

Das geleitete Studium

Der *Student-Life-Cycle* als Teil der unternehmerischen Hochschule

Matthias Ernst

Seit geraumer Zeit steht die Frage der Studierbarkeit im Zentrum hochschulpolitischer Überlegungen. Von politischer Seite her gibt es schon lange ein mindestens vordergründiges Interesse am Wohl der Studierenden, was die seit 1951 alle vier Jahre herausgebrachte Sozialerhebung des Deutschen Studierendenwerkes zeigt. Die Hochschulen selbst beschäftigen sich spätestens seit der Bologna-Reform intensiv mit der Frage, wie die Studierenden die an sie gestellten Erfordernisse meistern können. In der Bologna-Erklärung einigten sich die unterzeichnenden Staaten darauf, vergleichbare Kriterien und Methoden zur Qualitätssicherung zu erarbeiten (Bologna-Erklärung 1999: 5). Zentrales Element der Qualitätssicherung ist die Akkreditierung von Studiengängen, innerhalb der die Qualität von Studium und Lehre überprüft wird, die in Deutschland bereits 1998 durch einen Beschluss der Kultusministerkonferenz auf den Weg gebracht wurde (Hopbach 2010: 162). Dabei darf nicht unter den Tisch fallen, dass erst die großen Studierendenproteste 2009 die unterschiedlichen Dimensionen von Studierbarkeit – wie genügend Kursplätze, Zeit zur individuellen Vertiefung oder die Finanzierbarkeit des Studiums – öffentlich sichtbar machten. Die seitdem zu beobachtenden Antworten der Universitäten entsprechen kaum den damals von Studierenden aufgestellten Forderungen. Ein Beispiel dafür ist die Konzeption eines *Student-Life-Cycles* als Grundlage zur Verbesserung der Studierbarkeit. In meinem Beitrag soll die Konzeption und Wirkung dieses Ansatzes kritisch beleuchtet werden. Meine Argumentation folgt dabei der Ansicht, dass der *Student-Life-Cycle* ein Instrument ist, das die Bearbeitung von Problemen dem Individuum überantwortet, statt wirksam an den Problemursachen anzusetzen. Damit werden strukturelle Lösungen und reale Verbesserungen der studentischen Lebensverhältnisse verhindert.

Zunahme der Beratungs- und Servicestrukturen für Studierende

Hochschulen beschränken sich seit einigen Jahren nicht mehr darauf, Wissens- und Kompetenztrainings anzubieten, sondern halten Lenkungsstrukturen bereit, die den Studierenden beim Durchleben ihrer Zeit an der Universität zur Seite stehen. Sie betreffen alle Aspekte des Studiums und reichen von den Einführungswochen in das wissenschaftliche Arbeiten über Elemente der Erfolgskontrolle während des Studienverlaufs bis hin zu *Career Centers*, die helfen sollen, den perfekten Übergang in das Arbeitsleben zu schaffen. Ergänzend kommen Angebote für individuelle Coachings und Workshops zur Stressbewältigung und für Lerntechniken hinzu. Zusammengefasst werden diese Angebote und Strukturen im Konzept des *Student-Life-Cycles*. Die Universität präsentiert sich damit als ein Ort, an dem immer die passgenaue Servicestelle zur Verfügung steht, wenn der*die Studierende gerade einmal nicht weiß, welcher Schritt als nächstes folgen soll. Der nachdenkende und neugierige Blick nach rechts und links soll offensichtlich einem angeleiteten Blick nach vorne weichen.

Angebote der Studierendenwerke

Die generelle Beratungslandschaft an Hochschulen ist seit jeher vielfältig, die größten Trägerinnen von Beratungsangeboten sind die bundesweit 57 Studierendenwerke. Von ihnen haben 43 im Jahr 2020 eine psychologische Beratung angeboten und 48 eine Sozialberatung (Deutsches Studierendenwerk 2023a). Je nach Standort können die Angebote sehr umfangreich sein und eine psychologische Beratung, Sozialberatung, Beratung zur Finanzierung des Studiums, Rechtsberatung sowie Beratung für Studierende mit Behinderung, chronischen Krankheiten, mit Kind oder für internationale Studierende beinhalten. Zwar erhalten die Studierendenwerke bereits mit ihrer Verankerung in den Landeshochschulgesetzen ihren Auftrag zur Förderung der sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Belange der Studierenden. Aber es scheint eine Notwendigkeit zur gesellschaftlichen Rechtfertigung für diese Tätigkeiten zu geben: Das Deutsche Studierendenwerk begründet die Beratungsleistungen auf seiner Webseite mit einem positiven Effekt auf die allgemeinen Studienbedingungen und betont, dass dadurch »(Folge-)Kosten für Hochschule und Gesellschaft verringert« würden (Deutsches Studierendenwerk 2023b). Konkret werden folgende Punkte aufgelistet, von denen vor allem die Statistik über erfolgreiche Studienabschlüsse innerhalb der Regelstudienzeit profitieren soll:

»Förderung einer zielgerichteten Nutzung von Studienangeboten, Verringerung von Krankheits- und Ausfallzeiten, Verkürzung der Studiendauer, Förde-

rung erfolgreicher Studienabschlüsse und Verhinderung von Studienabbrüchen oder -verlängerungen, Erhöhung der Absolventenquote.« (Ebd.)

Das individuelle Wohl der Studierenden wird hierbei nur über den Nutzen für die Hochschulen und den Arbeitsmarkt mitbedacht. Diese Art der Rechtfertigung passt zur stattfindenden Transformation der Hochschulstrukturen hin zu einem manageriellen Modell, in dem die Wissensvermittlung in ökonomischen Kennziffern darstellbar sein muss. Die Hochschulforschung bezeichnet dieses Leitbild als unternehmerische Hochschule. Da ich argumentieren möchte, dass die inneren Logiken des *Student-Life-Cycles* bereits im Konzept der unternehmerischen Hochschule angelegt sind, gebe ich im folgenden Abschnitt eine Einführung in das Modell. Hierbei fokussiere ich mich auf die Hauptmerkmale der Wettbewerbs- und Managementstruktur.

Entstehung der unternehmerischen Hochschule durch Wettbewerb

Im Windschatten der nationalen Umsetzung des Bologna-Prozesses schritt die Ausrichtung der Wissenschafts- und Hochschulpolitik nach ökonomischen Gesichtspunkten in Deutschland deutlich voran, auch wenn dieser Aspekt in der unterzeichneten Bologna-Erklärung noch nicht dominierte (Hartmann 2010: 20). Neoliberale Maßnahmen im Sinne von Strukturen mit privatwirtschaftlicher und wettbewerbsförmiger Logik fielen damals auf fruchtbaren Boden, sowohl innerhalb der Politik als auch innerhalb der Universitätspräsidien. Historisch betrachtet verwundert dies nicht: Die Verflechtung von Wirtschaftsinteressen und einer Zielsetzung von Wissenschaft begann in der neuen Bundesrepublik sehr früh. So schrieb das damalige Bundesministerium für wissenschaftliche Forschung (Bmwf) bereits 1965 in seinem ersten »Bundesbericht Forschung«, dass in der modernen Industriegesellschaft die Wachstumsrate der Industrie in großen Stücken von der wissenschaftlichen Entwicklung abhänge (Bmwf 1965: 25). Damit begann eine Ausrichtung der Hochschulen auf ihren Beitrag zum Wirtschaftswachstum und eine Orientierung der Studiengangsgestaltung an den vermeintlichen Interessen des Arbeitsmarktes, die eigentlich die Interessen der Arbeitgeber*innen sind. Der Begriff des Humankapitals zeugt davon, nach dem die Aneignung von Wissen nicht mehr zum Selbstzweck geschieht, sondern zum Zwecke der ökonomischen Verwertbarkeit.

Eine wichtige Säule in der Etablierung der unternehmerischen Hochschule war die Schaffung eines Wettbewerbs zwischen allen Hochschulen und Universitäten, indem sie beständig eine Rechtfertigung für Förderungen und die öffentliche Finanzierung liefern müssen. Verschiedene Wettbewerbsfelder bilden dafür den Rahmen, innerhalb derer konkurriert wird (Krücken 2006: 10). Diese Konkurrenz betrifft alle Bereiche der Hochschule und erstreckt sich über die qualifiziertesten Wissenschaft-

ler*innen, die höchste internationale Reputation bis hin zu den besten Studierenden.

Hierbei sind die Studierenden zum einen eine Ware, zum anderen auch Kund*innen, um die jeweils konkurriert wird und die – optimal verwertet – den Universitäten einen Mehrwert einbringen sollen. Dieser Doppelcharakter soll an zwei Beispielen illustriert werden: Viele Bundesländer verbinden ihre Zahlungen an Hochschulen mit Zielvereinbarungen oder Hochschulverträgen, in denen die Anzahl der Studierenden festgehalten wird, die diese in den nächsten Jahren aufnehmen sollen. Gelingt es nicht, die Zahl zu erreichen, droht die Rückzahlung von Geldern. Das Land Bayern etwa schrieb diesen Mechanismus im Sommer 2023 mit der »Rahmenvereinbarung Hochschulen 2023–2027« (Bayerische Staatsregierung 2023: 7) fort. Den Stellenwert als Kund*innen veranschaulichen Studiengebühren. Zwar scheint es für den Moment einen gesellschaftlichen Konsens gegen allgemeine Studiengebühren an öffentlichen Hochschulen zu geben, doch in Form von Studiengebühren für sogenannte Langzeitstudierende oder für ein Zweitstudium bestehen sie in sieben Bundesländern fort. Dazu kommen in zehn Bundesländern Verwaltungsgebühren für die halbjährliche Rückmeldung, die zusätzlich zu dem Betrag für das Studierendenwerk und für ein Semesterticket fällig werden (Studis Online 2023). Studiengebühren verfestigen den Status von Studierenden als Kund*innen der Hochschulen, die eine individuelle Investition tätigen, um daraus Gewinn zu erzielen (Himpele 2014: 211). Anhand beider Beispiele lässt sich nachvollziehen, warum das Hochschulmarketing Studieninteressierte als Zielgruppe, um die im Wettbewerb mit allen anderen Hochschulen konkurriert wird, ausgemacht hat und sie mit Messeständen oder mittels einer direkten Ansprache in sozialen Netzwerken umwirbt. Die Zahl der Studierenden und die Quote der erfolgreichen Studienabschlüsse in Regelstudienzeit sind für Hochschulen Finanzierungsfaktoren geworden.

Den Wettbewerb zwischen den Universitäten befeuerte die Exzellenzinitiative des Bundes 2004. Von Beginn an kommunizierte die Politik, bestätigt von Präsident*innen großer Universitäten, dass Exzellenz unternehmerische Strukturen brauche. Für die zusätzliche staatliche Förderung und die Auszeichnung als Exzellenzuniversität verlangte die Bundesregierung manageriell ausgerichtete Leitungsorgane. In der Hoffnung auf zusätzliche staatliche Mittel für die eigenen unterfinanzierten Hochschulen trieben Hochschulleitungen so bereitwillig die Umstrukturierung zum unternehmerischen Modell voran (Maasen/Weingart 2006: 24f.). Die unternehmerische Hochschule wurde dabei nicht per Gesetz von oben herab verordnet, sondern etablierte sich diskursiv durch öffentliche Äußerungen von Politiker*innen, Wissenschaftler*innen und Kommentierungen in der Presse (Meier 2009: 233f.). An die neuen »im gesellschaftlichen Diskurs thematisierten Legitimationsbedingungen« passten sich Wissenschaftler*innen sehr schnell an und richteten ihre Arbeit an den Erwartungen nach einer konkreten Nützlichkeit der

Forschung und einer erweiterten Qualitätsevaluation aus (Krücken 2006: 9). Diese Legitimationsbedingungen schufen eine Verantwortlichkeit von Hochschulen gegenüber der Politik und der Öffentlichkeit, die sowohl die Wissenschaftskultur als auch das Arbeitsfeld Wissenschaft veränderte (Maasen/Weingart 2006: 23). Die Nützlichkeitserwartung ist dabei auf die Forschungsergebnisse gerichtet. Ich möchte zeigen, dass sie auch gegenüber den Studierenden besteht. Davor beleuche ich im nächsten Abschnitt noch den Aufbau von Managementstrukturen innerhalb der Hochschulen genauer, denn auch diese Strukturveränderung hat Auswirkungen auf die Studienbedingungen.

Manifestierung der unternehmerischen Hochschule durch managerielle Strukturen

Der unternehmerischen Hochschule liegt ein Rückzug des Staates als Lenker der Hochschulen zugrunde. An die Stelle der Detailsteuerung durch die Ministerien tritt die Selbststeuerung der Hochschulen. Teil der gewonnenen Autonomie ist allerdings auch, dass sich die Hochschulen in einem gewissen Maße selbst um ihre Finanzierung kümmern müssen und sich nicht mehr auf eine Ausfinanzierung des Staates verlassen können. Diese Veränderung aber nur auf der Ebene der Hochschulfinanzierung zu sehen, greift zu kurz. Vielmehr bedingt sie einen grundlegenden Wandel der Hochschulorganisation und der inneren Machtverteilung und damit die Frage der demokratischen Strukturierung von Hochschulen (Himpele et al. 2014: 10f.). Die Sozialwissenschaftlerin Sarah Walz bezeichnet diese Verschiebung der Machtdynamiken in ihrer Fallstudie zur Freien Universität Berlin als »weiche Steuerung« (Walz 2016: 18), da sie sich nicht durch eine harte Steuerung über Gesetze vollzieht. Eine somit innerhalb der Hochschulen stattfindende Veränderung von Strukturen, Regeln und Bedingungen bezeichnet die Organisationssoziologin Verena Eickhoff als »kollektive Subjektivierung« aller in der Universität eingebundenen Personen (Eickhoff 2018: 217). Eickhoff versteht unter dem Begriff, dass sich die Universitäten im Zuge der Anpassung an externe diskursive Gegebenheiten – die in der Beschreibung der Exzellenzstrategie skizziert wurden – von Institutionen zu Organisationen gewandelt haben. Im Zuge dessen können sie von ihren Mitgliedern einfordern, ihr Handeln zu ändern und sich den neuen Vorgaben anzupassen (ebd.). Hat es in der Institution Universität ausgereicht, qua Anstellung oder Einschreibung Mitglied der Einrichtung zu sein, verlangt die Organisation Universität nun eine aktive Mitwirkung, um als Mitglied anerkannt zu werden. Eickhoff betont, dass sich dieser Wandel mittels Mechanismen einer indirekten Machtanwendung vollzogen hat (ebd.: 221). Beispiele dafür sind Ziel- und Leistungsvereinbarungen mit der Landesregierung, Wettbewerbe um Fördermittel, neue Abteilungen des Qualitätsmanagements innerhalb der

Hochschulen oder Rankings in Zeitungen und Zeitschriften. Hochschulen müssen nun »am Verhältnis zu sich und anderen« arbeiten, um im Konkurrenzwettbewerb bestehen zu können und als verantwortliche Organisation mit Alleinstellungsmerkmalen gesehen zu werden (ebd.: 224). Diese Strukturveränderungen haben auch den Stellenwert von Studierenden an ihren Hochschulen gewandelt. Denn die vormalige Balance einer Gleichwertigkeit von Forschung und Lehre ist – auch wenn diese Maßgabe schon länger zur Phrase verkommen war – vollends zur Seite der Forschung gekippt. Zwar sind die Studierenden für die Hochschulen ökonomisch als Ware und als Kund*innen wichtig, aber die entscheidenden Qualitätsbewertungen, wie in Rankings oder im Rahmen des Exzellenzstrategie, betreffen nurmehr allein die Seite der Forschung. So ist der Alltag von Studierenden innerhalb der unternehmerischen Hochschule einerseits von der Erfahrung geprägt, dass Mittel für ihre Belange immer nur als letztes vorhanden sind – was sich exemplarisch an vielen Universitäten an zu wenigen Arbeitsplätzen in Bibliotheken, schlechter technischer Ausstattung und zu wenigen Kursen zeigt –, und gleichzeitig eine hohe Erwartung ihnen gegenüber für einen schnellen Studienabschluss besteht.

Veränderung des Studienalltags durch die Bologna-Reform

2009, zehn Jahre nach dem Start des Bologna-Prozesses, war die Klage von der schlechten Studierbarkeit vieler neuer Bachelor-Studiengänge in aller Munde. Die Studierenden protestierten mit dem europaweiten Bildungsstreik gegen eine zu große Stoffmenge, zu viele Prüfungen und einem gestiegenen Stresslevel, das kein Zeitfenster für internationale Erfahrungen oder außercurriculare Aktivitäten ließ (Meyer auf der Heyde 2010: 69). Bereits damals hatten viele Studierende das Gefühl, dass »die Steuerung über ihr Studium [...] ihnen aus der Hand genommen« wurde (ebd.: 71). Ein wesentlicher Grund dafür ist die Zweistufigkeit des neuen Standardstudententyps mit einem Bachelor in sechs bis acht Semestern und einem Master in zwei bis vier Semestern. Die geringere Zeitspanne bis zum Abschluss und die Bewertung ab dem ersten Semester durch Modulnoten beziehungsweise Modulteilnoten, die in die Abschlussnote einfließen, zwingen zu einem durchgeplanten Studium und erhöhen die Bereitschaft zur Annahme von empfohlenen Musterstudienplänen.

Hinzu kommt die äußere Erwartungshaltung der politischen Seite, adressiert an die Hochschulen, dass die durchgeführten Reformen zu kürzeren Studiendauern und geringeren Abbruchquoten führen müssten (Himpele/Keller/Staack 2010: 8). Ein Blick auf die Zahlen zeigt ein durchwachsenes Bild hinsichtlich der Erreichung dieses Ziels. Zwar vermeldete der Wissenschaftsrat, ein wissenschaftspolitisches Beratungsgremium von Bund und Ländern, einen Rückgang der mittleren Fachstudienzeit, also die Anzahl der Semester bis zum Verlassen der Universität nach

erfolgreichem Erstabschluss, in den Magister- und Diplom-Studiengängen von 0,6 und 0,5 Semester für das Jahr 2003 im Vergleich zum Jahr 1999. Inwiefern dies auf die gestartete Bologna-Reform zurückzuführen ist, darf bezweifelt werden. Schließlich hatte die Reform erst einmal keine oder nur geringe Auswirkungen auf die zu diesem Zeitpunkt in den alten Studiengängen befindlichen Studierenden. Zudem ist die Studienzeit im gleichen Zeitraum in den Staatsexamensstudiengängen um 0,3 Semester angestiegen (Wissenschaftsrat 2005: 29). Aussagekräftiger zur Wirkung der Bologna-Reform ist ein Vergleich der Studiendauer im alten Studiensystem und im neuen. Bei dieser Betrachtungsweise muss allerdings berücksichtigt werden, dass der deutliche Rückgang der Studiendauer für den Erstabschluss von 11,7 Semester im Jahr 2003 auf 8,1 Semester im Jahr 2022 auf die Einführung des Bachelors als neuen ersten Studienabschluss zurückzuführen ist (Statista 2023). Werden vergleichbare Qualifikationsniveaus nebeneinandergestellt, relativiert sich die Verkürzung der Studiendauer. So betrug die mittlere Gesamtstudiendauer an deutschen Hochschulen bis zum Master-Abschluss im Jahr 2016 11,7 Semester und lag damit auf dem gleichen Niveau wie die Studiendauer mit Magister und Diplom im Jahr 2003 (Statistisches Bundesamt 2018: 18). Eine Verkürzung der Studiendauer besteht nur dadurch, dass nicht alle Studierenden ein Master-Studium anschließen. Ein ähnliches Bild ergibt sich beim Blick auf die Studienabbruchquote, den Anteil an Studierenden eines Jahrgangs, die das Hochschulsystem ohne Abschluss verlassen. Im Jahr 1999 lag diese Quote über alle Studiengangsarten und Hochschultypen bei 23 Prozent (Heublein et al. 2005: 16). Im Jahr 2006 war die Abbruchquote von Magister- und Diplom-Studierenden 26 Prozent, bei Bachelor-Studierenden lag sie im gleichen Jahr bei 30 Prozent (Heublein et al. 2012: 12). In der letzten Untersuchung des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung wird sie für das Jahr 2020 mit 28 Prozent ausgewiesen (Heublein/ Hutzsch/Schmelzer 2022: 5). Es zeigt sich, dass durch die Bologna-Reform die Studienabbruchsquote nicht gesunken ist, auch wenn die Universitäten ihre Unterstützungsangebote ausbauten. Diese sind mittlerweile im Konzept des *Student-Life-Cycles* gebündelt, dessen Etablierung ich im folgenden Absatz betrachte.

Beratung zur Arbeitsmarktfähigkeit

Den *Student-Life-Cycle* verankerte institutionell ein Beschluss der 32. Mitgliederversammlung der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), dem wichtigsten Zusammenschluss deutscher Hochschulen, im November 2021. Unter dem Titel »Beratung im Student Life Cycle durch die Hochschulen« haben sich die Hochschulen dabei selbst folgendes Leitbild für ihre Beratungstätigkeit gegeben:

»Die deutschen Hochschulen haben in über 20 Jahren viel in den Aufbau und die beständige Weiterentwicklung eines umfangreichen Beratungsangebots mit Zentralen Studienberatungen, Fachstudienberatungen, Career Services, Alumni-Organisationen und hochschulspezifischen weiteren Einrichtungen investiert, um den Zielgruppen Studieninteressierte, Studierende und Absolvent:innen von Beginn des Studiums bis zum erfolgreichen Berufseinstieg ein umfangreiches Serviceangebot zur Verfügung zu stellen. [...] Die Leistungen der hochschuleigenen Zentralen Studienberatungen, Career Service-Einrichtungen und Alumni-Organisationen sind ein genuines Angebot der Hochschulen, mit dem sie ihrer Verantwortung gegenüber ihren Zielgruppen nachkommen.« (HRK 2021: 2)

In dem Papier wird ein Studierendenleben in vier Phasen unterteilt: Sie fangen mit den Studieninteressierten an, um welche die Hochschulen konkurrieren und für die es eine Auswahlunterstützung gibt. Den Studienanfänger*innen steht dann die Fachstudienberatung zur Verfügung, um ein effizientes Studium zu planen. Wenn es in die Endphase des Studiums geht, schalten sich die *Career Services* ein und bemühen sich um einen reibungslosen Übergang in das Berufsleben. Nach dem Ausscheiden aus der Universität kümmert sich die *Alumnae*-Betreuung um eine gewinnbringende Bindung der ehemaligen Studierenden an ihre Hochschule. Indem diese Beratungsaufgaben im Beschluss der HRK als genuine Angebote der gesamten Hochschule deklariert werden, konstituieren sich damit die Universitäten und Hochschulen selbst als kollektive Akteurinnen auf diesem Gebiet.

In die Zuständigkeit der allgemeinen Studienberatung fällt »die psychologisch fundierte Beratung zu einem persönlich angemessenen Umgang mit den Anforderungen des Studiums (Entscheidung, Orientierung, Leistung, Selbstverantwortung) und denen des studentischen Lebens« (ebd.: 3). In diesem Aspekt schwingt eine ökonomische Zielsetzung mit, welche die Beratungsangebote verfolgen. In der neoliberalen Gesellschaft ist das Individuum stets zur Selbstanpassung aufgefordert, um sich selbst optimal in der Konkurrenz zu anderen Individuen zu positionieren. Der Studienfachberatung wird dazu passend der Auftrag mitgegeben, den Studierenden »Wege sowie Möglichkeiten auf[zuzeigen], wie das gewählte Studium sachgerecht und ohne Zeitverlust abgeschlossen werden kann oder ob Alternativen erwogen werden sollten« (ebd.). Der Fokus liegt auf der »Förderung eines eigenaktiven Studiums« (ebd.) im Sinne eines Selbstmanagement-Ansatzes, bei dem ein ökonomisch-rationales Verhalten die oberste Prämisse darstellt. Das heißt: Die Ausbildungs- und Lernentscheidungen sollen von den Studierenden in einer Kosten-Nutzen-Abwägung getroffen werden, um mit möglichst geringen Kosten den größten ›Bildungs-Gewinn‹ zu erzielen.

Die unternehmerische Hochschule steht nicht nur im Wettbewerb mit allen anderen Hochschulen, sondern implementiert Wettbewerbsmechanismen auch innerhalb ihrer Organisation. Die Studierenden müssen sich als eigenverantwortliche

Subjekte in diesem Wettbewerbsrahmen verhalten. Damit ist klar, dass Hinder-
nisse stets ein individuell zu lösendes Problem sind. Die strukturelle Komponente von Erschwernissen, etwa dass Studien- und Prüfungsordnungen studierenden-
unfreundlich gestaltet sind oder für Anwesenheitspflichten und unnötig hohe
Prüfungsdichten Professor*innen und Studiengangsleitungen verantwortlich sind,
blendet das Konzept des *Student-Life-Cycles* weitgehend aus und benennt diese
Verantwortlichkeit nicht.

Die Orientierung an ökonomischen Parametern wird demgegenüber in der
Feststellung deutlich, dass die »Career Services einen unverzichtbaren Beitrag
zur Employability der Studierenden« (ebd.: 4) leisten. Der Warenwert und der
Kund*innenstatus der Studierenden wird sichtbar in der Alumnae-Arbeit. Die
Alumnae sollen genutzt werden zur »Netzwerkbildung oder zum möglichen Ein-
werben von Spendengeldern« genauso wie zur »Studiengangs- und Organisati-
onsentwicklung« (ebd.). Die ehemaligen Studierenden sollen der Universität etwa
in Absolvierendenbefragungen zurückmelden, wie gut der angeleitete Übergang
in das Berufsleben gelungen ist, damit die Anpassung an die Erfordernisse von
Unternehmen nachgeschärft werden kann.

Auf seinen Kern heruntergebrochen steht die Beratung im *Student-Life-Cycle* für
eine Beschleunigung des Studiums und für die durchgängige Formung der Stu-
dierenden nach den Erfordernissen des Arbeitsmarktes. Damit ist der *Student-Life-
Cycle* ein wichtiger Bestandteil der unternehmerischen Hochschule, die sowohl ihre
Mitglieder in ein wettbewerbliches Verhältnis setzt als auch eine kollektive Ori-
entierung an ökonomischen Leitplanken einfordert. Die HRK sieht daher den *Student-
Life-Cycle* als »ein profilbilden-des [sic!] Element für jede Hochschule« an (ebd.: 2).
In der bereits angesprochenen Exzellenzstrategie wird die hochschulspezifische
Profilbildung immer wichtiger und von Landesregierungen als Voraussetzung zur
Wettbewerbsteilnahme nachdrücklich eingefordert (Bayerische Staatsregierung
2023: 10).

Der andere Blick auf den *Student-Life-Cycle*

In der aktuellen Hochschulforschung über den *Student-Life-Cycle* werden die bisher
diskutierten Punkte allerdings kaum mitbedacht. Die Bildungsforscherin Anke
Hanft argumentierte 2012, dass es den »Ausbau bestehender Beratungs- und Be-
treuungsangebote entlang des Student Lifecycles« brauche, um Hochschulen für
Menschen mit nicht-traditioneller Hochschulbiographie und für lebenslanges Ler-
nen zu öffnen (Hanft 2012: 10). Zwar adressiert sie mit ihren Forderungen nicht
allein das Individuum, sondern nimmt genauso die Universitäten in die Verant-
wortung für Strukturreformen. Dennoch bleibt der Grundgedanke weiterhin, dass
Studierende einfach nur mehr Unterstützung bräuchten, um sich an die existieren-

den Strukturen anzupassen. Auch Hanft selbst resümiert mit ihren Koautor*innen in einem anderen Beitrag des Sammelbandes »Offene Hochschulen«, dass die Aufgabe des *Student-Life-Cycle* ist, die Studierenden »in die Lage zu versetzen, im bestehenden System zurechtzukommen« (Hanft/Maschwitz/Hartmann-Bischoff 2012: 113).

Diesen Widerspruch greift auch der Didaktikforscher Thilo Harth auf, der auf dem »Mosbacher Tag der Lehre« 2014 die Frage stellte, ob der *Student-Life-Cycle* mehr auf »hochschulseitige Hilfsangebote, Unterstützungsmaßnahmen und die Etablierung neuer zielgruppenspezifischer Formate in der Lehre« abzielt oder ob nicht »vielmehr die Eigeninitiative der Studierenden gezielt gefördert, Reflexionen ermöglicht, individuelle Angebote konzipiert und Differenzierungen als Standards definiert werden« (Harth 2014: 13) sollten. Gerade Letzteres fällt oftmals hinten runter und angeleitete Studienprogramme führen zu einem Verlust von selbstständiger Interessenfindung und Reflexionsphasen.

Selbstbestimmte Bildung statt gelenktem Studium

Anhand der skizzierten diskursiven Gestaltung und der institutionellen Verankerung hat sich gezeigt, dass der *Student-Life-Cycle* dazu beiträgt, Studierende zu Waren und zu betreuten Kund*innen im Unternehmen Hochschule zu machen. Der Service-Ansatz dient vordergründig dazu, den Studierenden Unterstützung bei der Bewältigung von Anforderungen im Studium bereitzustellen, tatsächlich aber ist vielmehr das Eigeninteresse der Hochschulen die zentrale Motivation hinter den Angeboten. Auf einer abstrakten Ebene kann der *Student-Life-Cycle* als Instrument der Integration durch Anpassung angesehen werden, da die Beratungsstrukturen darauf ausgelegt sind, dass möglichst viele Menschen mit heterogenen Hintergründen die Organisation Hochschule mit einem erfolgreichen Abschluss durchlaufen. Strukturelle Hürden, vor denen die Studierenden stehen, spielen dabei in der hochschulinternen Implementierung eine untergeordnete Rolle, vielmehr sollen die Beratungsangebote mit der Zielvereinbarung Hand in Hand gehen, also mit der Marketingstrategie und der Profilbildung der Hochschule. Das immense Problem der fehlenden Finanzierbarkeit eines Studiums ohne Unterstützung (Abhängigkeit von den Eltern oder Kreditaufnahme) wird zum Beispiel in dem Konzept nicht erwähnt. Das überrascht wenig, da das Ziel des Ansatzes stets auf die individuelle Überwindung von Problemen beschränkt ist, weshalb strukturelle Probleme nicht adressiert werden. Es geht den Hochschulen schlachtweg nicht darum, die Studierbarkeit zu verbessern. Vielmehr sollen die einzelnen Studierenden durch eine engmaschige Beratung möglichst systemkonform und damit rasch durch die Universität geschleust und an die Erfordernisse des Arbeitsmarktes angepasst werden.

Diese Form der Bildung hat aber nichts mit Bildung zur Mündigkeit zu tun, also dem eigenständigen Durchdenken gesellschaftlicher Abhängigkeiten, sondern ist nur Organisierte Halbbildung. Der *Student-Life-Cycle* mit seinen Lenkungsstrukturen verstärkt die Organisiertheit der Halbbildung und die Anpassung an bestehende Herrschaftsverhältnisse. Die aktuellen Verhältnisse mit ihren Widersprüchen und sozialen Ausschlüssen werden dadurch als unabänderlicher Status quo fixiert und das ursprüngliche Ziel von Bildung, den Menschen zu befähigen die Gesellschaft »menschenwürdig einzurichten«, wird verunmöglicht (Adorno 1972: 96).

Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W. (1972 [1959]): »Theorie der Halbbildung«, in: ders., Gesammelte Schriften 8, hg. v. Rolf Tiedemann. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 93–121.
- Bayerische Staatsregierung (2023): »Rahmenvereinbarung Hochschulen 2023–2027. Agilität, Exzellenz und Innovation für Bayerns Hochschullandschaft«, online unter: https://wk.bayern.de/download/22215_Rahmenvereinbarung-2023-2027_ohne-Unterschrift.pdf, zuletzt aufgerufen am 04.02.2024.
- Bologna-Erklärung (1999): »Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister 19. Juni 1999«, online unter: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/Bologna_1999.pdf, zuletzt aufgerufen am 05.02.2024.
- Bundesministerium für wissenschaftliche Forschung (BMwF) (1965): »Bundesbericht Forschung I: Bericht der Bundesregierung über Stand und Zusammenhang aller Maßnahmen zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung und Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland«, Bonn: Bonner Universitäts-Buchdruckerei, online unter: <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/04/029/0402963.pdf>, zuletzt aufgerufen am 04.02.2024.
- Deutsches Studierendenwerk (2023a): »Beratungsangebote in Zahlen«, online unter: <https://www.studierendenwerke.de/themen/beratungsangebote/beratungsangebote-im-hochschulkontext/beratungsangebote-in-zahlen/>, zuletzt aufgerufen am 04.02.2024.
- Deutsches Studierendenwerk (2023b): »Beratungsangebote der Studierendenwerke«, online unter: <https://www.studierendenwerke.de/themen/beratungsangebote/beratungsangebote-im-hochschulkontext/>, zuletzt aufgerufen am 04.02.2024.
- Eickhoff, Verena (2018): »Organisationswerdung durch Diversität – zur Subjektivierung von Organisationen am Beispiel der Hochschule«, in: Alkemeyer, Thomas/Bröckling, Ulrich/Peter, Tobias (Hg.), Jenseits der Person. Zur Subjektivierung von Kollektiven, Bielefeld: transcript, S. 217–237.

- Hanft, Anke (2012): »Vorwort«, in: Hanft, Anke/Brinkmann, Katrin (Hg.), Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen, Münster: Waxmann, S. 9–12.
- Hanft, Anke/Brinkmann, Katrin (2012) (Hg.): »Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen«, Münster: Waxmann.
- Hanft, Anke/Maschwitz, Annika/Hartmann-Bischoff, Monika (2012): »Beratung und Betreuung von berufstätigen Studieninteressierten und Studierenden zur Verbesserung des Studienerfolgs«, in: Hanft, Anke/Brinkmann, Katrin (Hg.), Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen, Münster: Waxmann, S. 110–119.
- Harth, Thilo (2014): »Unterstützung ohne Ende und autonomes Lernen: Passt das zusammen?«, in: Morschheuser, Petra (Hg.), Qualifizierung von Studierenden im Student-Life-Cycle. Tagungsband zum Mosbacher Tag der Lehre am 23.10.2014, Mosbach: DHBW Mosbach, S. 12–21.
- Hartmann, Eva (2010): »Europa als neue normative Weltmacht? Einsichten aus dem Bologna-Prozess«, in: Himpele, Klemens/Keller, Andreas/Staack, Sonja (Hg.), Endstation Bologna?, Bielefeld: WBV, S. 19–26.
- Heublein, Ulrich/Hutzsch, Christopher/Schmelzer, Robert (2022): »Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland (= DZHW Brief, Band 5)«, Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), online unter: https://www.dzhw.eu/pdf/pub_brief/dzwh_brief_05_2022.pdf, zuletzt aufgerufen am 04.02.2024.
- Heublein, Ulrich/Richter, Johanna/Schmelzer, Robert/Sommer, Dieter (2012): »Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2010 (= Forum Hochschule, Band 3)«, Hannover: HIS Hochschul-Informationssystem, online unter: https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201203.pdf, zuletzt aufgerufen am 04.02.2024.
- Heublein, Ulrich/Schmelzer, Robert/Sommer, Dieter (2005): „Studienabbruchstudie 2005. Die Studienabbruchquoten in den Fächergruppen in Studienbereichen der Universitäten und Fachhochschulen (= Kurzinformation HIS, A1/2005)“, online unter: https://www.dzhw.eu/pdf/pub_kia/kia200501.pdf, zu-letzt aufgerufen am 04.02.2024.
- Himpele, Klemens (2014): »Was nichts kostet, ist auch nichts wert. Die Studiengebührendebatte in Deutschland als Baustein für die Umgestaltung der Hochschulen«, in: Himpele, Klemens/Kähnner, Steffen/Schultheiss, Jana/Staack, Sonja (Hg.), Die unternehmerische Hochschule, Marburg: BdWi-Verlag, S. 211–221.
- Himpele, Klemens/Kähnner, Steffen/Schultheiss, Jana/Staack, Sonja (2014) (Hg.): »Die unternehmerische Hochschule«, Marburg: BdWi-Verlag.

- Himpele, Klemens/Kähnert, Steffen/Schultheiss, Jana/Staack, Sonja (2014): »Die ›standortgerechte Dienstleistungshochschule‹ im Jahr 2014«, in: dies. (Hg.), *Die unternehmerische Hochschule*, Marburg: BdWi-Verlag, S. 9–15.
- Himpele, Klemens/Keller, Andreas/Staack, Sonja (2010) (Hg.): »Endstation Bologna? Zehn Jahre Europäischer Hochschulraum«, Bielefeld: WBV.
- Himpele, Klemens/Keller, Andreas/Staack, Sonja (2010): »Einleitung«, in: dies. (Hg.), *Endstation Bologna? Zehn Jahre Europäischer Hochschulraum*, Bielefeld: WBV, S. 7–11.
- Hochschulrektorenkonferenz (2021): »Beratung im Student Life Cycle durch die Hochschulen. Entschließung der 32. Mitgliederversammlung der HRK am 16. November 2021 in Stuttgart«, online unter: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/2021-11-16_HRK-MV-Entschließung_Beratung_student_life_cycle.pdf, zuletzt aufgerufen am 04.02.2024.
- Hopbach, Achim (2010): »Qualitätssicherung und Akkreditierung: Erwartungen an Bologna nach 2010«, in: Himpele, Klemens/Keller, Andreas/Staack, Sonja (Hg.), *Endstation Bologna? Zehn Jahre Europäischer Hochschulraum*, Bielefeld: WBV, S. 161–165.
- Krücken, Georg (2006): »Wandel – welcher Wandel? Überlegungen zum Strukturwandel der universitären Forschung in der Gegenwartsgesellschaft«, in: *Die Hochschule – Journal für Wissenschaft und Bildung* 15(1), S. 7–18.
- Maasen, Sabine/Weingart, Peter (2006): »Unternehmerische Universität und neue Wissenschaftskultur«, in: *Die Hochschule – Journal für Wissenschaft und Bildung* 15(1), S. 19–45.
- Meier, Frank (2009): »Die Universität als Akteur. Zum institutionellen Wandel der Hochschulorganisation«, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meyer auf der Heyde, Achim (2010): »Macht der Bachelor krank? Studieren zwischen Druck, Kontrolle und Konkurrenz – Anforderungen an eine neue Studierendengeneration«, in: Himpele, Klemens/Keller, Andreas/Staack, Sonja (Hg.), *Endstation Bologna? Zehn Jahre Europäischer Hochschulraum*, Bielefeld: WBV, S. 69–73.
- Statista (2023): »Durchschnittliche Studiendauer von Erstabsolventen in Deutschland in den Prüfungsjahren von 2003 bis 2022«, online unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/189155/umfrage/durchschnittliche-studiendauer-in-deutschland/>, zuletzt aufgerufen am 04.02.2024.
- Statistisches Bundesamt (2018): »Hochschulen auf einen Blick. Ausgabe 2018«, online unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/broschueren-hochschulen-blick-0110010187004.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt aufgerufen am 04.02.2024.
- Studis Online (2023): »Studiengebühren in Deutschland«, online unter: <https://www.studis-online.de/studiengebuehren/>, zuletzt aufgerufen am 04.02.2024.

Walz, Sarah (2016): »Wandel der Hochschulstruktur durch weiche Steuerung. Das Beispiel der Freien Universität Berlin«, Marburg: BdWi-Verlag.

Wissenschaftsrat (2005): »Entwicklung der Fachstudiendauer an Universitäten von 1999 bis 2003«, online unter: https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6825-05.pdf?__blob=publicationFile&v=3/, zuletzt aufgerufen am 04.02.2024.