

Die Reformdynamik des Hochschulsystems im Kontext des Bologna-Prozesses und der Beschäftigungsentwicklung

1. Einleitung

Wenn wir nationale Hochschule international vergleichen, so war es zum Beispiel vor der Einführung gestufter Studiengänge üblich, die typische erforderliche Studiendauer an Universitäten in Deutschland als vier bis fünf Jahre anzugeben. *Niemand erwartete damals und erwartet heute, dass Systembeschreibungen und auch große Bereiche der Hochschulpolitik „flächendeckend“ sind.* Wir sind daran gewohnt, dass es Ausnahmereiche gibt. Bei Systembeschreibungen verschiedener Länder erleben wir häufig, dass zwei Fachrichtungsgruppen so häufig gesondert gestaltet waren, dass solche Sonderheiten überhaupt nur bei sehr detaillierten Beschreibungen genannt wurden: Medizinische und künstlerische Fächer können wir als die gewöhnlichen Ausnahmen betrachten.

Mitte der 1960er Jahre setzte sich in der Bundesrepublik Deutschland die Vorstellung durch, dass ein starker Anstieg im Anteil der Studienanfänger an der entsprechenden Altersgruppe erfolgen wird und erfolgen soll: Gerne wurde damals formuliert, dass nicht mehr nur 5 Prozent, sondern in Zukunft 20 Prozent eines Jahrgangs studieren werden – auch die letztere Zahl ist inzwischen weit überholt. Die Hochschulexpansion wurde damals als wünschenswert insbesondere zur Sicherung des Wirtschaftswachstums und zum Abbau ungleicher Bildungschancen interpretiert. Dabei bestand bei allen hochschulpolitischen Instanzen in der Bundesrepublik Deutschland Übereinstimmung, dass diese Expansion nicht durchgängig allein im Ausbau des bestehenden Universitätssystems realisiert werden sollte. Als wünschenswert wurde betrachtet, dass etwa 60 Prozent nach einem Studium, zu dessen Abschluss weniger als vier Jahre erforderlich sind, berufstätig würden und nur 40 Prozent nach einem universitären Landstudienabschluss. Der *Ausbau von Kurzstudien*, so war man überzeugt, entspreche eher den Eignungen, Neigungen und Berufsperspektiven der wachsenden Zahl der Studierenden; auch sei eine so starke Expansion des Hochschulsystems nur finanzierbar, wenn die Dozenten für die Mehrzahl der Studienfänger keine Forschungsfunktion hätten, sondern nur für Lehre zuständig seien.

1968 wurde die strukturpolitische Entscheidung gefällt, einen großen Teil der Hochschulexpansion durch die Etablierung von Fachhochschulen als einem zweiten Hochschultyp zu realisieren. Zu Beginn der 1970er Jahre entstand dieser Institutionstyp durch Aufwertung von ehemaligen Ingenieurschulen und von höheren Fachschulen vor allem in den Fachrichtungen Betriebswirtschaft und Sozialpädagogik/-arbeit. Gleichzeitig wurden in einigen Bundesländern einige Gesamthochschulen eingerichtet, in denen die Funktionen von Fachhochschulen und Universitäten unter einem institutionellen Dach und im Rahmen eines durchlässigen Systems von Studiengängen und –abschlüssen verbunden werden sollten. An der Gesamthochschule Kassel entstand auf diese Weise schon mehr als zwei Jahrzehnte vor der Bologna-Erklärung eine gestufte Studiengangsstruktur – damals als „Konsekutiv-Modell“ bezeichnet. Für beides – die Zwei-Typen-Struktur Universität-Fachhochschule und für das „integrierte“ Gesamthochschulmodell – galt jedoch, dass *in den kürzeren Studiengängen in der Bundesrepublik Deutschland ein schmaleres Fächerspektrum vertreten war als in den langen Studiengängen.* Es überwogen bei den kürzeren Studiengängen die oben drei genannten Fachrichtungen; darüber hinaus wurden nur kleinere Bereiche einbezogen, etwa Agrarwirtschaft, Architektur und Informatik sowie in späteren Jahren auch Teilbereiche der Ausbildungen für Gesundheitsberufe. Daher blieb der Anteil der Studienanfänger in kürzeren, anwendungsorientierten Studiengängen in der Bundesrepublik Deutschland bis zum Ende des 20. Jahrhunderts unter 40 Prozent.

Entscheidend für das begrenzte Fachrichtungsspektrum bei den kürzeren Studiengängen in der Bundesrepublik Deutschland war, dass für die jeweiligen Fachrichtungsgruppen und Berufsbereiche sehr unterschiedliche Vorstellungen über die Ebenen von Bildungsabschlüssen und Berufspositionen sowie über das Maß der Ähnlichkeit oder Unterschiedlichkeiten in der Art der Qualifikationen und Berufstätigkeiten bestanden. Dies wurde Mitte der 1970er Jahre von dem Soziologen Claus Offe in einem Gutachten für den Deutschen Bildungsrat treffend auf den Begriff gebracht: Ob in den verschiedenen Ausbildungs- und Berufsbereichen eine qualifikationskontinuierliche oder qualifikationsdiskontinuierliche Statushierarchie gesehen wird.

- In manchen Bereichen wird eine *qualifikationskontinuierliche Statushierarchie* angenommen. Es gibt nicht nur eine Positionshierarchie mit jeweils begrenzten Abständen, sondern diese haben in der Substanz von Lernen und beruflicher Anwendung auch eine gewisse Ähnlichkeit. Als Beispiele für eine Positionshierarchie lassen sich theoretisch orientierte Ingenieure, anwendungsorientierte Ingenieure, Techniker und Facharbeiter im technischen Bereich oder in den verschiedenen Funktionsbereichen der öffentlichen Verwaltung der höhere, gehobene, mittlere und einfache Dienst nennen. Die Ähnlichkeit in der Substanz erleichtert auf der einen Seite eine vertikale Durchlässigkeit im Bildungssystem nach oben: Dass sich zum Beispiel der Techniker zum angewandten Ingenieur weiterqualifizieren kann. Sie erleichtert aber auch die vertikale Substitution im Beschäftigungssystem: Dass zum Beispiel bei einem Überangebot von Ingenieuren auf dem Arbeitsmarkt einige von ihnen als Techniker erwerbstätig werden.
- Für andere Bereiche herrschte die Vorstellung einer *qualifikationsdiskontinuierlichen Statushierarchie* vor. In manchen Bereichen wurde angenommen, dass es zwar eine regelmäßige Statushierarchie gebe, aber große Unterschiede in der Substanz; so wurde für den Bereich der öffentlichen Verwaltung angenommen, dass der für den gehobenen Dienst qualifizierte Rechtspfleger seine Qualifikationen nicht leicht auf die Ebene der Ausbildung für Richter, Rechtsanwälte und höhere Verwaltungsbeamte ausbauen könnte; umgekehrt wurde angenommen, dass der überzählige Rechtsanwalt nicht zur Übernahme der Aufgaben eines Rechtspflegers geeignet sei. In anderen Bereichen galt der Abstand in Qualifikationsniveau und beruflicher Position als äußerst groß. Deswegen wurden die anspruchsvollsten Ausbildungen für die Gesundheitsberufe und die Ausbildungen für Laboranten in naturwissenschaftlichen Bereichen nicht in das Spektrum der Fachhochschulstudiengänge aufgenommen; auch erreichten deren Absolventen in der Regel platziert, die dem mittleren Dienst in der öffentlichen Verwaltung entsprechen.

In Deutschland wurden diese Unterschiede nach Fachrichtungen und Berufsgruppe als dem Qualifikationsbedarf entsprechend interpretiert. Es gab Kritiken, nach denen unterschiedliche Bedarfvorstellungen im internationalen Vergleich belegten, dass es hier keineswegs um klare Bedarfe ginge; der Autor dieses Beitrages selbst ironisierte diese Bedarfsbehauptungen in den 1970er Jahren als „Bedarf an sozialer Ungleichheit“. Aber auch in den anderen Ländern, die ein weniger auf „Fachlichkeit“ und „Beruflichkeit“ aufgebautes System der Beziehungen von Bildungs- und Beschäftigungssystem als die Bundesrepublik Deutschland haben, ist nicht in allen Fachrichtungen und Berufsbereichen eine qualifikationskontinuierliche Statushierarchie gegeben.

Deswegen ist festzuhalten: Als die für Hochschulfragen zuständigen Minister einer kleinen Zahl von europäischen Ländern im Jahre 1998 die Sorbonne-Erklärung und einer größeren Zahl von europäischen Ländern im Jahre 1998 die Bologna-Erklärung unterzeichneten und sich dabei für eine gestufte Struktur von Studiengängen und –abschlüssen aussprachen, war keineswegs klar, ob dies „flächendeckend“ für alle Studienfächer und Berufsbereiche beabsichtigt sei. Es wurden explizit keine Bereiche ausgeschlossen, aber man war so stark daran

gewöhnt, dass die Strukturen und Ausbildung und Beruf nicht durchgängig ähnlich sind, dass Ausnahmen von dem vorherrschenden Strukturmodell als selbstverständlich möglich galten. Die Bologna-Erklärung kann nicht als ein politisches Bekenntnis für eine flächendeckende Struktur interpretiert werden. Es blieb dem Implementationsprozess insgesamt und den Entscheidungen innerhalb der einzelnen europäischen Länder überlassen, welche Bereiche in das Modell der gestuften Struktur einbezogen und welche nicht einbezogen werden sollten.

Wir können feststellen, dass in Deutschland anfangs besonders viele Ausnahmen von der Regel in die Diskussion eingebracht wurden: Für fast alle Bereiche wurde hier und da behauptet, dass das gestufte Modell ungeeignet sei: für die Geisteswissenschaften, die Soziologie und Politische Wissenschaft, die Ingenieurwissenschaften, die Naturwissenschaften, die künstlerischen Studiengänge u.a.m.; besonders hartnäckig waren vor allem die Bemühungen, diejenigen Studienfachrichtungen aus dem Modell der gestuften Studiengangsstruktur herauszuhalten, in denen in Deutschland im universitären Bereich staatliche Prüfungen vorgeherrscht hatten: In der Lehrerbildung, der Rechtswissenschaften und in den medizinischen Fächern.

Inzwischen wird jedoch in Deutschland in allen Bereichen eine gestufte Studiengangsstruktur zumindest diskutiert und erprobt. Somit lohnt sich für den Bereich der Medizin und der Gesundheitswissenschaften ein Blick auf die fächerübergreifenden Diskussionen, Politiken und Entwicklungen.

Der Autor dieses Berichts ist seit Jahrzehnten als Hochschulforscher tätig. Drei Themenbereiche standen im Mittelpunkt der wissenschaftlichen Arbeit: Die Beziehungen von Hochschule und Beruf, die Strukturentwicklung von Hochschulsystemen im internationalen Vergleich und die Internationalisierung der Hochschulen. Da alle drei Themen für den Bologna-Prozess von großer Bedeutung sind, gehören Analysen des Bologna-Prozesses seit einigen Jahren zu den zentralen Themen. Im Folgenden sollen nicht die Details des Bologna-Prozesses nachgezeichnet werden, sondern vor allem grundlegende Fragen der Beziehungen von Studiengangsgestaltung, Kompetenz-Entwicklung und beruflichen Anforderungen erörtert werden, die im Bologna-Prozess von Bedeutung sind.

2. Die deutsche Diskussion vor dem Bologna-Prozess

2.1 Ein heißes Thema

Fragen der Wissenschafts- und der Berufsorientierung sind in der deutschen Diskussion seit langem ein „heißes Thema“:

- Die humboldtsche „Idee der Universität“ lässt sich in diesem Kontext als das Postulat beschreiben, dass die Reflexion der „Sache“ nicht durch nur praxisorientierte Erwägungen eingeengt werden sollte.
- Der deutsche Staat hat im Hinblick auf die „Berufsorientierung“ von Studiengängen ein ungewöhnlich starkes „einnehmendes Wesen“: In die Rechtswissenschaft, Medizin und Lehrerbildung mischt er sich zumindest sichtbarer ein als in anderen Ländern, wie die Praxis der Staatsexamen am deutlichsten belegt.
- Die Diskussion über die Beziehungen von Hochschule und Beruf ist in Deutschland traditionell von einer ausgeprägten Wirtschaftsskepsis des Kulturbürgertums beeinflusst. Die von staatlichen Arbeitgebern geäußerten Qualifikationsanforderungen werden gewöhnlich als normal hingenommen, die der privaten Arbeitgeber aber als illegitime Einmischung bewertet.
- Die Diskussion über die Arbeitsmarktsituation von Hochschulabsolventen in Deutschland zeigt: Im Grunde wird erwartet, dass es eine sehr enge Abstimmung zwischen der Menge der Absolventen der verschiedenen Fächern und den fachlich affinen Stellenangeboten geben sollte. Die früher verbreiteten Klagen über „akademisches Proletariat“ und „Verdrängungsbewerb“ tauchen in neuen Varianten (z.B. „Taxifahrer Dr. phil.“) immer wieder auf: Obwohl einerseits weitgehend akzeptiert wird, dass ein rela-

tiv offener Hochschulzugang die Freiheit der Berufswahl unterstreicht, wird andererseits in Deutschland gerne vorwurfsvoll festgestellt, dass die Hochschulen in manchen Bereichen „zu viele Absolventen produzieren“.

- In Deutschland ist die Skepsis gegenüber der Hochschulexpansion nach wie vor weit verbreitet. Zwar gibt es keine lauten Klagen über „akademisches Proletariat“ und „Überqualifikation“ mehr. Bedenkenswert ist jedoch, dass Deutschland mit seinen geringen Studienanfänger- und Absolventenquoten seit langem weiter entfernt vom OECD-Durchschnitt ist als in schlechtesten Zeiten die PISA-Testdaten; während die PISA-Daten höchste Beunruhigung auslösen, wird das Nachhinken in der Hochschulexpansion höchstens jährlich ein paar Tage nach Erscheinen einer Pressemeldung zu der jährlichen Veröffentlichung der Bildungsdaten durch die OECD diskutiert. Das zeigt, dass wir in Deutschland noch lange nicht bei einer Akzeptanz von „Mass higher education“ angekommen sind.

2.2 Grenzen der „Abstimmung“

Für die Diskussion zum Verhältnis von Hochschule und Beruf ist zwar die humboldtsche Idee nicht unerheblich, aber das Grundverständnis von „Beruflichkeit“ ist in Deutschland so stark, dass immer wieder der Wunsch nach einem engen „Matching“ der Zahl der Hochschulabsolventen mit der Zahl jeweils einschlägiger vakanter Stellen hervorbricht. Die auf der Basis wissenschaftlicher Analysen eingebrachten Gegenargumente werden regelmäßig „vergessen“. Diese seien hier nur in Stichworten genannt: Es gibt eine „objektive Vagheit“ der Qualifikationsanforderungen; künftige Anforderungen lassen sich nur bedingt prognostizieren; das Studium muss im Hinblick auf den Beruf immer zugleich unterqualifizieren und überqualifizieren; unorthodoxe Qualifizierung kann sich als kreativ erweisen; die Vielfalt von Orientierungen der Studierenden und Absolventen wird nie eine enge Abstimmung zulassen; Studierende sollten zugleich kompetent auf die vorherrschenden „rules and tools“ der bestehenden Berufstätigkeiten vorbereitet und zu „Diplom-Skeptikern“ qualifiziert werden; ein Mix aus fachlicher Vorbereitung und Flexibilität für den Fall der nicht gelingenden Abstimmung ist unabdingbar.

2.3 Funktionen der Hochschulbildung

Wenn wir Nuancen für einen Augenblick vernachlässigen, können wir einen weitgehenden Konsens darüber feststellen, was die Funktionen der Hochschulbildung sind

- Verstehen und ggf. Beherrschen von wissenschaftlichen Theorien, Methoden und Stoffen,
- kulturelle Bereicherung und Förderung der Persönlichkeitsentwicklung,
- Vorbereitung auf die spätere Berufstätigkeit bzw. auf andere Lebensbereiche durch Einführung in bzw. Vermittlung von den „rules and tools“ in der vorfindlichen Praxis und
- Förderung der Befähigung, die bestehende Praxis in Frage zu stellen: Skeptisch und kritisch zu sein, unbestimmte Aufgaben bewältigen zu können, zu Innovationen beizutragen.

2.4 Dimensionen von Wissenschafts- und Berufsorientierung

Wenn wir die Diskussion über die bestehenden bzw. gewünschten Beziehungen von Studium und späterer Berufs- und Lebenspraxis genauer betrachten, wird deutlich, dass in der Regel nicht einfach „Wissenschaftsorientierung“ und „Berufsorientierung“ gegenübergestellt werden, sondern eine Reihe verschiedener Dimensionen in diesem Kontext angesprochen werden:

- *Berufsbereichs- bzw. wissensbereichsbezogene Konfiguration des Studiengangs* (z.B. Bauingenieurwesen vs. Philosophie),

- *Wissenschaftsbezug bzw. Anwendungsbezug* (Betonung des Verstehens der Systemlogik von Wissenschaft gegenüber Betonung des Transfers von systematischem Wissen zur praktischen Problemlösung),
- *Wissenschaftsorientierung bzw. Praxisorientierung* („Pursuit of knowledge for its own sake“ oder explizite Thematisierung der Theorie-Praxisbeziehungen im Studium),
- *(Mit-)Vorbereitung auf wissenschaftliche Tätigkeit bzw. auf Verstehen und Rezeption* von Wissenschaft,
- Unterschiedliche *Balancen* zwischen Vorbereitung auf *Beherrschung vorherrschender „rules“ und „tools“* im Beruf einerseits und Förderung von *Skepsis, Kritik*, unbestimmten Berufsaufgaben und Innovation andererseits,
- Unterschiedliche Akzentuierung der Vermittlung von *Grundlagen der beruflichen Kompetenzen* einerseits und *berufsfertiger Qualifizierung* andererseits,
- Unterschiedlicher Grad der Betonung von *generellem Wissen und spezifischem (fachlichen bzw. beruflichen) Wissen* (nicht automatisch gleichzusetzen mit Polyvalenz bzw. Monovalenz des Studiums),
- *Disziplinarität bzw. Interdisziplinarität*,
- *Konzentration auf die „Sache“ bzw. Wirkungsorientierung* (Beherrschung des Faches gegenüber „Handlungs“-Kompetenzen“).

2.5 Universitäten und Fachhochschulen

Seit Beginn der 1970er Jahre ist das deutsche Hochschulwesen durch eine Zwei-Typen-Struktur gekennzeichnet, gegenüber der weitere Varianten der Differenzierung von untergeordneter Bedeutung sind. Für die Zeit vor dem Bologna-Prozess lassen sich die Aufgaben des Studienangebots zwischen den beiden Hochschultypen idealtypisch nach sechs Aspekten unterscheiden:

1. Universitäten haben wissensbereichs- und berufsbereichs-bezogene Konfigurationen von Studiengängen, Fachhochschulen haben ausschließlich berufsbereichsbezogene Studiengänge;
2. Wissenschaftsbezug dominiert bei Studiengängen an Universitäten, Anwendungsbezug an Fachhochschulen,
3. Nur Universitäten, nicht aber Fachhochschulen sind für (Mit-)Vorbereitung auf wissenschaftliche Tätigkeit (Wissenschaft als Beruf) zuständig,
4. Universitäten betonen graduell stärker Skepsis und Unbestimmtes, Fachhochschulen graduell stärker die Beherrschung vorherrschender „rules“ und „tools“;
5. Universitäten betonen eher berufliche Grundlegung, Fachhochschulen eher Berufsvorbereitung,
6. Universitäten betonen in Teilbereichen eher generelles Wissen, Fachhochschulen dagegen eher fach- bzw. berufsspezifische Spezialisierung.

Nicht so eindeutig wie diese sechs Aspekte sind die Unterschiede nach Hochschultyp bei drei weiteren Aspekten: (a) wieweit Lehren und Lernen auch praxisorientiert zu gestalten ist und (b) wieweit das Studium auf Beherrschen von Theorien, Methoden und Wissensstoffen zu führt bzw. auf die Entwicklung von „Kompetenzen“. Auch ist bei den Hochschultypen offen, (c) in welchem Maße die Studiengänge disziplinar oder interdisziplinär geprägt sind.

2.6 Das Hochschulrahmengesetz

Durch das Hochschulrahmengesetz sind seit 1976 alle Hochschulen und Fachbereiche in die Pflicht genommen worden, die berufliche Relevanz aller Studiengänge zu reflektieren. Die unverändert gebliebenen Formulierungen des HRG lauten:

„Die Hochschulen ... bereiten auf berufliche Tätigkeiten vor, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnis und wissenschaftlicher Methoden oder die Fähigkeit zu künstlerischer Gestaltung erfordern“ (§ 2.1).

„Lehre und Studium sollen den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihm die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, dass er zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird“ (§ 7).

Nach anfänglich kontroverser Diskussion entwickelte sich eine stillschweigende Übereinstimmung, dass das HRG alle Studiengänge zur Reflexion der beruflichen Relevanz auffordert, aber keine genauen Mandate des Berufsbezugs erteilt. Genauere Aussagen wurden den Rahmenrichtlinien für die Studiengänge überlassen. Dabei entstanden keine verbindlichen fachrichtungübergreifende, wohl aber fachspezifische Richtlinien.

3. Veränderungen im Bologna-Prozess

3.1 Die Bologna-Erklärung von 1999

Die Bologna-Erklärung, die im Jahre 1999 von den für Hochschulfragen zuständigen Ministern aus 29 Ländern unterschrieben worden war, enthält keinen Aufruf zu einer stärkeren „Beschäftigungsorientierung“ der Hochschulen. Eine einzige Forderung zu Studium und Beruf wurde formuliert: „The degree awarded after the first cycle shall also be relevant to the European labour market as an appropriate level of qualification“; die deutsche Übersetzung ist missverständlich: „Der nach dem ersten Zyklus erworbene Abschluss attestiert eine für den europäischen Arbeitsmarkt relevante Qualifikationsebene.“

Die zitierte Formulierung wurde angesichts der Befürchtung gewählt, dass die Universitäten derjenigen europäischen Länder, die nur Langstudiengänge an Universitäten hatten, dazu neigen könnten, das Bachelor-Studium nur als ein Durchgangsstadium zu einem Master-Studium anzulegen. Die Bologna-Erklärung fordert demgegenüber, dass die Berufstätigkeit nach dem Bachelor-Abschluss als eine sinnvoll machbare Option ernst genommen werden soll.

Die Bologna-Erklärung empfiehlt im Kern eine strukturpolitische Maßnahme: Die Einführung einer konvergenten Struktur von gestuften Studiengängen und -abschlüssen in Europa. Als Ziele dieser Strukturpolitik nennt sie vor allem die Erhöhung studentischer Mobilität: sowohl steigende Attraktivität der Studienangebote in Europa für Studierende aus anderen Regionen der Welt als auch Erleichterung der intra-europäischen Mobilität. Damit stieg notwendigerweise die Bedeutung intra-institutioneller Differenzierung des Hochschulsystems, ohne dass Aussagen getroffen werden, was das für inter-institutionelle Differenzierung (z.B. nach Hochschularten oder Reputationsrängen) bedeutet. Auch sind die Aussagen über Inhalt und Funktion von Studiengängen zurückhaltend, weil die europäische Vielfalt der Curricula erhalten werden soll. Der größte Teil der zunächst empfohlenen Begleitmaßnahmen (z.B. Credit systems, Diploma Supplements) ist nicht curricular akzentuiert.

3.2 Was ist „Bologna“?

In der öffentlichen Diskussion wird, wie bereits zuvor angesprochen, Vieles undifferenziert als integraler Bestandteil des Bologna-Prozesses ausgegeben. Es lohnt sich dagegen, die Genese und die Bezüge der Aussagen zu differenzieren: (1) Die Aussagen der *Bologna-Erklärung* von 1999 (ggf. auch der „Sorbonne-Erklärung“ von 1998); (2) die Aussagen in den *Kommuniqués der Nachfolgekonzferenzen* der Minister (Prag, Berlin, Bergen, London und Leuven); (3) die Aussagen in den *Kommuniqués der spezifischen Konferenzen*, die unter der Ägide der offiziellen Bologna-Follow-up-Group (BFUG) stattfinden, z.B. die Swansea-Empfehlungen von 2006 zu „Employability“; (4) hochschulpolitische Akteure drängen darauf, dass ihre Anliegen durch die Aufnahme in einen Spiegelstrich in den *Kommuniqués der Nachfolgekonzferenzen* „heilig gesprochen“ werden, und schieben dann ihre *Interpretationen als „Bologna“-Imperative* nach; (5) der „Zeitgeist“ von *vermuteten Kontext-Veränderungen und Studienreformimperativen*, die nicht Spezifisches mit dem Kern des Bologna-Prozesses zu tun haben, aber immer als Teil des Bologna-Prozesses interpretiert werden können, weil dieser Prozess nicht im „luftleeren“ Raum stattfindet: Die verstärkte Diskussion über „employability“ im Bologna-Prozess seit etwa 2005 ist primär solchen Kontextveränderungen zuzuschreiben.

3.3 Notwendige Differenzierungen

Entgegen dem starken strukturpolitischen Impetus der Bologna-Erklärung ist festzustellen, dass die Bologna-Nachfolgekonzferenzen im Laufe der Zeit immer mehr curriculare Aspekte angesprochen haben: Qualitätssicherung, „Employability“, „Qualifications frameworks“, usw. Die Gründe dafür sind nicht eindeutig: Handelt es sich um ein „Aussprechen“ der ursprüngli-

chen Implikationen im Laufe des Implementationsprozesses? Ist das eine Antwort auf die etwaige Enttäuschung, dass Strukturreformen nicht so viel bewirken wie erhofft? Oder zeichnet sich eine politische Verschiebung in Richtung curricularer Konvergenz ab?

In jedem Falle lässt sich feststellen, dass der Kern des Bologna-Prozesses einige curriculare Fragen zwingend aufwirft: (1) Die bereits genannte Frage der beruflichen Relevanz des universitären Bachelors; (2) die Frage, wie sich die Ansprüche an das Kompetenz-Niveau von Bachelor und Master unterscheiden (damit nicht jeder Bachelor zu einer „Bonsai-Version“ der alten universitären Langstudiengänge oder der neuen Master ausgebaut wird); (3) Fragen von „International education“ und der „European dimension“ der Studienprogramme und (4) Spannungen zwischen Entwicklungstendenzen in Richtung stärker vertikaler Differenzierung einerseits und großen „Zones of mutual trust“ unter den europäischen Universitäten andererseits.

Dagegen haben später im Umfeld des Bologna-Prozesses zwei Diskussionspunkte an Bedeutung gewonnen, die eher dem Zeitgeist geschuldet sind als dem Kern des Bologna-Prozesses: „Output awareness“ bzw. „Outcome awareness“ sowie „Employability“.

4. Wirkungs-Reflexion und professionelle Relevanz

„Output Awareness“ und „Outcome Awareness“

In den jüngsten zwei Jahrzehnten hat sich eine grundlegende Veränderung ergeben, die für das Verständnis von Studium und Beruf von großer Bedeutung ist. Wir akzeptieren nicht mehr, dass sich die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie die Studierenden allein „auf die Sache“ konzentrieren. Auch wird damit der Erfolg des Studiums nicht mehr allein in Form des Beherrschens der „Sache an sich“ geprüft. Wir erwarten heute darüber hinaus zunehmend, dass alle Beteiligten sich der Wirkungen von der Befassung mit der Sache bewusst sind und die Reflexion dazu strategisch in ihr Handeln einbringen. Deshalb reden wir auch von „kompetenz-orientiertem“ Lehren und Lernen, von „Learning outcomes“ und von „Professional relevance“. Dies impliziert (1) die *institutionelle Dauerreflexion der Wirkungen* (unterstrichen durch Evaluation, Akkreditierung, leistungsbezogene Vergütung, antragsbezogene Bereitstellung von Ressourcen usw.); (2) ein *explizites Training über den Wissenserwerb hinaus*: Kompetenz-Orientierung, Handlungskompetenzförderung, Training von Transfer-Qualifikationen, und (3) die Ergänzung der Fachstoffe durch *professionell bedeutsame Sachgebiete* (z.B. Verhaltenspsychologie und soziale Determinanten des Schulerfolgs als Gegenstand der Lehrerbildung).

Konzepte und Begriffe: Wissen, Kompetenz, Qualifikation

Es gibt kein allgemein akzeptiertes Konzept von Kompetenz. Vereinfachend lässt sich jedoch, dass es bei *Kompetenzen* um erlernbare kognitive - fachbezogene und fachübergreifende - Fähigkeiten und Bereitschaft zur Lösung bestimmter Probleme geht. Ähnlich werden als *Qualifikationen* (oder zuweilen als personengebundene Qualifikationen oder Qualifikationspotenziale) werden erlernte oder geübte Befähigungen (oder auch nur die erlernten Befähigungen), d.h. Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, über die Personen verfügen, bezeichnet, die in späterer Praxis mit großer Wahrscheinlichkeit zur Verwendung kommen können; „Qualifikation“ wird oft im Blick auf künftige Berufstätigkeit gesehen, zuweilen aber auch – weiter – auch im Blick Tätigkeiten in anderen Lebensbereiche.

Welche Begriffe wir immer bevorzugen – wir müssen uns bewusst sein, dass wir die *Ergebnisse des Lernens auf unterschiedlichen Ebenen* bestimmen können:

- (a) *Wissen*: z.B. „Mathematik“ (Beherrschung von Theorien, Methoden und Stoffen),
- (b) (lernbeeinflusste) *personelle Eigenschaften*: z.B. „klug“,
- (c) *funktionale Befähigungen* (Kompetenzen, Qualifikationen): z.B. „problemlösungsfähig“.

Ein Problem besteht darin, dass einerseits fachliche Qualifikationen in der Regel auf der Ebene des Wissens definiert werden: Die Absolventin bzw. der Absolvent beherrscht Akustik und wendet die Kenntnisse der Akustik in beruflichen Tätigkeiten an, in denen die Anforderung besteht, Akustik anwenden zu können. Andererseits werden fachübergreifende Qualifikationen in der Regel funktional definiert: Problemlösungsfähigkeit ist erforderlich und die Absolventin bzw. der Absolvent ist problemlösungsfähig.

So sind Variablen der fachbezogenen Kompetenzen und der fachübergreifenden Kompetenzen in der Regel überhaupt nicht vergleichbar. Und jede hat ihre spezifische „Black box“: Bei wissensbezogenen Definitionen weiß man wenig über die Verwendung (besonders bei abstraktem Wissen); bei funktionalen Befähigungen weiß man wenig, wie diese durch das Studium gefördert werden.

Beruflicher Erfolg – eine unabdingbare Dimension von „Outcome“

Gleichgültig, wie stark oder wie begrenzt wir die Studienangebote und -bedingungen an dem zu erwartenden beruflichen Erfolg „ausrichten“ wollen – in jedem Falle gehört es angesichts der bestehenden „Outcome awareness“ heute dazu, dass wir prüfen, wie die jeweiligen Studienangebote und -bedingungen mit den späteren „beruflichen Erfolgen“ der Absolventen zusammenhängen. Typische *Dimensionen des „beruflichen Erfolges“* sind:

- glatter Übergang ins Beschäftigungssystem,
- hohes Einkommen und hohes Ansehen,
- ausbildungsadäquate Position,
- gute Beschäftigungsbedingungen,
- hohe Verwendung der im Studium erworbenen Qualifikationen,
- anspruchsvolle, selbständige, verantwortliche u.ä. Tätigkeit,
- hohe berufliche Zufriedenheit.

Das bedeutet jedoch nicht, dass der „berufliche Erfolg“ ein eindeutiges Maß von Outcome der Studienangebote und -bedingungen ist. Vielmehr ist der berufliche Erfolg auch von einer Reihe von „*intervenierenden Variablen*“ beeinflusst:

- unterschiedliche sozio-biographische Voraussetzungen,
- unterschiedliche Vorbildung,
- unterschiede im Studienverhalten,
- relative Autonomie des Übergangs (smarte Berufssuche, „credentialism“, unzureichende Identifikation der Kompetenzen),
- Wirkungen berufseinführender und berufsbegleitender Qualifizierungsprogramme,
- regionale Arbeitsmärkte,
- fachspezifische Arbeitsmärkte (guter Berufserfolg eines Philosophen ist etwas anderes als guter Berufserfolg eines Betriebswirts).

Deswegen produzieren reduzierte Indikatorenmodelle und Rankings oft völlig irreführende Berichte. So hatte das Wissenschaftliche Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel Ende der achtziger Jahre nachgewiesen, dass die Einkommensunterschiede von Absolventen nach besuchter Hochschule in erster Linie auf die Einkommenssituation des regionalen Umfelds der Hochschule und allenfalls marginal wirklich auf die besuchte Hochschule zurückzuführen waren.

5. Zur „Employability“-Diskussion

Zum Begriff „Employability“

Der Begriff „Employability“ ist in zweifacher Hinsicht äußerst unglücklich:

- „Employability“ ist ein Fachbegriff aus der Arbeitsmarktpolitik und -forschung, der sich auf Probleme und Maßnahmen für „youth at risk“ befasst, d.h. Personen, die man überhaupt kaum beschäftigen kann. Das ist nicht das Problem der Hochschulen.
- „Employment“ spricht *allein die „Tausch-Dimension* an: Überhaupt beschäftigt, Einkommen und Position; Vertragsdauer, Arbeitsumfang, Sozialleistungen u.ä.; bei den Studienreformen geht es jedoch primär um die „Gebrauchs“-Dimension des Studiums - Verwendung von Qualifikationen, Problemlösungsfähigkeit, selbständiges und verantwortliches Handeln u.ä. – allenfalls ergänzt durch die Beschäftigungsdimension bzw. allenfalls als Voraussetzung zur Verbesserung der Beschäftigungschancen.

Das zweite Bedenken macht auch deutlich, dass die Eindeutschung „Beschäftigungsfähigkeit“ die Missverständlichkeit kaum verringert. Vielmehr ist „berufliche Relevanz“ in der deutschen Sprache der angemessene Ausdruck. Leider lässt sich das nicht in die englische Sprache übertragen, weil „professional relevance“ dort einen anderen Unterton hat: Als „professions“ gelten dort nur hochqualifizierte Berufe mit einer besonders engen Beziehung von fachlicher Qualifizierung und Berufstätigkeit und mit einer hohen Selbstbestimmung durch die Angehörigen der Berufsgruppe.

Dem Begriff „employability“ werden sehr unterschiedliche Bedeutungen unterlegt. Sechs unterschiedliche Akzente lassen sich benennen:

- *Alles in der Anlage des Studiums zu tun, was den Beschäftigungs- und Karriereerfolg der Studierenden erhöht;*
- *Der Tauschwert des Studiums insgesamt: Einschließlich der Wahl des richtigen Faches und der richtigen Universität (einschließlich „credentialism“);*
- *Eine enge stoffliche Abstimmung von Studium und zu erwartender beruflicher Tätigkeit;*
- *Stärkung von Kompetenzen, die anders als durch die fachlichen Stoffe erworben werden;*
- *Berufseinstiegs- und Karrierehilfen: Berufsberatung und -vermittlung, Bewerbungstraining usw.;*
- *Insgesamt überwiegt ein „Jargon der Nützlichkeit“ (Ulrich Teichler).*

Kategorien berufsrelevanter Kompetenzen

In der Diskussion um „Employability“ geht es in erster Linie um die Klärung, welche Arten von Befähigungen bei den Studierenden gefördert werden sollen, damit sie in die Lage versetzt werden, später im Beruf kompetent handeln zu können. Immer wieder wird dabei versucht, die Kompetenzen neu zu beschreiben und zu gliedern, auf die es im Beruf ankommen mag. Dabei ist bisher kein Konsens über angemessene begriffliche Bestimmungen der potenziell berufsrelevanten Kompetenzen gelungen. Es werden immer wieder neue Listen von drei bis fünf Kategorien hervorgebracht, die dann jeweils heterogene Aspekte subsumieren.

Die folgende Liste wurde von Ulrich Teichler mit der Absicht entwickelt, die bisherige Diskussion über Kategorien von „Employability“ zu resümieren, ohne heterogene Aspekte unter eine Kategorie zu subsumieren. Die gößere kategoriale Eindeutigkeit hat allerdings ihren Preis darin, dass 11 Kategorien genannt werden – eine Menge, die nicht mehr einfach im Gedächtnis haften bleibt:

- *Fachliche Qualifikation* (z.B. stärkere Spezialisierung; stärkere Auswahl von Stoffen entsprechend veränderten beruflichen Anforderungen; Betonung von Theorien, Methoden, und Verstehen statt Beherrschung von Stoffen; neue interdisziplinäre Stoffbündel wie etwas Umweltwissenschaften);
- *Allgemeine kognitive Kompetenzen*, die durch wissenschaftliches Studium gefördert werden können; (z.B. allgemein bildende Elemente im Studium; Betonung von Theo-

rien, Methoden, Verstehen usw. in einer Weise, dass fachliche Gehalte eher exemplarischen Charakter haben; kritisches und innovatives Denken; lernen zu lernen);

- *Arbeitsstile* (z.B. in begrenzter Zeit Aufgaben erledigen; planen; beharrlich, ausdauernd);
- *Generelle berufsrelevante Werthaltungen* (z.B. Einsatzbereitschaft; Loyalität; Neugier, Innovationsorientierung; Skepsis, kritische Werthaltung);
- *Spezifische berufliche Stile und Werthaltungen* in beruflichen Sektoren (z.B. „Business“-Werte und Arbeitsstile; Beamten-Werte und -Arbeitsstile; Service-Orientierung);
- *Transferqualifikationen* (z.B. systematische Konfrontation von wissenschaftlichen und beruflichen Vorgehensweisen; Problemlösungsfähigkeit; anwendungsorientierte Qualifizierung);
- *Sozio-kommunikative Kompetenzen* (z.B. „Leadership“; Team-Fähigkeit; Reden; Überreden; Überzeugen);
- *„Zusatz“-Qualifikationen*: Wissen in anderen Sachgebieten als dem Fachstudium, das in der Regel nicht auf dem Niveau eines wissenschaftlichen Studiums erworben wird („Führerscheine“ für Absolventen: (z.B. Fremdsprachen; Recht und Wirtschaft; IT);
- *Befähigungen zur Selbst-Organisation (-bewältigung)* des eigenen (beruflichen) Lebens;
- *Befähigungen zum Umgang mit dem Arbeitsmarkt* (z.B. Kenntnisse zur Jobsuche; erfolg versprechendes Bewerbungsverhalten);
- *Internationale Kompetenzen* (z.B. Fremdsprachen; Kenntnisse und Verstehen zu anderen Ländern, Kulturen; Fachrichtungsrelevante „Feldkenntnisse“ zu anderen Ländern („Business in China“ o.ä.); vergleichendes Denken und Verstehen).

6. Zur deutschen Situation

6.1 Der britische Einfluss auf die „Employability“-Diskussion

Die Diskussion über „Employability“ wird häufig als eine europäische Diskussion wahrgenommen. Festzustellen ist jedoch, dass in Großbritannien eine Diskussion zu diesem Thema entstand, die sehr stark die dortigen besonderen Bedingungen der Beziehungen von Studium und Beruf widerspiegelte. Das Vorherrschen der englischen Sprache in der europäischen Diskussion hat dazu beigetragen, dass eine stark national geprägte Diskussion als eine europäische interpretiert worden ist.

An Hochschulen in Großbritannien wird traditionell auf Allgemeinbildung und Persönlichkeitsformung stärker Wert gelegt als etwa an Hochschulen in Frankreich und Deutschland. Das ist eng verbunden mit dem Faktum, dass die einzelnen Studienfächer in Großbritannien nicht so eindeutig als auf bestimmte Beruf zuführend betrachtet werden wie in Frankreich und Deutschland.

Die beiden europäischen Hochschulabsolventenstudien (CHEERS und REFLEX), die in den vergangenen Jahren durchgeführt worden waren, zeigen, dass britische Absolventen sich über ihre Studienangebote und -bedingungen im Rückblick relativ positiv äußern, über ihre berufliche Situation aber in vielen Fällen enttäuscht sind. Verschiedene Befunde legen den Schluss nahe, dass sich die Erwartungen an professionelle Relevanz des Studiums seitens der britischen Absolventen kaum von denen der französischen und deutschen Absolventen unterscheiden.

Wie sehr sich ein Studium in Großbritannien von einem Studium zum Beispiel in Deutschland im Hinblick auf seinen beruflichen Bezug unterscheidet, lässt sich anhand dieser beiden vergleichenden Studien auch im Falle der praktischen Erfahrungen während des Studiums illustrieren. Britische Studierende haben im Studium nur halb so häufig verpflichtende Pra-

phasen, und nur ein Drittel so häufig studienbezogene Praxis-Erfahrungen während ihres Studiums (in Praktika und Werkarbeit) wie deutsche Studierende.

Daher kann es nicht überraschen, dass in Großbritannien eine Kontroverse darüber geführt wird, ob im Studium die fachliche Vorbereitung auf den Beruf gestärkt werden sollte oder eher „generic skills“ gefördert werden sollten. Rufe nach einer stärkeren fachlichen Vorbereitung werden dabei derzeit häufiger laut als in Deutschland.

Notwendige Themen bei der Suche nach einer berufsrelevanten Studienreform

Die britische Diskussion über „Employability“ kann als ein interessantes nationales Beispiel zur Kenntnis genommen werden, aber in jedem einzelnen Land sind besondere Antworten auf die folgenden Fragen zu suchen:

- Was waren die größten Kompetenz-Defizite in der Vergangenheit?
- Welche neuen Herausforderungen stellen sich durch kulturellen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und technologischen Wandel?
- Welches Umdenken erfordern die steigenden Studienanfänger- und Absolventenquoten, etwa im Hinblick auf eine Differenzierung im Charakter der Studienangebote?
- Wieweit soll es beim Bachelor- und Master-Studium jeweils um spezifische Ebenen der Qualifizierung und um unterschiedliche Akzentuierungen im Berufsbezug gehen?
- Wie verändert sich der Berufsbezug unterschiedlicher Arten von Hochschulen (z.B. Universitäten und Fachhochschulen), wenn nicht mehr die Arten der Hochschulen das wichtigste Merkmal formaler Differenzierung sind, sondern die Ebenen von Studiengängen und -abschlüssen?

Kompetenz-Defizite in Deutschland in der Vergangenheit

Die international vergleichende Studie CHEERS zeigt, wie Absolventen deutscher Hochschulen, die einige Jahre vor der Bologna-Erklärung ihr Studium abgeschlossen hatten, ihre Kompetenzen bei Hochschulabschluss einige Jahre später im Rückblick einschätzten. Danach waren

- ausgewählte soziale Kompetenzen (Teamarbeit, Verhandeln, Führung, Anpassungsfähigkeit) unter dem europäischen Durchschnitt, nicht jedoch Kommunikationsfähigkeit,
- auch ausgewählte Kompetenzen im Hinblick auf die Arbeitorganisation (z.B. Zeiteinteilung) unterdurchschnittlich,
- Problemlösungsfähigkeit im durchschnittlichen Bereich,
- Zusatzqualifikationen (Fremdsprachen, EDV, ökonomisches Verständnis u.ä.) im durchschnittlichen Bereich oder darüber,
- Fachwissen und interdisziplinäres Denken sehr hoch beurteilt.

Diese Befunde zeigen, dass die Idee in Deutschland angemessen war, bei der nächsten Studienreformwelle – die sich nun im Bologna-Prozess ereignet – etwas zur Stärkung von „Schlüsselqualifikationen“ zu tun. Allerdings werden unter diesem Begriff sehr unterschiedliche Kategorien von Kompetenzen angesprochen: Nicht in allen Bereichen scheinen in Deutschland in der Vergangenheit Defizite geherrscht zu haben. Schließlich ist es höchst diskussionswürdig, ob wichtige der oben genannten Kategorien von Kompetenzen tatsächlich am besten durch gesonderte Schlüsselqualifikations-Kurse gefördert werden oder eher in die Hauptbereiche der Studienangebote integriert werden sollten.

7. Differenzierung und berufliche Relevanz

7.1 Sektorspezifische Vorstellungen zur beruflichen Relevanz der Studienangebote

Die Vorstellungen über angemessene Beziehungen von Studium und Beruf sind natürlich niemals einheitlich für das gesamte Hochschulsystem und für alle Bereiche hochqualifizierter

Arbeit. Wir sind an große Unterschiede zwischen verschiedenen Fachbereichen und verschiedenen Berufen gewöhnt. Eine weitergehende Differenzierung war in Deutschland mit der Einführung von Fachhochschulen als zweiter Hochschulart neben den Universitäten selbstverständlich geworden. Inzwischen sind weitere Dimensionen der Differenzierung stärker ins Bewusstsein getreten, und damit ist auch zu fragen, wieweit sich die Vorstellungen über die Beziehungen von Studium und Beruf nach solchen, weiteren Dimension unterscheiden.

7.2 Expansion der tertiären Bildung

Deutschland liegt nach OECD-Statistiken in den Studienanfänger- und Absolventenquoten weit unter dem Durchschnitt der wirtschaftlich fortgeschrittenen Länder. Wenn wir diesen Durchschnitt zur Norm erheben, dann müssten wir über diesen Befund stärker beunruhigt sein als über das jemals „schlechteste“ PISA-Ergebnis. Es ist interessant zu sehen, welche Selektivität wir uns bei der Entscheidung leisten, über welche Daten wir uns beunruhigen lassen wollen oder nicht.

Insgesamt legt uns die Diskussion über die Expansion der tertiären Bildung drei Themen nahe:

- Wieweit haben wir heute stärker als in der Vergangenheit Zusammenhänge zwischen Studium und Beruf im Bereich der Universitäten und Fachhochschulen und in den höheren Bereichen des beruflichen Ausbildungssystems zu bedenken, die in den internationalen Statistiken als Teil von „tertiary education“ mitgerechnet werden?
- Wieweit und wie sollen veränderte Studienangebote an den Hochschulen durchlässiger werden für Personen, die aus der beruflichen Ausbildung kommen, und wieweit sind Fragen dieser Art mit Fragen der Chancengerechtigkeit verbunden?
- Wie stellen sich die Hochschulen insgesamt darauf ein, dass mit Expansion ein Verbleib von Hochschulabsolventen „unterhalb“ der traditionellen Akademikerpositionen nicht mehr als Ausnahme gesehen werden kann?

7.3 Das Bachelor-Master-Modell

Für die Einschätzung der zukünftigen Zusammenhänge von Studium und Beruf nach Abschluss der Einführung des Bachelor-Master-Systems ist wichtig, welche Quoten von Absolventen wir auf welcher Ebene erwarten. Ende der 1990er Jahre, als die Bologna-Erklärung formuliert wurde, schlossen in Deutschland etwa 10 Prozent eines Jahrganges mit einem universitären Abschluss ab, etwa 6 Prozent mit einem Fachhochschulabschluss und mehr als 10 Prozent mit einer höheren beruflichen Ausbildung, die in den internationalen Statistiken unter tertiärer Bildung geführt werden. Zu dieser Zeit gingen in den USA, Großbritannien und Australien etwa 20 Prozent eines Jahrgangs mit einem Bachelor in das Beschäftigungssystem über und etwas über 10 Prozent mit einem Master oder ähnlichen Abschluss. Wenn wir uns in die Richtung dieser Länder bewegen sollten, so wäre es zum Beispiel normal gewesen anzunehmen, dass in Deutschland drei Viertel der universitären Bachelor-Absolventen und ein Viertel der fachhochschulischen Bachelor-Absolventen später einen Master-Abschluss erwerben und dass die höhere berufliche Ausbildung sich zu einem anwendungsorientierten Bachelor-Studium weiterentwickelt. Tatsächlich wurden jedoch in Deutschland unfruchtbare Diskussionen über strikte Selektion beim Zugang zum Master und über „Schein“-Veränderungen durch einen „Bachelor (professional)“ geführt, ohne zukunftsweisende Szenarien zu entwickeln.

Für das Bachelor-Studium bleibt noch weiter zu präzisieren:

- Worin unterscheidet sich die Ebene der Kompetenzen beim Erreichen des Bachelor von der beim Erreichen des Masters?
- Welche Mischung von fachlicher Spezialisierung und Propädeutik für einen Master-Abschluss ist in den einzelnen Fachrichtungen die beste Lösung?

Auch im Hinblick auf das Master-Studium müssen wir nach der ersten Phase des Trial and error aussortieren:

- Bieten sich andere Typisierungen an, als sie zu Beginn für die Akkreditierung kodifiziert worden sind: z.B. nach dem Ausmaß der disziplinären oder interdisziplinären Akzentuierung in Ergänzung zu den bereits bestehenden Unterscheidungen nach theoretischer und angewandter Akzentuierung und nach zeitlicher Sequenz der Studiengänge?
- Soll man an unterschiedlichen Typen von Master-Studiengängen festhalten, die jeweils einen Typus von Studienzielen verfolgen, oder soll man eine kreative Mischung von Studierenden mit unterschiedlichen Voraussetzungen und unterschiedlichen Zielen in gemeinsamen Studienprogrammen zusammenzuführen?

7.4 Die Zukunft der Gliederung nach Universitäten und Fachhochschulen

Der Bologna-Prozess trägt zweifellos dazu bei, dass sich, wie bereits erörtert, die Überschneidung der Funktionen von Universitäten vergrößert. Manche kommen zu dem Schluss, dass ein Verschwinden der Zwei-Typen-Struktur nur eine Frage der Zeit ist; Andere sind der Ansicht, dass die beiden Typen sich mit geringerem Abstand neu profilieren können. Letzteres dürfte eher eintreten, wenn sich die Universitäten und die Fachhochschulen jeweils untereinander auf ein neues Leitbild verständigen: Was bedeutet wissenschaftlich basiert und beruflich relevantes Bachelor- bzw. Master-Studium unter den Bedingungen von „Mass higher education“ and „Knowledge society“ für die jeweilige Hochschulart?

7.5 Informelle vertikale und horizontale Differenzierung

Seit Jahrzehnten nehmen Experten an, dass mit der Hochschulexpansion eine Differenzierung des Hochschulsystems mehr oder weniger automatisch einhergeht. Das ist erstens daraus zu erklären, dass die wachsende Zahl der Studierenden in ihren Motiven, Befähigungen und Berufsperspektiven vielfältiger wird. Zweitens wird angenommen, dass Forschung an Hochschulen nicht in dem gleichen Maße expandiert werden muss wie Lehre und Studium und dass auch innerhalb der Forschung Abstufungen in der Qualität und im Verhältnis von wissenschaftlicher Grundlegung und Anwendung zunehmen. Auch ist in den Ländern, in denen eine formale Differenzierung nach Hochschularten existiert, die Überzeugung verbreitet, dass eine viel feinere Differenzierung als allein die nach Hochschularten auf der Tagesordnung sei.

Sehr unterschiedlich sind jedoch die Vorstellungen, welches Ausmaß horizontaler Differenzierung (in den Sachprofilen) und vertikaler Differenzierung (im wissenschaftlichen Niveau) wünschenswert und realisierbar ist. Diese Diskussion wird weltweit geführt, hat aber natürlich in Deutschland besonders hohe Aufmerksamkeit, weil Deutschland zu den Ländern gehört, in denen traditionell die Reputationshierarchie der Universitäten und Fachbereiche besonders „flach“ ist.

Offenkundig gibt es in Europa deutlichen Spannungen zwischen dem Diskurs zum Bologna-Prozess (Europäischer Hochschulraum) und dem Diskurs zum Lissabon-Prozess (Europäischer Forschungsraum). Im letzten überwiegt die Sympathie für eine stärkere Stratifizierung des Hochschulsystems; im ersteren ist offene intra-europäische Mobilität nur dann zu verwirklichen, wenn sich die vertikalen Differenzen in Grenzen halten: Nur dann kann es große „Zones of mutual trust“ geben, in denen sich die Studierenden bewegen können.

In Deutschland ist bisher eindeutig festzustellen, dass die Begeisterung für eine Zunahme der vertikalen Stratifizierung wächst: So scheint sich das Interesse an „Rankings“ zu erhöhen; am liebsten möchte man für jede Funktion der Hochschulen eine „Exzellenz-Initiative“; und Positionsverbesserungen auf Ranglisten von „World class universities“ stehen auch auf der Wunschliste. Gleichzeitig wird hier und da gepriesen, dass Deutschland doch den Vorteil habe, dass das Niveau der Universitäten unterhalb der Top-Klasse besonders hoch sei.

Für das Verhältnis von Studium und Beruf sind zweifellos die folgenden Fragen von Bedeutung:

- Welches Ausmaß von vertikaler Stratifizierung des Niveaus von Studienabschlüssen ist im Hinblick auf die spätere berufliche und außerberufliche Existenz wünschenswert?
- Wieweit verbessert oder verschlechtert sich das Niveau der Kompetenzen bei Studienabschluss insgesamt als Folge von stärkerer Stratifizierung?
- Welche Wirkungen haben Bemühungen um stärkere Stratifizierung für das Ausmaß horizontaler Homogenität bzw. Vielfalt der Studienangebote?

8. Die Rolle von Hochschulabsolventenstudien

Befragungen von Hochschulabsolventen sind ein wichtiges Instrumentarium, mit dem den Hochschulen Rückmeldungen über ihre Outcomes in Form der Berufswege und -tätigkeiten ihrer Absolventen gegeben werden können. Der Wert solcher Studien liegt darin, dass

- sehr vielfältige Kriterien über den Beruf angesprochen werden können und dass
- falsche Zuschreibungen dadurch vermieden werden können, dass viele intervenierende Variablen berücksichtigt werden.

In Deutschland gibt es grundlegende Informationen über die „Qualifikationsstruktur“ der Erwerbsbevölkerung; Im Abstand von weniger Jahren wird ein sogenanntes „Mikrozensus“ durchgeführt. Die erhobenen Daten erlauben, Alter, Geschlecht und Berufsbereiche der Personen mit Hochschulabschluss im erwerbsfähigen Alter festzustellen.

Detaillierte Informationen über Bildungsweg, Studium, Beschäftigung, Tätigkeiten sowie Berufsorientierungen von Hochschulabsolventen können mit Hilfe von Absolventenstudien ermittelt werden. Die Hochschulinformations-System-GmbH (HIS) führt im Abstand von drei Jahren repräsentativen Absolventenstudien für Deutschland durch, wobei sie Personen einbezieht, die jeweils etwa 1 ½ Jahre zuvor bzw. fünf Jahre zuvor das Studium abgeschlossen haben. Das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF) hat vor kurzem ein ähnliches Erhebungssystem für Bayern eingeführt, das darüber hinaus für die einzelnen Hochschulen und Fachbereiche Informationen über den Verbleib bietet. Das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) erhebt im Rahmen seiner Rankingstudien ebenfalls den Verbleib von Absolventen, allerdings in so begrenzter Form, dass die Vielfalt unterschiedlicher möglicher Erfolgskriterien vernachlässigt wird.

Das Internationale Zentrum für Hochschulforschung der Universität Kassel (INCHER-Kassel), das einige international vergleichende Absolventenstudien durchgeführt hatte und das bereits in den 1980er Jahren mit einer Absolventenverlaufsstudie in Deutschland neue Wege gegangen war, begann vor einigen Jahren, ein neues System von Hochschulabsolventenstudien aufzubauen. In Kooperation mit der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und mit finanzieller Unterstützung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBW) ergriff INCHER-Kassel die Initiative zum Aufbau eines Netzwerks Hochschulabsolventenstudien. Dabei führen die einzelnen Hochschulen bzw. die einzelnen Fachbereiche Studien über den Verbleib ihrer Absolventen selbst durch. Gemeinsam wird beraten und festgelegt, welche Fragen möglichst in allen Studien gleich gestellt werden sollen, um Vergleichsmaßstäbe bei der Einschätzung der „eigenen“ Absolventen zu haben; und gemeinsam werden Seminare durchgeführt, um die Phantasie für Themen zu erweitern, was aufgrund des jeweils eigenen Profils an den einzelnen Hochschulen gesondert zu untersuchen ist; und die gemeinsamen Seminare sollen Kompetenzen erweitern, wie Ergebnisse von Absolventen angemessen interpretiert und in Überlegungen zur Gestaltung des Studiums eingebracht werden können.

Ein solches Netzwerk hat den Vorteil, dass

- hohe qualitative Standards angestrebt werden können,
- oft gemeinsame Fragen zur Verbesserung der Vergleichsmöglichkeiten gestellt werden, aber Raum für besondere Fragen ist, die das Profil der einzelnen Hochschule bzw. der einzelnen Fachbereiche aufnehmen,
- eine Auswertung sowohl im Hinblick auf die Verwirklichung der eigenen berufsbezogenen Ziele („fitness for purpose“) als auch mit Hinblick auf ein „Benchmarking“ nach übergreifenden Zielen („fitness of purpose“) erfolgen kann.

Absolventenstudien können anregend sein, um sich ein differenziertes Bild von „Professional outcomes“ zu machen. Aber wichtig ist, dass sich die zukünftige Gestaltung von Studiengängen nicht mehr oder weniger aus dem Umkehrschluss von den Fakten zu den Empfehlungen bestimmen lässt. Wenn mehr ehemalige Studierende von Kunsthochschulen mit kunsthandwerklicher Tätigkeit eher als mit künstlerischen Werken ihren Unterhalt sichern können, muss daraus nicht geschlossen werden, dass die Studienangebote sich auf die Vorbereitung kunsthandwerklicher Tätigkeit konzentrieren sollten. Und wenn sich Siemens oder Telekom als die häufigsten Beschäftiger von Philosophen erweisen sollten, so muss das Philosophie-Studium keineswegs in einen interdisziplinären Studiengang für hermeneutische Elektronik umgebaut werden. Hier haben die Angehörigen der einzelnen Fächer und Hochschulen große interpretatorische Verantwortung.

Inzwischen beteiligen sich etwa 50 deutsche Hochschulen an dem von INCHER-Kassel koordinierten Netzwerk. Die erste Erhebungswelle bei Hochschulabsolventen des Jahres 2007 etwa 1 ½ Jahre nach Studienabschluss wurde bis zum Frühjahr 2009 abgeschlossen. Im Jahre 2010 wird sich beurteilen lassen, was das zur Reflexion von beruflicher Relevanz in der Re-Akkreditierung erbracht hat.

9. Abschließende Überlegungen

Die Sorbonne-Erklärung von 1998 und die Bologna-Erklärung von 1999 lösten in den meisten europäischen Ländern einen eingehenden und langwierigen Prozess der Umgestaltung von Studiengängen aus. Es war von vorneherein klar, dass ein längerer Zeitraum dafür erforderlich sein würde. So wurde das Ziel der Etablierung eines „europäischen Hochschulraums“ für 2010 gesteckt. Eindeutig ist festzustellen, dass der Prozess der Einführung von gestuften Studiengängen und –abschlüssen sich noch länger hinziehen wird.

Auch bei anderen Themenbereichen beobachten wir ein ähnliches Bild: Hochschulpolitische Leit-Themen geraten in den Vordergrund und lösen Aktionen aus, so z.B. im Laufe der Jahrzehnte die Leit-Themen Bildung und Wirtschaftswachstum, Chancengleichheit, Gefahr des akademischen Proletariats, Differenzierung und Wettbewerb, Internationalisierung, Globalisierung, europäischer Hochschule- und Wissenschaftsraum u.ä. Maßnahmen werden auf den Weg gebracht – mit mehr oder weniger großer finanzieller Unterstützung. Die Thematik hält sich jeweils etwas fünf bis sieben Jahre im Scheinwerferlicht der Öffentlichkeit. Dann tritt ein anderes Thema in den Vordergrund, bevor die Implementation im Kontext des vorangehenden Themas zum Abschluss gekommen sind. Im Lichte dieser Erfahrungen ist es eher erstaunlich, wie lange das Thema „Bologna-Prozess“ sich im Vordergrund gehalten hat. Sicher wird es bald ein anderes Thema im Vordergrund geben, aber damit bleiben weiterhin Weiterentwicklungen der gestuften Struktur von Studiengängen und –abschlüssen trotzdem von großer Bedeutung.

Erstens ist an den Universitäten in Deutschland die Grundprovokation des Systems der gestuften Studiengänge und –abschlüsse noch lange nicht voll verarbeitet: Die Anforderung an die Universitäten, intra-institutionelle Differenzierung ernst zu nehmen und auf zwei Ebenen von Kompetenzen in mehr oder weniger gleichem Maße hinzuarbeiten. Erst wenn der Berufseintritt nach dem Bachelor nicht mehr als Notbehelf, sondern generell als ein genuines Ziel der

Qualifizierung durch die Universitäten empfunden wird, ist die Grundidee des Bologna-Prozesses verwirklicht.

Zweitens sind die Entscheidungen über Ausmaß und gegebenenfalls Art der Einführung der gestuften Studiengängen noch in ausgewählten Studienfachrichtungen zu lösen: Vor allem in den Bereichen der Lehrerbildung, der Rechtswissenschaft sowie der medizinischen und gesundheitswissenschaftlichen Fächer bzw. Berufe.

Drittens haben die Hochschulen die „Kinderkrankheiten“ zu überwinden, die in der ersten Phase des Bologna-Prozesses aufgetreten sind. Weitgehend besteht Übereinstimmung, dass die Bachelor-Studiengänge zunächst zu sehr mit Stoff, mit Pflichtveranstaltungen und großen Mengen anspruchsvoller Prüfungen überfrachtet worden sind. Eine Entfrachtung steht im Prozess der Re-Akkreditierung an.

Viertens sind eine Reihe grundlegender Fragen über die Funktionen des Studiums aufgeworfen – sicherlich nicht allein und kausal durch den Bologna-Prozess, aber jeder Lösungsversuch im Rahmen des Bologna-Prozesses muss sich damit auseinandersetzen:

- Generell ist zu fragen, wie die Hochschulen bei der Studiengangsgestaltung mit den zunehmenden Erwartungen auf dem Wege zu einer „Bildungsgesellschaft“ umgehen werden, sich als nützlich zu erweisen. Wo werden sie sich zwischen den Extremen einer „Was darf’s denn sein?“-Anpassung an vermeintliche derzeitige Ansprüche des Beschäftigungssystems einerseits und einer „ivory tower“-Mentalität andererseits positionieren?
- Zu fragen ist ebenfalls, wie die Hochschulen mit den Erwartungen an eine größere Differenzierung – siehe die Diskussionen über „Ranking“, „World class universities“ und „Exzellenz-Initiative“- auch im Verhältnis von Studium und Beruf umgehen werden. Werden einerseits bestimmte Ideale so stark im Vordergrund stehen, dass jede substantielle Differenzierung durch den Versuch der Anpassung an die Ranghöchsten unterdrückt wird? Oder wächst andererseits die Vielfalt in jeder Hinsicht so sehr, dass überhaupt keinerlei Kern einer übergreifenden Verständigung über die Gestaltung des Verhältnisses von Studium und Beruf mehr gibt?
- Schließlich stehen die Hochschulen vor der Aufgabe, ihre Vorstellungen über die Beziehungen von Studium und Beruf stärker evidenz-basiert weiterzuentwickeln. Hochschulen kommen nicht daran vorbei, sich stärker mit den Wirkungen ihrer Tätigkeit auseinander zu setzen, und damit müssen auch in stärkerem Maße als zuvor Information über Beschäftigung und Beruf ihrer Absolventen systematisch verarbeiten. Dafür hat niemand Patentrezepte.

Man mag bedauern, dass Fragen von Stufen, Credit systems und Arten von Master-Abschlüssen so große Aufmerksamkeit auf sich ziehen, dass manchmal die großen Fragen der zukünftigen Gestaltung von Studiengängen an den Rand gedrückt werden. Hier seien nur einige Themen stichwortartig genannt:

- „Knowledge Society“: Expertokratie? Dezentralisierung von Wissen und Macht durch das Wissen von Vielen? Macht der Medien? Veränderung von Wissen und Werten u.a.;
- Bedeutungsgewinn von Sachgebieten mit interdisziplinären Ansprüchen (Umwelt, Klima, Risiko, soziale Kohäsion und Exklusion, alternde Gesellschaft u.a.);
- Wissensexplosion und Wissensverarbeitung;
- „Internationalisierung“: Bedeutung wachsender Mobilität für die Studienangebote; wie „internationalisation at home“? usw.;
- Wachsen kultureller Vielfalt: Was bedeutet das für die Hochschulen?

Die oft bitteren Kontroversen über Details des Bologna-Prozesses mögen ja verständlich sein. Zu hoffen ist jedoch, dass es nicht bei Details bleibt, sondern dass sich plausible Konzepte von beruflicher Relevanz entwickeln, die stärker als in der Vergangenheit „evidenzbasiert“, „wirkungsbewusst“ und auf die „Wissensgesellschaft zugeschnitten“ sind, als das auf der Ba-

sis nostalgischer Rückblicke möglich ist, aber nicht die Doppelfunktion der Hochschulen aus dem Auge verlieren, die Studierenden nach vermeintlichem Bedarf des Beschäftigungssystems berufsfähig zu machen und zugleich auf Infra-Stellung, unbestimmte Aufgaben und Innovation vorzubereiten.

Literaturhinweise: Ausgewählte Schriften aus dem INCHER-Kassel zur Thematik

- Teichler, U.: „Gestufte Studiengänge und -abschlüsse in den Geistes- und Sozialwissenschaften“. In: Deutscher Akademischer Austauschdienst und Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Bachelor und Master in den Geistes-, Sprach- und Kulturwissenschaften. Bonn: DAAD 1999 (Dokumentationen und Materialien, Bd. 33), S. 37-141.
- Burkhardt, A., Schomburg, H. und Teichler, U. (Hg.): Hochschulstudium und Beruf. Ergebnisse von Absolventenstudien. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2000.
- Schomburg, H. u.a. (Hg.): Erfolgreich von der Uni in den Job. Regensburg, Düsseldorf und Berlin: Fit for Business 2001.
- Teichler, U.: Hochschule und Arbeitswelt. Konzeptionen, Diskussionen, Trends. Frankfurt a.M./New York: Campus 2003.
- Bürger, S. und Teichler, U.: „Besondere Komponenten der Studiengangentwicklung. Zur berufsstrategischen Gestaltung von Studiengängen“. In Benz, W., Kohler, J. und Landfried, K. (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen. Berlin: Raabe 2004, Teil E 3.1.
- Schwarz, S. und, Westerheijden, D. (Hg.): Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Alesi, B u.a.: Bachelor- und Master-Studiengänge in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland. Fortschritte im Bologna-Prozess. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005.
- Schwarz, S., Westerheijden, D. und Rehbarg, M. (Hg.): Akkreditierung im Hochschulraum Europa. Bielefeld: WeblerUniversitätsverlag 2005.
- Teichler, U.: Hochschulstrukturen im Umbruch. Frankfurt a.M./New York: Campus 2005.
- Kehm, B.M. und Teichler, U.: „Mit Bachelor- und Master-Studiengängen und –abschlüssen wohin? Eine Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess“. In: Das Hochschulwesen, 54. Jg., 2006, H. 2, S. 57-67.
- Teichler, U.: „Akkreditierung in Europa“. In: Simonis, G. und Walter, T. (Hg.): LernOrt Universität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006, S. 131-151.
- Teichler, U.: „Hochschulsystem – Studium – Arbeitsmarkt. Die lehr- und studienbezogene Hochschulpolitik des Bundesministeriums“. In: Weingart, P. und Taubert, N.C. (Hg.): Das Wissensministerium. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft 2006, S. 347-377.
- Alberding, R. und Janson, K. (Red.): Potentiale von Absolventenstudien für die Hochschulentwicklung. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz 2007 (Beiträge zur Hochschulpolitik, Nr. 4/2007).
- Teichler, U.: „Higher Education and the European Labour Market“. In Fromment, E. u.a. (Hg.): EUA Bologna Handbook. Making Bologna Work. Berlin: Raabe 2007, Teil 3.2-1.
- Teichler, U.: Higher Education Systems. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers 2007.
- Teichler, U.: „Studium und Berufschancen: Was macht den Unterschied aus?“ In: Beiträge zur Hochschulforschung, Nr. 4/2007, 2007, S. 10-31.

- Teichler, U.: „Der Jargon der Nützlichkeit. Zur Employability-Diskussion im Bologna-Prozess“. In: Das Hochschulwesen, 56. Jg., 2008, H. 3, S. 68-79.
- Janson, K., Schomburg, H. und Teichler, U.: The Professional Value of ERASMUS Mobility. Bonn: Lemmens 2009.
- Kehm, B.M., Huisman, J. und Stensacker, B. (Hg.): The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers 2009.
- Teichler, U.: Higher Education and the World of Work. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers 2009.
- Teichler, U.: „Wissenschaftlich kompetent für den Beruf qualifizieren“. In: Neuhaus, P.A., Mager, D. und Martini, P. (Hg.): Neue Anforderungen an die Lehre in Bachelor- und Master-Studiengängen. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz 2009 (Beiträge zur Hochschulpolitik, Nr. 1/2009), S. 30-52.