Deutschland: Strukturen und Perspektiven. Berlin 1992 (Veröffentlichungen des Japanisch-Deutschen Zentrums Berlin, Band 21), S.15-43.
- STAUDT, Erich und REHBEIN, Monika: Innovation durch Qualifikation. Frankfurt: FAZ 1988.
- STERN, Sam: "Education and Work in Japan: Implications for Policy". In: Educational Policy, Bd. 9, 1995, Nr. 2, S.201-217.
- TAKEUCHI, Hiroshi: "Motivation and Productivity". In: THUROW, Lester (Hg.): The Management Challenge. Massachusetts: MIT Press 1985, S. 18-31.
- TEICHLER, Ulrich: Das Dilemma der modernen Bildungsgesellschaft. Japans Hochschulen unter den Zwängen der Statuszuteilung. Stuttgart: Ernst Klett-Verlag 1976.
- WAKABAYASHI, Mitsuru: "Senryakuteki kyaria kaihatsu no suteppu" (Strategische Karriereschritte). In: Kigyô to Jinzai 5.2.1986, S. 58-63; 5.3.1986, S. 62-66; 5.4.1986, S. 58-63; 5.5.1986, S. 56-63; 5.6.1986, S. 58-63; 5.7.1986, S. 58-63.

Aktionsprogramms (1994-1998) erstmalig eine Chancengleichheitsaussage in das Programm Ausbildung und Mobilität von Forschern (vormals unter dem Namen Humankapital und Mobilität bekannt) aufgenommen. Dies war die erste Aussage dieser Art im Förderbereich von Forschung und technologischer Entwicklung.

Trotz der genannten Fortschritte bei der Aufnahme frauenrelevanter Zielsetzungen in die Programmatik haben verschiedene Studien deutlich gemacht, daß die Versuche zum Abbau der indirekten Diskriminierung und zur Durchsetzung des Konzepts des "mainstreaming" kaum erfolgreich gewesen sind. Stellvertretend sei hier eine Studie der Engländerin Teresa Rees<sup>4</sup> angeführt, die im Auftrag der Europäischen Kommission die Berücksichtigung und Beteiligung von Frauen in den Berufsbildungsprogrammen untersucht hat. Ihre Ergebnisse lassen sich in zwei Punkten zusammenfassen:

1. Die Bildungsbeteiligung von Frauen ist gut. Sie ist in den naturwissenschaftlichen, technischen und gewerblichen Bereichen - also den typischen Männerdomänen - gestiegen. Was nicht funktioniert, ist die Integration von Frauen in den Arbeitsmarkt.
2. Die Frauenförderpolitik der EG ist permissiv und gekennzeichnet von einem "Laissez-faire"-Ansatz.

Rees gelangt zu dieser Einschätzung, weil trotz der Chancengleichheitsaussagen deren Einhaltung nicht überprüft wird. Es findet kaum ein Monitoring statt, es gibt keine geschlechtsspezifische statistische Auswertung der Beteiligung von Frauen in der Berichterstattung über die Programme seitens der Kommission, es gibt keine Sanktionen für die Nichteinhaltung von Frauenförderbestimmungen oder für die Nichtdurchführung beantragter Frauenfördermaßnahmen. Rees' Fazit: Die Programme spiegeln die für Frauen bestehende Situation wider und zementieren den Status quo. Insgesamt ist die Förderlogik und Philosophie der Programme auf diejenige soziale Gruppe zugeschnitten, von der die höchste Teilnahmebereitschaft erwartet wird. Der Durchführungs- und Ablauforganisation liegen zudem implizite Annahmen hinsichtlich der Verfügung über Zeit und des Zugangs zu Ressourcen zugrunde, die Männer viel eher besitzen als Frauen.<sup>5</sup>

Dies führt dazu, daß trotz der prinzipiellen Offenheit der Programme für Frauen und trotz Chancengleichheitsaussagen in den Ratsbeschlüssen besonders die technologieorientierten Bildungsprogramme, aber auch die Programme für Forschung und technologische Entwicklung einschließlich der Programme zur

---

<sup>4</sup> Vgl. Rees, 1993.

<sup>5</sup> Vgl. ebenda, insbesondere S. 8, S. 13, S. 18.

Förderung des Wissenschaftlertauschs sehr viel mehr männliche als weibliche Teilnehmer ansprechen.

### 3. Die Berücksichtigung von Frauen in den EU-Förderprogrammen

Bei der bisherigen<sup>6</sup> Durchführung der europäischen Bildungs- und Hochschulprogramme in Deutschland lassen sich hinsichtlich der Berücksichtigung von Frauen drei typische Formen finden:

- Programme, in denen Chancengleichheit und Frauenförderung - wenn auch mit unterschiedlichem Erfolg - ein integraler Bestandteil der Durchführung sind.
- Programme, in denen die Beteiligung von Frauen hoch ist, aber die Berücksichtigung von Frauen keine strategische Rolle spielt, unabhängig davon, ob im Ratsbeschluß eine Chancengleichheitsaussage enthalten ist oder nicht. Bei diesen Programmen findet die Förderung in Bereichen statt, in denen traditionell eine große Zahl von Frauen (als Studentinnen, Auszubildende oder Beschäftigte) zu finden ist.
- Programme, in denen bis auf einzelne und exemplarisch zu bewertende Projekte oder Maßnahmen das Ziel der Förderung von Chancengleichheit allenfalls instrumentell interpretiert wird, um die Bewilligungschancen von Anträgen zu erhöhen. Dabei ist den beteiligten Akteuren in der Regel bewußt, daß die tatsächliche Umsetzung nicht überprüft wird und Sanktionsmöglichkeiten fehlen.

Die spezifischen Programme des dritten Rahmenprogramms für Forschung und technologische Entwicklung (1990-1994) enthielten - wie auch das Rahmenprogramm selbst - keine Chancengleichheitsaussagen oder frauenrelevanten Zielsetzungen. Im vierten Rahmenprogramm, das seit 1994 in Kraft ist, wurde für das spezifische Programm "Training and Mobility of Researchers" (TMR)<sup>7</sup> erstmalig eine Chancengleichheitsaussage aufgenommen.

Eine gezielte Berücksichtigung von Wissenschaftlerinnen in den Forschungs- und Technologieprogrammen fand allerdings bisher nicht statt. Im Gegenteil: Anträge werden anonymisiert zur Begutachtung eingereicht. Begutachtungskri-

<sup>6</sup> Für SOCRATES und LEONARDO lassen sich zur Zeit noch keine Aussagen treffen, da Durchführungsberichte und Statistiken aufgrund der Kürze der bisherigen Laufzeit noch nicht zugänglich sind.

<sup>7</sup> Dieses spezifische Programm führt in leicht veränderter Form das im dritten Rahmenprogramm für Forschung und technologische Entwicklung enthaltene Programm "Humankapital und Mobilität" (HCM) weiter.

terien sind z.B. Innovation, Spitzenforschung, Hochtechnologie, Förderung der industriellen Wettbewerbs- und Konkurrenzfähigkeit. Gefördert werden vorrangig Projekte in Bereichen und Industriesektoren, in denen Frauen traditionell unterrepräsentiert sind. Bei den Mobilitätsstipendien im Rahmen der anderen spezifischen Programme des Rahmenprogramms für Forschung und technologische Entwicklung sind Wissenschaftlerinnen in nennenswertem Umfang nur in den sogenannten "weichen" Naturwissenschaften (Chemie, Biologie, Ökologie) vertreten. In der Tendenz liegt die Frauenbeteiligung von deutscher Seite deutlich unter der Frauenbeteiligung im EG-Durchschnitt.

Insgesamt spielt die Berücksichtigung von Frauen bei der Durchführung und Koordinierung der Programme in Deutschland in den allermeisten Fällen keine wesentliche Rolle. Es wird darauf geachtet, daß in den Anträgen zur Finanzierung von Bildungs-, Ausbildungs- und Weiterbildungsmaßnahmen auch Maßnahmen für Frauen enthalten sind, doch haben diese eher exemplarischen als systematischen Charakter und ob die seitens der Träger angebotene Maßnahme tatsächlich durchgeführt wird und mit welchem Erfolg wird kaum überprüft. Versuche, die Teilnahme von Frauen durch das Angebot einer speziellen Infrastruktur (z.B. Angebote für die Kinderbetreuung, spezielle Beratung, Ermutigung oder Hilfestellung) zu verbessern, gibt es von wenigen Ausnahmen abgesehen nicht. Von den Maßnahmen fühlen sich in der Regel zwei Gruppen von Frauen angesprochen: eher junge, eher ungebundene Frauen ohne Kinder und Frauen, die beruflich abgesichert sind und genügend Geld verdienen, um etwa entstehende (Kinderbetreuungs-)Probleme selbst lösen zu können. Wichtige Zielgruppen unter den Frauen werden nur in geringem Umfang oder gar nicht erreicht.

#### **4. Die Daten- und Informationslage zur Beteiligung von Frauen an den EU-Förderprogrammen**

Bisher erfolgte keine systematische Erhebung der Beteiligung von Frauen an europäischen Förderprogrammen, selbst wenn einzelne, von der europäischen Kommission für bestimmte Förderbereiche in Auftrag gegebene Studien dies mit unterschiedlichem Erfolg zu eruieren versuchten.<sup>8</sup> Damit bleibt die Erhebung der Beteiligung von Frauen an den Programmen ein uneingelöster Anspruch des dritten Aktionsprogramms zur Förderung der Chancengleichheit.

---

<sup>8</sup> Stellvertretend seien hier die Studien von Rees (1993), Osborn (1993), Belaguer et al. (1992), Deroure (1990) und Lefebvre (1993) genannt.

Die quantitative Datenlage über die Beteiligung von Frauen ist insgesamt schlecht. Zum Teil werden Beteiligungszahlen von Frauen in den technischen Unterstützungsbüros zusammengestellt, auch einige deutsche Durchführungs- und Koordinierungsstellen kontrollieren die Frauenbeteiligung, doch ist auch in positiven Fällen häufig keine Vergleichbarkeit der Daten gegeben. Selbst in den Programmen, in denen eine Chancengleichheitsaussage im Ratsbeschluß enthalten ist, erfolgt kein kontinuierliches Monitoring der Beteiligung.

Die Kommission veröffentlicht in ihren jährlichen Berichten über die Durchführung der Programme keine einzige geschlechtsspezifische Statistik. Darüber hinaus haben die Verwaltungsstäbe der Kommission die Anweisung bekommen, auf Nachfragen ablehnend zu reagieren, die auf eine Differenzierung der Beteiligungszahlen nach Mitgliedstaaten hinauslaufen. Begründet wird dies mit den immer wiederkehrenden Konflikten um das Prinzip der "juste retour".<sup>9</sup>

In kleineren Programmen mit einer geringen Zahl von individuellen Förderfällen werden zum Teil Namenslisten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer publiziert. Dabei ergibt sich jedoch häufig das Problem, daß bei Austausch- und Mobilitätsförderung nur das Gastland, nicht aber das Herkunftsland genannt wird oder Vornamen abgekürzt werden, so daß eine Identifikation nicht mehr möglich ist. In Programmen mit Projektförderung ist die Beteiligung von Frauen so gut wie nicht zu ermitteln, da die Förderung immer von Institutionen, Organisationen oder Unternehmen beantragt wird. Wer dann im Falle einer Bewilligung auf die Projektstellen eingestellt wird, bleibt der Hauspolitik der beteiligten Einrichtungen überlassen. Insgesamt ist die Datenlage bei der personenbezogenen Vergabe von Fördermitteln besser als bei der projektbezogenen Vergabe.

Die qualitative Informationslage hat sich in den letzten Jahren erheblich verbessert. Auf Initiative der Kommission wurden eine Reihe von Studien zu Frauenfragen und zur Frauenbeteiligung in Auftrag gegeben, doch fehlt die Frage der Beteiligung von Frauen weiterhin in den meisten externen Evaluationsberichten über die Durchführung der Programme. Insgesamt ist die Aufmerksamkeit gegenüber Fragen der Berücksichtigung und Beteiligung von Frauen in der Kommission größer geworden, wenn auch noch nicht wirklich effektiv.

---

<sup>9</sup> Vereinfacht ausgedrückt, enthält das Prinzip der "juste retour" die Forderung seitens der Mitgliedstaaten, daß durch direkte oder indirekte finanzielle Förderleistungen der EU in etwa wieder die Summen an Empfänger des jeweiligen Mitgliedstaates zurückfließen sollen, wie staatlicherseits in die europäischen Fördertöpfe eingezahlt wurden. Die Kommission ist in ihrer Berichts- und Rechenschaftslegung dazu übergegangen, solche Be- und Aufrechnungen möglichst zu verhindern, um den daraus entstehenden **Ausstattungs-** und Verteilungskonflikten der Mitgliedstaaten untereinander und einzelner Mitgliedstaaten (besonders derjenigen, die viel einzahlen) gegenüber der Kommission auszuweichen.

## 5. Die Situation von Wissenschaftlerinnen

Die Europäische Kommission hat sich zum Ziel gesetzt, den Zugang von Frauen zum Arbeitsmarkt, insbesondere zu hoch qualifizierten und technischen Berufen sowie zu Führungspositionen zu fördern. Dies erfordert eine entsprechende Umsetzungspolitik in den Mitgliedstaaten selbst. Die Förderung von Wissenschaftlerinnen durch europäische Programme muß auf mitgliedstaatlicher Ebene durch geeignete Maßnahmen ergänzt werden, die den Frauen eine Teilnahme an den Maßnahmen und Aktivitäten der Programme ermöglichen.

Im Februar 1993 hat die für einen Teil der europäischen Forschungs- und Technologieprogramme zuständige Generaldirektion XII in Zusammenarbeit mit der Generaldirektion V, der der Bildungsbereich zu dieser Zeit noch zugeordnet war,<sup>10</sup> einen internationalen Workshop veranstaltet, in dem es um die Situation von Wissenschaftlerinnen in der naturwissenschaftlichen und technologischen Forschung ging. Im Rahmen dieses Workshops wurden Länderberichte aus zehn EU-Mitgliedstaaten präsentiert, darunter auch Deutschland. Der deutsche Bericht wurde von der britischen Biologin Prof. Mary Osborn<sup>11</sup> angefertigt, die am Max-Planck-Institut für biophysikalische Chemie in Göttingen tätig ist. Die quantitativen Ergebnisse ihres Berichts geben ein deutliches Bild des wissenschaftlichen Arbeitsmarktes für Frauen in Deutschland:

- Der Frauenanteil in den C-Positionen ist in den letzten zehn Jahren kaum gewachsen. Er war Ende der achtziger und zu Anfang der neunziger Jahre an den Hochschulen am höchsten (etwa 19 Prozent), an Instituten der Max-Planck-Gesellschaft betrug er noch etwa fünf Prozent und an anderen außeruniversitären Forschungseinrichtungen etwa sechs Prozent, wobei dort Frauen keine einzige C4-Professur innehatten und der Frauenanteil an den C3-Professuren unter ein Prozent lag.
- In den Hochschulen und in den außeruniversitären Forschungseinrichtungen werden Frauen häufiger auf befristeten Drittmittelstellen beschäftigt, Männer dagegen häufiger auf Qualifikations- und Dauerstellen.
- Von wenigen Ausnahmen abgesehen, beträgt der Anteil der Wissenschaftlerinnen in hohen Positionen (Management, Direktorium/Aufsichtsrat) in der Industrie nur drei Prozent.

<sup>10</sup> Die Bildungsprogramme, einschließlich derjenigen des Hochschulbereichs werden seit Ratifizierung des Vertrags von Maastricht durch die neugegründete und aus der ehemaligen Task Humanressourcen, allgemeine und berufliche Bildung, Jugend hervorgegangene Generaldirektion XXII betreut.

<sup>11</sup> Vgl. Osborn, 1993.

- Der Anteil der Wissenschaftlerinnen in der Förderung der deutschen Forschungsgemeinschaft betrug gegen Ende der achtziger Jahre etwa zwölf Prozent in den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften, über zwölf Prozent in der Biologie und der Medizin, etwas über vier Prozent in den Naturwissenschaften und 3,5 Prozent in den Ingenieurwissenschaften. Die Erfolgsquote von Anträgen ist bei Frauen - mit Ausnahme der Schwerpunktförderung und der Sonderforschungsbereiche - niedriger als bei Männern.
- Hochdotierte Wissenschaftspreise (Leibniz-Preis, Alexander-von-Humboldt-Preis) werden nur in Ausnahmefällen an Frauen verliehen.
- Unter den Mitgliedern der sechs deutschen Wissenschaftsakademien betrug der Anteil der Wissenschaftlerinnen 1990 ganze zwei Prozent. In der Akademie der Wissenschaften in der DDR betrug der Frauenanteil 3,5 Prozent.
- Auch in den einflußreichen Positionen der Wissenschaftspolitik (Wissenschaftsrat, Wissenschaftlicher Beratungsausschuß des BMFT, Max-Planck-Gesellschaft, Gutachtergremien, Ausschüsse und Komitees der Deutschen Forschungsgemeinschaft) sind Frauen erheblich unterrepräsentiert oder gar nicht vorhanden.

Als vorläufiges Fazit kann an dieser Stelle festgehalten werden, daß ein substantieller Arbeitsmarkt für Wissenschaftlerinnen in Deutschland nicht besteht. Es wird im folgenden an einigen Beispielen quantitativ geprüft, ob dies auf der europäischen Ebene wenigstens punktuell ausgeglichen werden kann.<sup>12</sup>

## 6. Die Beteiligung von Frauen an den europäischen Förderprogrammen

Die folgenden Ausführungen erfordern einige Vorbemerkungen und Relativierungen. Es ist nicht davon auszugehen, daß in den europäischen Förderprogrammen plötzlich eine hohe Beteiligung von Wissenschaftlerinnen aus Deutschland vorzufinden ist, wenn diese Personengruppe bereits in den entsprechenden Stellen und Positionen in Deutschland selbst erheblich unterrepräsentiert ist. Allenfalls kann vielleicht von Angemessenheit oder auch speziellen Förderbemühungen gesprochen werden. Aufgrund der schlechten Datenlage fehlen allerdings an vielen Punkten die Voraussetzungen für einen echten Vergleich, der eine fundierte Bewertung der tatsächlichen Beteiligungszahlen ermöglichen würde. Es mag daher gerechtfertigt sein, in diesem Abschnitt eher selektiv und exemplarisch, d.h. ohne Anspruch auf Präsentation eines vollständigen Bildes,

<sup>12</sup> Die Zahlen wurden dem Forschungsbericht der Autorin "Frauen in Förderprogrammen der Europäischen Union" entnommen, der im Sommer 1994 abgeschlossen wurde. Für den Beitrag im vorliegenden Band war es aus Zeitgründen nicht möglich, die Daten zu aktualisieren.

zu verfahren. Es werden daher im folgenden nur einige wenige Programme mit ihren Beteiligungszahlen vorgestellt, für die die Datenlage etwas besser war und die die Situation schlaglichtartig zu beleuchten vermögen.

Die Aktion Jean Monnet ist ein kleines Programm, das zur Unterstützung von Hochschulen bei der Entwicklung von Lehre und Forschung im Bereich der europäischen Integration initiiert wurde. Es war in seiner ersten Laufzeit (1990/91 bis 1992/93) mit einem Budget von 6,4 Mio. ECU ausgestattet. In den Fächern Jura, Wirtschaft, Politik, Sozialwissenschaft und Geschichte wurde die Einrichtung von Europa-Lehrstühlen, zum Teil verbunden mit einmaligen Forschungsbeihilfen, sowie die Einrichtung von ständigen Vorlesungen und Seminaren für maximal drei Jahre finanziert. Außerdem wurde die Einrichtung von curricular integrierten Europa-Modulen in bestehende Studiengänge für maximal ein Jahr finanziert.

Trotz bestehender Lücken in der Datenlage<sup>13</sup> kann festgehalten werden, daß im Zeitraum der ersten Laufzeit des Programms der Anteil deutscher Wissenschaftlerinnen an den Fördermaßnahmen des Programms bei etwas über sechs Prozent lag, der Anteil der deutschen Wissenschaftler dagegen bei knapp 80 Prozent.

Etwas ergiebiger von der Datenlage ist das Programm Humankapital und Mobilität (HCM) hinsichtlich der in ihm vergebenen individuellen Mobilitätsstipendien. Im Rahmen des Programms werden jährlich etwa 1.000 Mobilitätsstipendien an Forscherinnen und Forscher aus den Fächern Chemie, Wirtschafts-, Sozial- und Geisteswissenschaften, Ingenieurwissenschaften, Biowissenschaften, Mathematik und Informatik sowie Physik vergeben. Die Beteiligung von Wissenschaftlerinnen verläuft entlang der typischen Fächerdifferenzierung: hoch in den "weichen" Naturwissenschaften (Chemie und Biowissenschaften), niedrig in den "harten" Fächern (Physik, Mathematik und Informatik, Ingenieurwissenschaften).

Die Bewilligung von Individualstipendien<sup>14</sup> im Jahre 1992 nach Herkunftsland und Geschlecht zeigt exemplarisch die folgende Tabelle.

---

<sup>13</sup> Für dieses Programm standen mir keine europäischen Vergleichszahlen zur Verfügung, und in der Auflistung der Förderempfänger von deutscher Seite war das Geschlecht von etwa 14 Prozent der Begünstigten nicht zu ermitteln.

<sup>14</sup> Im HCM-Programm gab es neben den sogenannten Individualstipendien auch "institutionelle Stipendien", die nicht ad personam vergeben, sondern Forschungseinrichtungen und Labors zur Verfügung gestellt wurden, die damit eine bestimmte Anzahl von Praktikumsplätzen einrichteten, auf die sich dann junge Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler bewerben konnten.



**Tabelle 1**  
**Bewilligung von Individualstipendien im HCM-Programm nach Herkunftsland und Geschlecht (1992)**

Herkunftsland	Frauen	Männer	nicht identifizierbar	Gesamt
Belgien	1 (10,0%)	8 (80,0%)	1	10
Dänemark	2 (25,0%)	6 (75,0%)	-	8
Deutschland	6 (12,0%)	44 (88,0%)	-	50
Spanien	28 (30,8%)	62 (68,1%)	1	91
Frankreich	18 (37,5%)	28 (58,3%)	2	48
Griechenland	4 (12,5%)	28 (87,5%)	-	32
Irland	3 (25,0%)	7 (58,3%)	2	12
Italien	11 (23,4%)	36 (76,6%)	-	47
Niederlande	1 (6,7%)	14 (93,3%)	-	15
Portugal	2 (40,0%)	3 (60,6%)	-	5
Großbritannien	5 (17,2%)	23 (79,3%)	1	29
EFTA	- (-)	4 (100,0%)	-	4
<b>Gesamt</b>	<b>81 (23,1%)</b>	<b>263 (74,9%)</b>	<b>7</b>	<b>351</b>

Folgende auf die Beteiligung von Frauen bezogenen Aspekte des HCM-Programms können festgehalten werden:

- 1992 lag der Frauenanteil bei den Individualstipendien EG-weit bei 23,1 Prozent, der Frauenanteil aus Deutschland betrug im selben Jahr nur 12 Prozent.
- Einen hohen Frauenanteil haben Portugal mit 40 Prozent (absolut aber nur zwei von fünf Stipendien), Frankreich mit 37,5 Prozent, Spanien mit 30,8 Prozent und Italien mit 23,4 Prozent.
- EG-weit waren 8,3 Prozent der HCM-Netzwerk-Koordinatoren und Kontaktpersonen der beteiligten Partneereinrichtungen Frauen. Bei den von deutscher Seite koordinierten Netzwerken waren nur 4,5 Prozent Frauen.
- Während im Jahre 1993/94 der EG-weite Frauenanteil bei der Vergabe der Individualstipendien auf über 25 Prozent angestiegen ist, zeigte der Frauenan-

teil von deutscher Seite im selben Jahr eine sinkende Tendenz (im Vergleich zu den Zahlen von 1992).<sup>15</sup>

Die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, die Aus- und Weiterbildung wissenschaftlich hochqualifizierter Spezialisten und die grenzüberschreitende Förderung der Forschungskooperation zwischen Spezialisten ist ein wichtiges Instrument der Europäischen Kommission zur Verwirklichung einer gemeinsamen Strategie in der Forschung und technologischen Entwicklung. Deshalb werden in allen spezifischen Programmen bzw. Disziplinen der Rahmenprogramme für Forschung und technologische Entwicklung<sup>16</sup> individuelle Mobilitätsstipendien und Beihilfen vergeben, um verschiedene Arten der Forschungsausbildung und -kooperation zu fördern. Die Anzahl der jährlich für ein bis drei Jahre vergebenen Stipendien ist von Programm zu Programm unterschiedlich und variiert von unter fünf bis über 100 Stipendien pro Jahr.

Die folgende (nicht ganz vollständige) Tabelle<sup>17</sup> gibt einen Überblick über die Frauenbeteiligung von deutscher Seite im Vergleich zum EG-Durchschnitt an den individuellen Mobilitätsstipendien verschiedener Programme. Durch den Bezug der Teilnahmezahlen auf unterschiedliche Zeiträume ist auch hier wieder kein echter Vergleich möglich. Außerdem fehlen die männlichen Beteiligungszahlen von deutscher Seite. Es lassen sich jedoch Tendenzen ablesen.

Dies mag an quantitativen Daten zunächst genügen, um die Vermutung zu bestätigen, daß Wissenschaftlerinnen aus Deutschland auch in europäischen Förderprogrammen erheblich unterrepräsentiert sind. Der von Rees (1993) für die Förderprogramme im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung konstatierte Befund eines "Laissez-faire"-Ansatzes, der Frauen zwar nicht ausschließt, ihnen die Teilnahme aber auch nicht besonders erleichtert, so daß sich aufgrund ihres begrenzteren Zugangs zu Ressourcen und ihrer anderen Lebenssituation Unterrepräsentation, wenn nicht gar Benachteiligungen ergeben, kann für den Wissenschafts- und Forschungsbereich tendenziell ebenfalls bestätigt werden.

---

<sup>15</sup> Über die Beteiligung von deutscher Seite standen mir nur die Vergabezahlen aus der ersten Hälfte des Jahres 1994 zur Verfügung. Hier lag der Frauenanteil bei 17,6 Prozent.

<sup>16</sup> Das dritte Rahmenprogramm (1990-1994), auf welches sich die folgenden Zahlen beziehen, enthielt insgesamt 16 spezifische Programme. Das vierte Rahmenprogramm (1994-1998) enthält insgesamt 19 spezifische Programme.

<sup>17</sup> Unvollständig deshalb, weil nicht für alle Programme die frauenspezifischen Beteiligungszahlen eruiert waren. Unter Berufung auf das Prinzip der "juste retour" weigerten sich in einigen Fällen die in der Kommission für die Stipendienvergabe Verantwortlichen, entsprechende Informationen - obgleich vorhanden - weiterzugeben.

**Tabelle 2**  
**Vergleich der Beteiligung von Frauen aus Deutschland an den individuellen**  
**Mobilitätsstipendien verschiedener Programme mit dem Frauenanteil im**  
**EG-Durchschnitt (in Prozent)**

	Frauenanteil aus Deutschland	Frauenanteil EG-weit
<i>Werkstoffe und Rohstoffe/ Entwurf und Fertigung</i> (1990-1994 insgesamt 91 Stipendien):	5,0	18,7
<i>Messen und Prüfen</i> (1992 insgesamt 6 Stipendien):	0,0	83,3
<i>Technologien und technische Verfahren für den Umweltschutz</i> (1993 insgesamt 8 Stipendien):	33,3	25,0
<i>Klimatologie und natürliche Gefahren</i> (1993 insgesamt 10 Stipendien):	0,0	50,0
<i>Meereswissenschaften</i> (1993 insgesamt 11 Stipendien):	50,0	54,5
<i>Agrarforschung</i> (1993 insgesamt 115 Stipendien):	22,2	51,3
<i>Biomedizin und Gesundheitswesen</i> (1993 insgesamt 47 Stipendien):	33,3	36,2
<i>Strahlenschutz</i> (1987-1993 insgesamt 18 Stipendien):	0,0	44,4
<i>Entsorgung radioaktiver Abfälle</i> (1994 insgesamt 3 Stipendien):	0,0	66,7*
<i>Kontrollierte Kernfusion</i> (1993 insgesamt 12 Stipendien):	0,0	33,3
<i>JET<sup>18</sup></i> (1992-1993 insgesamt 27 Stipendien):	0,0	7,4**

\* (absolut: 2 Stipendien)

\*\* (absolut: 2 Stipendien)

<sup>18</sup> JET ist ein Forschungszentrum in Großbritannien, das von der Kommission mit zwei- bis drei-jährigen Forschungsstipendien für Postgraduierte und Postdoktoranden ausgestattet wird, auf die sich Forscherinnen und Forscher aus allen Mitgliedstaaten bewerben können. Die Stipendiaten kommen hauptsächlich aus der Physik, manche auch aus den Ingenieurwissenschaften.

## 7. **Fazit: Chancen von Wissenschaftlerinnen auf dem europäischen Arbeitsmarkt**

Seit einigen Jahren lassen sich Ansätze einer eigenständigen Frauenpolitik in der EU finden. Eigenständig ist hier gemeint im Sinne von nicht überdeterminiert durch eine Sozial- und/oder Arbeitsmarkt- bzw. Wirtschaftspolitik. Anzeichen dafür sind u.a. eine wachsende Zahl von Frauen- und Expertinnennetzwerken, die Vergabe einer ebenfalls wachsenden Zahl von eigenständigen Studien zu Frauenförder- und Chancengleichheitsfragen, die Einrichtung von Frauengleichstellungsbüros bei verschiedenen Generaldirektionen bzw. Dienststellen der Kommission sowie die im dritten und vierten Aktionsprogramm für Chancengleichheit enthaltene Politik des "mainstreaming".

Sobald jedoch in den Mitgliedstaaten sowie auf supranationaler Ebene der für den Erfolg einer solchen Politik erforderliche Unterbau und Umsetzungswille fehlt, bleiben Aktionsprogramme zur Förderung der Chancengleichheit und Chancengleichheitsaussagen in den Ratsbeschlüssen nur Makulatur. Der aus der Policy- und Implementationsforschung bekannte Drei-Phasen-Ansatz: Problemdefinition - Problembearbeitung/Entwicklung von Lösungsstrategien - Implementation, zur Kennzeichnung politischer Prozesse läßt sich hinsichtlich der Beteiligung von Frauen an europäischen Förderprogrammen wie folgt charakterisieren:

- die Probleme sind im Prinzip erkannt, benannt und definiert;
- Ansätze zur Problembearbeitung und Entwicklung von Lösungsstrategien sind entwickelt, aber noch lückenhaft; nicht alle Instrumente sind gleichermaßen erfolgreich;
- die Implementation scheitert vielfach an Gleichgültigkeit und Unwillen.

Viele der im dritten Aktionsprogramm für Chancengleichheit enthaltenen Ziele wurden nicht erreicht, Vorhaben nicht umgesetzt. Das hängt nicht ausschließlich mit dem Widerstand einzelner EU-Mitgliedstaaten gegen eine gezieltere Frauenförderpolitik zusammen. Das kürzlich erfolgte Urteil des Europäischen Gerichtshofes, das sich gegen Quotierung wandte, kann aus der Sicht vieler Frauen nur als eine wiederum Männer begünstigende Auslegung des Gleichberechtigungsgrundsatzes verstanden werden. Die verschiedenen Ansätze zur Verhinderung bzw. zum Abbau der "indirekten Diskriminierung" haben bisher noch wenig sichtbare und greifbare Erfolge gezeitigt.

Die Ergebnisse der Untersuchung konnten im wesentlichen die Aussage von Rees bestätigen, daß die Chancengleichheitspolitik der EU permissiv und von einem "Laissez-faire"-Ansatz gekennzeichnet ist. Was Rees für den Bereich der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung feststellte, läßt sich in noch weit größerem Maße im Wissenschafts- und Forschungsbereich finden, zumal die

Forschungs- und Technologieprogramme bis auf eine Ausnahme (das Programm Training and Mobility of Researchers) Chancengleichheitsaussagen gar nicht erst enthalten.

Die Forschungs- und Kooperationsnetze, die im Rahmen der hochschulbezogenen Förderprogramme geknüpft werden, schließen die Personenkategorie "Wissenschaftlerin" weitgehend aus. Dies geschieht nicht gezielt, sondern reflektiert als Ist-Zustand die Situation in vielen Mitgliedstaaten der Europäischen Union und reproduziert sie auf supranationaler Ebene als Status quo. Bezogen auf die Beteiligung von Wissenschaftlerinnen aus Deutschland kann von einem substantiellen europäischen Arbeitsmarkt nicht die Rede sein.

Das, was an Chancengleichheits- und Frauenförderpostulaten vorhanden ist - dies gilt sowohl für die nationale als auch für die supranationale Ebene - muß also auf Einhaltung überprüft werden. Nichteinhaltung sollte spürbare Sanktionen nach sich ziehen (z.B. Rückzahlung bewilligter Fördermittel, Nichtverlängerung von Projektverträgen u.ä.). In Deutschland wird die Beteiligung von Frauen noch allzu oft rein instrumentell, d.h. zur Erhöhung der Bewilligungschancen eines Antrags, gehandhabt, ohne daß von vornherein feste Umsetzungsabsichten bestehen. Auf nationaler wie auf supranationaler Ebene müssen wirksamere Instrumente des Monitoring gefunden und eingesetzt werden.

Die bestehende Förderlogik und Philosophie der Programme führt dazu, daß trotz ihrer Offenheit für Frauen und der - zum Teil - in ihnen enthaltenen Chancengleichheitsaussagen sehr viel mehr männliches als weibliches Interesse generieren. Sie sind implizit auf die Personengruppe zugeschnitten, von der die höchste Teilnahmebereitschaft erwartet wird. Wenn Chancengleichheitsprogramme und Frauenförderpolitik der EU wirksamer werden sollen, dann dürfen Frauen nicht mehr als "Problem", sondern müssen als "wertvolle Ressource" betrachtet werden.

Um die Chancen und die Präsenz von Wissenschaftlerinnen auf dem europäischen Arbeitsmarkt zu erhöhen, wird ein dreistufiger Prozeß des Fokussierens, Reformierens und Transformierens vorgeschlagen.

Mit dem Begriff "Fokussieren" ist vor allem die Herstellung einer zuverlässigen Informations-, Berichts- und Datenlage über die Berücksichtigung und Beteiligung von Frauen in allen EU-Förderprogrammen gemeint. Erst dann wird es möglich sein, den Grad der Berücksichtigung und die tatsächliche Beteiligung von Frauen an den Programmen zu überprüfen und zu bewerten, um daraus die erforderlichen Schlußfolgerungen ziehen und adäquate Maßnahmen ergreifen zu können. Diese müssen sich auch auf ein wirksames Monitoring beziehen. Die Programme und Durchführungsbestimmungen werden damit nicht grundsätzlich verändert, die Aufmerksamkeit wird jedoch insgesamt stärker auf die Frage der

Berücksichtigung und Beteiligung von Frauen gerichtet und der "Laissez-faire"-Charakter abgebaut.

Mit dem Begriff "Reformieren" sind positive Aktionen und die Errichtung von Stützstrukturen gemeint, die den Frauen die Teilnahme an den Fördermaßnahmen der Programme erleichtern oder überhaupt erst ermöglichen sollen. In diesem Rahmen wird eine Palette von Eingriffen in die Organisation der Durchführung auf nationaler wie auf supranationaler Ebene denkbar, um diese zugunsten von Frauen zu verändern. Dabei geht es nicht nur um spezielle, auf Frauen zugeschnittene Beratungs- und Informationsangebote. Es muß auch die Auswahl der Projekt- und Maßnahmeträger einbezogen werden sowie die Bereitstellung zusätzlicher Mittel für die Kinderbetreuung oder regelmäßige Heimflüge bei Auslandsaufenthalten.

Mit dem Begriff "Transformieren" sind Maßnahmen legislativer und inhaltlicher Art gemeint, die den Zuschnitt (d.h. die Philosophie und Förderlogik) der Programme, der darin geförderten Aktivitäten und der in ihnen angesprochenen Zielgruppen auf die Bedürfnisse von Frauen hin verändern. Das bedeutet, die den Programmen inhärenten Annahmen über Zielgruppen, Mobilitätsbereitschaft, Verfügung über Zeit und Zugang zu Ressourcen so zu revidieren, daß sie von der Situation und den Bedingungen ausgehen, denen Frauen sich gegenübersehen. Solche Maßnahmen gehen über die organisatorische Struktur der Durchführung hinaus und beziehen sich vor allem auf die Inhalte und Methoden der geförderten Aktivitäten und Projekte.

## Literatur

BELAGUER, Irene u.a.: *The Structural Funds of the European Community and Childcare with Special Reference to Rural Regions*. Report of the Working Group on Structural Funds and Rural Childcare. European Commission network for childcare and other measures to reconcile working and family responsibilities and Equal Opportunities Unit, Directorate General V (Hg.). Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften 1992 (V/2311/92-EN).

BUCKLEY, Mary und ANDERSON, Malcolm (Hg.): *Women, Equality and Europe*. London: MacMillan 1988.

DEROURE, Frédérique: *Accompanying Measures in Women's Training. Vocational Training for Women*. Brussels: Commission of the European Communities 1990.

FÄRBER, Christine und HENNINGER, Annette (Hg.): *Frauenförderung an europäischen Universitäten*. Berlin: Freie Universität 1995.

- FAHLE, Klaus: Die Politik der Europäischen Gemeinschaften in den Bereichen Erziehung, Bildung und Wissenschaft. Eine Bestandsaufnahme. Gutachten im Auftrag der Max-Träger-Stiftung der GEW. Frankfurt a. M.: Max-Träger-Stiftung 1989.
- GRIMM, Susanne; NITZINGER, Elisabeth und SCHÖN, Sonja: "Frauenförderung an den Hochschulen Westeuropas? Zur Umsetzung des EG-Rechts zur Gleichbehandlung von Frauen und Männern in seiner Anwendung auf Hochschulen." In: Beiträge zur Hochschulforschung 1993, H. 2, S. 235-261.
- HÖRBURGER, Hortense: Europas Frauen fordern mehr. Die soziale Dimension des EG-Binnenmarktes am Beispiel der spezifischen Auswirkungen auf Frauen. Marburg: SP-Verlag 1990.
- IHFELDE-BOLESCH, H.; KRICKAU-RICHTER, L. und MESSERING-FUNK, B.: Frauenförderprogramme. EU, Bund, Länder, Private Wirtschaft. Bonn: Economica 1994.
- ISA-Consult (Hg.): Europas pecunia: Frauenförderung durch die Europäische Gemeinschaft. Bochum: ISA-Consult 1993.
- KEHM, Barbara M.: Frauen in Förderprogrammen der Europäischen Union. Abschlußbericht einer Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft. Kassel, Oktober 1994a (unver. Manuskript).
- KEHM, Barbara M.: "Die Frauengleichstellungspolitik der Europäischen Union im Bildungsbereich." Vortrag auf dem Seminar "Chancengleichheit für Frauen und Männer durch europäisches Gemeinschaftsrechts", veranstaltet vom Gustav-Stresemann-Institut, Bonn, März 1996 (unver. Manuskript).
- KEHM, Barbara M.: "Frauen in der Wissenschaft. Die Vertrags- und Beschäftigungssituation von Frauen im europäischen Hochschulsystem." In: BÖHMCKER, Susanne, EPSKAMP, Heinrich (Hg.): Ungeschützte Arbeitsverhältnisse im Hochschulbereich. Erweiterte Dokumentation der Tagung vom April 1990 an der Hochschule für Wirtschaft und Politik. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung 1991 (Graue Reihe - Neue Folge 30), S. 139-164.
- KEHM, Barbara M.: "Die Berücksichtigung von frauenspezifischen Ansätzen in EG-Förderprogrammen." In: IRIS-Rundbrief, 1993, H. 4, S. 18-20.
- KEHM, Barbara M.: "Die Beteiligung von Frauen an Förderprogrammen der Europäischen Union." In: Neue Impulse. Mitteilungen der Gesellschaft deutscher Akademikerinnen e.V., 1994b, H. 6, S. 6-9.
- KEHM, Barbara M.: "Frauen in Förderprogrammen der Europäischen Union." In: Eildienst. Informationen für Rat und Verwaltung. Hrsg. vom Städtetag Nordrhein-Westfalen. 9. März 1995, H. 6, S. 166-171.

- KEHM, Barbara M.: "Die Beteiligung von Frauen an Förderprogrammen der EU." In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hg.): Auf dem Weg in die Europäische Union. Dokumentation der GEW-Sommerschule '94. Frankfurt a. M.: GEW 1995a (Materialien und Dokumente, Hochschule und Forschung; 77) S. 181-191.
- KEHM, Barbara M.: "Förderung von Wissenschaftlerinnen in naturwissenschaftlichen und technischen Bereichen durch die EU." Vortrag auf dem Euro-Workshop im Rahmen des Frauen-Technik-Tages vom 18.-19. 11. 1994 in Köln (unver. Manuskript).
- KEHM, Barbara M.: "Gibt es einen europäischen Arbeitsmarkt für Wissenschaftlerinnen?" Vortrag auf dem Forum 7 "Forschungsförderung für Frauen in außeruniversitären Institutionen und in der EU" des Kongresses "Wissenschaft als Arbeit - Arbeit als Wissenschaftlerin" veranstaltet von der Berliner Senatsverwaltung für Arbeit und Frauen vom 27. bis 28. Juni 1995 in Berlin (im Druck).
- KEHM, Barbara M. und TEICHLER, Ulrich: Durchführung von EG-Bildungsprogrammen in der Bundesrepublik Deutschland. Erfahrungen, Probleme, Empfehlungen zur Verbesserung. Bonn: Bock Verlag 1994. (Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft: Reihe Studien Bildung Wissenschaft; 120).
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hg.): Frauen Europas: 10 Jahre. Übersicht über die Entwicklung der Rechte der Frauen (1977-1987). Sonderheft Nr. 27. Brüssel 1988.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hg.): Die Frau in der Statistik, Nr. 30. Brüssel: EG-Kommission 1989.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hg.): Women in Scientific/ Technical research. Recommendations of an international workshop organized by the Commission of the European Communities, Directorate General for Science, Research and Development. Brussels, February 15/16, 1993 (mimeo).
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hg.): Chancengleichheit für Frauen und Männer. 3. mittelfristiges Aktionsprogramm der Gemeinschaft - 1991-1995. (Sonderheft 34 der Zeitschrift: Frauen EUROPAS), Brüssel, o.J.
- LEFEBVRE, Marie-Christine: Evaluation der Beschäftigung von Frauen an vom Europäischen Sozialfonds kofinanzierten Maßnahmen im Jahr 1990, Abschlußbericht für die Kommission der Europäischen Gemeinschaften, DG V. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften 1993. Soziales Europa (Beiheft 2/1993).



- OSBORN, Mary: Women in Scientific and Technical Research in Germany. Paper to be published in the proceedings of the European Community Workshop on Women in Scientific and Technical Research. Brussels, February 1993. Göttingen: Max-Planck-Institut für Biophysikalische Chemie 1993 (mimeo).
- PLESSER-LÖPER, Cornelia: "Zur aktuellen Frauenförderung in der Europäischen Union." In: Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (Hg.): *Erwachsenenbildung und Entwicklung: 25 Jahre Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes*. Bonn: IIZ/DVV 1994, S. 256-265.
- REES, Teresa: Women and the EC Training Programmes. Report prepared for the European Commission, Task Force Human Resources, Education, Training and Youth. Brüssel 1993.
- SCHUNTER-KLEEMANN, Susanne: "Der Maastrichter Vertrag, das Demokratie-defizit der EG und europäische Frauenbewegungen." In: *beiträge zur feministischen theorie und praxis*, 16. Jg., 1993, Nr. 34, S. 33-49.
- STOLTE-HEISKANEN, Veronica (Hg.): *Women in Science. Token Women or Gender Equality*. Providence und Oxford: Berg 1991.
- TOREN, Nina: "The Temporal Dimension of Gender Inequality in Academia." In: *Higher Education*, 1993, H. 25, S. 439-455.

### Liste der Programme

ARION

COMETT

DELTA

ESPRIT

EU-Austauschprogramm für Sekundarschullehrerinnen und -lehrer

EU-Studienbesuchsprogramm für Berufsbildungsfachleute

ERASMUS

EUROFORM

EUROLEADERS

EUROTECNET

FORCE

HORIZON

ILE/LEI

IRIS

Aktion Jean Monnet

Jugend für Europa

LEADER

LINGUA

NOW

PETRA

RETEX

TEMPUS

TIDE

---

## **Erträge des Auslandsstudiums: Verwendung internationaler Kompetenzen im Beruf**

**Friedhelm Maiworm**

### **1. Einleitung**

Das 1987 eingerichtete europäische Aktionsprogramm zur Förderung der Mobilität von Studierenden (ERASMUS) hat dazu geführt, daß eine große Zahl von Studierenden an einem Auslandsstudium mit einer Dauer von einigen Monaten bis zu einem Jahr teilgenommen hat. Ziel des ERASMUS-Programms ist die Erweiterung der akademischen und kulturellen Erfahrungen der Studierenden in Europa und die Förderung der Zusammenarbeit von Fachbereichen und Hochschulen. Die Wirkungen des ERASMUS-Programms hinsichtlich der gesetzten Ziele sind von Anfang an in zahlreichen Studien untersucht worden. Im Zuge eines sechsjährigen Rahmenvertrages zur wissenschaftlichen Begleitung des Programms, hat das Wissenschaftliche Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung an der Universität Gesamthochschule Kassel neben der Erstellung von Statistiken über die teilnehmenden Studierenden in Europa auch Befragungen der zentralen Akteure, d.h. der teilnehmenden Studierenden, der verantwortlichen Akademiker und Verwaltungsangestellten in Hochschulkooperationsprogrammen und der Vertreter der Hochschulleitung durchgeführt.

Neben einer Vielzahl von Fragestellungen die auf programmimmanente Realisierungen und programminduzierte Praxis zielten, war eine der wichtigen Fragen im Rahmen der Gesamtbewertung des ERASMUS-Programms die Verwendung der im Auslandsstudium erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten in der beruflichen Praxis. Vor dem Hintergrund der allgegenwärtigen Debatte über die Globalisierung der Märkte und die damit einhergehenden veränderten Anforderungen an die Kompetenzen von Führungskräften im Hinblick auf internationa-

les Handeln, erhält das Thema zusätzliche Bedeutung. Durch die mehrfache Befragung von ERASMUS-Stipendiaten und -Absolventen zu unterschiedlichen Zeitpunkten ist es nun möglich, einige Antworten auf wichtige Fragen zu geben.

## 2. Anlage und Themen der Studie

Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine Längsschnittuntersuchung der ERASMUS-Studierenden des akademischen Jahres 1988/89. An der ersten Befragung, die kurz nach Beendigung des Auslandsstudiums im Winter 1989/90 durchgeführt wurde, beteiligten sich 3.212 ERASMUS-Studierende<sup>1</sup>. Die zweite Befragung fand im Frühjahr 1992 statt, also ungefähr drei Jahre nach Rückkehr vom Auslandsstudium. Einbezogen wurden alle ERASMUS-Studierenden die sich an der ersten Befragung beteiligt und ihre Adressen zur Verfügung gestellt hatten. Insgesamt schickten 1.339 Studierende den ausgefüllten Fragebogen zurück.<sup>2</sup>

Schließlich fand im Frühjahr 1994, also ungefähr fünf Jahre nach der Rückkehr vom Auslandsstudium, die dritte Befragung statt. Einbezogen wurden alle Studierenden die nach der ersten oder zweiten Befragung die Bereitschaft zur weiteren Zusammenarbeit signalisiert und Adressen zur Verfügung gestellt hatten. An dieser Befragung, auf der diese Studie wesentlich basiert, beteiligten sich 1.234 der ehemaligen ERASMUS-Studierenden.

Fünf Jahre nach Beendigung der Auslandsstudienphase konnte erwartet werden, daß die Mehrzahl der Stipendiaten ihr Studium abgeschlossen hatten und über ausreichend Berufserfahrung verfügten, um zu einer Vielzahl von Fragen der beruflichen Einmündung, der Karriereentwicklung und der Art der beruflichen Aufgaben Auskunft zu geben. Im einzelnen wurden die folgenden Themen im Fragebogen aufgegriffen:

- Hauptaktivitäten seit der letzten Befragung;
- Abschluß und möglicherweise Verlängerung des Studiums;
- Entwicklung von Beschäftigung und Karriere;
- gegenwärtige berufliche Aufgaben;
- Sprachkenntnisse und Kenntnisse über das ehemalige Gastland;
- die Bedeutung internationaler Kompetenzen bei der Berufssuche und der Berufsausübung;

---

<sup>1</sup> Maiworm, Friedhelm; Steube, Wolfgang und Teichler, Ulrich: *Learning in Europe: The ERASMUS Experience*. London: Jessica Kingsley Publishers, 1991.

<sup>2</sup> Teichler, Ulrich und Maiworm, Friedhelm: *Transition to Work: The Experience of Former ERASMUS Students*. London: Jessica Kingsley Publishers, 1994.

- Pflege von Kontakten und Kenntnissen;
- Einschätzung der Wirkungen des Auslandsstudiums.

Die drei Befragungen dieser Langzeituntersuchung sind Teil des Programmes von Erhebungen, statistischen Analysen und anderen Studien, die vom Wissenschaftlichen Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung an der Universität Gesamthochschule Kassel durchgeführt werden. Gefördert werden die Studien von der Kommission der Europäischen Union.

### 3. Die Teilnehmer an der Studie

Aus Gründen der Vereinheitlichung werden ehemalige ERASMUS-Studierende den Ländern zugeordnet, in denen sie vor ihrem durch ERASMUS geförderten Auslandsstudium 1988/89 studiert haben. So bedeutet z.B. "britisch", "französisch" oder "spanisch", daß die Herkunftshochschule der entsprechenden Stipendiaten in England, Frankreich oder Spanien angesiedelt ist. Diese Zuordnung entspricht auch der Förderlogik des ERASMUS-Programms, das Fachbereiche bzw. Hochschulen in den Mittelpunkt stellt und nicht Einzelpersonen.

Der größte Anteil der Teilnehmer an der dritten Befragung studierte während des Auslandsstudiums Wirtschaftswissenschaften (34 %). Danach folgten Sprachwissenschaften (16 %), Rechtswissenschaften (11 %) und Ingenieurwissenschaften (10 %). Die verbleibenden Studienfächer waren nur wenig vertreten (jeweils zwischen einem und vier Prozent).

Etwas mehr als die Hälfte der Befragten waren zum Zeitpunkt des Auslandsstudiums 21 bis 23 Jahre alt und nur 14 Prozent älter als 25 Jahre. Studierende aus Frankreich und England waren im Durchschnitt etwa ein Jahr jünger als das Gesamt der Befragten, während die dänischen Teilnehmer an ERASMUS das höchste Durchschnittsalter aufwiesen. Der Anteil der weiblichen Stipendiaten lag bei 51 Prozent.

Die Unterschiede im Alter der Studierenden während des Auslandsstudiums reflektiert zum Teil - in Ergänzung zum Alter bei Studienbeginn - den Zeitpunkt der Auslandsstudienphase im Studium insgesamt. Etwa ein Viertel der Befragten absolvierte ihr Auslandsstudium während der ersten beiden Studienjahre. Weitere 31 Prozent im dritten Studienjahr, 19 Prozent im vierten Studienjahr und 26 Prozent zu einem späteren Zeitpunkt.

Die durchschnittliche Dauer der Auslandsstudienphase lag bei 7,5 Monaten, wobei 22 Prozent der Befragten weniger als drei Monate im Gastland verbrachten, 34 Prozent zwischen vier und sechs Monaten, 37 Prozent zwischen sieben Monaten und einem Jahr und die verbleibenden acht Prozent mehr als ein Jahr.

Etwa drei Viertel der ERASMUS-Studierenden hatten an der Gasthochschule ausschließlich Lehrveranstaltungen besucht. Ein Praktikum absolvierte etwa jeder fünfte der Befragten, zumeist in Kombination mit dem Besuch von Lehrveranstaltungen, wobei die Praktikumsphasen im Durchschnitt etwa vier Monate dauerten. Nur sehr wenige Studierende erklärten, mit der Abschlußarbeit für ihr Studium beschäftigt gewesen zu sein.

Mehr als 80 Prozent der Befragten hatten bereits vor ihrem durch ERASMUS geförderten Auslandsstudium einige Zeit außerhalb ihres Herkunftslandes verbracht, etwa die Hälfte im späteren Gastland. Die durchschnittliche Dauer aller Auslandsaufenthalte nach Vollendung des 15. Lebensjahres und vor Beginn der ERASMUS-Förderung lag bei etwa sechs Monaten, davon waren zwei Monate Aufenthalte im späteren Gastland.

#### **4. Studienabschluß und weitere Studienaktivitäten**

Aussagen von ERASMUS-Studierenden direkt nach Beendigung ihres Auslandsstudiums legen den Verdacht nahe, daß eine Studienphase im Ausland zu einer erheblichen Verlängerung der Gesamtstudiendauer führen kann. Ein Vergleich der tatsächlichen Verlängerung der Studiendauer ehemaliger Stipendiaten mit ihren Erwartungen unmittelbar nach der Rückkehr aus dem Gastland zeigt eine erstaunlich hohe Übereinstimmung. Gegenüber den ursprünglichen Erwartungen von durchschnittlich 3,3 Monaten fällt die tatsächliche Verlängerung der Gesamtstudiendauer mit durchschnittlich 2,9 Monaten nur geringfügig niedriger aus. Besonders oft berichteten ehemalige Stipendiaten aus Dänemark (50 %), Italien (48 %) und Deutschland (46 %) über Studienzeitverlängerungen.

Nahezu alle in die Untersuchung einbezogenen ERASMUS-Stipendiaten des Jahres 1988/89 hatten im Frühjahr 1994 ihr Studium erfolgreich abgeschlossen (94 %). Nur wenige studierten noch oder hatten ihr Studium abgebrochen. Die durchschnittliche Studiendauer bis zum erfolgreichen Abschluß lag bei 4,7 Jahren. In Irland (3,6 Jahre), England (3,9 Jahre) und Frankreich (4,0 Jahre) waren die Studiendauern im Durchschnitt am kürzesten und in Portugal (7,0 Jahre), den Niederlanden (5,6 Jahre) und Italien (5,4 Jahre) am längsten.

Sechs Prozent der Befragten hatten ihr Studium an der Gasthochschule abgeschlossen und weitere sieben Prozent erwarben einen Doppelabschluß, d.h. sowohl einen akademischen Grad der Herkunfts- als auch der Gasthochschule.

Etwa die Hälfte der ehemaligen ERASMUS-Studierenden nahm nach dem Erwerb des ersten Studienabschlusses ein weiterführendes Studium auf. Dieser Anteil erscheint überdurchschnittlich hoch, wenn man bedenkt, daß üblicherweise nur etwa 30 Prozent der Studierenden in den Ländern der Europäischen Union nach dem Erwerb der ersten akademischen Qualifikation weiterstudiert. Zum

Zeitpunkt der dritten Befragung hatten jedoch fast alle Befragten ihre weiterführenden Studien abgeschlossen oder anderweitig beendet.

## 5. Arbeit und Beschäftigung

Die weitaus meisten der ehemaligen Stipendiaten waren zum Zeitpunkt der dritten Befragung berufstätig oder hatten andere Erfahrungen außerhalb des Hochschulsystems sammeln können:

- 80 Prozent der Befragten gaben an, zumindest vorübergehend beruflich tätig gewesen zu sein;
- acht Prozent waren zeitweise in einer beruflichen Tätigkeit, die nicht ihrer fachlichen Ausbildung entsprach;
- 22 Prozent berichteten über Phasen von Arbeitslosigkeit;
- zwölf Prozent leisteten Militär- oder Zivildienst;
- zwei Prozent nahmen an einem Trainee-Programm teil, und
- 14 Prozent nannten andere Aktivitäten.

Über Phasen von Arbeitslosigkeit berichteten am häufigsten Absolventen aus den Niederlanden (43 %), Dänemark (40 %) und Frankreich (29 %), wogegen die entsprechende Quote bei deutschen Absolventen am niedrigsten lag (16 %). Diese länderspezifischen Unterschiede reflektieren im wesentlichen die Unterschiede auf den nationalen Arbeitsmärkten.

Die durchschnittliche Dauer der Berufstätigkeit lag zum Zeitpunkt der dritten Befragung bei 31 Monaten, wobei drei Viertel der Absolventen ihren Beruf ausschließlich in ihrem Herkunftsland ausgeübt hatten. Von den übrigen Absolventen hatten jeweils etwa zwölf Prozent sowohl im Ausland als auch im Herkunftsland oder ausschließlich im Ausland Berufserfahrung gesammelt. Ein Anteil von etwa einem Viertel der ehemaligen ERASMUS-Studierenden, die im Ausland berufstätig waren, kann sicherlich als beachtlich bezeichnet werden und unterstreicht die Bedeutung des ERASMUS-Programms zur Förderung der Mobilität von hochqualifizierten Fachkräften. Dabei ist es bemerkenswert, daß die Absolventen ihre beruflichen Auslandserfahrungen nicht ausschließlich in ihrem ehemaligen Gastland erwarben, sondern fast die Hälfte in einem dritten Land tätig wurde.

Ehemalige Gaststudenten in Deutschland berichteten besonders häufig, auch in Deutschland gearbeitet zu haben (24 %). Andere Gastländer, in denen die ehemaligen Stipendiaten häufiger auch Berufserfahrungen sammelten, waren Italien (20 %) und Frankreich (17 %). Keine Rolle spielten in dieser Hinsicht dagegen die kleineren EU-Länder wie Dänemark, Griechenland, die Niederlande, Irland oder Belgien.

Zum Zeitpunkt der dritten Befragung waren 86 Prozent der ehemaligen Stipendiaten berufstätig, die weitaus meisten in einer Vollzeitbeschäftigung. Von den übrigen waren vier Prozent arbeitslos, fünf Prozent befanden sich in einer weiterführenden Ausbildung und fünf Prozent übten anderweitige Aktivitäten aus.

Der größte Teil der berufstätigen Absolventen gab an, in einem unbefristeten Arbeitsverhältnis zu stehen. Allerdings gab es in dieser Hinsicht deutliche Unterschiede nach Fachrichtung. Absolventen der Wirtschaftswissenschaften und der Ingenieurwissenschaften befanden sich am häufigsten in unbefristeten Beschäftigungsverhältnissen, während dies auf weniger als die Hälfte der Absolventen der Fächer Kommunikationswissenschaften, Geographie, Agrarwissenschaften, Pädagogik, Medizin und Geisteswissenschaften zutraf.

Die überwiegende Mehrheit der Absolventen (81 %) übte ihren Beruf in ihrem Herkunftsland aus, d.h. in dem Land, in dem sie vor dem ERASMUS-Auslandsaufenthalt studiert hatten. Im ehemaligen Gastland waren fünf Jahre nach Beendigung des Auslandsstudium neun Prozent der Stipendiaten berufstätig und in einem anderen Land weitere zehn Prozent. Die Dauer des Auslandsstudiums spielt für die Aufnahme einer Berufstätigkeit im Ausland offenbar eine große Rolle. So lag der entsprechende Anteil bei Absolventen, die höchstens drei Monate im Gastland studierten, bei nur zwölf Prozent, während jeder dritte Absolvent, dessen Auslandsstudium länger als ein Jahr andauerte, zum Zeitpunkt der dritten Befragung im Ausland berufstätig war.

## **6. Die Bedeutung europäischer und internationale Aspekte beim Übergang in das Berufsleben**

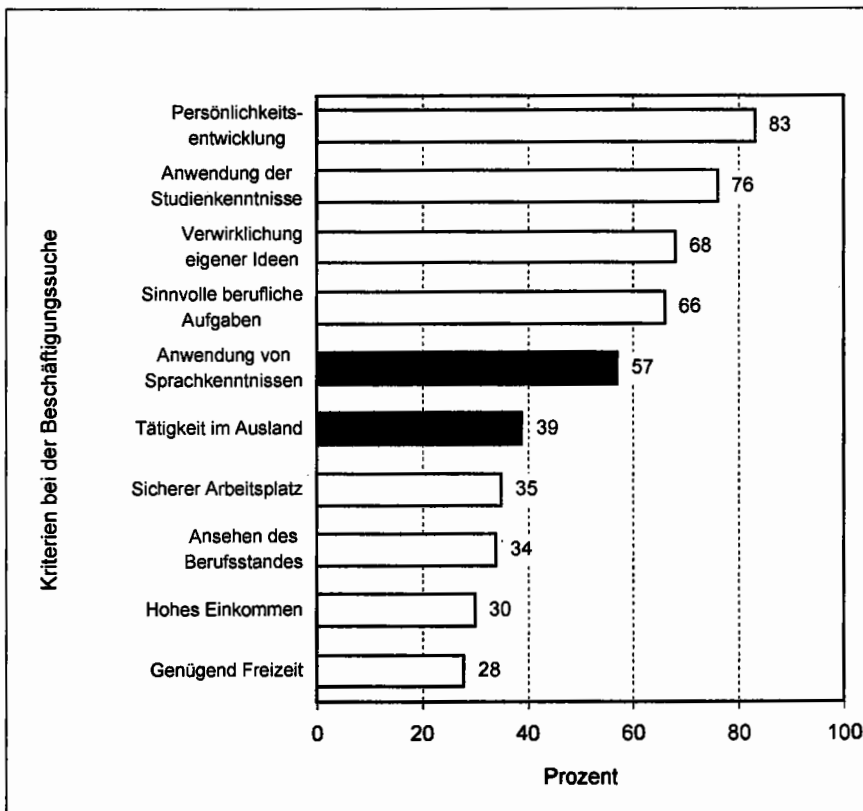
In der dritten Befragung wurden die ehemaligen ERASMUS-Studierenden gebeten, die Wichtigkeit verschiedener Kriterien bei der Suche nach einer Berufstätigkeit anzugeben (auf einer Skala von 1 = "sehr wichtig" bis 5 = "völlig unwichtig"), wobei sich die aufgelisteten Kriterien fünf Bereichen zuordnen lassen:

1. dem Arbeitsinhalt (Möglichkeit, eigene Ideen zu verwirklichen, persönliche Weiterentwicklung, gesellschaftliche Nützlichkeit der Arbeit);
2. Status und Karriere (Einkommen, Sicherheit des Arbeitsplatzes, Ansehen des Berufsstandes);
3. Fachliche Kompetenz (Anwendung der im Studium erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten);
4. Internationale Aspekte der Beschäftigung (Anwendung von Sprachkenntnissen, Tätigkeit im Ausland);
5. Außerberufliche Aktivitäten (genügend Freizeit).



Wie sich zeigte, waren vor allem Aspekte der Gestaltung der Arbeitsinhalte und des Einsatzes fachlicher Kompetenzen wichtige Berufsmotive (siehe Abbildung 1). Obwohl Kriterien, die die internationale Dimension beruflicher Tätigkeit betrafen, nicht an erster Stelle genannt wurden, erklärte die Mehrheit der Befragten (57 %), daß die Anwendung der im Auslandsstudium erworbenen Fremdsprachenkenntnisse ein wichtiger Aspekt bei der Beschäftigungssuche gewesen sei. Bemerkenswert hoch war mit 39 Prozent auch der Anteil der ehemaligen ERASMUS-Studierenden, die eine Auslandstätigkeit bei der Beschäftigungssuche ernsthaft in Betracht gezogen haben.

**Abbildung 1**  
**Wichtige Kriterien bei der Berufssuche (in Prozent)\***



Frage 4.2: Welche Kriterien waren für Sie bei der Beschäftigungssuche wichtig?  
\* Kategorien 1 und 2 auf einer Skala von 1 = "sehr wichtig" bis 5 = "unwichtig"

Internationale Aspekte der Berufstätigkeit waren für die Befragten wichtigere Berufsmotive als ein hohes Einkommen oder ein sicherer Arbeitsplatz, die nur von etwa jedem Dritten besonders betont wurden.

Es ist nicht überraschend, daß die Bedeutung internationaler Aspekte von der Dauer des Auslandsstudiums beeinflußt wird: Je länger die Auslandstudienphase, desto öfter wurden Verwendung von Fremdsprachenkenntnissen oder Auslandstätigkeiten als wichtig bei der Beschäftigungssuche angesehen. Der Einsatz von Fremdsprachenkenntnissen wurde nur von 40 Prozent der Befragten als wichtiges Kriterium genannt, die bis maximal drei Monate im Ausland studierten. Der entsprechende Anteil bei Studierenden die vier bis sechs Monate an der Gasthochschule studierten, lag bei 59 Prozent und bei Auslandsaufenthalten von mehr als einem Jahr bei 64 Prozent. Dieser Befund reflektiert die mit zunehmender Dauer des Auslandsaufenthalts gewachsene Sprachkompetenz, die ehemalige Stipendiaten auch beruflich anwenden wollen.

Daß mit längerer Dauer des Auslandsstudiums auch die Neigung wächst, eine Auslandstätigkeit aufzunehmen, wird deutlich, wenn man sieht, daß 59 Prozent der Befragten, die länger als ein Jahr in ihrem Gastland studierten, gern eine Auslandstätigkeit aufgenommen hätten, während dieser Aspekt nur von 27 Prozent der Befragten mit Kurzaufenthalten (bis zu drei Monaten) als wichtig bei der Beschäftigungssuche gesehen wurde.

Ein Vergleich der Wichtigkeit von Berufsmotiven nach Geschlecht zeigt, daß die Anwendung von Fremdsprachenkenntnissen für Frauen wichtiger ist als für Männer. Immerhin halten fast zwei Drittel der weiblichen Befragten diesen Aspekt für wichtig, während dies nur bei etwa der Hälfte der Männer der Fall ist. Auch bei Kontrolle der Daten nach der Fachrichtung zeigt sich, daß mit Ausnahme der Sozialwissenschaften Frauen in allen anderen Fächern häufiger die Verwendung von Fremdsprachenkenntnissen betonen als Männer.

Im Zusammenhang der Debatte über die Bedeutung internationaler Kompetenzen für den Beruf sind die Einstellungskriterien der Beschäftiger wichtige Indikatoren. Da in den Begleitstudien zum ERASMUS-Programm keine speziellen Erhebungen bei Arbeitgebern vorgesehen waren, wurden die ehemaligen ERASMUS-Studierenden gebeten, aus ihrer Sicht etwas über die wahrgenommenen Einstellungskriterien ihrer Beschäftiger zu sagen. Wenngleich die Absolventen nicht über alle Kriterien der Beschäftiger und deren Gewichtungen informiert sein dürften, so zeigen ihre Aussagen doch immerhin, welchen Aspekten in den Vorstellungsgesprächen besondere Bedeutung zugekommen ist.

Wie Abbildung 2 zeigt, steht ganz oben auf der Liste der wahrgenommenen Einstellungskriterien die Persönlichkeit und das soziale Verhalten des Bewerbers. Dieser Befund ist nicht überraschend und deckt sich mit den Ergebnissen zahlreicher Absolventenstudien. Bemerkenswert ist dagegen, daß Fremdspra-

chenkenntnisse an zweiter und Auslandserfahrung an vierter Stelle genannt wurden. Als wenig einstellungsrelevant werden dagegen Aspekte wie Studienzeitverlängerung, Reputation der Hochschule oder der Hochschullehrer sowie weltanschauliche Orientierungen angesehen. Unabhängig davon welche Kriterien letztlich tatsächlich entscheidend waren, die ehemaligen ERASMUS-Studierenden hatten jedenfalls den Eindruck, daß ihre besonderen internationalen Erfahrungen belohnt worden sind.

Eines der deutlichsten Zeichen für die Orientierung am internationalen Arbeitsmarkt ist sicherlich das Bemühen um eine Berufstätigkeit im Ausland. Wie bereits weiter oben beschrieben, gaben 39 Prozent der ehemaligen ERASMUS-Studierenden an, daß eine Auslandstätigkeit für sie ein wichtiges Kriterium bei der Beschäftigungssuche war. Bezogen auf alle befragten Absolventen gaben

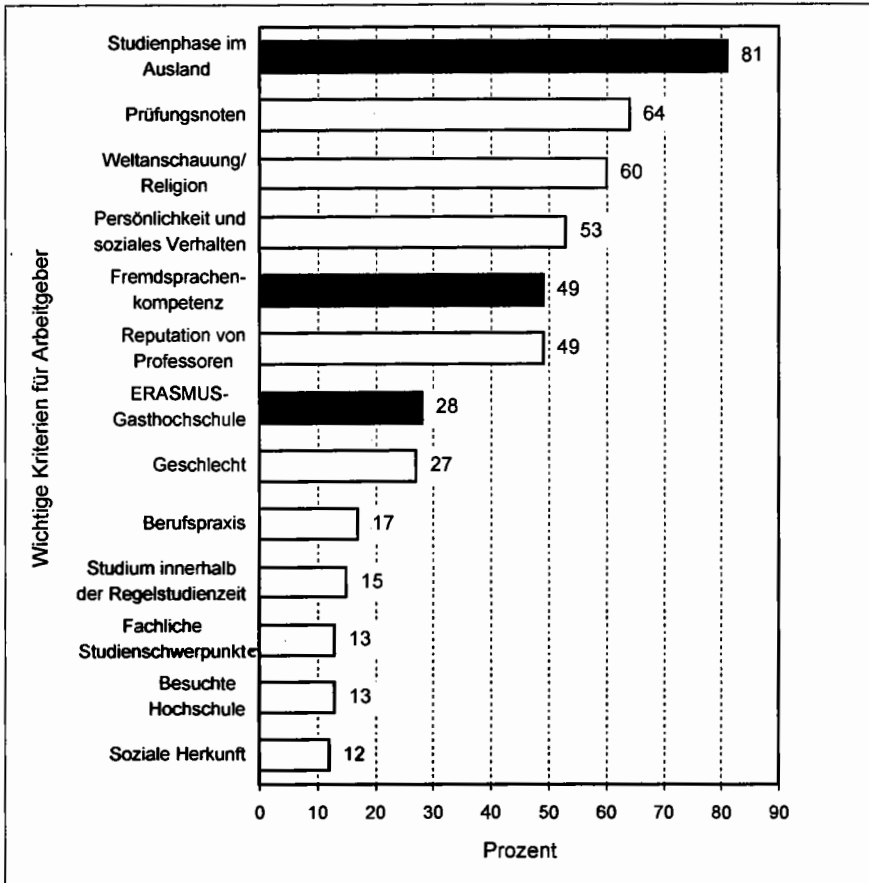
- 38 Prozent an, sich im Ausland beworben zu haben;
- 27 Prozent erhielten Beschäftigungsangebote aus dem Ausland;
- sieben Prozent erhielten ein Stellenangebot von einer Hochschule im Ausland.

Absolventen aus den kleineren EU-Staaten bewarben sich öfter um eine Auslandstätigkeit als Absolventen der drei großen EU-Staaten Frankreich, England und Deutschland. Das ehemalige Gastland scheint ebenfalls eine Rolle für die Ausrichtung auf eine Auslandstätigkeit zu spielen. So war der Anteil der Bewerber für eine Auslandstätigkeit besonders gering unter den Befragten, die ihr Auslandsstudium in Dänemark, Griechenland oder den Niederlanden absolviert hatten. Andererseits berichteten ehemalige Gaststudierende in Deutschland (51 %), Belgien (48 %) und Spanien (43 %) am häufigsten über Bewerbungen für Auslandstätigkeiten.

Unter den möglichen Ländern, in denen sich die ehemaligen ERASMUS-Studierenden um eine Anstellung bewarben, stand das ERASMUS-Gastland an erster Stelle. Insgesamt bewarben sich 59 Prozent der entsprechenden Absolventen um eine Auslandstätigkeit in ihrem ehemaligen Gastland. Offensichtlich haben die Erfahrungen während des Auslandsstudiums bei einer beachtlichen Zahl der Studierenden zu starken Orientierungen auf und Bindungen an das Gastland geführt.

Stellenangebote aus dem Ausland kamen ebenfalls überwiegend aus dem ehemaligen Gastland. Die entsprechende Quote war besonders hoch bei denjenigen, die ihr Auslandsstudium in Deutschland, Frankreich und Spanien verbracht hatten.

**Abbildung 2**  
**Wichtige Einstellungskriterien (in Prozent)\***



Frage 4.6: Wie wichtig waren Ihrer Meinung nach die folgenden Aspekte bei der Entscheidung über Ihre Einstellung auf Ihre gegenwärtige bzw. letzte Stelle?

\* Kategorien 1 und 2 auf einer Skala von 1 = "sehr wichtig" bis 5 = "unwichtig"

Bewerbungen für Auslandstätigkeiten korrelieren deutlich mit der Dauer der geförderten Auslandsstudienphase. Während lediglich 28 Prozent der Befragten, die einen Kurzaufenthalt (bis zu 3 Monaten) im Gastland absolviert hatten, sich um Tätigkeit im Ausland bewarben, lag der entsprechende Anteil bei ehemaligen Studierenden mit mehr als einjährigen Auslandsaufenthalten bei 51 Prozent.

## 7. Europäische und internationale Aspekte der Berufstätigkeit und Verwendung im Auslandsstudium erworbener Kompetenzen

Die Mehrheit der ehemaligen ERASMUS-Studierenden war zum Zeitpunkt der dritten Befragung in Unternehmen, Organisationen und Einrichtungen tätig, die regelmäßige Kontakte zu ausländischen Partnern unterhielten. Besonders häufig traf dies auf belgische (86 %) und deutsche (80 %) Absolventen zu, während der entsprechende Anteil bei italienischen (56 %) und spanischen Absolventen (58 %) deutlich niedriger lag.

Je länger die Befragten im Ausland studiert hatten, desto häufiger berichteten sie über internationale Beziehungen ihrer Organisationen. Wie weiter oben ausgeführt wurde, war es für diese Personengruppe besonders wichtig, eine Berufstätigkeit mit internationalen Aufgaben zu finden. Offensichtlich haben viele einen Arbeitgeber gefunden, der diesen Bedürfnissen entgegenkommt.

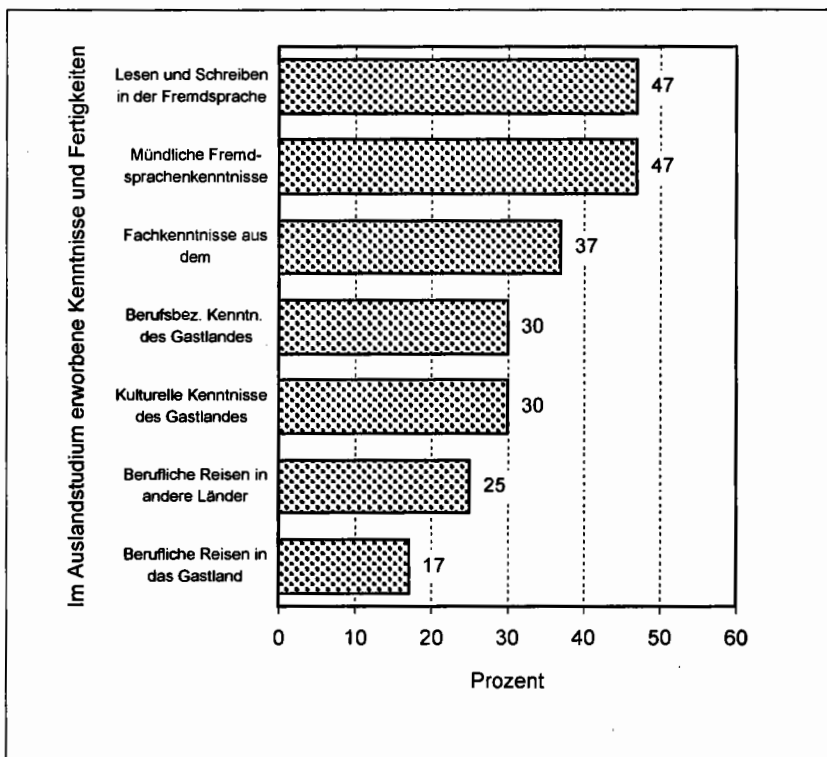
In vielen Fällen erwarten sowohl die Absolventen, die im Ausland studiert haben, als auch ihre Arbeitgeber, daß die besonderen Kenntnisse und Fähigkeiten zum Handeln in internationalen Kontexten in der beruflichen Praxis zum Einsatz kommen. Da es kaum möglich ist, die Gesamtheit dieser Kompetenzen empirisch zu erfassen, beschränkt sich diese Studie auf die berufliche Verwendung von Sprachkenntnissen, Kenntnissen über das Gastland, fachspezifische Kenntnisse, die im Auslandsstudium erworben wurden, und die Häufigkeit von Auslandsreisen. Wie Abbildung 3 zeigt, konnte etwa die Hälfte der ehemaligen Stipendiaten ihre Fremdsprachenkenntnisse und etwa ein Drittel fachliche oder sozio-kulturelle Kenntnisse über das Gastland beruflich verwenden. Über Dienstreisen in das ehemalige Gastland oder in andere Länder berichtet etwa jeder Fünfte.

Die Ergebnisse der Befragung zeigen, daß ein beachtlicher Teil der ehemaligen ERASMUS-Studierenden ihr spezielles Wissen im Berufsalltag verwenden kann. Auf der anderen Seite muß aber auch gesehen werden, daß die überwiegende Mehrheit der Befragten ihre Sprach- und Landeskenntnisse nur in sehr geringem Umfang oder überhaupt nicht beruflich einsetzen kann.

Eine differenzierte Analyse der Verwendung im Ausland erworbener Kenntnisse nach dem jeweiligen Gastland zeigt, daß vor allem Absolventen benachteiligt sind, die in den kleineren EU-Ländern mit wenig verbreiteten Landessprachen ihr Auslandsstudium absolviert haben. So berichteten ehemalige ERASMUS-Studierende, die in Belgien, Dänemark, Griechenland, den Niederlanden oder Portugal gewesen waren, eher selten über die Verwendung von Fremdsprachenkenntnissen oder von Landeskenntnissen in der beruflichen Tätigkeit. Im Gegensatz dazu konnten ehemalige Gaststudierende in Deutschland ihre internationalen Kompetenzen am häufigsten beruflich zum Einsatz bringen.

Die Absolventen sind auch gefragt worden, wie kompetent sie sich fünf Jahre nach Beendigung des Auslandsstudiums im Umgang mit der Fremdsprache oder in den Kenntnissen über das ehemalige Gastland fühlen. Insgesamt gaben etwa drei Viertel der Befragten an, auch fünf Jahre nach Rückkehr aus dem Gastland über gute mündliche und schriftliche Fremdsprachenkenntnisse zu verfügen.

**Abbildung 3**  
**Einsatz im Auslandsstudium erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten (in Prozent)\***



Frage 4.9: In welchem Umfang treffen die folgenden Aspekte für Ihre beruflichen Aufgaben zu?

\* Kategorien 1 und 2 auf einer Skala von 1 = "regelmäßig" bis 5 = "überhaupt nicht"

Hinsichtlich der Landeskenntnisse lag der entsprechende Anteil mit etwa der Hälfte der Absolventen deutlich niedriger. Zwischen der Kompetenzeinschät-

zung und der beruflichen Verwendung internationaler Kenntnisse und Fähigkeiten gibt es einen klaren Zusammenhang. Die Korrelationskoeffizienten von 0.7 hinsichtlich Verwendung und Kompetenzeinschätzung der Fremdsprachenkenntnisse und 0.6 bei Anwendung und Verfügbarkeit von Landeskenntnissen machen deutlich, daß ein hoher Kenntnisstand in der Regel auch mit beruflicher Verwertung verbunden ist.

## 8. Bewertung der gegenwärtigen beruflichen Situation

Drei Jahre nach Beendigung der durch ERASMUS geförderten Auslandsstudienphase hatte ein bedeutender Teil der ehemaligen Stipendiaten erklärt, daß die Teilnahme am Auslandsstudium hilfreich für die Berufseinmündung und die Art der beruflichen Tätigkeit war. Andererseits war die Teilnahme am Auslandsstudium drei Jahre nach der Rückkehr ohne erkennbare Wirkung auf die Höhe des Einkommens oder die erreichte berufliche Position.

Fünf Jahre nach dem Auslandsstudium sind die ehemaligen ERASMUS-Studierenden erneut nach ihren Aufstiegschancen gefragt worden. Nach eigenen Angaben, schätzten

- 52 Prozent der Befragten ihre Aufstiegschancen als gut oder sogar sehr gut ein;
- 25 Prozent erwarteten eher eine geringe Verbesserung ihrer Position; und
- 23 Prozent sahen praktisch keine Möglichkeiten, ihre Position in Zukunft zu verbessern.

Nach durchschnittlich 31 Monaten Berufstätigkeit waren somit immerhin mehr als die Hälfte der Absolventen in Unternehmen und Organisationen beschäftigt, die gute bis sehr gute Aufstiegschancen bieten.

Als bedeutsam für die Erwartung von Aufstiegschancen erwies sich die studierte Fachrichtung. So sahen bspw. Absolventen der Kommunikations- und Informationswissenschaften (83 %), Wirtschaftswissenschaften (61 %), Medizin und Mathematik (jeweils 58 %) und Ingenieurwissenschaften (57 %) am häufigsten gute Aufstiegschancen, während der entsprechende Anteil in Geographie/Geologie (11 %), Pädagogik und Lehrerbildung (18 %), Kunst (25 %) und Fremdsprachen (36 %) am niedrigsten lag. Diese Ergebnisse müssen auch vor dem Hintergrund des Beschäftigungssektors der Absolventen der einzelnen Fachrichtungen gesehen werden. So berichten ehemalige ERASMUS-Studierende, die in der Privatwirtschaft beschäftigt sind, deutlich häufiger über gute Aufstiegschancen als Beschäftigte in öffentlichen Einrichtungen oder Behörden.

Wichtig für die beruflichen Aufstiegschancen ist offenbar auch das Geschlecht. Männliche Befragte äußerten häufiger die Erwartung, in der Zukunft

ihre Position verbessern zu können, als weibliche Absolventen. Dieser Befund bleibt auch erhalten, wenn man den Einfluß der Fachrichtung auf die Aufstiegschancen kontrolliert, wenngleich die Unterschiede dann deutlich geringer ausfallen.

Keine Rolle für die Erwartung einer Verbesserung der beruflichen Position in der Zukunft spielen dagegen die Dauer des Auslandsstudiums oder das Ausmaß der internationalen Kenntnisse und Fähigkeiten.

Wie bereits zwei Jahre zuvor, wurden die ehemaligen ERASMUS-Studierenden auch fünf Jahre nach Beendigung des Auslandsstudiums gefragt, inwieweit ihre gegenwärtige Beschäftigung hinsichtlich der beruflichen Position und den geforderten Kenntnissen und Fähigkeiten ihrer akademischen Ausbildung entspricht. Wie sich zeigte, waren beide Aspekte hoch miteinander korreliert (Pearson Korr. 0.6), was bedeutet, daß eine hohe Position in der Regel mit anspruchsvollen Aufgaben versehen ist.

Insgesamt bezeichneten 28 Prozent der Absolventen ihre Position als zu niedrig, 64 Prozent als angemessen und acht Prozent als zu hoch. Hinsichtlich der Verwendung von Kenntnissen und Fertigkeiten lag der Anteil derjenigen, die sich unterhalb ihrer Möglichkeiten beschäftigt sahen, bei 33 Prozent im Vergleich zu 59 Prozent, die sich angemessen eingesetzt fühlten, und acht Prozent, die angaben, ihre berufliche Tätigkeit erfordere deutlich höhere Kenntnisse als von ihrer Ausbildung her angebracht sei.

Frauen schätzten ihre berufliche Position häufiger als Männer als zu niedrig ein (34 % im Vergleich zu 23 %) und waren ebenfalls häufiger der Ansicht, ihre Kenntnisse und Fähigkeiten im Beruf nicht adäquat einsetzen zu können (36 % im Vergleich zu 29 %).

Kaum Unterschiede zeigten sich in der Einschätzung der beruflichen Position und der Qualifikationsverwendung bei Studierenden der einzelnen Gastländer. Dieser Befund ist insofern verwunderlich, als bei der beruflichen Verwendung von Landes- und Fremdsprachenkenntnissen deutliche Unterschiede nach der Größe des Gastlandes feststellbar waren. Offensichtlich spielen aber diese speziellen internationalen Aspekte im Berufsalltag keine so große Rolle, als daß nicht andere Aspekte fachlicher oder sonstiger Art die Gesamteinschätzung beeinflussen würden.

Ein großer Teil der Absolventen war zum Zeitpunkt der dritten Befragung mit dem Einkommen unzufrieden:

- 43 Prozent bezeichneten ihr Einkommen als zu gering;
- 45 Prozent als angemessen; und
- zwölf Prozent als zu hoch im Verhältnis zu ihrer Ausbildung.

Etwas weniger häufig als die Absolventen anderer Fachrichtungen bezeichneten Wirtschaftswissenschaftler (32 %), Mathematiker und Mediziner (jeweils 33 %),



Naturwissenschaftler (34 %), Ingenieure (37 %) und Rechtswissenschaftler (41 %) ihr Einkommen als zu niedrig. Frauen hielten ihr Einkommen im Verhältnis zu ihrer Ausbildung etwas häufiger für zu gering als Männer.

Gefragt nach der allgemeinen Zufriedenheit mit ihrer beruflichen Situation gab etwa die Hälfte der Absolventen an, im großen und ganzen zufrieden zu sein. Weitere 28 Prozent waren weder besonders zufrieden noch unzufrieden und 20 Prozent äußerten ihre Unzufriedenheit mit der beruflichen Situation fünf Jahre nach Beendigung des Auslandsstudiums.

Eine Regressionsanalyse zeigte einen engen Zusammenhang zwischen beruflicher Zufriedenheit und den Indikatoren der beruflichen Situation. Ein hohes Einkommen, gute Aufstiegschancen und ein adäquater Einsatz von Kenntnissen und Fähigkeiten tragen deutlich zur beruflichen Zufriedenheit bei.

## 9. Rückblickende Bewertung des Auslandsstudiums

Die ehemaligen ERASMUS-Studierenden wurden gebeten, rückblickend den Wert der Teilnahme am Auslandsstudium im Hinblick auf kulturelle, fremdsprachliche, akademische und berufliche Aspekte einzuschätzen. Insgesamt entstand dabei ein positives Bild. Im Durchschnitt wurden die neun im Fragebogen aufgeführten Aspekte mit 2,1 auf einer Skala von 1 = "sehr wertvoll" bis 5 = "überhaupt nicht wertvoll" eingestuft.

Insgesamt wurde das Erlernen einer Fremdsprache und die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit am positivsten bewertet (jeweils mit 1,5). Die Bewertungen des Auslandsstudiums für die einzelnen Aspekte des Erwerbs von Kenntnissen wie z.B. die Erweiterung fachlicher und beruflicher Kenntnisse, Kenntnis und Verständnis des Gastlandes, neue Denk- und Reflexionsansätze lagen im mittleren Bereich (zwischen 1,7 und 2,1). Der Wert des Auslandsstudiums für den Beruf und die Karriereentwicklung wurde dagegen zurückhaltender bewertet (jeweils 2,5). Da die Bewertung der berufsbezogenen Aspekte direkt nach dem Studium (1,8) aber auch drei Jahre nach Rückkehr (2,0) noch deutlich besser ausgefallen war, muß angenommen werden, daß die zwischenzeitlichen Erfahrungen mit der beruflichen Realität bei den ehemaligen ERASMUS-Studierenden zu einer deutlichen Zurücknahme ihrer Erwartungen geführt hat.

Trotz dieser Einschränkungen waren die ehemaligen ERASMUS-Studierenden auch nach fünf Jahren noch sehr zufrieden mit ihrem Studienaufenthalt im Ausland. Insgesamt gaben 94 Prozent der Teilnehmer an der dritten Befragung an, daß sie zufrieden oder sehr zufrieden mit ihrem ERASMUS-geförderten Auslandsstudium seien. Dieser Befund macht deutlich, daß auch bei eingeschränkter beruflicher Verwertbarkeit der erworbenen Kenntnisse und Fähig-

keiten die Teilnahme am Auslandsstudium in vielerlei Hinsicht von den Beteiligten als persönliche Bereicherung angesehen wird.

## 10. **Schlußbemerkung**

Die Befragung der ehemaligen ERASMUS-Stipendiaten fünf Jahre nach Beendigung des Auslandsstudiums hat gezeigt, daß die große Mehrheit ihr Studium erfolgreich abschließen und eine berufliche Tätigkeit aufnehmen konnte. Obwohl die Teilnahme am Auslandsstudium bei fast der Hälfte der Befragten zu einer Verlängerung der Gesamtstudiendauer geführt hat, haben sich daraus keine nachhaltigen beruflichen Nachteile ergeben.

Bei der Berufssuche der Stipendiaten, aber auch bei den antizipierten Einstellungskriterien der Arbeitgeber spielen Kenntnisse und Fähigkeiten für internationales Handeln offenbar eine große Rolle. Dies ist um so mehr der Fall, je länger die im Ausland verbrachte Studienphase war. Besonders ehemalige ERASMUS-Stipendiaten, die ein Jahr oder länger im Ausland studierten, bemühen sich um eine berufliche Verwertung ihrer speziellen Kompetenzen.

Eine Bedeutung der Teilnahme am Auslandsstudium für die berufliche Praxis ist nur eingeschränkt feststellbar. Zwar kann ein großer Teil der ehemaligen Stipendiaten bei der Bewältigung der täglichen Aufgaben die im Auslandsstudium erworbenen Sprach- und Landeskenntnisse anwenden, sieht jedoch keine Vorteile für die Entwicklung der beruflichen Position oder die Höhe des Einkommens.

Trotz dieser Einschränkungen bleibt die Teilnahme am Auslandsstudium für die meisten Befragten auch nach fünf Jahren ein als wertvoll angesehener biographischen Abschnitt, den man nicht missen möchte.

## **PUBLIKATIONEN DES WISSENSCHAFTLICHEN ZENTRUMS FÜR BERUFS- UND HOCHSCHULFORSCHUNG**

### **A. Reihe "Hochschule und Beruf" (Campus-Verlag, Frankfurt/M. und New York)**

TEICHLER, Ulrich und WINKLER, Helmut (Hg.): Praxisorientierung des Studiums. Frankfurt/M. und New York 1979 (vergriffen).

TEICHLER, Ulrich (Hg.): Hochschule und Beruf. Problemlagen und Aufgaben der Forschung. Frankfurt/M. und New York 1979 (vergriffen).

BRINCKMANN, Hans; HACKFORTH, Susanne und TEICHLER, Ulrich: Die neuen Beamtenhochschulen. Bildungs-, verwaltungs- und arbeitsmarktpolitische Probleme einer verspäteten Reform. Frankfurt/M. und New York 1980.

FREIDANK, Gabriele; NEUSEL, Aylâ; TEICHLER, Ulrich (Hg.): Praxisorientierung als institutionelles Problem der Hochschule. Frankfurt/M. und New York 1980.

CERYCH, Ladislav; NEUSEL, Aylâ; TEICHLER, Ulrich und WINKLER, Helmut: Gesamthochschule - Erfahrungen, Hemmnisse, Zielwandel. Frankfurt/M. und New York 1981.

HERMANNNS, Harry; TEICHLER, Ulrich und WASSER, Henry (Hg.): Integrierte Hochschulmodelle. Erfahrungen aus drei Ländern. Frankfurt/M. und New York 1982.

HOLTkamp, Rolf und TEICHLER, Ulrich (Hg.): Berufstätigkeit von Hochschulabsolventen - Forschungsergebnisse und Folgerungen für das Studium. Frankfurt/M. und New York 1983 (vergriffen).

HERMANNNS, Harry; TKOCZ, Christian und WINKLER, Helmut: Berufsverlauf von Ingenieuren. Eine biografie-analytische Untersuchung auf der Basis narrativer Interviews. Frankfurt/M. und New York 1983.

CLEMENS, Bärbel; METZ-GÖCKEL, Sigrid; NEUSEL, Aylâ und PORT, Barbara (Hg.): Töchter der Alma Mater. Frauen in der Berufs- und Hochschulforschung. Frankfurt/M. und New York 1986.

GORZKA, Gabriele; HEIPCKE, Klaus und TEICHLER, Ulrich (Hg.): Hochschule - Beruf - Gesellschaft. Ergebnisse der Forschung zum Funktionswandel der Hochschulen. Frankfurt/M. und New York 1988.

OEHLER, Christoph: Hochschulentwicklung in der Bundesrepublik seit 1945. Frankfurt/M. und New York 1989.

TEICHLER, Ulrich: Europäische Hochschulsysteme. Die Beharrlichkeit vielfältiger Modelle. Frankfurt/M. and New York 1990.

BECKMEIER, Carola und NEUSEL, Aylá: Entscheidungsverflechtung an Hochschulen - Determinanten der Entscheidungsfindung an deutschen und französischen Hochschulen. Frankfurt/M. und New York 1991.

EKARDT, Hanns-Peter, Löffler, Reiner und Hengstenberg, Heike: Arbeitssituationen von Firmenbauleitern. Frankfurt/M. und New York 1992.

NEUSEL, Aylá; TEICHLER, Ulrich und WINKLER, Helmut (Hg.): Hochschule - Staat - Gesellschaft. Christoph Oehler zum 65. Geburtstag. Frankfurt/M. und New York 1993.

FUCHS, Marek: Forschungsorganisation an Hochschulinstututen. Der Fall Maschinenbau. Frankfurt/M. und New York 1994.

ENDERS, Jürgen: Die wissenschaftlichen Mitarbeiter. Ausbildung, Beschäftigung und Karriere der Nachwuchswissenschaftler und Mittelbauangehörigen an den Universitäten. Frankfurt/M. und New York 1996.

### **B. Reihe "Werkstattberichte"**

(erhältlich bei: Verlag Jenior & Preßler, Lassallestr. 15, D-34119 Kassel, Tel.: 0561-17655, Fax:0561-774148).

HERMANN, Harry; TKOCZ, Christian und WINKLER, Helmut: Soziale Handlungskompetenz von Ingenieuren, Rückblick auf Verlauf und Ergebnisse der Klausurtagung in Hofgeismar am 16. und 17. November 1978. 1979 (Nr. 1).

HERMANN, Harry; TKOCZ, Christian und WINKLER, Helmut: Ingenieurarbeit: Soziales Handeln oder disziplinäre Routine? 1980 (Nr. 2) (vergriffen).

NEUSEL, Aylá und TEICHLER, Ulrich (Hg.): Neue Aufgaben der Hochschulen. 1980 (Nr. 3) (vergriffen).

HEINE, Uwe; TEICHLER, Ulrich und WOLLENWEBER, Bernd: Perspektiven der Hochschulentwicklung in Bremen. 1980 (Nr. 4) (vergriffen).

NERAD, Maresi: Frauenzentren an amerikanischen Hochschulen. 1981 (Nr. 5).

LIEBAU, Eckart und TEICHLER, Ulrich (Hg.): Hochschule und Beruf - Forschungsperspektiven. 1981 (Nr. 6) (vergriffen).

EBHARDT, Heike und HEIPCKE, Klaus: Prüfung und Studium. Teil A: Über den Zusammenhang von Studien- und Prüfungserfahrungen. 1981 (Nr. 7).

HOLTKAMP, Rolf und TEICHLER, Ulrich: Außerschulische Tätigkeitsbereiche für Absolventen sprach- und literaturwissenschaftlicher Studiengänge. 1981 (Nr. 8) (vergriffen).

RATTEMEYER, Volker: Chancen und Probleme von Arbeitsmaterialien in der künstlerischen Aus- und Weiterbildung. Mit Beiträgen von Hilmar Liptow und Wolfram Schmidt. Kassel 1982 (Nr. 9).

CLEMENS, Bärbel: Frauenforschungs- und Frauenstudieninitiativen in der Bundesrepublik Deutschland. Kassel 1983 (Nr. 10) (vergriffen).

DANCKWORTT, Dieter: Auslandsstudium als Gegenstand der Forschung - eine Literaturübersicht. Kassel 1984 (Nr. 11).

BUTTGEREIT, Michael und TEICHLER, Ulrich (Hg.): Probleme der Hochschulplanung in der Sowjetunion. Kassel 1984 (Nr. 12).

Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung (Hg.): Forschung über Hochschule und Beruf. Arbeitsbericht 1978 - 1984. Kassel 1985 (Nr. 13).

DALICHOW, Fritz und TEICHLER, Ulrich: Anerkennung des Auslandsstudiums in der Europäischen Gemeinschaft. Kassel 1985 (Nr. 14).

HORNBOSTEL, Stefan; OEHLER, Christoph und TEICHLER, Ulrich (Hg.): Hochschulsysteme und Hochschulplanung in westlichen Industriestaaten. Kassel 1986 (Nr. 15).

TEICHLER, Ulrich: Higher Education in the Federal Republic of Germany. Developments and Recent Issues. New York und Kassel: Center for European Studies, Graduate School and University Center of the City University of New York und Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, Gesamthochschule Kassel. New York/Kassel 1986 (Nr. 16).

KLUGE, Norbert und OEHLER, Christoph: Hochschulen und Forschungstransfer. Bedingungen, Konfigurationen und Handlungsmuster. Kassel 1986 (Nr. 17) (vergriffen).

BUTTGEREIT, Michael: Lebensverlauf und Biografie. Kassel 1987 (Nr. 18).

EKARDT, Hanns-Peter und LÖFFLER, Reiner (Hg.): Die gesellschaftliche Verantwortung der Bauingenieure. 3. Kasseler Kolloquium zu Problemen des Bauingenieurberufs. Kassel 1988 (Nr. 19).

TEICHLER, Ulrich: Wandel der Hochschulstrukturen im internationalen Vergleich. Kassel 1988 (Nr. 20) (vergriffen).

KLUCZYNSKI, Jan und OEHLER, Christoph (Hg.): Hochschulen und Wissenstransfer in verschiedenen Gesellschaftssystemen. Ergebnisse eines polnisch-deutschen Symposiums. Kassel 1988 (Nr. 21).

KRÜGER, Heidemarie: Aspekte des Frauenstudiums an bundesdeutschen Hochschulen. Zur Studiensituation von Frauen im Sozialwesen und in den Wirtschaftswissenschaften - ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. Kassel 1989 (Nr. 22) (vergriffen).

KRAUSHAAR, Kurt und OEHLER, Christoph: Forschungstransfer, betriebliche Innovationen und Ingenieurarbeit. Kassel 1989 (Nr. 23) (vergriffen).

STRÜBING, Jörg: "Technik, das ist das Koordinatensystem, in dem wir leben..." - Fallstudien zu Handlungsorientierungen im technikwissenschaftlichen Forschungstransfer. Kassel 1989 (Nr. 24).

GORZKA, Gabriele; MESSNER, Rudolf und OEHLER, Christoph (Hg.): Wozu noch Bildung? - Beiträge aus einem unerledigten Thema der Hochschulforschung. Kassel 1990 (Nr. 25) (vergriffen).

ENDERS, Jürgen: Beschäftigungssituation im akademischen Mittelbau. Kassel 1990 (Nr. 26) (vergriffen).

WETTERER, Angelika: Frauen und Frauenforschung in der bundesdeutschen Soziologie - Ergebnisse der Soziologinnen-Enquête. Kassel 1990 (Nr. 27) (vergriffen).

TEICHLER, Ulrich: The First Years of Study at Fachhochschulen and Universities in the Federal Republic of Germany. Kassel 1990 (Nr. 28) (vergriffen).

TEICHLER, Ulrich: Recognition. A Typological Overview of Recognition Issues Arising in Temporary Study Abroad. Kassel 1990 (Nr. 29).

SCHOMBURG, Harald, TEICHLER, Ulrich und WINKLER, Helmut: Studium und Beruf von Empfängern deutscher Stipendien am Asian Institute of Technology. Kassel 1991 (Nr. 30).

JESKE-MÜLLER, Birgit, OVER, Albert und REICHERT, Christoph: Existenzgründungen in Entwicklungsländern. Literaturstudie zu einem deutschen Förderprogramm. 1991 (Nr. 31).

TEICHLER, Ulrich: Experiences of ERASMUS Students. Select Findings of the 1988/89 Survey. 1991 (Nr. 32).

BECKMEIER, Carola und NEUSEL, Aylá: Entscheidungsprozesse an Hochschulen als Forschungsthema. 1992 (Nr. 33).

STRÜBING, Jörg: Arbeitsstil und Habitus - zur Bedeutung kultureller Phänomene in der Programmierarbeit. Kassel 1992 (Nr. 34).

BECKMEIER, Carola und NEUSEL, Ayá: Leitungsstrategien und Selbstverständnis von Hochschulpräsidenten und -rektoren. Eine Pilotstudie an zehn ausgewählten Hochschulen. Kassel 1992 (Nr. 35).

TEICHLER, Ulrich und WASSER, Henry (Hg.): American and German Universities: Mutual Influences in Past and Present. Kassel 1992 (Nr. 36)

MAIWORM, Friedhelm; STEUBE, Wolfgang und TEICHLER, Ulrich: ECTS in its Year of Inauguration: The View of the Students. Kassel 1992 (Nr. 37).

OVER, Albert: Studium und Berufskarrieren von Absolventen des Studienganges Berufsbezogene Fremdsprachenausbildung an der Gesamthochschule Kassel. Kassel 1992 (Nr. 38).

MAIWORM, Friedhelm; STEUBE, Wolfgang und TEICHLER, Ulrich: ECTS dans l'Année de son Lancement: Le Regard des Etudiants. Kassel 1992 (Nr. 39).

WINKLER, Helmut (Hg.): Qualität der Hochschulausbildung. Verlauf und Ergebnisse eines Kolloquiums an der Gesamthochschule Kassel. Kassel 1993 (Nr. 40).

MAIWORM, Friedhelm; STEUBE, Wolfgang und TEICHLER, Ulrich: ERASMUS Student Mobility Programmes 1989/90 in the View of Their Coordinators. Select Findings of the ICP Coordinators' Reports. Kassel 1993 (Nr. 41) (vergriffen).

MAIWORM, Friedhelm; STEUBE, Wolfgang und TEICHLER, Ulrich: Les Programmes ERASMUS en Matière de Mobilité des Etudiants au Cours de l'Année 1989/90. Analyse présentée à partir des points de vue des coordinateurs. Kassel 1993 (Nr. 41a).

MAIWORM, Friedhelm; STEUBE, Wolfgang und TEICHLER, Ulrich: Experiences of ERASMUS Students 1990/91. Kassel 1993 (Nr. 42) (vergriffen).

MAIWORM, Friedhelm; STEUBE, Wolfgang und TEICHLER, Ulrich: Les expériences des étudiants ERASMUS en 1990/91. Kassel 1993 (Nr. 42a).

OVER, Albert und TKOCZ, Christian: Außeruniversitäre Forschungseinrichtungen in den neuen Bundesländern. Zu den Empfehlungen des Wissenschaftsrates. Kassel 1993 (Nr. 43).

FUCHS, Marek und OEHLER, Christoph: Organisation und Effizienz von Forschungsinstituten. Fallstudien zu technikwissenschaftlicher Forschung an westdeutschen Hochschulen. Kassel 1994 (Nr. 44).

WINKLER, Helmut (Hg.): Kriterien, Prozesse und Ergebnisse guter Hochschulausbildung. Dokumentation eines Kolloquiums an der Universität Gesamthochschule Kassel. Kassel 1994 (Nr. 45).

MAIWORM, Friedhelm und TEICHLER, Ulrich: ERASMUS Student Mobility Programmes 1991/92 in the View of the Local Directors. Kassel 1995 (Nr. 46).

MAIWORM, Friedhelm und TEICHLER, Ulrich: The First Years of ECTS in the View of the Students. Kassel 1995 (Nr. 47).

OEHLER, Christoph und SOLLE, Christian: Die Lehrgestalt der Soziologie in anderen Studiengängen. Kassel 1995 (Nr. 48).

MAIWORM, Friedhelm; SOSA, Winnetou und TEICHLER, Ulrich: The Context of ERASMUS: a Survey of Institutional Management and Infrastructure in Support of Mobility and Co-operation. Kassel 1996 (Nr. 49).

### **C. Reihe "Arbeitspapiere"**

(Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, Universität Gesamthochschule Kassel)

TEICHLER, Ulrich und WINKLER, Helmut: Vorüberlegungen zur Gründung des Wissenschaftlichen Zentrums für Berufs- und Hochschulforschung. 1978 (Nr. 1).

TEICHLER, Ulrich: Der Wandel der Beziehungen von Bildungs- und Beschäftigungssystem und die Entwicklung der beruflich-sozialen Lebensperspektiven Jugendlicher. 1978 (Nr. 2).

TEICHLER, Ulrich: Higher Education and Employment in the Federal Republic of Germany: Trends and Changing Research Approaches from the Comparative Point of View. - Recherches en cours sur le problème de l'enseignement supérieure et de l'emploi en République Fédérale Allemande. 1978 (Nr. 3) (vergriffen).

PEIFFER, Knut: **Untersuchung des Implementationsinstrumentariums von Hochschulreformprogrammen anhand einer synoptischen Darstellung.** - Untersuchung der legislativen Umsetzung von Hochschulreform- und Studienreforminhalten anhand des HRG, des HHG und des HUG. 1979 (Nr. 4).

NEUSEL, Aylá: **Zu Berufstätigkeit und Studium von Architekten/Planern.** WINKLER, Helmut: **Neue Entwicklungen im Berufsfeld von Architekten und Bauingenieuren und deren Berücksichtigung in der Hochschulausbildung.** 1979 (Nr. 5).

TEICHLER, Ulrich und VOSS, Friedrich: **Materialien zur Arbeitsmarktlage von Hochschulabsolventen.** 1979 (Nr. 6) (vergriffen).

RATTEMEYER, Volker: **Weiterentwicklung des Kunststudiums unter Berücksichtigung der beruflichen Möglichkeiten der Künstler.** 1980 (Nr. 7).

TEICHLER, Ulrich: **Work-Study-Programs: The Case of "Berufspraktische Studien" at the Comprehensive University of Kassel.** 1981 (Nr. 8) (vergriffen).

HERMANNSS, Harry: **Das narrative Interview in berufsbiografischen Untersuchungen.** 1981 (Nr. 9) (vergriffen).

DENKINGER, Joachim und KLUGE, Norbert: **Bibliographie zur Praxisorientierung des Studiums.** 1981 (Nr. 10).

LIEBAU, Eckart: **Hochschule, Schule und Lehrerfortbildung - Tendenzen und Perspektiven.** 1981 (Nr. 11).

LIEBAU, Eckart: **Der Habitus der Ökonomen. Über Arbeitgebererwartungen an Hochschulabsolventen der Wirtschaftswissenschaften.** Kassel 1982 (Nr. 12) (vergriffen).

WINKLER, Helmut: **Interaction of Theory and Practice in the US Engineering Education.** Kassel 1982 (Nr. 13).

HERMANNSS, Harry: **Statuspassagen von Hochschullehrern im Entwicklungsprozeß von Gesamthochschulen.** Kassel 1982 (Nr. 14).

KRÜGER, Heidemarie: **Probleme studierender Frauen - Ergebnisse eines Kolloquiums.** Kassel 1984 (Nr. 15) (vergriffen).

USHIOGI, Morikazu: **Job Perspectives of College Graduates in Japan.** Kassel 1984 (Nr. 16).

NERAD, Maresi: **Implementation Analysis - A New Magic Tool for Research in Higher Education?** Kassel 1984 (Nr. 17).

KLUGE, Norbert: **Studienreform in der Literatur - Eine kommentierte Bibliographie über Studienreformaktivitäten in den letzten zehn Jahren.** Kassel 1988 (Nr. 18).

WINKLER, Helmut: **Ursachen für überlange Studiendauern von Maschinenbaustudenten. Sonderauswertung von Daten der Kasseler Absolventenstudie.** Kassel 1988 (Nr. 19).

SCHMUTZER, Manfred E. A.: **Vom Elfenbeinturm zum Bildungskonzern.** Kassel 1989 (Nr. 20). (vergriffen)



MAIWORM, Friedhelm: Zur Notenvergabe an hessischen Hochschulen im Vergleich zum Bundesdurchschnitt. Kassel 1989 (Nr. 21).

BECKER, Peter: Motive der Studienortwahl und Informationsverhalten von Studienanfängern der Gesamthochschule Kassel im Wintersemester 1987/88. Kassel 1990 (Nr. 22).

OEHLER, Christoph: Effizienz der Drittmittelförderung in den Ingenieurwissenschaften. Kassel 1990 (Nr. 23).

TEICHLER, Ulrich; MAIWORM, Friedhelm und STEUBE, Wolfgang: Student Mobility within ERASMUS 1987/88 - a Statistical Survey. Kassel 1990 (Nr. 24).

OEHLER, Christoph und SOLLE, Christian: Soziologie als Lehrfach in anderen Studiengängen - Ergebnisse einer Dokumentenanalyse. Kassel 1993 (Nr. 25).

TEICHLER, Ulrich; KREITZ, Robert und MAIWORM, Friedhelm: Student Mobility within ERASMUS 1988/89 - a Statistical Profile. Kassel 1991 (Nr. 26).

WINKLER, Helmut: Sprachkompetenz von Europa-Ingenieuren. Synergieeffekte im Rahmen internationaler Kooperation. Kassel 1993 (Nr. 27).

TEICHLER, Ulrich; KREITZ, Robert und MAIWORM, Friedhelm: Student Mobility within ERASMUS 1989/90. Kassel 1993 (Nr. 28).

HAHN, Bärbel: Studentische Politik für eine Gesamthochschule Kassel. Kassel 1994 (Nr. 29).

WINKLER, Helmut: Erfahrungen mit integrierten Studiengängen an der Universität Gesamthochschule Kassel. Ein Beitrag zur Diskussion um differenzierte Studiengangstrukturen an Universitäten. Kassel 1994 (Nr. 30).

BECKMEIER, Carola: Verwaltungs- und Gremienstrukturen an staatlichen Hochschulen in den USA. Kassel 1994 (Nr. 31).

NERAD, Maresi: Postgraduale Qualifizierung und Studienstrukturreform. Untersuchung ausgewählter Graduiertenkollegs in Hessen im Vergleich mit dem Promotionsstudium in den USA. Kassel 1994 (Nr. 32) (vergriffen).

KEHM, Barbara M.: Durchführung von EG-Bildungsprogrammen in der Bundesrepublik Deutschland. Materialien. Kassel 1994 (Nr. 33).





**Mit dem vorliegenden Band möchte das Wissenschaftliche Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung einen Ausschnitt aus der Palette der internationalen und international vergleichenden Forschung vorstellen, die in den letzten Jahren an diesem Zentrum durchgeführt wurde.**

**Die von verschiedenen Autorinnen und Autoren verfaßten Beiträge spiegeln die Breite der Themen, Gegenstände und Methoden der am Wissenschaftlichen Zentrum durchgeführten Forschung wider und erlauben Einblicke in die Fragestellungen und Probleme der alltäglichen Forschungspraxis. Es handelt sich um Berichte aus unserer Forschungswerkstatt, sozusagen „work in progress“. Auch mit diesem Band sollen Anstöße zu weiteren Diskussionen über ein aktuelles Thema der Hochschulforschung gegeben werden.**

**ISBN: 3-928172-74-3**