



Marco Schröder

Studienwahl

unter den Folgen einer radikalen Differenzierung

Schröder
Studienwahl

Marco Schröder

Studienwahl

unter den Folgen einer radikalen Differenzierung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2015

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2015.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Coverabbildung: © Marco Schröder, Augsburg.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2015.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2015-8

Vorwort

„Wer nur eine Möglichkeit hat, ist in einer Zwangslage. Wer zwei Möglichkeiten hat, steckt in einem Dilemma. Und wer drei Möglichkeiten hat, kann frei wählen“ lautet ein bekanntes Zitat des Physikers Moshé Feldenkrais (1904-1984). Doch was ist, wenn mehr als hundert oder gar mehr als tausend Möglichkeiten bestehen? Mit dieser Situation sehen sich Studienwählende immer häufiger seit der Bolognareform konfrontiert. Wie können Sie dann noch frei und rational wählen? Wie kann überhaupt noch gewählt werden? Was muss sich verändern, um eine möglichst rationale Wahl zu ermöglichen?

Diesen und weiteren damit zusammenhängender Fragen bin ich in den letzten Jahren voller Spannung und Interesse nachgegangen und konnte nach ausführlicher Recherche, einer Reihe von empirischen Erhebungen und Auswertungen sowie eines breiten Literaturstudiums die in dieser Arbeit aufgezeigten Ergebnisse finden. Doch ohne Beratung, wissenschaftlichem Austausch, Diskussionen und Korrekturen hätte ich diese Arbeit kaum leisten können.

Daher möchte ich mich zu allererst bei meinen beiden Betreuern Frau Prof. Dr. Karin Aschenbrücker und Herrn Prof. Dr. Fritz Böhle für ihre konstruktiven Anregungen und unterstützenden Beratungen bedanken. Außerdem möchte ich mich bei Herrn Prof. Dr. Schneider bedanken, der an meiner Thematik Interesse bekundet und dafür die Aufgabe des Drittprüfers übernommen hat.

Neben meinen Betreuern und Gutachtern möchte ich auch meiner Familie, meiner Frau Annette Schröder, meinen Eltern Simone und Wolfgang Schröder, meinen Schwiegereltern Marion und Dr. Manfred Maus und meiner Schwägerin Isabel Maus, für die Unterstützung, das Korrekturlesen und das Zuhören bedanken.

Ferner gilt mein Dank meinen heutigen und früheren wissenschaftlichen Kolleginnen und Kollegen Prof. Dr. Kerstin Rieder, Prof. Dr. Dieter Ahrens, Prof. Dr. Anke Rahmel, Alexandra Zernikel, Katharina Lechler, Christian Müller, Franziska Widemann, Jasmin Avcilar, Ruth Janisch und Isabel Herms, die mich in unterschiedlichen Phasen der Anfertigung dieser Arbeit begleitet, unterstützt und in wertvollen Diskussionen zu neuen Ideen angeregt haben.

Zuletzt möchte ich mich auch bei meinen Förderern bedanken, durch deren Unterstützung die Idee, die Studienwahl zu untersuchen, bereits im Magister- und Masterstudium entstehen und reifen konnte. So gilt mein Dank neben dem an Frau Prof. Dr. Karin Aschenbrücker und Herrn Prof. Dr. Fritz Böhle insbesondere Prof. Dr. Uwe Faßhauer, PD. Dr. Oliver Dimbath und Dr. Achim Zimmermann.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	9
2	Theoretische Grundlagen der Studienfachdifferenzierung und der Studienwahl	13
2.1	Makrotheoretische Perspektive: Studienwahl in der Multioptionsgesellschaft nach der Bologna-Reform.....	13
2.1.1	Die Entstehungsgeschichte der Fächerdiversität an deutschen Universitäten und Hochschulen	13
2.1.2	Entscheidungs- und Multioptionsgesellschaft	20
2.2	Mikrotheoretische Perspektive: Studienwahl als Gegenstand der Berufswahl- und Entscheidungstheorie.....	22
2.2.1	Berufs- und Studienwahl	23
2.2.2	Theorien und Modelle zur Erklärung von Entscheidungs-Mechanismen.....	52
2.3	Stand der Forschung	77
2.3.1	Studienwahl und Forschung zur Multioptionalität	77
2.3.2	Studienfachwahl im Zusammenhang mit soziodemografischen und persönlichen Merkmalen	80
2.3.3	Psychologisch-diagnostische Forschung zur Studienwahl	81
2.4	Zwischenfazit und Hypothesen.....	89
3	Erforschung der Studienwahl im Kontext eines multioptionalen Studienangebots	92
3.1	Untersuchungsdesign	92
3.2	Makroanalyse des Studienfachangebots	93
3.2.1	Untersuchungsdesign, Grundgesamtheit und Feldzugang	93
3.2.2	Erhebung.....	95
3.2.3	Auswertung und Ergebnisse	95
3.2.4	Zwischenfazit zur Makroanalyse des Studienfachangebots.....	99

3.3	Mikroanalyse: Unkenntnis als Grenze einer rationalen Studienwahl.....	100
3.3.1	Fragebogenkonstruktion	101
3.3.2	Feldzugang und Gütekriterien	106
3.3.3	Stichprobenbeschreibung.....	108
3.3.4	Voraussetzungen der Studienwahl: Hochschulwahl und Bildungsmilieu	110
3.3.5	Interessen im Kontext des Matchingmodells.....	111
3.3.6	Kenntnisse und Unkenntnisse über das Studienangebot.....	117
3.3.7	Zusammenhänge zwischen Unkenntnis und Unsicherheit im Kontext der Studienwahl	141
3.3.8	Zwischenfazit	148
3.4	Fallrekonstruktive Untersuchung	149
3.4.1	Methodischer Zugang und Fallauswahl	149
3.4.2	Auswertungsmethode: Sequenzanalytisch-fallrekonstruktives Untersuchungsdesign.....	152
3.4.3	Fallbeispiele: Fallrekonstruktion und Interpretation.....	153
3.4.4	Zusammenfassung der Ergebnisse der Fallbeispielanalysen	170
4	Fazit	175
4.1	Zusammenfassung	175
4.2	Diskussion und Ausblick	188
5	Literaturverzeichnis	195
6	Anhang	207
6.1	Schriftliche Befragung: Der Online-Fragebogen	207
6.2	Qualitative Befragung: Der Interviewleitfaden.....	221
7	Abbildungs-, Abkürzungs- und Tabellenverzeichnis	222
7.1	Abbildungsverzeichnis.....	222
7.2	Tabellenverzeichnis	223
7.3	Abkürzungsverzeichnis.....	224

1 Einleitung

Die Bewältigung von Bildungs- und beruflichen Übergängen ist seit jeher eine der größten biografischen Herausforderungen. Strukturelle Veränderungen haben diese Herausforderungen offenbar zunehmend erschwert. Dass sich die Berufswelt und damit einhergehend die Ausbildungsberufe verstärkt ausdifferenzieren, ist ein bekanntes Phänomen (vgl. Simmel, 1890, S. 131; Nackmayr, 2008, S. 150), mit dem sich die Berufswählenden bereits seit geraumer Zeit verstärkt auseinandersetzen müssen (vgl. Dimbath, 2003, S. 111). Neu ist, dass seit dem Beginn des Bolognaprozesses (BMBF, 1999) die Studiengangstrukturen großen Veränderungen unterzogen werden. Strukturelle Veränderungen haben durch die Bolognaform Einzug in das Hochschulwesen erhalten (vgl. Winkel, 2007, S. 545). Die daraus resultierenden nicht intendierten Nebenfolgen für das Studienfachangebot wurden bisher kaum erforscht. Wo früher – zu Zeiten der Diplom- und Masterabschlüsse – zwischen Elektrotechnik und Maschinenbau, zwischen Soziologie und Pädagogik oder zwischen Betriebswirtschaftslehre und Volkswirtschaftslehre entschieden werden musste, stehen aktuell in jeder Fachrichtungen unzählige differenzierte, spezialisierte und hybridisierte Studiengänge zur Auswahl. Bereits die Augenscheinvalidität verrät, dass seit der Einführung des Bachelorabschlusses mehr Alternativen zur Auswahl stehen als zuvor im Kontext der Magister-, Diplom- und Staatsexamenabschlüsse. Es bleibt zu fragen, ob dies nur augenscheinlich so ist oder ob sich dieser Verdacht durch empirische Daten bestätigen lässt. Kurz gesagt, *als weitestgehend nicht intendierte Folge der geforderten Restrukturierung im Kontext der Bolognaform differenzieren sich die Studiengänge radikal aus*. Es wird also konkret danach gefragt, ob sich die voneinander unterscheidbaren Studienalternativen im Zeitraum nach der Bolognaform von 1999 wesentlich stärker ausdifferenziert haben als im Zeitraum vor der Reform. Diese Annahme erstreckt sich nicht nur auf das weiterführende Studienangebot, sondern unerwarteterweise auch auf das *grundständige* Studienangebot. Das heißt, dass nicht – wie zu erwarten wäre – nur im Rahmen des weiterführenden Masterangebots eine verstärkte Angebotsdifferenzierung festzustellen ist, sondern dass bereits die grundständigen Studiengänge, deren Ziel die Vermittlung der Grundlagen und grundlegende Kompetenzen ist, durch Hybridisierung und Spezialisierung hoch differenziert sind. In der Folge werden durch die angenommene Mehrzahl an Studienalternativen die Studienwählenden beim Übergang von der Schule in das Studium in einem verstärkten, gar radikalen Maße mit der Diversität an Alternativen konfrontiert, selbst dann, wenn nur interessenskongruente, also zu den eigenen Interessen passende Studienalternativen berücksichtigt werden. Studienwählende müssen sich mit einer Unzahl infrage kommender Studiengänge auseinandersetzen. Dazu müssen sie diese zunächst wahrnehmen, also zur Kenntnis nehmen, und danach alle verfügbaren Informationen berücksichtigen und in den Entscheidungsprozess integrieren, um eine möglichst legitimierte, reflektierte, begründbare, vernünftige, *rationale* Studienwahl treffen zu können. Unter der Voraussetzung der Multioptionalität kann daher angenommen werden, dass *als Folge einer radikalen Differenzierung des Studienangebots Studienwählende an die Grenzen einer möglichst rationalen Studienwahl stoßen, da nur ein geringes Maß an Alternativen zur*

Kenntnis genommen werden kann. Gefragt wird nach der Wahrnehmung und Kenntnis des Studienangebots als Voraussetzung einer möglichst rationalen Studienwahl. Es kann zwar generell diskutiert werden, inwiefern eine rationale Studienwahl überhaupt möglich sei. Dennoch liegt es nahe, eine möglichst abgewogene, begründbare und reflektierte Entscheidung für oder gegen ein Studium treffen zu wollen. Ein weiterer Einwand wäre, dass sich die Auswahl der Betroffenen lediglich auf die interessenskongruenten Alternativen reduziere und diese durchaus erfassbar seien. Diesem Einwand muss allerdings widersprochen werden. Denn neu ist, dass angenommen wird, dass die Differenzierung seit der Bologna-Entscheidung in einem so radikalen Maße vorangeschritten ist, dass selbst unter Eingrenzung auf den interessenskongruenten Bereich eine zu hohe Multioptionaltät vorliegt, als dass Studienwählende alle Alternativen wahrnehmen bzw. zur Kenntnis nehmen könnten. Es kann quasi von einer *Studienwahl unter Unkenntnis* gesprochen werden. Gängige Modelle der Berufs- und Studienwahl (vgl. u.a. Bußhoff, 1984; Holling, 2000) liefern nur unzureichende Erklärungsansätze des Phänomens, auch wenn sie eine erste Grundlage zur Beschreibung des Sachverhalts anbieten.

Und dennoch wird gewählt. Die Frage lautet nun, wie gewählt wird – wenn nicht rational? Nach dem neoklassischen Prinzip eines objektiv nachvollziehbaren, rationalen Wahlmechanismus scheint – unter der Voraussetzung, dass sich die Hypothesen der radikal differenzierten Studienalternativen und der Studienwahl unter Unkenntnis als empirisch richtig erweisen – eine Studienwahl nicht mehr möglich zu sein. Dennoch entscheiden sich viele Studienwählende für oder gegen ein bestimmtes Studium. Zu fragen ist, anhand welcher alternativen Mechanismen die Studienwahl unter der Voraussetzung der Multioptionalität getroffen wird bzw. welche Heuristiken und Strategien bei der Studienwahl zum Einsatz kommen. *Um die Anforderungen der Multioptionalität bewältigen zu können, entwerfen und entwickeln Studienwählende neue Strategien und Heuristiken, um sich für oder gegen einen Studiengang zu entscheiden.* Dabei soll nicht ausschließlich nach der konkreten Entscheidung für ein Studienfach gefragt werden, sondern auch nach der Metaentscheidung, die Suche nach alternativ infrage kommenden Studiengängen abzubrechen, um unter der Bedingung der Multioptionalität überhaupt eine kritische Menge an Alternativen zu integrieren, ohne dabei zu wenige oder zu viele zu berücksichtigen. Es wird dabei angenommen, dass weder alle Alternativen berücksichtigt werden noch die erstbeste Alternative ausgewählt wird, wie es neoklassische Theorien (vgl. u.a. Coleman, 1999) bzw. das Modell der bounded rationality (vgl. u.a. Simon, 1966) annehmen würden.

Ziel ist es also, zunächst makroanalytisch die Differenzierung der Studiengänge nachzuweisen, um daran anschließend auf der Mikroebene die daraus resultierenden Studienwahlproblematiken sowie die damit einhergehenden Selektionsstrategien und Selektionsheuristiken von Studienwählenden aufzudecken. Die Ergebnisse und deren Bedeutung sollen im Kontext der Hochschulen und Universitäten, der Unternehmen, der institutionalisierten Beratungsinstitutionen, der Schulen und insbesondere der Studienwahl aus Sicht der Studienwählenden diskutiert werden, um im Ausblick mögliche Lösungswege zu erörtern.

Zur Aufbereitung der makroanalytischen Strukturuntersuchung zur Erfassung der Differenzierungsentwicklung der Studiengänge soll zunächst in Kapitel 2.1.1 die Entstehungsgeschichte der Fächerdiversität an deutschen Hochschulen und Universitäten beschrieben werden, um historisch vergleichbare Differenzierungsprozesse zu identifizie-

ren und die Entwicklung bis hin zur Bologna-Reform zu berücksichtigen. Um das aktuelle Differenzierungsgeschehen der Studienangebote gesellschaftsdiagnostisch bzw. gesellschaftswissenschaftlich einrahmen zu können, werden in Kapitel 2.1.2 Modelle zur Entscheidungs- und Multioptionengesellschaft vorgestellt.

Neben den makroanalytischen Voraussetzungen der Studienwahl sollen im Kapitel 2.2 die mikrosoziologischen und psychologischen Studienwahl- und Studienentscheidungsprozesse theoretisch aufbereitet werden. Dazu werden einerseits Modelle zur Erklärung und Beschreibung der Berufs- und Studienwahl (Kapitel 2.2.1) und andererseits allgemeine sozial- und humanwissenschaftliche Entscheidungstheorien (Kapitel 2.2.2) berücksichtigt. Bei den Modellen der Berufs- und Studienwahl finden im Kontext einer veränderten, multioptionalen Entscheidungssituation insbesondere Matching- (vgl. u.a. Holland, 1992), Informations- (vgl. u.a. Hachmeister, 2007), Motivations- (vgl. u.a. Vroom, 1964) und Entscheidungstheorien (vgl. u.a. Ries, 1970) Einzug in die wissenschaftliche Auseinandersetzung. Aufseiten der allgemein orientierten Entscheidungstheorien werden insbesondere Arbeiten zur Rational Choice Theorie (vgl. u.a. Spranger, 1916; Coleman, 1991; Esser, 1999), zur verhaltenswissenschaftlichen Theorie (vgl. u.a. Homans, 1967), zu den Grenzen der Rationalität (vgl. u.a. Simon, 1966), zur intuitiven Wahl (vgl. u.a. Gigerenzer, 2007; Damasio, 1994), zur Wahl unter Nichtwissen (vgl. Sellmaier, 2004) sowie zur Entscheidung unter Unsicherheit (vgl. u.a. Böhle/Wehrich, 2009; Böhle, 2009; Alkemeyer, 2009) berücksichtigt.

Im anschließenden Kapitel wird der Stand zur aktuellen Forschung unter besonderer Berücksichtigung der Annahme eines radikal angestiegenen Studienangebots (Kapitel 2.3.1) und der Studienwahldiagnostik (Kapitel 2.3.3) vorgestellt. Insbesondere die Studien der zentralen Hochschulforschungsinstitute, das Hochschul-Informationssystem (HIS; Kapitel 2.3.1.1) und das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE; Kapitel 2.3.1.2), sollen Hinweise zur Studienwahlforschung unter der Voraussetzung der Multioptionalität liefern. Daneben sollen qualitative Ergebnisse zur individuellen Kenntnis der Studienangebote in Kapitel 2.3.1.3 und Studien zu soziodemografischen Faktoren sowie persönlichen Merkmalen in Kapitel 2.3.2 berücksichtigt werden. Ferner werden als Grundlage der zu erstellenden Erhebungsinstrumente die Berufs- und Studienwahldiagnostik sowie aktuelle Ergebnisse zur Güte und Qualität bereits entwickelter und in der Praxis genutzter Instrumente in Kapitel 2.3.3 vorgestellt. Zum Abschluss des zweiten Kapitels werden die aus der vorgestellten Theorie und anhand des aktuellen Forschungsstands gewonnenen Erkenntnisse Hypothesen zur Studienwahl unter der Bedingung der Multioptionalität entwickelt (Kap. 2.4).

Im Rahmen des dritten Kapitels werden nach der Vorstellung des Untersuchungsdesigns die Ergebnisse von drei durchgeführten Untersuchungen vorgestellt. Dabei wird die Forschungsfrage in einem innovativen dreistufigen Forschungsdesign untersucht (Kapitel 3.1). Als Ausgangsposition des Kapitels 3.2 gilt die pluralisierte Studiengangssituation auf der gesellschaftlichen Makroebene. Aufgrund der Annahme, dass sich die Studiengänge in einem verstärkten Maße pluralisiert haben, soll untersucht werden, inwieweit eine Ausdifferenzierung vorliegt. Dazu werden zu zwei Messzeitpunkten inhaltsanalytische Erhebungen durchgeführt, in deren Rahmen induktiv aus dem Material Kategorien gebildet und im Anschluss quantitativ ausgezählt werden. Grundlage bilden zwei Datenbanken, in denen Studiengänge gelistet werden. Im Rahmen der zweiten Stufe des Studiendesigns, die in Kapitel 3.3 vorgestellt wird, wird die individuelle Mikroebene unter-

sucht. Dazu werden Studierende zu ihrer Studienwahl, insbesondere zu ihrer Kenntnis der Studienwahloptionen, mit einem Onlinefragebogen befragt. Es soll untersucht werden, ob Studierende (interessenskongruente) Alternativen zum gewählten Studium wahrgenommen bzw. zur Kenntnis genommen haben oder ob diese Alternativen überhaupt nicht berücksichtigt wurden. Die Ergebnisse sollen Hinweise darüber geben, ob eine Studienwahl unter Unkenntnis erfolgte und damit die strukturell bedingte Verunmöglichung einer (möglichst) rationalen Wahl die direkte Folge ist. Abschließend in Kapitel 3.4 wird im letzten Schritt des Studiendesigns untersucht, wie eine Studienwahl unter den Bedingungen einer begrenzt rationalen Wahl überhaupt möglich ist. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie gewählt wird, wenn nicht rational gewählt wird. Dazu werden ausgewählte Studierende verschiedener Fachrichtungen zu ihrer Studienwahl retrospektiv mit einem fokussierten bzw. problemzentrierten Interview befragt. Die daraus fallrekonstruktiv gebildeten Fallbeispiele werden abschließend sequenzanalytisch ausgewertet.

Der Vorteil eines gestaffelten Vorgehens ist, dass zunächst erfasst werden kann, ob die Bedingungen auf der Makroebene den Annahmen entsprechen. Daran kann die subjektive Wahrnehmung der Situation auf der Mikroebene in einer zweiten Erhebungsstufe anschließen. Dies bildet die Grundlage der abschließenden Frage, wie unter den Bedingungen der Unsicherheit und der begrenzt rationalen Wahl individuell ein Studiengang ausgewählt wird.

Im abschließenden Fazit (Kapitel 4) sollen die theoretischen Erkenntnisse und die empirischen Ergebnisse noch einmal zusammengefasst und diskutiert werden. Ziel ist es, neben der Klärung der Forschungshypothesen auch mögliche Ausblicke in die Zukunft abzubilden. Es ist zu diskutieren, ob es für alle relevanten Akteure – vom Studienwählenden über die Studienberatenden hin zu Schulen, Unternehmen und Universitäten – künftig einer Veränderung des Hochschulsystems bedarf. Diese Arbeit soll daher einen Beitrag leisten, für das Thema der radikalen Differenzierung der Studienangebote und dessen nicht berücksichtigte Nebenfolgen auf allen Ebenen zu sensibilisieren.

2 Theoretische Grundlagen der Studienfachdifferenzierung und der Studienwahl

2.1 Makrotheoretische Perspektive: Studienwahl in der Multioptionengesellschaft nach der Bolognareform

Um zu verstehen, unter welchen Bedingungen die heutige Studienwahl erfolgt, bedarf es einerseits einer Aufarbeitung der Geschichte der Entwicklung von Studiengängen bis hin zum Bologna-Abkommen und andererseits einer Einordnung der Studienwahl in die aktuellen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Dazu soll die Entstehungsgeschichte der Fächerdiversität an deutschen Universitäten und Hochschulen ab dem 15. Jahrhundert bis zum heutigen Tag analysiert werden. Dies ermöglicht, Einblicke in die Differenzierung der Studienfächer zu bekommen und die aktuelle Situation einer möglichen Multioptionalität der Studienfächer historisch einzuordnen. Um diese mögliche Multioptionalität der Studienfächer und die damit einhergehende Entscheidungsproblematik gesellschaftlich und sozialwissenschaftlich verorten zu können, bieten sich im Rahmen des Diskurses zur reflexiven Modernisierung (vgl. Beck/Bonß/Lau, 2004) insbesondere Modelle zur Entscheidungs- und Multioptionengesellschaft (vgl. u.a. Schimank, 2009; Schimank, 2005a; Gross, 1994) an, die einen makrotheoretischen Rahmen bilden. Im Folgenden wird zunächst auf die historische Entwicklung der Studienfachdiversität unter besonderer Berücksichtigung des Bolognaprozesses eingegangen. Anschließend soll der Untersuchungsgegenstand gesellschaftsanalytisch anhand der Modelle zur Entscheidungs- und Multioptionengesellschaft beschrieben werden.

2.1.1 Die Entstehungsgeschichte der Fächerdiversität an deutschen Universitäten und Hochschulen

2.1.1.1 Die universitäre Lehre im 15. bis 18. Jahrhundert

Die ersten Universitäten in Deutschland etablierten und institutionalisierten sich im 15. Jahrhundert. In der Anfangszeit zwischen dem 15. und 18. Jahrhundert bestanden die sogenannten Volluniversitäten aus insgesamt vier Fakultäten (vgl. Hammerstein, 1996, S. 373), die in untere und obere Fakultäten aufgeteilt wurden (vgl. Paulsen, 1921, S. 263; Seifert, 1996, S. 204 f.). Zu diesen Fakultäten gehörten die philosophische bzw. artistische, medizinische, juristische und theologische Fakultät (vgl. ebd.). Eine Ausnahme bildet die Ludwig-Maximilian-Universität in München. Sie errichtete bereits 1501 mit der humanistischen Fakultät eine fünfte Fakultät, an der Mathematik, Poesie und Beredsamkeit gelehrt wurden (vgl. Paulsen, 1919, S. 132). Inhaltlich kann diese zusätzliche Fakultät dem artistischen Studium zugeordnet werden. Neben den Volluniversitäten etablierten sich ab dem 18. Jahrhundert einige Jesuiten-Universitäten, die nur aus der artistischen und theologischen Fakultät bestanden (vgl. Hammerstein, 1996, S. 374).

Die artistische Fakultät gilt als untere Fakultät, die mit dem *Cursus Artium* die Grundlagen für die oberen Fakultäten vermittelte (vgl. Seifert, 1996, S. 208). Anfangs befasste

sich der *Cursus Artium* in der Regel mit den *Artes Liberales*, zu denen neben der Grammatik und Logik auch die Naturphilosophie¹ und Astronomie zu zählen ist (vgl. ebd. S. 208, 236 f.). Ferner wurden die Alt Sprachen Griechisch, Hebräisch und Latein gelehrt und ab dem 16. Jahrhundert als philologische Wissenschaften weiterentwickelt (vgl. Hammerstein, 1996, S. 382; Seifert, 1996, S. 239, 242.). Die Philologien wurden im 18. Jahrhundert um die Altertumswissenschaften (insbesondere in Halle und Göttingen) ergänzt (vgl. Hammerstein, 1996, S. 382), die sich wiederum in Anthropologie, Universalhistorie und Naturgeschichte differenzierten (vgl. ebd., S. 381). An allen Universitäten spielte ab dem 18. Jahrhundert die pädagogische Lehrerbildung in der artistischen bzw. philosophischen Fakultät eine große Rolle (vgl. Paulsen, 1921, S. 275; Hammerstein, 1996, S. 382). An Universitäten, die eine medizinische Fakultät besaßen, wurde zudem die Naturphilosophie ab 1850 in Botanik, Zoologie, Physik, Mineralogie und Chemie differenziert (vgl. ebd., S. 383). Dennoch blieb der artistischen Fakultät auch im 18. Jahrhundert nur die Zuliefererrolle: Die Lehre umfasste nach wie vor nur einige Hilfswissenschaften, die eine Grundausbildung für das Studium der oberen Fakultäten bieten sollten (vgl. Turner, 1987, S. 230 f.).

Die oberen Fakultäten, zu denen die juristische, theologische und häufig auch die medizinische Fakultät² zählten, setzten das artistische Studium voraus. Diese vertikale Differenzierung des Studiums erinnert an die moderne Differenzierung des Bachelor- und Masterstudiums. Der Vergleich hinkt jedoch, da das artistische Studium sowohl eine Art gymnasialer Grundbildung und die Einführung in die wissenschaftliche Bildung und Dialektik bildete (vgl. Seifert, 1996, S. 204 f.; Pausen, 1991, S. 264).

Das auf das artistische Studium folgende medizinische Studium ist im 15. und 16. Jahrhundert ein theoretisch ausgerichtetes Studium (vgl. Seifert, 1996, S. 212). Die praktischen Anwendungen lagen hingegen im Aufgabenbereich der Bader oder Barbieri. Ab der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts wurde das Studium der Medizin um die stärker praxisorientierten Fachbereiche Chirurgie als praktische Medizinwissenschaft und Botanik als empirische Wissenschaft ergänzt (vgl. ebd., S. 241).

Das juristische Studium befasste sich im 15. bis 17. Jahrhundert mit den kaiserlich-römischen Gesetzen, der humanistischen Jurisprudenz, dem kanonischen und dem kirchlichen Recht (vgl. ebd., S. 212 f., 242). Daneben bildeten die Geschichte, Poesie, Rhetorik und juristische Fundamentalphilosophie die ergänzenden Wissenschaften an der juristischen Fakultät (vgl. ebd., S. 342 f.). Im 18. Jahrhundert differenzierte sich das Angebot der ergänzenden Hilfsdisziplinen deutlich aus. So wurden inzwischen an den juristischen Fakultäten Veranstaltungen zur Reichsgeschichte, Geografie, Numismatik, Heraldik und Wissenschaftsgeschichte angeboten (vgl. Hammerstein, 1996, S. 381).

Die theologische Fakultät bot in den ersten Jahrhunderten der universitären Lehre im Kern das Studium der Bibel und der systematischen Theologie nach Lombardus an (vgl. Seifert, 1996, S. 213 f.). Das Studium umfasste neben der katholischen bzw. evangelischen Theologie auch philosophische Hilfswissenschaften wie zum Beispiel die christliche Philosophie oder die Moralphilosophie (vgl. Hammerstein, 1996, S. 379 f.; Seifert, 1996, S. 213 f.). Erst im 18. Jahrhundert wurden die Hilfsdisziplinen an den theologi-

¹ Die Naturphilosophie umfasste die Mathematik und Naturwissenschaften (vgl. Seifert, 1996, S. 237).

² Paulsen (vgl. 1921, S. 263) ordnet die medizinische und philosophische Fakultät den unteren Fakultäten zu. Er begründet dies durch die geringe Stellung der theoretischen Medizin in den Anfängen der Universitäten. Andere Autoren schließen sich dieser Einordnung nicht an (vgl. u.a. Seifert, 1996, S. 204).

schen Fakultäten weiter ausdifferenziert. Die katholische Theologie wurde unter anderem um die Kirchengeschichte, das Naturrecht sowie die Morallehre ergänzt (vgl. Hammerstein, 1996, S. 381). Die protestantische Theologie integrierte die Anthropologie in das Studium (vgl. ebd., S. 379 f.).

Als Zwischenfazit der frühen Geschichte der universitären Lehre bleibt festzuhalten, dass das Lehrangebot sich nur sehr langsam ausdifferenziert hatte. Die vier zentralen Fakultäten konnten sich institutionalisieren und verfestigten das Hochschulsystem mit einem Grundstudium an der philosophischen bzw. artistischen Fakultät und dem darauf aufbauenden Studium an einer der oberen Fakultäten. Das zentrale Lehrangebot an den jeweiligen Fakultäten erwies sich über mehrere Jahrhunderte als relativ stabil. Die Hilfsdisziplinen entwickelten sich langsam, aber stetig, differenzierten sich aus und etablierten neue Fächer an den verschiedenen Fakultäten. Insbesondere die Altertumswissenschaften, die Philologie, die Philosophie und die naturphilosophischen Disziplinen verankerten sich in der Lehre mehrerer Fakultäten.

2.1.1.2 Die universitäre Lehre im 19. und frühen 20. Jahrhundert

Das 19. Jahrhundert weist drei generelle Entwicklungen an den deutschen Universitäten auf (vgl. Turner, 1987, S. 221). Zunächst ist das Jahrhundert durch Auflösungen und Neugründungen vieler Universitäten geprägt. Dies begründet sich unter anderem in der Phase der Säkularisierung und aufgrund territorialer Restrukturierungen (vgl. ebd.). Die zweite zentrale Entwicklung betrifft die Ideologie der universitären Bildung. Der neuhumanistische Bildungsbegriff nach Humboldt findet hohe Verbreitung in Deutschland (vgl. ebd., S. 221, 231) und unterlag gleichzeitig einer ersten Untergrabung durch die Förderung der Ausdifferenzierung und der damit einhergehend erschwerten Integration des Wissens (vgl. ebd., S. 234). Zuletzt unterlag die innere Verwaltung der Universitäten einem Wandel (vgl. ebd. S. 221).

Die Anzahl der Fakultäten war hingegen zu Beginn des 19. Jahrhunderts die gleiche wie zuvor: Nach wie vor bestanden Universitäten aus vier Fakultäten (vgl. Paulsen, 1921, S. 250). An der philosophischen Fakultät erwiesen sich die Geisteswissenschaften (unter anderem neuhumanistische Philologie, römische Geschichte, Altertumswissenschaft, Romantik, Humanismus, Archäologie), Mathematik, Naturwissenschaften (unter anderem Physik, Chemie, Zoologie und Botanik) und neuerdings auch die Kameralistik³ sowie die daraus resultierenden Staatswissenschaften als zentrale Lehrgebiete des 19. Jahrhunderts (vgl. Turner, 1987, S. 230 ff., S. 251 ff.; Paulsen, 1921, S. 259). Für viele Studierende ohne Gymnasialabschluss, sogenannte „Immaturi“ (Turner, 1987, S. 232), etablierten sich Studienschwerpunkte in den Fächern Land- und Forstwirtschaft, Pharmazie, Chemie, Technik und Chirurgie an der philosophischen Fakultät. Zwischen 1892 und 1930 verdoppelte sich die Zahl der Fächer an der philosophischen Fakultät nahezu (vgl. Jarausch, 1991, S. 322). Durch die Professionalisierung des höheren Lehramts wurde zudem die Lehrer- und Lehrerinnenbildung vermehrt von der theologischen zur philosophischen Fakultät verlagert (vgl. Turner, 1987, S. 230 f.). Durch diese Restrukturierung hat sich der Bedarf einerseits an Spezialfächern wie Geografie, Geschichte, einzelne Philologien etc. und andererseits an pädagogischen und didaktischen Seminaren an

³ Kameralistik entspricht einer Verwaltungswissenschaft des 19. Jahrhunderts (vgl. Turner, 1987, S. 231).

der Philosophischen Fakultät erhöht (vgl. Paulsen, 1921, S. 263, S. 275). Obwohl bereits zwischen 1804 und 1811 drei Institute bzw. Seminare für Pädagogik und Didaktik in Halle, Stettin und Königsberg gegründet wurden, ließ im Laufe des 19. Jahrhunderts der Pädagogikenthusiasmus zugunsten des Wissenschaftsenthusiasmus nach (vgl. ebd., S. 275 f.). Im Rahmen der zunehmenden Bedeutung der Fachwissenschaften grenzten sich die Naturwissenschaften immer stärker von den geisteswissenschaftlichen Disziplinen ab. Im Laufe des 19. Jahrhunderts ging die Auslösung der Naturwissenschaften so weit, dass an vielen Universitäten fortan die Naturwissenschaften und Mathematik einer eigenen neuen mathematisch-naturwissenschaftlichen Fakultät zugeordnet wurden (vgl. Paulsen, 1921, S. 710). Während von den oberen Fakultäten die theologische und juristische Fakultät kaum Veränderungen aufwies (vgl. Jarausch, 1991, S. 322), konnte an der medizinischen Fakultät eine verstärkte medizinische Spezialisierung beobachtet werden (vgl. Turner, 1987, S. 235). Eine Reihe neuer Professuren und Kliniken im Bereich Geburtshilfe, Chirurgie, Physiologie, Hygiene und Pathologie sind im 19. Jahrhundert entstanden (vgl. ebd., S. 235). Ferner grenzten sich ab den 1870er Jahren die Institute für Chemie immer stärker von der Pharmazie ab (vgl. ebd., S. 235 f.).

Durch die Restrukturierung der Universitäten konnte im 19. Jahrhundert eine verhältnismäßig starke horizontale, vertikale und innere Differenzierung, eine hohe Spezialisierung und damit einhergehend erstmals die Etablierung neuer *Quasi-Studiengänge* beobachtet werden. So gab es „Studierende, die von Anfang an einem Spezialfach sich ausschließlich widmen“ (Paulsen, 1921, S. 261) und zwar nicht der klassischen Theologie, Philosophie, Medizin oder Jurisprudenz, sondern der Mathematik, Chemie, Botanik, Archäologie, Philologie, Geschichte und Naturhistorik (vgl. ebd., S. 261, 263). Der Fachvielfalt ging zunächst die personelle und institutionelle Ausdifferenzierung voraus. Bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts stiegen die Zahl der Ordinarien in allen Fakultäten und die Anzahl der wissenschaftlich Mitarbeitenden an den philosophischen und medizinischen Fakultäten (vgl. ebd., S. 251 ff.; Turner, 1987, S. 232). Durch die Neubesetzung und durch die Entstehung neuer Ordinarien entstanden beispielsweise Einrichtungen spezialisierter Philologien wie Ordinarien für Germanistik, Romanistik oder Anglistik (vgl. Paulsen, 1921, S. 255). Fachdisziplinen wurden dadurch legitimiert und anerkannt, dass an einer Universität ein Ordinariat eingerichtet wurde (vgl. Jarausch, 1991, S. 322). Diese innere Differenzierung „führte [...] zum Aussterben von älteren Schwerpunkten, zur Rekombination von Forschungsfronten und vor allem zur Herausbildung von zahlreichen neuen Subdisziplinen“ (Jarausch, 1991, S. 322). Neu ist, dass zum Ende des 19. Jahrhunderts die klassischen Volluniversitäten einer horizontalen Differenzierung auf institutionaler Ebene unterlagen. Denn neben den Volluniversitäten erlangten die technischen Hochschulen im Jahr 1899 und die Handelshochschulen im Jahr 1898 einen vergleichbaren Status zu den Universitäten (vgl. Paulsen, 1921, S. 698; Jarausch, 1991, S. 320 f.). So wurde bei der Technischen Hochschule bereits in den 1860er Jahren die Universitätsorganisation übernommen und 1899 die Vergabe des Diploms (Dipl.-Ing.) und der Doktorwürde (Dr. Ing.) in Preußen legitimiert (vgl. ebd., S. 321; Paulsen, 1921, S. 698). Insbesondere das Studium des Bergbau-, Bau- und Maschinenbauingenieurwesens hatte aufgrund des Fachkräftebedarfs in der Bergbau- und Baubranche am Ende des 19. Jahrhunderts eine hohe Anziehungskraft für Studieninteressierte (vgl. Jarausch, 1991, S. 316). Auch die Ausbildung an den Handelsschulen verdankt deren zunehmende Anerkennung als universitätsadäquate Ausbildung dem durch den

Wirtschaftsaufschwung bedingten Fachkräftebedarfs gegen Ende des 19. Jahrhunderts (vgl., ebd. S. 321; Sundhoff, 1991, S. 159). In der Folge wurden 1898 in Aachen und Leipzig die ersten Handelshochschulen gegründet (vgl. Aschenbrücker, 1991a, S. 135; Jarausch, 1991, S. 316; Bellinger, 1967, S. 51). Allein die Finanzierung durch die Kommunen (statt durch den Staat) weist die noch unterschiedliche Stellung zu den Universitäten auf (vgl. Paulsen, 1921, S. 698). Grundsätzlich sind die Hochschulen deutlich universalistischer und auf die Berufswelt sowie den Arbeitsmarkt ausgerichtet, womit eine deutlich höhere Ausdifferenzierung der angebotenen Studiengänge einherging (vgl. Oehler/Bradatsch, 1998, S. 419 f.). Durch die Integration der Handelsschulen und der höheren technischen Bildung in den tertiären Bildungssektor wurde in kurzer Zeit das Angebot an Fächern und Studiengängen deutlich erhöht. Wie auch in der heutigen Zeit einer sehr ausgeprägten Differenzierung der Studiengangangebote stieß die damalige Differenzierung auf große Kritik. So wurde die Spezialisierung und Differenzierung der universitären Disziplinen als „Gefahr der Zersplitterung in Fachschulen“ (Paulsen, 1921, S. 266), also als Herabstufung der Universitäten auf schulisches Niveau wahrgenommen. Als Folgen würden Dozenten zu „landesherrlichen Beamten“ und Studierende zu Schülern werden (ebd.). Tatsächlich sind die bereits damals erahnten konvergierenden Grenzen zwischen Schülern und Studierenden wieder aktueller denn je.

Anfang des 19. Jahrhunderts fand das neuhumanistische Ideal nach Humboldt, Herder und Winckelmann weite Verbreitung an den deutschen Universitäten (vgl. Keller/Novak, 1998, S. 181). Ziel war es, dass jedes Individuum sich selbst bildet, „um so seine Persönlichkeit zu möglichst umfassender Entfaltung zu bringen“ (Jarausch, 1991, S. 329). Dabei spielen eine homogene „Ausbildung aller Kräfte“ (Keller/Novak, 1998, S. 181) sowie die Aneignung der „philosophischen Einheit des Wissens“ (Jarausch, 1991, S. 239) und einer „einheitlichen Weltanschauung“ (ebd.) eine zentrale Rolle im Neuhumanismus. Verkürzt dargestellt wird auch von „Bildung durch Wissenschaft“ (ebd.) gesprochen. Im Laufe des 19. Jahrhunderts erwies sich die Differenzierung des Studienangebots als problematisch für das neuhumanistische Bildungsideal. Durch die fortschreitende Spezialisierung und damit einhergehende Differenzierung wurde die Einheitlichkeit des Wissens zerschlagen (vgl. ebd.). Zudem verfolgten am Ende des 19. Jahrhunderts und zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Studierenden im Kaiserreich vermehrt das Ziel, berufsqualifizierende Studiengänge zu belegen (vgl. ebd., S. 331). Diese Tendenz unterstützte die Ausrichtung am Arbeitsmarkt und die damit einhergehende Spezialisierung des Studienangebots. Gleichzeitig bildete die Orientierung am Beschäftigungssystem die Legitimation der Hochschulbildung in Mitteleuropa (vgl. ebd., S. 332).

2.1.1.3 Die universitäre Lehre von der Nachkriegszeit bis zur Bolognaform

Während das tertiäre Bildungssystem während der Weltkriege sehr stark durch nationalsozialistische Inhalte geprägt war, wurde in der Nachkriegszeit an die universitären Prinzipien von vor 1933 angeknüpft (vgl. Oehler/Bradatsch, 1998, S. 421). Als zentral galten dabei die Interdisziplinarität, die sich in einem *studium generale*⁴ äußerte, und die Bildung des Charakters durch das fragende und forschende Lehr-Lern-Prinzip (vgl. ebd.).

⁴ Derzeit stellt sich erneut und vielleicht mehr denn je die Frage, ob es in Zeiten der Multioptionalität und Orientierungslosigkeit eines neuen *studium generale* zu Beginn des Studiums bedarf, um die Studienwählenden an die Hand zu nehmen und ihnen erste Orientierung im Hochschul- und Studiensystem zu ermöglichen. Diese Frage soll im Verlauf der Analyse wieder aufgegriffen werden.

Als problematisch erwies sich die Orientierung der Studierenden: Sie interessierten sich vermehrt für die Berufsqualifizierung entlang der Prämissen des Arbeitsmarktes und strebten anstelle der Humboldt'schen Charakterbildung vor allem einen berufsqualifizierenden Hochschul- oder Universitätsabschluss an (vgl. ebd.). An diesen Bedürfnissen orientierten sich die Fachhochschulen. In der Nachkriegszeit galten sie durch die Integration von Berufspraktika als besonders berufsorientiert und als „Fachkräftelieferant“ (ebd., S. 435). Auch ermöglichten Sie einen früheren Hochschulzugang durch die Zulassung von Studienbewerbenden mit mittlerer Reife als höchsten Bildungsabschluss (vgl. ebd.).

In den 1960er und 1970er Jahren erfuhr Deutschland bekanntlich eine massive Expansion der Studienbewerbenden und Studierenden und damit einhergehend zunehmende Studierendenbewegungen⁵. Diese Expansion führte zu einer „Erosion der interdisziplinären Bezüge“ (Oehler/Bradatsch, 1998, S. 423). Wo früher Disziplinen zusammengewirkt haben und ein ganzheitliches Verständnis Prämissen der universitären Bildung war, galten in den 1960er und 1970er Jahren mehr und mehr Prinzipien der Abspaltung, Spezialisierung und Fragmentierung der Fachdisziplinen. Daneben ordnete sich durch die Studierendenbewegungen das Verhältnis zwischen Universität und Gesellschaft neu (vgl. ebd.). Gegen Ende der 1970er Jahre mündete dieses Paradigma der Spezialisierung und Neuordnung in der neuen Prämissen *„berufsorientierte Bildung statt Hochschulbildung“* (vgl. ebd., S. 424). Neben dem paradigmatischen Wandel der Universitäten erarbeiten sich die Fachschulen durch Zusammenschlüsse, politische Betätigung und Professionalisierungsanstrengungen in den 1960er Jahren einen universitätsnahen Status. Im Jahr 1968 schlossen sich Ingenieursschulen und höhere wirtschaftliche, gestalterische, soziale, landwirtschaftliche und sozialpädagogische Fachschulen zu Fachhochschulen zusammen und etablierten als solche verstärkt wissenschaftliche Standards, die mit denen der Universitäten vergleichbar waren (vgl. ebd., S. 435).

In der damaligen DDR zeigte sich in der Nachkriegszeit weniger eine Orientierung an der Interdisziplinarität als vielmehr eine verstärkte Fokussierung auf wenige Fächer. So wurde zunächst in den 1950er Jahren der Ausbau ökonomischer, pädagogischer und technischer Fächer intensiv vorangetrieben (vgl. Baske, 1998, S. 210) und in den 1960er Jahren die Zielsetzung formuliert, insbesondere „Philosophen, Soziologen, Historiker, Juristen, Pädagogen, Kultur- und Kunstwissenschaftler und Philologen heranzubilden“ (ebd., S. 216). Von 1950 bis 1970 wurde die Spezialisierung der Fächer und die „Gründung von Spezialhochschulen“ (ebd., S. 210) fokussiert. Erst ab den 1970er Jahren konnte nach und nach von einer Rückkehr zur Diversität der Wissenschafts- und Fachdisziplinen gesprochen werden (vgl. ebd.), die sich bis in die 1980er Jahre hinzog.

Nach dem Zusammenschluss Deutschlands, der mit der Reform und Umstrukturierung vieler Universitäten und Hochschulen in der ehemaligen DDR einherging, standen insbesondere das Hochschulrahmengesetz und der folgende Bologna-Prozess im Mittelpunkt der Strukturreformen im Hochschulsystem. Diese bedeutsamen Aspekte für die Hochschul- und fachdisziplinäre Entwicklung sollen im folgenden Kapitel kritisch reflektiert werden.

⁵ Unter „Studierendenbewegungen“ sind politische Bewegungen und die „Protestkultur der 1960er Jahre“ (Lamp, 2007, S. 1973) zu verstehen.

2.1.1.4 Vom Hochschulrahmengesetz zum Bolognaprozess und deren Nebenwirkungen

Seit nun mehr als einem Jahrzehnt durchdringt die Bolognaform das tertiäre Bildungswesen. Der ursprüngliche Gedanke, durch ein strukturiertes, modularisiertes, vereinheitlichtes System eine schnellere sowie eine durch Mobilität und Arbeitsmarktorientierung gekennzeichnete tertiäre Ausbildung zu generieren (vgl. Zado, 2010, S. 37), verweist auf die positiv postulierte Basis, deren Grundstein im Jahr 1999 zwischen 29 Bildungsministerinnen und -ministern in Bologna mit der Unterzeichnung der *Bologna-Erklärung* gelegt wurde. Durch die Etablierung vergleichbarer Abschlüsse, eines mit Bachelor- und Masterabschlüssen zweistufigen Bildungsabschlussystems (vgl. Wuggenig, 2008, S. 130), des *diploma supplements* zur Zertifizierung einzelner Qualifikationen, eines Leistungspunkte- und Modulsystems sowie der Mobilität zwischen europäischen Hochschulen wollte der (deutsche) Hochschulmarkt seine Wettbewerbsfähigkeit in Europa sichern (vgl. Zado, 2010, S. 37). Der positive Grundgedanke weicht jedoch mehr und mehr einem kontroversen Diskurs über die Nebenfolgen der Bolognaform. So stehen der hohe Leistungsdruck, die zunehmende Prüfungsdichte und die wachsende Arbeitsbelastung (vgl. Zado, 2010, S. 38), die Wandlung des Studierenden zum Kunden, das Weichen der Bildung zugunsten der Qualifikation, die Entfremdung der Forschung (vgl. Bruhn, 2010, S. 36), die Zunahme statt der erforderlichen Abnahme von Mobilitätshindernissen (vgl. Halang, 2009, S. 24) sowie der Mangel an Masterstudienplätzen (vgl. Zado, S. 38 f.) vermehrt in der gesellschaftlichen, wissenschaftlichen, politischen und medialen Kritik. Eine Reihe an Reform-Reformen „pflastern den Weg“ des Bolognaprozesses. So wurde beispielsweise im Rahmen der Kultusministerkonferenz beschlossen, die Strukturvorgaben der Akkreditierung für Studiengänge zu reformieren (vgl. Wehlin, 2011, S. 57). Dennoch verweisen aktuell weiter bestehende Studierenden- und Protestbewegungen auf die hohe bildungspolitische Problematik der Bolognaform. Die Zusammenhänge zwischen den Problematiken werden erst zeitversetzt ersichtlich. So sind beispielsweise Bachelorabschlüsse weitgehend vergleichbar mit den vorhergehenden Diplomabschlüssen an Fachhochschulen (vgl. Wuggenig, 2008, S. 132). Aus diesem Grund qualifiziert offensichtlich der Bachelorabschluss als Äquivalent zum früheren Fachhochschulabschluss nicht für den höheren Dienst im öffentlichen Sektor (vgl. ebd.). Gleichzeitig besteht ein Mangel an Masterstudienplätzen (vgl. Zado, 2010, S. 38 f.), wodurch die Karriere-Chancen im öffentlichen Sektor durch eine (weitere) strukturelle Arbeitsmarkteintrittsbarriere verringert wurden.

Die kritische Reflexion zum Bolognaprozess und dessen Nebenfolgen äußert sich besonders in der Rhetorik einer Reihe wissenschaftlicher Artikel. So finden sich im Rahmen der Kritik am Bolognaprozess vermehrt Überschriften wie „Ein Elend - und seine Dimensionen“ (Walk et al., 2008, S. 7), „Matroschka-Bolognese als Massenvernichtungswaffe“ (Scholz, 2009, S. 31), „Humboldts Albtraum“ (Schultheis et al., 2008) oder „Bachelor bolognese“ (Liesner/Lohmann, 2009). Diese Überschriften stammen weder aus der Belletristik noch aus den Boulevard-Medien, sondern aus Büchern und Artikeln wissenschaftlicher Verlage (u.a. Budrich Verlag, Deutscher Hochschulverband, UVK).

Eine besonders große, aber nur wenig reflektierte Problematik skizziert die zunehmende Ökonomisierung und damit einhergehend die zunehmende Vermarktlichung des tertiären Bildungssektors (vgl. Winkel, 2007, S. 546). Diese Tendenz ist nicht allein auf den Bolognaprozess zurückzuführen. So trägt beispielsweise auch das Hochschulrahmengesetz

von 1998 die Nebenfolgen der Bolognareform mit. Erst die Klauseln der universitären Selbstverwaltung (vgl. HRG § 58 Abs. 2) und die Etablierung einer „Mehrzahl von nebeneinander bestehenden [...] Studiengängen“ (HRG § 70 Abs. 1 (2)) ermöglichten die zunehmenden Vermarktlichungs- und Differenzierungsprozesse in der tertiären Bildung. Durch die verstärkte Tendenz zur „Etablierung eines Quasi-Marktes“ (Liesner/Lohmann, 2009, S. 13) innerhalb des Hochschulsektors gewinnen ökonomisch orientierte Mechanismen bis hin zum neoliberalen Wettbewerb um Kunden (Studierende) und um Forschungsgelder an Bedeutung. Dazu finden sich eine Reihe empirischer Hinweise. Nach Souliés (vgl. 2008, S. 89) Längsschnittanalyse profitieren beispielsweise die anwendungs- und marktgerichteten Fakultäten und Fächer deutlich mehr von der Verteilung der Gelder und der wissenschaftlichen Personalstellen als andere Fakultäten und Fächer. Der modernisierte tertiäre Bildungssektor wird vermehrt mit den ökonomischen Begriffen „Konkurrenz“, „Wettbewerb“, „Rivalität“, „Effizienz“ beschrieben, wie Montlibert (2008, S. 37) diskursanalytisch herausfand. Die Folge einer solchen Ökonomisierung äußert sich erst auf den zweiten Blick: Universitäten werden zu Marken, Marketing- und PR-Abteilungen werden in Hochschulen etabliert etc. (vgl. Liesner/Lohmann, 2009, S. 13). Bruhn (vgl. 2010, S. 36), der den Gedanken allerdings nicht weiter vertieft, betont die besondere Bedeutung des Wandels bzw. der konstruktivistischen Transformation der Studieninteressierten zu „Kunden“ der Hochschulen. Wenn – so eine zentrale Hypothese dieser Arbeit – Studieninteressierte als Kunden wahrgenommen werden und der Trend zur Vermarktlichung damit einhergeht, wird erwartet, dass *Studiengänge als Produkte* verstanden werden, die es im Rahmen einer ökonomischen *Produktgestaltung* zu kreieren gilt, um sich von den Produkten der *Konkurrenz* im *Wettbewerb* abzugrenzen und an den Bedarf am lokalen *Arbeitsmarkt* anzupassen. Der Bolognaprozess als revolutionäre Reform ist gleichzeitig Ausgangspunkt und Umrahmung der Produktgestaltung. Denn erst durch einen revolutionären Umbruch kann Veränderung in einem radikalen Maße stattfinden (vgl. u.a. Marx, 1848/1974, S. 30). Ferner trägt das Hochschulrahmengesetz durch die Schaffung von selbstverwalteten Mikrokosmen an Hochschulen und Universitäten diesen Trend institutionell und rechtlich mit. Die Folge der Abgrenzung der Produkte und der lokalen angepassten Marktausrichtung muss – trotz der in diesem Zusammenhang nur marginal reflektierten Prüfung durch Akkreditierungsorganisationen – eine radikale Differenzierung der Studiengänge sein. Diese These soll sowohl auf der Makro- als auch auf der Mikroebene empirisch überprüft werden.

2.1.2 Entscheidungs- und Multioptionsgesellschaft

In den sozial- und gesellschaftswissenschaftlichen Disziplinen befasst sich vor allem die Theorie reflexiver Modernisierung mit den reflexiven Folgen der Modernisierung, die auch die Handlungs- und damit Entscheidungsebene betreffen (vgl. Böhle/Wehrich, 2009, S. 7). In der „zweiten Moderne“ bzw. „Postmoderne“ können Individuen in Entscheidungen nur noch selten auf gesichertes Wissen zurückgreifen, Unsicherheiten und Uneindeutigkeiten beherrschen die Handlungen und Handlungsoptionen und expandieren in ungeahnter Weise. Das „Leitbild der Rationalität [...] zerfällt“ (Beck, 2007, S. 367) zunehmend. Entscheidungssituationen zeichnen „sich durchwegs durch Unsicherheit, Uneindeutigkeit und Ungewissheit“ (Böhle/Wehrich, 2009, S. 11) aus und Indivi-

duen werden „mit ungesichertem Wissen bis hin zu unhintergehbarem Nicht-Wissen-Können“ konfrontiert (vgl. Schneider, 2009, S. 266). So stellt sich die Frage, wie Individuen in Entscheidungssituationen handlungsfähig bleiben können. Als Gegenstück zur rationalen Wahl etablieren und legitimieren sich zunehmend neue Entscheidungs- und Begründungsmechanismen, beispielsweise intuitiv-emotionale Entscheidungen, inkrementalistische Strategien, Auswahl nach ästhetischen Aspekten, erfahrungsgelitete Urteile usw. (vgl. Böhle/Wehrich, 2009, S. 11 f.). Neue Heuristiken bilden sich im Entscheidungsprozess heraus und institutionalisieren sich inter- und intraindividuell.

Schimank (2009, S. 77 ff.; 2005a, S. 73), Gross (1994, S. 11) und Bösch et al. (2006, S. 248) begreifen die Symptomatik und Problematik des Entscheidens unter der Vielzahl an Entscheidungsoptionen als so essenziell, dass sie von einer Entscheidungsgesellschaft bzw. einer Multioptionsgesellschaft sprechen. Eine solche Gesellschaftsdiagnostik begründet Schimank (2009, S. 82) durch die gestiegene Quantität an Entscheidungssituationen und durch den gestiegenen Schwierigkeitsgrad der Entscheidungen. Sie resultiert aus der gesellschaftlichen Differenzierung und Individualisierung, der Rationalisierung und Säkularisierung sowie aus der gestiegenen Multioptionalität und der Steuerungsmechanismen durch Organisation und Politik (vgl. Schimank, 2005, S. 113).

Der „homo optionis“ (Schimank, 2009, S. 82) kann nahezu über alles in allen möglichen Formen entscheiden: Religion, Nationalität, Ehe, Elternschaft, Tod, Geschlecht, Milieu, Freundschaft, Sozialitäten etc. halten zunehmend mehr Optionen zur Auswahl bereit (vgl. Gross, 1994, S. 41). Ebenso verhält es sich mit der Berufs- (vgl. ebd., S. 48 f.) und Studienwahl (vgl. Schimank, 2005, S. 289). Während bei der Wende in das 18. Jahrhundert nur 200 Berufe zur Auswahl standen (vgl. Gross, 1994, S. 49), werden derzeit von der Bundesagentur für Arbeit zwischen 1.286 und 2.287 Berufe klassifiziert⁶ (vgl. Bundesagentur für Arbeit, 2011, S. 19; Statistisches Bundesamt, 1992, S. 1). Bergmann (2005, S. 33) spricht sogar von 5.700 Berufsbezeichnungen. Bis in das 20. Jahrhundert haben die Söhne traditionell den Beruf der Väter ergriffen bzw. stand Ihnen nur ein kleiner Rahmen als Option zur Disposition. Die Berufswahl wurde von tradierten Attributen in familientraditionelle Bahnen gelenkt (vgl. Gross, 1994, S. 49 f.). Erst durch die Rationalisierung und die Säkularisierung sowie die damit einhergehende Auflösung der tradierten Strukturen, durch die zunehmende Spezialisierung und Arbeitsteilung, durch die verstärkte Individualisierung sowie durch die Öffnung vieler Berufe für das weibliche Geschlecht differenzierte sich die Spannweite der Optionalität. Als reflexive Folge skizziert Gross (1994, S. 50) gesellschaftsdiagnostisch eine radikale Differenzierung: „Der abnehmende Selektionsdruck von Traditionen geht Hand in Hand mit einer Verhundert-, Vertausendfachung der Berufe“. Eine vergleichsweise ähnlich radikale Differenzierung ist bei den Studiengangoptionen zu erwarten – nur in deutlich höherer Geschwindigkeit. Diese Annahme wird in einem späteren Kapitel empirisch untersucht.

Als Folge der Multiplikation der Entscheidungen und durch die Differenzierung an Entscheidungsoptionen entsteht ein Defizit an Zeitreserven. Zeitknappheit kennzeichnet

⁶ Die unterschiedlichen Zahlen der klassifizierten Berufe ergeben sich aus den unterschiedlichen Klassifizierungs- bzw. Strukturierungsmethoden der Bundesagentur für Arbeit (vgl. 2011, S. 20). Während in der „Klassifikation der Berufe 2010 (KldB 2010)“ 1.286 Berufe klassifiziert wurden (vgl. ebd., S. 18), waren es in der „Klassifikation der Berufe 1992 (KldB 1992)“ noch 2.287 Berufsklassen (vgl. Statistisches Bundesamt, 1992, S. 1). Die definierten Berufsklassen von 1992 und 2010 sind inhaltlich nur begrenzt miteinander vergleichbar.

daher moderne Gesellschaften (vgl. Schimank, 2005, S. 82). Als besonders problematisch erweist sich dabei der Tatbestand, dass die Zyklen der Optionsdifferenzierung immer schneller voranschreiten (vgl. Gross, 1994, S. 45). Der Grad der Schwierigkeit der Entscheidungsfindung kennzeichnet sich neben der Zeitknappheit durch die Dimensionen der Ungewissheit und Uneindeutigkeit (vgl. Schimank, 2005, S. 82). Ausgelöst durch die „ungeheure Steigerung, in allen Lebensbereichen und auf allen Seins- und Denkebenen“ (Gross, 1994, S. 39) stellen dabei das fehlende Wissen über die Optionen und die (Neben-)Folgen von Handlungen und Entscheidungen zentrale Phänomene der Entscheidungsproblematik dar (vgl. Schimank, 2005, S. 82 f.). Durch die „Tyrannei der Möglichkeiten“ (Gross, 1994, S. 29) ergibt sich ein „Rationalitätskrisen-Syndrom“ (Schimank, 2005, S. 83). Mit der Vervielfältigung der Optionen geht die Vervielfältigung der Entscheidungsprobleme einher (vgl. Schimank, 2005a; S. 67) und mit der Vervielfältigung der Entscheidungsprobleme steigt die Anzahl der Entscheidungsstrategien und diese verändern sich wiederum zunehmend. So entscheiden Akteure häufig auf Basis von neoinstitutionalisierten vorgefertigten Lösungen – bzw. wie Schimank (2009, S. 85) es beschreibt: „Entscheidungen von der Stange“ – oder setzen andere Mechanismen, beispielsweise bestimmte Basisheuristiken⁷ zur Problemlösung ein. Gründe für die einfache Anwendung vorgefertigter Lösungen sind, wie oben teilweise bereits ausgeführt, die Zeitknappheit oder fehlende Motivation, in zwar alltägliche, aber dennoch komplizierte Entscheidungen viel Zeit zu investieren (ebd., S. 85). Neoinstitutionalistisch etablierte Lösungen werden als erprobt verstanden und halten damit die Fiktion der Rationalität am Leben. Dadurch gelingt es den Akteuren ihre Handlungen subjektiv zu legitimieren – „denn wer das tut, was allgemein als rational gilt, kann nichts falsch gemacht haben“ (Schimank, 2009, S. 86). Daneben schließt sich Schimank (2009, S. 88 f.) dem Diskurs der Handlungs- und Entscheidungsalternativen an. So verweist er beispielsweise in Anlehnung an Böhle et al. (2004) auf Entscheidungen, die auf dem Erfahrungswissen der Akteure und nicht auf nutzenorientiertem Kalkül beruhen, oder in Anlehnung an Wilz (2009) auf die Bedeutung von Intuitionen und sozialen Kontexten in Entscheidungsprozessen.

2.2 Mikrotheoretische Perspektive: Studienwahl als Gegenstand der Berufs- und Entscheidungstheorie

Da die Studienwahl an sich kein Phänomen der strukturellen Makroebene ist, sondern das Individuum selbst entscheidet, welcher Studiengang gewählt wird, bedarf es neben der Auseinandersetzung mit den makrostrukturellen Rahmenbedingungen auch einer detaillierten Analyse der Mikroebene, genauer gesagt des individuellen Studienwahlverhaltens unter der Bedingung der Multioptionalität. Grundlage der Auseinandersetzung mit der Studienwahl bilden einerseits eher allgemein gehaltene sozialwissenschaftliche, humanwissenschaftliche, psychologische, philosophische und wirtschaftswissenschaftliche Entscheidungstheorien (u.a. Hobbes, 1642; Ingram, 1888; Marshall, 1890; Pareto, 1906; Spranger, 1914; Weber, 1921; Homans, 1967; Coleman, 1991; Esser, 1999; Si

⁷ Basisheuristiken werden als intersubjektiv eingespielt geltende, erprobte Problemlösungsmethoden verstanden (vgl. Schimank, 2009, S. 84).