

»WENN HOCHSCHULPOLITIK AUF WIRKLICHKEIT TRIFFT«



Innovation durch europäische Egalisierung?
Wissenschaftliche Ausbildung, Hochschulpolitik
und Arbeitsmarkt in Deutschland und Europa

Privatdozent Dr. Jürgen Plöhn
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

GOTTFRIED WILHELM LEIBNIZ BIBLIOTHEK HANNOVER

16. Juni 2009

Inhalt

Zur Einführung	3
1. Der Bologna-Prozeß	4
2. Bildungssystem und Gesellschaft	6
3. Vom Wachsen der Wissensgesellschaft in Deutschland	7
4. Bildungssysteme verschiedener Länder	9
4.1. Die USA	9
4.2. Japan	10
4.3. Großbritannien	10
4.4. Deutschland	11
4.4. Vergleichende Auswertung	12
5. Hintergründe der Einführung gestufter Studienabschlüsse	12
6. Reale Effekte des „Bologna-Prozesses“	13
6.1. Studienzeit und -inhalte	13
6.2. Auslandsaufenthalte	15
6.3. Profilierung von Universitäten	16
6.4. Konsequenzen für wissenschaftliche Karrieren	17
7. Resümee	21
8. Abschlußthesen	22

Zur Einführung

Versucht man, sich über den sogenannten „Bologna-Prozeß“ auf den Internetseiten des *Bundesministeriums für Bildung und Forschung* zu informieren, bekommt man – wie könnte es anders sein – eine rundum positive Beurteilung geboten:

„Der 1999 gestartete Bologna-Prozess hat zu einer erfolgreichen Modernisierung der deutschen Hochschulen beigetragen. [Im internationalen Wettbewerb um die besten Köpfe hatte sich Deutschland gemeinsam mit seinen europäischen Nachbarn die Aufgabe gestellt, bis zum Jahr 2010 einen europäischen Hochschulraum zu schaffen.] In Deutschland haben wir die Chance genutzt, durch die größte Hochschulreform seit Jahrzehnten die Qualität von Studienangeboten zu verbessern, mehr Beschäftigungsfähigkeit zu vermitteln und die Studiendauer zu verkürzen“¹.

Sieht man sich in Sachsen-Anhalt um, dessen Kultusminister, *Jan-Hendrik Olbertz*, die deutschen Länder auf der jüngsten Bologna-Nachfolgekonferenz vertreten hat, findet man ungeachtet der zur Schau gestellten Überzeugtheit von der Richtigkeit des eingeschlagenen Kurses in und zwischen den Zeilen Zeichen für Bedenken und Ansätze für gewisse Modifikationsüberlegungen:

„Die Universitäten und Hochschulen in Deutschland [hätten] rund 78 Prozent der Studiengänge auf die neue Bachelor- und Masterstruktur umgestellt. Die Bachelorstudiengänge fänden zunehmend Akzeptanz auch in der Wirtschaft und bei öffentlichen Arbeitgebern und setzten sich allmählich durch, sagte Sachsen-Anhalts Kultusminister Jan-Hendrik Olbertz (parteilos) am Mittwoch als Vertreter der deutschen Länder auf der Bologna-Nachfolgekonferenz im belgischen Leuven.

Nachdem in den vergangenen Jahren das Augenmerk vor allem auf strukturellen und organisatorischen Fragen lag, müsse jetzt verstärkt über Inhalte gesprochen werden. Breite und Tiefe der inzwischen erreichten Differenzierung und Profilbildung der Studiengänge gingen auch mit Einschränkungen der Vergleichbarkeit und Kompatibilität von Studiennachweisen einher“².

Der Eindruck fällt deprimierend anders aus, wenn man sich Äußerungen von Professoren und Studenten ansieht. In Düsseldorf erläuterte der Mainzer katholische Theologe *Marius Reiser* seine fanalhafte Niederlegung seiner Professur unter dem nüchternen Titel: „Standardisierung und Kultur im ‚Bologna‘-Zeitalter“.

Ein Student der Geisteswissenschaften an der Georg-August-Universität Göttingen schrieb kürzlich in einem Leserbrief an die F.A.Z.:

„Gegen Ende des Semesters muss ... für jede der acht Veranstaltungen eine Prüfung geschrieben werden, bei der fast jede Note für das Endzeugnis entscheidend ist. Abhängig von der jeweiligen Studien- und Prüfungsordnung werden vielleicht etwa sechs Klausuren am Ende des Semesters und zwei Hausarbeiten in den Ferien geschrieben (...).

¹ <http://www.bmbf.de/de/3336.php>, Aufruf am 1.6.2009.

² Quelle: <http://www.ad-hoc-news.de/--/de/Politik/20205978>, Meldung vom 29.4.2009.

Neben alledem ist weitergehendes Engagement kaum möglich. ... Natürlich hat man noch Zeit für anderes, aber man hat häufig einfach keine Energie mehr. Ich kenne eigentlich niemanden, der nicht mit sich und dem Studium kämpfen muss, um weiterzukommen. ... Ich glaube, viele spüren, dass das Studium viel von dem verloren hat, was es einst spannend machte“³.

Der Ausdruck „*Bulimie-Studenten*“ macht die Runde, der die heutige Studentengeneration mit den Worten beschreibt: „Sie fressen die Stoffmodule in sich hinein, um sie dann unverdaut wieder auszuspeien“⁴.

Derart drastische Äußerungen stellen im Positiven wie im Negativen subjektive Ansichten dar. Je nach politischer Grundeinstellung werden Neoliberale oder linke Gesellschaftsveränderer für die als negativ wahrgenommenen Veränderungen verantwortlich gemacht⁵. Für eine intersubjektiv nachvollziehbare Position sollen im folgenden eine politisch-subjektive und eine systemisch-objektive Größe Orientierung bieten:

- die mit dem „Bologna-Prozeß“ verfolgten Intentionen einerseits und
- die Funktion des Bildungssystems für die Gesellschaft andererseits.

Zunächst zum sogenannten Bologna-Prozeß:

1. Der Bologna-Prozeß

Der „*Bologna-Prozeß*“ hat mit der „*Sorbonne-Erklärung*“ in Paris begonnen. Dort unterzeichneten die für Hochschulen zuständigen Minister aus Frankreich (*Claude Allegre*), Italien (*Luigi Berlinguer*), Großbritannien (*Tessa Blackstone*) und Deutschland 1998 (*Jürgen Rüttgers*) eine „Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung“. In ihr hieß es:

Das zusammenwachsende Europa solle „nicht nur das Europa des Euro, der Banken und der Wirtschaft“ sein, „es muß auch ein Europa des Wissens sein“. Dazu wurden der heutigen Studentengeneration die mittelalterlichen Gelehrten und Scholaren als leuchtendes Beispiel an Mobilität vor Augen gestellt.

„Die Universitäten wurden in Europa vor ungefähr 750 Jahren gegründet. ... Damals reisten Studenten und Wissenschaftler umher und verbreiteten in kurzer Zeit ihr Wissen auf dem gesamten Kontinent. Heutzutage absol-

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.

vieren zu viele unserer Studenten ihr Hochschulstudium, ohne den Vorteil zu nutzen, einen Teil der Studienzeit im Ausland zu verbringen.“⁶

Die Politik sei zur Optimierung der Hochschulsysteme verpflichtet. Hierzu soll ein „offener europäischer Raum für Hochschulbildung“ dienen,

„... wobei natürlich unsere Unterschiede berücksichtigt werden müssen; auf der anderen Seite ist es erforderlich, sich stets darum zu bemühen, Hindernisse aus dem Weg zu räumen ...“

Konkret wird schon in dieser Erklärung – trotz der zu achtenden nationalen Unterschiede – angesichts der angestrebten internationalen Beachtung europäischer Bildungssysteme eine Umgestaltung der Studiengänge nach einem *zweiphasigen Modell* mit *credit points* als Ziel angegeben. Ungeachtet einzelner entgegengesetzter Entwicklungen meinten die Minister:

“Es scheint ein System zu entstehen, in dem zwei große Zyklen, Studium und Postgraduiertenstudium, für den internationalen Vergleich und die Feststellung von Entsprechungen anerkannt werden sollten.“

Dabei wird der Schnitt zwischen den beiden Phasen nicht nach dem *Master-* bzw. *Magisterabschluss*, sondern bereits nach dem – in Deutschland zu jenem Zeitpunkt unbekanntem – *Bachelor-*Abschluß gesetzt. Diese Verkürzung der akademischen Ausbildung wird als zentral für den Erfolg des Vorhabens betrachtet, das ein Hochschulstudium „für alle verständlich“ machen solle. Der zu schaffende gemeinsame Rahmen bezwecke,

„die Anerkennung akademischer Abschlüsse im Ausland, die Mobilität der Studenten sowie auch ihre Vermittelbarkeit am Arbeitsmarkt zu fördern.“

Für *Deutschland* war damit bereits zu Beginn des Prozesses sowohl (1.) die gewachsene Vielfalt an Studienabschlüssen als auch (2.) das Standard-Qualifikationsniveau zur Disposition gestellt. Dafür wurden (3.) arbeitsmarktbezogene Vermittelbarkeitsaspekte in die universitäre Bildung einbezogen. Auch für *Frankreich* bedeutete das Konzept, daß die bestehenden Studiengänge⁷ – und zwar sowohl an den Universitäten als auch an den „*Grandes Écoles*“ – auf ein Prokrustesbett gespannt werden sollten, das aus einem fremden System importiert wurde.

Auf dieser von den vier bevölkerungsstärksten EU-Mitgliedern formulierten Vorgabe baut die „*Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister*“ auf, die diese am 19. Juni 1999 in Bologna unterzeichnet haben. Dort wird die eingetretene Entwicklung als erfolgreich dargestellt und unscharf mit der EU in Verbindung gebracht, wenn von einem „europäische[n] Prozeß für die Union und ihre Bürger“ die Rede ist. Das in Bologna von Vertretern von 29 Staaten unterzeichnete Dokument

⁶ Deutsche Version der Sorbonne-Erklärung (Paris, 25. Mai 1998) unter:

http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/Sorbonne_Erklaerung.pdf.

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).

griff jedoch über die damalige Europäische Gemeinschaft der 15 weit hinaus. Es hat mittlerweile – bei nunmehr 27 EU-Mitgliedern – 40 Signatarstaaten.

Das heißt: Obwohl nachfolgend eine institutionelle Anbindung an die EU erfolgt ist, handelt es sich nicht um eine politische Initiative der Europäischen Union, sondern um einen zwischenstaatlich vereinbarten Prozeß, für den die jeweiligen national zuständigen Politiker weiterhin volle Verantwortung tragen.

Inhaltlich knüpft die *Erklärung von Bologna* explizit an die *Sorbonne-Erklärung* aus dem Vorjahr an. Es geht also um

- Abschlüsse und deren Erläuterung,
- die zweiphasige Gestaltung des Studiums,
- die Einführung eines Punktesystems,
- die Erhöhung der Mobilität für Hochschulangehörige und
- die Förderung der internationalen Zusammenarbeit im europäischen Rahmen.

2. Bildungssystem und Gesellschaft

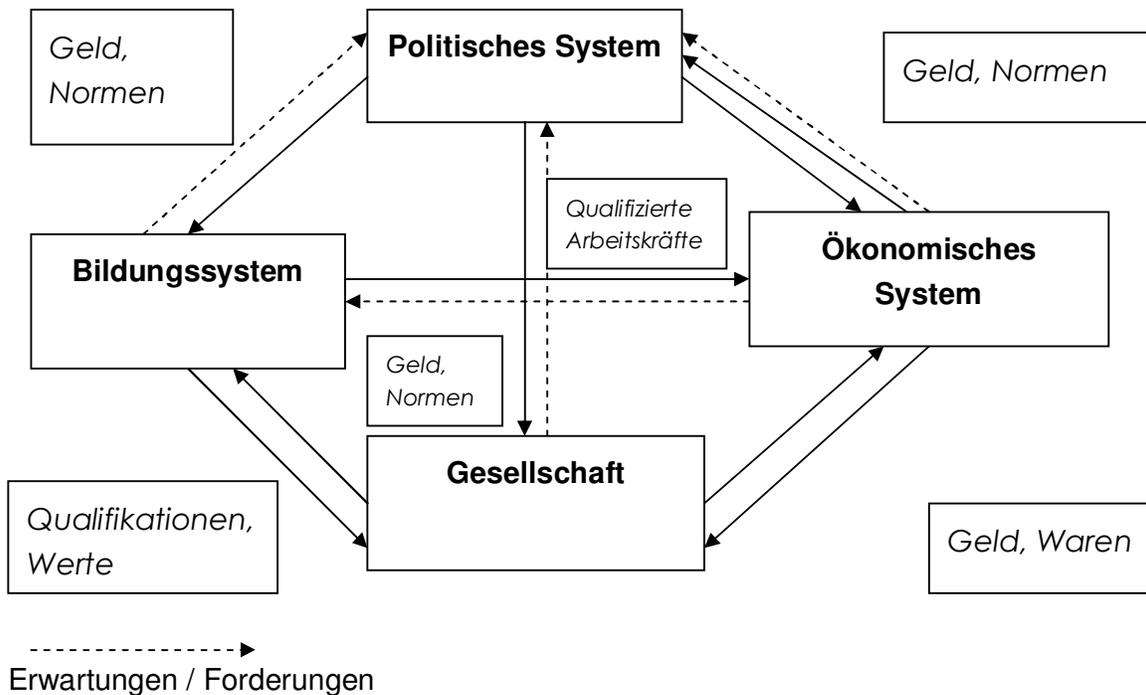
Dies alles sollte „unter uneingeschränkter Achtung der Vielfalt der Kulturen, der Sprachen, der nationalen Bildungssysteme und der Autonomie der Universitäten“ erfolgen „um den europäischen Hochschulraum zu festigen“. Eine solche Klausel am Ende eines Dokuments, das einer europaweiten Vereinheitlichung dienen soll, mag in Erstaunen versetzen. Plausibilität gewinnt sie indes, folgt man den Auffassungen von *Gilbert Krebs*, Professor an der Universität Paris III:

„Ein Bildungssystem ist im allgemeinen (...) eine Realität, die stark in der Geschichte der Gesellschaft verankert ist, in deren Schoß sie sich entwickelte. Es ist der Träger von Traditionen und Werten dieser Gesellschaft, ... Aber ein Bildungssystem hat in jeder Gesellschaft Aufgaben und Funktionen zu erfüllen, und diese entsprechen [sich] häufig [in] den Gesellschaften mit einem identischen Typus und Entwicklungsgrad. In unseren modernen Gesellschaften entwickeln sie sich im allgemeinen im selben Sinne, im gleichen Rhythmus, und zudem immer schneller. ... Die zuvor erwähnten nationalen Eigentümlichkeiten haben sich im Laufe der Jahrhunderte entwickelt und aus jedem System ein einzigartiges Ganzes gemacht. Was die Notwendigkeiten einer Anpassung an die modernen Herausforderungen betrifft, so sind diese für alle Länder weitgehend identisch“⁸.

Nationale Besonderheiten von Bildungssystemen erscheinen hier als überkommene kulturelle Elemente, das Wechselspiel zwischen Wirtschaft und Bildungssystem als vereinheitlichender Faktor. Ignoriert wird dabei, daß die Qualifikationserwartungen in jeder Volkswirtschaft selbst Produkt historischer Prägungen sind und Berechtigungsnachweise zur Ausübung von Berufen auf *Entscheidungen* beruhen – sei es dazu ermächtigter Berufsorganisationen, sei es politischer Organe selbst.

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

Graph 1: Wechselspiel verschiedener Sektoren des Gemeinwesens



3. Vom Wachsen der Wissensgesellschaft in Deutschland

Seit über 40 Jahren ist in bezug auf die offenen und dynamischen westlichen Demokratien von "Wissensgesellschaften" die Rede⁹. Allerdings bedeutet „Wissensgesellschaft“ nicht Uniformität. Vielmehr gibt es eine ganze Reihe von Modellen und individuellen Wegen, die zu bestimmten Zeiten erfolgreich gewesen sein mögen, unter anderen Bedingungen aber versagen können. Insbesondere bei einer Übertragung von Institutionen in andere Gesellschaften ist stets ihre Anschlußfähigkeit gegenüber den dort vorhandenen Institutionen zu prüfen. Denn der *Input* speist sich jeweils aus eigenen Quellen und der *Output* wird unter anderen Bedingungen absorbiert.

In jedem Falle zeichnet sich eine Wissensgesellschaft definitionsgemäß durch einen hohen Bildungsstand ihrer Glieder aus. Dabei ist die Wirtschaft, um anspruchsvolle Produkte auf den Markt bringen zu können, primär an einem hohen faktischen Stand an Wissen und Fertigkeiten der Erwerbstätigen interessiert, analysierende Wissenschaftler hingegen an unstreitigen, leicht quantifizierbaren Kriterien.

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 Rütger (Hrsg.): Konjunktur der Köpfe? Eliten in der modernen Wissensgesellschaft, Düsseldorf 2004.

Tabelle 1: Allgemeinbildende Schulabschlüsse in der Bevölkerung 2007 ¹⁰

Alter [Jahrgänge]	In schul. Ausbildung	Haupt-schulabschluss	POS-Ab-schluss (DDR)	Realschul-abschluss	FH-/ HS-Reife	Ohne Ang.	Ohne Schulab-schluss
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%
Insgesamt	0%	44,1%	7,6%	20,1%	23,9%	0,5%	3,3%

Tabelle 1 dokumentiert für Deutschland den Rückgang der ehemals üblichen Bildung auf der Hauptschule, früher „Volksschule“ genannt. Demgegenüber zeigt sich eine Zunahme mittlerer („Realschule“) und höherer Bildungsabschlüsse (Fachhochschul- oder Hochschulreife). Die „Polytechnischen Oberschulen“ (POS) waren ein DDR-Phänomen, beschränkt auf wenige Alterskohorten.

Tabelle 2: Berufliche Bildungsabschlüsse in der Bevölkerung 2007 ¹¹

Alter [Jahrgänge]	Lehre/ ange-lernt	Fach-schule	DDR-Fach-schule	Fachhoch-schule	Hoch-schule	Pro-mo-tion	Ohne Angabe berufl. Abschl.
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%
Insgesamt	55,4%	6,3%	1,3%	5,2%	8,9%	0,3%	22,0%

Auch bei den beruflichen Bildungsabschlüssen (Tabelle 2) ist eine Tendenz zu formal höherwertigen Abschlüssen erkennbar. Diese entspricht zum einen der Rohstoffarmut Deutschlands, zum anderen der zunehmenden Verwissenschaftlichung und Technisierung der Zivilisation sowie der wachsenden Komplexität der Gesellschaft¹².

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

¹¹ Quelle: 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.

– Der Historiker *Michael Stürmer* hat bereits 1985 darauf hingewiesen, Deutschland müsse die Förderung von Steinkohle durch die Förderung von Begabungen ersetzen¹³. – Aus ökonomischer Sicht liegt in der Zunahme höherer Formalabschlüsse allerdings nur dann eine Erhöhung des Humankapitals der Volkswirtschaft, wenn die Qualität der Abschlüsse konstant bleibt und es sich um solche handelt, die auf dem Arbeitsmarkt nachgefragt werden¹⁴. – Individuell ist mit der Erhöhung der Qualifikation zugleich eine Verlängerung der Ausbildungszeiten verbunden, die am stärksten die Hochschulabsolventen trifft.

Die problematische Zusammenfassung der Absolventen einer qualifizierten, mindestens zweijährigen Lehrzeit mit begleitendem theoretischen Unterricht an einer Berufsschule mit lediglich kurz angelernten Kräften ist bedauerlicherweise vom Statistischen Bundesamt vorgegeben. Sie übergeht ein Spezifikum des deutschen Bildungswesens: das duale System der beruflichen Bildung.

Die Kategorie der DDR-Fachschulen liefert hingegen ein Indiz für die bisherige Prägung der Ausbildungsabschlüsse durch landesspezifische politisch-kulturelle Faktoren. Hierzu soll im Zuge des Bologna-Prozesses eine europäische Angleichung stattfinden. Allerdings sind die Erwartungen, die an die Absolventen der einzelnen Bildungseinrichtungen gerichtet werden, international höchst unterschiedlich. Dies gilt auch innerhalb der Gruppe von Ländern, die traditionell gestufte Studiengänge verwenden.

4. Bildungssysteme verschiedener Länder

4.1. Die USA

Das in Deutschland mutmaßlich bekannteste Modell gestufter Studiengänge findet sich in den *USA*. Das amerikanische Bildungswesen unterscheidet sich vom deutschen in einer ganzen Reihe von Punkten:

- Die in den USA übliche Form der Gesamtschule soll nicht breite Allgemeinbildung vermitteln, sondern primär zur Bewältigung typischer Lebenssituationen befähigen.
- Allgemeinbildung wird während des Studiums auf dem College nachgereicht.
- Die Ausbildung im Hauptfach der vierjährigen „*undergraduate studies*“ bleibt kursorisch, da die *meisten Veranstaltungen nicht im Hauptfach* besucht werden.
- Für *College*-Absolventen folgen fachspezifische Ausbildungen in Form von Schulungen für jeweils eng umgrenzte Tätigkeiten während der Berufsausübung.

Der amerikanische Arbeitsmarkt nimmt angesichts einer Tradition kleingliedriger Arbeitsvorgaben Hochschulabsolventen ab, die ihre intellektuelle – und möglichst auch körperliche – Leistungsfähigkeit unter Beweis gestellt haben, für die Wahrneh-

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).

mung konkreter Funktionen jedoch jeweils einer näheren Einweisung oder eines „*learning by doing*“ bedürfen.

Im Falle einer akademischen Qualifizierung schließt sich nach dem amerikanischen Muster für eine Minderheit der Studierenden auf speziellen „*graduate schools*“ die professionelle Ausbildung an die bis zum *College*-Abschluß vermittelte Kombination von Allgemeinbildung und beruflichen Grundkenntnissen an¹⁵. Dabei kommt dem *M.A.* einer „*graduate school of arts and sciences*“ auf dem Arbeitsmarkt keine eigenständige qualifikatorische Bedeutung zu. Es handelt sich eher um eine Art Zwischenprüfung auf dem Wege zum *Ph.D.* Anders sieht es hingegen für *advanced professional degrees* aus, etwa für den *M.B.A.* der Wirtschaftswissenschaftler.

4.2. Japan

In *Japan* wirkt die Übernahme des amerikanischen Musters mit anderen Elementen der Gesellschaft in Richtung auf ein deutlich autoritärer akzentuiertes System:

Gestufte Studienabschlüsse mit einem *vierjährigen* Studium zum *B.A.*, eine scharfe Selektion für weiterführende Studien und nur zwei Elite-Universitäten (Tokyo, Kyoto) versorgen die Konzerne des Landes mit fungiblem Personal, das einer fachlichen Ausbildung und einem Training „*on the job*“ im Unternehmen zugänglich und gewachsen ist. Statt auf die extern erworbene berufliche Qualifikation kommt es für die Karriere zentral auf den Eintritt in einen leistungsstarken Konzern an¹⁶.

“In most occupational areas, Japanese graduates seem to be expected to be ‘raw material’ shaped subsequently in the first years of employment, while German graduates are expected to be already prepared to a certain extent for the subsequent work assignment”.

“As far as information on study is concerned, Japanese employers seem to take into consideration the reputation of the higher education institutions more strongly than their European counterparts, whereas the European employers more often see the field of study as crucial for employment.

These findings confirm the conventional wisdom that the higher education system in Japan is characterized by a steeper hierarchy of the institutions than the European systems and that Japanese employers more often expect graduates not to be specialists for certain occupational areas“¹⁷.

4.3. Großbritannien

Auch in *Großbritannien* findet sich eine deutlich ausgeprägte Rangordnung unter den allesamt relativ kleinen Universitäten. Studienbezogen bestehen angesichts des histo-

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.

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).

risch gewachsenen Systems auf der Insel Unterschiede zwischen England und Wales einerseits, Schottland andererseits: In Schottland finden sich auch heute noch grundlegende vierjährige Studiengänge mit einem *Master* als erstem Studienabschluß¹⁸.

Der englische *Bachelor* erfordert ein dreijähriges Studium. Anders als in den USA setzt sich in Großbritannien die fachliche Spezialisierung, die bereits in der Schulzeit beginnt, in den *undergraduate studies* fort. Der britische *B.A.* ist daher ein fachlicher Abschluß, ebenso wie der *M.A.* Der Arbeitsmarkt nimmt dem Bildungssystem fachlich vorgebildete, allerdings relativ eng qualifizierte Personen ab.

Die fachspezifisch erforderlichen Kenntnisse zur selbständigen Bearbeitung eines Forschungsvorhabens werden hingegen erst *nach dem Master-Abschluß* im Rahmen eines *doctoral studies programme* vermittelt¹⁹. Für manche mag es daher überraschen, daß *nicht der* im Rufe der Hinführung zu nobelpreisverdächtiger Spitzenforschung stehende *amerikanische, sondern der* inhaltlich gegenüber der bisherigen deutschen Standardqualifikation eklatant defiziente *englische Bachelor* der wegweisende Orientierungspunkt für die weitere Entwicklung der deutschen Universität geworden ist. Dabei sind in Großbritannien in den Ingenieurwissenschaften, da die Qualität der *B.A.*-Absolventen in der Praxis als unzureichend erkannt worden ist, *konträr* zur neuen deutschen *B.A.*-Welle einstufig-vierjährige, mit Praxisanteilen auch fünfjährige Bildungsgänge entstanden, die direkt zu einem „*Master of Engineering*“ und zum „*Chartered Engineer*“ führen²⁰.

4.4. Deutschland

In *Deutschland* sind die Erwartung des Arbeitsmarktes an neu eintretende Stellenbewerber – und zwar akademisch wie nicht-akademisch vorgebildete – traditionell mehrdimensional:

- Sie sollen über eine hinreichende Allgemeinbildung hinaus *professionell einsetzbares Wissen* besitzen.
- Sie sollen über eine spezielle Eingangsposition hinaus *für einen gesamten Beruf* und die in ihm mögliche Karriere mit einem hinreichend *breiten Fundament an praktischen und theoretischen Kenntnissen* ausgestattet sein – ein Konzept, das übrigens auch von den *Grandes écoles* in Frankreich vertreten wird, die sich demgemäß bislang standhaft weigern, den *Bachelor* einzuführen²¹.

Auch wenn die Vorstellung einer einmaligen Grundausbildung für die gesamte weitere berufliche Karriere durch die Wandlungsprozesse in Gesellschaft und Wirt-

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.

schaft obsolet geworden ist, kann das erforderliche „*lebenslange Lernen*“ bislang auf einer soliden Grundbildung aufbauen. Für Hochschulabsolventen im besonderen hat dabei die Vorstellung bestanden, daß sie in der Lage sein sollten, auch neuartige Probleme eigenständig und methodisch reflektiert anzugehen.

4.5. Vergleichende Auswertung

Wenn somit die Erwartungen an Universitätsabsolventen von „bildungsfähiger Neuling“ bis „einsatzfähiger Fachexperte“ reichen und weiterhin höchst unterschiedliche nicht-akademische Alternativen zum Studium bestehen, läßt sich aus der vergleichenden Betrachtung erkennen:

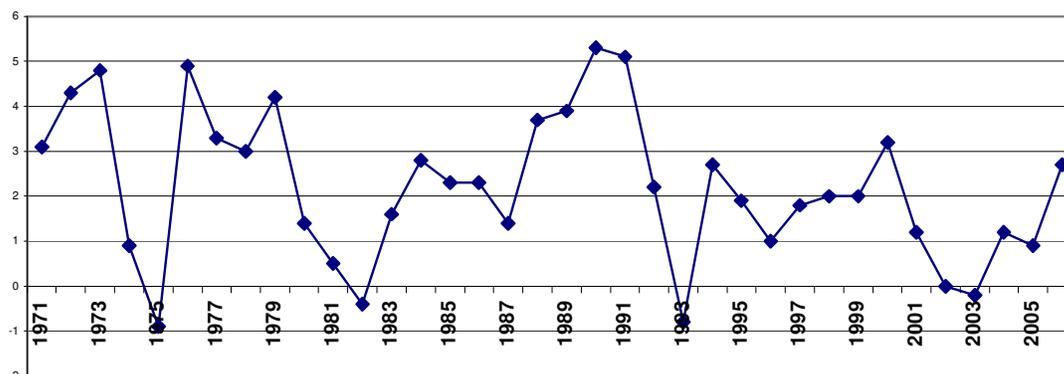
- (1) Ein einheitlicher Arbeitsmarkt, der auf *B.A.*-Absolventen wartet, existiert nicht. Vielmehr variieren neben den Erwartungen auch die Alternativen und damit die Konkurrenzsituationen. Schon in dem einleitenden *Olbertz*-Zitat war dies implizit konzediert worden.
- (2) Ob *Bachelors* in ihrem Land mit der jeweiligen Spezifizierung ihres *B.A.s* eine berufliche Verwendung finden können, ist keine Frage des abgebenden Bildungssystems, sondern eine des aufnehmenden Arbeitsmarktes. Für Leistungsträger hält auch das britische Bildungssystem grundständige *Master*-Programme bereit, die zu qualifizierten Beschäftigungsverhältnissen führen sollen.
- (3) Die direkten Einflußmöglichkeiten der Politik hinsichtlich der Abnahme von Studienabsolventen sind auf den Bereich des öffentlichen Dienstes beschränkt.

5. Hintergründe der Einführung gestufter Studienabschlüsse

Fragt man nach den Hintergründen, vor denen der Bologna-Prozeß vor 10 Jahren eingeleitet worden ist, ist für Deutschland die Phase der Stagnation nach der Wiedervereinigungseuphorie unübersehbar. 1993 war das vierte Jahr nach dem Zweiten Weltkrieg mit einem Rückgang der gesamtwirtschaftlichen Leistung. Nachfolgend blieben die Wachstumsraten unbefriedigend zur Beseitigung der Arbeitslosigkeit in Ostdeutschland.

Zugleich nutzte der damalige SPD-Vorsitzende *Oskar Lafontaine* die Bundesratsmehrheit seiner Partei für eine strikte Verweigerungsstrategie. In dieser Phase innenpolitischer Stagnation profilierte sich Bundespräsident *Roman Herzog* mit einer bildungspolitischen Offensive.

Graph 2: Jährliche Veränderung des Bruttoinlandsprodukts der Bundesrepublik Deutschland 1971-2006²²



„Megathema Bildung“, „Wagniskultur“ und „reibungsloser Transfer von wissenschaftlichen Erkenntnissen“ lauteten einige der Stichworte der Zeit. Dazu meinte Herzog „Deutsche Absolventen sind zwar hoch qualifiziert, aber sie hinken gleichaltrigen Ausländern in der Berufserfahrung deutlich hinterher“²³.

Dies hielt Herzog für korrekturbedürftig, da bereits *Joseph Schumpeter* gemeint habe: „Innovationen treten vorwiegend bei den Jungen auf“. Die deutsche Wirtschaft brauche eine stärkere Dynamik in der Umsetzung ihrer Erkenntnisse in marktreife Produkte, denn: „Deutsche Wissenschaftler haben Computer, Mikroprozessor, Telefax und Compact-Disc als erste entwickelt; aber japanische und amerikanische Firmen haben diese Schlüsseltechnologien als erste vermarktet“²⁴.

Statt zunehmender Spezialisierung empfahl Herzog einen intensiveren Dialog zwischen Wissenschaft, Politik und Gesellschaft. Auch der Zeitpunkt der Familiengründung von Wissenschaftlern wurde zum Argument für die internationale Konkurrenzfähigkeit eines Landes. Bei einer solchen Problemwahrnehmung konnte eine Verkürzung der Ausbildungszeit potentiell hilfreich erscheinen. Andere verweisen in diesem Zusammenhang auf Einflüsse internationaler Organisationen wie WTO und OECD²⁵.

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

6. Reale Effekte des „Bologna-Prozesses“

6.1. Studienzeit und -inhalte

Durch die Fixierung der Studienzeit auf drei Jahre bis zum *B.A.* ist die Verweildauer an der Universität bis zu einem ersten Abschluß in der Tat reduziert worden. Diese Reduzierung geht jedoch mit inhaltlichen Einbußen einher.

Evidenterweise ist die gleichförmige Studiendauer für alle dem „*Bologna-Prozeß*“ unterworfenen Studiengänge nicht durch die zu studierende Materie bedingt, sondern eine *politische Setzung* – ohne eine fachbezogene Rechtfertigung.

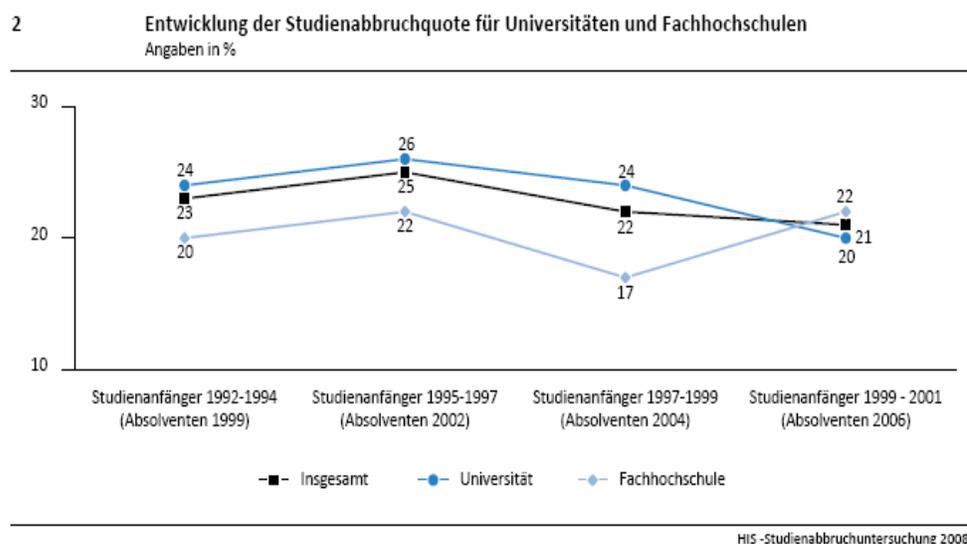
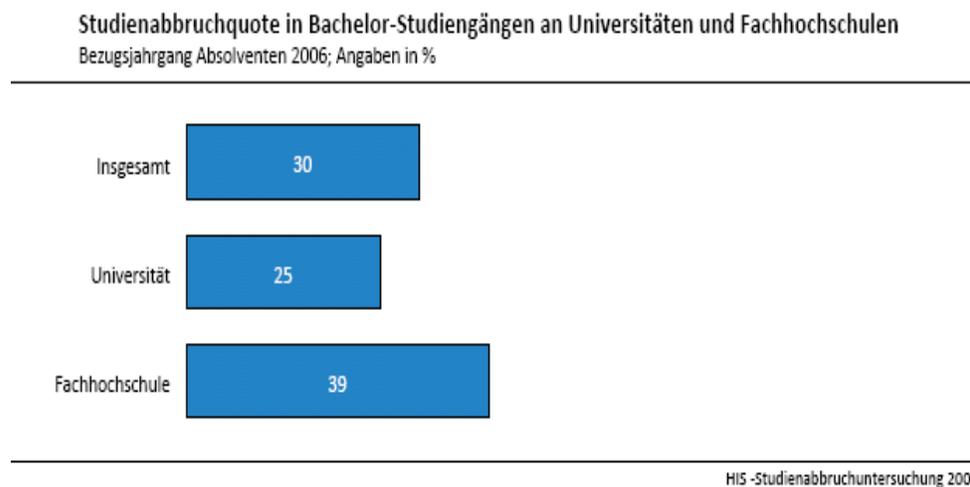
Inhaltlich sind wissenschaftsfremde Elemente der beruflichen Praxis als angebliche „*Schlüsselqualifikationen*“ in den Studienplan aufgenommen worden – und zwar für Studienabschnitte, in denen zuvor Grundlagen für die Konkretisierungen des Hauptstudiums gelegt worden sind. In der Form ist eine drastische Bürokratisierung mit vielfältigen konkret-lokalen Unzulänglichkeiten und einer generellen Verschulung des durchreglementierten Ablaufes entstanden²⁶. Hieraus resultiert eine Zunahme an Prüfungsleistungen für alle – insbesondere auch für die Prüfenden –, eine Veränderung der Leistungsanforderungen (Standardisierung) zur Bewältigung der Prüfungen seitens der Lehrenden und eine Abnahme der Fähigkeit zur eigenständigen Bewältigung komplexer Probleme bei den Studierenden.

Für durchschnittlich begabte Studierende besteht zudem keine Möglichkeit, verbliebene Ausbildungsdefizite in einem *Master*-Studium aufzuholen. Denn angesichts der Anzahl der Studienplätze in den *Master*-Programmen sind diese nur noch für gute bis sehr gute Studierende erreichbar. Damit tritt ein in Formalkategorien ausdruckender *Niveauperlust im mittleren Begabungsbereich* ein.

Gewonnen werden soll demgegenüber eine größere Anzahl an Universitätsexamina im *unteren Begabungsbereich* und dadurch eine Reduzierung der Abbruchquote, gezielt auf Studierende, die einem herkömmlichen Diplom- oder Magisterexamen nicht gewachsen wären²⁷.

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.

Graph 3: Studienabbruchquote insgesamt in Deutschland 1999-2006²⁸**Graph 4: Abbruchquote für Bachelorstudiengänge in Deutschland 2006²⁹**

Die 2008 vorgelegte erste diesbezügliche Auswertung hat indes einen günstigeren Verlauf für *Bachelor*-Studiengänge empirisch *nicht* nachweisen können. Die realiter sogar *höhere* Abbrecherquote bei *Bachelor*-Studiengängen gegenüber dem Durchschnitt an Fachhochschulen und Universitäten ist in der einschlägigen Untersuchung mit Anlaufschwierigkeiten und der nicht-repräsentativen Fachauswahl zu erklären versucht worden³⁰.

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.

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

Tabelle 3: Abbruchquote in Deutschland nach Fächern 1999-2006³¹

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

Ein plattes Verkehren der Daten in das Gegenteil hat sich hingegen Bundesbildungsministerin *Annette Schavan* herausgenommen³². – Zumindest Chuzpe kann man ihr jedenfalls nicht bestreiten.

Für *wissenschaftliche Karrieren* erfolgt nun die erste Selektion aufgrund eines straff gegliederten, zeitlich anspruchsvollen ersten Studiums, das auf engeren Vorgaben beruht und in vielen Fächern weniger Möglichkeiten zu individuellen Akzentsetzungen bietet, als zuvor gegeben waren. Zugleich reduzieren sich die Möglichkeiten für soziale Aktivitäten neben dem Studium. Für die wissenschaftliche Laufbahn gewinnt die Rezeption vorgegebenen Stoffes und das Sich-Einfügen in eine Lerngruppe eine deutlich höhere Bedeutung. Wie diese Entwicklung mit der Förderung der notwendigen Kreativität vereinbar ist, wird sich erst langfristig beobachten lassen. Die drastische Vermutung *Marius Reiser*s lautet: „Zunächst jedenfalls wird bei den Begabten die große Langeweile, wenn nicht der große Ekel ausbrechen“³³.

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.

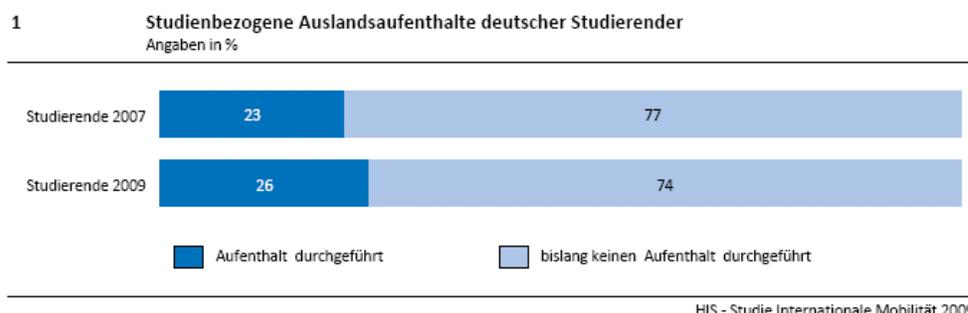
³² „Seit der Einführung der neuen Abschlüsse Bachelor und Master verringert sich die Quote der Studienabbrecher. Nach Ansicht von Bildungsministerin Schavan hängt das mit den kürzeren Studienzeiten und einem höheren Praxisbezug zusammen. Bei einer bestimmten Gruppe von Studenten allerdings geht die Abbrecherquote 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.

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

6.2 Auslandsaufenthalte

Positiv sollte durch den „Europäischen Hochschulraum“ insbesondere der internationale Austausch von Studierenden beeinflusst werden. Auch hier mögen Bildungspolitiker womöglich stolz eine nachweisbare Zunahme von Auslandsaufenthalten vermelden. Nur ist diese nicht durch die neuartigen gestuften Studiengänge zustande gekommen.

Graph 5: Auslandsaufenthalte deutscher Studierender 2007 und 2009 im Vergleich³⁴



Vielmehr sind Studentinnen und Studenten in herkömmlichen Studiengängen verstärkt ins Ausland gegangen (Graph 6), wobei die deutliche Erhöhung im Bereich der Diplom- und Magisterstudiengänge mit der höheren Semesterzahl der Studierenden in diesen nachwuchslos gewordenen Studiengängen zusammenhängt.

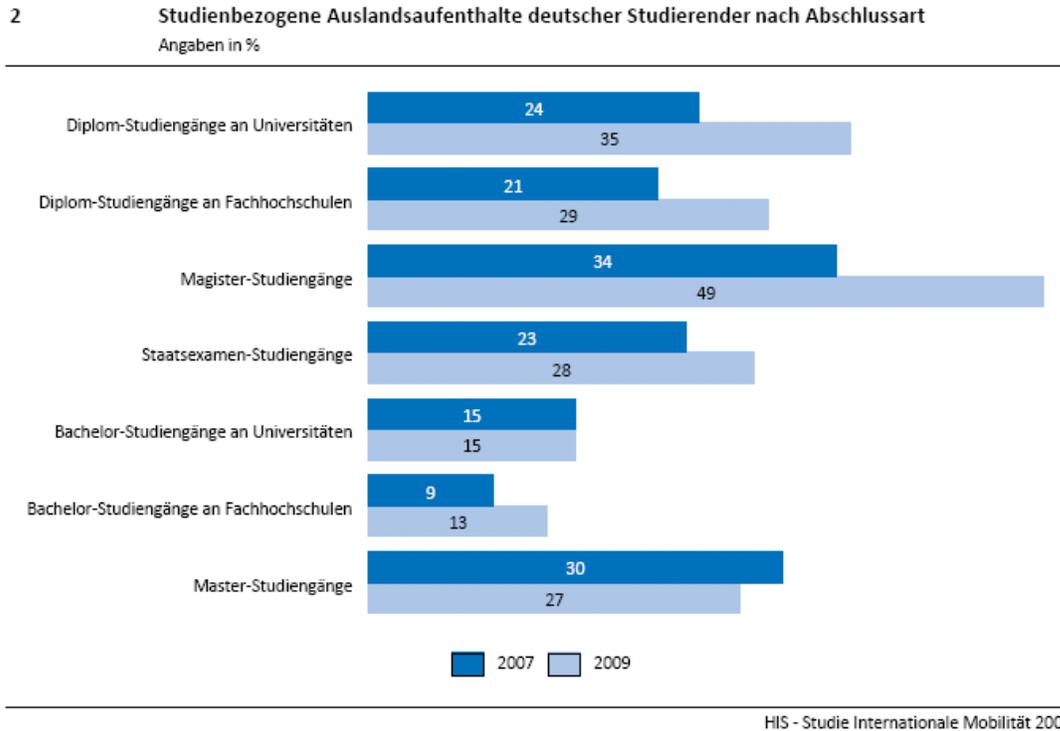
Master-Studiengänge haben sich nicht auslandsaffin entwickelt, wie es eine andere Variante der regierungsamtlichen *Bologna*-Propaganda vorgesehen hatte, nach der ein *B.A.* die Mobilität dadurch erleichtere, daß er „international gebräuchlich“ sei und einen Wechsel ins Ausland zu einem Graduiertenstudium gestatte³⁵.

Angesichts der straffen Organisiertheit des *B.A.*-Studiums verwundert es nicht, daß die relativ wenigen realisierten Auslandsaufenthalte kaum einmal auf individuellen Entscheidungen beruhen, sondern vorwiegend im Falle vorgesehener Austauschprogramme zustande kommen. Der in der öffentlichen Propagierung des *Bachelors* als *zentral herausgestellte Effekt* hat sich jedenfalls *nicht realisieren* lassen.

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).

Graph 6: Auslandsaufenthalte deutscher Studierender 2007 und 2009 nach Studiengängen³⁶



6.3 Profilierung von Universitäten

Im Zuge der angestrebten erhöhten Mobilität von Studenten beiderlei Geschlechts und der angestrebten Schwerpunktsetzung für Universitäten muß es für diese darauf ankommen, sich mit ihren Studienprogrammen effektiv am Markt für Studierende zu positionieren. Hierzu dienen die modularisierten Studienprogramme. Im Ergebnis hat dadurch angesichts der Knappheit verfügbarer Finanzmittel und der angestrebten Multifunktionalität der einzelnen Module jedoch eine Reduzierung der eigenständig studierbaren Fächer stattgefunden. Für die betroffenen Disziplinen liegt hierin ein Profilverlust – bis hinein in die literarische Produktion.

Grundannahme bei der Konstruktion von Modulen ist deren Austauschbarkeit. Die *Modularisierung* der Studieninhalte impliziert bislang aber noch nicht deren *Standardisierung*. Vielmehr ist jede Universität frei, eigene Wissensbausteine zu konstruieren – die mit denen anderer, ebenso um Profilierung bemühter Universitäten gerade nicht zusammenpassen. Im Effekt *behindern* die administrativ aufwendigen Module daher die Mobilität von Studierenden eher, als daß sie diese fördern.

Zugleich hat eine Verschulung der Wissensvermittlung stattgefunden, die sich *nicht an den Besten*, sondern *an den marginalen B.A.-Kandidaten* orientiert. Damit haben die Universitäten Abstriche im Bereich ihres Propriums, der Vermittlung der Fähigkeit zur eigenständigen Analyse und Problembewältigung, hinzunehmen und nähern

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

sich in der Art der Wissensvermittlung für den Großteil ihrer Studierenden den Fachhochschulen an.

Im Bereich der *Master*-Programme verläuft die Profilbildung dagegen in Gestalt einer thematisch hochgradigen Spezialisierung. So wird in Kiel aus dem politikwissenschaftlichen Spektrum ein forschungsorientierter Masterstudiengang „*Modernes Regieren*“ angeboten, in Halle ein eher anwendungsorientierter in „*Parlamentsfragen und Zivilgesellschaft*“. Thematische Zeitgeistabhängigkeit und schnelle Vergänglichkeit sind derartigen Ausweisungen auf die Stirn geschrieben. Sowohl für wissenschaftliche als auch für außeruniversitär-professionelle Funktionen tritt damit eine Verengung der Einsatzfähigkeit der Absolventen ein. Dies widerspricht den bisherigen Qualifikationserwartungen an deutsche Universitätsabsolventen. Zugleich werden wissenschaftsimmanent Transferleistungen von einem Wissensbereich in einen anderen, von denen erhebliche innovative Effekte ausgehen können, tendentiell erschwert.

6.4 Konsequenzen für wissenschaftliche Karrieren

Im Unterschied zu den erzwungenen Neuordnungen des Studiums bis zur ehemals ersten, nunmehr zweiten Qualifikationsstufe haben die Neuerungen zur Erbringung wissenschaftlicher Eigenleistungen bislang eher einen Angebotscharakter. Denn wenngleich strukturierte Promotionsprogramme mit eingeschränktem Themenspektrum zugenommen haben, ist die freie Themen- und Betreuerwahl für Dissertationen weiterhin möglich. Im Falle einer in Breite und Tiefe abnehmenden Vorbildung der Doktoranden wird der Bedarf an Doktoratschulen allerdings voraussichtlich zunehmen. Auf die in Deutschland verbreitete Variante, eine Promotion parallel zum Beginn einer Berufstätigkeit auch ohne Ambitionen auf eine wissenschaftliche Karriere anzustreben, wodurch in günstigen Fällen praxisnahe Erkenntnisse generiert werden können, sind von einer solchen Strukturierung negative Auswirkungen zu erwarten.

Während nun in den USA und Großbritannien der wissenschaftliche *cursus honorum* bis zum *Ph.D.* durchlaufen werden kann, hat in Deutschland die traditionelle Leiter bei gleicher Anzahl an Stufen mit der *venia legendi* eine höhere Sprosse.

Tabelle 4: Gegenüberstellung der traditionellen akademischen Qualifikationsstufen

<i>Land</i>	<i>Akademische Grade</i>			
<i>USA, GB</i>	B.A.	M.A.	Ph.D.	---
<i>Deutschland, Österreich, Schweiz</i>	---	Diplom/Magister/ 1. Staatsexamen/ 1. kirchl. Examen	Promotion	Habilitation

Die Erklärung von Bologna trifft über professionelle Qualifikationen jenseits des Doktorats – zum Beispiel Facharzt- oder Fachanwaltsbezeichnungen – keine Aussagen. Gleichwohl ist unter der Ägide *Edelgard Bulmahn*s als Bundesbildungsministerin im Zuge der Neuordnung der deutschen Qualifikationsstruktur auch die postdoktorale Phase unter Berufung auf angebliche internationale Standards neuzuregeln und

zeitlich zu limitieren versucht worden³⁷. Ziel war auch hier eine politische Verkürzung der Qualifikationszeit. Dafür hat die damalige rot-grüne Regierungsmehrheit die *Habilitation* faktisch zu verbieten und durch die *Qualifizierung über Juniorprofessuren* zu ersetzen versucht³⁸. Nach einer Übergangsfrist von drei Jahren sollten unberufen gebliebene Habilitierte schlicht der „Verschrottung“ preisgegeben werden, wie wiederholt herausgearbeitet worden ist³⁹.

Juniorprofessuren sind dem „Assistant Professor“ in den USA – nicht den britischen „lecturers“ – nachgebildet worden, ein Widerspruch zum „Europäisierungs“-Ansatz. So zählt der Juniorprofessor mit den Professoren zu den prüfungsberechtigten Hochschullehrern der Universität, obgleich die betreffende Person gerade erst ihre Doktorprüfung bestanden und sich selbst noch einer Überprüfung ihrer Leistungen zu unterziehen hat.

Tabelle 5: Habilitationen an deutschen Hochschulen⁴⁰

Fach	1994	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Humanmedizin/ Gesundh.-Wiss.	514	637	625	700	811	849	873	910	856	894	846
Mathematik u. Naturwissensch.	353	560	563	587	528	557	477	478	371	377	376
Sprach- u. Kulturwissensch.	302	389	368	410	445	467	439	466	371	374	354
Rechts-, Wirtschafts-u. Sozialwissensch.	128	194	210	253	214	225	242	241	225	195	163
Ingenieurwiss.	54	45	64	83	92	92	79	84	82	67	66
Agrar-, Forst- u. Ernährungswiss.	32	45	45	38	39	37	35	33	43	35	22
Kunst/Kunsth.	29	18	23	27	35	33	32	35	30	23	29
Veterinärmedizin	17	10	16	14	23	29	21	21	14	14	13
Sportwissenschaft	15	17	12	16	12	13	11	15	9	14	12
Insgesamt	1444	1915	1926	2128	2199	2302	2209	2283	2001	1993	1881

Rechtlich scheiterte die Beseitigung der Habilitation vor dem Bundesverfassungsgericht⁴¹. Real ist die Habilitation nach einem Boom zu Beginn des Jahrzehnts heute

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.

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_2bvff000202.html.

bei unterschiedlichen Entwicklungen in den einzelnen Fächern insgesamt etwa so populär wie in den neunziger Jahren des 20. Jahrhunderts.

Der stark propagierte Karriereweg über die Juniorprofessur hat sich demgegenüber bis heute *nicht* als Hauptqualifikationsweg durchsetzen können.

Tabelle 6: Personal in ausgewählten Kategorien an deutschen Hochschulen⁴²

Dienststellung der Hochschullehrer	2003	2004	2005	2006	2007
C4 u. entspr. Besold.-Gruppen (auf Dauer)	12609	12529	11704	10626	9777 ▶ -
C3 u. entspr. Besold.-Gruppen (auf Dauer)	16695	16826	15583	14124	13081 ▶ -
C2 u. entspr. Bes.-Gruppen (auf Dauer)	7044	6977	6657	6248	6045 ▶ -
C2 u. entspr. Bes.-Gruppen (auf Zeit)	1271	1288	1137	1067	1176 ▶ -
W3 (neu, auf Dauer)	4	87	738	1845	2870 ▶ +
W2 (neu, auf Dauer)	160	925	1429	3002	4269 ▶ +
Juniorprofessoren (neu, auf Zeit)	282	411	617	782	802 + ▶
Privatdozenten, apl. Professoren	6725	6726	6098	6347	6547 ▶ - +

Die finanziellen Mittel zur Einrichtung der einmal avisierten 6000 Juniorprofessuren sind nie auch nur ansatzweise bereitgestellt worden⁴³. Die realen Größenordnungen zeigen vielmehr achteinhalb mal mehr Privatdozenten und außerplanmäßige Professoren als Juniorprofessoren – wobei sich auch die letztgenannten habilitieren können, wohingegen die bereits höher qualifizierten Privatdozenten sich nicht um Juniorprofessuren bewerben können.

Im Ergebnis gibt es heute *zwei getrennte Wege* zu einer Professur. Dabei ist deren Verhältnis zueinander von konträren Interessen hinsichtlich der Offenheit von Stellenausschreibungen geprägt: Privatdozenten plädieren für offene Ausschreibungen und *gegen* Hausberufungen, Juniorprofessoren wünschen die Übernahme der amerikanischen „*tenure track*“-Regelungen – ein weiteres nicht abgestimmtes Detail der Neuerungen.

Hochschulpolitische Urteilsanmerkungen von *Max-Emanuel Geis*: Wider den Berliner Kulturzentralismus, in: *Forschung und Lehre* 11. Jg. (2004) H. 9, S. 478-480.

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.

Tabelle 7: Vergleich: Wege zur Professur⁴⁴

USA	Deutschland (alt)	Deutschland (neu)	
Tenured professorship	Professur (obligatorisch: <i>andere Universität</i>)	Professur (Für ehemalige Juniorprofessoren: gleiche Universität möglich, sofern nach der Promotion ein Wechsel der Universität erfolgt ist.)	
	Oberassistent/ Hochschuldozent/ Lehrstuhlvertreter		
	Habilitation Privatdozent (PD)	Juniorprofessor	Habilitation
Assistant Professor	Wissenschaftlicher Assistent		Wissenschaftlicher Mitarbeiter
Promotion (PhD) (ca. 3 Jahre) 1½ Jahre <i>Graduate School</i> M.A. (Teil eines Doktoratsstudiums)	Promotion (Dr.) (Universität– individuell)	Promotion (Dr.) <i>Universität: Doktoratsschule oder individuell</i>	
	Ca. 4-5 Jahre <i>Universität</i> Diplom/ Magister Artium/ Staatsexamen/ Kirchliches Examen	1 Jahr <i>Universität / FHS</i> M.A. (ohne Promotionsmöglichkeit)	2 Jahre <i>Universität / FHS</i> M.A. (mit Promotionsmöglichkeit)
		4 Jahre <i>College</i> (undergraduate studies) B.A.	3 Jahre <i>Universität/Fachhochschule</i> (undergraduate studies) B.A.

7. Resümee

Die aufwendige Neustrukturierung von Studiengängen und Qualifikationswegen in Deutschland und anderen kontinentaleuropäischen Ländern hat über Jahre ein hohes Maß an personellen Ressourcen absorbiert. Evident ist keinesfalls eine Qualitätserhöhung für die künftigen Leistungsträger herausgekommen, obgleich die deutsche Gesellschaft hierauf angewiesen wäre. Spezifische Stärken des historisch gewachsenen deutschen Modells sind nicht gesehen, geschweige denn bewahrt worden. Die Möglichkeit, grundlegende Neuerungen wie 1810 in Berlin oder im Bereich der Juristenausbildung in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts in Hamburg als *Angebotsstruktur* einzurichten und die Entscheidung der Wahl der Betroffenen zu überlassen, sind nicht genutzt worden. Herausgekommen sind Kopien teils englischer, teils amerikanischer Verhältnisse, die weder die spezifischen Inhalte der Studienfächer noch die Anforderungen des konkreten Arbeitsmarktes berücksichtigt.

„Wer sich selbst zur Kopie macht, kann gar nicht erstklassig sein“, hat der frühere sächsische Kultusminister *Hans-Joachim Meyer* bemerkt⁴⁵. Bislang galt in Deutschland:

⁴⁴ Eigene Zusammenstellung.

Jeder Akademiker sollte sein Fach „*professionell*“ beherrschen, aber nicht jeder Professionelle muß akademisch gebildet sein. Nun wird die Professionalität der Akademiker fraglich. Die selbstgesteckten Ziele der Reform sind hinsichtlich der Mobilität klar verfehlt, hinsichtlich des Studienabbruchs jedenfalls nicht eindeutig erreicht worden – auch wenn man davon absieht, daß der *Bachelor* selbst in vielen Fächern als Studienabbruchszertifikat interpretiert wird.

Außenwirksam tatsächlich erreicht worden ist eine Reduzierung des Anforderungsniveaus. Dies hat bei der Einstellung von *B.A.*-Absolventen eine Reduzierung der Anfangsgehälter gerechtfertigt. Insoweit ist eine Entlastung der Personaletats von Unternehmen und Verwaltungen eingetreten. Die Folgen für den Arbeitsmarkt, Unternehmen und Innovationskraft der Wirtschaft stehen hingegen noch aus. Insoweit scheint allerdings Skepsis angebracht.

8. Abschlußthesen

- 1.) Bei dem Bologna-Prozeß handelt es sich um einen idealtypisch „*top down*“ konzipierten Vorgang, für den spezifisch politische Gründe, keine originär wissenschaftlichen Auffassungen ursächlich waren. Er steht im Zusammenhang mit der politischen Stagnation und dem Regierungswechsel in der zweiten Hälfte der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts.
- 2.) Obgleich die EU im Rahmen des Prozesses verschiedentlich angesprochen worden ist, handelt es sich bei dem Bologna-Prozeß um eine Initiative aus einzelnen Mitgliedsstaaten, die von weiteren Ländern aufgegriffen worden ist. Die jeweiligen nationalen Regierungen bleiben daher politisch vollinhaltlich für die Initiative und deren Umsetzung verantwortlich.
- 3.) Hinsichtlich der Einstellungen zum Bologna-Prozeß läßt sich einstellungsbezogen eine Zweiteilung zwischen Hochschulpolitikern und -administratoren – einschließlich der HRK – einerseits und den Betroffenen – Wissenschaftlern und Studierenden – andererseits beobachten. Befürworter und Gegner umfassen jeweils sowohl Vertreter eher konservativer als auch sozialdemokratischer Positionen. Die Befürworter können dabei ungeachtet der Qualität ihrer sachlichen Argumente angesichts ihrer formalen Ämter in der „Mediengesellschaft“ ihre größeren Kommunikationsmöglichkeiten nutzen.
- 4.) Die gewünschte Kreativität der Jungen (*Schumpeter/Herzog*) setzt in entwickelten Disziplinen die Kenntnis des Wissensstandes voraus. Kreative Eigenleistungen sind daher erst in höheren Studienabschnitten möglich und vorgesehen. Da sich die Jugendphase – ohnehin erst eine Erfindung der Neuzeit – mental und habituell in das vierte Lebensjahrzehnt hinein ausgedehnt hat, können innovative Leistungen heute auch in Lebensaltern erwartet werden, in denen sie vor ein- bis zwei Jahrhunderten als eher unwahrscheinlich anzusehen gewesen sein mögen.

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

- 5.) Die gewünschten Effekte im Bereich der Mobilitätserhöhung sind bislang nicht eingetreten. Es gibt studien-strukturelle Gründe, die auch nach der Einführungsphase eine gesteigerte Mobilität bei gestuften Studiengängen als unwahrscheinlich erscheinen lassen, soweit sie nicht universitär organisiert und erzwungen wird.
- 6.) Die Reformen führen zu einem Verlust an Breite eigenständig einsetzbarer Universitätsabsolventen. Sie sind daher kein Beitrag zur Erhöhung volkswirtschaftlicher Potentiale im Zeitalter der Wissensgesellschaft. Der mit der Verringerung der üblichen Universitätsqualifikation erzielbare ökonomische Vorteil liegt vielmehr in einer dadurch möglichen Absenkung der Einstiegsgehälter.

Jürgen Plöhn