

»WENN HOCHSCHULPOLITIK AUF WIRKLICHKEIT TRIFFT«



„Когато политиката за висшето образование се сблъсква с действителността“
Иновация чрез европейско изравняване?
**Научно образование, политика за висшето образование и
пазар на труда в Германия и Европа**

Частен доцент Д-р Юрген Пльон

Университет Мартин Лутър, Хале Витенберг

ХАНОВЪРСКА БИБЛИОТЕКА ГОТТФРИЙД ВИЛХЕЛМ ЛАЙБНИЦ

16. юни 2009

Съдържание

Въведение	3
1. Болонския процес	4
2. Образователна система и общество	6
3. За растежа на научното общество в Германия	7
4. Образователни системи на различните страни	9
4.1. САЩ	9
4.2. Япония	10
4.3. Великобритания	10
4.4. Германия	11
4.4. Сравнителна оценка	12
5. Обратната страна на въвеждането на степенувани завършвания на следването	12
6. Реалните ефекти на „ Болонския процес“	13
6.1. Периодът на следване и съдържанията на следването	13
6.2 Престои в чужбина	15
6.3 Профилиране на университетите	16
6.4 Последици за научните кариери	17
7. Резюме	21
8. Заключениелни тези	22

Въведение

Ако някой направи опит да се информира от страниците в Интернет на *Федералното Министерство за Образование и Изследвания* относно така наречения „Болонски процес“, ще получи – как би могло да бъде другояче – една предлагана цялостно позитивна оценка:

„Стартираният през 1999г. Болонски процес допринесе за успешното модернизиране на германските висши училища. [В международното състезание за най-добрите глави, Германия заедно с нейните европейски съседи си поставиха задачата, до 2010 г. да създадат едно единно пространство за висше образование.] В Германия ние използвахме шанса, да подобрим качеството на предлаганото следване, както и да способваме за повече годност за трудова заетост и да съкратим времетраенето на следването чрез най-голямата реформа на висшите училища от десетилетия.“¹.

Ако се огледаме в Саксония-Анхалт, чийто министър на просветата, *Ян-Хендрик Олберти*, е представлявал германските провинции на най-ранната конференция на последователи на Болоня, независимо от изложената на показ убеденост в правилността на очертаня курс, ще намерим между редовете знаци на съмнение и опити за определени обмисляния на модификациите:

„Университетите и висшите училища в Германия [били] пренастроили кръгло 78 процента от курсовете на следване на новата Бакалавърска и Магистърска структура. Бакалавърските курсове на следване били намерили нарастващо приемане също и в икономиката и при публичните работодатели и се налагат постепенно, каза Министърът на просветата на Саксония-Анхалт *Ян-Хендрик Олбертц* (безпартиен) в сряда Като представител на германските провинции на конференцията на последователи на Болоня в белгийския Леуен.

След като в изминалите години вниманието беше насочено предимно към структурни и организационни въпроси, сега би трябвало да се говори засилено за съдържанията. Ширината и дълбочината на междувременно постигнатото диференциране и образуване на профили на курсовете на следване вървяха заедно също и с ограниченията на сравнимостта и съвместимостта на удостоверенията за следване“².

Впечатлението става угнетяващо различно, ако се разгледат изказванията на професорите и студентите. В Дюселдорф католическият теолог от Майнц *Мариус Райзер* коментира своето маяково изложение на професурата си под безвкусното заглавие: „Стандартизиране и култура в „Епохата на Болоня“.

Един студент по хуманитарни науки в Университета Георг-Аугуст в Гьоттинген писа наскоро в едно читателско писмо до Франкфуртер Аллгемайне Цайтунг

¹ <http://www.bmbf.de/de/3336.php>, Призив на 1.6.2009.

² Източник: <http://www.ad-hoc-news.de/--/de/Politik/20205978>, съобщение от 29.4.2009.

(Общ Франкфуртски Вестник):

„Към края на семестъра трябва ... да се пише изпит за всеки от осемте лекционни курса, при което почти всяка оценка е решаваща за крайното свидетелство. В зависимост от съответния правилник за следването и за изпитите в края на семестъра се пишат може би около шест контролни работи и през ваканцията се пишат две домашни работи (...).

Освен всичко това едва ли е възможен друг ангажимент. ... Разбира се има още време за други неща, но често човек просто няма повече енергия. Аз фактически не познавам никой, който да не трябва да се бори със себе си и със следването, за да върви напред. ... Аз мисля, че мнозина чувстват, че следването е загубило много от онова, което някога го е правило увлекателно“³.

Изразът „*Vulimie-studenten*“ затваря кръга, който описва днешната студентска генерация с думите: „Те пасат предметните модули и ги поглъщат, за да ги изплюят после отново несмлени“⁴.

Подобни драстични изказвания представят субективните възгледи както в положителен, така и в отрицателен смисъл. Според политическата основна настройка неолибералите или левите променители на обществото стават отговорни за измененията, възприети като негативни⁵. За една интерсубективна приводима допълнително в изпълнение позиция трябва да предложат ориентировка по-нататък една политически субективна и една систематически обективна величина:

- Преследваните с „Болонския Процес“ намерения от една страна и
- Функцията на образователната система за обществото от друга страна.

Най-напред към така наречения Болонски Процес:

1. Болонският Процес

„Болонският Процес“ започна със „Сорбонската Декларация“ в Париж. Там компетентните министри за висшите училища от Франция (Клод Аллегре), Италия (Луиджи Берлингер), Великобритания (Тесса Блекстон) и Германия (Юрген Рюттгерс) подписаха една „Съвместна Декларация за хармонизиране на архитектурата на европейското висше образование“. В нея се казваше:

³ Christoph Berger: Auf dem Campus traurige und gereizte Studenten, F.A.Z Nr. 92 vom 21.4.2009, S. 6.

⁴ Norbert Schlöder/Winfried Holzapfel: Schreiben an die Mitglieder des Bundes Freiheit der Wissenschaft vom Mai 2009.

⁵ Mit linker Grundeinstellung: Wolfgang Lieb: Humboldts Begräbnis, Zehn Jahre Bologna-Prozess, in: Blätter für deutsche und internationale Politik, 54. Jg. 2009, H. 6, S. 89-96; Paul Kellermann/Manfred Boni/Elisabeth Meyer-Renschhausen (Hrsg.): Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik. Forschung und Lehre unter Kuratel betriebswirtschaftlicher Denkmuster, Wiesbaden 2009. Konservativer: Christian Scholz/Volker Stein (Hrsg.): Bologna-Schwarzbuch, DHV Forum Heft 78, März 2009; Peter Gutjahr-Löser: Bologna-Prozeß in Deutschland – ein Trojanisches Pferd für das deutsche Hochschulsystem? [Tagung des Bundes Freiheit der Wissenschaft], fdw H. 1/2009, S. 7-8.

Растящата съвместно Европа би трябвало „да е не само Европа на Еврото, на банките и на икономиката“, а „тя трябва да е също и една Европа на знанието“. За това на днешното поколение студенти им беше даден като светъл пример за мобилност този на средновековните учени-класици и странстващи учени.

„Университетите били основани в Европа преди около 750 години. ... Тогава студентите и учените обикаляли наоколо и разпространили за кратко време своите знания върху целия континент. Понастоящем твърде много наши студенти завършват своето следване на висше образование, без да използват предимството, да прекарат една част от времето за следване в чужбина.“⁶

Политиката била задължена да оптимизира системите на висшите училища. За това трябва да служи едно „отворено европейско пространство за висше образование“ ,

„... при което разбира се трябва да се вземат пред вид нашите различия; от друга страна е необходимо винаги да се стремим към това, да отстраняваме препятствията от пътя ...“

Конкретно още в тази декларация – въпреки взетите под внимание национални различия – в лицето на желаното интернационално вземане пред вид на европейските образователни системи като цел беше заложено едно преобразуване на курсовете на следване по един *двуфазен модел с кредитни точки*. Независимо от отделни противоположни се тенденции на развитие министрите смятали:

“Изглежда възниква една система, в която за международно сравнение и установяване на съответствия би трябвало да се признават два големи цикъла, следване и докторантура.“

При това разрезът между двете фази ще се постави не след *Магистърската степен*, респ. завършването на магистратура, а още след – неизвестната в Германия по онова време *Бакалавърска степен* или завършване на бакалариат. Това съкращаване на академичното образование се счита Като централно за успеха на начинанието, което трябвало да направи едно следване на висше образование „разбираемо за всички“. Правената обща рамка целяла,

„подпомагане на признаването на академичните завършвания в чужбина, мобилността на студентите, както и тяхната пласируемост на пазара на труда.“

За *Германия* с това още с началото на процеса беше дадена оставка както на (1.) нарасналото многообразие от завършвания на следване, така и на (2.) стандартното квалификационно ниво. Затова в университетското образование бяха включени (3.) отнасящи се към пазара на труда аспекти на пласируемост. Също и за *Франция* тази концепция означаваше, че наличните курсове на

⁶ Deutsche Version der Sorbonne-Erklärung (Paris, 25. Mai 1998) unter:
http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/Sorbonne_Erklaerung.pdf.

следване⁷ – и то както в университетите, така и в „*Grandes Ècoles*“ (колежите) – би трябвало да бъдат стегнати в едно прокрустово ложе, което беше внесено от една чужда система.

На това задание, формулирано от четирите страни-членки на ЕС с най-голямо население се гради „*Общата Декларация на Европейските Министри на Образованието*“, която те подписаха на 19. юни 1999г. в Болоня. Там появилото се развитие беше представено като успешно и поставено неясно във връзка с ЕС, когато става дума за един „европейски процес за съюза и за неговите граждани“. Подписаният в Болоня от представителите на 29 държави документ обаче излизаше далече извън тогавашния Европейски Съюз на 15-те. Междувременно – при понастоящем 27 страни-членки на ЕС – той е подписан вече от 40 държави.

Това означава: Въпреки, че впоследствие е осъществено институционално присъединяване към ЕС, не става дума за една политическа инициатива на Европейския Съюз, а за един договорен между държавите процес, за който по-нататък носят пълна отговорност съответните национално компетентни политики.

По съдържание *Декларацията от Болоня* се свързва явно със *Сорбонската Декларация* от предишната година. Значи става дума за

- Завършванията и тяхното тълкуване,
- Двухазовото оформление на следването,
- Въвеждането на точкова система,
- Повишаването на мобилността за колективите на висшите училища и
- Подпомагане на международното сътрудничество в европейската рамка.

2. Образователната система и обществото

Всичко това трябваше да се осъществи „под неограничаваното зачитане на многообразието на културите, на езиците, на националните образователни системи и на анатомията на университетите“, „за да затвърди общоевропейското пространство за висше образование“. Една такава клауза в края на един документ, който трябва да служи за осигуряване на единство в рамките на Европа, може да доведе до изумление. При това правдоподобността ги печели, следвайки схващанията на *Гилберт Кребс*, професор в университета Париж III:

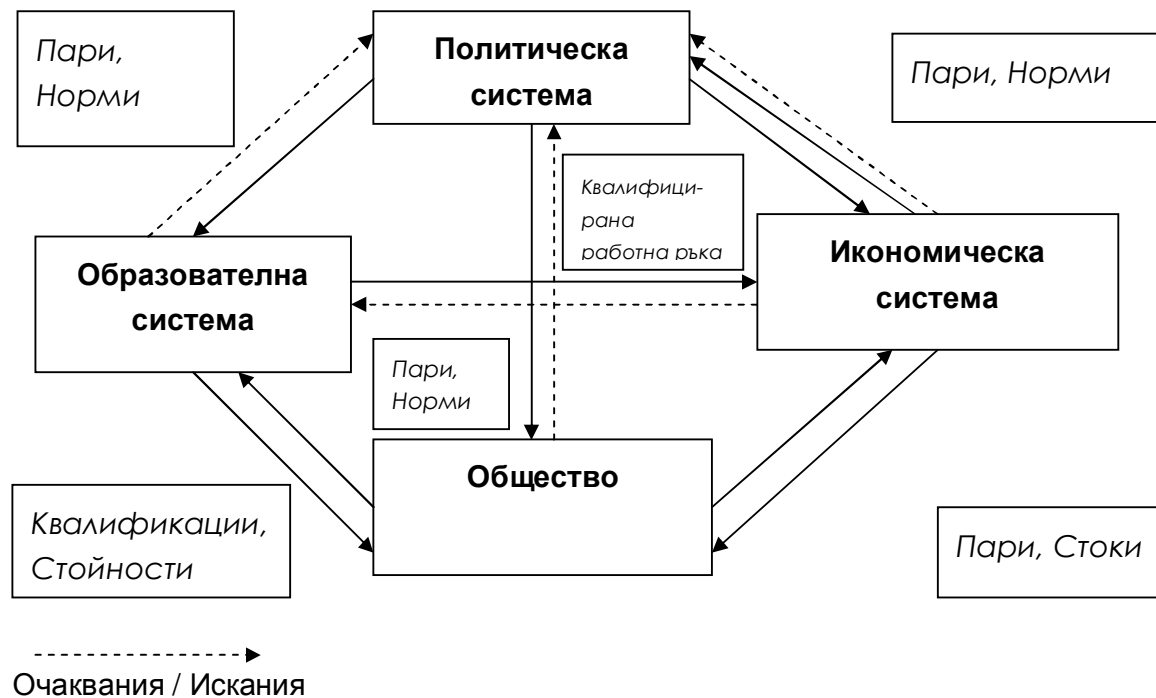
„Една образователна система е като цяло (...) една реалност, която е силно вкоренена в историята на обществото, в чийто растеж тя се е развила. Тя е носител на традициите и стойностите на това общество, ... Но една образователна система трябва да изпълнява във всяко общество задачи и функции, и те често [си] съответстват [в] на обществата с идентични тип и степен на развитие. В нашите модерни

⁷ Zu den traditionellen Studiengängen in Frankreich *Gilbert Krebs*: Strukturen und Mechanismen der Hochschulbildung in Frankreich, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Das französische Hochschulwesen, Bonn 1994, S. 19-40 (7-97).

общества като цяло те се развиват в същия смисъл, в същия ритъм, и при това все по-бързо. ... Споменатите по-горе национални наследства са се развили с течението на вековете и са направили от всяка система едно единствено по рода си цяло. Що се отнася до необходимостите от едно настройване към модерните предизвикателства, то те са идентични до голяма степен за всички страни“⁸.

Националните особености на образователните системи се появяват тук като наследени културни елементи, а обменният процес между икономика и образователна система като унифициращ фактор. При това се игнорира, че квалификационните очаквания във всяко народно стопанство сами по себе си са продукт на исторически отпечатъци и доказателствата за правомощие за упражняване на професии почиват на *Решения* – било на на упълномощените за това професионални организации, било на саммите политически органи.

Граф 1: Обменен процес на различни сектори на общественото стопанство



3. За растежа на обществото на знанието в Германия

От повече от 40 години по отношение на отворените и динамични западни демокрации става дума за "Общества на знанието"⁹. Но „Обществото на

⁸ Gilbert Krebs: Strukturen und Mechanismen der Hochschulbildung in Frankreich, 1994, S. 7.

⁹ Ursprüngliches Konzept bei Robert E. Lane: The Decline of Politics and Ideology in a Knowledgeable Society, in: American Sociological Review Vol. 31 (1966), pp. 649-662; zur jüngeren Diskussion siehe unter anderem: Oscar W. Gabriel/Beate Neuss/Günther Rütther (Hrsg.): Konjunktur der Köpfe? Eliten in der modernen Wissensgesellschaft, Düsseldorf 2004.

знанието“ не означава унифицираност. Нещо повече, има множество модели и индивидуални пътища, които могат да са били успешни в определени периоди, но при други условия могат да се окажат несъстоятелни. Поспециално при пренасяне на институциите в други общества винаги трябва да се проверява тяхната способност да се свържат и съгласуват с наличните там институции. Защото *Входът* се захранва съответно от собствени източници, а *Изходът* ще се абсорбира при други условия.

Във всеки случай обществото на знанието по дефиниция се отличава с едно високо ниво на образование на своите членове. При това икономиката е заинтересована първично от едно високо действително ниво на знанията и уменията на трудещите се, за да може да предложи качествени продукти на пазара, а анализиращите учени – напротив – са заинтересувани от безспорни критерии, лесно оценяеми количествено.

Таблица 1: Общообразователните завършвания на образование в училищата сред населението през 2007¹⁰

Възраст [випуск]	В учил. образование	Завършване на основно училище	ПСУ-завършване (ГДР)	Завършване на реално училище	Зрелост полувисше/висше училище	Няма данни	Без завършване на училище
25-29 [1978-82]	0,3%	- 21,8%	0%	+ 32,5%	+ 41,5%	0,3%	3,3%
30-39 [1968-77]	0%	25,5%	8,7%	27,3%	34,4%	0,4%	3,6%
40-49 [1958-67]	0%	31,5%	13,5%	23,7%	27,3%	0,4%	3,3%
50-59 [1948-57]	0%	43,3%	13,2%	17,2%	22,3%	0,6%	3,3%
60+ [-1947]	0%	67,6%	1,9%	12,8%	13,0%	0,6%	3,2%
Общо	0%	44,1%	7,6%	20,1%	23,9%	0,5%	3,3%

Таблица 1 документира за Германия упадъка на някога обичайното образование в основното училище, по-рано наречено „народно училище“. В замяна на това се вижда увеличение при завършването на средно училище („реално училище“) и при завършването на висше образование (зрелост в полувисше или висше училище). „Политехническите средни училища“ (ПСУ) бяха феномен на ГДР, ограничен до няколко випуска.

¹⁰ Източник: Destatis/Gesis-Zuma/WZB (Hrsg.): Datenreport 2008. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland, Bonn 2008, S. 70. – Eigene graphische Elemente.

Таблица 2: Завършване на професионално образование сред населението през 2007¹¹

Възраст [Випуск]	Обучение/ обучени	Профес. училище (техникум)	ГДР-профес. училище	Полу-висше училище	Висше училище	Докторантура	Няма данни за завършване на профес. училище
20-29 [1978-87]	- 54,7%	5,1%	0%	5,0%	8,7%	0,2%	↑ 26,1%
30-39 [1968-77]	56,8%	6,8%	0,6%	+ 6,7%	+ 12,1%	0,3%	16,5%
40-49 [1958-67]	+ 59,4%	7,6%	1,5%	6,1%	9,9%	0,3%	- 15,0%
50-59 [1948-57]	58,4%	6,6%	1,8%	5,7%	10,2%	0,2%	16,7%
60+ [-1947]	50,7%	5,4%	1,7%	3,5%	6,0%	0,3%	31,2%
Общо	55,4%	6,3%	1,3%	5,2%	8,9%	0,3%	22,0%

Също и при завършването на професионално образование (Таблица 2) има ясна тенденция към завършване на формално по-високи образователни нива. Това отговаря от една страна на бедността на суровини на Германия, а от друга страна на нарастващото навлизане на науката и техниките на цивилизацията, както и на нарастващата комплексност на обществото¹². – Историкът *Михаел Щюрмер* посочи още през 1985г., че Германия би трябвало да замени добиването на въглища с поощряването на дарования¹³. – От икономическа гледна точка в увеличаването на завършванията на висши училища има увеличение на човешкия капитал на народното стопанство само тогава, когато качеството на завършванията остава константно и става дума за такива завършвания, които се търсят на пазара на труда¹⁴. – Индивидуално, с увеличаването на квалификацията е свързано същевременно и едно удължение на периода на образование, което засяга най-силно абсолвентите на висшите училища.

Промлематичното обединяване на абсолвентите на едно квалифицирано ниво, с продължаващ най-малко две години период на обучение с придружаващото теоретично обучение в едно професионално училище със само за кратко обучавани кадри е зададено за съжаление от Статистическата Федерална

¹¹ Източник: Destatis/Gesis-Zuma/WZB (Hrsg.): Datenreport 2008, S. 71. – Eigene graphische Elemente.

¹² Das Lexikon der Wirtschaft, 2. Aufl. Mannheim und Bonn 2004, S. 105; *Rainer Geißler*: Die Sozialstruktur Deutschlands, 3. Aufl. Wiesbaden und Bonn 2002, S. 340 f.

¹³ *Michael Stürmer*: „20 Jahre Begabtenförderung“ der Konrad-Adenauer-Stiftung, Diskussionsbeitrag, Bonn 6./7. 12. 1985.

¹⁴ *Jörg-Dieter Gauger*: Einführung, in: *Klaus Mackscheidt/Wolf-D. Stelzner*: Der „Bachelor“ – Anregungen zur aktuellen Studienreformdebatte, St. Augustin 2006, S. 7 (S. 7-14).

Служба. То нарушава спецификата на германското образование: дуалната система на професионалното образование.

Категорията на полувисшите училища в ГДР напротив дава признак за досегашното формиране на завършването на образование от специфични за страната политически-културни фактори. При това в хода на Болонския трябва да се осъществи едно европейско приравняване. Обаче очакванията, които са насочени към абсолвентите на отделните образователни направления, са интернационално различни във висша степен. Това важи също и за групата страни, които използват традиционно степенувани курсове на следване.

4. Образователни системи на различни страни

4.1. САЩ

Предполагаемият най-познат в Германия модел на степенувани курсове на следване се намира в САЩ. Американската образователна система се различава от германската по редица показатели:

- Обичайната форма на общо училище в САЩ не трябва да дава широко общо образование, а да дава способност за справяне с типични житейски ситуации.
- Общото образование се дава допълнително по време на следването в колежа.
- Образованието по основната специалност на четиригодишното „студентско следване“ остава курсово, тъй като повечето заведения не се посещават по основната специалност.
- За абсолвентите на колежи има специфични за специалността обучения под формата на обучения за съответно тясно ограничени дейности по време на упражняването на професията.

Американският пазар на труда намалява пред лицето на една традиция на малочислени работни задания абсолвентите на висши училища, които са доказали своята интелектуална и може би също и телесна работоспособност, за които възприемането на конкретни функции обаче изисква едно по-подробно въвеждане или едно „обучение чрез правене“.

В случая на една академична квалификация по американски образец за едно малцинство от студентите в специалните „степенувани училища“ професионалното обучение се прибавя към даваната до завършването на колежа комбинация от общо образование и основни професионални познания¹⁵. При това на *Магистратурата по Администрация* в едно „степенувано училище по изкуства и науки“ не ѝ е отредено самостоятелно квалификационно значение на пазара на труда. Става въпрос по-скоро за един вид междинен изпит по пътя към *Ph.D.* Напротив, това изглежда по друг начин за *напредналите*

¹⁵ *Julian Nida-Rümelin: Hochschulpolitik und die Zukunft der Geisteswissenschaften, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B 48/2006 vom 27.11.2006, S. 3-7.*

професионални степени, може би за *Магистратурите по Бизнес-Администрация* на учените в областта на икономиката.

4.2. Япония

В Япония действа приемането на американския образец с други елементи на обществото в посока към една отчетливо по-авторитарно акцентирана система: Степенуваните завършвания на следването с *четиригодишно* следване до Бакалавър (В.А.), една строга селекция за по-нататъшно следване и само два елитни университета (Токио, Киото) захранват концерните на страната с работоспособен персонал, който е отрасъл и е имал достъпно професионално обучение и тренинг „*върху работата*“ в предприятията. Вместо с външно придобита професионална квалификация, за кариерата се иска централно влизането в един мощен концерн¹⁶.

“В повечето производствени области, завършилите следването си японци изглежда се очаква да бъдат ‘суров материал’ оформен последователно в първите години на службата, докато завършилите следването си германци се очаква да бъдат вече подготвени до определена степен за последващо назначение на работа”.

“Що се отнася до информацията за следването, японските работодатели изглежда вземат по-силно под внимание репутацията на институциите за висше образование в сравнение със съответстващите им европейски висши училища, докато европейските работодатели по-често считат областта на следване като решаваща за службата.

Тези констатации потвърждават обичайното схващане, че системата на висшето образование в Япония се характеризира с по-стръмна йерархия на институциите отколкото Европейските системи и, че Японските работодатели по-често очакват завършилите студенти да не са специалисти за определени производствени области“¹⁷.

4.3. Великобритания

Също и във *Великобритания* се констатира една отчетливо изразена рангова подредба сред всички относително малки университети. По отношение на следването в лицето на исторически развилата се система на острова са налице разлики между Англия и Уелс (Wales) от една страна, и Шотландия от друга

¹⁶ Ulrich Teichler: Erziehung und Ausbildung, in: Manfred Pohl/Hans Jürgen Mayer (Hrsg.): Länderbericht Japan, 2. Aufl. Bonn 1998, S. 414-420; Arnold J. Heidenheimer: Disparate Ladders. Why School and University Policies Differ in Germany, Japan, and Switzerland, New Brunswick/London 1997, S. 37-40, 147-149, 293-295; Walter Georg: Berufliche Bildung des Auslands: Japan, Baden-Baden 1993; Aufgefallen: 3154 Elite-Anwärter (us.), NZZ Nr. 90 vom 20.4.2009, S. 2.

¹⁷ Harald Schomburg/Ulrich Teichler: Employment and Work of University Graduates in Japan and Germany, in: Ulrich Teichler/Gisela Trommsdorff (eds.): Challenges of the 21st Century in Japan and Germany, Lengerich u.a. 2002, S. 91, 98 (S. 91-105).

страна: В Шотландия и днес още се намират основни четиригодишни курсове на следване с *Магистърска степен* като първо завършване на следването¹⁸.

Английската степен *Бакалавър (Bachelor)* изисква едно тригодишно следване. За разлика от САЩ във Великобритания професионалната специализация, която започва още в училищния период, продължава по време на *студентското следване*. Поради това Британската степен *Бакалавър* е едно професионално завършване, също както и степента *Магистър*. Пазарът на труда приема от образователната система професионално образовани, но относително тясно специализирани лица.

Професионално специфично необходимите познания за самостоятелна обработка на едно изследване се дават едва след *завършването на Магистратурата* в рамките на една програма за следване на *докторантура*¹⁹. Поради това за някои може да е изненадващо, че *не* намиращата се по пътя на предполагащите нобелова награда върхови изследвания *американска*, а явно отстъпващата по съдържание на досегашната *германска* стандартна квалификация *английска степен Бакалавър* е станала пътеводен ориентир за по-нататъшното развитие на германския университет. При, тъй като качеството на абсолвентите-*бакалаври* беше отчетено в практиката като незадоволително, това за разлика от новата *германска бакалавърска* вълна във Великобритания възникнаха в инженерните науки едностепенни четиригодишни, а заедно с практическия дял и петгодишни образователни курсове, които водят директно до „*Магистър по инженерство*“ и до „*Привилегирован инженер*“²⁰.

4.4. Германия

В Германия очакванията на пазара на труда на новопостъпващи кандидати за места – и то както академично така и неакадемично образовани – са традиционно многодименционални:

- Кандидатстващите трябва да притежават освен достатъчно общо образование и *професионално приложими знания*.
- Те трябва да имат, освен за специалната входна позиция за една *обща професия* и възможната кариера по нея, също и достатъчно *широк фундамент от практически и теоретични познания* – една концепция, която впрочем се представлява и от големите колежи (*Grandes écoles*) във Франция, които съобразно с това до сега постоянно се отказват да въведат степента *Бакалавър*²¹.

¹⁸ Beispielsweise findet man auf der Internetseite der University of Glasgow (Aufruf am 15.6.2009) folgenden Hinweis zum Studium der Sozialwissenschaften: “At the end of second year an important distinction arises between two groups of programmes: one leads to the four-year MA (Social Sciences) with Honours degree, the other to the three-year MA (Social Sciences) degree” <http://www.gla.ac.uk/undergraduate/degrees/lbss/studying-socialsciences/>.

¹⁹ Eigene Erfahrungen aus der Begutachtung von Anträgen auf Stipendien der Graduiertenförderung der Konrad-Adenauer-Stiftung.

²⁰ Karl-Otto Edel: Bologna als internationale Systemdivergenz, in: Christian Scholz/Volker Stein (Hrsg.): Bologna-Schwarzbuch, Bonn 2009, S. 42 (S. 35-45).

²¹ Harald Schraeder (Interview mit Judith Scholter): Die Elite zögert, in: Die Zeit Nr. 45 vom 30.10.2008.

Дори ако представата за еднократно основно образование за цялата по-нататъшна професионална кариера е остаряла поради процесите на изменения в обществото и икономиката, необходимото „*учене през целия живот*“ може за сега да се изгражда върху едно солидно основно образование. За абсолвентите на висшите училища по-специално беше налице представата, че те трябва да са в състояние, да подхождат самостоятелно и методически рефлексивно също и към проблеми от нов вид.

4.5. Сравнителна оценка

Ако с това очакванията от абсолвентите на университетите се простират от „способен да се обучава новак“ до „годен за назначаване специализиран експерт“ и освен това са налице най-различни не-академични алтернативи на следването, при сравнителното разглеждане може да се открие следното:

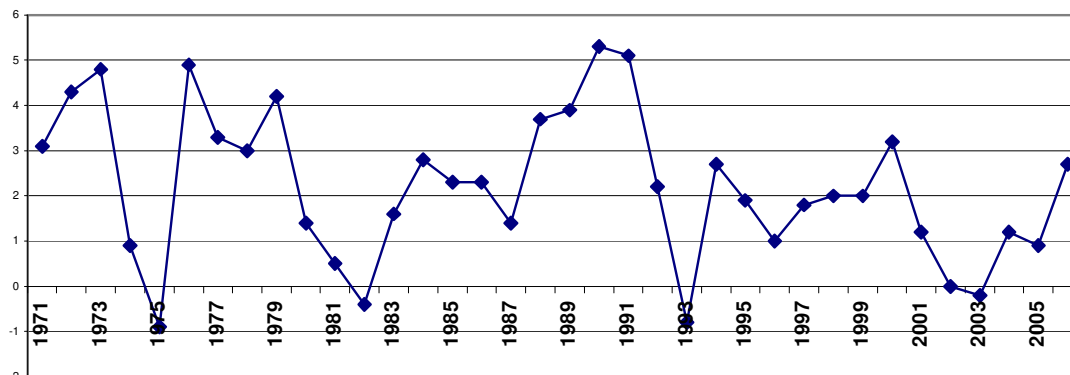
- (1) Единен пазар на труда, който чака абсолвентите - бакалаври, не съществува. Нещо повече, освен очакванията варират и алтернативите, а заедно с това и ситуациите на конкуренция. Още в уводния цитат на *Олбертц* това беше неявно признато.
- (2) Дали *Бакалаврите* във вашата страна със съответната специфика на нейната бакалавърска степен ще намерят професионална реализация, не е въпрос на отдаващата ги образователна система, а е въпрос на приемащия ги пазар на труда. За главните производители и британската образователна система има готови основни *Магистърски* програми, които трябва да водят до квалифицирани отношения на заетост.
- (3) Директните възможности за влияние на политиката по отношение на приема на абсолвентите от следването са ограничени до областта на публичните услуги.

5. Обратната страна на въвеждането на степенувани завършвания на следването

Ако някой попита за обратната страна, от която преди 10 години беше въведен Болонският процес, за Германия фазата на стагнация след еуфорията на новото обединение е необозрима. 1993г. беше четвъртата година след Втората Световна война със спад в общия продукт на икономиката. В последствие темповете на растеж останаха незадоволителни за отстраняването на безработицата в Източна Германия.

Същевременно тогавашният Председател на Социалдемократическата партия на Германия *Оскар Лафонтен* използва мнозинството в Бундесрата (Горната камера на парламента на ФРГ) на своята партия за една стриктна стратегия на откази. В тази фаза на вътрешнополитическа стагнация федералният Президент *Роман Херцог* се профилира с една образователно-политическа офанзива.

Граф 2: Годишното изменение на brutния вътрешен продукт на Федерална Република Германия за периода 1971-2006г.²²



Някои ключови думи на времето гласяха „Мегатемата образование“, „Култура на риска“ и „безпрепятствен трансфер на научни познания“. При това Херцог считаше, че „Германските абсолвенти са високо квалифицирани, но те куцат значително след тем подобните чужденци в професионалния опит“²³.

Херцог считаше това за изискващо корекция, тъй като още Йозеф Шумоетер беше на следното мнение: „Иновациите се появяват предимно при младите“. Германската икономика се нуждаеше от една по-силна динамика при превръщането на нейните познания в продукти, готови за пазара, защото: „Германските учени първи разработиха компютрите, микропроцесорите, телефакса и компактния диск; но японските и американските фирми първи реализираха на пазара тези ключови технологии“²⁴.

Вместо нарастващо специализиране Херцог препоръча един по-интензивен диалог между науката, политиката и обществото. Също и моментът на създаване на семейства от учените стана аргумент за международната конкурентоспособност на една страна. При такова възприемане на проблемите съкращаването на времето за образование можеше да изглежда потенциално много полезно. В тази връзка други препращаха към влиянието на международните организации като Световната Търговска Организация (WTO) и Организацията за икономическо коопериране и развитие (OECD)²⁵.

²² Daten: Statistisches Bundesamt (Destatis) (Hrsg.): Statistisches Jahrbuch 2007, Wiesbaden 2007, S. 634-635 – Eigene graphische Umsetzung.

²³ Roman Herzog: Megathema Bildung – vom Reden zum Handeln, in: Zukunft gewinnen – Bildung erneuern, hrsgg. von der Bertelsmann Stiftung, München 1999, S. 11-23. Roman Herzog: Von der wissenschaftlichen Entdeckung zum neuen Produkt. Ansprache anlässlich des Röntgen-Jubiläums in der Universität Würzburg am 8. November 1995, in: ders.: Das Land erneuern. Reden zur Lage der Nation, hrsgg. von Manfred Bissinger, Hamburg 1997, S. 39-48.

²⁴ Roman Herzog: Technik und Ethik. Ansprache anlässlich der Hauptversammlung der Max-Planck-Gesellschaft am 21. Juni 1996 in Saarbrücken, in: ders.: Das Land erneuern., Hamburg 1997, S. 61-73.

²⁵ Reinhard Blomert/Elisabeth Meyer-Renschhausen: Kann man die Aufklärung kommerzialisieren? Die Hintergründe der neuen Rahmenbedingungen für die Universitäten, in: Paul Kellermann/Manfred

6. Реални ефекти на „Болонския процес“

6.1. Периодът на следване и съдържанията на следването

Чрез фиксирането на периода на следване на три години до степента *Бакалавър* времето за пребиваване в университета до първото завършване беше намалено на дело. Това намаление обаче вървеше ръка за ръка със загуба на съдържание.

Очевидно еднаквият период на следване за всички следвания подложени на „Болонския процес“ не се обуславяше от материята, която трябва да се изучава, а от едно *политическо налагане* – без отнасящо се до специалността оправдание.

Съдържателно чуждите на науката елементи на професионалната практика се приемат в плана на следването като така наречените „*Ключови квалификации*“ – и то за дялове от следването, в които предварително са поставени основи за конкретизиранията на основното следване. В тази форма е възникнало драстично бюрократизиране с многобройни конкретно локални недостатъчности и с едно генерално преобучение на регламентираното протичане²⁶. От тук произтича едно нарастване на резултатите (успеха) от изпитите за всички – по-специално и за изпитващите, както и едно изменение на изискванията за резултати (стандартизация) за справянето с изпитите от страна на учащите се и едно намаляване на способността за самостоятелно справяне със сложни задачи при студентите.

При това за средно надарените студенти няма възможност да наваксат останалите празноти в образованието си при едно следване на *Магистратура*. Защото въз основа на броя на местата за следване в *Магистърските* програми, те са достижими само за добрите и много добрите студенти. С това настъпва една изразяваща се във формални категории *загуба на ниво в областта на средно надарените*.

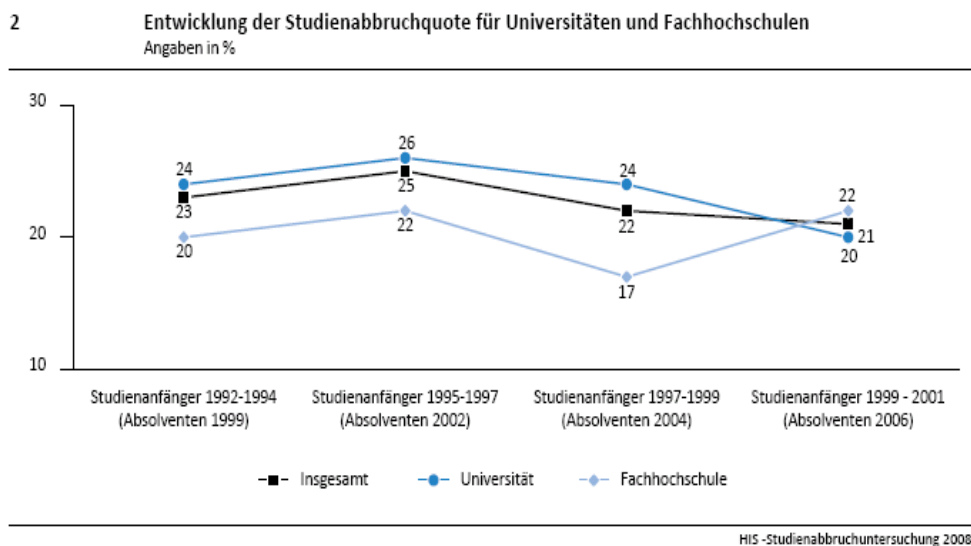
Обаче при това се печели един по-голям брой изпити в *по-долната област на надарени* и с това и едно намаляване на квотата на прекъсналите, насочено към студентите, които не са били дорасли за един традиционен изпит за дипломиране или за получаване на *Магистърска* степен.²⁷

Boni/Elisabeth Meyer-Renschhausen (Hrsg.): Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik, Wiesbaden 2009, S. 28-31 (27-45).

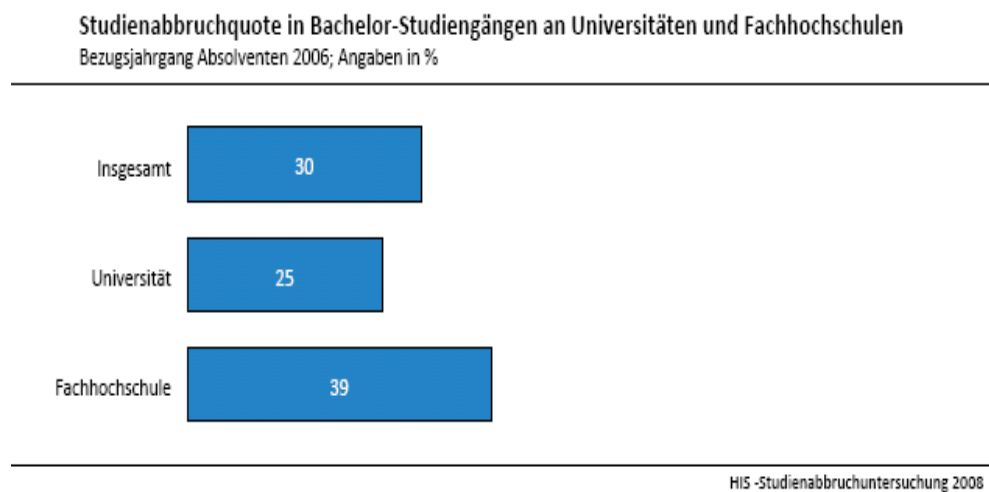
²⁶ Aus studentischer Sicht: Dorothee Riese (TU Dresden) laut Tagungsbericht: Peter Gutjahr-Löser: Bologna-Prozeß in Deutschland – ein Trojanisches Pferd für das deutsche Hochschulsystem?, fdw H. 1/2009, S. 7-8; aus administrativer Sicht Informationen von Claudia Meier (Johannes-Gutenberg-Universität Mainz), April 2009.

²⁷ Gespräch mit Hans-Peter Röser, Leiter des Instituts für Raumfahrtsysteme an der Universität Stuttgart, 22.5.2009 (Jahrestagung der Altstipendiaten der Konrad-Adenauer-Stiftung): Am IRS ist die traditionell vor dem Eintritt in die Diplomprüfung anzufertigende „Studienarbeit“ zur „Bachelorarbeit“ umetikettiert worden. Das höchst erfolgreiche Institut hat seine Studiengänge erst zum WS 2009/2010 vom *international angesehenen* „Dipl.-Ing.“ auf den *international verbreiteten* „Master“ umgestellt. Offenbar gab es angesichts der Qualität der Diplomierten für diese bislang keinerlei Anerkennungsprobleme.

Граф 3: Квота на прекъсналите студенти общо за Германия 1999-2006г.²⁸



Граф 4: Квота на прекъсналите за бакалавърските следвания в Германия 2006г.²⁹



Представената първа оценка в това отношение за 2008г. не можа да докаже емпирично едно по-добро протичане на бакалавърските следвания.

²⁸ Ulrich Heublein/Robert Schmelzer/Dieter Sommer: Die Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen, HIS-Projektbericht, Hannover Februar 2008, S. 4. <http://www.bmbf.de/pub/his-projektbericht-studienabbruch.pdf> (Aufruf: 15.6.2009).

²⁹ Ulrich Heublein/Robert Schmelzer/Dieter Sommer: HIS-Projektbericht 2008, S. 5.

Реализираната даже по-висока квота на прекъсналите при бакалавърските следвания спрямо средната в полувисшите училища и в университетите трябваше да се прави опит да се обяснява с началните трудности и непредставителния избор на специалности в съответното изследване.³⁰

Таблица 3: Квота на прекъсналите в Германия по специалности 1999-2006г.³¹

4	Entwicklung der Studienabbruchquote an Universitäten nach Fächergruppen Angaben in %	Studienanfänger	Studienanfänger	Studienanfänger	Studienanfänger
		1992 - 1994 (Absolventen 1999)	1995 - 1997 (Absolventen 2002)	1997 - 1999 (Absolventen 2004)	1999 - 2001 (Absolventen 2006)
	Sprach-, Kulturwissenschaften, Sport	33	35	32	27
	Rechts-, Wirtschafts-, Sozialwissenschaften	30	28	26	19
	Mathematik, Naturwissenschaften	23	26	28	28
	Medizin, Gesundheitswissenschaften	8	11	8	5
	Agrar-, Forst-, Ernährungswiss.	21	29	14	7
	Ingenieurwissenschaften	26	30	28	25
	Kunst	30	26	21	12
	Lehramt	14	12	13	8

HIS - Studienabbruchuntersuchung 2008

Едно пошло изкривяване на данните в това отношение се е получило при федералната Министър на образованието *Анетте Шаван*³². – Във всеки случай най-малкото наглостта ѝ не може да се отрече.

За *научните кариери* сега се извършва първата селекция въз основа на едно строго разчленено, време изискващо първо следване, което почива на по-тесни задания и предлага по много специалности по-малки възможности за индивидуални акцентирания, отколкото бяха давани преди това. Същевременно се намалиха възможностите за социални активности покрай

³⁰ „Überraschend hoch fällt der Studienabbruch in den neuen Bachelor-Studiengängen aus“. ... Das scheint den Erwartungen, die mit der Einführung der neuen Studiengänge verbunden sind, zu widersprechen. Dabei darf allerdings nicht übersehen werden, dass zum einen die Aussagen zum Umfang des Studienabbruchs jene Studienanfängerjahrgänge betreffen, die sicherlich besonders mit Anfangs- und Umstellungsschwierigkeiten konfrontiert wurden. Zum anderen aber zeigt sich im Bachelor-Studium sowohl an den Universitäten als auch an den Fachhochschulen ein nach Fächergruppen differenziertes Bild.“ *Ulrich Heublein/Robert Schmelzer/Dieter Sommer*: HIS-Projektbericht 2008, S. 16.

³¹ *Ulrich Heublein/Robert Schmelzer/Dieter Sommer*, HIS-Projektbericht 2008, S. 8.

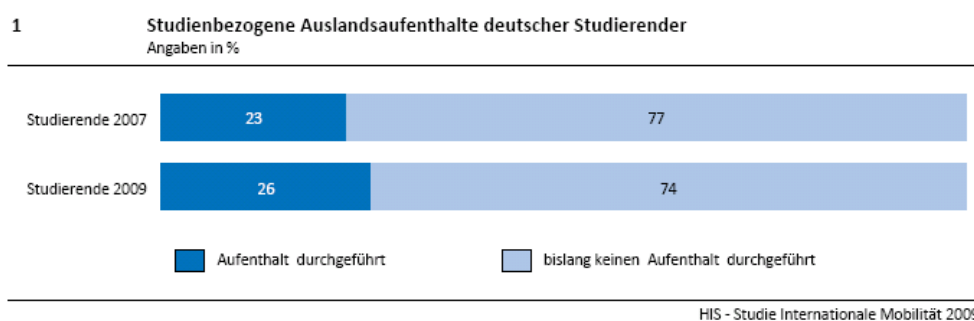
³² „Seit der Einführung der neuen Abschlüsse Bachelor und Master verringert sich die Quote der Studienabbrecher. Nach Ansicht von Bildungsministerin Schavan hängt das mit den kürzeren Studienzeiten und einem höheren Praxisbezug zusammen. Bei einer bestimmten Gruppe von Studenten allerdings geht die Abbrecherquote nach oben“. *Hochschulen: Weniger Studienabbrecher dank Bachelor-System*, Veröffentlichung vom 7. Juli 2008, 18:33 Uhr, http://www.welt.de/politik/article2188093/Weniger_Studienabbrecher_dank_Bachelor_System.html.

следването. За научното поприще приемането на предварително зададен материал и себе-прибавянето към една група учащи се добива значително по-голямо значение. Как е съвместимо това развитие с поощряването на необходимата креативност, ще може да се наблюдава едва в дългосрочен план. Драстичното предположение на *Мариус Райзер* гласи: „Във всички случаи при надарените най-напред ще избие голямата скука, ако не и голямото отвращение“³³.

6.2 Престои в чужбина

Чрез „Европейското пространство на висшите училища“ трябваше да се повлияе положително по-специално на международния обмен на студенти. И тук политиките в сферата на образованието желаят където е възможно гордо да съобщят за едно доказуемо увеличение на престоите в чужбина. Само че, то не е постигнато чрез новите видове степенувани следвания.

Граф 5: Престои в чужбина на германски студенти 2007г. и 2009г. в сравнение³⁴



Много повече са ходили в чужбина студентките и студентите по традиционните следвания (Граф 6), при което отчетливото повишение в областта на следванията за дипломиране и за магистърска степен е във връзка с по-големия брой семестри на студентите по тези останали без младо попълнение следвания.

Магистърските следвания не се развиха афинно (отделно) от чужбина, както беше предвидил един друг вариант на *Болонската* пропаганда на правителствените служби, съгласно който за един *бакалавър* мобилността се улеснявала от това, че той бил „международно използваем“ и позволявал смяна в чужбина към едно следване на докторантура³⁵.

Въз основа на стегнатата организираност на *бакалавърското* следване не е учудващо, че относително малкото реализирани престои в чужбина нито веднъж не са се основавали на индивидуални решения, а са били реализирани

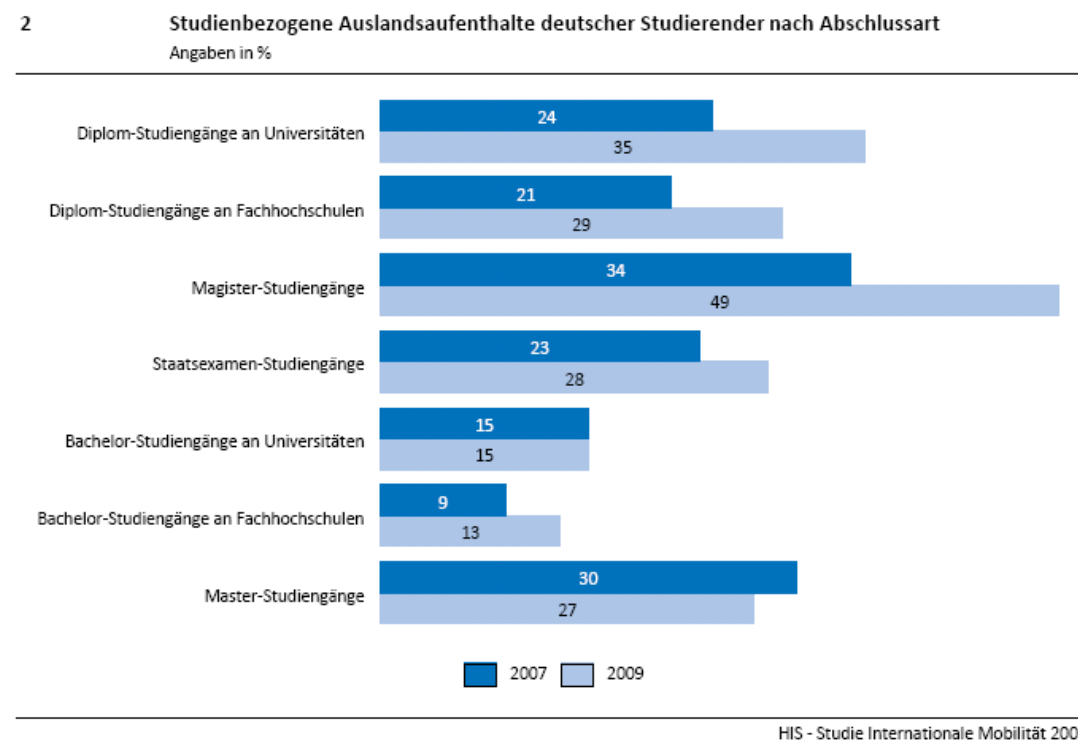
³³ *Marius Reiser*: Warum ich meinen Lehrstuhl räume, F.A.Z. vom 20.1.2009.

³⁴ DAAD/BMBF: 3. Fachkonferenz zur Auslandsmobilität: Internationale Mobilität im Studium 2009. Wiederholungsuntersuchung zu studienbedingten Aufenthalten deutscher Studierender in anderen Ländern, Berlin 14. Mai 2009, S. 1 (HIS-Studie).

³⁵ FAQ, in: HRK (Hrsg.): Von Bologna nach Berlin. Eine Vision gewinnt Kontur, DUZspecial, 4.7.2003, S. 20 (http://www.raabe.de/duzspec_bologna.pdf).

предимно в случаите на предвидени програми за обмен. Във всеки случай *централно произлизащия ефект* в публичното пропагандиране на бакалавърската степен не можа да се реализира.

Граф 6: Престои в чужбина на германски студенти 2007г. и 2009г. според следванията³⁶



6.3 Профилиране на университетите

В хода на преследваната по-голяма мобилност на студентите от двата пола и на преследваното поставяне на центъра на тежестта за университетите трябва да се стигне до там, че с техните програми за следване да се позиционират ефективно на пазара за студенти. За това служат разпределените на модули програми за следване. В резултат въз основа на оскъдността на разполагаемите финансови средства и на преследваната мултифункционалност на отделните модули се реализира едно намаляване на самостоятелно следваните специалности. За засегнатите дисциплини в това има загуба на профил – до вътре в литературната продукция.

Основното приемане при конструкцията на модули е тяхната заменяемост. *Модуларизирането* на съдържанията на следването за сега обаче още не включва тяхното *стандартизиране*. Нещо повече, всеки университет е свободен да конструира свои собствени градивни блокове от знание – които не се съгласуват с тези на другите, също така стремящи се към профилиране университети. Като

³⁶ DAAD/BMBF: 3. Fachkonferenz zur Auslandsmobilität, Berlin 14. Mai 2009, S. 2.

ефект административно използваните модули по-скоро *възпрепятстват* мобилността на студентите, отколкото да я поощряват.

Същевременно се осъществи преобучение на предаването на знания, което се ориентира не към *най-добрите*, а към *маргиналните кандидати за бакалаври*. С това университетите трябва да приемат съкращения в областта на тяхната собственост (*Proprium*), предаването на способност за самостоятелен анализ и справяне с проблемите и се доближават по вида на предаването на знанията за мнозинството от своите студенти до полувисшите училища.

В областта на *магистърските* програми, напротив, протича образуване на профили под формата на една тематично високо степенна специализация. Така например от спектъра на политическите науки в Кийл се предлага един ориентиран към изследвания магистърски курс на следване „*Модерно управление*“, а в Хале – един по-скоро приложно-ориентиран курс по „*Парламентарни въпроси и гражданско общество*“. Тематичната зависимост от духа на времето и бързата преходност са написани на челото на такива легитимирания. Както за научните, така и за извън университетските професионални функции с това навлиза едно стесняване на годността за назначаване на абсолвентите. Това противоречи на досегашните квалификационни очаквания към германските абсолвенти на университетите. Същевременно като тенденция се затрудняват присъщите за науката трансфери от една научна област в друга, от които могат да произлязат значителни иновативни ефекти.

6.4 Последници за научните кариери

За разлика от принудителните нови организации на следването до по-скоро първото, а сега вече второ квалификационно стъпало новостите за привеждането на собствени научни постижения имат до сега по-скоро характер на предлагане. Защото ако структурираните програми за докторантура са нараснали с един ограничен тематичен спектър, свободният избор на теми и научни ръководители за дисертациите продължава да е възможен. Обаче в случая на една намаляваща по широта и дълбочина подготовка на докторантите, нуждата от училища за докторанти както изглежда ще нараства. При разпространения в Германия вариант, да се подготвя докторантура паралелно със започването на професионалната дейност също и без амбиции за стремеж към научна кариера, с което в благоприятния случай могат да се генерират близки до практиката познания, трябва да се очакват негативни влияния от едно такова структуриране.

Докато сега в САЩ и във Великобритания научният *cursus honorum* може да протече до *Ph.D.*, в Германия традиционната стълба има по-високо стъпало с *venia legendi* при същия брой на стъпалата.

Таблица 4: Съпоставяне на традиционните академични
квалификационни стъпала

Страна	Академични степени			
	САЩ, Великобритания	Бакалавър	Магистър	Ph.D.
Германия, Австрия, Швейцария	---	Диплома/Магистър/ 1. държавен изпит/ 1. църковен изпит	докторантура	хабилитация

Декларацията от Болоня не дава указания за професионалните квалификации от другата страна на доктората – например названията на лекарите-специалисти или на адвокатите-специалисти. Същевременно под егидата на *Еделгард Булмаанс* като федерална Министър на образованието в хода на новата организация на германската квалификационна структура беше регулирана наново и постдокторската фаза при позоваване на така наречените международни стандарти беше направен опит временно да се лимитира³⁷. Целта беше и тук едно политическо съкращаване на времето за квалификация. За това тогавашното червено-зелено правителствено мнозинство се опита фактически да забрани хабилитацията и да я замени чрез квалифициране чрез младши професури³⁸. След един преходен срок от три години останалите неназначени хабилитирани би трябвало просто да се предадат за „скрап“, както беше повторно подготвено³⁹.

Младшите професури са копирани от „асистент-професора“ в САЩ – а не от британския „преподавател изнасящ лекции“, едно противоречие спрямо подхода за „Европеизиране“. Така младши професорът се числи заедно с професорите към имащите право да изпитват преподаватели в университета, въпреки че съответното лице току що е положило своя докторски изпит и трябва да се подложи самото то на една препроверка на неговата работа.

³⁷ *Edelgard Bulmahn*: Grußwort, HRK-Jahresversammlung: Grenzenloser Hochschulraum? Studieren und Forschen in der Welt, 2./3.5.2002, http://www.hrk.de/de/download/dateien/jv2002_Bulmahn.pdf.

³⁸ Vgl. *Edelgard Bulmahn* (Plenarrede), Deutscher Bundestag Sten. Ber. 14/146 vom 25.1.2001, S. 14250-14253; *Hans N. Weiler*: Hochschulen in den USA – Modell für Deutschland?, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte B 25/2004* vom 14.6.2004, S. 26-33.

³⁹ *Sabine Berghahn*: Ausschluss der Elite. Hochschulreform als Exklusion erarbeiteter Kompetenz?, in: *Paul Kellermann/Manfred Boni/Elisabeth Meyer-Renschhausen* (Hrsg.): *Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik*, Wiesbaden 2009, S. 189-204.

Таблица 5: Хабилитации в германските висши училища⁴⁰

Специалност	1994	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Хуманна медицина/ Здравни науки	514	637	625	700	811	849	873	910	856	894	846
Математика и естествени науки	353	560	563	587	528	557	477	478	371	377	376
Филологии и културологии	302	389	368	410	445	467	439	466	371	374	354
Право, икономика и социални науки	128	194	210	253	214	225	242	241	225	195	163
Инженерни науки	54	45	64	83	92	92	79	84	82	67	66
Аграрни, лесовъдни науки и науки за храненето	32	45	45	38	39	37	35	33	43	35	22
Изкуство/ науки за изкуството	29	18	23	27	35	33	32	35	30	23	29
Ветеринарна медицина	17	10	16	14	23	29	21	21	14	14	13
Наука за спорта	15	17	12	16	12	13	11	15	9	14	12
Общо	1444	1915	1926	2128	2199	2302	2209	2283	2001	1993	1881

Отстраняването на хабилитацията пропадна юридически пред Федералния Конституционен Съд⁴¹. Реално хабилитацията, след бума в началото на десетилетието, днес при различните развития по отделните дисциплини е като цяло толкова популярна, колкото през деветдесетте години на 20. век.

Силно пропагандираният път за кариера чрез младша професура, напротив, *не* можа да се наложи до днес като основен квалификационен път.

⁴⁰ Quellen: Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur: Personal an Hochschulen (Fachserie 11, Reihe 4.4), Wiesbaden 2008; Statistisches Jahrbuch 1996, S. 396. Reihung der Fächer geändert.

⁴¹ BVerfG 2 BvF 2/02 vom 27.7.2004. Antragsteller: Landesregierungen Thüringens (CDU), Bayerns (CSU) und Sachsens (CDU). http://www.bverfg.de/entscheidungen/fs20040727_2bvf000202.html. Hochschulpolitische Urteilsanmerkungen von *Max-Emanuel Geis*: Wider den Berliner Kulturzentralismus, in: Forschung und Lehre 11. Jg. (2004) H. 9, S. 478-480.

Таблица 6: Персонал в избрани категории в германските висши училища⁴²

Длъжност на преподавател във висше училище	2003	2004	2005	2006	2007
С4 и съответните платени групи (на дълъг срок)	12609	12529	11704	10626	9777 → -
С3 и съответните платени групи (на дълъг срок)	16695	16826	15583	14124	13081 → -
С2 и съответните платени групи (на дълъг срок)	7044	6977	6657	6248	6045 → -
С2 и съответните платени групи (на срок)	1271	1288	1137	1067 → -	1176
W3 (нови, на дълъг срок)	4	87	738	1845	2870 → +
W2 (нови, на дълъг срок)	160	925	1429	3002	4269 → +
Младши професори (нови, на срок)	282	411	617	782 +	802 →
Частни доценти, кандидат професори	6725	6726	6098 → -	6347	6547 → +

Финансовите средства за създаването на веднъж обявените 6000 младши професури не са били предоставени никога, дори и частично⁴³. Нещо повече, реалните стойности показват, че са налице осем и половина пъти повече частни доценти и извънпланови професори отколкото младши професори – при което и последните могат да се хабилитират, докато вече по-високо квалифицираните частни доценти не могат да кандидатстват за младши професури.

В резултат днес има *два отделни пътя* към професурата. При това тяхното отношение един спрямо друг се оформя от противоположни интереси по отношение на откритостта на конкурсите за места: частните доценти пледират за открити конкурси и *срещу* домашните назначения, младшите професори желаят приемането на американските „*tenure track*“- регулации (регулации за пътя на заемане на служебно положение) – един друг несъгласуван детайл на нововъведенията.

⁴² Quellen: Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur: Personal an Hochschulen 2003-2006 (Fachserie 11, Reihe 4.4), Wiesbaden 2008, S. 152, 154. Eigene graphische Elemente.

⁴³ Manuel J. Hartung: Minen auf dem Campus, in: Die Zeit Nr.17 vom 15.4.2004.

Таблица 7: Сравнение: Пътища към професурата⁴⁴

САЩ	Германия (стара)	Германия (нова)	
Tenured professorship (Заето професорско място)	Професура (задължително: друг университет)	Професура (За някогашните младши професори: <i>възможен е същия университет</i> , в случай, че след присъждането на научна степен е осъществена смяна на университета)	
	Старши асистент/ доцент във висше училище/ представител на катедра		
	Хабилитация частен доцент (PD)		Хабилитация
Асистент-професор	Научен асистент	Младши професор	Научен сътрудник
Присъждане на научна степен (PhD) (около 3 години) 1½ години докторантско училище М.А. (Магистър) (част от едно следване за докторат)	Присъждане на научна степен (Dr.) (университет – индивидуално)	Присъждане на научна степен (Dr.) университет: докторантско училище или индивидуално	
	Около 4-5 години университет Диплома/ Магистър Артиум/ Държавен изпит/ Църковен изпит	1 година университет / полувисше училище М.А. (Магистър) (без възможност за докторантура)	2 години университет / полувисше училище М.А. (Магистър) (с възможност за докторантура)
4 години колеж (студентско следване) В.А. (Бакалавър)		3 години университет/полувисше училище (студентско следване) В.А. (Бакалавър)	

7. Резюме

Използваното ново структуриране на курсовете на следване и на квалификационните пътища в Германия и в останалите континентално европейски страни е абсорбирало през годините голям дял персонални ресурси. Очевидно в никакъв случай не се е получило повишаване на качеството за бъдещите производители, въпреки че германското общество би било настроено за това. Специфичните силни страни на исторически създадения германски модел не бяха видени, камо ли да бъдат съхранени. Възможностите, да се създадат основни нововъведения като през 1810г. в Берлин или в областта на юридическото образование през 70-те години на 20. век в Хамбург като *структурата на предлагане* и решението изборът да се предостави на

⁴⁴ Eigene Zusammenstellung.

засегнатите, не бяха използвани. Произлязоха копия отчасти на английски, отчасти на американски отношения, които не вземат пред вид нито специфичните съдържания на специалностите на следване, нито изискванията на конкретния пазар на труда.

„Който сам се прави на копие, той не може въобще да бъде първокласен“, беше отбелязал предишният саксонски министър на просветата Ханс-Йоахим Мейер⁴⁵. До сега в Германия важеше следното: Всеки академик трябваше да владее своята дисциплина „професионално“, но не всеки професионалист трябваше да е академично образован. Сега професионализмът на академиците се постави под въпрос. Самопоставените цели на реформата са явно сгрешени по отношение на мобилността, а по отношение на прекъсването на следването във всички случаи не бяха постигнати еднозначно – дори ако не вземем под внимание, че самата степен *Бакалавър* се интерпретира по много дисциплини като сертификат за прекъсване на следването.

Външно погледнато действително е постигнато едно снижаване на нивото на изискванията. При назначаването на абсолвентите – *бакалаври* това доведе до снижаване на началните заплати. В това отношение се осъществи разтоварване на бюджета за персонала предприятия и административните управления. Последниците за пазара на труда, предприятия и иновационната сила на икономиката още не са настъпили. В това отношение обаче изглежда настъпи скептицизъм.

8. Заключение

- 1.) При Болонския процес става дума за идеално типично „*top down*“ (отгоре надолу) замислен процес, причината за който бяха политически основания, а не първичните научни възгледи. Той се намира във връзка с политическата стагнация и със смяната на правителствата във втората половина на 90-те години на 20. век.
- 2.) Въпреки че ЕС е засегнат различно в рамките на този процес, при Болонския процес става дума за една инициатива на отделни страни-членки, която беше подета и от други страни. Поради това съответните национални правителства остават напълно отговорни политически за тази инициатива и за нейната реализация.
- 3.) По отношение на настройките към Болонския процес може да се наблюдава разделение на две между политиците за висшето образование и администраторите във висшето образование – включително Конференцията на Ректорите на Висшите Училища (HRK) – от една страна и засегнатите – учени и студенти – от друга страна. Застъпниците и противниците обхващат съответно представители по-скоро на консервативни, но също и на социалдемократични позиции. При това

⁴⁵ *Hans-Joachim Meyer: Kritik des Bologna-Prozesses in Deutschland, in: fdw [Freiheit der Wissenschaft] Heft 1/2009, S. 10 (9-10).*

застъпниците могат да използват своите по-големи комуникационни възможности поради техните формални служби в „медийното общество“, независимо от качеството на техните реални аргументи.

- 4.) Желаната творческа нагласа на младите (*Шумпетер/Херцог*) предпоставя в развитите дисциплини познаването на състоянието на науката. Поради това творческите собствени постижения са възможни и се предвиждат едва в по-горните курсове на следването. Тъй като младежката фаза се разшири ментално и хабитуално и в четвъртото десетилетие на живота – без друго едно изобретение едва на новото време, днес могат да се очакват иновативни постижения и на човешка възраст, на която преди един – два века те бяха считани по-скоро за слабо вероятни.
- 5.) Желаните ефекти в областта на повишаването на мобилността до сега не са настъпили. Има основания относно структурирането на следването, които правят да изглежда невероятна повишената мобилност при степенуваните следвания дори след въвеждащата фаза, доколкото тя не е организирана и принудително постигната от страна на университетите.
- 6.) Реформите водят до загуба в ширина на самостоятелно назначаеми абсолвенти на университетите. Поради това те не са принос за повишаването на потенциалите на икономиката в епохата на обществото на знанието. Постижимата икономическа полза със снижаването на обичайната университетска квалификация се намира по-скоро в едно възможно поради нея снижаване на началните заплати.

Юрген Пльон