

Ulrich Teichler: Elite von Genies oder die Weisheit von Vielen

Baustellen und Reformansätze

In der Bundesrepublik Deutschland sind im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts drei Richtungen von strukturellen Veränderungen des Hochschulsystems eindeutig erkennbar:

* Größte Aufmerksamkeit zieht die Ende der 1990er begonnene Einführung einer gestuften Struktur von Studiengängen und -abschlüssen auf sich. Im „Bologna-Prozess“ führen die meisten europäischen Länder in ähnlicher Weise eine Bachelor-Master-Struktur ein.

* Damit verliert die Unterscheidung zwischen Universitäten und Fachhochschulen als wichtigstes Element der formalen strukturellen Differenzierung in Deutschland an Bedeutung. Die Funktionsüberschneidung der beiden Hochschularten nimmt zu.

* Die einzelnen Hochschulen sehen sich einem zunehmenden Wettbewerb um feine vertikale Unterschiede in informellen Merkmalen – Reputation und Attraktivität – ausgesetzt. Dabei sind „Rankings“ nicht nur ein Informationssystem, sondern auch eine Gestaltungsmaßnahme, und die so genannte „Exzellenz-Initiative“ hat eine hohe symbolische Bedeutung als intendierter Einstieg in ein stark stratifiziertes System.

Zwei weitere potenzielle Strukturveränderungen sind bisher in der Diskussion und nur in Ansätzen wirksam:

* Denkbar ist, dass sich auch in Deutschland der in Lerdauer und Qualifikationsniveau anspruchsvollste Bereich der beruflichen Ausbildung zu einem weiteren Bereich „tertiärer Bildung“ entwickelt.

* Es gibt ebenfalls hier und da Anzeichen für eine stärkere horizontale Differenzierung: eine wachsende Herausbildung von besonderen Profilen der einzelnen Hochschulen.

Auf der Suche nach der Ursache für solcherlei strukturelle Veränderungen stoßen wir immer wieder auf vier Themen. Erstens ist die Überzeugung verbreitet, dass mit der Hochschulexpansion die Studierenden in ihren Motiven, Befähigungen und voraussichtlichen späteren Berufswegen immer heterogener werden und ihnen deshalb eine wachsende Differenzierung der Studienangebote entgegen käme. Zweitens sehen wir eine Strukturpolitik der Hochschulen, die sowohl von einem Auffallen durch Besonderheiten als auch von der Imitation der Reputations-Spitze („academic drift“) gekennzeichnet ist. Drittens wirken in der Strukturentwicklung europäische und weltweite Politiken und Trends auf die deutsche Situation ein, wenn auch immer wieder nationale Traditionen durchschlagen und spezifische politische Akzente national gesetzt werden. Viertens hat die Forschungspolitik zunehmenden Einfluss auf die Strukturentwicklung. Da die Ansicht verbreitet ist, dass die Qualität der Forschung durch stärkere Konzentration auf wenige Institutionen wächst, kommen hierher Anstöße für eine Politik einer stärkeren vertikalen Schichtung der Hochschulen nach dem Ausmaß und der Qualität der Forschungsaktivitäten.

Zur Definition

In Analysen zur Struktur oder darüber hinaus zu quantitativ-strukturellen Entwicklungen des Hochschulwesens wird ein breites Spektrum von Aspekten angesprochen: (a) die Größe bzw. der Umfang

01-10: Die Bologna-Marionetten wehren sich

von: Professor Ulrich Teichler (Universität Kassel, Erster Direktor des INCHER) |
Dies ist die pdf-Fassung eines Beitrags aus der Online-Zeitschrift Denk-doch-Mal.de
Alle Texte sind urheberrechtlich geschützt.

des Hochschulwesens; (b) die Stellung und Verankerung des Hochschulwesens im gesamten Bildungssystem; (c) wichtige formale Bereiche, etwa Arten von Hochschulen; (d) Strukturelemente von Studiengängen, so z.B. die erforderliche Studiendauer, formelle Stadien innerhalb eines Studiengangs (z.B. „Grund- und Hauptstudium“), Übergangsmöglichkeiten zwischen Studiengängen, Verläufe der Leistungsbewertung (z.B. „Credit System“), Arten und ggf. Stufenordnungen von Studiengängen und -abschlüssen; (e) die quantitative Konfiguration (die Verteilung der Institutionen, Studierenden, Lehrenden, Finanzen u.ä. nach Hochschularten, Studienstufen, Fachrichtungen usw.); (f) Zugang und Zulassung zum Studium.

Abstrakt können wir dabei unterscheiden zwischen (a) formellen Strukturmerkmalen – d.h. Merkmalen, die gewöhnlich in Gesetzen und anderen Regelungen festgeschrieben werden, wie z.B. Arten von Hochschulen, Studiengängen und Bezeichnungen von Abschlüssen, und (b) informellen Strukturmerkmalen – d.h. Merkmalen, die nicht förmlich geregelt sind, jedoch gesellschaftlich bedeutsam sind, wie z.B. die „Qualität“ und das „Profil“ der einzelnen Hochschulen und Studiengänge. Dabei macht es Sinn, zwischen „horizontalen“ Unterschieden, so z.B. im „Profil“ von Hochschulen und Studiengängen (z.B. „forschungsorientiert“ und „anwendungsorientiert“), und „vertikalen“ Unterschieden zu differenzieren, so in der „Selektivität“, „Reputation“, „Qualität“ oder im „Arbeitsmarktwert“.

Konkret wird im Hinblick auf Lehre und Studium vor allem zwischen folgenden Strukturdimensionen unterschieden: Arten von Hochschulen, Arten von Studiengängen, Stufen von Studiengängen und -abschlüssen, Unterschiede in Ansehen, Qualität, Attraktivität o.ä. zwischen einzelnen Hochschulen bzw. Studiengängen des gleichen Typs und schließlich Unterschiede im Profil der einzelnen Hochschulen und Studiengänge.

Expansion – die deutschen Entwicklungen im Vergleich

In der Bundesrepublik Deutschland betrug die Studienanfängerquote zu Beginn der 1950er Jahre weniger als fünf Prozent. Sie stieg, wozu auch die Gründung von Fachhochschulen beitrug, auf etwa 20 Prozent Mitte der 1970er Jahre; damit gehörte sie jedoch zu den geringsten unter den OECD-Mitgliedsländern. Nach einer Stagnation dieser Quote über die folgenden etwa zehn Jahre ergab sich wieder ein Anstieg auf etwa 30 Prozent im Jahre 1990. Der Expansionstrend setzte sich im Westen begrenzt fort, während im Osten ein Aufholen von einer niedrigeren Ausgangsbasis aus einsetzte. Die Studienanfängerquote für ganz Deutschland erreichte schließlich 36 Prozent im Jahre 2005. Damit war sie etwa zwei Drittel so hoch wie der OECD-Durchschnitt (54%). Da die Expansion sich jeweils erst einige Jahre später bei den Abschlüssen auswirkt und da etwa 70 Prozent der Studierenden einen Abschluss erreichen, betrug die Hochschulabsolventenquote in Deutschland im Jahre 2005 nur 20 Prozent.

In der hochschulpolitischen Diskussion in Deutschland geben die internationalen statistischen Vergleiche immer wieder Anlass dazu, einen Ausbau und eine weitere Öffnung der Hochschulen zu fordern. Bedenkt man jedoch, wie die deutlich weniger unter dem Durchschnitt der OECD-Länder liegenden Daten bei Schulleistungsvergleichen starke Beunruhigung und eilige Aktionen ausgelöst haben, so ist eher bemerkenswert, wie wenig die deutlich stärker unterdurchschnittlichen Daten zu den Studienanfängerquoten in Deutschland aufrüttelnde Wirkung gezeitigt haben.

Die strukturelle Entwicklung bis zu den 1990er Jahren

Nach dem Zweiten Weltkrieg standen in der Bundesrepublik Deutschland die Universitäten zunächst im Vordergrund der Diskussion. Andere Hochschulen, die ebenfalls das „Abitur“ als Eingangsvoraussetzung zum Studium hatten, waren im Gegensatz dazu nicht multidisziplinär, hatten nicht in allen Fällen gleichberechtigte Funktionen von Forschung und Lehre und waren nicht für Habilitationen zuständig. Bis zu den 1960er Jahren fand eine weitgehende Integration der Technischen Hochschulen und anderen fachlich spezialisierten Hochschulen in ein System „Wissenschaftlicher Hochschulen“ statt, wie es damals genannt wurde. Lediglich die Hochschulen für Kunst und Musik blieben eine gesonderte Hochschulart.

In den 1960er Jahren setzte sich hochschulpolitisch die Überzeugung durch, dass die Steigerung der Studierendenzahlen durch Differenzierung nach Studiendauer bewältigt werden sollte. Eine Verteilung von 60 Prozent Kurzstudienabschlüssen (weniger als vier Jahre) und 40 Prozent Langstudienabschlüssen (vier oder mehr Jahre) sei wünschenswert.

Sehr bald wurde – wie seinerzeit auch in einer Vielzahl anderer europäischer Länder – eine inter-institutionelle Differenzierung präferiert. Ab 1970 wurden frühere Ingenieurschulen und höhere Fachschulen vor allem der Betriebswirtschaftslehre und der Sozialarbeit/-pädagogik (später auch der Verwaltungswissenschaften) zu Fachhochschulen aufgewertet. Der Zugang konnte über eine neu geschaffene „Fachhochschulreife“ erreicht werden. Das Studium sollte drei Jahre betragen, eventuell ergänzt durch Praxisphasen und Prüfungszeiten. Diese zweite Hochschulart neben den Universitäten fand viel Zuspruch, weil ihre anwendungsbezogenen Studiengänge als besonders bedarfsgerecht interpretiert wurden und die Kosten dadurch in Grenzen blieben, weil sie nur marginale Forschungsaufgaben hatten. Sie nahmen allerdings nur etwa ein Drittel der Studienanfänger auf.

In den 1970er Jahren fanden Modelle intra-institutioneller Differenzierung zunächst ebenfalls großen Zuspruch: In der ersten Version des Hochschulrahmengesetzes, die 1976 in Kraft trat, war vorgesehen, dass die bestehenden Hochschulen in der Regel zu Gesamthochschulen zusammenwüchsen. Tatsächlich verloren solche Vorstellungen aber bereits ab 1977 an Popularität. Etabliert wurden nur fünf „kooperative“ (in Bayern) und sechs „integrierte“ GHs, davon fünf in Teilbereichen mit dem „Y-Modell“, bei dem die Studierenden in der Mitte des Studiums zwischen einem weiteren kürzeren und einem langen universitären Studium zu wählen hatten, und eine mit dem „Konsekutiv-Modell“ ähnlich der späteren Bachelor-Master-Struktur. Die Bezeichnung GH wurde im Laufe der Jahre aufgegeben – zuletzt zu Beginn des 21. Jahrhunderts, als überall Bachelor-Master-Studiengänge eingeführt wurden.

Das Ausmaß der Unterschiedlichkeit der Hochschularten zur Diskussion: wie weit sich die Fachhochschulen deutlich von den Universitäten abheben bzw. an sie heranrücken sollten. So wurden fast alle Dozenten an den FHs zu Professoren gemacht, wobei allerdings die Professoren an Universitäten durch die Einführung des Titels „Universitäts-Professoren“ abgehoben wurden. Die FH-Absolventen erhielten den Titel Diplom, allerdings zunächst mit dem Zusatz: „(FH)“. Im Laufe der Zeit wurde eine stärkere Beteiligung an anwendungsorientierter Forschung gefördert, ohne dass dies zur Pflichtaufgabe von FH-Professoren wurde. Seit etwa 1990 wurde die Studiendauer als vierjährig einschließlich der

01-10: Die Bologna-Marionetten wehren sich

von: Professor Ulrich Teichler (Universität Kassel, Erster Direktor des INCHER) |
Dies ist die pdf-Fassung eines Beitrags aus der Online-Zeitschrift Denk-doch-Mal.de
Alle Texte sind urheberrechtlich geschützt.

Prüfungs- und Praxisphasen angegeben; auch erhielten die FH-Absolventen die Möglichkeit, in besonderen Fällen ohne vorherigen Erwerb eines universitären Abschlusses auf eine Promotion zugehen zu können. Schließlich wurde in den 1990er Jahren akzeptiert, dass die FHs sich international als „Universities of applied sciences“ bezeichnen.

Strukturell war auch von Bedeutung, welchen Stellenwert die Abschlüsse von Universitäten und Fachhochschulen für den Berufsweg von Absolventen haben. Öffentlich wurde diese Thematik gerne mit den Worten dekoriert, die beiden Abschlüsse seien „nicht gleichartig“, aber „gleichwertig“. Im öffentlichen Dienst war dagegen festgelegt, dass der Universitätsabschluss die Voraussetzung für den „höheren Dienst“ und der FH-Abschluss die Voraussetzung für den „gehobenen Dienst“ darstellt, d.h. für die zweithöchste Karriereleiter; die ein um etwa 20 Prozent niedrigeres Lebenseinkommen in Aussicht stellt. Im privatwirtschaftlichen Bereich waren die Unterschiede der Karrierechancen zwischen den Absolventen der jeweils gleichen Fachrichtung nach Hochschulart im Durchschnitt geringer. Manche Absolventenstudien zeigen, dass die Universitäts- und FH-Absolventen im Durchschnitt eine ähnliche Nähe von Studium und beruflichen Aufgaben konstatieren.

Strukturelle Veränderungen seit den späten 1990er Jahren

Als größte strukturelle Veränderung in jüngster Zeit gelten zweifellos die europaweit abgestimmten Aktivitäten zur Einführung einer weitgehend ähnlichen Stufung von Studiengängen und -abschlüssen. Im „Bologna-Prozess“ wird eine solche Stufung – und damit ein Modell der intra-institutionellen Differenzierung – zum wichtigsten formellen Strukturmerkmal.

In der hochschulpolitischen Diskussion wird einem weiteren Schwerpunkt formeller struktureller Reformen etwas weniger Aufmerksamkeit geschenkt: Bei den aktuellen EU-weiten Aktivitäten zur Zusammenarbeit bei den Reformen der beruflichen Ausbildung geht es auch um eine weitere Öffnung des Hochschulzugangs, um eine deutlichere Ausprägung des nicht-hochschulischen Bereichs der tertiären Bildung und um ein näheres Zusammenrücken bzw. um eine höhere Überschneidung dieses tertiären Bereichs mit dem hochschulischen Bereich.

Die dritte Veränderungstendenz ist informeller Natur und lässt sich in ihrem Ausmaß weniger eindeutig feststellen als die formellen Strukturreformen. Experten stimmen jedoch darin überein, dass die vertikale Differenzierung – in der „Qualität“ bzw. „Reputation“ – zwischen den Hochschulen und Fachbereichen der gleichen Art zunimmt.

Bisher werden die drei strukturellen Tendenzen in der hochschulpolitischen Diskussion, in Expertengesprächen und in der Hochschulforschung so sehr getrennt, dass über deren Interaktion noch nicht viel gesagt werden kann.

Die Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse in Europa

In der zweiten Hälfte der 1990er Jahre gewann in einigen Ländern Europas die Vorstellung an Boden, dass das jeweilige Land für Studierende aus anderen Weltregionen attraktiver werden könnte, wenn gestuften Studiengänge und -abschlüsse eingeführt würden. In Deutschland verbreiteten sich solche

01-10: Die Bologna-Marionetten wehren sich

von: Professor Ulrich Teichler (Universität Kassel, Erster Direktor des INCHER) |
Dies ist die pdf-Fassung eines Beitrags aus der Online-Zeitschrift Denk-doch-Mal.de
Alle Texte sind urheberrechtlich geschützt.

Konzepte sehr schnell. Bereits in der ersten Jahreshälfte von 1998 schuf eine Änderung des Hochschulrahmengesetzes die Möglichkeit, gestufte Studiengänge und -abschlüsse neben oder anstelle der vorher dominierenden Studiengangsstruktur einzuführen.

Anlässlich einer Jubiläumsfeier der Sorbonne-Universität in Paris riefen die für Hochschulfragen zuständigen Minister von Deutschland, Frankreich, Großbritannien und Italien am 25. Mai 1998 in einer gemeinsamen Erklärung zu einer „Harmonisierung der Architektur des europäischen Hochschulsystems“ auf. Am 19. Juni 1999 unterzeichneten die Minister von 29 europäischen Ländern in Bologna die „Bologna-Erklärung“.

Im Kern wurde für ganz Europa die Einführung eines Systems von leicht erkenn- und vergleichbaren Studiengängen und -abschlüssen gefordert, die nach Zyklen von „undergraduate“-Studien und „graduate“-Studien gegliedert sind. Dies sollte vor allem dazu beitragen, dass ein Studium in Europa für Studierende anderer Kontinente attraktiver und inner-europäische studentische Mobilität erleichtert wird. Daneben wurden unterstützende Maßnahmen – so die Einführung von Credit-Systemen und von Diploma Supplements – empfohlen und einige weitere Ziele genannt, so die Stärkung europäischer Dimensionen und enge Zusammenarbeit in Evaluationsfragen.

Seitdem ist vom „Bologna-Prozess“ die Rede, womit die offene Koordination auf europäischer Ebene und der aufwendige Implementationsprozess unterstrichen werden.

Tatsächlich haben die Sorbonne- und Bologna-Erklärungen einen enormen Reformschub in den europäischen Ländern ausgelöst. Begeisterte Zustimmungen, heftige Kritiken, ständige Reflexion und weit reichende Maßnahmen – all das unterstreicht die Bedeutung. Manche Experten vergleichen dies mit dem Reformschub um 1970, während andere darin die größten Umwälzungen nach dem Zweiten Weltkrieg sehen. Geschätzt werden kann, dass im Jahre 2010 – wenn der „Europäische Hochschulraum“ verwirklicht sein soll – mehr als zwei Drittel der Studiengänge Teil einer gestuften Struktur sein und viele andere Aktivitäten eine ähnliche weit reichende Wirkung entfaltet haben werden.

Infolge des relativ offenen Koordinationsprozesses, vielfältiger Kontroversen und der Arbeit vieler verschiedener Akteure ist nicht eindeutig auszumachen, wieweit gemeinsame europäische Vorgaben entwickelt worden sind bzw. wieweit die einzelnen europäischen Länder diesen Rahmen auf besondere Weise füllen können. Angemessen ist jedoch sicherlich die folgende Interpretation:

* Im Mittelpunkt des Bologna-Prozesses steht die Forderung, ein zweistufiges Studiengangssystem einzuführen. Keine Einigung wurde jedoch für die Dauer der Stufen erzielt: Eine erste Stufe von drei bis vier Jahren, eine zweite von ein bis zwei Jahren und eine Gesamtdauer der zwei Stufen von vier bis fünf Jahren erscheinen akzeptabel.

* „Bachelor“ und „Master“ sind die Termini, mit denen die beiden Stufen in der Regel bezeichnet werden; empfohlen wird aber nicht, die nationalen Bezeichnungen der Titel zu anglizieren.

* Im Laufe des Bologna-Prozesses wurde auch empfohlen, die Phase des Promovierens als eine dritte Stufe zu verstehen. Dies enthält Vorschläge, die Qualifizierung der Doktoranden stärker zu strukturieren und zu organisieren; damit werden jedoch keinerlei Vorgaben zu Status und Finanzierung der Promovierenden gemacht (ob sie normale Beschäftigte, Beschäftigte mit einem Qualifizierungsmandat,

01-10: Die Bologna-Marionetten wehren sich

von: Professor Ulrich Teichler (Universität Kassel, Erster Direktor des INCHER) |
Dies ist die pdf-Fassung eines Beitrags aus der Online-Zeitschrift Denk-doch-Mal.de
Alle Texte sind urheberrechtlich geschützt.

Kandidaten ohne festgelegten Status oder Studierende sein sollen).

- * Der substantielle Charakter der einzelnen Stufen wird seit 2005 mit Hilfe von Qualifications Frameworks generell beschrieben. Dies sind sehr generelle Vorgaben; den einzelnen Ländern steht es darüber hinaus frei, diese auf nationaler Ebene und auch fachspezifisch zu präzisieren oder zu modifizieren.
- * Die Bachelor-Programme sollen so angelegt werden, dass sie tatsächlich berufsrelevant sind für diejenigen, die mit dem Bachelor ins Beschäftigungssystem übergehen. Ansonsten lässt der Bologna-Prozess offen, welche Konzepte von beruflicher Relevanz angestrebt werden sollten.
- * Die einzelnen Länder und Hochschulen werden aufgefordert, die Studienangebote wirkungsbewusst zu gestalten: Begriffe wie „competences“, „learning outcomes“ und „employability“ unterstreichen dies, ohne jedoch damit die zu erreichenden Ergebnisse bei Studienabschluss sowie die Wirkungen für die Beschäftigungschancen und die spätere berufliche Tätigkeit der Absolventen vorzugeben.
- * Die Hochschulen werden – als eine „ergänzende Maßnahme“ – aufgefordert, ein Credit System bei allen gestuften Studiengängen einzuführen. Dies soll mit dem ECTS (European Credit Transfer System) kompatibel sein, das im Rahmen der ERASMUS-Mobilitätsförderung entwickelt worden war. Ein studienbegleitendes Prüfungssystem wird gefordert, wobei offen bleibt, wie groß die Zahl der Prüfungen und – damit verbunden – der Umfang der zu prüfenden Studieneinheiten sein sollten.
- * Schließlich wird den Hochschulen auch – als eine weitere „ergänzende Maßnahme“ – empfohlen, am Schluss des Studiums nicht nur das übliche nationale Diplom-Dokument zu vergeben, sondern auch ein so genanntes „Diploma Supplement“: Eine international lesbare Bescheinigung, die über das nationale Studiengangssystem und das Profil des Studiengangs informiert und in diesem Rahmen das tatsächlich im Einzelfall studierte Programm und die dabei erzielten Noten dokumentiert.
- * Als indirekt studiengangsbezogene begleitende Maßnahme wird seit der Bologna-Erklärung empfohlen, dass die europäischen Länder in Fragen der Gestaltung von „quality assurance“ zusammenarbeiten. Keine Vorgaben sind formuliert, ob und ggf. welche Studienfächer ausgenommen werden, ob eine oder mehrere Hochschularten fortbestehen, ob im letzteren Falle alle auch Master-Studiengänge anbieten können oder nicht, ob es unterschiedliche Typen von Bachelor- bzw. von Master-Studiengängen gibt, ob alle Bachelor-Absolventen ein Master-Studium aufnehmen können oder nur eine Auswahl und was, falls eine Auswahl vorgegeben wird, die Auswahlkriterien sein sollten.

Der Bologna-Prozess in Deutschland

In Deutschland wurden die ersten grundlegenden Entscheidungen zur Etablierung gestufter Studiengänge und -abschlüsse sehr frühzeitig getroffen. Aber die Implementation erfolgte relativ langsam und gründlich: Erst im Studienjahr 2007/08 war es soweit, dass über die Hälfte der Studienanfänger ihr Studium in der neuen Struktur begannen.

01-10: Die Bologna-Marionetten wehren sich

von: Professor Ulrich Teichler (Universität Kassel, Erster Direktor des INCHER) |
Dies ist die pdf-Fassung eines Beitrags aus der Online-Zeitschrift Denk-doch-Mal.de
Alle Texte sind urheberrechtlich geschützt.

In Deutschland war 1998 festgelegt worden, dass nur die neuen gestuften Studiengänge zu einer Akkreditierung verpflichtet werden, wozu ein Akkreditierungssystem neu aufgebaut wurde. Im Gegensatz zu vielen anderen europäischen Ländern wurde dabei in Deutschland eine besonders komplexe Struktur etabliert: Ein nationaler Akkreditierungsrat entwickelt Richtlinien, richtet auf Antrag verschiedene Akkreditierungsagenturen ein (und überprüft deren Arbeitsweise), die direkt für die Akkreditierung von Studiengängen (oder Institutionen) zuständig sind. Tatsächlich hinkte der Akkreditierungsprozess dem Prozess der Einführung gestufter Studiengänge deutlich hinterher.

Nicht vorgesehen ist in Deutschland, die neue Studiengangsstruktur völlig flächendeckend einzuführen. Für Medizin, Zahnmedizin und Veterinär-Medizin sind nur universitäre Langstudiengänge vorgesehen. Für Studiengänge der Kunst, der Rechtswissenschaft und der Lehrerbildung sind abschließende Lösungen noch nicht abzusehen.

Die Studiendauer hat – so die „Strukturvorgaben“ der Kultusministerkonferenz (KMK) – für die Bachelor-Studiengänge 3-4 Jahre und für die Master-Studiengänge 1-2 Jahre (Vollzeitstudium bzw. 180-240 ECTS-Credits und 60-120 Credits) zu betragen. Die „Gesamtregelstudienzeit“ soll – so die höchst missverständliche Formulierung – „höchstens fünf Jahre“ betragen. Tatsächlich überwiegen in Deutschland sechssemestrige Bachelor-, viersemestrige Master-Studiengänge und eine Gesamtregelstudiendauer von 10 Semestern bis zum Master-Abschluss.

Für die Bachelor-Stufe ist in Deutschland lediglich ein Studiengangstyp vorgesehen. Dagegen gibt es für die Master-Stufe eine besonders starke Verzweigung von Studiengangstypen:

* Studiengänge können „stärker anwendungsorientiert“ oder „stärker forschungsorientiert“ sein; diese Profiltypen sind nicht fest bestimmten Institutionsarten zugeordnet: Auch Universitäten können erstere und Fachhochschulen letztere anbieten.

* Die Beziehung von Bachelor- und Masterstudiengängen kann „konsekutiv“ sein, d.h. „inhaltlich aufeinander aufbauend“, oder nicht-konsekutiv.

* Master-Studiengänge können „weiterbildend“ sein, wobei zwischen dem Bachelor-Abschluss und dem Beginn des Master-Studiums mindestens ein Jahr Berufspraxis Voraussetzung ist, und nicht-weiterbildend.

Somit kann es in Deutschland – in der Kombination der drei Merkmale – im Prinzip acht Arten von Master-Studiengängen geben. In einer 2009 von der European University Association veröffentlichten Studie „Survey on Master Degrees in Europe“ wird berichtet, dass drei Typen in Europa verbreitet sind: Programme (a) „with a strong professional development application“, (b) „research-intensive“ und (c) weiterbildend.

Schließlich ist in Deutschland vorgesehen, dass die Studienstufen unterschiedliche Berechtigungen im öffentlichen Dienst implizieren: Ein Master-Abschluss an Universitäten eröffnet in jedem Fall den Zugang zum „höheren Dienst“. Für den Master-Abschluss an einer Fachhochschule gilt dies jedoch nur, wenn dies bei der Akkreditierung ausdrücklich festgestellt wird. Das Bachelor-Studium eröffnet den Zugang zum „gehobenen“ Dienst.

01-10: Die Bologna-Marionetten wehren sich

von: Professor Ulrich Teichler (Universität Kassel, Erster Direktor des INCHER) |
Dies ist die pdf-Fassung eines Beitrags aus der Online-Zeitschrift Denk-doch-Mal.de
Alle Texte sind urheberrechtlich geschützt.

Der Zugang zu Master-Studiengängen ist für Bachelor-Absolventen in Deutschland im Prinzip begrenzt, aber es sind keine einheitlichen Quoten und Regeln für eine solche Begrenzung festgelegt. Zu Beginn plädierten viele für Hochschulfragen zuständige Minister der Länder mit Verweis auf die Situation in Ländern wie die USA und Großbritannien für bestimmte Übergangsquoten (zwischen 30% und 50%). Da jedoch in den Vergleichsländern die Bachelor-Absolventenquoten an der gleichaltrigen Bevölkerung weitaus höher waren als die Hochschulabsolventenquoten in Deutschland, hätten ähnliche Übergangsquoten zum Master zu einer weitaus kleineren Master-Quote an der gleichaltrigen Bevölkerung in Deutschland geführt als in diesen Ländern; so verlor diese Argumentation an Boden. Die an vielen Hochschulen entwickelten Zulassungsverfahren stießen nicht zuletzt deshalb auf Kritik, weil sie oft zu Verzögerungen im Übergang und somit zur Verlängerung der gesamten Studienphase führten. Nicht bekannt ist, wie hoch insgesamt die Selektivität beim Zugang zu Master-Studiengängen ist.

Die Einführung eines Credit Systems wurde für gestufte Studiengänge an deutschen Hochschulen obligatorisch; es wurde keine Einheitlichkeit in den Details des Credit Systems vorgeschrieben. In den Strukturvorgaben der KMK heißt es dazu: „Zur Akkreditierung eines Bachelor- und Master-Studiengangs ist nachzuweisen, dass der Studiengang modularisiert und mit einem Leistungspunktsystem ausgestattet ist. Die Inhalte eines Moduls sind so zu bemessen, dass sie in der Regel innerhalb eines Semesters oder eines Jahres vermittelt werden können; in besonders begründeten Fällen kann sich ein Modul auch über mehrere Semester erstrecken.“ In Deutschland ist die jährliche Gesamtzahl der Stunden im Jahr, die dem Studium gewidmet wird, mit 1.800 besonders hoch angesetzt; im Falle von 60 Credits (ECTS) jährlich beträgt der normale Aufwand für ein Credit 30 Stunden; der Akkreditierungsrat gestattet bei „Intensivstudiengängen“ sogar „in besonders begründeten Einzelfällen“ den jährlichen Erwerb von bis zu 75 ECTS.

Die Einführung des Diploma Supplements an deutschen Hochschulen wurde von der HRK und der KMK bereits frühzeitig im Bologna-Prozess empfohlen. Sie werden in englischer Sprache formuliert. Der Einführungsprozess verlief in Deutschland langsam, aber ohne Kontroversen grundsätzlicher Art. Jüngste Proteste von Studierenden und manchen Hochschullehrern gegenüber der Bologna-Reform lassen zwei Schlüsse zu: Viele Bachelor-Studiengänge scheinen zunächst mit großen Zahlen von Pflichtveranstaltungen und Einzelprüfungen überfrachtet worden zu sein. Auch ist – das ist wahrscheinlich auch der wichtigste Grund für das erste Phänomen – in Deutschland die Bereitschaft weiterhin begrenzt, die Bachelor-Stufe an Universitäten als eine Qualifikationsebene sui generis unterhalb der Ebene der früheren universitären Studienabschlüsse zu betrachten und zu gestalten.

Zunehmende vertikale Differenzierung der Universitäten?

Wenn es um die vertikale Differenzierung von Hochschulen geht, sind wir es gewohnt, auf die Reputation und die angenommene Qualität berühmter Universitäten in anderen Ländern zu sehen. Dort bezeichnen sich die Absolventen berühmter Universitäten in der Regel nicht als Physiker oder Historiker, ohne die Universität hinzuzufügen, an der der Studienabschluss erworben wurde. Tatsächlich gibt es jedoch international große Unterschiede in der vertikalen Differenzierung, ob es dabei ggf. mehr um einzelne Hochschulen oder Fachbereiche geht und welches die wichtigsten Dimensionen sind: z.B. die Selektivität beim Zugang, der berufliche Erfolg der Absolventen oder die Forschungsreputation.

01-10: Die Bologna-Marionetten wehren sich

von: Professor Ulrich Teichler (Universität Kassel, Erster Direktor des INCHER) |
Dies ist die pdf-Fassung eines Beitrags aus der Online-Zeitschrift Denk-doch-Mal.de
Alle Texte sind urheberrechtlich geschützt.

In Deutschland gilt die Qualitäts- und Reputationshierarchie als ausgesprochen flach. In den meisten Berufen war es traditionell von marginaler Bedeutung, von welcher Hochschule man kam. Im Bereich wissenschaftlicher Karrieren wurden Unterschiede sehr bewusst wahrgenommen, aber nicht alle Universitäten waren in allen Fachrichtungen stark. Seit den 1970er Jahren aber gibt es vermehrt Diskussionen, ob die neuen Universitäten mit den alten mithalten können oder ob bestimmte Institutionen bei Unternehmen besonders beliebt oder unbeliebt sind. Seitdem wurde auch eine Fülle einzelner „Ranking“-Studien durchgeführt; in den 1980er Jahren wurden „Wettbewerb und Differenzierung“ erstmals als politisches Programm forciert.

Seit den 1990er Jahren werden in Deutschland Ranking-Studien vom Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) der Bertelsmann-Stiftung durchgeführt. Nach einzelnen Fachrichtungen werden Rangordnungen der einzelnen Universitäten im Hinblick auf die Lehre und in jüngerer Zeit auch im Hinblick auf die Forschung erstellt; im ersteren Bereich gibt es verschiedene Rangordnungen auch im Hinblick auf unterschiedliche Typen von Studierenden. Im Hinblick auf die Forschung erreichten daneben die „Förderrankings“ der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) große Aufmerksamkeit. Zunächst blieben jedoch die Auswirkungen auf die Studienwahl gering; auch sind die Unterschiede von Hochschule zu Hochschule in der Einwerbung von externen Forschungsmitteln (in Deutschland ein generell als besonders wichtig erachtetes Kriterium für Forschungsqualität), gewichtet nach der Zahl und der Fachrichtung der Wissenschaftler, im Vergleich zu anderen Ländern nach wie vor relativ gering. Eine Steuerungswirkung von „Ranking-Studien“ setzte jedoch spätestens ein, als weltweite „Rankings“ von „World-class universities“ größere Aufmerksamkeit auf sich zogen.

Dies regte nicht nur die einzelnen Universitäten an, sich mit den ihnen zugeschriebenen Positionen in irgendeiner Weise auseinander zu setzen, sondern löste auch die Sorge aus, dass wegen der flachen universitären Hierarchie kaum deutsche Universitäten auf den vorderen Listenplätzen vertreten seien und somit das deutsche Hochschulsystem insgesamt an Reputation verlöre. Am bekanntesten wurden: (a) Academic Ranking of World Universities (ARWU Ranking), das seit 2003 jährlich von einer Forschergruppe an der Shanghai Jiao Tong University publiziert wird und in erster Linie Forschung in den Naturwissenschaften berücksichtigt; (b) World University Ranking (THES Ranking), das seit 2004 jährlich in London von Times Higher Education Supplement publiziert wird und auch Studierende-Dozenten-Relationen sowie Quoten ausländischer Studierender berücksichtigt.

Die Europäische Union, die mit der Lissabon-Erklärung von 2000 ihre Mitgliedsländer aufforderte, bis zum Jahre 2010 die öffentlichen und privaten Forschungs- und Entwicklungsausgaben von durchschnittlich etwa zwei Prozent auf durchschnittlich drei Prozent des Brutto-Inlandsprodukts zu steigern, um Europa zur „wettbewerbsfähigsten Ökonomie der Welt“ zu machen, erstellt seit einiger Zeit Bildungsrankings der europäischen Mitglieds-Länder. Nach einer im Jahre 2008 veröffentlichten Studie liegen im 2007er ARWU-Ranking, wenn absolute Zahlen berücksichtigt werden, Großbritannien mit 11 Universitäten unter den Top 100 und mit 42 unter den TOP 500 und Deutschland mit 6 bzw. 41 Universitäten hinter den USA auf dem zweiten und dritten Platz. Werden relative Zahlen berücksichtigt (Zahl der Universitäten unter Top 500 per 100.000 Studierenden), so liegen Österreich (2,77), Schweden (2,60) und die Niederlande (2,07) vorn; erst danach folgen Großbritannien (1,80) und Deutschland (1,79), während die USA und Japan jeweils unter dem EU-Durchschnitt liegen.

01-10: Die Bologna-Marionetten wehren sich

von: Professor Ulrich Teichler (Universität Kassel, Erster Direktor des INCHER) |
Dies ist die pdf-Fassung eines Beitrags aus der Online-Zeitschrift Denk-doch-Mal.de
Alle Texte sind urheberrechtlich geschützt.

Nach Ansicht ihrer Protagonisten erhöhen Ranking-Studien die Transparenz für die am Hochschulsystem Interessierten; dies ermögliche eher rationales Handeln; dadurch werde ein „gesunder“ Wettbewerb gesteigert, was insgesamt zu einer Erhöhung der Leistungen des Hochschulsystems führe; die Kritiker wiesen angeblich fast nur auf die Schwächen der verwendeten Daten hin; dies könne durch eine zukünftige Verbesserung der Datenqualität erheblich gemindert werden.

In der Tat verweisen viele Kritiker auf methodische Schwächen: Messprobleme bei den benutzten Literaturdatenbanken; mangelnde Berücksichtigung der Sozial- und Geisteswissenschaften; Bevorzugung großer Universitäten; ungeeignete Indikatoren für die Leistungen in der Lehre; Fachrichtungsschiefe bei Nobelpreisträgern; Schwächen von Reputationsrankings als Indikatoren für Qualität; Messprobleme bei der Relation zwischen Lehrenden und Studierenden; Ausländeranteile als inadäquate Indikatoren für Qualität; inadäquate Gewichtung der Indikatoren; zu große Schwankungen in den Einstufungen der einzelnen Universitäten von Jahr zu Jahr.

Grundlegende Kritiker werfen jedoch den Produzenten und Protagonisten von Ranking-Studien vor allem vor, mit der Präsentation der scheinbar besten Daten unterschwellig bestimmte normative Unterstellungen über den Charakter und die Funktionsfähigkeit des Hochschulsystems zu propagieren, so z.B., dass

- * die Geisteswissenschaften von geringer Bedeutung für die Zukunft von Hochschule und Gesellschaft seien,
- * die Zukunft von Technologie, Wirtschaft und Gesellschaft vor allem von Spitzenleistungen und nicht von der „Breite“ der Leistungen abhängen,
- * die Forschung weitgehend die Qualität von Lehre und Studium bestimme,
- * die Studierenden am besten in relativ homogenen Milieus lernen würden,
- * die Forschungsleistung einzelner Wissenschaftler in starkem Maße von der Qualität der Kollegen ihres Fachs und ihrer Institution in der gleichen Universität abhängen,
- * die Forschungsqualität insgesamt durch eine starke Konzentration der Mittel und der personellen Potenziale auf wenige Universitäten und somit durch ein hoch stratifiziertes Hochschulsystem gefördert werde,
- * die Motivation der Lehrenden und Forschenden maßgeblich von einem hohen Grad an Ungleichheit angetrieben werde,
- * der Wettbewerb im Hochschulwesen in der Regel keine destruktiven Konsequenzen habe, sondern eine positive Triebkraft sei,
- * Hochschulen und Wissenschaftler bei der Datenlieferung und der Selbstkritik in der Regel auch dann ehrlich bleiben würden, wenn sie dadurch finanzielle Einbußen zu befürchten hätten.

Kritisch wird demgegenüber vor allem eingewandt, dass Ranking-Studien zu einem überhitzten Wettbewerb beitragen, der sich in vielen Fällen destruktiv auf die Erträge der Hochschulen auswirke. Auch würden die Wissenschaftler aufgefordert, sich stärker auf Erfolge nach der Logik der Erfolgsmessung als auf Leistung in der Sache zu konzentrieren.

Nach Anstößen durch das BMBF und erheblichen Kontroversen über Ziele und Modalitäten wurde 2005 von Bund und Ländern die so genannte „Exzellenz-Initiative“ beschlossen. Ursprünglich sollten dadurch nur 10 ausgewählte Universitäten jeweils fünf Jahre lang mehr finanzielle Mittel erhalten. Nach Diskussionen über Termini („Elite“, „Spitzen-“, und „Exzellenz“-Universitäten, „Brains up“) und über die Sinnhaftigkeit einer starken Konzentration der Mittel auf wenige Hochschulen wurde ein Teil der Mittel für hochschulübergreifende Forschungs-Cluster bzw. für Graduiertenprogramme abgezweigt – also

01-10: Die Bologna-Marionetten wehren sich

von: Professor Ulrich Teichler (Universität Kassel, Erster Direktor des INCHER) |
Dies ist die pdf-Fassung eines Beitrags aus der Online-Zeitschrift Denk-doch-Mal.de
Alle Texte sind urheberrechtlich geschützt.

für Förderaktivitäten, wie sie im Prinzip bereits vorher unter dem Dach der Deutschen Forschungsgemeinschaft bestanden hatten.

Zunehmende Profilbildung der Hochschulen?

Eine „horizontale“ Vielfalt der Hochschulen gehört in der öffentlichen Diskussion über den Zustand des Hochschulsystems und über Reformfordernisse – in Deutschland wie noch mehr in manchen anderen Ländern – zu den Standard-Forderungen. Das verspricht Raum für überraschende Innovationen, lässt ein stärkeres Eingehen auf die Vielfalt der Talente, Motive und Berufsperspektiven der Studierenden erwarten und setzt auf Flexibilität gegenüber der unsicheren Zukunft. Es gibt auch Traditionen des deutschen Hochschulsystems, die Vielfalt ermutigten. Die Universitäten unterschieden sich in ihrer Qualität insgesamt zwar wenig, aber es galt als normal, dass die einzelnen Universitäten auf die Qualität einiger Fakultäten stolz sein konnten, während andere nicht herausragten. Auch bildeten sich an manchen Fakultäten für längere Zeiträume „Schulen“ – paradigmatische oder thematische Schwerpunktsetzungen – heraus.

Jedoch schien die Vielfalt der einzelnen Hochschulen und Fachbereiche in Deutschland (und nicht allein in Deutschland) jedenfalls bis zum Ende des 20. Jahrhunderts weitaus weniger ausgeprägt zu sein, als es die Diskussion über die Wünschbarkeit von verschiedenen „Profilen“ nahe legte. Die Kräfte in der Koordination von Studienprogrammen waren stark; viele Wissenschaftler und Manager haben die Neigung, die Erfolgreichsten zu imitieren; in der Diskussion über Qualitätsdifferenzen wurde nicht die funktionale Differenzierung gelobt, sondern diejenigen, die nicht die Spitze erreichten, als Versager abgestempelt; es gab kaum ein Gefühl der Verbundenheit mit der eigenen Hochschule, das profilmfördernd hätte wirken können.

In jüngster Zeit werden immer wieder drei Argumente – in Deutschland wie vielleicht noch stärker in der internationalen Diskussion – vorgebracht, die für größere Chancen einzelner Hochschulen und Fachbereiche zur Profilbildung sprechen. Nach dem „Deregulierungsargument“ haben die Hochschulen zunehmend Freiheit zur Wahl besonderer Strategien. Nach dem „Wettbewerbsargument“ führt vermehrter Wettbewerb in der Regel zu mehr Profilvervielfalt. Nach dem „Funktionsüberlastungsargument“ bleibt den Hochschulen nichts anderes übrig, als arbeitsteilig auf Erfolg zu setzen. Ob aber in der Tat stärker Profile angestrebt werden und sich durchsetzen, wird sich in Zukunft erweisen müssen.

Tertiäre Bildung – ein Konzept auch für Deutschland?

Das deutsche Bildungssystem lässt sich heute im Vergleich zur Mehrzahl der wirtschaftlich fortgeschrittenen Länder durch ein besonders ausgebautes System der beruflichen Ausbildung mit vielen dualen Programmen einerseits und durch geringe Studierquoten an Hochschulen andererseits kennzeichnen. Als größte Stärke dieses Systems wird in der Regel eine hohe fachliche Kompetenz von Facharbeitern und Berufstätigen in mittleren Positionen gesehen. Auf Kritik stößt dagegen vor allem, dass die Durchlässigkeit von der beruflichen Ausbildung zum Hochschulstudium gering bleibt und dass – beeinflusst durch die frühe Gliederung der Bildungswege und die relativ starke Stellung der beruflichen

01-10: Die Bologna-Marionetten wehren sich

von: Professor Ulrich Teichler (Universität Kassel, Erster Direktor des INCHER) |
Dies ist die pdf-Fassung eines Beitrags aus der Online-Zeitschrift Denk-doch-Mal.de
Alle Texte sind urheberrechtlich geschützt.

Ausbildung – die Unterschiede in der Studienbeteiligung nach der sozialer Herkunft besonders groß sind.

Die OECD – diejenige supra-nationale Organisation, die zum Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem in ökonomisch fortgeschrittenen Ländern häufig Analysen und Empfehlungen vorlegt – stellt seit mehr als zwei Jahrzehnten den Terminus „tertiary education“ anstelle von „higher education“ in den Vordergrund. Sie fordert damit dazu auf, jede Art weiterführendes Lernen über etwa 12 Schuljahre hinaus in engem Zusammenhang miteinander zu sehen. Nach der 1997 publizierte Studie „Redefining Tertiary Education“ waren in den vorangehenden Jahrzehnten diejenigen Länder im Durchschnitt wirtschaftlich am erfolgreichsten, die eine hohe tertiäre Bildungsbeteiligung hatten. Für die ersten Jahrzehnte des 21. Jahrhunderts wurde ein Anstieg der tertiären Bildungsbeteiligung auf drei Viertel der entsprechenden Altersjahrgänge vorausgesagt.

In Deutschland hat sich bisher kein Konzept einer „tertiären Bildung“ jenseits der Hochschulen durchgesetzt. Lediglich die „Berufsakademien“ werden oft in diesem Kontext genannt. In den Statistiken von UNESCO, OECD und EUROSTAT wird seit langem ein solcher nicht-hochschulischer tertiärer Sektor für Deutschland mit einer Absolventenquote von 12-15 Prozent ausgewiesen (wobei Ausbildungen für Techniker, Erzieher, Gesundheitsberufe u.a. einbezogen werden).

Innerhalb der Europäischen Union kamen im Jahre 2002 in Kopenhagen die für berufliche Ausbildung zuständigen Minister überein, die europäische Zusammenarbeit zu verstärken, um die berufliche Ausbildung attraktiver zu machen und um dabei auch in verschiedener Weise die Verknüpfungen von beruflicher Ausbildung und Hochschulbildung zu verstärken. Die hohe politische Aufmerksamkeit für den „Bologna-Prozess“ stand Pate für die Idee, im Bereich der beruflichen Ausbildung den „Kopenhagen-Prozess“ auszurufen. Im Kommuniqué der nachfolgenden Konferenz in Maastricht im Jahre 2004 wurden als Ziele formuliert, (a) die Attraktivität der beruflichen Bildung und Ausbildung (VET) in Europa zu erhöhen, (b) die Anerkennung und Anrechnung in anderen Bereichen von Qualifikationen zu erleichtern und dabei Kompetenzen in „learning outcomes“ von beruflicher Ausbildung und allgemeiner Bildung in Beziehung zu setzen und (c) die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungs- und Ausbildungssystemen zu erhöhen. Im Gefolge dieser Diskussionen wurde ein Credit-System für den Bereich der beruflichen Ausbildung entwickelt („ECVET“).

In Äußerungen von politischen Instanzen und Experten werden in Deutschland eher Befürchtungen gegenüber solchen internationalen Diskussionen und Aktivitäten laut als Zustimmung zu den Grundlinien. Verbreitet ist die Sorge, dass die Heraushebung eines tertiären Bereichs außerhalb der Hochschulen das Ansehen des Bereichs der beruflichen Ausbildung insgesamt schwächen könnte. Befürchtet wird auch, dass bei den für Durchlässigkeit innerhalb der Länder und für Mobilität zwischen den Ländern erforderlichen Abklärungen über Äquivalenz die deutsche berufliche Ausbildung, die durch stärkere Elemente von Ausbildung am Arbeitsplatz gekennzeichnet ist, zu niedrig eingestuft wird.

Jedoch haben sich in Deutschland in jüngster Zeit Diskussionen und Aktivitäten in der Absicht entwickelt, den Abstand zwischen beruflicher Ausbildung und dem Hochschulstudium zu verringern und die Durchlässigkeit zu erhöhen. Dazu gehören:

- * Schritte zur vermehrten Zulassung von Personen, die nicht die vorherrschenden Wege zur Erlangung der allgemeinen Hochschulreife und Fachhochschulreife gegangen sind, zu Bachelor-Studiengängen;
- * die Etablierung von besonderen berufsintegrierten Studienprogrammen an Fachhochschulen für

01-10: Die Bologna-Marionetten wehren sich

von: Professor Ulrich Teichler (Universität Kassel, Erster Direktor des INCHER) |
Dies ist die pdf-Fassung eines Beitrags aus der Online-Zeitschrift Denk-doch-Mal.de
Alle Texte sind urheberrechtlich geschützt.

Personen, die nicht vorher die Fachhochschulreife erworben haben;

* Sondierungen über eine mögliche Vergabe von „Credit for prior learning“ an Hochschulen für studienrelevanten beruflichen Qualifikationserwerb vor Studienbeginn;

* Initiativen, beim Abschluss von höherer beruflicher Ausbildung den Titel „Bachelor (Professional)“ zu vergeben.

Derzeit ist es noch zu früh einzuschätzen, wie einflussreich derartige Bestrebungen sein werden. Die scharfe Ablehnung der Idee des „Bachelor (Professional)“ seitens der KMK und vieler Hochschulrepräsentanten zum Beispiel zeigen, dass bisher eher Skepsis überwiegt als die Bereitschaft zur Akzeptanz eines „tertiären Systems“.

Was ist zu erwarten?

Wir beobachten dauerhaft einen strukturellen Wandel des Hochschulsystems. Auf der einen Seite sprechen die Expansion der Studierendenzahlen und die Vielfalt der wissenschaftlichen Ideen und ihrer gesellschaftlichen Relevanz für eine zunehmende Differenzierung des Hochschulsystems – nicht zuletzt deshalb, weil die wachsende Fülle der Ansprüche immer weniger unter dem Dach einer einzelnen Hochschule, einer einzelnen Hochschulart, einer einzelnen Studiengangsstufe oder einer einzelnen Forschungseinheit versammelt werden kann. Auf der anderen Seite hat eine relativ hohe Einheitlichkeit des Hochschulsystems ihre besonderen Stärken: etwa in der Offenheit für Mobilität zwischen den Hochschulen oder in dem Vertrauen, dass so gut wie alle Absolventen hinreichend qualifiziert sind. Hinzu kommt, dass jede Bewegung in Richtung Differenzierung eine Gegenbewegung in Richtung Ent-Differenzierung auslöst: Jede Differenzierung wird auch vertikal als Ungleichheit gesehen, produziert somit Verlierer – in Lern- und Sozialchancen der Studierenden, im Zugang zu Ressourcen und Reputation der Wissenschaftler und der Hochschulen – und Bemühungen, dies durch Imitation der Erfolgreichen zu überwinden.

Die dauerhafte Bewegung der Strukturen ist aber nicht allein Folge einer inneren Systemlogik des Hochschulwesens. Das Hochschulsystem ist gesellschaftlich eingebettet: Wieweit wird die „Wissengesellschaft“ eine „hochqualifizierte Gesellschaft“, und kommt es dabei mehr auf eine Elite von Genies oder auf die Weisheit von Vielen an? Bedeuten Europäisierung, Internationalisierung und Globalisierung, dass wir nationale Besonderheiten über Bord werfen müssen, selbst wenn wir nicht sicher sind, dass internationale Trends und Moden zwingend das Beste sind? Sollten wir, wenn wir keine überzeugende Visionen haben, wenigstens dem OECD- und Europa-Durchschnitt nahe sein?

Konkret erleben wir in Deutschland – wie auch in den anderen Ländern – bei Entscheidungen zur strukturellen Gestaltung des Hochschulsystems eine nicht immer als kohärent verstehbare Mischung – zwischen Beharren und Fortentwicklung der nationalen Hochschultraditionen, Nacheifern der vermuteten internationalen Modernisierungstrends und der gezielten Setzung besonderer Optionen. In den letzten beiden Jahrzehnten ist sicherlich gegenüber den 1970er und 1980er Jahren ein stärkere Glaube an die Bedeutsamkeit internationaler Modernisierungstrends zu beobachten, aber nationale Hochschultraditionen und Entscheidungen für spezifische hochschulpolitische Optionen haben einen bemerkenswerten Stellenwert behalten.

In Deutschland ist die Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse in letzter Zeit zweifellos das

01-10: Die Bologna-Marionetten wehren sich

von: Professor Ulrich Teichler (Universität Kassel, Erster Direktor des INCHER) |
Dies ist die pdf-Fassung eines Beitrags aus der Online-Zeitschrift Denk-doch-Mal.de
Alle Texte sind urheberrechtlich geschützt.

größte strukturpolitische Projekt. Internationale Attraktivität und Konvergenz im europäischen Geleitzug sind dabei offenkundig wichtige Motive, aber es gibt bemerkenswerte Besonderheiten in der Ausgestaltung – nicht nur der Implementations-Überlastung der gleichzeitigen Einführung von Stufenstruktur, Credit system und Akkreditierung, sondern auch im Widerstand gegenüber der zweitwichtigsten Idee der Reform: dass die Universitäten mit intra-institutioneller Differenzierung den Bachelor zu einer Qualifikationsebene sui generis unterhalb der Master-Ebene entwickeln.

Daneben sind zwei strukturelle Veränderungen in Deutschland auf dem Weg, ohne dass die zukünftigen Konturen schon klar erkennbar sind. Zum einen rücken die Fachhochschulen näher an die Universitäten heran, aber unklar bleibt, ob sich das zu einer mehr oder weniger horizontalen Koexistenz entwickelt oder seitens der FHs der „Einstieg in den Ausstieg“ ist. Zum anderen nimmt die Bedeutung von Reputationsdifferenzen zwischen den Universitäten zu, aber es ist nicht klar, ob das der erste Schritt zu einem stratifizierten Modell wie in den USA, Japan oder Großbritannien ist oder zu einer moderaten vertikalen Differenzierung.

Schließlich scheint es noch völlig ungewiss, wieweit das Hochschulsystem von zwei anderen Richtungen in den Diskursen und Aktivitäten zur strukturellen Konfiguration des Hochschulwesens berührt wird: Ob eine Vielfalt von Profilen der einzelnen Hochschulen, Fachbereichen und Forschungseinheiten entsteht und ob sich eine weitere Ebene von Studiengängen – etwa durch Aufwertung der anspruchsvollsten Bereiche der beruflichen Ausbildung, wie das in der Diskussion über „Bachelor (Professional)“ angeklungen ist – in enger Beziehung zu den Hochschulen herausbildet und somit ein „tertiäres Bildungssystem“.

Da das größte strukturpolitische Reformprojekt – die Einführung gestufter Studiengänge – ohnehin – naheliegend aufgrund erster Erfahrungen und der verbliebenen Unsicherheit über die Angemessenheit der getroffenen Entscheidungen – die Reflexion aufdrängt, wo wir in der konkreten Gestaltung der Struktur des Hochschulwesens stehen, liegt es nahe, das Thema komplexer anzugehen: Wie hängen Fragen der Stufung von Studiengängen, des Stellenwerts von Hochschularten, der vertikalen und horizontalen informellen Differenzierung mit den Herausforderungen an Forschung und Lehre und der Tertiarisierung des Bildungssystem zusammen?

Zum weiterlesen ...

Hochschulrektorenkonferenz, Service-Stelle Bologna (Hg.): Bologna-Reader. 2 Bände. Bonn 2004 und 2008.
Kehm, B.M., Huisman, J. und Stensaker, B. (Hg.): The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target. Rotterdam und Taipei: Sense 2009.
KMK: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn 2007.
OECD: Bildung auf einen Blick. Paris 2007.
Simon, D., Knie A. und Hornbostel, S. (Hg.): Handbuch Wissenschaftspolitik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010.
Teichler, U.: Hochschulstrukturen im Umbruch. Frankfurt a.M. und New York: Campus 2005.
Teichler, U.: Higher Education Systems. Rotterdam und Taipei: Sense 2007.
Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur zukünftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem. Köln 2006.
Witte, J.: Change of Degrees and Degree of Change: Comparing Adaptations of European Higher Education Systems in the Context of the Bologna Process. Enschede: Twente University, CHEPS 2006.