

**DIE AKADEMISCHE
BERUFSAUSBILDUNG AUS DER
SICHT VON PARTEIEN**

**EINE EMPIRISCH-SPRACHANALYTISCHE STUDIE ZUR HOCHSCHULPOLITIK IN
PARTEIPROGRAMMEN**

Dissertation

vorgelegt am Fachbereich 2

Erziehungswissenschaft – Psychologie – Sportwissenschaft

der Universität – Gesamthochschule Siegen

von

Ulrike Buchmann

im Oktober 1999

Meine Herren,

allen Angehörigen des Menschengeschlechts die Mittel zugänglich zu machen, daß sie für ihre Bedürfnisse sorgen, ihr Wohlergehen sichern, ihre Rechte erkennen und ausüben, ihre Pflichten begreifen und erfüllen können;

jedem die Möglichkeit zu sichern, seine berufliche Geschicklichkeit zu vervollkommen, sich für gesellschaftliche Funktionen vorzubereiten, zu denen berufen zu werden er berechtigt ist, den ganzen Umfang seiner Talente, die er von der Natur empfangen hat, zu entfalten und dadurch unter den Bürgern eine tatsächliche Gleichheit herzustellen und die politische Gleichheit, die das Gesetz als berechtigt anerkannt hat, zu einer wirklichen zu machen:

das muß das Ziel eines nationalen Unterrichtswesens sein; und unter diesem Gesichtspunkt ist es für die öffentliche Gewalt ein Gebot der Gerechtigkeit.

Den Unterricht so zu lenken, daß die Vervollkommnung der Kunstfertigkeiten den Lebensgenuß der Allgemeinheit der Bürger erhöht und den Wohlstand derer, die sie betreiben, steigert; daß eine immer größere Zahl von Menschen fähig wird, die für die Gesellschaft notwendigen Funktionen gut zu erfüllen; und daß die ständig wachsenden Fortschritte der Erkenntnisse eine unerschöpfliche Quelle erschließen, die unseren Bedürfnissen hilft, die unsere Schmerzen heilt, die uns Mittel gibt für das Glück und den allgemeinen Wohlstand;

Schließlich in jeder Generation die physische, intellektuellen und moralischen Fähigkeiten auszubilden und dadurch zu jener allgemeinen und stufenweise fortschreitenden Vervollkommnung des Menschengeschlechts beizutragen, von der jede gesellschaftliche Institution als ihrem Ziel geleitet sein soll;

Das muß außerdem der Zweck des Unterrichts sein; und öffentlichen Gewalt ist diese Pflicht durch das allgemeine Interesse der Gesellschaft, ja durch das Interesse der ganzen Menschheit auferlegt.

Condorcet¹

¹ Aus „Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens, der Nationalversammlung im Namen des Komitees für öffentlichen Unterricht am 20. Und 21. April 1792 vorgelegt.“ In: FURCK/GEIßLER/KLAFKI/SIEGEL 1966

Gliederung

0. EINLEITUNG	5
1. HOCHSCHULPOLITIK IM KONTEXT GESELLSCHAFTLICHEN WANDELS UND HISTORISCHER ENTWICKLUNGEN	12
1.1. GESELLSCHAFTLICHER WANDEL UND PARTEIEN	12
1.2. VERÄNDERUNGEN IM BILDUNGS- UND BESCHÄFTIGUNGSSYSTEM	17
1.3 ENTWICKLUNGSLINIEN IM TERTIÄRBEREICH	22
1.3.1 Aktuelle Entwicklungen im Tertiärbereich	23
1.3.2 Historische Entwicklungen im Tertiärbereich	24
2. THEORETISCHE POSITIONSBESTIMMUNGEN	31
2.1 ENTWICKLUNGSTHEORETISCHE POSITIONIERUNG	31
2.2 BILDUNGSTHEORETISCHE GRUNDANNAHMEN	35
2.3 GESELLSCHAFTSTHEORETISCHE POSITIONIERUNG	39
2.3.1 Allgemeine gesellschaftstheoretische Grundannahmen	39
2.3.2 Politisch-rechtliche Grundannahmen	42
2.3.3 Parteien und akademische Berufsausbildung	49
2.3.4 Die Parteiprogramme als Untersuchungsgegenstand	50
2.3.4.1 Ausdrucksformen hochschulpolitischer Vorstellungen der Parteien	51
2.3.4.2 Rechtliche und politische Bedeutung von Parteiprogrammen	53
2.4 FORSCHUNGSPERSPEKTIVEN	57
3. DIE AKADEMISCHE BERUFSAUSBILDUNG ALS GEGENSTAND DER BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG	60
3.1. THEMATISCHE ZUORDNUNG ZUR BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG	60
3.2 WISSENSCHAFTSDISZIPLINÄRE ZUORDNUNG	67
3.3 FORSCHUNGSBEREICHSBEZOGENE VERFLECHTUNGEN	69
3.4 AKADEMISCHE BERUFSAUSBILDUNG ALS GEGENSTAND DER HOCHSCHULFORSCHUNG	71
3.5 ZUM VERHÄLTNIS VON BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG UND HOCHSCHULFORSCHUNG	72
3.6 DIE AKADEMISCHE BERUFSAUSBILDUNG ALS GEGENSTAND EINER BERUFSPÄDAGOGISCH ORIENTIERTEN BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG	77
3.7 UNTERSUCHUNGSKONZEPT	83
3.7.1 Untersuchungsziel	83
3.7.2 Analysemodell für die akademische Berufsausbildung	84
3.7.3 Thesen	96
3.7.4 Untersuchungsmethode	98
3.7.4.1 Einflußforschung	99
3.7.4.2 Programmanalyse	101
3.7.4.3 Inhaltsanalyse	102
3.7.4.3 Computerunterstützte Inhaltsanalyse (cui)	103
4. DIE EMPIRISCHE ANALYSE DER PARTEIPROGRAMME	105

4.1	105
COMPUTERGESTÜTZTE INHALTSANALYSE (CUI) DER PARTEIPROGRAMME VON BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN, CDU/CSU, F.D.P., PDS UND SPD	105
4.1.1 Vorgehensweise	105
4.1.2 Untersuchungskriterien	108
4.1.2.1 Entwicklung des Analyserasters	112
4.1.2.1.1	112
Zielbezogene Kategorien	112
4.1.2.1.2 Organisationsbezogene Kategorien	125
4.2 PARTEIENSPEZIFISCHES MATERIAL FÜR DIE INHALTSANALYSE DER PROGRAMME	143
4.3 BESCHREIBUNG DER NUMERISCHEN ERGEBNISSE	150
4.3.1 Belegung der zielbezogenen Kategorien (Ziele)	152
4.3.2. Belegung der organisationsbezogenen Kategorien (Bedingungen)	158
4.3.3. Zusammenfassung der Nennungen im ziel- und organisationsbezogenen Kategorienschema	164
4.4 PARTEIENSPEZIFISCHE INTERPRETATION DER EMPIRISCHEN ERGEBNISSE AUS BERUFS-PÄDAGOGISCHER SICHT.	171
4.4.1 Hochschulpolitische Aussagen von BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN	174
4.4.2 Hochschulpolitische Aussagen der CDU/CSU	181
4.4.3 Hochschulpolitische Aussagen der F.D.P.	189
4.4.4 Hochschulpolitische Aussagen der PDS	198
4.4.5 Hochschulpolitische Aussagen der SPD	205
5. AKADEMISCHE BERUFSAUSBILDUNG UND DEREN HOCHSCHULPOLITISCHER STELLENWERT AUS BERUFSPÄDAGOGISCHER SICHT	213
5.1 UNTERSCHIEDE UND GEMEINSAMKEITEN DER HOCHSCHULPOLITISCHEN ZIELE IN DEN PARTEIPROGRAMMEN	213
5.2 GESTALTUNGSOPTIONEN FÜR DIE AKADEMISCHE BERUFSAUSBILDUNG IN DEN PARTEIPROGRAMMEN	220
5.2.1 Berufs- und wirtschaftspädagogische Überlegungen zur entwicklungsförderlichen Gestaltung von Studiengängen in den Hochschulen	223
5.2.2 Konsensfähige (Gestaltungs-)Bedingungen für die akademische Berufsausbildung in Parteiprogrammen	226
6. SCHLÜBBETRACHTUNG	241
6.1 WISSENSCHAFT UND POLITIK	244
6.1.1 Zur wissenschaftlichen Beteiligung an Politik	244
6.1.2 Zum Verhältnis Wissenschaft - Politik	246
6.2 BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGISCHE EMPFEHLUNGEN FÜR DIE GESTALTUNG DER AKADEMISCHEN BERUFSAUSBILDUNG	251
7. LITERATUR	265
MATERIALIEN FÜR DIE COMPUTERGESTÜTZTE INHALTSANALYSE (CUI)	277
VERZEICHNIS DER ABBILDUNGEN	278

0. EINLEITUNG

Die deutschen Hochschulen in der Krise?

Hochschulen sind chronisch unterfinanziert, bis an die Grenzen überlastet, fern jeder Realität, zu teuer, liefern schlechte Ergebnisse - sprich zu alte und schlecht ausgebildete Absolventen - und zeigen sich zu allem Unglück auch noch reformunwillig. Das Szenario der deutschen Hochschul*krise* ließe sich beinahe unendlich mit solchen oder ähnlichen populären Äußerungen in der Öffentlichkeit fortschreiben.

Können die Hochschulen solche Aussagen gelassen hinnehmen?

Scheinbar besteht kein Anlaß zur Sorge, denn derartige „Krisenszenarien“ sind fast so alt wie die Hochschulen selber und haben letztendlich nichts daran ändern können, daß „etwa fünf- undachtzig der um 1520 errichteten Institutionen der westlichen Welt [...] immer noch in erkennbaren Formen [existieren], mit intakter Geschichte und weitgehend denselben Funktionen. Darunter fallen die katholische Kirche, die Parlamente der Isle of Man, Islands und Großbritanniens, einige Schweizer Kantone und siebzig Universitäten (...). Professoren und Studenten tun mehr oder weniger dasselbe wie damals, teilweise in den ehemaligen Gebäuden unter einer Verwaltung, die sich nicht viel verändert hat.“ (KERR 1982, S. 152f zitiert nach GLOTZ 1996, S. 19).

Auch SCHREITERER (1989, S. 17/18) bescheinigt der „Idee der Universität“ eine „erstaunliche Beharrungskraft“, denn „trotz vielfältiger Kritik seines sachlichen Gehaltes, seiner sozialen Implikationen und wissenschaftstheoretischen Grundlagen, trotz offenkundiger Anachronismen und historisch bedingter Schwächen bildete das neuhumanistische Universitätskonzept, von Johann Gottlieb Fichte und Friedrich Schelling 1794 in Jena entworfen und in der 1809/10 von Wilhelm von Humboldt gegründeten Berliner Universität institutionell verkörpert und versinnbildlicht, nach wie vor den wichtigsten Bezugspunkt für die Thematisierung der Universität, ihres Selbstverständnisses, ihrer Arbeitsweise und Leistungen.“

Diese aus pädagogischer Sicht wünschenswerte Idee der Universität und die damit implizierte Vorstellung von Bildung scheinen gefährdet angesichts einer neuen Qualität struktureller

Veränderungen in unserer Gesellschaft². Diese drücken sich in einer zunehmenden Akzeptanz technisch - ökonomischer Rationalitäten und Orientierungen bis in den kulturellen Bereich hinein aus (vgl. SEMBILL 1992, S. 17 – 18; MITTELSTRAß 1982 (a) und (b)) und fördern eine wachsende Unbestimmtheit und Komplexität, eine globale Unübersichtlichkeit in allen gesellschaftlichen Bereichen (vgl. KELL 1996 (a); VAN BUER/KELL 1999). Die Orientierung an technisch – ökonomischer Rationalität fordert von Hochschulen vor allem höhere Wissenschaftstransferleistungen, die inneruniversitär zu hochgradiger Spezialisierung geführt haben (vgl. z. B. BULTMANN 1993, S. 52) und die auch ein Merkmal von Unübersichtlichkeit darstellen, zumindest jedoch Übersichtlichkeit im Tertiärbereich nicht fördern. Diese Unüberschaubarkeit kann in den Hochschulen zu einer Sinnkrise führen, die ihre bisherige relative Stabilität bedrohen, z. B. wenn „[...]Wissenschaft – durchaus als Reflex ihrer Abhängigkeit auch von der gesellschaftlichen Entwicklung – überwiegend nur noch Verfügungswissen und kaum noch Orientierungswissen (bereit)stellt“ (SEMBILL 1992, S. 17), obwohl neue (Persönlichkeits- und Menschenbild-)Konzepte mit einem erweiterten Rationalitätsverständnis gefragt wären, um dieser Unübersichtlichkeit von wissenschaftlicher Seite aus zu begegnen. Die Hochschulen selber tragen angesichts beider Aspekte – technisch-ökonomische Orientierung und Intransparenz - zu wenig zur Idee der Universität und zur Idee von Bildung bei. Technisch-ökonomische Rationalitäten und Unübersichtlichkeit markieren die Spannung, in der Hochschulreformen zu diskutieren sind, die prinzipiell *gestaltungsfähig* und *gestaltungsbedürftig* sind. Denn Veränderungen in der Gesellschaft und in den Hochschulen verlaufen nicht naturwüchsig, sondern sie werden politisch gestaltet.

Dabei kommt in pluralistischen Gesellschaften und Demokratien den politischen Parteien eine besondere Bedeutung zu. Diese nehmen in der Berufsbildung insgesamt und damit auch im Tertiärbereich Steuerungsaufgaben im Sinne politischer Gestaltung wahr. Was politische Steuerung und Gestaltung im Einzelnen bedeutet, kann nur im Rahmen einer Teilbetrachtung geleistet werden, die in dieser Untersuchung auf die politischen Parteien konzentriert ist. Wie nehmen Parteien die gesellschaftlichen Veränderungen auf und welche Perspektiven entwickeln sie daraufhin für die Hochschulen? Zur Beantwortung dieser Fragen gehe ich von der These aus, daß weder das Modell „Naturwüchsigkeit“ noch das Modell „Steuerung“ jeweils

² Vgl. z. B. den Qualitätssprung durch I. u. K. – Techniken, die einen (Teil-)Bereich der in Kapitel 1.1 aufgeführten gesellschaftlichen Megatrends ausmachen.

singulär dazu geeignet sind, gesellschaftliche und hochschulinterne Entwicklungen hinreichend zu erklären, sondern beide Aspekte zu berücksichtigen sind, was am Beispiel der Parteien verdeutlicht werden soll.

Anliegen dieser Studie ist es, die unterschiedlichen Positionen der Parteien in bezug auf Hochschulpolitik in einer Zielanalyse möglichst wertfrei darzustellen und über eine Bedingungsanalyse zu klären, ob die Argumente und Vorstellungen der Parteien auf der Zielebene einen plausiblen Zusammenhang ergeben mit den Ausführungen zu den Bedingungen, unter denen man diese Ziele erreichen will. Anschließend werden die Vorstellungen der politischen Parteien zu diesem Teilbereich des Bildungssystems als pädagogischem Handlungsfeld mit Bezug auf pädagogische Normen interpretiert, die in dieser Arbeit aus berufspädagogischer Sicht und unter ökologischer Betrachtung konkretisiert werden sollen.

Das Studium an einer Hochschule wird im Kontext dieser Arbeit als Vorbereitung auf eine berufliche Tätigkeit verstanden, dementsprechend als akademische Berufsausbildung bezeichnet, die als Gegenstandsbereich einer berufs- und wirtschaftspädagogisch orientierten Berufsbildungsforschung untersucht werden soll. Diese Forschungsperspektive geht davon aus, daß die personale Entwicklung von Studierenden in den Hochschulen³ in Deutschland von spezifischen Rahmenbedingungen (Umwelten) beeinflußt werden:

- durch *institutionelle*, im wesentlichen historisch geprägte und gewachsene Rahmenbedingungen und organisatorische Strukturen der Hochschulen, die von den beteiligten Personen, also den Professoren, Mitarbeitern, Verwaltungsbeamten, Studierenden etc. in je spezifischer Weise wahrgenommen und interpretiert werden,
- durch die *strukturellen* Rahmenbedingungen des Bildungssystems, dem die Hochschulen als Institutionen des Tertiärbereichs zuzuordnen sind und von dem sie dominant beeinflußt werden, und des Beschäftigungssystems, das mit dem Bildungssystem in wechselseitigem Bezug steht,

³ Als Hochschulen werden hier die Einrichtungen im Anwendungsbereich des Hochschulrahmengesetzes (§ 1) bezeichnet, also die Universitäten, die Pädagogischen Hochschulen, die Kunsthochschulen, die Fachhochschulen und die sonstigen Einrichtungen des Bildungswesens, die nach Landesrecht staatliche Hochschulen sind sowie gemäß § 70 staatlich anerkannte Hochschulen.

- und durch *gesellschaftliche* Rahmenbedingungen, den politisch-rechtlichen Regelungen, kulturellen und ideologischen Werten, den Vorstellungen von Bürgern, Eltern, Schülern, Politikern, Lehrern etc. über ein Hochschulstudium und dem Ansehen eines Hochschulstudiums bei potentiellen Studierenden.

Die individuellen Situationen sowie die institutionellen, strukturellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen stehen in einem wechselseitigen Bezug. Auf die gesellschaftlichen und strukturellen Rahmenbedingungen allgemein, in denen die Bürger eines Staates leben und sich entwickeln und auf das Hochschulsystem speziell, in dem Studierende leben und sich entwickeln, so die wesentliche These dieser Arbeit, haben die politischen Parteien einen erheblichen Einfluß: Es gehört zu ihren verfassungsmäßigen Aufgaben, die gesellschaftliche Entwicklung politisch zu gestalten, also auch die Entwicklungen im Hochschulsystem. Politik schafft somit die Rahmenbedingungen für personale Entwicklungen und ist von daher auch aus pädagogischer Sicht bedeutsam. Politische Entscheidungen können und sollten deshalb auch mit der pädagogischen Perspektive analysiert werden, welche Wirkungen sie auf die personale Entwicklung von Betroffenen haben (werden) und wie solche Entwicklungen mit Bezug auf pädagogische Ziele zu bewerten sind.

Die Konkretisierung und Erledigung der politischen Gestaltungsaufgaben im Bildungssystem wird von zahlreichen Faktoren beeinflusst, die - nicht zuletzt aufgrund der zunehmenden wechselseitigen Verflechtungen und Abhängigkeitsbeziehungen gesellschaftlicher Subsysteme - zur wachsenden Unübersichtlichkeit auch im Bildungssystem beitragen. Diese Faktoren sind komplex und sie verändern sich sehr schnell mit der Folge großer Unklarheit, die auch die Planung und Durchführung der politischen Gestaltung im Bildungssystem erschwert.

Aufgabe von Wissenschaft ist es u. a., zur Beseitigung gesellschaftlicher Unübersichtlichkeit und der damit verbundenen Unsicherheiten, welche die Orientierungen, Planungen – das personale Handeln insgesamt – erschweren, beizutragen, z. B. durch Forschungen, welche die Transparenz in den gesellschaftlichen Bereichen und in den Beziehungen zwischen ihnen erhöhen.

Mit dieser wissenschaftlichen Arbeit zur Berufsbildungsforschung soll in diesem Sinne ein Beitrag zur Erhöhung der Transparenz im Bildungssystem, speziell im Tertiärbereich, geleistet werden. Sie behandelt die Interdependenzen zwischen Hochschulpolitik, gesellschaftlichem Wandel und historischer Entwicklungen in **Kapitel 1**. Der Zusammenhang zwischen allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklungen und dem quantitativen und qualitativen Bedeutungszuwachs der Ausbildungsinstitutionen des Bildungssystems wird in Abschnitt 1.1 thematisiert. Die Hochschulen stehen dabei im Mittelpunkt des Interesses und es wird die Frage gestellt, ob die Politik und die Hochschulforschung dem bisherigen Bedeutungszuwachs des tertiären Ausbildungsbereiches gerecht geworden sind.

Diese Arbeit ist auch ein Beitrag zur wissenschaftlichen Beratung der Politik, speziell zur berufs- und wirtschaftspädagogisch orientierten Beratung der Hochschulpolitik. Denn neben den aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen (Abschnitt 1.2) beeinflussen auch historische Entwicklungen und hier vor allem das geschichtlich geprägte Verhältnis zwischen Bildung und Beruf (Abschnitt 1.3) die individuellen Interpretationen der akademischen Berufsausbildung. Diese wiederum beeinflussen die Meinungsbildungen in den Parteien und führen zu je spezifische Aussagen zum Tertiärbereich in den Parteiprogrammen.

Im **Kapitel 2** wird erläutert, von welchen entwicklungs-, bildungs- und gesellschaftstheoretischen Bezügen die akademische Berufsausbildung im Tertiärbereich als Gegenstand der Berufsbildungsforschung bearbeitet wird. Auf der Basis dieser grundlegenden theoretischen Positionsbestimmungen wird in **Kapitel 3** konkretisiert, wie eine berufs- und wirtschaftspädagogisch orientierte Berufsbildungsforschung mit ökologischer Perspektive sich ihrem Gegenstandsbereich grundsätzlich nähert und welche Konsequenzen daraus für das Untersuchungskonzept gezogen werden. Dabei wird von der These ausgegangen, daß im Hinblick auf die gravierenden gesellschaftlichen Veränderungen und deren Einflüsse auf das Studium als akademische Berufsausbildung diese bisher weder von der Berufs- und Wirtschaftspädagogik noch von der Hochschulforschung angemessen erforscht ist.

Mit der Betrachtung der akademischen Berufsausbildung als Gegenstand einer berufs- und wirtschaftspädagogisch orientierten Berufsbildungsforschung ist ein weiterer wesentlicher Ansatzpunkt für diese Arbeit angesprochen: KELL hat bereits 1970 die „Vorstellungen der Verbände zur Berufsausbildung“ analysiert und systematisiert. In seiner Untersuchung war

die Berufsausbildung im „Dualen System“ mit ihrer „Vorstufe“ (Berufsvorbereitung) bzw. „Folgestufe“ (berufliche Weiterbildung), also die *nichtakademische* Berufsausbildung nach dem Berufsbildungsgesetz im Betrieb und in der Berufsschule Gegenstand der Betrachtung. Nach dem hier zugrunde gelegten Verständnis des Gegenstandsbereichs Berufsbildung (Abschnitt 2.2) steht eine analoge Analyse für die *akademische* Berufsausbildung, das heißt, für das Studium im Tertiärbereich, noch aus. War 1970 das gerade verabschiedete Berufsbildungsgesetz als neues ordnungspolitisches Instrumentarium für die nichtakademische berufliche Bildung ein konkreter bildungspolitischer Bezugspunkt für die Analyse von KELL, so kann heute die Novellierung des Hochschulrahmengesetzes (BGBl I, 20.08.1998, S. 2190), das zuletzt 1982 geändert wurde, als ein aktueller Bezugspunkt für diese Untersuchung zur akademischen Berufsausbildung gewählt werden.

Das globale Ziel dieser Untersuchung, zum Abbau von Unübersichtlichkeit über den Gegenstandsbereich Hochschule durch Forschung beizutragen, sollte durch die Verfolgung eines wichtigen Teilzieles erreicht werden: durch die Herstellung von Transparenz über die Vorstellungen der Parteien zur akademischen Berufsausbildung. Welche Bedeutung diesem Teilziel beizumessen ist und welche Folgerungen sich daraus für die Forschung ergeben, ist in den Abschnitten 2.4 und 2.5 erläutert. Der grundlegende Gedankengang dafür ist folgender: Gesellschaftlicher Wandel und Einflußfaktoren werden von Personen als Parteimitglieder unterschiedlich wahrgenommen, gleiche Wahrnehmungen werden unterschiedlich interpretiert. Für die innerparteiliche Willensbildung ergeben sich daraus unterschiedliche Konsequenzen in Form von Parteiprogrammen. Solche Kontexte beeinflussen das politische Denken und Handeln von Personen; sie wirken auf die politische Gestaltung des Hochschulsystems und beeinflussen dadurch das Denken und Handeln aller Personen in diesem System.

Da über Parteiprogramme politisches und pädagogisches Handeln beeinflußt wird, gehört die Reflexion der Parteienreaktion zur Aufgabe wissenschaftlicher Politikberatung. Ausgehend von den skizzierten Überlegungen sollen die verschiedenen hochschulpolitischen Reaktionen und Ziele der Parteien, als Ausdruck unterschiedlicher Interpretationen gesellschaftlichen Wandels und historischer Entwicklungen, in ihrem jeweils spezifischen Begründungszusammenhang anhand theoriegeleiteter Kriterien analysiert werden.

Dabei werden aufgrund ihrer verfassungsrechtlichen Bedeutung in bezug auf die Gestaltung der rechtlichen Rahmenbedingungen für den Tertiärbereich und in bezug auf öffentliche Meinungsbildung die Programme der Regierungsparteien auf Bund- und Länderebene in **Kapitel 4** hinsichtlich ihrer Aussagen zu Studium und Hochschule quantitativ und qualitativ untersucht. Je nach Umfang und Struktur der Aussagen in den Parteiprogrammen sind durch die Inhaltsanalysen der Parteiprogramme die Leitbilder der Parteien für die politische Gestaltung der Hochschulen mehr oder weniger vollständig zu explizieren, die erkennen lassen, welche Veränderungen in den Rahmenbedingungen für die personalen Entwicklungen von Studierenden zu erwarten sind. Damit wird allerdings nur ein Ausschnitt aus den komplexen Faktoren analysiert, die die Strukturen und Entwicklungen im Tertiärbereich insgesamt beeinflussen.

Auch die – im Abschnitt 2.3.4 begründete – weitere Einschränkung der Inhaltsanalyse auf die vorliegenden Programme der Parteien, die im Bundestag und in den Landtagen vertreten sind, schränkt die Aussagekraft der Ergebnisse ein. Sie ist aus Optimierungsüberlegungen getroffen worden zwischen zwei Pole, einerseits was wissenschaftlich wünschbar ist, andererseits was im Rahmen einer Dissertation geleistet werden kann, und in dem Bewußtsein, daß die Differenz zwischen beiden Polen groß ist.

Deshalb werden zum einen die Ergebnisse aus der empirischen Analyse der Parteiprogramme im **Kapitel 5** aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht vorsichtig interpretiert. Zum anderen wird im Ausblick (**Kapitel 6**) die Perspektive erweitert auf eine umfassende berufs- und wirtschaftspädagogische Berufsbildungsforschung über den Tertiärbereich, die notwendig ist, um eine wissenschaftlich fundierte Beratung der Hochschulpolitik leisten zu können. Abschließend werden einige Empfehlungen für eine aus der eigenen berufs- und wirtschaftspädagogischen Sicht wünschenswerte Gestaltung der Rahmenbedingungen in den Hochschulen formuliert, die qualitativ aus der wissenschaftlichen Arbeit an dem Dissertationsthema gewonnen worden sind.

1. HOCHSCHULPOLITIK IM KONTEXT GESELLSCHAFTLICHEN WANDELS UND HISTORISCHER ENTWICKLUNGEN

1.1. *Gesellschaftlicher Wandel und Parteien*

Gesellschaftliche Veränderungen vollziehen sich in *allen* gesellschaftlichen Subsystemen⁴. Die Frage, welche Veränderungen für die Gestaltung der Berufsausbildung besonders bedeutsam sind, beantworten BUTTLER (1992), ACHTENHAGEN (1995), KELL (1996(a)), BUCHMANN/KELL (1997) mit Hinweisen auf folgende Megatrends:

- Demographischer Wandel,
- wachsende Internationalisierung der Wirtschaft,
- Gestaltung der Ressourcennutzung und der Umwelteinflüsse des Wirtschaftens,
- eine zunehmend umfangreichere und schnellere Nutzung technologisch verwertbarer Forschungsergebnisse, insbesondere im Bereich der Informations- und Kommunikationstechniken,
- das Wachsen des Dienstleistungsbereichs und
- die systemische Rationalisierung, die zum Teil mit einem Niederbrechen hierarchischer Strukturen verbunden ist.

Diese Megatrends beeinflussen die gesellschaftlichen Subsysteme *je spezifisch*. Sie wirken unmittelbar und mittelbar sowohl auf das Beschäftigungssystem als auch auf das und im Bildungssystem und führen zu Veränderungen in den Wechselbeziehungen zwischen den beiden Subsystemen. Denn obwohl eine relative Autonomie gesellschaftlicher Teilsysteme durch ihre spezifische Binnenstruktur vorausgesetzt werden kann, also auch für die Beziehungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem, ist davon auszugehen, daß Entwicklungen im einen Bereich nicht ohne Konsequenzen für den anderen bleiben und

⁴ In Anlehnung an die systemtheoretischen Überlegungen von LUHMANN 1968 und LUHMANN/SCHORR 1979 wird hier davon ausgegangen „... , daß Gesellschaften als soziale Systeme begriffen werden können und in erster Linie durch die Form ihrer Differenzierung in Teilsysteme gekennzeichnet sind“ (LUHMANN/SCHORR 1979, S. 24).

umgekehrt⁵. Das Bildungssystem reagiert zum einen allgemein auf die Veränderungen im Beschäftigungssystem (vgl. KELL/SCHMIDT 1989), aber auch je spezifisch innerhalb seiner einzelnen Bereiche und Institutionen in Abhängigkeit von ihrer je speziellen historischen Entwicklung und gegenwärtiger Funktionen. KELL (1995(a), S. 151) stellt z. B. als Reaktionen auf die Megatrends für den Tertiärbereich fest: eine zunehmende Spezialisierung der Wissenschaft, die Organisation des Studiums als akademische Berufsausbildung sowie die ökonomisch begründeten Forderungen nach Wissenschafts- und Technologietransfer von den Hochschulen in das Beschäftigungssystem.

Die auf Steuerungen der einzelnen gesellschaftlichen Subsysteme gerichteten Politiken des Staates, der Parteien und gesellschaftlicher Gruppen, so auch die Hochschulpolitik, sind Reaktionen auf gesellschaftliche Veränderungen wie die oben genannten Megatrends. Sie veranlassen die politischen Akteure zum Beispiel zu Veränderungen und zur Neubestimmung ihrer Vorstellungen im Hinblick auf die Ziele, die für ein gesellschaftliches Subsystem, wie etwa den Tertiärbereich, maßgebend sein sollen⁶.

Als Basis solcher politischer Positionskorrekturen oder -veränderungen treffen *Gesellschaftsanalysen*, das heißt die Vorstellungen darüber, welche Wirkungen von außen den Tertiärbereich beeinflussen, und *Funktionsanalysen*, also Annahmen über die Wirkungen systemimmanenter tradierter Strukturen, aufeinander. Sie stellen Bezugspunkte dar für *alle* Reaktionen der Parteien oder andere politische Akteure und beeinflussen somit deren Hochschulpolitik und damit die Vorstellungen und Ansprüche der auf die Organisation, Inhalte und Ziele der Hochschulausbildung gerichteten Politiken. Für eine auf diese Zusammenhänge gerichtete Hochschulforschung wird hier die Konsequenz gezogen, daß neben den Veränderungen in Gesellschaft und Hochschule auch historische Entwicklungen berücksichtigt werden müssen, die in den gegenwärtigen Strukturen der Hochschulen **und** den darauf bezogenen gesellschaftlichen Ansprüchen und Einflüssen nachwirken.

⁵ Die Ergebnisse berufspädagogischer Theorie und berufspädagogisch – historischer Forschung (vgl. KELL 1995(b), S. 370) belegen die These einer *intensiven Wechselbeziehung* zwischen der gesellschaftlichen Organisation der Arbeit und der Organisation der Berufsausbildung, also zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem und zwar maßgeblich beeinflusst durch das „Berufsprinzip“.

⁶ Das neue Hochschulrahmengesetz (BGBl I, S. 2190) ist eine Reaktion auf die Megatrends und als Ausdruck eines Reformbedürfnisses innerhalb der Gesellschaft zu betrachten.

Neben Parteien entwickeln auch andere gesellschaftliche Interessenorganisationen (z. B. Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbände oder Kirchen) Vorstellungen zur akademischen Berufsausbildung und wollen die Entwicklungen im Tertiärbereich beeinflussen. Gewachsene Strukturen wirken auf solche hochschulpolitischen Vorstellungen und Stellungnahmen, so daß es sehr unterschiedliche Ziele für die akademische Berufsausbildung innerhalb der Gesellschaft gibt. Zur Schaffung von Transparenz und Übersichtlichkeit müssen solche Ziele untersucht werden. Zur Zielanalyse ist in dieser Studie ein Interpretationsraster entwickelt worden, daß politische (z. B. Demokratisierung), ökonomische (z. B. Standortsicherung) und pädagogische (z. B. Bildung) Ziele für die akademische Berufsausbildung berücksichtigt (siehe Abschnitt 4.1.2.1).

Besonders Interessenverbände, in denen potentielle Beschäftigte und damit Abnehmer von Hochschulabsolventen organisiert sind, engagieren sich, um mit ihren Vorstellungen Einfluß auf die Gestaltung der Rahmenbedingungen für die akademische Berufsausbildung zu nehmen. Sie bedienen sich aufgrund insgesamt gesteigener Anforderungen an die Qualifikation der Beschäftigten⁷ (vgl. TESSARING 1991, WEIßHUHN/WAHSE/KÖNIG 1994) veränderter Rekrutierungsverfahren und haben somit ein verstärktes Interesse an den Absolventen der Hochschulen, auch für solche Beschäftigungsbereiche, die traditionell mit formal niedriger Qualifizierten besetzt wurden („vertikale Substitution“, TESSARING 1992, S. 55), auch weil zunehmend hochqualifizierte Bewerber auf dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen (ebd.). Die Einflußnahme solcher Interessengruppen im Sinne ihrer spezifischen Zielvorstellungen werden durch folgende Strukturen innerhalb des Bildungssystems und im Überschneidungsbereich zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem geregelt, die auch von der Hochschulpolitik berücksichtigt werden müssen:

In der nichtakademischen Berufsausbildung können die Unternehmungen und ihre Verbände im betrieblich organisierten Teil direkten Einfluß ausüben, das heißt in dem Bereich dualer Ausbildungsorganisation, deren betrieblicher Teil auf privatrechtlichen Verträgen basiert. Weitere Einflußmöglichkeiten bestehen darüber hinaus auch in bezug auf die Gestaltung der nichtakademischen Berufsausbildung insgesamt aufgrund der bestehenden Regelungen über

⁷ Diese resultieren nach den Untersuchungsergebnissen, die das SOFI in Göttingen in den letzten zehn Jahren sowohl im Industrie- als auch im Dienstleistungsbereich gewonnen hat, aus „einem Wandel betrieblicher Rationalisierungsstrategien“ (BAETGHE 1992, S. 8).

die Mitwirkung von Arbeitnehmerorganisationen und Arbeitgeberverbänden bei der staatlichen Steuerung und Regelung der betrieblichen Berufsausbildung, die im einzelnen durch das Berufsbildungsgesetz (BBIG) von 1969 geregelt sind.

In der akademischen Berufsausbildung gibt es bisher keine vergleichbaren Zuständigkeiten und Regelungen für die Mitwirkung von Unternehmungen und „Sozialparteien“. Allerdings beeinflussen auch hier die Vorstellungen von Interessenverbänden zu bildungspolitischen Fragen, also z. B. zum Thema Hochschule, die öffentliche Meinung, die Vorstellungen der Parteien, die politische Willensbildung, das politische Handeln der Parteien und das des Staates.

Ihre besondere Bedeutung unter der Vielzahl organisierter Interessen und politischer Akteure erhalten die *Parteien* aufgrund ihrer besonderen verfassungsrechtlichen Stellung im Rahmen politischer Willensbildung (Art. 21 GG). Diese ist Gegenstand des Grundgesetzes und unabdingbare Voraussetzung des an Demokratie orientierten politisch-gestaltenden Handelns in der pluralistischen Gesellschaft in Deutschland.

In einem „Vermittlungsprozeß in umgekehrter Richtung“ (TSATSOS/MORLOK 1981, S.15) beeinflussen Parteien darüber hinaus öffentliche Meinungsbildung in dem Sinne, daß politische Entscheidungen, auf der Basis traditioneller Werte und Interessen getroffen, „von oben her“ legitimiert werden, um eine entsprechende Akzeptanz bei den Bürgern zu erreichen. Die Reaktionen der Parteien auf gesellschaftlichen Wandel sind auch durch diesen „zweiten“ Weg beeinflusst; es kann allerdings im Rahmen dieser Studie nicht geklärt werden, welche Wirkungsrichtung die Verabschiedung von Parteiprogrammen und die Stellungnahmen zum Tertiärbereich letztendlich stärker beeinflussen.

Für die akademische Berufsausbildung an den Hochschulen ist die Frage von erheblicher Bedeutung, wie *die* Parteien, die an dem Gestaltungsprozeß der politisch-rechtlichen Rahmenbedingungen für den Tertiärbereich *direkt* beteiligt sind, auf gesellschaftliche Veränderungen reagieren und wie sie wissenschaftliche Aussagen, zum Beispiel Ergebnisse der Hochschulforschung, denen spezifische *wissenschaftliche* Interpretationen zugrunde liegen, *politisch* (aus)nutzen.

Die Vorstellungen *nur* von Regierungsparteien des Bundes und der Länder stehen deshalb im Mittelpunkt dieser Studie. Sie sollen mit Hilfe der Einflußforschung, hier speziell der Programmanalyse, auf der Basis eines analytischen Modells und anhand ziel- und organisationsbezogener Kategorien untersucht und verglichen werden.

1.2. Veränderungen im Bildungs- und Beschäftigungssystem

Von den Einflüssen auf den Tertiärbereich des Bildungssystems und auf die Hochschulpolitik sind für die Fragestellung dieser Arbeit, wie sich die akademische Berufsausbildung entwickelt hat und nach den Vorstellungen der Parteien weiterentwickeln soll, die Entwicklungen im Beschäftigungssystem von besonderer Bedeutung. Anknüpfend an die allgemeinen Ausführungen über die Einflüsse von Megatrends auf das Bildungs- und Beschäftigungssystem (Abschnitt 1.1, insb. S. 12) sollen deshalb Veränderungen in diesen beiden gesellschaftlichen Subsystemen mit der Perperspektive konkreter erörtert werden, welches Wissen darüber für die politische Gestaltung der akademischen Berufsausbildung zur Verfügung steht.

Einerseits ist von der theoretischen Annahme auszugehen, daß das Bildungssystem wie alle anderen gesellschaftlichen Subsysteme eine relative Autonomie aufweist (s. S. 12); durch die gewachsenen Strukturen und Entwicklungen der Institutionen und durch das Handeln der beteiligten Personen, der Lehrenden und der Betroffenen (SchülerInnen, Studierende, Eltern) weist das Bildungssystem eine gewisse Eigendynamik auf.

Andererseits wird das Bildungssystem besonders beeinflußt durch die Beziehung zum Beschäftigungssystem und hier speziell durch die auf die Absolventen des Bildungssystems gerichteten Erwartungen, die als spezifische gesellschaftliche Anforderungen die Gestaltung der Übergänge zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem, das heißt die Berufsbildung in nichtakademischen wie auch akademischen Bildungsgängen, ganz wesentlich beeinflussen.

Von den gesellschaftlichen Megatrends (siehe Kapitel 1.1) wird das Bildungssystem in unterschiedlicher Weise beeinflußt: einige wenige dieser globalen Veränderungen wirken unmittelbar wie etwa demographische Entwicklungen oder der Wandel individueller Wertemuster; andere beeinflussen das Bildungssystem vermittelt über das Beschäftigungssystem. Die komplexen Zusammenhänge werden hier nur eingeschränkt erörtert im Hinblick auf wichtige Beziehungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem.

Veränderungen im Beschäftigungssystem, wie sie seit Anfang der 1980er Jahre in zahlreichen, vor allem soziologischen Analysen dokumentiert und interpretiert wurden - beispielhaft seien hier die Untersuchungen von KERN/SCHUMANN (1984) für den Bereich der industriellen Produktion und von BAETHGE (1980) für den Dienstleistungssektor genannt - haben nachhaltige Wandlungsprozesse im Bildungssystem hervorgerufen wie zum Beispiel eine allgemeine Tendenz zu höherqualifizierenden Bildungsabschlüssen, die sich „[...] am augenfälligsten in der Vervierfachung der Hochschulberechtigten binnen zweier Jahrzehnte ausdrückte [...]“ (BAETHGE 1992, S. 6). Sie beeinflussen das Bildungssystem allgemein und die berufliche Aus- und Weiterbildung besonders. Einstellungsveränderungen als Reaktionen auf gesellschaftliche Veränderungen sind zudem sowohl auf der Nachfrage- als auch der Angebotsseite auszumachen. Auf seiten der Arbeitskräfte-Nachfrager im Beschäftigungssystem wird das abgeschlossene Hochschulstudium zunehmend als Eingangsvoraussetzung für eine steigende Anzahl beruflicher Positionen betrachtet (vgl. z. B. SCHREITERER 1989, S. 167; TESSARING 1991, S. 53): Zum einen stehen entsprechend qualifizierte Bewerber (noch) in ausreichendem Maß auf dem Arbeitsmarkt zur Verfügung, so daß es aus ökonomischer Sicht sinnvoll ist, dieses Potential durch entsprechende arbeitsorganisatorische Maßnahmen und Umstrukturierungen zu nutzen, zum anderen haben sich die qualitativen Anforderungen an die Erwerbstätigen in fast allen Bereichen des Beschäftigungssystems verändert. Entsprechend stellt BAETHGE fest, daß „der Anteil hochqualifizierter Arbeitskräfte mit wissenschaftlicher Vorbildung an den Belegschaften der Betriebe geradezu sprunghaft und in einem Ausmaß angestiegen ist, wie es keine Prognose über die Akademisierung der Wirtschaft vorausgesehen hat“ (1992, S. 8). In Zahlen ausgedrückt bedeutet das, daß 1995 ca. 13 % der Erwerbstätigen in den alten und neuen Bundesländern (bmbf 1996/97, S. 403 u. 405) über einen Hochschulabschluß verfügten. Neben einer hohen berufsfachlichen Qualifizierung ist die Bedeutung fachübergreifender, personaler und sozialer Kompetenzen und Fähigkeiten gewachsen (vgl. DGFE-EXPERTENKOMMISSION 1994, KURATORIUM DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT FÜR BERUFSBILDUNG 1995). Traditionell wird deren Vermittlung, vor allem in bezug auf hochqualifizierte berufliche Tätigkeiten im Rahmen akademischer und künstlerischer Berufe, den Hochschulen zugeschrieben (vgl. i. d. S. BERCHEM 1992). Wie die Hochschulen auf diese Veränderungen reagieren bzw. reagieren sollten, wird wesentlich dadurch

bestimmt, welche Vorstellungen von den Beziehungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem zugrunde gelegt wird.

Beziehungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem

In bezug auf das Verhältnis zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem gehe ich hier von der These aus, daß die skizzierten allgemeinen gesellschaftlichen Veränderungen über Veränderungen im Beschäftigungssystem und über Veränderungen in den Wechselbeziehungen zwischen diesen beiden Subsystemen auf das Bildungssystem und damit auch auf die Hochschulen, wirken. Innerhalb des Bildungssystems werden die Entwicklungen und Gestaltungsmöglichkeiten besonders beeinflußt von solchen in den anderen Teilbereichen. Die Strukturgestaltung der Hochschulen erfährt erhebliche Einflüsse durch die Organisation des Bildungssystems, z. B. von außen durch die Verteilung der Gesetzgebungskompetenz oder durch seine innere Gliederung, durch Beziehungen innerhalb dieses Systems, etwa die zwischen vorberuflicher, nichtakademischer, akademischer Bildung und Weiterbildung, und systeminterner (Weiter-)Entwicklungen. Bei dieser These gehe ich davon aus, daß es zur Erklärung der Beziehungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem unterschiedliche Theorieansätze gibt, von denen die beiden, die im folgenden erörtert werden, über wissenschaftsdiziplinäre Grenzen hinweg mit besonderer Aufmerksamkeit bedacht wurden (vgl. i. d. S. z. B. KLOSE 1987, S. 24) und werden (ein Beispiel: WEIßHUHN/WAHSE/KÖNIG 1994).

Ansätze zur Klärung der Beziehungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem

Die Beziehungen zwischen Beschäftigungs- und Bildungssystem sind vor allem Gegenstand bildungsökonomischer Ansätze und Überlegungen: Seit die klassische Wirtschaftstheorie im 18. Jahrhundert systematisch nach den Ursachen und Quellen des wirtschaftlichen Wohlstandes zu forschen begann, ist das Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem bzw. von Ausbildung und Erwerbstätigkeit Gegenstand wirtschaftswissenschaftlicher Betrachtung (SMITH 1973, KELL 1982, S. 293). Die volkswirtschaftlichen Wachstumstheorien und Ergebnisse empirischer Analysen über die Anteile der Input-Faktoren *Boden*, *Kapital* und *Arbeit* am Wachstum führten zu der Erkenntnis, daß die Qualifikationen aufseiten der Erwerbstätigen von erheblicher Bedeutung für das *Wirtschaftswachstum* sind, die

unter dieser Perspektive zunehmend an bildungspolitischer Relevanz gewannen. Solche Einsichten in die ökonomischen Implikationen des Bildungssystems führten in den 1960er Jahren angesichts einer Entwicklung, die als drohende „Bildungskatastrophe“ (PICHT 1964) interpretiert wurde, zur Entwicklung einer Teildisziplin „Bildungsökonomie“. Diese Entwicklung war Ausdruck einer Einstellungsveränderung: Bildung wurde nicht mehr als Konsum, sondern als eine bedeutsame Investition zur Steigerung des Sozialprodukts betrachtet.

Die unter dieser bildungsökonomischen Perspektive entworfenen Ansätze zur Klärung des Zusammenhangs zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem mündeten hauptsächlich in zwei Richtungen von Bildungsbedarfsprognosen: den „Manpower Requirement Approach“ (MRA) und den „Social Demand Approach“ (SDA).

Der **Manpower-Ansatz** geht davon aus, daß sich strukturelle Ungleichgewichte auf dem Arbeitsmarkt vermeiden lassen, wenn der zukünftige Bedarf an Arbeitskräften von der wirtschaftlichen Entwicklung abgeleitet wird, der anhand von Vorausschätzungen ermittelt wird. Aufgabe der Bildungspolitik ist nach diesem Ansatz, das Bildungssystem so zu gestalten, daß dort für den prognostizierten Bedarf an Qualifikationen im Beschäftigungssystem ausgebildet wird. Das heißt, der Output des Bildungssystems soll an den Input des Beschäftigungssystems angepaßt werden.

Nach diesem Ansatz sind die veränderten Anforderungen des Beschäftigungssystems Ziel für die Gestaltung des Bildungssystems durch Bildungspolitik. Wichtige Wirkungen veränderter Anforderungen im Beschäftigungssystem in dem Teilbereich des Bildungssystems mit unmittelbaren Bezugspunkten zum und im Beschäftigungssystem, nämlich im Bereich der nichtakademischen Berufsausbildung sind in dem Kongreßbericht von BUTTLER/CZYCHOLL/PÜTZ (1993) dokumentiert. Doch auch in bezug auf den Tertiärbereich können diese allgemeinen Trends und Entwicklungen, die sich vor allem als durchgängige Tendenz zu höherer formaler Qualifizierung bezogen auf (fast) alle Tätigkeitsbereiche beruflich organisierter Arbeit (vgl. TESSARING 1991, WEIßHUHN/WAHSE/KÖNIG 1994, BLK 1995) charakterisieren lassen, nicht ohne Wirkung bleiben. Die ökonomisch begründeten Forderungen nach Wissenschafts- und Technologietransfer zwischen Hochschulen und Beschäftigungssystem sind Ausdruck einer solchen Anpassung des Bildungssystems, hier

speziell der Hochschulen, an die Ansprüche des Beschäftigungssystems. Der Hochschulsektor insgesamt und die einzelnen Hochschulen werden dann aus dieser ökonomischen Perspektive zum Beispiel als „Produktionssystem von wissenschaftlicher Qualifikation“ (HÖDL 1994, S. 148) betrachtet, das der Ausbildung von Studierenden, der Nachwuchsqualifizierung sowie der Bereitstellung neuer Erkenntnisse durch Forschung dient. Zur Analyse bzw. Steuerung und Effizienzsteigerung dieses „Produktionssystems“ könne prinzipiell das gleiche wissenschaftliche Instrumentarium bzw. die gleichen oder ähnliche Mechanismen eingesetzt werden wie in anderen vorrangig an ökonomischen Zielen orientierten Teilbereichen (vgl. HEIN/PASTERNAK 1998, S. 142).

Bei dem **angebotsorientierten Ansatz** (SDA, Social Demand Approach) handelt es sich um einen „Bildungsbedarfsansatz“, der – orientiert an der Bedürfnisstruktur der Bevölkerung – das Angebot an Bildungsabgängern prognostiziert, indem ausgehend von der Bevölkerungsstruktur und deren Bildungsbedürfnisse die Schulstruktur für die Zukunft geplant wird. Argumentativ stand bei der Konzeptionierung dieses Planungsansatzes eine Verringerung der Abhängigkeit des Bildungssystems vom Beschäftigungssystem sowie als eine Variante mit eher politischen Zielen der Abbau schichtenspezifischer Ungleichheiten bei der Bildungsbeteiligung im Vordergrund (vgl. KLOSE 1987, S. 35). Aus dieser Perspektive sind im wesentlichen pädagogische Ziele, also etwa die veränderten Bedürfnisse aus personenbezogener Sicht, zum Beispiel die tendenzielle Verschiebung hin zu dem Erwerb möglichst hoher formaler Bildungsabschlüsse auf seiten der Jugendlichen (vgl. z. B. GEIBLER 1991, S. 74; KUTSCHA 1993, S. 44; BAETGHE 1994, S. 31) signifikanter Ausgangspunkt für Reformüberlegungen zur Hochschulausbildung.

Die beiden Planungsansätze bzw. die im jeweiligen Kontext angestellten Überlegungen zu den Wirkungen gesellschaftlicher Veränderungen auf Bildungs- und Beschäftigungssystem erfassen nur je einen Teilaspekt der insgesamt komplexen Abhängigkeitsbeziehungen zwischen den beiden Subsystemen und bieten als Reaktion auf die Abstimmungsproblematik entweder eine stärkere Orientierung an den Anforderungen des Beschäftigungssystems *oder* aber an den individuellen Bildungsbedürfnissen an.

Entsprechend den von mir vorausgesetzten theoretischen Annahmen zum Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem sollten Rückschlüsse für Bildungsplanung und Bil-

dungspolitik erst aus der Kombination beider Ansätze, also aus einer *Bildungsbilanz* aus dem prognostizierten Arbeitskräftebedarf (MRA) und dem prognostizierten Bildungsbedarf (SDA) gezogen werden.

Für die politische Gestaltung des Bildungssystems sind diese Überlegungen dahingehend zu interpretieren, daß gesellschaftliche Veränderungen und ihre Wirkungen auf das Bildungs- und Beschäftigungssystem weder *allein* aus pädagogischer oder ökonomischer Sicht hinreichend zu analysieren und zu bewerten sind, sondern eine interdisziplinäre Bearbeitung erfordern, die möglichst *alle* Einflüsse berücksichtigt. Individuelles Recht auf Bildung auf der einen Seite und die Anforderungen von Arbeitsplätzen auf der anderen Seite sollten dann mit einer dritten, politischen Perspektive unter Gerechtigkeitsaspekten (z. B. Chancengleichheit) zusammengefaßt werden⁸.

Für den Tertiärbereich stellt sich die Frage, wie die Parteien im Bundes- und - aufgrund der föderalistischen Struktur der Bundesrepublik - auch in den Landesparlamenten aktuelle und historische Entwicklungen interpretieren und in ihre Parteiprogramme aufnehmen: Ob sie etwa ihre Hochschulpolitik am Wirtschaftswachstum als Verfassungsauftrag orientieren und Bildung als ökonomische Investition im Sinne des Manpower – Ansatzes betrachten oder ob sie - im Sinne des Social - Demand – Ansatzes – sich am „Recht auf Bildung“ im Sinne von Art. 2 GG und vorrangig an pädagogischen Zielen orientieren oder ob sie von einer vorrangig politischen Orientierung ausgehen und sich z. B. am Chancengleichheitspostulat im Sinne von Art. 3 GG orientieren.

1.3 Entwicklungslinien im Tertiärbereich

Vor dem Hintergrund der allgemein beschriebenen Wechselbeziehungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem sind bei der politischen Gestaltung des Tertiärbereichs dessen Struktur und die aktuellen und historischen Entwicklungen im Tertiärbereich besonders zu berücksichtigen. Für die politische Gestaltung der Umweltbedingungen von Studierenden ist die Frage, wie diese Strukturen und Entwicklungen von den Parteien interpretiert werden

⁸ Zu den Beziehungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem aus politikwissenschaftlicher Sicht siehe Abschnitt 2.3.1, insbesondere Abbildung 1, S. 46.

und welche Konsequenzen die Parteien daraus für ihre Hochschulpolitik ziehen, von besonderem Interesse.

1.3.1 Aktuelle Entwicklungen im Tertiärbereich

Als eine wissenschaftsimmanente Entwicklung, als Reaktion auf gesellschaftliche Forderungen nach mehr Wissenschaftstransfer und die damit einhergehende stärkere Ausrichtung auch von Wissenschaft an den Bedürfnissen des Beschäftigungssystems, kann eine zunehmende Spezialisierung in den Wissenschaften festgestellt werden, die BULTMANN als „abstrakten Dualismus heutiger «Studienstrukturreformen» (bezeichnet): «Berufsorientierung» **oder** «Wissenschaftsorientierung!»“ (1993, S.52). Mit dieser Trennung wird der Wissenschaftsprozess nicht mehr als Ganzes, mit verschiedenen, aber zusammenhängenden und kritisch aufeinander beziehbaren Bestandteilen von „der Erkenntnisgewinnung (Forschung) bis hin zur Umsetzung (Praxis)“ (ebd., S.53), begriffen und organisiert. Tendenziell wird der Wissenschaftsprozess statt dessen reduziert „auf mechanisch gegeneinander isolierte und hierarchisch angeordnete Spezialisierungen, die nur noch mittelbar verbunden sind“ (ebd.)⁹. Wiederum als Reaktion auf die fortschreitenden Differenzierungs- und Spezialisierungsprozesse in den Universitäten, die der zunehmenden Komplexität gesellschaftlicher Realität nicht gerecht werden, sind erste Bemühungen in Gang gesetzt, Integration mittels neuer, multidisziplinärer Forschungsbereiche herzustellen und zu fördern.

Vor dem Hintergrund der in Abschnitt 1.2 skizzierten gesellschaftlichen Veränderungen kommt es auf Seiten der Studierenden zu veränderten Wertemustern, die sich u. a. in veränderten Lernbedürfnissen, Einstellungen zur Hochschule und individuellen Erwartungshaltungen an die Hochschulen äußern. Zusätzliche Veränderungen ergeben sich aus der Tatsache, daß in den Hochschulen etwa 30 % des gesamten beruflichen Nachwuchses auf ihre Erwerbstätigkeit vorbereitet werden (ERMERT 1992, S. 7; METZ – GÖCKEL 1992, S. 193); so ist die Zahl der Studienanfänger zwischen 1977 und 1990 um 73% und die der Studierenden in der Regelstudienzeit im selben Zeitraum um 48% gestiegen (MITTELST-

⁹ Als Beispiel für eine solche Differenzierung (**statt** einer Integration von Wissenschaftsorientierung und Berufsvorbereitung) kann das Chemiestudium angeführt werden, das einmal sehr praxisorientiert an den Fachhochschulen organisiert ist und mit dem Abschluß Ingenieur beendet wird, während der Diplomstudiengang orientiert an und in unmittelbarer Nähe zu Forschung an Universitäten durchgeführt wird.

RAß 1994, S. 13). Entsprechend wird das Studium von den Studierenden¹⁰ als auch von den potentiellen Abnehmern im Beschäftigungssystem (vgl. BLK 1995, S. 94) als **Berufsausbildung** angesehen und werden die Hochschulen entsprechend als Institutionen der beruflichen Bildung betrachtet, in denen nicht nur der wissenschaftliche Nachwuchs und Führungskräfte für administrative und wirtschaftliche Aufgaben qualifiziert werden, sondern deren erfolgreicher Abschluß für eine steigende Anzahl weiterer unterschiedlichster beruflicher Positionen eine notwendige, wenn in weiten Teilen auch nicht mehr hinreichende, Voraussetzung für den beruflichen Ersteinstieg darstellt.

Die gesellschaftlichen Entwicklungen beeinflussen das Studium als akademische Berufsausbildung in jedem Fall, allerdings liegen umfassende hochschulpolitische Konzepte, die diese Entwicklungen angemessen berücksichtigen und vor allem ein Konsens darüber, mit welchen Zielen und wie angesichts der gesellschaftlichen und personalen Veränderungen die akademische Berufsausbildung gestaltet werden sollen, bisher nicht vor, so daß die Reaktionen sowohl auf Seiten der Bildungspolitik als auch in den Hochschulen als eher diffus einzuschätzen sind und somit Unübersichtlichkeit im Tertiärbereich eher fördern statt sie zu beseitigen.

Mit Hilfe von ökonomischen, pädagogischen und politischen Ansätzen zur Erklärung von Entwicklungen können Parteiprogramme analysiert werden, indem mit bezug auf diese unterschiedlichen Ansätze Analyse Kriterien für die hochschulpolitischen Ziele der Parteien entwickelt werden. Dabei sind auch die historischen Entwicklungen im Tertiärbereich zu berücksichtigen, die zu den jetzigen Strukturen geführt haben, die selbst wiederum Ausgangspunkte für parteipolitische Veränderungen darstellen.

1.3.2 Historische Entwicklungen im Tertiärbereich

Aus ökologischer Perspektive entwickeln sich Studierende in der Institution Hochschule in Studiengängen, die einerseits von gesellschaftlichen Veränderungen und deren Wirkungen auf das Bildungs- und Beschäftigungssystem und deren Wechselbeziehung allgemein beein-

¹⁰ Die Gründe für das veränderte Bildungsstreben der Jugendlichen sind sehr heterogen und bewegen sich wohl in einem Spektrum zwischen Befriedigung individueller Bildungsbedürfnisse auf der einen (vgl. z. B. SCHOLZ 1993) und der Reduzierung von Arbeitsmarktrisiken, die für Hochschulabsolventen immer noch vergleichsweise niedriger einzustufen sind (vgl. z. B. TESSARING 1991, WEIßHUHN/WAHSE/KÖNIG 1994), auf der anderen Seite.

flußt werden, gleichzeitig aber auch durch die je spezifische, historisch gewachsene, relativ stabile Struktur der Institution geprägt sind. Der nun folgende Rückblick konzentriert sich auf *die* historischen Entwicklungslinien, die in besonderer Weise das Studium in der Spannung von Tradition (Institution) und Moderne (Veränderungen), Bildung und Beruf beeinflussen, weil sie einerseits zu den gegenwärtigen Strukturen geführt haben und in ihnen wirksam sind und andererseits zu Reformen anregen bzw. nötigen. Die Interpretation dieser Zusammenhänge durch gesellschaftliche Interessengruppen – mit zunehmender Demokratisierung gewinnen Parteien als solche an Bedeutung – beeinflussen wiederum deren Ziele für hochschulpolitische Reformen.

Die akademische Berufsausbildung in der Spannung von Bildung und Beruf wird im wesentlichen durch drei Gründungsphasen und den von ihnen ausgehenden Entwicklungen beeinflusst (BUCHMANN/KELL 1997), die die gegenwärtige Struktur des Tertiärbereichs beeinflussen und die in folgenden drei Entwicklungslinien hervorgehoben werden können:

1. Mit der Gründungsidee der Universitäten im Geiste des Neuhumanismus zu Beginn des 19. Jahrhunderts verknüpften Humboldt und Schleiermacher zwei wesentliche Ziele. Zum einen wollten sie sicherstellen, daß die moderne „gerade erst aus der Vormundschaft von Religion und Kirche entlassene Wissenschaft institutionalisiert werden kann, ohne daß ihre Autonomie von anderer Seite gefährdet wird - sei es durch die Befehle der staatlichen Obrigkeit, die die äußere Existenz der Wissenschaft ermöglicht oder durch Einflüsse der bürgerlichen Gesellschaft, die an den nützlichen Resultaten der wissenschaftlichen Arbeit interessiert ist“ (HABERMAS 1986, S. 707). Solche drohenden politischen und gesellschaftlichen Eingriffe in die „höheren wissenschaftlichen Anstalten“ sollten durch eine „staatlich organisierte Wissenschaftsautonomie“ (ebd.) abgewehrt werden. Zum zweiten wollten sie deutlich machen, daß der Staat im Eigeninteresse „der Universität die äußere Gestalt einer nach innen unbeschränkten Freiheit zu garantieren (habe)“, da „wenn nur die wissenschaftliche Arbeit der inneren Dynamik der Forschungsprozesse überlassen würde (siehe VON HUMBOLDT 1810, 1959, S. 379), dann müßte sich, (...) die moralische Kultur, überhaupt das geistige Leben der Nation in den höheren wissenschaftlichen Anstalten wie in einem Fokus zusammenfassen“ (ebd.).

Nach der Aufklärung und vor der Industrialisierung wurde somit auch als Gegenwelt des Geistes zur feudalistischen Herrschaft ein Typ der modernen Universität gegründet, der im Humboldtschen Sinne die *allseitige Vervollkommnung des Menschen* im Medium der Wissenschaften zum vorrangigen Ziel hatte. Das gemeinsame Grundstudium und die Dominanz der Philosophischen Fakultät sind Ausdruck dieser Gewichtung in der Zielsetzung der Humboldtschen Universität. Sie folgte dem Postulat, daß vor einer Spezialisierung durch eine Berufsausbildung, auch vor einer akademischen Berufsausbildung zum Theologen, Juristen oder Mediziner, die Studierenden ihre Allgemeinbildung vervollkommen sollten. Die „Bildung“ des wissenschaftlichen Nachwuchses war primäres Anliegen dieses Universitätstypus, da diese zugleich als allgemeine Voraussetzung zur Übernahme von Führungstätigkeiten in der Gesellschaft, insbesondere beim Staat, als geeignet angesehen wurde. Die Idee der Universität war einer auf Funktionalität hin ausgerichteten Bildung zur Industrie gegenüber, zur *industria* im utilitaristischen Sinne von Gewerbefleiß, kritisch eingestellt, da man in den Anforderungen der beruflichen Praxis eine Gefährdung des Prinzips der Einheit von Forschung und Lehre vermutete. Faktisch war mit der Umsetzung der neuhumanistischen Bildungsidee die Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung im Sinne von Persönlichkeitsbildung einerseits und beruflicher Qualifizierung andererseits vollzogen, so wie sie heute in allen Bildungsbereichen, besonders jedoch in der nichtakademischen Berufsausbildung nachwirkt.

2. Im Kontext der Industrialisierung in Deutschland am Ende des 19. Jahrhunderts erweiterte der Staat aus ökonomischen Gründen den Aufbau eines höheren Schulwesens durch Förderung und Gründung von Technische Hochschulen und Handelshochschulen, dessen Aufgaben insgesamt auf die Vermittlung nützlicher Fähigkeiten und praktischer Nutzenanwendung konzentriert war (vgl. SEUBERT 1987). Ein höheres technisches Ausbildungssystem sollte als Ausgleich fungieren zu mangelnden Rohstoffvorkommen, geringerer Kapitalkraft und fehlendem Erfahrungswissen in der industriellen Arbeitsorganisation, in erster Linie gegenüber der englischen Konkurrenz. Dabei wurde zum Teil bei bereits bestehenden Institutionen wie Technischen Akademien für Militär und Verwaltung, Gewerbe- oder Berufshochschulen usw. angesetzt, und viele von ihnen wurden dann gegen Ende des 19.

Jahrhunderts zu Technischen bzw. Handelshochschulen ausgebaut. Dem bis dahin dominanten Leitbild des Philosophen als Lehrendem an Universitäten setzte man das des Ingenieurs als wissenschaftlich ausgebildetem Spezialisten an Technischen Hochschulen entgegen und betonte den Wissenschaftstransfer als globale Aufgabe für diesen Hochschultyp. Die Vorstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis waren entsprechend dieser Aufgabe an dem der Pariser *École Polytechnique* orientiert, Theorie fungierte als „Vorwurf“ der Praxis (BLANKERTZ 1969, S. 71). Als Reaktion auf die „Forderung nach Utilität des Wissens“ und auf die Kritik am Schulsystem des *ancien regime*, „daß es der Praxis nicht dienlich sein könne“ (ebd., S. 68), hatte man in der *École Polytechnique* die Trennung von Theorie und Praxis dahingehend aufzuheben versucht, „daß aller Unterricht ein praktisches Ziel bekam, nämlich die späteren Ingenieure zu befähigen, Mathematik und angewandte Wissenschaften in allen nur denkbaren Anwendungsbereichen einsetzen zu können. Die Möglichkeitsbedingungen dafür, alle Bereiche zu erfassen, wurde in der *Polyvalenz* von Mathematik und Naturwissenschaften gesehen“ (ebd., S. 68 - 69). Theorie war nach diesem Verständnis „nicht mehr die subsidiär helfende Antwort auf Probleme, die die Praxis diktierte, sondern, im Sinne des schon von *Descartes* als Erfolg methodischen Vorgehens Versprochene, nämlich >>maîtres et possesseurs<< (GÄBE 1960, S. 100 zitiert nach BLANKERTZ 1969, S. 71). In diesem Sinne wurde „alles Geplante, Organisierte, Konstruierte (wurde) dem bloß >>Gewachsenen<< vorgezogen“ (BLANKERTZ 1969, S. 71). Allerdings lag ein entsprechendes eigenes theoretisches Konzept bei den Gründungen der deutschen Technischen Hochschulen wie bei der neuhumanistischen Universitätsreform nicht vor. Erst in der Auseinandersetzung mit den Universitäten, die ihre Monopolstellung in bezug auf Wissenschaftlichkeit (z. B. Promotions- und Habilitationsrecht) lange Zeit verteidigen konnten, entwickelten sie „ein eigenständiges Ausbildungskonzept, in dessen Zentrum die immer perfektere Aneignung und Gestaltung der Natur durch die Technik zum Wohle der Menschen stand“ (SEUBERT, 1987, S.60) und das bis heute das Wissenschaftsverständnis der Lehrenden an den Technischen Universitäten prägt.

3. Die dritte Entwicklungslinie hat ihren Ursprung in der bildungspolitischen Reformphase 1965-1975 (vgl. RIMBACH 1992) und ist durch die Überleitung der Höheren Fachschulen als Institutionen der nichtakademischen beruflichen Weiterbildung in

Fachhochschulen als Institutionen der akademischen Berufsausbildung und deren Zuordnung zum Tertiärbereich gekennzeichnet. Vor diesem Hintergrund wurde auch versucht, beide unter Punkt 1 bzw. 2 skizzierten Entwicklungslinien zu integrieren. Als Indizien solcher Integrationsversuche sind zu nennen: die Umwandlung von Technischen Hochschulen in Technische Universitäten, die Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten, die Diskussion um ein *studium generale*, die hochschulpolitische Debatte über die strukturelle Gestaltung des Tertiärbereichs sowie über Aufgaben und Ziele der Hochschulen. **Eine** wesentliche Folge dieser Integrationsbemühungen und Reformüberlegungen war die Gründung von Gesamthochschulen als Ausdruck politischer Gestaltungsinitiative im Tertiärbereich, die neben der Integration von Wissenschaft und Praxis vor allem die Berücksichtigung veränderter gesellschaftspolitischer Ziele wie Chancengleichheit und das Recht auf Bildung zum Ziel hatte.

Parallel zu diesen Debatten belebte ein neuer Aspekt die hochschulpolitische Diskussion durch die Gründung der Fachhochschulen und deren Zuordnung zum Tertiärbereich. Dadurch, daß die höheren Fachschulen, deren Aufgabe darin bestand, aus der beruflichen Praxis heraus für eine anspruchsvollere berufliche Praxis qualifiziert weiterzubilden, in die neu gegründeten Fachhochschulen integriert wurden, gewann ein anderes Theorie - Praxis - Verständnis im Tertiärbereich an Bedeutung. Die berufliche *Praxis* wurde zum organisierenden Prinzip und zentralen Bezugspunkt für die Entwicklung von Kurzzeitstudiengängen. Dabei spielen die Wissenschaften und ihre strukturelle Organisation nur noch insofern eine (rudimentäre) Rolle, als sie unter beruflichen und arbeitsplatzbezogenen Verwertungsperspektiven für notwendig und sinnvoll erachtet werden. Das hat unter anderem zur Folge, daß die Theorie nicht mehr als „Vor-wurf“ von Praxis betrachtet wird, sondern die berufliche Praxis als der Theorie vorgängig angesehen wird. Entsprechend stellen deren Anforderungsstrukturen - und nicht die Struktur einer (Leit-)Wissenschaft - den Maßstab dar für die Auswahl von Bestandteilen verschiedener Wissenschaftsdisziplinen zur didaktischen Strukturierung von Fachhochschulstudiengängen.

Diese drei skizzierten Entwicklungslinien im Tertiärbereich stellen normative Bezugspunkte für die Entwicklung von Zielperspektiven und die strukturelle Organisation der Hochschulen und Studiengänge dar, wie man sie pointiert formuliert folgendermaßen zusammenfassen kann:

- Bildung im Medium der Wissenschaften und in der Spannung zwischen allgemeinen Wissenschaften (Beispiel: Philosophie) und speziellen Wissenschaften (Beispiel: Elektrotechnik).
- Forschung in der Spannung von grundlagen-, anwendungs- und berufspraxisorientierter Forschung.
- Praxis in der polaren Spannung zweier gegensätzlicher Paradigmen in bezug auf das Theorie–Praxis-Verhältnis.

Diese Beispiele aus der geschichtlichen Entwicklung der Hochschulen sind als historische Belege für die These zu werten, daß Hochschulen auf gesellschaftlichen Wandel reagiert haben. Diese Veränderungen in den Zielperspektiven und Organisationsformen von Hochschulen und von Studiengängen und Studiensituationen in ihnen in den letzten zweihundert Jahren beruhen auf gravierenden politischen Veränderungen, die zu den sehr heterogenen heutigen Strukturen in den Hochschulen geführt haben. Sie machen aber auch deutlich, daß die Hochschulen humboldtscher Prägung dem gesellschaftlichen Wandel eher mit Beharrung zugunsten traditioneller Strukturen begegneten, die Anpassung an gesellschaftliche Veränderungen von ihnen selber ausgehend so nicht möglich war, sondern in neuen, von außen politisch gestalteten Organisationsformen umgesetzt wurde.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie die skizzierten gesellschaftlichen Veränderungen und historischen Entwicklungen der deutschen Hochschulen von den Parteien wahrgenommen, interpretiert und in konkrete hochschulpolitische Ziele umgesetzt werden. Werden die institutionellen Differenzierungen in den bestehenden Organisationsformen der akademischen Berufsausbildung als ausreichend angesehen, um dem gesellschaftlichen Bedarf gerecht zu werden? Oder müssen neue Formen und strukturelle Veränderungen angestrebt werden, wie sie beispielsweise in der „neuen“ und somit vierten Organisationsform für die Hochschulen als Privathochschulen zum Ausdruck kommen? Und wie sind

diese unterschiedlichen institutionellen Varianten als Ausdruck eher ökonomischer, politischer oder pädagogischer Ziele in den Parteiprogrammen aufgegriffen?

Auf die gesellschaftlichen Veränderungen sind u. a. *drei* Reaktionen mit unterschiedlichen Folgen für die akademische Berufsausbildung möglich:

Wenn tendenziell eine Anpassung der Zahl der Hochschulabgänger (Output des Bildungssystems) an den Bedarf des Beschäftigungssystems (Input des Beschäftigungssystems) im Sinne des MPR angestrebt wird, dann ist eine zunehmende Ausrichtung der Gestaltung von Hochschulstudiengängen an den *ökonomischen* Zielen der Wirtschaft zumindest sehr wahrscheinlich.

Wenn sich die Hochschulpolitik der Parteien alternativ am SDA orientiert, das heißt, an den Bildungsbedürfnissen der Bevölkerung, so wären „genügend Bildungskapazitäten zur Befriedigung der abzuschätzenden Nachfrage der Gesellschaft nach (Hochschul-)Bildung bereitzustellen“ (KLOSE 1987, S. 33); ökonomische Überlegungen träten dann gegenüber *pädagogischen* Zielen in den Hintergrund.

Wird die Auffassung von den Parteien vertreten, „Bildung ist Bürgerrecht“ und die Schaffung von Chancengleichheit im Bildungssystem als wesentliche bildungspolitische Aufgabe gesehen, so sind *politische* Ziele ausschlaggebend, die ganz wesentlich die strukturelle Organisation der Hochschulen (z. B. Gesamthochschulen), aber auch des Bildungssystems insgesamt betreffen.

Für die Analysen und Bewertungen von Aussagen der Parteiprogramme zur Hochschulpolitik werden aus diesen historisch-systematischen Überlegungen zwei Konsequenzen gezogen. Zum einen wird auf der Zielebene untersucht, ob und auf welche der drei Ziele bzw. Zieldimensionen Bezug genommen wird. Zum anderen werden bei der Analyse der Aussagen über institutionelle Bedingungen, mit denen die Ziele erreicht werden sollen, die historischen Entwicklungslinien und deren Kontexte (Humboldtsche Universität, Technische Hochschule, Fachhochschule, Gesamthochschule) berücksichtigt.

2. THEORETISCHE POSITIONSBESTIMMUNGEN

Die in der Einleitung formulierte Aufgabenstellung dieser Arbeit erfordert die Hinzuziehung unterschiedlicher Wissenschaften, die im folgenden näher spezifiziert werden. Denn in Abhängigkeit von einer begründeten Auswahl theoretischer Positionen fallen Annahmen darüber, wie sich Studierende als Personen, als spätere Erwerbstätige (Wirtschaftsbürger) und als Staatsbürger in Hochschulen als Institutionen entwickeln sollen und wie sie sich entwickeln, durchaus unterschiedlich aus, ebenso wie die Vorstellung darüber, welchen Beitrag Studierende als gesellschaftliche Gruppe, nämlich als Teil der nachwachsenden Bevölkerung im Tertiärbereich, zur gesellschaftlichen Entwicklung leisten können und sollen.

Für diese Studie sind entsprechend Positionierungen vorzunehmen in bezug auf die *entwicklungstheoretische* Position innerhalb der Erziehungswissenschaft, die zunächst erläutert wird, sowie in bezug auf die *Zielfrage* (Bildung) und auf spezifische *gesellschaftstheoretische* Grundannahmen.

2.1 Entwicklungstheoretische Positionierung

Zur Klärung der Bedingungen, unter denen *personale Entwicklung* des Menschen stattfindet, wird auf einen theoretischen Bezugsrahmen zurückgegriffen, dem die Einsicht zugrunde liegt, daß sich menschliche Entwicklung in der Wechselbeziehung von Person und Umwelt vollzieht (BRONFENBRENNER 1981, KELL 1989, S. 12). Dieses Erkenntnis beschreibt BRONFENBRENNER (ebd., S. 32) im wesentlichen als unbestritten und allgemein anerkanntes Prinzip, kritisiert jedoch dessen - nach seiner Wahrnehmung - einseitige Handhabung in Theorie und Forschung.

In Anlehnung an LEWIN (1935), der das Prinzip Verhalten (V) als Funktion des Zusammenspiels von Person (P) und Umwelt (U) in der Gleichung $V = f(P, U)$ formalisierte (BRONFENBRENNER 1981, S. 32), wäre nach BRONFENBRENNER zu erwarten, daß beiden Elementen der unabhängigen Seite der Gleichung adäquate, am besten gleiche Bedeutung zugestanden würde, also Person **und** Umwelt sowie die Interaktion zwischen beiden untersucht würden. In der (vor allem psychologischen) Forschungsrealität nimmt er dagegen

„ein Übermaß von Theorien und Untersuchungen über die Eigenschaften der Person, aber nur sehr rudimentäre Vorstellungen und Charakterisierungen ihrer Umwelt“ wahr (ebd.).

BRONFENBRENNER befaßt sich daher in seiner *Ökologie der menschlichen Entwicklung*

„mit der fortschreitenden gegenseitigen Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche. Dieser Prozeß wird fortlaufend von den Beziehungen dieser Lebensbereiche untereinander und von den größeren Kontexten beeinflusst, in die sie eingebettet sind. (ebd., S. 37)

Umwelt stellt sich aus ökologischer Perspektive als „ineinander geschachtelte Anordnung konzentrischer, jeweils von der nächsten umschlossener Strukturen“ (ebd., S. 38) dar, die BRONFENBRENNER als Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem bezeichnet und definiert (vgl. auch Abbildung 6, S. 80).

Entwicklung erfaßt nach diesem Ansatz - über den in der Soziologie und Pädagogik häufiger benutzten Begriff der *Sozialisation* als Integrationsprozesse der nachwachsenden Generation in die gesellschaftlichen Strukturen und als institutionelle Aspekte des Lebenslaufs hinausgehend - perspektivisch auch individuell physiologische und psychische Prozesse (BRONFENBRENNER 1981, vgl. FLAMMER 1996, S. 19). Unter Einbeziehung seiner interdisziplinär¹¹ fundierten Erkenntnis, daß sich jede Person in Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt bzw. ihren Umweltsystemen entwickelt, wird menschliche Entwicklung dann als der Prozeß definiert,

„durch den die sich entwickelnde Person erweiterte, differenziertere und verlässlichere Vorstellungen über ihre Umwelt erwirbt. Dabei wird sie zu Aktivitäten und Tätigkeiten motiviert und befähigt, die es ihr ermöglichen, die Eigenschaften ihrer Umwelt zu erkennen und zu erhalten oder auf nach Form und Inhalt ähnlich komplexen und komplexeren Niveau umzubilden.“ (BRONFENBRENNER 1981, S. 44)

¹¹ BRONFENBRENNER integriert in seiner Theorie der menschlichen Entwicklung, die er auf empirischer Grundlage unter ökologischen (im Sinne des etymologischen Ursprungs „oikos“ = das gesamte Haus) Gesichtspunkten erarbeitet hat, sowohl psychologische als auch soziologische Theorieelemente (vgl. dazu auch SCHMIDT - PETERS 1997).

Entwicklung findet dabei während der gesamten Lebensspanne eines jeden Individuums statt, also von der Geburt bis zum Tod, und zwar als reziproker Interaktionsprozeß zwischen Person und Umwelt. Die Art der Veränderung wird im wesentlichen als eine qualitative beschrieben, und der Akzent liegt auf der „Feststellung des Erwerbs oder der Entdeckung von Neuem“ (FLAMMER, 1996, S. 214). BRONFENBRENNER sieht die Entwicklung als Bedingungsfaktor für die „Veränderungen der charakteristischen Eigenschaften der Person, die weder augenblicks- noch situationsgebunden sind“ und für „Organisationsveränderungen, die räumlich wie zeitlich eine gewisse Kontinuität haben“, wobei sich „diese Entwicklungsveränderungen gleichzeitig in den Bereichen der Wahrnehmung und der Handlung“ ereignen (1981, S. 44). Ziel ist die *umweltgestaltende*, die sich *umweltzueigenmachende* Person.

KELL hat die Überlegungen aus ökologischer Perspektive auf die personalen Entwicklungsprozesse im Rahmen der nichtakademischen beruflichen Bildung, speziell auf das Verhältnis von Lern- und Arbeitsprozessen unter der Zielperspektive Bildung bezogen und konkretisiert (1989, S. 14; 1996(c), S. 344). Die Frage, unter welchen Rahmenbedingungen solche (beruflichen) Entwicklungsprozesse als Bildungsprozesse verlaufen können und wie das Ziel Mündigkeit unter den aktuellen gesellschaftlichen Konstellationen konkretisiert werden kann, kann nur im Kontext der jeweils eingenommenen gesellschafts- und bildungstheoretischen Position beantwortet werden und ist grundsätzlich auch für die akademische Berufsausbildung zu stellen.

Da individuelle Entwicklungsprozesse sich durch die Auseinandersetzung einer Person mit ihrer Umwelt vollziehen (z. B. durch Akkomodation und Assimilation nach dem Äquibrationsprinzip im Sinne PIAGETS (1973) oder durch Aneignung im Sinne der Tätigkeitstheorie, vgl. FICHTNER 1989), kann in diese Wechselwirkung zwischen Person und Umwelt pädagogisch eingegriffen werden (vgl. KELL 1995 (b), S. 376). Pädagogische Intervention ist möglich durch die zielgerichtete Gestaltung entsprechender Lernumwelten in den Institutionen des Ausbildungssystems - zum Beispiel in der Schule oder Hochschule -. Die pädagogische Gestaltung von (Lern-)Situationen im Mikrosystem beeinflusst unmittelbar die personalen Entwicklungsprozesse von Schülern und Studierenden in diesen schulischen bzw. universitären Lernsituationen.

Die Wechselbeziehungen zwischen Person und Umwelt werden ebenfalls durch die organisatorische Gestaltung der Umwelt beeinflusst (KELL, ebd.), beispielsweise durch die politische Gestaltung der rechtlichen Rahmenbedingungen für die akademische Berufsausbildung. Politische Gestaltung setzt also bei der Umwelt an und zielt auf strukturelle Umweltveränderungen auf der Exosystemebene (Bildungssystem) und institutionelle Umweltveränderungen auf der Mesosystemebene (Hochschule), die dann ebenfalls die individuellen Entwicklungsprozesse z. B. von Studierenden auf der Mikrosystemebene (Person) beeinflussen.

Ob solche pädagogischen und politischen Gestaltungen von Umwelten den menschlichen Entwicklungsprozeß eher fördern und unterstützen oder aber behindern, hängt in entscheidender Weise davon ab, welche expliziten oder impliziten Ziele zugrunde gelegt werden, die den Einsatz spezifischer Mittel für die Gestaltung von individuellen Lernsituationen bzw. deren Rahmenbedingungen beeinflussen.

(Bildungs-)Politisches Handeln schafft und gestaltet dabei die Rahmenbedingungen für die pädagogische Gestaltung, so daß die darauf gerichteten Politiken das pädagogisch Machbare mindestens beeinflussen und sich deshalb die Zielfrage in bezug auf personale Entwicklung im Bildungssystem auch für politisches Handeln stellt.

2.2 Bildungstheoretische Grundannahmen

Bildung als formale pädagogische Zielkategorie gibt die Richtung an, in die sich eine Person entwickeln **soll**. Sie verweist aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht damit auch auf den Entstehungszusammenhang solcher Persönlichkeitsmerkmale und -ausformungen, die für die Übernahme heterogener Rollen innerhalb der Gesellschaft als Person, Erwerbsperson und Bürger notwendig sind, also auch die Entwicklung von Arbeitskraft. Denn während eine spezifische deutsche, der neuhumanistischen Bildungstheorie verpflichtete Bildungstradition personale Entwicklung am Ziel *Mündigkeit* im Sinne menschlicher Vervollkommnung¹² orientiert hatte (siehe Abschnitt 1.3.2 dieser Arbeit), wird hier – aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht - davon ausgegangen, daß Fachkompetenz und berufliche Qualifikationen *auch* einen Teil der Bildung im Sinne menschlicher Vervollkommnung ausmachen (vgl. BLANKERTZ 1966, Deutscher Bildungsrat 1970, KELL 1996 (b)).

Der Begriff der *Bildung*, so wie er als konstitutiv für die Erziehungswissenschaft betrachtet werden kann, ist aus der europäischen Tradition der Aufklärung entwickelt worden (vgl. DFG 1990, S. 63).

Für die Berufsbildung umschließt `Bildung` als Zielperspektive menschlichen Lernens und persönlicher Entwicklung

„Persönlichkeitsmerkmale, wie sie üblicherweise als Selbstbestimmung, Mündigkeit, Autonomie, Authentizität, persönliche Identität, Individualität gekennzeichnet werden. Dabei sind die Rücksichtnahme auf andere Menschen und die moralische Verantwortung immer mitgemeint“ (DFG 1990, S. 62; KELL 1991, S. 25).

Ausbildungsprozesse, Arbeitsstrukturen und Laufbahnmuster sind in Anlehnung an diesen Bildungsbegriff zu analysieren, zu beurteilen und zu gestalten. Die Verwendung dieses Bildungsbegriffs, möglichst als konstitutives Prinzip, mindestens jedoch als Regulativ aller Lern- und Arbeitsprozesse, läßt sich sowohl mit Bezug auf die Verfassung als auch pädagogisch legitimieren (vgl. DFG 1990, S. 62 - 63). Die pädagogische Argumentation im Sinne

¹² Statt „Vollkommenheit“ wird hier der Begriff „Vervollkommnung“ benutzt, um den Prozeßcharakter von Entwicklung unter der Zielperspektive Bildung zu verdeutlichen.

einer Realisierung individueller Ansprüche wird durch die politisch-rechtliche Begründung einerseits bekräftigt, andererseits auf ein vernünftiges Maß im Hinblick auf gleiche Ansprüche aller Mitmenschen beschränkt.

„Bildung als Bürgerrecht“ als **rechtliche Norm** ist zwar kein individuell einklagbares Grundrecht, wohl aber aus der Interpretation von Artikel 1 GG (Schutz der Menschenwürde) in Verbindung mit Artikel 2 (Freie Entfaltung der Persönlichkeit), Artikel 3 (Gleichheit vor dem Gesetz) und Artikel 12 (Freiheit der Berufswahl) des Grundgesetzes (GG 1987, S. 36 - 39) begründbar. Damit wird eine öffentliche Verantwortung des (Sozial-)Staates interpretiert, dafür Sorge zu tragen, daß - unabhängig von den ihm ansonsten zugewiesenen Aufsichts- und Gestaltungsbefugnissen - jeder Bürger durch Bildung dazu befähigt wird, die ihm verfassungsmäßig eingeräumten Freiheitsrechte auch tatsächlich wahrnehmen zu können.

Seit der Aufklärung zielt Bildung als **pädagogische Norm** auf Mündigkeit als Ergebnis von Erziehung (vgl. DFG 1990, S. 63). Bildung als (formale) Zielkategorie gibt in diesem Sinne die Richtung für menschliches Lernen und personale Entwicklung an. Insofern ist zumindest innerhalb der Erziehungswissenschaft von einem allgemeinen Konsens auszugehen. Die Frage jedoch, wie dieses Ziel „Bildung“ erreicht werden kann, das heißt, unter welchen Bedingungen Entwicklungsprozesse als Bildungsprozesse verlaufen, wird innerhalb der Erziehungswissenschaft nicht nur zwischen Allgemeiner Pädagogik und Berufspädagogik (siehe oben), sondern auch innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik kontrovers diskutiert. Die Vorstellungen in unterschiedlichen berufs- und wirtschaftspädagogischen Denkrichtungen bzw. -modellen variieren vor allem in bezug auf das Wechselverhältnis zwischen pädagogischen und ökonomischen Zielen. Das Spektrum darauf bezogener möglicher Interpretationen bewegt sich zwischen konvergenztheoretischen Positionen, die von der Annahme einer Konvergenz ökonomischer und pädagogischer Ziele (z. B. BRATER 1987) bzw. deren Koinzidenz (z. B. ACHTENHAGEN im Vorwort zur DFG-Denkschrift 1990) ausgehen, und divergenztheoretischen Ansätzen, die ein Spannungsverhältnis zwischen beiden Zielen zugrunde legen (BLANKERTZ 1967, KELL 1995(a)) oder im Sinne marxistischer Theorie einen unaufhebbarer Widerspruch zwischen pädagogischen und ökonomischen Zielen (HEYDORN 1970, 1972) feststellen.

In dieser Arbeit wird entsprechend der geisteswissenschaftlich orientierten Erziehungswissenschaft und einer bildungstheoretischen Position in der Didaktik (KELL 1991, JUNGKUNZ 1995) auf einen formalen Bildungsbegriff Bezug genommen. Denn in Übereinstimmung mit KELL (ebd., S. 25) kann davon ausgegangen werden, daß die Offenheit menschlicher Entwicklung in Gefahr gerät, „wenn die Erwachsenengeneration für die nachfolgenden Generationen durch eine *inhaltliche* Bestimmung ein Bild fest schreibt, nach dem sich diese in der Zukunft entwickeln sollen.“ Die Interpretation und die Konkretisierung der formalen Zielkategorie Bildung sind dementsprechend nur im jeweils spezifischen historisch-gesellschaftlichen Kontext zu leisten.

Für die Entwicklung konkreter Ziele für pädagogisches Handeln bietet das in Anlehnung an die oben genannte DFG-Definition zugrunde gelegte Persönlichkeitsmodell eine Orientierung. Außerdem können die drei bereits 1974 vom DEUTSCHEN BILDUNGSRAT (S. 75 f.) definierten Kompetenzbereiche, die für personale Entwicklungen konstitutiv sind, zur Konkretisierung herangezogen werden, obwohl der Hochschulbereich aus dem 1970 entworfenen „Strukturplan für das Bildungswesen“ zunächst ausgeklammert war. Die damaligen Reformziele *Chancengleichheit* und *Verzahnung von allgemeinem und beruflichem Lernen* im Rahmen eines Gesamtkonzepts für das Bildungswesen als in Stufen gegliedertes Ganzes haben jedoch implizit Eckpunkte gesetzt für weitergehende Reformperspektiven in allen Bereichen der Berufsbildung, auch im Hinblick auf die akademische Berufsausbildung im Tertiärbereich. Die drei Kompetenzbereiche hat der Bildungsrat als *individuell-humane*, *beruflich-fachliche* und *gesellschaftlich-politische* Kompetenzen bezeichnet. Mit Bezug auf diese Kompetenzbereiche versuchte man, die komplexen Anforderungsstrukturen an ein Individuum als gesellschaftliches Wesen, das heißt in der Rolle¹³ als Person, Erwerbperson und Staatsbürger, inhaltlich zu konkretisieren. Damit wurde als Ziel allgemeiner **und** beruflicher Lernprozesse deutlich über die Fachkompetenz hinaus auch die Ausbildung solcher Kompetenzen gefordert, die eine reflektierte Handlungsfähigkeit in allen Lebensbereichen ermöglichen sollten (DEUTSCHER BILDUNGSRAT, 1974, S. 49).

¹³ „Rolle“ wird hier im Sinne von BRONFENBRENNER gesehen als „... ein Satz von Aktivitäten und Beziehungen, die von einer Person in einer bestimmten Gesellschaftsstellung und von anderen ihr gegenüber erwartet werden.“ (1981, S. 97)

Aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive hat JUNGKUNZ (1995) die globalen **Ziele beruflicher Bildung** für den Bereich der nichtakademischen Berufsausbildung in der Spannung von Bildung und Beruf als *berufliche Tüchtigkeit* und *berufliche Mündigkeit* definiert und konkretisiert, um auf diese Ziele bezogen den Berufsausbildungserfolg in ausgewählten Ausbildungsberufen des Handwerks zu ermitteln. Diese Überlegungen zur nichtakademischen Berufsausbildung lassen sich auf das System der Berufsbildung von der vorberuflichen über die nichtakademische und akademische Erstausbildung bis hin zur beruflichen und wissenschaftlichen Weiterbildung (siehe Abschnitt 3.1 dieser Arbeit) übertragen, da die Ziele berufliche Tüchtigkeit und berufliche Mündigkeit für den gesamten, unter dem Oberbegriff Berufsbildung gefaßten Gegenstandsbereich Geltung beanspruchen können. Die Konkretisierung dessen, was im Einzelfall mit den Zielen gemeint ist, ist jedoch je umweltspezifisch zu leisten ¹⁴.

Für die Konkretisierung dieser Ziele beruflicher Lernprozesse sind wie für die nichtakademische Berufsausbildung auch für die akademische Berufsausbildung zunächst zwei Bezugspunkte von Bedeutung.

Erster Bezugspunkt für die Konstruktion von Studiengängen in der akademischen Berufsausbildung ist das Ziel berufliche Tüchtigkeit im Sinne von Brauchbarkeit individueller Qualifikationen zur Übernahme und Bewältigung gesellschaftlicher Aufgaben im Rahmen einer beruflichen Tätigkeit. JUNGKUNZ definiert in diesem Sinne: „Berufliche Tüchtigkeit als normative Zielkategorie der Berufsausbildung bezeichnet formal die umfassende Erfüllung einer vorgegebenen beruflichen Leistungsanforderung“ (1995, S. 28).

Zweiter Bezugspunkt für die Gestaltung von Studiensituationen ist das Ziel Bildung im Sinne von Persönlichkeitsentwicklung unter der Zielperspektive bzw. dem Streben nach menschlicher Vervollkommnung. JUNGKUNZ konkretisiert berufliche Mündigkeit als „den kritischen Gebrauch der für die berufliche Tüchtigkeit erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen sowie die kritische Reflexion betrieblicher, beruflicher und gesellschaftlicher Strukturen in sozialer Verantwortung durch das Individuum“ (1995, S. 33).

¹⁴ Vgl. dazu SCHMIDT-PETERS 1999, die eine Übertragung auf die berufliche Weiterbildung vorgenommen hat.

Der Zusammenhang zwischen den beiden Bezugspunkten wird hergestellt durch eine spezifische Interpretation der wechselseitigen Beziehung zwischen Beruf und Bildung: berufliche Tüchtigkeit stellt die Voraussetzung für berufliche Mündigkeit dar, Mündigkeit schließt also Tüchtigkeit mit ein und geht dabei aber über diese hinaus (JUNGKUNZ 1995, S. 35). Die inhaltliche Konkretisierung beider Ziele für berufsbezogene Lernprozesse sind im je spezifischen gesellschaftlichen Kontext „historisch variabel“ (JUNGKUNZ 1995, S. 33).

In der Zielspannung von Tüchtigkeit und Mündigkeit im Sinne menschlicher Vervollkommnung ist für die akademische Berufsausbildung im Gegensatz zur nichtakademischen Berufsausbildung durch den institutionellen Umwelteinfluß ein Ziel von besonderer Bedeutung, das seinen Ursprung in dem dritten tradierten Ziel- und Aufgabenschwerpunkt für die Hochschulen hat: die Forschung als Produktion geprüften Wissens. Daraus ergeben sich eine Reihe zusätzlicher spezifischer Probleme und offener Fragen für den Bereich der akademischen Berufsausbildung, die als neue Anforderungen - auch an die Berufs- und Wirtschaftspädagogik – sowohl (als Untergliederungspunkt) bei der qualitativen Analyse (vgl. Abschnitt 4.4) in dieser Arbeit als auch bei der zukünftig zu leistenden Aufgaben der Berufsbildungsforschung für den Tertiärbereich einzubeziehen sind (vgl. Kapitel 6).

2.3 Gesellschaftstheoretische Positionierung

2.3.1 Allgemeine gesellschaftstheoretische Grundannahmen

In bezug auf die „ursächlichen Bestimmungsfaktoren von Gesellschaft“ (HARTFIEL 1976, S. 232) lassen sich zwei grundsätzliche Positionen unterscheiden (vgl. ebd., S. 232 – 235), die sich global folgendermaßen umschreiben lassen:

Die eine Position betrachtet Gesellschaft als Ergebnis bestimmter materieller Daseinsbedingungen, die entweder in natürlicher, im Sinne von ursprünglich, oder aber bereits vom Menschen durch Arbeit umgestalteter Form existieren. Die Verhältnisse der Menschen zueinander sind dann entsprechend nach *natürlichen* Prinzipien geregelt und in diesem Sinn nicht veränderbar.

Die andere theoretische Position geht davon aus, daß sich Gesellschaft über die Institutionalisierung von Kultur bildet. Das heißt, bestimmte religiöse, moralische oder ethische Werte finden allgemeine Anerkennung und werden in Form von Anweisungen, Regeln und Normen für menschliches Verhalten präzisiert.

Dieser zweite gesellschaftsbezogene Theorieansatz stellt u. a. die Basis für die Überlegungen der dialektisch-kritischen soziologischen Theorien dar (vgl. z. B. HABERMAS 1969; MARCUSE 1970), die sich zum Beispiel mit der Frage auseinandersetzen, wie Gesellschaft an dem gemessen werden kann, was sie für ihre Mitglieder zu sein und zu leisten vorgibt oder wie historisch gewachsene gesellschaftlichen Strukturen aktuell auf Individuen wirken.

Auch die Pluralismustheorien, die davon ausgehen, daß sich innerhalb einer Gesellschaft in bezug auf Zielsetzungen, Organisation und Verhaltensweisen wie auch Durchsetzungschancen sehr unterschiedliche Interessengruppen um sozialen und politischen Einfluß bemühen, basieren letztlich auf dieser Position bzw. der damit verbundenen Einsicht, daß Gesellschaft auf der allgemeinen Anerkennung bestimmter Werte beruht. Gesellschaftlicher Pluralismus wiederum „und die Legitimität, ihn zum Ausdruck zu bringen“ ist eine der beiden mindestens anzunehmenden Voraussetzungen für die „Existenz und das Wirken politischer Parteien“ (TSATSOS/MORLOK 1982 zitiert nach OBERREUTHER 1992, S.15).

Diese zweite gesellschaftstheoretische Position bildet auch die Grundlage für die weiteren Überlegungen in dieser Arbeit und wird zunächst in bezug auf das Verhältnis Parteien - Öffentlichkeit konkretisiert. Mit *Öffentlichkeit* wird eine eher diffuse Agglomeration von (Einzel-)Personen umschrieben, die über Institutionalisierungsprozesse konsentierter Werte gesellschaftliche Konturen in den Köpfen von Personen in Form von spezifischen Regeln gewinnt. Die gesellschaftlichen Institutionalisierungsprozesse sind in ihrer Entstehungsphase wie in ihrem Ergebnis durch die Bildung von (Interessen-)Gruppen gekennzeichnet. Eine spezielle Variante dieser Gruppen stellen die *Parteien* dar. Diesen kommt im Kontext von Demokratisierungsprozessen in bezug auf die politisch-rechtliche Gestaltung – auch im Bildungssystem – in zweifacher Hinsicht eine besondere Bedeutung zu:

- als gesellschaftliche Interessengruppe und damit als Teil der Öffentlichkeit und
- als Partei im Bundestag und/oder den Landtagen und damit als Teil des Staates.

Als gesellschaftliche Interessengruppe beeinflussen Parteien die öffentliche Meinungsbildung auch im Hinblick auf Bildungs- und hier speziell Hochschulpolitik (Makrosystemebene).

Mit der Funktion der Parteien als Teil des Staates ist die schwierige Aufgabe der Einordnung von Parteien und ihrer Aufgabenwahrnehmung in das Spannungsfeld von Staat und Gesellschaft angesprochen, die TSATSOS/MORLOK (1981, S. 2) als „theoretisch ebenso umstritten wie rechtspraktisch folgenreich“ beschreiben. Dieser Arbeit ist ein Verständnis von Staat und Gesellschaft zugrunde gelegt, das den Staat ebenso wie das Bildungs- oder Beschäftigungssystem oder die Familie als gesellschaftliches Subsystem betrachtet. Dieses Subsystem weist - wie alle anderen Subsysteme auch - ihm eigene Funktionen, Strukturen, Regeln, Ziele, etc. auf und erhält- wie alle anderen Subsysteme - Informationen und Leistungen aus seiner Umwelt und gibt solche an diese ab.

Die spezifische Aufgabe des gesellschaftlichen Subsystems „Staat“ ist die Herstellung und die Durchsetzung von Entscheidungen, die für die ganze Gesellschaft verbindlich sind. Diese Verbindlichkeit der staatlichen Entscheidungen, die gegebenenfalls mit „bei den staatlichen Organen monopolisierten Zwangsmitteln durchgesetzt werden können“ (ebd., S. 3), unterscheiden den Staat von allen anderen Subsystemen. Deren Entscheidungen können zwar auch aus verschiedenen Gründen Berücksichtigung innerhalb der Gesellschaft finden, allerdings ohne die den staatlichen Entscheidungen eigene Verbindlichkeit. „Der so verstandene Staat ist ausdifferenziert aus der übrigen Gesellschaft, d. h. seine Organisationen fallen nicht mit anderen Organisationen zusammen, sondern sind als besondere erkennbar, in ihrem Bereich und für sie gelten ganz spezifische Regeln des Handelns („öffentliches Recht“); die Mitgliedschaft in ihnen ist speziell und eigens geregelt („öffentlicher Dienst““ (ebd. S. 3).

Als Teil des Staates üben Parteien Staatsgewalt aus und steuern über den Bundestag und die Länderparlamente die politische Gestaltung der Rahmenbedingungen im Tertiärbereich (Meso- und Exosystemebene), die wiederum die personalen Entwicklungsmöglichkeiten von Studierenden in den Studiensituationen beeinflussen (Mikrosystemebene). Bildungspolitische und damit auch hochschulpolitische Ziele entziehen sich im allgemeinen einer direkten Einflußnahme einzelner Bürger bzw. deren Interessengruppen - soweit sie nicht Parteien sind. Sie bedürfen der Legitimierung durch die im Parteiengesetz im einzelnen geregelte,

parteipolitische Auseinandersetzung, bei der den Parteiprogrammen eine wesentliche verfassungsmäßige Bedeutung zukommt.

Politische Parteien nehmen in diesem Sinne eine Gelenkfunktion zwischen politischer Willensbildung und Entscheidungen der institutionalisierten Staatsorgane, also zwischen Gesellschaft und Staat, wahr und sind entsprechend dieser Aufgabe in beiden Bereichen verankert (vgl. TSATSOS/MORLOK 1981, S. 4). Für die (pädagogische) Fragestellung dieser Arbeit sind Parteien in den Parlamenten als Teil des Staates von besonderem Interesse, was in folgendem Abschnitt genauer erläutert wird.

2.3.2 Politisch-rechtliche Grundannahmen

Aus politischer Perspektive existiert in Deutschland eine *pluralistische* Gesellschaft. In diesem Staat¹⁵ ist das Volk der Souverän, der im Zuge repräsentativer Demokratie das Staatswesen auf konstitutioneller Basis strukturiert. In Abgrenzung zu totalitären Staaten ist in der pluralistischen Gesellschaft der demokratische Staat nach dem Prinzip individueller Freiheit aufgebaut, das heißt er dient vorrangig dem Schutz bzw. als Garant der individuellen Rechte der einzelnen Bürger. Nach dem Prinzip der Volkssouveränität geht darüber hinaus alle Staatsgewalt vom Volk aus (Art. 20 Abs. 2 GG), das diese im Rahmen der *repräsentativen* Demokratie *indirekt* über die Wahl von Abgeordneten ausübt, welche dann als Repräsentanten auf Zeit in eigener Verantwortung sachbezogene Entscheidungen treffen.

Tragendes Strukturelement des politischen Lebens in einer Demokratie sind die *politischen Parteien*. Mit dem Grundgesetz (vom 23. Mai 1949) wurden die Grundlagen für eine Verrechtlichung und Institutionalisierung der Parteien als Bestandteil der neuen Verfassung gelegt, die sich in zwei wesentlichen Aufgabenbereichen konkretisierte:

Eine besondere Bedeutung bei der *politischen Willensbildung* des Volkes wird den politischen Parteien laut Grundgesetz Art. 21, konkretisiert im Parteiengesetz § 1 Abs. 1 und 2, eingeräumt. Sie haben die Aufgabe, sich an Wahlen zu beteiligen (§ 17 PartG/BWG §§ 18 ff.), indem sie die Interessen ihrer Wähler auf der Basis interner, demokratisch organisierter

¹⁵ Nach dem Völkerrecht machen drei Elemente einen Staat aus: 1. Das Staatsgebiet (Grundlage für das vereinte Deutschland ist hier der „Zwei-plus-Vier-Vertrag“ von 1990), 2. das Staatsvolk (Zugehörigkeit ist in Deutschland über Abstammung geregelt) und 3. die Staatsgewalt (Herrschaft über Staatsgebiet und Staatsvolk) (WEIMER 1997, S. 15).

Willensbildungsprozesse zusammenfassend in programmatischen Äußerungen artikulieren und diese dann wiederum den Wahlberechtigten als Wahlalternativen anbieten.

Darüber hinaus ist davon auszugehen, daß die Art und Weise, in der eine bestimmte Thematik in der Öffentlichkeit, vor allem im Vorfeld politischer Entscheidungsfindung, diskutiert wird, entscheidend davon abhängt, ob und wie sie von den Parteien, als *besonderem* Teil der Öffentlichkeit, in die Diskussion eingebracht werden. Wie die Parteien dabei agieren, ist abhängig von den historischen Wurzeln, in deren Kontext die jeweilige politische Position entstanden ist, und davon, aufgrund welcher Entwicklungen des jeweiligen Gegenstandsreichs eine Aktualisierung und gegebenenfalls konzeptionelle Weiterentwicklung für nötig erachtet wird. Das bezieht sich auch auf die Frage, ob ein Problem und welche Aspekte einer Thematik überhaupt zum Gegenstand politischer Auseinandersetzung werden und damit in das Programm einer Partei Eingang finden.

Zweite wesentliche Aufgabe der Parteien ist die *Transformationsfunktion* bei der Bildung des Volkswillens und seiner Umsetzung in Entscheidungen staatlicher Organe.

In einem pluralistischen Gesellschaftssystem mit einer demokratischen Verfassung sind die Ziele politischer(n) Entscheidungen (Handelns) zunächst - im Rahmen der verfassungsmäßigen Ordnung - grundsätzlich offen. Erst in den - gesetzlich geregelten - Prozessen gesellschaftlicher Interessenauseinandersetzungen werden Ziele für politische, speziell z. B. bildungspolitische Entscheidungen zwischen unterschiedlichen gesellschaftlichen Interessenverbänden ausgehandelt, die dann die Rahmenbedingungen, hier speziell für das (pädagogische) Handeln im Bildungssystem und seinen unterschiedlichen Institutionen, gestalten. Die Parteien entwickeln als Repräsentanten unterschiedlicher gesellschaftlicher Interessen in Wechselwirkung mit dem kulturellen und dem ökonomischen System unterschiedliche politische, aber auch pädagogische und wirtschaftliche Ziele, je nachdem, wie sie Individuen, Gesellschaft und deren Entwicklungen interpretieren. Diese Entwicklung spezifischer Zielperspektiven innerhalb der Parteien wird einerseits zum Beispiel von den unterschiedlichen Wohlfahrts-, Eltern- und Schülerverbänden sowie einem Teil der künstlerischen Organisationen als Repräsentanten gesellschaftlich kultureller Interessen und andererseits - aufgrund ihrer kollektivrechtlichen Bedeutung im deutschen Recht speziell im Arbeitsrecht - durch Arbeitnehmer- und Arbeitgeberverbände beeinflusst, deren (politische)

Aufgabe es ist, „die besonderen Interessen ihrer Mitglieder in den politischen Entscheidungsprozeß einfließen zu lassen“ (SCHUBERT/KLEIN 1997, S. 295). Diese Aufgabe nehmen Verbände über Verbandsvertreter, sogenannte Lobbyisten, wahr, die u. a. auch die innerparteilichen politischen Entscheidungen über Aktivitäten zu beeinflussen versuchen, die direkt auf die gesamte Partei oder einzelne Abgeordnete zielen können oder aber indirekt über die Mobilisierung der Öffentlichkeit erfolgen bzw. durch all diese Maßnahmen gleichzeitig versucht werden (vgl. z. B. SCHUBERT/KLEIN 1997, S. 172).

Die Funktionalität gesellschaftlicher Institutionen, wie sie auch die Hochschulen als Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs darstellen, ist dann entscheidend davon abhängig, ob unterschiedliche Ziele und unterschiedliche Vorstellungen über die institutionellen Bedingungen, durch die diese erreicht werden können, - zum Beispiel in bezug auf die akademische Berufsausbildung – bestehen und ob ein Konsens bezüglich der Ziele und Institutionen als Ergebnis eines politischen Prozesses der Interessenauseinandersetzung gefunden werden kann. Ein solcher politischer Konsens schreibt das Ergebnis politischer Prozesse über rechtliche Normierungen in die Zukunft fort. Diese Rechtsnormen wiederum sichern als Ergebnis demokratischer Interessenauseinandersetzung die gesellschaftliche Legitimierung der konsentierten Ziele und schaffen die politisch-rechtlichen Rahmenbedingungen für die pädagogische Gestaltung des Tertiärbereichs z. B. der Lernumwelten von Studierenden. Im theoriegeschichtlichen Kontext von Pluralismustheorien (vgl. VAN CLEVE 1995 und 1999) wird deshalb hier Politik, genauer werden politische Entscheidungen und damit auch bildungspolitische Beschlüsse, nicht als Ausgangspunkt, sondern als *Resultat* häufig langwieriger und komplizierter Prozesse mehr oder weniger institutionalisierter politischer Interessenauseinandersetzung verstanden (vgl. BAETGHE/SCHIERSMANN 1984).

Beteiligte an diesem politisch–rechtlichen Gestaltungsprozeß sind diejenigen gesellschaftlichen Gruppen, die für die Gestaltung der rechtlichen Rahmenbedingungen der akademischen Berufsausbildung, also Rahmengesetzgebung, Ausbau- und Finanzierungsaufgaben etc., zuständig sind und damit direkten Einfluß auf die Institutionen der akademischen Berufsausbildung ausüben können. Politische Parteien als besondere Interessenverbände in einer pluralistischen Demokratie und speziell als Teil des politisch-administrativen Systems im Bundestag und den Länderparlamenten nehmen diese Aufgaben im Spannungsfeld von Staat

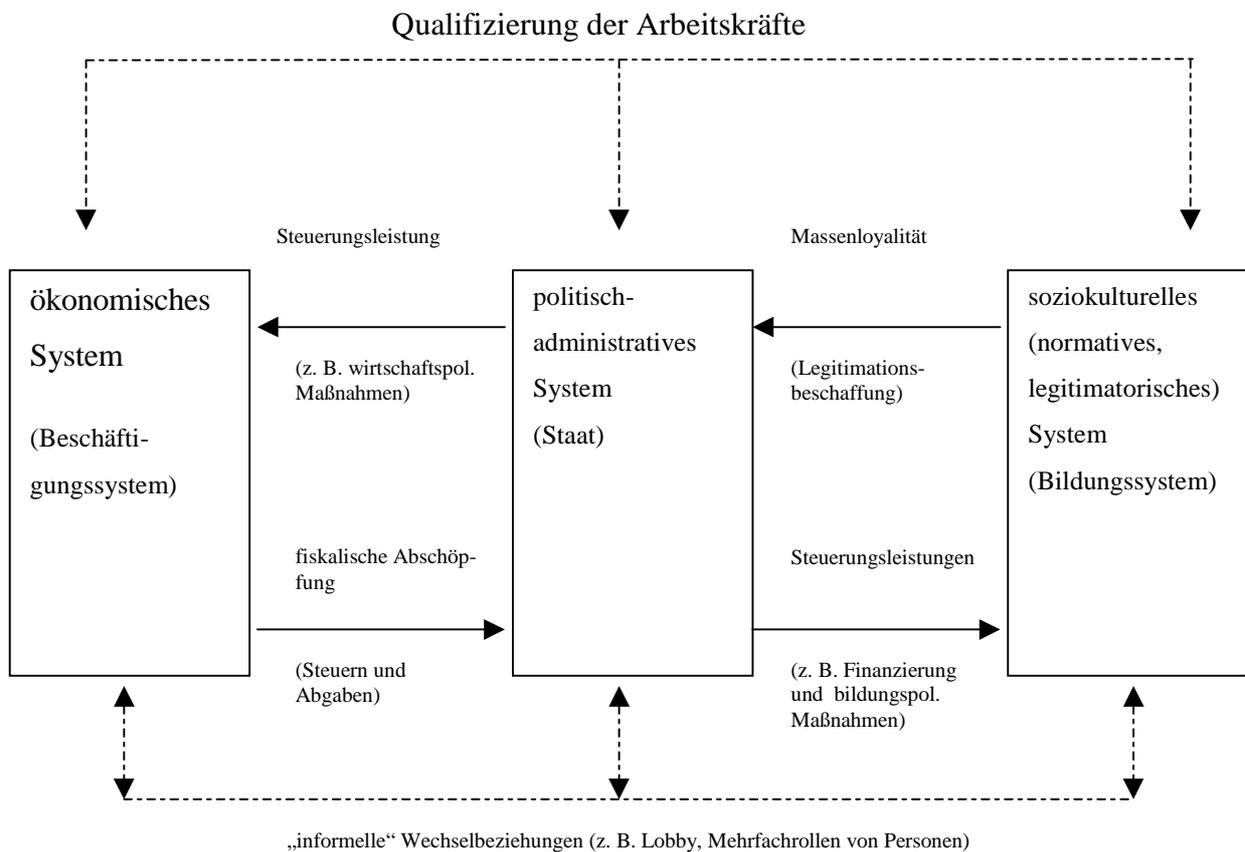
und Gesellschaft wahr. Sie entscheiden über staatliche Maßnahmen und gestalten politisch - über die Rahmengesetzgebung sowie über den Ausbau und die Finanzierung der Hochschulen - den Tertiärbereich und somit die Rahmenbedingungen für die personale Entwicklung von Studierenden; deshalb sind die Parteien auch aus pädagogischer Sicht von Bedeutung.

Die zweckgerichteten Tätigkeiten und Funktionen des Staates werden in juristischen, politischen oder ökonomischen Staatslehren in je spezifischer Weise akzentuiert. Mit dieser unterschiedlichen Akzentuierung ist gleichzeitig eine jeweils charakteristische Interpretation der Beziehungen zwischen dem Staat als politischem System und den anderen gesellschaftlichen Subsystemen verbunden. Aus diesen zur Verfügung stehenden Theorieansätzen sind zur Klärung erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen solche auszuwählen, die sich vor allem hinsichtlich des angenommenen Menschenbildes mit pädagogischen Überlegungen als vereinbar erweisen.

Zur Aufklärung konkreten staatlichen Handelns - mit besonderem Interesse an der bildungspolitischen Funktion des Staates - wird hier auf politikwissenschaftliche Modelle des kritischen Funktionalismus (OFFE 1973, HABERMAS 1973, NARR/OFFE 1975, HABERMAS 1976) zurückgegriffen, in denen „Politik, Ökonomie und Kultur (oder Spezifikationen davon) [...] als Teilsysteme (fungieren), denen entsprechende Partialtheorien zugeordnet sind. Das Zusammenwirken der Teilsysteme wird dann in einer allgemeiner ansetzenden Theorie der Gesellschaft verhandelt [...]“ (BECKER 1995, S. 42).

HABERMAS (1973, S. 15) geht davon aus, daß das politische Handeln des Staates vor allem durch Entwicklungen in und zwischen zwei gesellschaftlichen Subsystemen beeinflusst wird: einerseits von dem *soziokulturellen* System als Manifestation kultureller Überlieferungen, sozialer Bewegungen, Bildungs-, Erziehungs-, Sozialisations- und Professionalisierungsprozesse einer Gesellschaft, dem auch das Bildungssystem zuzurechnen ist, und andererseits vom *ökonomischen* System, also allen Institutionen und Prozessen der ökonomischen Produktion im weitesten Sinne sowie der Verteilung der Produkte und Einkommen nach ökonomischen Leistungskriterien vorwiegend durch den Markt, dem das Beschäftigungssystem zugerechnet werden kann.

Abbildung 1: Beziehungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem aus politischer Sicht



In Anlehnung an
Habermas, Jürgen: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus
Frankfurt/Main 1973, S. 15

Der Staat (*politisch-administratives System*) nimmt im Verhältnis zu allen anderen gesellschaftlichen Systemen eine Sonderstellung ein, da er ein Monopol auf den Gebieten der gesetzgebenden (Legislative), der vollziehenden (Exekutive) und der rechtsprechenden Gewalt (Judikative) besitzt (KUTSCHA 1994, S. 68). Damit hat er einerseits eine übergeordnete Stellung inne in seinen Beziehungen zum Bildungs- und Beschäftigungssystem, denn er nimmt Steuerungsleistungen über Finanzierung und bildungspolitische Maßnahmen im Bildungssystem und über wirtschaftspolitische Maßnahmen im Beschäftigungssystem

wahr. Gleichzeitig ist er, da er „weder Kapitalist noch ein feudaler oder absolutistischer Staat (ist)“ (OFFE 1975, S. 24), auf Leistungen aus beiden Systemen zur eigenen Bestandssicherung angewiesen, nämlich vom soziokulturellen System auf Massenloyalität bei seinen Bürgern zur Sicherung politischer Legitimation und vom ökonomischen System auf die fiskalische Abschöpfung (Steuern und Abgaben) zur Finanzierung der Ausgaben, die zur Wahrnehmung seiner Aufgaben erforderlich sind.

Jede Veränderung in einem dieser Teilsysteme oder in der Beziehung zwischen ihnen nötigt ihn eigentlich, **steuernd** einzugreifen. Dieser Notwendigkeit kommt er, je nachdem mit welcher Eindringlichkeit aus welchem der Subsysteme Druck auf ihn ausgeübt wird, mal mit expansiven, mal mit restriktiven politischen *Reaktionen* nach, beispielsweise durch Erhöhung bzw. Kürzung sozialstaatlicher Leistungen im Bildungssystem oder von Subventionen im Beschäftigungssystem. Das politische Handeln des Staates dient so gesehen der eigenen Bestandssicherung¹⁶ und ist demnach als ein ständiges Ringen um dieselbe zu interpretieren.

Unter diesen Voraussetzungen werden die Beziehungen zwischen Staat und Bildungssystem auch von den ökonomischen Entwicklungen im Beschäftigungssystem beeinflusst. Unter der Annahme, daß ein Konflikt existiert zwischen persönlichen Bedürfnissen nach Bildung einerseits und ökonomischen Anforderungen an die Erwerbstätigen im Beschäftigungssystem andererseits, vollzieht sich staatlich administratives Handeln in der Spannung zwischen Bedürfnissen des soziokulturellen Systems, dem als Teil des Bildungssystems auch die Hochschulen zuzurechnen sind, auf der einen und ökonomisch begründeten, auf Rentabilität hin ausgerichteten Anforderungen des Wirtschaftssystems, also auch der Arbeitgeber, auf der anderen Seite. Steuerungskonzepte für die Bildungsplanung stellen hinsichtlich der Beziehungen zwischen soziokulturellem System und Staat der Social Demand Approach (SDA) und im Hinblick auf die Beziehungen zwischen ökonomischem System und Staat der Manpower Requirement Approach (MRA) dar (vgl. auch Abschnitt 1.2.). Zwecks Selbsterhaltung wird Unstetigkeit („muddling through“, KELL 1996 (a), S. 42) dann zum Prinzip staatlicher Aktivität, um „Massenloyalität“ bei seinen Bürgern zwecks politischer Legitimation und den ökonomischen Erfolg der eigenen Wirtschaft zur Finanzierung staatli-

16 OFFE (1975, S. 15) spricht in diesem Zusammenhang vom „Interesse des Staates an sich selbst“.

cher politischer Maßnahmen zu sichern (vgl. HABERMAS 1973, NARR/OFFE 1975, KELL 1996 (a)).

„Staatliche“ Bildungspolitik bedeutet zunächst, daß die Herstellung und Durchsetzung bildungspolitischer Entscheidungen prinzipiell in die Zuständigkeitsbereiche der Landesparlamente fällt. Allerdings wird die Länderautonomie in bezug auf die Hochschulen eingeschränkt durch Art. 74 (konkurrierende Gesetzgebung) speziell hinsichtlich der Ausbildungsbeihilfen und der Förderung der wissenschaftlichen Forschung, durch Art. 74a in bezug auf das Hochschulpersonal und durch Art. 75 GG (Rahmengesetzgebung des Bundes) bezüglich allgemeiner Grundsätze des Hochschulwesens (Ziffer 1a) sowie durch Art. 91a (Gemeinschaftsaufgaben) in bezug auf Neu- und Ausbau von Hochschulen (Ziffer 1a) und durch Art. 91b GG bezüglich Bildungsplanung und Förderung wissenschaftlicher Forschung. Das Hochschulwesen ist also zum einen in den Hochschulgesetzen der Länder verankert, die aber nur im Rahmen des Hochschulrahmengesetzes des Bundes gesetzlich geregelt werden können¹⁷. Bundesregierung und Länderregierungen gemeinsam sind verpflichtet, die personellen, finanziellen und organisatorischen Ressourcen für einen im Rahmen von Art. 5 Abs. 3 GG autonomen Wissenschaftsbetrieb bereitzustellen und im Rahmen dieser Verpflichtung Hochschulen zu errichten, zu unterhalten sowie die universitäre Selbstverwaltung zu regeln (HARTUNG/KADELBACH 1997, S. 159). Aufgrund dieser verfassungsrechtlichen Grundlagen im Verhältnis von Bund und Ländern in der Hochschulpolitik hängen bildungspolitische und auch hochschulbezogene Entscheidungen in der bundesdeutschen Parteiendemokratie (näher dazu u. a. TSATSOS/MORLOK 1981, OBERREUTER 1992, GABRIEL/NIEDERMAYER/STÖSS 1997) in hohem Maß von den politischen Zielen der Regierungsparteien im Bundestag und in den Landtagen ab. Deshalb müssen die Programme der in den Landtagen und im Bundestag derzeit vertretenen Parteien in die Analyse einbezogen werden.

¹⁷ Das Verhältnis zwischen Hochschulrahmengesetz und den Hochschulgesetzen der Länder, also von bundesrechtlichen im Verhältnis zu länderechtlichen hochschulbezogenen Regelungen, in bezug auf deren politische Tragweite wird in der aktuellen hochschulpolitischen Situation deutlich: Nachdem man sich auf die Notwendigkeit einer Novellierung des Hochschulrahmengesetzes geeinigt hatte (bmbf 19.08.1997), wurde bereits die rechtliche Umsetzung von Teilen des *Entwurfes* für ein neues HRG in einigen Ländern in die Wege geleitet (Beispiel: Regelstudienzeiten und B.A./MASTER–Abschlüsse im Referentenentwurf für das Gesetz über die Hochschulen des Landes NRW (HG NW) 1998).

Die Wahl des Untersuchungsansatzes basiert im wesentlichen auf dem zugrunde gelegten Gesellschafts- (siehe Abschnitt 2.3.1) und Politikverständnis (siehe Abschnitt 2.3.2) sowie der begrifflichen Interpretation des Gegenstandsbereichs der Berufsbildungspolitik (siehe Abschnitt 3.1). Aus ökologischer Perspektive umfaßt Hochschulpolitik mindestens drei unterschiedliche Dimensionen bzw. Politiken:

- Hochschulpolitik im Sinne humboldtscher Universitätstradition ist erstens *Bildungspolitik*.
- Hochschulpolitik mit Bezug auf Forschung ist zweitens *Wissenschaftspolitik*.
- Hochschulpolitik mit Blick auf das Studium als akademische Berufsausbildung ist aus berufspädagogischer Sicht drittens *Berufsbildungspolitik*.

Diese Arbeit bezieht sich auf die dritte Dimension der Hochschulpolitik, die Berufsbildungspolitik. Allerdings haben die konzeptionellen Überlegungen wie auch die Ergebnisse dieser Arbeit immer auch einen Bezug zu den beiden anderen hochschulpolitischen Dimensionen und Konsequenzen für deren Gestaltung.

2.3.3 Parteien und akademische Berufsausbildung

Um die Vorstellungen der Parteien zur Hochschulpolitik unter berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive analysieren und bewerten zu können, wird ein Analysemodell zur akademischen Berufsausbildung entwickelt, mit dessen Hilfe die Aussagen der Parteien in ihren verschiedenen Programmen beschrieben und geordnet werden, um sie systematischen Analysen und Bewertungen zugänglich zu machen.

Im Rahmen dieser Arbeit werden die auf Bildungspolitik bezogenen Aussagen *der* Parteien einer genaueren Analyse unterzogen, die politische Bedeutung in bezug auf die Veränderbarkeit politisch-rechtlicher Rahmenbedingungen im Hochschulbereich haben. Derzeit sind im Bundestag und in den Landtagen folgende Parteien vertreten:

- CDU/CSU,
- SPD,
- BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN,
- F.D.P. und

➤ PDS.

Die Parteien nehmen nicht nur als Teil des politisch-administrativen Systems, also über die rechtliche Gestaltungskompetenz, Einfluß auf die akademische Berufsausbildung, sondern auch über die öffentliche Meinungsbildung - innerhalb eigener Wählerpotentiale und auch in bezug auf die gesellschaftliche Diskussion allgemein. Beide Einflußmöglichkeiten der Parteien auf hochschulpolitische Fragen stehen in einem nicht unproblematischen wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis, da so auch tendenziell der politische Willensbildungsprozeß zugunsten etablierter gesellschaftlicher Vorstellungen beeinflußt werden kann, wenn Parteien versuchen, für eine Abnahmebereitschaft bereits getroffener politischer Entscheidungen bei den Bürgern zu sorgen, diese also nachträglich zu legitimieren. TSATSOS/MORLOK problematisieren diese - durch die Stabilität der Parteienlandschaft begünstigte - Tendenz als „Umkehrung des Legitimationsprozesses“ und zitieren in diesem Sinne NARR/NASCHOLD (1971) mit ihrem Fazit, „daß die Parteien als kollektive Legitimationsmechanismen nach unten verstopft und nurmehr nach oben geschrumpfte elitäre Organisationen seien“ (TSATSOS/MORLOK 1981, S. 15). TSATSOS/MORLOK räumen ein, daß einiges für eine solche Sichtweise spricht, machen aber gleichzeitig deutlich, daß die Vermittlung in beide Richtungen angesichts der strukturellen Ausdifferenzierung des Staatsapparates eine einleuchtende Notwendigkeit ist. Deshalb können diese Prozesse in beide Richtungen laufen. „Ausschlaggebend für die Beurteilung ist die konkrete Ausgestaltung und Strukturierung dieser Prozesse“ (ebd., 1981, S. 16). Für diese Arbeit und deren Argumentation folgt daraus, daß bei der Analyse der hochschulpolitischen Ziele auch zu berücksichtigen ist, inwieweit sie traditionelle (gesellschafts- und bildungspolitische) Parteipositionen und -ziele beinhalten.

Die engen Zusammenhänge zwischen Gesellschaftspolitik, Bildungspolitik und Hochschulpolitik nötigen dazu, nicht nur die hochschulpolitischen Aussagen der Parteien zu analysieren, sondern deren Einbettung in bildungs- und gesellschaftspolitische Begründungszusammenhänge - vor allem auf der Zielebene - zu berücksichtigen.

2.3.4 Die Parteiprogramme als Untersuchungsgegenstand

Ziel dieser Arbeit ist es, die hochschulpolitischen Aussagen der Parteien zu untersuchen. Für das Vorhaben, einigermaßen gesicherte Aussagen über die Vorstellungen der Parteien zur

akademischen Berufsausbildung zu erhalten, stehen unterschiedliche Theorien und Methoden zur Verfügung. Daher stellt sich zunächst die Frage, wo die Vorstellungen der Parteien zur akademischen Berufsausbildung zum Ausdruck gebracht werden und welche dieser „Ausdrucksformen“ für eine Analyse besonders geeignet erscheinen.

2.3.4.1 Ausdrucksformen hochschulpolitischer Vorstellungen der Parteien

Die Vorstellungen der Parteien werden u. a.

- im Handeln von Personen und Institutionen,
- in Äußerungen der Parteimitglieder und der führenden Politiker sowie
- in Parteiprogrammen

zum Ausdruck gebracht.

Entsprechend wäre grundsätzlich die Untersuchung des Politikerverhaltens und/oder der Aussagen führender Politiker als alternative Ansätze im Sinne der Handlungsforschung möglich, um etwas über die Ziele der Parteien für die akademische Berufsausbildung zu erfahren.

In dieser Arbeit wird individuelles Politikerverhalten bzw. werden die Aussagen führender Politiker **nicht** analysiert, weil ein solches Vorgehen nicht mit der besonderen verfassungsmäßigen Bedeutung der Parteien bei der Willensbildung des Volkes (Art. 21 GG) zu vereinbaren wäre. Diese rechtliche Bedeutung der Partei wird auch in der Verfassungswirklichkeit der Bundesrepublik trotz der in Art. 38 GG festgeschriebenen Entscheidungsfreiheit der Abgeordneten in erster Linie der Partei und nicht dem einzelnen Politiker zugestanden (vgl. dazu auch KLINGEMANN/VOLKENS 1997, S. 520).

In Kongruenz mit BAETGHE/SCHIERSMANN (ebd., S. 17 f) wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, daß politische Aushandlungsprozesse und damit auch deren Ergebnisse nicht in erster Linie die persönlichen Meinungen der Abgeordneten widerspiegeln, sondern, von dem einen oder anderen Einzelfall abgesehen, die Programmaussagen der Parteien das Ent-

scheidungsverhalten der Politiker zumindest erheblich mit beeinflussen¹⁸, denn in erster Linie wird nicht die Person, sondern das Mitglied einer bestimmten Partei gewählt.

Die innerhalb der Parteien entwickelten Zielperspektiven (als parteiinterne Konsense) für die weitere gesellschaftliche Entwicklung finden Eingang in die Parteiprogramme¹⁹, das heißt in *Grundsatzprogramme* (1), in *Aktionsprogramme* (2) sowie *Wahlprogramme* (3).

(1) Die *Grundsatzprogramme* der Parteien sind Ausdruck des Selbstverständnisses einer Partei und erfüllen von daher u. a. die Aufgabe der Mitgliederintegration. Den Schwerpunkt der Grundsatzprogramme bilden Definition und Diskussion der von der Partei vertretenen Grundwerte, die als Ausgangspunkt für alle weiteren Stellungnahmen (z. B. Aktions- und Wahlprogramme) fungieren sollen. Inhaltlich werden im Rahmen der Grundsatzprogramme politische Aussagen zu den wesentlichen gesellschaftlichen Problemen gemacht, „die den einzelnen, die Gesellschaft und das Verhältnis beider zueinander und zum Staat betreffen, basierend auf dem weltanschaulichen Fundament der jeweiligen Partei“ (OLZOG/LIESE 1995, S. 12).

(2) Konkretisiert in bezug auf bestimmte Ziele und Aktivitäten werden diese globalen Aussagen der Parteien in den *Aktionsprogrammen*, die sich häufig auf einen konkreten Politikbereich wie Arbeitsmarkt- oder Bildungspolitik beziehen und in diesem Sinne von OLZOG/LIESE als „lang- oder mittelfristige Fortschreibung der Grundsatzprogramme“ (ebd., S. 13) definiert werden. Während die Grundsatzprogramme aufgrund ihrer „verfassungsähnlichen“ Funktion innerhalb der Partei eine hohe zeitliche Stabilität aufweisen, ist es demgegenüber ein Charakteristikum der Aktionsprogramme, daß sie im Rahmen gesellschaftlicher Entwicklung verändert und den aktuellen Problemlagen angemessen weiterentwickelt oder auch neu konzipiert werden.

(3) Die *Wahlprogramme* stellen in der Regel „stark emotional formulierte programmatische Erklärungen der zum Wahlkampf zugelassenen Parteien dar“ (OLZOG/LIESE 1995, S. 15) zu aktuellen Themen, um in erster Linie Wählerpotentiale zu gewinnen, aber auch,

¹⁸ Diese Annahme wird z. B. durch die bereits mehrfach zitierte Untersuchung von KLINGEMANN/VOLKENS (1997) gestützt.

¹⁹ In Anlehnung an KAACK (1971, S. 12 - 14) sind vier Formen programmatischer Äußerungen von Parteien zu unterscheiden: Grundsatzprogramme, Aktionsprogramme, Wahlprogramme und Regierungserklärungen.

um über verbale Provokation mit dem oder den politischen Gegner(n) in den direkten Wahlkampf einzutreten.

Im folgenden Abschnitt wird die Konzentration auf die Parteiprogramme in dieser Arbeit mit Bezug auf deren verfassungsrechtliche und politische Relevanz genauer erläutert.

2.3.4.2 Rechtliche und politische Bedeutung von Parteiprogrammen

Unter dieser Annahme, daß Programme personales Handeln steuern, haben Parteiprogramme für die Klärung individuellen politischen Handelns in bezug auf eine bestimmte Thematik erhebliche Bedeutung.

Parteiprogramme sind **rechtlich** gesehen von Bedeutung für die demokratische Willensbildung innerhalb der Gesellschaft - und das unabhängig von den regelmäßigen Auseinandersetzungen über den *Einfluß* von Parteiprogrammen auf politisches Handeln, der zwar als gesellschaftlich-politisches Problem relevant ist, aber als solches die verfassungsrechtlichen Grundsätze nicht prinzipiell außer Kraft setzen kann, wohl aber der Klärung in anderen Kontexten bedarf. Der hohe rechtliche Stellenwert von Parteiprogrammen kommt z. B. in der Konkretisierung von Art. 21 GG durch das Parteiengesetz (PartG) von 1967 zum Ausdruck: Parteien haben ihre Ziele in politischen Programmen niederzulegen (§ 1, Satz 3 PartG), diese Programme sind schriftlich zu verfassen (§ 6, Satz 1 PartG) und dem Bundeswahlleiter mitzuteilen (§ 6, Satz 3 PartG), der den Parteivorstand gegebenenfalls durch Erhebung eines Zwangsgeldes zur Vorlage des Parteiprogramms anhalten kann (§ 38 PartG).

Politische Bedeutung kommt den Parteiprogrammen als Informationsträger für die Bürger (als Wähler, politische Mitstreiter oder Konkurrenten etc.) im Hinblick auf die Prinzipien und Ziele von unterschiedlichen Parteien zu, denn „dem Wähler muß eine echte Entscheidung zwischen verschiedenen politischen Programmen und Kandidaten möglich sein“ (HARTUNG/KADELBACH 1997, S. 21). Damit erhalten Parteiprogramme als schriftlich dokumentiertes Ergebnis demokratischer innerparteilicher Willensbildung²⁰ Bedeutung und sind als innerparteilich verbindlich anzusehen. Zudem haben sie - neben dem hohen Stellen-

²⁰ Dem Kriterium *demokratischer* innerparteilicher Willensbildung wird rechtlich explizit durch die Vorgabe, Parteiprogramme ausschließlich im Rahmen von Parteitag zu verabschieden (§ 9 Satz 3 PartG), entsprochen, was als zusätzlicher Hinweis auf die Bedeutung von Parteiprogrammen innerhalb der verfassungsmäßigen Aufgaben der Parteien gewertet werden kann.

wert als Entscheidungsgrundlage für individuelles Wählerverhalten - eine weitere Funktion: nämlich als bei Bedarf für jedermann, besonders den Wähler, zugängliche Absichtserklärung für parteipolitisches Handeln, die prinzipiell eine Evaluation des tatsächlichen politischen Handelns einer Partei ermöglicht. In diesem Sinne können Parteiprogramme auch als Instrument und inhaltliche Richtlinie für eine parteispezifische Ziel – Handlungs - und Erfolgsanalyse fungieren.

MÜNCKLER (1997, S. 216) macht (im Rahmen seinen Ausführungen zur Entwicklung bürgerschaftlicher Kompetenz) deutlich, daß und warum er der Vorbereitung im Wahlkampf und bei der „Wahlauseinandersetzung“ den Parteiprogrammen durch ihre „erhebliche Reduktion der Komplexität von Sachfragen“ (ebd.) große Bedeutung für die „Partizipationsermöglichung der Bürger“ (ebd.) zuschreibt. MÜNCKLER verweist darauf, daß gerade dadurch, daß von Parteien „meist hochkomplizierte, schwer durchschaubare und vielfach mit anderen Problemen zusammenhängende Fragen in die Sachverhalte zumeist simplifizierende Formeln umgegossen (werden)“, es überhaupt erst möglich wird, zu „griffigen Alternativen zu kommen, über die im Wahlverfahren dann entschieden werden kann“ (ebd.). Trotz der vielfältigen Kritik an solchen Komplexitätsreduktionen und damit implizit auch an Inhalten von Parteiprogrammen sind sie aus MÜNCKLERs (politikwissenschaftlicher) Sicht letztendlich Voraussetzung von Demokratie, da sie die Teilhabe der Bürger sowohl im Hinblick auf öffentliche Debatten als auch auf politische Entscheidungsverfahren ermöglichen und fördern. Über die Parteiprogramme werden den Bürgern bestimmte Themen der politischen Auseinandersetzung – häufig in zugespitzter und dramatisierter Form und als entscheidende Fragen der Wahl hochstilisiert – nahegebracht; die Programme sind so gesehen wesentliches Medium demokratischer Prozesse. Daraus sind Konsequenzen für die Analysen in dieser Arbeit zu ziehen: hinter den in der Regel abstrakten Aussagen in Parteiprogrammen verbergen sich differenzierte Sachverhalte und Vorstellungen.

OLZOG/LIESE (1995, S. 15) bezeichnen als die vier wichtigsten Funktionen von Parteiprogrammen „die Orientierung für politische Entwicklungen, Informationshilfe für den Wähler, Unterscheidung gegenüber den anderen Parteien und Integration der Mitglieder“. Die Autoren zitieren dazu die Diskussionsrunde der Unterkommission „Grundsatzfragen“ der Grundsatzkommission der CSU wie folgt: „Eine politische Partei braucht verbindlich formu-

lierte Grundsätze, um eine Orientierung für ihre Entscheidungen im politischen Alltag zu besitzen, den Wählern diese allgemeine Vorstellung von ihrem Wollen zu vermitteln und sich von den anderen Parteien plausibel zu unterscheiden (und) Anhaltspunkte für die notwendige Integration unter den eigenen Mitgliedern und Anhängern zu haben“ (ebd.).

Mit der Frage nach der Bedeutung von Parteiprogrammen als Ausdruck des je spezifischen Gestaltungswillens einer Partei ist eine Grundsatzdiskussion in der Politikwissenschaft angesprochen, die im wesentlichen zwei klassische Positionen hervorgebracht hat. Entweder werden Parteien als wahltaktisch agierende *Wettbewerbsparteien* betrachtet, deren Ziel es ist, Wahlen und Machtpositionen zu gewinnen. Bei dieser theoretischen Position spielen Prinzipien und verbindliche Programme eine untergeordnete Rolle gegenüber der Anpassung an die Ansprüchen der Bürger, die, soweit sie die Wahlchancen erhöhen, von der Partei aufgegriffen werden. Der Anspruch auf Demokratie wird weniger innerparteilich über entsprechende Willensbildungsprozesse eingelöst, da der Parteiname bereits das Programm und damit das Ziel der Partei vorgibt, sondern soll über den Wettbewerb *zwischen* den Parteien geleistet werden.

Die zweite Position sieht Parteien als *Programm- und Mitgliederparteien*, die über innerparteiliche demokratische Willensbildung die politischen Interessen und Prinzipien ihrer Mitglieder aufnehmen und vertreten (z. B. die bundesdeutschen Regierungsparteien). Die innerparteiliche politische Auseinandersetzung und die daraus hervorgegangenen Programme einer Partei als Interessengemeinschaft bestimmen dominant die politischen Aktivitäten dieser Partei, wobei ein Wahlsieg als Zielperspektive von nachrangiger Bedeutung sein kann.

Bei diesen beiden unterschiedlichen Arten von Parteien handelt es sich allerdings um zum Zweck der Analyse grob vereinfachte, idealtypische Formen, deren jeweilige Prinzipien von den bundesdeutschen Parteien mindestens teilweise zu berücksichtigen sind, um einerseits Wählerstimmen für sich zu gewinnen und andererseits ein klares politisches Profil zu entwickeln und glaubhaft zu vertreten. Die Unterschiede und damit die Zuordnung zu den beiden Idealtypen lassen sich dann in der Realität eher an der Gewichtung dieser Prinzipien innerhalb der jeweiligen Partei festmachen (vgl. KLINGEMANN/VOLKENS 1997, S. 519).

KLINGEMANN/VOLKENS haben in ihrer diesbezüglichen Untersuchung zur „Struktur und Entwicklung von Wahlprogrammen in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1949 - 1994“ (1997) - auf der Basis empirischer Ergebnisse für das Spektrum der Regierungsparteien in Deutschland (CDU/CSU, F.D.P., GRÜNE, PDS, SPD) - eine „Tendenz zur gemäßigten Programmpartei“ (ebd., S. 532) festgestellt. Somit sind bezogen auf die politikwissenschaftliche Grundsatzfrage Wettbewerbspartei oder Programm- bzw. Mitgliederpartei durchaus Argumente für die zweite Alternative als dominante Form in der deutschen Parteienlandschaft anzuführen. Diese Position in bezug auf die Art der Partei mißt den Parteiprogrammen eine hohe Bedeutung zu (vgl. KLINGEMANN/VOLKENS 1997, S. 518), so daß von daher eine Programmanalyse zur Untersuchung der Parteiprogramme angemessen ist. TSATSOS/MORLOK stützen diese Argumentation für eine Analyse der Parteiprogramme insofern, als sie die deutschen Parteien zum überwiegenden Teil als Volksparteien sehen (1981, KE 5, S. 12), was einerseits einen innerparteilichen Pluralismus (alle Bevölkerungsschichten sollen als potentielle Mitglieder angesprochen werden) und eine tendenzielle Annäherung von Parteien sowie eine gewisse Unspezifität der Parteiprogramme zur Folge hat. Andererseits steigt unter diesen Bedingungen die Bedeutung der innerparteilichen Auseinandersetzung und Demokratie, und damit wird „[...] die parteiinterne Programmformulierung und Zielbestimmung [...] zu einer entscheidenden Stufe im politischen Prozeß, die Auseinandersetzung *zwischen* den Parteien hat nicht mehr allein ausschlaggebende Bedeutung“ (1981, S. 14). Als Fazit für diese Arbeit wird aus den Überlegungen in diesem Abschnitt der Schluß gezogen, daß alle untersuchten Parteien als Programm- und Mitgliederparteien zu verstehen sind.

Vor allem aufgrund der verfassungsrechtlichen Bedeutung von Parteiprogrammen erscheint als Ansatz für diese Arbeit eine Programmanalyse plausibel. Im Gegensatz zu BAETGHE/SCHIERSMANN (1984, S. 17/18 und 33 - 36) sehe ich in dieser rechtlichen in Verbindung mit der politischen Bedeutung der Parteiprogramme für einen demokratischen Willensbildungsprozeß eine wesentliche und hinreichende Begründung für eine Programmanalyse, um die Vorstellungen der Parteien zur akademischen Berufsausbildung zu analysieren.

Die Programme der Bundesparteien werden für diese Arbeit als hinreichend aussagekräftig angesehen, da die Grundsatzprogramme für die Gesamtpartei Gültigkeit besitzen und die ländertypischen (Aktions- und Wahl-)Programme²¹ zwar bezüglich konkreter Maßnahmen von Bundesprogrammen abweichen können, beispielsweise in Abhängigkeit von der Frage, ob eine Partei als Regierung oder Opposition einem Landtag angehört, letztlich aber die politischen Linien der Gesamtpartei über Bund- und Ländergrenzen hinweg im wesentlichen unberührt bleiben.

2.4 Forschungsperspektiven

Die Einflüsse politisch gestalteter, gesellschaftlicher Bedingungen als Umwelten auf die personale Entwicklung und Entwicklungsmöglichkeiten der Studierenden während ihres Studiums lassen sich - ökologisch gesehen - aus mindestens zwei pädagogischen Untersuchungsperspektiven analysieren.

Eine erste Perspektive setzt an der Mikrosystemebene, also bei der Person in ihrer unmittelbaren Umwelt mit der Fragestellung, ob und inwieweit die durch diese spezifische Umwelt beeinflussten individuellen Entwicklungsprozesse –bezogen auf pädagogische Ziele- als Bildungsprozesse interpretiert werden können.

Aus dieser Untersuchungsperspektive wären Ergebnisse von akademischen Ausbildungsprozessen zu untersuchen, z. B. der akademische Berufsausbildungserfolg. Einer solchen Analyse von personalen Entwicklungsprozessen müßte die Klärung und die Konkretisierung pädagogischer Ziele vorausgehen. Während in bezug auf die abstrakte Formulierung von globalen Zielen für Bildung und Berufsbildung innerhalb der Erziehungswissenschaft und speziell innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ein relativ breiter Konsens festgestellt werden kann, wird die Diskussion darüber, ob und wie diese konkretisiert und eventuell operationalisiert werden können, kontrovers geführt (siehe Abschnitt 2.2). Außerdem wären zur Feststellung von Ausbildungserfolgen komplexe empirische Untersuchungen notwen-

²¹ Gegen einen länderbezogenen Vergleich der Parteiprogramme sprechen auch die aufgrund der in den Landesverfassungen unterschiedlich geregelten Legislaturperioden oder auch aufgrund von Neuwahlen innerhalb der Legislaturperioden zeitlich sehr unterschiedlichen Wahltermine, mit der Konsequenz, daß Parteiprogramme in bezug auf ihren Entstehungszeitpunkt möglicherweise mehrere Jahre Differenz aufweisen und damit nur begrenzt zu vergleichen wären.

dig, wie sie für die nichtakademische Berufsausbildung etwa im Rahmen fachdidaktischer Lehr–Lern–Forschung und speziell im DFG–Schwerpunktprogramm „Lehr–Lern–Prozesse in der kaufmännischen Berufsausbildung“ (vgl. BECK/HEID 1996; BECK/DUBS 1998) sowie von JUNGKUNZ (1995) im Hinblick auf den Berufsausbildungserfolg im Handwerk durchgeführt wurden.

Eine zweite Untersuchungsperspektive setzt bei der Umwelt auf der Makrosystemebene an, mit der Fragestellung, wie sich die Gesellschaft und ihre Strukturen entwickeln z. B. beeinflusst durch Megatrends, die über das Bildungs- und Beschäftigungssystem (Exoebene) und die über die Institutionen im Tertiärbereich (Mesoebene) die Studiengänge und Studiensituationen in ihnen beeinflussen (Mikroebene).

Diese Arbeit verfolgt den zweiten Untersuchungsansatz und ist konzentriert auf die Makroebene und auf die Fragen, welche Entwicklungen auf dieser Ebene festzustellen sind, wie diese die Parteiprogramme beeinflussen, insbesondere in bezug auf ihre Vorstellungen über die akademische Berufsausbildung. Dabei wird der Zielanalyse besondere Bedeutung zugemessen, weil sie eine wichtige Voraussetzung für die Untersuchungen der ersten Blickrichtung ist. Denn die für die Analyse und Bewertung personaler Entwicklungsprozesse notwendigen Zielkonkretisierungen können nicht isoliert von den Zielvorstellungen in Parteiprogrammen als spezifische Ausdrucksformen gesellschaftlicher Zielvorstellungen diskutiert und festgelegt werden.

Zur theoretischen Fundierung von Zielanalysen werden pädagogische, politische und ökonomische Ansätze zur Erklärung aktueller (siehe S. 23) und historischer (siehe S. 24f) gesellschaftlicher Entwicklungen im Tertiärbereich herangezogen. Zur Analyse von Zielaussagen in den Parteiprogrammen über die politische Gestaltung der akademischen Berufsausbildung in den Hochschulen werden diese drei Zielorientierungen als Kriterien verwendet, wobei davon ausgegangen wird, daß zwischen den drei Zielorientierungen Wechselbeziehungen bestehen und keine allein und isoliert verfolgt werden kann. Insofern kann es nur um die analytische Herausarbeitung von Gewichtungen gehen.

Die Aussagen in den Parteiprogrammen über die institutionellen Bedingungen, mit denen die Parteien ihre Ziele erreichen sollen, werden unter Berücksichtigung historischer Entwick-

lungslinien und ihrer spezifischen Kontexte (siehe S. 22 – 28) analysiert (Bedingungsanalyse).

Die für eine Analyse und Bewertung notwendigen Zielbestimmungen für die akademische Berufsausbildung werden im folgenden Kapitel aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht und als Gegenstand der Berufsbildungsforschung konkretisiert.

3. Die akademische Berufsausbildung als Gegenstand der Berufsbildungsforschung

Die Thematik der Arbeit kann grundsätzlich zwei Forschungsbereichen zugeordnet werden: der Berufsbildungs- und der Hochschulforschung. Deshalb ist mit Bezug auf beide Forschungsbereiche zu begründen, warum sie der Berufsbildungsforschung zuzuordnen ist.

3.1. Thematische Zuordnung zur Berufsbildungsforschung

Berufsbildungsforschung wird hier im Kontext der Definition in der DFG–Denkschrift (DFG 1990) gesehen. Diese Denkschrift ist im Konsens von Wissenschaftlern erarbeitet worden, deren Wissenschaften an den jüngeren Entwicklungen in der Berufsbildungsforschung beteiligt sind (vgl. BUER, J. VAN/KELL, A. 1999, S. 22 – 23) und geht von folgender Begriffsbestimmung von Berufsbildungsforschung aus:

„Berufsbildungsforschung untersucht die Bedingungen, Abläufe und Folgen des Erwerbs fachlicher Qualifikationen sowie personaler und sozialer Einstellungen und Orientierungen, die für den Vollzug beruflich organisierter Arbeitsprozesse bedeutsam erscheinen“ (DFG 1990, S. 1).

Diese zunächst sehr globale Definition erfordert eine Interpretation und Konkretisierung. Sie ermöglicht eine erste globale Verständigung über den komplexen Gegenstandsbereich der Berufsbildungsforschung und fungiert gleichzeitig als Ausgangspunkt für weitere theoriegeleitete Interpretationen, Konkretisierungen und Ergänzungen in bezug auf die Ziele und die Bedingungen personaler Entwicklungsprozesse.

Die Bestimmung des Begriffs Berufsbildungsforschung geht von einer umfassenden Vorstellung ihres Gegenstandsbereichs Berufsbildung aus, der auf unterschiedliche Sachverhalte Anwendung findet. Aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht sind vier Definitionen von Berufsbildung hervorzuheben (KELL 1995(b), S. 369):

- Berufsbildung als System,
- Berufsbildung als Prozeß,

- Berufsbildung als Produkt und
- Berufsbildung als (normative) Zielkategorie.

Die Definition von Berufsbildungsforschung enthält nur einen knappen, allgemeinen Hinweis auf die Umwelt personaler Entwicklungsprozesse, das heißt, sie ist zunächst in bezug auf das System, also die Bereiche und Bedingungen beruflicher Lernprozesse hin zu konkretisieren.

Die „Berufsbildung“ umfaßt als „Oberbegriff für die Organisation beruflicher Lernprozesse“ (KELL 1995(b), S. 369) im einzelnen folgende Bereiche²²:

- die vorberufliche Bildung im Sekundarbereich I und II,
- die nichtakademische Berufsausbildung im Sekundarbereich II,
- die akademische Berufsausbildung im Tertiärbereich,
- die berufliche (akademische und nichtakademische) Weiterbildung im Tertiär- und Quartärbereich
- sowie die Übergänge zwischen den einzelnen Bereichen (Beispiel: Übergang von der allgemeinen Pflichtschule in die nichtakademische Berufsausbildung), die sogenannten Statuspassagen bzw. Schwellen (BUCHMANN/KELL 1997, S. 588).

Personale Entwicklungsprozesse finden in diesen unterschiedlichen Bereichen der Berufsbildung unter jeweils spezifischen Bedingungen statt, die ebenfalls auf jeden Bereich bezogen, z. B. in bezug auf die Art der Ausbildungsstätte, die Zugangsberechtigungen, die Ausbildungsdauer und die Ausbildungsabschlüsse zu konkretisieren sind.

In der Definition von Berufsbildungsforschung fehlt nicht nur die Konkretisierung von Bereichen und von Bedingungen der Berufsbildung, in und unter denen die personalen Entwicklungsprozesse verlaufen, sondern auch die Konkretisierung von Zielen für diese

²² Von einer ähnlich umfassenden Vorstellung zum Gegenstandsbereich Berufsbildung geht auch der Sachverständigenrat Bildung aus, wenn er in seinen Empfehlungen „die Integration der beruflichen Erstausbildung, des Studiums und der Weiterbildung zu einem differenzierten Gesamtsystem lebenslangen Lernens“ fordert“ (HANS BÖCKLER STIFTUNG 1998, S. 3).

Entwicklungsprozesse. Zur Analyse und Bewertung der Prozesse und Produkte in den unterschiedlichen Bereichen der Berufsbildung sind entsprechend jeweils Zieldefinitionen erforderlich.

Die unterschiedlichen Teilbereiche beruflicher Ausbildungsprozesse, wie sie mit dem Begriff Berufsbildung als Gesamtbereich umschrieben werden, sind in bezug auf ihre Ziele, Produkte und Prozesse als strukturell gleich anzusehen, unterscheiden sich aber im Hinblick auf die jeweils zuständigen Institutionen (Schule, Hochschule oder Betrieb) sowie in bezug auf die Segmente des Bildungssystems (Sekundär- oder Tertiärbereich), dem sie zugeordnet werden. Gemeinsam wiederum ist allen (Teil-)Bereichen der Berufsbildung die in sich spannungsreiche Zielperspektive von Entwicklung beruflicher Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse, die zur Bewältigung gesellschaftlich strukturierter Arbeitsaufgaben notwendig sind einerseits, und personaler Bildung als Voraussetzung für die innovative Gestaltung von Umwelt andererseits.

KELL (1995(b), 1996) strukturiert und konkretisiert – aus der interdisziplinär konzipierten ökologischen Perspektive (siehe Abschnitt 2.1 dieser Arbeit) - den in der o. g. globalen Begriffsbestimmung umschriebenen Gegenstandsbereich unter Berücksichtigung der – berufspädagogisch relevanten - Definitionen von Berufsbildung (KELL 1995(b), S. 369) anhand mindestens drei unterschiedlicher Dimensionen, die den Bereich der Berufsbildungsforschung strukturieren:

- *Person*: Diese Dimension umfaßt die vom Lebensalter und der Biographie beeinflusste Lage und Situation einer Person in vorberuflichen, beruflichen das heißt, nichtakademischen und akademischen, sowie in weiterbildungsbezogenen Lern- und Arbeitsprozessen.
- *Umwelt*: Mit dieser Dimension wird die Abgrenzung beruflichen Lernens, das auf den Vollzug beruflich organisierter Arbeit gerichtet ist, von anderen Entwicklungsprozessen vorgenommen und im Hinblick auf solche Einflüsse berücksichtigt, die als gesellschaftlich konstruierte „Entwicklungsrahmen“ die personalen Entwicklungen in Lern- und Arbeitsprozessen beeinflussen.

- *Gegenstand*: Über diese Dimension wird der Zusammenhang zwischen Lernen und Arbeiten hergestellt als spezifische Inhalte, mit denen sich jede arbeitende und lernende Person direkt in seiner Entwicklung (Mikrosystem) auseinandersetzen muß („...Erwerb fachlicher Qualifikationen...“ ,DFG 1999, S. 1) und die nach Berufsfeldern bzw. Tätigkeitsbereichen strukturiert werden können („... die für den Vollzug beruflicher Arbeit bedeutsam erscheinen...“, ebd.).

Unter Berücksichtigung dieser drei Dimensionen hat KELL (1996 (d), vgl. auch BUER VAN/KELL 1999) eine *Strukturmatrix* zur Klassifizierung von *Projekten* der Berufsbildungsforschung entwickelt, deren Spalten sich auf die subjektbezogenen Fragen nach der spezifischen Umwelt beziehen, in der sich eine Person im Verlaufe ihres Lebens durch Lernen und Arbeiten beruflich bilden kann. Mit Bezug auf diese Fragen wird von der Struktur des Bildungssystems als wichtigem Einflußfaktor auf personale Entwicklungsprozesse ausgegangen, so daß in den *Matrixspalten* die - oben bereits genannten - unterschiedlichen Bereiche der Berufsbildung (von der vorberuflichen Bildung bis zur wissenschaftlichen Weiterbildung) aufgeführt sind²³.

In den *Matrixzeilen* ist die Struktur der Umwelt berücksichtigt, in der sich eine Person entwickelt und die aus ökologischer Sicht „topologisch als eine ineinandergeschachtelte Anordnung konzentrischer, jeweils von den nächsten umschlossenen Strukturen“ (BRONFENBRENNER 1980, S. 38) angenommen und als Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem beschrieben wird (vgl. ebd. und Abschnitte 2.1 und 3.2 dieser Arbeit). Auf der Mikrosystemebene (1. Matrixzeile) sind die Forschungen über berufliche Lern- und Lehrprozesse zu verorten. Diese werden von organisatorischen und institutionellen Strukturen auf der Mesosystemebene (2. Matrixzeile) beeinflusst, die ihrerseits durch (Berufsbildungs-)Politik auf der Exosystemebene (3. Matrixzeile) gestaltet werden. Alle drei Systemebenen werden von ge-

²³ Grundsätzlich besteht die Möglichkeit zu weiteren Strukturierungen der Matrixspalten etwa mit Rückgriff auf das „didaktische“ Konstrukt der Berufsfelder (z. B. Elektrotechnik, Metalltechnik, Wirtschaft, etc.) im Hinblick auf eine inhaltliche Dimensionierung oder unter Berücksichtigung der Ordnungskriterien der Klassifikation der Europäischen Union (Ungelernte, Facharbeiter/Fachangestellte, mittlere Positionen, etc.) für die hierarchische Dimension (vgl. BUER VAN/KELL 1999, S. 48). Darüber hinaus werden die Übergänge im biographischen Verlauf eines Lebens (Statuspassagen, Schwellen) immer wichtiger und gewinnen zunehmend an Bedeutung in der (Berufs-)Biographieforschung. Solche Statuspassagen können in der Strukturmatrix zwischen den Spalten (z. B. als Übergang von der vorberuflichen Bildung in die nichtakademische Berufsausbildung) weiter ausdifferenziert werden. Zur Positionierung dieser Arbeit im Rahmen der Berufsbildungsforschung ist diese erste Differenzierung möglich und auch hinreichend.

sellschaftlichen Strukturen, Kulturen, Weltanschauungen, Ideologien, wissenschaftlichen Theorien etc. der Makrosystemebene (4. Matrixzeile) überwölbt, „aus denen für die wissenschaftliche Bearbeitung von Problemen der Berufsbildung vor allem die Einflüsse aus wissenschaftlichen Reflexionen und Theorien relevant sind“ (BUER VAN/KELL 1999, S. 49).

In dieser beschriebenen und in der folgenden Abbildung dargestellten Form der Strukturmatrix, ist diese Arbeit über die Vorstellungen von Parteien zur akademischen Berufsausbildung den Matrixfeldern 3.3 (akademische Berufsausbildung/Gestaltung-Politik – (Exosystemebene)) und 3.4 (akademische Berufsausbildung/Reflexion–Theorie (Makrosystemebene)) zuzuordnen (graue Schattierung).

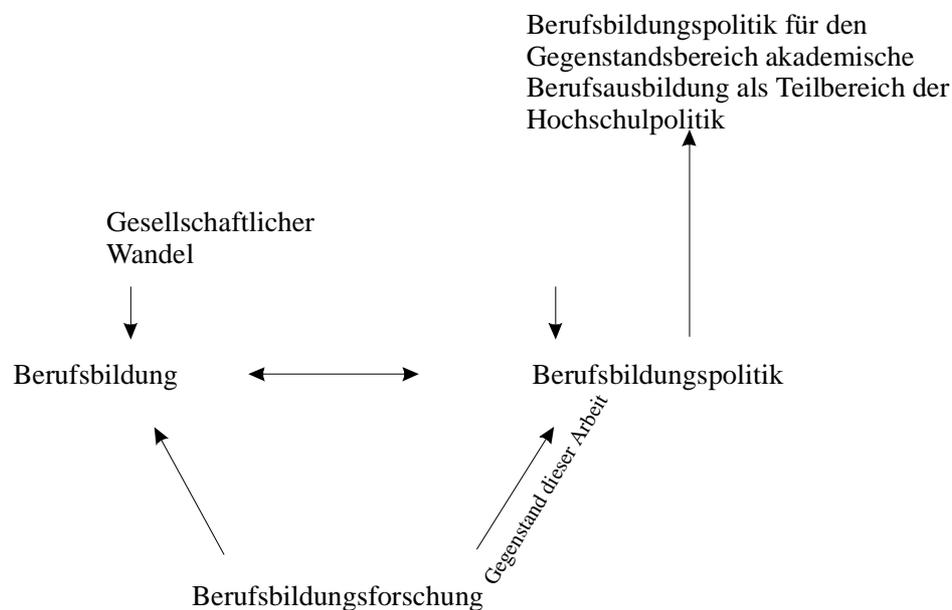
Abbildung 2: Strukturmatrix

	1. Vorberufliche Bildung	2. Nichtakademische Berufsausbildung	3. Akademische Berufsausbildung	4. Berufliche Weiterbildung	5. Wissenschaftliche Weiterbildung
1. Berufliches Lehren und Lernen (Mikrosystem)					
2. Organisationen und Institutionen (Mesosystem)					
3. Gestaltung – Politik (Exosystem)					
4. Reflexion – Theorie (Makrosystem)					

In Anlehnung an BUER VAN/KELL (1999, S. 50).

Gesellschaftliche Entwicklungen und Veränderungen beeinflussen alle Bereiche der Berufsbildung und nötigen die Berufsbildungspolitik, gestaltend einzugreifen. Aufgabe der Berufsbildungsforschung ist es, die Entwicklungen in allen Bereichen der Berufsbildung sowie die Gestaltung der Berufsbildung durch die Berufsbildungspolitik dahingehend zu analysieren und zu bewerten, wie diese die personalen Entwicklungsmöglichkeiten beeinflussen können und diese Forschungsergebnisse im Sinne von Aufklärung und wissenschaftlicher Politikberatung der Berufsbildungspolitik als Basis für weitere politische Gestaltung zur Verfügung zu stellen.

Abbildung 3: Verhältnis Berufsbildung – Berufsbildungspolitik – Berufsbildungsforschung



Die Wechselbeziehungen zwischen Berufsbildung, Berufsbildungspolitik und Berufsbildungsforschung und deren Entwicklungen sind nur ansatzweise theoretisch geklärt und empirisch erforscht. Ein wesentliches Merkmal dieser Wechselbeziehungen ist - wie in allen Bereichen moderner und postmoderner Gesellschaften – die „Unübersichtlichkeit“, wodurch das Handeln der betroffenen Personen (Schüler, Auszubildende, Lehrer, Ausbilder, Dozenten, Politiker, Berufsbildungsforscher etc.) auf der Basis unsicherer oder fehlender Informationen erfolgt. Die Schaffung von Übersichtlichkeit und Transparenz in ihrem Gegenstandsbereich Berufsbildung ist somit eine wesentliche Aufgabe der Berufsbildungsforschung. Die Entwicklungen in der akademischen Berufsausbildung und deren Gestaltung durch Berufsbildungspolitik - diese kann mit bezug auf den Gegenstandsbereich akademische Berufsausbildung als Teil der Hochschulpolitik konkretisiert werden – wurden bisher aber weder in der Berufsbildungsforschung allgemein und noch von der Berufs- und

Wirtschaftspädagogik angemessen berücksichtigt²⁴. Auf diesen defizitären Zustand will diese Arbeit thematisch im Hinblick auf den spezifischen Berufsbildungsbereich „akademische Berufsausbildung“ reagieren.

3.2 Wissenschaftsdisziplinäre Zuordnung

An der Berufsbildungsforschung sind verschiedene **Wissenschaften** beteiligt und sie ist mit vielen anderen Forschungsbereichen verflochten. Denn die Komplexität des Gegenstandsberichts Berufsbildung erfordert eine Bearbeitung durch unterschiedliche Wissenschaftsdisziplinen mit ihren je spezifischen Theorien, Modellen und Methoden.

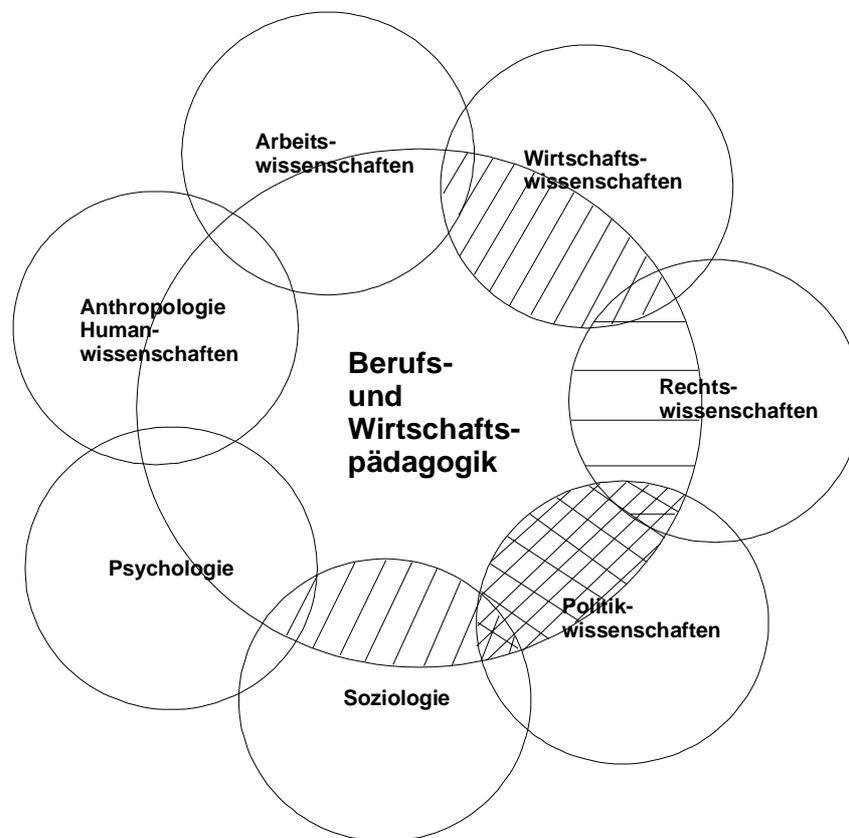
Die Berufsbildung als wichtiges gesellschaftliches Subsystem ist vor allem von der Erziehungswissenschaft (einschließlich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik), der Psychologie, den Humanwissenschaften und der Anthropologie als Forschungsgegenstand bearbeitet worden. Aber auch Soziologie, Rechtswissenschaft, Politikwissenschaft sowie Wirtschafts- (hier vor allem die Bildungsökonomie) und Ingenieurwissenschaften haben die Bedeutung der Berufsbildung für gesellschaftliche Strukturen und Entwicklungen thematisiert (siehe Abbildung 4, S. 69).

In der Einleitung und mit den theoretischen Positionsbestimmungen (Kapitel 2) ist ausführlich begründet, daß die Dissertation mit einem spezifischen berufs- und wirtschaftspädagogischen Erkenntnisinteresse einen Gegenstand (akademische Berufsausbildung) und einen Handlungskontext (politische Gestaltung des Gegenstandsbereiches aus der Sicht von Parteien), die beide von den der Erziehungswissenschaft benachbarten Sozialwissenschaften (Politikwissenschaften, Rechtswissenschaften, Soziologie, Wirtschaftswissenschaften) bearbeitet werden. Deshalb sind Theoriebestände und Methoden vor allem dieser Wissenschaften aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht ausgewählt und in die theoretischen Grund-

²⁴ So bezieht sich – laut Selbsteinschätzung der Berufsbildungsforscher - lediglich jeweils 4% der universitären Berufsbildungsforschung in berufs- und wirtschaftspädagogischen Instituten auf die Umweltstrukturen (Exo- bzw. Makrosystemebene) der akademischen Berufsausbildung. Die Befragung außeruniversitärer Institute mit Berufsbildungsforschung ergab, daß etwa 10% der (antwortenden) Institute (auch) die akademische Berufsausbildung in Forschungsprojekten bearbeiten. In der IAB – Forschungsdokumentation beziehen sich ca. 18% der Berufsbildungsforschungsprojekte auf die akademische Berufsausbildung; ca. 5% davon können den Matrixfeldern 3.3 (Gestaltung – Politik) und 3.4. (Reflexion – Theorie) zugeordnet werden (vgl. Abschlußbericht zur „Berichterstattung über Berufsbildungsforschung“ BUER, J. VAN/KELL, A. 1999).

legungen integriert worden, was in Abbildung 4 durch Schraffierung der wichtigsten Überschneidungsbereiche visualisiert ist.

Abbildung 4: Wissenschaftsbezogene Verflechtungen in der Berufsbildungsforschung



Quelle: BUER, J. VAN/KELL, A: Abschlußbericht zum Projekt "Berichterstattung über Berufsbildungsforschung" Berlin und Siegen 1999, S. 27.

3.3 Forschungsbereichsbezogene Verflechtungen

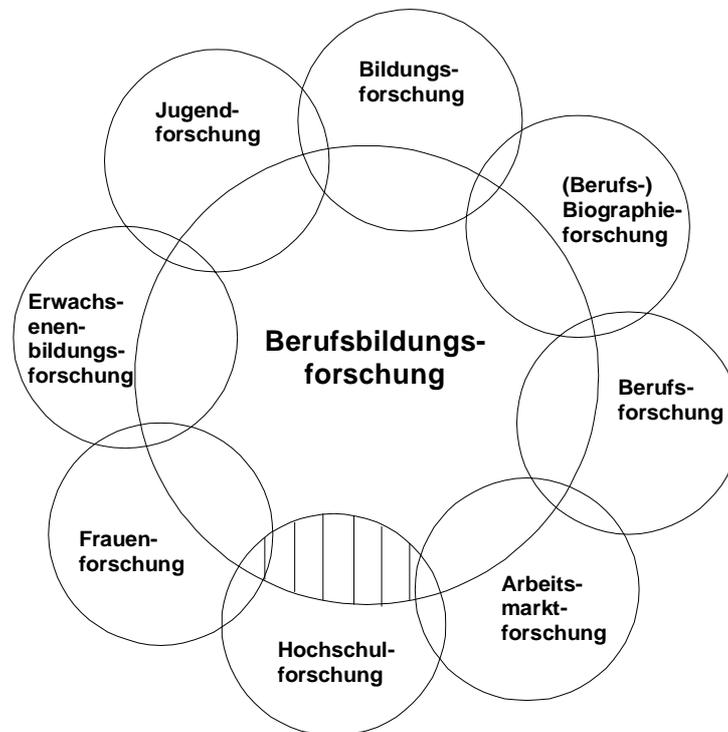
Der Forschungsbereich Berufsbildungsforschung ist aufgrund neuerer Ansätze in der Wissenschaftsorganisation, die den Negativfolgen der Spezialisierung in den Wissenschaften durch die Schaffung multidisziplinärer Forschungsbereiche zu begegnen versuchen, mit verschiedenen anderen **Forschungsbereichen** verflochten. Diese Forschungsbereiche können unter dem Oberbegriff „Sozialwissenschaftliche Forschung“ zusammengefaßt werden. Sie weisen als gemeinsames Merkmal eine multidisziplinäre Organisation der Forschung auf. Der komplexe Gegenstandsbereich Berufsbildung ist in der gesellschaftlichen Praxis mit vielen anderen Praxisbereichen verflochten (z B. Bildung, Berufsbildung, Beruf, Arbeits-

markt, Erwachsenenbildung etc.). Dementsprechend sind auch die multidisziplinären Forschungsbereiche miteinander verflochten, die benachbarte Gegenstandsbereiche untersuchen. In Abbildung 5 sind die wichtigsten forschungsbereichbezogenen Verflechtungen ausgewiesen. In dieser Betrachtung ist diese Dissertation im Schnittbereich von Berufsbildungsforschung und Hochschulforschung zu verorten, der in Abbildung 5 entsprechend hervorgehoben ist. Deshalb werden im folgenden Entwicklungen in der Hochschulforschung aus der Sicht der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und das Verhältnis von Berufsbildungsforschung und Hochschulforschung näher erörtert.

Von den an Berufsbildungsforschung beteiligten Wissenschaften nimmt die Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine besondere Stellung ein, weil ihre Forschungstätigkeit nur auf die Berufsbildung konzentriert ist und weil die zentralen Begriffe *Beruf* und *Bildung* in ihrem spezifischen Spannungsverhältnis für sie konstitutiv sind.

Unter Berücksichtigung dieser Bedeutung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik für die Berufsbildungsforschung sind die wissenschaftsbezogenen Verflechtungen in der Berufsbildungsforschung in der folgenden Abbildung dargestellt worden (in BUER VAN/KELL 1999, S. 25). Ergänzend zu dieser eindimensionalen Darstellung ist hinzuzufügen, daß es zwischen jeder Wissenschaft mit jeder anderen Wissenschaft Schnittmengen geben kann bzw. gibt. Diese Schnittmengen und die mit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sind zudem qualitativ und quantitativ von unterschiedlicher Bedeutung, was in der Abbildung ebenfalls nicht visualisiert worden ist.

Abbildung 5: Bereichsbezogenen Verflechtungen in der Berufsbildungsforschung



Quelle: BUER, J. VAN/KELL, A: Abschlußbericht zum Projekt "Berichterstattung über Berufsbildungsforschung" Berlin und Siegen 1999, S. 32.

3.4 Akademische Berufsausbildung als Gegenstand der Hochschulforschung

Die Hochschulforschung in der Bundesrepublik Deutschland ist weniger durch eine in sich konsistente Theorie der Hochschule geprägt, denn durch die Erforschung der sehr unterschiedlichen Beziehungen zwischen Hochschule und Beschäftigungssystem (1), Hochschule und Wissenschaftssystem (2) und Hochschule und Person (3) (vgl. HUBER 1995, S. 20).

- Die erste Forschungsperspektive wird im wesentlichen durch die *Bildungsökonomie* unter vor allem quantitativ-strukturellen Aspekten, von der *Qualifikationsforschung* mit der Frage nach inhaltlichen Zusammenhängen zwischen Studium und Arbeitsplatzanfor-

derungen und im Hinblick auf die Zusammenhänge zwischen *Bildungsabschluß* und *Sozialchancen* bearbeitet.

- Mit der Beziehung zwischen Hochschule und Wissenschaftssystem setzen sich vor allem auseinander die *Wissenschaftstheorie* – über die Analyse der logischen Struktur bzw. der logischen Gültigkeit wissenschaftlicher Theorien - , die *Wissenschaftsgeschichte* (z. B. POPPER 1966) unter historisch analytischer Perspektive wissenschaftlicher Theorien und ihrer Durchsetzung und die *Wissenschaftssoziologie* (MERTON 1973) über die soziologische Betrachtung des Wissenschaftssystems und der Wissenschaftsstrukturen.
- Die dritte Perspektive: Hochschule – Person steht im Mittelpunkt der *Hochschulsozialisationsforschung*, die sich im wesentlichen mit Fragestellungen der Persönlichkeitsentwicklung, der Einstellungsveränderung und/oder Habitusentwicklung im Kontext Hochschule auseinandersetzt und der *Hochschuldidaktik*, also der Lernsituationen und – umwelten der Studierenden, deren Ziele und Aufgaben, deren Sozialformen, der beteiligten Personen und ihrer Beziehungen untereinander, die zur Verfügung stehenden zeitlichen, räumlichen und finanziellen Ressourcen etc.

Die Forschungen mit der dritten Perspektive sind thematisch am stärksten mit der Berufsbildungsforschung verflochten und sie verfolgen Erkenntnisinteressen, die mit denen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zum Teil übereinstimmen. Weshalb diese Arbeit der Berufsbildungsforschung zuzuordnen ist, soll durch die folgenden Erörterungen über das Verhältnis von Berufsbildungsforschung und Hochschulforschung weiter argumentativ gestützt werden.

3.5 Zum Verhältnis von Berufsbildungsforschung und Hochschulforschung

Hier geht es nicht um eine Würdigung der Hochschulforschung insgesamt, sondern nur um Klärungen in bezug auf solche Forschungsfragen, die – wie diese Arbeit - im Schnittbereich von Berufsbildungsforschung und Hochschulforschung zu verorten sind und deshalb aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht von Bedeutung sind.

Ein Teil der Hochschulforschung ist davon ausgegangen, daß Entwicklungen im Bildungssystem von Entwicklungen in den anderen gesellschaftlichen Subsystemen, insbesondere

von denen im Beschäftigungssystem, beeinflußt werden. Deshalb hat dieser Teil die Frage nach den gesellschaftlichen Funktionen der Hochschulen in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen gestellt.

Der Einsicht in die relative Autonomie des Bildungssystems in bezug auf die anderen gesellschaftlichen Subsysteme entspricht es, daß auch zahlreiche öffentliche Diskussionen seit Jahrzehnten²⁵ unter der zentralen Fragestellung nach den gesellschaftlichen „Funktionen“ der Hochschulen (vgl. BECKER 1995) geführt werden. Darauf hat auch die Hochschulforschung durch innere Differenzierung in unterschiedliche Forschungsbereiche reagiert, z. B. durch die Konzentration auf die je spezifischen Beziehungen zwischen Hochschulen im Bildungssystem und einem speziellen anderen gesellschaftlichen Subsystem, z. B. dem Beschäftigungssystem (siehe oben). Für das Verhältnis von Berufsbildungsforschung und Hochschulforschung ist die Frage von besonderem Interesse, wie in beiden Forschungsbereichen die Beziehung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem bzw. zwischen Ausbildung und Erwerbsarbeit gesehen und bearbeitet worden ist.

Im Hinblick auf die Beziehungen zwischen Hochschule und Beschäftigungssystem stand die bildungsökonomische Betrachtung der Hochschulabsolventen als Output des Bildungssystems und als Input des Beschäftigungssystems im Vordergrund, so daß diese Forschungsfragen ein wichtiger Teil der Hochschulforschung sind. Die sich international durchsetzende Annahme, es bestehe ein positiver Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Bevölkerung und dem Wirtschaftswachstum in einem Staat, führte in der Hochschulforschung der 1950er und 1960er Jahre zu einer Konzentration auf quantitative und strukturelle Aspekte der Beziehung von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt (Humankapitalansatz, Korrelationsansatz, Ertragsratenansatz, etc.; vgl. TEICHLER 1995, S. 61).

Die 1970er Jahre standen unter dem Eindruck der „Bildungsexpansion“: Die Studierendenzahlen waren erheblich stärker angestiegen als erwartet. Das hat in der Hochschulforschung zu unterschiedlichen Reaktionen geführt. Einerseits erreichten die bildungsökonomischen Forschungen zwischen 1973 und Ende der 1970er Jahre ihren quantitativen Höchststand.

²⁵Die gesellschaftlichen Funktionen der Hochschulen werden mindestens seit dem 18./19. Jhd. diskutiert, siehe Reformdiskussion um das Primat philosophischer, merkantilistischer oder liberalistischer Konzepte zwischen 1760 und 1810 (PRAHL 1995).

Allein in der Bundesrepublik wurden fast 100 Bedarfsstudien vorgelegt. Viele dieser Studien, wie solche im Rahmen des Absorptions- oder Flexibilitätsansatzes, waren als Kritik an den bis dahin entwickelten Arbeitskräftebedarfsansätzen konzeptioniert (vgl. auch zum Folgenden TEICHLER 1995). Darüber hinaus wurde, teilweise an diese Kritik anknüpfend, der Qualifikationsaspekt, das heißt, die Klärung des inhaltlichen Zusammenhangs zwischen Studium (Studienplänen) und beruflichem Handeln (Arbeitsplatzanforderungen), in Qualifikationsansätzen in den Vordergrund gestellt. Die Berufsanalysen in einigen industriesoziologischen Arbeiten - und dort eher am Rande - (z. B. KAMMERER 1973, LUTZ 1976, BECK/BRATER 1977) sowie wenige Sekundärstudien zu Berufs- und Qualifikationsanalysen im Hochschulbereich (HARTUNG 1979, TEICHLER 1980, BUSCH 1981) thematisierten unterschiedliche Qualifikationsdimensionen des Berufs (Arbeitsorganisation, betriebliche Strategien zur Nutzung von Qualifikationen, Bedeutung von Sozialqualifikationen etc.) und problematisierten insofern die Annahme, daß der Beruf „[...] aus der Rationalität von Arbeitsvollzügen und der Kohärenz von Qualifikationen bestimmt ist [...]“ (TEICHLER 1995, S. 65).

Der Zusammenhang zwischen Bildungsabschluß und Sozialchancen ist eine weitere wichtige Fragestellung der Hochschulforschung: Zu Beginn der 1960er Jahre stand der Bedarf der Wirtschaft an hochqualifizierten Arbeitskräften im Vordergrund solcher bildungsökonomischer Forschungsansätze. Deshalb waren auch für die Hochschulforschung die bildungspolitischen Bemühungen zur Mobilisierung „bildungsferner“ Schichten für das weitere Wirtschaftswachstum Anlaß für darauf bezogene Forschungen. Später akzentuierte dann die Forderung nach „Bildung als Bürgerrecht“ (DAHRENDORF 1965, noch expliziter: DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970) einen Teil der Hochschulforschung.

Die weiteren Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen Studien- und Berufschancen stellten - so TEICHLER (1995, S. 67) - Einzelaspekte dieser Beziehungen in den Vordergrund ihrer Analyse, wie zum Beispiel den Zusammenhang zwischen Herkunft und Bildungserfolg (z. B. HUSEN 1979, TEICHLER 1979).

Vor dem Hintergrund der Diskussionen um eine „Überakademisierung“ der Gesellschaft als Resultat der Bildungsexpansion unter den Stichworten „akademisches Proletariat“, „Verdrängung“ und „Entkoppelung von Bildungs- und Beschäftigungssystem“ wurden „Neue

Modelle der Abstimmung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem“ erarbeitet (vgl. TEICHLER 1979).

Diese verschiedenen Erklärungs- und Planungsansätze zum Verhältnis von Tertiärbereich und Beschäftigungssystem standen im Kontext der interdisziplinären Forschungen über die Beziehungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem und sie finden ihre Entsprechungen in der Berufsbildungsforschung, hier konzentriert auf die Beziehungen zwischen nichtakademischer Berufsausbildung und Beschäftigungssystem. Diese Forschungsfragen haben große Bedeutung gleichermaßen für Berufsbildungsforschung und Hochschulforschung und sie sind ein exemplarisches Beispiel für die Schnittmenge beider Forschungsbereiche (siehe Abbildung 5, S. 71). Eine weitere Forschungsfrage in dieser Schnittmenge ist mit Bezug auf TEICHLER (1995) festzustellen, der eine konsensfähige Forschungsperspektive in der BRD in den verschiedenen Ansätzen zur Praxisorientierung sieht, um die „Dichotomie zwischen wissenschaftsarmer Berufsorientierung und berufsferner Wissenschaftsorientierung zu überwinden“ (1995, S. 71). Obwohl solche Ansätze bereits in den Hochschulreformdiskussionen der 1970er Jahre thematisiert wurden, ist das Abstimmungsproblem auf der Zielebene zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem gerade auch für den Hochschulbereich weiterhin ungelöst, so daß die jetzt diskutierten (Ziel)Fragen zur akademischen Berufsausbildung nur als aktuelle Versionen bereits seit langem ungeklärter Fragestellungen angesehen werden können.

Diese wenn auch relativ grobe „Topologie“ der bisherigen Hochschulforschung²⁶ macht deutlich, daß aus der Sicht einer ökologischen Berufs- und Wirtschaftspädagogik folgende Problemstellungen bzw. Fragen nur wenig bearbeitet bzw. kaum beantwortet wurden:

- Wie soll das Hochschulstudium als akademische Berufsausbildung und als Teil des Berufsbildungssystems aus berufsbildungspolitischer Perspektive gestaltet werden ?
- Welche Ziele sollen für die akademische Berufsausbildung im Kontext von Hochschulautonomie/-selbstverwaltung, Forschungs- und Bildungsauftrag angestrebt werden und

²⁶In jüngerer Vergangenheit sind Veränderungen in einigen Bereichen der Hochschulforschung erkennbar. So versuchte z. B. die „Stamberger Gruppe“ anknüpfend an die marxistische Wissenschaftstheorie und –soziologie Wissenschaft als realen Prozeß und die Hochschule als hochkomplexes soziales System zu thematisieren und damit die häufig künstlich vollzogene Trennung in der Hochschulforschung zwischen soziologisch–institutionellen und curricularen Aspekten aufzuheben.

welche Umweltbedingungen (z. B. Organisationsformen) sind für die Zielerreichung am günstigsten ?

- Wie soll die Hochschule auf Veränderungen im Sekundarbereich II reagieren, insbesondere auf die heterogenen Studienvoraussetzungen und –bedürfnisse der Studierenden, die u. a. durch neue Zugangswege (z. B. über das berufliche Schulwesen) entstanden sind ?
- Wie soll das Verhältnis zwischen Tertiär- und Quartärbereich und die Beziehungen zwischen wissenschaftlicher Weiterbildung und beruflicher Weiterbildung für Nichtakademiker gestaltet werden ?
- Welche Vorstellungen bestehen in der Gesellschaft zur Hochschul- bzw. berufsbildungspolitischen Gestaltung des Tertiärbereichs ?

Die ökologisch orientierte berufs- und wirtschaftspädagogische Berufsbildungsforschung, bisher auf die nichtakademische Berufsausbildung konzentriert, könnte ein Stück weit zur wissenschaftlichen Bearbeitung dieser Fragen beitragen: Sie bezieht von ihrem Selbstverständnis her sowohl die Anforderungen des Beschäftigungssystems als auch die - auf die Berufsbildung bezogenen - Bedürfnisse von Personen, nämlich die berufliche Qualifizierung und die personale Bildung, sowie die polare Spannung zwischen beiden und den Wissenschaftsbezug in ihre Überlegungen und Konzeptionen grundsätzlich mit ein. Damit ist sie in der Lage, genau den interdisziplinären Aspekt in die Diskussion um die akademische Berufsausbildung einzubringen, der häufig als Mangel der bisherigen Ansätze beklagt wird. KLÜVER (1995, S. 79) geht in Anlehnung an HURRELMANN (1974) davon aus, daß „[...] gesamtgesellschaftliche Reflexionen, institutionentheoretische Analysen und pädagogische Handlungsmodelle bei der Analyse von Ausbildungsinstitutionen berücksichtigt werden (müssen), [...] die Besonderheit des Ausbildungsbereichs Hochschule jedoch läßt sich nur durch theoretische Ansätze bestimmen, die über das weit hinaus gehen, was traditionellerweise als Erziehungswissenschaft verstanden wird.“. Beispielhaft für eine solche Verflechtung zwischen berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung und Hochschulforschung seien hier die Arbeiten von SEMBILL (z. B. 1992) genannt, der als Berufs- und Wirtschaftspädagoge Lehr-Lern-Prozesse an der Hochschule untersucht.

Aus dieser Sicht spricht viel dafür, die akademische Berufsausbildung stärker als bisher in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Berufsbildungsforschung zu bearbeiten, auch um deren Theorien und bisherigen Befunde aus der nichtakademischen Berufsbildungsforschung für die Forschungen im Tertiärbereich fruchtbar zu machen.

Diese Arbeit versteht sich im Schnittbereich von Berufsbildungsforschung und Hochschulforschung als ein Beitrag zur wissenschaftlichen Fundierung der Berufsbildungspolitik im Tertiärbereich speziell unter dem letztgenannten Forschungsdesiderat. Sie soll zur Beantwortung der Frage nach den gesellschaftlichen Vorstellungen zur hochschul- und berufsbildungspolitischen Gestaltung des Tertiärbereichs beitragen. Sie ist konzentriert auf die Einflüsse solcher Vorstellungen auf Studiengänge als akademische Berufsausbildung und auf „Entwicklungsrahmen“ für Studiensituationen, in denen sich Studierende entwickeln.

3.6 Die akademische Berufsausbildung als Gegenstand einer berufspädagogisch orientierten Berufsbildungsforschung

Die *akademische Berufsausbildung* findet in der Institution Hochschule statt, die als Institution des Tertiärbereichs und als spezieller Teil des Berufsbildungssystems (vgl. KELL 1995 (b)) im Vergleich zur vorberuflichen Bildung in allgemeinbildenden Schulen, der nichtakademischen Berufsausbildung im Sekundarbereich II, der beruflichen Weiterbildung in den unterschiedlichen Institutionen des Quartärbereichs eine spezifische Binnenstruktur aufweist. Die Binnenstruktur der Hochschulen ist wesentlich gekennzeichnet durch Studiengänge, die analog zu den Berufsbildungsgängen im Sekundarbereich II als gesellschaftlich konstruierte *Entwicklungsrahmen* (KELL 1984, S. 31 ff; KELL 1991, S. 303 ff; BUCHMANN/KELL 1997, S. 595) die Studiensituationen der Studierenden und damit deren personale Entwicklung in spezifischer Weise beeinflussen.

Diese Sichtweise der Studiengänge knüpft an die Überlegungen im Rahmen des nordrhein-westfälischen Kollegsulversuchs an, in dem vorrangig doppelqualifizierende *Bildungsgänge* als spezifische Entwicklungsrahmen entwickelt worden sind. Die Assoziierte Wissenschaftlergruppe Berufs- und Wirtschaftspädagogik dieses Modellversuchs erläuterte in ihrem Bericht die Zusammenhänge der curricularen Rahmenbedingungen und führte zur Bildungsgangstruktur aus, daß der Bildungsgang, so wie der Begriff im Rahmen der kolleg-

schulbezogenen Curriculumplanung angewendet wurde, sowohl institutionelle wie subjektive Aspekte des Lernprozesses umfasse. „Unter institutionellem Aspekt bezeichnet der Ausdruck Bildungsgang eine curricular strukturierte und rechtlich geordnete Organisationsform eines längeren, in der Regel mehrjährigen Qualifikations- und Sozialisationsprozesses, der zu einem Abschluß mit zumeist zertifizierten Berechtigungen führt. In subjektbezogener Betrachtung wird unter Bildungsgang der in institutionalisierten Bildungsgängen vollzogene individuelle Entwicklungsprozeß verstanden, in dessen Verlauf sich der Lernende komplexe fachliche Kompetenzen und damit verbundene Verhaltens- und Einstellungsmuster aneignet“ (KELL/FINGERLE/KUTSCHA/LIPSMEIER/STRATMANN 1989, S. 23).

Die Konstruktion von Studiengängen unter institutionellen Aspekten mit jeweils spezifischen Bedingungen für die darin möglichen individuellen Entwicklungsprozesse findet im Kontext spezifischer gesellschaftlicher Umwelten, vor allem der in Kapitel 1 (Abschnitt 1.3) aufgezeigten historischen Entwicklungen und gegenwärtigen Einflüsse statt.

Anhand des folgenden Modells zur akademischen Berufsausbildung sollen diese Überlegungen erläutert werden:

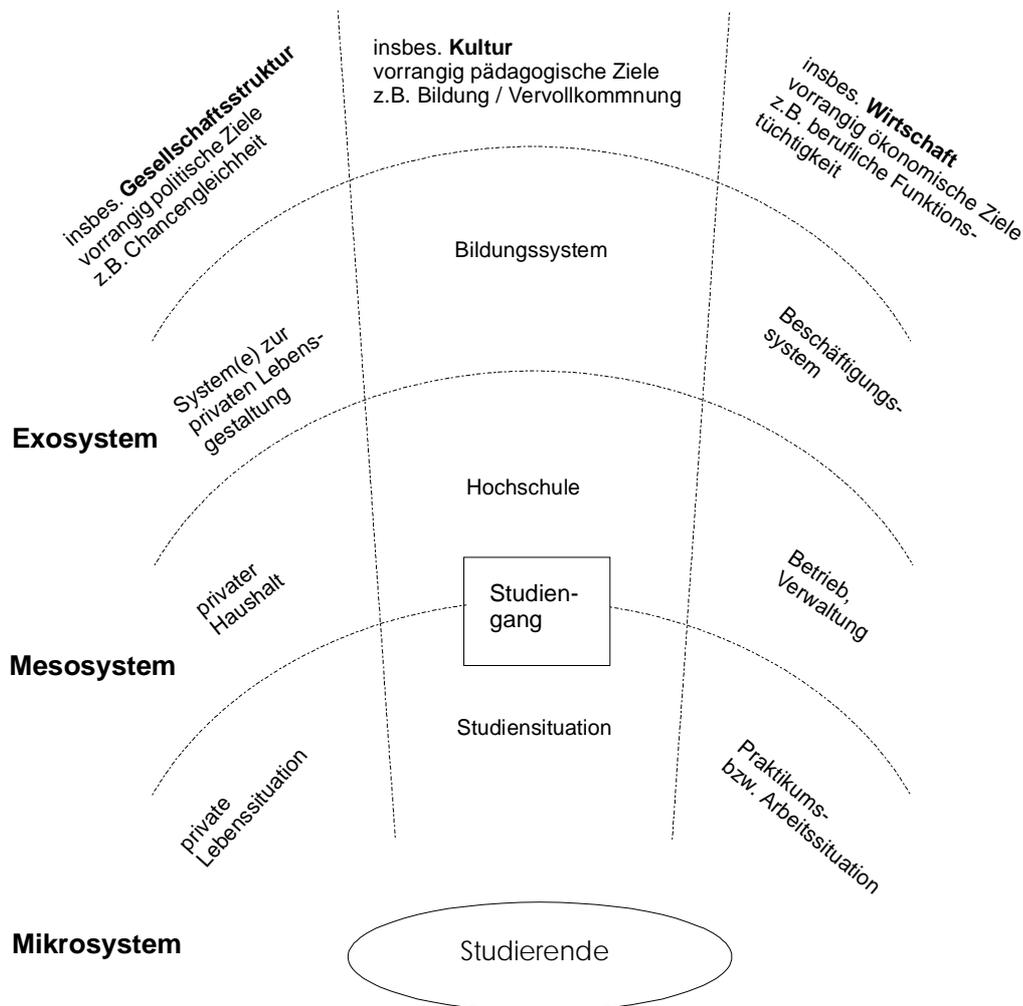
Modell zur Beschreibung der akademischen Berufsausbildung

Die Umweltstrukturen, die die Entwicklungsmöglichkeiten der Studierenden in Studiensituationen beeinflussen, lassen sich strukturell in einem Modell darstellen, das ausgehend vom sozialökologischen Entwicklungsmodell BRONFENBRENNERS (1981) und den theoretischen Grundlagen einer ökologischen Berufs- und Wirtschaftspädagogik (KELL 1984, S. 31 - 34; 1989, S. 11 - 18; 1995(b), S. 375 - 384) für die akademische Berufsausbildung erarbeitet wurde (BUCHMANN/KELL 1997, S. 593). Das Modell, das die Systemzusammenhänge aus der Sicht der Person (Studierende) visualisiert, ist in Abbildung 6 auf der folgenden Seite dargestellt und näher erläutert.

Darüber hinaus ist die von BLANKERTZ (1967) und KELL (1970) gestellte Frage danach, welche Einflußfaktoren auf die Ausbildungsberufe als Entwicklungsrahmen in der nichtakademischen Berufsausbildung wirken, für politische Analysen wichtig. Analog ist diese Frage - auf Studiengänge bezogen - auch für die politische Analyse der akademischen Berufsausbildung in dieser Arbeit zu stellen. Deshalb werden die in Abbildung 6 (S. 80) visualisierten Systemzusammenhänge aus der Sicht der Person und die Überlegungen von BLANKERTZ und KELL über die Einflußfaktoren auf Bildungsgänge in Abbildung 7 (S. 89) zu den Einflußfaktoren auf die Studiengangsentwicklung integriert.

Abbildung 6: Studierende und ihre Umwelt aus ökologischer Sicht

Makrosystem: Politik- und Rechtssystem (Weltanschauungen, Weltbilder, Normen, etc.)



Aus ökologischer Perspektive (vgl. BRONFENBRENNER 1981, auch KELL 1989, Abschnitt 2.1 u. Abbildung 6) entwickeln sich Studierende innerhalb der Hochschule im Kontext verschiedener Umwelten: Auf der Mikrosystemebene findet diese Entwicklung in Studiensituationen an einem Studienplatz statt, in der Regel in Seminarräumen und Hörsälen (individuelle Ebene). Diese Studiensituationen werden beeinflusst von der Institution Hochschule (Mesosystem) mit ihren inneren Strukturen - z. B. der Studiengänge, Wissenschaftsorganisation, Ausstattung, verkehrsstrukturelle Anbindung, Mitbestimmungsmöglichkeiten etc. - (institutionelle Ebene). Hochschule wiederum ist ein Teil des

Bildungssystems (Exosystem/strukturelle Ebene), das seinerseits im Makrosystem der Kultur zugeordnet werden kann (gesellschaftliche Ebene). Gemeinsames Merkmal dieser vertikal miteinander verbundenen Systeme ist – dem berufs- und wirtschaftspädagogischen Anspruch nach - der Vorrang **pädagogischer Ziele** und **Kriterien**.

Parallel dazu, wenn auch nicht zeitgleich, beeinflussen auch solche Situationen *vor* oder *nach* der Studiensituation in einer Hochschule (z. B. die Lebenssituation „privater Haushalt“ oder die „Arbeitssituation“ als Praktikant oder Werkstudent in einem Betrieb oder einer Verwaltung) die personale Entwicklung *in* der Studiensituation. Entsprechendes gilt für die Arbeitssituationen in der Zukunft, auf die Studierende durch ihr Studium vorbereitet werden sollen. Denn auch diese erst in der Zukunft zu erwartenden Situationen im Beschäftigungssystem wirken auf die personale Entwicklung in der Studiensituation²⁷. Diese Arbeitssituationen im Beschäftigungssystem sind strukturell anders organisiert, weil sie durch den Vorrang **ökonomischer Ziele** gekennzeichnet sind und das personale Handeln in ihnen auf die **Veränderungen der Umwelt** abzielen. Eine auf die zukünftigen Arbeitssituationen bezogene subjektive Zukunftsorientierung der Studierenden ist deshalb bei der politischen Gestaltung von Studiengängen und bei der pädagogischen Gestaltung von Studiensituationen zu berücksichtigen.

Aus der Sicht einer ökologisch orientierten Berufs- und Wirtschaftspädagogik (vgl. BRONFENBRENNER 1981, KELL 1984, 1989, 1995(a) und (b), BUCHMANN/KELL 1997) wird davon ausgegangen, daß Strukturen und Entwicklungen im Makro- und Exosystem die Hochschulen als Institutionen und ihre Binnenstrukturen beeinflussen, zum Beispiel die Studiengänge.

²⁷ Auch von daher können grundsätzliche theoretische Erkenntnisse, wie sie etwa von SCHMIDT-PETERS (1999) in ihrer Untersuchung personaler Entwicklungsprozesse von Teilnehmern eines Weiterbildungsganges im nichtakademischen Bereich auf der Basis empirischer Daten gewonnen und im Bild eines Entwicklungstunnels als Konkretisierung der unterschiedlichen Einflüsse und Wechselbeziehungen im Zeitverlauf (S. 95) visualisiert wurden, für eine berufs- und wirtschaftspädagogisch orientierte Berufsbildungsforschung allgemein und für diese Arbeit speziell zugrunde gelegt werden. Dies ist mindestens in bezug auf die wechselseitige Beeinflussung von Lernsituationen in einem gesellschaftlich konstruiertem Entwicklungsrahmen für personale Entwicklung und persönlichen Erfahrungen und Voraussetzungen (früheren, aktuellen in der Lernsituation) sowie zukunftsorientierten Erwartungen der Lernenden (in der Arbeit von SCHMIDT-PETERS im Hinblick auf den Lernerfolg) möglich.

Diese theoretischen Zusammenhänge sind empirisch kaum geprüft. Deshalb sind alle folgenden Aussagen über die Einflüsse veränderter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen auf personale Entwicklungsprozesse überwiegend theoretisch plausibilisierte Vermutungen. Die Unübersichtlichkeit über diese Beziehungen durch mangelndes Wissen führt zu Unsicherheiten beim Handeln aller Personen in diesen Beziehungen (z. B. von Politikern, Hochschulpersonal, Studierenden). Gleichwohl bestehen Zwänge zum Handeln. Diese Arbeit setzt vor diesem Hintergrund beim Handeln von (Berufsbildungs-)Politikern an, ohne das (berufsbildungspolitische) Handeln von Personen und die Handlungsfolgen empirisch untersuchen zu können.

Die unterschiedlichen gesellschaftlichen, kulturellen und wirtschaftlichen Systemstrukturen mit ihren differierenden und untereinander spannungsreichen Zielperspektiven und Beziehungen beeinflussen die Zielvorstellungen zur akademischen Berufsausbildung auf allen Ebenen (Studierende, Hochschulpersonal, Gesetzgeber, Bürger, Politiker, Verwaltungspersonal, Eltern, Lehrer usw.). Die Einflüsse wirken einerseits über die gesellschaftliche Konstruktion von Studiengängen als Entwicklungsrahmen auf die personalen Entwicklungsprozesse der Studierenden auf der Mikrosystemebene. Andererseits werden Studiensituationen durch die Wahrnehmungen und Interpretationen der beteiligten Personen gestaltet. Die Studiensituationen an der Hochschule und die Lernsituationen in der nichtakademischen Berufsausbildung sind zwar inhaltlich verschieden, aber formal-strukturell vergleichbar. Denn die Makrosystemebene (siehe Abbildungen 6 und 8) mit den sie konstituierenden Weltanschauungen, Weltbildern und Normen, ist für beide Berufsausbildungssysteme gleichermaßen relevant. Für die nachfolgenden Systemebenen kann man von der Tendenz her feststellen, daß sich Exo-, Meso- und Mikrosystem beider Ausbildungssysteme aufgrund zunehmender Systemverflechtungen zwischen den gesellschaftlichen Subsystemen (Megatrends, siehe Abschnitt 1.1), im Sinne wachsender und komplexer werdender Abhängigkeitsbeziehungen, strukturell annähern und beide gekennzeichnet sind von den Spannungen zwischen beruflicher Qualifizierung auf der einen und personaler Bildung auf der anderen Seite.

Diese Arbeit ist eine Analyse von „Vorstellungen“ (subjektiven Theorien) über Handlungsnotwendigkeiten und Handlungsmöglichkeiten in der Hochschulpolitik. Dabei bleibt die

Frage offen, ob die untersuchten hochschulpolitischen Vorstellungen auch handlungswirksam sind. Unter den in Abschnitt 2.3.4. begründeten Annahmen zu den Funktionen von Parteiprogrammen für das politische Handeln von Personen erscheint es plausibel, daß die hochschulpolitischen Aussagen in den Parteiprogrammen (berufsbildungs-)politisches Handeln bei der Gestaltung des Tertiärbereichs auch beeinflussen.

3.7 Untersuchungskonzept

3.7.1 Untersuchungsziel

Ziel dieser Arbeit ist es, die Vorstellungen der Parteien daraufhin zu analysieren,

- wie sie die gesellschaftlichen Entwicklungen wahrnehmen und interpretieren,
- ob und inwieweit sie Einflüsse gesellschaftlicher Entwicklungen und Strukturen auf personale Entwicklungsprozesse wahrnehmen und interpretieren,
- welche Folgerungen sie für (berufsbildungs-)politisches Handeln in bezug auf den Tertiärbereich daraus ziehen,
- welche Ziele sie in diesem Politikbereich verfolgen und
- wie sie durch die (berufsbildungs-)politische Gestaltung der Rahmenbedingungen (der spezifischen Umwelt) zur Erreichung der Ziele beitragen wollen und können .

Damit soll ein Beitrag zum Abbau von „Unübersichtlichkeit“ in diesem Bereich geleistet werden durch Aufklärung

- über hochschulpolitische Ziele, im Hinblick auf Übereinstimmungen und Unterschiede und einer Abschätzung, über welche Ziele Konsense bestehen oder zu erwarten sind, so daß sie handlungsleitend und folgenreich sein können;
- über (organisatorische) Rahmenbedingungen, ebenfalls unter der Perspektive von Übereinstimmungen und Unterschieden zwischen den Parteien und einer Abschätzung, über die Schaffung welcher Bedingungen die Ziele erreicht werden sollen;
- über mögliche Einflüsse der politisch verfolgten Ziele und der angestrebten Bedingungen auf die Personen in den Hochschulen.

3.7.2 Analysemodell für die akademische Berufsausbildung

Empirische Basis für die Analyse der Vorstellungen von Parteien sind aufgrund ihrer rechtlichen und politischen Relevanz (vgl. Abschnitt 2.3.2 und 2.3.4) die Parteiprogramme. Will man genaueres über die unterschiedlichen, zum Teil konkurrierenden Vorstellungen über und Ziele für die akademische Berufsausbildung erfahren, die auf die Gestaltung der Rahmenbedingungen in den Hochschulen Einfluß haben, so ist es aus den in Abschnitt 2.3.4 dargelegten Gründen sinnvoll, die Parteiprogramme unter dieser Fragestellung präzise zu analysieren. Für diesen Zweck ist es zunächst notwendig, ein Modell zu entwickeln, das die bisherigen Überlegungen aufgreift und als Basis für ein Analyseraster (Kategorienschema, vgl. Abschnitt 4.1.2.1) dienen kann, mit dessen Hilfe eine Systematisierung der Ziele von Parteien für die akademische Berufsausbildung möglich ist. Im Anschluß daran ist eine geeignete Methode für die Untersuchung der Parteiprogramme auszuwählen und darzustellen.

Zur Entwicklung eines „Analysemodells für die akademische Berufsausbildung“ wird an die Dissertation von KELL über „Die Vorstellungen der Verbände zur Berufsausbildung“ (1970) angeknüpft, der die Vielfalt der unterschiedlichen Verbandsvorstellungen bezogen auf die *nichtakademische* Berufsausbildung analysiert und systematisiert hat. Diese Arbeit knüpft an diese Fragestellung an, fokussiert sie auf die *akademische* Berufsausbildung und will sie theoretisch und methodologisch – methodisch weiterführen.

Die theoretische Weiterführung bezieht sich in dieser Arbeit auf die Anwendung der Einsichten einer ökologisch orientierten Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf den Gegenstandsbereich akademische Berufsausbildung, die in Abschnitt 3.6 dargestellt und in Abbildung 6 visualisiert wurde. Anschließend ist dieses Modell der „Studierenden und ihrer Umwelt aus ökologischer Sicht“ (Abbildung 6) für die spezifischen Ziele der Studie zu konkretisieren (Abbildung 8, S. 95).

Die methodische Weiterführung besteht in der Fundierung und Stützung qualitativ – hermeneutischer Interpretation durch quantitative Verfahren (vgl. Abschnitt 3.3.4).

KELL (ebd.) bezieht sich in seiner Arbeit auf BLANKERTZ (1967), der das Verhältnis zwischen der Praxis der nichtakademischen Berufsausbildung und ihrer berufsbildungspolitisch gestalteten Ausbildungskonzeption und der Bildungstheorie nicht als gegensätzliches beschrieben hat, sondern in seinem Modell auf bestimmte Bezugsverhältnisse zwischen den Bedingungsfaktoren der Ausbildung und bildungstheoretischen Prämissen verwiesen hat (BLANKERTZ 1967, S. 415; vgl. auch KELL 1970, S. 14). KELL setzt mit seiner Analyse über die Vorstellungen der Verbände in bezug auf die (nichtakademische) Berufsausbildung „auf der theoretischen Grundlage dieses Modells (an), das für die bisher getrennten berufspädagogischen Ansätze einen Bezugsrahmen aufzeigen soll [...]“ (KELL 1970, S. 17).

Mit Bezug auf BLANKERTZ (1967, S. 421) werden von KELL (1970, S. 15 - 17) fünf Bereiche von Einflußfaktoren, „die in Konkurrenz zueinander auf die Ausbildung einwirken“ als „Bedingungsfaktoren der Ausbildung“ gesehen, die auch die Vorstellungen der Parteien und Verbände beeinflussen und die in deren Programmen und Äußerungen ebenso zu berücksichtigen sind wie beim konkreten berufsbildungspolitischen Handeln. Er geht davon aus, daß „ein politischer Konsensus nur unter Berücksichtigung berechtigter Mindestansprüche jedes Bereichs zustande kommen kann“ (BLANKERTZ 1967, S.419 zitiert nach KELL 1970, S. 15):

- Die objektiven Anforderungen der Arbeitsplätze.
- Das Wirtschaftssystem als Bezugsrahmen für wirtschaftliches Handeln.
- Die Forderungen der Gesellschaft.
- Die Partikularinteressen der an der Ausbildung Beteiligten.
- Die im historischen Prozeß gewordene Ausbildungsform.

Wie diese Bedingungsfaktoren die Ausbildungskonzeption beeinflussen, wird in Abhängigkeit „von einer ihnen politisch angewiesenen Rangordnung, nicht von einer richtenden und wählenden pädagogischen Entscheidung“ gesehen (KELL 1970, S.17). Jeder dieser Faktorenbereiche ist – „im berechtigten Mindestumfang“ - an einem sowohl innerparteilichen wie zwischenparteilichen politischen Konsens zu beteiligen, der „...dann unter dem Aspekt der formalen Forderung der Bildungstheorie zu reflektieren und zu einer pädagogischen Konzep-

tion zu organisieren“ ist (ebd.)²⁸. Das heißt, daß eine **pädagogisch** begründete Ausbildungskonzeption für den Tertiärbereich in die wissenschaftliche Beratung der Berufsbildungspolitik und in die öffentliche Diskussion einzubringen ist.

Ausgangspunkt für die Entwicklung eines Analysemodells für die akademische Berufsausbildung ist die Einsicht in die Zusammenhänge zwischen Bildungstheorie und Ausbildungskonzeption: Der für berufliche Lernprozesse und damit auch für die akademische Berufsausbildung im Tertiärbereich zuständige (Teil-)Bereich der Bildungstheorie ist die Berufsbildungstheorie, in der - aus einer speziell ökologisch orientierten berufs- und wirtschaftspädagogischen Sicht - berufliche Tüchtigkeit und berufliche Mündigkeit als formale Zielkategorien beruflicher Lernprozesse bedeutsam sind (vgl. Abschnitt 2.2). In der Spannung zu diesen (berufs-)bildungstheoretischen Zielen beeinflussen die Bedingungsfaktoren der Ausbildung die Ausbildungskonzeption. Solche Einflußfaktoren sind mit Bezug auf die akademische Berufsausbildung z. B. die (veränderten) Bedürfnisse und Interessen von Personen (Studierenden, Hochschulpersonal, Politikern, etc.), die (veränderten) Anforderungen aus dem Beschäftigungssystem (Wissenschaftstransfer), politische Interessen (z. B. Chancengleichheit) und auch die Eigendynamik der Institution Hochschule aufgrund historischer und aktueller Entwicklungen.

Auf diesen Überlegungen aufbauend und diese fortführend wird das Analysemodell zur akademischen Berufsausbildung im Tertiärbereich entwickelt (vgl. Abbildung 8, S. 95), in dem auf der Zielebene (Makrosystemebene, vgl. Abbildung 6, S. 80) eine Differenzierung in pädagogische, politische und ökonomische Ziele vorgenommen wird. Das für diese Arbeit neu zu entwickelnden Analysemodell, in dem die unterschiedlichen und in sich spannungsreichen „Bedingungsfaktoren“ der *akademischen* Berufsausbildung aufeinander bezogen werden sollen, ist über das von KELL 1970 zugrundegelegte Modell hinausgehend um die ökologische Perspektive ergänzt, wie sie in Abbildung 6 für „Studierende und ihre Umwelt“ (Abschnitt 3.6) visualisiert ist. Die akademische Berufsausbildung wird auf der Basis der theoretischen Überlegungen einer ökologisch orientierten Berufs- und Wirtschaftspädagogik in ihren gesellschaftlichen, strukturellen, institutionellen und individuellen Zusammenhän-

²⁸ BLANKERTZ (1967) hat den Zusammenhang zwischen Bedingungsfaktoren, Bildungstheorie und Ausbildungskonzeptionen in einem Schaubild verdeutlicht (S. 425).

gen dargestellt, wie sie in der Unterscheidung zwischen Makro-, Exo-, Meso- und Mikrosystemebene zum Ausdruck kommen.

Eine weitere Ergänzung zu den damaligen Ausführungen von KELL (1970) ist die Betrachtung von Bildungsgängen als gesellschaftlich konstruierte Entwicklungsrahmen, wie sie in Abschnitt 3.6 dargestellt wurden. Diese Sichtweise ist zwar implizit in der Ausbildungskonzeption bei BLANKERTZ (1967) und KELL (1970) enthalten; sie ist aber erst mit der Betrachtung des Berufs als „Entwicklungs- und Äußerungsschablone“ durch die subjektbezogene „Soziologie der Arbeit und der Berufe“ von BECK/BRATER/DAHEIM (1980, S. 200 ff.) in die berufs- und wirtschaftspädagogische Diskussion eingebracht und anschließend im Kontext des Kollegschulversuchs NRW weiterentwickelt worden (vgl. KELL 1984 u. Abschnitt 3.6). Besondere Bedeutung im Hinblick auf die Gestaltung von Studiengängen als gesellschaftlich konstruierte Entwicklungsrahmen in der Hochschule kommt dabei drei strukturellen Bereichen der Makroebene zu: Sozialstruktur, Wirtschaft und Kultur. In diesen drei Bereichen sind voneinander unterscheidbare Normvorstellungen dominant, nämlich politische, ökonomische und pädagogische Normen, deren Wechselbeziehungen und Gewichtungen das Handeln im Bereich der nachfolgenden Systemebenen entscheidend beeinflussen. Die ökologische Perspektive verweist damit auf die Wechselbeziehung zwischen Studierenden in den Hochschulen und den Umweltbedingungen, in denen sie studieren. Diese sind durch unterschiedliche Ziele beeinflusst; speziell durch die innerhalb des politischen, ökonomischen und kulturellen Systems dominierenden gesellschaftlichen Ziele für die akademische Berufsausbildung. Das heißt, die im politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Bereich entwickelten politischen, pädagogischen und ökonomischen Ziele beeinflussen die Ziele aller Handelnden. Die (hochschul-)politisch Handelnden verändern mit Bezug auf ihre Ziele die Bedingungen (Umwelt), in denen personale Entwicklungen (der Studierenden) stattfinden.

Das Analysemodell der akademischen Berufsausbildung soll mit Bezug auf beide konzeptionelle Überlegungen (BLANKERTZ/KELL und ökologische Perspektive) eine Möglichkeit bieten, die auf die akademische Berufsausbildung bezogenen gesellschaftlichen Vorstellungen – hier aus den dargelegten Gründen konzentriert auf die Vorstellungen der

Regierungsparteien – zu analysieren, zu systematisieren und anschließend aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht zu bewerten.

Dieses Modell geht notwendigerweise über solche Aspekte, die das Anliegen dieser Arbeit direkt betreffen, hinaus, da aus ökologischer Perspektive die Vorstellungen der Parteien – als Repräsentanten der „Forderungen der Gesellschaft“ (vgl. S. 80) - nur *einen*, wenn auch wesentlichen, Teil der Bedingungsfaktoren für die akademische Berufsausbildung darstellen. Die Fakten und Vorstellungen über die anderen vier Bedingungsfaktoren beeinflussen auch die Aussagen in den Parteiprogrammen. Deshalb sind auch zu diesen Bedingungsfaktoren grundsätzliche Überlegungen erforderlich, die in das Analysemodell miteinbezogen werden.

Im folgenden werden zunächst – in Anknüpfung an BLANKERTZ (1967) und KELL (1970) - die Bedingungsfaktoren der akademischen Berufsausbildung *aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht* unter Berücksichtigung der bisher dargestellten Überlegungen in ihren wichtigsten Bezügen geklärt und anschließend das Anliegen dieser Arbeit als ausgewählte (Teil-)Perspektive mit Bezug auf die Abbildungen 7 und 8 erläutert und konkretisiert.

Aus ökologischer Sicht und in Anlehnung an HABERMAS (1973; vgl. auch Abschnitt 2.3.2) lassen sich theoretisch auf der Makrosystemebene drei Bereiche in der Gesellschaft unterscheiden: Kultur, Politik und Wirtschaft. Diese drei Bereiche unterscheiden sich – so die Annahme – dadurch, daß in ihnen je ein spezifisches Ziel dominant ist; im kulturellen Bereich werden vorrangig pädagogische Ziele, im politischen Bereich politische Ziele und im wirtschaftlichen Bereich vorrangig ökonomische Ziele verfolgt. Die unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereiche Kultur, Politik und Wirtschaft sind allerdings nicht als isolierte Bereiche zu sehen, sondern als zueinander in Beziehung stehende und sich wechselseitig beeinflussende Bereiche im Makrosystem. Für die politische Praxis ist deshalb davon auszugehen, daß in den hochschulpolitischen Zielen der Parteien pädagogische, politische und wirtschaftliche Zielvorstellungen enthalten sind, obwohl die Hochschule als Institution dem kulturellen Bereich zugeordnet ist und theoretisch in diesem Bereich pädagogische Ziele dominant sind. Es kommt bei der Analyse der Parteiprogramme hinsichtlich ihrer hochschulpolitischen Ziele also darauf an, die Gewichtungen der drei Ziele vor diesem theoretischen Hintergrund zu analysieren.

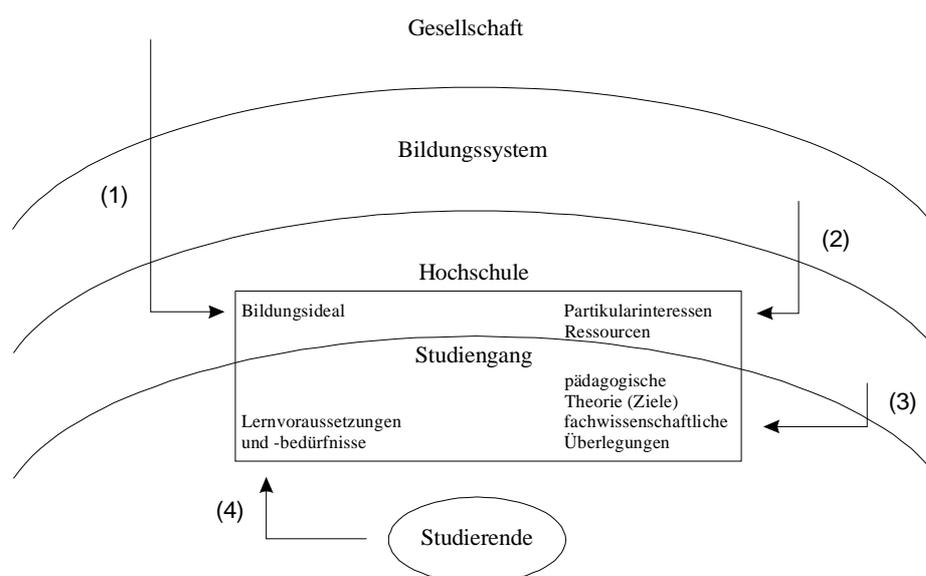
Methodisch – methodologisch wird für diese Arbeit daraus die Konsequenz gezogen, daß die Ziele der Parteien in der Hochschulpolitik mit Hilfe des theoretischen Konzeptes möglichst konkret erfaßt werden sollen, ohne dabei die im Konzept behaupteten Wechselbeziehungen zu vernachlässigen.

Die Analyse der Vorstellungen von Parteien zur akademischen Berufsausbildung soll

- über eine Zielanalyse geleistet werden.
- Bei der Bedingungsanalyse erfolgt die Argumentation „von oben“: Um Ziele zu erreichen, müssen Bedingungen (Umwelt) politisch gestaltet werden. Das geht nicht voraussetzungslos, sondern in Abhängigkeit von tradierten Strukturen etc. und unterschiedlichen (Partikular-)Interessen der beteiligten Personen.

Weiterhin werden ausgehend von den theoretischen Überlegungen, die in Abbildung 6 (S. 80) verdichtet sind, die Überlegungen über die Beziehungen von Berufsbildungstheorie und beruflicher Ausbildungskonzeption von BLANKERTZ (1967) und KELL (1970) berücksichtigt. Diese sind in dem folgenden Modell über die Einflußfaktoren auf die Studiengangsentwicklung (Abbildung 7) visualisiert, das für die Interpretation der Parteiprogramme herangezogen wird.

Abbildung 7: Einflußfaktoren auf die Studiengangsentwicklung



In bezug auf den Zusammenhang zwischen Bildungstheorie und Ausbildungskonzeption stellt sich die politische Frage nach den Einflußfaktoren auf Bildungsgänge als Entwicklungsrahmen (vgl. dazu die Überlegungen in Abschnitt 3.6), wie sie von BLANKERTZ und KELL für die Ausbildungsberufe im dualen System der Berufsausbildung gestellt wurden, und wie sie in dieser Arbeit für die Studiengänge im Hochschulsystem zu stellen sind. Abbildung 7 stellt eine Ergänzung von Abbildung 6 (S. 80) um die Überlegungen von BLANKERTZ und KELL dar und soll folgende Zusammenhänge verdeutlichen:

Die Gestaltung des Studiums als Entwicklungsrahmen (für Studierende in den Hochschulen) erfolgt in der Spannung von

1. gesellschaftlichen Anforderungen an die akademische Berufsausbildung, d. h. den konsentierten Idealvorstellungen zur Hochschulbildung (Einflüsse von der Makro-systemebene auf den Studiengang),
2. *Partikularinteressen* der Studierenden, der Hochschulmitarbeiter, der Eltern, der potentiellen Arbeitgeber, der Politiker usw. und den zur Verfügung stehenden *Resources* finanzieller, personeller und materieller Art (Einflüsse von der Exosystemebene auf den Studiengang),
3. der - historisch bedingten - Umsetzung gesellschaftlich anerkannter pädagogischer Ziele, die z. B. berufs- und wirtschaftspädagogisch als berufliche Tüchtigkeit und berufliche Mündigkeit konkretisiert werden können, in spezifischen Institutionen - hier speziell in der Hochschule - und von fachwissenschaftlichen, d. h. soziologischen, anthropologischen, psychologischen etc. Überlegungen (Einflüsse von der Mesosystemebene auf den Studiengang) sowie
4. von individuellen Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse der Studierenden (Einflüsse von der Mikrosystemebene auf den Studiengang).

Die Parteien - als Gegenstand dieser Arbeit – nehmen (hinsichtlich der Gestaltung von Studiengängen) partikulare Interessen²⁹ wahr (2), aber sie müssen alle Einflüsse - (1), (3) und (4) - berücksichtigen und in ihren Parteiprogrammen verarbeiten. Deshalb kann Abbildung 7 bei der Analyse der Programme helfen, obwohl politische Praxis nicht aus einem solchen Modell abgeleitet ist oder sie danach verfährt. Diese Komplexität wird in der Analyse aus pragmatisch-technischen Gründen auf eine Ziel- und Bedingungsanalyse reduziert. Bei der (qualitativen) Interpretation werden diese theoretischen Zusammenhänge berücksichtigt.

Das Analysemodell für die akademische Berufsausbildung (Abbildung 8 unten) soll dazu beitragen, den methodischen Ansatz und das Vorgehen in dieser Studie zu erläutern und zu begründen. Die in Abbildung 7 visualisierten Annahmen in Bezug auf die Zusammenhänge zwischen Zielen und Bedingungen *innerhalb* der Hochschulen aus pädagogischem Blickwinkel (Einflußfaktoren auf die curriculare Gestaltung) werden mit Bezug zu deren Entstehung in der gesellschaftlichen Umwelt (Makrosystemebene) aus politikwissenschaftlicher Perspektive in Abbildung 8 dargestellt.

Dabei wird in Anlehnung an die Überlegungen der Geisteswissenschaftlichen Lehrplentheorie (vgl. BLANKERTZ 1975, S. 132 - 133) davon ausgegangen, daß auf der Makrosystemebene ein „Kampf gesellschaftlicher Mächte“ (z. B. Staat, Wissenschaft, Wirtschaft, Kirche, politische Parteien, Familien etc.) um hochschulpolitische Ziele stattfindet. Ergebnis dieser gesellschaftlichen Interessenauseinandersetzung sollte dann ein Konsens im Hinblick auf ein „Bildungsideal“ für die akademische Berufsausbildung sein, das „eine Konzentration der Ansprüche auf gemeinsame Überzeugungen darstellt“. Ein (innerparteilicher) Konsens in diesem Sinne sind die hochschulpolitischen Ziele der Parteien.

²⁹ In dem - in Abbildung 7 durch die Beziehung (2) visualisierten - gesellschaftlichen Transformationsprozeß (Bildung des Volkswillens und dessen Umsetzung in Entscheidungen staatlicher Organe), in dem die (politischen, ökonomischen und pädagogischen) Ziele in – das Studium betreffende – Partikularinteressen, als Ansatzpunkt für informelle hochschulpolitische Konsense, und Ressourcen, die auf der Basis eines rechtsverbindlichen politischen Konsenses zur Verfügung gestellt werden, „umgesetzt“ werden, spielen die Regierungsparteien als Repräsentanten dominanter gesellschaftlicher Interessen eine wesentliche Rolle. Aus rechtswissenschaftlicher Perspektive haben sie einerseits aufgrund ihrer staatlichen Entscheidungskompetenzen über Gesetze und Verwaltungsakte direkten Einfluß auf die für die Gestaltung von Studiengängen zur Verfügung stehenden Ressourcen. Andererseits beeinflussen sie als spezieller Teil der Öffentlichkeit die gesellschaftliche Meinungsbildung, sowohl bei eigenen Wählern als auch in Bezug auf die gesellschaftliche Diskussion insgesamt, die für die Entwicklung von auf das Studium bezogenen Partikularinteressen fungiert.

Bezogen auf die innerhalb der Parteien entwickelten Ziele wird in dieser Studie erstens von einer *Rangfolge unter* und zweitens von einem *Spannungsverhältnis zwischen* den unterschiedlichen Zielen ausgegangen. Daraus wird als methodische Konsequenz für die Analyse insofern eine spezifische Perspektive abgeleitet, als daß von der Annahme ausgegangen wird, daß eine der wesentlichen Aufgaben der Parteien als Teil des politischen Systems, wenn auch nicht ausschließlich, so doch primär die *politische* Gestaltung ist. So daß innerparteilich den politischen Zielen, wie zum Beispiel der Realisierung von Chancengleichheit oder der Durchsetzung von Freiheitsrechten als Basis für die Entwicklung anderer Ziele, gegenüber pädagogischen und ökonomischen Zielen zunächst Priorität zukommen müßte. Das Verhältnis zwischen pädagogischen und wirtschaftlichen Zielperspektiven ist zudem grundsätzlich als im polaren Sinn spannungsreich anzusehen (siehe Kapitel 2 und 3 dieser Arbeit) und bedarf deshalb der Klärung im parteiinternen Diskurs.

Die hochschulpolitischen Aussagen der Parteien in den unterschiedlichen Arten von Parteiprogrammen (zu den verschiedenen Programmarten vgl. Abschnitt 2.3.4, S. 53) stellen die Ansatzpunkte für die Ziel- und Bedingungsanalyse mittels ziel- und organisationsbezogener Kategorien dar. Die unterschiedlichen Programmarten werden zunächst gleichgewichtig zur Analyse herangezogen, wobei die Aussagen zu den hochschulpolitischen Vorstellungen in den (weniger differenzierten) Grundsatzprogrammen z. B. eine, wenn überhaupt, dann nur untergeordnete Rolle spielen und der quantitative Anteil dieser Programme an der Datenbasis für die Analyse entsprechend gering ist. Umgekehrt ist der quantitative Anteil hochschulpolitischer Aussagen in den (differenzierten) Aktionsprogrammen, die sich zum überwiegenden Teil speziell auf den Bereich Hochschulpolitik beziehen, besonders hoch und damit auch die entsprechende Datenbasis für die Analyse. Bei der Interpretation der Analyseergebnisse ist zu beachten, daß die zeitlich relativ stabilen Grundsätze der Parteien, wie sie in den Grundsatzprogrammen zum Ausdruck gebracht werden, und die aktuellen Reaktionen der Parteien auf gesellschaftlichen Wandel in Aktions- und Wahlprogrammen möglicherweise widersprüchlich erscheinen, aber unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Funktionen der verschiedenen Programmarten als Ausdruck der Spannung zwischen tradierten Vorstellungen und neuen Bedürfnissen innerhalb einer Partei erklärbar sind. Diese Spannung kommt auch in den folgenden, bereits in Abschnitt 2.3 angesprochenen Überle-

gungen zu dem durch die Parteien vermittelten Verhältnis zwischen Bürgern und Staat zum Ausdruck.

Gesellschaftliche Relevanz erhalten die unterschiedlichen Zielperspektiven der verschiedenen Parteien auf mindestens zwei Wegen (vgl. Abschnitt 2.3.3.), die TSATSOS/MORLOK dazu veranlassen, das „[...] durch die Parteien vermittelte Verhältnis der Bürger zum Staat als einen *Zweiwegekommunikationskanal* [...]“ (1981, S. 18) zu beschreiben und folgendermaßen in bezug auf das Analysemodell konkretisiert werden können:

1. In effektiver und nachhaltiger Weise lassen sich Parteiziele realisieren, wenn eine Partei erfolgreich im Wahlkampf agiert, das heißt die Mehrheit der Wähler von ihren Vorstellungen überzeugen kann, und anschließend auf politisch-administrativer Ebene als Regierungspartei ihre Ziele, als Ergebnisse politischer Willensbildung, über die Gesetzgebung auf Bundes- oder Länderebene bzw. Verwaltungsakte umsetzen kann. Als solcher Teil des politischen Systems, als Teil des Staates fungieren die (Regierungs)Parteien als „Organisatoren des Bildungswesens“ (BLANKERTZ 1975, S. 132f.) und können direkte Einflußnahme bei der Gestaltung der Hochschulen ausüben, zum Beispiel über die Ressourcenverteilung (vgl. auch Abbildung 7, insb. Einflußfaktor (2)).

2. Als spezieller Teil der Öffentlichkeit (oder „institutionelles Mittel der Beziehungen zwischen staatlich organisierten Entscheidungsstellen und den sonstigen Teilen der Gesellschaft“, (TSATSOS/MORLOK 1981, S. 18) nehmen die Parteien über die Meinungsbildung bei ihren eigenen Wählerpotentialen und über die Beeinflussung der gesellschaftlichen Diskussion Einfluß darauf, unter welchen alternativen Perspektiven zum Beispiel die akademische Berufsausbildung in der Gesellschaft überhaupt diskutiert wird. Das heißt, „[...] hier wird vorselegiert, was in die Entscheidungsgremien eingeht, hier wird über das in einer Gesellschaft politisch Mögliche mitentschieden“ (TSATSOS/MORLOK 1981, S. 17). Die politischen Meinungsbildungsdiskussionen in der Gesellschaft sind neben historischen und wirtschaftlichen Einflüssen ein weiterer Einflußfaktor auf die Entstehung von Partikularinteressen bei den direkt oder indirekt

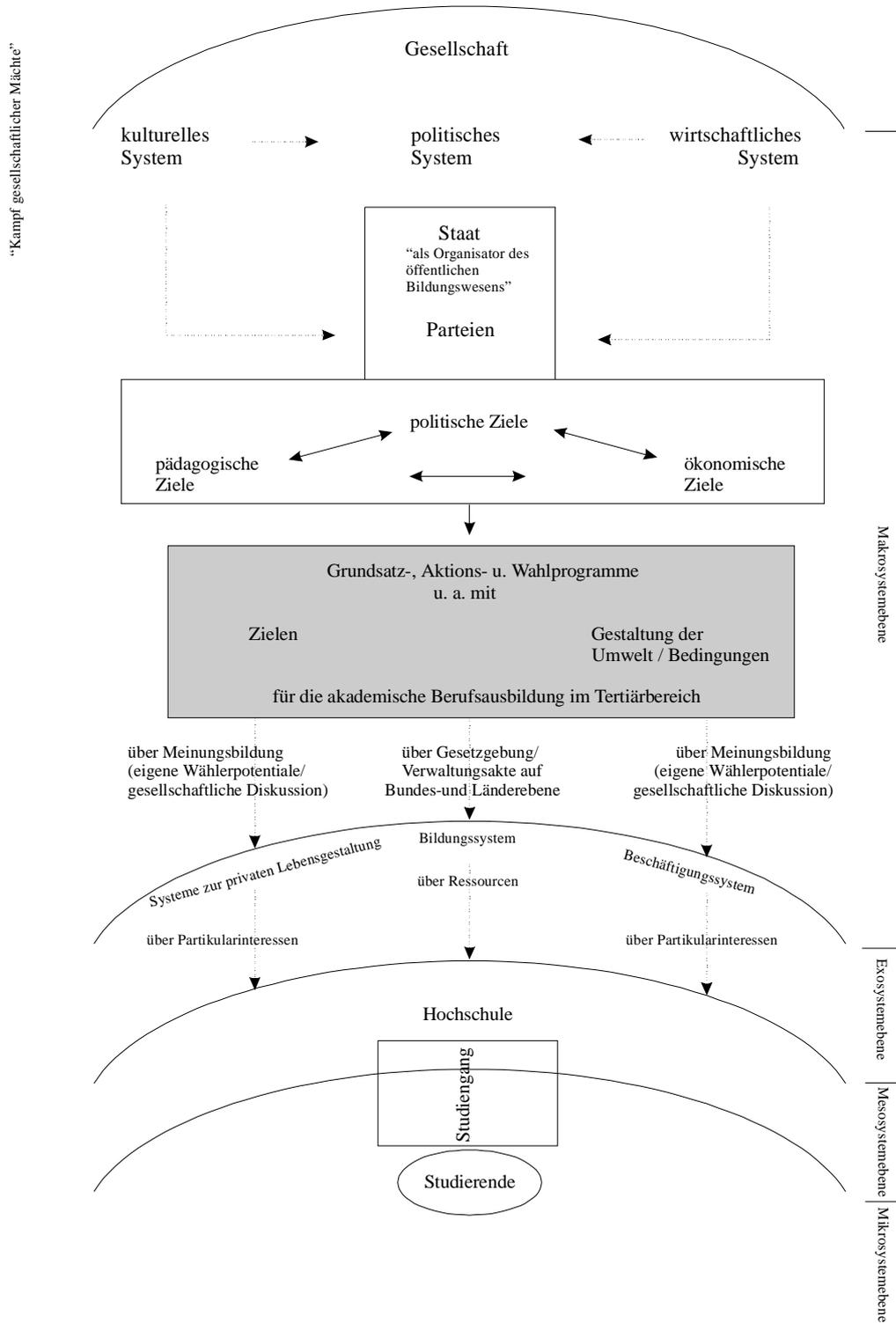
durch ein Studium Betroffenen (in den Systemen zur privaten Lebensgestaltung und im Beschäftigungssystem, vgl. auch Abbildung 6, S. 80).

Für die Gestaltung von Studiengängen als Entwicklungsrahmen von Personen sind somit die Parteiziele auch aus pädagogischer Perspektive von Bedeutung: sie können die Richtung beeinflussen, in die personale Entwicklungen durch eine an diesen Zielen orientierte Konstruktion von Studiengängen gesteuert wird. Wichtige Fragen in diesem Zusammenhang sind deshalb, inwieweit Parteien bei ihren hochschulpolitischen Zielen tatsächlich die im Modell (Abbildung 8) vorausgesetzten Zielbezüge, also politische, ökonomische und pädagogische, berücksichtigen bzw. welche sie stärker gewichten oder möglicherweise vernachlässigen, um anschließend zu klären, wie eine solche Gewichtung der Ziele aus pädagogischer Sicht, also für eine entwicklungsförderliche Gestaltung von Studiengängen, einzuschätzen ist.

Mit Bezug auf diese in Abbildung 8 verdichteten Überlegungen werden in Abschnitt 3.7.3 Thesen zu den Aussagen in Parteiprogrammen, insbesondere zu den hochschulpolitischen Zielen der Parteien formuliert, die über eine Ziel- und Bedingungsanalyse geprüft werden sollen. Über diese Ziel- und Bedingungsanalyse der hochschulpolitischen Aussagen in den Parteiprogrammen und deren Beziehungen zueinander sollen konkret die spezifischen Ziele der Parteien in bezug auf die akademische Berufsausbildung auf ihre Gewichtung in der Spannung zwischen politischen, pädagogischen und ökonomischen Zielen hin untersucht und systematisiert werden. Zu diesem Zweck ist für die Zielanalyse ein zielbezogenes Kategorienschema mit Worten zu erstellen, die politischen, ökonomischen und pädagogischen Zielklassifikationen zugeordnet werden. Für die Bedingungsanalyse ist analog ein organisationsbezogenes Kategorienschema zu entwickeln, das Worte enthält, die ebenfalls den drei Zielklassifikationen zugerechnet werden (vgl. Abschnitt 4.1.2).

Die Überlegungen, die der Analyse der Vorstellungen über die akademischen Berufsausbildung in Parteiprogrammen zugrunde gelegt wurden, sind in folgender Abbildung visualisiert.

Abbildung.8: Analysemodell zur akademischen Berufsausbildung



3.7.3 Thesen

In diesem Abschnitt wird ein Thesenkatalog zusammengestellt, der sowohl solche Annahmen enthält, die für diese Arbeit ungeprüft vorausgesetzt werden, als auch solche, die im Rahmen dieser Untersuchung zu prüfen sind, und wiederum (berechtigten) Anlaß für weitergehende Thesen darstellen.

Unter Berücksichtigung der in Abschnitt 2.3 angestellten gesellschaftstheoretischen Überlegungen und der ökologischen Perspektive für die akademische Berufsausbildung in Abschnitt 3.2 sowie mit Bezug auf die systemtheoretischen Überlegungen von LUHMANN/SCHORR (1979) ist davon auszugehen, „daß Gesellschaften als soziale Systeme begriffen werden können und in erster Linie durch die Form ihrer Differenzierung in Teilsysteme gekennzeichnet sind“ (ebd., S. 24). Das kulturelle System, das politische System und das ökonomische System sind - nach dieser Auslegung der Systemtheorie in globaler Form - Teilsysteme der Gesellschaft und jeweils selbst wieder aus Teilsystemen bestehend (Beispiel: das Bildungssystem als Teilsystem des kulturellen Systems besteht wiederum aus unterschiedlichen Teilbereichen wie Berufsbildung, Erwachsenenbildung etc.), die jeweils spezifische Systemstrukturen aufweisen. In Anlehnung an MENCK (1998, S. 24) sind vor allem Ziel, Struktur, Träger, spezifische Klientel, Ergebnis als spezifische Organisationsmerkmale von Institutionen und Organisationen in (sozialen) Subsystemen anzusehen.

Dieser Arbeit liegt zunächst die grundsätzliche (und prüfbare) Hypothese zugrunde, daß sich Parteiprogramme mit Hilfe der theoretischen Überlegungen (vgl. Analysemodell, Abbildung 8, S. 95) analysieren lassen.

Es wird davon ausgegangen, daß sich bestimmte Zielformulierungen in den Parteiprogrammen bestimmten theoretischen Zielvorstellungen zuordnen lassen (prüfbar). Dabei ist die Zuordnung der Ziele zu den drei, in Abschnitt 3.7.2 (insb. S. 88) näher erläuterten Gesellschaftsbereichen (Kultur, Politik und Wirtschaft) hilfreich.

Die Parteien fungieren aus den dargelegten Gründen als *Repräsentanten* der (mehrheitsfähigen) unterschiedlichen gesellschaftlichen Vorstellungen zur akademischen Berufsausbildung. Die Parteiprogramme sind dabei sprachliches Produkt der jeweils vorhandenen Mehrheitsmeinungen innerhalb der Parteien (nicht prüfbar) und eignen sich deshalb beson-

ders als Untersuchungsgegenstand für eine Analyse der Positionen der Gesamtpartei „als kollektiver Akteur“ (KLINGEMANN/VOLKENS 1997, S. 523).

Eine empirische Inhaltsanalyse der Parteiprogramme soll Aufschluß über die parteispezifischen Zielvorstellungen zur akademischen Berufsausbildung geben: und zwar zunächst im Rahmen einer Zielanalyse, bei der Worte aus den Parteiprogrammen nach der theoretischen Zielklassifikation (politisch, ökonomisch, pädagogisch) zugeordnet werden. Zu diesem Zweck werden die Inhalte der Parteiprogramme, die sich auf die Hochschulen beziehen, in bezug auf das Vorhandensein und die Häufigkeit politischer, ökonomischer und pädagogischer Begriffe (als Hinweis auf entsprechende Ziele) hin untersucht. Desweiteren soll eine Bedingungsanalyse klären, wie die Parteien das Hochschulsystem (Bedingungen) gestalten wollen. Das heißt, daß so beispielsweise die von einer bestimmten Partei favorisierte Ausbildungsstätte für die akademische Berufsausbildung (Universität, Fachhochschule, Gesamthochschule oder Private Hochschulen) mit Bezug zu den in Abschnitt 1.3.2 (S. 24ff) erläuterten Gründungsphasen des deutschen Hochschulwesens und den in diesen Phasen jeweils dominant verfolgten (politischen, ökonomischen, pädagogischen) Zielen als Hinweis darauf gewertet werden kann, welche(s) Ziel(e) die betreffende Partei bei ihren hochschulpolitischen Vorstellungen verfolgt. Ob diese - theoretisch entwickelte - Zuordnung dann in den Parteiprogrammen auch tatsächlich in diesem Sinn gemeint ist, muß an den Textstellen, die sich zum Beispiel auf die Art der akademischen Ausbildungsstätte beziehen, zusätzlich qualitativ geprüft werden. Durch einen Vergleich soll die mögliche Konsistenz von Zielen und Bedingungen oder auch Widersprüchlichkeiten (im Hinblick auf die Zielklassifikation) festgestellt werden.

Diesem Vorgehen liegt die These zugrunde, daß es Unterschiede zwischen den Parteien in bezug auf die Wahrnehmung und Interpretation aktueller und historischer Entwicklungen im Tertiärbereich gibt, die sie zu unterschiedlichen hochschulpolitischen Reaktionen anregen.

Bezogen auf die Gewichtung der politischen, ökonomischen und pädagogischen Zielperspektiven innerhalb der Parteiprogramme wird erwartet, daß sich eine Dominanz ökonomischer Ziele bei den hochschulpolitischen Aussagen in den Parteiprogrammen feststellen läßt. In diesem Kontext wären dann z. B. eine Stärkung der Hochschulautonomie im Sinne von **Finanz**autonomie der Hochschulen zu erwarten, die den Staat finanziell entlastet,

ebenso wie der Ausbau von Fachhochschulen, um den (ökonomischen) Interessen und Forderungen der Wirtschaft nachzukommen. Insgesamt würde ein solches Ergebnis der empirischen Untersuchung HABERMAS` These stützen, daß sich das politische Handeln des Staates nicht an normativen Aspekten verfassungsrechtlicher Grundsätze orientiert, sondern in der Spannung zwischen unterschiedlichen gesellschaftlichen Anforderungen als ständiges Ringen um die eigene Bestandssicherung zu interpretieren ist (siehe Abschnitt 2.3.2). Diese These würde durch die Inhaltsanalyse der Parteiprogramme bestätigt, wenn als Ergebnis ein häufigeres Auftreten ökonomischer und pädagogischer Ziele im Verhältnis zu politischen Zielen festgestellt werden könnte (prüfbar). Eine zunehmende Ausrichtung der Gestaltung von Hochschulstudiengängen an den ökonomischen Bedürfnissen der Wirtschaft – im Sinne des traditionellen Manpower-Ansatzes (siehe Abschnitt 1.2) - wäre dann - mit Blick auf das Verhältnis von ökonomischen und pädagogischen Zielen - zumindest sehr wahrscheinlich (prüfbar).

3.7.4 Untersuchungsmethode

Zur Analyse berufsbildungspolitischer Positionen und Vorstellungen von Verbänden stehen nach BAETGHE/SCHIERSMANN (1984, S. 21) drei wissenschaftliche Analyse-Methoden zur Verfügung, denen ein jeweils spezifisches Politikverständnis zugrunde liegt:

- (1) die politisch-ökonomischen Ansätze zur Klärung des Zusammenhangs zwischen staatlichem Handeln und privater Ökonomie (ALTVATER/HUISKEN 1970; OFFE 1975),
- (2) die Modelle der Systemtheorie (z. B. DAUENHAUER 1981; LUHMANN 1984)
- (3) sowie die Ansätze der Einflußforschung, mit der Programmanalyse (z. B. KELL 1970) als in der Bundesrepublik dominierende Form (BAETGHE/SCHIERSMANN, 1984, S. 28) und der Handlungsanalyse, nach BAETGHE/SCHIERSMANN (ebd., S. 28) ansatzweise für die Gewerkschaften verwirklicht bei CRUSIUS/WILKE 1976.

Die beiden erstgenannten wissenschaftlichen Analyse-Methoden sind zunächst deshalb für die *Bearbeitung der Fragestellung dieser Studie* ungeeignet, weil sie die Bedingungen und Zusammenhänge politischen Handelns retrospektiv analysieren. In dieser Studie geht es aber

um die *aktuellen Vorstellungen* der Parteien zur akademischen Berufsausbildung, die politisches Handeln, z. B. in bezug auf die Gesetzgebung im Hochschulbereich, beeinflussen und damit auf die Konstruktion von Studiengängen als individuelle Entwicklungsrahmen für die Studierenden wirken. OFFEs Ansatz zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors (1975) wird in dieser Arbeit - ebenso wie der systemtheoretisch orientierte Ansatz bei DAUENHAUER (1981) - als Hypothesen- und Interpretationsrahmen für staatliches Handeln gesehen (siehe Abschnitt 2.3.2.) und nicht als Analysemodell für berufsbildungspolitische Positionen, da „mit seiner Aufgabenformulierung für wissenschaftliche Analyse von Politik (...) auch eine Richtung der Betrachtung vorgegeben (ist), die sich stark auf das staatliche Handeln selbst in seinen Strukturbedingungen und weniger auf die gesellschaftlichen Interessen bezieht“ (BAETHGE/SCHIERSMANN 1984, S. 50).

Entsprechend der letztgenannten Analyseverfahren sollen die Vorstellungen der Parteien mit Hilfe einer Programmanalyse untersucht werden, die als methodischer Ansatz der Einflußforschung zuzurechnen ist und einen in der Sozial- und Politikwissenschaft erprobten Weg darstellt, um bildungspolitische Vorstellungen zu analysieren.

3.7.4.1 Einflußforschung

Ansätze der Einflußforschung (z. B. NYSSSEN 1969, KELL 1970, CRUSIUS/WILKE 1976, FAULSTICH 1980) gehen aus von Politik als institutionalisierte Interessenauseinandersetzung zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen wie zum Beispiel Verbänden, Parteien oder Institutionen, deren jeweils spezifisches und damit nach außen hin abgrenzbares politisches Handeln auf gruppeninternen Abstimmungsprozessen beruht.

Einflußforschung stellt kein einheitliches Konzept dar, sondern es sind unterschiedliche Varianten entwickelt worden, die sich aufgrund des definierten Gegenstandsbereichs unterscheiden. Steht beispielsweise nur eine Interessengruppe im Mittelpunkt der Untersuchung, so spricht man von *innerverbandlicher* Einflußforschung (wie z. B. bei FAULSTICH 1980). Sind mehrere Gruppen gleichzeitig Untersuchungsgegenstand, so handelt es sich um *vergleichende* Einflußforschung; beispielhaft seien hier die Untersuchungen von NYSSSEN 1969; KELL 1970 und von VON ALEMANN/WEBELS 1997 genannt. Zusätzlich unterscheidet man je nach der gewählten Methode (s. o.) zwischen *Programmanalyse*, wie z. B. in der

Studie von KELL 1970, und *Handlungsanalyse*, wie sie z. B. bei CRUSIUS/WILKE 1976 verwendet wurde.

Mit Bezug auf diese Überlegungen zu den Analysemethoden für berufsbildungspolitische Positionen wird in dieser Arbeit, da die hochschulpolitischen Aussagen mehrerer Parteien gleichzeitig Untersuchungsgegenstand sind, gemäß der vergleichenden Einflußforschung verfahren (s. Punkt (3) der Aufzählung auf S. 98); aufgrund der in Abschnitt 2.3.4 (S. 50) dargelegten Gründen werden die (hochschulpolitischen) Aussagen in Parteiprogrammen analysiert, so daß die angewendete Methode weiterhin als Programmanalyse spezifiziert werden kann.

Diese Arbeit wurde dem Überschneidungsbereich von Berufs- und Wirtschaftspädagogik und Politikwissenschaften zugeordnet (vgl. Abschnitt 3.2, insb. Abbildung 4, S. 69); und auch aus politikwissenschaftlicher Sicht ist die Einflußforschung als Analyseansatz für Interessengruppen von Bedeutung: Die neuere vergleichende Verbändeforschung³⁰ in der Politikwissenschaft sehen VON ALEMANN/WEßELS in einem „tripolaren Beziehungsgeflecht“ (1997, S. 13). Das heißt, sie unterscheiden die generellen Fragen der Verbändeforschung weitergehend danach, ob der „Einfluß von Umwelt auf die Verbände“ (Beispiel: Anpassung an sozialen Wandel), „der Einfluß von Verbänden auf Umwelt“ (Beispiel: Gesetzgebungseinfluß) oder „der Einfluß von Verbänden auf andere Verbände“ (Beispiel: Konkurrenzdruck) bzw. die jeweilige Gegenrichtung der Einflußnahme thematisiert wird (ebd., S. 14). Entsprechend unterscheiden sie dann vier Arten des Vergleichs (ebd., S. 15 - 16):

- Die Umwelteinflußanalyse, das heißt, die Wirkung unterschiedlicher Umwelten auf Strukturen und Handlungsweisen von Verbänden ist Gegenstand der Untersuchung.
- Die Verbändevergleichsanalyse, also die Wirkung gleicher Umwelten auf die Verbände und ihr Handeln sowie ihre strukturellen Aspekte stehen im Vordergrund.

³⁰ Obwohl sich Verbände in struktureller Hinsicht von Parteien unterscheiden (Beispiel: mangelnde übergeordnete Gemeinsamkeiten, keine institutionalisierten Konkurrenzbeziehungen, keine formale verfassungsmäßige Aufgabe), lassen sich die unterscheidenden Kriterien nach VON ALEMANN/WESSELS aufgrund der sich annähernden Funktionalität von Parteien und Verbänden in politischen Entscheidungsprozessen analog anwenden (vgl. i. d. S. VON MÜNCH 1976).

- Die Verbändeeinflußanalyse, die den Einfluß (funktional äquivalenter) Verbände auf verschiedene (variiende) Umwelten untersucht.
- Die Verbändeumweltanalyse, bei der die Wirkung unterschiedlicher Verbände auf gleiche (politische) Umwelten im Mittelpunkt steht.

Diskutiert werden die verschiedenen Ansätze der Einflußforschung vor allem im Hinblick auf ihre theoretische Basis, dem den Pluralismustheorien entlehnten Politikverständnis. Dieses Politikverständnis erfülle, durch die Annahme einer gleichberechtigten Teilhabe aller Interessengruppen bei der politischen Entscheidungsfindung, eine ideologische Rechtfertigungsfunktion (BAETGHE/SCHIERSMANN, S. 23). Zur Kritik dazu und zu dem hier vorausgesetzten Verständnis von Pluralismustheorien verweise ich auf die Ausführungen von VAN CLEVE (1995; 1997), der darauf aufmerksam macht, daß es **das** Politikverständnis **des** Pluralismus nicht gibt, sondern je nach theoretischer Fundierung verschiedene Ansätze in den Pluralismustheorien zu unterscheiden sind, die sich *auch* mit den unterschiedlichen politischen Durchsetzungsmöglichkeiten gesellschaftlicher Interessengruppen auseinandersetzen. In Übereinstimmung mit VAN CLEVE (1997) ist daher zumindest *das* Politikverständnis des Pluralismus (siehe auch Abschnitt 2.3.2) m. E. **kein** Ansatzpunkt für die Kritik an der Einflußforschung.

Eine Entscheidung für die Einflußforschung wurde trotz der Kritik getroffen, gerade weil sie auf diesem pluralistischen Politikverständnis beruht, wie es in Abschnitt 2.3.2. dieser Arbeit als politisch – rechtliche Grundannahme beschrieben wurde.

3.7.4.2 Programmanalyse

Die Programmanalyse ist eine spezifische Variante der vergleichenden Einflußforschung. Sie ist für diese Arbeit anhand der Kriterien von VON ALEMANN/WEBELS (1997) näher zu spezifizieren als eine Verbändeumweltanalyse, mit der Absicht zu analysieren, mit welchen Zielen die Parteien ein gesellschaftliches Subsystem, nämlich den Tertiärbereich als einen speziellen Teil des Bildungssystems, gestalten (wollen).

Die Analyse der Programme der Bundesparteien CDU/CSU, F.D.P., GRÜNE/BÜNDNIS 90, PDS und SPD, die die Regierungen auf Bund- und Länderebene bilden bzw. diese tolerieren,

wird mit Hilfe einer quantitativen computergestützten Inhaltsanalyse (cui) durchgeführt (siehe Abschnitt 4.1 unten).

3.7.4.3 Inhaltsanalyse

Die Inhaltsanalyse hat - als eine Methode der empirischen Sozialforschung - seit den 1940er Jahren zunehmend Verbreitung gefunden. Zunächst wurde sie hauptsächlich in den Medien- und Kommunikationswissenschaften und vor allem in der Publizistik als Methode eingesetzt, um Kommunikationsinhalte unter einer spezifischen Fragestellung zu analysieren (vgl. GEIS 1992, S. 7/8). GEIS definiert die Inhaltsanalyse entsprechend als „eine Methode der empirischen Sozialforschung [...], die systematisch und nachvollziehbar Mitteilungen entsprechend einer vorgegebenen Forschungsfrage untersucht“ und weist besonders auf deren zunehmende und dabei häufig computergestützte Anwendung im Bereich erziehungswissenschaftlicher Forschung hin (ebd., S. 7).

Ziel der Inhaltsanalyse ist es, die Komplexität der in einem Text enthaltenen Informationen zu einem Thema durch Selektion und Klassifikation zu reduzieren. „Dazu werden hypothesenrelevante Kategorien definiert und Texteinheiten nach genau vorgegebenen Regeln diesen Kategorien zugeordnet. Die Zusammenfassung besteht zum einen in der Auswahl der relevanten Merkmale und zum anderen in der Zusammenfassung mehrerer unterschiedlicher Aussagen unter einem gemeinsamen Gesichtspunkt (einer Kategorie)“ (GEIS/ZÜLL 1996, S. 170).

Die Textmerkmale können entweder manuell, das heißt durch `menschliche` Codierer, oder aber mit Computerunterstützung (cui = computergestützte Inhaltsanalyse) zunächst identifiziert und anschließend definierten Kategorien zugeordnet werden.

Das Wort als solches, also ohne seine Sprachbedeutung, spielt in der computergestützten Inhaltsanalyse **die** wesentliche Rolle, da über die Häufigkeit des Auftretens eines bestimmten Begriffs bzw. des Vorkommens in Kombination mit bestimmten anderen Begriffen auf komplexe Strukturen im Text geschlossen wird. Entsprechend spricht man bei der cui auch von einer „Einwort-Codierung“ (ebd.), die sich nicht für alle möglichen Textformen gleichermaßen eignet.

Die computerunterstützten Inhaltsanalysen eignen sich nach GEIS/ZÜLL (1996, S. 170) besonders für solche Texte, die „hochredundant“ in bezug auf die Wortwahl sind und deren einzelne Worte darüber hinaus „eindeutige Indikatoren“ für die Zugehörigkeit bestimmter Textstellen zu einer der definierten Kategorien darstellen. Parteiprogramme sind besonders geeignet für eine cui, weil sie komplexe Sachfragen in (wahlkampf-tauglich) reduzierter Form, zugespitzt formulieren und häufig (schlag-)wort- und phrasenreich spezifischer Themenbereiche darstellen.

GEIS verweist im Zusammenhang mit der Fragestellung, ob Inhaltsanalysen auch unter kosten- und zeitökonomischen Aspekten anderen Untersuchungsmethoden, wie zum Beispiel der Feldforschung, überlegen sind bzw. diese überhaupt ersetzen können, explizit darauf hin, daß zur Untersuchung von Standpunkten der Parteien nicht alle Parteisekretäre und Vorstandsmitglieder befragt werden müssen, sondern eine inhaltsanalytische Auswertung der Parteiprogramme und –publikationen als ausreichend einzuschätzen ist (vgl. 1992, S. 11).

3.7.4.3 Computerunterstützte Inhaltsanalyse (cui)

Zur Unterstützung von Inhaltsanalysen steht inzwischen moderne Computertechnik zur Verfügung, die für diese Analyse der Parteiprogramme im Sinne einer „reinen Unterstützungsfunktion“ (LISCH 1980, S. 189) genutzt wird. Dies geschieht nicht zuletzt in der Absicht, deutlich zu machen, daß auch jenseits hochspezifischer und zum Teil sehr aufwendiger Textanalyseprogramme (Beispiele: TEXTPACK, EAA, WIN MAX) die dem Benutzer heutiger Standard-Personalcomputer zur Verfügung stehende Hard- und Software für solche Arbeitsschritte *unterstützend* genutzt werden kann, „wo sie aufgrund von Schnelligkeit und Zuverlässigkeit menschlichen Bearbeitern überlegen ist“ (ebd.).

Als grundsätzliche Vorteile der cui sind zu nennen:

- Die Möglichkeit, auch umfangreiche Textmengen zu bearbeiten,
- die Analyse jederzeit ohne großen Aufwand replizieren zu können
- sowie ein hohes Maß an Flexibilität in bezug auf die Modifikation des Kategorienschemas während der Untersuchung.

Diesen Vorteilen stehen andererseits mögliche Nachteile gegenüber:

- Die erforderliche Redundanz der zu untersuchenden Texte sowie
- die Codierung auf Einzelwortbasis ohne Berücksichtigung des Kontextes, das heißt, dessen, was „zwischen den Zeilen steht“, (vgl. dazu auch GEIS/ZÜLL 1996, S. 189/190).

Diesen möglichen Nachteilen kann man durch ein kombiniertes Vorgehen bei der Analyse begegnen, indem man die computerunterstützte Inhaltsanalyse durch die konventionelle, also manuelle Vorgehensweise unterstützt, „indem Leistungen und Informationen in den Text eingefügt werden, wie sie ein Programm nicht erbringen kann, nämlich Intelligenz, Kombinatorik und semantisches Sprachverständnis“ (ebd.).

4. DIE EMPIRISCHE ANALYSE DER PARTEIPROGRAMME

4.1 Computergestützte Inhaltsanalyse (cui) der Parteiprogramme von BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN, CDU/CSU, F.D.P., PDS und SPD

4.1.1 Vorgehensweise

Die computerunterstützte Inhaltsanalyse wurde in dieser Arbeit in folgenden Einzelschritten durchgeführt:

(1) Texte aus den unterschiedlichen Parteiprogrammen auswählen

Da in den *Grundsatzprogrammen* der Parteien nur sehr allgemeine Aussagen und Grundprinzipien für die politische Gestaltung unterschiedlicher gesellschaftlicher Bereiche getroffen werden, sind in einem ersten Schritt aus den Grundsatzprogrammen der Parteien die Textstellen identifiziert worden, die sich entsprechend dieses universellen Charakters des Mediums auf *Bildung und Erziehung* beziehen. Aussagen zu den speziellen Teilbereichen des Bildungssystems, also etwa konkret zu Hochschule und Studium, werden in den Grundsatzprogrammen allgemein nicht gemacht.

Mit diesem ersten Arbeitsschritt sind gleichzeitig, um dem für diese Arbeit zugrundegelegten Verständnis in bezug auf den Gegenstandsbereich Berufsbildung als ein System mit unterschiedlichen Bereichen (vgl. Abschnitt 3.1) gerecht zu werden, die grundsätzlichen Aussagen der Parteien zum Bildungssystem insgesamt berücksichtigt worden.

Anschließend wurden die *Aktions-* und *Wahlprogramme* nach Aussagen zum Bereich Hochschule und Studium untersucht. Da vor allem die Aktionsprogramme Auskunft zu konkreten Zielen der jeweiligen Partei bezüglich spezieller Politikbereiche geben, konnten auf diesem Weg erwartungsgemäß die umfangreichsten Aussagen zur Thematik gewonnen werden. Die Wahlprogramme geben neben Auskünften zu Parteizielen in bezug auf spezifische Themen im Wahlkampf auch indirekt Hinweise darauf, welche Inhalte denn überhaupt innerhalb der Partei als gesellschaftlich relevante Themen wahrgenommen und zum Gegenstand der Parteiaktivitäten gemacht werden.

(2) Texte für die Computeranalyse aufbereiten

In diesem zweiten Arbeitsschritt wurden zunächst alle ausgewählten Textpassagen – ohne Gewichtungen – aus den Parteiprogrammen mit Hilfe eines Scanners in den Computer eingelesen. Anschließend mußte der gesamte Text – als Voraussetzung für die geplante computergestützte Häufigkeitsberechnung – in „Standard-ASCII-Format“ konvertiert werden. Nachfolgend wurde der gesamte Text bereinigt und sind die (häufig auftretenden) Übertragungsfehler während des Scannens korrigiert worden. Mit der Erstellung eines Wörterbuches, das aus allen vorkommenden Worten in den Programmteilen besteht, ist dieser zweite Arbeitsschritt der Computeranalyse abgeschlossen worden.

Als Ergebnis dieser beiden ersten aufwendigen Arbeitsschritte der Inhaltsanalyse liegt der Materialband „Hochschulpolitische Stellungnahmen der Regierungsparteien auf Bundes- und Länderebene im Bundestagswahljahr 1998“ vor, in dem alle analyserelevanten Textstellen dokumentiert sind.

(3) Kategorienschema für die Textanalyse entwickeln

Um die Aussagen der Parteien zur Hochschulpolitik zu analysieren, zu systematisieren und vergleichbar zu machen, ist auf der Basis der theoretischen Überlegungen zunächst ein Kategorienschema erarbeitet worden, in dem die deduktiv gewonnenen, inhaltlich verwandten Begriffe anschließend unter politischen, ökonomischen oder pädagogischen Zielen systematisiert wurden (siehe Abschnitt 4.1.2, Untersuchungskriterien). Über diese Kategorisierung der inhaltlich relevanten Begriffe war es anschließend möglich, die Vorstellungen der Parteien in bezug auf die akademische Berufsausbildung den unterschiedlichen, das heißt den politischen, ökonomischen und pädagogischen Zielen zuzuordnen.

(4) Text anhand des Kategorienschemas indizieren und somit für die quantitative sowie die abschließende qualitative Analyse aufbereiten

Als Vorbereitung für die quantitativen Berechnungen wurden zunächst alle Begriffe des Kategorienschemas in einer Datenbank erfaßt und per Suchfunktion in einem Pre –

Test festgestellt, ob diese Begriffe in den analyserelevanten, ausgewählten Programmentexten verwendet wurden. Anschließend ist mit Bezug auf die entsprechenden Textstellen geprüft worden, ob das Kategorienschema als Analyseraster ausreicht, um die vorliegenden Textpassagen zu untersuchen und eine hinreichende Basis für die Interpretation im Sinne der Fragestellung zu liefern. Dazu ist der Kontext der Worte in den Programmen unter der Fragestellung untersucht worden, ob sie mit der Inhaltlichkeit und dem Sinn übereinstimmen, die den (Sach-)Begriffen zugrunde liegen. An dieser Stelle mußte das deduktive Verfahren der Begriffsfindung induktiv insoweit erweitert werden, als daß - mit Hilfe des vorher angelegten Wörterbuches zum Gesamttext - Wortlisten zu den Begriffen des Kategorienschemas gebildet wurden, die auch Synonyme und Beugungsformen der Begriffe enthalten (Beispiel: Der im Kategorienschema unter politischen Zielen genannte Begriff *Bildungsbereitschaft* wurde in der Wortliste um die in den Programmen benutzten Synonyme *Bildungswilligkeit* und *Bildungswillen* ergänzt, die entsprechend bei der quantitativen Auszählung mitberücksichtigt wurden). Auf diese Art und Weise wurde zu vermeiden versucht, daß terminologische Disparitäten zwischen den Parteiprogrammen und den deduktiv gewonnenen Begriffen des Kategorienschemas möglicherweise vorhandene inhaltliche Konvergenzen überdecken und es nachfolgend zu Fehlinterpretationen kommt.

Desweiteren wurden **die** Textstellen lokalisiert, in denen die Begriffe des Kategorienschemas auftreten, um dort im Sinne von „zwischen den Zeilen lesen“ mit einer zusätzlichen qualitativen Betrachtung anzusetzen.

(5) Computergestützte Berechnungen

Die unter Punkt 4 zu Wortlisten erweiterten Begriffe des Kategorienschemas wurden für die Programmtexte jeder Partei per Computersuchfunktion ausgezählt und anschließend in ein Kalkulationsprogramm übertragen. Auf der Basis dieser Daten und mit Hilfe des Kalkulationsprogramms wurden dann die Häufigkeitsberechnungen

durchgeführt sowie die entsprechenden Tabellen und Diagramme als Visualisierung der Ergebnisse erstellt³¹.

(6) Interpretation der Ergebnisse

Grundlage für die abschließende Interpretation der Ergebnisse - vor allem in bezug auf die in Abschnitt 3.7.3. aufgestellten Thesen - bildeten zunächst die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung, die dann als Ausgangspunkt für eine weitere qualitative Betrachtung wichtiger Textstellen fungieren.

Im folgenden Abschnitt sind zunächst die Untersuchungskriterien für die computergestützte Inhaltsanalyse in Form eines Kategorienschemas mit den politischen, ökonomischen und pädagogischen Zielen zu entwickeln.

4.1.2 Untersuchungskriterien

In bezug auf die Erstellung eines Kategorienschemas, mit dessen Hilfe die Programme der Parteien im Hinblick auf ihre hochschulpolitischen Ziele analysiert werden sollen, sind prinzipiell zwei Vorgehensweisen möglich und erprobt:

Entweder werden die Begriffe eines solchen Kategorienschemas theoriegeleitet gewonnen oder anhand der in den Programmen verwendeten Worte, das heißt, über die Exploration des zu analysierenden Textes induktiv ermittelt (vgl. LISCH/KRIZ 1978, S. 109; SITZLER 1996, S. 34).

Für diese Arbeit wurden die Kategorien *theoriegeleitet* entwickelt, da die hochschulbezogenen Programmaussagen der Parteien mit Hilfe der theoretischen Überlegungen (Analysemodell/Abbildung 8, S. 95) analysiert werden sollen. Es geht also nicht darum, die von den Parteien in bezug auf den Tertiärbereich tatsächlich benutzten Worte in inhaltlich sinnvollen Untergruppen zu systematisieren, sondern um die Frage, ob die Parteien in ihren Programmen sich einer bestimmten, unter Berücksichtigung der hier vorausgesetzten theore-

³¹ Die Tabellen mit allen Ergebnissen, auch der einzelnen Zwischenschritte der cui, sind im Statistik - Teil des Materialbandes (S. 93 – 116) zusammengestellt.

tischen Überlegungen zu erwartenden Terminologie mit den erwarteten Begriffen bedienen, die Rückschlüsse auf ihre Ziele zulassen. Unter dieser Perspektive sind auch „Leerstellen“, das heißt, das Nichtauftreten bestimmter Begriffe, von erheblicher Aussagekraft für das Ergebnis dieser Studie, weil sie Indiz dafür sind, daß diese Ziele oder Zieldimensionen von den Parteien nicht verfolgt werden. Wie ein Pre-Test³² gezeigt hat, würden bei einer induktiven Vorgehensweise solche Leerstellen unberücksichtigt bleiben und dementsprechend auch nicht in die Interpretation der Ergebnisse miteinfließen können.

Desweiteren ist zu prüfen, ob das so entwickelte Kategorienschema für die Untersuchung der Parteiprogramme zu grob angelegt ist, das heißt, die Begriffe (in ihrer Stammform) kaum oder gar nicht in den Programmen zu finden sind, und deshalb das Kategorienschema induktiv erweitert werden muß. In einem weiteren Schritt werden deshalb die Flexionen/Beugungsformen der Begriffe des Kategorienschemas, soweit sie im Text vorkommen, ermittelt und statistisch erfaßt.

Die Entwicklung des Kategorienschemas erfolgte auf der Basis der in Abbildung 8 (S. 95) verdichteten Überlegungen:

Ausgehend von systemtheoretischen Überlegungen sind Hochschulen analytisch zu begreifen als „*produzierende, `Leistung` erbringende Systeme*, die der Lösung kollektiver Probleme, der Verwirklichung spezifischer Ziele, der Durchsetzung individueller und kollektiver Interessen und der Befriedigung individueller und kollektiver Bedürfnisse dienen;“ (BÜSCHGENS/LÜTKE-BORNEFELD 1977, S. 34).

Als *System* in diesem Sinne weisen Hochschulen als Institutionen spezifische Organisationsmerkmale auf, die über die Kategorienschemata erfaßt werden sollen.

Merkmale von Organisationen sind zum einen spezifische Ziele als Ausdruck der „individuellen und kollektiven“ Interessen und Bedürfnisse innerhalb der Organisation. Zum anderen sind mit Organisationsmerkmalen die formalen Aspekte der Organisationsgestaltung gemeint, die das Erreichen der Organisationsziele unterstützen sollen. MENCK (1998, S. 24) definiert ein soziales System als formale Organisation, wenn es spezifische Merkmale auf-

³² In einem Test-Durchlauf sind die zielbezogenen und organisationsbezogenen Kategorien anhand der deduktiv gewonnenen Einzelbegriffe der ersten Ebene (=Stammformen ohne Flexionen) ausgezählt worden.

weist, die im folgenden - bereits auf Hochschulen konkretisiert - aufgeführt werden: Auf die Hochschulen bezogen sind dies neben

- den Zielen,
- die Trägerschaft/Finanzierung,
- der Hochschulzugang (spezifische Klientel),
- die Studiendauer (Muster von Handlungen, Maßnahmen) und
- der Hochschulabschluß (Ergebnisse).

Parteien entwickeln neben den Vorstellungen über die Ziele für die akademische Berufsausbildung an den Hochschulen auch solche zu den (organisatorischen) Bedingungen, unter denen diese Ziele erreicht werden sollen.

Auf der Basis dieser Überlegungen ist das Kategorienschema für die Inhaltsanalyse der Parteiprogramme zur akademischen Berufsausbildung zweiteilig, also mit der Unterscheidung zwischen zielbezogenen und organisationsbezogenen Kategorien, angelegt. Die Einsicht, daß zwischen Zielen und Merkmalen von Organisationen insofern ein Implikationszusammenhang besteht, als daß die Organisationsmerkmale die Bedingungen zur Zielerreichung darstellen, wird trotz der analytischen Trennung in zwei Kategorien nicht aufgegeben.

In bezug auf die Vorstellungen der Parteien über die Bedingungen zur Erreichung hochschulpolitischer Ziele sind über das (organisationsbezogene) Kategorienschema hinaus sieben zusätzliche (Unter-)Gliederungspunkte (vgl. dazu Abschnitt 4.4, insb. S. 121/122) berücksichtigt worden:

Das „spezifisch ausgebildete Personal“ als weiteres Organisationsmerkmal in der Definition nach MENCK (ebd.) entzieht sich einer Einwortanalyse, trotz der Aufmerksamkeit, die die Parteien diesem Thema, auch vom Umfang her, in ihren hochschulbezogenen Stellungnahmen entgegenbringen. Dies vor allem deshalb, weil sich die Aussagen der Parteien zum Personal weniger aufgrund unterschiedlicher Ziele für die Ausbildung des Hochschulpersonals unterscheiden, wohl aber in bezug auf die geschlechterspezifische Verteilung, das Verhältnis zwischen den unterschiedlichen Gruppen der Hochschulangehörigen oder Status-

und Vergütungsfragen. Deshalb werden die Vorstellungen der Parteien zum *Personal* ebenso wie zu fünf weiteren Punkten, die für die zukünftige Entwicklung im Tertiärbereich von Bedeutung, aber nicht mittels Einwortanalyse zu untersuchen sind, nämlich zu den *globalen quantitativen Entwicklungsperspektiven für die Hochschulen* und zur *internationalen Vergleichbarkeit*, zur *Forschung*, zum *Wissenstransfer* und zur *Selbstverwaltung* sowie zur Einführung von *Studiengebühren* zusätzlich qualitativ analysiert und - wie die quantitativen Ergebnisse - in Kapitel 5 interpretiert.

Das zielbezogene Kategorienschema umfaßt solche Begriffe, die eine Differenzierung bildungspolitischer Ziele in den Parteiprogrammen zu politischen, ökonomischen oder pädagogischen Zielklassifikationen zulassen, **unabhängig** davon, auf welchen spezifischen Teilbereich der Berufsbildung (siehe Abschnitt 3.1) sie sich beziehen. Das heißt, das zielbezogene Kategorienschema könnte zur (Ziel-)Analyse vom Prinzip her sowohl in bezug auf die Vorberufliche Bildung im Sekundarbereich I und im Sekundarbereich II, auf die nichtakademische und akademische Berufsausbildung als auch die berufliche und wissenschaftliche Weiterbildung angewendet werden.

Die organisationsbezogenen Kategorien und die dazugehörigen Begriffe dagegen sind nur angelegt auf die spezifischen Merkmale der akademischen Berufsausbildung als speziellem Teil des Berufsbildungssystems mit ihren eigenständigen Organisationsformen und Merkmalen. Diese Begriffe sind demnach auch nur im speziellen Kontext der akademischen Berufsausbildung anwendbar. Sie stellen die Bedingungen zur Erreichung der Ziele der Parteien für die akademische Berufsausbildung dar.

Die Erarbeitung der ziel- und organisationsbezogenen Kategorienschemata mit ihren je spezifischen Begriffen als Indiz für politische, ökonomische und pädagogische Ziele in den Parteiprogrammen hat unter den genannten Voraussetzungen zu einem ersten (Teil-)Produkt dieser Studie geführt, nämlich zu einem hermeneutisch entwickelten Interpretationsraster für die Analyse der Vorstellungen von Parteien zur akademischen Berufsausbildung.

4.1.2.1 Entwicklung des Analyserasters

In diesem Abschnitt werden die (Code-)Worte, die den drei Zielen zugeordnet werden sollen, zunächst für das ziel- und anschließend für das organisationsbezogene Kategorienschema (deduktiv) ermittelt.

4.1.2.1.1 Zielbezogene Kategorien

Die Worte, die als Schlüsselbegriffe für politische, ökonomische und pädagogische Ziele der Parteien in den zielbezogenen Kategorien zusammengefaßt wurden, sind bereits in den bisherigen Überlegungen zur akademischen Berufsausbildung vorhanden, sollen an dieser Stelle aber explizit unter zusätzlicher Berücksichtigung eines in der Soziologie³³ entwickelten „Ausbildungsfunktionsmodells“ herausgearbeitet werden. BAETGHE (1971) hat dieses Modell, das mit wesentlichen gesellschafts-, bildungs- und entwicklungstheoretischen Grundannahmen dieser Arbeit (Kapitel 2) kompatibel ist, im Rahmen seiner Untersuchung zu den Unternehmerinteressen in der Bildungspolitik entwickelt³⁴.

BAETGHE bezeichnet sein soziologisches Modell als „analytisches Modell, dessen Funktionen Bezugspunkte für Zielsetzungen von Ausbildungsprozessen setzen“ (ebd., S. 84). Das heißt, „diese Funktionen sind innerhalb des – für das Kind und den Jugendlichen als Einheit ablaufenden - Ausbildungsprozesses nicht voneinander zu isolieren“ (ebd.), sondern nur hinsichtlich ihrer Gewichtung zu unterscheiden. Damit handelt es sich *nicht* um ein „pluralistisches Entscheidungsmodell, in dem die unterschiedlichen Interessengruppen durch Kompromiß und Konsensus sich auf jeweils die von ihnen durchsetzbaren Interessen einig-

³³ Im Sinne von KLÜVER (1995, S. 79) wird hier davon ausgegangen, daß „die erziehungswissenschaftliche Analyse einzelner gesellschaftlicher Ausbildungsbereiche (ist) aus mindestens zwei Gründen immer notwendig *interdisziplinär* (ist), (sie) muß sich also grundsätzlich verschiedener Klassifikationssysteme, Theorien und empirischer Ergebnisse bedienen: Dies ist erforderlich, weil die institutionalisierten Ausbildungssysteme, wie alle komplexeren gesellschaftlichen Teilbereiche, in ihrer Genese und Funktion analytisch nur erfaßt werden können, wenn man die einzelnen Ebenen gesellschaftlicher Analyse an diesen Analyseobjekten integriert (vgl. HURRELMANN 1974). Es müssen also gesamtgesellschaftliche Reflexionen, institutionentheoretische Analysen und pädagogische Handlungsmodelle bei der Analyse von Ausbildungsinstitutionen berücksichtigt werden.“

³⁴ Für den Zugriff auf diese zeitlich bereits länger zurückliegende Untersuchung können mindestens zwei Gründe angeführt werden. Erstens ist sie von (erstaunlicher) Aktualität, was die Darstellung der grundsätzlichen Gestaltungsbedingungen im Bereich der Berufsbildung angeht. Zweitens waren in aktuelleren wissenschaftlichen Diskussionen und Arbeiten zwar die Interdependenzen zwischen dem Bildungssystem und den übrigen gesellschaftlichen Subsystemen – vor allem dem Beschäftigungssystem - Thema, wurden aber kaum (noch) unter der Fragestellung Bildung und Herrschaft im Sinne von realistischen Chancen zur Interessendurchsetzung diskutiert, sondern in erster Linie als Abstimmungsproblem bearbeitet, also eher unter systemfunktionalen Aspekten thematisiert (siehe auch Abschnitt 3.1.4 zur Hochschulforschung).

ten - ...“ (ebd., S. 91), sondern in diesem Modell wird die Variationsbreite *möglicher* Ziele und Inhalte von Ausbildungsinstitutionen³⁵ und damit die *Pluralität* der unterschiedlichen gesellschaftlichen Erwartungen an das Ausbildungssystem bzw. an dessen spezifische Teilbereiche aufgezeigt. Diese Annahmen korrespondieren daher eher mit einem „Konfliktmodell der Bildungspolitik, das aus dem Zusammenprall divergierender Interessen entsteht“ (ebd.), die als zueinander in Spannung stehende Funktionszuschreibungen (aus politischen/sozialpolitischen, ökonomischen oder pädagogischen Begründungszusammenhängen) die wesentlichen Elemente des Ausbildungsfunktionsmodells darstellen.

In Übereinstimmung mit diesen Überlegungen wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, daß die Parteien keine der drei Zieldimensionen für die akademische Berufsausbildung isoliert verfolgen, wohl aber unterschiedliche Gewichtungen im Hinblick auf politische, ökonomische und pädagogische Ziele vornehmen, die zunächst nur für die quantitative Analyse möglichst scharf voneinander abzugrenzen sind.

Mit der Konzeptionierung von vier Funktionskomplexen durch BAETGHE (die Erziehungs- oder Kommunikationsfunktion, die sozialpolitische Funktion, die allgemein politische Funktion und die ökonomische Funktion, vgl. ders., 1971, S. 85ff)³⁶ für Ausbildungssysteme in demokratischen Industriegesellschaften hat BAETGHE ein idealtypisches Modell entwickelt, das über die bereits genannte Konformität hinsichtlich grundsätzlicher Überlegungen hinaus in besonderer Weise mit der skizzierten berufspädagogischen Sichtweise (siehe Abschnitt 3.1) korrespondiert.

Für diese Arbeit werden die Überlegungen von BAETGHE (1971) folgendermaßen interpretiert:

³⁵ Als *Ausbildungssystem* definiert BAETGHE in diesem Kontext „die strukturierte Gesamtheit aller nichtfamilialen institutionalisierten Lernprozesse“ (ebd., S. 83), die in hochkomplexen Gesellschaften vornehmlich in einem formellen Erziehungssystem organisiert werden, so daß darunter „alle nichtfamiliären Einrichtungen verstanden werden, in denen unter Kontrolle staatlicher oder gesellschaftlicher Instanzen Sozialisations- und Qualifikationsprozesse stattfinden“ (S.15). Damit bezieht BAETGHE sowohl vorschulische Einrichtungen, alle Schultypen des allgemeinbildenden Schulwesens, die Berufsausbildung als auch Hochschulen und Institutionen der Erwachsenenbildung in seine Definition mit ein (vgl. S. 15), wobei eine begriffliche Trennung von Bildung und Ausbildung nicht vorgenommen wird, da sie sachlich „nicht zu rechtfertigen (wäre)“ (ebd.).

³⁶ Für diese Arbeit sind im weiteren die *politische* Funktion und deren zusätzliche *sozialpolitische* Differenzierung bei BAETHGE unter dem Oberbegriff „politische Funktion“ zusammengefaßt worden.

Zunächst ist hier die *politische* Funktion und deren zusätzliche *sozialpolitische* Differenzierung bei BAETHGE unter dem Oberbegriff „politische Funktion“ zusammengefaßt worden.

Mit dem Anspruch an Ausbildungssysteme, eine Erziehungs- und Kommunikationsfunktion wahrzunehmen, wird die Berücksichtigung individueller Bildungsbedürfnisse bzw. die Ausbildung individuell-humaner Kompetenzen als Aufgabe des gesellschaftlichen Ausbildungssystems formuliert. Die politische Funktion des Ausbildungssystems bezieht sich auf die Förderung gesellschaftlich-politischer Kompetenzen zur Wahrnehmung von Rechten und Pflichten als Bürger. Mit der Vermittlung notwendiger Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Berufe und Tätigkeiten im Beschäftigungssystem ausüben zu können und auf dieser Basis eine soziale Position innerhalb der Gesellschaft einzunehmen, ist die sozialpolitische Funktion des Ausbildungssystems umschrieben. Die ökonomische Funktion des Ausbildungssystems ist von elementarer Bedeutung für die innovative und produktive Gestaltung und Weiterentwicklung von Arbeitsprozessen innerhalb des Beschäftigungssystems.

BAETHGE hat die unterschiedlichen und untereinander in Spannung stehenden Funktionen gesellschaftlicher Ausbildung in seinem Ausbildungsfunktionsmodell zueinander in Beziehung gesetzt. Individuelle Bedürfnisse, politische Forderungen und ökonomische Anforderungen beeinflussen nach diesem Modell gesellschaftlich organisierte Ausbildungsprozesse und die gesellschaftlichen Funktionen des Ausbildungssystems. In seiner Funktionsfähigkeit eingeschränkt wird ein Ausbildungssystem nach dieser Modellvorstellung dann, wenn eine dieser Funktionen bei der politischen Zielbestimmung einer Partei für dieses Ausbildungssystem unberücksichtigt bleibt bzw. im Vergleich mit den übrigen Funktionen unverhältnismäßig stark betont wird. Ein „Gleichgewicht“ zwischen den Funktionen und damit die „Funktionstüchtigkeit“ des Ausbildungssystems können aber von den Parteien nur hergestellt werden bzw. aufrecht erhalten bleiben, wenn für sie Transparenz in bezug auf die unterschiedlichen Ziele besteht, die den verschiedenen Funktionsbereichen des Ausbildungssystems zugrunde liegen.

Die politische Funktion

Legitimierender Ausgangspunkt für die Überlegungen zur *politischen* (und auch *sozialpolitischen*) Funktion der Ausbildungsinstitutionen stellen die verfassungsmäßig festgelegten Normen einer Gesellschaft dar, wie sie für die Bundesrepublik in Abschnitt 2.3 dieser Arbeit in ihren Grundzügen beschrieben wurden.

In bezug auf die politischen Prozesse in einer demokratischen Gesellschaft erfüllt das Ausbildungssystem gleich zwei wichtige Funktionen. Erstens die Schaffung der notwendigen Voraussetzungen, um überhaupt das demokratische Bürgerrecht der Beteiligung an politischen Entscheidungsprozessen unter dem Postulat individueller *Chancengleichheit* wahrnehmen zu können. Das heißt, durch die Vermittlung entsprechender Kenntnisse, Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen, durch Schaffung individueller politischer Handlungskompetenz, können die Bürger ihr verfassungsmäßig zugesichertes Partizipationsrecht, das heißt, die unmittelbare Ausübung der Staatsgewalt durch die Teilnahme an Wahlen zum Bundestag (Art. 20 II 2 GG), ebenso wie die zahlreicheren, in Gesetzen geregelten Mitwirkungsmöglichkeiten unterschiedlichen Grades (Beispiele: Gemeindeordnungen, Schulmitwirkungsgesetze, ehrenamtliche Richter etc.) überhaupt erst wahrnehmen.

Zweitens verweist BAETGHE (1971, S. 88) auf den von LIPSET (1962, S. 46 f) an einer Reihe von Gesellschaften festgestellten Zusammenhang zwischen Bildungs- und Demokratisierungsgrad. Bildung im Sinne eines aufgeklärten Bewußtseins als Staatsbürger wird in diesem Zusammenhang als Stabilisierungspotential für Demokratie betrachtet; „ein hoher Bildungsstand“ ist demnach zwar keine ausreichende „wohl aber eine notwendige Bedingung für Demokratie“ (LIPSET 1962 zitiert nach BAETGHE 1971, S. 88). Als wichtigste Lernziele der politischen Bildung im Ausbildungssystem werden dann für die Entfaltung eines demokratischen Sozialcharakters genannt: „die Fähigkeit zur *kritischen Durchdringung* des Gesellschaftssystems, die Einübung von *reflektiven Verhaltensweisen*, die Distanz gegenüber dem Konformitätsdruck und Engagement ermöglichen, sowie die beiden Zielen vorhergehende Erkenntnis der institutionellen Bedingungen politischen Handelns“ (ebd.; Hervorh. U. B.).

Im Sinne dieser theoretischen Überlegungen werden die Worte *Chancengleichheit*, *Kritikfähigkeit*, *Reflexionsfähigkeit* und als Voraussetzung für die Realisierung dieser (politischen) Ziele auch das verfassungsmäßige (siehe Abschnitt 2.2 dieser Arbeit) *Recht auf Bildung*, das den Staat dazu verpflichtet, dafür Sorge zu tragen, daß jeder Bürger durch Bildung befähigt wird, seine verfassungsmäßigen Rechte wahrzunehmen, den **politischen** Zielen zugeordnet, das heißt, jedes dieser Worte wird als Aussage über diese Ziele in die quantitative Analyse aufgenommen.

Diese weitere (sozial-)politische Funktion des Ausbildungssystems ist in bezug zur Auslagerung von Erziehungsaufgaben aus der Familie zu sehen, da solche Qualifikationen zu vermitteln sind, „die zur kontinuierlichen Ausübung bestimmter Berufe und Tätigkeiten erforderlich sind, die ihrerseits die wichtigste Bestimmungsgröße für die soziale Position des einzelnen abgeben“ (BAETGHE 1971, S. 86/87). Damit wird auf den Bedeutungsverlust der Familie als Erziehungsinstitution vor allem im Hinblick auf die Vorbereitung *auf* und die Besetzung *von* gesellschaftliche(n) Positionen einerseits und die dominante Funktion von Bildung und Wissen als „soziale Sicherheitsgarantien“ andererseits hingewiesen. Dabei handelt es sich nicht um eine einmalige (Allokations-)Funktion des Ausbildungssystems, sondern aufgrund der schnelleren Verfallszeit beruflich-funktionalen Wissens um eine „kontinuierliche Erfüllung von Funktionen“ (ebd., S.87), um eine auf breite Verfügbarkeit hin angelegte Bildung und lebenslange Weiterbildungsbereitschaft zu fördern.

„*Bildungsbereitschaft*, *Mobilitätsbereitschaft* und *Kritikfähigkeit* sind innerhalb des sozialpolitischen Funktionskomplexes zentrale Ziele der Ausbildungsprozesse“ (ebd., S. 87). Das Ausbildungssystem nimmt über diese Funktion eine Rolle als „Garant(en) individueller *sozialer Sicherheit*“ (ebd., S. 87) ein.

Aus diesen Überlegungen zur sozialpolitischen Funktion von Ausbildungsinstitutionen lassen sich die Begriffe *Bildungsbereitschaft*, *Mobilitätsbereitschaft*, *soziale Sicherheit* und wiederum *Kritikfähigkeit* als weitere Worte für die **politischen** Ziele isolieren.

Die ökonomische Funktion

Die qualitative Verbesserung von Arbeitsverfahren gewinnt neben „der kontinuierliche(n) personelle(n) Ergänzung von Berufen und Tätigkeiten“ (BAETGHE 1971, S. 89) auf der Basis der durch das Ausbildungssystem erbrachten Vorleistungen im fortschreitenden Industrialisierungs- bzw. Technisierungsprozeß zunehmend an Bedeutung. Im Zuge fortschreitender Verwissenschaftlichung und Rationalisierung von Arbeitsprozessen nimmt das Ausbildungssystem eine auf *Innovation* und *Produktivität* hin ausgerichtete Gelenkfunktion wahr. BAETGHE gestand dem Ausbildungssystem bereits 1970 einen „strategischen Wert für die Weiterentwicklung einer Gesellschaft“ (S. 89) zu. Angesichts zum Beispiel neuer Schlüsseltechnologien im Informations- und Kommunikationsbereich und der Forderung nach *Schlüsselqualifikationen* als unabdingbare Voraussetzungen zur Bewältigung aktueller Anforderungen in fast allen Bereichen menschlicher Arbeit, wird das gesellschaftliche Bildungssystem mehr denn je „zur entscheidenden Bestimmungsgröße der Qualität menschlicher Arbeit“ (ebd.).

Als Begriffe für das Kategorienschema lassen sich aus dieser ökonomisch orientierten Funktionsbeschreibungen die Termini *Innovation*, *Produktivität* und *Schlüsselqualifikationen* den **ökonomischen** Zielen zuordnen. Weitere Worte, die der ökonomischen Zieldimension zugeordnet werden können, sind die teilweise übergeordneten Begriffe *Wettbewerbsfähigkeit*, *Leistungsfähigkeit*, *Differenzierung* (für Berufe), *Qualifizierung* (für Arbeit) und (Berufs-) *Praxisbezug*.

Die pädagogische Funktion

Für das Verhältnis von Pädagogik und Politik ist die anthropologische Entwicklungstatsache der Erziehungsbedürftigkeit und Erziehungsfähigkeit des Menschen von Bedeutung, die von jeder Gesellschaft Handlungen der Erwachsenengeneration gegenüber der nachwachsenden Generation fordern, die als *Erziehung* definiert werden. Entsprechend definiert BERNFELD (1925/1967, S. 51) Erziehung global als „Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache“.

Unter Erziehung ist die Vermittlung von Normen und Verhaltensweisen zu verstehen, die für das menschliche Zusammenleben in einer Gesellschaft konstitutiv sind. „Erziehung in diesem Sinne zielt besonders auf Kommunikation mit Menschen und Orientierung in der menschlichen und sachlichen Umwelt“ (BAETGHE 1971, S. 85).

Die bewußte politische Gestaltung der Erziehung hat ihren Ursprung in der Verschulung von Erziehungsprozessen durch die Auslagerung von Erziehung aus der Familie. Mit fortschreitender Industrialisierung verlor die Familie ihre dominante Stellung als einzige Erziehungsinstitution für die nachfolgende Generation. Zunehmende Arbeitsteilung in den industriellen Arbeitsvollzügen und deren soziale Folgen sowie wachsende Komplexität des Wissens, gesellschaftlicher Strukturen und Prozesse überforderten die Familie als Erziehungsinstanz. Als Folge dieser Entwicklungen wurde ein großer Teil der Erziehungsaufgaben an ein formelles Erziehungssystem übertragen. Unterricht als organisiertes Lernen in der Schule und Lehrveranstaltungen (Vorlesungen, Seminare etc.) in den Hochschulen sind je spezifische Reaktionen der Gesellschaft auf die Erziehungsbedürftigkeit und Erziehungsfähigkeit des Menschen, die der politischen Gestaltung nach den jeweils gültigen, das heißt, gesellschaftlich legitimierten Normen bedürfen.

Seit der Aufklärung kommt deshalb dem Ausbildungssystem eine weitere wichtige Funktion zu, BAETHGE spricht in diesem Zusammenhang von einer „neuen Qualität von Erziehung“ (ebd., S. 86), die eng mit der Auslagerung von Erziehungsprozessen aus der Familie verbunden ist: Die Kompensation solcher, während der familiären Erziehung erworbener bzw. ausgebildeter Verhaltensweisen, die der emotionalen, sozialen und kognitiven Entwicklung *nicht* förderlich sind (z. B. Sprachstile) und nicht den Normen einer demokratischen und auf Mobilität hin ausgerichteten Gesellschaft entsprechen. „Im Interesse einer offenen Kommunikation autonomer Individuen übernimmt das öffentliche Ausbildungssystem die Vermittlung von Verhaltensmustern und denjenigen Voraussetzungen, die für die spätere Übernahme vielfacher und heterogener Rollen nötig sind“ (BAETGHE 1971, S. 86).

Mit diesen Ausführungen zur Erziehungsfunktion der Ausbildungsinstitutionen bleibt BAETGHE als Soziologe erwartungsgemäß in bezug auf konkrete pädagogische Begriffe relativ abstrakt. Allerdings sind diese Ausführungen, die sich auf die Förderung emotionaler, sozialer und kognitiver Entwicklung beziehen, kompatibel mit dem in dieser Arbeit ange-

stellten pädagogischen Überlegungen und dem zugrundegelegten Bildungsbegriff (Abschnitt 2.1 bzw. 2.2), den man an den sprachlichen Kategorien *Bildung*, *Mündigkeit*, *Persönlichkeitsentwicklung*, *Identität*, *Individualität*, *Selbstbestimmtheit*, *individuelle Emanzipation* und *Erziehung* festmachen kann.

Mit den in Abbildung 8 (S. 95) visualisierten Überlegungen zu einem Analysemodell für die akademische Berufsausbildung ist die Bedeutung der (politischen, ökonomischen und pädagogischen) Ziele und der Zielanalyse dargelegt worden. Diese Begriffe kommen als Worte in den Parteiprogrammen kaum vor, so daß mit Hilfe von BAETGHE (1971) eine Suche nach „Stellvertretern“, Synonyma o. ä. als „Codeworte“ für die drei Ziele durchgeführt wurde.

Als Ergebnis dieser Suche wird für die computergestützte quantitative Inhaltsanalyse folgendes Kategorienschema verwendet:

Abbildung 9: Zielbezogenes Kategorienschema

	CODEWORTE
politische Ziele	Chancengleichheit, Bildung als Bürgerrecht, Kritikfähigkeit, Reflexionsfähigkeit, Bildungsbereitschaft, Mobilitätsbereitschaft, soziale Sicherheit
ökonomische Ziele	Wettbewerbsfähigkeit, Innovationsfähigkeit, Leistungsfähigkeit, Differenzierung, Qualifizierung, Schlüsselqualifikationen, Praxisbezug
pädagogische Ziele	Bildung, Erziehung, Mündigkeit, Persönlichkeitsentwicklung, Identität, Individualität, Selbstbestimmung, Emanzipation, Authentizität,

Wenn nur diese Codeworte ausgezählt werden, sind sie quantitativ nur schwach besetzt und viele Worte in den Programmen können nicht zugeordnet werden, so daß bei der Besetzung der Kategorien erhebliche Lücken auftreten. Um eventuell vorhandene sprachlich notwendige Beugungsformen der Codeworte oder auch fachspezifische terminologische Differenzierungen in den Parteiprogrammen mit zu berücksichtigen, werden zu den (zielbezogenen) Codeworten zum Teil *Wortgruppen* gebildet, die sowohl abgeleitete Begriffe³⁷ als auch synonyme Bezeichnungen sowie Flexionsformen der Codeworte enthalten.

³⁷ Die Flexionsformen sind mit Hilfe des Wörterbuchs für den Gesamttext explorativ ermittelt worden und sind damit in bezug auf die tatsächlich im Text vorkommenden Formen der (deduktiv entwickelten) Begriffe vollständig.

Zur Beantwortung der Frage, welche Worte in den Parteiprogrammen verwendet werden, die den Codeworten des zielbezogenen Kategorienschemas relativ eindeutig zugeordnet werden können, wurden mit Hilfe des Gesamtwörterbuches zu den ausgewählten Programmteilen (vgl. Abschnitt 4.2) folgende „Wortgruppen“ gebildet (induktive Ergänzung):

Wortgruppen „Zielbezogene Kategorien“:

Politische Ziele	
CHANCENGLEICHHEIT	Chancengerechtigkeit Gleichberechtigung, gleichberechtigt, Gleichberechtigte, Gleichberechtigten, Gleichberechtigter Gleichheitsanspruch Gleichstellung geschlechtsunabhängig, Geschlechtsneutralität, geschlechtsneutral elternunabhängig, elternunabhängigen, elternunabhängiger, elternunabhängiges
BILDUNG ALS BÜRGERRECHT	Recht auf Bildung, Bürgerrecht auf Bildung, Bildungsrecht, Bildung ist Bürgerrecht, Bildung ist BürgerInnenrecht, Bildungschancen, Bildungsbeteiligung, Bildungsmöglichkeiten
KRITIKFÄHIGKEIT	Urteilsfähigkeit

REFLEXIONSFÄHIGKEIT	Reflexion, reflektieren
BILDUNGSBEREITSCHAFT	Bildungswilligkeit, Bildungswillen
MOBILITÄTSBEREITSCHAFT	Mobilität
SOZIALE SICHERHEIT	gesicherter sozialer Status, gesicherter gesellschaftlicher Status, gesicherte gesellschaftliche Position

Ökonomische Ziele	
WETTBEWERBSFÄHIGKEIT	wettbewerbsfähig, wettbewerbsorientiert, wettbewerbsorientierten, wettbewerbsorientierter, wettbewerbsorientiertes, Wettbewerbsgedanke, Wettbewerbsstärke, Wettbewerb, Wettbewerber, wettbewerblich Konkurrenzfähigkeit, konkurrenzfähig, der Konkurrenz gewachsen Wirtschaftlichkeit
	Innovativ, innovative, innovativen, Innovation, Innovationen, Innovationsstrategie, Innovationsförderung,

INNOVATIONSFÄHIGKEIT	Innovationstransferstelle
LEISTUNGSFÄHIGKEIT	leistungsfähig, leistungsfähige, leistungsfähigen, leistungsfähiger, leistungsfähigeren, Leistungsbereitschaft, leistungsbereite, Leistung, Leistungen, leistungsabhängiger, leistungsbezogen, leistungsbezogene, Leistungseliten, Leistungsentfaltung, leistungsgerechte, Leistungskontrolle, Leistungskraft, Leistungskriterien, Leistungsmöglichkeiten, Leistungsnachweisen, leistungsorientiert, leistungsorientierte, Leistungsprinzip, Leistungsquote, Leistungsschwache, Leistungsstarke, Leistungsstärkere, Leistungswettbewerb, Leistungszuschläge Erfolg, Produktivität, produktiv
DIFFERENZIERUNG	Abstufung
QUALIFIZIERUNG	Qualifizierungen, qualifizieren, Qualifikation, Qualifikationen, Qualifikationsanforderungen, Qualifikationsmerkmale, Qualifikationsniveau, Qualifikationspotentiale, qualifizierendes, qualifizierte, qualifizierten, qualifizierter, qualifiziertes
SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN	Schlüsselressourcen
PRAXISBEZUG	Praxisnähe, praxisnah, Nähe zur Praxis, praxisbezogen, Praxisorientierung, praxisorientiert, praxisorientierte, an der Praxis orientiert, praktisch orientiert, Praxisqualifikation, Praxissemester, Praxissemestern

Pädagogische Ziele	
BILDUNG	Bildungsbegriff, Bildungsauftrag, Bildungsabschlüsse, Bildungsabschlüssen, Bildungsangebot, Bildungsangebote, Bildungsangeboten, Bildungsanstrengungen, Bildungsansprüche, Bildungsausgaben, Bildungsbereich, Bildungsbereiche, Bildungsbudget, Bildungseinrichtungen, Bildungsfinanzierung, Bildungsgutscheine, Bildungsgutscheinen, Bildungssoftware, Bildungsgänge, Bildungskonzeption, Bildungsinhalte, Bildungsinstitutionen, Bildungsinitiative, Bildungsniveau, Bildungsoffensive, Bildungsphasen, Bildungspolitik, bildungspolitischen, Bildungsprozessen, Bildungsreform, Bildungsreformbewegung, Bildungsreformer, Bildungsstandort, Bildungsstrukturreform, Bildungssystem, Bildungssystems, Bildungsteilnehmer, Bildungsträger, Bildungsübergänge, Bildungsweg, Bildungswege, Bildungswegen, Bildungswesen, Bildungswesens, Bildungsziel, Bildungsziele
ERZIEHUNG	Erziehen, erzieherischer, Erziehungsauftrag
MÜNDIGKEIT	Mündig, mündiger
PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG	Persönlichkeitsbildung
IDENTITÄT	-keine Synonyma oder alternative Worte-

INDIVIDUALITÄT	individuell, individuelle, individuellem, individuellen, individueller, individuellere, individuelleres
SELBSTBESTIMMUNG	selbstbestimmt, selbstbestimmte, selbstbestimmten, selbstbestimmtes
EMANZIPATION	-keine Synonyma oder alternative Worte-
AUTHENTIZITÄT	-keine Synonyma oder alternative Worte-

4.1.2.1.2 Organisationsbezogene Kategorien

Die organisationsbezogenen Kategorien sollen die Bedingungen erfassen, um Ziele erreichen zu können. Den folgenden Überlegungen liegt die These zugrunde, daß man diese Bedingungen daraufhin analysieren kann, zur Erreichung welcher Ziele sie funktional bzw. förderlich sind. Die Worte für das organisationsbezogene Kategorienschema beziehen sich auf solche Organisationsmerkmale von Hochschule und Studium, die in ihren unterschiedlichen Ausprägungen - in Anlehnung an die Überlegungen in Abschnitt 1.3.2 zu den historischen Entwicklungen im Tertiärbereich - dominant einer politischen, ökonomischen oder pädagogischen Zieldimension³⁸ zugeordnet werden können. Das geschieht in dem Bewußtsein, daß solche Kategorienbildungen (zur quantitative Erfassung qualitativer Inhalte) notwendigerweise mit einer Verkürzung komplexer Sachverhalte verbunden sind. Die

³⁸ Im Gegensatz zum zielbezogenen Kategorienschema ist im organisationsbezogenen Kategorienschema eine Zuordnung der Begriffe zu *Zieldimensionen* (statt zu Zielen) erfolgt, um den „Feldcharakter“ der mit dieser Zuordnung hervorgehobenen Zielbezüge zu verdeutlichen.

Zuordnung von Worten aus den Parteiprogrammen zu den drei Zielen im zielbezogenen und zu den drei Zieldimensionen im organisationsbezogenen Kategorienschema erfolgt deshalb in Kenntnis der Tatsache, daß auch die mit diesen Worten zum Ausdruck gebrachten Sachverhalte unterschiedliche Betrachtungsweisen und Interpretationen zulassen, von denen eine, nämlich die mit Bezug zu den theoretischen Überlegungen plausiblere, durch die folgende Zuordnung zu einem Ziel besondere Bedeutung erhält, während die andere(n) in diesem Schritt eher vernachlässigt, bei der anschließenden qualitativen Interpretation aber berücksichtigt wird/werden. Entsprechende Hinweise auf solche wahrgenommenen alternativen Interpretationen werden bei der Zuordnung der Begriffe zu den drei Zieldimensionen des organisationsbezogenen Kategorienschemas gegeben (vgl. S. 128ff.).

Die organisationsbezogenen Kategorien sind mit der Perspektive und Einschätzung entwickelt, daß für die Erreichung der drei Ziele je spezifische Bedingungen erforderlich bzw. förderlich sind. Als Belege für diese Sicht kann aus den historischen Entwicklungen im Tertiärbereich (Abschnitt 1.3.2) als Fazit gezogen werden: Die drei Wurzeln der Entwicklung des deutschen Hochschulwesens, die das Studium als akademische Berufsausbildung in der Spannung von Bildung und Beruf beeinflussen, sind durch Veränderungen in den Zielen für das Studium in besonderer Weise gekennzeichnet, die zunächst dominant von bildungstheoretische/pädagogischen (Gründungsphase der Universitäten im Geiste des Neuhumanismus), später von technisch-ökonomischen (das veränderte Theorie – Praxis – Verhältnis bei Gründung der Fachhochschulen) und dann von politischen Postulaten (in der bildungspolitischen Reformphase zwischen 1965 und 1975) beeinflusst waren. Die Ergebnisse der historischen Überlegungen werden für die Interpretation von Worten (im organisationsbezogenen Kategorienschema über „Bedingungen“) und ihrer Zuordnung zu den Zieldimensionen verwendet.

In den hier unterschiedenen drei Gründungsphasen des Hochschulwesens (S. 24ff) sind unter dem Einfluß dieser unterschiedlichen, maßgeblich verfolgten Ziele jeweils spezifische Organisationsformen für die akademische Berufsausbildung entwickelt worden. Das heißt, die Dominanz der Ziele hatte Konsequenzen für die Bedingungen (Institutionen): Die Universi-

täten³⁹ werden in diesem Sinne der pädagogischen, die Fachhochschulen der ökonomischen und die Gesamthochschulen der politischen Zieldimension zugeordnet. Das heißt, wenn „Universität“ als Begriff in den Parteiprogrammen verwendet wird, wird die Dominanz pädagogischer Ziele unterstellt, wenn „Fachhochschule“ verwendet wird, wird der Vorrang ökonomischer Ziele angenommen und in bezug auf „Gesamthochschule“ die Dominanz politischer Ziele.

Diese Institutionen sind durch besondere Organisationsmerkmale (s.o. und MENCK 1998) gekennzeichnet, die bei den weiteren Wort- und Begriffsanalysen berücksichtigt werden müssen.

In Parteiprogrammen sind Aussagen über „Bedingungen“ und ihre Gestaltung zur Erreichung der hochschulpolitischen Ziele enthalten. Dazu gehören Aussagen über die Institutionen und deren Merkmale. Die Zusammenhänge zwischen Zielen, Institutionsformen und deren Merkmale werden z. B. bei der F.D.P. deutlich, bei der die Forderung nach kürzeren Studienzeiten und stärkerem Praxisbezug (ökonomische Zieldimension) durch den Ausbau der Fachhochschulen erreicht werden sollen (Materialband, S. 48).

Um die dafür verwendeten Begriffe/Worte einer Analyse zugänglich zu machen, ist ein weiteres Kategorienschema in Anlehnung an die Definition von Institutionen nach MENCK (1998, S. 24; vgl. auch Abschnitt 4.1.2, S. 110) zu entwickeln.

Organisationsmerkmale in diesem Sinne, die Hinweise auf die mit ihnen jeweils intendierten politischen, ökonomischen oder pädagogischen Ziele geben können, sind die *Art der akademischen Ausbildungsstätte*, die *Finanzierungsform* (Trägerschaft) der Hochschulen, die *Zulassungsvoraussetzungen*, die *Studiendauer* und die *Studienabschlüsse*. Diese Auswahl von Merkmalen, die als „Bedingungen“ zur Erreichung der Ziele wichtig sind und die im folgenden genauer erläutert werden, ist in Anlehnung an MENCK (1998, S. 24) getroffen worden, der als Merkmale von (sozialen) Organisationen zwecks Abgrenzung zur Umwelt neben den spezifischen Zielen (zielbezogenes Kategorienschema), auch deren Differenzie-

³⁹ Universitäten und Technische Hochschulen/Handelshochschulen werden hier als Wissenschaftliche Hochschulen ohne abweichende Zielperspektive betrachtet. Erst mit der Gründung von Fachhochschulen erhält die mit den Technischen Hochschulen/Handelshochschulen einsetzende Entwicklung hin zur Orientierung an der Praxis eine veränderte Zielperspektive, die sich u. a. in einem veränderten Theorie – Praxis – Verständnis ausdrückt (vgl. Abschnitt 1.3.2).

rung und Strukturierung (für diese Arbeit konkretisiert als spezifische Institution, als Art der akademischen Ausbildungsstätte), spezifische Träger für Finanzierung und Kontrolle, spezifisches Personal (in den Untergliederungspunkten für die Analyse berücksichtigt), spezifisches Klientel (in der akademischen Berufsausbildung über die Zulassungsvoraussetzungen spezifiziert), spezifische Handlungsmuster und Maßnahmen (Studiendauer) und spezifische Ergebnisse (Studienabschlüsse) nennt.

Art der akademischen Ausbildungsstätte

Unter Berücksichtigung der in Abschnitt 1.3.2 aufgezeigten Entwicklungslinien im Tertiärbereich wird die jeweils genannte Art der akademischen Ausbildungsstätte in den Aussagen der Parteien als Hinweis auf grundsätzliche, mit einer akademischen Ausbildung verbundene, Ziele gewertet.

Wenn Hochschule als Begriff in den Parteiprogrammen verwendet wird, wird keine Beziehung zu einem spezifischen Ziel interpretiert und somit keine Zuordnung zu einer der drei Zieldimension vorgenommen, da es sich dabei um einen zielunspezifischen Sammel-/Oberbegriff handelt. In den Parteiprogrammen aller Parteien ist zum überwiegenden Teil von Hochschulen die Rede („Hochschulen“ werden insgesamt 165 mal/„Hochschul-“, 250 mal genannt), wenn andere Bezeichnungen gewählt werden (insgesamt 54 mal) – so die Annahme -, dann werden mindestens Gewichtungen in bezug auf die drei Ziele mitgedacht. Zu Analyse Zwecken werden die *Universitäten* (1) eher der pädagogischen Zieldimension, die *Fachhochschulen* (2) der ökonomischen und die *Gesamthochschulen* (3) eher der politischen Zieldimension zugeordnet, ohne daß damit die jeweils nicht genannten Zieldimensionen für eine Organisationsform ausgeschlossen würden. Empirisch sind in den Parteiprogrammen auch andere Worte für die Institutionen zu finden, die zugeordnet werden sollten.

Zu (1): Es wird davon ausgegangen, daß die Wortwahl in den Parteiprogrammen bei der Bezeichnung der Institution (Art der akademischen Ausbildungsstätte) nicht beliebig ist und daß die Verwendung des Begriffs Universität an die Entwicklungslinie der Universitäten und ihre spezifischen Ziele seit dem Neuhumanismus anknüpft. Besonderes Kennzeichen dieser Gründungsphase, die über fast zwei Jahrhunderte hinweg Studium und Hochschulen geprägt hat, ist die Orientierung am Bildungsbegriff der Aufklärung (vgl. Abschnitt 1.3.2). Der

Begriff Universität wird entsprechend in erster Linie der *pädagogischen* Zieldimension zugeordnet.

Zu (2): Die Fachhochschulen als weitere akademische Organisationsform sind im Entstehungskontext des Höheren Fachschulwesens gegen Ende des 19. Jahrhunderts, das später in die ab Mitte der 1960er Jahre neugegründeten Fachhochschulen integriert wurde, als Ausdruck des Bedürfnisses nach praxisorientierter, höherer beruflicher Bildung eingerichtet worden. Ökonomische Gründe waren im Kontext der Industrialisierung für den Beginn dieser Entwicklung ausschlaggebend und wurden mit der Überleitung der Höheren Fachschulen in die Fachhochschulen und der damit einhergehenden Veränderung des Theorie-Praxis-Verhältnisses zusätzlich im Sinne einer Praxisorientierung gewichtet. Stand bis zur Integration der Höheren Fachschulen in die neuen Fachhochschulen die Theorie im Vordergrund auch praktischen Handelns im Kontext ihrer anspruchsvollen beruflichen Weiterbildung, so wurde mit Übernahme dieser Institutionen in die Fachhochschulen die Praxis und damit berufliche bzw. arbeitsplatzbezogene Verwertungsperspektiven zum zentralen Bezugspunkt der weiteren Entwicklung⁴⁰. Die Dominanz der Berufspraxis und die Anforderungen der (an ökonomischen Zielen orientierten) Erwerbsarbeit an die berufliche Ausbildung hat dabei wesentlich zur Entwicklung von Kurzzeitstudiengängen beigetragen. Theoretische, wissenschaftliche Überlegungen sind bei der Gestaltung von Fachhochschulgängen nur insofern von Bedeutung, als sie Relevanz haben im Hinblick auf die Optimierung ökonomischer Zielperspektiven, das heißt, inwieweit sie in bezug auf berufliche und arbeitsplatzbezogene Verwertbarkeit von Interesse sind.

Wird nun in den Parteiprogrammen die Fachhochschule explizit als Organisationsform der akademischen Berufsausbildung genannt, so wird damit aufgrund deren spezifischer Ausrichtung eine starke Orientierung an den Bedürfnissen der Praxis und damit an den ökonomischen Zielen der Wirtschaft intendiert. Beispielhaft wird dies in folgenden Aussagen der F.D.P. in ihrem Bundestagswahlprogramm 1998 deutlich: „Fachhochschulen liefern schon heute mit ihren spezifischen Erfahrungen in der Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden einen großen Beitrag für neue und verbesserte Produkte, für

⁴⁰ Die (späteren) Gründungen der Fachhochschulen für Sozialwesen sind in diesem Kontext als Ausdruck von Professionalisierungs- und Ökonomisierungstendenzen im Bereich traditioneller non-profit-Tätigkeiten zu sehen.

Produktionsverfahren und Dienstleistungen“ (Materialband, S. 39). Pädagogische Zielsetzungen wie Bildung, Mündigkeit oder Persönlichkeitsentwicklung und auch politische Ziele zum Beispiel im Sinne von Chancengleichheit sind gegenüber den ökonomischen Kategorien Praxisbezug, Qualifizierung oder Wettbewerbsfähigkeit von nachrangiger Bedeutung.

Privathochschulen und Berufsakademien sind historisch/theoretisch in dieser Arbeit nicht erörtert worden; sie können von da aus auch nicht bewertet werden. Sie kommen aber in den Parteiprogrammen vor und durch die qualitative Betrachtung im jeweiligen Kontext läßt sich die Zuordnung dieser Institutionen zur ökonomischen Zieldimension plausibilisieren: Sie sind als (private bzw. duale) institutionelle Variante für die akademische Berufsausbildung Versuche, hochqualifizierte Ausbildung (und mindestens mit bezug auf die Privathochschulen) Forschung, Forschungsfinanzierung und Wissenstransfer - unter Berücksichtigung zum Beispiel spezifischer regionaler Bedürfnisse - im Hinblick auf Wettbewerbsaspekte und Standortfragen und zum Teil jenseits staatlicher (Forschungs-)Planung neu zu verbinden. Berufsakademien werden seit den 1970er Jahren als duale Ausbildungsvariante im Tertiärbereich (außerhalb von Hochschulen) diskutiert und sind - nach erfolgreicher Modellversuchsphase und Überführung in eine Regeleinrichtung 1982 in Baden – Württemberg - teilweise auch in anderen Bundesländern realisiert (z. B. Sachsen, Berlin). Laut KMK – Beschluß (1995) sind die Abschlüsse der Berufsakademien bundesweit anerkannt worden und werden unter bestimmten Bedingungen den Fachhochschuldiplomen gleichgestellt. Die Vergabe von Fachhochschuldiplomen durch die Berufsakademien wird nach wie vor ebenso kontrovers diskutiert wie z. B. die Überführung der Berufsakademien in Fachhochschulen, wie sie etwa die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) Baden – Württemberg (1995) fordert. Privathochschulen erhalten jüngst durch die Diskussionen über Wissenschaftssponsoring, die Forderungen der Wirtschaft nach stärkerem Wissenschaftstransfer und nicht zuletzt durch die Effektivitätsdiskussionen im Tertiärbereich insgesamt erhöhte Aufmerksamkeit. Die Anforderungen der Praxis und speziell die ökonomiegeleiteten Bedürfnisse der Wirtschaft sind für die Ausbildung in diesen beiden speziellen Kontexten - noch deutlicher als bei den Fachhochschulen - handlungsleitend. Über die Verwertungsperspektiven im Beruf und am Arbeitsplatz hinausgehende, möglicherweise politisch oder pädagogisch motivierte Aspekte der akademischen Berufsausbildung bleiben unberücksichtigt oder sind von marginaler Bedeutung.

Diese Einschätzung wird zum Beispiel bei der CDU deutlich, die davon ausgeht, daß „Berufsakademien (...) das tertiäre Bildungsangebot (bereichern) und (...) zugleich dem Wettbewerb im Bildungsbereich zusätzliche Impulse (verleihen). Deshalb soll das Modell der Berufsakademien bundesweit eingeführt und als 3. Säule ausgebaut werden“ (CDU, Materialband, S. 29). Die F.D.P. fordert allgemeiner ohne konkrete Hinweise für die Gestaltung des Verhältnisses Fachhochschule–Berufsakademie zu geben: „Die Fachhochschulen und Berufsakademien sind in ihren fachlichen und örtlichen Angeboten vorrangig auszubauen.“ (F.D.P., Materialband, S. 48 – 49). Die allgemeine Forderung der F.D.P. „Privathochschulen sind weiter zu fördern“ folgt an der entsprechenden Textstelle (vgl. Materialband, S.43) unmittelbar auf die Forderung nach mehr Wettbewerb und Privatinitiative und mittelbar auf das Ansinnen, Lehrstühle für Existenzgründung und Mittelstand einzurichten. Diese qualitativen Ergänzungen unterstützen die Annahme, daß mit beiden Institutionen eher ökonomische Ziele verfolgt werden; entsprechend wurden beide Begriffe der ökonomischen Zieldimension zugeordnet

Zu (3): Die Gesamthochschulen als weitere Organisationsform der akademischen Berufsausbildung sind in der bildungspolitischen Reformphase der Bundesrepublik zwischen 1965 und 1975 als Ausdruck von Integrationsbemühungen zwischen universitärer und höherer technischer Ausbildung aus *politischen* Reformüberlegungen heraus gegründet worden. Die Schaffung von Chancengleichheit unabhängig von der sozialen Herkunft einer Person, wie sie der DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1974, S. 33/34) für den Sekundarbereich II einforderte, war neben den teilweise damit im Zusammenhang stehenden Integrationsbemühungen in bezug auf Wissenschaft und Praxis zentrales Anliegen dieser Reformphase und damit auch der Gesamthochschulidee als einer ihrer wesentlichen Ausdrucksformen. Gekennzeichnet ist diese Phase der deutschen Hochschulentwicklung vor allem durch veränderte gesellschaftspolitische Zielsetzungen, die eng an das Grundrecht auf Bildung geknüpft waren und es als Aufgabe der Bildungsinstitutionen ansahen, jedem Bürger die Teilhabe an diesem verfassungsmäßigen Anspruch zu ermöglichen (ebd.), was man u. a. durch alternative Studienzugangsmöglichkeiten erreichen wollte (vgl. WOLL 1980, S. 21). Nennen die Parteien die Gesamthochschule explizit als adäquate Ausbildungsstätte für die akademische Berufsausbildung, so ist damit ein wichtiger Hinweis auf gesellschaftspolitische

rufsausbildung, so ist damit ein wichtiger Hinweis auf gesellschaftspolitische Zielsetzungen im genannten Sinne enthalten, insbesondere da das weitere Kriterium – Integration von Theorie und Praxis - auch in anderen Organisationsformen, beispielsweise in den (institutionell eigenständigen) Fachhochschulen, einzulösen wäre.

Finanzierung / Trägerschaft der Hochschulen

Die Aussagen der Parteien zur Finanzierung/Trägerschaft als weiteres Organisationsmerkmal der Hochschulen lassen sich – unter Berücksichtigung folgender Überlegungen - ebenfalls einer politischen (1), ökonomischen (2) oder pädagogischen (3) Zieldimension zuordnen.

Zu (1): Bei einer öffentliche Finanzierung und Trägerschaft können - entsprechend dem Modell von HABERMAS/OFFE (vgl. Abschnitt 2.3.2) – alle drei Ziele, zeitlich unterschiedlich, dominant sein. Für den Vorrang politischer Ziele spricht die Argumentation, daß der Staat aus politischem Interesse, nämlich zwecks Selbsterhaltung, diesen Ausgleich zwischen individuellen und wirtschaftlichen Interessen vornehmen muß. In diesem Sinne ist der verfassungsmäßige Anspruch auf Bildung als Bürgerrecht, der den Staat in die Pflicht nimmt, die entsprechenden Institutionen **für alle Bürger** zu schaffen und zu unterhalten, politisch zu interpretieren. Seit der Zeit des Absolutismus (1648 - 1789) sind Schulen und Hochschulen in Deutschland „Veranstaltungen des Staates (§ 1 II 12 ALR)“ (KELL 1996(a), S. 37; vgl. auch LUNDGREN 1981, S. 20). Entsprechend wird die „öffentliche Finanzierung/Trägerschaft“ eher der politischen Zieldimension zugeordnet.

Zu (2): Das Hochschulrahmengesetz läßt aber auch (§ 70 Satz 1 – 5 HRG) grundsätzlich die Möglichkeit einer privaten Trägerschaft offen (KELLER 1997, S. 158). Solche Hochschulen in zum Beispiel kirchlicher und freier Trägerschaft existierten bisher eher vereinzelt und hatten kaum Einfluß auf das „faktische Hochschulmonopol des Staates“ (ebd.).

Angesichts der vorherrschenden Meinung bei Politikern und in der Öffentlichkeit, daß aufgrund der hohen Staatsverschuldung gespart werden muß und dies vornehmlich in öffentlichen Bereichen geleistet werden soll, ist das Bildungssystem mit seinen Institutionen von den Sparmaßnahmen besonders betroffen. Der Ruf nach privat organisierten Hochschulen bzw. Hochschulsponsoring durch Wirtschaftsunternehmen (z. B. HERMANNS/-

GLOGGER 1998) wird deutlich lauter. Ökonomische Ziele, z. B. die Sicherung von Wettbewerbschancen und Standorten scheinen in den Vordergrund zu rücken.

Theoretisch können in Privathochschulen alle drei Ziele von Bedeutung sein; praktisch ist das nicht der Fall und es dominieren wirtschaftliche Interessen, was sich allerdings nur beispielhaft belegen läßt: Die Initiativen zur Gründung von privaten Hochschulen in Deutschland werden laut Hochschulrektorenkonferenz (HRK 1998) zahlreicher, sind in der Regel auf ein Fach begrenzt und es dominieren die „Wirtschaftswissenschaften in ihren verschiedenen Ausprägungen“ (ebd., S. 1). Die Dominanz ökonomischer Ziele wird bei Zulassung⁴¹, den Studiengebühren, die z. T. gepaart sind mit einer Beschäftigungsgarantie (z. B. in einem der mitfinanzierenden Unternehmen), besonders deutlich. So ist die Zulassung an die Private Fachhochschule Göttingen (PFH) mit ihren beiden Studiengängen BWL/FH und Wirtschaftsinformatik/FH von dem Notendurchschnitt der allgemeinen Hochschulreife bzw. Fachhochschulreife, einem schriftlichen Eignungstest sowie einem persönlichen Vorstellungsgespräch abhängig, wobei allerdings auch Berufserfahrung, unternehmerische Fähigkeiten oder Auslandsaufenthalte berücksichtigt werden. Die Studiengebühren belaufen sich auf 980,- DM pro Semester und für das Abschlußdiplom sind momentan 1750,- DM zu zahlen. Das Vertrauen in eine effiziente Ausrichtung des Studiums auf die ökonomischen Anforderungen des Beschäftigungssystems wird auch in der Zusicherung der PFH Göttingen deutlich, daß angefallene Studiengebühren zu 25% erstattet werden, falls die Absolventin oder der Absolvent nach sechs Monaten keinen Arbeitsplatz gefunden hat. Ebenso werden die anderen organisatorischen Merkmale der privaten Hochschulen „weitesgehend außerhalb des staatlichen Regelwerks für die Hochschulen“ (HRK 1998, S. 1) und in inhaltlichen Fragen nicht unabhängig vom privaten Finanzierungsträger gestaltet, die anders als die Hochschulen in staatlicher Trägerschaft nicht in erster Linie dem Gemeinwohl verpflichtet sind, sondern eigene, eben privatwirtschaftliche Ziele anstreben. Die HRK kommt zu dem Schluß, daß die neu geplanten privaten Hochschulen, soweit entsprechende Informationen vorliegen, nicht die Voraussetzungen erfüllen, um staatliche Zuschüsse in „public – private – partnership“ (ebd., S. 2/3) zu erhalten. Die dafür notwendigen Vorausset-

⁴¹ Die privaten Hochschulen machen insgesamt 20% der 300 allgemein zugänglichen Hochschulen in Deutschland aus, nehmen aber nur 3% der Studienanfänger auf und betreuen nur insgesamt 2% aller Studierenden (HRK 1998, S. 1).

zungen wären u. a. ein neuartiges Studienangebot, welches das der staatlichen Hochschulen ergänzt, Unabhängigkeit der privaten Hochschule in inhaltlichen Fragen von Forschung und Lehre vom privaten Träger, Qualitätssicherungsverfahren für die Auswahl des wissenschaftlichen Personals, Unabhängigkeit der Zulassung vom Status und Einkommen der Eltern etc. Auch deshalb wird die „private Finanzierung/Trägerschaft“ der Hochschulen in erster Linie der ökonomischen Zieldimension zugeordnet.

Zu (3): Aus *pädagogischer* Perspektive lassen sich die Ziele der akademischer Berufsausbildung prinzipiell sowohl durch eine öffentliche als auch eine private Trägerschaft realisieren. Wichtig ist in erster Linie, daß pädagogische Ziele handlungsleitend sind und entsprechende Ressourcen in ausreichendem Maß zur Verfügung stehen, um pädagogische Situationen gestalten und Bildungsprozesse fördern zu können. Je nach Bildungsbereich können unter dieser Voraussetzung sowohl öffentliche oder private, wie auch Mischfinanzierungen die jeweils effektivste Form sein, um das Erreichen pädagogischer Ziele zu unterstützen. Entsprechende Aussagen in den Parteiprogrammen lassen sich nur im Textkontext analysieren und zuordnen.

Zugangsregelungen

Aussagen über die Zugangsregelungen zur akademischen Berufsausbildung können ebenfalls maßgeblich einer der drei Zieldimensionen zugeordnet werden. Dabei muß in bezug auf dieses Organisationsmerkmal – möglicherweise stärker noch als bei den anderen Merkmalen - der jeweilige Textkontext im Sinne einer qualitativ–interpretativen Ergänzung berücksichtigt werden, um die Gewichtungen der Ziele wahrnehmen zu können. Als in diesem Sinne aussagekräftig aufgrund ihrer direkten Verknüpfung mit der Art der akademischen Ausbildungsstätte sind in diesem Zusammenhang das Plädieren für die (1) *Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Zertifikate* als Zulassungsvoraussetzungen zur akademischen Berufsausbildung (politische Zieldimension), die (2) *bedarfsorientierte Zulassung* (ökonomische Zieldimension) oder auch (mit Einschränkung) die (3) *allgemeine Hochschulreife* (pädagogische Zieldimension) als Zugangsregelung zu den akademischen Berufsausbildungsinstitutionen.

Zu (1): Die prinzipiell gleichwertige Anerkennung beruflicher und allgemeiner Zertifikate als Zulassungskriterien für die akademische Berufsausbildung ist *eine* der bisher konzeptionell erarbeiteten und ansatzweise bereits realisierten Maßnahmen (z. B. der Hochschulzugang für Berufstätige mit Meisterbrief), um als Reaktion auf die Veränderungen im Bildungs- und Beschäftigungssystem die Beziehungen zwischen beiden Systemen *bildungspolitisch* zu gestalten (vgl. KELL 1995(a)). Die Konkretisierung des Chancengleichheitspostulats bzw. mindestens von Chancengerechtigkeit setzt die Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildungsprozesse in der Sekundarstufe II voraus. Die Forderung nach Gleichwertigkeit kann aber – u. a. aufgrund der im Sekundarbereich II erteilten Berechtigungen für den Tertiär- und Quartärbereich - nicht auf Lern- und Ausbildungsprozesse in diesem Bereich begrenzt bleiben, sondern schließt die Forderung mit ein, die Zugänge zum Tertiärbereich über zwei Wege zu ermöglichen: nämlich sowohl über berufliche wie auch allgemeiner Abschlüsse am Ende der Sekundarstufe II. Die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung ist eine bildungspolitische Gestaltungsoption, die dem Systemcharakter der Berufsbildung - als Verbund gleichwertiger aber unterschiedlicher Bereiche - einerseits und der Forderung nach Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Teilbereichen andererseits gerecht wird. Wird also von den Parteien die „Gleichwertigkeit“ beruflicher und allgemeiner Zertifikate in bezug auf die bildungspolitische Gestaltung des Hochschulzugangs gefordert, so ist sie im Sinne einer Öffnung der Hochschulen zur Realisierung des Chancengleichheitspostulats eher der *politischen* Zieldimension zuzuordnen. Die Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Zertifikate kann aber auch aus ökonomischen Gründen von den Parteien gefordert werden, da restriktive (Hochschul-)Zugangsregelungen teure Überqualifizierungen zur Folge haben können.

Zu (2): Angesichts steigender Studierendenzahlen (1975: 836002, 1993:1867491; bmbf 1996) wird immer wieder über eine generelle oder (häufiger) auf einzelne Fächer bezogene bedarfsorientierte Zulassung zum Studium diskutiert (siehe z. B. Human-, Zahn- und Tiermedizin, Betriebswirtschaftslehre). Die Begrenzung der Öffnung der Hochschulen durch n.c. und/oder Auswahlverfahren orientiert den Hochschulzugang am Arbeitskräftebedarf bzw. an den nichtvorhandenen finanziellen Mitteln zur Befriedigung aller Bedürfnisse. Die dieser Gestaltungsperspektive zugrundeliegenden Überlegungen reduzieren die Aufgaben der Hochschulen auf eine „Zulieferungsfunktion“ für den Bedarf des Beschäftigungssystems und

knüpfen in diesem Sinne an die Konzepte in der Tradition des „Manpower-Ansatzes“ (siehe z. B. KLOSE 1987, S. 24 - 33 und Abschnitt 1.2) an. Die veränderten Anforderungen des Beschäftigungssystems werden aus dieser Sicht zum dominanten Bezugspunkt für die Gestaltung der akademischen Berufsausbildung; so gesehen werden mit dahingehenden Vorschlägen in den Parteiprogrammen primär ökonomische Ziele verfolgt, so daß entsprechende Aussagen der *ökonomischen Zieldimension* zugeordnet wurden.

Zu (3): Zumindest formal knüpft die allgemeine Hochschulreife als Zugangsregelung zu den Hochschulen an die bildungstheoretische Position neuhumanistischer Universitätsreformer an (siehe Abschnitt 1.3.2 dieser Arbeit). Auf den Zugang zu den Hochschulen übertragen ist nach dieser Position eine an ausschließlich (allgemein-) *pädagogischen* Maßstäben orientierte, auf Persönlichkeitsbildung zielende Vorbereitung für die akademische Berufsausbildung notwendige Voraussetzung. Berufsfachliche Anforderungen und Spezialisierungen bleiben gegenüber pädagogischen Zielen im wesentlichen unberücksichtigt.

Die allgemeine Hochschulreife als Zulassungskriterium zur akademischen Berufsausbildung, die ausschließlich über das Gymnasium erworben werden kann, kann andererseits auch als Selektionsinstrument im Hinblick auf den Arbeitskräftebedarf des Beschäftigungssystems interpretiert und somit eher der *ökonomischen Zieldimension* zugeordnet werden. Zur Interpretation der diesbezüglichen Programmaussagen ist die qualitative Analyse der entsprechenden Textstellen unerlässlich.

Studiendauer

In bezug auf die Vorstellungen zur Studiendauer lassen sich drei Grundpositionen unterscheiden, die jeweils unterschiedliche Ziele dominant verfolgen und die sich von daher eher der politischen (1), ökonomischen (2) oder pädagogischen (3) Zieldimension zuordnen lassen.

Zu (1): Die erste, dominant *politischen* Zielen zuzuordnende Position, geht von einer Regelung aus, die sich an individuellen Bedürfnissen orientiert und insofern von einer Kombination von Fachhochschulstudiendauer und Universitätsstudiendauer (gestufte Stu-

diengänge) ausgeht, also von mindestens 8 Semestern⁴² Studienzeit für die akademische Berufsausbildung. Vor allem das politische Postulat Chancengleichheit ist berücksichtigt durch diese Kombination, wie sie im Rahmen der Gesamthochschulkonzepte vorgesehen ist und die in Form von integrierten Studiengängen - „einem Novum und Charakteristikum der Gesamthochschule“ (WOLL 1980, S. 21) - ein hohes Maß an Durchlässigkeit gewährt. Das heißt auch, daß Berufswahlentscheidungen (über die traditionellen Statuspassagen/Verteilerkreise hinausgehend) und Weiterstudienmöglichkeiten (im System Gesamthochschule) offengehalten werden.

Zu (2): Die zweite Position plädiert für die konsequente Einführung verbindlicher Kurz-/Regelstudienzeiten in der akademischen Berufsausbildung, denen notfalls mit Zwangsexmatrikulationen und Studiengebühren bei Zeitüberschreitung Geltung verschafft werden sollen. Als Argumente für eine solche Regelung werden Wettbewerbsfähigkeit, und diese vor allem im Vergleich mit Studienzeiten und Studierenden im Ausland, sowie der erhöhte Bedarf an Hochschulabsolventen in der Wirtschaft, in erster Linie unter Standortgesichtspunkten, angeführt. Die ökonomischen Verwertungsperspektiven des Studiums sind wesentliche Bezugspunkte in diesem Argumentationszusammenhang und legen die Vermutung nahe, daß unter zeitökonomischen Gesichtspunkten notwendig werdende inhaltliche Kürzungen zu Lasten individueller Bildung gehen. Entsprechende Forderungen in den Parteiprogrammen werden deshalb dominant *ökonomischen* Zielen zugeordnet.

Zu (3): Die dritte Position zur Studiendauer ist im wesentlichen durch die Forderung nach einer Tolerierung von (individuellen) Studienzeiten gekennzeichnet. In Anerkennung der Tatsache, daß heute immer weniger Studierende dem traditionellen (Ideal-)Bild vom unter 25 Jahre alten, alleinstehenden, männlichen Vollzeitstudenten entsprechen, berücksichtigt diese Position die Veränderungen der individuellen Lebensläufe und persönlichen Lebensumstände und -situationen der Studierenden. Diese Veränderungen in der individuellen Lebensgestaltung und -planung, zeigen sich vor allem in der zunehmenden Parallelität traditionell aufeinanderfolgender Entwicklungsphasen. Sie sind als auf die Person bezogene Konsequenzen eines kollektiven Wandels innerhalb einer Gesellschaft (Megatrends, Komplexität, Unübersichtlichkeit) zu interpretieren, die die notwendigen Bildungsphasen in

⁴² Die Studiendauer der deutschen Fachhochschulen wird seit Mitte der 1980er Jahre mit 4 Jahren angegeben.

institutionalisierter Form tendenziell ausdehnen. Empirisch ist die Frage der notwendigen Dauer von personalen Entwicklungsprozessen in den Ausbildungsinstitutionen nicht geklärt. Aus Plausibilitätsgründen gehe ich aber unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen Entwicklungen, vor allem im Hinblick auf zunehmende Komplexität und Unübersichtlichkeit, und in Anlehnung an GEIBLER (1985 und 1996) davon aus, daß eine wie immer gestaltete Verkürzung bestimmter (institutionalisierter) Entwicklungsphasen pädagogischen Überlegungen im Grundsatz widerspricht. „«Zeit – geben», «Zeit – nehmen», «Zeit – lassen», das macht die Lehrtätigkeit aus“ (GEIBLER 1985, S. 12). GEIBLER weist darauf hin, daß „...die bürokratisch und ökonomisch organisierten Zeitstrukturen in der Kindererziehung und in der Schule **zunehmend auch in der Hochschule** (Hervh. U. B.) und in der Erwachsenenbildung mehr Folgeprobleme produzieren, als das sie Bildungsprozesse anregen“ (ebd., S. 117). Mit Bezug auf *pädagogische* Ziele ist deshalb die Tolerierung von Studienzeiten mindestens jedoch deren Nichtverkürzung als ein Ziel für den Tertiärbereich zu betrachten.

Studienabschlüsse

Auch die Aussagen zu den Studienabschlüssen, die in direktem Bezug zu den Äußerungen zur Studiendauer zu sehen und zu analysieren sind, geben Hinweise auf die primär verfolgten Ziele und lassen sich dementsprechend eher der politischen (1), ökonomischen (2) oder pädagogischen (3) Zieldimension zuordnen:

Zu (1): Aus einem *politischen* Argumentationszusammenhang heraus, sind eine Kombination und Stufung von Fachhochschul- und Universitätsdiplomen, wie sie in integrierten Studiengängen erworben werden können (Beispiel: Diplom I und II an nordrhein - westfälischen Gesamthochschulen), eine Konkretisierung des Chancengleichheitspostulats, wie es in den Gesamthochschulen umgesetzt werden sollte. Entsprechend ist die „Kombination von Fachhochschul- und Universitätsdiplomen“ insbesondere der politischen Zieldimension zuzuordnen.

Zu (2): Eine andere Zielperspektive ist mit der Einführung der „*Bachelor-* und *Master –* Studienabschlüsse an deutschen Hochschulen in Anlehnung an den angloamerikanischen (Sprach-)Raum intendiert, wie er etwa als Reformmodell an der Ruhruniversität Bochum erprobt und in der Publikation „Das Hochschulwesen“ (KOORDINATIONSBÜRO DES

REFORMMODELLS 1998/1, S. 31 - 37) dokumentiert wird. Demnach erwerben die Studierenden mit dem „Bacchalaureus Artium“ (B.A.) einen „ersten wissenschaftlichen Abschluß“ (ebd., S. 31), mit dem sie in das Beschäftigungssystem eintreten können, oder aber den sie nach einem anschließenden Vertiefungsstudium mit der „Magister Artium“ – Prüfung abschließen können. Kennzeichen des mit dem Bachelor zertifizierten Studiums sind im Gegensatz zum traditionellen, theorieorientierten Studium mit Magisterabschluß, neben der zeitlichen Verkürzung eine deutlich höhere Gewichtung berufsqualifizierender Studienanteile, wie sie in Praktika, „Arbeitsmarktkolloquien“ sowie EDV-Anwendungskursen und dem Erlernen „moderner Sprachen“ (ebd.) als Prüfungsvoraussetzungen zum Ausdruck kommen.

Der Master-Abschluß baut auf den berufsqualifizierenden B.A. auf und vermittelt in einem Ergänzungsstudium die über die berufsfachliche Qualifizierung hinausgehenden theorieorientierten Studieninhalte. Insgesamt ist diese, in Großbritannien und Nordamerika übliche Form der Studienorganisation, in erster Linie an den Anforderungen des Wirtschaftssystems orientiert. Ziel ist die Vermittlung berufsfachlicher Qualifikationen auf hohem Niveau, die dem Arbeitsmarkt möglichst schnell und damit kostengünstig (kurze Studienzeiten kosten weniger) zur Verfügung gestellt werden sollen. Der darauf aufbauende Master-Abschluß ist aufgrund der gemeinsamen Studienorganisation unter ähnlichen, ökonomischen Prämissen zu sehen, so daß mit der Entwicklung entsprechender Zielperspektiven und Gestaltungsoptionen für die akademische Berufsausbildung auf seiten der Parteien eher ökonomische Ziele verfolgt werden und entsprechende Aussagen somit der *ökonomischen* Zieldimension zugeordnet werden.

Zu (3): Alternativ wird die Beibehaltung der traditionellen Universitätsdiplome (Diplom, Magister⁴³) als propagierte Zielperspektive einem eher *pädagogischen* Argumentationszusammenhang zuzuordnen sein, da diese Studienabschlüsse sich in der langen Tradition deutscher Universitäten als spezifisches Kennzeichen dieser Entwicklung und als Ausdruck des damit in direktem Zusammenhang stehenden Bildungsbegriffs herausgebildet haben. Dieser implizit in den Studienabschlüssen vorhandene Bildungsbegriff stellt ausdrücklich auf

⁴³ Staatsexamen, ursprünglich vom absolutistischen Staat als Steuerungsinstrumente bei der Besetzung staatlicher Ämter in Verwaltung und Heer eingeführt, werden hier als Äquivalente zu Diplom- und Magisterabschlüssen gesehen und sind entsprechend mit berücksichtigt.

eine über die berufsfachliche Qualifizierung und arbeitsplatzbezogenen Verwertungsperspektiven hinausgehende Ausbildung ab.

Unter Berücksichtigung der bisherigen theoretischen Überlegungen in bezug auf die organisationsbezogenen Kriterien ist folgendes Kategorienschema zur Bedingungsanalyse der Vorstellungen von Parteien zur akademischen Berufsausbildung in den Parteiprogrammen entwickelt worden:

Abbildung 10: Organisationsbezogenes Kategorienschema („Bedingungen“)

	Art der akademischen Ausbildungsstätte	Finanzierung / Trägerschaft	Zugangsregelungen	Studiendauer	Abschlüsse
politische Zieldimension	Gesamthochschule	öffentlich	Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Zertifikate	FH-/Universitätsstudiendauer	FH- und Universitätsdiplome
ökonomische Zieldimension	Fachhochschule private HS Berufsakademien	privat	bedarfsabhängiger Hochschulzugang	Kurzzeitstudium	„Bacchalaureus Artium“ (B.A.)/Master
pädagogische Zieldimension	Universität	öffentlich/ privat	Allgemeine Hochschulreife	Tolerierung von Studienzeiten	Universitäts-Diplome

Ebenso wie mit bezug auf die zielbezogene Kategorien werden auch für die organisationsbezogenen Kategorien - auf der Basis der deduktiv gewonnenen (Schlüssel-)Begriffe, die unter Berücksichtigung der im Gesamtwörterbuch auftretenden Flexionsformen induktiv ergänzt werden - Wortgruppen mit synonymen Begriffen, Ableitungen usw. erstellt.

Wortgruppen „Organisationsbezogene Kategorien“:

Politische Zieldimension	
GESAMTHOCHSCHULE	Gesamthochschulidee
ÖFFENTLICHE TRÄGERSCHAFT	Staatliche Trägerschaft, staatliche Finanzierung, öffentliche Finanzierung, staatliche Grundfinanzierung, staatliche Studienfinanzierung, elternunabhängige Studienfinanzierung, elternunabhängigen Studienfinanzierung, elternunabhängiger Grundbetrag, staatliche Aufgabe
GLEICHWERTIGKEIT BERUFLICHER UND ALLGEMEINER ABSCHLÜSSE	Gleichwertigkeit, qualifizierte Fachkräfte, Hochschulzugang für Berufserfahrene, Hochschulzugang beruflich Qualifizierter, beruflich Qualifizierte, Hochschulzugang für Berufstätige, Anrechnung berufspraktischer Erfahrungen, Gleichstellung allgemeiner, beruflicher und wissenschaftlicher Bildung, freier Zugang, freien Hochschulzugang, Hochschulzugang ausbauen
FACHHOCHSCHUL- UND UNIVERSITÄTS-STUDIENDAUER	- keine Synonyma oder alternative Worte -
KOMBINATION VON FACHHOCHSCHUL-	- keine Synonyma oder alternative Worte -

UND UNIVERSITÄTSDIPLOMEN	
---------------------------------	--

Ökonomische Zieldimension	
FACHHOCHSCHULE	Fachhochschulen, Fachhochschulstudiengängen, Fachhochschulstudienplatz, Fachhochschulstudienplätze, Fachhochschulstudium Berufsakademien Private Hochschulen, Privathochschulen
PRIVATE TRÄGERSCHAFT	private Finanzierung, privat finanzierte, Sponsoring, privatwirtschaftliches Sponsoring, Studiengebühren
BEDARFSABHÄNGIGER HOCHSCHULZUGANG	bedarfsdeckender Hochschulzugang, bedarfsgerechter Hochschulzugang, bedarfsorientierter Hochschulzugang
KURZZEITSTUDIUM	Kurzzeitstudium, Regelstudienzeiten, Studienverkürzungen
BACCHALAUREUS ARTIUM (B.A.)/MASTER	B.A., Bachelor, Bachelorstudienganges, Master, Masterstudiengang

Pädagogische Zieldimension	
UNIVERSITÄT	Universitäten, Universitätsabsolventen, Universitätsstudium
ÖFFENTLICHE/PRIVATE FINANZIERUNG/TRÄGERSCHAFT	- keine Synonyma oder alternative Worte -
ALLGEMEINE HOCHSCHULREIFE	Abitur, Abiturzeugnisses, Abiturnoten, Abiturienten, Abituranteilen
TOLERIERUNG VON STUDIENZEITEN	Verlängerung von Studienzeiten, individuelle Studienzeiten, verlängerte Studiendauer, individuelle Studiendauer,

4.2 Parteienspezifisches Material für die Inhaltsanalyse der Programme

Als Parteiprogramme werden die aktuellen (zuletzt verabschiedeten) Grundsatzprogramme sowie aktuelle Aktions- und Wahlprogramme herangezogen, die sich zum Zeitpunkt dieser

Analyse speziell auf die Bundestagswahl im Herbst 1998 beziehen (vgl. Abschnitte 2.3.3 und 2.3.4.).

BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN

BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN haben bisher kein gemeinsames *Grundsatzprogramm* verabschiedet. Einige Aussagen über gemeinsame Ziele und Werte der Bundespartei BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN, die sich selbst als „aus den Oppositionskulturen der beiden deutschen Staaten gewachsen“ betrachten, finden sich im „Politischen Vorwort“ und im „Grundkonsens“, die beide Teile des 1993 abgeschlossenen Assoziationsvertrages zwischen den ursprünglich zwei Parteien sind. Bildung und Erziehung werden in diesen Texten zum grundsätzlichen politischen Verständnis der Partei nicht thematisiert. Bildung wird lediglich global als Recht des Einzelnen im Sinne der parteispezifischen Menschenrechtsauslegung definiert.

BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN sind die einzige Partei mit einem *Aktionsprogramm*, das sich ausschließlich auf die Hochschul- und Wissenschaftspolitik bezieht. Unter dem Titel „Perspektiven einer sozialen, emanzipatorischen, ökologischen und demokratischen Hochschul- und Wissenschaftspolitik“ werden die am Leitbild „einer nachhaltigen, global umweltverträglichen, demokratischen und sozialen Entwicklung der Gesellschaft“ (S. 2) orientierten bildungs- und wissenschaftspolitischen Vorstellungen der Partei konkretisiert. Da sich das gesamte Aktionsprogramm ausschließlich auf hochschulpolitische Fragen bezieht, wurde es vollständig in der Analyse berücksichtigt.

Im Rahmen der 10. Ordentlichen Bundesdelegiertenkonferenz von BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN vom 6. – 8. März 1998 in Magdeburg ist das Bundestagswahlprogramm „Grün ist der Wechsel“ vorgestellt worden, das dann vom Länderrat der Partei, als höchstem beschlußfähigem Organ zwischen den Bundesversammlungen, am 7. Juni 1998 in Bonn/Bad Godesberg als Kurzprogramm „Grün ist der Wechsel, 1998 - 2002: Vier Jahre für einen politischen Neuanfang“ beschlossen wurde. Die für diese Arbeit berücksichtigten Textteile sind dem Entwurf für das Bundestagswahlprogramm (S. 54 - 59) entnommen. Sie sind inhaltlich mit dem im Juni verabschiedeten Kurzprogramm identisch, das aber in schriftlicher Form erst vorlag, als die Textanalyse bereits abgeschlossen war.

CDU

Der Wiedervereinigungsparteitag der „West“- und der „Ost“- CDU zur gesamtdeutschen CDU am 1. Oktober 1990 in Hamburg belebte die Grundsatzdiskussion innerhalb der Gesamtpartei. In deren Folge wurde auf dem 5. Parteitag vom 20. - 23. Februar 1994 in Hamburg das *Grundsatzprogramm* „Freiheit in Verantwortung“ verabschiedet. Leitidee dieses letzten Grundsatzprogramms ist ein Bekenntnis zur „freien und verantwortlichen Gesellschaft“ (GÖHNER, H. 1993, S. 20).

Aus diesem Grundsatzprogramm der CDU für eine gesamtdeutsche Entwicklung sind für die Analysen die Aussagen über „Erziehung und Bildung erneuern“ analysiert worden (Punkte 54. bis 62, Materialband, S. 25- 28).

Auf Beschluß des 9. Parteitages der CDU Deutschlands wurde das *Aktionsprogramm* „Projekt Zukunftschancen“ (CDU-Dokumentation 37/1997) mit dem Untertitel „Verantwortung für Deutschland“ und den drei Themenbereichen „Chancen für neue Arbeitsplätze“, „Wissen für die Zukunft“ und „Europa ist Deutschlands Chance“ verabschiedet. Unter Punkt 21 dieses Aktionsprogramms sind „Die Hochschulen als Wegbereiter in die Wissensgesellschaft“ (Materialband, S. 29 – 31) thematisiert, der als inhaltlich relevanter Teil für diese Untersuchung berücksichtigt wurde.

Für die Bundestagswahl 1998 treten CDU und CSU, wie schon oft in den seit den 1960er Jahren vorausgegangen Wahlperioden (vgl. dazu auch KLINGEMANN/VOLKENS 1997, S. 524), mit einem gemeinsamen *Wahlprogramm* an.

Aus diesem Wahlprogramm „Zukunftsprogramm“, das auf dem 10. Parteitag der CDU Deutschlands vom 17. - 19. Mai 1998 in Bremen beschlossen wurde, ist der Punkt B I 3 „Bildungsreform - für eine zukunftsfähige Gesellschaft“ für die Analyse berücksichtigt worden.

CSU

Das 5. *Grundsatzprogramm* der CSU, das am 21.10.1993 verabschiedet wurde, enthält unter Punkt 14 Textteile zu „Bildung und Erziehung für eine persönlichkeitsgerechte und leistungsorientierte Gesellschaft“ (Materialband, S. 34 – 36), die untersucht wurden.

Die CSU ist als Sonderfall zu betrachten, da sie zum einen als eigenständige Partei nur auf Landesebene in Bayern agiert und zum anderen nicht mit einem eigenständigen Programm zur Bundestagswahl angetreten ist, sondern auf Bundesebene mit der CDU kooperiert und deshalb nur gemeinsam mit den Vorstellungen der Schwesterpartei analysiert werden kann.

Es wurde in dieser Untersuchung nicht analysiert, welche Vorstellungen von der CSU in die gemeinsamen Programme von CDU/CSU eingebracht wurden, so daß spezifische Vorstellungen der CSU zur Hochschulpolitik in *Aktions-* und *Wahlprogrammen* entfallen und nur die der CDU untersucht werden können⁴⁴.

F.D.P.

Die F.D.P. verfügte bisher im strengen Sinne über kein *Grundsatzprogramm*⁴⁵. Diese Funktion übernehmen einige grundsätzliche Beschlüsse, von denen die „Freiburger Thesen zur Gesellschaftspolitik“ als Beschluß des Parteitags vom 25. – 27. Oktober 1971 in Freiburg i. Breisgau sowie das „Liberale Manifest“ (Zukunftschance Freiheit/Liberales Manifest für eine Gesellschaft in Freiheit) die wichtigsten sind. Das Liberale Manifest wurde als Ausdruck neuerer Entwicklungen innerhalb der Partei auf dem Saarbrücker Parteitag am 23. und 24. Februar 1985 einstimmig verabschiedet. Während die Freiburger Thesen sich in keinem Punkt auf den Bereich Bildung und Erziehung beziehen, enthält das Liberale Manifest einen Abschnitt „Die freie Entfaltung der Persönlichkeit muß durch Vielfalt in der Bildung und die

⁴⁴ Bei der Auswertung werden deshalb die Ergebnisse der CDU/CSU als gemeinsame betrachtet, bis auf die Werte, die sich auf das eigene Grundsatzprogramm der CSU beziehen (siehe Abschnitt 4.2).

⁴⁵ Inzwischen ist ein Grundsatzprogramm der F.D.P. unter dem Titel „Wiesbadener Grundsätze“ veröffentlicht worden, das zum Zeitpunkt der Inhaltsanalyse noch nicht in endgültiger Form vorlag und von daher nicht berücksichtigt werden konnte. Allerdings ist die eine Seite zu „Teilhabe durch Bildung und Ausbildung“ im neuen Grundsatzprogramm von den Aussagen her in den analysierten Aktionsprogrammen enthalten.

gerechte Chance zur Entwicklung individueller Neigung und Begabung unterstützt werden“ (S. 10 - 11), der für die Analyse berücksichtigt wurde.

Auf Beschluß des 48. Ordentlichen Bundesparteitages der F.D.P. vom 23. - 25. Mai 1997 wurde das *Aktionsprogramm* „Für eine liberale Bildungsoffensive“ verabschiedet, in dem unter Punkt III. „Hochschulen: Mehr Wettbewerb für ein besseres Hochschulangebot“ (Materialband, S. 47 - 49) die hochschulpolitischen Forderungen der F.D.P. formuliert sind und der deshalb als Textteil in der Untersuchung analysiert wurde. Darüber hinaus wurden die bildungspolitischen Thesen des Bundesvorsitzenden der F.D.P., Dr. Wolfgang Gerhardt, vom 2. Januar 1997, die als Basis für das Aktionsprogramm zur Bildungspolitik fungieren, soweit sie sich auf die Hochschulen beziehen (S. 8 - 14) und die Erklärungen „F.D.P. unterstützt Studenten bei Forderungen nach Bildungsreform“ vom 27. November 1997 sowie „Gegen die Überfüllung und Unterfinanzierung an den Hochschulen“ vom 21. November 1997 analysiert.

Im *Wahlprogramm* der F.D.P. zur Bundestagswahl wurden die Textteile unter Punkt II „Für eine Bildungsoffensive“ untersucht.

PDS

Unter den im Bundestag und in den Landtagen vertretenen Parteien stellt die PDS nach der CSU einen weiteren Sonderfall dar, da sie ausschließlich in Sachsen-Anhalt und hier indirekt durch die Tolerierung der SPD-Minderheitsregierung an der Regierung beteiligt ist⁴⁶.

Das *Grundsatzprogramm* der PDS „Partei des demokratischen Sozialismus“ wurde auf dem dritten Parteitag vom 29. - 31. Januar 1993 verabschiedet. Daraus wurde der Abschnitt 4.9 „Kultur, Bildung und Wissenschaft befreien“ (Materialband, S. 54) einbezogen. Als wesentliche, zu fördernde Grundwerte in der Gesellschaft werden in diesem Programm Toleranz, Gleichstellung, Solidarität, Transparenz, Ehrlichkeit und Vielfalt benannt.

Ein im Januar 1998 veröffentlichtes Extrapapier mit dem Titel „Für offene demokratische Hochschulen“ (Materialband, S. 55 - 56) enthält wesentliche Eckpunkte der hochschulbezogenen Vorstellungen der PDS, die darüber hinaus als Resümee ihrer 6

⁴⁶ Inzwischen ist die PDS Koalitionspartner der SPD im Landtag von Mecklenburg - Vorpommern.

Bildungskonferenz das *Aktionsprogramm* „Positionen, Forderungen und Vorschlägen zur Bildungspolitik“ vorgelegt hat. Unter Punkt 6. „Für offene, demokratische Hochschulen und ein selbstbestimmtes Studium“ (Materialband, S. 57 - 65) dieses Aktionsprogrammes sind die Vorstellungen der PDS zur Hochschulpolitik ausgeführt. Beide Textteile wurden in die Analyse einbezogen.

In ihrem *Wahlprogramm* „Für den politischen Richtungswechsel! Sozial und solidarisch – für eine gerechte Republik“ entwickelt die PDS unter der Überschrift „Wissenschaft und Forschung fördern!“ (Materialband, S. 66 – 67) ihre Vorstellungen zur Hochschulpolitik, die ebenfalls analysiert wurden.

SPD

Das *Grundsatzprogramm* der SPD, beschlossen auf dem Programmparteitag am 20. Dezember 1989 in Berlin und deshalb auch „Berliner Programm“ genannt, „sollte die traditionelle Arbeiterbewegung zusammenführen mit den neuen sozialen Bewegungen, mit der Ökologie-, der Frauen-, Friedens- und der Dritte-Welt-Bewegung“ (EPPLER, E. 1991). Die bildungsbezogenen Aussagen dieses Programms (Materialband, S. 68 - 71) sind berücksichtigt worden, ebenso wie die hochschulbezogenen Zielperspektiven des *Aktionsprogramms* „Beschlüsse zur Bildungspolitik“, das auf dem ordentlichen Parteitag der SPD in Hannover vom 02. - 04. Dezember 1997 beschlossen wurde, (Beschluß IA 29, S. 1 - 5, Beschluß I 285; Materialband, S. 72- 88).

Das *Wahlprogramm* „Starke Wirtschaft – Neue Arbeit“ zur Bundestagswahl im Herbst 1998, das am 17. April 1998 in Leipzig verabschiedet wurde, bezieht sich im Kapitel „Bildung, Forschung und Wissenschaft stärken“ (Materialband, S. 89 – 91) (auch) auf den Bereich Hochschule, das deshalb einbezogen wurde.

In folgender Übersicht (Abbildung 11) sind die in die Inhaltsanalyse einbezogenen Programme von BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN, CDU, CSU, F.D.P., PDS und SPD zusammengestellt:

Abbildung 11: Parteiprogramme

	Grundsatzprogramm	Aktionsprogramm	Wahlprogramm
BÜNDNIS 90/ DIE GRÜNEN	⁴⁷	Perspektiven einer sozialen, emanzipatorischen, ökologischen und demokratischen Hochschul- und Wissenschaftspolitik (Bonn 1998)	Grün ist der Wechsel, 1998 – 2002: Vier Jahre für einen politischen Neuanfang (Magdeburg 1998)
CDU	Freiheit in Verantwortung (Hamburg 1994)	Projekt Zukunftschancen (Hannover 1997)	Zukunftsprogramm (Bremen 1998)
CSU	5. Grundsatzprogramm (München 1993)	siehe CDU	siehe CDU
F.D.P.	⁴⁸	Für eine liberale Bildungsoffensive (Wiesbaden 1997)	Bundestagswahlprogramm 1998 (Leipzig 1998)
PDS	Partei des demokratischen Sozialismus (Berlin 1993)	Positionen, Forderungen und Vorschläge zur Bildungspolitik (Bonn 1997)	Für den politischen Richtungswechsel! Sozial und solidarisch – für eine gerechte Republik (Berlin 1997)
SPD	Berliner Programm (Berlin 1989)	Beschlüsse zur Bildungspolitik (Hannover 1997)	Starke Wirtschaft – neue Arbeit (Leipzig 1998)

⁴⁷ Assoziationsvertrag (1993)

⁴⁸ Freiburger Thesen (1971) und Liberales Manifest (Saarbrücken 1985)

4.3 Beschreibung der numerischen Ergebnisse

Die in Abschnitt 4.2 genannten Textteile aus den Parteiprogrammen wurden mittels computergestützter Inhaltsanalyse untersucht, deren Ergebnisse in diesem Abschnitt beschrieben werden. Die (Ergebnis-)Daten der quantitativen Inhaltsanalyse weisen durchgängig Nominalskalenniveau auf und werden nur auf diesem Niveau statistisch ausgewertet.

Zunächst werden die **Häufigkeiten** der Merkmalsausprägungen, das heißt der Begriffe des ziel- und der organisationsbezogenen Kategorienschemas, u. a. in ihrer Rangfolge beschrieben. Weitergehende statistische Verfahren, wie die Berechnung des Kontingenzkoeffizienten oder der Chiquadratstest, können bei der Auswertung der Daten aufgrund der zu niedrigen Belegung der einzelnen Zellen⁴⁹ der Kategorienschemata nicht vorgenommen werden⁵⁰. Die Auswertung beschränkt sich hier auf die Feststellung von Häufigkeiten und der Leerstellen, die interpretiert werden müssen und in diesem Sinn als statistische Basis für die anschließende hermeneutische Interpretation dienen (Abschnitt 4.3.1. und 4.3.2.).

Anschließend werden die Häufigkeiten des zielbezogenen und organisationsbezogenen Kategorienschemas im Verhältnis zum Textumfang pro Partei gewichtet, um ausgehend von der Nullhypothese (alle Ziele werden von den Parteien gleichhäufig genannt), die voraussetzt, daß die drei Ziele gleichgewichtig gewonnen werden, Abweichungen bei den Parteien zu prüfen und anschließend die Ergebnisse insgesamt miteinander zu vergleichen (Abschnitt 4.3.3).

Die Häufigkeiten sind – entsprechend den drei Zielen des theoretischen Analyserasters (politische, ökonomische und politische) - in jeweils 3 Abbildungen zu den zielbezogenen und organisationsbezogenen Kategorien dargestellt.

Die Tabellen geben die **absoluten Häufigkeiten** der Nennungen je Partei zu den Einzelkategorien des zielbezogenen (4.3.1) und des organisationsbezogenen Kategorienschemas

⁴⁹ Mit „Zellen“ werden die unterschiedlichen Felder der Kategorienschemata bezeichnet, in denen die Trefferanzahl zu einem Begriff angegeben ist.

⁵⁰ Diese geringe Trefferanzahl war zu erwarten angesichts der Tatsache, daß die Nennungen nicht auf der Basis aktiver Wahlakte der einzelnen Partei erfolgten, sondern im Rahmen der Textanalyse von Parteiprogrammen als Kategorien für ein (hermeneutisch) entwickeltes Analyseraster ausgezählt wurden.

(4.3.2) wider, die auch in den nachfolgenden Diagrammen visualisiert sind (Abbildungen 12-17). Die Spalten enthalten die absoluten Häufigkeiten je Einzelkategorie über alle Parteien hinweg. In der letzten Spalte der Tabellen finden sich die **relativen** Häufigkeiten (%) der Einzelkategorienbelegung (Ziele) im Verhältnis zur Gesamtzahl der Nennungen in der Tabelle. In der Summenzeile sind die absoluten Häufigkeiten der Nennungen je Partei aufgeführt.

Für den zweiten Auswertungsschritt, der sich auf die Ergebnisse des zielbezogenen und organisationsbezogenen Kategorienschemas insgesamt bezieht, wurden die Häufigkeiten der jeweils 3 Tabellen zusammengefaßt, so daß die beiden so neu entstandenen Tabellen Werte in fast allen Zellen aufweisen (Abbildung 18, S. 164) und somit – im Anschluß an deren Gewichtung im Verhältnis zur analysierten Wortzahl (Abbildung 20, S. 166) - weitere Rechenoperationen (Chi-Quadrat-Test, Abbildung 21) auf Nominalskalenniveau zulassen.

Bei der folgenden Deskription der empirischen Ergebnisse werden

- die (deduktiv gewonnenen) Worte der beiden Kategorienschemata mit *Begriffe* (z. B. Chancengleichheit, Bildung, Gesamthochschule, Universität),
- die Begriffe der Kategorienschemata inklusive Synonyma und Flexionen als *Worte* (z. B. Chancengerechtigkeit, Bildungsrecht, Gesamthochschulidee, Universitätsabsolventen) und
- die Verwendung (Häufigkeiten) der Worte in den Parteiprogrammen mit *Nennungen*

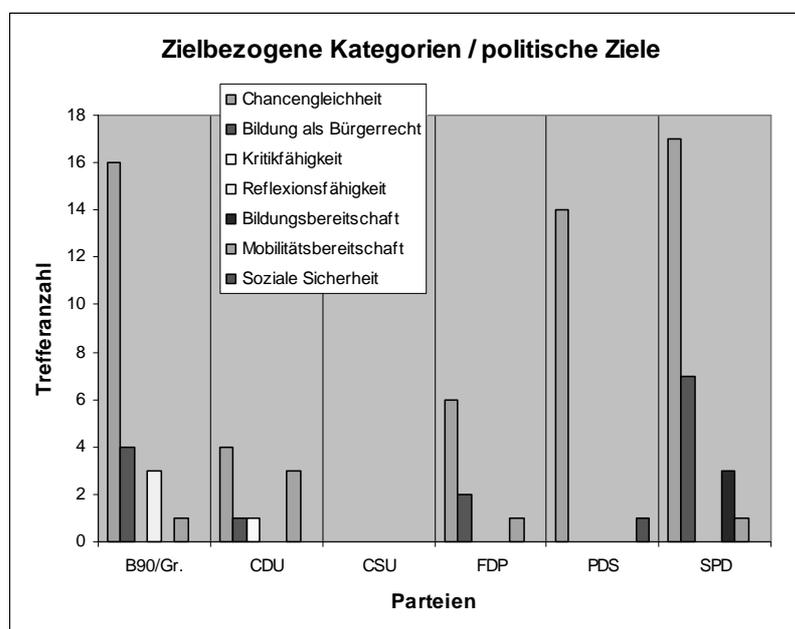
bezeichnet.

4.3.1 Belegung der zielbezogenen Kategorien (Ziele)

Die Häufigkeiten⁵¹ innerhalb des zielbezogenen Kategorienschemas sind in diesem Abschnitt in den Abbildungen 12 – 14 im oberen Teil jeweils in Form einer Tabelle dargestellt, die anschließend im unteren Teil der Abbildung als Säulendiagramm visualisiert wird.

Abbildung 12: Zielbezogene Kategorien/politische Ziele

Zielbezogene Kategorien								
<i>Politische Ziele</i>								
	B90/Gr.	CDU	CSU	FDP	PDS	SPD		
							Summe	%
Chancengleichheit	16	4	0	6	14	17	57	67%
Bildung als Bürgerrecht	4	1	0	2	0	7	14	16%
Kritikfähigkeit	0	1	0	0	0	0	1	1%
Reflexionsfähigkeit	3	0	0	0	0	0	3	4%
Bildungsbereitschaft	0	0	0	0	0	3	3	4%
Mobilitätsbereitschaft	1	3	0	1	0	1	6	7%
Soziale Sicherheit	0	0	0	0	1	0	1	1%
Summe	24	9	0	9	15	28	85	

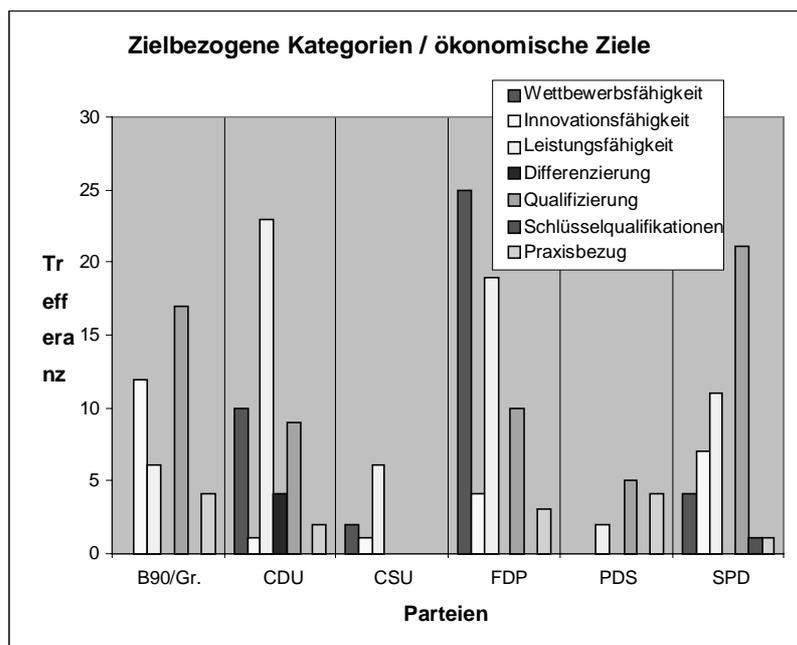


⁵¹ Die Einzelergebnisse, Tabellen und Diagramme zu allen Worten in den Wortlisten sind im Teil II des Materialbandes (Statistik), S. 92 – 116, aufgeführt.

Die Häufigkeiten in bezug auf das Vorkommen der sieben Worte, die als den politischen Zielen zugehörig interpretiert werden, rangieren, wie aus Abbildung 15 (S. 158) ersichtlich, zwischen 0 (CSU) und 28 (SPD), insgesamt werden diese Worte 85 Mal benannt. Dabei wird das Ziel „Chancengleichheit“ mit Abstand am häufigsten genannt (ca. 70 % der Nennungen) und zwar von der SPD (17), BÜNDNIS 90/GRÜNE (16) und der PDS (14) vergleichbar häufig, während CDU/CSU (4) und F.D.P. (6) deutlich unter diesen Nennungen liegen. 16 % der Nennungen (14) entfallen auf das Ziel „Bildung ist Bürgerrecht“, wobei die SPD mit 7 Nennungen auch hier die größte Häufigkeit aufweist, gefolgt von BÜNDNIS 90/GRÜNE (4), F.D.P. (2) und CDU/CSU (1), während die PDS 0 Treffer erzielt. Die übrigen politischen Ziele, „Kritikfähigkeit“, „Reflexionsfähigkeit“, „Bildungsbereitschaft“, „Mobilitätsbereitschaft“ und „soziale Sicherheit“ machen insgesamt, also über alle Parteien hinweg, nur 15 % der Nennungen (14) aus.

Abbildung 13: Zielbezogene Kategorien/ökonomische Ziele

Zielbezogene Kategorien								
Ökonomische Ziele								
	B90/Gr.	CDU	CSU	FDP	PDS	SPD	Summe	%
Wettbewerbsfähigkeit	0	10	2	25	0	4	41	19%
Innovationsfähigkeit	12	1	1	4	0	7	25	12%
Leistungsfähigkeit	6	23	6	19	2	11	67	31%
Differenzierung	0	4	0	0	0	0	4	2%
Qualifizierung	17	9	0	10	5	21	62	29%
Schlüsselqualifikationen	0	0	0	0	0	1	1	0%
Praxisbezug	4	2	0	3	4	1	14	7%
Summe	39	49	9	61	11	45	214	

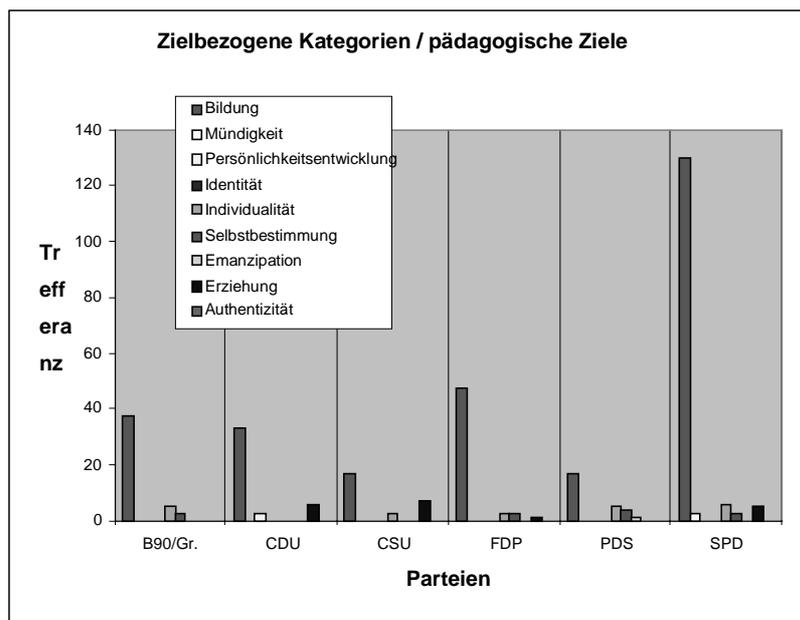


Die Häufigkeit der Nennungen bei den sieben Worten, die der ökonomischen Zieldimension des zielbezogenen Kategorienschemas zugehörig interpretiert werden, variiert zwischen 11 (PDS) und 61 (F.D.P.) bei insgesamt 214 Nennungen. Am häufigsten werden die Ziele „Leistungsfähigkeit“ (67 Treffer = 31 %) und „Qualifizierung“ (62 Treffer = 28 %), gefolgt von „Wettbewerbsfähigkeit“ (41 Treffer = 19 %) und „Innovationsfähigkeit“ (25 Treffer = 11 %) genannt. Die Höchstrefferquote erreicht die CDU/CSU in bezug auf „Leistungsfähig

keit“ (29), die SPD bei der „Qualifizierung“ (21), die F.D.P. bei der „Wettbewerbsfähigkeit“ (25) und BÜNDNIS 90/GRÜNE in bezug auf „Innovationsfähigkeit“ (12). Auf die drei weiteren Ziele „Differenzierung“, „Schlüsselqualifikationen“ und „Praxisbezug“ entfielen insgesamt nur etwas mehr als 8 % der Treffer (19). Insgesamt fällt auf, daß die Nennungen in bezug auf ökonomische Ziele eher gleichverteilt sind, sowohl was die unterschiedlichen Ziele als auch die einzelnen Parteien angeht (vgl. Abbildung 18, S. 164).

Abbildung 14: Zielbezogene Kategorien/pädagogische Ziele

Zielbezogene Kategorien								
Pädagogische Ziele								
	B90/Gr.	CDU	CSU	FDP	PDS	SPD		
							Summe	%
Bildung	38	33	17	47	17	130	282	83%
Mündigkeit	0	0	0	0	0	2	2	1%
Persönlichkeitsentwicklung	0	3	0	0	0	0	3	1%
Identität	0	0	0	0	0	0	0	0%
Individualität	5	0	2	3	5	6	21	6%
Selbstbestimmung	2	0	0	3	4	3	12	4%
Emanzipation	0	0	0	0	1	0	1	0%
Erziehung	0	6	7	1	0	5	19	6%
Authentizität	0	0	0	0	0	0	0	0%
Summe	45	42	26	53	27	146	339	



Die Nennungen der insgesamt möglichen neun Worte, die der pädagogischen Zieldimension des zielbezogenen Kategorienschemas zugeordnet werden, variieren zwischen 27 (PDS) und 146 (SPD) bei insgesamt 339 Nennungen. Am häufigsten wird das Ziel „Bildung“ genannt (282 Treffer = 82 %) und diesbezüglich rangiert die SPD mit 130 Nennungen vor der CDU/CSU mit zusammen 50 und der F.D.P. mit 47 Nennungen, gefolgt von BÜNDNIS 90/Grüne mit 38 und der PDS mit 17 Nennungen. Die weiteren 8 pädagogischen Ziele dieser

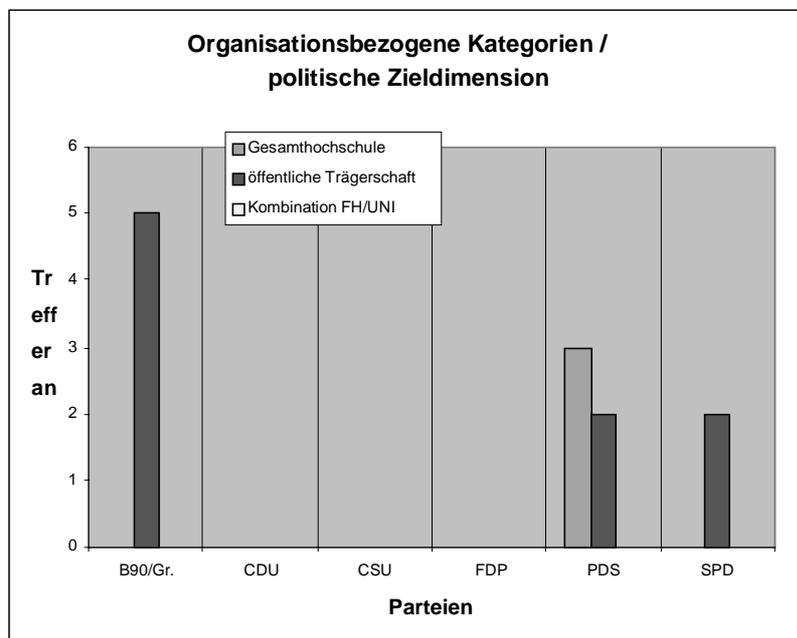
Tabelle machen insgesamt nur 18 % der Nennungen aller Parteien aus, darunter sind drei Ziele („Persönlichkeitsentwicklung“, „Mündigkeit“, „Emanzipation“), deren Trefferhäufigkeit bei unter 1 % liegt, sowie zwei Ziele („Identität“, „Authentizität“) mit 0 % Trefferhäufigkeit zu verzeichnen.

4.3.2. Belegung der organisationsbezogenen Kategorien (Bedingungen)

In den folgenden Abbildungen 15 – 17 sind die Häufigkeiten⁵² innerhalb des organisationsbezogenen Kategorienschemas ebenfalls in Tabellen (oberer Teil der Abbildung) und in Diagrammform (unterer Teil der Abbildung) dargestellt.

Abbildung 15: Organisationsbezogene Kategorien/politische Zieldimension

Organisationsbezogene Kategorien								
<i>Politische Zieldimension</i>								
	B90/Gr.	CDU	CSU	FDP	PDS	SPD		
							Summe	%
Gesamthochschule	0	0	0	0	3	0	3	9%
öffentliche Trägerschaft	5	0	0	0	2	2	9	26%
Gleichwertigkeit	7	3	1	2	4	4	21	62%
Kombination FH/UNI	0	0	0	0	0	0	0	0%
FH-/Uni-Diplome	0	0	0	0	0	0	0	0%
Summe	12	3	1	2	9	6	33	

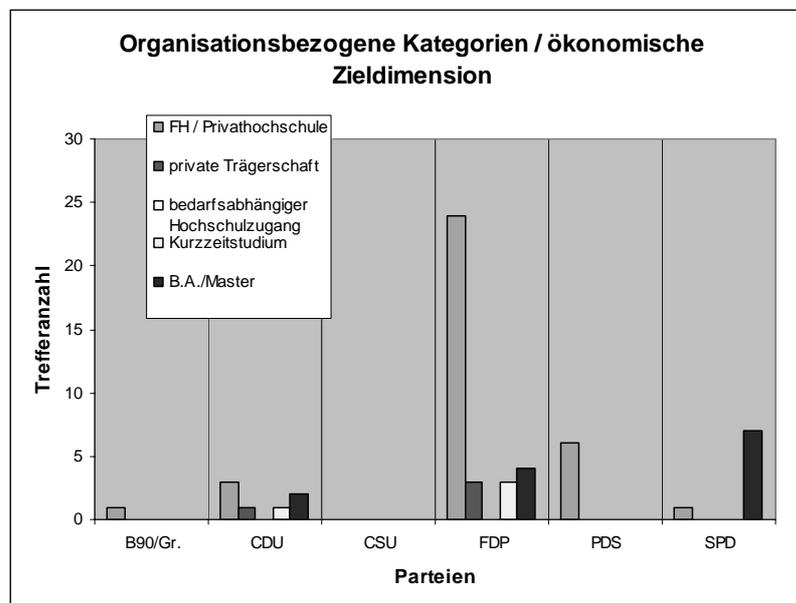


⁵² Auch in bezug auf das organisationsbezogene Kategorienschema finden sich die Ergebnisse und Übersichten zu allen Worten der Wortlisten im (statistischen) Teil II des Materialbandes (S. 92 – 116).

In bezug auf die fünf Begriffe im organisationsbezogenen Kategorienschema, die der politischen Zieldimension zugeordnet werden, liegen die Häufigkeiten zwischen 2 (F.D.P.) und 12 (BÜNDNIS 90/Grüne) und bei insgesamt 34 Nennungen. Am häufigsten von allen Parteien genanntes politisches Ziel ist „Gleichwertigkeit“ (21 Treffer = 64 %), das von BÜNDNIS 90/GRÜNE (7) am häufigsten genannt wird, gefolgt von CDU/CSU, PDS und SPD (jeweils 4) und der F.D.P. (2). An zweiter Stelle rangiert die „öffentliche Trägerschaft“ mit insgesamt neun Nennungen (27 %), die zu über 50 % (5) auf B90/GRÜNE entfallen, von PDS und SPD wurden jeweils 2 und von CDU/CSU sowie der F.D.P. jeweils 0 Nennungen vorgenommen. Das organisationsbezogene Begriff „Gesamthochschule“ wird ausschließlich von der PDS (3) genannt, während die Ziele „Kombination FH/UNI“ sowie „FH/Unidiplome“ von keiner Partei genannt werden, so daß die Häufigkeit der Nennungen dieser drei Begriffe insgesamt bei 3 (9 %) liegt.

Abbildung 16: Organisationsbezogene Kategorien/ökonomische Zieldimension

Organisationsbezogene Kategorien ökonomische Zieldimension								
	B90/Gr.	CDU	CSU	FDP	PDS	SPD		
							Summe	%
FH / Privathochschule	1	3	0	24	6	1	35	63%
private Trägerschaft	0	1	0	3	0	0	4	7%
bedarfsabhängiger Hochschulzugang	0	0	0	0	0	0	0	0%
Kurzzeitstudium	0	1	0	3	0	0	4	7%
B.A./Master	0	2	0	4	0	7	13	23%
Summe	1	7	0	34	6	8	56	

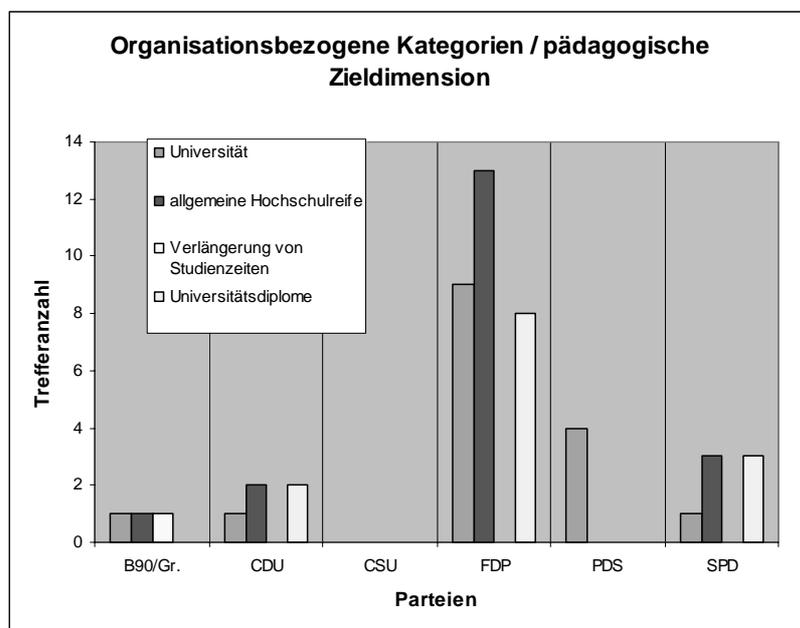


Die Häufigkeitsverteilung bei der Nennung solcher Bedingungen für die akademische Berufsausbildung, die eher der ökonomischen Zieldimension zugehörig interpretiert werden, liegt zwischen 1 (BÜNDNIS 90/GRÜNE) und 34 (F.D.P.) bei insgesamt 56 Treffern. An erster Stelle rangiert der Begriff „FH/Privathochschule“ (35 Treffer = 62 %), wobei die F.D.P. mit 24 Nennungen mit Abstand die häufigsten Nennungen aufweist, gefolgt von der PDS (6) und CDU/CSU (3) sowie BÜNDNIS 90/GRÜNE und SPD mit jeweils 1 Nennung. Zweithäufigst genannter Begriff ist „B.A./Master“ (13 Treffer = 23 %), das von SPD (7),

F.D.P. (4) und CDU/CSU (2) angegeben wird, bei BÜNDNIS 90/GRÜNE und PDS allerdings 0 Treffer erzielt. Die „Private Trägerschaft“ und das „Kurzzeitstudium“ werden bei CDU/CSU (jeweils 1) und F.D.P. (jeweils 3) als Organisationsmerkmal genannt, während der „bedarfsgerechte Hochschulzugang“ bei allen Parteien 0 Treffer aufzuweisen hat.

Abbildung 17: Organisationsbezogene Kategorien/pädagogische Zieldimensionen

Organisationsbezogene Kategorien								
Pädagogische Zieldimension								
	B90/Gr.	CDU	CSU	FDP	PDS	SPD		
							Summe	%
Universität	1	1	0	9	4	1	16	33%
öffentliche/ private Trägerschaft	0	0	0	0	0	0	0	0%
allgemeine Hochschulreife	1	2	0	13	0	3	19	39%
Tolerierung von Studienzeiten	1	0	0	0	0	0	1	2%
Universitätsdiplome	0	2	0	8	0	3	13	27%
Summe	3	5	0	30	4	7	49	



Die Häufigkeitsverteilung bei den fünf Begriffen des organisationsbezogenen Kategorienschemas, die der pädagogischen Zieldimension zugeordnet werden, variiert zwischen drei (BÜNDNIS 90/GRÜNE) und 30 (F.D.P.) Nennungen in bezug auf insgesamt 49 Nennungen. Am häufigsten wird der Begriff „Allgemeine Hochschulreife“ (19 Nennungen = 38 %) genannt und dies von der F.D.P. mit 13 Nennungen. Während bei der SPD drei und der CDU/CSU zwei Nennungen zu verzeichnen sind, nennen BÜNDNIS 90/GRÜNE dieses Ziel

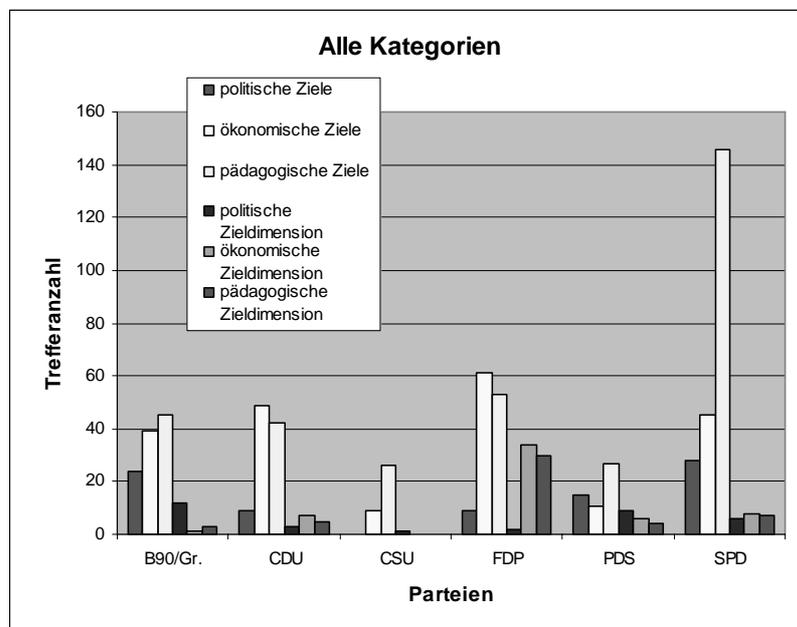
nur einmal und die PDS überhaupt nicht. Auch in bezug auf die beiden nachfolgenden Organisationsmerkmale „Universität“ als Art der akademischen Ausbildungsstätte (16 Nennungen = 32 %) und „Universitätsdiplome“ als Abschlußzertifikate (13 Nennungen = 26 %) entfällt der überwiegende Teil der Nennungen auf die F.D.P. (9 bzw. 8 Treffer), während die „Tolerierung von Studienzeiten“ lediglich eine Nennung (2 %) von BÜNDNIS 90/GRÜNE aufzuweisen hat und die „Öffentliche/private Trägerschaft“ von keiner Partei genannt wird.

4.3.3. Zusammenfassung der Nennungen im ziel- und organisationsbezogenen Kategorienschema

In Abbildung 18 sind die Ergebnisse der quantitativen Inhaltsanalyse zu beiden Kategorienschemata zusammengefaßt als Basis für die qualitative Interpretation dieser Ergebnisse; das geschieht auch im Hinblick auf die Fragestellung, inwiefern der Zusammenhang zwischen den Argumenten und Vorstellungen der Parteien auf der Zielebene (zielbezogenes Kategorienschema) und ihren Ausführungen zu den organisatorischen Bedingungen (organisationsbezogenes Kategorienschema) in sich stimmig ist.

Abbildung 18: Ziel- und organisationsbezogene Kategorien

Alle Kategorien							
	B90/Gr.	CDU	CSU	FDP	PDS	SPD	Summe
zielbezogene Kategorien							
politische Ziele	24	9	0	9	15	28	85
ökonomische Ziele	39	49	9	61	11	45	214
pädagogische Ziele	45	42	26	53	27	146	339
organisationsbezogene Kategorien							
politische Zieldimension	12	3	1	2	9	6	33
ökonomische Zieldimension	1	7	0	34	6	8	56
pädagogische Zieldimension	3	5	0	30	4	7	49



Ausgehend von der Nullhypothese (siehe S. 150) sind in Anbetracht der Tatsache, daß die für die Analyse relevanten Textteile (vgl. Materialband, S.3–91) in den Parteiprogrammen in bezug auf ihren Umfang (Wortanzahl) sehr heterogen sind (vgl. Abbildung 19, unten), die in Abbildung 18 (S. 164) dargestellten absoluten Häufigkeiten im Verhältnis zur Wortgesamtzahl je Partei gewichtet worden (Abbildung 20). So können die weiteren Berechnungen von den durch den unterschiedlichen Textumfang hervorgerufenen Ungleichgewichte bereinigt werden. In Abbildung 19 ist neben der Wortgesamtzahl pro Partei auch der Gewichtungsfaktor (Verhältnis zur höchsten Wortgesamtzahl) für jede Partei angegeben. Die Basis für die Berechnung der Gewichtungsfaktoren stellt die höchste analysierte Wortgesamtzahl bei einer Partei dar; das ist die SPD, deren analyserelevanten (Programm-)Textteile insgesamt 7253 Wörter (Basiswortzahl = Gewichtungsfaktor 1) umfassen. Durch die Division der niedrigeren Wortgesamtzahlen der anderen Parteien durch die Basiswortzahl 7253 ergibt sich der jeweilige Gewichtungsfaktor, mit dem die absoluten Häufigkeiten multipliziert werden⁵³.

Abbildung 19: Analysierte Wortgesamtzahl pro Partei/Gewichtungsfaktor

Partei	Wortgesamtzahl	Gewichtungsfaktor
B90/GRÜNE	6426	1,128
CDU/CSU	3726	1,946
F.D.P.	4493	1,614
PDS	3611	2,00
SPD	7253	1

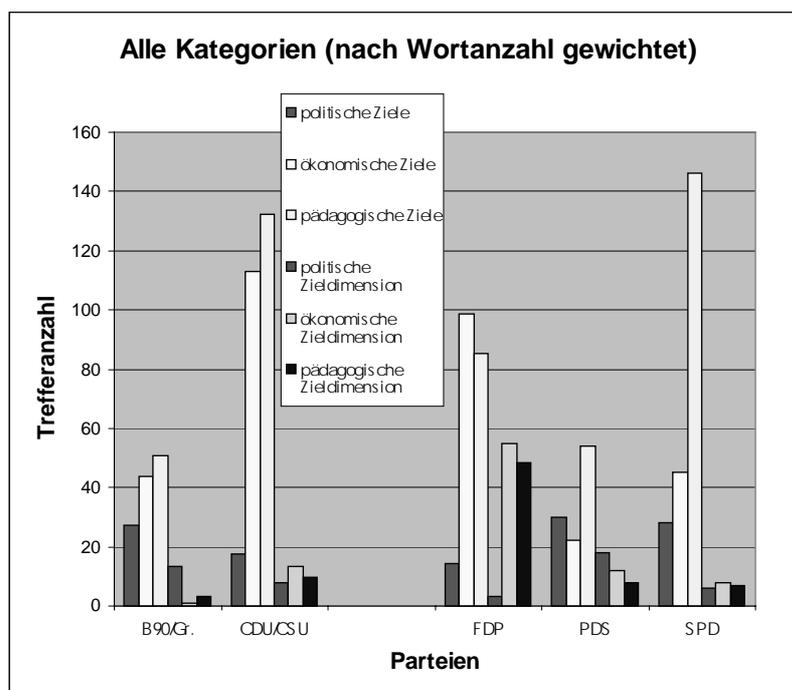
In Abbildung 20 (S. 166) sind die Belegungen in den ziel- und organisationsbezogenen Kategorienschemata über alle untersuchten Parteien hinweg und nach der Wortgesamtzahl

⁵³ Die F.D.P. erhält beispielsweise den Gewichtungsfaktor 1,614 (Wortgesamtzahl 4493 : Basiswortzahl 7253 = 1,614), so daß z. B. die *gewichteten* Nennungen zu den ökonomischen Zielen im zielbezogenen Kategorienschema 98,45 (s. Abbildung 20) betragen (absolute Häufigkeit 61 (Abbildung 18) x Gewichtungsfaktor 1,614 (Abbildung 19)= 98,45).

gewichtet zusammengefaßt. Diese Aufsummierung der Belegungen in den Einzelkategorien (Ziele bzw. Zieldimensionen) erleichtert den Vergleich zwischen den Parteien insbesondere dadurch, daß auf dieser Datenbasis ein Chiquadrattest (vgl. dazu z. B. BAMBERG/BAUR 1985, S. 40) ausgewertet werden kann.

Abbildung 20: Ziel- und organisationsbezogene Kategorien gewichtet nach der analysierten Wortgesamtzahl

Alle Kategorien (nach Wortgesamtzahl gewichtet)					
	B90/Gr.	CDU/CSU	FDP	PDS	SPD
zielbezogene Kategorien					
politische Ziele	27,1	17,5	14,3	30	28
ökonomische Ziele	44	112,9	98,5	22	45
pädagogische Ziele	50,8	132,3	85,5	54	146
organisationsbezogene Kategorien					
politische Zieldimension	13,5	7,8	3,2	18	6
ökonomische Zieldimension	1,3	13,6	54,9	12	8
pädagogische Zieldimension	3,4	9,7	48,4	8	7



Die mit Chiquadrat bezeichnete statistische Größe summiert die quadratischen Abweichungen zwischen den tatsächlichen Häufigkeiten (n) und den erwarteten Häufigkeiten (ew) eines Merkmals (ebd.). Die Interpretation der errechneten Werte für die Chiquadrate (chi) erlaubt Aussagen zu globalen Abhängigkeiten zwischen den untersuchten Merkmalen, also in diesem Fall zwischen der Belegung von politischen, ökonomischen und pädagogischen Zielen je Partei. Die Chiquadratgröße wird genau dann 0, wenn die Merkmale voneinander unabhängig und damit Zusammenhänge praktisch kaum bedeutsam sind. Allerdings sind in dieser Arbeit nicht nur Unterschiede, sondern auch parallele Kategorienbelegungen von Interesse, die bei der Interpretation gegebenenfalls Berücksichtigung finden.

Abbildung 21: Chiquadrattest

Zielbezogene Kategorien

Ziele	Bündnis 90 / Die Grünen		
	n	ew	chi
politische	27,1	15,7	8.28
ökonomische	44	43,29	.01
pädagogische	50,8	62,92	2.33

Ziele	CDU/CSU		
	n	ew	chi
politische	17,5	33,82	7.88
ökonomische	112,9	93,29	4.12
pädagogische	132,3	135,59	.08

Ziele	F.D.P.		
	n	ew	chi
politische	14,3	25,53	4.94
ökonomische	98,5	70,42	11.2
pädagogische	85,5	102,35	2.77

Ziele	PDS		
	n	ew	chi
politische	30	13,65	19.58
ökonomische	22	37,64	6.5
pädagogische	54	54,71	.01

Ziele	SPD		
	n	ew	chi
politische	28	28,2	0
ökonomische	45	77,77	13.81
pädagogische	146	113,03	9.62

Organisationsbezogene Kategorien (Bedingungen zur Zielerreichung)

Ziel- dimensionen	Bündnis 90 / Die Grünen		
	n	ew	chi
politische	13,5	4,1	21.45
ökonomische	1,3	7,6	5.23
pädagogische	3,4	6,5	1.46

Ziel- dimensionen	CDU/CSU		
	n	ew	chi
politische	7,8	7	.09
ökonomische	13,6	13	.03
pädagogische	9,7	11,08	.17

Ziel- dimensionen	F.D.P.		
	n	ew	chi
politische	3,2	24	18.08
ökonomische	54,9	44,5	2.42
pädagogische	48,4	37,9	2.89

Ziel- dimensionen	PDS		
	n	ew	chi
politische	18	8,6	10.34
ökonomische	12	15,9	.95
pädagogische	8	13,5	2.26

Ziel- dimensionen	SPD		
	n	ew	chi
politische	6	4,7	.33
ökonomische	8	8,8	.07
pädagogische	7	7,5	.03

Auf die beiden Gesamttabellen bezogen deutet der Chi-Quadrat-Test auf keine signifikanten Ergebnisse hin ($cc^{54} = 0,1133$ und $cc = 0,0030$). Bei Betrachtung der einzelnen Zellen sind allerdings auffällige Ergebnisse festzustellen, die in den Differenzen zwischen tatsächlichen und zu erwartenden Nennungen, wie sie in den folgenden Abbildungen 22 und 23 für das ziel- bzw. organisationsbezogene Kategorienschema und jeweils für alle Parteien aufgeführt sind, zum Ausdruck kommen.

⁵⁴ Cc ist der Kontingenzkoeffizient, der den Zusammenhang zwischen zwei nominalskalierbaren Merkmalen angibt (0 = unabhängig; 1 = maximale Abhängigkeit, wobei dieser Maximalwert 1 nicht ganz erreicht).

Abbildung 22: Differenztablelle zu Nennungen und erwarteten Nennungen pro Partei (Ziele)

Ziele	BÜNDNIS 90/GRÜNE	CDU/CSU	F.D.P.	PDS	SPD
politische	11,4	-16,3	-11,2	16,4	-0,2
ökonomische	0,7	19,6	28,1	-15,7	-32,8
pädagogische	-12,1	-3,3	-16,6	-0,7	33

Als praktisch bedeutsam einzuschätzen sind in den zielbezogenen Kategorien aufgrund der Chiquadratgrößen die überzufällig hohe Belegung der politischen Ziele bei BÜNDNIS 90/GRÜNE (+11,4), der ökonomischen Ziele bei der CDU (+19,6), der ökonomischen Ziele bei der F.D.P. (+28,1), der politischen Ziele bei der PDS (+16,4) sowie der pädagogischen Ziele bei der SPD (+33). Die tatsächlichen Belegungswerte (n) in diesen Einzelkategorien fallen signifikant höher aus als die statistisch erwarteten Werte (ew).

Die politischen Ziele bei der CDU/CSU (-16,4), die politischen Ziele bei der F.D.P. (-11,2), die ökonomischen Ziele bei der PDS (-15,7) und die ökonomischen Ziele bei der SPD (-32,8) erreichen im zielbezogenen Kategorienschema einen praktisch bedeutsam niedrigeren Wert als bei vorausgesetzter Unabhängigkeit der Merkmale zu erwarten wäre.

Abbildung 23: Differenztablelle zu Nennungen und erwarteten Nennungen pro Partei (Bedingungen)

Zieldimensionen	BÜNDNIS 90/GRÜNE	CDU/CSU	F.D.P.	PDS	SPD
politische	9,4	0,8	-21	9,4	1,3
ökonomische	-6,3	0,6	10,4	-3,9	-0,8
pädagogische	-3	-1,4	10,5	5,5	-0,5

Die Chi-Quadratgrößen im organisationsbezogenen Kategorienschema beruhen zwar insgesamt auf weniger Daten, sind aber in ihrer Aussagekraft darum nicht weniger deutlich. So sind die politischen Ziele von BÜNDNIS 90/GRÜNE (+9,4) und der PDS (+9,3) und die ökonomischen (+10,5) Ziele bei der F.D.P. im Verhältnis zwischen tatsächlichem und zu erwartendem Belegungswert überrepräsentiert.

Während die politischen Ziele bei der F.D.P. stark unterrepräsentiert sind (-21), zeigen CDU/CSU und SPD in den organisationsbezogenen Kategorien keine signifikanten Abhängigkeiten.

Nach dieser Deskription der Ergebnisse der Inhaltsanalyse sind im folgenden Abschnitt auf dieser Basis die Zusammenhänge und Aussagen in einem eigenständigen Arbeitsschritt zu interpretieren, wobei die (zusammengefaßten) Daten aus Tabelle 20 in die Interpretation zu den einzelnen Parteien miteinfließen.

4.4 Parteienspezifische Interpretation der empirischen Ergebnisse aus berufspädagogischer Sicht.

Unter der eingangs gestellten globalen Fragestellung, ob die Hochschulpolitik dem bisherigen Bedeutungszuwachs des tertiären Ausbildungsbereichs gerecht geworden ist, läßt sich mit Bezug auf die untersuchten Parteiprogramme⁵⁵ folgende Aussage treffen: Die akademische Berufsausbildung kommt als Wort(kombination) der Theoriesprache in der Sprachpraxis der untersuchten Parteiprogramme zwar nicht vor, aber die Bedeutung der Ausbildungsaufgabe der Hochschulen in bezug auf andere Aufgaben in den Parteiprogrammen wird von allen Parteien thematisiert und betont. Zum Beispiel fordert die CDU in diesem Zusammenhang: „Das Studium muß insgesamt so gestaltet sein, daß ein berufsqualifizierender Abschluß (Magister, Diplom o. ä.) innerhalb der Regelstudienzeit möglich ist“ (Materialband, S. 29).

Der Umfang (Anteil am Gesamtumfang der Programme je Partei in %) solcher Programmteile, die sich auf die Vorstellungen der Parteien zu Zielen und Bedingungen für die akademische Berufsausbildung beziehen, ist in Abbildung 24 (S. 174) dargestellt. Diese Übersicht läßt eine erste vorsichtige Einschätzung zur Bedeutung der Hochschulpolitik im Verhältnis zu anderen Politikbereichen in den Parteiprogrammen zu, ohne daß eine solche Einschätzung in dieser Arbeit im einzelnen hätte analysiert und empirisch belegt werden können. Angesichts der Vielzahl alternativer Politikbereiche, die in Parteiprogrammen aufgegriffen werden, wird dem Tertiärbereich mit einem Seitenanteil an den Programmen von 6,3 % bei der F.D.P. bis zu 34 % bei der SPD offensichtlich ein gewisser Stellenwert (vergleichbar z. B. mit ökologischen oder informationstechnologischen Themen im Wahlprogramm 1998 der SPD) in bezug auf gesellschaftliche Entwicklung beigemessen.

Unterschiedlich beantwortet wird von den Parteien die Frage, welche Ziele mit der Gestaltung der berufsqualifizierenden Studiengänge an den Hochschulen verfolgt werden sollen,

⁵⁵ Eine Ausnahme stellen diesbezüglich die Grundsatzprogramme dar, da sie sich zum überwiegenden Teil auf globale Aussagen zu Bildung und Erziehung beschränken.

auf die die Inhaltsanalyse konzentriert ist. Aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht sind grundsätzlich zwei, in spannungsreicher Beziehung zueinander stehende Ziele für die akademische Berufsausbildung, wie für die anderen Bereiche der Berufsbildung auch, bedeutsam (vgl. Kapitel 2 und 3). Berufliche Tüchtigkeit im Sinne der beruflichen Qualifizierung für eine berufliche Tätigkeit im Beschäftigungssystem als ökonomisches Ziel und berufliche Mündigkeit als Fähigkeit zum kritischen Gebrauch auch beruflicher Qualifikationen und kritischer Reflexion betrieblicher, beruflicher und gesellschaftlicher Strukturen als pädagogisches Ziel (siehe Abschnitt 2.2) werden von allen Parteien als Ziele der akademischen Berufsausbildung angestrebt.

Ob diese quantitativen Ergebnisse durch eine qualitative Betrachtung gestützt werden, ist auf der Basis der zugehörigen Begriffe und Wortlisten sowie über die genauere Betrachtung der entsprechenden Textstellen zu klären.

Mit Bezug auf die in der Einleitung formulierten Überlegungen zur weiteren Entwicklung im Tertiärbereich und den in Abbildung 7 (S. 89) und Abbildung 8 (S. 95) verdichteten theoretischen Überlegungen sind über die quantitative Ziel- und Bedingungsanalyse hinaus sieben weitere (Untergliederungs-)Punkte von Bedeutung. Denn mit der Frage nach den Zielen und Bedingungen für die akademische Berufsausbildung in den Parteiprogrammen aus theoretischem Interesse ist die (Hochschul)Problematik nur strukturell, nicht insgesamt erfaßt. Zur Gesamtproblematik sind u. a. zu rechnen Fragen nach den weiteren Entwicklungen im gesamten Tertiärbereich, zur Studienfinanzierung, zur Umsetzung ländertypischer Rechtsnormen in Studien- und Prüfungsordnungen der einzelnen Hochschule, zum Verhältnis Hochschule - Wirtschaft, ebenso wie die Themenkomplexe Forschung oder Hochschulpersonal.

Unter Berücksichtigung der aktuellen allgemein-gesellschaftlichen Diskussionen vornehmlich zu Studiengebühren und Transferleistungen der Hochschulen sowie innerhalb der scientific community zu weiteren Entwicklungen im Tertiärbereich (vgl. z. B. TEICHLER 1998; TEICHLER 1999), zu Studiengebühren (vgl. z. B. BOCK 1999), zur internationalen Vergleichbarkeit (vgl. z. B. KARPEN 1999; BERCHEM 1998) sowie zu (Hochschul)Personalfragen (vgl. z. B. SCHIMANK 1999; DAXNER 1999; BRINCKMANN/ENDERS 1999) und der in in Abschnitt 3.7.2 verdichteten theoretischen Vorstellungen sind

einige Diskussionspunkte von herausragender Bedeutung. Deshalb werden zusätzlich zu den bisherigen, numerischen Ergebnissen der computergestützten Inhaltsanalyse je Partei auch allgemeine Aussagen der Parteien

- zu globalen Entwicklungsperspektiven für die Hochschulen,
- zum Personal an den Hochschulen,
- zur internationalen Vergleichbarkeit - vor allem im Kontext der Europäisierung - ,
- zur Forschung,
- zum Wissenstransfer ,
- zur Selbstverwaltung und
- zu Studiengebühren

in die qualitative Analyse miteinbezogen. Solche globalen Einschätzungen der Parteien können die Interpretation der quantitativen Ergebnisse ergänzen und dabei hilfreich sein, Hinweise und Empfehlungen zu den weiteren Entwicklungen zu geben.

Die in Abbildung 18 (S. 164) visualisierten Ergebnisse machen zunächst deutlich, daß in bezug auf die akademische Berufsausbildung - entgegen der idealtypischen Modellannahme, aber in Übereinstimmung mit der in Abschnitt 3.7.3. aufgestellten These - nicht die politischen Ziele in den Parteiprogrammen am häufigsten genannt werden, sondern pädagogische und vor allem ökonomische Ziele überwiegen, dies jedoch in unterschiedlicher Gewichtung.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der quantitative und qualitativen Untersuchung für jede Partei vorgestellt. Die parteispezifische Darstellung erfolgt jeweils nach drei Gliederungspunkten:

- (1) Globaler quantitativer Umfang bildungs- und hochschulpolitischer Aussagen in allen Programmen der Partei,
- (2) Ergebnisse der Inhaltsanalyse nach den beiden Kategorienschemata,
- (3) Aussagen der Partei zu globalen Entwicklungsperspektiven, Personal, internationale Vergleichbarkeit, Forschung, Wissenstransfer, Selbstverwaltung und Studiengebühren.

Zur Abschätzung der Bedeutung von Bildungspolitik im Verhältnis zu anderen Politikbereichen in den Parteiprogrammen unter Punkt (1) sind in folgender Tabelle die Seitenanteile (in

%) mit bildungs- und hochschulpolitischen Aussagen an den Gesamtseiten der Programm pro Partei dargestellt.

Abbildung 24: Vergleich der Politikbereiche in Parteiprogrammen (Seitenanteil in % in den Programmen)

Partei	BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN	CDU/CSU	FDP	PDS	SPD
Anteil	21 %	6,7 %	6,3 %	16,2 %	34 %

4.4.1 Hochschulpolitische Aussagen von BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN

(1) BÜNDNIS 90/Grüne gehen in ihren gemeinsamen Grundsätzen auf den Bereich Bildung und Erziehung nicht ein. Qualitativ besonders hervorzuheben ist die Tatsache, daß sie speziell für den Bereich der Hochschul- und Wissenschaftspolitik im Gegensatz zu den anderen untersuchten Parteien ein eigenes, 16 Seiten umfassendes Aktionsprogramm verabschiedet haben (S. 3 - 19 im Materialband). Das insgesamt 84 Seiten umfassende Bundestagswahlprogramm bezieht sich mit knapp fünf Seiten auf hochschulpolitische Fragen (S. 19 – 24 im Materialband). Angesichts der vielfältigen Themen, die in Programmen behandelt werden, kann man für BÜNDNIS 90/GRÜNE vom Seitenumfang her (21 Seiten von insgesamt 99 Seiten) einen relativ hohen Stellenwert der akademischen Berufsausbildung in den Parteiprogrammen (21,2 %, s. Abbildung 24, S. 174) feststellen.

In folgender Abbildung ist zur Übersicht das (parteiinterne) Verhältnis zwischen Zielen für die akademische Berufsausbildung (zielbezogenes Kategorienschema) und den Zieldimensionen, denen die organisatorischen Bedingungen zugeordnet wurden (organisationsbezogenes Kategorienschema), für BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN mit Symbolen vereinfacht visualisiert. Basis für diese parteiinterne Gegenüberstellung zwischen Zielen (Wünschbarkeit) und (Realisierungs)Bedingungen sind die Differenzen zwischen tatsächlichen Nennungen und den bei einer vorausgesetzten Unabhängigkeit der Ziele zu erwartenden Nennungen (vgl. Abbildung 22, S. 169) pro Ziel bzw. Zieldimension. Für den Abstand zwischen tatsächlichem und er-

wartetem Wert sind folgende Intervalle gebildet und mit spezifischen Symbolen (----, ---, --, -, 0, +, ++, +++, +++) gekennzeichnet worden:

Abbildung 25: Differenzintervalle und Symbole

Intervall	< -30	< -20	< -10	< -1	< ± 1	>1	> 10	> 20	> 30
Symbol	----	---	--	-	0	+	++	+++	++++

Bei den übrigen Parteien wurde gleichermaßen verfahren.

Abbildung 26: Verhältnis Ziele (Wünschbarkeit) – (Realisierungs-)Bedingungen (Machbarkeit) bei BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN

BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN	
Zielbezogene Kategorien	
Politische Ziele	+
Ökonomische Ziele	0
Pädagogische Ziele	--
Organisationsbezogene Kategorien	
Politische Zieldimension	+
Ökonomische Zieldimension	-
Pädagogische Zieldimension	-

(2) Die hochschulpolitischen Textteile von BÜNDNIS 90/GRÜNE enthalten mehr Aussagen über Ziele der akademischen Berufsausbildung als über deren Bedingungen (z. B. spezifischen Organisationsformen). Dem in Abbildung 18 (S. 164) zum Ausdruck kommenden Trend entsprechend werden die abgefragten zielbezogenen Kategorien (siehe Abbildungen 12 – 14) erheblich häufiger genannt als die organisationsbezogenen (siehe Abbildungen 15 – 17). Bei den zielbezogenen Kategorien dominiert die pädagogische mit absolut 45 (im Verhältnis zur Wortanzahl gewichtet: 50,8) Nennungen, gefolgt von 39 (44) ökonomischen und 24 (27,1) politischen Nennungen. Auffällig ist bei BÜNDNIS 90/GRÜNE im Gegensatz zu den anderen Parteien die relative Gleichverteilung der absoluten Nennungen im zielbezogenen Kategorienschema. Das ist insofern den Erwartungen entsprechend, als diese Partei erstens als Oppositionspartei politische Alternativen zur Regierungskoalition – eben auch im

Bildungsbereich – anbieten muß⁵⁶, um einen politischen Wechsel zu erreichen; die politischen Ziele sind überzufällig häufig genannt worden ($\chi^2 = 8.28$, vgl. Abbildung 21). Inhaltlich zeigt sich bei Betrachtung der zugehörigen Wortlisten, daß die „Chancengleichheit“ dominantes politisches Ziel ist, aber auch „Bildung als Bürgerrecht“, sowie „Reflexionsfähigkeit“ und „Mobilitätsbereitschaft“ genannt werden, die dem Leitbild der Partei im Sinne einer „(...) global umweltverträglichen, demokratischen und sozialen Entwicklung der Gesellschaft“ (Materialband, S. 3) entsprechen. Zweitens kommt in der – bei quantitativer wie qualitativer Betrachtung festzustellenden - Dominanz pädagogischer Ziele (vgl. Abbildung 26, S. 175) die Bedeutung zum Ausdruck, die BÜNDNIS 90/GRÜNE vor allem der Bildung in bezug auf die Realisierung ihres gesellschaftlichen Leitbildes zuzuschreiben, um entsprechende, u. a. ökologische Handlungsoptionen bei allen Bürgern zu eröffnen. Allerdings lassen die Nennungen zu den einzelnen Begriffen (siehe Abbildung 14, S. 156) bei den pädagogischen Zielen erkennen, daß fast 90 % der Nennungen auf das Ziel „Bildung“, also den formalen Begriff, entfallen, Konkretisierungen lediglich in bezug auf „Individualität“ und „Selbstbestimmung“ erfolgen. Die Bedeutung von Bildung und Wissenschaft wird jedoch ausdrücklich in den Programmen formuliert, denn „Grüne begreifen die Hochschulen und die anderen öffentlich geförderten Forschungseinrichtungen als Partnerinnen im gesellschaftlichen Reformprozeß“ (Aktionsprogramm „Perspektiven einer sozialen, emanzipatorischen, ökologischen und demokratischen Hochschul- und Wissenschaftspolitik“, S. 2/Materialband S. 3). Die relativ häufige Verwendung der ökonomischen Begriffe ist von daher nicht überraschend, als BÜNDNIS 90/GRÜNE in gewisser Weise parteiintern eine „realistische Wende“ vollzogen haben, mit der Konsequenz, daß wirtschaftliche Überlegungen nicht mehr grundsätzlich ausgeklammert werden wie noch in den Gründungsjahren („Wir sind grundsätzlich gegen jedes quantitative Wachstum“/Wahlprogramm 1980), sondern die Marktwirtschaft als Chance betrachtet wird, in der ökologisches Wirtschaften an Bedeutung gewinnen muß. Als Ausdruck dieser neuen Entwicklung wurde im Frühjahr 1993 ein 30-seitiges Wirtschaftsprogramm vorgelegt, mit dem

⁵⁶ Bei der weiteren Analyse der Untersuchungsergebnisse ist in bezug auf die anderen Parteien jeweils zu prüfen, ob sich so etwas wie ein durchgängiger Trend zu stärkerer Berücksichtigung politischer Ziele in den Parteiprogrammen bei den Oppositionsparteien im Gegensatz zu den Koalitionsparteien feststellen läßt.

die Bündnisgrünen „(...) ihre Kompetenz als Wirtschaftspolitiker unter Beweis stellen (wollten)“ (OLZOG/LIESE 1995, S. 197). Die häufige Nennung der Worte „Innovationsfähigkeit“, „Qualifizierung“, „Leistungsfähigkeit“ und „Praxisbezug“ als anzustrebende Ziele macht deutlich, daß die Partei auch für die Gestaltung der akademischen Berufsausbildung neben politischen und pädagogischen Zielen auch ökonomische Ziele berücksichtigt; allerdings wird die Spannung, in der diese Ziele zueinander stehen und die einen hohen Klärungs- und Gestaltungsbedarf (auch) im Rahmen der akademischen Berufsausbildung aufweisen, bestenfalls implizit berücksichtigt, wenn „...die Reflexion der Wirkungen und Folgen von Forschung und Technik an den Hochschulen“ (Materialband, S. 3) und die „Selbstreflektion der Wissenschaft“ (ebd., S. 15) gefordert wird.

Im organisationsbezogenen Kategorienschema dominiert bei BÜNDNIS 90/GRÜNE - im Gegensatz zu den übrigen untersuchten Parteien - mit 12 (gewichtet: 13,5) überzufällig häufigen Nennungen ($\chi^2 = 21.45$, vgl. Abbildung 21) eindeutig die politische Zieldimension (vgl. Abbildung 26, S. 175) und zwar konkret in bezug auf die Forderung nach „Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeinbildender Zertifikate,, beim Hochschulzugang und „öffentliche Trägerschaft“. Die pädagogische Zieldimension bleibt mit drei Nennungen und die ökonomische mit dem insgesamt niedrigsten Wert (eine Nennung) weit hinter den politischen Zielen zurück (vgl. auch Differenzen zwischen tatsächlichem und erwartetem Wert in Abbildung 23, S. 169). Offensichtlich sehen BÜNDNIS 90/GRÜNE in den der politischen Zieldimension zuzuordnenden Organisationsmerkmalen für die akademische Berufsausbildung (z. B. in der staatlichen Finanzierung und dem freien Hochschulzugang, vgl. Wortlisten/Materialband, S. 105f) das adäquate Mittel zur Erreichung ihrer hochschulpolitischen Zielperspektiven, mit denen die Partei, wie oben gezeigt, im einzelnen nicht nur politische, sondern auch pädagogische - beide eher der traditionellen Parteilinie zuzuordnende - und ökonomische Ziele – als Zugeständnis an gesellschaftliche Anforderungen – verfolgen (Stichwort: „Zweiwegekommunikationskanal“).

(3) Globale Entwicklungsperspektiven für die Hochschulen:

Die in den politischen Zielen und Aussagen zur organisatorischen Gestaltung akademischer Berufsausbildung zum Ausdruck kommende Tendenz, Hochschulbildung – eher in der Tradition des Social Demand Approach (siehe Abschnitt 1.2.) - offen und für alle Bürger zu

gestalten, wird durch die allgemeinen Aussagen von BÜNDNIS 90/GRÜNE zur Entwicklung der Hochschulen gestützt, denn „Hochschulen sind heute Institutionen, die Bildungsansprüche großer Bevölkerungsanteile zu erfüllen haben. Sie sind keine Anstalten für eine kleine Bildungselite. Auf die gewachsenen Ansprüche an eine wissenschaftlich fundierte Ausbildung und die hohe Zahl von StudentInnen müssen die Hochschulen mit vielfältigen Formen des Lernens und Lehrens reagieren“ (Aktionsprogramm, S. 2/Materialband S. 4). „Eine Umschichtung und Bereitstellung zusätzlicher finanzieller Mittel, gerade auch für die Länder, (...)“ wird deshalb für notwendig erachtet (Bundestagswahlprogramm/Materialband S. 20). Darüber hinaus macht dieses Zitat deutlich, daß, wenn auch nicht explizit so benannt, das Studium als akademische Berufsausbildung für einen ständig wachsenden Teil der Bevölkerung notwendig betrachtet wird. Die akademische Berufsausbildung kann, berücksichtigt man die obigen Ergebnisse zu den organisationsbezogenen Kategorien bei BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN, mit offenem Zugang und in öffentlicher Trägerschaft auch in unterschiedlichen Formen organisiert sein.

Personal:

In bezug auf die WissenschaftlerInnen an den Hochschulen entwickeln BÜNDNIS 90/GRÜNE eine Reihe von Reformvorschlägen, die sich vor allem auf den Abbau struktureller Benachteiligungen von Frauen im Wissenschaftsbetrieb, den Abbau hierarchischer Strukturen, der Etablierung von Weiterbildung für Lehrpersonal sowie eine Bezahlung der WissenschaftlerInnen auf der Basis einer Grundvergütung plus Leistungszuschläge konzentriert. Diese Reformziele sollen im wesentlichen über die Abschaffung der Habilitation und des Beamtenstatus für Professoren sowie über ein einheitliches Dienstrecht erreicht werden.

Internationale Vergleichbarkeit:

In bezug auf internationale Vergleichbarkeit gibt es nur einen globalen Hinweis im Bundestagswahlprogramm, daß diese und die Anerkennung von erworbenen Ausbildungs- oder Studienabschlüssen verbessert werden muß (/Materialband S. 20).

Forschung:

BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN gehen in ihren Parteiprogrammen detailliert und unter verschiedenen Gesichtspunkten auf den Bereich Forschung ein. Sie fordern „...eine Orientierung der Forschung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung“ (Materialband, S. 15), dessen Herausforderung darin besteht, „Forschung und Wissen über Umwelt, Gesellschaft, Kultur, Wirtschaft und Technik in einen produktiven Zusammenhang zu bringen und für gesellschaftliche Handlungsstrategien nutzbar zu machen“ (ebd., S. 3). Entsprechend wendet sich die Partei „gegen eine Forschungspolitik, die sich einseitig auf die Befriedigung von kurzfristig angelegten Forschungsinteressen aus der Wirtschaft konzentriert“ (ebd., S. 15). „Forschung an Hochschulen soll neben problembezogener Forschung auf erkenntnisorientierte Grundlagenforschung ausgerichtet werden und Chancen für regionalen Wissens- und Technologietransfer berücksichtigen“ (ebd.) und „grundlagen- und gestaltungsorientierte Forschung verbinden und regionale und globale Analyseebenen sowie langfristige Zeithorizonte einbeziehen“ (ebd., S. 23).

Forschung wird von BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN auch geschlechtsspezifisch problematisiert, da „Frauenförderung und Frauenforschung (...) eng miteinander verbunden (sind)“ (ebd., S. 14). Die „Institutionalisierung von Frauenforschung an den Hochschulen ist marginal“, so daß sie entsprechend eine „...dauerhafte Verankerung von Frauenstudien und Frauenforschung in den Hochschulen“ (ebd.) fordern.

Die Einheit von Forschung und Lehre wird insofern betont als „die Forschungsaktivitäten, gerade auch die interdisziplinären, (...) in hohem Maße in die laufende Lehre einfließen (sollen)“ (ebd., S. 15).

„Die Freiheit von Wissenschaft und Forschung muß gewährleistet bleiben, um durch unterschiedliche Denkansätze vielfältige innovative Problemlösungsstrategien zu entwickeln“ (ebd., S. 16), aber „BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN wollen die Öffentlichkeit und Transparenz von Wissenschaft und Forschung erhöhen“ (ebd., S. 16). Das soll u. a. durch folgende Maßnahmen gewährleistet werden: „Frühzeitige Veröffentlichung von Forschungsergebnissen sowie regelmäßige allgemeinverständliche Rechenschaftsberichte der Forschungseinrichtungen und Auskünfte über die Finanzierung von Forschungsprojekten aus Drittmitteln (auch Militärforschung) müssen verpflichtend werden. Die Neuheitsschonfrist bei Patenten, d.h.

die Möglichkeit, auch ein Jahr nach der Erstveröffentlichung noch Patente anzumelden, wollen wir wieder einführen“ (ebd.).

Forschungspolitik muß nach den Vorstellungen von BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN – entsprechend ihrem Leitbild einer ökologisch und sozial verträglichen Gestaltung der Umwelt – „Entwicklungsoptionen für eine lebenswerte Zukunft eröffnen. Daher müssen technische Innovationen gefördert werden, die Möglichkeiten für eine Verbesserung der Lebensqualität bieten, ohne Umweltschäden nach sich zu ziehen. Statt der zunehmenden Ausrichtung öffentlich geförderter Forschung auf kurzfristige wirtschaftliche Verwertbarkeit und die Interessen einzelner Unternehmen ist die Hinwendung zu drängenden gesellschaftlichen Problemen und die Ausrichtung auf ökologisch und sozial verträgliche Modernisierung notwendig. Daher ist die frühzeitige Einbeziehung von potentiellen AdressatInnen in Forschungs- und Entwicklungsprozesse und eine verstärkte Verschränkung mit sozialökologischer Technikfolgenabschätzung wichtig“ (ebd., S. 23).

Wissenstransfer:

Zum Wissenstransfer zwischen Hochschulen und Gesellschaft machen BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN nur eine globale Aussage (im Zusammenhang mit Forschung), die auf eine Berücksichtigung zumindest regionaler wirtschaftlicher Anforderungen hinweisen: „Forschung an Hochschulen soll (...) Chancen für regionalen Wissens- und Technologietransfer berücksichtigen“ (ebd., S. 15).

Selbstverwaltung:

Zur Selbstverwaltung innerhalb der Hochschulen führen BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN allgemein an, daß „die Stärkung der Autonomie der Hochschulen (...) notwendig (ist), um die innere Reformbereitschaft und -fähigkeit zu erhöhen. Entscheidungen über Struktur- und Entwicklungsplanungen sollen künftig problemnah, d.h. an den Hochschulen fallen. Staatliche Detailsteuerung führt nicht zu sachgerechten Entscheidungen. Größere Autonomie und Zurücknahme staatlichen Einflusses verlangen klare Verantwortlichkeiten, transparente und demokratische Strukturen in den Hochschulen“ (ebd., S. 4). Entsprechend wird die Stärkung der Selbstverantwortung der Hochschulen (ebd., S. 8) sowie eine Verbesserung der „demokratischen Teilhabe“ (ebd.) gefordert.

Studiengebühren:

BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN lehnen die Einführung von Studiengebühren grundsätzlich ab, da „(...) die schleichende Einführung von Studiengebühren in Form von Einschreibegebühren und Gebühren für höhere Semester (...) die Möglichkeit eines Studiums noch stärker von der familiären Herkunft abhängig (machen)“ (Materialband, S. 5). „Wir lehnen finanzielle Zugangshemmnisse und Sanktionen in Form von Studiengebühren, Prüfungsgebühren, Bildungsgutscheinen, Gebühren für höhere Semester oder Einschreibe- und Rückmeldegebühren ab“ (ebd., S. 7).

4.4.2 Hochschulpolitische Aussagen der CDU/CSU

(1) Das insgesamt 109 Seiten umfassende Grundsatzprogramm der CDU bezieht sich auf knapp fünf Seiten auf „Bildung und Erziehung erneuern“ (S. 25 - 28 im Materialband), und im CSU-Grundsatzprogramm ist unter insgesamt 20 Kapiteln (48 Seiten) ein Kapitel im Umfang von ca. drei Seiten dem Bereich Bildung und Erziehung gewidmet (S. 34 - 36 im Materialband). Das Aktionsprogramm der CDU „Projekt Zukunftschancen“ umfaßt insgesamt 28 Seiten, von denen sich knapp drei Seiten auf die Hochschulen beziehen (S. 29- 31 im Materialband). Das Bundestagswahlprogramm der CDU/CSU setzt sich auf etwas mehr als zwei Seiten mit der Bildungsreform insgesamt auseinander, einen speziellen Abschnitt mit Bezug auf die Hochschulen gibt es nicht (S. 29 - 31 im Materialband). Unter quantitativen Gesichtspunkten haben die Hochschulen in den Programmen von CDU/CSU mit 6.7 % Anteil an den Gesamtseiten (vgl. Abbildung 24, S. 174) einen relativ geringen Stellenwert.

Abbildung 27: Verhältnis Ziele (Wünschbarkeit) – (Realisierungs-)Bedingungen (Machbarkeit) bei der CDU/CSU

CDU/CSU	
Zielbezogene Kategorien	
Politische Ziele	--
Ökonomische Ziele	++
Pädagogische Ziele	-
Organisationsbezogene Kategorien	
Politische Zieldimension	0
Ökonomische Zieldimension	0
Pädagogische Zieldimension	-

(2) Die hochschulpolitischen Vorstellungen der CDU/CSU in den Parteiprogrammen konzentrieren sich mehr auf die Ziele als auf die Organisationsformen (Bedingungen) der akademischen Berufsausbildung. Dementsprechend liegen im Bereich der zielbezogenen Kategorien zwischen neun und 68 Nennungen, während die Nennungen von den organisationsbezogenen Kategorien zwischen vier und sieben liegen. Bei den zielbezogenen Kategorien dominieren mit 68 Nennungen die pädagogischen Ziele. Dieser extrem hohe Wert ergibt sich u. a. durch die Addition der Treffer bei der CDU und der CSU, letztere benutzen in ihrem Grundsatzprogramm relativ häufig solche Worte, die der pädagogischen Zieldimension zugeordnet sind. Die Nennungen insgesamt beziehen sich - wie bei allen anderen Parteien auch - zum großen Teil auf den Begriff „Bildung“, darüber hinaus werden aber auch „Erziehung“ und „Individualität“ als Ziele genannt. Die häufigen Nennungen pädagogischer Ziele im Grundsatzprogramm der CSU sind insofern nachvollziehbar, als sich die Aussagen auf den gesamten Bereich Bildung und Erziehung (sieben Nennungen!) und nicht explizit auf den Hochschulbereich beziehen, was auch die häufigen Nullstellen der CSU in den übrigen Kategorien (vgl. Abbildungen 12 – 17, besonders Abbildungen 12, 16, 17) erklärt. In ihrem Aktionsprogramm „Projekt Zukunftschancen“ (S. 15) machen CDU/CSU deutlich, was sie mit dem Bildungsbegriff verbinden, nämlich „(...) Erwerb von Wissen, seine Anwendung und Aktualisierung sind von zentraler Bedeutung für die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft im 21. Jahrhundert“. Wenige Zeilen später folgt ein Hinweis auf den „globalen Wettbewerbsdruck“, dem das deutsche Bildungssystem genügen muß, sowie auf die Notwendigkeit, sich an internationalen Leistungswettbewerben zu beteiligen und Eliten zu fördern. Hier wird ganz deutlich, daß der Begriff „Bildung“ zwar häufig genannt wird (50 Nennungen, siehe Abbildung 14, S. 156), dessen Konkretisierung aber dominant unter Leistungs- und Wettbewerbsaspekten erfolgt und von daher mit Bezug auf den hier zugrunde gelegten Bildungsbegriff (Abschnitt 2.2) in der Spannung von Mündigkeit und Tüchtigkeit sehr stark einseitig den Tüchtigkeitsaspekt betont. Die Differenz zwischen tatsächlichen und erwarteten Nennungen (- 3,3, vgl. Abbildungen 22 und 26) der pädagogischen Ziele nach dem Chi-Quadrat-Test relativiert die absolut hohe Anzahl von Nennungen. Das heißt, daß sowohl quantitativ als auch nach qualitativer Prüfung die ökonomischen Ziele bei der CDU/CSU dominieren. Diese weisen mit 58 Nennungen (gewichtet: 112,9) zwar nicht absolut (vgl. Abbildung 18, S. 164 bzw. 20, S. 166) wohl aber im Hinblick auf die zu

erwartenden Nennungen die größten Häufigkeiten (+19,6) auf, abschließend folgen mit nur neun Nennungen (gewichtet: 17,5) die politischen Ziele, die im Verhältnis zu der zu erwartenden Häufigkeit mit - 16,3 Nennungen (Abbildungen 22, S. 169 und 27, S.181) auffällig ($\chi^2 = 7.88$, vgl. Abbildung 21, S. 167) unterrepräsentiert sind. In bezug auf die ökonomischen Ziele werden - unter Berücksichtigung der entsprechenden Nennungen der einzelnen Begriffe - alle bis auf die „Schlüsselqualifikationen“ wenigstens einmal benannt, am häufigsten jedoch „Leistungsfähigkeit“ und „Wettbewerbsfähigkeit“ (siehe Abbildung 13, S. 154). Die Nennungen zu den politischen Zielen sind in zweifacher Hinsicht bedeutsam. Zum einen weisen sie (mit der F.D.P.) die niedrigsten (absoluten und auch im Verhältnis zu den erwarteten Nennungen) Häufigkeiten im gesamten zielbezogenen Kategorienschema auf (siehe Abbildung 18, S. 164) und zum anderen sind diese wenigen Nennungen bei CDU/CSU und F.D.P. annähernd gleich und mit Blick auf die einzelne Belegung auch auf annähernd dieselben Begriffe verteilt, nämlich auf „Chancengleichheit“, „Bildung als Bürgerrecht“ und „Mobilitätsbereitschaft“, wobei die CDU/CSU noch eine Nennung bei der „Kritikfähigkeit“ aufweist. Bei einer qualitativen Betrachtung der entsprechenden Textstellen wird deutlich, daß auch die politischen Begriffe immer mit ökonomischen Zielen wie Leistung und Wettbewerb gekoppelt sind. So wird beispielsweise „Chancengleichheit“ ausschließlich als Chancengerechtigkeit formuliert, die unmittelbar an das Leistungsprinzip gebunden ist (Grundsatzprogramm CDU, Materialband S. 25).

Diese Ergebnisse bei den zielbezogenen Kategorien können, gerade weil sie bei den Koalitionspartnern CDU/CSU und FDP fast übereinstimmen, als Hinweis darauf gewertet werden, daß politische Ziele bei den Regierungsparteien (auf Bundesebene) gegenüber ökonomischen und pädagogischen Zielen von nachrangiger Bedeutung sind, weil es ihnen nicht mehr vorrangig um politische (Um-/Neu-)Gestaltung geht, sondern um die Befriedigung der unterschiedlichen Bedürfnisse aus dem Beschäftigungssystem auf der einen und (weniger) dem kulturellen System auf der anderen Seite, deren (beider) Unterstützung sie zur Aufrechterhaltung ihres Status` als Regierungspartei benötigen. Unter dieser Perspektive wird die These von HABERMAS in bezug auf staatliches Handeln (Regierungsparteien agieren in diesem Sinn) als Bestandssicherungstaktik (1973 u. Abschnitt 2.3.2. dieser Arbeit) bestätigt, wobei die starke Belegung ökonomischer Kategorien mit Bezug auf HABERMAS vermuten läßt, daß der Druck bzw. die Bedürfnisse aus dem Beschäftigungssystem von der CDU/CSU

als erstrangig für ihre eigene Bestandserhaltung (als Regierungspartei) wahrgenommen und interpretiert werden.

Die Häufigkeiten im organisationsbezogenen Kategorienschema, die absolut vier Treffer (gewichtet 7,8) in der politischen Zieldimension, sieben (gewichtet: 13,6) Treffer in der ökonomischen Zieldimension und 5 (gewichtet: 9,7) Treffer in der pädagogischen Zieldimension betragen, bestätigen nicht nur den über sämtliche Parteien hinweg feststellbaren Trend zu insgesamt erheblich weniger Nennungen in bezug auf die Bedingungen für die akademische Berufsausbildung auch bei der CDU/CSU, sondern auch wieder die Rangfolge ökonomischer und pädagogischer Ziele vor politischen, die auch durch die gewichteten Nennungen (in Klammern) bestätigt wird (vgl. auch Abbildung 20, S. 166). Während bei den ökonomischen Zieldimensionen vier von fünf Kategorien und bei den pädagogischen drei von fünf Kategorien besetzt sind, beziehen sich die wenigen Nennungen zu den politischen Zielen sowohl bei der CDU als auch der CSU auf das Ziel „Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Zertifikate“ als Zulassungsvoraussetzung zum Studium. Das entspricht insofern den Erwartungen, als seit Jahren „(...) von allen relevanten gesellschaftlichen Gruppen in der Bundesrepublik Deutschland *das Postulat der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung bejaht* wird“ (KELL 1995(a), S. 143). Offen bleibt auch bei der CDU/CSU, durch welche konkreten Maßnahmen dieses Ziel erreicht werden soll. Bei der Betrachtung der Einzelkategorienbelegung wird auch hier deutlich, daß CDU/CSU und die F.D.P. in bezug auf alle drei Ziele dieselben Begriffe verwenden, wenn auch mit unterschiedlichen Häufigkeiten. Diese Ergebnisse zu den organisationsbezogenen Kategorien korrespondieren so gesehen mit den Ergebnissen zu den zielbezogenen Kategorien und deuten auf Gemeinsamkeiten in der stärkeren Gewichtung von ökonomischen und pädagogischen Zielen für die akademische Berufsausbildung hin, die offensichtlich mit dem Status als Regierungspartei zusammenhängen und insofern HABERMAS` Thesen zum staatlichen Handeln auch insgesamt, also im Hinblick auf Ziele *und* Bedingungen, stützen.

Darüber hinaus machen diese Ergebnisse der CDU/CSU deutlich, daß diese Parteien sich nicht nur selbst als Volkspartei bezeichnet, die „[...] sich an alle Menschen in allen Schichten und Gruppen unseres Landes (wendet)“ (Grundsatzprogramm, S. 3), sondern auch ganz in diesem Sinne pädagogische **und** ökonomische Ziele Berücksichtigung finden. Deren Kon-

kretisierungen allerdings deuten auf die in Abschnitt 2.3.2 verwiesene *zweite* Wirkungsrichtung der Parteien und ihrer Funktion im Verhältnis Bürger – Staat hin: auf die Beeinflussung der Wähler im Sinne etablierter, durch die Partei vertretene Vorstellungen. Diese orientieren sich bei CDU/CSU – entsprechend ihrem Gesellschaftsbild - auch für die Hochschulen an den „Leitgedanken Differenzierung, Qualität, Leistung und Wettbewerb“ (Aktionsprogramm „Projekt Zukunftschancen“, S. 1/Materialband S. 29).

Die Vorstellungen der CDU/CSU zur akademischen Berufsausbildung sind auch in bezug auf politische und pädagogische Ziele an diesen (ökonomischen) Leitgedanken orientiert. Aufgrund ihrer spezifischen Interpretationen gesellschaftlicher Bedürfnisse orientiert sich die CDU/CSU bei der Entwicklung von Gestaltungsoptionen für die akademische Berufsausbildung ausdrücklich an den Anforderungen des ökonomischen Systems im Sinne des Manpower-Requirement-Approach-Planungsansatzes (Abschnitt 1.2.), wenn im Aktionsprogramm darauf verwiesen wird, daß „(D)ie Struktur der deutschen Hochschulbildungsgänge (...) nicht zur Nachfragestruktur auf dem Arbeitsmarkt (paßt)“ (Materialband S. 30) und deshalb u. a. die Studienplätze an Fachhochschulen ausgebaut werden sollen.

Insgesamt überwiegen bei der CDU/CSU - gemäß der quantitativen (wenn auch nicht absolut, so doch in bezug auf den Differenzwert zwischen tatsächlichen und bei Unabhängigkeit der Merkmale zu erwartenden Nennungen, vgl. Abbildungen 22, S. 164 und Abbildung 26, S. 176) wie qualitativen empirischen Ergebnisse der Programmanalyse - ökonomische Ziele für die Gestaltung der akademischen Berufsausbildung.

(3) Globale Entwicklungsperspektiven für die Hochschulen:

Die CDU verweist in ihrem Grundsatzprogramm (!)⁵⁷ darauf, daß der Ausbau der Hochschulen hinter den „stetig steigenden Studentenzahlen zurückgeblieben (ist)“ (Materialband S. 27), wodurch die Leistungsfähigkeit der Hochschulen gefährdet sei. Als Reaktion auf diese Entwicklungen wird der weitere Ausbau insbesondere der Fachhochschulen angestrebt sowie die Schaffung von „überzeugenden Alternativen zum Studium“ durch neue Ausbildungsfor-

⁵⁷ Diese Tatsache ist insofern bemerkenswert, als daß die (anderen) Parteien in ihren Grundsatzprogrammen in der Regel keine differenzierten Aussagen zu bestimmten Politikbereichen treffen, so daß man bei der CDU (auf deren Grundsatzprogramm sich diese Aussage konkret bezieht) auf einen hohen Stellenwert der Hochschulpolitik für ihr gesamtes politisches Handeln schließen kann.

men (ebd.), die z. B. über die Weiterentwicklung von Verwaltungs-, Wirtschafts- und Berufsakademien realisiert werden sollen. Das heißt, daß die CDU/CSU die gesellschaftliche Bedeutung des Studiums als akademische Berufsausbildung als stetig wachsende interpretiert und daraus folgernd dessen Neugestaltung grundsätzlich bejaht, allerdings im wesentlichen als Fachhochschulausbildung. Das läßt angesichts der für die Hochschulen formulierten Leitgedanken, unter denen Differenzierung das erste Kriterium ist, vermuten, daß die Universitätsausbildung den benannten „Eliten“ (Grundsatzprogramm, Materialband S. 26) vorbehalten werden soll.

Personal:

Auch in bezug auf die Personalfragen stehen ökonomische Überlegungen im Vordergrund. Wiederum in ihrem Grundsatzprogramm weist die CDU darauf hin, daß „zur Stärkung von Wettbewerb und Leistungsfähigkeit in und zwischen den Hochschulen sowie zur Förderung der notwendigen Mobilität zwischen Wissenschaft, Wirtschaft und öffentlicher Verwaltung [...] die Möglichkeiten der Anstellung von Hochschullehrern außerhalb eines Beamtenverhältnisses auf Lebenszeit, insbesondere bei Erstberufungen, stärker als bisher in Anspruch genommen werden (müssen)“ (Materialband S. 28). Darüber hinaus wird eine leistungsgerechte Bezahlung gefordert, die Forschung anerkennt und die rechtzeitige Hinführung von Studierenden zum Examen belohnt (Wahlprogramm, Materialband S. 33). Gezielte Fördermaßnahmen sollen die Benachteiligung von Frauen ausgleichen und dazu führen, daß bis zum Jahr 2005 mindestens jede fünfte Professorenstelle mit einer Frau besetzt ist.

Internationale Vergleichbarkeit:

Internationale Vergleichbarkeit soll vor allem über ein Leistungs-Punkt-System, das die CDU/CSU noch entwickeln will, sowie über die Schaffung der grundsätzlichen Möglichkeit für die deutschen Hochschulen, die Grade `Bachelor` und `Master` in Anlehnung an das angelsächsische Graduierungssystem zu verleihen, erreicht werden. Die Absicht, über die Einführung praxisorientierter Kurzzeitstudiengänge sowie eines Leistungsbewertungssystems nationale und internationale Kompatibilität zu sichern, machen deutlich, daß die CDU/CSU auch in diesem Punkt ökonomisch argumentiert.

Forschung:

Die CDU/CSU betrachtet „Einheit und Freiheit von Forschung und Lehre...“ als „...eine notwendige Voraussetzung für die hohe Qualität akademischer Ausbildung und für die wissenschaftliche Leistung“ (Materialband, S. 27). Allerdings wird auf der ersten Seite des Aktionsprogrammes (ebd., S. 29) deutlich, daß diese Vorstellung zwar in bezug auf die weiter unten beschriebene „besondere Aufgabe“ der Hochschulen „auf dem Weg in die Wissensgesellschaft“ nämlich die Verbindung von „Forschung und Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses“ (ebd.) zutrifft, explizit aber nicht für alle Bereiche des (gemäß den Anforderungen des Beschäftigungssystems) stärker zu differenzierenden Hochschulsystems gefordert wird.

Die Orientierung auch von Forschung an den Anforderungen des Beschäftigungssystems (zur Sicherung des Wirtschaftsstandorts Deutschland) wird auch in der Forderung deutlich, daß „im Bund und in den Ländern (...) zielorientierte Zukunftsfonds für Technologieforschung in Hochschulen und Unternehmen aufgelegt werden sollten, die zu einem festen Anteil aus staatlichen Vermögensveräußerungen sowie Komplementär- und Drittmitteln finanziert werden“ (ebd., S. 30).

Wissenstransfer:

Direkte Aussagen zu den Vorstellungen der CDU/CSU über den Wissenstransfer werden in den Programmen der beiden Parteien nicht gemacht, allerdings deuten die Forderungen nach Ausbildung von „Schwerpunktbereichen“ (ebd., S. 33) an den Hochschulen, „in denen Spitzenleistungen erbracht werden“ (ebd.) in Verbindung mit den Ausführungen zu den weiteren Ergebnissen oben darauf hin, daß technisch – ökonomisch verwertbare Ergebnisse von den Hochschulen erwartet werden, die dann gegebenenfalls durch eine finanzielle Unterstützung belohnt werden.

Selbstverwaltung:

Auch zu ihren Vorstellungen bezüglich Selbstverwaltung treffen CDU/CSU keine konkreten Aussagen, sondern verweisen lediglich darauf, daß die Autonomie der Hochschulen „...sich ebenso bei der notwendigen Verkürzung der durchschnittlichen Studienzeiten und der erforderlichen Neuordnung der Studiengänge- und Studienabschlüsse bewähren (muß) wie bei

der Beteiligung an der Auswahl der Studienbewerber, insbesondere in solchen Fächern, in denen die Zahl der Bewerbungen die der vorhandenen Studienplätze übersteigt“ (Materialband, S. 28).

„Zur Stärkung der Autonomie der Hochschulen...“ wollen CDU/CSU „...die Rahmenbedingungen für starke, handlungsfähige und transparente Leitungsstrukturen auf allen Ebenen schaffen. Der Staat soll seine Eingriffe auf Rahmensetzungen beschränken“ (ebd., S. 30).

Studiengebühren:

CDU/CSU machen in ihren Programmen keine Aussagen zu Studiengebühren.

4.4.3 Hochschulpolitische Aussagen der F.D.P.

Die „Freiburger Thesen“ und das „Liberales Manifest“ sind anstelle eines zum Zeitpunkt der Inhaltsanalyse noch nicht vorliegenden Grundsatzprogramms untersucht worden. Während in den 87 Seiten umfassenden Freiburger Thesen der Bereich Bildung und Erziehung nicht thematisiert wird, ist im Liberalen Manifest knapp eine Seite von insgesamt 19 diesem Thema gewidmet (S. 37/38 im Materialband). Im Aktionsprogramm „Die Chancen nutzen“ beziehen sich knapp sieben von insgesamt 14 Seiten auf den Bereich Hochschule und im Aktionsprogramm „Für eine liberale Bildungsoffensive“ sind etwas mehr als zwei Seiten von insgesamt sechs Seiten auf hochschulpolitische Fragen bezogen (S. 39 - 49 im Materialband). Das Bundestagswahlprogramm der F.D.P. setzt sich auf gut drei von insgesamt 80 Seiten mit Hochschule und Studium auseinander (S. 50 - 53 im Materialband). Diese quantitative Verteilung (6,3 % der Seiten in allen Programmen; vgl. Abbildung 24, S. 174) verdeutlicht den (immer noch) relativ hohen Stellenwert, den die Partei den bildungspolitischen Fragen insgesamt und den Hochschulen speziell zugedacht hat, obwohl sie neben der CDU/CSU zu der Gruppe mit weniger als 10 % (Seiten-) Anteil der Bildungspolitik in bezug auf alle Parteiprogramme gehört.

Abbildung 28: Verhältnis Ziele (Wünschbarkeit) – (Realisierungs-)Bedingungen (Machbarkeit) bei der F.D.P.

F.D.P.	
Zielbezogene Kategorien	
Politische Ziele	--
Ökonomische Ziele	+++
Pädagogische Ziele	--
Organisationsbezogene Kategorien	
Politische Zieldimension	---
Ökonomische Zieldimension	++
Pädagogische Zieldimension	++

(2) Bei der Betrachtung der ziel- und organisationsbezogenen Kategorienschemata (Abbildung 18, S. 164) fällt auf, daß auch bei der F.D.P. - bezogen auf die absoluten Nennungen - die Häufigkeiten in den zielbezogenen Kategorien höher sind, sich nämlich zwischen neun und 61 Treffern bewegen, während die organisationsbezogenen Kategorien mit drei - 34 Treffern belegt sind. Allerdings relativiert sich dieser Eindruck bei Berücksichtigung des

Verhältnisses zwischen tatsächlichen und erwarteten Nennungen dahingehend, daß die F.D.P. im zweiten Schema nicht nur bezogen auf die ökonomischen und pädagogischen Ziele mehr Treffer erzielt hat als alle anderen Parteien gemeinsam und demgegenüber bei den politischen Zielen den niedrigsten Wert erreicht, sondern daß die Nennungen zu den ökonomischen Zielen überproportional höher ($\chi = 11.2$) als erwartet (+ 28,1) liegen (vgl. Abbildung 22, S. 169 und Abbildung 28, S. 189).

Bei den zielbezogenen Kategorien dominieren – quantitativ und qualitativ betrachtet - die ökonomischen Ziele (vgl. auch Abbildung 28, S. 189) mit 61 (gewichtet: 98,5) Treffern vor den pädagogischen Zielen mit 53 (gewichtet: 85,5) Treffern und den politischen Zielen mit neun (gewichtet: 14,3) Treffern (vgl. Abbildungen 18, S. 159 und 20, S. 161). In bezug auf die Differenz zwischen tatsächlichen und erwarteten Nennungen dominieren ebenfalls die ökonomischen Ziele mit überzufällig hohen Nennungen (+ 28,1), während die pädagogischen und politischen Ziele weniger häufig als erwartet (-16,6 bzw. -11,2) genannt werden (vgl. Abbildung 22, S. 169). Dieses Ergebnis korrespondiert, soweit es sich um die politischen Ziele handelt, mit den in Kapitel 2 dargestellten Überlegungen zum staatlichen Handeln als Bestandserhaltung der Regierungsparteien und den entsprechenden Aussagen zur CDU/CSU (zur Zeit der Analyse Koalitionspartner der F.D.P. im Bundestag), die die gleiche Anzahl absoluter Nennungen (9) aufweist (vgl. Abbildung 18, S. 164). Auch bei der F.D.P. sind die Begriffe „Chancengleichheit“, „Bildung als Bürgerrecht“ und „Mobilitätsbereitschaft“ belegt (Abbildung 12, S. 152). Berücksichtigt man die Wortlisten (siehe Materialband S. 93/94) und vor allem die in Frage kommenden Textstellen, so sieht die F.D.P. – orientiert am Prinzip Freiheit⁵⁸ - Chancengleichheit in enger Verzahnung mit dem Recht auf Bildung als Aufstiegschance für alle Bürger, womit konkret „gleiche Chancen am Start, nicht Garantie der Erfolgsgleichheit am Ziel“ (Liberales Manifest, Materialband S. 37) gemeint sind. Damit werden gleiche Chancen für alle in bezug auf die Ausgangsposition, also beim Eintritt in das Ausbildungssystem, gefordert, die dann aufgrund unterschiedlicher Neigungen und Begabungen zu unterschiedlichen Ergebnissen, sprich Abschlüssen, auf unterschiedlichem Niveau führen. In bezug auf diese Position stellt sich die Frage, ob bei

⁵⁸ „Der Urwert der Freien Demokratischen Partei ist die Freiheit“, so z. B. der F.D.P. - Generalsekretär WES-TERWELLE im Vorwort zu den (den inzwischen – ohne Erscheinungsjahr - mehrfach neu aufgelegten) Freiburger Thesen (F.D.P. 1971, S. 4.).

ungleichen, vor allem ökonomischen Lebenslagen, Erfahrungen und Sozialisationsmustern Chancengleichheit beim Eintritt in das Ausbildungssystem und bei dessen Durchlaufen überhaupt gegeben ist, zumal, wenn sie ausschließlich durch Freiheitsrechte garantiert werden soll, die innerhalb einer Gesellschaft nicht individuell realisierbar sind, sondern notwendigerweise immer gegeneinander abgewogen werden müssen.

Die hohe Belegung der ökonomischen Begriffe und hier vor allem die Dominanz der „Wettbewerbsfähigkeit“ (siehe Abbildung 13, S. 154) als Ziel für die akademische Berufsausbildung entspricht der Tendenz innerhalb der F.D.P., sich als Wirtschaftspartei zu profilieren (vgl. OLZOG/LIESE 1995, S. 145) und macht deutlich, daß in Abweichung von den Freiburger Thesen, die noch eine Konkretisierung und politische Umsetzung des Freiheitsbegriffs unter sozialen Gesichtspunkten implizierten (F.D.P. 1971, S.6/7), in den aktuellen Programmen der F.D.P. wirtschaftspolitische Ziele überwiegen.

Bei den pädagogischen Zielen erfolgen die mit Abstand häufigsten Nennungen auch bei der F.D.P. durch den formalen Begriff „Bildung“. Unter Berücksichtigung der aller Begriffe (Abbildung 14, S. 156) wird allerdings deutlich, daß sich die F.D.P. im Gegensatz zu ihrem Koalitionspartner stärker orientiert an „Individualität“ und „Selbstbestimmung“ in Anlehnung an den Liberalismus, der „[...] Träger und Erbe der demokratischen Revolutionen (war und ist), die zu Ende des 18. Jahrhunderts in Amerika und Frankreich vom Gedanken der Freiheit und Würde des Menschen ausgehen.“ (F.D.P. 1971, S. 5). Darüber hinaus wird Bildung im Liberalen Manifest (Materialband, S. 37) als „ein Wert an sich“ bezeichnet und das liberale Bildungsziel konkretisiert als „nicht nur formale Wissensvermittlung und Ausbildung, sondern ebenso (als) Erziehung zur Freiheit, Toleranz und Selbstverantwortung, zu Kreativität und demokratischem Verhalten“. Im Wahlprogramm 1998 (Materialband, S. 50) werden „[...] Bildung und Ausbildung als elementare Voraussetzungen für Freiheit, Toleranz und Leistungsfähigkeit“ genannt und das Leitbild der „künftigen Hochschulen“ als „unabhängig, wissenschaftlich, wettbewerblich, profiliert, international und wirtschaftlich“ (ebd., S. 51) umschrieben. Auch in bezug auf die F.D.P. wird somit die innerparteiliche Spannung zwischen langjährigen (liberalen) Grundwerten (in den Freiburger Thesen und dem Liberalen Manifest) und ökonomischen Zielen als Reaktion auf eine spezifische Interpretation gesellschaftlichen Wandels (in Wahl- und Aktionsprogrammen) deutlich.

Die Nennungen zu den organisationsbezogenen Begriffen korrespondieren - deutlicher als bei allen anderen Parteien - mit den Verteilungen zu den zielbezogenen Begriffen (vgl. Abbildung 20, S. 166). In bezug auf die politische Zieldimension, die überzufällig selten genannt wird ($\chi^2 = 18.08$, vgl. Abbildung 21, S. 167), gibt es bei der F.D.P. lediglich zwei Nennungen (-21 gegenüber dem erwarteten Wert, vgl. Abbildung 23) zur „Gleichwertigkeit“ als globalem Organisationsmerkmal, das auch hier nicht weiter konkretisiert wird. Die ökonomische Zieldimension wird am häufigsten genannt (34 Treffer, gewichtet: 54,9) und zwar mit den Begriffen „Fachhochschulen/Privathochschulen“, „private Trägerschaft“, „Kurzzeitstudiengänge“ und „B.A.-/Masterabschlüsse“ (Abbildung 16, S. 160). Gleichzeitig werden in bezug auf die pädagogische Zieldimension die Begriffe „Universität“, „allgemeine Hochschulreife“ („Das Abitur bleibt grundsätzliche Voraussetzung für die Hochschule“, Materialband S. 47) und „Universitätsdiplome“ benannt (Abbildung 17, S. 162). Die F.D.P. strebt für die institutionelle Organisation der akademischen Berufsausbildung konkret eine Verteilung der Studienplatzkapazitäten an, die zu 40 % an den Fachhochschulen und zu 60 % an den Universitäten bereitgestellt werden sollen (vgl. Bundestagswahlprogramm, Materialband S. 44), die aber allesamt unter der Zielperspektive Wettbewerbsfähigkeit zu organisieren sind.

Diese Ergebnisse verdeutlichen, daß die F.D.P. sich in ihren Vorstellungen zur akademischen Berufsausbildung eindeutig – quantitativ und qualitativ - zu ökonomischen Zielen und den Anforderungen der Wirtschaft bekennt und damit eine vom Grundsatz her veränderte Interpretation der Freiheitsrechte vornimmt, als es noch in den Freiburger Thesen der Fall war. Das „Recht auf Bildung“ und „Chancengleichheit“ innerhalb der Gesellschaft, die über Bildung in Kombination mit persönlicher Leistungsfähigkeit zu realisieren sei, werden zwar weiterhin als Ziele benannt, wirken in den aktuellen Programmen angesichts der differenzierten ökonomischen (Partei)Ziele auf der einen Seite und einer (gesamtgesellschaftlichen) Tendenz zu technisch ökonomischen Orientierungen auf der anderen Seite eher wie Beschwörungsformeln („Liberale haben das Bürgerrecht auf Bildung geprägt“ Aktionsprogramm/Materialband S. 48), denn als ernstzunehmende Ziele für die Gestaltung des Tertiärbereichs. Bildung scheint innerhalb des liberalen Konzeptes auf ein Mittel zum Zweck reduziert, das prinzipiell *jedem* innerhalb einer freien Gesellschaft - persönliche Leistungsfähigkeit und –bereitschaft vorausgesetzt - den Zugang zu wirtschaftlichem Erfolg

ermöglicht. Bildung fungiert damit bei den Liberalen gleichzeitig auch als Legitimation für unterschiedliche individuelle (wirtschaftliche) Erfolge und die damit in ursächlichem Zusammenhang gesehene gesellschaftliche Positionierung des Einzelnen sowie die damit verbundenen Unterschiede und Ungleichverteilungen z. B. in bezug auf die individuelle soziale Lage. Nach liberalem Gesellschaftsbild beruhen solche Unterschiede – bei vorausgesetzter Chancengleichheit in einer freien Gesellschaft - ausschließlich auf individuell unterschiedlicher Leistungsfähigkeit. Neben dieser eher aus soziologischer Sicht problematischen Instrumentalisierung von Bildung, wie sie in den hochschulpolitischen Vorstellungen der F.D.P. zum Ausdruck kommt, weist eine solche Funktionalisierung des (pädagogischen) Begriffs „Bildung“ auf eine spezielle Interpretation desselben durch die F.D.P. hin, die solche Fähigkeiten, Verhaltensweisen und Einstellungen, die den *kritischen Gebrauch* beruflicher Qualifikationen sowie die *kritische Reflexion* betrieblicher, beruflicher und gesellschaftlicher Strukturen (siehe Abschnitt 2.2 dieser Arbeit) ermöglichen sollen, vernachlässigt.

Die F.D.P. ist angesichts der (semantischen) Berücksichtigung sowohl ökonomischer als auch pädagogischer Begriffe bei den Zielen für die akademische Berufsausbildung ein exemplarisches Beispiel dafür, daß Parteien sowohl als Programm- wie auch als Wettbewerbsparteien agieren (siehe Abschnitt 3.3.4.) Dies zeigt sich in einer Orientierung an liberalen Grundsätzen einerseits – nicht zuletzt, um damit als traditionelle Wählerschicht das „Bildungsbürgertum“ anzusprechen⁵⁹; - und in der Berücksichtigung ökonomischer Ziele andererseits, um den Anforderungen des Beschäftigungssystems und damit ihrem Ruf als Wirtschaftspartei gerecht zu werden („Fachhochschulen sind beschleunigt auszubauen“, Materialband, S. 52), andererseits. Die Spannung zwischen diesen beiden Zielen wird von der F.D.P. innerparteilich, daß machen z. B. die untersuchten hochschulpolitischen Aussagen in Aktions- und Wahlprogrammen deutlich, zugunsten ökonomischer Ziele gelöst.

⁵⁹ Die Aussagen zur Bestandserhaltung der Universitäten („Das Verhältnis von 40% der Studienplatzkapazitäten für Fachhochschulen und 60% für Universitäten muß als Leitziel gelten“, Materialband, S. 44) und des Abiturs als Zugangskriterium zu diesen Institutionen („Dabei bleibt das Abitur die grundsätzliche Voraussetzung für die Hochschule“, ebd., S. 47) sind in diesem Sinne als Zugeständnis an diese traditionelle Wählerschicht zu begreifen.

(3) Globale Entwicklungsperspektiven für die Hochschulen:

Die F.D.P. sieht das deutsche Hochschulsystem mit Studierenden chronisch überlastet und unterfinanziert, überreguliert und unausgewogen (Aktionsprogramm, Materialband, S. 39), so daß es seinem Ausbildungs- und Forschungsauftrag „(...) nicht in einer Weise nachkommen (kann), wie es der Bedeutung von Qualifikation und Forschung für die zukünftige Entwicklung in unserem Land entspricht“ (ebd.). Diesen Defiziten will man von Seiten der F.D.P. begegnen mit mehr Autonomie für die Hochschulen, durch Dezentralisierung, Entbürokratisierung und Privatisierung, mit einer Aufstockung des Hochschulsonderprogramms um 500 Millionen DM, insbesondere für Hochschulen, „[...] die Bedingungen zur Einhaltung kürzerer Studienzeiten schaffen“ (Wahlprogramm, Materialband S. 51) und einer zusätzlichen Förderung des Hochschulbaus mit zwei Milliarden DM, mit der Förderung des Wettbewerbs zwischen den Hochschulen, mit dem Ausbau von Fachhochschulen und der Einführung von `Bachelor-` und `Masterabschlüssen` als alternative Studienabschlüsse sowie der Möglichkeit, bei Überschreitung der Regelstudienzeit Studiengebühren zu erheben (vgl. Bundestagswahlprogramm 1998, Materialband S. 50 - 53). Diese Vorstellungen lassen erkennen, daß die akademische Berufsausbildung aus der Sicht der F.D.P. an Wettbewerbsaspekten und Wirtschaftlichkeit und somit eher im Sinne des MRA – Planungsansatzes (vgl. Abschnitt 1.2.) an den Bedürfnissen des ökonomischen Systems orientiert und unter marktwirtschaftlicher statt politischer Steuerung organisiert sein sollte.

Personal:

Die Erstberufung von Professoren soll grundsätzlich nur auf Zeit erfolgen und die Habilitation soll als bindende Berufsvoraussetzung abgeschafft bzw. „durch Berufserfahrung außerhalb der Universität, wie dies in den Ingenieurwissenschaften schon lange der Fall ist“ ersetzt werden (Aktionsprogramm, Materialband S. 47 und Bundestagswahlprogramm, ebd. S. 52). Darüber hinaus wird eine leistungsabhängigere Bezahlung des wissenschaftlichen Personals auf der Basis eines fixen Grundgehalts und „variabler Zuschlägen für Lehre (Hörergeld) und Forschung (Projektförderung)“ (Aktionsprogramm, Materialband S. 47) gefordert. Ziel u. a. auch dieser personalbezogenen Maßnahmen ist es, „durch Evaluation, Ranking und Qualitätsmanagement in Lehre und Forschung ein(en) öffentlich(en) Leistungswettbewerb von Fachbereichen und Hochschulen in Gang [...] (zu setzen)“ (ebd.).

Internationale Vergleichbarkeit:

Die internationale Vergleichbarkeit soll vor allem erreicht werden durch ein eng mit dem europäischen Kredittransfersystem (ETCS) verknüpftes nationales Credit-Point-System und durch die Einführung von Studiengängen, die mit dem `Bachelor` bzw. `Master` abgeschlossen werden (Aktionsprogramm, Materialband S. 48).

Forschung:

Die F.D.P. macht in ihren Parteiprogrammen folgende allgemeinen Aussagen zur Forschung: „Für Liberale ist die Freiheit der Forschung unantastbar. Wissenschaftler und Techniker sind aufgerufen, diesen garantierten Freiraum in Verantwortung gegenüber der gegenwärtigen und der kommenden Generation kreativ und innovativ auszufüllen“ (ebd., S. 53). Dabei ist aus der Sicht dieser Partei die Orientierung an Wettbewerbsaspekten zu berücksichtigen, wie folgendes Zitat, auf das bereits hingewiesen wurde (vgl. Hinweise zum *Personal*, S. 189), auch für die Forschung belegt: „Durch Evaluation, Ranking und Qualitätsmanagement in Lehre und Forschung soll ein öffentlicher Leistungswettbewerb von Fachbereichen und Hochschulen in Gang gesetzt werden“ (s. auch S. 194 und Materialband, S. 47).

Die Bedeutung von Forschung für gesellschaftliche Weiterentwicklung, vor allem im Hinblick auf technisch-ökonomische Entwicklungen, führen dazu, daß ein „wichtiger Bestandteil liberaler Forschungs- und Technologiepolitik (...) die Schaffung eines gesellschaftlichen Umfeldes (ist), in dem Forschung und Umsetzung von Forschungsergebnissen in neue Verfahren und Produkte gedeihen können und akzeptiert werden. Innovationsförderung ist ebenso unabdingbar wie Deregulierung und mehr Wettbewerb. Dazu gehört aber auch ein konsequentes "Ja" zu Leistungseliten“ (ebd., S. 53). Die F.D.P. fordert entsprechend, daß „Investitionen in Bildung und Forschung Vorrang in den öffentlichen Haushalten“ (ebd., S. 51) gegeben wird und weist gleichzeitig darauf hin, daß „Drittmittel im Bereich der Forschung, bezogen auf die Forschung und Entwicklung einerseits wie auch die Verwertung von Forschungsergebnissen andererseits (Patente, Gebrauchsmuster usw.) (...) ebenfalls Teil der Einnahmen von Hochschulen sein (müssen)“ (ebd., S. 52). Die Liberalen beabsichtigen, „...die Förderung der Spitzen- und Grundlagenforschung verlässlich und auf erhöhtem Niveau (zu) gestalten. Wir wollen die Forschungsförderung berechenbar machen

und Kontinuität bei der Förderung der Spitzen- und Grundlagenforschung gewährleisten“ (ebd.). Ziel ist in diesem Kontext, „... die kreative Vielfalt zu fördern und dem Anwachsen großer Institutionen zu Lasten der kleinen entgegenzuwirken. Schwerpunkte in der Forschungspolitik setzen eine Antwort auf die Frage voraus, wann und ob sich eine neue Technologie durchsetzt. Da es diese nicht gibt, ist nur eine breite Förderung vieler unterschiedlicher Ansätze sinnvoll“ (ebd.).

Wissenstransfer:

Auch in bezug auf den Wissenstransfer stehen Effizienz und schnelle Umsetzung von Ergebnissen an erster Stelle. Gefordert wird, „primär die Hochschulforschung (...) projektbezogen zu unterstützen“, denn „sie ist effizient, weil sie Studierende an der Forschung beteiligt und damit den Wissenstransfer und die Umsetzung der Ergebnisse beschleunigt“ (Materialband, S. 53).

Selbstverwaltung:

Der Selbstverwaltung wird durch die F.D.P. insofern implizit eine Bedeutung eingeräumt, als daß „...eine Beteiligung in der Selbstverwaltung (...) einbezogen werden kann“, wenn auf der Basis (auch) „des vorhandenen Lehrangebots von Personen“ durch die Hochschule entschieden wird, ob ein Fachgebiet prüfungsrelevant ist oder nicht (ebd., S. 41). Das heißt, Selbstverwaltungsaufgaben von Hochschullehrenden sollen einen Teil des Lehrangebotes ersetzen können, wenn es um die (hochschulinterne) Entscheidung geht, welche Fachgebiete prüfungsrelevant sein werden.

Insgesamt fordert die F.D.P. mehr Autonomie der Hochschulen „...als ihnen bislang in Deutschland zugestanden worden ist...“ (ebd., S. 52), wodurch „... (sie) besser in die Lage versetzt werden (sollen), die knappen Mittel wirkungsvoll zu verwenden und ein vielfältiges Angebot für die Studierenden zu schaffen“ (ebd., S. 47). An anderer Stelle wird weiter ausgeführt, daß „dazu (...) eine auf Leistung und Wettbewerb ausgerichtete interne Organisations- und Verantwortungsstruktur, die Abschaffung der ZVS und Rückübertragung ihrer Kompetenzen an die Hochschulen, Personalhoheit, Tarifautonomie, Globalhaushalte und - neben einer Grundfinanzierung - eine leistungsbezogene Zusatzfinanzierung über Bildungsgutscheine und Forschungsmittel (gehören)“ (ebd., S. 52) und, daß „Hochschulen

(...) bei der Auswahl ihrer Studierenden stärker als bisher beteiligt werden (müssen) (z.B. durch Auswahlgespräche, Gewichtung einzelner Abiturnoten je nach Studiengang, Erhöhung der Leistungsquote bei NC-Studiengängen)“ (vgl. ebd., S. 41).

Studiengebühren:

Zu den Studiengebühren werden bei der F.D.P. folgende Aussagen gemacht: „Studiengebühren sollten im Erststudium nicht erhoben werden, eine Kostenbeteiligung der Studierenden bei gravierender Überschreitung der Regelstudienzeiten oder bei einem Zweitstudium ist anzustreben“ (Materialband, S. 42).

4.4.4 Hochschulpolitische Aussagen der PDS

(1) Im Grundsatzprogramm der PDS bezieht sich eine Seite von insgesamt 27 Seiten auf den Bereich Bildungs-, Kultur- und Wissenschaftspolitik (Materialband, S. 54). Zu hochschulpolitischen Fragen, vor allem im Hinblick auf den vorgelegten Entwurf für ein neues Hochschulrahmengesetz im Herbst 1997, hat die PDS ein zweiseitiges Aktionspapier vorgelegt (Materialband, S. 55 - 56) und anschließend ein 31 Seiten umfassendes bildungspolitisches Aktionsprogramm verabschiedet, das sich auf ca. acht Seiten auf hochschulpolitischen Fragen bezieht (Materialband, S. 57 - 65). Das Bundestagswahlprogramm der PDS umfaßt insgesamt 20 Seiten, von denen zwei Seiten der Wissenschaft und Forschung gewidmet sind (Materialband, S. 66 - 67). Der Umfang der hochschulpolitischen Stellungnahmen (16,2 % Seitenanteil, vgl. Abbildung 24, S. 174) stützt die Selbstdarstellung der PDS, daß „eine zukunftsorientierte Bildung und Ausbildung für alle [...] in der gesamten Politik der PDS eine immer größere Bedeutung (gewinnt)“ (Vorwort zum Aktionsprogramm „Schule, Berufsbildung, Hochschule und lebenslanges Lernen“, S. 3).

Abbildung 29: Verhältnis Ziele (Wünschbarkeit) – (Realisierungs-) Bedingungen (Machbarkeit) bei der PDS

PDS	
Zielbezogene Kategorien	
Politische Ziele	++
Ökonomische Ziele	--
Pädagogische Ziele	0
Organisationsbezogene Kategorien	
Politische Zieldimension	+
Ökonomische Zieldimension	-
Pädagogische Zieldimension	+

(2) Bezüglich der Belegung aller Kategorien (Abbildung 18, S. 164) ist auffällig, daß die PDS insgesamt die wenigsten Nennungen von allen Parteien erzielt. Diese Tendenz scheint insofern erklärbar, als diese Partei als ehemals ostdeutsche und SED – Nachfolge - Partei aufgrund noch nicht abgeschlossener Anpassungsprozesse, nicht mit der üblichen Terminologie etablierter (westdeutscher) Parteien übereinstimmt.

Die Häufigkeiten der Nennungen in den zielbezogenen Kategorien liegen bei 15 Nennungen (gewichtet: 30) für die politischen Ziele, 11 Nennungen (gewichtet: 22) für die ökonomi-

schen Ziele und 27 Nennungen (gewichtet: 54) bei den pädagogischen Zielen. Absolut stehen somit im zielbezogenen Kategorienschema die pädagogischen Ziele an erster Stelle (vgl. Abbildung 29, S. 198), die sich bei der Betrachtung der einzelnen Begriffe (Abbildung 14, S. 156) neben dem Begriff „Bildung“ auch auf „Individualität“, „Selbstbestimmung“ und „Emanzipation“ beziehen. Diese Ergebnisse in bezug auf die pädagogischen Ziele verdeutlichen, daß die PDS auch *Bildungsinhalte* als reformbedürftig betrachtet und zwar unter der Zielperspektive, daß „[...] Bildung als Bestandteil und notwendige Voraussetzung für die Emanzipation des einzelnen Menschen und der gesamten Gesellschaft“ (Aktionsprogramm, Materialband S. 58) verstanden wird. Bildung hat dann die Aufgabe, „die Entwicklung aller Seiten der Persönlichkeit zu befördern“ und „[...] dient in diesem Sinne zunächst nicht irgendwelchen äußeren Zwecksetzungen, sondern der selbstbestimmten Befriedigung der eigenen Bedürfnisse“. Das Studium soll dazu befähigen, die gesellschaftliche Praxis, also auch die institutionalisierte Wissenschaft, umfassend und kritisch zu hinterfragen, um so zu ihrer Gestaltung und Veränderung beizutragen“ (ebd., S. 56/57). Damit ist dann auch gleich der erste Hinweis auf die am zweithäufigsten belegte Kategorie, nämlich die politischen Ziele, gegeben. Auch in bezug auf die PDS wird offensichtlich, daß Oppositionsparteien stärker politische Ziele entwickeln und anstreben als die Regierungsparteien. Diese Aussage wird besonders durch das Verhältnis von tatsächlichen zu erwarteten Nennungen bestätigt, das bei der PDS eine übererwartet hohe ($\chi = 19.58$, vgl. Abbildung 21, S. 167) Belegung der politischen Ziele (+ 16,4) bestätigt, während die pädagogischen Ziele fast erwartungsgemäß (-0,7) und die ökonomischen Ziele weniger häufig, als zu erwarten wäre, (-15,7) genannt wurden. Die Nennungen zu den politischen Zielen entfallen alle bis auf eine Ausnahme (soziale Sicherheit) auf das Ziel „Chancengleichheit“, ganz im Sinne der Zielperspektive „offene, demokratische Hochschulen“ (vgl. Aktionsprogramm, Materialband S. 57). Die ökonomischen Ziele sind über die Begriffe „Qualifizierung“, „Praxisbezug“ und „Leistungsfähigkeit“ belegt und verdeutlichen, daß auch die Anforderungen gesellschaftlichen Wandels und veränderte Arbeitsplatzanforderungen bei der Gestaltung der akademischen Berufsausbildung zu berücksichtigen sind, allerdings nicht als dominante Ziele, sondern neben anderen, pädagogischen und politischen Zielen. „Gesellschaftliche Veränderungen und das dafür notwendige kritische Wissen und methodische Instrumentarium betreffen alle Seiten des gesellschaftlichen Lebens - Wirtschaft und Wissenschaft, Arbeit und Bildung,

Kunst und Kultur⁶⁰ sowie soziale Verhältnisse“ (Aktionsprogramm, Materialband S. 58/59). Die Trennung von Theorie und Praxis im Bildungswesen wird als eine Ursache globaler Krisen und Gefahren betrachtet (ebd., S. 59). Allerdings läßt die PDS - wie die anderen Parteien auch - einerseits die Frage nach der konkreten Umsetzung solcher Perspektiven offen, und schenkt andererseits der Tatsache keine Bedeutung, daß auch Wirtschaftsinteressen gesellschaftliche Interessen sind und als solche bei der Gestaltung der akademischen Berufsausbildung nicht ausgeklammert werden können, besonders dann nicht, wenn die „Mitbestimmungs- und Kontrollmöglichkeiten gesellschaftlicher Gruppen“ in der Hochschule ausgeweitet werden sollen (Aktionsprogramm, Materialband S. 60).

In den organisationsbezogenen Kategorien überwiegen mit neun Nennungen (gewichtet 18, vgl. Abbildung 21, S. 167) und einer Trefferquote von 33 % (vgl. Abbildung 15, S. 158) die Häufigkeiten zur politischen Zieldimension (vgl. auch Abbildung 26, S. 175), die übererwartet häufig ($\chi^2 = 10.34$, vgl. Abbildung 21) genannt wird. Das stützt wiederum die Annahme, daß die Oppositionsparteien eher politische Ziele verfolgen (siehe BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN), da sie nicht unmittelbar den Beweis für die Umsetzungsfähigkeit ihrer politischen Vorstellungen in der gesellschaftlichen Praxis erbringen müssen. In der politischen Zieldimension sind die Begriffe „Gleichwertigkeit“, „Gesamthochschule“ und „öffentliche Trägerschaft“ besetzt. Angesichts der integrativen hochschulpolitischen Ziele der PDS in bezug auf Bildung und Beruf sind diese „Bedingungen“ mit den Ergebnissen zum zielbezogenen Kategorienschema kompatibel (vgl. Abbildung 29, S. 198). Diese quantitativen Ergebnisse halten einer qualitativen Betrachtung mit folgender Ausnahme stand: Bei Betrachtung der Wortlisten (siehe Materialband, S. 93 – 103) sowie der entsprechenden Textstellen wird in bezug auf die Kategorie „Gesamthochschule“ deutlich, daß hier nicht diese spezifische, in NRW und Hessen bestehende Organisationsform akademischer Berufsausbildung gemeint ist. Sondern „die PDS tritt dafür ein, Universitäten und Fachhochschulen im Sinne der Gesamthochschulidee einander auf höchstem Niveau anzugleichen“ (Wahlprogramm, Materialband S. 67) und zwar über das Promotionsrecht und den Forschungsauftrag für Fachhochschulen, sowie eine Gleichstellung der Abschlüsse und

⁶⁰ Die PDS ist - neben der SPD - die Partei, die sich im Kontext akademischer Berufsausbildung explizit auf kulturelle Erfordernisse bezieht und gemeinsame Ziele für ihre Bildungs-, Kultur- und Wissenschaftspolitik formuliert (Grundsatzprogramm, siehe Materialband S. 51).

eine Vereinfachung des Wechsels zwischen Fachhochschulen und Universitäten. Eine Zweiteilung der akademischen Berufsausbildung in ein theorieorientiertes und ein berufsqualifizierendes Studium, wie sie etwa mit der Einführung von B.A./Master- neben den traditionellen Abschlüssen vollzogen wird, lehnt die PDS grundsätzlich ab (Aktionsprogramm/Materialband S. 59).

Die hochschulpolitischen Ziele der PDS werden auch durch die (absolut) am zweithäufigsten genannte, ökonomische Zieldimension (sechs Nennungen, vgl. Abbildungen 16, S. 160 und 18, S. 164; gewichtet: 12 Nennungen, vgl. Abbildung 20, S. 166) deutlich, in der ausschließlich der Begriff Fachhochschulen genannt wird. Offensichtlich wird die Gesamthochschule bei der PDS – nicht zuletzt aufgrund einer anderen Hochschultradition in der DDR – als ein additives Modell gesehen, in dem Universitäten und Fachhochschulen parallel nebeneinander bestehen bleiben und lediglich die Beziehungen zwischen beiden im Sinne von Enthierarchisierung und Durchlässigkeit – im Sinne der genannten politischen Ziele - neu gestaltet werden. Mit Bezug darauf ist auch das Ergebnis der pädagogischen Zieldimension der organisationsbezogenen Kategorien (vier Nennungen, gewichtet 8) zu interpretieren, das insgesamt nur über die Belegung des Begriffs „Universität“ zustande kommt und insofern mit den (pädagogischen) Zielen des zielbezogenen Kategorienschema kompatibel ist, als mindestens die Befriedigung individueller Bildungsbedürfnisse und die kritische Hinterfragung gesellschaftlicher Praxis traditionell (und offensichtlich auch von der PDS) als Aufgabe der (Humboldtschen) Universität angesehen wird.

(3) Globale Entwicklungsperspektiven für die Hochschulen:

Die PDS fordert ein „Offenhalten der Hochschulen für alle Studierwilligen“ (Aktionsprogramm, Materialband S. 55) und orientiert sich insofern an den Bildungsbedürfnissen der Personen im Sinne des SDA- Planungsansatzes (siehe Kapitel 1.2.). Angesichts der „durch jahrelange Unterfinanzierung entstandenen Finanzierungslücke“ (Aktionsprogramm, Materialband S. 61) hält sie die „sofortige Aufstockung des Hochschulbauprogramms für 1998 von 3,6 auf 5,3 Milliarden Mark“, sowie die ausreichende Ausstattung der Hochschulen hinsichtlich wissenschaftlichem Personal, Räume, Materialien und Geräten zur Verbesserung der Studienbedingungen (Aktionsprogramm, Materialband S. 55) – besonders im Rahmen eines ostdeutschen Sonderprogramms - für erforderlich.

Personal:

Personelle Reformen beziehen sich bei der PDS auf eine grundsätzlich eingeforderte Gleichstellung der Hochschulmitglieder (Aktionsprogramm, Materialband S. 60), die Abschaffung des Beamtenstatus, einen einheitlichen Tarifvertrag für wissenschaftliches Personal zur Schaffung sicherer Beschäftigungsverhältnisse (Wahlprogramm, Materialband S. 67) sowie auf Frauenfördermaßnahmen speziell über Frauenquoten bei der Besetzung von Nachwuchsstellen und Berufungen und durch die Erweiterung der Mitbestimmungsrechte von Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten (Wahlprogramm, Materialband S. 66).

Internationale Vergleichbarkeit:

Internationale Vergleichbarkeit kann nach den Vorstellungen der PDS nicht über die Einführung von Kurzzeitstudiengängen (B.A./Master), wohl aber über die „flächendeckende Einführung des European Credit Transfer Systems, ETCS“ (Aktionsprogramm, Materialband S. 63) gesichert werden.

Forschung:

Die PDS geht davon aus, daß „Hochschulen, Wissenschaft und Forschung (...) mit ihren Arbeitsergebnissen das Leben der Gesellschaft umfassender und tiefgreifender (prägen) als je zuvor“ (Materialband, S. 66).

In bezug auf Forschung wird - aus einem eher politischen Argumentationszusammenhang heraus - gefordert, „die demokratische Kontrolle von Großforschungsinstituten und Drittmittelprojekten an den Hochschulen zu erreichen“ (Materialband, S. 54). Die PDS kritisiert die einseitige, an ökonomischen Verwertungsinteressen ausgerichtete (vor allem technische und naturwissenschaftliche) Forschung, deren Folgeabschätzung nicht Gegenstand der Forschungen selber ist: „Natur- und Technikwissenschaften sind derzeit einseitig auf Erkenntnis und industrielle Nutzung von Naturkräften ausgerichtet. Sie sind nur ungenügend eingebunden in komplexe Forschungsprogramme, die auch die Fragen nach Risiken und Nebenwirkungen, nach der Zukunftsfähigkeit, also nach den langfristigen Auswirkungen auf Natur und menschliche Kulturentwicklung erforschen“ (Materialband, S. 58/59). „Die Forschungsförderung hat vorrangig nach Kriterien zu erfolgen, die wissenschaftsimmanent sind

(Erkenntniszuwachs) und sich am Nutzen für die Allgemeinheit orientieren, insbesondere an möglichen sozialen und ökologischen Effekten (Daseinsvorsorge). Leitlinien dafür müssen Nachhaltigkeit und Zukunftsfähigkeit sein. Forschungsvorhaben, -risiken und -ergebnisse sind zu veröffentlichen. Rüstungsforschung ist zu beenden“ (ebd., S. 61). Entsprechend soll „die Forschungsförderung (...) vorrangig nach Kriterien erfolgen, die am Erkenntniszuwachs und am Nutzen für die Allgemeinheit, insbesondere an der Lösung sozialer und ökologischer Probleme orientiert sind. Hierzu ist besonders der Beitrag der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften einzufordern. Rüstungsforschung an Hochschulen wird eingestellt, noch laufende Forschungen sind öffentlich zu machen“ (ebd., S. 67).

Nachdrücklich wird – in Übereinstimmung mit den oben bereits interpretierten Ausführungen zu den Bedingungen, unter denen die hochschulpolitischen Ziele erreicht werden sollen, „der Forschungsauftrag für Fachhochschulen“ (ebd., S. 64 u. S. 67) verlangt und sollen „interdisziplinäre Lehr- und Forschungsansätze gefördert“ (ebd., S. 66) werden.

Darüber hinaus wird – entsprechend dem Selbstverständnis der Partei als Widerstand gegen „die weitere Vernichtung der wissenschaftlichen und kulturellen Strukturen der DDR und der geistigen Abwicklung“ (ebd., S. 54) - „(...) ein Sonderprogramm zur Förderung, von Forschung und Technologie in Ostdeutschland für unerlässlich“ gehalten (ebd., S. 67).

Wissenstransfer:

Zum Wissenstransfer bzw. zur Gestaltung von Transferleistungen werden in den Programmen der PDS keine zu verwertenden Aussagen getroffen.

Selbstverwaltung:

In bezug auf die Selbstverwaltung *der Studierenden* fordert die PDS –unterstützend im Sinne ihrer politischen (Gestaltungs-)Ziele - eine „Verfaßte StudentInnenschaft als Körperschaft des öffentlichen Rechts, ausgestattet mit einem politischen Mandat, Satzungsautonomie sowie Beitrags- und Finanzhoheit im Hochschulrahmengesetz zu verankern“ (Materialband, S. 61), die eine wichtige (politische) Kraft in bezug auf Veränderung darstellt. Bezogen auf die Hochschulen allgemein geht die Partei davon aus, daß „nur unter der Bedingung einer angemessenen Grundfinanzierung (wissenschaftliches Personal, Hochschulbau, Infrastruk-

tur) und der Voraussetzung demokratischer und transparenter Entscheidungsprozesse (...) die Einführung von Globalhaushalten und die Flexibilisierung der Haushaltsführung zu einer realen Stärkung der Hochschulautonomie führen (können)“ (ebd., S. 61), eine wünschenswerte Stärkung der Hochschulautonomie zur Schaffung bzw. Sicherung pädagogischer Freiräume also nur über flankierende politische Gestaltungsmaßnahmen (Sicherung der Finanzen, Transparenz der Entscheidungen) erreicht werden kann.

Studiengebühren:

In bezug auf eine studentische Beteiligung an der Finanzierung der Hochschulen in Form von Studiengebühren fordert die PDS ein „bundesweites Verbot von Studiengebühren“ (Materialband, S. 55) sowie „das Verbot von Studiengebühren (...) gesetzlich zu fixieren“ (ebd., S. 56).

4.4.5 Hochschulpolitische Aussagen der SPD

(1) Im insgesamt 51 Seiten umfassenden Grundsatzprogramm der SPD beziehen sich dreieinhalb Seiten auf den Bereich Bildung (Materialband S. 68 - 71) und davon wiederum knapp eine Seite auf Hochschule, Wissenschaft und Forschung. Die insgesamt 58 Seiten umfassenden „Beschlüsse zur Bildungspolitik“ enthalten auf 10 Seiten auch und auf 26 Seiten ausschließlich hochschulpolitische Perspektiven der SPD (Materialband S. 72- 88). In ihrem Bundestagswahlprogramm 1998, daß insgesamt 13 Seiten umfaßt, nimmt die SPD auf zwei Seiten Stellung zu hochschulpolitischen Fragen (Materialband S. 89 - 91). Vom quantitativen Umfang her sind bei der SPD bildungspolitische Themen in den Programmen am stärksten berücksichtigt (34 % Seitenanteil in den Programmen, vgl. Abbildung 24, S. 174); die SPD will „[...] Bildung, Qualifikation und Innovation, Forschung und Wissenschaft (in ihrem Regierungsprogramm 1998) einen zentralen Stellenwert geben [...]“ (Aktionsprogramm, Materialband S. 72).

Abbildung 30: Verhältnis Ziele (Wünschbarkeit) – (Realisierungs-)Bedingungen (Machbarkeit) bei der SPD

SPD	
Zielbezogene Kategorien	
Politische Ziele	0
Ökonomische Ziele	----
Pädagogische Ziele	++++
Organisationsbezogene Kategorien	
Politische Zieldimension	0
Ökonomische Zieldimension	0
Pädagogische Zieldimension	0

(2) Die hochschulpolitischen Aussagen konzentrieren sich auch bei der SPD auf die zielbezogenen Kategorien und zwar mit 28 - 149 Nennungen pro Kategorie (siehe Abbildung 18, S. 164), während sich im organisationsbezogenen Kategorienschema die Nennungen zwischen sechs und acht bewegen.

Mit Abstand am häufigsten, sowohl bei der SPD als auch im Vergleich mit allen anderen Parteien, und überzufällig häufig ($\chi^2 = 9.26$, vgl. Abbildung 21) sind die pädagogischen Ziele mit 146 Nennungen und einer Trefferquote von 209% (Abbildung 14, S. 156) im ziel-

bezogenen Kategorienschema besetzt (vgl. auch Abbildung 30, S. 205). Von diesen insgesamt 146 Nennungen (+ 33 zum erwarteten Wert, vgl. Abbildung 22, S. 169) entfallen 130 auf den Begriff „Bildung“, gefolgt von „Individualität“, „Erziehung“, „Selbstbestimmung“ und „Mündigkeit“ (vgl. Abbildung 14, S. 156). Der (formale) Begriff „Bildung“ wird über diese weiteren Begriffe näher spezifiziert. Neben der „sinnvollen Vorbereitung auf Arbeitsleben und Beruf“ (Grundsatzprogramm, Materialband S. 68) hat Bildung für die SPD auch einen „Eigenwert für die Entfaltung der Person“, das heißt, im Hinblick auf Kreativität und die Fähigkeit, „sich mit der Gesellschaft und den Anforderungen der Arbeitswelt kritisch auseinanderzusetzen und mitgestaltend auf sie einzuwirken“ (ebd.). Darüber hinaus hat Bildung für die SPD neben der individuellen Perspektive eine gesellschaftliche als „[...] schutzwürdiges Gemeinschaftsgut“, weil sie „[...] dem allgemeinen Wohlstand (dient)“ (Aktionsprogramm, Materialband S. 73) und zwar sowohl im Hinblick auf wirtschaftliche Konkurrenzfähigkeit als auch auf die Bestimmung als Kulturation (ebd.). Neben der PDS ist die SPD damit die Partei, die den Hochschulen im Aktions- und Wahlprogramm - über ihren beruflichen Qualifikationsauftrag hinaus - auch explizit einen Kulturauftrag und damit zum Beispiel die Befriedigung individueller (Bildungs-)Bedürfnisse auch jenseits beruflicher Verwertungsperspektiven als Aufgabe zuschreibt.

Am zweithäufigsten werden die ökonomischen Ziele mit 45 Nennungen erwähnt. Unter Berücksichtigung der einzelnen Begriffe zu den ökonomischen Zielen sind alle bis auf die „Differenzierung“ mindestens einmal belegt. Diese relativ hohe (absolute) Häufigkeit bei der Nennung ökonomischer Ziele ist sicherlich im Zusammenhang zu sehen mit der durch das 1994 vorgelegte Regierungsprogramm „Fortschritt 90“ (OLZOG/LIESE 1995, S.171) einsetzende Trendwende sozialdemokratischer Politik, die „die Wirtschaftspolitik mit dem Vorrang der Schaffung neuer Arbeitsplätze in den Vordergrund stellt(e)“ (ebd., S. 172). Bei Betrachtung der Differenzwerte zwischen tatsächlichen und erwarteten Nennungen (vgl. Abbildung 22, S. 169) wird allerdings deutlich, daß bei der SPD zu den ökonomischen Zielen überproportional weniger Nennungen (-32,8) erfolgen als erwartet. Bei den insgesamt 28 Nennungen zu den politischen Zielen im zielbezogenen Kategorienschema (siehe Abbildung 12, S. 152) werden die Begriffe „Chancengleichheit“, „Bildung als Bürgerrecht“, „Bildungsbereitschaft“ und „Mobilitätsbereitschaft“ verwendet. Dazu ist zunächst festzustellen, daß auch die Ergebnisse der SPD, wenn auch weniger deutlich als bei den beiden anderen Partei-

en⁶¹, die These stützen, daß Oppositionsparteien eher politische Gestaltung anstreben, was einerseits durch die fast übereinstimmenden Häufigkeiten in der Einzelkategorie Chancengleichheit als politisches Ziel bei BÜNDNIS 90/GRÜNE, PDS und SPD, aber auch durch die Differenzwerte zwischen tatsächlichen und erwarteten Nennungen (vgl. Abbildung 22, S. 169) bei den politischen Zielen im zielbezogenen Kategorienschema, die fast dem erwarteten Wert (-0,2) entsprechen, und den politischen Zielen im organisationsbezogenen Kategorienschema, die über dem erwarteten Wert liegen (+1,3, vgl. Abbildung 23, S. 169), untermauert wird. Die Belegung der Begriffe macht zudem deutlich, daß die SPD trotz zunehmender wirtschaftspolitischer Zielsetzungen *gleichzeitig*, und das scheint das `Schlüsselwort` sozialdemokratischer Bildungspolitik zu sein, an den traditionellen Werten ihres Grundsatzprogramms mindestens im Hinblick auf Chancengleichheit festhält (siehe auch Aktionsprogramm, Materialband S. 73). In diesen Zielaussagen wird auch mit Bezug auf die SPD die Spannung deutlich, in der parteiinterne Konsense zwischen traditionellen Parteizielen, die häufig in den Grundsatzprogrammen zum Ausdruck gebracht werden, und „neuen“ Vorstellungen in Aktions- und Wahlprogrammen als Reaktion auf gesellschaftlichen Wandel, zustande kommen. Gleichzeitig verweist diese Spannung auch auf die beiden Wirkungsrichtungen („Zweiwegekommunikationskanal“ vgl. TSATSOS/MORLOK 1981, S. 18) von Parteien, die Wähler einerseits im Sinne ihrer traditionellen Werte beeinflussen und andererseits neu entstandene Bedürfnisse in der Bevölkerung aufgreifen und in politische Entscheidungen umsetzen sollen.

Bei der Belegung der organisationsbezogenen Kategorien sind nur geringe Unterschiede in bezug auf die Belegung der drei unterschiedlichen Zieldimensionen vorhanden und der Chitest (vgl. Abbildung 21, S. 167) deutet entsprechend auf keine auffälligen Zusammenhänge hin (vgl. auch Abbildung 30, S. 205); so wird die ökonomische Zieldimension mit acht Nennungen am häufigsten genannt vor den Begriffen, die der pädagogischen Zieldimension zugeordnet wurden, mit sieben Nennungen und den der politischen Zieldimension mit sechs Nennungen. Die Betrachtung der einzelnen Begriffe zeigt, daß bei den Worten der ökonomischen Zieldimension alle Nennungen bis auf eine Ausnahme (Gleichwertigkeit) auf die „B.A./Master – Abschlüsse“ entfallen und somit die derzeitigen Anforderungen aus dem

⁶¹ Diese Tatsache ist möglicherweise im Zusammenhang mit der Regierungsfunktion der SPD (zur Zeit dieser Untersuchung) in den meisten Länderparlamenten zu sehen.

Beschäftigungssystem nach berufsqualifizierenden Kurzzeitstudiengängen, also ökonomische Ziele, auch in den Vorstellungen der SPD zu den organisatorischen Rahmenbedingungen der akademischen Berufsausbildung Berücksichtigung finden. In bezug auf die Begriffe, die der pädagogischen Zieldimension zugeordnet wurden, sind die „allgemeine Hochschulreife“, „Universitätsdiplome“ und „Universität“ besetzt, so daß auch hier wieder die gleichzeitige Verfolgung pädagogischer **und** ökonomischer Ziele deutlich wird, die angesichts der sozialdemokratischen Interpretation „Bildung, Wissenschaft und Forschung“ seien „Schlüsselressourcen für die gesamte wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung“ (Aktionsprogramm, Materialband S. 82) geboten scheint. Bei den politischen Zielen des organisationsbezogenen Kategorienschemas (Abbildung 15, S. 158) werden die Begriffe „Gleichwertigkeit“ und „öffentliche Trägerschaft“ verwendet, die als organisatorische Maßnahmen vor allem die Schaffung und Aufrechterhaltung von Chancengleichheit unterstützen sollen, denn „nur in einem öffentlich verantworteten Bildungssystem lassen sich Chancengleichheit und Durchlässigkeit garantieren“ (Aktionsprogramm, Materialband S. 77). Insgesamt hält die hier dargestellte „Rangfolge“ der Ziele und Zieldimensionen aufgrund der quantitative Ergebnisse auch einer qualitativen Betrachtung stand.

Die SPD macht in ihren Programmen deutlich, daß sie sowohl Bildung im Sinne von personaler Entwicklung hin zu „mündigen Bürgerinnen und Bürger, die mündig handeln“ als Aufgabe aller Bildungseinrichtungen (Aktionsprogramm, Materialband S. 78) als auch die Entwicklung von Qualifikationspotentialen als Ziele für die Ausbildung im Tertiärbereich betrachtet. Offen bleibt jedoch, wie diese beiden Ziele in der Spannung von Pädagogik und Ökonomie bei der Gestaltung der akademischen Berufsausbildung umgesetzt werden soll.

(3) Globale Entwicklungsperspektiven für die Hochschulen:

Die SPD ist der Meinung, daß „Bildung [...] nicht weiter kaputt gespart werden (darf)“ (Aktionsprogramm, Materialband S. 83). Als Ursachen für die Unterfinanzierung des Bildungssystems werden die „erodierenden Staatseinnahmen“ benannt, die überwiegend auf einer ungerechten Steuererhebung basieren. Deshalb bedarf es „einer wesentlichen Neuorientierung der Steuerpolitik“, damit der Staat „seinen wesentlichen Aufgaben“, zu denen die „Finanzierung und die inhaltliche Ausgestaltung von Bildung, Wissenschaft und Forschung“ gehören, in Zukunft wieder gerecht werden kann (ebd.). Mehr Autonomie an

den Hochschulen sollen diese dazu nutzen, „ daß die öffentlichen Mittel effizient eingesetzt werden und sie ihre Aufgaben besser wahrnehmen können“ (ebd., S. 82). Die SPD geht davon aus, daß die Zahl der Studierenden in den nächsten Jahren weiter ansteigen wird, und fordert deshalb „die Ausgaben für Bildung, Wissenschaft und Forschung in den nächsten 5 Jahren deutlich zu stärken“ einschließlich der Ausbildungsförderung (Aktionsprogramm, Materialband S. 88). Dabei wird Tendenzen, den Zugang zum Studium mittels Studiengebühren oder Privatisierung der Hochschulen zu begrenzen, eine deutliche Absage erteilt (ebd., S. 82) und somit werden - eher im Sinne des SDA - Planungsansatzes (vgl. Abschnitt 1.2. dieser Arbeit) - die Bildungsbedürfnisse der Bevölkerung zum Bezugspunkt für die zukünftige Gestaltung der akademischen Berufsausbildung gemacht. Gleichzeitig wird darin „nicht nur eine soziale Aufgabe und Ausgabe gesehen, sondern in erster Linie eine Investition in die Zukunft, die sich langfristig auszahlen wird“ (Aktionsprogramm, Materialband S. 88).

Personal:

Zum Personal werden nur global die Aussagen getroffen, daß eine Reform der Personalstruktur notwendig ist, dem wissenschaftlichen Nachwuchs eine Chance gegeben werden soll und der Frauenanteil in Lehre und Forschung mit bundesweit 8,5 % ProfessorInnen zu niedrig ist und deshalb freiwerdende Stellen verstärkt mit Frauen besetzt werden sollen (Bundestagswahlprogramm, Materialband S. 91 u. Aktionsprogramm, Materialband S. 85 u. 86).

Internationale Vergleichbarkeit:

Auch zur internationalen Vergleichbarkeit wird lediglich die Aussage getroffen, „Forschung und Lehre müssen international ausgerichtet sein“ (Bundestagswahlprogramm, Materialband S. 90/91) und „die europäische Harmonisierung von Hochschulabschlüssen (ist) das Ziel (...)“ (Aktionsprogramm, Materialband S. 85).

Somit bleiben sowohl die Vorstellungen zur Personalreform als auch zur internationalen Vergleichbarkeit der Hochschulen sehr abstrakt und ohne Hinweis auf konkreten Gestaltungswillen.

Forschung:

Vom quantitativen Umfang her gibt es in den Programmen der SPD zahlreiche Aussagen zur Forschung, denn „für die SPD sind Bildung, Wissenschaft und Forschung Schlüsselressourcen für die gesamte wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung“ (Materialband, S. 82) und deshalb ist auch die „(...) Qualitätssicherung der Forschung“ in Angriff zu nehmen (ebd., S. 84). Daß auch in bezug auf Forschung ökonomische Ziele zu berücksichtigen sind, wird an mindestens zwei Textstellen deutlich: „Forschung und Lehre müssen stärker als bisher Probleme der Arbeitswelt berücksichtigen“ (ebd., S. 70). „Wir wollen alles tun, damit die Qualität von Wissenschaft und Forschung internationalen Maßstäben gerecht bleibt“ (ebd., S. 70).

Andererseits geht die SPD davon aus, daß „Freiheit und Verantwortung der Wissenschaft (...) einander (bedingen). Wer als Wissenschaftler gegenüber der Gesellschaft die Freiheit der Forschung beansprucht, muß auch bereit sein, für die Folgen ihrer Anwendung Verantwortung zu übernehmen. Die Gesellschaft muß Freiheit der Wissenschaft und des einzelnen Wissenschaftlers gegenüber staatlicher und wirtschaftlicher Macht sichern. Zur Freiheit der Wissenschaft gehört der freie, unbehinderte wissenschaftliche Disput und die laufende Veröffentlichung von Forschungsergebnissen“ (ebd., S. 70). Die SPD sieht „mit Sorge, daß immer mehr Forschungseinrichtungen entstehen, in denen die Forschung militärischen oder ausschließlich wirtschaftlichen Zwecken unterworfen wird. Sie binden verfügbare Forschungspotentiale und verhindern alternative Forschungsansätze. Sie behindern den Erkenntnisprozeß, indem sie die Ergebnisse ihrer Forschung der Öffentlichkeit vorenthalten“ (ebd., S. 71). Sie fordert deshalb eine stärkere gesellschaftliche Kontrolle wissenschaftlicher Forschung. Diese ist bisher erst dann möglich, „wenn es um die Anwendung ihrer Ergebnisse geht“ (ebd.). Eingriffe des Gesetzgebers erfolgen erst, wenn „(...) Vorhaben der Wissenschaft ethische Normen verletzen oder zu untragbaren Risiken führen“; dann muß er „Methoden und Verfahren der Forschung untersagen (...)“. „Dies gilt für die Entwicklung von Massenvernichtungswaffen, für medizinische Experimente am Menschen, für Eingriffe in Persönlichkeitsrechte und gentechnische Entwicklungen, insbesondere Veränderungen der Erbmasse des Menschen. Die gesellschaftliche Kontrolle ethisch fragwürdiger Experimente wollen wir erreichen, indem wir öffentliche Diskussionen über die Zulässigkeit wissen-

schaftlicher Verfahren anregen und Ethikkommissionen einrichten“ (ebd., S. 71). Speziell, „wenn es die Würde des Menschen, das Recht auf Leben oder der Schutz der Natur erfordern, hat der Staat das Recht und die Pflicht, mit Verboten und Auflagen in die Forschung einzugreifen“ (ebd., S. 71).

Deshalb ist eine „öffentliche Rahmenverantwortung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (...) für Sozialdemokraten unverzichtbar“ (ebd., S. 78) und „die Finanzierung und die inhaltliche Ausgestaltung von Bildung, Wissenschaft und Forschung (...) Aufgabe des Staates“ (ebd., S. 83).

Interdisziplinarität wird implizit z. T. vorausgesetzt, wenn gefordert wird, daß „die Schulen stärker überfachliches Lernen praktizieren (müssen)“, „weil in Forschung, Entwicklung und Produktion die Grenzen zwischen unterschiedlichen Bezugsdisziplinen immer öfter überschritten werden (ebd., S. 80).

Die „kontinuierlichen Evaluation von Forschung und Lehre“ (ebd., S. 85) sowie „eine deutliche Aufstockung der Mittel für Forschung und die Verbesserung des Wissenschaftstransfers“ (ebd., S. 86) sind auch im Zusammenhang mit der Forderung zu sehen, daß „die Umsetzung der Forschungsergebnisse in neue, marktfähige Produkte (...) beschleunigt werden (muß)“ (ebd., S. 89).

Wissenstransfer:

In bezug auf den Wissenstransfer gibt es bei der SPD lediglich eine globale, - unter Berücksichtigung der wirtschaftspolitischen Zielsetzungen der Partei - eindeutige Aussage: „Der Wissenstransfer muß optimiert werden“ (ebd., S. 92).

Selbstverwaltung:

Zur Selbstverwaltung gibt es (auch) bei der SPD nur allgemeine Hinweise: „Hochschulgremien müssen von einer kollegialen Entscheidungsfindung ausgehen und dürfen nicht durch autokratische Strukturen zerstört werden. Für die Sozialdemokraten steht fest, daß unter dieser Bedingung die Hochschulen mehr Autonomie und mehr Gestaltungsspielraum erhalten sollen. Die Hochschulen müssen die Autonomie nutzen, um auch selbst dafür zu sorgen,

daß die öffentlichen Mittel effizient eingesetzt werden und sie ihre Aufgaben besser wahrnehmen können“ (ebd., S. 84). Diese Aussagen machen deutlich, daß Autonomie im Sinne politischer Selbstverwaltung der Hochschulen durch öffentliche Finanzierung abgesichert sein sollte. Unklar bleibt in diesem Zusammenhang aber, was die Partei unter einem „effizienten Einsatz öffentlicher Mittel“ versteht und welche ihrer Aufgaben die Hochschulen wie optimieren sollen.

Studiengebühren:

Die Sozialdemokraten lehnen „die Begrenzung der Studentenzahlen durch Einführung von Studiengebühren (...) ab“ (Materialband, S. 84) und fordern „keine Einführung von Studiengebühren“ (Materialband, S. 85).

5. AKADEMISCHE BERUFSAUSBILDUNG UND DEREN HOCHSCHULPOLITISCHER STELLENWERT AUS BERUFSPÄDAGOGISCHER SICHT

5.1 Unterschiede und Gemeinsamkeiten der hochschulpolitischen Ziele in den Parteiprogrammen

Nach der detaillierten Darstellung der durch die Arbeit erhobenen Einzelergebnisse sollen in diesem Kapitel die wesentlichen Perspektiven für die Gestaltung der akademischen Berufsausbildung im Tertiärbereich aus Sicht der Parteien aufgezeigt werden. Die theoretischen Überlegungen und empirischen Ergebnisse dieser Arbeit wollen über Zusammenhänge aufklären, die zu den unterschiedlichen hochschulpolitischen Zielen von Parteien führen. Die Aufklärung über die Ziele soll zur Beseitigung von Unübersichtlichkeit im Tertiärbereich beitragen. Denn solche Ziele und deren (Realisierungs-)Bedingungen, die von Parteien für die akademische Berufsausbildung erarbeitet und anschließend zur Diskussion und letztendlich zur Wahl gestellt werden, beruhen auf spezifischen Interpretationen und Annahmen, die in dieser Arbeit mit Hilfe eines theoretischen Modells transparent gemacht werden. Das geschieht in dem Bewußtsein, daß in unterschiedlichen gesellschaftlichen Subsystemen unterschiedliche Ziele dominant sind (vgl. dazu Abschnitt 5.2). Darüber hinaus wird versucht, die notwendigen Rahmenbedingungen für eine aus berufspädagogischer Perspektive wünschenswerte Gestaltung der akademischen Berufsausbildung vorsichtig abzustecken und anschließend einige diesbezügliche Forschungsperspektiven aufzuzeigen (vgl. Kapitel 6).

Der Gesamteindruck, den die Ergebnisse dieser Arbeit zur akademischen Berufsausbildung vermitteln, nährt in bezug auf die spezielle Thematik „akademische Berufsausbildung“ zunächst die Einschätzung, daß es in der deutschen Parteienlandschaft eine Tendenz zu „catch-all“ oder „Volksparteien“ gibt (KLINGEMANN/VOLKENS 1997, S. 21 - 23). Die auf den ersten Blick ähnlichen programmatischen Aussagen der Parteien CDU, F.D.P. und SPD scheinen eine solche Entwicklung zu bestätigen. Mit Bezug darauf ist die oftmalige Beschreibung der Bundesrepublik Deutschland als „grand coalition state“, dessen Kennzeichen „policies of the middle way“ sind (ebd.), zumindest nachvollziehbar. Allerdings wird bei genauerer Betrachtung der Analyseergebnisse deutlich, daß trotz zunächst global ähnlicher Ziele und einer Reihe von Gemeinsamkeiten (s. u.), sich desweiteren im Detail wesentliche Unterschiede zwischen den Parteien zeigen.

Als konkrete Ergebnisse der Inhaltsanalysen (Kapitel 4) bei der Belegung der beiden Kategorienschemata, die als Hinweise auf eine mögliche parteiübergreifende, konsensfähige Perspektive in bezug auf die drei Ziele gewertet werden können, wurde deutlich, daß

- sich die Aussagen der Parteien zur akademischen Berufsausbildung in den Parteiprogrammen überwiegend auf die Ziele beziehen (vgl. Abschnitte 4.4.1 – 4.4.5), während die organisatorische Gestaltung des Tertiärbereichs, die Bedingungen zur Zielerreichung, in den Parteiprogrammen seltener thematisch aufgegriffen werden (Abbildung 18, S. 164),
- bei den Zielen für die akademische Berufsausbildung, wie sie im zielbezogenen Kategorienschema genannt werden, die pädagogischen und (bei Berücksichtigung der erwarteten Nennungen und der qualitativen Ergänzung der empirischen Ergebnisse) dominant die ökonomischen Ziele gegenüber politischen Zielen überwiegen,
- Nennungen, die als Verfolgung pädagogischer Ziele interpretiert werden, durch Verwendung des Begriffs „Bildung“ erfolgen und entsprechend abstrakt bleiben,
- zu den Bedingungen (organisationsbezogenes Kategorienschema), unter denen die hochschulpolitischen Ziele erreicht werden sollen, nicht nur insgesamt weniger Aussagen getroffen werden (Abbildung 18, S. 164), sondern diese auch wenig konkret in bezug auf bestimmte Organisationsformen bzw. institutionelle Rahmenbedingungen für die akademische Berufsausbildung sind,
- als globale Entwicklungsperspektive der Ausbau der Hochschulen als grundsätzlich erforderlich angesehen wird,
- die internationale, vor allem europäische Vergleichbarkeit - mindestens der Studienabschlüsse - als notwendig erachtet wird ebenso wie
- eine Reform der traditionellen Personalstruktur vor allem unter geschlechts- und gruppenbezogenen Gleichberechtigungsaspekten.

Grundsätzlich kommt somit allen drei Zielen auf der Makroebene – den politischen, ökonomischen und pädagogischen - Bedeutung bei der Gestaltung von Studiengängen als

personale Entwicklungsrahmen zu. Über alle Parteien hinweg wird allerdings in den hochschulpolitischen Programmaussagen deutlich, daß trotz der häufig reklamierten Bedeutung, die dem tertiären Ausbildungsbereich für die weitere gesamtgesellschaftliche Entwicklung zugeschrieben wird, wenig inhaltliche Konkretisierungen im Hinblick auf *politische* und *pädagogische* Ziele sowie *organisatorische* Gestaltungsperspektiven für das Studium erfolgen. Prinzipiell stellen die Parteiprogramme eine *Mixtum compositum* dar aus

- tradierten Vorstellungen zur akademischen Bildung
- in Verbindung mit Fragmenten reformpolitischer Ansätze und
- Elementen angloamerikanischer Hochschultraditionen
- sowie unverkennbar wirtschaftspolitischer Zielsetzungen.

Daß den Anforderungen des Wirtschaftssystems von allen Parteien bei den Gestaltungsoptionen für die Hochschulausbildung erhöhte Aufmerksamkeit geschenkt wird, ist zunächst vom Ansatz her plausibel. Denn das Studium als Berufsausbildung ist aus Sicht der Studierenden in den seltensten Fällen reiner Selbstzweck, sondern überwiegend *auch* auf eine berufliche Tätigkeit im Beschäftigungssystem gerichtet. Problematisch ist die zunehmende ökonomische Ausrichtung allerdings dann, wenn wirtschaftliche Überlegungen – sei es auch nur aufgrund mangelnder Klarheit bei den politischen und pädagogischen Zielen – bei der Gestaltung überwiegen, wie es die Untersuchungsergebnisse zu den hochschulpolitischen Aussagen in Parteiprogrammen nahelegen.

Diesen konsensfähigen Ergebnissen der Inhaltsanalyse stehen Unterschiede im Detail gegenüber, die sich vor allem auf verschiedene Gewichtungen in bezug auf die drei Ziele bzw. Zieldimensionen beziehen. So läßt sich auf der Basis der empirischen Untersuchungsergebnisse ein Unterschied zwischen Regierungs- und Oppositionsparteien hinsichtlich der Bedeutung von politischen im Gegensatz zu ökonomischen und pädagogischen Zielen feststellen (vgl. Kapitel 4), der im Rahmen anderer Untersuchungen (z. B. Längsschnittanalysen über mehrere Legislaturperioden hinweg) eingehender zu prüfen wäre. Besonders bei BÜNDNIS 90/GRÜNE und PDS (bei der SPD ist dieser Trend weniger ausgeprägt, sie regiert im Untersuchungszeitraum in den meisten Ländern) wurde deutlich, daß die Oppositionsparteien eher politische Ziele bei der Gestaltung des Tertiärbereichs verfolgen als die

Regierungsparteien, die dominant den Anforderungen des ökonomischen Systems und (eingeschränkt) des kulturellen Systems berücksichtigen. Auf die Unterstützung aus beiden gesellschaftlichen Systemen sind sie zur Aufrechterhaltung ihrer Regierungsmacht angewiesen. Unter Berücksichtigung dieser beiden (z.T. gegensätzlichen) Anforderungen reagieren die Parteien, die zum Zeitpunkt dieser Analyse die Regierung bildeten, in spezifischer Weise, wenn sie bei der Gestaltung des Hochschulbereichs in erster Linie ökonomische Ziele im Sinne des Manpower – Planungsansatzes (siehe Abschnitt 1.2) verfolgen. Alternativ möglich ist auch eine maßgebliche Orientierung an den Bildungsbedürfnissen der Bevölkerung im Sinne des Social-Demand-Planungsansatzes (ebd.) wie er tendenziell in den Aussagen der drei Oppositionsparteien zur Hochschulpolitik (vgl. Ergebnisse zu politischen und pädagogischen Zielen in Abbildung 18, S. 164) zum Ausdruck kommt. Ansätze im Sinne der hier vertretenen dritten übergreifenden Perspektive zur Bildungsplanung (siehe Abschnitt 1.2), in der die wechselseitige Abhängigkeit zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem mitberücksichtigt wird, sind implizit zum Teil in den Aussagen der Oppositionsparteien enthalten (vgl. Ausführungen in Abschnitt 4.3), werden aber nicht als Grundlage für ein umfassendes Hochschulreformkonzept ausgeführt oder über Gestaltungsoptionen konkretisiert.

Die Zielspannung zwischen Beruf und Bildung, beruflicher Qualifizierung und personaler Entwicklung, arbeitsplatzbezogenen Anforderungen und individuellen Bildungsbedürfnissen wird auch für die akademische Berufsausbildung – soweit es die Aussagen der Parteien in den Programmen angeht – nicht thematisiert und demzufolge bleibt auch unklar, inwieweit die Aussagen über die Bedingungen zur Erreichung der Ziele die Zielspannung berücksichtigen. Vermutlich werden diese Unklarheit und Unsicherheit in den Zielaussagen die Durchsetzung ökonomischer Einflüsse begünstigen. Es ist zudem wahrscheinlich, daß die Berücksichtigung der Anforderungen aus dem kulturellen System bei den Oppositionsparteien in engem Zusammenhang mit ihrem Status als Opposition zu sehen ist, der ihnen die Möglichkeit gibt, politische Forderungen zu stellen, ohne deren Realisierbarkeit (über politische Gestaltung) nachweisen zu müssen und ohne die politischen Konsequenzen solcher Entscheidungen tragen zu müssen. Es ist davon auszugehen, daß dieses Engagement für die

(Bildungs-)Bedürfnisse des Einzelnen nachläßt, sobald diese Parteien Regierungsverantwortung übernehmen müssen⁶².

Für die Gestaltung der akademischen Berufsausbildung und damit für die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten der Studierenden ist nach den Analyseergebnissen dieser Arbeit (vgl. insbes. die Abschnitte 4.3 u. 4.4) eher mit einer Ausrichtung an ökonomischen Zielen zu rechnen, wie sie in einer Zweiteilung des Studiums und der Einführung von Studienabschlüssen nach anglo-amerikanischem Vorbild (vgl. Abbildung 16, S. 160) zum Ausdruck kommen und wie sie mindestens als Optionen im modifizierten Hochschulrahmengesetz vorgesehen sind. Tendenziell fördert eine solche einseitige Ausrichtung der akademischen Berufsausbildung an den Anforderungen des Wirtschaftssystems Entwicklungen und somit auch ähnliche Problemlagen wie in der nichtakademischen Berufsausbildung (vgl. z. B. KELL 1970 u. 1996(a)). Nach BAETGHE (1971) gefährdet eine solche Überbetonung *einer* gesellschaftlichen, hier der ökonomischen, Funktion (vgl. S. 109) die Funktionalität von Ausbildungssystemen allgemein, in diesem Fall der Hochschulen im besonderen⁶³.

Die Unschärfe der von den Parteien verwendeten Begriffe in den Parteiprogrammen - speziell von Bildung (vgl. Abschnitt 4.4.1 – 4.4.5), aber auch der pädagogischen Begriffe insgesamt - erschwert die Möglichkeit von Bürgern wie auch Wissenschaftlern, die damit verbundenen Ziele zu erkennen. Die fehlende inhaltliche Konkretisierung des Bildungsbe-

⁶² Daß diese These durchaus realistisch ist, läßt sich beispielhaft an den momentanen Grundsatzdiskussionen zwischen Parteibasis und -führung bei BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN verfolgen, die inzwischen Regierungspartei ist. Die von der Parteiführung getroffenen bzw. mitgetragenen (Regierungs-)Entscheidungen (z. B. im Hinblick auf Umweltschutz- und Friedenspolitik) widersprechen teilweise - als (Regierungs-)Konsens mit der SPD - den bisherigen innerparteilich konsentierten Vorstellungen und entsprechenden Aussagen in den Parteiprogrammen zu diesen Politikbereichen, was zu heftigen Auseinandersetzungen innerhalb der Partei und mit der Wählerschaft führt, die teilweise sogar als bestandsgefährdend für die Partei interpretiert werden.

⁶³ An dieser Stelle ist auf eine Fragestellung, die in dieser Arbeit nicht weiter verfolgt werden kann, und den damit verbundenen Forschungsbedarf aufmerksam zu machen: Die Überbetonung der ökonomischen Einflüsse auf die Gestaltung der akademischen Berufsausbildung wird zusätzlich durch eine spezielle Form von Unübersichtlichkeit verschärft, welche daraus entsteht, daß die inhaltlichen Unterschiede und Nuancierungen in den hochschulpolitischen Aussagen der Parteien bei häufig vergleichbarer Terminologie auf einem unterschiedlichen Sinngehalt für gleiche Begriffe und auf unterschiedlichen Interpretationen der übergeordneten historischen und aktuellen Zusammenhänge beruhen. Solche Differenzierungen sind – beispielsweise für den Wähler - nur schwer nachvollziehbar. Pragmatisch stellt sich in diesem Zusammenhang u. a. die Frage, ob solche Unterschiede zwischen den verschiedenen Parteien von dem einzelnen Wähler überhaupt noch wahrgenommen werden können. Falls dies nicht der Fall sein sollte, erfüllen Programme dann nicht mehr ihre verfassungsmäßige Funktion bei der politischen Willensbildung (siehe Abschnitt 2.3.2), bei der es ja wesentlich darauf ankommt, solche Unterschiede deutlich zu machen.

griffs (vgl. Abschnitt 4.4) verhindert auch die Veranschaulichung dessen, was Bildung für die gesamtgesellschaftliche Entwicklung zu leisten vermag und erschwert damit eine alternative, nicht nur an ökonomischen Anforderungen orientierte Gestaltung der akademischen Berufsausbildung, weil entsprechende Informationen und Positionen nicht in die gesellschaftlichen Diskussionen eingebracht werden und somit auch nicht zur Wahl stehen.

Die Ergebnisse dieser Analyse bestätigen über die genannten inhaltlichen Differenzen hinaus auch die in Abschnitt 2.3.2 aufgestellte These zu den unterschiedlichen Wirkungsrichtungen von Parteien auf **politisch-struktureller** Ebene, die auch von Bedeutung für die Fragestellung dieser Arbeit sind, da sie zur Erklärung einiger parteiinterner Widersprüchlichkeiten in den Parteiprogrammen herangezogen werden können:

Die in die Analyse einbezogenen unterschiedlichen Arten von Parteiprogrammen, nämlich Grundsatz-, Aktions- und Wahlprogramme, deuten, obwohl nicht explizit unter dieser Fragestellung untersucht, darauf hin, daß das von TSATSOS/MORLOK (1981, S. 18) als „Zweiwegekommunikationskanal“ bezeichnete, durch die Parteien vermittelte Verhältnis zwischen Bürger und Staat

- einerseits in den Unterschieden zwischen den unterschiedlichen Programmarten einer Partei (1) und
- andererseits - speziell in bezug auf hochschulpolitische Aussagen - in den unterschiedlichen Zielen (2) *einer* Partei

zum Ausdruck kommt (vgl. Abschnitt 4.2 u. 4.4).

(1) Diese unterschiedlichen Wirkungsrichtungen parteipolitischer Aktivitäten werden deutlich in den **Grundsatzprogrammen**, die als „Verfassung“ einer Partei (vgl. OLZOG/ 1995, S. 12) in der Regel über einen längeren Zeitraum Gültigkeit besitzen (Beispiel: das 30 Jahre geltende Godesberger Grundsatzprogramm der SPD von 1959) und unter anderem die Funktion der Mitgliederintegration erfüllen. Dies geschieht insofern, als sie immer auch die Bürger als potentielle Mitglieder und Wähler im Sinne etablierter (partei-)politischer Vorstellungen beeinflussen sowie zur Legitimation bereits getroffener politischer Entscheidungen beitragen. In den **Aktions- und Wahlprogrammen** werden aktuelle Entwicklungen und veränderte bzw. neu entstandene gesellschaftliche Bedürfnisse und Vorstellungen auf-

gegriffen. Das entspricht der in Art. 21 GG geregelten politischen Willensbildung, wenn hier über parteipolitische Aktivitäten Bedürfnisse der Wähler in staatliche Entscheidungen transformiert werden.

(2) Die unterschiedliche Wirkungsrichtung von Parteien im Sinne der Durchsetzung etablierter politischer Vorstellungen einerseits und dem Aufgreifen aktueller gesellschaftliche Entwicklungen und neuer Bedürfnisse andererseits wird zudem an den verschiedenen hochschulpolitischen Zielen *innerhalb* der Parteien deutlich. Exemplarisches Beispiel dafür ist die F.D.P., die sich einerseits auf ihre tradierten Bildungsziele (s. „Liberales Manifest“) beruft (**pädagogische Ziele**) und andererseits aktuelle wirtschaftliche Interessen (**ökonomische Ziele**) zum Ausgangspunkt ihrer hochschulpolitischen Vorstellungen in den Aktions- und Wahlprogrammen macht. Diese Tendenz ist bei fast allen Parteien zu beobachten, allerdings weniger deutlich als bei der F.D.P.. Unter Berücksichtigung dieser Zusammenhänge ist das gleichzeitige Verfolgen ökonomischer und pädagogischer Ziele innerhalb der Programme *einer* Partei auch als Ausdruck des „Zweiwegekommunikationskanals“ zu interpretieren.

Nach diesen ersten zusammenfassenden Aussagen zu Gemeinsamkeiten, Unterschieden und Auffälligkeiten der empirischen Ergebnisse sollen im folgenden Abschnitt mit Bezug zu den einzelnen Kriterien der Inhaltsanalyse (vgl. Abschnitt 4.1.2) *konsensfähige* Gestaltungsperspektiven für die akademische Berufsausbildung in Parteiprogrammen – auf Basis der empirischen Analyseergebnisse - herausgearbeitet und berufs- und wirtschaftspädagogisch gewürdigt werden (Abschnitt 5.2.2).

5.2 Gestaltungsoptionen für die akademische Berufsausbildung in den Parteiprogrammen

Welche Optionen für die Gestaltung der akademischen Berufsausbildung lassen die Ergebnisse der Inhaltsanalyse nun erwarten und mit welchen Konsequenzen für die Entwicklungsmöglichkeiten der Studierenden in den Hochschulen?

Aus einer wertneutralen Perspektive kann man davon ausgehen, daß die drei Ziele für die Gestaltung der akademischen Berufsausbildung in einem *Spannungsdreieck* liegen, in dem sich alle Parteien bewegen. Je nachdem aus welchem Blickwinkel oder von welcher Position aus (z. B. gesellschaftlichem Subsystem) man argumentiert, sind unterschiedliche Ziele primär bedeutsam.

- Aus politischer Sicht sollten dies (vgl. dazu die Ausführungen in Abschnitt 3.7.2) in erster Linie politische Ziele sein, die nachfolgend durch ökonomische und pädagogische Ziele ergänzt werden.
- Aus wirtschaftlicher Sicht stehen ökonomische Ziele im Vordergrund, sind aber auch politische und pädagogische Ziele (wenn auch nachrangig) von Bedeutung
- Aus pädagogischer Sicht nehmen pädagogische Ziele den ersten Rang ein; dabei können – speziell aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht (vgl. Abschnitt 2.2)– politische und ökonomische Ziele nicht unberücksichtigt bleiben, sind aber prinzipiell pädagogischen Zielen, also z. B. der entwicklungsförderlichen Gestaltung von Bildungsgängen als Entwicklungsrahmen, nachgeordnet.

Diese Sichtweisen verdeutlichen u. a., daß die unterschiedlichen Strukturen in gesellschaftlichen Subsystemen konsequenterweise unterschiedliche Zielgewichtungen zur Folge haben. Das erklärt z. B., warum pädagogische Ratschläge, eben weil sie aus anderen Systemzusammenhängen stammen und im speziellen Kontext dieser (pädagogischen) Systemstrukturen und mit Bezug zu pädagogischen Zielen entwickelt worden sind und primär hier Gültigkeit besitzen, in politischen Kontexten dagegen wenig(er) Gewicht haben.

Die empirischen Ergebnisse der Programmanalyse machen in bezug auf die Ziele deutlich, daß Parteien offensichtlich dominant ökonomische und nicht - wie modellbezogen zu erwarten wäre - politische Ziele verfolgen; das wird Auswirkungen auf die Gestaltung der akademischen Berufsausbildung (Realisierungsbedingungen) haben, also die Bedingungen in einem pädagogischen Handlungsfeld (mit-)gestalten. Deshalb sind diese Gestaltungsoptionen, also die konsensfähigen Aussagen in den Parteiprogrammen, mit Bezug auf pädagogische Normen zu interpretieren und zu bewerten. Dementsprechend folgt nun eine Darstellung der konsensfähigen Zielaussagen und (Realisierungs-)Bedingungen für die akademische Berufsausbildung aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht.

Die Theorie, die der Interpretation der empirischen Ergebnisse zugrunde liegt, geht auf die geisteswissenschaftliche Lehrplantheorie (vgl. BLANKERTZ 1975) zurück und betrachtet die (Ideal-)Vorstellungen zur akademischen Berufsausbildung als Ergebnis des „Kampfes gesellschaftlicher Mächte“ auf der Makroebene, als politische Konsense im Sinne einer „Konzentration der Ansprüche auf gemeinsame Überzeugungen“ (vgl. Abschnitt 3.3.2 dieser Arbeit und speziell das Analysemodell zur akademischen Berufsausbildung in Abbildung 8). Diese politischen Konsense werden gebrochen durch pädagogische Normen (Bildung) auf der Meso- und den unterschiedlichen, subjektiven Voraussetzungen der Studierenden auf der Mikroebene. Diese wurden für diese Arbeit einerseits konkretisiert durch die berufs- und wirtschaftspädagogischen Ziele berufliche Tüchtigkeit und Mündigkeit (vgl. Abschnitt 2.2) und andererseits durch die ökologische Betrachtung der Gestaltung von Umwelten als Entwicklungsrahmen (vgl. Abschnitt 3.2).

Die Ergebnisse der computergestützten Inhaltsanalyse (vgl. Abschnitt 4.3) sind zur Einschätzung der unterschiedlichen Zielperspektiven für die akademische Berufsausbildung in mancherlei Hinsicht hilfreich, zum Beispiel als empirischer Beleg für die in Abschnitt 3.3.3 aufgestellten Thesen, reichen aber insgesamt zur Einschätzung der Gestaltungsoptionen für die akademische Berufsausbildung nicht aus und sind deshalb zur Klärung der (pädagogischen) Frage, wie die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten der Studierenden durch unterschiedliche Gestaltung der Rahmenbedingungen von Studium und Hochschule beeinflußt werden, unter Bezug auf das ökologische Modell (S. 80 dieser Arbeit) theoretisch – interpretativ zu ergänzen.

Die Aussagen in den Parteiprogrammen zur akademischen Berufsausbildung sind z. T. so diffus, daß sich die in der Einleitung formulierte mögliche Perspektive, Leitbilder für die akademische Berufsausbildung an den Hochschulen zu eruieren, nicht weiterverfolgen ließ. Die Ergebnisse sprechen eher für die These, daß in Parteiprogrammen keine konsensfähigen Leitbilder für die akademische Berufsausbildung entwickelt werden. Aber die hochschulpolitischen Ziele und Bedingungen der Parteien können im Sinne eines berufspädagogischen Leitbildes als eher förderlich oder hinderlich für die Entwicklung der Studierenden eingeschätzt werden.

Mit Bezug auf Abschnitt 2.1 und auf das ökologische Modell zur akademischen Berufsausbildung (S. 80) stellt sich aus berufspädagogischer Perspektive die Frage, ob die Zielperspektiven der untersuchten Parteien, soweit sie in den Programmen erkennbar und parteiübergreifend konsensfähig sind, für die persönliche Entwicklung der Studierenden eine eher *entwicklungsförderliche* bzw. *entwicklungshemmende* Gestaltung der akademischen Berufsausbildung erwarten lassen.

Als globales Ergebnis ist mit Bezug auf die **Ziele** festzuhalten, daß vor allem die ökonomischen Ziele überparteilich konsensfähig scheinen, die Zielaussagen aber insgesamt in den Parteiprogrammen unkonkret bleiben (vgl. auch Abschnitt 5.1).

Hochschulen sind insgesamt wenig reglementiert und inneruniversitär bestehen erhebliche Gestaltungsmöglichkeiten und Freiheiten, diese relativieren sich allerdings in der Spannung von wachsenden Anforderungen einerseits und begrenzter finanzieller Mittel andererseits. Insofern sind FRIEDEBURGs (1996, S. 11) Ausführungen zu schulischen Verhältnissen auf die Hochschulen übertragbar: Die rechtlichen Rahmenbedingungen garantieren formal Freiheiten der Hochschulen, die material durch politische und ökonomische Einflüsse von außen konterkariert werden. Hochschulsponsoring zum Beispiel verstärkt den (ökonomischen) Einfluß von außen und schränkt die garantierten Freiheitsrechte der Hochschulen ein. Ähnlich problematisch sieht SCHIMANK (1995, S. 302) die Drittmittelfinanzierung von Forschung an den Hochschulen.

Unter Berücksichtigung dieser Überlegungen sind aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive Ziele für die akademische Berufsausbildung zu formulieren, zu definieren und

zu konkretisieren. Das scheint u. a. deshalb notwendig, um Politiker nicht weiterhin – durch mangelnde Forschungsergebnisse - vom Legitimationsdruck bei hochschulpolitischen Entscheidungen zu befreien. Empirisch gesicherte Ergebnisse zur Entwicklung von Personen unter bestimmten bzw. verschiedenen Bedingungen in den Hochschulen könnten beispielsweise einen solchen Legitimationsdruck bei (Hochschul-)Politikern hervorrufen. Momentan scheint eher der ökonomische Druck von seiten des Marktes auf die Gesellschaft und auf das Bildungssystem und dabei speziell auch auf die Hochschulen zu überwiegen und die Gefahr droht, daß es durch den Vorrang ökonomischer Ziele auch in der akademischen Berufsausbildung zu einer Zielverlagerung zugunsten beruflicher Tüchtigkeit und zu Lasten von Bildung kommt. In Kapitel 6 werden einige Voraussetzungen für eine berufspädagogisch wünschenswerte inhaltliche Gestaltung der akademischen Berufsausbildung aufgezeigt.

Auch die in den Parteiprogrammen genannten Rahmenbedingungen (Gestaltungsoptionen/organisationsbezogene Kategorien), wie die Ziele der Parteien für die akademische Berufsausbildung erreicht werden sollen und können, lassen eine berufspädagogische Interpretation im Sinne von entwicklungshemmend oder –fördernd zu, sowie – mit bezug auf die theoretischen Überlegungen, das Modell und das Analyseraster dieser Arbeit - ein vorsichtiges Abstecken der möglichen, weiteren Entwicklungen im Tertiärbereich.

5.2.1 Berufs- und wirtschaftspädagogische Überlegungen zur entwicklungsförderlichen Gestaltung von Studiengängen in den Hochschulen

Die Darstellung der - nach den empirischen Ergebnissen dieser Arbeit – konsensfähigen (Realisierungs-)Bedingungen für die akademische Berufsausbildung (vgl. Abschnitt 5.2.2) erfolgt unter Berücksichtigung folgender (pädagogischer) Überlegungen:

Mit Bezug auf die Entwicklungstheorie und einige empirische Befunde der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (KELL 1991, S.38) sind folgende globale, entwicklungs- bzw. bildungsfördernde Kriterien für die inhaltliche Gesamtstruktur von Bildungsgängen plausibel, obwohl es wenig empirisches Wissen über das Erreichen pädagogischer Ziele bzw. Defizite in der Bildungs-, besonders der Wirkungsforschung, gibt (KELL 1995(a), S. 147):

- Reichhaltigkeit
- Vieldimensionalität
- Komplexität von Umwelten.

Auf Studiengänge als qualitativ und quantitativ bedeutsame Entwicklungsrahmen für junge Erwachsene (siehe Abschnitt 1.2) sind diese Überlegungen zu Bildungsgängen insgesamt übertragbar. Da „berufliche Inhalte nur kleine Ausschnitte der Realität darstellen“, können sie „aufgrund ihrer wesentlichen Merkmale `Spezialisierung` und `Finalität` in ihren entwicklungsförderlichen Wirkungen besonders eng begrenzt sein“ (so KELL 1991, S. 38 zur nichtakademischen Berufsausbildung). Sie bedürfen aus pädagogischer Sicht der Ergänzung durch andere Umweltausschnitte und der Auseinandersetzung mit Repräsentanten anderer Lebensbereiche, um den entsprechenden „`Entwicklungsrahmen` des Berufsschülers (wie der Studierenden, Erg. U. B.), *reichhaltig*, *vieldimensional* und *komplex* zu gestalten“ (Hervorh. KELL, vgl. ebd.).

Für die Hochschulen sind daraus z. B. die Forderung nach einer gleichermaßen theorie- und praxisorientierten Gestaltung von Studiengängen, sowie damit einhergehend die Notwendigkeit didaktischer Reformen einzufordern. Darüber hinaus können „ohne die Möglichkeit kritischer Auseinandersetzung im Sinne der Reflexion über die Wechselbeziehungen zwischen der eigenen Person und den spezifischen Umwelten Beruf und Wissenschaft [...] sowohl berufsbezogene als auch wissenschaftsbezogene Lernprozesse als funktionalisierte Anpassungsprozesse verlaufen“ (KELL 1991, S. 40). Reflexions- und Kritikfähigkeit als Ziele für die akademische Berufsausbildung werden - entgegen ihrer entwicklungsförderlichen Bedeutung - in den Parteiprogrammen nach den empirischen Ergebnissen (s. Kapitel 4) selten genannt. Der Begriff „Reflexionsfähigkeit“ wird einmal von der CDU und die „Kritikfähigkeit“ dreimal von BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN verwendet, so daß diese Begriffe lediglich 4 bzw. 1 % der Nennungen bei den politischen Zielen im zielbezogenen Kategorienschema ausmachen (vgl. Abbildung 12, S. 152).

In Abschnitt 3.3 wurde bereits auf SEMBILL verwiesen, der als *Berufs – und Wirtschaftspädagoge* Lehr–Lern–Prozesse in der Hochschule untersucht und dessen Forschungsarbeiten und -ergebnisse – analog zur Fragestellung dieser Arbeit - dem Schnittbereich von Berufsbildungsforschung und Hochschulforschung zuzuordnen sind (vgl. Abbildung 5, S. 71).

Die Ergebnisse der berufs- und wirtschaftspädagogischen Hochschulforschung haben – in Anlehnung an die pädagogische Psychologie (SEMBILL 1992) - für innovative Lehr–Lern–Arrangements eine integrierte Persönlichkeitsvorstellung und ein integriertes Menschenbild

zur Voraussetzung: Neben Zweckrationalität sind solche integrativen Konzepte gekennzeichnet durch sinnrationale Aspekte und wertrationale Perspektiven (GROEBEN 1986, S. 408f, zitiert nach SEMBILL 1992, S. 18).

Unter diesen Voraussetzungen kommt (neben zwei weiteren Aspekten) dem „Forschenden Lernen“ - angelegt als komplexer Problemlöseprozeß in der Ausbildung - mit den Zielgrößen *Problemlösefähigkeit*, *Handlungskompetenz* und *emotionale Befindlichkeit* innovationsfördernde Bedeutung zu. Den Studierenden sollte dabei ermöglicht werden

- „Lernen für sich und für andere - und mit anderen – zu organisieren.
- Ihren Problemlöseprozeß überprüfbar zu machen bzw. selbst zu überprüfen, um ihn begründen und rechtfertigen zu können...“ (ebd., S.3).

Das sind keine neuen Ideen, sondern sie gehen auf VON HUMBOLDT's „Bildung durch Wissenschaft“ und die „Einheit von Forschung und Lehre“ als konstitutive Merkmale deutscher Universitätstradition zurück und wurden auch in der hochschuldidaktischen Diskussion Anfang der 1970er Jahre (z. B. HUBER 1970, vgl. SEMBILL 1992, S. 3) vom hochschuldidaktischen Ausschuß der Bundesassistentenkonferenz „explizit als Forderungskatalog herausgearbeitet und diskutiert“ (ebd.). Möglicherweise könnten sie die Basis für ein – eingangs (Kapitel 0) bereits für notwendig erachtetes und gefordertes - „neues“ Selbstbild der Hochschulen darstellen. SEMBILL weist darauf hin, daß diese Grundüberlegungen auf der Basis inzwischen vorliegender Befunde aus der kognitiven Denk- und Problemlösepsychologie und der Handlungstheorien zu differenzieren und zu erweitern sind (1992, S. 3).

Die Einheit von Forschung und Lehre als Grundvoraussetzung eines Hochschulkonzeptes, das SEMBILL's Überlegungen und Ergebnisse berücksichtigt, erscheint aus unterschiedlichen Gründen durch die Vorstellungen der Parteien (in den Programmen) – trotz vordergründiger Akzeptanz dieser Verbindung - gefährdet; vor allem durch eine institutionelle Trennung sowie die schleichende Verdrängung von Forschung durch Lehre und Drittmittelakquise (vgl. i. d. S. SCHIMANK 1995).

Neben dem „Forschenden Lernen“ nennt SEMBILL (1992, S. 5) als zweite und dritte Erkenntnisquelle *Umgestaltungsbemühungen*, die von der Wirtschaft als notwendig erachtet

werden und *Prozesse in der Alltagsrealität*, die wissenschaftlicher Reflexion bedürfen. Er bezieht diese drei Erkenntnisquellen aufeinander, verweist aber darauf, daß es sich um kein konsistent ausgearbeitetes Konzept handelt.

Im folgenden Abschnitt werden die – nach den empirischen Ergebnissen der Inhaltsanalyse von Parteiprogrammen - überparteilich konsensfähigen Bedingungen (Gestaltungsoptionen), unter denen die Parteien ihre hochschulpolitischen Ziele erreichen wollen, dargestellt und aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht interpretiert.

5.2.2 Konsensfähige (Gestaltungs-)Bedingungen für die akademische Berufsausbildung in Parteiprogrammen

Art der akademischen Ausbildungsstätte

Die in Abschnitt 1.3 formulierte Frage, ob die bestehenden Organisationsformen für die akademische Berufsausbildung von den Parteien als ausreichend für die Durchsetzung ihrer hochschulpolitischen Ziele angesehen werden, muß angesichts der empirischen Ergebnisse - vor allem im Hinblick auf die Forderung nach der Gründung von Privathochschulen - verneint werden.

Es wird zwar keine spezielle Organisationsform der akademischen Berufsausbildung von einer Partei ausschließlich vertreten; insgesamt überwiegt die Forderung nach Pluralität der Organisationsformen in den Parteiprogrammen (vgl. Abbildungen 15, 16 u. 17). Allerdings werden mit zwei Ausbildungsstätten nach den Ergebnissen der Inhaltsanalyse spezifische Ziele verknüpft, die aus berufspädagogischer Sicht ambivalent sein können.

So kann die Gründung von Privathochschulen als vierte mögliche, neue, in allen untersuchten Parteiprogrammen vorkommende und geforderte Organisationsform für die akademische Berufsausbildung (vgl. Abbildung 16, S. 160) aufgrund ihrer Praxisnähe und finanziellen Ausstattung durchaus im o. g. Sinne entwicklungsförderlich sein, unter der Voraussetzung, daß der Entwicklung von Personen in dieser Institution erste Priorität eingeräumt wird; das heißt, daß beide berufspädagogisch wünschenswerten Zieldimensionen - berufliche Tüchtigkeit und berufliche Mündigkeit – berücksichtigt würden. Die übrigen Ergebnisse der Inhaltsanalyse, wie z. B. die Ergebnisse zur Studiendauer, zu den Abschlüssen oder auch

zum Wissenstransfer, lassen aber eher vermuten, daß das überwiegend nicht der Fall ist, sondern das diese Forderung an ökonomischen Zielen ausgerichtet ist.

Umgekehrt ist bei der Gesamthochschul*idee* als politisches Ziel nicht zwingend die institutionelle Einheit, also das wesentliche und entwicklungsförderliche Gestaltungselement der Gesamthochschule als Organisationsform, per definitionem eingeschlossen. Sie kann, wie die empirischen Ergebnisse bei der PDS nahelegen, auch auf das Fachhochschulkonzept reduziert sein und somit vorrangig ökonomische Ziele im Sinne beruflicher Tüchtigkeit verfolgen.

Mit bezug auf die Art der akademischen Ausbildungsstätte scheint nach den empirischen Ergebnissen dieser Arbeit - vor allem auch in Verbindung mit den Ergebnissen zu den hochschulpolitischen Zielen und den weiteren Bedingungen für die akademische Berufsausbildung sowie den Ergebnissen zu den qualitativ untersuchten Gliederungspunkten - ein Ausbau der Fachhochschulen und die Neugründung von Privathochschulen laut Parteiprogrammen eine (berufs-)bildungspolitisch konsensfähige Perspektive darzustellen (vgl. Abschnitt 4.3.2), die durch ihre Orientierung an ökonomischen Zielen und angesichts ökonomischer Zwänge begründete Zweifel aufkommen lassen, ob das Ziel berufliche Mündigkeit angemessen verfolgt wird bzw. werden kann.

Finanzierung/Trägerschaft

Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse machen auch hier den Trend – bei den Regierungsparteien CDU/CSU und der F.D.P. - deutlich (vgl. insbes. Abbildung 16, S. 160): die nichtöffentliche Trägerschaft von Hochschulen wird aus ökonomischen Gründen, also z. B. zur finanziellen Entlastung des Staates und um praxisnahe Ausbildung zu fördern, als Gestaltungsoption in den Parteiprogrammen gefordert. Die Finanzierung der Hochschulen kann prinzipiell in unterschiedlichen, öffentlichen oder privaten Trägerschaften zu einer entwicklungsförderliche Gestaltung der akademischen Berufsausbildung beitragen, wenn – wie bei der Organisationsform – das pädagogische Ziel Bildung neben der berufsfachlichen Qualifizierung nicht vernachlässigt wird.

Die öffentliche Finanzierung der Hochschulen, wie von den Oppositionsparteien BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN, PDS und SPD gefordert (vgl. Abbildung 15, S. 158), garantiert aber auch

keineswegs deren entwicklungsförderliche Gestaltung. Angesichts der bereits mehrfach angesprochenen Finanzmisere der öffentlichen Haushalte ist staatliche Trägerschaft kein hinreichendes Kriterium für entwicklungsförderliche Rahmenbedingungen in der akademischen Berufsausbildung: Die zunehmende private Finanzierung staatlicher Hochschulen (über Drittmittel) beispielsweise (vgl. dazu SCHIMANK 1995, S. 302) führt u. a. zur Einengung des universitären Forschungsthemenspektrums auf solche Themen, die von privaten Geldgebern auch finanziert werden, also deren, in der Regel ökonomischen, Zielen entsprechen. Das kann nicht ohne Auswirkungen z. B. auf die Lehre an den Hochschulen bleiben und beeinflusst auch durch die Vergabe von Diplomarbeiten-Themen etc. die individuelle Entwicklung der Studierenden.

Eine mögliche Variante der privaten Finanzierung von Hochschulen stellt die zweckfreie Trägerschaft über sogenannte Mäzene dar. Diese Finanzierungsform der Hochschulen kann punktuell sicher eine interessante Alternative z. B. in bestimmten (thematischen) Bereichen und für einzelne Hochschulen darstellen, scheint aber für eine langfristige, flächendeckende und verlässliche Finanzierung des gesamten Tertiärbereichs (als Alternative zur öffentlichen Finanzierung) eher ungeeignet.

Eine weitere mögliche Variante zur Finanzierung der Hochschulen in Form von Studiengebühren wird, anders als es nach den Diskussionen um die Reform des Hochschulrahmengesetzes zu erwarten gewesen wäre, von den Parteien abgelehnt⁶⁴. Lediglich die F.D.P. schränkt ihre diesbezügliche Aussage insofern ein, als „bei gravierender Überschreitung der Regelstudienzeiten oder bei einem Zweitstudium“ eine „Kostenbeteiligung“ der Studierenden anzustreben sei (Aktionsprogramm/Materialband S. 42).

Die Aussagen in den Parteiprogrammen zur Finanzierung/Trägerschaft der Hochschulen lassen sich dahingehend interpretieren, daß zwar in bezug auf die Frage öffentliche oder private Trägerschaft zwischen Regierungs- und Oppositionsparteien zunächst kein Konsens erkennbar ist. Unter Berücksichtigung der weiteren Ergebnisse allerdings, die sich insgesamt durch eine Überbetonung ökonomischer Ziele auszeichnen (z. B. zur Art der akademischen

⁶⁴ Lediglich die F.D.P. schränkt ihre diesbezügliche Aussage insofern ein, als „bei gravierender Überschreitung der Regelstudienzeiten oder bei einem Zweitstudium“ eine „Kostenbeteiligung“ der Studierenden anzustreben sei (Aktionsprogramm/Materialband S. 42).

Ausbildungsstätte) und auch angesichts der zunehmenden Bedeutung privater Finanzierungsleistungen, sei es über Drittmittelakquise oder Sponsoring, in den bisher überwiegend öffentlich finanzierten, staatlichen Hochschulen, stellt tendenziell (speziell bei Hochschulneugründungen) die private Finanzierung/Trägerschaft eine konsensfähige Perspektive dar.

Zugangsregelungen

Im Prinzip kann die von allen Parteien geforderte Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Zertifikate (vgl. Abbildung 15, S. 158) bei der Zulassung zur akademischen Berufsausbildung sinnvoll sein im Sinne einer bildungs- und gleichzeitig berufsbezogenen Gestaltung des Hochschulstudiums mit Bezug auf die berufspädagogischen Zieldimensionen berufliche Tüchtigkeit und berufliche Mündigkeit. Denn aus ökologischer Sicht (s. Abschnitt 3.1) beeinflussen auch die Vorerfahrungen der Studierenden die aktuellen Studiensituationen und Entwicklungsprozesse in der Hochschule. Auch unter Chancengleichheitsaspekten ist eine solche Gestaltung des Hochschulzugangs mit Berücksichtigung unterschiedlicher, beruflicher oder allgemeiner Zugangswege entwicklungsförderlich einzuschätzen.

In den Parteiprogrammen reduziert sich diese Forderung nach Gleichwertigkeit aber auf eine häufig benutzte Leerformel, da von keiner Partei konkrete bildungspolitische Maßnahmen für deren Umsetzung genannt werden. Alle Parteien setzen zudem auch in bezug auf die Hochschulzugangsmöglichkeiten auf Pluralität (Gleichwertigkeit/allgemeine Hochschulreife; vgl. Abbildung 15, S. 158 u. 17, S. 162), das heißt, es wird keine spezifische Zugangsregelung präferiert. Bei Berücksichtigung aller empirischen Ergebnisse, besonders der stärkeren Praxisorientierung, ist insgesamt von einer Anpassung der Zugangsregelungen an gesellschaftlich – ökonomische Anforderungen als überparteilichem Konsens auszugehen.

Unter Berücksichtigung der konsensfähigen Zielaussagen zum Ausbau der Fachhochschulen und zur Neugründungen von Privathochschulen, zu Studienzeiten und –abschlüssen und nicht zuletzt zur Finanzierung besteht auch bei der (in den Parteiprogrammen offen gehaltenen) Realisierung der Zugangsregelungen zur akademischen Berufsausbildung die Gefahr, daß sie je nach technisch-ökonomischen Erfordernissen und hauptsächlich auf berufliche Tüchtigkeit hin zielend (und damit unter der Bildungsperspektive verkürzt) gestaltet werden.

Studiendauer

Als empirisches Ergebnis der Inhaltsanalyse wird eine Verkürzung und eine diesem Ziel dienende stärkere Reglementierung der Studiendauer in den Parteiprogrammen (der Regierungsparteien) gefordert (vgl. Abbildung 16, S. 160). Von den Oppositionsparteien plädiert lediglich BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN einmal für die Tolerierung von Studienzeiten (vgl. Abbildung 17, S. 162), während PDS und SPD keine analyserelevanten Aussagen zu diesem Kriterium treffen (vgl. ebd.). Die parteipolitische Vorstellung zur Verkürzung kann durchaus entwicklungsförderlich sein, wenn beispielsweise durch entsprechende bildungspolitische Maßnahmen der Abbau individueller und struktureller (Studier-)Hemmnisse gefördert wird. So ließen sich etwa durch eine ausreichende finanzielle Absicherung von Studierenden, die aus ökonomischen Gründen arbeiten müssen, die Studienzeiten z. T. erheblich verkürzen. Aber in einem solchen auf individuelle Bedürfnisse ausgerichteten und entwicklungsförderlichen Sinn sind die diesbezüglichen Forderungen der Parteien nicht zu interpretieren. Ökonomische Ziele und Anforderungen des Beschäftigungssystems, besonders Wettbewerbsüberlegungen unter der Annahme von im Durchschnitt jüngeren Hochschulabsolventen in den europäischen Nachbarstaaten, bestimmen dagegen die Forderungen der Parteien nach Studienzeitenverkürzungen und betonen die Notwendigkeit, gesellschaftliche Anforderungen bei der Gestaltung der akademischen Berufsausbildung im Sinne beruflicher Tüchtigkeit stärker zu berücksichtigen. Die Forderungen sind also nicht entwicklungsförderlich, weil das Ziel berufliche Tüchtigkeit zu Lasten von Mündigkeit zu stark gewichtet wird.

Tendenziell stellt in Verbindung mit der Betonung ökonomischer Ziele, der Forderung nach Kurzzeitstudiengängen und nach Fachhochschulausbau und Privathochschulgründungen bei der Gestaltung der Studiendauer eine Verkürzung unter ökonomischen Gesichtspunkten wie Effizienzsteigerung und Praxisorientierung eine konsensfähige Perspektive dar.

Studienabschlüsse

Die empirischen Ergebnisse machen deutlich, daß alle Parteien mindestens eine europäische Vergleichbarkeit der Studienabschlüsse fordern. (vgl. die parteispezifische Darstellung der Ergebnisse in Abschnitt 4.4). Die Vergleichbarkeit der Studienabschlüsse im Hinblick auf die damit verbundenen Möglichkeiten für Studierende - etwa innerhalb der europäischen

Union - den Studienplatz zu wechseln, ohne entsprechende Semesterzeiten zu verlieren, beruflich tätig zu werden bzw. sich weiterzubilden, ist als entwicklungsförderlich einzuschätzen. Allerdings fordert der überwiegende Teil der untersuchten Parteien in ihren Programmen ausschließlich eine Einführung von solchen Studienabschlüssen, die Kurzzeitstudiengänge nach anglo-amerikanischem Vorbild zertifizieren (vgl. Abbildung 16, S. 160). Sie ermöglichen den schnelleren Übergang von Studierenden mit wirtschaftsrelevanten Qualifikationen in das Beschäftigungssystem und sollen so möglichen Wettbewerbsnachteilen deutscher Wirtschaftsunternehmen gegenüber ausländischen Konkurrenten, die traditionell auf Bewerber mit diesen Abschlüssen zurückgreifen können, begegnen. Die mit diesen Studienabschlüssen verbundene Forderung nach genereller Vergleichbarkeit mindestens auf europäischer Ebene würde über die Sicherung der Freizügigkeit bei der Berufsausübung zu einem europäischen Gesamtarbeitsmarkt führen. Dieser wäre aus mindestens zwei Gründen unter ökonomischen Gesichtspunkten für das Beschäftigungssystem von Interesse: Erstens könnte regionalen Engpässen beim Arbeitskräftebedarf begegnet werden – entsprechende Mobilität der Arbeitsplatznachfrager vorausgesetzt. Zweitens wäre eine Konkurrenzverschärfung zwischen den Arbeitskraftanbietern/Erwerbstätigen aller europäischer Länder sehr wahrscheinlich mit entsprechenden Kostenvergünstigungen für die Arbeitskräfte-Nachfrager/Unternehmen.

Historisch gewachsene und pädagogisch wünschenswerte Eigenarten des deutschen Hochschulwesens, deren wichtigster Bezugspunkt ein über berufliche Qualifizierung hinausgehender Bildungsanspruch ist, sind bei diesen Hochschulzertifikaten nachrangig. Vergleichbarkeit um jeden Preis und ökonomische Ziele als dominante Anlässe für die Einführung alternativer Studienabschlüsse, die zudem weder auf einer Defizitanalyse des bestehenden Systems beruhen noch auf dieses abgestimmt sind, lassen einen eher entwicklungshemmenden Einfluß auf die personale Entwicklung der Studierenden in den Hochschulen durch die Reduzierung auf Tüchtigkeitsaspekte erwarten.

Nach den empirischen Ergebnisse und den qualitativ ergänzenden Interpretationen dieser Studie ist in der Einführung von B.A.- und Masterabschlüssen eine konsensfähiges Gestaltungsziel zu sehen, vor allem unter der Perspektive weiter ansteigender privater Finanzierungsleistungen im Hochschulsystem. Für das Berufsbildungssystem insgesamt

könnte das u. a. bedeuten, daß es in der Folge zu (weiteren) Verdrängungseffekten „nach unten“, also bei den Bewerbern mit nichtakademischen Ausbildungsabschlüssen durch die Absolventen mit den Zertifikaten dieser gestuften Studiengänge, kommt.

Globale Entwicklungsperspektiven für die Hochschulen

Der Ausbau der Hochschulen, wie er von allen Parteien, deren Programme in dieser Studie untersucht worden sind, für sinnvoll und notwendig erachtet wird (vgl. die entsprechenden Ausführungen in Abschnitt 4.4), ist vom Grundsatz her für individuelle Entwicklungsmöglichkeiten förderlich zu betrachten. Die Parteien orientieren solche globalen Entwicklungsperspektiven für die Hochschulen entweder am gesellschaftlich notwendigen Bedarf an Hochschulabsolventen (vgl. z. B. die diesbezüglichen Aussagen der F.D.P., S. 194), an den Bildungsbedürfnissen der Bevölkerung (vgl. PDS, S. 201) oder auch am politischen Ziel „Chancengleichheit“ (vgl. BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN, S. 177). Diese Ansätze lassen nicht nur unterschiedliche Möglichkeiten für den Ausbau im Hinblick z. B. auf die Organisationsform und die Dauer der akademischen Berufsausbildung zu, die in ihren entwicklungsförderlichen bzw. –hemmenden Wirkungen durchaus unterschiedlich einzuschätzen sind (s. o.), sondern sie sind aus berufspädagogischer Perspektive zu einseitig auf entweder gesellschaftlich–ökonomische oder individuelle Bedürfnisse ausgerichtet. Für eine entwicklungsförderliche Gestaltung der akademischen Berufsausbildung mit den Zielen berufliche Tüchtigkeit und Mündigkeit sind jedoch Überlegungen aus beiden Ansätzen zu berücksichtigen (vgl. Abschnitt 1.2).

In Verbindung mit den bisherigen Ergebnissen ist davon auszugehen, daß der **Bedarf** an Hochschulen und an Hochschulabsolventen den weiteren Ausbau bestimmen wird und zwar in den dafür am zweckmäßigsten erscheinenden Organisationsformen (z. B. Fachhochschulen/Privathochschulen) und –strukturen (z. B. Kurzzeitstudiengänge, B.A. - /Masterabschlüsse). In bezug auf den steigenden Bedarf an Hochschulabsolventen ist von einem überparteilichen Konsens auszugehen, allerdings nur in bezug auf eine – im Vergleich mit der Hochschulausbildung im humboldtschen Sinne - „reduzierte“ Form der akademischen Berufsausbildung und mit einem entsprechend verkürzten Bildungsverständnis. Insgesamt kann man von den Untersuchungsergebnissen aus auf eine zukünftig weitere Expansion im Tertiärbereich, aber unter deutlich reduzierten Bedingungen schließen, legt man die Idee der

Universität und deren Bildungsideal als Maßstab für die akademische Berufsausbildung zugrunde, so daß diese Forderungen insgesamt berufliche Tüchtigkeitsaspekte zu Lasten von Mündigkeit betonen und deshalb eher entwicklungshemmend sind.

Personal

In bezug auf das Hochschulpersonal wollen die Parteien Maßnahmen zur Beseitigung der hierarchischen Strukturen in den Hochschulen, zum Abbau der persönlichen Abhängigkeitsverhältnisse, zur Beseitigung der strukturellen Benachteiligungen von Frauen sowie zur Abschaffung der in weiten Teilen ungeschützten Arbeitsverhältnisse ergreifen (vgl. Abschnitt 4.4). Als überparteilich konsensfähig sind nach den empirischen Ergebnissen (vgl. ebd.) die Beseitigung hierarchischer Strukturen in den Hochschulen sowie die Beseitigung der strukturellen Benachteiligung von Frauen zu betrachten. Grundsätzlich sind solche Maßnahmen positiv im Hinblick auf die individuelle Entwicklung des Hochschulpersonals einzuschätzen, die wiederum Auswirkungen auf ihr wechselseitiges Verhältnis zu Studierenden und deren personale Entwicklung haben werden. Auch hier wird – in diesem Fall pädagogisch eher positiv einzuschätzen – deutlich, daß gesellschaftliche Veränderungen, möglicherweise stärker als bisher, bei der hochschulpolitischen Gestaltung Berücksichtigung finden sollen. Ob etwa bei der gleichberechtigten Teilhabe von Frauen bei der Besetzung von Hochschullehrerstellen nicht auch ökonomische Ziele eine Rolle spielen, ist zumindest nicht auszuschließen. Denn z. B. bildungsökonomische Vorstellungen gehen von Bildung als wichtigem Investitionsfaktor aus.

Insgesamt sind die parteiübergreifend konsensfähigen Gestaltungsoptionen zum Kriterium Personal eher entwicklungsförderlich, allerdings auch wenig konkret.

Internationale Vergleichbarkeit

In den Parteiprogrammen wird der internationalen Vergleichbarkeit, die im wesentlichen auf die Anerkennung von Abschlüssen als Voraussetzung für Freizügigkeit konzentriert ist, als Ziel für die Gestaltung der akademischen Berufsausbildung erhebliche Bedeutung beigemessen (vgl. Abschnitt 4.4). Prinzipiell kann dadurch auch die Pluralität der Lern- bzw. (Studien)Orte und die individuelle Mobilität gefördert werden, die individuelle Entwicklung

im entwicklungsförderlichen Sinn unterstützen können, auch im Hinblick auf einen leichteren Einstieg ins Erwerbsleben. Unter Berücksichtigung aller weiteren Ergebnisse und möglicher konsensfähiger Parteiziele ist eine positive Auswirkung auf die Entwicklungsmöglichkeiten der Studierenden in den Hochschulen allerdings als eher unwahrscheinlich einzuschätzen, da die übrigen ziel- und organisationsbezogenen Ergebnisse der Inhaltsanalyse (besonders zur Studiendauer und zu den Studienabschlüssen) darauf hinweisen, daß auch in bezug auf internationale Vergleichbarkeit ökonomische Ziele bei den Parteien im Vordergrund stehen und eine daran orientierte Gestaltung der akademischen Berufsausbildung erwarten lassen, bei der eine entwicklungsförderliche Ausbildungsorganisation im Tertiärbereich bestenfalls als Zufallsprodukt erzielt wird.

Forschung

In bezug auf Forschung setzen alle Parteien, wenn zum Teil auch eher implizit, die Einheit von Forschung und Lehre bei der Gestaltung der akademischen Berufsausbildung ebenso wie die Freiheit von Wissenschaft und Forschung voraus, ohne damit Hinweise auf konkrete Gestaltungsmöglichkeiten zu geben. Beide Perspektiven sind z. B. auch in Anlehnung an die Überlegungen von SEMBILL (1992) und SCHIMANK (1995) - soweit in dieser globalen Form möglich - als entwicklungsförderlich einzustufen. Darüber hinaus fordern alle Parteien, teilweise mit mehr (z. B. CDU/CSU, S. 184/185; F.D.P., S. 195), teilweise mit weniger Nachdruck (z. B. BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN, S. 178/179), Forschung im Hinblick auf (gesellschaftlich) verwertbare Ergebnisse zu organisieren. Das kann durchaus entwicklungsförderlich im Hinblick auf eine theorie- **und** praxisorientierte Gestaltung von Studiengängen sein, wenn die Einheit von Forschung und Lehre vorausgesetzt wird. Die bisherigen Ergebnisse zu den weiteren konsensfähigen Gestaltungsbedingungen, besonders die Dominanz ökonomischer Ziele und die Forderung nach Ausbau von Privat- und Fachhochschulen, lassen eher die Vermutung zu, daß diese offensichtlich konsensfähige Perspektive zwischen den Parteien ebenfalls unter technisch-ökonomischen Gesichtspunkten realisiert werden wird, wodurch auch die möglichen positiven Effekte der Einheit von Forschung und Lehre auf eine entwicklungsförderliche Gestaltung des Studiums (ebenso wie die Freiheit von Forschung und Wissenschaft) konterkariert würden.

Unterschiede zwischen den Gestaltungsoptionen der Parteien sind einerseits festzustellen im Hinblick auf die Forderung nach Folgeabschätzung - besonders militärischer Forschung - als

integrativer Bestandteil von Forschung sowie nach Transparenz und Kontrolle, die von BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN, PDS und SPD (vgl. Abschnitte 4.4.1, 4.4.4 und 4.4.5) gefordert werden und im Sinne einer kritischen Reflexion gesellschaftlicher Praxis als entwicklungsförderlich zu bewerten sind. Andererseits verlangen CDU/CSU (vgl. Abschnitt 4.4.2) und F.D.P. (vgl. Abschnitt 4.4.3) vor allem die Förderung von technologischer Spitzenforschung zur Sicherung des Wirtschaftsstandorts Deutschland. Eine solche Forderung könnte prinzipiell auch unter entwicklungsförderlichen Bedingungen realisiert werden, wenn die personale Entwicklung von Personen im Vordergrund steht und kritische Reflexion der Forschungstätigkeit einbezogen ist.

Unter Berücksichtigung aller bisheriger Ergebnisse - besonders angesichts zunehmender privater Finanzierung von Forschung, sei es über Drittmittel oder in Privathochschulen, sowie dem Ausbau von Fachhochschulen, die eng an den Anforderungen des Beschäftigungssystems ausgerichtet sind (vgl. Abschnitt 1.3.2) und für die Forschungsmöglichkeiten zumindest eingefordert werden, ist allerdings davon auszugehen, daß wirtschaftliche Anforderungen mit dem Ziel der Standortsicherung bei der Initiierung, Gestaltung und Finanzierung von Forschung überwiegen werden.

Wissenstransfer

Die Aussagen der Parteien zum Wissenstransfer bleiben sehr allgemein insofern, als er grundsätzlich für notwendig erachtet wird und teilweise dessen Optimierung eingefordert wird (vgl. Abschnitt 4.4). Prinzipiell kann die Umsetzung wissenschaftlicher Forschungsergebnisse in der gesellschaftlichen Praxis bzw. die Gestaltung von Forschungstätigkeiten mit Bezug zu ihrer praktischen Umsetzung für die Entwicklung der beteiligten Personen förderlich sein. Das setzt voraus, daß eine solche Orientierung nicht ausschließlich technisch – ökonomischen Zielsetzungen folgt, sondern ebenso ausgerichtet ist auf die Bildung solcher Persönlichkeitsmerkmale, Kenntnisse und Fähigkeiten, die den kritisch – reflexiven Umgang mit Forschungsaufgaben, -zielen und -ergebnissen im Sinne beruflicher Mündigkeit gleichermaßen fördern.

Die bisherigen auf der Basis der quantitativen und qualitativen Analyseergebnisse getroffenen Aussagen zu konsensfähigen Gestaltungsbedingungen für die akademische

Berufsausbildung lassen eher vermuten, daß der Wissenstransfer für die ökonomischen Ziele Effektivitäts- und Leistungssteigerung der Hochschulen unter Wettbewerbsbedingungen, das heißt auch, als Voraussetzung für eine (private, z. T. aber auch staatliche) Finanzierung, weiter an Bedeutung gewinnen wird.

Selbstverwaltung

Die Aussagen zur Selbstverwaltung der Hochschulen konzentrieren sich in den Parteiprogrammen auf die Forderung nach mehr Autonomie für die Hochschulen (vgl. Abschnitt 4.4), die insoweit eine parteiübergreifende konsensfähige Perspektive darstellt. Auch werden mit dem „Zauberwort“ Autonomie eine Reihe reformerischer Ziele verbunden, die eine entwicklungsförderliche Gestaltung von Bildungsgängen - etwa über die Beteiligung der Studierenden an der Selbstverwaltung der Hochschulen - ermöglichen sollen.

Allerdings sind diese Forderungen nach Autonomie auch mit Berücksichtigung der ökonomischen (1) und weiteren politischen Implikationen (2) zu sehen. So ist die Forderung nach mehr Hochschulautonomie bei den untersuchten Parteien immer auch auf eine finanzielle Selbstverwaltung der einzelnen Hochschule gerichtet (1), die ohne die entsprechende Sicherung der dafür notwendigen Finanzen ins Leere läuft. Politisch nimmt sich der Staat mit solchen Forderungen aus der Verantwortung (2).

Das heißt, auch in bezug auf die geforderte Stärkung der Hochschulautonomie besteht die Gefahr, daß mit ihr unter den gegebenen Bedingungen (Finanzkrise in den öffentlichen Haushalten) und in Verbindung mit den anderen Ergebnissen der Inhaltsanalyse eher in bezug auf ökonomische Ziele Konsense möglich scheinen und durchgesetzt werden sollen, die letztlich (nur) zu einer Selbstverwaltung des Mangels führen, der einer entwicklungsförderlichen Gestaltung der Rahmenbedingungen in den Hochschulen nicht förderlich sein kann.

Studiengebühren

Die Parteien sprechen sich in ihren Programmen überwiegend gegen die Einführung von Studiengebühren aus (vgl. die entsprechenden Aussagen in Abschnitt 4.4); von daher scheint ein überparteilicher Konsens in dieser Frage möglich. Aussagen zu entwicklungsförderlichen

bzw. –hemmenden Einflüssen von Studiengebühren auf die Entwicklung von Studierenden sind nur insofern möglich, als die Einführung von Studiengebühren durch sozialpolitische Maßnahmen flankiert werden müßte, die in jedem Fall den entwicklungshemmenden Ausschluß bestimmter Personen oder Personengruppen vom Hochschulstudium bzw. die Verschlechterung der Studienbedingungen aufgrund mangelnder finanzieller Möglichkeiten verhindern.

Angesichts der bisherigen konsensfähigen Zielaussagen der Parteien zur Gestaltung der akademischen Berufsausbildung, besonders solcher zu Privatisierungen im Tertiärbereich (Institutionen, Finanzierung), ist die überwiegend einstimmige Ablehnung von Studiengebühren durch die Parteien aus pädagogischer Sicht zwar zu begrüßen, kann aber nur für die staatlichen Hochschulen (politisch) entschieden werden; und ob diese Zielperspektive in privaten Hochschulen bzw. bei überwiegend privater Finanzierung unter (verschärften) Wettbewerbsbedingungen realistisch ist, darf mindestens bezweifelt werden.

Gesetzliche Rahmenbedingungen für die Gestaltung der akademischen Berufsausbildung

Für die Frage, in welche Richtung sich die aufgezeigten möglichen Perspektiven für die Gestaltung des Tertiärbereichs letztlich entwickeln, ist es nicht unerheblich, welche diesbezüglichen Regelungen das neu verabschiedete Hochschulrahmengesetz (BGBl I, S. 2190), als ein Beispiel für politische Konsensbildung in der Hochschulpolitik vorsieht.

Mit Bezug auf einen solchen politischen Konsens sind die im Vorwort genannten gedanklichen Bezugspunkte, die der „Neuorientierung im Verhältnis des Staates zu den Hochschulen“ zugrunde gelegt wurden (BMFT 1998, S. 2) sowie die Betonung des Ausbildungscharakters des Studiums in § 2 Satz (1) HRG bedeutsam. Insgesamt soll die Pluralität der Organisationsformen der akademischen Berufsausbildung ermöglicht werden u. a. dadurch, daß der Weg für zahlreiche landesrechtliche Konkretisierungen und hochschulspezifische Regelungen frei gemacht wurde. Das neue Hochschulrahmengesetz gibt den Ländern die Möglichkeit, die Hochschulen mehr denn je für gesellschaftliche Anforderungen zu öffnen, grenzt die staatliche Steuerung in der Hochschulpolitik ein und setzt damit im Prinzip „die Hochschulpolitik der letzten dreißig Jahre konsequent fort“ (SCHREITERER 1989, S. 63): „Hochschulpolitik war und ist ganz überwiegend Bildungs-, nicht aber

Wissenschaftspolitik“ (ebd.). Das heißt, die Funktionalität der Hochschulen als Ausbildungsstätte, unter Vernachlässigung der Forschungsaufgaben wurden und werden kontrovers thematisiert. Diese Einengung auf die Ausbildungsfunktion der Hochschulen vergrößert die Gefahr (und die Ergebnisse dieser Studie unterstreichen eine solche Aussage), daß ähnlich wie in der nichtakademischen Berufsausbildung ökonomische Ziele der Wirtschaft, also der Abnehmer von Absolventen der Ausbildungsinstitution Hochschule, (vermittelt über die politischen Parteien) die Gestaltung von Studiengängen und somit die personale Entwicklung der Studierenden beeinflussen. Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse machen deutlich, daß von den Parteien die Zielspannung zwischen politischen, ökonomischen und pädagogischen Zielen nicht thematisiert wird. Diese Unklarheit legt die Vermutung nahe, daß ökonomische Ziele die weitere Entwicklung im Tertiärbereich maßgeblich beeinflussen werden. Das HRG trägt nicht dazu bei, diese Unklarheit und Unsicherheit zu beseitigen, sondern läßt Konsense in bezug auf solche Bedingungen für die akademische Berufsausbildung mindestens zu, die in dieser Arbeit den ökonomischen Zielen zugeordnet wurden.

Die Ergebnisse dieser Arbeit deuten, was die konsensfähigen Ziele der Parteien für die akademische Berufsausbildung in den Parteiprogrammen angeht, auf eine bedenkliche Verengung des Hochschulkonzeptes bzw. der Hochschulkonzepte auf die ökonomischen Anforderungen des Beschäftigungssystem im Sinne unreflektierter Praxisorientierung hin. Um so notwendiger erscheint es, von wissenschaftlicher Seite aus die Chancen sowie Gefahren und Risiken der unterschiedlichen Gestaltungsalternativen für den Tertiärbereich auf der Basis gesicherter wissenschaftlicher Ergebnisse darzustellen und im Rahmen einer berufs- und wirtschaftspädagogischen Politikberatung neben gesellschaftlichen Interessen vor allem die Ansprüche der Personen in politische Entscheidungsprozesse miteinzubringen.

SEMBILL (1992, S. 19) nimmt hier einen optimistischen Standpunkt ein, indem er von einer möglichen Begünstigung der erforderlichen Bemühungen durch „zwei beobachtbare, *sich annähernde Entwicklungen*“ (Hervh. im Original) spricht. Die „Formulierung neuer Qualifikationsmerkmale für Mitarbeiter, Schüler, Studenten und Führungspersonen, Lehrer, Dozenten im Zuge verschiedener Innovationen sowie im Zuge eines behaupteten Wertewandels größere Bevorzugung von sogenannten Selbstentfaltungswerten und postmateriellen Orientierungen seitens der Individuen“ (ebd.) sieht er teilweise in Koinzidenz von ökonomi-

schen und pädagogischen Rationalitäten. Unter den in Kapitel 3 dargestellten theoretischen Überlegungen und den Ergebnissen der Sprachanalyse ist die Frage, ob Parteien das so sehen und wollen eher negativ zu beantworten. Die empirischen Ergebnisse der Programmanalyse verdeutlichen, daß es sich dabei wohl eher um Scheinannäherungen handelt, wenn ökonomische und pädagogische Ziele zwar gleichermaßen genannt, letztere aber wenig konkretisiert und insgesamt ökonomischen Zielen nachgeordnet werden.

Die bisherigen Ausführungen deuten bereits darauf hin, daß die Verständigung darüber, wie angesichts des beschriebenen gesellschaftlichen Wandels und individueller Einstellungsveränderungen (vgl. Kapitel 1) die akademische Berufsausbildung in der Spannung von politischen, ökonomischen und pädagogischen Zielen konkret gestaltet werden soll, mit genauerem Blick auf die unterschiedlichen Interpretationen historischer und aktueller Entwicklungen und der darauf basierenden kontroversen Zielvorstellungen innerhalb der Parteiprogramme eine anspruchsvolle bildungspolitische Aufgabe darstellt (vgl. BUCHMANN/KELL 1997, S.592).

Die durch den gesellschaftlichen Wandel hervorgerufene Legitimationskrise der Hochschulen, die häufig gerade - aus ökonomisch motivierter - politischer Sicht auf eine Effizienzkrise verkürzt wird, sowie die internationalen politischen Neuordnungsprozesse eröffnen allen aufgezeigten Problemen zum Trotz auch grundsätzlich die Chance, Ziele für die akademische Berufsausbildung neu zu bestimmen. Das setzt Veränderungen voraus, von denen zwei, nach den bisherigen Überlegungen in dieser Arbeit besonders bedeutsam erscheinende, in der Schlußbetrachtung (Kapitel 6) thematisiert werden:

- Die erste Aufforderung zur Veränderung richtet sich an Wissenschaft, aus den in Abschnitt dargelegten Gründen besonders an die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, und zielt auf die **Bereitstellung empirisch gesicherter wissenschaftlicher Forschungsergebnisse** zur akademischen Berufsausbildung auf allen Systemebenen und ihren Wechselbeziehungen (vgl. Abbildung 6, S. 80).
- Die zweite Aufforderung richtet sich an Wissenschaft **und** Politik, speziell im Hinblick auf die Klärung und Gestaltung ihres (Wechsel-)Verhältnisses und hier vor allem unter dem Gesichtspunkt wissenschaftlicher Politikberatung.

Abschließend werden – soweit auf der Basis bisheriger gesicherter Forschungsergebnisse möglich bzw. bei Bedarf mit Hinweis auf entsprechenden Forschungsbedarf – berufs- und wirtschaftspädagogische Empfehlungen zur entwicklungsförderlichen Gestaltung der akademischen Berufsausbildung zu den einzelnen Kriterien der Inhaltsanalyse gegeben und deren Verhältnis zu den hochschulpolitischen Aussagen der einzelnen Parteien zusammenfassend dargestellt

6. Schlußbetrachtung

Die Schaffung von Transparenz und die Förderung von Übersichtlichkeit im Tertiärbereich durch Berufsbildungsforschung ist ein umfassendes und weit gestecktes Ziel, das nur schrittweise durch multidisziplinär organisierte Forschungsk Kooperation erreicht werden kann. Das berufs- und wirtschaftspädagogische Interesse an Transparenz und Übersichtlichkeit ist auf die Entwicklung von Personen in beruflichen Lern- und Arbeitsprozessen und auf die Beantwortung der Frage fokussiert, ob und inwieweit solche Lern- und Arbeitsprozesse auch mit Bezug auf das pädagogische Ziel „Bildung“ als Bildungsprozesse interpretiert werden können. Die Fokussierung auf die Entwicklung von Personen legt nahe, das Handeln von Personen (z. B. Lernen und Arbeiten) daraufhin zu untersuchen, durch welche (Umwelt-)Faktoren, Strukturen und Entwicklungen es beeinflusst wird: welche Handlungsziele verfolgt werden, welche Bedingungen berücksichtigt oder geschaffen werden müssen, um die Ziele zu erreichen und welche Wirkungen des Handelns auf die (personale und materiale) Umwelt (theoretisch) zu erwarten sind bzw. (empirisch) nachgewiesen werden können (vgl. Abschnitte 2.1 und 2.2).

Die Entwicklung von Studierenden in Studiengängen der Hochschulen wird von komplexen personalen Faktoren (z. B. Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnissen) und komplexen Umwelten (vgl. Abbildung 6, S. 80) beeinflusst. Die Umwelten von Studierenden in den Hochschulen werden wesentlich durch das politische Handeln von Parteien gestaltet (vgl. Abschnitt 2.3.3). Dieses Handeln von Parteien erfolgt auf der Basis spezifischer Ziele, deren Analyse aus pädagogischer Sicht zur Schaffung von Transparenz notwendig erscheint. Transparenz und Übersichtlichkeit im Tertiärbereich setzen Informationen und Wissen über die Einflüsse, die Entstehung, die Zusammenhänge und die möglichen Folgen (berufsbildungspolitischer Ziele und (berufsbildungspolitischen Handelns voraus.

Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse informieren über die hochschulpolitischen Ziele in den Parteiprogrammen (vgl. Kapitel 4) und machen deutlich, daß auch bei den Parteien der ökonomische Druck dazu führt, verstärkt die Anforderungen aus dem Wirtschaftssystem bei ihren Zielaussagen zu berücksichtigen (vgl. S. 213). Für das Bildungssystem, speziell den Tertiärbereich, besteht damit tendenziell die Gefahr, daß politische Gestaltung überwiegend

technisch – ökonomischen Einflüssen unterliegt und diese die Entwicklung der Studierenden aus pädagogischer Sicht nachteilig beeinflussen (vgl. auch Abschnitt 5.2.2).

Insgesamt geben die Parteiprogramme eher wenige (konkrete) Antworten und es bleiben viele Fragen offen. Auch das novellierte Hochschulrahmengesetz (HRG) zeichnet sich vor allem durch plurale hochschulpolitische Gestaltungsmöglichkeiten aus, die ganz unterschiedlich im Sinne politischer, ökonomischer oder pädagogischer Ziele durch die Länder realisiert werden können. So kann z. B. die „Nichtsteuerung durch den Staat“ im Tertiärbereich aus einem politischen Argumentationszusammenhang heraus als Schaffung von „Freiräumen“ interpretiert werden, die sowohl pädagogisch wie auch ökonomisch genutzt werden können. Aus ökonomischer Perspektive kann diese staatliche Nichtsteuerung als Einführung von Marktbedingungen im Tertiärbereich verstanden werden, die dann auch für mögliche Fehlleistungen verantwortlich gemacht werden und somit den Legitimationsdruck vom Staat abwenden.

Eine Mehrheitsveränderung und der damit in der Regel verbundene Regierungswechsel lassen keine gravierenden Veränderungen der hochschulpolitischen Zielperspektiven erwarten, da die nichtökonomischen, also politischen und pädagogischen, Ziele (in den Parteiprogrammen) wenig konkret bzw. nicht konsensfähig sind. Zur Regierungsbildung sind unter den gegenwärtigen politischen Verhältnissen - nicht zuletzt aufgrund der festgestellten Tendenz zu einem „grand coalition state“, der durch „policies of the middle way“ gekennzeichnet ist (vgl. Abschnitt 5.1), - aber Koalitionen und entsprechende (Ziel-) Konsense erforderlich. Eine mögliche konsensfähige Perspektive für die politische Gestaltung im Tertiärbereich stellt nach den in Kapitel 4 vorgestellten Analyseergebnissen die Orientierung an ökonomischen Zielen dar. Diese These wird nicht zuletzt durch das novellierte Hochschulrahmengesetz untermauert, das indirekt durch „Nichtsteuerung“ eine Ausrichtung hochschulpolitischer Gestaltung an den Anforderungen des Wirtschaftssystems und des Wirtschaftsstandorts Deutschland insofern unterstützt, als es eine entsprechende Funktionalisierung prinzipiell zuläßt und nicht „gegensteuert“.

Insbesondere vor dem Hintergrund, daß die Analyse der parteiinternen Konsense (Programme) von der (Berufsbildungs-)Politik und den (Berufsbildungs-)Politikern kein Anstoß zu durchgreifenden hochschulpolitischen Reformen im Sinne pädagogischer Ziele bzw. auch

nur eine kritische Reflexion der beschriebenen Entwicklungen, die durch zunehmend ökonomische Einflüsse auf (berufs)bildungspolitisches Handeln gekennzeichnet werden kann, zu erwarten sind, gewinnen wissenschaftliche Theorien und Forschungsergebnisse, besonders solche der Berufsbildungsforschung, an Bedeutung. Denn die berufsbildungspolitischen Reaktionen der Parteien beruhen mindestens zum Teil auf Unkenntnis und das auch aufgrund fehlender wissenschaftlicher Forschungsergebnisse mit der Folge gesellschaftlicher Intransparenz und Unübersichtlichkeit speziell bezogen auf das Hochschulsystem und auf die Hochschulpolitik.

Damit ist das schwierige Verhältnis zwischen Wissenschaft und Politik angesprochen. Wissenschaftliche Politikberatung könnte unter bestimmten Voraussetzungen (vgl. Abschnitt 6.1) die hochschulpolitische Gestaltung der akademischen Berufsausbildung unter (berufs- und wirtschafts-)pädagogisch wünschenswerten Kriterien (vgl. Abschnitt 6.2) unterstützen, indem die (noch) relativ offenen Perspektiven und durch Konsense geschaffenen Freiräume (Beispiel: HRG) auf der Basis wissenschaftlicher Ergebnisse für eine entwicklungsförderliche Gestaltung von Studiengängen in den Hochschulen genutzt werden. Hilfreich könnte diesbezüglich eine Überprüfung der Parteienreaktionen nach konsensfähigen Ansatzpunkten zwischen pädagogischen und politischen Positionen sein (vgl. Abschnitt 6.2). Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, daß in unterschiedlichen Systemzusammenhängen (z. B. in der Politik oder in der Wissenschaft) unterschiedliche Ziele dominant sind (vgl. Abschnitt 5.2, insbes. S. 220) und diese in einer polaren Spannung zueinander stehen, die nach HABERMAS 1973 und OFFE 1973 Strukturprobleme zur Folge haben, die sich nicht aufheben lassen (vgl. Abschnitt 2.3.2).

Wissenschaftliche Politikberatung – hier speziell die berufs- und wirtschaftspädagogische Beratung der Hochschulpolitik - kann unter folgenden, in den gesellschaftlichen Subsystemen Wissenschaft und Politik unterschiedlichen, Voraussetzungen gelingen.

6.1 Wissenschaft und Politik

6.1.1 Zur wissenschaftlichen Beteiligung an Politik

Wenn die Gestaltung des Tertiärbereichs mit anderen als den aufgezeigten Zielen und (Realisierungs-)Bedingungen zur Zielerreichung erfolgen soll, so ist die Wissenschaft grundsätzlich gefordert, fundierte qualitative und quantitative Forschungsergebnisse zur Verfügung zu stellen, um auf dieser Basis Chancen und Risiken der unterschiedlichen Zielaussagen aufzeigen zu können. Zum Verhältnis von Wissenschaft und Politik, speziell zur wissenschaftliche Beratung von Bildungspolitik im weitesten Sinne, so wie sie in dieser Arbeit auf die erziehungswissenschaftliche Beratung der Berufsbildungspolitik konzentriert ist, gibt es in der Gesellschaft unterschiedliche Auffassungen und häufige Diskussionen. Wie immer man die unterschiedlichen Positionen sieht, sollten – speziell auch in dieser Arbeit (vgl. Abschnitt 3.3.2) – mit bezug auf BLANKERTZ die folgenden Faktoren berücksichtigt werden, die zwar in den Ausführungen von BLANKERTZ (1975) als Einflußfaktoren auf das schulische Lernen, speziell die Curriculum-Entwicklung, bezogen sind, aber ebenso für die akademische Berufsausbildung in den Hochschulen Gültigkeit besitzen (vgl. Abschnitt 3.7.2):

- (1) Wissenschaft als „Macht unter Mächten“ (vgl. BLANKERTZ 1975) hat die eigenen Interessen (z. B. Nachwuchssicherung) im „Kampf der gesellschaftlichen Mächte“ (ebd.) zu vertreten,
- (2) Wissenschaft sollte über eine „Objektivierung der Ansprüche“ (ebd.) (Politikberatung) die gesellschaftliche Konsensbildung in bezug auf Hochschulbildung auf der Makroebene unterstützen und
- (3) nicht zuletzt sollte Wissenschaft einen Beitrag zur (pädagogischen) „Idee der Universität“ und zur „Idee von Bildung“ leisten, durch die eine Brechung gesellschaftlicher Anforderungen und Vorstellungen auf der Mesoebene stattfinden kann.

Das Ziel dieser Arbeit ist innerhalb des vielschichtigen Beziehungsgeflechtes zwischen Wissenschaft und Politik wesentlich auf den Faktor (2) konzentriert, das heißt, auf die Darstellung objektiven Wissens über die Ziele von Interessengruppen (Parteien). Diese Ziele

sind politische Konsense, die aus pädagogischer Sicht kommentiert und aufgebrochen werden. Aussagen zu unterschiedlichen hochschulpolitischen Zielen erfordern gesicherte Erkenntnisse aus den in Abschnitt 3.1.1 genannten unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen, die zur angemessenen Bearbeitung des komplexen Praxisbereichs der Berufsbildungsforschung insgesamt und des tertiären Ausbildungsbereichs speziell mit ihrem jeweils spezifischem Wissen, ihren Erkenntnissen und Einsichten einen Beitrag leisten können und müssen. Aus den in Kapitel 3 dargelegten Gründen kann eine integrative Funktion im Hinblick auf die Koordination der unterschiedlichen Ergebnisse aus den verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen grundsätzlich von der Berufs- und Wirtschaftspädagogik geleistet werden; das setzt jedoch mindestens voraus, daß die bisher schmale Basis gesicherter berufspädagogischer Erkenntnisse zur Ausbildung im Tertiärbereich kontinuierlich ausgebaut wird und dabei u. a. folgende Aspekte berücksichtigt werden:

- Da die Gestaltung der akademischen Berufsausbildung nicht voraussetzungslos angegangen werden kann, sondern im Kontext spezifischer historischer und aktueller gesellschaftlicher Rahmenbedingungen und wissenschaftlicher Forschungsergebnisse geistet werden muß, ist zunächst eine historisch–systematische Auseinandersetzung mit der geschichtlichen Entwicklung des deutschen Hochschulwesens und den jeweils zugrundeliegenden gesellschaftlichen Anforderungen an Hochschule und Studium zu leisten.
- Die Ergebnisse einer solchen historischen erziehungswissenschaftlichen Berufsbildungsforschung sind zu berücksichtigen, wenn aktuell konkrete Zielbestimmungen für die akademische Berufsausbildung entwickelt werden sollen, die einerseits auf historischen Erfahrungen aufbauen und andererseits den Erfordernissen einer zeitgemäßen und zukunfts-offenen Hochschulbildung gerecht werden müssen.
- Vor allem die Klärung der Zielspannung Beruf und Bildung, sowie in einem weiteren Schritt der Bezug zur Forschung, sind auf der Basis berufspädagogischer Theorien dringend geboten, um gesicherte Informationen in die gesellschaftlichen und vor allem politischen Diskussionen einzubringen, die eine überwiegend an ökonomischen Zielen orientierte Gestaltung der Rahmenbedingungen im Tertiärbereich modifizieren. Zusätzliche Anforderungen an die wissenschaftliche, insbesondere an die berufspädagogische,

Forschung stellt dabei das überwiegend ungeklärte Verhältnis von Beruf–Bildung–Forschung dar. Die Selbstrekrutierung der Wissenschaftler wird von den untersuchten Parteien (und von der Hochschulpolitik der letzten Jahrzehnte insgesamt) kaum als gesondertes Problem thematisiert, weist allerdings als spezifische Form der akademischen Berufsausbildung aufgrund mangelnder Analogien mit anderen Ausbildungsprozessen und unbefriedigender Forschungslage erhöhten Klärungsbedarf auf.

- Auf der Basis solcher wissenschaftlicher Ergebnisse ist anschließend zu klären, wie unter diesen unterschiedlichen Anforderungen und Bezugspunkten Curricula für die akademische Berufsausbildung zustande kommen können.

Aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht stehen noch eine ganze Reihe offener Forschungsfragen für eine Bearbeitung durch eine ökologisch orientierte Berufsbildungsforschung an (z. B. Zieloperationalisierungen für die akademische Berufsausbildung in der Spannung von beruflicher Tüchtigkeit und beruflicher Mündigkeit; siehe auch Abschnitt 3.1.5 und 6.2), deren Ergebnisse zur Schaffung von Transparenz und Übersichtlichkeit im Tertiärbereich und der Berufsbildung insgesamt sowie als Basis für politische Gestaltung im Sinne wissenschaftlicher Politikberatung einen wichtigen Beitrag leisten können.

6.1.2 Zum Verhältnis Wissenschaft - Politik

Unter der Voraussetzung, daß wissenschaftlich fundierte Aussagen zu individuellen und gesellschaftlichen Chancen und Risiken alternativer Hochschulziele bzw. -reformkonzepte vorliegen, können sie auf politischer Ebene im Kontext hochschulpolitischer Gestaltung Beratungscharakter haben und zwar insoweit, als Politiker solche Forschungsergebnisse aufgreifen und auf der Basis dieses Wissens ihre politischen Entscheidungen fällen. Die erziehungswissenschaftliche Beratung in der Bildungspolitik und das schwierige Verhältnis zwischen den beiden gesellschaftlichen Subsystemen (Erziehungs-)Wissenschaft und (Bildungs-)Politik haben KELL/MENCK 1989 problematisiert.

So ist davon auszugehen, daß Bildungspolitik ein spezieller Teil pädagogischer Praxis ist und die Wechselbeziehung zwischen Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik einen „Spezialfall“ der Beziehung zwischen pädagogischer Theorie und pädagogischer Praxis

darstellt. Nach dieser Sichtweise hat die pädagogische Theorie, also die Erziehungswissenschaft allgemein und die Berufs- und Wirtschaftspädagogik im speziellen, spezifische Aufgaben der Steuerung und Kontrolle zu erfüllen: Steuerungsfunktionen (im Hinblick auf über wissenschaftliche Forschungsergebnisse legitimierte Ziele) in der *Konstruktionsphase* über die Konzeptentwicklung/Bereitstellung technischen Wissens zur Zielerreichung z. B. in Planungskommissionen sowie in der *Implementationsphase* z. B. über Modellversuche und Kontrollfunktionen über die kritische Reflexion der Praxis (vgl. KELL/MENCK 1989, S. 190 – 193).

HARNISCHFEGER hat 1977 die Rolle der Wissenschaft in der bildungspolitischen Entscheidungsfindung aus Sicht der Praxis kritisch beleuchtet und u. a. auch auf eine zunehmende Vereinnahmung wissenschaftlicher Forschungsergebnisse durch die Politik bzw. einzelner Politiker für ihre je spezifischen Ziele hingewiesen (vgl. HARNISCHFEGER 1977, S. 124/125). Problematisch sieht er eine solche Entwicklung aufgrund der grundsätzlich unterschiedlichen Ziele, die Politik und Wissenschaft verfolgen und verfolgen sollen.

Denn nur wenn die wechselseitigen Grenzen bewußt sind, „...kann Wissenschaft tatsächlich zur politischen Entscheidung beitragen“ (ebd., S. 126). Eine solche Zusammenarbeit zwischen Wissenschaftlern und Politikern – so HARNISCHFEGER - setzt allerdings eine genaue Analyse der Probleme in den unterschiedlichen Phasen der Entscheidungsfindung voraus, in denen jeweils unterschiedliche Situationen das Verhältnis Wissenschaft – Politik bestimmen würden (ebd.).

Als Stadien im Entscheidungsfindungsprozeß, in denen Wissenschaft jeweils spezifische Aufgaben zukommen, unterscheidet er:

➤ Problemdefinition

Eine wesentliche Aufgabe von Wissenschaft in diesem ersten Stadium ist es, Probleme zu suchen, zu finden und zu definieren. Diese Arbeit will einen Beitrag leisten zur Problemdefinition in einem speziellen Teilbereich der (Berufs)Bildungspolitik, nämlich der Hochschulpolitik, indem sie deutlich macht, daß Parteien unterschiedliche Ziele bei der Gestaltung der akademische Berufsausbildung verfolgen und mit unterschiedlichen (Realisierungs-)Bedingungen diese Ziele erreichen wollen; beides, Ziele und Bedingungen,

beeinflussen in unterschiedlicher Weise die personale Entwicklung der Studierenden in den Hochschulen. Solche Ergebnisse wissenschaftlicher Problemsuche könnte sich die Politik bzw. Politiker zunutze machen, indem durch „vorzeitige Kenntnisse“ (ebd.) über Probleme möglicherweise anstehende Konflikte vermieden werden können; denn Problem- und insbesondere *Konfliktvermeidung* ist eine zentrale politische Aufgabe. Das Verhältnis und die Abstimmung zwischen Wissenschaftlern und Politikern scheitert in diesem ersten Stadium – so HARNISCHFEGGER (1977, S. 127) – häufig an „wechselseitigen Verständnisschwierigkeiten“ (z. B. in bezug auf Terminologie, unterschiedliche Ziele etc.).

➤ Lösungsalternativen

Im zweiten Stadium steht die Erarbeitung von Lösungsmöglichkeiten für die erkannten Probleme an, bei der Wissenschaft und Politik von unterschiedlichen Ansatzpunkten ausgehen. Während Wissenschaftler in der Regel aus der Sicht einer bestimmten Disziplin Lösungsvorschläge erarbeiten – in dieser Arbeit zum Beispiel aus pädagogischer, speziell berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht - haben Politiker die gesamtgesellschaftliche Komplexität zu berücksichtigen. Dieser politischen Komplexität werden auch interdisziplinäre Forschungsarbeiten überwiegend nicht gerecht aufgrund „... notwendige(r) Beschränkung auf ganz bestimmte Aspekte, für die Lösungsmöglichkeiten entwickelt werden“ (ebd. S. 128). Abstrakte wissenschaftliche Problemlösungen lassen dann möglicherweise gesellschaftliche Implikationen, die für das Handeln von Politikern hohe Bedeutung haben, unberücksichtigt, weil sie wissenschaftlich nicht faßbar sind. HARNISCHFEGGER zieht daraus den Schluß, daß Wissenschaftler sich losgelöst von ihrem eigenen bürgerlichen Engagement, distanziert und „... ernsthaft mit jeder Alternative beschäftigen und auch deren Voraussetzungen und Konsequenzen bedenken (müssen)“ (ebd. S. 128). Dann sei eine fruchtbare Zusammenarbeit bei der Problemlösung möglich, für die Wissenschaft und Politik ihre jeweils spezifische Sichtweise und Qualität einbringen können.

➤ Durchführung von Entscheidungen

In diesem dritten Stadium erwarten Politiker am meisten von der Wissenschaft, da gerade die Realisierung einer Entscheidung mit erheblichen Problemen belastet ist, zu deren Bewältigung Wissenschaft mit „technischem Wissen“ zur Zielerreichung und „Kontrollwissen und –

handlungen“ (KELL/MENCK 1989, S. 193) für eine Optimierung der Zielerreichung einen Beitrag leisten kann. Dahingehend sind die Ergebnisse dieser Arbeit als (berufs- und wirtschaftspädagogische) „Ratschläge“ für hochschulpolitische Entscheidungen und hochschulpolitisches Handeln im Sinne einer wissenschaftliche Entscheidungsberatung der Hochschulpolitik(er) zu betrachten. HARNISCHFEGGER (1977, S. 128) geht davon aus, daß obwohl in bezug auf die Durchführung von Entscheidungen besonders in der Bildungspolitik hohe Erwartungen von Seiten der Politik und Verwaltung an Wissenschaft gerichtet werden, Wissenschaft in diesem Bereich am wenigsten leiste. Sie stelle in diesem Stadium häufig die Ziele in Frage – er verweist dabei auf das Beispiel Gesamtschule –, obwohl zu diesem Zeitpunkt die Ziele bereits festgelegt sind, anstatt z. B. über Kontrolle der Zielerreichung deren Optimierung zu fördern. Auch im Hinblick auf ihre Kontrollfunktion ist Wissenschaft in der akademischen Berufsausbildung besonders gefordert, um z. B. neue (gestufte) Studiengänge und (private) akademische Ausbildungsstätten in der Implementationsphase zu begleiten und darauf bezogenes, empirisch gesichertes Wissen bereit zu stellen.

Im Sinne des ersten Stadiums des Entscheidungsfindungsprozesses nach HARNISCHFEGGER (1977) stand in dieser Arbeit über die Vorstellungen der Parteien zur akademischen Berufsausbildung die Aufklärung über (hochschulpolitische) Zusammenhänge im Vordergrund. Ein Teil einer berufspädagogisch akzentuierten Politikberatung für den Tertiärbereich ist über die Erarbeitung des Analysemodells (vgl. Abbildung 8, S. 95) sowie die Klärung der Beziehungen zwischen gesellschaftlichen Anforderungen an die akademische Berufsausbildung einerseits und den pädagogischen Ansprüchen andererseits geleistet worden. Eine wichtige Funktion in diesen Beziehungen nehmen die politischen Parteien wahr, deren hochschulpolitischen Ziele aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive untersucht worden sind. „Verständnisschwierigkeiten“ zwischen Wissenschaft und Politik, auf die HARNISCHFEGGER (1977) verweist, können durch die ökologisch orientierte berufs- und wirtschaftspädagogische Bearbeitung der Fragestellung soweit möglich, das heißt, bis zu dem Punkt, an dem die polare Spannung zwischen politischen und wissenschaftlichen Zielen zum Tragen kommt, vermieden werden, weil die politischen (Strukturen/Prozesse) und gesellschaftlichen Zusammenhänge, historische und aktuelle Entwicklungen, also die politisch relevanten, gesellschaftlichen Implikationen, welche die politischen Konsense in der

Hochschulpolitik beeinflussen, bei der berufs- und wirtschaftspädagogischen Interpretation mitberücksichtigt werden.

Auch in bezug auf die zwei weiteren Stadien wissenschaftlicher Politikberatung kann man für den Tertiärbereich davon ausgehen, daß eine ökologisch orientierte berufs- und wirtschaftspädagogische Berufsbildungsforschung vom Grundsatz her die Grenzen, unterschiedlichen Ziele und Qualitäten beider Systeme – Wissenschaft und Politik – berücksichtigt. Ebenso thematisiert sie deren wechselseitige Beziehungen und Zusammenhänge und liefert insofern mit Bezug auf die Überlegungen von HARNISCHFEGGER (1977) gute Voraussetzungen für eine wissenschaftliche (Hochschul-)Politikberatung.

Im folgenden und letzten Abschnitt dieser Arbeit (6.2) zur akademischen Berufsausbildung aus Sicht der Parteien sind mit Bezug zu den theoretischen Überlegungen und empirischen Ergebnissen einige berufs- und wirtschaftspädagogische Empfehlungen für die (politische) Gestaltung im Tertiärbereich sowie offene Forschungsfragen formuliert, die über die – weitgehend vorhandenen - rein statistischen Vergleichdatenerhebungen z. B. zu „Studierenden nach Art der Hochschule“ (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE 1997, S. 149) oder zu „Absolventen nach Studiendauer“ (ebd. S. 278) etc. hinausgehen. Das ist im Bewußtsein der Tatsache geschehen, daß die Spannung zwischen pädagogischen und politischen Zielen auch durch wissenschaftliche Forschungsergebnisse nicht aufgehoben werden kann, sondern im Sinne von HABERMAS (1973) und OFFE (1973) selbst bei möglichen Konsensen zwischen einzelnen Parteien und der berufs- und wirtschaftspädagogischen Position als grundsätzliches Strukturproblem erhalten bleibt. Das bedeutet aber nicht, daß z. B. Politiker aufgrund dieser strukturellen Diskrepanzen zwischen Politik und Wissenschaft wissenschaftliche Ratschläge grundsätzlich ablehnen müssen bzw. ablehnen, sondern unter Beachtung der jeweiligen Grenzen und Qualitäten beider Systeme sowie einer vorausgesetzten Lernfähigkeit aller beteiligten Personen eine fruchtbare Zusammenarbeit möglich ist, die der personalen Entwicklung von Studierenden in den Hochschulen förderlich sein könnte.

6.2 Berufs- und wirtschaftspädagogische Empfehlungen für die Gestaltung der akademischen Berufsausbildung

Die Ergebnisse dieser Arbeit werfen – vor allem in bezug auf Zieldefinitionen für die akademische Berufsausbildung und deren Umsetzung (Stadien zwei und drei) - zahlreiche Fragen auf, die dringend klärungsbedürftig sind und unterstreichen in jeder Hinsicht, das heißt aus wissenschaftlicher und politischer Sicht, die Notwendigkeit einer erziehungswissenschaftlichen Politikberatung für den Tertiärbereich. Wenn, wie die Ergebnisse in den Kapiteln 4 und 5 verdeutlichen, das bildungspolitische Denken und Handeln der politischen Akteure mehr denn je die pädagogische Theorie und auch die vorhandenen wissenschaftlichen Befunde unberücksichtigt läßt⁶⁵ und ökonomisch sowie politisch im Sinne von Machterwerb und –erhalt ausgerichtet ist, dann ist eine Intervention durch pädagogische Kritik gefordert. Das heißt, es sind wissenschaftliche Ergebnisse zu liefern, damit die Pädagogik, speziell die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, in der Konstruktions- und Implementationsphase ihre Beratungs- und (in bezug auf kritische Reflexion der Praxis) ihre Kontrollfunktion im Bildungssystem, speziell im Tertiärbereich, wahrnehmen kann.

Auf solche Forschungsdesiderate wird bei den folgenden berufs- und wirtschaftspädagogischen Ratschlägen für die Gestaltung der akademischen Berufsausbildung hingewiesen.

Das pädagogische Interesse konzentriert sich auf eine entwicklungsförderliche Gestaltung von Bildungsgängen (vgl. auch Abschnitte 2.1 und 2.2) hier speziell von Studiengängen in den Hochschulen, für die folgende Aussagen zu *pädagogischen* Zielen und pädagogisch wünschenswerten (Realisierungs-)Bedingungen zur Zielerreichung getroffen werden können.

Die (formalen) pädagogischen **Ziele** für die akademische Berufsausbildung sind in Kapitel 2 aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht als berufliche Tüchtigkeit und berufliche Mündigkeit konkretisiert worden. Forschungsbedarf besteht mit Bezug auf diese Zieldimensionen vor allem im Hinblick auf deren Operationalisierung; und es sind z. B. folgende Fragen klärungsbedürftig:

- Wie läßt sich berufliche Tüchtigkeit als akademisches Berufsausbildungsziel konkretisieren?
- Welche Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse, Verhaltensweisen etc. sollen in Studiengängen vermittelt werden?
- Wie läßt sich die berufliche Mündigkeit von Hochschulabsolventen überprüfen?

Die zunehmende Heterogenität der Studierenden im Hinblick auf ihre individuellen Voraussetzungen und Ausbildungsziele beispielsweise ist *eine* der gesellschaftlichen Veränderungen, die Wissenschaft zusätzlich fordern, wenn es darum geht, wissenschaftlich fundierte Zielaussagen für die akademische Berufsausbildung zu formulieren.

Zu einer berufs- und wirtschaftspädagogisch wünschenswerten, entwicklungsförderlichen Gestaltung der **Bedingungen** in den Hochschulen lassen sich mit Bezug auf pädagogische Ziele zu den einzelnen (organisationsbezogenen) Kriterien der Inhaltsanalyse (vgl. Abschnitt 4.1.2.1.2) folgende Aussagen treffen:

Art der akademischen Ausbildungsstätte

In Bezug auf die Art der akademischen Ausbildungsstätte kann unter Berücksichtigung der in Abschnitt 1.3.2 und 4.1.2.1.2 angestellten Überlegungen davon ausgegangen werden, daß die *Gesamthochschule* aus mindestens zwei Gründen einer aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht wünschenswerten Gestaltung der akademischen Berufsausbildung am nächsten kommt:

1. Aufgrund des in der Gesamthochschulidee zugrunde gelegten Bildungsbegriffs humboldtscher Prägung im Sinne einer umfassenden und allseitigen Bildung der gesamten Person (vgl. Abschnitt 1.3.2).
2. Zweitens aufgrund des mit dem Gesamthochschulkonzept eng verbundenen sozialpolitischen Ziels, das wesentlich durch die Forderung nach mehr Chancengleichheit gekennzeichnet ist (vgl. Abschnitt 4.1.2.1.2).

65 Das heißt **nicht**, daß hier davon ausgegangen wird, die Erstellung von Parteiprogrammen erfolge ohne Beteiligung von WissenschaftlerInnen; es ist aber durchaus legitim, auch unter wissenschaftlicher Beteiligung konzipierte Programme – gewissermaßen als „Gesamtprodukt“ - einer wissenschaftlichen Analyse und Bewertung zu unterziehen.

Empirisch gesicherte Forschungsergebnisse (z. B. zu den Entwicklungsmöglichkeiten von Studierenden in unterschiedlichen akademischen Ausbildungsstätten) und darauf aufbauende fundierte Aussagen zur Entwicklungsförderlichkeit von Universitäten, Gesamthochschulen, Fachhochschulen etc. im Vergleich liegen meines Wissens nicht vor. Diese Einschätzung wird auch durch die Ergebnisse von BUER VAN/KELL (1999) gestützt, nach denen lediglich 3% der universitären berufs- und wirtschaftspädagogischen Forscher ihren Forschungsschwerpunkt mit Bezug auf die in Abschnitt 3.1 (S. 64) dargestellte Strukturmatrix überhaupt dem Matrixfeld 3.2 (akademische Berufsausbildung/Organisationen und Institutionen/Mesosystemebene) zugeordnet haben. Von den Berufsbildungsforschern an Universitäten außerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik haben insgesamt 8% diesen Bereich als *einen* ihrer Forschungsschwerpunkte angegeben.

Die Wahrscheinlichkeit, daß darunter vergleichende Forschungsprojekte zur Art der akademischen Ausbildungsstätte und ihrer entwicklungsförderlichen Wirkung auf Studierende zu finden, ist nicht zuletzt aufgrund des insgesamt eher geringen Forschungsaufkommens in diesem Bereich der (Hochschul-)Organisationen/Institutionen als unbedeutend einzuschätzen, so daß in diesem Bereich offensichtlich erhöhter Forschungsbedarf besteht.

Finanzierung/Trägerschaft

Entsprechend der in Abschnitt 4.1.2.1. (vgl. insbes. S. 132/133) angestellten Überlegungen lassen sich zur berufs- und wirtschaftspädagogisch wünschenswerten Finanzierung/-Trägerschaft keine fundierten Aussagen machen, da prinzipiell *unterschiedliche* Finanzierungs- und Trägerformen (private, öffentliche, Mischformen) eine entwicklungsförderliche Gestaltung in den Hochschulen unterstützen können, **wenn** pädagogische Ziele handlungsleitend sind und die Finanzierung von Bildungsprozessen ausreichend gesichert ist. Es scheint dennoch aus unterschiedlichen, im Rahmen dieser Arbeit bereits mehrfach angesprochenen, Gründen plausibel, eher eine öffentliche Finanzierung bzw. eine Mischform, bei der öffentliche Kontrolle gesichert ist, zu empfehlen, da gerade eine Berücksichtigung primär pädagogischer Ziele in privat finanzierten bzw. in privater Trägerschaft stehender Institutionen, das in der Bundesrepublik eher seltene Mäzenatentum im worteigenen Sinne ausgenommen, bezweifelt werden kann.

Auch hier ist in jedem Fall ein fruchtbares Forschungsfeld für Berufsbildungsforscher zu sehen, um fundierte Aussagen zur entwicklungsförderlichen Gestaltung der (finanziellen) Umweltbedingungen in der Hochschule treffen zu können.

Zugangsregelungen

Die berufs- und wirtschaftspädagogisch wünschenswerte Gestaltung der Zugangsregelungen für die Hochschulen sollte sich an der *Gleichwertigkeit* beruflicher und allgemeiner Zertifikate orientieren. Denn unter Berücksichtigung der in Abschnitt 2.2 dargelegten bildungstheoretischen Überlegungen wird auf der Basis eines formalen Bildungsbegriffs davon ausgegangen, daß Lern- und Arbeitsprozesse sowohl in beruflichen wie auch in allgemeinen Kontexten (z. B. an betrieblichen Ausbildungsplätzen, in Berufsschulen, in allgemeinen Schulen etc.) als *Bildungsprozesse* verlaufen *können*, aber weder in dem einen noch dem anderen Zusammenhang etwa aufgrund spezieller Inhalte zwangsläufig auch als solche ablaufen (vgl. dazu auch KELL 1995(a)). Es muß vielmehr für alle organisierten Lern- und Arbeitsprozesse, hier speziell für solche der Sekundarstufe II als vorberufliche Lern- und Arbeitsprozesse für die akademische Berufsausbildung, geklärt werden, wie und mit Bezug zu welchen pädagogischen Normen personale Entwicklungen in ihren je spezifischen Rahmenbedingungen zu analysieren und zu bewerten sind (vgl. ebd., S. 146). Erst auf der Basis empirisch gesicherten Wissens über die Erreichung pädagogischer Ziele, die in Abschnitt 2.2 auch für die akademische Berufsausbildung aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht als berufliche Tüchtigkeit und berufliche Mündigkeit konkretisiert wurden, könnten Aussagen dazu gemacht werden, in *welchen* Lern- bzw. Arbeitsprozessen im Sekundarbereich II bzw. unter welchen spezifischen Bedingungen generell eine an diesen Zielen orientierte Vorbereitung auf ein Studium an einer Hochschule stattfindet (und dann entsprechende Berechtigungen vergeben werden könnten). DEHNBOSTEL (1999, S. 67) z. B. verweist darauf, daß „Untersuchungen zur Lernhaltigkeit von Ausbildungs- und Berufserfahrungen sowie zu den Vorteilen einer systematischen Verbindung von Lernen und Arbeiten im Hinblick auf die Studierfähigkeit (...) bisher nicht vor(liegen).“

Die Forschungsergebnisse der Bildungsforschung, besonders der Wirkungsforschung, sind zu dieser Thematik insgesamt eher begrenzt (KELL 1995(a), S. 147), wären aber von erheblicher Bedeutung, um mehr Transparenz und Rationalität in die kontroversen Gleichwertigkeitsdiskussionen und –positionen einzubringen, die bisher „weitgehend von historischen Erfahrungen und (bildungs-)theoretischen Überlegungen beeinflusst“ werden (ebd.).

Studiendauer

Eine berufs- und wirtschaftspädagogisch wünschenswerte Gestaltung der Studiendauer kann sich nicht auf eine bestimmte, für alle bzw. einen Großteil der Studierenden gültige Jahres- bzw. Semesterzahl beziehen, sollte aber in Anlehnung an die Ausführungen in Abschnitt 4.1.2.1.2 (S. 137/138) durch eine *Tolerierung* individueller und damit unterschiedlicher Studienzeiten individuell verschiedene Lebensumstände und –abläufe vor und während des Studiums berücksichtigen und sich somit an den je eigenen Bedürfnissen und Voraussetzungen von Personen orientieren.

Die Frage nach der notwendigen Dauer von personalen Entwicklungsprozessen in Ausbildungsinstitutionen ist auch für die akademische Berufsausbildung in den Hochschulen empirisch bisher nicht geklärt, so daß man auch in bezug auf die Studiendauer - besonders angesichts ständiger, häufig polemisch geführter und kontroverser gesellschaftlicher Diskussionen sowie anstehender politischer Entscheidungen zu dieser Thematik - auf erhöhten Forschungsbedarf hinzuweisen ist.

Studienabschlüsse

Aussagen zur berufs- und wirtschaftspädagogisch wünschenswerten Gestaltung von Studiendauer und Studienabschlüssen können nicht unabhängig voneinander getroffen werden. Wenn also eine Tolerierung von individuellen Studienzeiten für sinnvoll erachtet wird, dann wären unterschiedliche Abschlüsse, die den heterogenen Bedürfnissen der Studierenden möglichst gerecht werden, eine plausible und weitere Forderung. Allerdings ist ein solches Ansinnen für die momentan besonders diskutierten Bachelor- und Masterabschlüsse einzu-

schränken aufgrund der sehr stark berufsqualifizierenden Ausrichtung dieser nach anglo – amerikanischem Vorbild konzipierten Studiengänge (vgl. dazu die Ausführungen in Abschnitt 4.1.2.1.2, insbes. S. 138/139). Für die Gestaltung der Studienabschlüsse als Abschlußzertifikate der akademischen Berufsausbildung ist - unter Berücksichtigung dieser Bedenken, sowie unter Chancengleichheitsaspekten und mit Bezug auf den in Abschnitt 3.1 erörterten Systemcharakter der gesamten Berufsbildung - die *Kombination und Stufung von Fachhochschul- und Universitätsdiplomen*, wie sie in den integrierten Studiengängen an nordrhein-westfälischen Gesamthochschulen erworben werden können, zu empfehlen.

Allerdings ist auch hier auf den Mangel an empirisch gesicherten, wissenschaftlichen Forschungsergebnissen hinzuweisen, der wohl plausible Begründungen nicht aber wissenschaftlich fundierte Aussagen zur entwicklungsförderlichen bzw. entwicklungshemmenden Wirkungen dieser unterschiedlichen Gestaltungsoptionen zuläßt.

Globale Entwicklungsperspektiven

Berufs- und wirtschaftspädagogisch wünschenswert wäre eine globale Entwicklungsperspektive für die Hochschulen, die sowohl am *Bedarf an Hochschulabsolventen* als auch an den *Bildungsbedürfnissen der Bevölkerung* orientiert (vgl. auch Abschnitt 1.2 und 5.2) ist, die unterschiedlichen Ziele der in Abschnitt 1.2 dargestellten Planungsansätze zur Abstimmung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem integriert und damit den Bildungsanstrengungen des Einzelnen zumindest realistische Chancen auf eine anschließende Beschäftigung eröffnen. Über diese globale Einschätzung hinausgehende Empfehlungen beziehen sich dann wiederum auf die unterschiedlichen (Realisierungs-)Bedingungen, zu denen oben bereits Empfehlungen gegeben wurden.

Personal

Aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht wären in bezug auf das (Hochschul-)Personal alle Maßnahmen wünschenswert, die zur *Beseitigung von Benachteiligungen* (z. B. von Frauen), von hochschulinternen *Hierarchien* und von persönlichen *Abhängigkeitsverhältnissen* beitragen. Solche einschränkende Erfahrungen am Arbeitsplatz hemmen beim Hochschulpersonal, wie bei allen Arbeitnehmer/innen, die (Weiter-)Entwicklung der Person und haben damit Konsequenzen für das gesamte Verhalten, besonders aber für das wechsel-

seitige Verhältnis zu Studierenden (Mikrosystemebene, vgl. Abbildung 6, S. 80) und deren Entwicklungsmöglichkeiten in der Hochschule (Mesosystemebene, ebd.). Zu den - auch geschlechtsspezifisch - unterschiedlichen (Arbeits-)Bedingungen, z. B. des wissenschaftlichen Nachwuchses an den Hochschulen, liegen erste Befunde vor allem aus der Frauenforschung vor (vgl. z. B. FISCHER/FRIEBERTSHÄUSER/KLEINAU 1999, KRÄCKE 1996, ROLOFF 1998); insgesamt ist die diesbezügliche Forschungslage – besonders in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik - aber nicht hinreichend, um fundierte Aussagen zu alternativen Gestaltungsvorschlägen treffen zu können.

Internationale Vergleichbarkeit

Berufs- und wirtschaftspädagogisch wünschenswert wäre in bezug auf die Förderung internationaler Vergleichbarkeit die wechselseitige Anerkennung von Studienleistungen, -prüfungen und –abschlüssen aufgrund der damit verbundenen Möglichkeit für Studierende, an unterschiedlichen Studienorten in unterschiedlichen Ländern vielfältige kulturelle, sprachliche, menschliche etc. Erfahrungen zu sammeln. Solche Erfahrungen können im Sinne der globalen Kriterien Reichhaltigkeit, Vieldimensionalität und Komplexität der Umwelten (vgl. Abschnitt 5.2.1) die entwicklungsförderliche Gestaltung von Studiengängen unterstützen.

Für differenzierte Aussagen zu Vor- und Nachteilen einer internationalen Vergleichbarkeit - vor allem im Hinblick auf die Einführung von Kurzzeitstudiengängen - sind insbesondere fundierte Forschungsergebnisse der national und international vergleichenden Berufsbildungsforschung notwendig.

Forschung

Im Hinblick auf Forschung scheint in Anlehnung an die Überlegungen in Abschnitt 5.2.1 speziell unter Bezug auf SEMBILL (1992) und SCHIMANK (1995) die Einheit von Forschung und Lehre als berufs- und wirtschaftspädagogisch wünschenswerte Gestaltungsoption für den Tertiärbereich plausibel. Durch einen „Mangel an ganzheitlichem Denken und entsprechend defizitären Menschenbildern“ sieht SEMBILL (1992, S. 17) die Art der Wissensvermittlung wie auch das Selbstverständnis von Wissenschaft dahingehend beeinflusst, daß „trotz dringlicher werdendem Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität“ (ebd.) überwiegend Verfügungswissen und kaum noch Orientierungswissen

bereitgestellt wird (siehe auch Kapitel 0). SEMBILL hat die theoretisch häufig aufgestellte Forderung, „gegenwärtige und für die Zukunft zu antizipierende Kognitions-/Motivations-/Emotionsstrukturen (von Personen) sowie gegenwärtige und für die Zukunft zu antizipierende Tätigkeitsstrukturen (in der Umwelt) mit *konkreten Erfahrungen* verbinden zu können“ (SEMBILL 1992, S. 12 – 13, Herv. Im Original) in der Praxis des Hochschulunterrichts überprüft. Er kommt zu dem Ergebnis, daß Handlungsorientierung bzw. „Forschendes Lernen“ auch in der Hochschule, das heißt, die Bearbeitung „echter“ Probleme mit Hilfe anerkannter Forschungsmethoden durch die Studierenden, „über die bestehende Ausbildungssituation (Ernstcharakter) hinaus Betroffenheit und Bedeutsamkeit auch für die zukünftige Berufspraxis erzeugen bzw. verstärken“ (ebd., S. 13). Im Verhältnis zur Lehre (vgl. z. B. ERMERT 1992) wird die Forschung und besonders das Verhältnis zwischen beiden eher selten und in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik aufgrund ihres Selbstverständnisses (vgl. dazu BUCHMANN/KELL 1997, S. 588) bestenfalls vereinzelt thematisiert.

Aus Sicht einer ökologisch orientierten Berufs- und Wirtschaftspädagogik (vgl. dazu Abschnitt 2.1) beeinflussen die Umweltbedingungen in der Hochschule (Mesosystemeebene) und auf den übergeordneten Systemebenen, der Exo- und Makrosystemeebene, (vgl. Abbildung 6, S. 80) die Entwicklungsmöglichkeiten der Studierenden. Wissenschaftliche Forschungsergebnisse machen einen Teil dieser Umweltbedingungen aus bzw. beeinflussen, wenn, wie schon in Abschnitt 6.1 gesagt, auch in Grenzen, deren Gestaltung. Deshalb sollte insbesondere aus ökologischer Sicht (vgl. Abschnitt 2.1) die Folgeabschätzung wissenschaftlicher Forschung und zwar nicht nur der biologischen, medizinischen oder militärischen Forschung (und deren öffentliche Kontrolle) als kritische Reflexion gesellschaftlicher (Forschungs-)Praxis einen zentralen Aspekt bei der politischen Gestaltung im Tertiärbereich einnehmen.

Empirisch gesicherte Ergebnisse zur Folgeabschätzung wissenschaftlicher Forschung sind auch von der Berufs- und Wirtschaftspädagogik einzufordern.

Wissenstransfer

Aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht wünschenswert wäre es, einen Wissenstransfer so zu gestalten, daß die Verbindung von Forschung und Praxis, das heißt u. a. die Gestaltung von Forschung unter Beteiligung von Studierenden und im Hinblick auf eine Umsetzung der erarbeiteten Ergebnisse in praxisrelevantes Wissen, gewährleistet ist. Nach den in Abschnitt 5.2.2 (insbes. S. 235/236) angestellten Überlegungen kann das zur entwicklungsförderlichen Gestaltung der hochschulischen Rahmenbedingungen beitragen, besonders dann, wenn Forschung nicht auf ökonomisch kurzfristig verwertbare Ergebnisse ausgerichtet ist und die kritische Reflexion wissenschaftlicher Forschungsarbeit Teil dieser selbst ist.

Solche plausibilisierten Annahmen müßten durch entsprechende wissenschaftliche Analysen in bezug auf ihre Entwicklungsförderlichkeit allerdings im einzelnen überprüft werden.

Selbstverwaltung

Wünschenswert wäre aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht die Selbstverwaltung erstens im Sinne einer paritätischen Beteiligung der Studierenden und des akademischen Mittelbaus an hochschulinternen demokratischen und transparenten Entscheidungsverfahren, damit alle beteiligten Gruppen in der Hochschule ihre (Entwicklungs-)Bedingungen selbst mitgestalten können bzw. mindestens (direkten) Einfluß darauf haben.

Zweitens ist die Autonomie der Hochschulen gegenüber gesellschaftlichen z. B. staatlichen Eingriffen oder solchen aus dem Beschäftigungssystem prinzipiell als pädagogisches Reformziel – zur Sicherung der Freiheit von Forschung und Lehre - begrüßenswert (vgl. auch Abschnitt 5.2.2), setzt allerdings, worauf ebenfalls in Abschnitt 5.2.2 hingewiesen wurde, voraus, daß eine solche Autonomie der Hochschulen durch eine ausreichende finanzielle Grundförderung abgesichert ist.

Entsprechende auch empirische Forschungsergebnisse z. B. zu demokratischen Entscheidungsstrukturen in den Hochschulen und deren Wirkungen auf die Entwicklung der beteiligten Personen in den Hochschulen, aber auch zur Höhe und Art der finanziellen

Grundfinanzierung, wären für die Formulierung wissenschaftlich fundierter Aussagen und Empfehlungen hilfreich.

Studiengebühren

Fundierte Aussagen zur Einführung von Studiengebühren und deren Auswirkungen auf personale Entwicklungsmöglichkeiten der Studierenden, die über die globale Feststellung, daß eine solche Regelung sozial verträglich gestaltet sein müßte, hinausgehen, sind aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht nach bisherigem Forschungsstand nicht möglich. Die Finanzierung der Berufsausbildung ist zwar seit den bildungsökonomischen Überlegungen in den 1960er Jahren zu einem aktuellen berufsbildungspolitischen sowie berufspädagogischen Thema avanciert (vgl. KELL 1997, S. 94/95). Diese Tatsache hat aber keineswegs dazu geführt, daß die ersten bildungsökonomischen Überlegungen zur Finanzierung der Berufsausbildung in den letzten 25 Jahren weiterentwickelt worden wären oder intensive empirische Forschungsarbeiten durchgeführt wurden; dies ist weder für die nicht-akademische Berufsausbildung im dualen System und noch für die akademische Berufsausbildung in den Hochschulen der Fall (obwohl die Finanzierung von Studienplätzen besonders heftig und kontrovers diskutiert wurde und wird)⁶⁷.

Forschungsergebnisse, auf deren Basis fundierte Aussagen zum Einfluß von Studiengebühren auf die entwicklungsförderliche Gestaltung der Rahmenbedingungen in den Hochschulen möglich wären, stellen also ein weiteres Forschungsdesiderat speziell für die berufs- und wirtschaftspädagogische Berufsbildungsforschung dar.

Fazit

Auf der Basis dieser berufs- und wirtschaftspädagogischen Empfehlungen läßt sich bezüglich des Verhältnisses zwischen berufs- und wirtschaftspädagogischer Position und den hochschulpolitischen Aussagen der *einzelnen* Parteien global feststellen: Es gibt erhebliche Differenzen nicht nur zwischen der pädagogischen Position und den in Abschnitt 5.2.2 dar-

⁶⁷ Der Sachverständigenrat Bildung schätzt z. B. die (Finanzierungs-)Modalitäten für das gesamte Bildungssystem folgendermaßen ein: „Gebührenpflicht und Gebührenfreiheit von Bildung in Deutschland stehen in einem historisch erklärbaren, aber ganz unsystematischen Verhältnis. Diese Situation ist nicht zufriedenstellend – weder hinsichtlich ihrer Steuerungseffekte noch hinsichtlich ihrer Verteilungswirkung“ (HANS BÖCKLER STIFTUNG (HRSG.) 1998, S. 7).

gestellten überparteilich möglichen Konsensen, sondern auch speziell zwischen der pädagogischen und der Position der beiden Regierungsparteien CDU/CSU und F.D.P. (bis 1998). Diese nehmen bei ihren hochschulpolitischen Zielen und deren (Realisierungs-)Bedingungen eine an (ökonomischem) Wettbewerb und Erfolg orientierte Position ein, die insbesondere das Ziel Bildung in pädagogisch nicht zu vertretendem Umfang für ökonomische Ziele funktionalisiert und als Legitimation für gesellschaftlich ungleich verteilte soziale Positionen heranzieht (vgl. Abschnitt 4.4.2. und Abschnitt 4.4.3, insbes. S. 190/191). Bei hoher Übereinstimmung zwischen Zielen und Bedingungen zur Zielerreichung bei diesen beiden Parteien (vgl. S. 182/183 und S. 192) sind die Gestaltungsvorschläge in den Parteiprogrammen zu den institutionellen (Realisierungs-)Bedingungen der akademischen Berufsausbildung ebenso wie die Ausführungen zu den sieben Untergliederungspunkten (vgl. Abschnitt 4.1.2, insbes. S. 111) ebenfalls vorrangig an ökonomischen Überlegungen orientiert (vgl. S. 185 – 188 und S. 194– 197), wie sie beispielhaft in der Forderung nach Kurzzeitstudiengängen, dem Ausbau der Fachhochschulen, einer generellen Verkürzung der Studienzeiten oder auch einer stärkeren Praxisorientierung zum Ausdruck kommen. Eine entwicklungsförderliche Gestaltung von Studiengängen ist bei diesen Zielaussagen eher zweifelhaft (vgl. Abschnitt 5.2.2. und 226 – 236) und von daher sind die Aussagen der CDU/CSU und der F.D.P. in den Programmen nicht mit den berufs- und wirtschaftspädagogischen Empfehlungen vereinbar.

Die berufs- und wirtschaftspädagogischen Empfehlungen scheinen dagegen weitgehend kompatibel bzw. mindestens diskussionsfähig mit den hochschulpolitischen Aussagen der Oppositionsparteien⁶⁸, so wie diese in den Programmen dargestellt werden (vgl. Abschnitte 4.4.1, 4.4.4, 4.4.5). Das trifft zu vor allem auf das politische Ziel Chancengleichheit (vgl. S. 176, S. 199 und S. 206/207) und die Bedeutung, die dem Ziel Bildung als Beitrag zur zukünftigen Entwicklung der Gesellschaft beigemessen wird, und zwar über die personale Entwicklung von mündigen, selbstbestimmten Personen, die sich kritisch–reflexiv mit ihrer Umwelt auseinandersetzen und diese gestalten können, **und** die Entwicklung von beruflich verwertbaren Qualifikationen (vgl. S. 178, S. 199 – 200 und S. 206). Die Zielspannung zwischen personaler Mündigkeit und beruflicher Qualifizierung wird allerdings von allen

⁶⁸Hier sind die Oppositionsparteien zur Zeit der Analyse (Anfang 1997 – Anfang 1998) gemeint, also BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN, PDS und SPD.

drei Parteien nicht thematisiert, so daß man zunächst nur von einer globalen Übereinstimmung ausgehen kann, die aber immerhin die mögliche Basis für einen konstruktiven Dialog zwischen Politik und Pädagogik mit dem Ziel einer entwicklungsförderlichen Gestaltung von Studiengängen darstellt. Das gleiche gilt auch für die Aussagen zu den Realisierungsbedingungen der hochschulpolitischen Ziele, hier speziell für die Forderung nach öffentlicher Trägerschaft und Finanzierung sowie nach Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeinbildender Zertifikate (vgl. S. 177, S. 200 und S. 208)⁶⁹. Die weiteren globalen Aussagen von BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN, der PDS und der SPD zur Orientierung der hochschulischen Entwicklungsperspektiven auch an den Bildungsbedürfnissen der Bevölkerung (vgl. S. 177, S. 201 und S. 208/209), zur internationalen Anerkennung von Studienleistungen und –abschlüssen (vgl. S. 178, S. 202 und S. 209), zum Abbau von (gruppen-)spezifischen Benachteiligungen an den Hochschulen (vgl. S. 178, S. 202 und S. 209), zur Notwendigkeit der Folgeabschätzung wissenschaftlicher Forschung (vgl. 180, S. 202/203 und S. 210/211), zur Schaffung demokratischer Strukturen und zur finanziellen Absicherung der politischen Autonomie der Hochschulen (vgl. S. 180, S. 203 und S. 211/212) sowie zur Ablehnung von Studiengebühren (vgl. S. 180, S. 204 und S. 212) deuten ebenfalls, wenn auch auf abstrakter Ebene, auf Übereinstimmungen mit der berufs- und wirtschaftspädagogisch wünschenswerten Gestaltung der akademischen Berufsausbildung hin.

Diese Übereinstimmungen sind insofern plausibel, als Oppositionsparteien in Anlehnung an die Aussagen in Abschnitt 5.1 (insbes. S. 216/17) andere, z B. individuelle (Bildungs-)Bedürfnisse und Anforderungen als die Regierungsparteien berücksichtigen und entsprechende politische Forderungen aufstellen können. Während die Regierungsparteien unter Bezug auf HABERMAS (1973) und OFFE (1973) zwecks Machterhalt ökonomischen **und** kulturell-individuellen Ansprüchen gerecht werden müssen (vgl. Abschnitt 2.3.2).

Doch relativieren sich solche partiellen Übereinstimmungen zwischen pädagogischen und politischen Positionen einzelner Parteien unter Berücksichtigung folgender Überlegungen:

⁶⁹ Die Aussagen der PDS zur Art der akademischen Ausbildungsstätte (vgl. S. 200) und der SPD zu den B.A./Master - Abschlüssen (vgl. S. 207/208) scheinen dagegen mit der berufs- und wirtschaftspädagogischen Position nicht kompatibel.

1. Aufgrund der für politisches Handeln notwendigen und nach den Ergebnissen der Inhaltsanalyse zu erwartenden zwischenparteilichen Konsense, die bereits in Abschnitt 5.2.2 dargestellt und berufs- und wirtschaftspädagogisch bewertet wurden.
2. Bei einer Statusänderung der Parteien (von der Oppositions- zur Regierungspartei), nämlich dann, wenn die (konkrete) Umsetzung (globaler) hochschulpolitischer Zielaussagen in der politischen Praxis ansteht. Die mit dem Regierungswechsel von 1998 einhergehenden jüngsten politischen Entwicklungen, hier sei z. B. auch die bereits erwähnten Grundsatzdiskussionen bei BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN hingewiesen (vgl. S. 217), belegen diese Einschätzung.
3. Aufgrund der darüber hinaus wirksam bleibenden - bereits in Abschnitt 6.1 (S. 250) angesprochenen - grundsätzlichen strukturellen Diskrepanzen zwischen Politik und Pädagogik, zwischen politischen und pädagogischen Aussagen. In der Praxis heißt das, auch wenn Politiker und Wissenschaftler dasselbe sagen, meinen sie unter Umständen nicht das gleiche, weil sie ihre Aussagen mit Bezug auf unterschiedliche Ziele treffen.

Die Empfehlungen verdeutlichen zudem, daß es aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht zwar plausible Gründe für bestimmte Gestaltungsoptionen bei den Bedingungen für die akademische Berufsausbildung gibt, die allerdings überwiegend nicht durch entsprechende empirische Forschungsergebnisse abgesichert sind. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik sollte aus den in Kapitel 3 dargelegten Gründen ihre Erfahrungen und Forschungsergebnisse aus der nichtakademischen Berufsausbildung nutzen, um die genannten Forschungsdesiderate mit Bezug auf die akademische Berufsausbildung zu bearbeiten. Zahlreiche Überlegungen, Vorstellungen, Theorien, Ergebnisse etc. aus der nichtakademischen Berufsausbildung sind vergleichbar, einige möglicherweise auf die akademische Berufsausbildung übertragbar.

Die unmittelbare Nähe und der direkte Bezug zur Wissenschaft allein sind keine hinreichenden Bedingungen für eine entwicklungsförderliche Gestaltung der Rahmenbedingungen in den Hochschulen, weil sie, wie alle anderen Bereiche der Berufsbildung auch, in erster Linie auf *politischer* Gestaltung beruhen und somit in einem hohen Maß ideologieabhängig sind. Weil Bildung und speziell die Hochschulen als politische Gegenstandsbereiche in den unter-

suchten Parteiprogrammen von Bedeutung sind und zahlreiche hochschulpolitische Entscheidungen anstehen, sind zur Schaffung von mehr Transparenz und Übersichtlichkeit im Tertiärbereich die hochschulpolitischen Zielaussagen der Parteien in dieser Arbeit analysiert und systematisiert worden sowie Lösungsalternativen aufgezeigt worden.

Dabei ist deutlich geworden, daß fundierte wissenschaftliche Forschungsergebnisse zur *Durchführung* von (politischen) Entscheidungen (vgl. HARNISCHFEGGER 1977, S. 128), also technisches Wissen zur Zielerreichung und „Kontrollwissen und –handlungen“ (KELL/MENCK 1989, S. 193) überwiegend nicht vorhanden, aber dringend notwendig sind. Auf der Basis solchen Wissens könnten dann wissenschaftliche Aussagen getroffen werden, die die Ideologieabhängigkeit der hochschulpolitischen Gestaltung teilweise reduzieren können. Sie stehen dann im Sinne wissenschaftlicher Politikberatung den (Hochschul-)Politikern bei ihren Entscheidungen zur Verfügung, wie immer diese solche wissenschaftlichen Empfehlungen auch aufgreifen und nutzen mögen. In Anlehnung an KELL (1970, S. 275), der seine Aussage auf die Bedingungsfaktoren (vgl. dazu Abschnitt 3.7.2, S. 85) der nichtakademischen Berufsausbildung bezieht, ist auch für die akademische Berufsausbildung die Hoffnung nicht unberechtigt, daß „allein veränderte Kenntnisse über konstante Bedingungsfaktoren (...) schon Wandlungen der Meinungen und – über diesen Meinungswandel – der Bedingungsfaktoren selbst hervorzurufen (vermögen)“.

7. LITERATUR

ACHTENHAGEN, F.: Berufliche Ausbildung. In: Buer, J. v./Jungkunz, D. (Hrsg.): Berufsbildung in den neunziger Jahren. (Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Universität zu Berlin, Band 2). Berlin 1995, S. 147 – 208.

ALEMANN, U. VON/WEßELS, B. (Hrsg.): Verbände in vergleichender Perspektive. Beiträge zu einem vernachlässigten Feld. Berlin 1997.

ALTVATER, E./HUISKEN, F. (Hrsg.) : Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Erlangen 1970.

BAETGHE, M.: Ausbildung und Herrschaft (1970). 4. unveränderte Auflage. Göttingen 1971.

BAETGHE, M. u. a.: Bildungsexpansion und Beschäftigungslage von Angestellten. Göttingen 1980.

BAETGHE, M.: Bildungserwartungen und Qualifikationsbedarf – Bildungssoziologische Eckpunkte für die Gesellschaft von morgen. In: FORUM E45, 6, 1992, S. 6 – 10.

BAETGHE, M.: Arbeitsstrukturen und Qualifikationsprofile im Wandel- Veränderungstendenzen in den kaufmännisch-verwaltenden Dienstleistungstätigkeiten. In: KELL, A./SCHANZ, H. (Hrsg.): Computer in der Berufsbildung. Stuttgart 1994, S. 28 – 48.

BAETHGE, M./SCHIERSMANN, CH.: Berufsbildungspolitik. Wissenschaftliche Konzepte zur Analyse von Berufsbildungspolitik. Fernuniversität Hagen 1984, Kurseinheit 1.

BAMBERG, G./BAUR, F.: Statistik. München 1985.

BECK, U./BRATER, M. (Hrsg.): Die soziale Konstitution der Berufe. Frankfurt am Main 1977.

BECK, U./BRATER, M./DAHEIM, H. J.: Soziologie der Arbeit. Reinbek 1980.

BECK, K./DUBS, R. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der Berufserziehung. Kognitive, motivationale und moralische Dimensionen kaufmännischer Qualifizierungsprozesse. Beiheft 14 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW). Stuttgart 1998.

BECK, K./HEID, H. (Hrsg.): Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung. Wissenserwerb, Motivierungsgeschehen und Handlungskompetenzen. Beiheft 13 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW). Stuttgart 1996.

- BECKER, E.: Hochschule und Gesellschaft. Funktion der Hochschule und Produktionsprobleme der Gesellschaft. In: HUBER, L. (Hrsg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 10). Stuttgart 1995, S. 29 - 58.
- BERCHEM, T.: Lehre und Studium an Hochschulen in Deutschland 1992. Überlegungen zu einer Philosophie der wissenschaftlichen Lehre. In: ERMERT, K. (Hrsg.): Lehre an Hochschulen. Loccumer Protokolle 11. Rehberg Loccum 1992.
- BERCHEM, T.: „Wir konsumieren zuviel und investieren zu wenig“. In: Forschung + Lehre, 1/1998, S. 12 – 13.
- BERNFELD, S.: Sisyphus oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt am Main 1967 (1925).
- BLANKERTZ, H.: Bildungstheorie und Ökonomie. In: PÄDAGOGISCHE PROVOKATIONEN I. Veröffentlichungen des Pädagogischen Zentrums. Weinheim/Berlin 1966. Reihe B, Band 1, S. 61 – 86.
- BLANKERTZ, H.: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Hannover 1969.
- BLANKERTZ, H.: Berufsbildungstheorie und berufliche Ausbildungskonzeptionen. In: Die Deutsche Berufsschule, 63. 1967/6, S. 408 - 422.
- BLANKERTZ, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1975.
- BOS, W./TARNAI, T.: Inhaltsanalyse von Assoziationen zum Begriff Studium. Ein Beitrag zur Analyse seines Wortfeldes. In: BOS, W./TARNAI, T.: Computerunterstützte Inhaltsanalyse in den Empirischen Sozialwissenschaften. Theorie – Anwendung - Software. S. 149 - 165. Münster/New York 1996.
- BOCK, K.D.: Studiengebühren und Hochschulreform. In: Das Hochschulwesen, 3/1999, S. 80 – 84.
- BRATER, M.: Allgemeinbildung und berufliche Qualifikation. In: MÜLLER – ROLLI, S. (Hrsg.): Das Bildungswesen der Zukunft. Stuttgart 1987, S. 119 – 137.
- BRONFERBRENNER, U.: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart 1981.
- BRINCKMANN, H./ENDERS, J.: Das neue Personalwesen der Hochschulen. In: Das Hochschulwesen, 2/1999, S. 39 – 44.
- BUCHMANN, U./KELL, A.: Studieren in der Spannung von Bildung und Beruf. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 93. Band, Heft 6 (1997), S. 587 - 606.
- BUER VAN, J./KELL, A.: Abschlußbericht zum Projekt „Berichterstattung über Berufsbildungsforschung“. In Vorbereitung. Siegen und Berlin 1999.
- BÜSCHGENS, G./LÜTKE-BORNEFELD, P.: Praktische Organisationsforschung. Reinbek bei Hamburg 1977.

BULTMANN, T.: Zwischen Humboldt und Standort Deutschland. Die Hochschulpolitik am Wendepunkt. Marburg 1993.

BUND-LÄNDERKOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGS-FÖRDERUNG: Beschäftigungsperspektiven der Absolventen des Bildungswesens. Analysen und Projektionen bis 2010 und Folgerungen für die Bildungspolitik. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 45. Bonn 1995.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE (bmbf): Grund – und Strukturdaten 1996/97. Bonn 1996.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE (bmbf): Presse-Info zur Einigung über die Hochschulreform. Bonn, 19.08.1997.

BUSCH, D. u. a.: Tätigkeitsfelder und Qualifikationen von Wirtschafts-, Sozial-, Ingenieur-, Naturwissenschaftlern. Frankfurt/New York 1981.

BUTTNER, F.: Tätigkeitslandschaft bis 2010. In: ACHTENHAGEN, F./JOHN, E.G. (Hrsg.): Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements. Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung. Wiesbaden 1992, S. 162 - 182.

BUTTNER, F./CZYCHOLL, R./PÜTZ, H. (Hrsg.): Modernisierung beruflicher Bildung vor den Ansprüchen von Vereinheitlichung und Differenzierung. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (BeitrAB) 177. Nürnberg 1993, S. 40 – 56.

CLEVE VAN, B.: Erwachsenenbildung und Europa. Der Beitrag politischer Bildung zur Europäischen Integration – Bilanz und Perspektive aus pluralismustheoretischer Sicht. Weinheim 1995.

CLEVE VAN, B.: Modularisierung in der Berufsbildung. Habilitationsschrift Universität – Gesamthochschule Siegen. Veröffentlichung in Vorbereitung.

CRUSIUS, R./WILKE, M.: Reform der Berufsbildung. Bilanz einer Niederlage und Verantwortung der Gewerkschaften. In: VORGÄNGE, Heft 5 1976, S. 75 – 80.

DAHRENDORF, R.: Bildung ist Bürgerrecht. Hamburg 1965.

DAUENHAUER, E.: Berufsbildungspolitik. Berlin/Heidelberg/New York 1981.

DAXNER, M.: Ein bedrohter Stand? Selbst- und Fremdbilder des Hochschullehrerberufs. In: Das Hochschulwesen, 1/1999, S. 26 – 29.

DEHNBOSTEL, P.: Beruflicher Bildungsweg. In: KAISER, F.-J./PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Hamburg 1999, S. 65 – 67.

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970.

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn 1974.

DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT (DFG): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Situation - Hauptaufgaben - Förderungsbedarf. Senatskommission für Berufsbildungsforschung (Hrsg.). Denkschrift. Weinheim 1990.

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (DGfE): Berufliche Orientierung und Hochschulzugang: Empfehlungen der DGfE-Expertenkommission zur Neugestaltung der Sekundarstufe II. In: ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT 5. 1994, 9, S. 38 – 43.

EPPLER, E.: Das linke Leiden an der Wirklichkeit. In: DIE ZEIT, Nr. 21 vom 17.05.1991, S. 5.

ERMERT, K. (Hrsg.): Lehre an Hochschulen. Über Kriterien und Instrumente zu ihrer Evaluation und Förderung. Loccumer Protokolle 11. Rehberg Loccum 1992.

FAULSTICH, P. (Hrsg.): Die Bildungspolitik des Deutschen Gewerkschaftsbundes 1949 - 1979. Stuttgart 1970.

F.D.P.: Die Freiburger Thesen. Beschluß des F.D.P.-Parteitags vom 25. - 27. Oktober 1971, Freiburg/i. BR. 1971.

FICHTNER, B.: Lernen und Lerntätigkeit. Habilitationsschrift Universität – Gesamthochschule Siegen. Siegen 1989.

FISCHER, D./FRIEBERTSHÄUSER, B./KLEINAU, E.: Neues Lernen und Lehren an der Hochschule. Weinheim 1999.

FLAMMER, A.: Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung. 2. vollständig überarbeitete Auflage. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle 1996.

FRIEDEBURG VON, L.: Da kommen alte Träume zu neuer Blüte. FRANKFURTER RUNDSCHAU Nr. 23 vom 27.01.1996, S. 11.

FURCK, C.-L./GEIßLER, G./KLAFKI, W./SIEGEL, E. (Hrsg.): Condorcet. Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens, der Nationalversammlung im Namen des Komitees für öffentlichen Unterricht am 20. Und 21. April 1792 vorgelegt. Weinheim 1966

GABRIEL, O. W./NIEDERMAYER, O./STÖSS, R.: Parteiendemokratie in Deutschland. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 338. Bonn 1997

GEIS, A.: Computerunterstützte Inhaltsanalyse - Hilfe oder Hinterhalt? In: ZÜLL, C./MOHLER, P.PH. (HRSG.): Textanalyse. Anwendungen der computergestützten Inhaltsanalyse. Opladen 1992. S.7-32.

GEIS, A./ZÜLL, C.: Strukturierung und Codierung großer Texte: Verknüpfung konventioneller und computerunterstützter Inhaltsanalyse am Beispiel von TEXTPACK PC. In: BOS, W./TARNAI, CH. (Hrsg.): Computergestützte Inhaltsanalyse in den Empirischen Sozialwissenschaften. Theorie – Anwendung – Software. Münster/New York 1996, S. 169 – 191.

GEIßLER, K. H.: Zeit leben. Weinheim und Basel 1985.

GEIßLER, K. H.: Das Duale System der industriellen Berufsausbildung hat keine Zukunft. In: Leviathan 1991, 1, S. 68 - 77.

GEIßLER, K. H.: Zeit. Weinheim, Berlin 1996.

GEW Baden – Württemberg: Berufsakademien Baden – Württembergs zu Fachhochschulen weiterentwickeln. 11/1995, S. 1 –4. (www.bawue.gew.de)

GLOTZ, P.: Im Kern verrottet ? Fünf vor zwölf an Deutschlands Universitäten. Stuttgart 1996.

GÖHNER, H. (Hrsg.): Freiheit und Verantwortung. Das CDU-Grundsatzprogramm kontrovers diskutiert. München 1993.

GRUNDGESETZ. 23. neubearbeitete Auflage. München 1987.

HABERMAS, J.: Theorie und Praxis. Sozialphilosophische Studien. Neuwied 1969.

HABERMAS, J.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt/Main 1973.

HABERMAS, J.: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt/M. 1976.

HABERMAS, J.: Die Idee der Universität - Lernprozesse. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK, 32. Jg. 1986, Nr. 5, S. 703 – 718.

HANS BÖCKLER STIFTUNG (Hrsg.): Diskussionspapiere Sachverständigenrat Bildung. Für ein verändertes System der Bildungsfinanzierung. Nr. 1, Oktober 1998.

HARNISCHFEGGER, H.: Die Rolle der Wissenschaft in der bildungspolitischen Entscheidungsfindung. In: STACHOWIAK, H.: Werte, Ziele und Methoden der Bildungsplanung. Paderborn 1977, S. 123 – 129.

HARTFIEL, G.: Wörterbuch der Soziologie. 2. überarbeitete Auflage. Stuttgart 1976.

HARTUNG, D. u. a.: Aspekte der Studienreform I. (Blickpunkt Hochschuldidaktik 56). Hamburg 1979.

HARTUNG, S./KADELBACH, S. (Hrsg.): Bürger, Recht, Staat. Handbuch des öffentlichen Lebens (1992). Überarbeitete Neuauflage. Frankfurt/M. 1997.

HEIN, E./PASTERNAK, P.: Effizienz und Legitimität. Zur Übertragbarkeit marktwirtschaftlicher Anreiz- und Steuerungsmechanismen auf den Hochschulsektor. In: Das Hochschulwesen. 46. Jahrgang. 3. Quartal 1998, S. 141 – 152.

HERMANN, A./GLOGGER, A.: Management des Hochschulsponsorings. Orientierungshilfen für die Gestaltung und Umsetzung von Sponsoringkonzepten an Hochschulen. Reihe Hochschulwesen – Wissenschaft und Praxis 1998.

HEYDORN, H.-J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt/M. 1970.

HEYDORN, H.-J.: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt/M. 1972.

HOCHSCHULGESETZ NORDRHEIN – WESTFALEN (HG NRW). Referentenentwurf. Düsseldorf 1998.

HOCHSCHULRAHMENGESETZ (HRG). Vom 26. Januar 1976 (BGBl. I S.185), in der Fassung der Bekanntmachung vom 9. April 1987 (BGBl. I S. 1170), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 20. August 1998 (BGBl. I S. 2190). Bonn 1998.

HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (HRK): Überlegungen zur Zusatzfinanzierung privater Hochschulen aus öffentlichen Mitteln. Entschließung des 185. Plenums vom 06. Juli 1998. (www.hrk.de)

HÖDL, E.: Ökonomische Anreizsysteme zur Hochschulsteuerung. In: GRÖTZINGER, G./HÖDL, E. (Hrsg.): Hochschulen im Niedergang? Zur politischen Ökonomie von Lehre und Forschung. Marburg 1994.

HUBER, L. (Hrsg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 10. Stuttgart 1995, S. 13 – 24.

HUMBOLDT, W. VON: Über die innere und äußere Organisation der Höheren wissenschaftlichen Anstalten (1810). In: ANRICH, E. (Hrsg.): Die Idee der Deutschen Universität. Darmstadt 1959, S. 375 – 380.

HURRELMANN, K.: Soziologie der Erziehung. Weinheim/Basel 1974.

HUSÉN, T.: The school in question. Oxford 1979.

JUNGKUNZ, D.: Berufsausbildungserfolg in ausgewählten Ausbildungsberufen des Handwerks. Theoretische Klärung und empirische Analysen. Weinheim 1995.

KAACK, H.: Geschichte und Struktur des deutschen Parteiensystems. Opladen 1971.

KAMMERER, G. u.a.: Ingenieure im Produktionsprozeß. Frankfurt am Main 1973.

KARPEN, U.: Deutsche Hochschullehrer – Hochschullehrer in anderen Ländern. In: Das Hochschulwesen, 1/1999, S. 15 – 19.

KELL, A.: Die Vorstellungen der Verbände zur Berufsausbildung. Band I und II. Berlin 1970.

KELL, A.: Das Berechtigungswesen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. In: BLANKERTZ, H./DERBOLAV, J./KELL, A./KUTSCHA, G. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 9.1 Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Stuttgart 1982, S. 289 – 320.

KELL, A.: Einstellungen zu Arbeit und Beruf. In: KELL, A./LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Berufliches Lernen ohne berufliche Arbeit ? Beiheft 5 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart 1984, S. 29 – 40.

KELL, A.: Berufspädagogische Überlegungen zu den Beziehungen zwischen Lernen und Arbeiten. In: KELL, A./LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Lernen und Arbeiten. Beiheft 8 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart 1989, S. 9 - 25.

KELL, A.: Die Zukunft der beruflichen Bildung – Schule und Betrieb vor dem Hintergrund neuer Entwicklungen in Wissenschaft und Wirtschaft. In: HEIMERER, L./KUSCH, W. (Hrsg.): Die Zukunft der beruflichen Bildung. Festveranstaltung der Abteilung Berufliche Schulen des Staatsinstituts für Schulpädagogik und Bildungsforschung in München 1996. Neusäß 1997, S. 12 – 27.

KELL, A.: Grundbildung und Beruf aus der Sicht der Berufspädagogik. In: COMENIUS INSTITUT MÜNSTER: Bildung durch Schlüsselqualifikationen? Zum Verhältnis von Bildung und Beruf. Protokoll einer Expertentagung vom 24. - 27. Januar 1991 der Evangelischen Akademie Bad Boll. Münster 1991, S. 23 - 46.

KELL, A.: Zur Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung. Positionen aus der Sicht der Wissenschaft. In: Die Deutsche Schule, 87. 1995 (a), 2, S. 144 - 161.

KELL, A.: Organisation, Recht und Finanzierung der Berufsbildung. In: ARNOLD, R./LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995 (b), S. 369 - 397.

KELL, A.: Bildung zwischen Staat und Markt. In: BENNER, D./KELL, A./LENZEN, D. (Hrsg.): Bildung zwischen Staat und Markt. (35. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim und Basel 1996 (a), S. 31 - 49.

KELL, A.: Berufliche Schulen in der Spannung von Bildung und Beruf. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 92. 1996 (b), 1, S. 6 - 18.

KELL, A.: Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Strukturierungsvorschläge und Entwicklungsthesen. In: Jahrbuch Bildung und Arbeit 1996. Opladen 1996 (c), S. 340 - 351.

KELL, A.: Kooperation in der Berufsbildungsforschung: Rückblick, Zwischenbilanz und Ausblick. In: DIEPOLD, P. (Hrsg.): Berufliche Aus- und Weiterbildung. Konvergenzen/-Divergenzen neue Anforderungen/alte Strukturen. Dokumentation des 2. Forums Berufsbildungsforschung 1995 an der Humboldt – Universität zu Berlin. Beiträge zur

Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (BeitrAB 1995) zugleich Beiträge zur Berufsbildungsforschung der AG BFN Nr. 2. Nürnberg 1996 (d), S. 9 – 24.

KELL, A.: Finanzierungsdebatte – Theoretische Grundlagen und politische Positionen. In: EULER, D./SLOANE, P.F.E. (Hrsg.): Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte. Pfaffenweiler 1997, S. 91 – 104.

KELL, A./FINGERLE, K./KUTSCHA, G./LIPSMEIER, A./STRATMANN, K.: Berufsqualifizierung und Studienvorbereitung in der Kollegschule. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Nordrhein – Westfalen. Soest 1989.

KELL, A./MENCK, P.: Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Zum Verhältnis von erziehungswissenschaftlicher Theorie und bildungspolitischer Praxis bei Herwig Blankertz. In: KUTSCHA, G. (Hrsg.): Bildung unter dem Anspruch von Aufklärung. Weinheim und Basel 1989, S. 189 – 211.

KELL, A./SCHMIDT, A.: Computer und Informations- und Kommunikationstechniken in der Gesellschaft: Bildungspolitische und pädagogische Reaktionen auf neue Anforderungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989), 5, S. 679 - 698.

KELLER, C.: Kultur: Bildung, Wissenschaft und Kunst. In: HARTUNG, S./KADELBACH, S.: Bürger, Recht, Staat. Handbuch des öffentlichen Lebens. Frankfurt am Main 1997, S. 147 – 163.

KERN, H./SCHUMANN, M.: Das Ende der Arbeitsteilung ? Rationalisierung in der industriellen Produktion. München (1984). 4., um ein Nachwort erweiterte Auflage 1990.

KLINGEMANN, H.-D./VOLKENS, A.: Struktur und Entwicklung von Wahlprogrammen in der Bundesrepublik Deutschland 1949 - 1994. In: GABRIEL, O. W./NIEDERMAYER, O./STÖSS, R. (Hrsg.): Parteiendemokratie in Deutschland. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. Band 338. Bonn 1997, S. 517 - 536.

KLOSE, J.: Die Problematik der Abstimmung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. Analysen und Perspektiven aus sozialwissenschaftlicher Sicht. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 113. Nürnberg 1987.

KLÜVER, J.: Hochschule und Wissenschaftssystem. In: HUBER, L. (Hrsg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 10, Stuttgart 1995, S. 78 - 92.

KOORDINATIONS-BÜRO DES REFORMMODELLS ZUR NEUSTRUKTURIERUNG DES MAGISTERSTUDIUMS: Neustrukturierung des Magisterstudiums. Reformmodell am Beispiel der Ruhruniversität Bochum. In: DAS HOCHSCHULWESEN 1998/1, S. 31 – 37.

KRÄCKE, BÄRBEL (Hrsg.): Arbeitsplatz Hochschule: Überlegungen und Befunde zur beruflichen Situation und Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Heidelberg 1996.

KURATORIUM DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT FÜR BERUFSBILDUNG: Module in der beruflichen Bildung. Sonderdruck 1995.

KUTSCHA, G.: Modernisierung der Berufsausbildung im Spannungsfeld von Systemdifferenzierung und Koordination. In: BUTTLER, F./CZYCHOLL, R./PÜTZ, H. (Hrsg.): Modernisierung beruflicher Bildung vor den Ansprüchen von Vereinheitlichung und Differenzierung. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (BeitrAB 117). Nürnberg 1993, S. 40 - 56.

KUTSCHA, G.: Berufsbildungspolitik und Berufsbildungsplanung (Kurseinheit 2). Fernuniversität Hagen 1994.

LIPSET, S. M.: Soziologie der Demokratie. Neuwied 1962.

LISCH, R.: Einige methodische Probleme inhaltsanalytischer Modelle am Beispiel der Bewertungsanalyse. In: BENTELE, G. (Hrsg.): Semiotik und Massenmedien. München 1980, S. 180 - 191.

LISCH, R./KRIZ, J.: Grundlagen und Modelle der Inhaltsanalyse. Bestandsaufnahme und Kritik. Reinbek bei Hamburg 1978.

LUHMANN, N.: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M. 1984.

LUHMANN, N./SCHORR, H. E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979.

LUNDGREEN, P.: Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil I: 1770-1918. Göttingen 1980. Teil II: 1918-1980. Göttingen 1981.

LUTZ, B.: Bildungssystem und Beschäftigungsstruktur in Deutschland und Frankreich. In: MENDIUS, H. G. u. a. (Hrsg.): Betrieb – Arbeitsmarkt – Qualifikation. Band 1. Frankfurt am Main 1976, S. 83 ff.

MARCUSE, H.: Ideen zu einer kritischen Idee der Gesellschaft. Frankfurt/M. 1970.

MENCK, P.: Was ist Erziehung ? Donauwörth 1998.

MERTON, R. K.: Priorities in Scientific Discovery. In: STOBER, N. (Hrsg.): The Sociology of Science. Chicago 1973.

METZ-GÖCKEL, S.: Lehre als öffentliches Handeln und Ausdruck von Hochschulkultur. In: ERMERT, K.: Lehre an Hochschulen. Loccumer Protokolle. Rehberg Loccum 1992, S. 193 - 207.

MÜNCH, I. VON: Art. 21. In: MÜNCH, I. VON (Hrsg.): Grundgesetzkommentar. Band 2, S. 1 - 53. München 1976.

MÜNCKLER, H.: Europäische Identifikation und bürgerschaftliche Kompetenz. Vorbedingungen einer europäischen Staatsbürgerschaft. In: INTERNATIONALE ZEITSCHRIFT FÜR PHILOSOPHIE. Heft 2/1997, S. 202 – 217.

NARR, W. D./OFFE, C. (Hrsg.): Wohlfahrtsstaat und Massenloyalität. Köln 1975.

NARR, W. D./NASCHOLD, F. Theorie der Demokratie. Band III. Stuttgart 1971.

NYSSSEN, F.: Schule im Kapitalismus. Der Einfluß wirtschaftlicher Interessenverbände im Felde der Schule. Köln 1969.

OBERREUTER, H.: Politische Parteien: Stellung und Funktion im Verfassungssystem der Bundesrepublik. In: MINTZEL, A./OBERREUTER, H. (HRSG.): Parteien in der Bundesrepublik. Bonn 1992, S. 15 - 40.

OFFE, C.: Krisen des Krisenmanagements: Elemente einer politischen Krisentheorie. In: JÄNICKE, M. (Hrsg.): Herrschaft und Krise. Opladen 1973, S. 197 – 223.

OFFE, C.: Berufsbildungsreform. Eine Fallstudie über Reformpolitik. Frankfurt/M. 1975.

OLZOG, G./LIESE, H.-J.: Die politischen Parteien in Deutschland. Geschichte - Programmatik - Organisation - Personal - Finanzierung. 23. völlig überarbeitete Auflage. München 1995.

PDS: Schule, Berufsbildung, Hochschule und lebenslanges Lernen. Positionen, Forderungen und Vorschläge der PDS zur Bildungspolitik. Bonn 1997.

PIAGET, J.: Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde. Stuttgart 1973.

PICHT, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten und Freiburg 1964.

POPPER, K. R.: Logik der Forschung. Tübingen 1966.

PRAHL, H.-W.: Geschichte der Hochschule bis 1945. In: HUBER, L. (Hrsg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 10. Stuttgart 1995, S. 151 – 168.

RIMBACH, G.: Vom Reformmodell zur modernen Universität. 20 Jahre Gesamthochschulen im Lande Nordrhein – Westfalen. Düsseldorf 1992.

ROLOFF, CH. (Hrsg.): Reformpotential an Hochschulen. Frauen als Akteurinnen in Hochschulreformprozessen. Berlin 1998.

SCHIMANK, U.: Hochschulforschung im Schatten der Lehre. Frankfurt a. Main 1995.

SCHIMANK, U.: Professorenautonomie und Selbststeuerung der deutschen Hochschulen. In: Das Hochschulwesen, 1/1999, S. 11 – 14.

SCHMIDT – PETERS, A.: Weiterbildung zwischen beruflicher Qualifizierung und persönlicher Entwicklung. Theoretische Erörterungen und empirische Analysen zu einem Weiterbildungsgang. Hamburg 1999.

SCHOLZ, W.-D.: Hochschulstudium im Wandel. Empirische Untersuchungen zur Veränderung der Bedeutung akademischer Bildung. Oldenburg 1993.

SCHREITERER, U.: Politische Steuerung des Hochschulsystems. Programm und Wirklichkeit der staatlichen Studienreform 1975 – 1986. Frankfurt/New York 1989.

SCHUBERT, K./KLEIN, M.: Das Politiklexikon. Bonn 1997.

SEMBILL, D.: Problemlösefähigkeit, Handlungskompetenz und Emotionale Befindlichkeit. Zielgrößen Forschenden Lernens. Göttingen 1992.

SEUBERT, R.: Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Universitätstradition und Wissenschafts- und Technologietransfer. In: KELL, A. (Hrsg.): Analyse und konzeptionelle Überlegungen zur Wissenschaftlichen Weiterbildung. Siegen 1987, S. 52 - 73.

SITZLER, A.: Die orientierende Funktion der Erziehungswissenschaft gegenüber der pädagogischen Praxis in der DDR und der BRD. Eine Bewertungsanalyse der erziehungswissenschaftlichen Diskurse in den beiden deutschen Staaten 1945 - 1989. Dissertation. Siegen 1996.

SMITH, A.: Eine Untersuchung über Wesen und Ursachen des Volkswohlstandes = Wealth of nations/Adam Smith. Neuherausgabe der Originalausgabe Jena 1923 Gießen: Achenbach 1973.

STRATMANN, K.: Berufs-/Wirtschaftspädagogik. In: BLANKERTZ, H./DERBOLAV, J./KELL, A./KUTSCHA, G. (Hrsg.): Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 9.2). Stuttgart 1983, S. 186 - 189.

TEICHLER, U.: Bildung und Statusdistribution. In: RASCHERT, J. (Hrsg.): Sozialisation, Qualifikation und Statusverteilung. Jahrbuch Erziehungswissenschaft 1979. Stuttgart 1979, S. 14 ff.

TEICHLER, U.: Möglichkeiten und Grenzen des Beitrages der Berufs- und Qualifikationsforschung für die Studienreform. (Mimoo). Kassel 1980.

TEICHLER, U.: Hochschule und Beschäftigungssystem. In: HUBER, L. (Hrsg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 10. Stuttgart 1995, S. 59 - 77.

TEICHLER, U.: Strukturwandel des Hochschulwesens - Konzepte, internationale Erfahrungen und Entwicklungen in Deutschland. In: DAS HOCHSCHULWESEN. 45. Jg., 3. Quartal, 1997, S. 150 - 157.

TEICHLER, U.: Annäherungen? In: Forschung + Lehre, 1/1998, S. 14 – 17.

TEICHLER, U.: Studieren bald 50 Prozent eines Geburtsjahrgangs? In: Das Hochschulwesen, 4/1999, S. 116 – 119.

TESSARING, M.: Tendenzen des Qualifikationsbedarfs in der Bundesrepublik Deutschland bis zum Jahre 2010. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MittAB) 1/1991, S. 45 - 62.

TSATSOS, D./MORLOK, M.: Die Parteien in der politischen Ordnung. Ausgewählte verfassungsrechtliche Probleme (Kurseinheit 5). Fernuniversität Hagen 1981.

WEIMER, T.: Staat und Verfassung. In: HARTUNG, S./KADELBACH, S.: Bürger, Recht, Staat. Handbuch des öffentlichen Lebens. Frankfurt 1997, S. 9 – 36.

WEIBHUHN, G./WAHSE, J./KÖNIG, A.: Arbeitskräftebedarf in Deutschland bis 2010: Arbeitskräfteeinsatz 1978 - 1990 und Szenarien bis 2010 für die alten und neuen Bundesländer. Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft 116. Bad Honnef 1994.

WITT, R.: Meta – Wissen für den Umgang mit Fachwissen in einer `wissensförmigen` kaufmännischen Berufspraxis. In: BECK, K./MÜLLER, W./DEIBINGER, TH./ZIMMERMANN, M. (Hrsg.): Berufserziehung im Umbruch. Didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung. Weinheim 1996, S. 113 – 124.

WOLL, A. (Hrsg.): Anspruch und Realität. Acht Jahre Aufbau der Universität-Gesamthochschule Siegen 1972 - 1980. Siegen 1980.

Materialien für die computergestützte Inhaltsanalyse (cui)Eingesetzte Hardware:

- Intel – PentiumII MMX 266MMH Prozessor
- ISDN Netzwerkkarte
- Drucker
- Scanner
- Internet – Zugang

Eingesetzte Software:

- WINDOWS 95
- MS WORD 7.0
- TEXTPAD 3.2.0
- MS EXEL 7.0
- T-ONLINE 2.0
- NETSCAPE COMMUNICATOR 4.0

Verzeichnis der Abbildungen

Seite 46: Abbildung 1: Beziehungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem aus politischer Sicht

Seite 64: Abbildung 2: Strukturmatrix

Seite 66: Abbildung 3: Verhältnis Berufsbildung – Berufsbildungspolitik – Berufsbildungsforschung

Seite 69: Abbildung 4: Wissenschaftsbezogene Verflechtungen in der Berufsbildungsforschung

Seite 71: Abbildung 5: Bereichsbezogenen Verflechtungen in der Berufsbildungsforschung

Seite 80: Abbildung 6: Studierende und ihre Umwelt aus ökologischer Sicht

Seite 89: Abbildung 7: Einflußfaktoren auf die Studiengangsentwicklung

Seite 95: Abbildung 8: Analysemodell zur akademischen Berufsausbildung

Seite 119: Abbildung 9: Zielbezogenes Kategorienschema

Seite 139: Abbildung 10: Organisationsbezogenes Kategorienschema („Bedingungen“)

Seite 149: Abbildung 11: Parteiprogramme

Seite 152: Abbildung 12: Zielbezogene Kategorien/politische Ziele

Seite 154: Abbildung 13: Zielbezogene Kategorien/ökonomische Ziele

Seite 156: Abbildung 14: Zielbezogene Kategorien/pädagogische Ziele

Seite 158: Abbildung 15: Organisationsbezogene Kategorien/politische Zieldimension

Seite 160: Abbildung 16: Organisationsbezogene Kategorien/ökonomische Zieldimension

Seite 162: Abbildung 17: Organisationsbezogene Kategorien/pädagogische Zieldimension

Seite 164: Abbildung 18: Ziel- und organisationsbezogene Kategorien

Seite 165: Abbildung 19: Analytierte Wortgesamtzahl pro Partei/Gewichtungsfaktor

Seite 166: Abbildung 20: Ziel- und organisationsbezogene Kategorien gewichtet nach der Wortgesamtzahl

Seite 167: Abbildung 21: Chiquadrattest

Seite 169: Abbildung 22: Differenztafel zu Nennungen und erwarteten Nennungen pro Partei (Ziele)

Seite 169: Abbildung 23: Differenztafel zu Nennungen und erwarteten Nennungen pro Partei (Bedingungen)

Seite 174: Abbildung 24: Vergleich der Politikbereiche in Parteiprogrammen (Seitenanteil in % in den Programmen)

Seite 175: Abbildung 25: Differenztafel und Symbole

Seite 175: Abbildung 26: Verhältnis Ziele (Wünschbarkeit - (Realisierungs-)Bedingungen (Machbarkeit) bei BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN

Seite 181: Abbildung 27: Verhältnis Ziele (Wünschbarkeit - (Realisierungs-)Bedingungen (Machbarkeit) bei der CDU/CSU

Seite 189: Abbildung 28: Verhältnis Ziele (Wünschbarkeit - (Realisierungs-)Bedingungen (Machbarkeit) bei der F.D.P.

Seite 198: Abbildung 29: Verhältnis Ziele (Wünschbarkeit - (Realisierungs-)Bedingungen (Machbarkeit) bei der PDS

Seite 205: Abbildung 30: Verhältnis Ziele (Wünschbarkeit - (Realisierungs-)Bedingungen (Machbarkeit) bei der SPD