



Studienformen und Lernverhalten

Einflussfaktoren – Konzepte – Konsequenzen

Matthias Klumpp

Studienformen und Lernverhalten

Einflussfaktoren – Konzepte – Konsequenzen





**Stiftung
BildungsCentrum
der Wirtschaft**

Die Durchführung und Veröffentlichung der Studie erfolgte mit freundlicher Unterstützung der gemeinnützigen Stiftung BildungsCentrum der Wirtschaft, Essen

© W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Bielefeld 2017

Gesamtherstellung:
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
wbv.de

Umschlagfoto:
Shutterstock.com/wavebreakmedia

Bestellnummer: 6004507
ISBN (Print): 978-3-7639-5688-3
ISBN (E-Book): 978-3-7639-5689-0

Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Inhalt

Abbildungsverzeichnis	5
Tabellenverzeichnis	9
Abkürzungsverzeichnis	10
Abstract	13
1 Einleitung	15
2 Historische Einordnung und Theorierahmen	19
2.1 Genese und Empirie differenzierter Studienformen	19
2.2 Historisches Analogon: Institutionelle Differenzierung in Deutschland	23
2.3 Internationaler Kontext: Entwicklungen und Studienformen	42
2.4 Theoretischer Rahmen auf institutioneller Ebene	54
3 Forschungskonzeption Studienformen und Lernverhalten	59
3.1 Forschungsfrage und Zielsetzung	59
3.2 Forschungshypothesen	60
3.3 Erhebungsinstrument	61
3.4 Grundgesamtheit Studierendenschaft	61
3.5 Stichprobensystematik und Feldbearbeitung	68
4 Empirische Erhebungsergebnisse	69
4.1 Stichprobencharakteristika	69
4.2 Allgemeine Aussagen zum Erststudium (BA)	70
4.3 Hypothesen und Ergebnisse einer multifaktoriellen Wirkungsanalyse	76
4.4 Unterschiede in Bezug auf Vollzeit- und berufsbegleitend Studierende	80
5 Ergebnisdiskurs	97
5.1 Einordnung in vergleichbare Forschungskontexte	97
5.2 Abgleich mit Ergebnissen der KOAB-Befragungen	97
5.3 Abgleich mit Ergebnissen des bundesweiten Studierendensurvey	116
5.4 Diskurs didaktischer Handlungsoptionen	122
5.5 Diskurs institutioneller Konsequenzen	123
6 Zusammenfassung und Ausblick	125
7 Literaturverzeichnis	127
8 Anhang	139

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Anstieg der Studierendenzahlen in Deutschland	25
Abb. 2	Traditionelles deutsches Hochschulsystem	30
Abb. 3	Bachelor- und Masterabschluss im neuen System	31
Abb. 4	Einstiegsgehälter von Absolventen nach Hochschulabschluss (Durchschnittliches Bruttomonatsgehalt ohne Sonderzahlungen in Euro)	39
Abb. 5	Monatliches Einkommen nach Hochschulabschluss und Berufserfahrung, in Euro	40
Abb. 6	Studierendenströme im Umfeld der weltweiten Hochschulbildung	49
Abb. 7	Theoretische Einbettung zur institutionellen Differenzierung	56
Abb. 8	Entwicklung der Anzahl der Studierenden in allen Studiengängen sowie in Bachelor- und Master-Studiengängen (ohne Lehramt) vom Wintersemester 1999/2000 bis zum Wintersemester 2012/2013	62
Abb. 9	Anzahl der Bachelor- und Masterabschlüsse an Hochschulen in Deutschland von 2000 bis 2012	63
Abb. 10	Anteil der Bachelorstudiengänge mit Zulassungsbeschränkung in Deutschland .	68
Abb. 11	Verbindung zwischen Studium und Praxisteil bei Absolventen eines berufsbegleitenden Erststudiums	70
Abb. 12	Ausschlaggebende Faktoren für die Motivation der Aufnahmen des Erststudiums [Top 5]	71
Abb. 13	Betonung von Lehr- und Lernmethoden im Erststudium [Top 5]	72
Abb. 14	Bewertung von Studienangeboten und -bedingungen im Erststudium [Top 5]	73
Abb. 15	Bewertung von Lernformen	73
Abb. 16	Ausmaß der im Studium vermittelten Fähigkeiten [Top 5]	74
Abb. 17	Bewertung von Gründen für ein weiteres Studium (Master) [Top 5]	75
Abb. 18	Bewertung von Aspekten bei der Entscheidung für die Hochschule, an der das weiterführende Studium (Master) aufgenommen wurde [Top 5]	76
Abb. 19	Beziehung zwischen Zielgröße „geleisteter Zeitaufwand für das Studium“ und Einflussgrößen	78
Abb. 20	Beziehung zwischen Zielgröße „Gesamt-Abschlussnote des Erststudiums“ und Einflussgrößen	80
Abb. 21	Altersgruppen differenziert nach Form des Erststudiums.	81

Abb. 22	Abschlussnote der Hochschulzugangsberechtigung differenziert nach Form des Erststudiums	82
Abb. 23	Studiendauer in Semestern differenziert nach Form des Erststudiums	83
Abb. 24	Abschlussnote im Erststudium differenziert nach Form des Erststudiums	83
Abb. 25	Ausschlaggebende Faktoren zur Aufnahme des Erststudiums differenziert nach Form des Erststudiums	84
Abb. 26	Ausmaß der Betonung von Lehr- und Lernmethoden im Erststudium differenziert nach Form des Erststudiums	85
Abb. 27	Bewertung von Studienangeboten und -bedingungen im Erststudium differenziert nach Form des Erststudiums	87
Abb. 28	Bewertung von Lernformen differenziert nach Form des Erststudiums	88
Abb. 29	Vermittlung von Fähigkeiten durch das Studium differenziert nach Form des Erststudiums	89
Abb. 30	Wenn Sie rückblickend noch einmal die Wahl hätten, würden Sie	90
Abb. 31	Ausmaß der Anwendung der im Studium erworbenen Qualifikationen aus heutiger Sicht differenziert nach Form des Erststudiums	91
Abb. 32	Zufriedenheit mit Aspekten der beruflichen Situation differenziert nach Form des Erststudiums	92
Abb. 33	Derzeitiges monatliches Bruttoeinkommen differenziert nach Form des Erststudiums	93
Abb. 34	Gründe für ein weiteres Studium (Master) differenziert nach Form des Erststudiums	94
Abb. 35	Entscheidende Aspekte für die Hochschulwahl, zur Aufnahme eines weiteren Studiums (Master) differenziert nach Form des Erststudiums	95
Abb. 36	Geschlecht – SALSA vs. KOAB	99
Abb. 37	Art der Studienzugangsberechtigung – SALSA vs. KOAB	100
Abb. 38	Berufsabschluss (Berufsausbildung) vor Studienbeginn – SALSA vs. KOAB	100
Abb. 39	Berufserfahrung (ohne Berufsausbildung) vor Studienbeginn – SALSA vs. KOAB	101
Abb. 40	Note Hochschulzugangsberechtigung – SALSA vs. KOAB	102
Abb. 41	Abschlussart im Erststudium – SALSA vs. KOAB	102
Abb. 42	Studiendauer in Semestern – SALSA vs. KOAB	103
Abb. 43	Abschlussnote des Studiums – SALSA vs. KOAB	103
Abb. 44	Ausmaß der Betonung von Lehr- und Lernmethoden im Studium – SALSA vs. KOAB	105

Abb. 45	Aufgewendete Stunden pro Woche für Studium und Erwerbstätigkeit – SALSA vs. KOAB	106
Abb. 46	Bewertung von Studienangeboten und -bedingungen – SALSA vs. KOAB	108
Abb. 47	Ausmaß der im Studium vermittelten Fähigkeiten – SALSA vs. KOAB.	109
Abb. 48	Zufriedenheit mit dem Studium – SALSA vs. KOAB.	110
Abb. 49	Wenn Sie rückblickend noch einmal die freie Wahl hätten, würden Sie ... – SALSA vs. KOAB	110
Abb. 50	Zufriedenheit mit Aspekten der beruflichen Situation – SALSA vs. KOAB	111
Abb. 51	Bewertung von Gründen für weiteres Studium (Master) – SALSA vs. KOAB	112
Abb. 52	Bewertung von Aspekten bei der Entscheidung für die Hochschule, an der das weiterführende Studium (Master) aufgenommen wurde – SALSA vs. KOAB	113
Abb. 53	Ausmaß der Anwendung von im Studium erworbenen Qualifikationen – SALSA vs. KOAB	114
Abb. 54	Vertragswochenarbeitszeit und tatsächliche Wochenarbeitszeit nach Abschluss des Studiums – SALSA vs. KOAB	115
Abb. 55	Vorgesetztenfunktion nach Abschluss des Studiums – SALSA vs. KOAB.	115
Abb. 56	Monatliches Brutto-Einkommen nach Abschluss des Studiums – SALSA vs. KOAB	116
Abb. 57	Befragungsstandort	157
Abb. 58	Verteilung der Befragungsteilnehmer nach Nord- und Südregion	157
Abb. 59	Alter	157
Abb. 60	Geschlecht	158
Abb. 61	Art der Studienzugangsberechtigung	158
Abb. 62	Note der Hochschulzugangsberechtigung	158
Abb. 63	Berufsabschluss vor Studienbeginn	159
Abb. 64	Berufserfahrung vor Studienbeginn	159
Abb. 65	Dauer der Berufserfahrung vor Studienbeginn.	159
Abb. 66	Jahr der Aufnahme des Erststudiums	160
Abb. 67	Abschlussart des Erststudiums	160
Abb. 68	Abschlussnote des Erststudiums	160
Abb. 69	Jahr des Studienabschlusses	161
Abb. 70	Form des Erststudiums	161
Abb. 71	Hochschulart bei Vollzeitstudium.	161

Abb. 72	Hochschulart bei berufsbegleitendem Studium	162
Abb. 73	Bundesland in dem das Erststudium absolviert wurde.	162
Abb. 74	Verbindung zwischen Studium und Praxisteil (nur Studierende mit berufsbegleitendem Erststudium)	163
Abb. 75	Entscheidungsgrund für ein duales/berufsbegleitendes Studium (nur Studierende mit berufsbegleitendem Erststudium)	163
Abb. 76	Erneute Wahl eines dualen/berufsbegleitenden Studiums (nur Studierende mit berufsbegleitendem Erststudium)	164
Abb. 77	Motivierende Faktoren zur Aufnahme des Erststudiums	164
Abb. 78	Betonung von Lehr- und Lernmethoden im Erststudium	165
Abb. 79	Durchschnittliche Besuchsdauer von Lehrveranstaltungen pro Woche im Erststudium	165
Abb. 80	Durchschnittliche Studienaktivitäten außerhalb von Lehrveranstaltungen pro Woche im Erststudium	166
Abb. 81	Durchschnittliche Vorbereitungszeit von Prüfungen pro Woche im Erststudium .	166
Abb. 82	Durchschnittliche Erwerbstätigkeit (ohne Praktikum o. Ä.) pro Woche im Erststudium	166
Abb. 83	Bewertung der Studienangebote und -bedingungen im Erststudium	167
Abb. 84	Ausmaß der im Studium vermittelten Fähigkeiten	168
Abb. 85	Zufriedenheit mit dem Erststudium	169
Abb. 86	Wenn Sie rückblickend noch einmal die freie Wahl hätten, würden Sie	169
Abb. 87	Bundesland derzeitige Beschäftigung	170
Abb. 88	Übergangsschwierigkeiten vom Erststudium zum weiterführenden Studium .	170
Abb. 89	Ausmaß der Verwendung der im Erststudium erworbenen Qualifikationen.	171
Abb. 90	Vertragswochenarbeitszeit nach Abschluss des Erststudiums	171
Abb. 91	Tatsächliche Wochenarbeitszeit nach Abschluss des Erststudiums.	171
Abb. 92	Vorgesetztenfunktion nach Abschluss des Erststudiums	172
Abb. 93	Monatliches Brutto-Einkommen nach Abschluss des Erststudiums	172
Abb. 94	Bewertung von Gründen für ein weiteres Studium (Master)	173
Abb. 95	Bewertung von Aspekten bei der Entscheidung für die Hochschule, an der das weiterführende Studium (Master) aufgenommen wurde	174

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Übersicht Studienformen und deren Differenzierungen	21
Tab. 2	Vor- und Nachteile der Differenzierung des Hochschulsystems	33
Tab. 3	Anzahl Hochschulen in Deutschland nach Hochschulart	36
Tab. 4	Anzahl Studierende in Deutschland nach Hochschulart	41
Tab. 5	Anteil an privaten Einrichtungen an der Hochschulbildung nach Ländern (ausgewählte Beispiele)	52
Tab. 6	Anzahl der Studienanfänger/-innen im ersten Fachsemester im Wintersemester in Bachelor- und Master-Studiengängen (ohne Lehramt) sowie insgesamt in Deutschland von 1999/2000 bis 2012/2013	62
Tab. 7	Studierende in Deutschland von 1975 bis 2012, Ausweisung von Geschlecht und deutscher Staatsangehörigkeit (bis 1989 früheres Bundesgebiet)	64
Tab. 8	Anteil der Studienanfänger/-innen und Hochschulabsolventen/-absolventinnen am Altersjahrgang (ISCED 5A) im internationalen Vergleich von 2003 bis 2012 . .	65
Tab. 9	Studienabbruchquoten für deutsche Studierende im Erststudium nach Hochschularten und ausgewählten Abschlussarten	67
Tab. 10	Abbrecherquoten unter Studierenden von MINT-Fächern an deutschen Hochschulen im Jahr 2010 (Angaben in Prozent)	67
Tab. 11	Multiple Regressionsanalyse „geleisteter Zeitaufwand für das Erststudium“ . . .	78
Tab. 12	Multiple Regressionsanalyse „Gesamt-Abschlussnote im Erststudium“	79
Tab. 13	Hochschulabsolventinnen und -absolventen in Deutschland von 1993 bis 2012 nach Fächergruppen und Prüfungsgruppen	141
Tab. 14	Studierende in Deutschland nach Alter, ISCED-Bildungsbereichen und Geschlecht von 2006 bis 2012	147
Tab. 15	Studiendauer bei bestandener Prüfung von Erstabsolventinnen/-absolventen nach Prüfungsgruppen sowie Fächergruppen bzw. ausgewählten Studienbereichen . .	153

Abkürzungsverzeichnis

BA	Bachelor of Arts
BAföG	Bundesausbildungsförderungsgesetz
BRD	Bundesrepublik Deutschland
bspw.	beispielsweise
bzw.	beziehungsweise
DHBW	Duale Hochschule Baden-Württemberg
Drs.	Drucksache
e. g.	exempli gratia, (for example – zum Beispiel)
ECTS	European Credit Transfer System
et al.	et alii (Maskulinum), et alia (Femininum), (und andere)
EU	Europäische Union
F&E	Forschung und Entwicklung
f.	folgende
ff.	fortfolgende
FH	Fachhochschule
FhG	Fraunhofer-Gesellschaft
FOM	Hochschule für Oekonomie & Management
HRG	Hochschulrahmengesetz
IGNOU	Indira Gandhi National Open University
IKT	Informations- und Kommunikationstechnik/-technologien

INCHER	International Centre for Higher Education Research (Universität Kassel)
ISCED	International Standard Classification of Education
KOAB	Kooperationsprojekt Absolventenstudien
MA	Master of Arts
MINT	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik
MPG	Max-Planck-Gesellschaft
o.Ä.	oder Ähnliche (n/m)
o.J.	ohne Jahresangabe
o. s.	oben stehende (n/r)
o.S.	ohne Seitenangabe
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)
SALSA	Studienformenübergreifende Analyse des Lern- und Studienverhaltens (Projekt)
SWS	Semesterwochenstunden
u.ä.	und ähnlich
u. a.	unter anderem
UNISA	University of South Africa
u. s.	unten stehende(r)
USA	United States of America
vgl.	vergleiche
vs.	versus
z. B.	zum Beispiel
z. T.	zum Teil

Abstract

Different study program forms and profiles like e.g. part-time studies, study programs during professional occupations and distance learning programs have been a topic for higher education research for several decades now. But as most research approaches are focusing on the general description of offered study programs, their characteristics, participation and demand (from students as well as companies and society), there is a significant research gap in the question regarding study, didactics and learning specifics of these different study program forms. Only for distance learning there are some empirical research reports regarding the actual study experience and their advantages as well as disadvantages compared to traditional full-time presence programs.

This research study presents an empirical survey in Germany, regarding the comparison of learning approaches and learning behavior in the study forms full-time presence study versus study programs in parallel to professional occupations ("berufsbegleitendes Studium"). The results show that the encountered diversity is higher than expected – and that the research hypothesis of a larger demand for changes in didactics as well as institutional setups in study programs can be evaluated positive, especially for study developments in the future. There is no longer the "typical student" but especially in the second study phase (master programs), the diversity and background of students is astounding.

Though this is a well-intended consequence of the Bologna reforms in Germany – including more open universities also for non-traditional students – the governing institutions from funding to accreditation seem slow to catch up with this development "on the university ground." At this precise moment in higher education, especially the teaching personnel seems to be left alone with this drastic changes in the university teaching halls as no institutional concept or program is offered but the German official policies still adhere to the old-fashioned institutional divide in Universities and Fachhochschulen (Universities for Applied Sciences) for more applied research and teaching. An outdated distinction that neither future students understand – as degrees are told to be the same between the two types, but suddenly when trying to enter a PhD phase are found to be not – nor researchers, management or even partners abroad can connect to in daily practice.

But as highlighted, besides policy and accreditation changes needed in the light of these findings, foremost a new genesis of didactics has to emerge to fully cope with the high level of diversity as well as expectations of today's students, especially the so hoped for non-traditional ones. Higher education politics and research is therefore urged to support analysis and concept development regarding higher education didactics in the light of new diverse student generations.

Furthermore, the traditional setups in German higher education, i. e. institutional divide, accreditation and funding, have to be re-checked and adapted to the new study forms and the new enlarged and diverse student body of universities today in Germany.

1 Einleitung

Die Frage der *Studienformen* und der damit einhergehenden Forschungsthemen beschäftigt die deutsche und internationale Hochschulforschung bereits seit vielen Jahren, jedoch interessanterweise mit zunehmender Intensität.¹ Als Studienform wird dabei die *zeitlich-räumliche Gestaltung* eines Studienangebotes verstanden, die bei gleichem Fachinhalt (zum Beispiel Betriebswirtschaftslehre, Rechtswissenschaft oder Ähnliches) durchaus verschiedene Ausprägungen aufweisen kann. Diese Ausprägungen sind beispielsweise ein Präsenz- oder Fernstudium, ein Vollzeit- oder Teilzeitstudium sowie auch Formen des berufsbegleitenden oder dualen Studiums. Zu beachten ist dabei, dass Mischformen, Kombinationen und Abwandlungen möglich sind sowie auch dass Übergänge fließend sein können – so beispielsweise zwischen Vollzeit- und Teilzeitstudium.

Dieses Forschungsinteresse ist darin begründet, dass neben der Tatsache der steigenden Zahl an Studienangeboten und Studierenden in „differenzierten“ Studienformen neben dem traditionellen Vollzeitstudium vor allem auch eine zunehmende politische Priorisierung festzustellen ist², wie auch beispielhaft das nachstehende Zitat der Europäischen Ministerkonferenz in Leuven 2009 in der Nachfolge des Bologna-Prozesses hervorhebt:

*“Lifelong learning implies that qualifications may be obtained through **flexible learning paths**, including part-time studies, as well as work-based routes.”* (Europäische Ministerkonferenz Leuven 2009, S. 3, Hervorhebung durch den Autor)

Daraus lässt sich ableiten, dass neben den realiter vorliegenden statistischen Daten – welche einen Anstieg „nicht-traditioneller“ Studienformen aufzeigen – auch die bildungspolitische Willensbildung in Richtung einer Förderung und Ausweitung dieser ausdifferenzierten Studienformen tendiert.³

Diese politische Zielrichtung basiert auf der seit zwei Dekaden geforderten und nunmehr auch in der Realität erlebbaren *Diversifizierung der Studierendenschaft* selbst,

1 Vgl. u. a. Bargel/Bargel (2014); Fumasoli/Huisman (2013); Teixeira et al. (2012); Brint et al. (2011); Klumpp/Rybnikova (2010); Langfeld et al. (2010); Beauville (2009); Van Vught (2008); Allen/Bonous-Hammarth/Teranishi (2006); Codling/Meek (2006); Trow (2006); Cosentino de Cohen (2003); Teixeira/Amaral (2001); Neave (2000); Chang/Dozier (1995); Oliver/Johnson (1988); DiMaggio/Powell (1983); Riesman (1975); Riesman (1956).

2 Vgl. Wonneberger et al. (2015), S. 70–71; O’Shea (2015).

3 Vgl. Teichler (2008); Hopbach (2008); Meyer-Guckel (2008); Wolter (2013); Pritchard/Klumpp/Teichler (2015).

was sich aus den *Globaltrends* der Wissensgesellschaft, des lebenslangen Lernens und des demografischen Wandels in Verbindung mit der Forderung nach offenen Bildungswegen und Übergängen in der Bildung als dem wesentlichen Attributions- system von Lebens- sowie Berufschancen und Einkommen in modernen Gesellschaften speist.⁴

Der Untersuchungsbereich der differenzierten *Studienformen* hängt weiterhin mit einer ganzen Reihe von entscheidenden Fragen im Rahmen des Hochschulmanagements und der Hochschulpolitik zusammen. Beispielhaft und auszugsweise seien die folgenden Punkte genannt:

- *Differenzierung der Hochschulinstitutionen* selbst: Wie beispielsweise vom Wissenschaftsrat postuliert, kann eine Gedankenkette von einer zunehmenden diversen Studierendenschaft über differenzierte Studienangebote zu institutionell differenzierten Hochschultypen (Fernhochschule, Duale Hochschule etc.) bis hin zu einem differenzierten Hochschulsystem insgesamt entwickelt werden.⁵
- *Ausdifferenzierung der Prozesse in Qualitätssicherung und Akkreditierung*: Mit der Differenzierung von Studienformen geht vermutlich eine notwendige Differenzierung der gegebenenfalls inhaltlichen und prozessseitigen Ausgestaltungen der Qualitätssicherung und Akkreditierung der Hochschulen einher.⁶ Dies spricht ausdrücklich *nicht* das Niveau der entsprechenden Qualitäts- und Akkreditierungskonzepte an, da *eo ipso* davon ausgegangen wird, dass jede Studienform in *jeglicher* Qualitätsausprägung realisiert werden kann – und mithin in einem europäischen Hochschul- und Studiensystem wie dem deutschen eine über *alle* Studiengänge und Studienformen hinweg einheitlich (hohe) Qualität sicherzustellen ist und sichergestellt werden kann.
- *Auswirkungen auf andere Leistungsbereiche der Hochschulen*: Zu analysieren wäre hier mithin, welche Konsequenzen differenzierte Studienformen beispielsweise auf Organisation, Inhalt und Ergebnis von Forschungs- und Transferprozesse in Hochschulen haben können oder auch sollten. Dieser Bereich ist in der Hochschulforschung noch wenig beleuchtet, hat aber wiederum erhebliche Rückwirkungen beispielsweise auf die Frage der Differenzierung der Hochschulinstitutionen (wie beispielsweise FH-Forschung).⁷
- *Interdependenzen und Konsequenzen für Hochschulpersonal*: Es ist davon auszugehen, dass die Differenzierung der Studierendenschaft wie auch der Studienfor-

4 „Mittlerweile kann weitgehend davon ausgegangen werden, dass es nicht mehr *den* ‚traditionellen‘ Studierenden gibt, vielmehr muss von einer zunehmenden Heterogenität ausgegangen werden, die von sehr jungen Abiturienten und Abiturientinnen bis zu berufs- und lebensorfahrenen Personen ohne Abitur reicht.“ (Hervorhebungen durch die Originalautorinnen) – Maschwitz/Brinkmann (2015), S. 53; vgl. auch zum chronologischen Ursprung der Debatte: Wissenschaftsrat (1998), S. 4; zu internationalen Perspektiven dazu vergleiche bspw. Andreou/Koutsampelas (2015); Blanden/Machin (2004); Metcalf (2003); Cameron/Heckman (2001).

5 Vgl. Wissenschaftsrat (2010); u. a. aufbauend auf Wissenschaftsrat (1998) und Wissenschaftsrat (1996); zur internationa- len Perspektive in Verbindung mit Rankings vgl. Millet (2013), Ayalon et al. (2008) und Salmi (2013).

6 Vgl. Castaño-Muñoz et al. (2015); Hopbach (2008), S. 256; Billing (2004).

7 Vgl. Wilhelm (2013), S. 12; u. a. werden dazu heute auch zunehmend Instrumente der wirtschaftswissenschaftlichen Analyse genutzt, vgl. Ding/Zeng (2015); Salini/Turri (2015). Zur Internationalisierung vgl. Bernasconi (2006).

men ebenfalls Rückwirkungen auf das Hochschulpersonal – im akademischen und im verwaltungsseitigen Bereich – haben wird. Eine erste Differenzierung ist in Deutschland mit den differierenden Berufungsbedingungen für Professoren an Universitäten und Fachhochschulen langjährig etabliert.⁸ Derartige weitere Ausdifferenzierungen könnten sowohl notwendig als auch verbessernd für den Bereich differenzierter Studienformen wirken.⁹

- *Interaktion mit dem Bereich der Hochschulfinanzierung sowie des Hochschulrechts:* Die Differenzierung der Studienformen als Folge einer zunehmend diversen Studierendenschaft hat offensichtlich auch Wechselwirkungen mit den Bereichen Recht und Finanzierung für das Hochschulsystem.¹⁰ Angefangen vom Immatrikulations- und Prüfungsrecht bis hin zu Fragen der indikatorbasierten Mittelverteilung ergeben sich Detailfragestellungen für die Behandlung von neuen, ausdifferenzierten Studienformen und deren Studierende wie beispielsweise im berufsbegleitenden oder dualen Studium.
- *Auswirkungen auf Beschäftigungsfähigkeit und Mobilität der Absolventen:* Generell befindet sich Deutschland in Bezug auf Akademiker-Arbeitslosigkeit und Mobilität von Hochschulabsolventen im internationalen Vergleich in einer guten Position. So haben durchschnittlich 51,8 % einer Abschlusskohorte vier Jahre nach Studienabschluss mindestens einmal den Wohnort gewechselt; interessanterweise unterscheidet sich dies nicht wesentlich nach Geschlecht (53,7 % der Männer und 48,9 % der Frauen).¹¹ Dieser Diskurs ist auf die differenzierten Studienformen zu übertragen, da angenommen werden kann, dass die Differenzierung selbst wiederum Abbild einer differenzierteren und komplexeren Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung ist, womit Beschäftigungsfähigkeit in toto durch die Ausdifferenzierung der Studienformen steigt.¹²
- *Integration und Gleichstellung benachteiligter Gruppen:* Differenzierte Studienformen vermögen einen erheblichen Beitrag zum Abbau von Benachteiligungen im Bildungs- und Wissenschaftssystem beizutragen – zumindest für den Bereich des Fernstudiums im Hinblick auf die Gender-Gleichstellung ist dies ein nachhaltig etabliertes Faktum¹³, was als Analogieschluss auch auf weitere Studienformen bzw. andere Bevölkerungsgruppen übertragen werden kann.¹⁴
- *Rückbindung und Interaktion mit didaktischen Lehrkonzepten:* Es kann als Anfangshypothese davon ausgegangen werden, dass differenzierte Studienformen

8 Vgl. HRG, § 44, Absatz 4 (a-c) – wobei nach der Angleichung der BA- und MA-Abschlüsse im Zuge der Bologna-Reform diese Differenzierung zumindest für die grundständigen Studiengänge möglicherweise an Sinn verliert. Dies ist u. a. daran abzulesen, dass Universitäten und Fachhochschulen gleichermaßen zu einer steigenden Binnendifferenzierung des Personals übergehen, u. a. indem Universitäten mittlerweile auch W2-Professuren und Fachhochschulen auch W3-Professuren ausschreiben und besetzen.

9 Vgl. Bradley et al. (2009); Dedoussis (2007); Lang (2000).

10 Vgl. für die Studienfinanzierung: Cross (2004).

11 Vgl. Moscati/Rostan (2007), S. 204.

12 Vgl. Meric et al. (2015); Furukawa et al. (2013); Franklin (2012); Paige et al. (2009).

13 Vgl. Middel (2012), S. 388–389.

14 Vgl. Eckert/Seifried/Spinath (2015); Riddell/Weedon (2014); Mara (2014); McGuckin et al. (2013); Fuller et al. (2009); Ramburuth/McCormick (2001).

durch die zugrunde liegende differenzierte Studierendenschaft auch differenzierte Lehr- und Lernformen erfordern bzw. befördern. Dies liegt unter anderem darin begründet, dass auf der einen Seite die *Lern- und Studienform* selbst (Zeitstruktur, Wiederholungs-, Prüfungs- und Entwicklungsmuster) sowie auf der anderen Seite die Vorerfahrungen und Anforderungen der differenzierten *Studierendenschaft* (u.a. Praxiserfahrungen, zeitliche Entfernung vom schulischen Lernen) eine ausdifferenzierte didaktische Konzeption als sinnhaft erscheinen lässt. Dies ist darin begründet, dass nach etablierter Forschungserfahrung Lernen in verschiedenen Formen realisiert wird und damit abhängig ist von u.a. den genannten Kontextvariablen.¹⁵

Diese Entwicklungs- und Forschungsbereiche verdienen vor dem Hintergrund des skizzierten Trends hin zu differenzierten Studienformen eine eingehende Betrachtung und Beforschung – wozu sich die hier vorgestellte Analyse und empirische Erhebung mehrheitlich der letztgenannten Fragestellung bezüglich der *Konsequenzen für die Hochschuldidaktik* (aus Lehrenden- und Lernendensicht) widmet.

Die hier vorgestellte empirische Studie gibt einen Überblick auf theoriegeleiteter wie empirischer Basis bezüglich eines wichtigen Teilaspektes der Studienformen *Vollzeitstudium* versus *berufsbegleitendes Studium* in der Frage der damit einhergehenden *Lern- und Studierformen*. Grundfrage ist dabei, welche Unterschiede im Informations-, Studien- und Lernverhalten zwischen den Studierenden in den beiden Untersuchungsgruppen des *Vollzeitstudiums* und des *berufsbegleitenden Studiums* ermittelt werden können.

Dazu werden in den folgenden Kapiteln und Abschnitten die einschlägigen Untersuchungsschritte näher dargestellt: In Kapitel zwei werden die historischen und empirischen Grundlagen zu Studienformen ausgeführt sowie auf der Basis eines historischen Vergleichs mit der Entwicklung und Akzeptanz der Studienangebote der Hochschulinstitutionen (Universität – Fachhochschule) sowie einer Einordnung in internationale Entwicklungen im Hochschulsektor ein theoretischer Rahmen für die Untersuchung erstellt. Kapitel drei beschreibt die Erhebungskonzeption zur Adressierung der Forschungsfrage, während sich Kapitel vier mit den Ergebnissen dieser Erhebung befasst. In Kapitel fünf werden mögliche Konsequenzen und Handlungsableitungen zu diesen empirischen Ergebnissen diskutiert; Kapitel sechs schließt die Untersuchung mit einem Ausblick auf noch offene und weiterführende Forschungsfragen ab.

¹⁵ Vgl. Ehrenstorfer et al. (2015); Franke (2015); Hoffman (2015); Maschwitz/Brinkmann (2015); Rheinländer (2015); Urh et al. (2015).

2 Historische Einordnung und Theorierahmen

2.1 Genese und Empirie differenzierter Studienformen

Für die Diskussion differenzierter Studienformen spielen verschiedene Interessengruppen sowie Uneinigkeit der Definitionen der bestehenden Studienformen eine maßgebliche Rolle. Bis dato existieren keine einstimmigen Definitionen für die unterschiedlichen Studienformen in Deutschland.¹⁶ Gleichermassen ist die Anzahl der Studienformen nicht eindeutig. In der wissenschaftlichen Literatur zu differenzierten Studienformen werden unterschiedliche Studienformen erwähnt. Während einige Quellen sich auf die Formen Vollzeitstudium, Teilzeitstudium, Fernstudium und duales Studium fokussieren¹⁷, diskutieren andere Quellen lediglich das Vollzeit- und Teilzeitstudium, wobei Formen wie Fernstudium und duales Studium untergeordnet werden.¹⁸

Des Weiteren gibt es verschiedene Interessengruppen, was die differenzierten Studienformen betrifft – unter diesen wäre ein einheitliches Verständnis von Vorteil, um den Austausch und die Diskussion zu ermöglichen. Einerseits gibt es die Hochschulen – Universitäten sowie Fachhochschulen –, andererseits Berufsverbände, Arbeitgeber, vielfältige Weiterbildungseinrichtungen und private Anbieter. Eine Einheitlichkeit unter diesen Interessengruppen könnte Deutschland zur Weiterentwicklung und Verbesserung der akademischen Ausbildung verhelfen und gleichzeitig auf internationaler Ebene Studienformen leichter zugänglich und attraktiv für ausländische Studierende machen – sowie Deutschland im internationalen Vergleich der Bildungsqualität besser positionieren.

Um die Nachvollziehbarkeit der Aussagen in dieser Studie zu gewährleisten, wird im Folgenden das Verständnis zu den unterschiedlichen Studienformen festgelegt. Zunächst sei das Präsenzstudium in Vollzeit beschrieben. Der Begriff Vollzeit zielt bereits auf die Bedeutung ab: Bei einem Präsenzstudium in Vollzeit stellt die Studientätigkeit die Haupttätigkeit der Studierenden dar. Inhaltlich und zeitlich umfasst ein Studium in Vollzeit so viel Präsenz-, Vor- und Nachbereitungszeiten, dass die

16 Vgl. Bargel/Bargel (2014), S. 5.

17 Vgl. Klumpp/Rybnikova (2010), S. 25.

18 Vgl. Bargel/Bargel (2014), S. 23 f.

Studierenden etwa 40 bis 45 Wochenstunden in das Studium investieren (müssen/ sollen). Zumeist wird der Begriff Vollzeitstudium für ein Studium verwendet, das in Präsenz absolviert wird; mit anderen Worten ein ortsbündiges Studium.¹⁹

Im Gegensatz dazu meint ein *Teilzeitstudium* ein Studium, bei dem Aufwand und Inhalt so reduziert sind, dass es ungefähr mit der Hälfte der Wochenstunden eines Vollzeitstudiums absolviert werden kann. Hier liegt bisher keine allgemeine Definition vor und viele unterschiedliche Auffassungen können in der Literatur gefunden werden.²⁰ Die Faktoren, die bei einem Teilzeitstudium ausschlaggebend sind, sind die Studiendauer, Präsenz-, Vor- und Nachbereitungszeiten und zu erreichende Leistungen gemessen anhand der sogenannten ECTS-Punkte. Da die Gestaltung und der Ablauf eines Teilzeitstudiums je nach Hochschule und Bundesland stark variieren können, ist bei einer Definition eine spezifischere Typisierung vorzunehmen. Aus einer solchen Typisierung sollte zum Beispiel hervorgehen, ob das gesamte Studium in Teilzeit absolviert wird oder nur ein Teilabschnitt des eigentlichen Vollzeitstudiums. Genauso sollte die Frage geklärt werden, ob es sich um ein formales Teilzeitstudium handelt oder ein eigentliches Vollzeitstudium, das aufgrund äußerer Einflüsse in Teilzeit absolviert wird. Fragen zum Teilzeitstudium diskutieren Bargel und Bargel in ihrem Buch mit dem Titel „Studieren in Teilzeit und Teilzeitstudium – Definitionen, Daten, Erfahrungen, Positionen und Prognosen“ (2014), sie definieren dort verschiedene Varianten des Teilzeitstudiums.²¹

Darüber hinaus ist das *Fernstudium* als weitere Studienform zu nennen. Ein Fernstudium zeichnet sich hauptsächlich dadurch aus, dass der Großteil des Studiums ortsunabhängig, ohne größere Anteile von Präsenzlehreinheiten absolviert wird. Fernstudiengänge werden meist mit Fernstudienunterlagen beziehungsweise entsprechend aufbereiteten digitalen Medien durchgeführt, mittels derer die Studierenden die Studienmaterialien beziehen können.²²

Das *duale Studium* ist ein ortsbündiges Studium (mit Präsenzlehreinheiten), welches zumeist an zwei Studienorten absolviert wird: zum einen an einer Hochschuleinrichtung sowie in einem Unternehmen. Diese Dualität verleiht dieser Studienform ihren Namen.

Zugleich unterscheidet sich diese Studienform von einem *berufsbegleitenden Studium* insofern, dass ein duales Studium meist als Erstausbildung nach Abschluss der Sekundarstufe II (sprich nach der Schulausbildung mit dem Abschluss Abitur) begonnen wird. Ein duales Studium dient als erste höhere Ausbildung, die zu einem akademischen Abschluss führt, während ein berufsbegleitendes Studium ebenfalls zu einem späteren Zeitpunkt in der Berufslaufbahn absolviert werden kann. Ein weiterer Unterschied zwischen diesen beiden Studienformen ist, dass bei einem berufsbegleitenden Studium verschiedene Abschlüsse wie Bachelor und Master angeboten

19 Vgl. Bargel/Bargel (2014), S. 16; Klumpp/Rybnikova (2010), S. 25.

20 Vgl. Bargel/Bargel (2014), S. 23.

21 Vgl. Bargel/Bargel (2014), S. 17, 27.

22 Vgl. Bargel/Bargel (2014), S. 27; Klumpp/Rybnikova (2010), S. 25.

werden, während bei einem dualen Studium in der Regel nur ein erster universitärer Abschluss neben der traditionellen Berufsausbildung erworben werden kann.²³

Daher können die beiden Formen duales und berufsbegleitendes Studium als kombinierte Studienform zwischen Vollzeit-Präsenzstudium und Teilzeit-Studium ange- siedelt werden – was sich mit der Praxisbeobachtung deckt, dass häufig in diesen Studienformen eine geringe Verlängerung der Studiendauer realisiert wird (um ein bis zwei Semester), jedoch nicht die deutliche Verlängerung bzw. Verdoppelung der Studienzeit wie bei typisierten Teilzeit-Studiengängen.²⁴

Die folgende Tabelle bildet die oben beschriebenen Studienformen und deren Differenzierungen bezüglich Zeitmodell und Standort bzw. Präsenz übersichtlich ab.

Tab. 1: Übersicht Studienformen und deren Differenzierungen

	Physische Präsenz bei Lehreinheiten	Keine physische Präsenz bei Lehreinheiten (Mz.)*
Vollzeitstudium (Wesentliche Tätigkeit und durchschnittlich 40–45 h Lernaufwand pro Woche)	Vollzeit-Präsenzstudium	
Kombiniertes Studium (Wesentliche Tätigkeit mit durchschnittlich mehr als 30 h Lernaufwand pro Woche, aber weitere Haupttätigkeit z. B. in Unternehmen/Praxisphasen)	Duales Studium**; berufsbegleitendes Studium	Fernstudium
Teilzeitstudium (Nicht wesentliche Tätigkeit und durchschnittlich weniger als 25 h Lernaufwand pro Woche)	Teilzeit-Präsenzstudium	Teilzeit-Fernstudium
* Die Angabe bezieht sich auf die Mehrzahl (Mz.) der Lerneinheiten, ein kleiner Anteil (<10 % der Lehrstunden bzw. des Workloads) kann dennoch unterstützend in Präsenzform angeboten werden. ** Zum Beispiel das Modell Berufsakademie bzw. die Duale Hochschule Baden-Württemberg (DHBW).		

Die genannten Studienformen sind für eine eingehende Forschung bezüglich mehrerer Facetten zu betrachten. Zum einen bestehen Unterschiede zwischen den genannten Studienformen hinsichtlich verschiedener Studienabschlüsse (Bachelor, Master; vereinzelt auch Magister und Staatsexamen). Zum anderen wird Studieren durch eine gleichzeitige Erwerbstätigkeit der Studierenden sowie durch neue Technologien, wie zum Beispiel Online-Übertragungen von Vorlesungen oder virtuelle Tutorien beeinflusst.²⁵

Dem ist hinzuzufügen, dass Studierende heutzutage dazu gezwungen sind ihr Studium immer *individueller* zu gestalten, da sie zur Finanzierung des Studiums oft

23 Vgl. Bargel/Bargel (2014), S. 27; Klumpp/Rybnikova (2010), S. 25.

24 Eine exakte Einordnung müsste weiterhin berücksichtigen, dass die *realen* Studienzeiten mitunter signifikant von den theoretisch geplanten *Regelstudienzeiten* abweichen; bis dato ist hier und in Definitionsversuchen der Literatur regelmäßig nur von der curricularen Regelstudienzeit die Rede.

25 Vgl. Bargel/Bargel (2014), S. 21.

eine berufliche Tätigkeit nebenher ausführen (müssen). Daraus ergeben sich neue Anforderungen an alle Arten von Hochschulen sowie an die Landesregierungen, Studienangebote zu schaffen, die sich mit diesen individuellen Anforderungen vereinbaren lassen. Zahlen belegen diese Entwicklung, die bereits 2007 vom Deutschen Studentenwerk veröffentlicht wurden und zeigen, dass *de facto ein Viertel* aller Studierenden praktisch ein Teilzeitstudium absolvieren.²⁶ Dieses zeichnet sich durch längere Studienzeiten, verursacht durch nebenberufliche Tätigkeiten aus. Dabei sind die Studierenden offiziell als Vollzeitstudierende eingeschrieben, absolvieren das Studium jedoch praktisch in Teilzeit.²⁷ Neben dem einen Viertel praktischer Teilzeitstudierenden sind knapp zwei Drittel aller Studierenden neben dem Studium erwerbstätig.²⁸ Auf diese Entwicklungen ist gegebenenfalls mit einer Flexibilisierung der Studienangebote zu reagieren, und gleichzeitig eröffnen sich dadurch neue Möglichkeiten für das deutsche Bildungssystem.

Klumpp und Rybnikova veröffentlichten 2010 eine Studie zum Vergleich von Organisationsmerkmalen unterschiedlicher Studienformen anhand empirischer Daten. Dazu legten sie acht Thesen fest, die inhaltlich mit der Studie abgedeckt werden. Mithilfe dieser Thesen wurde eine Umfrage entwickelt, die von Studierenden, Hochschullehrern und Experten der Hochschulbildung beantwortet wurde. Inhalte der Studie betreffen die Erzielung einer höheren Studienquote durch Differenzierung der Studienformen, dazu spezifische Didaktik, spezifische Studienberatung/-betreuung, spezifische Lernstrategien, Differenzierung der Lehrkörper nach Studienform, spezifische Karriereberatung sowie differenzierte Studienformen als Reaktionsmöglichkeiten der Hochschulen.²⁹

Bevor die Studie durchgeführt wurde, erstellten die Autoren einen internationalen Vergleich der Situation der differenzierten Studienformen zwischen Deutschland und anderen ausgewählten Ländern, nämlich den USA, Großbritannien, Australien, Singapur und Litauen. Damit wird betont, dass Hochschulbildung nicht nur ein nationales Thema ist, in dem sich Deutschland anzupassen und zu entwickeln hat, sondern dass auch international einige Herausforderungen bestehen.³⁰

Vor diesem Hintergrund gilt es weiter herauszustellen, warum differenzierte Studienformen weiter in den Fokus von Hochschulforschung, der Regierung und Öffentlichkeit zu rücken sind. Die Studierendenschaft wird immer verschiedenartiger und die Anforderungen der Wirtschaft immer spezieller. Differenzierte Studienformen ermöglichen eine Reaktion darauf, in der Form der Erhöhung der Studien- und Absolventenquote sowie der Gestaltungsmöglichkeiten für Hochschulen allgemein. Durch ein breiter gefächertes und attraktiveres Studienangebot, das mehr Zielgruppen anspricht, können mehr Studierende gewonnen werden. Gleichzeitig können

26 Vgl. Deutsches Studentenwerk – DSW (2007), S. 1.

27 Vgl. Deutsches Studentenwerk – DSW (2007), S. 1ff.

28 Vgl. Bargel/Bargel (2014), S. 6.

29 Vgl. Klumpp/Rybnikova (2010), S. 21ff.

30 Vgl. Klumpp/Rybnikova (2010), S. 27.

differenzierte Studienformen einen engeren Bezug zwischen Hochschulen und Unternehmen herstellen, sprich einen stärkeren Bezug zwischen Praxis und Theorie. Mittels eines engeren Bezugs zwischen Unternehmen und Hochschulen ergibt sich wiederum die Möglichkeit, Studierenden mehr praktische Berufserfahrung während des Studiums zu bieten.

Natürlich ergeben sich neben diesen positiven Effekten der differenzierten Studienformen ebenfalls einige Hindernisse, die es vorab zu identifizieren und bewältigen gilt. Kooperation und Zusammenarbeit bedeuten auch immer erhöhten Abstimmungsaufwand, intra-organisatorisch sowie extern. Differenzierung und Kooperation benötigen ebenfalls mehr Kapazitäten, die sich zum Beispiel in mehr oder höher qualifiziertem Personal auszeichnen. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass das Hochschulsystem sowie die Gestaltung und Strukturierung der verschiedenen Studienformen übersichtlich und leicht verständlich sind. Eine Verwirrung von Studierenden ist zu vermeiden, um Mehraufwand für Beratung und Administration vorzubeugen. Unterdessen ist davon auszugehen, dass die Konkurrenz zwischen den Hochschulen steigt. Zum einen würde die Differenzierung von Studienformen mehr Auswahl schaffen, gleichzeitig ist aber ebenso mit mehr Anbietern zu rechnen.³¹ Anbieter können neu entstehende private Hochschulen sein oder andere Einrichtungen, die entsprechende Aus- und Weiterbildungsgänge anbieten. Werden diese Hindernisse rechtzeitig erkannt und angegangen, können sich daraus ebenfalls weitere Möglichkeiten für differenzierte Studienformen ergeben.

Um das breitgefächerte Gebiet der differenzierten Studienformen besser greifen zu können, wird im nächsten Abschnitt die institutionelle Differenzierung in Deutschland betrachtet.

2.2 Historisches Analogon: Institutionelle Differenzierung in Deutschland

Das deutsche Hochschulsystem blickt bis ins Mittelalter auf eine lange Tradition zurück.³² Zu den drei ältesten Universitäten zählen die Universität Erfurt, die im Jahr 1379 gegründet wurde, die Universität Heidelberg, deren Gründung im Jahr 1386 erfolgte, und die Universität zu Köln, die im Jahr 1388 gegründet wurde. Insgesamt 15 Universitäten gab es im deutschen Reichsgebiet um 1500.³³ Reformen fanden in deutschen Einzelstaaten wie in Baden, Hessen-Kassel oder Württemberg ab circa 1790 statt. Als Orientierungshilfe dienten dazu die sogenannten Reformuniversitäten des 18. Jahrhunderts. Zu diesen zählten die 1693 gegründete Universität Halle und die Universität Göttingen, die im Jahr 1733 gegründet wurde. Im Gegenzug zu den damaligen Universitäten besaßen diese neuen Universitäten weitgehende For-

³¹ Vgl. Wissenschaftsrat WR (2010), S. 6f.

³² Vgl. Winkel (2010), S. 64.

³³ Vgl. Seifert (1996), S. 198.

schungs- und Lehrfreiheit und führten neue Fächer wie beispielsweise Geschichte, Naturrecht oder Staatswissenschaften ein.³⁴ Zu den traditionellen Fächern hingegen zählten Jura, Medizin, Philosophie und Theologie.³⁵ Ferner werden fundamentale Anfänge des seminaristischen Unterrichts und die Umsetzung einer praxisorientierten Ausbildung bei den Reformuniversitäten gesehen.³⁶

Die preußische Universitätsreform, an deren Gestaltung Wilhelm von Humboldt, Immanuel Kant und Friedrich Schleiermacher mitgewirkt haben, war mit großen Auswirkungen auf die deutsche Hochschullandschaft verbunden.³⁷ Anfang des 19. Jahrhunderts brachte die preußische Universitätsreform das heute bekannte *humboldtsche Bildungsideal* hervor, was zu einer Neuausrichtung der akademischen Lehre führte.³⁸ Die Reformen trugen dazu bei, dass Universitäten zu Staatsanstalten wurden, deren finanzielle Unabhängigkeit verloren ging. Finanziert wurden Universitäten zuvor über eigene Dotationsen, Pfründe oder Stiftungen. Darüber hinaus ging ebenfalls der Status der unabhängigen Korporation (Staat im Staat) verloren und Universitäten wurden als staatliche Anstalt in das staatliche Herrschaftsgefüge integriert. Damit einhergehend wurden Privilegien wie zum Beispiel die eigene Gerichtsbarkeit oder Steuerbefreiungen abgeschafft.³⁹

Nach den Umbrüchen des Ersten und Zweiten Weltkrieges folgte ein Wiederaufbau der Universitäten. Das Hochschulsystem expandierte durch Vergrößerung der Einrichtungen des bestehenden Universitätsmodells bis etwa Mitte der 1950er Jahre. Prägend war beim Aufbau das humboldtsche Ideal. Als *Universitäten* wurden zum damaligen Zeitpunkt ausschließlich multidisziplinäre Einrichtungen bezeichnet, die sowohl einen Forschungs- als auch einen Lehrbezug aufwiesen.⁴⁰

Neben den multidisziplinären Universitäten gab es monodisziplinäre Einrichtungen, die sogenannten spezialisierten Hochschulen. Diese Einrichtungen hatten, wie auch Universitäten, das Recht der Titelverleihung. Allerdings waren diese nicht zwingend mit den Universitäten gleichgestellt. Beispiele solcher Einrichtungen sind Bezeichnungen wie Medizinische oder Technische Hochschule.⁴¹ Es gab 18 Universitäten und 13 spezialisierte Hochschulen, die Studiengänge wie Agrarwissenschaften, Betriebswirtschaftslehre, Ingenieurwissenschaften, Kunst und Musik, Medizin und Theologie im Studienprogramm in den 1950er Jahren hatten. Die Lehrerausbildung war ebenfalls Aufgabe der spezialisierten Hochschulen (z. B. Pädagogische Hochschulen).

Im Zeitraum zwischen 1960 und circa 1975 wurde eine Vielzahl neuer Universitäten und spezialisierter Hochschulen gegründet. Die spezialisierten Hochschulen beka-

34 Vgl. Paletschek (2007), S. 11–13.

35 Vgl. Verger (1993), S. 54.

36 Vgl. Paletschek (2007), S. 11–13.

37 Vgl. Winkel (2010), S. 64.

38 Vgl. Schott (2013), S. 19.

39 Vgl. Paletschek (2007), S. 12.

40 Vgl. Enders (2010), S. 443.

41 Vgl. Teichler (2014a), S. 71.