

Bologna-Prozess und Bachelorisierung der deutschen Hochschulen

Historia vero testis temporum, lux veritatis, vita memoriae, magistra vitae, nuntia vetustatis ...

Die Geschichte aber, die Zeugin der Zeiten, das Licht der Wahrheit, das Leben der Erinnerung, die Lehrmeisterin des Lebens, die Kündlerin alter Zeiten ...

Cicero, De oratore 2, 36

Disposition

1. Vorbemerkung zum Stichwort Bachelor
2. Geschichte des Bildungswesens in Deutschland
 - 2.1. 19. Jahrhundert – 1950er Jahre
 - 2.2. Bildungsreformen seit den 1960er Jahren in der BRD
 - 2.3. Parallelentwicklung in der DDR
3. Weltgeschichtliche Veränderungen ab 1990
– nach dem Zusammenbruch des Sowjetimperiums
4. Einordnung und Etappen des Bologna-Prozesses
 - 4.1. Geschichte und Dokumente
 - 4.2. Ziele und Motive
5. Bachelorisierung der deutschen Hochschulen
 - 5.1. International vergleichbare Abschlüsse
 - 5.2. Perspektivenwechsel im Lehr- und Lernprozess
 - 5.3. Bologna-Umsetzungen in den Fachdisziplinen
 - 5.4. Qualitätssicherung
 - 5.4.1. Akkreditierung
 - 5.4.2. Hochschulrankings
6. Bologna-Prozess und deutsche Wirtschaft
7. Epilog

1. Vorbemerkung zum Stichwort Bachelor

Bachelor ist ein englisches Wort und steht in der Alltagssprache für Junggeselle. Schlagen wir nach in A S Hornby

„Oxford Advanced Learner’s Dictionary of current English” 6th ed.,
Oxford University Press 2000,

so erfahren wir,

dass ein “eligible bachelor “ ein “begehrter Junggeselle” sei,

ein „confirmed bachelor“ hingegen ein „eingefleischter Junggeselle“,
und wir lesen den Zusatz:

“often used in newspapers to refer to a homosexual man.“

Im engeren Kontext der akademischen Berufe hat das englische Wort die Nebenbedeutung eines ersten akademischen Abschlussgrades, insbes. des Bachelor of Arts, B.A., der von dem mittelalterlichen Titel eines Baccalaureus herrührt.

Die **Etymologie des mittelalterlichen Wortes „Baccalaureus“** ist unklar. Im großen Lateinisch-Deutschen Handwörterbuch von K.E. Georges (Hahn’sche Verlagsbuchhandlung, Leipzig 1861) suchen wir vergebens nach diesem Eintrag, während in

Meyers Konversations-Lexikon (2. Auflage, Leipzig und Wien, 1890) erklärt wird:

„Der Name kommt schwerlich von bacca laurea, Lorbeere, ..., sondern vom französischen bas chevalier, Unterritter, Knappe, her und ist erst nachher auf das Universitätswesen übertragen“ worden.

Der „baccalaureus“ als niedrigster Universitätsgrad wurde im Jahre 1231 durch Papst Gregor IX. für die Universität Paris angeordnet.

Der Papst entlässt in jener Zeit diese erste Universität des lateinischen Europa in die Autonomie. Es ist eine korporativ verfasste **Universitas magistrorum et scholarium** mit drei Fakultäten - für Theologie, Jurisprudenz und Medizin.

Hinzu kommt die „Artistenfakultät“ als vierte, auf die Fachstudien vorbereitende Abteilung.

Die Pariser Universität strahlt auf die anderen europäischen Länder aus. Dort entstehen in den folgenden Jahrhunderten ebenso verfasste Universitäten. Zweifellos haben sie sich den Erfordernissen der Zeitläufe gemäß – Scholastik, Humanismus, Renaissance, Entdeckung der Neuen Welt und des Buchdrucks, Absolutismus und erstarkendes Bürgertum, Entstehung von

nationaler Literatur in den Volkssprachen – ständig reformiert. Die Formel „Universitas semper reformanda!“, d.h., „die Universität muss ständig reformiert werden“ stammt nicht erst aus unserer heutigen Zeit, sondern wurde von humanistischen Gelehrten geprägt.

Bis zur französischen Revolution aber stimmten alle Universitäten in Europa sowohl in ihrer Struktur als auch in ihren Lehrinhalten im wesentlichen überein, es waren **genuin europäische Institutionen**. Das war den Wortführern der Aufklärung, die eine nationale Erziehung anstreben, ein Ärgernis. So klagte Jean-Jacques Rousseau im Jahre 1772:¹ „Es gibt keine Franzosen, Deutsche, Spanier, selbst keine Engländer mehr, so dass man sagen sollte: es gibt nur noch Europäer. Alle haben den gleichen Geschmack, die gleichen Leidenschaften und die gleichen Sitten, weil niemand in einer besonderen Institution eine nationale Bildung erhalten hat.“

Nachdem die Französische Revolution die tradierte Kultur des lateinischen Europa verworfen und Napoléon Bonaparte viele Länder Europas unterworfen hatte, waren von den 143 Universitäten im Europa des Jahres 1789 nur noch etwa halb so viele übrig geblieben.

Der französische Staat hatte die 24 französischen Universitäten aufgelöst und sie durch Spezialhochschulen und selbständige Fakultäten ersetzt.² Die französischen Spezialhochschulen zur Ausbildung höherer Beamter, Offiziere und akademischer Berufe waren zentralistisch gesteuert und reglementiert, bis in die Details von Studienplänen und Prüfungsordnungen, streng diszipliniert und überwacht, bis zum persönlichen Verhalten von Lehrenden und Lernenden.

In Deutschland verschwanden 18 der 34 Universitäten. Auch der preußische König dachte an Spezialhochschulen nach französischem Muster, doch gelang es Wilhelm von Humboldt (1767-1835), seinen König umzustimmen, so dass es 1810 zu einer Universitätsgründung in Berlin nach dem freiheitlichen Konzept von Friedrich Schleiermacher (1768-1834) kam. In seinen „Gelegentlichen Gedanken über **Universitäten im deutschen Sinn**“ (veröffentlicht 1808) hatte Schleiermacher ausgeführt, dass es Sache der Schulen sei, unstrittiges und unmittelbar anwendbares

¹ „Il n’y a plus aujourd’hui de François, d’Allemands, d’Espagnols, d’Anglois même, quoiqu’on en dise: il n’y a que des Européens. Tous ont les mêmes goûts, les mêmes passions, les mêmes mœurs, parce que aucun n’a reçu de forme nationale par une institution particulière.“ (J.-J.Rousseau, Œuvres complètes, hg. von B. Gagnebin und M. Raymond, Bd.III, p.620, Paris 1964)

² Geschichte der Universität in Europa, Hg. Von Walter Rüegg, Band III: Vom 19. Jahrhundert zum Zweiten Weltkrieg, Verlag C.H. Beck, München 2004

Wissen zu lehren sowie nützliche Fertigkeiten zu vermitteln, während „**das Geschäft der Universität**“ ein anderes sei:

„Die Idee der Wissenschaft in den edleren, mit Kenntnissen mancher Art schon ausgerüsteten Jünglingen zu erwecken, ihr zur Herrschaft über sie zu verhelfen auf demjenigen Gebiet der Erkenntnis, dem jeder sich besonders widmen will, so dass es ihnen zur Natur werde, alles aus dem Gesichtspunkt der Wissenschaft zu betrachten, alles einzelne nicht für sich, sondern in seinen nächsten wissenschaftlichen Verbindungen anzuschauen, in beständiger Beziehung auf die Einheit und Allheit der Erkenntnis, dass sie lernen, in jedem Denken sich der Grundgesetze der Wissenschaft bewusst zu werden, und eben dadurch das Vermögen selbst zu forschen, zu erfinden und darzustellen, allmählich in sich herauszuarbeiten, das ist das Geschäft der Universität.“

2. Zur Geschichte des Bildungswesens in Deutschland

2.1. 19. Jahrhundert – 1950er Jahre

Zum Prototyp für die neue deutsche Universität im Geiste des Neuhumanismus wird die 1810 gegründete Friedrich-Wilhelms-Universität in Berlin.

Das freiheitliche deutsche Universitätsmodell erwies sich im Verlauf des 19. Jahrhunderts als **überaus erfolgreich**. Man darf konstatieren, dass es zu Beginn des 20. Jahrhunderts nicht nur in ganz Europa, sondern auch in den USA und in Japan als vorbildhaft angesehen wurde. In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts fand das Humboldtsche Universitätsmodell neue Realisierungen vor allem an der Hebräischen Universität in Jerusalem und am Haifaer Technikon, den beiden Wiegen der Wissenschaft im Staate Israel.³

Die Artistenfakultät, die in der Zeit der mittelalterlichen Universität auf die wissenschaftlichen Fachstudien vorbereitete, **wurde** von den neuhumanistischen Bildungspolitikern **dem Humanistischen Gymnasium aufgepfropft**.

Die gymnasialen Lehrpläne waren quantitativ und qualitativ anspruchsvoll, von der Sexta bis zur Oberprima jeweils 32 Unterrichtsstunden wöchentlich. Die Entlassungsprüfung am Gymnasium, die **Abiturientenprüfung**, wurde gemeinhin als die schwerste Prüfung im Leben eines Akademikers angesehen. Wer das „Abitur“ geschafft hatte, konnte mit Gelassenheit allen späteren Examina an der Universität entgegen gehen.

Die bestandene Abiturientenprüfung garantierte die Reife für ein wissenschaftliches Studium in allen Disziplinen und **ersetzte die akademische Qualifikation eines Baccalaureus**. Deshalb wurde der Baccalaureus als niedrigster Universitätsgrad um 1820 im deutschen Sprachraum abgeschafft. An seine Stelle trat das Abitur in den deutschen Ländern und die Matura in den österreichischen.

Ebenso in Frankreich, wo das Äquivalent zum deutschen Abitur bekanntlich „Baccalauréat“ heißt.

Zwischen 1820 und 1955 machten nur 2%-5% eines Jahrgangs in Deutschland Abitur. 95% der Abiturienten absolvierten danach ein universitäres Studium.

³ M. Wolffsohn: Vertiefte Beziehungen. Deutschland und Israel – ein politisch-historisches Wunder. Die politische Meinung. Nr.462, Mai 2008, S.38.

Die meisten Deutschen, nämlich 95-98% jedes Jahrgangs, machten zwischen 1820 und 1950 kein Abitur. Dennoch wurde diese große Mehrheit im deutschen Bildungssystem fast ausnahmslos gut ausgebildet und mit einer Berufstüchtigkeit ausgestattet, die in anderen Ländern als beispielhaft galt.

Humboldt folgte im allgemeinen **Schulwesen** den Ideen von Joh. Heinrich **Pestalozzi** (1746-1827), der die **Bildung von Hirn, Herz und Hand** als gleichermaßen wichtig herausgestellt hatte. Dies wurde durch ein begabungs- und entwicklungsgemäßes gegliedertes Schulsystem ermöglicht.

Erinnert sei an Georg **Kerschensteiner** (1854-1932), der die **dreijährige Pflicht-Berufsschule** begründet.

Erinnert sei an die **Lehrerbildungsseminare**, die einen Vorläufer in Hermann August Franckes (1663-1727) Seminarium praeceptorum in Halle hatten.

Nach der Reichsgründung 1871 besuchten in Sachsen alle Lehramtskandidaten - mit Ausnahme der angehenden Gymnasiallehrer - zwischen dem 14. und 20. Lebensjahr, also 6 Jahre lang, Lehrerbildungsseminare, in denen sie auf die vielseitigen Anforderungen der Schul- und Lebenspraxis vorbereitet wurden.

In Preußen und Bayern gab es dreijährige Lehrerbildungsseminare, nach einer vorausgehenden 2-3 jährigen Präparandenzeit.

Mit den **Gründerjahren** begann eine Phase des rasanten technischen Fortschritts und des wirtschaftlichen Aufschwungs, in der viele gut ausgebildete Techniker und Ingenieure gebraucht wurden. Unter maßgeblicher Förderung durch Handwerkskammern und mittelständisches Unternehmertum entstanden zahlreiche **technische Lehranstalten** mit sehr unterschiedlichem Profil:

Einerseits für das Gros der Ingenieure, einschließlich der gehobenen und mittleren Führungspositionen

eine **nichtakademische Ingenieurausbildung** auf der Basis berufspraktischer Kenntnisse,

andererseits eine **akademische Ingenieurausbildung** für einen kleinen Teil als Vorbereitung für die höhere Staatslaufbahn, für Forschungsinstitute und die obersten Leitungsfunktionen der Wirtschaft.

Die Titel Dipl.-Ing., Dr.-Ing. und Dr.-Ing.e.h. wurden im Oktober 1999 durch einen Erlass von Kaiser Wilhelm II eingeführt.

In der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen existierten allein in Berlin neben der einen Technischen Hochschule in Berlin-Charlottenburg als einziger akademischen Ausbildungsstätte weitere 34 technische Lehranstalten mit Ausbildungszeiten zwischen 3 und 6 Semestern.⁴

Den Ingenieur-Schülern wurde ein beeindruckendes **Arbeitspensum** abverlangt: in der Regel 45 Pflicht-Unterrichtsstunden pro Woche bei 20 Wochen pro Semester und ständigen Leistungskontrollen. Abiturienten ohne nachgewiesene praktische Vorkenntnisse wurden nicht aufgenommen.

Die heute verbreitete **Gleichsetzung von „Bildung“ mit „akademischer Bildung“** war jener Zeit fremd. Man unterschied zwischen höherer Berufsbildung und höherer Allgemeinbildung. Dummheit wurde nicht so sehr als Mangel an Gelehrsamkeit, sondern vielmehr als Mangel an Urteilskraft angesehen (I. Kant). Man war sich lange Zeit darin einig, dass es in einer arbeitsteilig agierenden Gesellschaft darauf ankomme, die natürlichen Anlagen der Kinder und Jugendlichen in ihrer ganzen Breite wertzuschätzen und je nach Begabungsprofil differenziert zu fördern, mit Hilfe eines gegliederten Schulsystems.

Hans Maier, der frühere Bayerische Kultusminister, hat das tradierte deutsche Bildungskonzept in einem Satz treffend zusammengefasst:⁵

„Bildung hat, wer seine Person entfaltet in dem Raum und Rahmen, in den er hineingestellt ist und in dem er Verantwortung zu übernehmen bereit ist.“

In der letzten Ausgabe der BFW-Zeitschrift verwies Herr Prof. Wolfgang Hinrichs auf die Stärken des deutschen gegliederten tertiären Bildungssystems.⁶

⁴ H.J. Wefeld: Ingenieure in Berlin. 300 Jahre technisches Schulwesen, Haude&Spener, Berlin 1988

⁵ H. Maier: Die Zukunft unserer Bildung. Walter-Raymond-Stiftung, Köln 1975

⁶ W. Hinrichs: Zur deutschen Bildungs- und Hochschultradition. BFW-Zeitschrift 1/2008, S.9-11

2.2 Bildungsreformen seit den 1960er Jahren in der BRD

Es ist nun an die gravierenden Bildungsreformen der 1960er Jahre zu erinnern. Ausgelöst von fragwürdigen internationalen **Bedarfseinschätzungen der OECD**, der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, und publizistisch verstärkt durch deutsche Bildungsexperten wie Friedrich Edding⁷, Ralph Dahrendorff⁸, Georg Picht⁹.

Die OECD vergleicht in naiver Weise das leistungsstarke Sekundarschulsystem in der Bundesrepublik Deutschland, Österreich und der Schweiz mit dem leistungsschwachen High-School- und Junior College-System in den USA und kommt zu dem Schluss, dass bis 1970 etwa 80 % eines Altersjahrganges in den USA die Hochschulreife hätten, in der Bundesrepublik Deutschland hingegen nur etwa 7 %.

Angesichts dieser Zahlen posaunt Georg Picht seinen Warnruf von „der deutschen Bildungskatastrophe“ in die Welt.

Die de facto eingetretenen **Folgen** sind allgemein bekannt:

- Zwischen 1955 und 1975 vervierfacht sich die Zahl der Abiturienten in der Bundesrepublik Deutschland.
- Die Techniker- und Ingenieurschulen werden zu Fachhochschulen.
- Lehrerbildungsseminare mutieren zu pädagogischen Akademien, von dort zu Pädagogischen Hochschulen, um schließlich in die Universitäten integriert zu werden.

Die **Konsequenzen der Quasi-Akademisierung**

– im Verein mit antiautoritären Erziehungskonzepten sowie Selbstverwirklichungsträumereien der „1968er“, denen Pflichterfüllung und Gemeinsinn fremd sind – werden Jahrzehnte danach zunehmend sichtbar:

- Absenkung des Lehr- und Lernniveaus,
- Drogenkonsum und Gewalt an Schulen,
- Burn-out Syndrom bei Lehrern
- Nichtstudierfähigkeit trotz Abitur,

⁷ F. Edding: Ökonomie des Bildungswesens. Rombach Verlag, Freiburg 1963

⁸ R. Dahrendorff: Bildung ist Bürgerrecht. Nannen Verlag, Hamburg 1965

⁹ G. Picht: Die deutsche Bildungskatastrophe (1964), Dt. Taschenbuchverlag, München 1965

- hohe Abbrecherquoten an Universitäten und Fachhochschulen,
- wieder steigendes Analphabetentum,
- Absolventen der 10-klassigen Schulen, die nicht tauglich sind für eine handwerkliche Lehre, weil es ihnen an elementaren Fertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen gebricht,
- Schlechtere Verwirklichung des Prinzips der Leistungsgerechtigkeit und gleicher Aufstiegschancen, unabhängig von der sozialen Herkunft.

2.3. Die Parallelentwicklung in der DDR

Das Gymnasium wurde als typisch bürgerliche Institution sogleich nach dem Zusammenbruch des NS-Staates abgeschafft.

Die Ziele der Umgestaltung des **Hochschulwesens** folgten aus dem Konzept eines totalitären Gesellschaftsmodells **sowjetischen Typs** und lassen sich wie folgt umreißen:

- Sicherung der führenden Rolle der kommunistischen Partei neuen Typus,
- Veränderung der sozialen Zusammensetzung der Studentenschaft im Sinne einer „Proletarisierung“ der Hochschulen,
- demokratischer Zentralismus bei der Leitung der Hochschulen,
- Einführung der marxistisch-leninistischen Philosophie und Politischen Ökonomie als obligatorische Fächer in allen Disziplinen,
- Einführung einheitlicher Studienpläne für jede Fachrichtung und einheitliche Lehrprogramme für jedes Fach,
- feste Kopplung der Ausbildung von Fachleuten mit den Bedürfnissen der zentralen staatlichen Planwirtschaft.

Bei aller berechtigten Klage über die Ideologisierung, klassenmäßige Erziehung und politische Indoktrination an den DDR-Hochschulen darf nicht verkannt werden, dass es stets mehr Bewerber als Studienplätze gab. Vor allem Bewerber mit bürgerlicher sozialer Herkunft wussten, dass sie nur bei sehr guten fach-

lichen Leistungen eine Chance zur Zulassung zum Studium hatten. Daher wurde an allen DDR-Bildungseinrichtungen äußerst diszipliniert und fleißig gelernt.

Die 1968er Kulturrevolte in den westlichen Industrieländern beeinflusste – nach meiner Wahrnehmung - die allgemeinbildenden, Fach- und Hochschulen der DDR nicht nennenswert.

1965 beschloss die Volkskammer der DDR das **Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungswesen** und behauptete dort, dem Bildungssystem der westlichen Demokratien um eine ganze historische Epoche voraus zu sein.

Die Partei- und Staatsführung erkannte gegen Ende der Ära Ulbricht die „**Wissenschaft als Hauptproduktivkraft**“.

Die **3. Hochschulreform** beseitigte 1968 die noch verbliebenen Reste der deutschen Universitäts- und Hochschultradition. Die Leitungsstruktur der Hochschulen wurde der Leitungsstruktur sozialistischer Industriebetriebe angeglichen und entsprach insofern dem Führerprinzip der NS-Zeit. Statt der Fakultäten und Institute gab es an den Hochschulen nun Sektionen, die in Wissenschaftsbereiche unterteilt waren. Die akademischen Grade wurden neu geregelt, die Habilitation abgeschafft und die akademische Laufbahn zum Hochschullehrer nach Kaderentwicklungsplänen gestaltet.

In der **10-klassigen Polytechnischen Oberschule**, die inzwischen an die Stelle der Einheitsschule der Nachkriegsjahre getreten war, gab es nur Frontalunterricht nach staatlich-verordneten einheitlichen Lehrplänen. Die Schüler erhoben sich beim Eintritt des Lehrers und meldeten ihm (in paramilitärischer Form) die Bereitschaft der Schüler zum Unterricht, der im allgemeinen recht gesittet und diszipliniert ablief. Für Ordnung, Sauberkeit, Mitarbeit und Fleiß erhielten die Schüler Kopfnoten auf dem Zeugnis.

Auf Grund der stets restriktiven Zugangsmöglichkeiten zur **Erweiterten Oberschule** (Klassen 11 und 12) sowie zu mathematisch-naturwissenschaftlich oder fremdsprachlich ausgerichteten Spezialoberschulen (Klassen 8 bis 12, Aufnahme nach strengen Aussieb-Prüfungen) wurde – trotz der gesellschaftspolitischen Indoktrination – mit dem DDR-Abitur in den meisten Fällen eine brauchbare Studierfähigkeit für medizinische, naturwissenschaftliche und technische Studienfächer erlangt.

Seit den 1970er Jahren fand eine erste Selektion der leistungsstärksten Schüler bereits nach dem zweiten Schuljahr statt. Für sie wurden in wenigen ausgewählten Schulen ab dem dritten Schuljahr

die sogenannten **R-Klassen** eingerichtet, in denen der Russischunterricht bereits in der dritten Klasse begann (in Lerngruppen von 12-15 Schülern). Auch alle anderen Fächer wurden in der Regel von besonders guten Lehrern auf einem anspruchsvolleren Niveau unterrichtet. Es mögen zwischen 2% und 5% eines Altersjahrgangs gewesen sein, die man in den 1980er Jahren in den größeren Städten der DDR in solchen R-Klassen durch ein anspruchsvolleres Bildungsangebot förderte .

Beim Vergleich mit der Entwicklung in der (alten) Bundesrepublik Deutschland fällt auf, dass die dortige **Expansion der Studentenzahlen** in der DDR planmäßig **vermieden** wurde.

Bis zum Ende der 1980er Jahre stagnierte der Anteil eines Jahrgangs, der die allgemeinbildende Schule mit einem „Abitur“ oder einem „Abitur mit Berufsausbildung“ abschloß, bei ca.10 Prozent. Die Zahl der Berufstätigen mit einem Fachschulabschluß lag in den 1980er Jahren bei 12 Prozent. Über einen Hochschulabschluß verfügten etwa 7 Prozent aller Berufstätigen. Davon hatte ein Viertel den akademischen Abschluß über ein Fern- oder Abendstudium erreicht. Die Zahl der Hochschulstudenten blieb seit 1970 im wesentlichen konstant, war sogar ein wenig rückläufig.^{10, 11}

In der DDR wurde der grundsätzliche Unterschied zwischen einem akademisch und einem nichtakademisch ausgebildeten Ingenieur bis in die 1980er Jahre nicht verwischt. Um erfolgreich tätigen Ingenieuren eine Fortbildung zum Dipl.-Ing. (TH) zu ermöglichen, schuf man für diese Ingenieure ab 1951 ein zentrales staatliches Fernstudium, das anspruchsvoll war und planmäßig 7 Jahre dauerte.

¹⁰ K. Hager: Schlußwort auf der 5.Hochschulkonferenz der DDR, Tagungsbericht S. 253-270, Berlin, September 1980

¹¹Zahlenspiegel BRD/DDR; hrsg. vom Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen, Mai 1988

3. Weltgeschichtliche Veränderungen ab 1990 – nach dem Zusammenbruch des Sowjetimperiums

Die wiedererlangte akademische Freiheit nach dem Zusammenbruch der DDR habe ich freudig genutzt und mich nach Kräften bemüht, zur **Erneuerung des Hochschulwesens** in den neu entstehenden Bundesländern beizutragen.

Gern erinnere ich mich der Aufbruchstimmung jener Zeit:

Gleich nach dem Wartburgtreffen im Mai 1990, das auch meine ersten Begegnungen mit Repräsentanten des Deutschen Hochschulverbands und des Bundes Freiheit der Wissenschaft ermöglichte, trat ich eine zweimonatige Gastprofessur in London an, mit Abstechern nach Oxford und Cambridge.

Meine beiden Kinder, Abiturjahrgänge 1987 bzw. 1989, haben die neuen Möglichkeiten von Hochschulwechsel und Auslandsstudium mit Begeisterung genutzt - in der gleichen Weise wie die Nachgeborenen in den meisten Familien meines Freundes- und Bekanntenkreises.

In den Jahren 1991-1993 stellte ich meine fachwissenschaftlichen Interessen zurück, um als Mitglied der Sächsischen Hochschulkommission der Landesregierung des wiedererstandenen Freistaates Sachsen beim **Neuaufbau der Sächsischen Hochschullandschaft** zu helfen.

Die geistige Erneuerung des tertiären Bildungssektors im Freistaat Sachsen war mit teilweise schmerzhaften Neu- und Umgründungen

bestehender Lehranstalten, die selbstbewusst auf ihre oft weit zurückreichenden Wurzeln verwiesen. Gab es 1990 in Sachsen insgesamt 22 Institutionen mit Promotionsrecht, so waren es mit dem Inkrafttreten des Sächsischen Hochschulgesetzes am 3. Okt. 1993 nur noch vier, die „Voll-Universitäten“ in Leipzig und Dresden sowie die Technischen Universitäten in Chemnitz und Freiberg. Was das Lehrpensum in den Ingenieurwissenschaften angeht, so waren die Pflicht-Semesterwochenstunden um mehr als 20% zu reduzieren, um den bundesdeutschen Rahmenstudienplänen zu genügen.

Fünf **Fachhochschulen** – ein seinerzeit für Sachsen neues Hochschulmodell - wurden im Sommer 1992 gegründet:

die Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig (FH)
die Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden (FH)
die Hochschule für Technik und Wirtschaft Mittweida (FH)
die HS für Technik, Wirtschaft und Sozialwesen Zittau/Görlitz (FH)
die Hochschule für Technik und Wirtschaft Zwickau (FH).

Die Fachhochschulen sind ein Hochschultyp, der in der modernen Industriegesellschaft effizient dienen kann. Sie entlasten einerseits die Technischen Universitäten, denen sui generis die Pflege der Wissenschaften und die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses obliegt, und sie werden andererseits flankiert von der **Berufsakademie**, deren Studienakademien nach dem dualen Prinzip gemeinsam mit Wirtschaftsunternehmen ausbilden. Die Berufsakademie Sachsen (BA) umfaßt sieben Staatliche Studienakademien mit Sitz in Bautzen, Breitenbrunn, Dresden, Glauchau, Leipzig, Plauen und Riesa. Wesensmerkmal des auf drei Jahre angelegten Studiums ist das duale Prinzip, das die Studienakademien gemeinsam mit ihren etwa 2.500 Praxispartnern mit Leben erfüllen.

Da die bewusste Unterscheidung zwischen einer unmittelbar tätigkeitsbezogenen Ingenieurausbildung und einer wissenschaftsbezogenen Ausbildung in den alten Bundesländern seit den 1970er Jahren sukzessive aufgegeben worden war, mussten nun die in der DDR ausgebildeten Fachschulabsolventen bezüglich ihres akademischen Ausbildungsniveaus neu bewertet werden. Ihnen wurde Gleichwertigkeit mit einem bundesdeutschen Fachhochschuldiplom zuerkannt.

Die nicht-universitären sächsischen Ausbildungsstätten nennen sich heute - wie überall in Deutschland -

“University of Applied Sciences“ (= Fachhochschule, FH) oder
“University of Cooperative Education“ (= Berufsakademie, BA).

Die dort Lehrenden tragen den Professorentitel (seit 2000 auch an der Berufsakademie).

Doch verlassen wir nun Sachsen weiten wir den Blick von Sachsen auf **Europa**.

Mit dem **Vertrag** von Maastricht vom 7.2.92 **über die Europäische Union** (in Kraft seit 1.11.93) wurde eine „neue Stufe bei der Verwirklichung einer immer engeren Union der Völker Europas“ erreicht. In den Artikeln 149 und 150 wird die Verantwortung der einzelnen Mitgliedsstaaten für die Lehrinhalte und die Gestaltung des Bildungssystems sowie der Vielfalt ihrer Kulturen betont, und zwar „unter Ausschluss jeglicher Harmonisierung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften der Mitgliedsstaaten“.

An diesen völkerrechtlich bindenden Aussagen der EU-Kommission hat sich bis heute nichts geändert.

Doch gibt es seit Beginn der 1990er Jahre energische Bestrebungen der Großindustrie, die auf eine **Harmonisierung der europäischen Bildungswege und Bildungsabschlüsse** zielen.

Der Europäische Runde Tisch der Großindustriellen (European Round Table of Industrialists, ERT) publizierte im Februar 1995 einen 33-seitigen Bericht

„Education for Europeans – Towards the Learning Society“
in englischer, französischer, deutscher und holländischer Sprache.
(Mir liegt die englische Fassung vor.¹²)

Bekannte Top-Manager deutscher Konzerne

Bertelsmann	vertreten durch	Mark Wössner,
Siemens	vertreten durch	Heinrich von Pierer,
Friedrich Krupp	vertreten durch	Gerhard Cromme,
Robert Bosch	vertreten durch	Marcus Bierich,
Daimler-Benz	vertreten durch	Edzard Reuter,
Bayer	vertreten durch	Manfred Schneider,
Nestlé	vertreten durch	Helmut Maucher u.a.

stehen hinter diesem Bericht.

Die Großindustriellen gehen davon aus, dass die Länder Europas raschen und radikalen Transformationsprozessen – in politischer, ökonomischer und sozialer Hinsicht – unterworfen seien, deren Änderungsschrittmaß sich enorm beschleunige. Dies werde erzwungen durch die wirtschaftlichen Zwänge infolge des globalen Handels, der globalen Politik und der unmittelbaren weltweiten Anwendung von völlig neuen Technologien. Die europäische

¹² Education for Europeans. Towards the Learning Society. ERT Eigenverlag, Brussels 1995

Wirtschaft habe auf diese Herausforderung rasch und erfolgreich reagiert, das Bildungswesen aber reagiere zu langsam:

„die Lücke zwischen der Ausbildung, die die Menschen brauchen, und der, die sie erhalten, ist groß und es besteht die Gefahr, dass sie immer größer wird. Deshalb schlagen die Top-Manager Alarm. (S.11 des Berichts: “That is why we are raising a cry of alarm.”)

Die Großindustriellen fordern eine massive **Umstrukturierung des gesamten Bildungswesens** von der Kinderkrippe über Kindergärten, Schulen und Universitäten bis zu Fortbildungseinrichtungen für Erwerbstätige:

auf die Vorschulerziehung soll eine 9-10jährige Einheitsschule folgen, anschließend 2-3 Jahre zur Vermittlung einer vertieften Allgemeinbildung oder einer beruflichen Ausbildung. Damit soll ein bestimmter Prozentsatz der jungen Leute bereits „fit für den ersten Job“ sein, während die anderen zuvor noch eine Hochschul- ausbildung durchlaufen sollen.

Die wesentlichen **Zielstellungen der Großindustriellen** lauten:

- vollständige Abstimmung auf die Bedürfnisse der europäischen Wirtschaft (S.11 des Berichts)
- einheitliche Bildungsstandards in ganz Europa (S. 12),
- in allen europäischen Ländern kompatible Abschlüsse, die in den neuen, sich ändernden Arbeitsumgebungen von Wert sind (S. 12, 13)
- Schlüsselqualifikationen (interpersonal skills, S. 13)
- Modularisierung der Studiengänge (S. 24)
- bessere Kooperation zwischen Universitäten und Industrie.

In Deutschland setzte sich vor allem der **Bertelsmann-Konzern** in hervorragender Weise für eine tiefgreifende und nachhaltige Umgestaltung des deutschen Bildungssystems ein. Im September 1993 beauftragte Reinhard Mohn, der das Unternehmen zum weltgrößten Medienkonzern mit heute fast 100 Tausend Mitarbeitern geführt hat, den BWL-Professor Detlef Müller-Böling in Gütersloh mit dem Aufbau und der Leitung des

Centrum für Hochschulentwicklung (CHE).

Das CHE wurde am 1. Mai 1994 in Gütersloh von der Bertelsmann-Stiftung im Benehmen mit der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) als gemeinnützige GmbH gegründet. Das CHE versteht sich als „Reformwerkstatt“ für das deutsche Hochschulwesen. Mittels Projekten für Ministerien, Beratungen von Hochschulleitungen,

vergleichende Studien und Hochschulrankings nimmt das CHE starken Einfluss auf das deutsche Hochschulwesen.

Als **Leitbild** propagiert das CHE eine „**entfesselte Hochschule**“, die autonom, wissenschaftlich, profiliert, wettbewerbsfähig, wirtschaftlich, international und den neuen Medien gegenüber aufgeschlossen sein soll.¹³

Im Jahre 2006 hat der Landtag von Nord-Rhein-Westfalen ein „**Hochschulfreiheitsgesetz**“ in Kraft gesetzt, das den gesetzlichen Rahmen für eine **unternehmerische und entfesselte Hochschule** im Sinne des CHE-Leitbildes schafft.

4. Einordnung und Etappen des Bologna-Prozesses

4.1. Geschichte und Dokumente

Der Prozess der Schaffung eines gemeinsamen Europäischen Hochschulraums begann im 1997 mit dem **Lissabon-Konvention** des Europarates und der UNESCO, das eine rechtliche Grundlage für die Anerkennung von Studienleistungen innerhalb Europas geschaffen hat. Die Lissabon-Konvention hat zum Ziel, die Anerkennung von Abschlüssen und Qualifikationen in der „europäischen Region“ auf Basis des Prinzips gegenseitiger Akzeptanz zu sichern und wurde am **16. Mai 2007** vom Bundestag ratifiziert.

Ein erstes Gespräch zwischen Bildungspolitikern, in dem es um einen konvergierenden europäischen Hochschulraum ging, fand im **Mai 1998 in Paris** statt, am Rande einer Jubiläumsfeier der Universität Sorbonne. Beteiligt waren die Bildungsminister Frankreichs, Deutschlands, Englands und Italiens.

Im **Juni 1999 haben die Bildungsminister von 29 europäischen Ländern in Bologna eine gemeinsame Erklärung** unterzeichnet. Damit wurde der sogen. Bologna-Prozess ins Leben gerufen, dem aufgegeben wurde, bis zum Jahr 2010 einen Europäischen Hochschulraum zu schaffen und den Bildungsstandort Europa im globalen Wettbewerb gut zu positionieren.

Zitat aus der Bologna-Erklärung:

„Wir verpflichten uns hiermit, diese Ziele
– im Rahmen unserer institutionellen Kompetenzen und unter

¹³ D. Müller-Böling: Die entfesselte Hochschule. Verlag Bertelsmann-Stiftung, Gütersloh 2000

uneingeschränkter Achtung der Vielfalt der Kulturen, der Sprachen der nationalen Bildungssysteme und der Autonomie der Universitäten – umzusetzen, um den europäischen Hochschulraum zu festigen.“

Seit dem Treffen in Bologna hat sich für den vielfältigen Prozess des Zusammenwachsens Europas auf dem Gebiet der Hochschulbildung die Bezeichnung „**Bologna-Prozess**“ etabliert. Alle zwei Jahre finden Konferenzen der Bildungsminister/innen statt, auf denen die erzielten Fortschritte evaluiert sowie Prioritäten für die folgenden Jahre gesetzt werden. Im Gegensatz zum EU Vertrag und zur Lissabon-Konvention handelt es sich bei den Bologna-Tagungen lediglich um Fachministertreffen, die keine völkerrechtlich verbindlichen Vereinbarungen treffen können. Das wird in der deutschen Öffentlichkeit oft verschwiegen.

Der Kreis der Unterzeichnerländer ist stetig gewachsen: im **Prager Kommuniqué** (2001) wurde die Zahl auf 32, im **Berliner Kommuniqué** (2003) auf 40 Länder erhöht. Bei der Konferenz in **Bergen** (Mai 2005) sind weitere 5 Länder und mit dem **Londoner Kommuniqué** 1 weiteres Land hinzugekommen. Damit berührt der Bologna-Prozess insgesamt 46 Staaten und damit fast ganz Europa von Island bis Russland und von Norwegen bis Zypern.

4.2. Ziele und Motive

Das Anliegen des Bologna-Prozesses wird in der aktuellen Darstellung der deutschen Hochschulrektorenkonferenz (HRK) wie folgt formuliert:

Das vordringliche Ziel des Bologna-Prozesses ist die **Schaffung eines gemeinsamen Europäischen Hochschulraums bis zum Jahre 2010**. In Verkopplung mit dem Lissabon-Prozess der Europäischen Union soll die EU bis zum Jahre 2010 zum „wettbewerbsfähigsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ gemacht werden.

Zur Erreichung der Ziele sieht der Bologna-Prozess eine Reihe von **Instrumenten** vor:

- die Einführung gestufter Studiengänge mit den drei Stufen [Bachelor, Master und Promotion](#)
- die Vereinfachung der Anerkennung u. a. durch die Verwendung des [Diploma Supplements](#)
- die Einführung des Kreditpunktesystems [ECTS](#)
- die Kooperation im Bereich der [Qualitätssicherung](#)
- die [Förderung der Mobilität](#) der Hochschulangehörigen und
- die Stärkung einer [europäischen Dimension](#) der Hochschulbildung.

Bis 2003 ging es in den Bologna-Dokumenten um die Einführung eines **zweistufigen Studiensystems**, das sich auf zwei Hauptzyklen bezieht: Der erste Abschluss dauert mindestens drei Jahre und attestiert eine für den europäischen Arbeitsmarkt relevante Qualifikation. Erst nach dem erfolgreichen ersten Abschluss kann eine Zulassung zum zweiten Zyklus erfolgen.

In Deutschland hat man in den Jahren der rot-grünen Regierungskoalition mit der Bundesbildungsministerin Edelgard **Buhlman** das generell anvisierte zweistufige Studiensystem der deutschen Öffentlichkeit häufig als Aufforderung zur international-verbindlichen **Einführung des Bachelor-/Mastersystems** vermittelt, obwohl die Termini Bachelor und Master in den offiziellen Bologna-Dokumenten gar keine Rolle spielen.

Im Jahre 2007 hat die Bundesbildungsministerin Dr. Annette **Schavan** zum Abschluss der Londoner Konferenz den Geist des Bologna-Prozesses auch anders beschrieben als ihre Amtsvorgängerin: „Ziel des Bologna-Prozesses ist die Gestaltung von **Vielfalt, nicht Harmonisierung**“¹⁴.

Diese Aussage liegt im Rahmen der völkerrechtlich verbindlichen Lissabon-Konvention¹⁵ und ihrer Nachfolgedokumente. Die autorisierten Texte sind in britischem Englisch, in Französisch, in Russisch und in Spanisch verfasst. Mir liegt die englische Fassung vor.

Statt „Europäischer Hochschulraum“ heißt es in der autorisierten englischen Version „**European Higher Education Area**“. Das klingt in meinen Ohren durchaus nicht gleich, doch bekanntlich ist jede

¹⁴ KMK-Mitteilung, Bonn 18.05.2007

¹⁵ Lisbon convention and its supplementary documents. International legal framework for recognition of degrees in the european Higher Education Area

Übersetzung in gewissem Umfang ein „Verrat am Geist“¹⁶ des Originals. Bemerkenswerter scheint mir der folgende Befund:

In dem 89-seitigen Dokument kommt das Wort **bachelor** nicht ein einziges Mal vor. Vielmehr liest man auf S.27/28:

“Higher education qualifications bear a wide variety of names at various levels and in various countries, such as “diploma”, “degree”, “title” and “certificate”, or equivalent names in other languages. It should be noted that these examples do not constitute a full list of higher education qualifications, and that their ranking is arbitrary.”

Die Brücke zwischen den landesüblichen Grad-Bezeichnungen soll ein **Diploma Supplement** bilden.

Das „Diploma Supplement“ (DS) ist ein Text zur Beschreibung von Hochschulabschlüssen und damit verbundener Qualifikationen, um die vom betreffenden Studenten erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten auch im Ausland leichter lesbar und vergleichbar zu machen. Als ergänzende Information zu den offiziellen Dokumenten über Hochschulabschlüsse (Verleihungs-Urkunden, Prüfungs-Zeugnisse) soll es - international und auch national - die Bewertung und Einstufung von akademischen Abschlüssen sowohl für Studien- als auch für Berufszwecke erleichtern und verbessern. - Der Studiengang und die Hochschule sollten deshalb in einer Weise dargestellt werden, die für die unterschiedlichsten Zielgruppen - in erster Linie für in- und ausländische Hochschulen und Arbeitgeber - sowohl leicht verständlich als auch gehaltvoll ist.

Die rechtliche Grundlage bildet die Lissabon-Konvention, und zwar Article IX.3

¹⁶ Geflügeltes Wort aus dem Italienischen: Traduttore, Traditore, d.h., Übersetzer, Verräter

5. Bachelorisierung der deutschen Hochschulen

5.1. International vergleichbare Abschlüsse

In Deutschland fokussiert sich die öffentliche Auseinandersetzung um den Bologna-Prozess bisher fast ausschließlich auf die Einführung eines zweistufigen Studiensystems mit den anglo-amerikanischen Abschlussbezeichnungen Bachelor und Master.

In den anderen europäischen Ländern ist das nicht der Fall.

Werfen wir einen Blick auf das **Vereinigte Königreich**.

In Großbritannien wurden in den letzten Jahren „**Integrated Masters degrees**“ eingeführt, d.h. Studierende können in 4-5 Jahren in einem Zug bis zum „Master of Engineering“ oder „Master of Mathematics“ geführt werden, in ungefährer Entsprechung zum universitäten Dipl.-Ing. bzw. Dipl.-Math. in Deutschland.

Andererseits wurde im September 2001 der „**Foundation Degree**“ als eine neue berufliche Qualifikation geschaffen. Dieser Grad liegt unterhalb des Bildungsniveaus eines [Bachelor of Science/Bachelor of Arts](#) und wird für die Disziplinen Arts, Education, Engineering, Music, Business, Science, Technology vergeben. Die Foundation Degrees bescheinigen einen „Grundlagen-Kennntnisstand“, daher der Name, dessen Zuerkennung eine Beschäftigungsfähigkeit auf dem entsprechenden Praxisfeld bescheinigt. Er ist für Bewerber mit praktischen Arbeitserfahrungen gedacht, die sich im Prozess des lebenslangen Lernens befinden. Die Regierung Tony Blair erfüllte damit ihre Verpflichtung, im Vereinigten Königreich den Anteil der Erwerbstätigen mit zertifizierten Abschlüssen zu erhöhen.

In Großbritannien werden **gleichlautende akademische Abschlüsse** verschiedener Einrichtungen den dortigen Traditionen gemäß **keineswegs** als **gleichwertig** angesehen.

Die bildungsbeflissenen Briten kennen eine Rangordnung unter den Universitäten, beginnend mit Oxbridge und endend mit den früheren Polytechnics, die unter der Premierministerin Thatcher zu Universitäten avancierten.

Auch die angebotenen Ausbildungsgänge sind von Einrichtung zu Einrichtung verschieden und für Uneingeweihte nicht leicht zu durchschauen. Ein Beispiel: Das vierjährige **Ingenieurstudium am Engineering-Department der Universität Cambridge** schließt mit zwei Graden ab, jeder Absolvent wird Bachelor of Arts (B.A.) und zugleich Master of Engineering (M.Eng.). Einige Jahre danach kann ein so Graduerter – ohne weitere Studien und Examina – zusätzlich noch den Master of Arts (M.A.) beantragen und bekommt diesen dritten Titel ohne weiteres - abgesehen von einer Verwaltungsgebühr – verliehen. Um jedoch einen Master of Philosophy (M.Phil.) zu erwerben, muss er zusätzlich einen einjährigen Kurs zu belegen, der zu zeitlich etwa gleichen Anteilen aus Lehrveranstaltungsbesuch und Arbeit an einem Forschungsprojekt – die Ergebnisse sind in einer Thesis zu dokumentieren – besteht. Eine planmäßige Ausbildung zum Master of Science (M.Sc.) ist grundsätzlich nicht vorgesehen. Trotzdem wird der Titel gelegentlich vergeben, und zwar für solche Ph.D.-Kandidaten, die das Cambridger Promotionsniveau nicht erreichen, also als Trostpflaster für Ph.D.-Studienabrecher.

Auf den Internetseiten der Kultusministerkonferenz (**KMK**) und der Hochschulrektorenkonferenz (**HRK**) finden sich seit Jahren die folgenden **Behauptungen**:

Der Bologna-Prozess erzwingt eine umfassende Reform der deutschen Hochschulen und ihrer Studienangebote sowie Studienabschlüsse.

Dabei geben die deutschen Bildungsreformprotagonisten immer wieder kund, den objektiven Gesetzen der Globalisierung zu folgen, das deutsche Bildungssystem international zukunftsfähig machen zu wollen und sich am Bildungssystem der USA zu orientieren.

Ich bin dafür dankbar, dass mir in den 1990er Jahren die Chance geboten wurde, im Rahmen eines Projektes, das von Deutschen Auswärtigen Amt und der United States Information Agency für Führungskräfte aus den neuen Bundesländern durchgeführt wurde, das **Bildungswesen in den USA** zu studieren. Die 12 deutschen Teilnehmer des Projekts wurden im Verlauf mehrerer Wochen in Washington, D.C., in St. Louis, Missouri, in Portland, Oregon, und in Orlando, Florida, vertraut gemacht mit

- der Geschichte und institutionellen Entwicklung,
- dem organisatorischen Aufbau und der Philosophie des Hochschulwesens,
- dem Zusammenspiel von Forschung und Lehre,
- den Partnerschaften zwischen Hoch- und Sekundärschulen, Kommunen und regionaler Industrie, aber auch
- mit dem amerikanischen Wertesystem
- einschließlich der Probleme des Pluralismus, der Immigration und der interkultureller Zusammenarbeit.

Die USA verfügen über den **vielfältigen Hochschulwesen im kontinentalen Maßstab**, das nur zu etwa einem Drittel aus öffentlichen Etats finanziert wird. Es umfasst wenige Elite-Universitäten wie die Harvard University an der Ostküste oder das California Institute of Technology an der Westküste, in denen die Spitzenforschung beheimatet ist und der Geist der Forschungsuniversität Humboldtscher Prägung weht. Zahlreicher sind die soliden, aber nicht elitären State Universities, Professional Schools (law, medicine) und Four Year Colleges, schließlich kommen die Junior Colleges und Community Colleges. Der Übergang von einer Institution zu einer anderen ist grundsätzlich möglich. Dem Bedarf eines demokratischen Massensystems an Hochschulbildung wird so Rechnung getragen. Präsident Bush der Ältere hatte bereits gefordert, dass die USA zu einer Nation von lebenslang Lernenden werden sollten.

Ich kann mich des Eindrucks nicht erwehren, dass viele deutsche Bildungsexperten, die meinen, dass Deutschland dem US-amerikanischen Muster folgen sollte oder könnte, dieses weder in seiner historischen Entwicklung noch in seiner heutigen Komplexität gut kennen. Das möchte ich am Beispiel des **Bachelor-Grades** erläutern.

Ungeachtet aller Variationen zwischen den amerikanischen Hochschulen wird stets als erster akademischer Grad der Bachelor-Titel erworben, in der Regel als Bachelor of Arts (B.A.). Er setzt ein vierjähriges Studium nach dem High-School-Abschluss voraus. In den ersten zwei Jahren belegen die Freshmen und Sophomores mehrere allgemeinbildende Kurse, die deutschem Oberrealschulunterricht entsprechen. Erst im dritten und vierten Jahr konzentrieren sich die Lernenden, nun Juniors und Seniors genannt, wenigstens teilweise auf ein Hauptfach, ihren Major, um herauszufinden, welche weiterführende Fachausbildung im Rahmen eines anschließenden Master-Studiums zu den eigenen Fähigkeiten und Neigungen passen könnte – sei es zum Arzt, zum Rechtsanwalt, zum Lehrer, zum Sozialarbeiter oder zum Ingenieur.

Hält sich der Bachelor aber für berufen zum Mathematiker, Natur- oder Geisteswissenschaftler, so wird er unmittelbar nach dem Bachelor-Abschluss ein 5-6-jähriges Ph.D.-Studium aufnehmen. Ein solcher Ph.D.-Student in Amerika ist - gemessen an der geistigen Selbständigkeit und dem fachlichen Urteilsvermögen, die man von ihm erwartet - eher einem angehenden Dipl.-Mathematiker oder Dipl.-Physiker vergleichbar als einem deutschen Doktoranden in diesen Fächern.

Der amerikanische Bachelor-Abschluss ist also primär ein allgemeinbildender Abschluss, mit dem die Reife für ein anschließendes wissenschaftliches Studium erlangt wird, also durchaus in Entsprechung zum Baccalaureus an der mittelalterlichen Artistenfakultäten in Europa oder dem Abitur am deutschen Gymnasium des 19. Jahrhunderts.

Viele Bachelors gehen freilich gleich nach der Graduierung in die Wirtschaft. Die Unternehmen organisieren regelmäßig „Job Fairs“ auf dem Campus, um Kontakte zu geeigneten Seniors (wenige Monate vor deren Bachelor-Abschluss) aufzunehmen. Wenn die Bachelor-Absolventen genügend gut allgemein gebildet, kommunikations- und teamfähig, mental beweglich und körperlich flexibel scheinen, so werden sie von den Unternehmen für viele

Tätigkeiten, die kein besonderes berufliches Fachwissen erfordern, ohne weiteres gern eingestellt.

Erforderlichenfalls können sie sich fachliche Kenntnisse auch im Unternehmen aneignen, maßgeschneidert für den Job, durch learning by doing.

Der in Deutschland angestrebte Bachelorgrad soll aber für einen berufsbefähigenden Abschluss stehen, der nach einem 3-4-jährigen Fachstudium erreicht werden kann. Diese Qualifikation entspricht weitestgehend dem Ausbildungsprofil an einer deutschen Fachschule in der Zeit vor 1970. Mit einem US-amerikanischen B.A. hat das wenig zu tun.

Die in den Medien sehr oft behauptete **Nichtanerkennung der bisherigen deutschen Studienleistungen und – abschlüsse** im Ausland widerspricht meinen persönlichen Erfahrungen in den 1990er Jahren.

In allen mir bekannten Fällen wurde das deutsche Diplom – und zwar in Gestalt eines Diplomingenieurs einer deutschen TU oder eines Diplomphysikers einer deutschen Universität – als formale Voraussetzung für die Aufnahme eines Promotionsstudiums problemlos anerkannt, sei es in den USA, sei es in Paris oder in Cambridge/U.K.

Ende der 1990er Jahre wurden bei mir mehrere Studenten diplomiert, die nach dem 6. Semester für ein reichliches Jahr in die USA (Virginia State University) bzw. nach England (University of Sheffield) gegangen waren, dort den Master of Science (M.Sc.) erwarben und anschließend in Dresden weiter bis zum Diplom studiert haben.

Natürlich hat meine Dresdener Fakultät die im Ausland belegten und geprüften vergleichbaren Fächer anerkannt, aber auch umgekehrt: ein deutscher Student, der bei mir seine Studienarbeit schrieb und zuvor 2 Semester in den USA studierte, konnte dort sogar vereinbaren, dass er den dortigen M.Sc. in absentia verliehen bekommt, wenn er nachweisen kann, zusätzlich zu den in den USA abgelegten Prüfungen nach seiner Heimkehr noch zwei meiner Spezialvorlesungen erfolgreich besucht zu haben.

Eine Kollegin von der Fakultät für Maschinenwesen der TU München, die **US-Amerikanerin Jean K. Gregory**, hat gegen Ende der 1990er Jahre wiederholt auf die Fragwürdigkeiten einer „Amerikanisierung“ des deutschen Hochschulsystems hingewiesen. In ihrem Beitrag „Dichtung und Wahrheit über das amerikanische

Hochschulwesen: **was kann Deutschland von den USA lernen?**“ (Festvortrag an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel am 4. Juni 1998) erläuterte sie, dass die Bestrebungen von Deutschen, ihr Hochschulsystem nach amerikanischem Muster umzukrempeln, bei den amerikanischen Kollegen Kopfschütteln auslösten, gelegentlich würden die deutschen Amerikanisierungsenthusiasten sogar noch drastischer gewertet: „They’re nuts“.

5.2. Perspektivenwechsel im Lehr- und Lernprozess

Mit dem Bologna-Prozess verbinden die deutschen Hochschulreformer das Ziel einer inhaltlichen Umgestaltung, deren Verwirklichung von den Hochschulen gefordert wird.

Es wird ein Perspektivenwechsel verlangt. **Nicht mehr** die Orientierung an **Semesterwochenstunden** und somit der Aufwand des Lehrenden steht im Vordergrund, **sondern** der Lernende mit seinem Arbeitsaufwand (**Workload**) und den Kompetenzen, die er im Laufe des Studiums erlangt (**learning outcomes, LOs**).

Learning outcomes are statements of what a learner is expected to know, understand and be able to demonstrate at the end of the learning experience.¹⁷ Zu deutsch: LOs sind Aussagen darüber, was der Lernende am Ende einer Lernprozesseinheit kennengelernt und verstanden haben sowie darstellen können sollte.

Die **Rolle des Lehrenden** wandelt sich: The role of the teacher moves towards being a facilitator/manager of the learning process.

Bei der Genehmigung der neuen Bachelor- und Masterstudiengängen ist grundsätzlich nachzuweisen, dass **jeder Studiengang modularisiert und mit einem Kreditpunktesystem versehen** ist.

Die **Modularisierung** aller Studienangebote (ganz gleich wie der Abschluss lautet) soll zu einem System leichter verständlicher, vergleichbarer Abschlüsse führen und zugleich ein schnelleres Studium zu ermöglichen.

Der geforderte modulare Aufbau der neuen Studiengänge wird verbunden mit der regelmäßigen Kontrolle der erzielten Lernerfolge (**studienbegleitendes Prüfungssystem**).

¹⁷ St. Adam: Using Learning Outcomes. United Kingdom Bologna Seminar, 1-2 July 2002

Das **European Credit Transfer System** (ECTS) wurde bereits 1989 im Rahmen des ERASMUS-Programms in Europa eingeführt. Ursprünglich wurde es für die Anerkennung und Übertragung von Studienleistungen, die während eines Auslandsaufenthaltes erworben wurden, eingerichtet.

Seit einiger Zeit wird das ECTS-System zu einem **Akkumulierungssystem** weiterentwickelt, das auf institutioneller, regionaler, nationaler und europäischer Ebene realisiert werden soll.

Das Kreditpunktesystem macht das herkömmliche Studien- und Prüfungssystem deutscher Hochschulen obsolet.

Der Studierende, seine Lernerfolge und Leistungsfähigkeit sind das Maß für die neuen Studiengangskonzeptionen: der Umfang von Studium und Lehre berechnet sich **nicht nach dem Aufwand der Lehrenden in Semesterwochenstunden, sondern nach dem Aufwand, den die Studierenden im Durchschnitt tatsächlich erbringen** müssen, um ein Studium bzw. seine Teile erfolgreich zu absolvieren.

Nach meiner langjährigen Lehrerfahrung ist der geschätzte Arbeitsaufwand der Lernenden kein brauchbares Mass. Auf Grund der Begabungsstruktur können von Student zu Student durchaus Schwankungen um einen Faktor 10 eintreten. Auch beim einzelnen Studenten können je nach Gesundheits- und Gemütsverfassung große Abweichungen auftreten.

Ein ECTS-Punkt entspricht einem durchschnittlichen studentischen Arbeitsaufwand (Workload) von 30 Stunden. Für einen Bachelor-Abschluss sind 180-240 ECTS Punkte, für einen Master- Abschluss 60-120 ECTS-Punkte vorgesehen.

In einem Jahr sollen 60 ECTS- Punkte erworben werden, das entspricht einer **Arbeitsbelastung von 1800 Stunden**.

Der studentische Arbeitsaufwand beinhaltet neben dem Besuch der Lehrveranstaltungen auch die Zeiten für Vor- und Nachbereitung der Veranstaltungen, Prüfungen und die Zeit des Selbststudiums.

Da bei einem Vollzeitstudium jährlich sechs Wochen Urlaub veranschlagt werden, in denen sich die Studierenden von den Mühen des Studiums erholen und nichts für ihr Studienfach tun sollen, bedeutet dies eine wöchentliche Arbeitsbelastung von 39 Stunden in den übrigen 46 Wochen.

An dieser Stelle ist ein **Vergleich mit den deutschen Fachschulen in der Weimarer Zeit** aufschlussreich. Den angehenden

Fachschulingenieuren wurde ein beeindruckendes Arbeitspensum abverlangt: in der Regel 45 Pflicht-Unterrichtsstunden pro Woche bei 20 Wochen pro Semester und ständigen Leistungskontrollen. Das sind wiederum 1800 Stunden pro Jahr, die allein in der Präsenzlehre als Pflichtsemesterstunden in 40 Wochen zu absolvieren waren. Selbststudium, individuelle Rechen- und Zeichenübungen, Projektarbeiten, Prüfungs- und Praktikums-vorbereitungen etc. kamen hinzu, für die insbesondere die 12 Wochen vorlesungsfreier Zeit genutzt wurden.

Die Bestimmung der für eine Veranstaltung zu vergebenden ECTS-Punkte wird in der Regel zunächst geschätzt, kann aber auch empirisch bestimmt werden und sollte durch empirische Untersuchungen laufend evaluiert werden. Hierzu gibt es an einigen Hochschulen Pilotprojekte.

Der **ECTS -GRAD** ist eine relative Note, die helfen soll, die Vergleichbarkeit von Prüfungsleistungen im europäischen Kontext zu erhöhen. Notwendig ist dies, weil es eine große Zahl unterschiedlicher Notensysteme in den Ländern des Europäischen Hochschulraums gibt und zudem die Benotungskulturen von Land zu Land und zwischen verschiedenen Fächern stark divergieren. Der ECTS-GRAD gibt als relative Note die Position des/der Studierenden in einer Rangfolge an, die nach Prozenten in Klassen aufgeteilt sind.

Die erfolgreichen Studierenden, d.h. diejenigen, die das Lernziel erreicht haben bzw. die Modulabschlussprüfung bestanden haben, erhalten folgende Noten:

- A die besten 10%
- B die nächsten 25%
- C die nächsten 30%
- D die nächsten 25%
- E die nächsten 10%

Zusätzlich werden an die erfolglosen Studierenden die Noten FX und F vergeben. FX bedeutet: „Nicht bestanden - es sind Verbesserungen erforderlich bevor die Leistungen anerkannt werden können“, F bedeutet: „Nicht bestanden - es sind erhebliche Verbesserungen erforderlich“. Die Angabe der Misserfolgsquoten im Transkript ist nicht erforderlich.

Das Verfahren der ECTS-Grade setzt stillschweigend voraus, dass die Leistungsfähigkeit in jeder Klasse gleich ausgeprägt sei. Die Erfahrung lehrt, dass die Leistungen in verschiedenen Klassen aber sehr unterschiedlich ausfallen können. So hatte konnte ich mich in

manchem Jahr gleich über mehrere „Einser“-Studenten freuen, in anderen Jahren kam niemand über eine „Zwei“ hinaus.

Da alle Prüfungen studienbegleitend angelegt sind und gleichgewichtig zählen, können gute Leistungen in der Anfangsphase mit schlechten Leistungen am Ende ausgeglichen werden.

Beispielsweise im Lateinunterricht, die Deklination des Verbs „amare“ (lieben) mit den Regeln zur oratio obliqua (zur indirekten Rede). Prüfungen, die nicht zum gewünschten Ergebnis geführt haben, darf der Prüfling jetzt wiederholen.

Weiterhin ist der **Wegfall von Abschlussprüfungen** kritisch zu hinterfragen. Es war bisher ein Qualitätsgarant der Ausbildung zum Rechtsanwalt, zum Arzt, aber auch zum Lehrer oder Ingenieur, dass jeder am Ende seines Studiums seinen Kenntnisstand und Urteilsvermögen in einem umfassenden Staats- oder Diplomexamen unter Beweis stellen musste. Auf Grund der Informationsflut, die auf den heute Studierenden einströmt, wird doch ein häppchenweise angeeignetes Wissen gleich nach der Klausur, in der es abgefragt wird, auf Dauer der Vergessenheit anheimfallen. Senecas kritisches Diktum „Non vitae, sed scholae discimus!“¹⁸ (Nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen wir!) erhält eine ungewohnt eigentümliche Aktualität.

Die HRK hat die Entwicklung eines europaweiten Kreditpunktesystems von Beginn an mit Nachdruck unterstützt und verband damit die Erwartungen auf

1. kürzere reale Studienzeiten
2. überschaubarere Studien- und Prüfungsanforderungen, die über die an Lehrveranstaltungen gebundene Kreditpunkte bestimmt werden
3. kontinuierliche Leistungskontrollen als Orientierungshilfe für die Studierenden
4. die Entlastung der Studierenden von umfangreichen punktuellen Prüfungen
5. Transparenz hinsichtlich der Arbeitsbelastung der Studierenden
6. eine erhöhte Planungssicherheit für Studierende durch exakte Angabe der zu absolvierenden Module und der zu erbringenden Leistungsnachweise und evtl. Teilprüfungen

¹⁸ Seneca: Epistulae morales 106, 12

7. größere Flexibilität des Studiums sowohl bei der Kombination von Modulen als auch für Teilzeitstudien
8. gesteigerte nationale und internationale Mobilität der Studierenden
9. die Erleichterung wechselseitiger Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen sowie
10. schnellere Reaktionsmöglichkeiten für die Hochschulen auf Änderungen der Berufsfelder sowie Entwicklungen in Wirtschaft und Technik.

Nachdem nun rund 70 % aller Studiengänge der 259-HRK-Mitgliedshochschulen auf Bachelor und Master umgestellt sind, sieht die aktuelle Bilanz¹⁹ sehr ernüchternd aus.

5.4. Qualitätssicherung

5.4.1. Akkreditierungsverfahren

Die Akkreditierung hat zum Ziel, Hochschulen, Studierenden und Arbeitgebern verlässliche Orientierung hinsichtlich der Qualität von Studienprogrammen – insbesondere Bachelor- und Masterstudiengängen - zu geben. Damit soll zugleich die nationale und internationale Anerkennung der Studienabschlüsse gewährleistet werden.

Der **Akkreditierungsrat** wurde durch Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 3. Dezember 1998 unter Bezugnahme auf den Beschluss der HRK vom 6. Juli 1998 eingerichtet. Als unabhängige Einrichtung setzt sich der Akkreditierungsrat aus 17 Mitgliedern zusammen, es sind Vertretern der Länder, der Hochschulen, der Studierenden und der Berufspraxis.

¹⁹ Dokumente der HRK-Jahresversammlung im Mai 2008 in Jena

Die Aufgabe des Akkreditierungsrates besteht darin, Agenturen in regelmäßigen Abständen zu begutachten bzw. zu akkreditieren, die ihrerseits wiederum die Studiengänge akkreditieren.

Traditionell, vor der Etablierung des Akkreditierungssystems, wurden in den **Rahmenprüfungsordnungen**, die von den Landesministerien zu genehmigen waren, allgemeine Rahmenregelungen für Studiengänge bestimmter Fachrichtungen getroffen, um Studium und Prüfungen zu koordinieren. Die einzelnen Studiengänge wurden nicht begutachtet.

Die **Akkreditierung** bezieht sich auf Studiengänge, die zu den Abschlüssen Bachelor und Master führen und seit Inkrafttreten des Organisationsstatuts vom 24. Mai 2002 auch auf die neu einzurichtenden Diplom- und Magisterstudiengänge in Fachrichtungen, in denen keine Rahmenprüfungsordnung vorliegt oder die geltende Rahmenprüfungsordnung überholt ist.

Eine Fakultät kann alle ihre Studiengänge akkreditieren lassen. Eine institutionelle Akkreditierung im Sinne der Akkreditierung einer Fakultät Fachbereichs oder auch einer ganzen Hochschule ist derzeit im deutschen Akkreditierungssystem nicht möglich.

Es gibt fachspezifische und fächerübergreifende Akkreditierungsagenturen. Alle Agenturen sind aber an dieselben Kriterien und Standards des Akkreditierungsrats gebunden.

Fächerübergreifende Agenturen sind

AQAS (Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen),

ACQUIN (Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut e.V.) und

ZEvA (Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover).

Fachspezifische Agenturen sind

ASIIN (Akkreditierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaften, der Informatik, der Naturwissenschaften und der Mathematik),

AHPGS (Akkreditierungsagentur für Studiengänge im Bereich Heilpädagogik, Pflege, Gesundheit und Soziale Arbeit e.V.) und

FIBAA (Foundation for International Business Administration Accreditation).

In einer individuellen Kontaktaufnahme sollte geprüft werden,.

Ein Akkreditierungsverfahren kostet ca. 15.000 Euro, die genauen Kosten sollten in einer individuellen Beratung mit der Akkreditie-

rungsagentur, welche dem Profil des Studienganges am besten entspricht, geklärt werden.

Ein Akkreditierungsverfahren soll wie folgt ablaufen:

Nach der **Antragstellung** wird der Antrag von der Agentur geprüft, und es werden in der Regel **Verhandlungen** mit der Hochschule geführt, an deren Ende bei einer Einigung ein **Vertrag** geschlossen wird. Der Hochschule werden üblicherweise Verfahrensunterlagen übermittelt, mit deren Hilfe sie die **Selbstdokumentation** zu dem Studiengang erstellen kann. Sie wird über die von der Agentur benannten Gutachter informiert; diese prüfen die Selbstdokumentation bevor sie in Absprache mit der Hochschule eine zweitägige Begehung durchführen (**Peer Review**).

Die Gutachtergruppe verfasst einen **Bewertungsbericht** und einen Beschlussvorschlag. Die Hochschule kann **Stellungnahme** zu dem Bewertungsbericht abgeben.

Die Akkreditierungskommission der Agentur trifft dann eine **Entscheidung** über eine Akkreditierung, eine bedingte Akkreditierung oder eine Ablehnung. Im Falle einer Akkreditierung oder bedingten Akkreditierung vergibt sie das Siegel des Akkreditierungsrates.

Die Zeit von der Antragstellung bis zur Akkreditierungsentscheidung beträgt zwischen vier und sechs Monaten.

Die Akkreditierungsagenturen haben bei der Akkreditierung die Aufgabe, die Zielsetzung des Studiengangskonzepts und die Plausibilität der Umsetzung zu beurteilen, sowie die Gewährleistung fachlich-inhaltlicher Mindeststandards zu sichern. Die Kriterien beziehen sich im Kern auf die Qualität des Curriculums, die Berufsqualifizierung, das personelle Potential und die materielle Ausstattung. Ein Beispiel für die zu überprüfenden Kriterien ist die transparente Beschreibung der Lernziele und Module.

Die **Gutachter** werden von den Fachausschüssen und Akkreditierungskommissionen der Agenturen ausgewählt. Manche Agenturen berücksichtigen Vorschläge der Hochschulen.

Die beschriebene Art der **Akkreditierung folgt einem US-amerikanischen Muster**. Dort geht es um die Festlegung von Mindeststandards an einen Studiengang.

Aus **Sicht einer klassischen deutschen Universität** ist es ein Unding, dass z.B. Leute aus der Wirtschaft bewerten sollen, wie Forschung und Lehre an den Lehrstühlen und Fakultäten zu betreiben seien. Die Studiengänge ordentlich zu gestalten, das war und ist Sache der Fakultät. Die Art und Weise, wie man an deutschen Universitäten die Einheit von Forschung und Lehre mit Leben erfüllt hat, wird unter dem Akkreditierungsvorbehalt unmöglich gemacht.

Wenn die Fachkompetenz einzelner Professoren von Außenstehenden zu Recht in Frage gestellt wird, so kann es sich nur um Fehlberufungen handeln, von denen man sich auf effektivere Weise als durch kostspielige Akkreditierungen lösen kann.

Eine **Rechtsgrundlage** für ein solches privates Akkreditierungswesen, das jeden Studiengang auf Kosten der Hochschulen nach offensichtlich wissenschaftsfremden Kriterien bewertet, scheint es nicht zu geben. Die Abgabe der Fachaufsicht über die Hochschulen an private Agenturen wirkt befremdlich. Dahinter soll die Bertelsmann-Stiftung stehen.²⁰ Der Verfassungsrechtler Wolfgang Lege sieht im Zwang zur Akkreditierung einen Verstoß gegen die Freiheit von Forschung und Lehre²¹ im Sinne des Grundgesetzes.

5.4.2. Hochschulranking

Hochschulrankings erheben den Anspruch, die Qualität von Forschung und Lehre an Hochschulen anhand verschiedener Kriterien quantitativ bewerten zu können. Ursprünglich in den USA populär geworden, wurden seit den 1990er Jahren Hochschulrankings auch in Deutschland veröffentlicht, unter anderem von Spiegel, Focus, Handelsblatt, Karriere, Wirtschaftswoche, Capital und dem FAZ-Hochschulanzeiger. Gegenwärtig dominieren die **CHE-Rankings**, deren Ergebnisse DIE ZEIT publiziert.

Hochschulrankings zielen darauf ab, qualitative Unterschiede zwischen einzelnen Fächern oder Fächergruppen verschiedener Hochschulen messbar zu machen. Einige Rankings stellen Ranglisten mit einzelnen Rangplätzen auf, andere teilen die Hochschulen in verschiedene Ranggruppen ein. Diese Angaben sollen unter anderem als Entscheidungshilfen für verschiedene

²⁰ D. Lemke: Lernen im Gleichschritt – die schöne neue Hochschulwelt. Nachdenkseiten (7.08.2007)

²¹ J. Lege: Die Akkreditierung von Studiengängen. Juristen Zeitung 2006

Interessengruppen (z. B. Studienanfänger, Unternehmen, politische Akteure) dienen.

Es ist grundsätzlich fragwürdig, ob und wie man geistige Leistungen quantifizieren kann. Ehrlich gemeinte Rankings sollten auf Anfrage den kompletten Datensatz sowie detaillierte Publikationen zur Methodik offenlegen, so dass jedermann die Ergebnisse nachvollziehen kann. Die CHE-Rankings erfüllen dieses Qualitätskriterium nicht. Insbesondere wird die Vergleichbarkeit der gleichen Kennzahl an verschiedenen Hochschulen stark bezweifelt.

Das CHE lässt die Umfrageunterlagen aus Datenschutzgründen durch die Hochschulen oder Universitäten verteilen. Dies ermöglicht beliebige Manipulationen durch die Hochschulen oder Universitäten.

Das CHE-Ranking setzt Rankingparameter und Stichproben willkürlich fest. Dabei ist zu kritisieren, dass die Stichproben häufig zu klein sind, um sinnvolle Ergebnisse zu liefern.

Dennoch nehmen viele Hochschulleitungen in Deutschland die CHE-Ranking-Ergebnisse sehr wichtig und akzeptieren sie als objektiven Leistungsspiegel ihrer Fachbereiche.

2007 beschloss die Schweiz, aus dem CHE-Ranking auszutreten, weil erhebliche Daten- und Methodenmängel vorliegen. Ebenfalls wegen methodischer Schwächen beendete auch Österreich im August 2007 die Teilnahme am Ranking des CHE.

6. Bologna-Prozess und deutsche Wirtschaft

Die **Hochschulleitungen**, repräsentiert durch die HRK, erklären die Beschäftigungsfähigkeit als Qualifikationsziel zum zentralen Leitmotiv der Studienreform und der institutionellen Entwicklung in den Hochschulen sei.

Die Unternehmen werden gebeten, Berufsperspektiven für Bachelor-Absolventinnen und -Absolventen zu eröffnen und insbesondere die von ihnen öffentlich verlautbarten Beschäftigungsperspektiven nicht nur auf die jeweils aktuelle Wirtschaftslage auszurichten; denn die Warnungen vor der Wahl von ingenieur- und naturwissenschaftlichen Studienrichtungen vor mehr als 10 Jahren wirkten sich bis heute negativ auf die Studienwahlentscheidung junger Menschen aus.

Die **Arbeitgeber**, in der Öffentlichkeit oft vertreten durch den BDA-Präsidenten Dieter Hundt, der selbst an der ETH Zürich zum

Dr.techn. promoviert wurde, betonen immer wieder:

Die Neukonzeption des Studiums im Bologna-Prozess habe vor allem die Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden zu stärken. Für die Unternehmen als Abnehmer der Hochschulabsolventen sei es von elementarer Bedeutung, dass diese „**Fit für den Job**“ seien und möglichst zügig und direkt in die Betriebsabläufe eingebunden werden können. Die Unternehmen sind bereit, die Hochschulen bei der Qualitätsentwicklung der neuen Studiengänge und ihrer Ausrichtung auf die Beschäftigungsfähigkeit finanziell zu unterstützen.

In einer **Gemeinsamen Willenserklärung** versichern dem Bundesministerium BMBF, BDA und BDI im Juli 2007 sich gemeinsam dafür einzusetzen zu wollen, dass die vier Elemente der **Beschäftigungsfähigkeit**

- fachliche und überfachliche Kompetenz,
- Lernkompetenz sowie
- die Fähigkeit zur eigenen Positions- und Zielbestimmung in jeden Studiengang integriert werden.²²

Die Vertreter der deutschen Wirtschaft fordern zu Recht – nicht anders als früher - eine praxisnahe Ausbildung, die in 6 Semestern berufstüchtige Ingenieure und Betriebswirte hervorbringt, welche sich mit ganzer Kraft für die zu lösenden betrieblichen Aufgaben engagieren. Dürfen die Unternehmen darauf hoffen, für den „Jungingenieur“ aus der Väterzeit im „Bachelor“ ein unserer Zeit gemäÙes Äquivalent zu erhalten?

Betrachtet man **das** angestrebte **neue Leitbild einer Hochschule** aus der historischen Perspektive der Entwicklung des deutschen Bildungswesens, so komme ich zu dem Schluss: Dieses Modell **war** in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts in Deutschland bereits sehr gut **verwirklicht** worden war, nämlich **in den** damaligen „**Höheren deutschen Fachschulen**“.

Im Zusammenhang mit dem Paradigmenwechsel, von der Lehrorientierung zur Lernorientierung und ihren „learning outcomes“ Ist auch oft von **soft skills** oder **Schlüsselqualifikationen** oder **Schlüsselkompetenzen** die Rede.

Es gibt bereits Weiterbildungsangebote zum **Hochschuldozenten für personale und sozialkommunikative Kompetenzen**. In der einer Presseinformation vom 2. Juli 2007 der „AkaTe Technische Lehranstalt GmbH“ heißt es:

²² Gemeinsame Arbeitstagung des BMBF, der BDA und des BDI „Fit für den Job?! Arbeitsmarkt-kompetenzen der Studierenden stärken“, Haus der Deutschen Wirtschaft in Berlin, 9. Juli 2007

„Mit dieser Weiterbildung soll ein neu entstandener Bedarf an den Hochschulen abgedeckt werden. Im Zuge der Umstellung an den europäischen Hochschulen auf Bachelorstudiengänge im Rahmen des Bologna-Prozesses werden Seminarangebote zur **Vermittlung von Schlüsselqualifikationen in allen Studiengängen** als Regelstudienleistung implementiert. Allgemeine berufsvorbereitende Kompetenzen sind zwingend vorgesehen. So sehen sich die Hochschulen jetzt mit der ungewohnten Aufgabe konfrontiert, beispielsweise in Maschinenbau-Studiengängen den **Erwerb beruflicher „Soft skills“** in erheblichem Umfang in Lehrpläne und Studienordnungen zu integrieren. Die Studierenden sollen damit befähigt werden, sich im Erwerbsleben auf verschiedene Aufgaben, Anforderungen und Positionen flexibel einzustellen. ... Voraussetzungen für die Teilnahme an der Weiterbildung sind ein FH- oder Hochschulabschluss. ... Die Kosten für diese Weiterbildung können von der Arbeitsagentur gefördert werden. ...“

Tatsächlich kommen die **Schlüsselkompetenzen** – soweit ich sehen kann – in den Bologna-Dokumenten expressiv verbis nicht vor, doch kann man sie unter dem Dach der Employability, der Beschäftigungsfähigkeit, gegebenenfalls unterbringen. Jedenfalls sprechen auch die Hochschulleitungen und die Akkreditierungsagenturen oft darüber.

Es gibt eine „Bundesweite **Arbeitsgruppe Schlüsselkompetenzen** der Fachhochschulen und Universitäten“, die neuerdings als „Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen e.V.“ auftritt.

Die 4. Arbeitstagung im August 2007 an der TU Dresden habe ich als Gast besucht. Schon im Einführungsreferat betonte der Prorektor für Bildung, dass sich die Hochschulen im Zuge des Bologna-Prozesses umorientieren müssten; denn fachliche Kompetenzen reichten nicht mehr aus.

In den Referaten und Diskussionen war viel von **Mentoring und Coaching** die Rede. Eine Rednerin erklärte zum Ziel aller Bemühungen:

„Matching men to job.“ (Die Menschen an den Job anpassen.)

Das erinnert mich fatal an das längst überwunden geglaubte Bildungskonzept im Sowjetimperium:

„Ja, wir werden Intellektuelle stanzen, wir werden sie wie in einer Fabrik herstellen.“ (N. Bucharin)

Vielleicht sollte man die modischen Phrasen solcher Schlüsselkompetenzprediger nicht auf die Goldwaage legen. Warum es im Kern zu gehen scheint, das sind meines Erachtens die wesentlichen **charakterlichen Eigenschaften** einer Person:

- Leistungs- und Lernbereitschaft,
- Kreativität,
- Kooperationsfähigkeit,
- Willensstärke,
- Entscheidungsfähigkeit,
- Redlichkeit und gute Kommunikationsfähigkeit.

Es ist fragwürdig, ob diese Eigenschaften erwachsenen Menschen durch Lehre anerzogen werden können. Handelt es sich nicht vielmehr um angeborene beziehungsweise in den ersten Lebensjahren fixierte Persönlichkeitsmerkmale?

Die neueren Forschungsergebnisse der Neurobiologen und Entwicklungspsychologen weisen eher in diese Richtung. Es ist ein Forschungsschwerpunkt am Institut für Schul- und Hochschulforschung der Universität Lüneburg. Herr Prof. Dieter Neumann hat in der BFW-Zeitschrift darüber berichtet.²³

7. Epilog

Immer häufiger trifft man auf veröffentlichte **Kritik an der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland**. In der letzten Nummer der BFW-Zeitschrift klagt Prof. P.J. Brenner²⁴ „über die Selbstzerstörung der deutschen Universität im Bologna-Prozess“. Wir sollten die Augen nicht davor verschließen, dass es die Humboldtsche Universität in Deutschland schon längere Zeit nicht mehr gibt, ebensowenig wie das humanistische Gymnasium.

Die deutsche Universität im Humboldtschen Sinne existierte nur etwa 150 Jahre. Ihr geistiges Leben war bereits unter der NS-Einparteienherrschaft angegriffen und vergiftet worden. Dennoch hatte „der Kern der Universität im Verborgenen standgehalten“, um mit Karl Jaspers zu sprechen.²⁵ Das gilt für Heidelberg im Westen

²³ D. Neumann: Freiheit der Wissenschaft 1/2007, S. 14-22

²⁴ P.J. Brenner: Die Wüste wächst. Über die Selbstzerstörung der deutschen Universität im Bologna-Prozess. BFW-Zeitschrift 1/2008, S. 11-17

²⁵ Karl Jaspers: Zur Erneuerung der Universität. Rede am 15. Aug. 1945. (Reden und Schriften 1945/46, Heidelberg 1986)

ebenso wie für Leipzig im Osten. In der SBZ wurde sogleich nach dem Zusammenbruch des NS-Reiches mit dem Neuaufbau von Hochschulen nach sowjetischem Muster begonnen, getreu der Maxime des weisen Stalin: "Hochschulen - das sind Schulen zur Heranbildung der Kommandeurkader ... Ohne neue Kommandeurkader kann man die neue Gesellschaft nicht errichten." Zu dieser Aufgabenstellung passten weder die deutsche Universität und noch das humanistische Gymnasium. Erst unlängst hat der Präsident der Freien Universität Berlin, wieder darauf aufmerksam gemacht, dass mehr als 10 Studenten der Berliner Universität, die sich nach 1945 aktiv für die akademische Freiheit einsetzten, von den Geheimdiensten gekidnappt, nach Moskau verbracht und dort erschossen wurden.²⁶ Nur Wenige scheinen es heute noch zu wissen: Nachdem der Humboldtsche Geist in der brutalsten Weise aus der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin vertrieben worden war, nannte man sie 1949 um in Humboldt-Universität.

Als die 1968er Bewegung das Bildungssystem in der alten Bundesrepublik Deutschland ideologisch umzukrempeln begann, etablierte sich im November 1970 der **Bund Freiheit der Wissenschaft** als überparteiliche Vereinigung zur Verteidigung der Freiheit der Wissenschaft, der Freiheit von Forschung, Lehre und Studium, um diese Ideologisierung aufzuhalten. Freilich, eine Massenuniversität, an der 50 % eines Altersjahrgangs studieren, funktioniert nicht nach dem Konzept der neuhumanistischen Bildungsreformer, das auf die 5 % der im Humboldtschen Sinne Studierfähigen zugeschnitten war, aber nicht auf die Ausbildung von großen Massen,

- denen es nur um ein Qualifikationszertifikat für einen Job auf dem Arbeitsmarkt geht,
- die Wissensbestände, die nicht rasch vermarktbare sind, als unnützlich ablehnen,
- die Lehrende als Entertainer betrachten, die vor allem die Kunst der Selbstdarstellung vermitteln sollen.

Die Stärke des deutschen Bildungssystems bestand ja gerade darin, dass nur ein geringer Teil eines Jahrganges an Universitäten studierte, und ein weitaus größerer Anteil praxisnahe Bildungsanstalten besuchte, die in wenigen Semestern harter Arbeit sehr gute Ingenieure, Lehrer, Verwaltungsangestellte, Betriebswirte u.a.

²⁶Dieter Lenzen: Going global. Die Universitäten vor neuen nationalen und internationalen Herausforderungen. V. Symposium Hochschulreform. Veröff. der H.M.Schleyer-Stiftung, Bd.71, S. 7, Köln 2007

hervorbrachten. Die in den 1970er Jahren begonnene Quasi-Akademisierung hat sich m.E. als Irrweg erwiesen.

Der **Verfall des akademischen Ethos** ist ein weiterer Hinweis auf das Ende der deutschen Universität im Humboldtschen Sinne. In der zweiten Hälfte der 1990er Jahre beschäftigte ein schwerwiegender Fall ethischen Fehlverhaltens im Bereich der naturwissenschaftlichen Forschung die deutsche und die internationale Öffentlichkeit, nachdem ans Licht kam, dass jahrelang gegen die Regeln wissenschaftlicher Professionalität bei Promotionen, Habilitationen, Berufungen und bei der Bewilligung von öffentlichen Fördermitteln durch die DFG und andere Organisationen verstoßen wurde. Solche Vorkommnisse wären undenkbar gewesen, wenn die Regeln des akademischen Ethos, die den Geist der deutschen Universität geprägt hatten, noch wie selbstverständlich gelebt würden. (Diese Regeln kann man bei Walter Rüegg, einem der Gründungsvorsitzenden des BFW, nachlesen.²⁷) Unter dem Vorsitz des DFG-Präsidenten Wolfgang Frühwald musste 1998 eine Kommission „Selbstkontrolle in der Wissenschaft“ gebildet werden, die **Vorschläge zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis** formulierte. In den USA hatte schon 10 Jahre früher eine solche Kommission eingesetzt werden müssen, wegen vergleichbaren Fehlverhaltens. Ich halte die Arbeitsergebnisse der Kommission für den modernen universitären Wissenschaftsbetrieb für außerordentlich hilfreich, wenn es auch sehr zu bedauern ist, dass ungezügelter Ehrgeiz und gnadenloser Wettbewerb selbst vor kriminellen Auswüchsen der Unredlichkeit nicht zurückschrecken. Hinter der marktschreierischen Devise „publish or perish“ (veröffentliche oder verende) kann sich C.F. Gauss' Mahnung „pauca sed matura“ (Weniges, aber Ausgereiftes) kein Gehör verschaffen. Doch auch das beste Regelwerk und angedrohte Sanktionen ersetzen nicht das moralische Verhalten des einzelnen Wissenschaftlers. „Die Größe, auf die alles ankommt, die geistige und sittliche Wertigkeit jedes Einzelnen“ (A. Schweitzer, 1923) kann nicht archiviert und nicht von Vorgängern übernommen werden. Sie muss in jeder Generation neu heranwachsen und zur Entfaltung gelangen.

Auch in den 1990er Jahren gab es engagierte Hochschullehrer, die die Ökonomisierung und die Bachelorisierung der deutschen Hochschulen als Gefahr erkannten und ihr entgegentraten, so Arnd Morkel, der frühere Rektor der Universität Trier, der zum offenen **Streit über die Aufgaben der Universität** und die Wege zu ihrer

²⁷ W. Rüegg: Das akademische Ethos. Mitteilungen des Hochschulverbandes 35 (1987) H.5, S.238-244).

Erneuerung aufrief, und sich dabei auch nicht vor einem Eklat gescheut hätte, zum Beispiel durch Gründung eines Gegenverbandes zur Hochschulrektorenkonferenz, die als Sprachrohr der deutschen Hochschulen deren Bachelorisierung vorantreibt²⁸.

Andere Repräsentanten des deutschen Geisteslebens der jüngsten Zeit verhalten sich weniger kämpferisch. So erklärte unlängst der ehemalige Präsident der DFG und Präsident der Alexander-von-Humboldt-Stiftung, der Germanist Wolfgang Frühwald:

„Ich kenne kaum jemanden - ehrlich gesagt: niemanden -, den die Umstellung der Studiengänge auf Bachelor und Master begeistert. Wer die Veränderungen voranbringt, sind die Universitätsspitzen, die Wissenschaftsorganisatoren und die Politik. **Die Reformen kommen von oben**; der Graben zwischen denjenigen, die die Reform konzipieren und den Betroffenen ist groß.“²⁹

Leider nennt der bekannte Gelehrte die „höheren Gewalten“, die die Reformen „von oben“ kommen lassen, nicht beim Namen.

Schließlich muss noch auf die von der Kultusministerkonferenz festgelegte Praxis bei der wechselseitigen Anerkennung von Bachelor-Abschlüssen hingewiesen werden. Erklärende Zusätze, ob die Ausbildung sechs oder sieben oder acht Semester währt, soll es nicht geben, auch keinen Hinweis auf den Charakter der Hochschule, sei es eine Universität oder eine Fachhochschule. Inzwischen bieten auch die Berufsakademien einen Bachelor-Abschluss an³⁰. Nur eines scheint den Bildungspolitikern wichtig zu sein: die gesamte Arbeitsbelastung (work load) des Musterstudenten darf 1800 Stunden im Jahr nicht übersteigen. Das heißt: Bei 6 Wochen Urlaub, in denen sich der Studierende von den Mühen des Studiums zu erholen hat, soll er sich in den übrigen 46 Wochen nur jeweils 39 Stunden seinen Studien widmen, genau so lange wie eine Kassiererin auf dem Supermarkt hinter der Kasse sitzt.

In Bälde werden wir das folgende **Fazit** ziehen können:

Die deutsche Universität, wie sie zu Beginn des 19. Jahrhunderts entstand, gibt es nicht mehr. Die neue Hochschule ist unternehmerisch orientiert und von allen Fesseln, die sie an die Tradition binden, befreit. Das Centrum für Hochschulentwicklung

²⁸ Arnd Morkel: Die Universität muss sich wehren. Ein Plädoyer für ihre Erneuerung. Wiss. Buchgesellschaft Darmstadt 2000

²⁹ DIE ZEIT vom 17. Jan. 2008, S.63

³⁰ Entwurf eines Gesetzes zur Änderung des Sächsischen Berufsakademiegesetzes (Stand: 10.12.2007)

hat seinen Sitz in Gütersloh und nutzt die Hochschulrektorenkonferenz zur Durchsetzung seiner Konzepte.

Alle Bildungseinrichtungen des tertiären Sektors werden unter der deutschen Sammelbezeichnung Hochschulen zusammengefasst – international firmieren sie als University, University of Applied Sciences oder University of Cooperative Education.

Alle diese Hochschulen oder universities produzieren vermöge drei oder vier mal 1800 Stunden Arbeitsbelastung aus den Studierenden Absolventen, die den neudeutschen Grad „bachelor“ tragen. Dieses Etikett (etymologisch unklarer Herkunft) bescheinigt die unmittelbare Beschäftigungsfähigkeit des Trägers oder der Trägerin des Etiketts.

Die vor 13 Jahren formulierten Forderungen des Europäischen Runden Tisches der Großindustriellen wurden und werden im Zuge dieser Bachelorisierung der deutschen Hochschulen erfüllt.

Die bachelorisierten deutschen Hochschulen sind in ihrer Konzeption den „Höheren deutschen Fachschulen“, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine starke Säule des gegliederten deutschen Bildungssystem bildeten, vergleichbar – wenn auch das Arbeitspensum, das man seinerzeit erfolgreich Studierenden zumutete, viel größer war.

Die bachelorisierte deutsche Hochschule versteht sich nicht als eine Ausbildungsstätte für die ca. 5% eines Jahrgangs, die ausreichend Begabung und Arbeitsbereitschaft besitzen, um in der modernen arbeitsteiligen Gesellschaft den Part der Gelehrten und Berufswissenschaftler wirksam übernehmen zu können.

Wie zur Zeit der Napoleonischen Fremdherrschaft sollten wir Deutschen nun über eine zeitgemäße Bildungseinrichtung nachdenken, welche die gleichen Aufgaben erfüllt, die die damals konzipierte deutsche Universität etwa 150 Jahre lang, von 1820 bis 1970, so erfolgreich gemeistert hat.