

## Annäherung des deutschen Hochschulbildungssystems durch den Bologna-Prozess an das US-amerikanische System

1. Einleitung	134
<hr/>	
2. Entwicklungen im deutschen und US-amerikanischen Hochschulsystem	134
2.1 Ziele des Bologna-Prozesses und seine Anpassungen	134
2.2 Entwicklung im deutschen Hochschulsystem	137
2.3 Grundzüge des US-amerikanischen Hochschulsystems	142
2.4 Entwicklungen im US-amerikanischen Hochschulsystem	144
<hr/>	
3. Zusammenfassung und Ausblick	145

*Heinz Göhring*

*Professor für Wirtschaft und Betriebswirtschaft an der Hochschule Hof*

**Auszug aus WISO 1/2015**

**isw**

Institut für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften

Volksgartenstraße 40

A-4020 Linz, Austria

Tel.: +43 (0)732 66 92 73, Fax: +43 (0)732 66 92 73 - 2889

E-Mail: [wiso@isw-linz.at](mailto:wiso@isw-linz.at)

Internet: [www.isw-linz.at](http://www.isw-linz.at)

## **1. Einleitung**

### *Bologna und das Humboldt'sche Bildungsideal*

Der nachfolgende Aufsatz behandelt die Frage, ob sich der Bologna-Prozess in den Grundzügen an das US-amerikanische Hochschulbildungssystem<sup>1</sup> anlehnt, oder ob nur die Bezeichnungen für die Abschlüsse Bachelor und Master in Anlehnung an das US-amerikanische System übernommen wurden und es sich dabei um ein eigenständiges Modell handelt.<sup>2</sup> Der ehemalige Kulturstaatsminister und Wissenschaftsforscher Julian Nida-Rümelin sieht in der US-amerikanischen Hochschulausbildung eine Anlehnung an die deutsche Humboldt'sche Bildungsidee, von der die europäische Hochschulausbildung nach der Bologna-Reform weit entfernt ist.<sup>3</sup> Wird ohne weitere Begründung das Humboldt'sche Bildungsideal positiv belegt, wäre das US-amerikanische Bildungssystem grundsätzlich erstrebenswert und eine Annäherung an das US-amerikanische Bildungssystem zu begrüßen.

Die vorliegende Untersuchung entstand inhaltlich teilweise während eines Lehr- und Forschungsaufenthaltes an einer US-amerikanischen Partneruniversität. Viele Gedanken gingen aus mündlichen Diskussionen mit den Kollegen vor Ort hervor, weshalb dargestellte Ausführungen nicht immer belegt werden können.

## **2. Entwicklungen im deutschen und US-amerikanischen Hochschulsystem**

Nachfolgend werden zunächst der Bologna-Prozess und die Entwicklungen im deutschen Hochschulsystem beschrieben. Daran anschließend wird das US-amerikanische Bildungssystem dargestellt, woran sich ebenfalls eine Beschreibung der aktuellen Entwicklung anschließt, so dass zusammenfassend und als Ergebnis ein Systemvergleich folgen kann.

### **2.1 Ziele des Bologna-Prozesses und seine Anpassungen**

Im Rahmen der Bologna-Erklärung sowie der Folgekonferenzen und entsprechender Erklärungen können synoptisch folgende Ziele des Bologna-Prozesses konstatiert werden:

- „Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse, auch durch die Einführung des Diplomzusatzes (Diploma Supplement) mit dem Ziel, die arbeitsmarkt-relevanten Qualifikationen der europäischen Bürger ebenso

wie die internationale Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems zu fördern.

- Einführung eines Systems, das sich im wesentlichen auf zwei Hauptzyklen stützt: einen Zyklus bis zum ersten Abschluß (undergraduate) und einen Zyklus nach dem ersten Abschluß (graduate). Regelvoraussetzung für die Zulassung zum zweiten Zyklus ist der erfolgreiche Abschluß des ersten Studienzyklus, der mindestens drei Jahre dauert. Der nach dem ersten Zyklus erworbene Abschluß attestiert eine für den europäischen Arbeitsmarkt relevante Qualifikationsebene. Der zweite Zyklus sollte, wie in vielen europäischen Ländern, mit dem Master und/oder der Promotion abschließen.
- Einführung eines Leistungspunktesystems – ähnlich dem ECTS – als geeignetes Mittel der Förderung größtmöglicher Mobilität der Studierenden. Punkte sollten auch außerhalb der Hochschulen, beispielsweise durch lebenslange [!] Lernen, erworben werden können, vorausgesetzt, sie werden durch die jeweiligen aufnehmenden Hochschulen anerkannt.
- Förderung der Mobilität durch Überwindung der Hindernisse, die der Freizügigkeit in der Praxis im Wege stehen, insbesondere – für Studierende: Zugang zu Studien- und Ausbildungsangeboten und zu entsprechenden Dienstleistungen – für Lehrer, Wissenschaftler und Verwaltungspersonal: Anerkennung und Anrechnung von Auslandsaufenthalten zu Forschungs-, Lehr- oder Ausbildungszwecken, unbeschadet der gesetzlichen Rechte dieser Personengruppen.
- Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung im Hinblick auf die Erarbeitung vergleichbarer Kriterien und Methoden.
- Förderung der erforderlichen europäischen Dimensionen im Hochschulbereich, insbesondere in bezug auf Curriculum-Entwicklung, Zusammenarbeit zwischen Hochschulen, Mobilitätsprojekte und integrierte Studien-, Ausbildungs- und Forschungsprogramme.“<sup>4</sup>

Die Zielanpassungen und -ergänzungen auf den Folgekonferenzen in Prag 2001, Berlin 2003, Bergen 2005, London 2007, Leuven/Louvain-La-Neuve 2009, Budapest/Wien 2010 und Bukarest 2012 können enumerativ wie folgt zusammengefasst werden:

- Erleichterter Zugang der Studenten zum europäischen Arbeitsmarkt durch die Mobilität im Studium sowie

- Erhöhung der Kompatibilität, Attraktivität und der Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems.
- Lebenslanges Lernen (LLL) als Lernen in den verschiedenen Entwicklungsphasen des Menschen sowie als Lernen in Bezug auf Entwicklungsschwerpunkte.
- Beteiligung der Studierendenschaft bei der Organisation und am Inhalt der Ausbildung;
- Zertifizierung der Bildungsabschlüsse.<sup>5</sup>
- „Förderung der Qualitätssicherung auf institutioneller, nationaler und europäischer Ebene, wobei der Akkreditierungs- und Zertifizierungsprozess im Mittelpunkt steht. Es taucht erstmals die institutionelle Autonomie der Hochschulen auf.
- Verbesserung der Anerkennung von Abschlüssen; jeder Studierende erhält ab 2005 das sog. diploma supplement in einer weit verbreiteten europäischen Sprache – das heißt auf Deutsch: natürlich in Englisch.
- Beteiligung der Studierenden am Bologna-Prozess; diesmal wird ihnen über den Inhalt ihres Studiums hinaus auch die Teilhabe an den Hochschulsteuerungsprozessen zugesagt.
- Förderung der europäischen Dimension im Hochschulbereich; u. a. in Form der Förderung des Fremdsprachenunterrichts.
- Steigerung der Attraktivität des Europäischen Hochschulraums im globalen Maßstab, u. a. durch Förderung von Studierenden aus Entwicklungsländern, aber auch durch den Einbezug von Wirtschaft und Sozialverbänden in Foren zur Internationalisierung der Hochschulen.
- Einbeziehung der Doktorandenausbildung in den Bologna-Prozess; ohne es zu kommunizieren, wird vom beschlossenen zweistufigen System des Bachelor/Master auf einen dreigliedrigen Zyklus des Bachelor/Master/PhD umgestellt.“<sup>6</sup>
- Stärkung der Forschung, allerdings nicht zu Lasten der qualifizierten Lehre und Förderung von Synergien zwischen Universitäten und anderen Forschungsinstituten,
- Begrenzung der Arbeitsbelastung von Promotionen auf drei bis vier Jahre sowie
- Ausrichtung des Promotionsstudiums auf interdisziplinäre Ausbildung und auf den Arbeitsmarkt transferierbare Fähigkeiten.<sup>7</sup>

*keine explizite Angleichung an das US-amerikanische Bildungssystem durch Bologna*

Weder aus den o. a. enumerativ dargestellten Zielen des Bologna-Prozesses noch aus der Erklärung insgesamt geht explizit eine Annäherung an das amerikanische Bildungssystem hervor.

Weiter ist nicht erkennbar, dass eine fundierte Analyse des bzw. der betroffenen Bildungssysteme zugrunde liegt, aus der sich systematische Veränderungsziele ableiten ließen, die ein (je- weils) besser geeignetes Bildungssystem anstreben. Vielmehr scheinen wirtschaftspolitische wie gesamt- und europapolitische Interessen die Reform motiviert zu haben.

Aus den Reformzielen kann per se keine Annäherung des deutschen Hochschulsystems an das angelsächsische System abgeleitet werden, was im Weiteren zur o. a. Vorgehensweise der Gegenüber- stellung der Entwicklungen in den beiden Bildungssystemen führt.

## **2.2 Entwicklung im deutschen Hochschulsystem**

An den deutschen Hochschulen sind die Studentenzahlen von ca. 1,86 Millionen im Jahr 1995 über 1,99 Millionen im Jahr 2005 auf 2,50 Millionen im Jahr 2012 gestiegen.<sup>8</sup> Neben den absoluten Studentenzahlen stieg der Anteil der Studienanfänger an der altersspezifischen Bevölkerung in Deutschland von 30,2% im Jahr 2000 auf 46,3% im Jahr 2011.<sup>9</sup> Die öffentlichen Ausgaben insgesamt für Hochschulen sind von € 16,23 Mrd. im Jahr 1995 über € 18,42 Mrd. im Jahr 2005 auf € 24,91 Mrd. im Jahr 2012 gestiegen.<sup>10</sup> Die Einnahmen und Ausgaben der Hochschulen haben sich hingegen wie folgt entwickelt:

*Tabelle 1: Einnahmen und Ausgaben der Hochschulen in Deutschland*

<b>Jahr</b>	<b>1995</b>	<b>2005</b>	<b>2011</b>
	in Mrd. EUR		
Mittel insgesamt	25,00	27,51	43,76
Verwaltungseinnahmen	7,55	8,57	15,46
Drittmittel	2,09	2,83	6,37
Grundmittel	15,35	16,11	21,92
	%-Anteil an Ausgaben		
Anteil Verwaltungseinnahmen	30,20%	31,15%	35,33%
Anteil Drittmittel	8,36%	10,29%	14,56%
Anteil Grundmittel	61,40%	58,56%	50,09%

Quelle: Statistisches Bundesamt, Bildung und Kultur, Reihe 4.5, S. 17, Tabelle 1.2.4 sowie eigene Berechnungen.<sup>11</sup>

*relative Verringerung der öffentlichen Mittel*

Die o. a. sehr verdichteten Zahlen lassen eine oberflächliche Analyse zu: Die Studentenzahlen haben absolut wie relativ zugenommen. Im Betrachtungszeitraum 1995 bis 2012 sind die absoluten Studentenzahlen um ca. 34% angestiegen, während die öffentlichen Ausgaben für Hochschulbildung um ca. 53,5% gestiegen sind. Wird dem Potenzwert der Steigerung der Bildungsausgaben von ca. 1,535 ein Exponent von 17 (Betrachtungszeitraum von 1995 bis 2012) zugrunde gelegt, ergibt sich eine Basis von ca. 1,0255. Das bedeutet, dass die Steigerung der öffentlichen Ausgaben der Geldentwertung<sup>12</sup> entspricht und der Steigerung der Studentenzahlen nicht Rechnung trägt. Bestätigt wird diese Indikation durch die Steigerung der Hochschulausgaben von 1995 bis 2011 um ca. 75%. Der relative Rückgang der Finanzierung der Hochschulausgaben durch den öffentlichen Sektor (Rückgang des Anteils der Grundmittel von 61,40% auf 50,09%) wurde kompensiert durch eine Steigerung der Verwaltungseinnahmen um über 100% und eine Verdreifachung der Drittmittel im Betrachtungszeitraum.

Die angeführte Analyse bedürfte einer tiefergehenden Betrachtung im Hinblick auf die sehr unterschiedlichen Aufwendungen in verschiedenen Fachbereichen sowie auf die sehr unterschiedlichen Verwaltungseinnahmen dieser Fachbereiche.<sup>13</sup> Ferner wäre zu untersuchen, warum der altersspezifische Anteil der Studenten in dem betrachteten Zeitraum von nur 12 Jahren um über 50% gestiegen ist und wie sich diese Entwicklung auf die Aufwendungen der Hochschulen, aber auch auf die Qualität der Ausbildung auswirkt und ob sich die Qualifikationen der Studienanfänger wie auch der Absolventen verändert haben.

Folgend wird die angeführte monetäre Betrachtung um die Betrachtung der Personalentwicklung an Hochschulen ergänzt. Das wissenschaftliche Hochschulpersonal einschließlich nebenamtlich Tätiger unter Berücksichtigung der Kunst- und Verwaltungs(fach)hochschulen und differenziert nach Berufsgruppen hat sich von 1995 bis 2011 wie folgt entwickelt:<sup>14</sup>

*Tabelle 2: Entwicklung des wissenschaftlichen Hochschulpersonals von 1995 bis 2011*

Jahr	insgesamt	hauptamtliches Personal	Professoren	Dozenten/ Assistenten	wissenschaftliche/künstlerische Mitarbeiter	Lehrkräfte mit besonderen Aufgaben
1995	251.879,00	152.401,00	37.672,00	16.193,00	92.506,00	6.030,00
2011	337.102,00	217.538,00	42.924,00	3.899,00	162.091,00	8.624,00
Veränderung in %	33,83%	42,74%	13,94%	-75,92%	75,22%	43,02%

Quelle: Statistisches Jahrbuch 1997, S. 404f. und Statistisches Jahrbuch 2013, S. 91f.<sup>15</sup>

Das wissenschaftliche Hochschulpersonal insgesamt hat sich im etwa gleichen Betrachtungszeitraum mit einem Anstieg von ca. 34% entsprechend dem relativen Anstieg der Studentenzahlen entwickelt. Wird der Fokus auf die Entwicklung des hauptamtlichen wissenschaftlichen Personals gelenkt, ist dieses mit fast 43% sogar überproportional angestiegen. Allerdings zeigt die Betrachtung der Entwicklung der verschiedenen Berufsgruppen, die die amtliche Statistik nur für das hauptberufliche Personal ausweist, dass die Zunahme der Professoren mit fast 14% weit unterproportional war und die Dozenten sogar in ihrer Zahl auffällig reduziert wurden. Somit wurden Professoren und Dozenten relativ durch wissenschaftliche Mitarbeiter und Lehrkräfte mit besonderen Aufgaben ersetzt. Die Quote der hauptamtlichen Mitarbeiter des wissenschaftlichen Personals stieg leicht von ca. 61% auf ca. 65%. Leider kann davon nicht abgeleitet werden, wie sich die nicht hauptamtlichen Mitarbeiter innerhalb der einzelnen Berufsgruppen entwickelt haben. Wie bei der vorangestellten Analyse sollte im Weiteren hier ebenfalls eine tiefergehende Analyse nach Fachbereichen bzw. Studiengängen stattfinden und außerdem sollten die Auswirkungen der Juniorprofessuren betrachtet werden.

*Ersatz von Professoren durch wissenschaftliche Mitarbeiter und Lehrkräfte mit besonderen Aufgaben*

In Deutschland wurden im Zuge der verschiedenen Hochschulreformen die staatlichen Finanzmittelvergaben, wie in vielen anderen Ländern, ebenfalls leistungsorientiert gestaltet. Basierend auf der sogenannten formelgebundenen Mittelvergabe werden diese sowohl an Hochschulen wie auch innerhalb der Hochschulen anhand von inputorientierten Kriterien wie Studentenzahlen,

*formelgebundene Mittelvergabe als Leistungsanreiz*

Lehrstühlen/Professoren, Doktoranden wie auch von outputorientierten Kriterien wie Absolventen, Zielerreichung, Evaluation etc. vergeben. Aufgrund der kameralistischen Haushaltstradition in Deutschland sind die angewandten Modelle jedoch weitgehend inputorientiert, was in der Literatur häufig kritisiert wird, da dadurch keine Anreize geschaffen werden.<sup>16</sup> Offen ist noch, ob sich die outputorientierten „Ökonomen“ gegen die inputorientierten „Traditionalisten“ durchsetzen werden.<sup>17</sup>

*Dreiteilung  
der Hochschul-  
ausbildung in  
Deutschland*

Aus dem in Folge des Bologna-Prozesses o. a. stipulierten Zieles, die Qualitätssicherung auf institutioneller, nationaler und europäischer Ebene mittels Akkreditierungs- und Zertifizierungsverfahren zu gewährleisten, entwickelte sich eine zunehmende Akkreditierung der Hochschulen bzw. der Studiengänge in Deutschland, so dass mittlerweile ca. 50% aller Studiengänge akkreditiert sind.<sup>18</sup>

Die Exzellenzinitiative von Bund und Ländern aus dem Jahr 2005 sowie die Folgevereinbarung im Jahr 2009 zur projektbezogenen Förderung von Graduiertenschulen, von Exzellenzclustern und zur Förderung von Spitzenforschung<sup>19</sup> führten zu einer Dreiteilung der deutschen Hochschulen, nämlich eine Aufteilung in durch die Exzellenzinitiative besonders geförderte Universitäten und technische Hochschulen,<sup>20</sup> in Universitäten, die nicht durch die Exzellenzinitiative gefördert werden, und in einen Cluster von Hochschulen mit dem Fokus auf die Lehre, wobei die zukünftige Rolle der Fachhochschulen, trotz faktischer Aufwertung durch den Bologna-Prozess, noch nicht ganz klar und politisch disponibel ist.<sup>21</sup> Dass die Fachhochschulen im Hinblick auf die Forschung gegenwärtig noch Hochschulen „zweiter Klasse“ sind, ergibt sich aus den wesentlich höheren Lehrverpflichtungen des Lehrpersonals<sup>22</sup> sowie aus der Personalausstattung.

*Absenkung des  
durchschnitt-  
lichen Bildungs-  
niveaus*

Die zur beschriebenen Entwicklung häufig geäußerte Kritik, dass das Gesamtbildungsniveau dadurch sinkt mit Auswirkungen auf den von der Wissenschaft nicht unwesentlich abhängigen Wirtschaftsstandort Deutschland, unterliegt einer gewissen Logik, denn es findet eine „Spreizung“ des hochschulischen Ausbildungsniveaus statt mit wenig Absolventen auf höherem Ausbildungsniveau und vielen Absolventen auf niedrigerem Ausbildungsniveau. Selbstredend werden die „Eliteabsolventen“ von Unternehmen attrahiert, die sich diese „leisten“ können.<sup>23</sup>



Aber anscheinend ist diese Entwicklung gewollt. Selbst der Senat der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) führt in der Begründung zur Entschließung über die Verknüpfung von Forschung und Lehre an, dass „die Hochschulen heute den Grundstein für eine erfolgreiche Berufstätigkeit breiter Schichten [legen, d. Verf.] und schaffen mit der Bereitstellung qualifizierter Kräfte für Wirtschaft und öffentliche Arbeitgeber die Voraussetzung für die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit.“<sup>24</sup> In Anbetracht des dualen Ausbildungssystems in Deutschland wäre zu prüfen, ob diese Entwicklung notwendig und sinnvoll ist.

Die im Rahmen des Bologna-Prozesses apostrophierten Ziele der Akkreditierung und Qualitätssicherung<sup>25</sup> führten und führen von Hochschulen als Institutionen, bei denen die akademische Selbstverwaltung mit dem hehren Ziel des „freien Forschers und Lehrers“ überwog, hin zu Organisationen, die ein oder mehrere Hauptziele und davon abgeleitete Subziele stipulieren und einer zentralen Steuerungsinstitution, der Hochschulleitung als „Richtungsgeber“, bedürfen. Unter der Annahme, dass das Institutionen- und das Organisationsmodell als polare Modelle mit einem konträren Fokus zu betrachten sind und realiter beliebige Mischformen mit stärkerer Ausprägung des einen Modells zu Lasten des anderen Modells vorhanden sind, fand im Zuge der „Bolognisierung“ tendenziell eine zunehmende Verstärkung des Organisationsaspektes statt.<sup>26</sup> Die praktische Umsetzung in den Hochschulen wurde insbesondere mit der Hochschulreform im Jahr 2005/2006 forciert durch die Änderung des einschlägigen Rechts, indem die Qualitätssicherung mittels Evaluation und Akkreditierung expressis verbis kodifiziert wurde.<sup>27</sup> Insbesondere die potentielle Wirkung der Evaluation auf die Leistungsbesoldung<sup>28</sup> impliziert eine Einschränkung der Lehrfreiheit durch Anreize und Sanktionen, wobei die finanzielle Unabhängigkeit der Professoren durch höchstrichterliche Rechtsprechung<sup>29</sup> schließlich wieder gestärkt wurde und zu einer Erhöhung der Grundgehaltssätze führte.<sup>30</sup>

*faktische Einschränkung der Freiheit von Forschung und Lehre*

Ob es einen Zusammenhang zwischen der Evaluation und deren Auswirkung auf die Besoldung und auf die mehr und mehr diskutierte „Noteninflation“ gibt, wurde hier nicht weiter untersucht. Gleichwohl ist diese auf Bachelor-, Master- und Doktorandenebene vorhanden, was Arbeitgeber und weiterführende Bildungseinrichtungen zunehmend dazu veranlasst, verstärkt eigene

*Noteninflation*

Auswahlverfahren zu etablieren.<sup>31</sup> In manchen Studiengängen haben über 75% der Absolventen einen Notendurchschnitt bis 2,5, was nicht zuletzt manche Unternehmen dazu veranlasst, Mitarbeiter der Hochschulen auf diesen Umstand anzusprechen, teilweise während Bewerbungsverfahren bei den Hochschulen nachzufragen, was ein Durchschnitt oder bestimmte Noten „wert seien“.

*risikobehaftete  
Wissenschafts-  
laufbahn in  
Deutschland*

Unabhängig von den Wirkungen der durch den Bologna-Prozess angestoßenen Reformen dürfte die signifikante Zunahme der befristeten Arbeitsverhältnisse in der Wissenschaft sein. So sind in manchen Bundesländern im akademischen Mittelbau, aus dem insbesondere bei Universitäten tendenziell der Professoren nachwuchs rekrutiert wird, bis zu 80% der Stellen befristet. Da jedoch nicht alle Wissenschaftler Professoren werden und an deutschen Universitäten eine Person eine befristete Stelle insgesamt nur 12 Jahre innehaben kann, stellt ein wissenschaftlicher Berufsweg ein nicht unerhebliches Risiko dar.<sup>32</sup> Insgesamt führt das selbstredend zu einer hohen Unzufriedenheit potentieller Nachwuchswissenschaftler,<sup>33</sup> was hohe Abwanderungsbewegungen dieser vermuten lässt, mit entsprechenden Konsequenzen für die deutsche Wissenschaft in der Zukunft.

### **2.3 Grundzüge des US-amerikanischen Hochschulsystems**

*viergeteiltes  
US-Hochschul-  
system*

In den Vereinigten Staaten von Amerika gibt es über 4.000 Colleges und Universitäten mit über 15 Millionen Studenten und über einer Million Beschäftigten. Der überwiegende Teil der Studenten ist in zwei- bis vierjährigen Studiengängen eingeschrieben. An den höheren Bildungsanstalten werden die Abschlüsse „Associate“ (zumeist nach einem zweijährigen Studium), „Bachelor“, „Master“ und „Doctor of Philosophy“ (Ph. D., wissenschaftlicher Doktorgrad) vergeben. Die US-amerikanischen Hochschulen können auf 4 Ebenen weitgehend hierarchisch im Hinblick auf die Wertschätzung in der Gesellschaft wie auf die akademische Anerkennung gegliedert werden:

1. Private wie öffentliche Forschungsuniversitäten;
2. Private Colleges mit vierjährigen Studiengängen;
3. Öffentliche (staatliche) vierjährige Colleges, Gesamthochschulen und Universitäten;
4. Öffentliche nationale Colleges mit zweijährigen Studiengängen.<sup>34</sup>

Diesen vier Hierarchiestufen lassen sich verschiedene Merkmale zuordnen. So dienen die Forschungsuniversitäten primär der Wissensproduktion sowie der Rekrutierung des akademischen Nachwuchses. Der Fokus dieser Hochschulen liegt auf der Forschung. Deshalb haben die Professoren eine geringere Lehrverpflichtung. Hingegen ist die Forschungs- und die Publikationserwartung entsprechend hoch. Forschungsuniversitäten bieten primär Graduiertenprogramme (Master und Doktorprogramme) an. Die Studenten an diesen Hochschulen entstammen vorwiegend einem Elternhaus mit ebenfalls gehobener Bildung innerhalb des akademischen Systems. Die Einkommen der an diesen Hochschulen tätigen „Forschungsprofessoren“ sind signifikant höher als die Einkommen von Professoren, die mehr Zeit mit der Lehre und weniger Zeit mit der Forschung verbringen.<sup>35</sup> So stellt die 2013-er „Who Went Where?“-Untersuchung, die die Doctoral Student Special Interest Group (DocSIG) of the American Marketing Association durchführt und analysiert, wie sich US-amerikanische Marketing-Doktoranden auf dem Arbeitsmarkt etablieren können, fest, dass das durchschnittliche 9-Monatsgehalt<sup>36</sup> von forschungsintensiven Hochschulen US-\$ 149.790 beträgt, während Hochschulen, die keine Forschung betreiben, ein durchschnittliches 9-Monatsgehalt von US-\$ 83.830 aufweisen. Mit steigendem Anteil der Forschung an der Gesamtleistung der Professoren steigen die Durchschnittsgehälter.<sup>37</sup>

*signifikante Spreizung der US-amerikanischen Professorenbezahlung*

Auch lassen sich die oben angeführten Abschlussarten den aufgezählten Hochschularten grob zuordnen. Der zweijährige Associate-Abschluss (*undergraduate*) wird primär an den öffentlichen nationalen Colleges (*Community Colleges*) gelehrt. Die vierjährigen Bachelorabschlüsse (*undergraduate*) werden primär von den Colleges angeboten (oben unter Nr. 2. und 3. angeführt), während alle höherwertigen Abschlüsse (*graduate*) von Universitäten und Colleges, die tatsächlich einen Universitätsstatus haben, angeboten werden und 1 bis 2 Jahre nach dem Bachelorabschluss in Anspruch nehmen. Im Besonderen sind noch die Professional-Studiengänge zu erwähnen, die 2 bis 4 Jahre an Universitäten dauern und insbesondere für die Studienrichtungen Recht und Medizin zu absolvieren sind.

*hochschulabhängige Abschlussarten*

Bezeichnender Unterschied zur deutschen Hochschulausbildung sind die verpflichtenden allgemeinbildenden Fächer, die als

*generalistische  
Basisausbildung  
als Bestandteil  
des Studiums*

General Studies oder General Education bezeichnet werden. In den ersten zwei Studienjahren sind allgemeinbildende Fächer wie Literatur, Ethik, Sozialwissenschaften und Naturwissenschaften zu belegen. Diese sind an den meisten Hochschulen jedoch nicht mit einem allgemeinen Basisstudium im Sinne des Humboldt'schen Bildungsideals zu verstehen. Vielmehr sind sie vergleichbar mit der deutschen Oberstufenausbildung – insbesondere beim 9-jährigen Gymnasium.

#### **2.4 Entwicklungen im US-amerikanischen Hochschulsystem**

Zwar ist die o. a. Promotion der Forschung im Besonderen und der Hochschulausbildung im Allgemeinen per se kein Problem. Gleichwohl scheint sie im Kontext der gegenwärtigen Entwicklung im US-amerikanischen Hochschulsystem Abhängigkeiten hervorzurufen, die einer unabhängigen Forschung und Lehre eher abträglich sind, wie im Folgenden zu zeigen ist:

*zunehmende  
Akademisierung  
bei steigender  
privater Finan-  
zierung der  
Hochschulen  
und damit ver-  
bundene Abhän-  
gigkeiten*

In den USA gibt es einerseits den Trend zu zunehmender akademischer Ausbildung. D. h., der relative Anteil der Menschen eines Jahrgangs, die eine Hochschulausbildung anstreben, nimmt zu.<sup>38</sup> Zugleich nahmen über die letzten zwei bis drei Dekaden die öffentlichen Mittel für akademische Bildung ab und die Studiengebühren – je nach Bundesstaat und Universität zum Teil signifikant – zu,<sup>39</sup> was zu einer hohen Verschuldung der Studenten durch die Studiengebühren und weitere Studienkosten führt. Ferner sehen sich Studenten durch die hohen Studiengebühren zunehmend als – zahlende – Kunden, was zu einem veränderten Professor-Student-Rollenverständnis führt. Eine prozessuale Ausprägung dieser „Abhängigkeit“ von den „Kunden“ ist die starke Betonung der Evaluation in den USA: Die „Kunden“ bringen ihre Zufriedenheit mit dem „Geschäftspartner“ zum Ausdruck. Da die Bezahlung der Professoren in den USA stärker leistungsbezogen ist und die Leistung nicht zuletzt über die Evaluationsergebnisse bestimmt wird, führen diese Umstände zu einer Verbesserung der Noten („Noteninflation“), was Professoren auch bekunden und zunehmend bedauern.<sup>40</sup> Diese Entwicklung wird noch verstärkt durch die im Allgemeinen vorherrschende Abhängigkeit der Mittelzuweisung der öffentlichen Hand von der Absolventenquote.

Andererseits versuchen US-amerikanische Hochschulen verstärkt, externe Mittel über Auftragsforschung bis hin zur Ver-

marktung von Rechten (Patente etc.) zu generieren. Bei vielen US-amerikanischen Hochschulen kann über die letzten zwei Dekaden ein augenfälliger Anstieg von Lizenzeinnahmen aus verschiedenen Branchen verzeichnet werden. Selbstredend ergeben sich aus den entstandenen finanziellen Abhängigkeiten inhaltliche Vorgaben und Einschränkungen für die Wissenschaft.<sup>41</sup>

Nach Hanley sind die Auswirkungen auf die akademische Arbeit jedoch noch grundsätzlicher. Aus seiner Sicht wurde die in der Wirtschaft sich vollziehende „Prekarisierung“ auf die Wissenschaft übertragen, indem die lange Zeit in den USA zumindest ab dem Status „Assistance Professor“ üblichen unbefristeten Professuren („Tenure“) tendenziell weniger werden.<sup>42</sup> Die American Association of University Professors (AAUP) hat in einer Erhebung im Jahr 2003 festgestellt, dass an den meisten US-amerikanischen Universitäten und Colleges das unbefristete Lehrpersonal in der Minderheit ist.<sup>43</sup> Den Ausführungen der AAUP zufolge hat sich diese Entwicklung bis heute signifikant fortgesetzt.<sup>44</sup> Ohne weitere Begründung und Beweisführung wird von der angeführten Entwicklung die Hypothese stipuliert, dass die Freiheit der Wissenschaft – sowohl der Forschung wie auch der Lehre – dadurch eingeschränkt wurde und zunehmend wird.

*Prekarisierung  
der Wissenschaft*

### **3. Zusammenfassung und Ausblick**

Vorbehaltlich tiefergehender Untersuchungen, wie sie oben an verschiedenen Stellen angeregt wurden, kann zusammenfassend festgehalten werden:

- Im Hinblick der Transferierung des Diploms auf Bachelor (Untergraduierte) und Master (Graduierte) gab es eine Annäherung an das angelsächsische System.
- Das Creditpointsystem war bisher im amerikanischen System üblich. Obwohl die in Deutschland und USA vergebenen Credits nicht direkt vergleichbar sind, weil im US-amerikanischen System für Unterrichtseinheiten weniger Credits vergeben werden, ist das deutsche/europäische System dahingehend ähnlich.
- Lebenslanges Lernen entspricht dem amerikanischen Modell.
- Die Zertifizierung der Bildungsabschlüsse hat in den USA Tradition. Wie gezeigt, hat diese mittlerweile auch in Deutschland einige Bedeutung, die in Zukunft noch zunehmen wird.

- In den USA dominiert das vierstufige Institutionensystem, während in Deutschland ein dreistufiges Abschlussystem vorherrscht. Gleichwohl ist durch die auch gesetzliche Manifestierung der technischen Hochschulen und der verstärkten Gründung und Etablierung von An- und In-Instituten eine zunehmende „Organisationalisierung“ zu erkennen. Insbesondere die Hochschulreform 2005/2006 hat den Weg für eine zunehmende Festigung der Hochschule als Organisation bereitet.
- Die in den USA seit Langem feststellbare zunehmende Akademisierung findet auch in Deutschland statt, obwohl die Rahmenbedingungen (duales Ausbildungssystem) diese Entwicklung nicht erfordern.
- In beiden Ländern haben die für Bildung verfügbaren öffentlichen Mittel abgenommen.
- Obwohl die Evaluation der Professoren durch die Studentinnen und Studenten in Deutschland zumindest an staatlichen Hochschulen nicht so sehr gewichtet wird wie in den USA, nimmt die Bedeutung dieser zu.
- Die Zuweisung der öffentlichen Mittel erfolgte in Deutschland im Gegensatz zu den USA nicht aufgrund der Absolventenzahlen, sondern aufgrund der Anfängerzahlen. Gleichwohl sind Tendenzen zu erkennen, die die Absolventenzahlen auch bei der Mittelvergabe berücksichtigen.
- In Deutschland wie in den USA haben die externen Mittel, über die sich Hochschulen finanzieren, wie auch die prekären Arbeitsverhältnisse zugenommen.
- In beiden Ländern gibt es eine Noteninflation, die hypothetisch auf eine Niveauabsenkung schließen lässt.
- Das von Nida-Rümelin apostrophierte Humboldt'sche Bildungsideal kann in der Gesamtbetrachtung des US-amerikanischen Bildungssystems nicht bestätigt werden. Allenfalls in einzelnen Hochschulen wird dieses umgesetzt.

*zunehmend  
kritische  
Diskussion  
der Bologna-  
Reformen*

Somit lässt sich anhand dieser Gegenüberstellung eine Annäherung des deutschen Bildungssystems an das US-amerikanische Bildungssystem erkennen, ohne zu konstatieren, ob diese gezielt erfolgt. Wird der Ansicht Nida-Rümelins gefolgt, dass das US-amerikanische Bildungssystem dem Humboldt'schen Bildungsideal eher entspricht, wäre die Entwicklung positiv zu bewerten. Vor dem Hintergrund der offensichtlichen Mängel des US-amerika-

nischen Systems ist jedoch die Aussage von Nida-Rümelin zu hinterfragen wie auch die Sinnhaftigkeit der Annäherung an das US-Hochschulbildungssystem. Zu begrüßen ist, dass zu einzelnen o. a. Entwicklungen die Diskussion zumindest beginnt.<sup>45</sup>

In einigen Diskussionen mit US-amerikanischen Hochschulprofessoren, zumindest aber persönlichen Gesprächen, werden außerdem häufig folgende Mängel benannt, die sich zum Teil vom o. A. ableiten und noch einer wissenschaftlichen Fundierung bedürfen. Synoptisch sind das 1. signifikant geringere mathematische Kenntnisse der einheimischen Studenten im Vergleich zu ausländischen Studenten und die geringe subjektive Wertung der Mathematik unter den Studenten, 2. ein asymmetrisches Verhältnis von Promotionsstudenten. Hier ist zu hören, dass bis zu 80% der Promotionsstudenten nicht dem US-Bildungssystem entstammen. 3. führt die o. a. Serviceorientierung der Hochschulen zur Reduzierung der Anforderungen institutionell wie seitens der Lehrenden. Die hohe Gewichtung der Evaluation verführt Lehrende dazu, den Unterhaltungswert einer Lehrveranstaltung auf Kosten der Inhalte zu steigern.

*geringes durchschnittliches akademisches Ausbildungsniveau in den USA*

Somit gibt es guten Grund, die gegenwärtige Entwicklung – in den USA wie in Deutschland – skeptisch zu sehen.

### Anmerkungen

1. Der Hochschulbegriff wird im vorliegenden Aufsatz „klassisch“ als Oberbegriff für die akademische Ausbildung bzw. für die tertiäre Ausbildung gebraucht. Zwar haben sich aufgrund der Veränderungen durch den Bologna-Prozess viele ehemalige Fachhochschulen in Hochschulen bzw. Hochschulen für angewandte Wissenschaften umbenannt. Gleichwohl werden diese in einschlägigen Rechtsnormen nach wie vor als Fachhochschulen bezeichnet (s. z. B. Hochschulrahmengesetz (HRG), 26. 1.1976, neugefasst durch Bekanntmachung vom 19. 1.1999, zuletzt geändert durch 12. 4.2007, § 1; BayHSchG, Art. 1). Insbesondere sind mit der bisherigen Begriffsabgrenzung die verschiedenen Ebenen der Hochschulausbildung klarer zu benennen.
2. S. zur Diskussion hierzu Nida-Rümelin, Julian (2009 a): Die Chance zum Kompromiss ist da, in: Die Zeit, 29.10.2009, Nr. 45; Litta, Sebastian (2009): Wer ist schuld an dem Chaos?, in: Die Zeit, 12.11.2009, Nr. 47; Nida-Rümelin, Julian (2009 b): Bologna hat nichts mit dem amerikanischen Bachelor zu tun, in: Zeit online, 20.11.2009.
3. Vgl. Nida-Rümelin (2009 b), a.a.O., S. 1f.
4. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister (Bologna-Erklärung): Der Europäische Hochschulraum, Bologna 19.6.1999, S. 3ff.
5. Vgl. Oorschot, Jüren van / Allolio-Näcke, Lars (2007): Bologna? Oder: Wohin die Reise gehen soll ..., in: Psychologie & Gesellschaftskritik, 31 (1), S. 93 – 128, S. 95ff.
6. Oorschot / Ollolio-Näcke, a.a.O., S. 97f.

7. Vgl. Oorschot / Ollolio-Näcke, a.a.O., S. 95ff.
8. S. Statistisches Bundesamt: Tabelle Studierende insgesamt Deutschland, [https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/Indikatoren/LangeReihen/Bildung/lrbil01.html?cms\\_gtp=152374\\_list%253D1&https=1](https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/Indikatoren/LangeReihen/Bildung/lrbil01.html?cms_gtp=152374_list%253D1&https=1), Aufruf vom 23.12.2013.
9. S. Statistisches Bundesamt (2013): Bildung und Kultur, Fachserie 11, Reihe 4.3.1, Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen, Wiesbaden 3.12.2012, korrigiert am 25. 3.2013, S. 13f., Tabelle 1.1.
10. S. Statistisches Bundesamt (2012): Bildungsfinanzbericht 2012, Wiesbaden Dezember 2012, Tabelle 4.3.1-1; Angaben für 2012 auf Sollbasis.
11. Vorhandene Additionsdifferenzen ergeben sich aus Rundungen.
12. Der Verfasser unterstellt hier, dass die tatsächliche Geldentwertung in Bezug auf die Hochschulaufwendungen höher als die offiziell amtlich angegebene Geldentwertung ist. Dies wäre jedoch noch zu beweisen.
13. S. dazu z. B. Statistisches Bundesamt (2013): Bildung und Kultur, Fachserie 11, Reihe 4.5, Finanzen der Hochschulen 2011, Wiesbaden 22. 5.2013, S. 19 u. S. 25, Tabelle 1.3.2 u. Tabelle 1.6.2.
14. S. Statistisches Bundesamt (1997): Statistisches Jahrbuch 1997 für die Bundesrepublik Deutschland, Wiesbaden 1997, S. 404f. und Statistisches Bundesamt (2013): Statistisches Jahrbuch 2013, Deutschland und Internationales, Wiesbaden, S. 91f.
15. Die Differenzierung der Berufsgruppen bezieht sich auf das hauptamtliche Personal.
16. Vgl. Handel, Kai / Jaeger, Michael / Schmidlin, Janina (2005): Evaluation der formelgebundenen Mittelvergabe für die niedersächsischen Fachhochschulen, in: Beiträge zur Hochschulforschung, Heft 2, 27. Jahrgang, 2005, S. 72 – 89, S. 73ff.
17. Vgl. Bogumil, Jörg et al. (2013): Modernisierung der Universitäten, Schriftenreihe Modernisierung der öffentlichen Sektors, Sonderband 41, Berlin, S. 19ff.
18. S. Akkreditierungsrat (2013), Tabelle Akkreditierung nach Hochschultyp und Studiendauer, Datenbank des Akkreditierungsrates, [http://www.hs-kompass2.de/kompass/xml/akkr/akkr\\_nach\\_hstyp\\_p.htm](http://www.hs-kompass2.de/kompass/xml/akkr/akkr_nach_hstyp_p.htm), Aufruf vom 27.12.2013.
19. S. dazu im Detail Bund-Länder-Vereinbarung gemäß Artikel 91 b des Grundgesetzes (Forschungsförderung) über die Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder zur Förderung von Wissenschaft und Forschung an deutschen Hochschulen (Exzellenzvereinbarung), 18.7.2005 und Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern gemäß Artikel 91 b Abs. 1 Nr. 2 des Grundgesetzes über die Fortsetzung der Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder zur Förderung von Wissenschaft und Forschung an deutschen Hochschulen (Exzellenzvereinbarung II), 4.6.2009.
20. S. Deutsche Forschungsgemeinschaft, Wissenschaftsrat: Ergebnis der Sitzung des Bewilligungsausschusses am 15.7.2012.
21. Vgl. Laak, Claudia von (2010): Quo vadis Fachhochschule? Zukunft der Fachhochschulen in Deutschland, Beitrag im Deutschlandradio, 16.9.2010, [http://www.deutschlandfunk.de/quo-vadis-fachhochschule.680.de.html?dram:article\\_id=38328](http://www.deutschlandfunk.de/quo-vadis-fachhochschule.680.de.html?dram:article_id=38328), Aufruf vom 29.12.2013.
22. S. Verordnung über die Lehrverpflichtung des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals an Universitäten, Kunsthochschulen und Fachhochschulen (Lehrverpflichtungsverordnung – LUFV) für Bayern, 14.2.2007, Rechtsstand: 14.3.2013, § 4f.
23. Vgl. Hartmann, Michael (2012): Hat wissenschaftliche Leistung ein Geschlecht? Ergebnisse und Perspektiven der Exzellenzdebatte, Gastvortrag an der Medizinischen Universität Wien, 29.11.2012.
24. HRK-Senat, Senat der Hochschulrektorenkonferenz (HRK-Senat 2013): Entschließung des 124 HRK-Senats, 11.6.2013, III. 1., Satz 2.
25. S. Abschnitt 2.1.
26. Vgl. Pohlenz, Philipp (2008): Datenqualität als Schlüsselfrage der Qualitäts-



- sicherung von Lehre und Studium an Hochschulen, Diss., Potsdam, S. 15ff.
27. S. z. B. Bayerisches Hochschulgesetz (BayHSchG), 23.5.2006, Rechtsstand 7.5.2013, Art. 10.
  28. S. z. B. Bayerisches Besoldungsgesetz (BayBesG), 5. 8.2010, Rechtsstand 8. 7.2013, Art. 69ff. i. V. m. Verordnung über die Gewährung von Hochschulleistungsbezügen und einer Nebenamtsvergütung (Bayerische Hochschulleistungsbezügeverordnung – BayHLeistBV), 14.1.2011, § 2ff.
  29. S. Urteil des Bundesverfassungsgerichts (BVerfG) vom 14.2.2012, 2 BvL 4/10, Absatz-Nr. (1 – 196), [http://www.bverfg.de/entscheidungen/ls20120214\\_2bvl000410.html](http://www.bverfg.de/entscheidungen/ls20120214_2bvl000410.html).
  30. S. z. B. Gesetz zur Änderung der Professorenbesoldung in Bayern vom 11.12.2012, [https://www.verkuendung-bayern.de/gvbl/jahrgang:2012/heftnummer:23/seite:624, Aufruf 6.8.2014](https://www.verkuendung-bayern.de/gvbl/jahrgang:2012/heftnummer:23/seite:624,Aufruf%206.8.2014)
  31. Vgl. Knauß, Ferdinand (2014): Warum das Studium an Wert verliert, in: WirtschaftsWoche Online, 1.7.2014, <http://www.wiwo.de/erfolg/campus-mba/hochschulabschluss-warum-das-studium-an-wert-verliert-seite-all/10118304-all.html>, Aufruf vom 17.7.2014, S. 3; Bayer, Klaus (2013): Immer bessere Noten?, in: Forschung & Lehre, Heft 1/13, 20. Jahrgang, S. 36ff.
  32. Vgl. Rytina, Susanne (2013): Junge Akademiker kritisieren prekäre Arbeitsbedingungen an den Unis, in: Stimme.de, 24.7.2013, [http://www.stimme.de/suedwesten/nachrichten/pl/Hochschulen-Junge-Akademiker-kritisieren-prekaere-Arbeitsbedingungen-an-den-Unis;art19070,2853407,Aufrufvom14.9.2014,S.1; Jaksztat, Steffen / Schindler, Nora / Briedis, Kolja \(2010\): Wissenschaftliche Karrieren, in: HIS: Forum Hochschule, 14/2010, S. 17ff.](http://www.stimme.de/suedwesten/nachrichten/pl/Hochschulen-Junge-Akademiker-kritisieren-prekaere-Arbeitsbedingungen-an-den-Unis;art19070,2853407,Aufrufvom14.9.2014,S.1;Jaksztat,Steffen/Schindler,Nora/Briedis,Kolja(2010):WissenschaftlicheKarrieren,in:HIS:ForumHochschule,14/2010,S.17ff)
  33. Vgl. Jaksztat et al., a.a.O., S. 19ff.
  34. Vgl. Hanley, Larry (2004): Taking the University to Market: Academic Capitalism in the United States, Vortrag auf der Tagung „Bildung zwischen Freiheit und Verwertung“ der Loccumer Initiative Kritischer WissenschaftlerInnen, 12. – 14.11.2004 in Kassel-Fulda, übersetzt von: Kritidis, Gregor: Wie die Universitäten zu Märkte getragen werden: Universitärer Kapitalismus in den Vereinigten Staaten, S. 1f.
  35. Vgl. Hanley (2004), a.a.O., S. 1ff.
  36. US-amerikanische Hochschullehrer haben zumeist 9- bis 11-Monatsverträge und werden selbstredend nur für diese Zeit vergütet. Die freigestellte Zeit dient im Besonderen der Weiterbildung und Forschung. Zur Vergleichbarkeit wird bei Einkommensangaben der dortigen Professoren häufig das 9-Monatsgehalt angegeben. Vergütungen bzw. Kompensationen in der freigestellten Zeit sind in den Gehaltsangaben nicht enthalten.
  37. Vgl. Dingus, Rebecca / Mellema, Hillary N. / Langan, Ryan J. (2013): 2013 Who Went Where? Survey Results, conducted by the Doctoral Student Special Interest Group (DocSIG) of the American Marketing Association, <http://www.docsig.org>, Aufruf vom 6. 8. 2014, S. 6.
  38. Vgl. Delbanco, Andrew (2013): Illiberal Arts, What's the point of college? Two books consider the question from different perspectives, in: New York Times book review, 23.6.2013, S. 22.
  39. Vgl. Hanley, Larry (2005): Academic capitalism in the new university, in: Radical Teacher, Sommer 2005, verfügbar unter: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/40650>, Aufruf vom 10.8.2014, a.a.O., S. 1f.
  40. Vgl. Delbankco, a.a.O., S. 22.
  41. Vgl. Hanley (2005), a.a.O., S. 3f.
  42. Vgl. Hanley (2005), a.a.O., S. 6f.
  43. Vgl. AAUP (2003): Contingent Appointments and the Academic Profession, 2003, S. 98 – 114, S. 99f.
  44. Vgl. AAUP (2013): AAUP, <http://www.aaup.org/report/contingent-appointments-and-academic-profession#b2>, Aufruf vom 17.12.2013.
  45. S. die jeweils angeführten Quellen.

# WISO

Die Zeitschrift WISO wird vom Institut für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften (ISW) herausgegeben. Sie dient der Veröffentlichung neuer sozial- und wirtschaftswissenschaftlicher Erkenntnisse sowie der Behandlung wichtiger gesellschaftspolitischer Fragen aus Arbeitnehmersicht.

Lohnpolitik, soziale Sicherheit, Arbeitsmarkt und Arbeitslosigkeit, Arbeit und Bildung, Frauenpolitik, Mitbestimmung, EU-Integration - das sind einige der Themen, mit denen sich WISO bereits intensiv auseinander gesetzt hat.

WISO richtet sich an BetriebsrätInnen, GewerkschafterInnen, WissenschaftlerInnen, StudentInnen, Aktive in Verbänden, Kammern, Parteien und Institutionen sowie an alle, die Interesse an Arbeitnehmerfragen haben.

Erscheinungsweise: vierteljährlich

Preise:\* Jahresabonnement EUR 22,00 (Ausland EUR 28,00)  
 Studenten mit Inskriptionsnachweis EUR 13,00  
 Einzelausgabe EUR 7,00 (Ausland EUR 12,00)

(\* Stand 2005 - Die aktuellen Preise finden Sie auf unserer Homepage unter [www.isw-linz.at](http://www.isw-linz.at))

Wir laden Sie ein, kostenlos und ohne weitere Verpflichtungen ein WISO-Probeexemplar zu bestellen. Natürlich können Sie auch gerne das WISO-Jahresabonnement anfordern.

Informationen zum ISW und zu unseren Publikationen - inklusive Bestellmöglichkeit - finden Sie unter [www.isw-linz.at](http://www.isw-linz.at).



## BESTELLSCHEIN\*

Bitte senden Sie mir kostenlos und ohne weitere Verpflichtungen

- 1 Probeexemplar der Zeitschrift WISO  
 1 ISW Publikationsverzeichnis

Ich bestelle \_\_\_\_\_ Exemplare des WISO-Jahresabonnements (Normalpreis)

Ich bestelle \_\_\_\_\_ Exemplare des WISO-Jahresabonnements für StudentInnen mit Inskriptionsnachweis

\* Schneller und einfacher bestellen Sie über das Internet: [www.isw-linz.at](http://www.isw-linz.at)

Name \_\_\_\_\_

Institution/Firma \_\_\_\_\_

Straße \_\_\_\_\_

Plz/Ort \_\_\_\_\_

E-Mail \_\_\_\_\_

### BESTELLADRESSE:

ISW  
 Volksgartenstraße 40, A-4020 Linz  
 Tel. ++43/732/66 92 73  
 Fax ++43/732/66 92 73-28 89  
 E-Mail: [wiso@isw-linz.at](mailto:wiso@isw-linz.at)  
 Internet: [www.isw-linz.at](http://www.isw-linz.at)