

Bildungspolitik und Bildungsmanagement

Bologna!

Friedrich Buttler

Einleitung

In die Amtszeit des Rektors Franz-Herbert Rieger an der Hochschule für Wirtschaft Berlin fällt die Umsetzung der Studienstrukturreform, die unter dem Namen Bologna-Prozess in den vergangenen Jahren die hochschulpolitischen Schlagzeilen in nicht immer rühmender Weise füllte. Die Mitglieder des Kuratoriums der Hochschule, darunter der Autor, haben sowohl als Zeitzeugen der hochschulpolitischen Entwicklungen in Europa als auch speziell in ihrer Mitverantwortung für das Gedeihen der nun den stolzen Namen „Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin, Berlin School of Economics and Law“ (HWR) führenden Wissenschaftseinrichtung diesen Prozess begleiten dürfen. Der Rektor hat dem Kuratorium über die konsequente und mit Blick auf die Weiterentwicklung der eigenen Hochschule überlegte Umsetzung der Studienstrukturreform regelmäßig in öffentlicher Sitzung berichtet.

Man konnte den Eindruck gewinnen, dass der Bologna-Prozess an dieser Hochschule bisher mit großem Engagement aller Beteiligten erfolgreich gestaltet worden ist und dass seine Ergebnisse damit im wohltuenden Kontrast zur vielfach beklagten unzureichenden Implementierung des Bologna-Konzepts stehen. Der Bewertung durch die Hochschulangehörigen, die Lehrenden und Lernenden zuerst, sei damit nicht vorgegriffen. Auf ihre konstruktiv-kritische Mitwirkung wird es jedenfalls weiter ankommen. Soweit die diesbezügliche Bilanz der bisherigen Tätigkeit des Rektors und seines Teams auf der Grundlage der dem Kuratorium zugänglich gemachten Berichte zu ziehen ist, kann man gratulieren. Insgesamt sind die Fachhochschulen eher als Gewinner der Studienstrukturreform zu bezeichnen (Köhler 2007). Soweit es indes um die Entwicklungsbedingungen auch der HWR im Rahmen breiterer gesellschafts- und hochschulpolitischer Herausforderungen der europäischen Integration geht, sind offene Fragen der Implementierung des Bologna-Prozesses anzusprechen. Darauf soll in diesem Beitrag eingegangen werden.

Ein europäischer Hochschul(t)raum

Es ist schon lange her, dass in der damaligen Westdeutschen Rektorenkonferenz, beflügelt von lebhaftem Interesse am internationalen Austausch der Lehrenden

und Lernenden, die Förderung der gegenseitigen Anerkennung der Studieninhalte und -abschlüsse sowie die Schaffung geeigneter Voraussetzungen dafür auf die Agenda gesetzt wurde. Bilaterale Äquivalenzvereinbarungen zwischen Staaten hatten sich als wenig geeignet erwiesen, wie am Beispiel der sich über mehr als ein Jahrzehnt ergebnislos hinziehenden deutsch-französischen Äquivalenzvereinbarungen zu demonstrieren war. Bilaterale Vereinbarungen europäischer Hochschulen zum Studierendenaustausch waren erfolgreicher, insbesondere wenn diese durch die fachliche und organisatorische Kooperation der verantwortlichen Hochschullehrer und durch Reisestipendien unterstützt wurden. Das Programm des DAAD zur Förderung integrierter Auslandsstudien verdient in diesem Zusammenhang Erwähnung. Und es gab und gibt dankenswerterweise die individuell organisierte und finanzierte internationale Studienmobilität; freilich ist das nicht das Modell, mit dem die soziale Dimension eines europäischen Hochschulraumes zufriedenstellend verwirklicht werden könnte. Studentischer Protest hat Ende 2009 diesen Sachverhalt mit der utopisch-kritischen Formel „Reiche Eltern für Alle!“ auf den Punkt gebracht.

Ein Traum wäre, das aus anderen Zusammenhängen der europäischen Agenda bekannte Ursprungslandsprinzip auf die Hochschulen zu übertragen. Demnach wären vergleichbare Studien- und Prüfungsleistungen, die in einem Mitgliedsstaat erbracht wurden, in allen anderen anzuerkennen. Man könnte ein solches Prinzip auch auf einen weiteren Kreis von Ländern beziehen, so wie heute am Bologna-Prozess mit inzwischen 46 Staaten mehr als die 27 Mitglieder der Europäischen Union teilnehmen. Aber was sind vergleichbare Leistungen?

Da liegt des Pudels Kern! Man braucht offenbar Vergleichbarkeitskriterien, die von allen Beteiligten, den Stakeholders innerhalb und außerhalb der Hochschulen, von den Regierungen und letztlich am Arbeitsmarkt akzeptiert werden.

Das Übereinkommen des Europarats über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region vom April 1997 (Lissabon Konvention), das von der Bundesrepublik im November 2007 ratifiziert wurde, hat tatsächlich zum Ziel, die Anerkennung des in einem Vertragsstaat erlangten Abschlusses in einem anderen Vertragsstaat zu erleichtern. Artikel III postuliert in den allgemeinen Prinzipien: „holders of qualifications issued in one of the Parties shall have adequate access, upon request to the appropriate body, to an assessment of these qualifications“. Artikel IV.1 zum Hochschulzugang fordert die Anerkennung der in einem Partnerstaat erworbenen Qualifikationen

„unless a substantial difference can be shown between the general requirements for access in the Party in which the qualification was obtained and in the Party in which recognition of the qualification is sought.“

„Wesentlicher Unterschied“ ist freilich ein für sich genommen unbestimmter Rechtsbegriff.

Es war schon ein großer Schritt, als im Juni 1999 29 europäische Staaten die Bologna-Erklärung unterzeichneten. Demnach sollten gemeinsame Rahmenvorgaben, die in den Folgekonferenzen zu entwickeln wären, die Mobilität der Studierenden und Lehrenden innerhalb Europas erhöhen und die europäischen Hochschulen im globalen Bildungswettbewerb attraktiver machen. Eine Schlüsselrolle für die Beurteilung der Gleichwertigkeit wurde dabei der Einführung zweistufiger Bachelor/Master Studiengänge, des europäischen Leistungspunktesystems ECTS und von aussagekräftigen Beschreibungen von Studieninhalten und Qualifikationserwerb (diploma supplements) zugemessen. Auch wenn all dies, wie manche Kritiker sagen, inzwischen „unter die Räuber und Mörder geraten“ sein sollte, worauf weiter unten einzugehen sein wird, ist fairer Weise nach den bis dahin erprobten Alternativen zu fragen. Studienreformkommissionen für einzelne Disziplinen und Gemeinsame Kommissionen zur Feststellung einheitlicher Prinzipien, die im deutschen föderalistischen System auf Länderebene eingerichtet wurden, haben die Entwicklung der Hochschulen nicht nachhaltig beeinflusst. Fachgesellschaften, deren Rückkehr in den inhaltlichen Gestaltungsprozess heute hier und dort gefordert wird, haben sich nicht regelmäßig als Speerspitzen entwicklungsnotwendigen Wandels und europäischer Integration profilieren können. Ihr guter fachwissenschaftlicher Rat bleibt indes zu würdigen.

Der Autor verhehlt nicht, an all dem als Mitglied einer fachwissenschaftlichen Studienkommission, der Hochschulrektorenkonferenz, des Wissenschaftsrates, schließlich im Rahmen der Kultusministerkonferenz bis zu seinem Wechsel zur Internationalen Arbeitsorganisation im Jahr 2001 engagiert teilgenommen zu haben und steht dazu. Die nachdrückliche Zustimmung zum Bologna-Konzept ist freilich von erheblicher Skepsis gegenüber den bisherigen Wegen und Ergebnissen seiner Implementierung begleitet.

Inzwischen ist die Implementierung fortgeschritten und zehn Jahre danach haben viele die Gelegenheit zu einer Zwischenbilanz wahrgenommen. Konnten die deutschen Hochschulen den europäischen Traum verwirklichen? Das Urteil eines verantwortlichen Zeitzeugen, des Niedersächsischen Wissenschaftsministers Stratmann, fällt vernichtend aus:

„Wir wollten unsere Abschlüsse europaweit vergleichbar machen und den Studentenaustausch erhöhen. Jetzt ist sogar der Wechsel von Hannover nach München kaum mehr möglich.“ (Friedrich-Ebert-Stiftung/Netzwerk Bildung 2009)

Dem widerspricht in gewisser Hinsicht der Befund der HRK in der Stellungnahme vom 7. Dezember 2009, gestützt auf Ergebnisse des Instituts für Hochschulforschung der Universität Kassel, wonach etwa je ein Drittel der befragten BA-Absolventen der Fachhochschulen und der Universitäten „im Rahmen ihres Studiums die Möglichkeit eines – wenn auch immer kürzeren – Auslandsaufenthalts“

nutzten und innerhalb von Deutschland 14% aller Studierenden ihre Hochschule wechselten. Insbesondere das „Mobilitätsscharnier“ zwischen BA und MA werde für einen Wechsel an eine andere Hochschule im In- und Ausland genutzt (HRK 2009).

Das ist aber nicht ausreichend. Die Integration von Auslandssemestern in das zum ersten berufsqualifizierenden Abschluss führende Studium war, insbesondere auch an den Fachhochschulen, vielerorts vor der gegenwärtigen Studienstrukturreform gelungen, wurde aber häufig durch die Kompression von Studieninhalten in ein dreijähriges Curriculum wieder geopfert. Damit sollte auch die Einführung viersemestriger Masterstudiengänge ermöglicht werden, ein den Fachhochschulen wichtiges Anliegen auf dem Weg zur Gleichstellung mit den Universitäten. „Mobilitätsfenster“ im ersten Curriculum wurden also im Rahmen der Studienstrukturreform sogar geschlossen statt, wie es der Mobilitätsförderung im internationalen Maßstab entsprochen hätte, geöffnet zu werden. Insgesamt sind die Mobilitätsergebnisse der Studienstrukturreform in Deutschland bisher nicht überzeugend. „Immer kürzer werdende Auslandsaufenthalte“, wie die HRK formulierte, deuten eher auf studienstrukturell und sozial bedingte Defizite der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland hin. Das „Mobilitätsscharnier“ zwischen Bachelor und Master nutzt den zwei Dritteln der BA-Absolventen nicht, die nach dem Bachelor die Hochschulen zumindest zunächst verlassen würden, wenn diesbezügliche Quotierungsvorstellungen Realität werden sollten.

Der Verlust an Studienmobilität wäre am Ende auch vom deutschen Beschäftigungssystem zu beklagen. Wer in seinem Berufsleben häufig mit Bildungsbiographien junger Menschen zu tun hat, die sich durch ihre Sprachkompetenz und ihre früh erworbenen internationalen Erfahrungen für die im Zuge der Globalisierung zunehmend grenzüberschreitenden Praxisfelder empfehlen, der kann diese Verarmung nur bedauern und die damit einhergehende soziale Selektivität und die verpassten Chancen der Talentförderung nur beklagen. Die deutsche Hochschulpolitik ist insofern bildungspolitisch und wettbewerbspolitisch nicht auf dem richtigen Weg.

Immerhin gibt es gute Praxisbeispiele: Einige Hochschulen wie die Fachhochschule für Wirtschaft Berlin, die im Rahmen ihrer neuen siebensemestrigen BA-Studiengänge Auslandssemester integrierten und wie schon bisher mit Partnerhochschulen koordinieren, haben das dadurch erreicht, dass sie die für ihre bisherigen Diplomstudiengänge geltende Regelstudiendauer von acht Semestern, die Praxis- und Auslandssemester einschlossen, für die Bachelor-Studiengänge nur auf sieben statt auf sechs verringert haben. Unter der Bedingung von Kostenneutralität war damit indes der finanzielle Spielraum für die Einrichtung von Masterstudiengängen beschränkt. Der Rechenschaftsbericht des Rektors 07/08 aus 2009 (HWR 2009, S. 26) verdeutlicht, dass es möglich war, interna-

tionale Kooperationsstudiengänge erfolgreich zu akkreditieren, wenn auch noch nicht in allen Fällen.

Wie ist es erklärbar, dass ein mit einem so großen europäischen Impetus gestarteter Prozess in Deutschland so ambivalente oder teilweise gegenteilige Wirkungen hatte?

Überfrachtung der europäischen Zielsetzung durch die deutsche Reformagenda

Richtigerweise sollte sich eine Reformagenda von Anfang an auf eine Defizitdiagnose stützen, damit Soll-Perspektiven und Ist-Zustände aufeinander bezogen werden können. Tatsächlich aber haben sich in Deutschland mit der Zeit verschiedene Reformideen der Länder als Träger der Hochschulen und der Kultusministerkonferenz als Koordinierungsgremium, von Arbeitsmarktparteien und Verbänden, nicht zuletzt der Lehrenden an Universitäten und an Fachhochschulen, ineinander und über einander geschoben und sie haben entsprechend unterschiedliche Defizitelemente und Zielvorstellungen fokussiert. Die zunächst vorrangig europäisch motivierte Reformagenda wurde im Ergebnis mit einer großen Zahl von im speziellen nationalen Kontext diskutierten Gegenständen beladen. Das führte zu hoher Komplexität und auch Widersprüchlichkeit der an den Reformprozess herangetragenen Vorstellungen.

Das Bologna-Zentrum der HRK beschreibt im Dezember 2009 den nationalen Reformbedarf auf der Grundlage des status quo ante Bologna, dabei zu Recht die Varianz unterschiedlicher Fachkulturen betonend (zit. nach Friedrich-Ebert-Stiftung/Netzwerk Bildung 2009):

„kaum Struktur und wenig Orientierung im Studium, lange Studienzeiten und hohe Abbrecherquoten, mangelnder Praxisbezug, mangelnde internationale Kompatibilität der Abschlüsse, mangelnde Qualitätssicherung, zunehmend heterogene Studiengründe und Studienvoraussetzungen.“

Man wird die meisten dieser Defizitelemente in vielen entsprechenden Aufzählungen finden können, andere werden je nach Erfahrungshintergrund und Interessenlage des Betrachters weniger im Vordergrund stehen. Wollte man die innerdeutsche Reformagenda umfassend abgreifen, wären dagegen einige ihrer wesentliche Desiderata nicht erfasst, z.B. die Beseitigung der chronischen Unterfinanzierung des Hochschulsystems und die Sicherung von gleichen Zugangschancen für junge Frauen und Männer aus bildungsferneren Schichten durch angemessene Studienfinanzierung einschließlich Reisestipendien für Auslandssemester.

Wie weiter unten im Zusammenhang mit der Forderung nach „employability“ der Absolventen dargelegt wird, stellt die nationale Agenda Themen in den Kontext der ursprünglich vom Anliegen europäischer Vergleichbarkeit motivierten Studienstrukturreform, die in der deutschen Studienreformagenda richtigerweise seit langer Zeit und teilweise mit erheblichem Erfolg bearbeitet worden sind, freilich mit dem Anliegen der Mobilitätsförderung nur indirekt zu tun haben. Zwar zielt die grenzüberschreitende Anerkennung von Studienleistungen und Hochschulabschlüssen richtigerweise auf beide Lebensbereiche, Bildungssysteme und Arbeitsmärkte, wofür „employability“ eine Brücke wäre (für einen Überblick vgl. Buttler 2008). Die deutsche Studienreformagenda hat diese Brücke aber nicht systematisch und konsequent als eine europäische gebaut.

In seiner Zwischenbilanz zur Studienstrukturreform in Deutschland hat das Institut für Hochschulforschung (HoF) Wittenberg die Chancen und Risiken, inneren Widersprüche, konträren Trends, Dilemmata und Nebenwirkungen der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland systematisch aufbereitet (HoF 2009). Die Lektüre ist vorzüglich geeignet, die Multidimensionalität und damit Überfrachtung der deutschen Reformagenda zu dokumentieren.

Die von HoF aufgemachte Liste der Risiken ist lang: Etikettenschwindel und Schmalspurstudium, Überfrachtung der Studiengänge, Verschulung des Studiums, Prüfungsüberlastung, erstarrte Studiengangsstrukturen und verfestigte Studieninhalte, Niedergang der kleinen Disziplinen und Aufstieg von Hybridstudiengängen, relatives Notensystem, vom Reformstau zur Reformflut. Und was noch? Zulassungsbeschränkungen und Auswahlverfahren, Steuerung der „Studentenströme“, neue Wege der Kapazitätsberechnung.

Und wo sind bei all dem der eigentliche europäische Impetus und der europäische Mehrwert geblieben?

Was wurde in zehn Jahren erreicht?

Auf der formalen Ebene ist der Umstellungsprozess auf die neue Studiengangsstruktur in Deutschland weit fortgeschritten. Da die Bologna-Erklärung rechtlich nicht bindend ist, musste sie erst in nationales Recht umgesetzt werden. Die Novelle des Hochschulrahmengesetzes von 2002, die Beschlüsse der KMK betreffend „Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen“ und die „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ aus den Jahren 2000 und 2003 waren dieser Aufgabe gewidmet.

Nach Angaben der HRK haben die deutschen Hochschulen bis zum Wintersemester 2009/10 fast 80% ihrer Studiengänge auf die Bachelor-/Masterstruktur

umgestellt und inzwischen sind drei Viertel der Studienanfänger in den neuen Studiengängen eingeschrieben.

Bis September 2009 waren nach Angaben des Akkreditierungsrates 5.712 Bachelorstudiengänge und 4.910 Masterstudiengänge akkreditiert worden. An den Fachhochschulen lag der Anteil der noch nicht umgestellten Studiengänge unter 5%, an den Universitäten, und besonders an den Kunst- und Musikhochschulen ist der Umstellungsprozess weniger fortgeschritten. Bei den Universitäten liegt dies an den fast 2.000 Studiengängen mit staatlichen und kirchlichen Abschlüssen, darunter den vom Prozess ausgenommenen medizinischen und juristischen Studiengängen. Nach dem HRK- Hochschulkompass vom September 2009 waren 2.264 Bachelor- und 1.387 Masterstudiengänge der Fachhochschulen akkreditiert, an den Universitäten waren es 3.247 respektive 3.241. Nur noch 147 alte Hochschulabschlüsse bei den Fachhochschulen lassen den Schluss zu, dass dort der formale Umstellungsprozess nahezu abgeschlossen ist. Insgesamt ist die Leistung der Universitäten und Fachhochschulen bei der Umsetzung der Studienstrukturreform hoch zu veranschlagen.

Die Folgerung, die Fachhochschulen seien eher die Gewinner der Studienstrukturreform, erschließt sich schon aus der großen Zahl der bei ihnen eingerichteten Masterstudiengänge, darunter 52% mit der Regelstudienzeit von vier und 31% mit der Regelstudienzeit von drei Semestern. Masterabschlüsse berechtigen zur Bewerbung für ein Promotionsvorhaben (KMK 2003, 2005). In dem Bemühen der Fachhochschulen um Gleichstellung mit den Universitäten könnte dies einen Durchbruch bedeuten und für die Durchlässigkeit des tertiären Bildungssystems könnte es ein Schritt vorwärts sein. Freilich, die Fachhochschulen sind sich über den Unterschied zwischen der Berechtigung von MA-Absolventen, einen Promotionsantrag an einer Universität zu stellen und den Erfolgchancen im Klaren.

In welchem Umfang Masterabsolventen von Fachhochschulen die formal erworbene Chance wirklich nutzen können wird auch von der qualitativen und quantitativen Weiterentwicklung der vielerorts ins Kraut geschossenen Masterstudiengänge abhängen. Wie viele davon sich auf eine ausreichende und auch ausreichend breite wissenschaftliche Basis stützen können muss die Erfahrung zeigen. Die bald anstehende Re-Akkreditierung von Masterstudiengängen sollte auch nach Auffassung der KMK dazu Entscheidungshilfen bieten. Dem wissenschaftlichen Leiter der Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover, Rainer Künzel, ist zuzustimmen, dass im Ergebnis Masterstudiengänge ohne ausreichende wissenschaftliche Basis konsequent abzubauen sind (Friedrich-Ebert-Stiftung/Netzwerk Bildung 2009). Nach dem Rechenschaftsbericht des Rektors der FHW Berlin 2007/2008 (HWR 2009, S. 26) verspricht sich auch diese Hochschule von der Re-Akkreditierung eine deutliche Qualitätssteigerung in beiden Studiengangstypen.

Tatsächlich bieten die Vorbereitung auf die Re-Akkreditierung ebenso wie diese selbst die erste Gelegenheit, nicht nur in den Masterstudiengängen die Spreu vom Weizen zu trennen, beide sollten auch zum Dialog zwischen Hochschulen und Berufspraxis genutzt werden, um die Europäisierung der Bachelorstudiengänge zu fördern. Zugleich wird es notwendig sein, auch im Beschäftigungssystem Wege zu finden, um den veränderten Absolventenprofilen zu entsprechen und die Anschlussqualifizierung für berufliche Entwicklungen in Wirtschaft und Verwaltung neu zu bestimmen. Wer kürzere Ausbildungsdauern für den ersten berufsqualifizierenden Abschluss fordert, muss auch bereit sein, für neue Einsatzmöglichkeiten und für die Weiterqualifizierung der Absolventen mehr Verantwortung zu übernehmen. Sonst könnten sich Erfolge bei der Verkürzung der Studiendauer als Pyrrhussiege herausstellen. Die bisher beobachtbare Abstinenz des Staates als Arbeitgeber bei der Erarbeitung neuer Berufseinstiege und Qualifizierungswege ist in diesem Zusammenhang umso erstaunlicher, als Bund und Länder ihrerseits Verantwortung für das Bildungssystem tragen.

Bei der Studienzeitverkürzung konnten nach Einführung der Bachelorstudiengänge Erfolge erzielt werden. Nach Angaben der HRK (2009) nähert sich die Fachstudiendauer mit 6,7 Semestern erstmals der durchschnittlichen Regelstudienzeit von 6,2 Semestern. Dagegen sind die Ergebnisse zum Studienabbruch ambivalent. „Die konsequente Kompetenz- und Lernergebnis-Orientierung sowie Lernenden-Zentrierung in den Studiengängen“, schreibt die HRK in ihrer Stellungnahme, „haben dazu geführt, dass in Teilbereichen die Studienabbrucherquote erheblich gesenkt werden konnte“, das gelte vor allem für die Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften an den Universitäten. Dagegen sind nach den vom Bologna-Zentrum der HRK berichteten Erfahrungen vor allem in den MINT-Fächern die Abbrecherquoten gestiegen. Positiv könnte gewertet werden, dass jetzt der Abbruch eher erfolgt als früher, freilich deuten diese Ergebnisse auch auf Probleme der Studierbarkeit der Curricula, der Studien- und Prüfungsorganisation, auf Überlast der Hochschulen und Überbelastung der Studierenden hin. Letzteres gilt insbesondere für Studierende, die zur Studienfinanzierung zu verdienen müssen bzw. Familienpflichten haben.

Die im obigen Zitat der HRK vorgenommene Zuschreibung von Erfolgen zur Kompetenz- und Lernergebnis-Orientierung und insbesondere Lernenden-Zentrierung muss unter dem Eindruck erschöpfender Auslastung, sprich: chronischer Überlastung (Wissenschaftsrat in vielen Stellungnahmen seit Jahrzehnten) der Hochschulen und ihrer Lehrenden, angesichts von Teilnehmerzahlen an „Seminaren“ mit 200 Studierenden in den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften, um nur ein Beispiel zu nennen, vorsichtig ausgedrückt als Euphemismus gelten. Es gibt offenbar erhebliche Einschätzungsunterschiede: Während das Bologna-Zentrum der HRK von steigenden Zufriedenheitswerten der Studieren-

den in den neuen Studiengängen berichtet, resümiert Christoph Heine vom HIS Hochschul-Informationssystem (2009):

„Neben der eher kleiner werdenden Zufriedenheit mit den Bedingungen des Studiums insgesamt verweist insbesondere die schlechte und im Zeitvergleich noch schlechter werdende Bewertung von Aufbau/Struktur der Bachelor-Studiengänge gegenüber der herkömmlichen Studienstruktur auf erhebliche Defizite in der Umsetzung des Reformziels einer besseren Studierbarkeit“.

Aber: „Studienqualität und Studienbedingungen im Bachelor-Studium werden an Fachhochschulen generell besser bewertet als an Universitäten“ (ebd.). Weil das auch schon für traditionelle Diplom-Studiengänge galt, habe sich der Abstand zwischen den Zufriedenheitswerten hier wie dort durch die Reform nicht verändert.

Der Arbeitsmarkterfolg der Absolventen der neuen Studiengänge ist nach so kurzer Zeit seit dem Eintritt der ersten Absolventen der neuen Studiengänge nicht zutreffend zu beurteilen. Die HRK stützt sich in ihrer Stellungnahme (HRK 2009) auf erste Ergebnisse der Absolventenbefragung des Instituts für Hochschulforschung in Kassel (INCHER). Danach hätten rund 22% der Bachelorabsolventen von Universitäten und sogar 59% von Fachhochschulen den Direkteinstieg in den Beruf geschafft, „und dies nach ähnlichen Suchzeiten und auf ähnlich zufrieden stellende Positionen wie Absolventen traditioneller Abschlüsse“. Zum empirischen Erfolgswachweis taugen die zitierten Ergebnisse allerdings noch wenig und die beschriebene Differenz zwischen den Absolventen von Universitäten und Fachhochschulen lässt eher aufhorchen. Sie deutet zunächst auf weiter bestehende erhebliche Qualitätsunsicherheit der Arbeitgeber bei der Beurteilung ersterer hin.

Absolventenbefragungen, insbesondere die wiederholte Befragung derselben Personen, können grundsätzlich die Informationsbasis über den Berufserfolg der Absolventen wesentlich verbessern. Dabei kann auf die inzwischen vorzüglich entwickelten Methoden der Panelforschung und der Evaluierungsforschung zurückgegriffen werden.

Der Verzicht der KMK, den Reformprozess durch Rahmenprüfungsordnungen steuern zu wollen, ist aus den wenig ermutigenden Erfahrungen der Vergangenheit nachvollziehbar. Auch die Fiktion der Gleichwertigkeit der deutschen Hochschulen untereinander erwies sich schon lange nicht mehr als tragfähig und im internationalen Vergleich immer weniger verständlich. So entstand die Forderung nach Differenzierung und Profilierung. Exzellenzinitiativen und befristete Projektförderungen kamen dabei politischen Bedürfnissen entgegen, mit befristeten Finanzierungsprogrammen für wenig Geld viel Aufmerksamkeit zu erheischen und den Eindruck zu vermitteln, die weniger geförderten Hochschulen oder Fächer hätten es auch nicht besser verdient. Profilierung, Suche nach

Alleinstellungsmerkmalen und Exzellenzrhetorik haben im Zusammenhang mit der Studienstrukturreform aber nicht als Leitsterne für die Schaffung eines europäischen Hochschulraumes getaugt, vielmehr zu einer mit Blick auf die Identität der Fächer und ihre zukunftsweisende Kommunikation untereinander zur Überspezialisierung und zur Differenzierung kleinteiliger Studienabschlüsse beigetragen. „Eine schlichte Wettbewerbsideologie“ schreibt der Vorsitzende des Wissenschaftsrats, Peter Strohschneider (2009), „verlangt den Hochschulen Alleinstellungsmerkmale ab, welche sie dann in der Überspezialisierung von miteinander inkompatiblen Studiengängen zu finden meinen“. So ist es dazu gekommen, dass anstelle der Anerkennung über Grenzen hinweg der fast ungehemmten Entstehung neuer Mobilitätshindernisse Tor und Tür geöffnet wurde.

Der Widerspruch zwischen Profilierung und gegenseitiger Anerkennung ist nicht grundsätzlich unauflösbar, aber in der gegenwärtigen Reformpraxis eklatant. HRK und KMK haben mit dem Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (KMK 2005) eine systematische Beschreibung der im Zuge der Studienstrukturreform zu generierenden Qualifikationen versucht und sich verpflichtet, an der Entwicklung eines übergreifenden Europäischen Rahmens mitzuwirken.

„Dieser Europäische Rahmen kann nur allgemeine Qualifikationen abbilden. Seine Akzeptanz wird davon abhängen, ob er einen Mehrwert hinsichtlich der zu erreichenden Transparenz bietet. Er sollte daher die nationalen Qualifikationsrahmen, die das Kernstück bilden, zusammenführen, die Transparenz eines sich zunehmend diversifizierenden Hochschulsystems gewährleisten und dem Bedürfnis nach Verständlichkeit von Seiten der Studierenden und Arbeitgeber Rechnung tragen, die Vielfalt an Qualifikationen in Europa abbilden können.“ (Ebd., Vorbemerkung)

Der gemeinsame europäische Hochschulraum soll ja nicht vereinheitlichen, sondern *diversitas in unitate* ermöglichen. Das Gleichgewicht zwischen beidem zu finden bleibt, vorsichtig ausgedrückt, eine Herausforderung für den europäischen Integrationsprozess.

Nach Einschätzung des Bologna-Zentrums der HRK ist der deutsche Qualifikationsrahmen von den Hochschulen bei der Planung der neuen Curricula nicht hinreichend beachtet worden.

Das mag sein, man wird es den Hochschulen nicht einmal verdenken können, da er ja erst vor fünf Jahren formuliert wurde. Ob allerdings eine genauere Beachtung von Vorgaben des Qualifikationsrahmens ausgereicht hätte und künftig ausreichen wird, an Stelle der neuen Unübersichtlichkeit mehr Transparenz, Vergleichbarkeit und gegenseitige Akzeptanz zu gewährleisten, muss bezweifelt werden. Denn der deutsche Qualifikationsrahmen ist auf einem Abstraktionsniveau formuliert, unter dem sich viel und gemessen am Ziel europäischer Ver-

gleichbarkeit sicher zu Unterschiedliches subsumieren lässt: Leseprobe für die Bachelor-Ebene unter der Rubrik Wissen und Verstehen: Absolventen

„verfügen über ein kritisches Verständnis der wichtigsten Theorien, Prinzipien und Methoden ihres Studienprogramms und sind in der Lage ihr Wissen vertikal, horizontal und lateral zu vertiefen. Ihr Wissen und Verstehen entspricht dem Stand der Fachliteratur, sollte aber zugleich einige vertiefte Wissensbestände auf dem aktuellen Stand der Forschung in ihrem Lerngebiet einschließen.“

Welche Hochschullehrerin oder welcher Hochschullehrer in Deutschland würde offen erklären, genau dies könnten die Studierenden bei ihr oder ihm nicht lernen? Insoweit ist der Qualifikationsrahmen für die Qualitätssicherung der Lehre wenig aussagefähig.

In seiner Erklärung zur Weiterentwicklung der Bachelor- und Masterstudiengänge an den Hochschulen hat der Präsident der KMK, Minister Henry Tesch, im November 2009 gefordert:

„Die Grundsätze Vermittlung von Grundlagenwissen und Methodenkompetenz sowie exemplarische Themen- bzw. Inhaltswahl im Studium müssen auch Maßstab für die gegenseitige Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen in und zwischen den Hochschulen sein. Bei der Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen, die sich auf diese Ansprüche gründen, kann es nicht um gleichartige, sondern muss es um gleichwertige Studienergebnisse gehen. Dies ist eine entscheidende Voraussetzung für die Verbesserung der Mobilität der Studierenden zwischen den Hochschulen entsprechend den Regelungen der Lissabon-Konvention. Das bedeutet, dass die Anerkennung zu erteilen ist, sofern keine wesentlichen Unterschiede bestehen.“ (KMK 2009)

Dem ist zuzustimmen, aber wie eingangs dargelegt, ist der Begriff „wesentliche Unterschiede“ für sich genommen unbestimmt. Hochschulen und Lehrende neigen nun einmal dazu das, was sie speziell tun, als wesentlich anzusehen. Wurden sie nicht auch dazu mit dem Ziel der Profilbildung aufgefordert?

Was tun?

Um mobilitätswidrige Auslegungen zu vermeiden, müsste eine offene Anerkennungspraxis Platz greifen. Welche Steuerungslogiken könnten dafür förderlich sein?

In seiner Erklärung vom 16. November 2009 hat der Präsident der KMK die Hochschulen, Akkreditierungsagenturen, Fachgesellschaften und Fakultätentage aufgefordert, dafür Sorge zu tragen, dass die gegenseitige Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen im gegenseitigen Vertrauen auf Qualitätssicherung und erfolgreiche Akkreditierung gestützt wird, um sie einfacher, verlässlicher, fle-

xibler und schneller zu gestalten. Für den internationalen Studierendenaustausch hat er zum Aufbau strukturierter Austauschprogramme ermuntert. Auch wenn letzteres als Rückkehr zum Bilateralismus oder zumindest als halber Rückzug von der Idee des gemeinsamen europäischen Hochschulraumes aufgefasst werden könnte, ist es doch als realitätsnah einzuschätzen. Wie weiter oben dargelegt wurde ist der gewiesene Weg erprobt.

Bei der Bildung von gegenseitigem Vertrauen auf Qualitätssicherung ist die Selbstorganisation der Hochschulen im Zusammenwirken mit den Akkreditierungsagenturen, Fachgesellschaften, Fakultätentagen und der beruflichen Praxis, Arbeitgebern und Gewerkschaften jedem neuerlichen Versuch vorzuziehen, die notwendige Besinnung auf die inhaltlichen und methodischen Grundlagen des jeweiligen Fachs durch staatlich eingerichteten Kommissionen zu erreichen. Alle Erfahrung der letzten Jahrzehnte lässt davon abraten, und der Zustand des Bildungsföderalismus in Deutschland ist nicht geeignet, in eine Wiederbelebung gescheiterter staatlicher Steuerungsversuche freudige Erwartungen zu setzen. Die Länder sollten auch strikt darauf verzichten das, was sie nicht ländergemeinsam erarbeiten können, im Alleingang in den Prozess einzubringen, weil derartiges nur zur weiteren Unübersichtlichkeit beitrüge. Gleichwohl muss die Besinnung auf die Grundlagen erfolgen, damit die Studierenden systematisch fachorientiertes Lernen lernen und ihre Kompetenz zur eigenen Weiterqualifizierung beim exemplarischen Bohren dickerer Bretter erweitern können. In demokratischer Tradition macht es auf dem Weg dahin allemal Sinn, auf den Dialog der unmittelbar Verantwortlichen und Betroffenen zu setzen.

Für die Bachelor-Studiengänge hat Rainer Künzel (2009) vorgeschlagen, die hochschulinterne Organisationsstruktur durch die Bildung von Undergraduate Schools an die neue Studienstruktur anzupassen. Diese Anregung sollte von den Hochschulen aufgegriffen werden, einen Organisationsrahmen zu schaffen, um die Fehlentwicklung zu heterogenen Konglomeraten von Lehrveranstaltungen, die vielerorts mangels geeigneter Abstimmung und interner Qualitätskontrolle unter den Lehrenden als Module ausgegeben werden, systematisch zu korrigieren. In sich stimmige Module könnten folgerichtig insgesamt von einer deutlich geringeren Zahl von Prüfungen begleitet werden, deren Gegenstände unter den beteiligten Lehrenden abgestimmt, in diesem Sinne integriert wären. Auf solcher Grundlage ließen sich auch unterhalb der Ebene inhaltlich aussagefähiger diploma supplements ergänzend module supplements vorstellen, um beim Fach- bzw. Hochschulwechsel die Lehrenden der aufnehmenden Hochschulen in Deutschland und Europa über die Studienleistungen der Studienwechsler zu informieren und für deren möglichen Beitrag zum wissenschaftlichen Diskurs an der aufnehmenden Hochschule zu interessieren.

Wie, wird der an die Überlastverhältnisse gewöhnte Beobachter deutscher Universitäten fragen, soll denn das möglich sein? Bei uns regeln doch die zu-

ständigen Ämter der Hochschulverwaltung und der Prüfungsämter Zulassungs- und Anerkennungsfragen! Ja, genau. Und deshalb sind viele hehre Ziele der Studienreform, zu deren Verwirklichung es auf den persönlichen und fachlichen Einsatz von guten Professorinnen und Professoren ankommt, zwar nicht unter die Räuber und Mörder gefallen, aber müssen aus Gründen der Überlast in bürokratischer Routine untergehen. Dies ist keine Kritik an Mitarbeitern von Hochschulverwaltungen und Prüfungsämtern, aber eine Kritik der Systemsteuerung: Enge formale Vorgaben und vorgebliche inhaltliche Freiräume stehen im Widerspruch. Der Widerspruch lässt sich nur durch eine deutlich bessere Betreuungsrelation von Lehrenden für Lernende auflösen.

Es ist deshalb essenziell, dass die besten Professorinnen und Professoren maßgeblich an der Konzeption und Durchführung der Lehrveranstaltungen im Grundlagenstudium beteiligt sind und dass die hochschulinterne Qualitätskontrolle auf der anderen Seite Grenzanbieter ausschließt. Die Vertiefung des Grundlagen- und Methodenwissens in kleinen Studierendengruppen durch von den Lehrenden fachlich eingewiesene, betreute und beaufsichtigte studentische Tutoren wäre von großer Hilfe. Es geht darum, Inhalte, Lehr- und Lernformen so attraktiv zu gestalten und mit den begleitenden integrierten Prüfungen so zu verbinden, dass studentische Teilnahme nicht durch Anwesenheitskontrolle erzwungen werden muss. Anwesenheitskontrolle ist die primitivste Form der Inputorientierung, die in einem an Ergebnissen („outcomes“) orientierten Studiensystem nichts zu suchen hat.

Belastung und Leistung in der Lehre, insbesondere auch im Bachelor-Studium, sollten durch Besoldung und die darauf bezogene Gewährung von Forschungsfreisemestern honoriert werden. Eine sachkundige externe Begutachtung und hochschulinterne Evaluation der Lehre zu organisieren, die von den Lehrenden auch als hilfreich akzeptiert werden kann, darf füglich als eine große Herausforderung gelten. Es wird hier aber nicht für eine Revitalisierung der Hochschuldidaktik als Metawissenschaft plädiert. Ein weiteres Problem drängt sich erneut auf: „Die am Lernprozess ausgerichtete Studienreform ist nicht abgestimmt mit den Karrierewegen der Lehrenden, die vor allem an der Forschung orientiert sind“, stellt Strohschneider (2009) fest. Das bei Berufungen in vielen Fächern überhand nehmende Abzählen von Aufsätzen in A-Journals kann nicht als allein selig machendes Verfahren gelten.

Angesichts der zu beobachtenden Spezialisierungs- und Profilierungstendenzen werden die Hochschulen gut beraten sein, die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen beider Studienabschlüsse im Blick zu behalten. Für die Aufgabe der Hochschulen, die Studierenden zu berufsqualifizierenden Abschlüssen zu führen, ist Beschäftigungsfähigkeit nicht erst seit Bologna wichtig. Zur Begründung der Notwendigkeit der Studienstruktureform eignet sich die Forderung nach Beschäftigungsfähigkeit eher weniger, die Hochschulen müssen viel-

mehr darauf achten, dass die Verkürzung der Regelstudiendauer für den ersten berufsqualifizierenden Abschluss der Beschäftigungsfähigkeit nicht schadet und dass die Masterphase nicht zum bloßen Rückzugsraum für die Ausbildung des akademischen Nachwuchses wird, sondern ihren erweiterten und vertieften Berufsbezug verwirklicht.

Der Vorwurf mangelnden Praxisbezugs wirkt im Zusammenhang mit der Schaffung des europäischen Hochschulraums aufgesetzt. Beschäftigungsfähigkeit wurde längst durch den Anwendungsbezug des Fachhochschulstudiums hoch gehalten. Für die Universitäten ist ein pauschaler Vorwurf der Praxisferne ebenfalls unberechtigt. Wo dies noch nicht gelten mag hat der Bologna-Prozess selbst bisher kaum Abhilfe schaffen können. Für die an den klassischen Professionen orientierten akademischen Ausbildungen z.B. der Theologen, Ärzte und Juristen und die professionalisierte Lehrerausbildung ist der Berufsbezug selbstverständlich, bei Ingenieuren, Informatikern, Naturwissenschaftlern und Ökonomen rennt die Forderung nach Praxisbezug weit offene Scheunentore ein und löst deshalb zu Recht Unverständnis aus. Mehr Arbeitsmarktorientierung ist auch nicht ohne Weiteres für Fächer zu forcieren, deren Absolventen nach den empirischen Ergebnissen der beruflichen Flexibilitätsforschung ein erhebliches berufliches Anpassungspotenzial bewiesen haben, wie bereits die Flexibilitätsforschung des IAB für Absolventen geistes-, kultur-, sozial- und erziehungswissenschaftliche Studiengänge, deren Arbeitsmarkterfolg außerhalb eingefahrener Wege lange als zweifelhaft galt, gezeigt hatte.

Es gibt also wenig Grund anzunehmen, dass die Umstellung auf die neue Studienstruktur als solche schon zur Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit im Inland und Ausland beiträgt, es wäre schon ein Erfolg, wenn sie nicht darunter litte.

Viele Beobachter erwarten, dass die Re-Akkreditierung der Masterstudiengänge deren wissenschaftliche Basis in jedem Einzelfall auf den Prüfstand stellt. Freilich ist dies zuerst die Aufgabe der Hochschulen, Fachbereiche und Fakultäten selbst. Der Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse formuliert für die Dimensionen Wissensverbreiterung und Wissensvertiefung auf dieser Ebene:

„Masterabsolventen ... sind in der Lage, die Besonderheiten, Grenzen, Terminologien und Lehrmeinungen ihres Lerngebiets zu definieren und zu interpretieren. Ihr Wissen und Verstehen bildet die Grundlage für die Entwicklung und/oder Anwendung eigenständiger Ideen. Dies kann anwendungs- oder forschungsorientiert erfolgen. Sie verfügen über ein breites, detailliertes und kritisches Verständnis auf dem neuesten Stand des Wissens in einem oder mehreren Spezialbereichen.“

Die deutschen Hochschulen werden mit der Re-Akkreditierung wieder sehr beschäftigt sein. Unter Überlastbedingungen ist zu besorgen, dass sie kaum Zeit haben werden, die europäische Mobilität zu fokussieren.

Wie eng darf ein Lerngebiet sein, für das dieser Qualifikationsrahmen anwendbar sein soll, um die Verleihung eines Mastergrades zu rechtfertigen, der auch im europäischen Rahmen Anerkennung finden kann? Auf der einen Seite wird nach wie vor die Ausrichtung von Studiengängen an etablierten wissenschaftlichen Disziplinen gelobt. Auf der anderen Seite, schreibt der Bielefelder Organisationssoziologe Stefan Kühl (2009)

„reicht aber der Verweis auf ein heiß diskutiertes Thema in der Wissenschaft – oder manchmal auch nur in den Massenmedien – aus, um einen neuen Studiengang für Global Governance, Nachhaltiges Wirtschaften oder Innovationsmanagement zu schaffen.“

Wo beginnt die beklagte Überspezialisierung? Wie ist das Interesse der Hochschule und im Extremfall einzelner Lehrender an der Rettung der Masterphase für den eigenen akademischen Nachwuchs (Strohschneider 2009) mit individuellen Qualifizierungsinteressen der Studierenden und mit zunehmend international orientierten gesellschaftlichen Qualifizierungs-, Verwendungs- und Forschungsbedürfnissen in eine Balance zu bringen? Wie verhalten sich die Lehr- und Lerninhalte der Masterstufe zu denen einer anschließenden strukturierten Doktorandenausbildung? Worin besteht insgesamt der europäische Mehrwert der Struktur- und Inhaltsreform? Darauf müssen die Hochschulen in den kommenden Jahren überzeugende Antworten finden.

Der Beitrag der gestuften Studiengangsstruktur zur Durchlässigkeit des tertiären Bildungssystems ist schon auf nationaler Ebene ambivalent. Die Einführung von Masterstudiengängen an den Fachhochschulen und das Bewerbungsrecht ihrer Absolventen für Promotionsvorhaben wird für die Studierenden ein Gewinn sein, wenn die Qualität der Masterstudiengänge in der Einschätzung der Studierenden selbst, in der beruflichen Praxis bzw. bei der Zulassung zur Promotion Anerkennung findet. Diese Qualitätsprüfung steht bevor und es ist sehr wohl zu erwarten, dass viele Masterstudiengänge bei der Re-Akkreditierung gewogen und als zu leicht befunden werden. Das dürfte, wenn die personelle Grundlage zu schmal ist, für manche Blühträume der Entwicklung von Masterstudien an Fachhochschulen und auch an Universitäten das Aus bedeuten. Die betroffenen Hochschulen werden darauf mit der Konzentration ihrer Kräfte auf ihre komparativen Vorteile und durch entsprechende Berufung vorzüglicher Professorinnen und Professoren reagieren müssen.

Im Widerspruch zur durch die neue Studiengangsstruktur erwarteten Durchlässigkeit des Bildungssystems stehen jedoch Vorstellungen der Politik über die Beschränkung des Anteils der Bachelor-Absolventen, denen ausreichende Ka-

pazitäten für ein Masterstudium geboten werden sollen, auf etwa ein Drittel. Diese Zielvorgabe stimmt nicht mit den Ergebnissen des Studierenden-Online-Panels HISBUS (2007) überein. Danach wollen fast vier Fünftel aller Studienanfänger nach dem Bachelor ein Masterstudium beginnen. Schließlich kommt es zwar nicht auf die Intentionen, sondern auf die in konkreten Entscheidungen offen gelegten Präferenzen an, aber die Differenz ist doch eklatant. Wählt man zur Orientierung das – nach bisheriger Erfahrung zu ambitionierte, aber deshalb nicht unsinnige – Ziel der Europäischen Union, diese zur wettbewerbsfähigsten Weltregion zu entwickeln, dürfte der Qualifizierungs- und Innovationsbeitrag Deutschlands bei offener oder hinter Budgetrestriktionen versteckter Quotierung auf nicht mehr als ein Drittel – etwa im Vergleich zu Finnland – zu mager ausfallen. Auch wenn man wie der Autor als Leitstern das bildungspolitische Ideal wählt, alle Frauen und Männer zu der nach Maßgabe ihrer individuellen Motivation und Leistungsfähigkeit bestmöglichen Qualifikation zu führen, wird jede Quotierung beim Übergang zum Masterstudium abzulehnen sein.

Die Möglichkeit disziplinübergreifender Durchlässigkeit durch die Kombination von BA/MA Studiengängen verschiedener Fächer wurde in den Gesprächen im Rahmen der KMK, die der Entscheidung zum Beitritt zu Bologna vorangingen, als ein besonders attraktives Element der Studienstrukturreform angesehen. Dagegen unterstellen die KMK-Vorgaben Konsekutivität in einer Disziplin als Normalfall, ein Prokrustesbett, in dem sich gestufte Studiengänge vielfach nicht sinnvoll unterbringen lassen (Künzel 2009). Gewiss sind die Kombinationsmöglichkeiten angesichts der Notwendigkeit, in einem Vertiefungsstudium auf die Ordnungen des Lernens im Kombinationsfach zurück zu greifen, nicht beliebig. Trotzdem sollte die Vorstellung der Konsekutivität im gleichen Fach als Regelfall aufgegeben werden. Daraus folgte dann konsequenterweise, dass Master-Programme für Quereinsteiger studierbar gestaltet werden müssen. Das ist kein Plädoyer für noch mehr Kleinteiligkeit, sondern für Flexibilität. Warum sollte im europäischen Hochschulraum nicht Gelegenheit bestehen, in unterschiedlichen Hochschultraditionen mögliche verschiedenartige Kombinationen zu studieren? Wer das bejaht, muss freilich auch unterstreichen, dass die deutsche Anerkennungspraxis entsprechend offener gestaltet werden muss.

Ähnlich anregende Überlegungen zur Förderung der beruflichen Durchlässigkeit sind für weiterbildende Masterstudiengänge anzustellen, solche also, die nach einer Praxisphase oder im Rahmen eines beruflichen Wiedereinstiegs wahrgenommen werden können. Die HWR/FHW hat zum Beispiel erfolgreiche Anstrengungen unternommen und den heute nicht unbedeutenden MBA-Bereich aufgebaut. Dabei geht es nicht um grundsätzlich andere Qualifikationsprofile, aber um die sachgerechte Berücksichtigung biographischer Erfahrungen und um eine soziale Dimension der Studienorganisation, die Beruf, Familie und Studium miteinander vereinbaren lässt. Was schon auf der nationalen Ebene eine unzu-

reichend gelöste Aufgabe ist, erscheint auf der europäischen Ebene bisher umso weniger konzeptualisiert.

Die Liste ließe sich fortsetzen und die von HoF Wittenberg (HoF 2009) aufgemachte Zwischenbilanz stellt dafür systematische Orientierung bereit. Die komplexe Überladung der deutschen Agenda hat im Ergebnis die europäische Dimension zunehmend in den Hintergrund gedrängt. Deshalb wäre es ganz verfehlt, in diesem Beitrag allen Desiderata der internen deutschen Reformagenda nachzugehen und damit erneut von der europäischen Perspektive abzulenken. Auf die in der deutschen Agenda zunehmend verloren gegangene soziale Dimension der Förderung europäischer Mobilität muss freilich mit Nachdruck hingewiesen werden. Wir haben uns offensichtlich durch die nationale Überfrachtung der Studienstrukturreform so weit vom europäischen Ausgangspunkt entfernt, dass uns das immer weniger bewusst wird. Deshalb muss die Förderung internationaler Mobilität zusammen mit der Bildungsfinanzierung für junge Frauen und Männer, die ein Auslandsstudium nicht selbst bezahlen können, einen höheren Stellenwert in der deutschen Hochschulreformagenda haben. „Zu wenig Chancengerechtigkeit“ beklagte der Bundespräsident am 2. Dezember 2009 in seiner Leipziger Rede (Köhler 2009). Das gilt a fortiori für am internationalen Austausch interessierte Studienbewerber.

Hochschul- und Finanzpolitik

„Wer im Bund und vor allem in den Ländern geglaubt hat, man könnte das Hochschulwesen kostenneutral umbauen, ja vielleicht sogar durch die Einführung der Bachelor-Studiengänge Geld sparen, der sei daran erinnert: Deutschlands Aufwendungen für den Hochschulbereich sind seit Jahren unterdurchschnittlich, die chronische Unterfinanzierung wird in schlechten Betreuungsquoten, maroden Gebäuden und mangelnder Infrastruktur für Forschung und Lehre sichtbar. Das ist eine Botschaft auch an die Studierenden – und es ist die falsche Botschaft.“ (Köhler 2009)

Dies war und ist nicht die Stunde der Haushaltspolitiker, die geneigt sind, sich angesichts anstehender Reformen zurückzulehnen und auf die zunächst von anderen, hier: den Hochschulen, zu lösenden „Hausaufgaben“ zu verweisen, mehr Wettbewerb und Effizienz, mehr Arbeitsmarktbezug, mehr Qualität der Lehre, mehr Outputorientierung und was auch immer mehr in der modischen Politikrhetorik auf dem Markt ist, einzufordern. Der Vorsitzende des Wissenschaftsrats hat Recht:

„Es kann keine gute akademische Bildung und Ausbildung für vierzig Prozent eines Altersjahrgangs mit denselben Budgets geben, die einmal für zehn Prozent zur Verfügung standen.“ (Strohschneider 2009)

Es macht angesichts dieser Größenordnungen der Unterfinanzierung auch keinen Sinn mehr, von den Hochschulen generell mehr Effizienz oder gar zusätzliche „Effizienzdividenden“, d.h. Einsparungen einzufordern. Auch Durchhalteparolen wie der schon einmal missbrauchte menschenverachtende Slogan von der „Untertunnelung des Studentenberges“ angesichts vermeintlich kurzfristig vorübergehender Spitzenbelastungen gehen an der Realität weit vorbei. Damals, so hatte die Bildungsgesamtrechnung des IAB ergeben, war die gestiegene Nachfrage nach Studienplätzen tatsächlich nur zu zehn Prozent auf die starken Geburtenjahrgänge zurückzuführen gewesen, dagegen zu neunzig Prozent auf Änderungen im Bildungsverhalten.

Nach dem Bildungsgipfel vom 16. Dezember 2009 hat die Bundeskanzlerin zugesagt, der Bund werde zusätzlich 40% einer Finanzierungslücke von mindestens 13 Mrd. Euro pro Jahr übernehmen. Die Präsidentin der HRK hat begrüßt, dass sich Bund und Länder gemeinsam um die Stärkung des Bildungsbereichs und eine verbesserte Finanzierung bemühen wollen, dabei aber mit gutem Grund zu mehr Eile gemahnt. Der Bund will seinen Beitrag über die Finanzierung konkreter Projekte leisten, die Länder fordern dagegen einen höheren Anteil am Umsatzsteueraufkommen. Hier werden die Folgen eines groben Fehlers bei der Föderalismusreform deutlich, die die Verantwortung des Bundes für die Hochschulfinanzierung auf die Projektförderung zurückgeschnitten hat. Diese ist aber für die Bewältigung der hier anstehenden Aufgabe ungeeignet und in Gefahr, erhebliche Finanzmittel für in der Sache eher marginale Vorhaben zu verschwenden. Das macht die Forderung der Länder verständlich. Bund und Länder müssen jetzt schnell gemeinsam handeln, einen Weg aus der Sackgasse finden, in die die Föderalismusreform geführt hat und eine tragfähige Konzeption für die Hochschulfinanzierung vereinbaren. Und sie müssen sich an den im Reformgetümmel verlorenen Ausgangspunkt erinnern, den europäischen Hochschulraum.

Schlussbemerkung

Die Herausgeber dieser Festschrift haben mit dem Titel „Die gute Hochschule“ die Absicht zum Ausdruck gebracht, sowohl programmatische Beiträge zu bündeln als auch ihrem langjährigen Rektor eine Hommage zu widmen. Sich die „gute“ Hochschule zu wünschen, spricht für Augenmaß und nicht gegen das Streben nach noch Höherem. Angesichts der inflationären Verwendung des Effizienzbegriffs in der hochschulpolitischen Rhetorik ist solche Bescheidenheit willkommen. Die gute Hochschule lebt vom vorzüglichen Engagement und Können guter Lehrender. Hinzu treten müssen förderliche politische Rahmenbedingungen, damit die Hochschule im nationalen und internationalen Zusammen-

hang ein attraktiver Leuchtturm für interessierte Studierende aus allen gesellschaftlichen Schichten sein kann.

Es ist gezeigt worden, wie sehr sich die deutsche Reformagenda durch nationale Überfrachtung von der europäischen Agenda, dem Bologna-Prozess, entfernt hat. Sie sollte sich auf die europäische Dimension zurückbesinnen, und damit sie das verwirklichen kann, muss die chronische Unterfinanzierung des deutschen Hochschulsystems überwunden werden. Bologna bleibt ein Leitstern. Deshalb ist das Ausrufungszeichen im Titel dieses Beitrags wichtig.

Literatur

- Buttler, F. (2008): Sharing Knowledge and Perspectives for Work in Europe – Main Issues. An overview of recent policy documents. Gütersloh
- HISBUS (2007): HISBUS-Online Panel. HISBUS-Kurzinformation Nr. 17
- HWR (2009): Rechenschaftsbericht 07/08 des Rektors der FHW Berlin und Ausblick auf die HWR Berlin. Berlin
- Heine, C. (2009): Zehn Jahre nach Bologna – Eine Standortbestimmung. Betrachtungen aus Perspektive der Hochschulforschung. In: Friedrich-Ebert-Stiftung/Netzwerk Bildung, 10 Jahre nach Bologna
- HRK (2009): Stellungnahme der HRK zum Stand der Umsetzung des Bologna-Reformprozess (Internet: http://www.bmbf.de/pub/nationaler_bericht_2007_2009.pdf; zuletzt aufgesucht am 22.2.2010)
- HoF (2009): Zwischenbilanz des Instituts für Hochschulforschung Wittenberg zur Hochschulstrukturreform in Deutschland. Wittenberg
- KMK (2003): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für Bachelor- und Master-Studiengänge, KMK-Beschluss vom 10.10.2003, i. d. F. v. 4.2.2010 (Internet: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Dokumente/kmk/KMK_LaendergemeinsameStrukturvorgaben.pdf; zuletzt aufgesucht am 22.2.2010)
- KMK (2005): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. KMK-Beschluss vom 21.4.2005 (Internet: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Dokumente/kmk/KMK_050421_Qualifikationsrahmen.pdf; zuletzt aufgesucht am 22.2.2010)
- KMK (2009): Erklärung des Präsidenten der KMK, Minister Henry Tesch, zur Weiterentwicklung der Bachelor- und Masterstudiengänge an den Hochschulen vom 16.11.2009
- Köhler, G. (2007): Studium und Beruf – 10 Anmerkungen zur Umsetzung der Bologna-Politik. Tagung der Hans Böckler-Stiftung. Berlin
- Köhler, H. (2009): „Der Lackmустest: Ein Hochschulwesen auf der Höhe der Zeit“ – Grußwort von Bundespräsident Horst Köhler zum 600-jährigen Bestehen der Universität Leipzig (Internet: <http://www.bundespraesident.de/Reden-und-Interviews-,11057.659922/>; zuletzt aufgesucht am 22.2.2010)
- Kühl, S. (2009): Das Planungsmonster. Die handwerklichen Fehler der Uni-Reform. In: SZ vom 3.12.2009

Künzel, R. (2009): Schlussfolgerungen für die Systemsteuerung, Friedrich-Ebert-Stiftung/
Netzwerk Bildung vom 8. 12. 2009

Strohschneider, P. (2009): Alles für alle! Bologna und seine Widersprüche. In: SZ vom 10.12.
2009