

# APuZ

Aus Politik und Zeitgeschichte

48/2006 · 27. November 2006

bpb:

## Hochschulpolitik

*Julian Nida-Rümelin*

Hochschulpolitik und die Zukunft der Geisteswissenschaften

*Margret Wintermantel*

Hochschulreform aus Sicht der Hochschulen

*Christian Berg · Regina Weber*

Hochschulreform aus studentischer Perspektive

*Johanna Witte*

Die deutsche Umsetzung des Bologna-Prozesses

*Olaf Winkel*

Neues Steuerungsmodell für die Hochschulen?

*Michael Hartmann*

Chancengleichheit trotz Studiengebühren?

## Editorial

Die Hochschulen sind im Wandel begriffen. Reformen prägen das aktuelle Erscheinungsbild der Universitäten, vor allem der so genannte Bologna-Prozess. Die europaweite Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge wird in den kommenden Jahren abgeschlossen. Die Reform zielt auf eine bessere Vernetzung der europäischen Hochschullandschaft und soll die Studiendauer verkürzen. Die individuellen Folgen für die Studierenden sind unklar: Welche Berufschancen hat ein Bachelor-Absolvent, der de facto über keine wissenschaftliche Ausbildung mehr verfügt?

Auch die Finanzierung der Hochschulen wird reformiert. Trotz vehementer Proteste der Studierenden und allerlei Dementis von Politikern werden in mehreren Bundesländern in diesem Semester erstmals 500 Euro für einen Studienplatz erhoben. Die Studiengebühren dürften in Zukunft ansteigen, um die prekäre Finanzsituation der Hochschulen zu verbessern. Während sich der Staat allmählich aus seiner Verantwortung für die Bildungseinrichtungen zurückzieht, liegen die sozialen Folgen auf der Hand: Auch ein umfangreiches Stipendiensystem wird auf Dauer kaum verhindern können, dass Schulabgängern aus finanzschwächeren Familien der Zugang zur Hochschulausbildung erschwert wird.

Die Hochschulen sollen um ihr Profil kämpfen und wie Wirtschaftsunternehmen miteinander konkurrieren. Bestes Beispiel ist die umfangreiche „Exzellenz-Initiative“ der Bundesregierung: Während sich inzwischen drei Hochschulen mit dem Titel „Eliteuniversität“ schmücken und über eine kräftige finanzielle Unterstützung freuen können, bleibt anderen Einrichtungen die Gewissheit, bis auf Weiteres eine Universität „zweiter Klasse“ zu sein.

*Andreas Kötzling*

Julian Nida-Rümelin

# Hochschulpolitik und die Zukunft der Geistes- wissenschaften

## Essay

Die europäische Hochschulpolitik ist im Umbruch. Der so genannte Bologna-Prozess schreitet voran, im Jahre 2010 werden fast alle Studiengänge modularisiert sein, es wird dann keine Magister- und Diplom-

**Julian Nida-Rümelin**

Dr. phil., geb. 1954; (Kultur-) Staatsminister a.D., Ordinarius für Politische Theorie und Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität München.  
[www.Julian.Nida-Ruemelin.de](http://www.Julian.Nida-Ruemelin.de)

sondern nur noch Bachelor- und Masterabschlüsse geben (bei den Staatsexamina scheint das letzte Wort noch nicht gesprochen zu sein). Das Gros der Studierenden wird dann nicht nur die Fachhochschulen, sondern auch die Universitäten bereits nach drei Jahren verlassen. Die Vorgaben der Universitätsverwaltungen zur Standardisierung und mehrfachen Wiederholbarkeit der Modulprüfungen stellen sicher, dass kaum ein Student bis zum Bachelor-Abschluss auf der Strecke bleiben wird. Professoren, die einen Großteil ihrer Studierenden für nicht „studierfähig“ halten, werden diese Überzeugung im eigenen Interesse nicht mehr in die Prüfungspraxis einfließen lassen. Die hohen Abbrecherquoten und langen Studienzeiten besonders der geisteswissenschaftlichen Studiengänge werden der Vergangenheit angehören.

Eines der Ziele des Bologna-Prozesses, nämlich einen einheitlichen europäischen Hochschulraum zu schaffen, wird erreicht sein; möglicherweise sogar auch ein unausgesprochenes Nebenziel: die Kosten pro Studierenden mit der durchschnittlichen Verweildauer an den Hochschulen zu senken.

Wer die Wissenschaftspolitik der vergangenen Jahrzehnte verfolgt hat, dem fällt es schwer, dabei nicht zynisch zu werden. 1977 hatte die Kultusministerkonferenz über alle Parteigrenzen hinweg beschlossen, den damals abzusehenden Studentenberg zu „untertunneln“ und eine „Überlast“ für einige Jahre hinzunehmen. Aus der vorübergehenden Überlastung einzelner Fächer wurde ein Dauerphänomen fast aller Fächer. Der Studentenberg entpuppte sich als eine erste Anhöhe, von der es weiter bergauf ging – von Untertunnelung konnte keine Rede sein. Vor wenigen Monaten wurde die Prognose der Kultusministerkonferenz bekannt, nach der in den kommenden Jahren mit einem weiteren, politisch gewollten Anstieg von jetzt rund 2 Millionen Studierenden auf dann 2,7 Millionen zu rechnen sei. Ein Stellenausbau ist nicht vorgesehen. Schon in den späten siebziger Jahren gab es die Forderung, die Fachhochschulen massiv auszubauen, da die höheren Studierendenquoten auch den Bedarf nach einer stärkeren Vorstrukturierung, ja, *Verschulung* der Studiengänge mit sich brachten. Dies ist nicht erfolgt. Auch heute noch studiert die große Mehrzahl nicht an Fachhochschulen, sondern an Universitäten. Aber jetzt wird ein großer, wenn nicht der größte Teil ihrer Lehrkapazitäten zur Fachhochschule umgewidmet. Vielleicht ist das ja in der Tat, nach Jahrzehnten der Passivität, die einzige verbliebene Option; die beste ist es nicht.

Der Vergleich mit US-amerikanischen Spitzenuniversitäten ist beliebt. Die wichtigste Vergleichsgröße jedoch weniger: Es ist das Betreuungsverhältnis, also die Zahl der Studierenden pro Professor. An den Ivy-League-Universitäten bewegt sich das Betreuungsverhältnis um den Faktor 10, also 10 Studierende pro Professor. Je nach Fach schwankt diese Zahl in Deutschland, wenn man die ganz kleinen, gelegentlich als Orchideenfächer bezeichneten Studiengänge ausnimmt, zwischen 30 und 200.<sup>1</sup> Hier ist der Schlüssel für eine

<sup>1</sup> Seit dem Jahr 2000 stieg die Zahl der von einem Professor bzw. einer Professorin betreuten Studierenden in den Geisteswissenschaften von durchschnittlich 75 auf über 100 an. Die Zahl der Studierenden in den Geisteswissenschaften stieg in den vergangenen Jahren auch proportional weiter (1990 studierten 19 Prozent ein geisteswissenschaftliches Fach, 2003 schon 26 Prozent), begleitet von einem Stellenabbau insbesondere im Bereich des wissenschaftlichen Mittelbaus. Zu weiteren Daten vgl. die Empfehlungen des Wissen-

internationale Spitzenstellung zu suchen. Ohne eine Veränderung an diesem Punkt kann keine deutsche Universität international bestehen. Hinzu kommt, dass die führenden amerikanischen Forscher nur ein bis zwei Lehrveranstaltungen abhalten, was eine intensive Diskussion mit den Teilnehmern und eine forschungsnahe Gestaltung der Lehre erlaubt.<sup>12</sup> Dort ist die Humboldt'sche Idee der Einheit von Forschung und Lehre, die deutsche Universitäten im 19. Jahrhundert international zu einem vielfach nachgeahmten Modell gemacht hat, noch lebendig.

Dies sei an einem Beispiel illustriert. Greifen wir ein deutsches Universitätsinstitut mit sieben Professuren und 1400 Bachelor-Hauptfachstudenten heraus; das Institut hat also eine Betreuungsrelation von 200 Studierenden pro Professor. Der Lehrbetrieb ist nur durch die Beteiligung einer Vielzahl von bezahlten und unbezahlten Lehrbeauftragten möglich, die aber in der Regel kein Prüfungsrecht haben; davon ausgenommen sind die Privatdozenten und außerplanmäßige Professoren. Bei einer angestrebten niedrigen Abbrecherquote und Regelstudienzeiten von drei (Bachelor) bzw. weiteren zwei Jahren (Master) bedeutet dies, dass in jedem Jahr von sieben Professoren 400 BA-Abschlüsse zu betreuen sind und zusätzlich bei 600 MA-Studierenden 300 Masterarbeiten. Ein Professor oder eine Professorin betreut also pro Jahr 100 Abschlussarbeiten – Promotionen und Habilitationen nicht eingerechnet. Die Anzahl abzufassender Gutachten für Stipendienanträge für deutsche Stiftungen und ausländische Universitäten ist in den vergangenen Jahren stark angestiegen; die Erwartung der Studierenden, jederzeit Auskunft und Rat einholen zu können, ebenso. Die Praxis der E-Mail-Kommunikation erspart einerseits Wartezeiten in den Sprechstunden, führt jedoch andererseits zu einer oft nicht mehr überschaubaren Studenten-Korrespondenz. Wenn man amerikanischen Kollegen solche Zustände schildert, glauben sie, sofort Bescheid zu wissen: Das kennt man doch von miserablen City-Colleges, an denen dann al-

schaftsrates zur Entwicklung und Förderung der Geisteswissenschaften in Deutschland vom 27. Januar 2006.

<sup>12</sup> Die hohe und in den vergangenen Jahren weiter erhöhte Lehrbelastung deutscher Professoren ist unterdessen zum Haupthindernis bei der Gewinnung international renommierter Kollegen geworden.

lerdings nur – mittelmäßige bis dürftige – Lehre und keine Forschung stattfindet. Wer unter solchen Bedingungen versucht, neben Lehre und Administration auch Forschung ernst zu nehmen, gerät zwangsläufig in einen schwer auflösbaren Konflikt: Die Verantwortung gegenüber den eigenen Studenten, das Interesse an ihrer Entwicklung, ein hohes Engagement in der Lehre lassen die zeitlichen Spielräume für die eigene Forschung auch bei 60- bis 80-Stunden-Wochen schrumpfen, in Extremfällen auf die wenigen ruhigeren Wochen in der Sommerpause. Die Universität, überführt in eine „Hohe Schule“, verliert so ihren besonderen Charakter als Ort der Integration unterschiedlicher disziplinärer Sichtweisen, der Verbindung von Forschung und Lehre und der Begegnung wissenschaftlich Interessierter verschiedenen Alters und Kenntnisstandes, der Bildung von Persönlichkeit, Urteilkraft und Entscheidungsstärke.<sup>13</sup>

Die amerikanischen Spitzenuniversitäten verfügen über hohe jährliche Etats, das gilt für private ebenso wie für staatliche Einrichtungen (etwa die führenden des staatlichen kalifornischen Universitätssystems). Hier stehen bis zu 100 000 US-Dollar pro Student und Jahr bzw. zwei Milliarden US-Dollar bei 20 000 Studierenden zur Verfügung. Die deutschen Spitzenuniversitäten müssen sich mit einem kleinen Bruchteil dieser Summe (etwa ein Zehntel) zufrieden geben. Dafür ist ihre Leistung durchaus beachtlich. Viele Absolventen deutscher, europäischer und japanischer Universitäten füllen in den USA die Lücken des wissenschaftlichen Nachwuchses, die die relativ schmale Spitze des amerikanischen Universitätssystems nicht bereitstellen kann. Dies gilt insbesondere für die Natur- und Technikwissenschaften, aber auch für einige Geisteswissenschaften. In der Tat ist das Leistungsgefälle erstaunlich gering. Amerikanische Kollegen, die an deutschen Universitäten lehren, stöhnen unter der ungewohnten *teaching load*, sind aber von den Sprachkenntnissen, dem Bildungshintergrund und der Selbständigkeit der deutschen Studierenden meist beeindruckt. Umgekehrt irritierte mich vor Jahren, dass selbst Studierende auf dem Weg zu einer Promotion in Philosophie in den USA in der Regel keinen direkten Zugang zu den klassischen Texten in Griechisch

<sup>13</sup> Vgl. im Detail dazu Julian Nida-Rümelin, *Humanismus als Leitkultur*, München 2006, S. 67–81.

und Latein haben, geschweige denn Kant im Original lesen können, während italienische Philosophie-Studenten selbstverständlich Deutsch lernen, um Heidegger zu verstehen. Hier, in der Multilingualität, im Respekt vor anderen Sprachen und Kulturen, in der Vielfalt kultureller und wissenschaftlicher Traditionen, in gelebter, nicht nur proklamierter *diversity* liegt eine besondere Stärke des europäischen Wissenschaftsraums, die ausgebaut und nicht in falscher Angleichung an US-Standards nivelliert werden sollte.

Wenn man *Effizienz* mit dem Quotienten von Output zu Input definiert, dann ist das überkommene deutsche Hochschulsystem in hohem Maße effizient: Bei niedrigen Kosten produziert es eine hohe Zahl Magistrierter, Diplomierter und Promovierter, deren Qualität international anerkannt ist. Es gab in der Vergangenheit in der Regel kein Problem bei der Anerkennung eines deutschen Diploms in Physik oder eines Magisters in Geschichte an amerikanischen Top-Universitäten. Man kann nur hoffen, dass dies nach der Umstellung auf die modularisierten Studiengänge so bleibt. Es gibt jedoch deutliche Indizien, etwa in Gestalt entsprechender öffentlicher Äußerungen von Uni-Präsidenten, dass zumindest der dreijährige deutsche Bachelor nach Umstellung der Schulzeit von insgesamt 13 auf 12 Jahre von US-Universitäten nicht als gleichwertig anerkannt werden wird. Die Vorgaben des Bologna-Prozesses erlauben auch einen vierjährigen Bachelor. Diese Option wird bisher merkwürdigerweise in Deutschland nicht genutzt. Für einzelne geisteswissenschaftliche Fächer, die ausreichende Sprachkenntnisse in Hebräisch (Theologie) oder Italienisch (Kunstgeschichte) voraussetzen, ist ein dreijähriges Studium zu kurz. Bis diese Sprachkenntnisse erworben sind, ist die Hälfte des Studiums bereits vorbei.

Andere, etwa technikwissenschaftliche Studiengänge mit dem international hoch angesehenen Abschluss des deutschen Diplomingenieurs, sehen sich außerstande, ihre Absolventen schon nach sechs Semestern auf einen sensiblen Arbeitsmarkt mit hohen Qualitätsanforderungen und Sicherheitsstandards zu entlassen. In diesen und anderen Fällen wäre ein vierjähriger BA die angemessene und Bologna-kompatible Antwort. Die ausdrücklich vorgesehene Differenzierung der BA-Studiengänge je nach Charakter der Einrichtung

sprache ebenfalls für diese Option, abgesehen von der je nach Fach als unterschiedlich bedeutsam einzuschätzenden Frage der Anerkennung jenseits des Atlantiks.

Mir scheint – auch nach einer genaueren Betrachtung des Vorgehens in anderen EU-Staaten –, dass in Deutschland der Bologna-Prozess generell zu genormt und zu administrativ umgesetzt wird. Andere Normierungen gehen vor allem zu Lasten der Geisteswissenschaften, die bislang eine international anerkannte Stärke des deutschen Universitätssystems waren. Die Geisteswissenschaften haben hierzulande eine eminente Erfolgsgeschichte in den vergangenen Dekaden aufzuweisen. Sie waren bis zu ihrer Expansion seit den sechziger Jahren entgegen dem Humboldt'schen Universitätsideal zum großen Teil Ausbildungsfächer für Gymnasiallehrer. Folgerichtig wurde daher ein „akademisches Proletariat“ erwartet, weil es für all die Philologen, Historiker und Philosophen, Kultur- und Sozialwissenschaftler außerhalb der Schulen keine eigenen Stellen gab, weder in den öffentlichen Verwaltungen noch in der Privatwirtschaft. Dann geschah das gänzlich Unerwartete: Die Forschungsleistung der Geisteswissenschaften differenzierte sich aus, bildete neue interdisziplinäre Verbünde und selbständige Fächer aus, und ihre Studierenden kamen in den Genuss einer anspruchsvollen, wenig verschulden, aber forschungsnahen Lehre, die zugegeben viele Studierende – ausweislich hoher Abbrecherquoten – überforderte. Hier setzt der Bologna-Prozess zu Recht an. Auch die für ein wissenschaftliches Studium im engeren Sinne nicht geeigneten Studierenden sollen die Universitäten in Zukunft mit einem berufsqualifizierenden Abschluss verlassen können und nicht als Studienabbrecher ihren Berufsweg beginnen müssen.

Zugleich ist der besondere Charakter der Geisteswissenschaften aber durch eine zu weit gehende Verschulung und eine Orientierung an Praxisrelevanz bedroht. Es war in den vergangenen Dekaden selten das spezielle Fachwissen, das einem Absolventen geisteswissenschaftlicher Fächer den Weg in den Beruf geebnet hat. Es waren vielmehr Fähigkeiten wie Urteilsfähigkeit, sprachliche Kompetenz, kulturelle Empathie und Geschick im schriftlichen Ausdruck, die in Kombination mit einer Veränderung des Arbeitsmarktes besonders im Bereich Medien, Verlage, Wer-

bung und Kommunikation, die Nachfrage nach Absolventen geisteswissenschaftlicher Fächer bestimmten. Zudem setzte sich langsam auch in Deutschland die angloamerikanische Praxis durch, wonach die jeweiligen spezifischen Fähigkeiten erst im Beruf – *training on the job* – erworben werden, während die Bewerber nach allgemeinen Merkmalen der Persönlichkeit, der Bildung und des Sozialverhaltens ausgesucht werden. *Classics* zu studieren, um Banker zu werden, war in Großbritannien schon vor Jahrzehnten nichts Ungewöhnliches. So weit sind wir in Deutschland noch nicht; ja, das Fortwirken zünftiger Traditionen macht sogar eine besondere Stärke der deutschen Wirtschaft aus.

Bisher studierte man in den Geisteswissenschaften drei Fächer: ein Hauptfach und zwei Nebenfächer. Das *studium generale* früherer Zeiten gab es bestenfalls noch in unbefriedigenden Schrumpfformen. Dennoch war eine gewisse Breite des geisteswissenschaftlichen Studiums garantiert, besonders wenn es mit Spracherwerb und Auslandsaufenthalten verbunden war. Das US-amerikanische BA-Studium ist in den ersten beiden Jahren generell breit und allgemeinbildend angelegt und schließt viele Wahlmöglichkeiten ein. Dies hängt mit seiner historischen Genese zusammen: Es sollte ursprünglich das Gefälle zwischen einem deutschen oder französischen Gymnasialabschluss und einem amerikanischen Highschool-Abschluss des 19. Jahrhunderts ausgleichen und die Absolventen damit im engeren Sinne erst studierfähig machen. Die Umstellung auf die modularisierten Studiengänge in Deutschland erfolgt hingegen eher nach dem Muster eines weitgehend verschulten Ausbildungsgangs in einer Disziplin mit wenig Wahlmöglichkeiten und einem engen thematischen Fokus. Dies ist für viele Fächer sinnvoll, in den meisten Geisteswissenschaften bedroht es jedoch die spezifische Wissenskultur und das Qualifikationsprofil ihrer Absolventen.

Als mich der Deutsche Bundestag als Sachverständiger zu einer Anhörung zur Situation der Geisteswissenschaften in Deutschland einlud,<sup>14</sup> war ich noch optimistisch: Die deutschen Geisteswissenschaften haben interna-

<sup>14</sup> Vgl. öffentliche Anhörung vor dem Ausschuss für Bildung, Forschung und Technologiefolgenabschätzung zur „Situation der Geistes-, Sozial- und

tional einen guten Ruf, in einzelnen Bereichen sind sie zweifellos führend – das gilt für einen Teil der historischen wie der philologischen Forschungen; ihre Absolventen haben zwar ein geringeres Lebenseinkommen als ihre Kollegen aus der Medizin, den Natur- und Technikwissenschaften, aber sie haben ein geringeres Risiko, arbeitslos zu werden, als der Bevölkerungsdurchschnitt, und die zunehmende Flexibilität des Arbeitsmarktes wird ihnen weiter zugute kommen.<sup>15</sup>

Unterdessen bin ich aufgrund aktueller Erfahrungen skeptischer geworden. Ein anderes Szenario erscheint mir nun nicht mehr unplausibel: Im Zuge der Reformen wird ein Forschungs- und Wissenschaftsbegriff paradigmatisch, der den Geisteswissenschaften weitgehend fremd ist. Forschung wird in Gestalt großer, 50 oder 200 Forscher einschließender *Cluster* gefördert, die Forschungsleistung wird nach Drittmittelinwerbung und veröffentlichten *Papers* in amerikanischen *Review Journals* bewertet. Die größere Buchpublikation – für die geisteswissenschaftliche Forschung nach wie vor zentral (daher auch der Widerstand gegen die Abschaffung der Habilitation gerade von Seiten dieser Fächer) und für ihre breitere Wahrnehmung (und damit für ihre gesellschaftliche und politische Relevanz) unverzichtbar – wird entwertet. Publikationen in der Muttersprache oder in einer anderen Sprache als Englisch zählen nicht mehr. Die stilistische Sorgfalt – charak-

Kulturwissenschaften in Deutschland“, Berlin, 11. Mai 2005.

<sup>15</sup> Vgl. die im Dezember 2003 vorgelegte Detailstudie von Kolja Briedis/Karl-Heinz Minks, Studienverlauf und Berufsübergang von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen des Prüfungsjahrgangs 2001 (Abschlussbericht 2003). Die Übergangszeit nach dem Studium in den Beruf ist bei Geisteswissenschaftlern oft von einer längeren Orientierungsphase geprägt, die über ein bis zwei Jahre hinausreichen kann. Nach fünf Jahren nähert sich der Anteil regulär Beschäftigter dem Durchschnitt der Akademiker an. Laut Bundesagentur für Arbeit liegt die Arbeitslosenquote unter Geisteswissenschaftlern bei sechs Prozent, ist also nur etwa halb so hoch wie die durchschnittliche Arbeitslosigkeit, aber rund doppelt so hoch wie die durchschnittliche aller Akademiker in Deutschland; vgl. dazu auch die Befunde der internationalen Konferenz „Humanists on the Labour Market in the Knowledge Society“ in Kopenhagen am 28. Februar 2005, unter: [www.his.de](http://www.his.de). Diese Differenz ist jedoch keine von Natur- und Geisteswissenschaften; so haben seit geraumer Zeit zum Beispiel auch Biologie-, Chemie- und Juraabsolventen Probleme mit dem Berufseinstieg.



teristisch für geisteswissenschaftliche Publikationen – schwindet, die „Schrumpfform“ des Amerikanischen, wie sie in internationalen englischsprachigen Zeitschriften dominiert, nivelliert die geisteswissenschaftliche Terminologie, klassische Quellen und fremdsprachige Texte werden lediglich in ihren englischen Übersetzungen rezipiert etc.<sup>16</sup> Letztlich mündet diese Entwicklung in eine Art Selbstkolonialisierung der reichhaltigen und vielfältigen geisteswissenschaftlichen Landschaften in Europa. Die spezifische Wissenschaftskultur der europäischen Geisteswissenschaften ist gefährdet. Das geisteswissenschaftliche Studium gilt einer zukünftigen Generation von Studierenden als wenig praxisorientiert mit unsicheren Berufsaussichten. Die Studienangebote aus den Geisteswissenschaften werden zur Garnierung direkt berufsorientierter Studiengänge abgewertet. Mit anderen Worten: Die Geisteswissenschaften erhalten wieder den Status der *artes liberales* der mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Universität: eher propädeutisch und bildend, eher im Vorfeld als im Zentrum der *universitas*.

Der Zustand der amerikanischen *humanities* ist jedenfalls besorgniserregend – marginalisiert und zugleich hochgradig ideologisiert mit umstrittenen Standards wissenschaftlicher Seriosität. Die *philosophy departments* werden übrigens nicht den *humanities* zugeordnet, was auch mit den Argumentationsstandards analytisch geprägter Philosophie zusammenhängt, die mit denjenigen der *humanities* schwer vereinbar sind.

So muss es nicht kommen, aber die Wahrscheinlichkeit dafür scheint mir gestiegen zu sein. Die ersten Erfahrungen mit modularisierten Studiengängen, mit dem Exzellenzwettbewerb des Bundes und der Länder, in dem die Geisteswissenschaften keine nennenswerte Rolle spielen, sowie die Diskussionen um die Kriterien der Forschungsevaluierung lassen für die Geisteswissenschaften in Deutschland nichts Gutes ahnen. Noch ist es

<sup>16</sup> In zentralen Bereichen der Philosophie, der Kunstgeschichte, der Altertumforschung, der modernen Ägyptologie, der Orientalistik, der Germanistik ohnehin, haben die Forschungen deutscher Wissenschaftler und deutsche Publikationen international ein besonders hohes Renommee – eine Einschätzung, zu der auch der Wissenschaftsrat in seinen Empfehlungen vom 27. Januar 2006 (Anm. 1, S. 15 f.) gekommen ist.

nicht zu spät, dem Prozess entgegenzusteuern. Es steht viel auf dem Spiel, denn die Geisteswissenschaften sind in Deutschland eng mit einem Netz von hochkarätigen Kulturinstitutionen der Städte, der Länder und des Bundes verbunden. Kaum ein anderes Land der Welt weist eine solche Dichte an Museen, Theatern und Philharmonien auf, die kulturelle Traditionen wahren und fortentwickeln. In den deutschen Feuilletons werden die bedeutenderen geisteswissenschaftlichen Publikationen und Kontroversen wahrgenommen und kommentiert. Die Geisteswissenschaften haben in Deutschland eine breite interessierte Öffentlichkeit und eine kulturelle Prägestärke, um die uns nicht nur amerikanische Kollegen beneiden. Wir sollten – bei allem Reformbedarf der deutschen Hochschulen – unsere wissenschaftlichen und kulturellen Stärken nicht beschädigen. Es wäre in Deutschland nicht die erste Reform, die Ergebnisse zeitigt, die niemand gewollt hat.<sup>17</sup>

<sup>17</sup> Die erste Runde der Exzellenzinitiative hat zwei Technische Universitäten und eine Volluniversität (an der ich lehre) als Elite ausgezeichnet. Die so genannten Exzellenzcluster-Anträge aus den Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften (GKS) hatten kaum eine Chance – sie scheiterten mit einer fünfmal so hohen Wahrscheinlichkeit wie die aus den Natur-, Technik- und Lebenswissenschaften (Biologie, Neurophysiologie, Gentechnik, Medizin). Dies könnte ein Beleg dafür sein, dass die deutschen Geisteswissenschaften den Anschluss verpasst haben, international keine führende Rolle mehr spielen. Dies wäre jedoch nachweislich die falsche Schlussfolgerung. Alle seriösen internationalen Vergleiche kommen zum Ergebnis, dass insbesondere die deutschen historischen und philologischen Disziplinen gut aufgestellt sind, dass ihre methodischen Standards und Forschungsleistungen keinen internationalen Vergleich fürchten müssen – so auch die Stellungnahme des Wissenschaftsrates vom 27. Januar dieses Jahres.

# Hochschulreform aus Sicht der Hochschulen

Die Hochschulen und die Hochschulpolitik sind einem tief greifenden Wandel unterworfen. Bereits seit den 1990er Jahren wird das Verhältnis zwischen Staat und Hochschulen neu justiert. Getragen von der Einsicht, dass Hochschulen als Organisationseinheiten von der Größe mittlerer Unternehmen nicht wie nachgeordnete Einrichtungen von Ministerien behandelt werden

## Margret Wintermantel

Dr. rer. nat. habil.; Professorin für Psychologie an der Universität des Saarlandes; seit März 2006 Präsidentin der Hochschulrektorenkonferenz, Ahrstraße 39, 53175 Bonn. wintermantel@hrk.de

können, wird die staatliche Detailsteuerung der Hochschulen schrittweise reduziert. Es vollzieht sich ein Wechsel von der Input- zur Outputsteuerung. Die Hochschulen übernehmen mehr eigene Entscheidungsverantwortung und legen im Gegenzug Staat und Steuerzahlern Rechenschaft über die erbrachten Leistungen ab.

Dieser Prozess erfordert die Einführung einer Vielzahl neuer Instrumente und Verfahrensweisen. Als Stichworte seien genannt: Globalhaushalte, Kosten-Leistungs-Rechnung, Controlling, strategische Planung, Zielvereinbarungen, Evaluation und Akkreditierung. Dazu gehören konsequenterweise auch Studienbeiträge (Gebühren). Ein schrittweises Herauslösen aus staatlicher Bevormundung heißt auch, das Mittelaufkommen zu diversifizieren, nicht alleine auf staatliche Mittel zu setzen, sondern sich verstärkt um die Einwerbung privater Mittel zu bemühen und auch die Studierenden an der Finanzierung des Studiums zu beteiligen. In einem mehr und mehr wettbewerblich organisierten Hochschulsystem haben Studienbeiträge zudem die Rolle von Preisen und ergänzen das Steuerungsinstrumentarium der Hochschule.

Nachdem das Bundesverfassungsgericht durch seine Entscheidung im Januar 2005 den Weg für die Einführung von Studienbeiträgen freigemacht hat, werden in sieben Bundesländern derzeit die gesetzlichen Voraussetzungen für deren Einführung geschaffen. Die niedersächsischen und nordrhein-westfälischen Hochschulen erheben mit dem Wintersemester 2006/07 für Erstsemester Studienbeiträge, im nächsten Jahr folgen Bayern, Baden-Württemberg, Hessen, das Saarland und Hamburg. Einführung und Gestaltung der Beiträge sind mit einem höchst kontroversen Diskussionsprozess verbunden. Für die Studierenden stellt der Schritt vom kostenfreien zum beitragspflichtigen Studium einen Systemwechsel dar. Angesichts unzureichender Studienbedingungen und schlechter Betreuungsrelationen sehen sie oft nicht ein, warum sie einen finanziellen Beitrag leisten sollen. Die Hochschulleitungen ihrerseits sehen darin eine Chance; sie sind damit beschäftigt, die Beiträge im Rahmen ihrer Möglichkeiten auszugestalten und die Erhebung zu organisieren. Folgende Fragen stehen im Mittelpunkt: Für welche Maßnahmen zur Verbesserung der Lehre werden die Beiträge verwandt? Soll die Hochschule ihr Lehrangebot verändern, um attraktiver für zahlende Studierende zu sein? Die Hochschule muss entscheiden, wie sie die vom Gesetzgeber eingeräumten Spielräume für Beitragsbefreiungen nutzt, sie muss eruieren, ob sie Mittel von privater Seite einwerben kann, um Stipendien anbieten zu können.

Parallel dazu verläuft der so genannte Bologna-Prozess, der zu einer umfassenden Revision der Studieninhalte und -strukturen sowie der Studienabschlüsse führt. Er wurde angestoßen von den Bildungsministern von inzwischen 45 Staaten, die sich auf ein Arbeitsprogramm verständigten, das ihre Studiengänge besser vergleichbar und international wettbewerbsfähiger machen soll. Die deutschen Hochschulen haben sich diese Dynamik zu Eigen gemacht, weil sie neben der Chance einer weiteren internationalen Öffnung die Möglichkeit sehen, ihre Studienangebote zu modernisieren. Es geht um international verständliche Studienabschlüsse, aber auch darum, Lernziele und Lehrinhalte zu überdenken. Es geht um die erleichterte Anerkennung von Studienleistungen aus dem Ausland, um klarere Strukturen für deutsche Studierende sowie darum, die Abbrecherquote zu sen-



ken. Die Hochschulen hoffen zudem auf mehr Gestaltungsspielräume: Schwerfällige Rahmenprüfungsordnungen, die zwischen Staat und Wissenschaft ausgehandelt wurden, werden durch ein wissenschaftsnahes Qualitätssicherungssystem der Akkreditierung ersetzt.

Welche Bilanz können wir im Jahr 2006 ziehen, vier Jahre vor dem selbst gesetzten Ziel, bis 2010 die Umstellung auf die Bachelor- und Master-Abschlüsse vollzogen zu haben? Der Blick auf die Zahlen ist beeindruckend: Die jahrelange Arbeit der Hochschulen mündet in immer mehr Umstellungen, und die 50-Prozent-Marke des Anteils der neuen Studiengänge ist zum Wintersemester 2006/07 fast erreicht. Auf diese Leistungen sind die Hochschulen stolz, trotz der Dinge, die noch nicht „rund“ laufen:

Den neuen Studienabschlüssen Bachelor und Master wird immer noch mit viel Skepsis begegnet. Was kann jemand nach einem dreijährigen Studium leisten? Verlieren wir nicht an Qualität durch die gestufte Studienstruktur? Schnell wird das Menetekel des Bachelor-Arztbes, der sich mit dem Skalpell über unsere Bauchdecke beugt, an die Wand gemalt. Man kann und muss besonnen antworten, dass das von der Reform keinesfalls gewollt ist. Wir wissen schon lange, dass nicht für jeden Beruf ein vier- bis fünfjähriges Hochschulstudium erforderlich ist, für einige freilich schon. Deshalb brauchen wir flexiblere Studienangebote. Nicht für jeden Studienabschluss können wir ein Berufsfeld benennen, aber das ist nicht neu. Was war denn das Berufsfeld für manchen Magister-Absolventen? Hier wie auch in vielen Bachelor-Studiengängen können wir neben Fachwissen sehr gute methodische Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen vermitteln, um den Einstieg in das Erwerbsleben möglichst gut vorzubereiten. Hochschulen bilden wissenschaftlich aus, viel universeller als beispielsweise die Berufsbildung, und in enger Verbindung zur Forschung. Diesen besonderen Auftrag der Hochschulen stellt die Reform nicht in Frage, aber sie mahnt uns zur Verantwortung gegenüber den Chancen der Absolventen im Erwerbsleben.

Der Staat als Partner der Reformen, der die Hochschulen zunehmend in die Autonomie entlassen will, nimmt diese neue Rolle nicht immer an. Zusätzliche Ressourcen, die für die

Umsetzung der Reform unerlässlich sind, wurden bis heute nicht zur Verfügung gestellt. Zielvereinbarungen geraten übermäßig detailliert und geben die Wege zum Ziel gleich vor. Die Gestaltung der neuen Studiengänge ist immer noch in das enge Korsett des Kapazitätsrechts gezwängt, das bessere Betreuungsratios kaum erlaubt. Die wissenschaftsnahen Qualitätssicherungen sieht sich zunehmend mit der Aufgabe betraut, nun ihrerseits staatliche Vorgaben durchzusetzen. Und ausgerechnet in den staatlich regulierten Studiengängen, die bisher mit Staatsexamina abschließen, sieht der Staat die Notwendigkeit, Ausnahmen von der Reform vorzusehen.

Auch die Hochschulen müssen lernen: Eine inhaltliche Reform, die von den Kompetenzen ausgeht, die ein Absolvent oder eine Absolventin am Ende des Studiums erreicht haben soll, ist eine anspruchsvolle Aufgabe. Hochschulen bauen Kompetenzen und Beratungsstrukturen auf, entwickeln Management- und Entscheidungsstrukturen für die Studiengangsentwicklung und die interne und externe Qualitätssicherung. Wir wissen aus 22 Modellhochschulen, deren Reformprozess wir intensiv begleiten, dass die Reformarbeit neben dem Tagesgeschäft nur schwer zu leisten ist. Wir wissen auch, dass der Reformprozess Anlass ist, Kommunikations-, Entscheidungs- und Qualitätsmanagementstrukturen mit Bezug auf die Lehre aufzubauen, die es so intensiv vorher oft nicht gab.

## Professionalisierung

Die Studienreform im Rahmen des Bologna-Prozesses ist untrennbar verknüpft mit der Professionalisierung und der Profilbildung der Hochschulen. Sie nehmen diese umfangreiche Aufgabe an, aber ihr Erfolg wird auch von externen Rahmenbedingungen bestimmt. Zum einen muss sich die Qualität der Studiengänge am Arbeitsmarkt bewähren. Aber umgekehrt sind es auch Signale der Arbeitgeber, welche die Reform verzögern oder – wie jüngst durch die Erklärung „More Bachelors and Masters Welcome“ führender deutscher Unternehmen – erleichtern können. Die Hochschulen müssen künftig noch intensiver mit der Wirtschaft auch über die Lehre diskutieren und gemeinsame Projekte definieren. Zum anderen sind es die Vorgaben und die seitens des Staates bereitgestellten Mittel, die

über den Erfolg der Reform entscheiden. Gelingt es, die Hochschulen in eine eigenverantwortliche Lehre zu entlassen, für deren Qualität sie dann auch geradestehen? Und gelingt es, die unglückliche Verknüpfung von Reform und Einsparen aufzubrechen? Derzeit erleben wir einen Abbau von Studienplätzen, und im Bundesdurchschnitt sind schon mehr als die Hälfte der Studiengänge zulassungsbeschränkt, weil die Hochschulen sonst ein einigermaßen gut betreutes Studium nicht gewährleisten können.

In den vergangenen Jahren wird zudem eine Diskussion über die Leistungsfähigkeit der deutschen Hochschulen in der Forschung geführt. Große deutsche Wirtschaftsunternehmen siedeln Forschungslabore an amerikanischen oder schweizerischen, nicht aber an deutschen Universitäten an. Nur mittlere Platzierungen in internationalen Rankings werfen die Frage auf, ob das jahrzehntelang verfolgte Konzept, dass alle Hochschulen mehr oder weniger von gleicher Qualität seien, nicht fehlgeschlagen ist. Die von Bund und Ländern finanzierte Exzellenzinitiative wurde mit dem Ziel entwickelt, „Leuchttürme“ in der Hochschullandschaft zu schaffen, die international sichtbar und konkurrenzfähig sind. Exzellenzdiskussion und -wettbewerb haben einen Prozess der Differenzierung in Gang gesetzt. Konnten sich viele Hochschulen jahrelang hinter der Gleichheitsvermutung verstecken, kommt es nun darauf an, im Wettbewerb zu zeigen, dass sie besser oder zumindest nicht schlechter sind als andere. Die große Zahl von Universitäten, die an dem Wettbewerb teilgenommen hat, zeigt, dass der Ehrgeiz groß ist, zur universitären Spitzenforschung zu gehören. Die Exzellenzinitiative wird dazu führen, dass die Vormachtstellung der ausgewählten Hochschulen ausgebaut werden wird, weil sie über einen längeren Zeitraum mit beträchtlichen Mitteln gefördert werden und damit eine bessere Ausgangsposition im Wettbewerb um weitere Mittel erhalten. Im Oktober 2006 wurden die beiden Münchener Universitäten sowie die Universität Karlsruhe in der ersten Förderrunde ausgewählt.

Die Empfehlungen des Wissenschaftsrates vom Januar 2006, langfristig die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses auf die forschungsstarken Hochschulen zu konzentrieren, verstärken den Konkurrenzdruck. Es

wird sich zeigen, wie weit es in diesem Prozess zu einer partiellen Entkoppelung von Forschung und Lehre kommen wird – zumindest im Sinne einer Verlagerung der Gewichte mit dem Ergebnis, dass einige Hochschulen die Forschung stark in den Vordergrund stellen, aber auch lehren, wenn auch vielleicht mit verringerten Anfängerzahlen, während andere zwar Forschung betreiben, aber die Lehre im Vordergrund ihrer Arbeit sehen.

Der Differenzierungsprozess berührt auch das Verhältnis von Universitäten und Fachhochschulen. Während durch die neue Studienstruktur und die neuen Abschlüsse die Unterschiede zwischen Universitäten und Fachhochschulen eher schwinden, weil z. B. der Bachelor an einer Fachhochschule ebenso viel zählt wie der Bachelor an der Universität und auch dieselben weiteren Qualifizierungswege eröffnet, verstärkt die Exzellenzinitiative die Unterschiede zwischen den Hochschularten. Die Fachhochschulen sind wegen ihres geringeren Gewichts in der Forschung und ihres stärkeren Anwendungsbezugs am Wettbewerb und damit auch an Fördermöglichkeiten nur am Rande beteiligt. Sie können jedoch als Juniorpartner in Exzellenzclustern von Universitäten mitwirken.

An den gesamtgesellschaftlichen Aufgaben der Hochschulen, zu denen neben Forschung und Lehre auch die Weiterbildung gehört, wird sich nichts ändern. Der wesentliche Unterschied wird darin liegen, dass jede Institution innerhalb dieser Tätigkeitsfelder ihre Schwerpunkte definieren wird. Jede Hochschule sollte diesen Prozess als Chance begreifen, ihre Stärken zu identifizieren und zu bündeln, um ein klar erkennbares Portfolio zu entwickeln oder auch – im Falle kleinerer Hochschulen – ganz gezielt eine „Nische“ zu besetzen. Allerdings muss es einen fairen Wettbewerb der Hochschulen geben, nicht einen Wettbewerb der Länder. Es darf nicht sein, dass die Finanzkraft des Landes, in dem sich die Hochschule befindet, zum alleinigen Kriterium für ihre Qualität wird.

## Europäisierung

Der Prozess der Europäisierung der Hochschulforschung schreitet voran. Während der Bologna-Prozess darauf abzielt, die Studiensysteme vergleichbarer und durchlässiger zu

machen, Mobilität zu erleichtern und den veränderten Anforderungen des modernen Arbeitsmarktes Rechnung zu tragen, ist es erklärtes Ziel der EU-Mitgliedstaaten, Europa zum wettbewerbsfähigsten Wirtschaftsraum der Welt zu machen. Sie wissen, dass hierfür die Stärkung von Wissenschaft und Forschung Voraussetzung ist. Die USA und viele asiatische Staaten haben die Messlatte hoch gelegt. Die Investitionen in Wissenschaft und Forschung liegen deutlich über den europäischen Ansätzen. Die Regierungschefs der EU-Mitgliedstaaten haben deshalb im Jahr 2000 das Ziel formuliert, bis 2010 den Anteil der Ausgaben für die Forschung an den Haushalten auf durchschnittlich drei Prozent anzuheben. Neben diesem quantitativen Ziel wurde eine Fülle struktureller Maßnahmen verabredet.

Die EU-Kommission ist im Zusammenhang mit der Verkündung der Lissabon-Strategie im Jahre 2000 mit der Initiative zum Aufbau eines Europäischen Forschungsraums hervorgetreten. Er soll die stärkere Vernetzung der europäischen Forschungskapazitäten und die Erhöhung der Forschungsausgaben im privat wie öffentlich finanzierten Bereich gewährleisten. Die europäischen Regierungschefs formulierten dafür in Lissabon die Vision eines europäischen Raums der Forschung und Innovation. Im Zuge der Umsetzung dieser Strategie kam es zu einschneidenden Neuerungen in der Forschungspolitik, die zuvor auf die Unterstützung von wirtschaftsnaher Forschung beschränkt war. Im Jahr 2005 wurde der Europäische Forschungsrat (ERC) gegründet, der, von einem unabhängigen Wissenschaftlergremium geführt, eine Fördereinrichtung für europäische Grundlagenforschung bildet. Er sieht sich in seinen Entscheidungen nur an das Kriterium der Exzellenz der Anträge und nicht mehr an das Prinzip der Verteilungsgerechtigkeit zwischen den Mitgliedstaaten gebunden. Damit wurden de facto die Arbeitsprinzipien der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) auf die europäische Ebene übertragen. Der ERC wird in Zukunft mit den weltgrößten Fördereinrichtungen, etwa der National Science Foundation (NSF) in den USA, kooperieren und konkurrieren. Die deutschen Hochschulen haben diese Gründung begrüßt und nach Kräften unterstützt, da sie sich gute Chancen ausrechnen, von dieser Spit-

zenförderung zu profitieren. Das ERC ist Teil des so genannten 7. Forschungsrahmenprogramms der EU, das alle Forschungsaktivitäten zwischen 2007 und 2013 bündelt. Die vorgesehenen Finanzmittel der EU wurden für diesen Zeitraum im Jahresdurchschnitt um 75 Prozent gegenüber dem Niveau von 2006 erhöht.

Die mangelnde Dynamik der europäischen Forschung bei der Umsetzung ihrer oft hervorragenden Forschungsergebnisse in Produkte hat die EU-Kommission zum Anlass genommen, im Jahre 2005 eine weitere Initiative zu starten. Inspiriert vom Erfolg des Massachusetts Institute of Technology (MIT), schlug Kommissionspräsident José Manuel Barroso vor, ein Europäisches Technologieinstitut (EIT) zu gründen. Es soll die besten Institute und Mitarbeiter europäischer Hochschulen und Forschungseinrichtungen sowie technologieorientierter Firmen zusammenführen und die Aufgaben des Wissensdreiecks Lehre, Forschung und Innovation unter seinem Dach wahrnehmen. Dieses Konzept befindet sich immer noch in der Diskussion auf Regierungsebene und auf Ebene der europäischen Hochschulen und der Wirtschaft.

Dabei ist klar geworden, dass eine solche Gründung „auf der grünen Wiese“ kaum Erfolg versprechend ist. Der Aufbau von themengebundenen Netzwerken von Spitzeninstitutionen mit dem Auftrag, Innovationen auf wissenschaftlichen Neulandgebieten zu erzeugen, findet auch bei den deutschen und europäischen Hochschulen Unterstützung. Sie halten jedoch ein Modell für effektiver, das ihre besten Forschungseinrichtungen nicht an ein EIT auslagert, sondern Synergien durch gemeinsame Nutzung ihrer Labore und den gemeinsamen Einsatz ihrer Spitzenwissenschaftler unter dem EIT- wie unter dem Hochschuldach sucht. Die Profilbildung eines EIT sollte sich also nicht auf Kosten des Forschungsprofils der Hochschulen und Universitäten vollziehen, um das diese, wie die deutsche Exzellenzinitiative zeigt, zurzeit mit großem Einsatz ringen. Der Ausgang der EIT-Diskussion ist offen. Sie zeigt aber, dass sich ein europäischer Wissenschaftsraum sowohl in der Lehre und der wissenschaftlichen Nachwuchsbildung als auch in der Grundlagen- und innovationsorientierten Forschung entwickelt.

## Ausbau der Kapazitäten

Zu den umfassenden Veränderungen, die sich gegenwärtig im Hochschulsystem vollziehen, gesellt sich eine quantitative Herausforderung: Die Kultusministerkonferenz rechnet in den nächsten sechs bis acht Jahren mit einem Anstieg der Studienberechtigtenzahlen um bis zu 30 Prozent. Diese Entwicklung wird durch den Trend zu höheren Qualifikationen, durch relativ starke Geburtenjahrgänge zu Beginn der 1990er Jahre und durch die Verkürzung der Schulzeiten in einigen Bundesländern verursacht. Sie stellt eine große Chance dar und muss aufgegriffen werden.

Gegenwärtig liegt der Anteil der Studienanfänger am Altersjahrgang in Deutschland mit etwa 34 Prozent weit unter dem OECD-Niveau. Die Quoten vergleichbarer Staaten liegen bei über 50 Prozent. Bedingt durch die hohen Schwundquoten erwerben nur gut 20 Prozent eines Altersjahrgangs in Deutschland einen Studienabschluss. Damit liegt die Quote um rund 15 Prozent unter dem Durchschnitt der OECD-Länder. Im Hinblick auf die demographische Entwicklung und die Altersstruktur der akademisch Beschäftigten muss davon ausgegangen werden, dass in Deutschland in absehbarer Zeit nicht mehr ausreichend akademische Nachwuchskräfte ausgebildet werden, um entstehende Lücken zu füllen. Dies ist für ein Land, dessen einzige Rohstoffquelle erklärtermaßen die Entwicklung von Know-how ist, eine beängstigende Perspektive. Wenn es gelänge, die große Zahl von Studienberechtigten tatsächlich mit einem Studienplatz zu versorgen, könnten diese Quoten nachhaltig gesteigert und damit der Wissenschaftsstandort Deutschland gestärkt werden. Um dies zu erreichen, muss die Kapazität der Hochschulen – zumindest vorübergehend – ausgebaut werden.

Der von der HRK vorgeschlagene Hochschulpakt 2020 zeigt einen Weg auf, diesen Herausforderungen gerecht zu werden. Er kann nur zum Erfolg führen, wenn die erhöhte Nachfrage nach Studienplätzen als Chance statt als Last begriffen wird. Konkret muss die derzeitige Anzahl von Studienplätzen an Hochschulen insbesondere in den östlichen Bundesländern erhalten bleiben. Der durch mangelnde Nachfrage initiierte Abbau von Studienplätzen in Ostdeutschland ist volkswirtschaftlich nicht sinnvoll. Die ost-

deutschen Länder müssen finanziell gestärkt werden, um die Kapazitäten aufrecht zu erhalten. Sie könnten etwa ein Viertel bis ein Drittel der zusätzlich benötigten Studienplätze bereitstellen. Darüber hinaus muss eine gleichmäßigere Auslastung der Hochschulen gefördert werden. Die weniger nachgefragten Hochschulen müssen in die Lage versetzt werden, ein entsprechendes Marketing zu betreiben. Die ZVS sollte in eine zentrale Servicestelle für Zulassungsmanagement umgewandelt werden und Studienbewerber und Hochschulen bei diesem Prozess unterstützen.

Für einen befristeten Zeitraum müssen darüber hinaus zusätzliche Studienplätze geschaffen werden. Dies gilt sowohl in räumlicher wie personeller Hinsicht. Insbesondere sollten ab 2015 frei werdende Professorenstellen ab sofort besetzt werden, so dass für die Jahre des besonders hohen Studierendenandrangs eine doppelte Besetzung von Professuren gegeben ist. Die Lehre ist im Rahmen der Einführung der gestuften Studienstruktur nachhaltig zu stärken. Die Hochschulen müssen in die Lage versetzt werden, auf verschiedene Personaltypen zurückgreifen zu können, die ihre Lehrkapazität erhöhen: Denkbar wäre es, Postdocs und habilitierte, aber noch nicht berufene Wissenschaftler mit Lehraufgaben zu betrauen, Wissenschaftler, die aus dem Ausland nach Deutschland zurückkehren, in den Lehrbetrieb zu integrieren, vorübergehend auf Seniorprofessorinnen und -professoren zurückzugreifen oder mehr Stellen für Lehrbeauftragte einzurichten. Zugleich muss die Lehre als Aufgabe der Hochschulen grundsätzlich aufgewertet werden. Dies kann durch Berücksichtigung bei Berufungsverfahren und durch Leistungszulagen im Rahmen der Besoldung erfolgen. Auszeichnungen für gute Lehre im Rahmen eines verstärkten Engagements der Wirtschaft – z. B. standortbezogen oder für jüngere Wissenschaftler – können ebenfalls Impulse geben.

Um die Ziele des Hochschulpaktes 2020 zu erreichen, bedarf es einer Kraftanstrengung des Bundes und der Länder, die auch die Bereitstellung erheblicher Finanzmittel einschließt. Gegenüber 2005 entsteht zum Höhepunkt des Studierendenandrangs im Jahr 2013 ein jährlicher Mehrbedarf von 3,4 Milliarden Euro. Bereits für 2007 sind gegenüber

2005 Mehrausgaben von 600 Millionen Euro nötig. Noch bis zum Jahr 2020 wird es gegenüber 2005 einen jährlichen Mehrbedarf von 1,8 Milliarden Euro geben. Dies heißt, dass von 2007 bis 2020 durchschnittlich 2,3 Milliarden Euro pro Jahr notwendig sind. Dieser Durchschnittswert stellt jedoch nur das arithmetische Mittel der jährlichen Zuwächse dar; tatsächlich benötigen die Hochschulen in den ersten Jahren weit mehr als diesen Durchschnittswert und ab 2017 entsprechend weniger. Eine deutlich verbesserte Betreuungsqualität im Rahmen der gestuften Studienstruktur kann mit diesen Finanzmitteln allerdings nicht erreicht werden.

## Föderalismusreform

Veränderung und Expansion sind die Begriffe, die das Hochschulsystem in Deutschland treffend beschreiben. Sie treffen nun – bedingt durch die Föderalismusreform – noch auf einen Wandel in den Zuständigkeiten für die Hochschulpolitik. Die Rahmengesetzgebungskompetenz des Bundes im Bereich der Hochschulpolitik entfällt. Sämtliche Regelungsbereiche der Hochschulpolitik fallen künftig in die konkurrierende Gesetzgebung der Länder. Lediglich der Hochschulzugang und die Hochschulabschlüsse können bundesweit geregelt werden. Allerdings haben die Länder auch in diesen beiden Bereichen ein Abweichungsrecht: Wenn sie mit einer absehbaren Regelung des Bundes nicht einverstanden sind, können sie Landesrecht auch im Bereich von Zulassung und Abschlüssen schaffen. Dies ist gerade in der Phase der Umstellung auf die neuen Studiengänge von großer Bedeutung. Werden die Länder bundeseinheitliche Setzungen akzeptieren, oder werden sie bewusst eigene Wege gehen? Wie weit werden sie sich unterscheiden? Von dieser Frage wird es abhängen, ob wir im Ausland noch als einheitliches Hochschulsystem erkennbar bleiben und wie sich die Mobilität innerhalb Deutschlands und auch in Bezug auf das Ausland entwickeln wird.

Der Bund wird sich weiter aus der Finanzierung der Hochschulen zurückziehen. Die Gemeinschaftsaufgabe Hochschulbau, die zur Hälfte vom Bund mitfinanziert wurde, wird entfallen, und damit entfallen auch die Instrumente der länderübergreifenden Koordinierung von Projekten und Plänen. Die

Entwicklung der Hochschulsysteme der Bundesländer wird stärker als in der Vergangenheit von den politischen Vorstellungen und finanziellen Möglichkeiten des Landes abhängen. Auch hier entsteht neuer Koordinierungsbedarf, um Fehlentwicklungen wie den gleichzeitigen Abbau ein- und desselben Fachs in mehreren Ländern oder die parallele Einrichtung neuer kostenintensiver Institute in mehreren Ländern zu verhindern.

Gemeinsame Hochschulsonderprogramme von Bund und Ländern werden auch künftig möglich sein. Diese Regelung wurde in letzter Minute im Rahmen der Verhandlungen über die Föderalismusreform vereinbart. Sie war von den Hochschulen gerade angesichts des bevorstehenden Zuwachses an Studienbewerbern mit großem Nachdruck gefordert worden. Die gegenwärtigen Verhandlungen über den Hochschulpakt 2020 zeigen, wie schwierig es ist, die unterschiedlichen Interessen auszutarieren. Das Zustandekommen des Hochschulpaktes ist gewissermaßen die Nagelprobe für die weitere Entwicklung. Von ihm hängt es ab, ob die notwendigen Begabungsreserven für die Zukunft erschlossen werden und der Wissenschaftsstandort Deutschland wieder gestärkt werden kann. Er wird aber auch zeigen, wie weit die Bereitschaft der Länder zur Gemeinsamkeit bei gestärkter eigener Kompetenz geht.

Die Hochschulen haben es akzeptiert, dass es eine breite politische Mehrheit für eine Kompetenzverlagerung in der Hochschulpolitik in die Länder gab. Sie sehen ihre Aufgabe darin, für das notwendige Maß an Gemeinsamkeit zu werben, das im Interesse von Lehrenden und Lernenden und für das Agieren im europäischen Rahmen unerlässlich ist. Sie werden sich außerdem dafür einsetzen, dass der Kompetenzzuwachs bei den Ländern nicht in eine verstärkte Detailsteuerung mündet, sondern – entsprechend dem Trend der vergangenen zehn bis 15 Jahre – in mehr Autonomie für die Hochschulen umgemünzt wird. Darüber hinaus werden sie darauf drängen, dass die Länder den Kompetenzzuwachs finanzpolitisch unterfüttern, d. h., dass sie genügend Mittel zur Verfügung stellen, um die anstehenden Herausforderungen zu meistern und die Wettbewerbsfähigkeit national und international aufrecht zu erhalten.



# Hochschulreform aus studentischer Perspektive

Die deutsche Hochschullandschaft ist seit mehreren Jahrzehnten gewaltigen Veränderungen unterworfen. Ab Mitte der siebziger Jahre stiegen die Studierendenzahlen in der Bundesrepublik kontinuierlich an, bis Mitte der neunziger Jahre waren schließlich mehr als doppelt so viele Studierende an deutschen Hochschulen immatrikuliert wie noch 20 Jahre zuvor. Ein Rückgang der Zahlen war nicht absehbar, auch der politische Wille zielte nach wie vor auf die Erhöhung der Bildungs- und insbesondere der Hochschulbeteiligung bis zum tertiären Sektor.

## Christian Berg

Geb. 1981; studiert Philosophie und Soziologie an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen; stellvertretender Vorsitzender des Kuratoriums des Deutschen Studentenwerks und kooptiertes Mitglied im Bundesvorstand der Juso-Hochschulgruppen; von 2005 bis 2006 im Vorstand vom „Freien Zusammenschluss von StudentInnenschaften“ (fzs). christian.berg@fzs.de

## Regina Weber

Geb. 1982; studiert Politikwissenschaft an der Karlsuniversität in Prag; Mitglied des Gender Equality Committee von „The National Unions of Students in Europe“ (ESIB) und der Arbeitsgruppe „Fortführung des Bologna-Prozesses“ von BMBF und KMK; von 2005 bis 2006 im Vorstand des fzs. regina.weber@fzs.de

Gleichzeitig wurde im zusammenwachsenden Europa nach dem Fall des „Eisernen Vorhangs“ der Bildungsbereich zu einem Schauplatz der europäischen Zusammenarbeit, die weit über die Grenzen der Europäischen Union hinausging. 1999 trafen sich in der italienischen Universitätsstadt Bologna 29 Bildungsministerinnen und -minister, um sich auf die grundlegenden Ziele einer gemeinsamen europäischen Hochschulpolitik zu einigen. Die Studiengänge an europäischen Hochschulen sollten angeglichen, die Chancen zum Studienwechsel innerhalb der EU verbessert und der europäische Bezug im Hochschulbereich insgesamt verstärkt werden.<sup>1</sup> Ein Jahr später for-

mulierte der Rat der Europäischen Union das Ziel der EU und ihrer Mitgliedsländer, zum wettbewerbsfähigsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu werden. Der Bildungs- und insbesondere der Hochschulbereich waren dabei von großer Bedeutung.<sup>2</sup>

Für beide Prozesse ist die Zielmarke das Jahr 2010. Ebenfalls gemeinsam ist beiden Prozessen der unverbindliche Charakter, der dadurch entsteht, dass die Ziele und Absichten durch die entsprechenden Ministerinnen und Minister unterzeichnet werden und die einzelnen Länder die Umsetzung in nationalen Gesetzgebungsverfahren realisieren müssen. In der Bundesrepublik geschieht dies in erster Linie auf der Ebene der Bundesländer. Der Handlungsbedarf, der sich durch die steigenden Studierendenzahlen zwangsläufig ergeben hat, und die gemeinsamen europäischen Bestrebungen haben in den ersten Jahren des 21. Jahrhunderts zu tiefgreifenden Veränderungen im Hochschulbereich geführt. Obgleich die beiden genannten Prozesse auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden, ist in grundsätzlichen Fragen eine ähnliche Strategie zu erkennen. Beide Bestrebungen sehen eine europäische Zusammenarbeit vor – mit dem Ziel, Europa im weltweiten Wettbewerb zu stärken und die Wirtschaftlichkeit zu verbessern.

## Kritische Bestandsaufnahme

Die Umsetzung der europäischen Reformziele in der Bundesrepublik lässt sich an der Umstellung der Hochschulfinanzierung illustrieren. Während die Hochschulen bis vor wenigen Jahren noch anhand ihrer Auslastung finanziert wurden, werden mittlerweile die finanziellen Mittel der Hochschulen von gemessenen Erfolgen abhängig gemacht. Dabei werden alle Leistungen, die Hochschulen erbringen – Forschungsergebnisse, Studienabschlüsse oder Drittmittelwerbungen – formalisiert und erfasst. Diese Indikatoren dienen nicht nur als Bemessungsgrundlage bei der Mittelvergabe an die Hochschulen, sondern werden auch hochschulintern für die Verteilung von Geldern auf einzelne Fächer

<sup>1</sup> Vgl. Bologna Declaration 1999, in: [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/990719BOLOGNA\\_DECLARATION.PDF](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF).

<sup>2</sup> Vgl. [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et\\_2010\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_en.html).



und Fachbereiche angewandt. Gleichzeitig schließen die Wissenschaftsministerien mit den Hochschulen so genannte Zielvereinbarungen ab, nach denen die Hochschulen innerhalb einer gewissen Zeitspanne bestimmte Aufgaben zu erfüllen haben. Die Resultate der Vereinbarungen sind entweder finanzielle Zugewinne oder Einbußen für die jeweilige Hochschule, abhängig von der Erfüllung der Aufgaben.

Durch die im Januar 2004 gestartete Exzellenzinitiative der rot-grünen Bundesregierung ist eine neue Form der Hochschulfinanzierung entstanden, die sich von der herkömmlichen finanziellen Absicherung deutlich unterscheidet. Mit dem Ziel, „Eliteuniversitäten“ zu schaffen, sollte eine Ausschreibung erfolgen, und die siegreichen Hochschulen sollten mit Finanzspritzen unterstützt werden. Letztlich sieht das Programm vor, dass einzelne Hochschulen zusätzliche Gelder für die Forschung oder für Promotionsstudiengänge bekommen können. Eine durchgreifende und flächendeckende Verbesserung der finanziellen Unterstützung der Hochschulen hat indes nicht stattgefunden. Vielmehr haben die Hochschulen durch die auf Leistungsindikatoren basierende Finanzierung eine Veränderung erfahren, von der nur wenige Hochschulen profitieren konnten, viele aber „auf der Strecke geblieben“ sind und nun bei steigenden Studierendenzahlen mit weniger Geld auskommen müssen. Die Notwendigkeit einer besseren finanziellen Ausstattung konnte nicht überwunden werden.

Auch die Einführung von Studiengebühren, wie sie in vorerst sieben Bundesländern erfolgt ist, dient in keiner Weise einer Verbesserung der Hochschuleinnahmen – die Befürchtung, die staatlichen Mittel würden über lange Sicht gekürzt, entspricht internationalen Erfahrungen. Gleichzeitig sollen Studiengebühren als ordnungspolitisches Instrument die Studierenden zu Kundinnen und Kunden der eigenen Hochschule machen, die mit dem Studium in ihre eigene Zukunft investieren und zu diesem Zweck temporär an der Hochschule ein gewisses Bildungsangebot erwerben.

Neben diesen materiellen Grundlagen der Hochschule ist auch die Organisation der Wissenschaft und Bildung einem Wandel unterworfen, die sich von der Gruppenhoch-

schule der Nachkriegszeit mit durchaus defizitärer demokratischer Mitbestimmung durch die Hochschulmitglieder weit entfernt hat. In der Vergangenheit waren die einzelnen Mitglieder der Hochschulen – Studierende, wissenschaftliche und andere Angestellte sowie Professorinnen und Professoren – auf verschiedenen Ebenen an fast allen Entscheidungen beteiligt und haben so die Entwicklung der Hochschulen maßgeblich mitgestaltet.<sup>13</sup> Die Strukturen dieser Mitbestimmung sind ersetzt worden durch eine zentrale Entscheidungsstruktur, in der die Leitung der Hochschule nicht durch die akademische Gemeinschaft, sondern vorwiegend durch externe, in der Regel aus der Industrie und Wirtschaft kommende Aufsichtsratsmitglieder gewählt wird.

Damit wird der Situation Rechnung getragen, dass die Aufgaben der Hochschulleitungen sich durch die Änderung der Finanzierungsstrukturen ebenfalls signifikant verändert haben. Bei der Aushandlung von Zielvereinbarungen sind die Hochschulen als Landeseinrichtungen abhängig von ihrem Verhandlungspartner, dem Ministerium. Dabei kommen Aufgaben auf die Hochschulen zu, die noch vor einigen Jahren undenkbar gewesen wären und die über ihre eigentliche Arbeit als wissenschaftliche Einrichtung weit hinausgehen. Eine solche Aufgabenänderung rechtfertigt jedoch keinen Demokratieabbau jenseits der reinen Außenvertretungsfunktion. Die hochschulinterne Demokratie wird jedoch gemeinhin als ineffizient und handlungsunfähig angesehen.<sup>14</sup> Für For-

<sup>13</sup> Die Beurteilung der Hochschuldemokratie als durchaus defizitär ist vor allem in der ungleichen Repräsentation von Studierenden und Hochschulpersonal im Vergleich zum Professorium begründet. Nachdem die gleiche Beteiligung aller vier Hochschulgruppen (Studierende, wissenschaftliche Angestellte, sonstige Angestellte und Professorium) zu Beginn der 1970er Jahre Realität wurde, hat das Bundesverfassungsgericht diese Entwicklung rückgängig gemacht. Die Freiheit von Forschung und Lehre nach dem Grundgesetz sei danach nur garantiert, wenn das Professorium über die Hälfte der Stimmen in Entscheidungsprozessen verfügt.

<sup>14</sup> Der bayerische Wissenschaftsminister Thomas Goppel beschreibt den Erfolg der bayerischen Hochschulen bei der Auswahl zum Exzellenzwettbewerb folgendermaßen: „Wir haben unsere Zeit nicht mit Gruppenuniversitäten und Mitbestimmung verschwendet, sondern uns ganz auf Wissenschaft und Forschung konzentriert“; in: *Forschung & Lehre*, (2006) 4, S. 194.

schung und Lehre hat das fatale Auswirkungen: Entscheidungen über die Einrichtung und Aufhebung von Studiengängen, die Berufung von freien Professuren oder die Einrichtung von Stellen für wissenschaftliche Angestellte erfolgen nicht mehr nach rein wissenschaftlichen Gesichtspunkten, sondern auf Grundlage des scheinbar besten materiellen Nutzens.

Neben den strukturellen und finanziellen Reformen der vergangenen Jahre hat der Bologna-Prozess zu weit reichenden Veränderungen in Studium und Lehre geführt. Die wohl bekannteste Auswirkung des Prozesses ist dabei die flächendeckende Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, die die alten Diplom- und Magisterstudiengänge ersetzen werden. Dabei sollen vordergründig allein über die geänderte Studienstruktur und begleitende Maßnahmen wie die Einführung eines Credit-Point-Systems und einer genaueren Erläuterung des erreichten Abschlusses (*Diploma Supplement*) die Transparenz und Vergleichbarkeit von Studiengängen verbessert und dadurch letztendlich ein gemeinsamer europäischer Hochschulraum geschaffen werden.

Betrachtet man die Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland, kommen jedoch Zweifel an der Realisierung dieser Ziele auf. Mit den „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ hat die Kultusministerkonferenz (KMK) 2003 die Grundlage für die Strukturreform der Studiengänge an den deutschen Hochschulen gelegt. Diese Regelungen sollen den losen Rahmen, den die Vereinbarungen auf europäischer Ebene geben, ausfüllen. Die Umsetzung geht dabei weit über die Ziele des Bologna-Prozesses hinaus. Mit der Eröffnung von Möglichkeiten, den Zugang zu Masterstudiengängen einzuschränken, findet faktisch ein Bildungsabbau statt, da in Zukunft allein der Bachelorstudiengang als Erfüllung des garantierten Rechts auf Hochschulbildung ausreichen soll. Beim Nachweis von Qualifikationen und insbesondere bei den formal geregelten staatlichen Beschäftigungen ist jedoch nur der Masterabschluss mit den alten Studienabschlüssen Diplom und Magister vergleichbar.

Auch der generelle Zugang zur Hochschule steht zur Disposition. Die Anzahl der Stu-

dienplätze in den reformierten Studiengängen ist in vielen Fällen deutlich geringer als zuvor. Dies liegt an den veränderten Lehrformen: Die einem reinen Input-Konzept folgenden Massenvorlesungen sollen ersetzt werden durch eine stärker prozessorientierte Veranstaltungsform mit kleineren Studierendengruppen, die jedoch zwangsläufig eine größere Menge an Lehrenden benötigen. Die gewollten Strukturänderungen werden aber nicht mit der notwendigen finanziellen und personellen Ausstattung versehen. Angesichts fehlender Mittel sind die Hochschulen gezwungen, Zugangsbeschränkungen einzuführen, um das entwickelte Lehrkonzept zu realisieren. Die Zulassungsbeschränkungen der Masterstudiengänge sind dagegen in erster Linie politische Entscheidungen der jeweiligen Fächer. In der Idee der zweistufigen Studiengangskonzeption ist nach dem ersten Abschluss, dem Bachelor, eine Wahl zwischen dem weiteren Studium oder der Berufstätigkeit vorgesehen. Inwiefern die zukünftigen Studierenden einen Beruf oder die weitere Hochschulbildung wählen, ist derzeit kaum prognostizierbar. Durch die Beschränkung von Masterstudienplätzen und haltlosen Zulassungsbeschränkungen werden in planwirtschaftlicher Manier Studienplätze und Zukunftsentscheidungen von Bachelorabsolventinnen und -absolventen beeinflusst, die sich nicht an den individuellen Neigungen der Studierenden orientieren, sondern lediglich die Kosten-Nutzen-Rechnung an benötigten Studienplätzen berücksichtigen.

## Marktorientierung und Wissenschaftsfreiheit

Das Ziel, einen einheitlichen und wettbewerbsfähigen Hochschulraum in Europa zu schaffen, basiert auf der Grundannahme einer globalisierten Wissensgesellschaft, in der sich Europa mit anderen wirtschaftsstarken Regionen messen muss. Während der eigentliche europäische Prozess eine weltweite Konkurrenz von transnationalen Bildungsräumen postuliert und dieser Konkurrenz ein „starkes Europa“ entgegensetzen will, sind die Hochschulreformen in der Bundesrepublik zu weiten Teilen die Folge nationalökonomischer Überlegungen. Es geht nicht primär um eine verstärkte Zusammenarbeit europäischer Länder; stattdessen sollen die deutschen Hochschulen im europäischen Wettbewerb

konkurrieren können. Der Ansporn der Wissenschaftsminister ist häufig die „Stärkung der deutschen Hochschulen im internationalen Wettbewerb“. Die selbst gesteckten Reformziele deutscher Wissenschaftspolitik sind demnach im Wesentlichen die Steigerung von „Effizienz“ und „Wettbewerbsfähigkeit“; der Bezug zu einer vernetzten europäischen Bildungslandschaft fehlt oft gänzlich.

Diese Reformziele sind wissenschaftsfern. Studierende werden so nicht mehr zu wissenschaftlichem Arbeiten befähigt oder gar zu staatsbürgerlicher Verantwortung ermutigt; der entsprechende Passus wird landauf, landab aus den Hochschulaufgabenkatalogen gestrichen. Die gewählten Begriffe entstammen mehr und mehr einem wirtschaftlichen Kontext; die Finanzierung und Strukturierung von Hochschulen soll den bewährten Strukturen privater Wirtschaftsunternehmen entsprechen.

Die gewählten Instrumente zur Messung der „Effizienzsteigerung“ und Wettbewerbsfähigkeit folgen ebenfalls einer betriebswirtschaftlichen Systematik: Betreuungsrelationen, Studiendauer, Umfang von Drittmitteln und Anzahl der Veröffentlichungen lassen sich nur quantitativ messen und sind damit für die Beurteilung wissenschaftlicher Leistungen völlig inadäquat.

Ein derart verkürzter Blick auf die Situation und die Leistungsfähigkeit von Hochschulen zwingt diese zu einer unfreiwilligen Profilschärfung, um den vorgegebenen Kriterien zu entsprechen und damit auch ihre finanzielle Basis zu sichern. In der Folge werden sich Hochschulen daher verstärkt auf bestehende Strukturen und Kompetenzen konzentrieren. Darunter leiden kleinere Fächer, die mit prestigeträchtigen Forschungsbereichen nicht konkurrieren können, weniger Mittel einwerben und bestenfalls „mitgeschleppt“ werden. Dies beeinträchtigt wiederum die Interdisziplinarität und die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses; es droht eine Monopolisierung konkurrenzfähiger Fachbereiche und – damit verbunden – der Verlust kritischer und innovativer Wissenschaft.

Es ist keine Frage, dass Hochschulen nicht nur einen nachvollziehbaren Umgang mit staatlichen Mitteln gewährleisten müssen,

sondern auch darüber hinaus durch Drittmittel oder durch die Verwertung von Forschungsergebnissen ihre individuelle Situation verbessern sollten – auch, um notwendige Spitzenleistungen in Forschung und Lehre zu ermöglichen. Diese Mittel müssen jedoch als zusätzliche Hochschuleinnahmen zu einer soliden und ausreichenden Grundfinanzierung hinzugerechnet werden. In einer Hochschullandschaft, in der sich das wissenschaftliche Personal mehr mit Drittmittelanträgen und Ergebnismessungen als mit tatsächlicher Forschung befassen muss, wird wissenschaftliche Freiheit zu reiner Wissensverwaltung. Lernfreude und Lust am Neuen verkommt – seitens der Lernenden – zu einer langweiligen Aufnahme wiedergekäuter Fakten.

Zur Umstrukturierung deutscher Hochschulen gehört die so genannte „Stärkung von Leitungsstrukturen“. Die Einführung von Managementstrukturen an Hochschulen durch starke Hochschulleitungen und schlanke Verwaltungen soll schnelle und unbürokratische Entscheidungen ermöglichen und „nicht zwingend erforderliche Gremien“ ablösen.<sup>15</sup> Mit der gleichzeitigen Einführung starker Hochschul- bzw. Aufsichtsräte bedeuten diese Strukturen eine Einschränkung von Partizipationsmöglichkeiten der Hochschulmitglieder. Die Mitbestimmung der einzelnen Statusgruppen wird dabei auf ein Mindestmaß reduziert; die Entscheidungen über Berufungen oder strukturelle Veränderungen obliegen nicht mehr länger dem demokratischen Urteil der Betroffenen (also Lehrenden und Lernenden), sondern werden durch die Hochschulleitung oder einen „Aufsichtsrat“ gefällt.

Demokratische Entscheidungsstrukturen an Hochschulen beruhen wesentlich auf der gesamtgesellschaftlichen Funktion von Wissenschaft und Forschung. Dies wurde bereits in der 1961 erschienen „Denkschrift“ des Sozialistischen Deutschen Studentenbundes (SDS) aufgegriffen und ist bis heute Grundlage des Verständnisses von Wissenschaftspolitik aus studentischer Sicht: „Wissenschaft als

<sup>15</sup> So etwa der baden-württembergische Wissenschaftsminister in seiner Thesensammlung zur Hochschulreform. Vgl. Peter Frankenberg (Hrsg.), 17 Thesen zur Hochschulreform. Strategien einer ganzheitlichen Hochschulentwicklung in Deutschland, Stuttgart 2003.

Ausschnitt aus dem gesellschaftlichen Lebensprozeß und ihre institutionellen Einrichtungen innerhalb einer bestimmten Gesellschaftsordnung gehören daher notwendig zusammen.“<sup>16</sup> Hochschulen sind weder rein staatlich reglementierte Anstalten, noch dienen sie allein der Produktion von Arbeitskräften für die freie Wirtschaft. Die Verwurzelung von Hochschulen in einer sozialen und demokratischen Gesellschaft impliziert zugleich die Notwendigkeit, die Unabhängigkeit von Hochschulen und damit von Wissenschaft und Forschung gegen staatliche oder wirtschaftliche Instrumentalisierung zu schützen. Darin wird die Notwendigkeit einer demokratischen Teilhabe evident: Nur durch die Partizipationsmöglichkeiten der Hochschulmitglieder können Hochschulen in gesellschaftlicher Verantwortung agieren. Die einseitige Einflussnahme durch Einzelne oder durch die freie Wirtschaft bedeutet dagegen eine unmittelbare Bedrohung unabhängiger und freier Wissenschaft.

Eingebettet in ein Gesamtkonzept einer neuen „Hochschulautonomie“ soll der verstärkte Einfluss externer Hochschulexperten zugleich die staatliche Fachaufsicht ersetzen, während das Fachministerium lediglich die Rechtsaufsicht wahrnehmen soll.<sup>17</sup> Die staatliche Verantwortung für die Hochschulen wird damit auf die Hochschule selbst verlagert; die Hochschulen werden endgültig dem politisch-parlamentarischen Einfluss entzogen.

So sehr eine sinnvolle Deregulierung dem hochschulischen Verwaltungsalltag und der Freiheit von Studium und Lehre auch entgegenkommen kann, so sehr stellen die aktuellen Entwicklungen eine deutliche Gefahr für die Hochschulen und ihre gesellschaftliche Verantwortung dar. Die langfristigen strategischen Entscheidungen über Inhalte und Aufgaben von Hochschulen liegen nicht mehr länger in den Händen demokratisch legitimer Vertretungen. Die marktgerecht organisierte Hochschule kann sich so lediglich an kurzfristige Anforderungen des Arbeitsmarktes anpassen und auf scheinbar profitable Ergebnisse angewandter Forschung setzen. An

<sup>16</sup> Sozialistischer Deutscher Studentenbund (SDS), Hochschule in der Demokratie. Denkschrift des SDS, Frankfurt/M. 1961.

<sup>17</sup> So etwa im geplanten nordrhein-westfälischen „Hochschulfreiheitsgesetz“, das zum 1. Januar 2007 in Kraft treten soll.

dieser Stelle wird nochmals deutlich, dass eine autonom verwaltete, von staatlicher und gesellschaftlicher Kontrolle entfernte Hochschule ihren Charakter als öffentliche Bildungseinrichtung verliert. Sie wird zu einer nach marktwirtschaftlichen Gesetzen funktionierenden Einheit, in der weder wissenschaftliche Nachhaltigkeit noch gesellschaftliche Relevanz von Forschungsergebnissen, sondern eine kurzfristige und an wissenschaftsfremden Kriterien gemessene Effizienz den Ausschlag für strategische Entscheidungen in Forschung und Lehre gibt.

## Soziale Dimension der Hochschulreformen

Die Hochschulreformen der vergangenen Jahre haben in vielerlei Hinsicht auch Auswirkungen auf die sozialen Rahmenbedingungen des Studiums und damit die individuelle Situation von Studierenden. Während ein zentrales Element des Bologna-Prozesses die Verbesserung der Mobilität von Studierenden und der sozialen Dimension des Studiums beinhaltet, werden diese Ziele anscheinend kaum umgesetzt. Zwar sind die auch auf nationaler Ebene formulierten Ziele durchaus anspruchsvoll – Bundesministerin Annette Schavan hat zum Beispiel unlängst angekündigt, 50 Prozent der Studierenden künftig zu einem Auslandsstudium motivieren zu wollen. Doch der Erfolg der ausgegebenen Losung „Nutzen Sie Ihre Chance und verbringen Sie einen Studienabschnitt im Ausland!“<sup>18</sup> bleibt blass angesichts der Tatsache, dass ein studienbezogener Auslandsaufenthalt maßgeblich von der sozialen Situation der Studierenden abhängt. Das von Edelgard Bulmahn eingeführte „Auslands-BAföG“ konnte zwar einige Studierende dazu motivieren, ins Ausland zu gehen, dennoch ist dabei der Anteil der Studierenden aus der höchsten sozialen Herkunftsgruppe mit 38 Prozent fast doppelt so hoch wie bei Studierenden aus der niedrigsten Herkunftsgruppe (20 Prozent).<sup>19</sup>

<sup>18</sup> So Annette Schavan am 19. 9. 2006 anlässlich der Vorstellung des Programmes „Go out!“ von DAAD und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung.

<sup>19</sup> Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003, 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, Bonn–Berlin 2004, S. 87.

Im Jahr 2003 entstammten lediglich zwölf Prozent aller Studierenden der Herkunftsgruppe „niedrig“, während der Anteil von Studierenden aus der Herkunftsgruppe „hoch“ mit 37 Prozent mehr als dreimal so hoch war. 1982 lag der jeweilige Anteil noch bei 23 Prozent (niedrig) bzw. 17 Prozent (hoch).<sup>10</sup> Es ist unumstritten, dass für ein Studium in Deutschland primär die finanzielle Situation und weniger die individuelle Eignung und Leistungsfähigkeit ausschlaggebend ist. Dies zu ändern und – auch mit Blick auf die Armutsentwicklung in Deutschland – die Bildungsbeteiligung einkommensschwacher Menschen drastisch zu erhöhen, müsste ein wesentliches Ziel jeder Bundesregierung sein. Doch das Gegenteil ist der Fall: Seit der BAföG-Erhöhung 2001 wurden im Bereich der Studienfinanzierung keine neuen Schritte unternommen; die durch die Erhöhung erzielten Fortschritte sind inzwischen verpufft, wie der Ende des Jahres erscheinende BAföG-Bericht zeigt. Bundesministerin Schavan betrachtet das BAföG als „Auslaufmodell“ und setzt auf die Studienkredite der Kreditanstalt für Wiederaufbau (KfW), die seit April 2006 als verzinsten Darlehen über mehrere Jahre hinweg bis zu einer Höhe von monatlich 650 Euro an interessierte Studierende vergeben werden.

Damit setzt sich die Einführung von Marktmechanismen im Bildungsbereich bei der Studienfinanzierung fort. Die staatliche Unterstützung von Studierenden wird zurückgeschraubt; stattdessen findet eine Individualisierung von Lebensrisiken auch im Bereich der Studienfinanzierung statt. Studieren kann nur noch, wer zu massiver Verschuldung bereit ist. Dahinter steht die falsche Annahme, dass ein Studium lediglich individuelle Vorteile, sprich eine Erhöhung des eigenen Humankapitals bedeute. Die gesamtgesellschaftliche Bedeutung von Bildung, ihr Wert für ein friedliches und soziales Gemeinwesen wird dabei nicht nur verkannt, sondern geradezu verneint.

Die Einführung von Studiengebühren in zahlreichen Bundesländern folgt dieser Grundannahme. Wer studiert, investiert in sein eigenes Humankapital, dessen „return of investment“ – das spätere Einkommen – dadurch erhöht wird. Neben der auf den ersten

Blick scheinbar positiven Steigerung der Hochschulmittel sind Studiengebühren damit Bestandteil einer marktorientierten Umstrukturierung des deutschen Bildungssystems. Studiengebühren sind ein politisch gewolltes Steuerungsinstrument in einem Markt, der per Definition eine Auswahl notwendig macht.

Mit der 7. Änderung des Hochschulrahmengesetzes wurde den Hochschulen die Möglichkeit eröffnet, einen bedeutenden Teil ihrer Studienplätze über eigene Auswahlverfahren zu vergeben. Auch damit soll ein „Wettbewerb um die besten Köpfe“ erreicht werden. Das einheitliche Verfahren der Zentralen Vergabestelle für Studienplätze (ZVS) soll demnach einer flexibilisierten Vergabepaxis weichen, wobei sich die Studienanwärter an ihrer Wunschhochschule vorstellen. Diese wiederum soll dann entscheiden, ob der Bewerber oder die Bewerberin zu den Vorstellungen der Hochschule „passt“. Mit dieser Entwicklung wird nicht nur der freie Hochschulzugang weiter eingegrenzt. Sie konterkariert auch das Abitur als Hochschulzugangsberechtigung: Nicht mehr die individuelle Schulleistung, sondern die Ergebnisse hochschulinterner Auswahlverfahren sind für die Studienaufnahme entscheidend.

Den ersten Versuch, eine Standardisierung von Auswahlverfahren zu erreichen, stellen die von der Hochschulrektorenkonferenz bei der ITB Consulting GmbH in Auftrag gegebenen „Studierfähigkeitstests“ dar. Die ersten probeweise an der FU Berlin in Umlauf gekommenen Fragebögen illustrieren, wohin der Weg führen soll: Neben erwarteten studienrelevanten Aspekten wird etwa nach den Hobbys der Studienbewerber gefragt. Es ist überflüssig zu erläutern, dass ein Jura-Bewerber, der seine Freizeit in der Bibliothek und auf dem Golfplatz verbringt, demjenigen, der Streetsoccer und Discobesuche zu seinen Hobbys zählt, vorgezogen wird. Derartige Verfahren dienen nicht der Eignungsfeststellung von Studierenden, sie bedienen elitäre Reproduktionsmechanismen. Stattdessen ist eine frühzeitige und intensive Beratung von Schülern und Schülerinnen notwendig, um diese für die Aufnahme eines Studiums zu begeistern und ihnen gleichzeitig eine „richtige“ Studienwahl zu ermöglichen.

<sup>10</sup> Ebd., Bild 4.11, S. 137.



## Anforderungen an eine progressive Hochschulreform

Die Hochschulen in der Bundesrepublik stehen zweifelsohne vor großen Herausforderungen. Der bevorstehende massive Anstieg der Studierendenzahlen, die chronische Unterfinanzierung des Hochschulsystems und der europäische Harmonisierungsprozess machen den dringenden Handlungsbedarf deutlich. Die Idee einer marktwirtschaftlich gestalteten Hochschule, die nach reinen Effizienzkriterien funktionieren soll, kann jedoch nicht die Antwort auf diese Herausforderungen sein. Stattdessen müssen neben einer adäquaten Finanzierung der Hochschulen insbesondere die Rückkehr zur Wissenschaftlichkeit und die verbesserte soziale Absicherung von Studierenden im Fokus der Bemühungen stehen, um die Bildungsbeteiligung zu erhöhen und die Attraktivität und Qualität der Hochschulen zu steigern.

Dem Anstieg der Studierendenzahlen kann nur mit einer deutlichen Erhöhung der öffentlichen Ausgaben begegnet werden. Dabei muss sich die Hochschulfinanzierung nach der tatsächlichen Auslastung und nicht an willkürlich gesetzten Kriterien orientieren. Das vom rheinland-pfälzischen Wissenschaftsminister Jürgen Zöllner beworbene Konzept des Vorteilsausgleiches stellt dabei eine überlegenswerte Alternative zur bisherigen Hochschulfinanzierung dar. Es bietet den Ländern erstmals auch finanzielle Anreize dafür, Studienplätze zu schaffen statt bestehende aus Kostengründen zu streichen. Gleichzeitig muss der nach der Föderalismusreform angestoßene Hochschulpakt die finanziellen Anstrengungen der Länder ergänzen, indem er etwa die zusätzliche Finanzierung von Professorenstellen ermöglicht.

Die Notwendigkeit einer öffentlichen Hochschulfinanzierung folgt der staatlichen Verantwortung für die Hochschulen. Der öffentliche Auftrag, unabhängige Wissenschaft zu ermöglichen, muss sich auch in der Hochschulsteuerung widerspiegeln. Einerseits führt bei einem Hochschulsystem, das gesellschaftliche Verantwortung übernehmen soll, kein Weg an einer staatlichen Fachaufsicht vorbei; andererseits muss jedoch durch eine autonome und demokratische Hochschule die wissenschaftliche Freiheit gewährleistet

sein. Ein Verständnis von Wissenschaft „als Ausschnitt aus dem gesellschaftlichen Lebensprozess“ beinhaltet seitens der Hochschulen unbedingt ein Interesse an Beratung von außen. Hochschulräte, deren Mitglieder unterschiedliche gesellschaftliche Interessengruppen vertreten und beratend auf die Hochschulen einwirken, könnten den erforderlichen Dialog zwischen Wissenschaft und Gesellschaft ermöglichen. In solchen Hochschulräten müssten etwa die strategische Entwicklung der Hochschule, die wissenschaftlichen Anforderungen an das Studium und an die Absolventen und Absolventinnen und damit auch die Gestaltung von Studiengängen diskutiert werden, um die Hochschulen mit den unterschiedlichen Erwartungen von Gesellschaft und Wirtschaft zu konfrontieren. Die Entscheidungen müssen jedoch durch demokratisch besetzte Gremien getroffen werden, deren Legitimation nur dann gegeben sein kann, wenn sie sich aus den Mitgliedern der Hochschule zusammensetzen.

Oberste Priorität allen bildungspolitischen Handelns muss die Durchsetzung sozialer Chancengleichheit sein und damit die Erhöhung der Bildungsbeteiligung, insbesondere von Menschen aus einkommensschwachen und bildungsfernen Schichten. Dies kann nur durch ein erhebliches staatliches Engagement im gesamten Bildungsbereich geschehen, wobei gerade dem vorschulischen und dem Weiterbildungsbereich eine besondere Bedeutung zukommt. Mit Blick auf die Hochschulbildung ist insbesondere eine deutliche Verbesserung des BAföG notwendig. Dabei muss allen Studierenden eine zuschussbasierte einkommens- und elternunabhängige Grundförderung zugute kommen. Eine entstaatlichte, allein auf den individuellen Nutzen von Bildung reduzierte Hochschullandschaft lässt jedenfalls den Grundsatz, Bildung als gesellschaftliche und vor allem auch soziale Frage zu definieren, außer Acht.



Johanna Witte

# Die deutsche Umsetzung des Bologna-Prozesses

Neben der Einführung von Studiengebühren und der Auszeichnung von Spitzenuniversitäten wird kaum ein Aspekt der Hochschulreform so intensiv in den deutschen Medien diskutiert wie die Umstellung auf die Abschlüsse „Bachelor“ und „Master“. Die bekannten Studienabschlüsse „Diplom“, „Magister“ und teilweise sogar „Staatsexamen“ werden sukzessive ersetzt durch englischsprachige Titel, die Struktur der Studi-

**Johanna Witte**

Dr., geb. 1973; Projektleiterin am Centrum für Hochschulentwicklung (CHE), Verler Straße 6, 33332 Gütersloh. johanna.witte@che.de

ums dahingehend verändert, dass ein erster berufsqualifizierender Abschluss (Bachelor) schon nach meist drei Jahren, ein zweiter (Master) dann nach weiteren meist zwei Jahren vergeben wird.

Die einen sehen in der Reform die Chance, dass Deutschland den Anschluss an internationale Entwicklungen findet und Probleme des deutschen Hochschulsystems wie überlange Studiendauer, hohe Abbrecherquoten und geringe Orientierung an den Bedürfnissen der Studierenden überwindet.<sup>1</sup> Andere hingegen befürchten den Ausverkauf deutscher Bildungstraditionen zugunsten eines „anglo-amerikanischen Modells“,<sup>2</sup> die Minderung des Anspruchs an ein Hochschulstudium und den Missbrauch der Reform für Einsparungen.<sup>3</sup> Es wird in der Debatte zu wenig differenziert zwischen den prinzipiellen Chancen der neuen Studienstruktur, den auf europäischer Ebene formulierten Zielen, den Stärken und Schwächen der Ausgestaltung der rechtlichen Rahmenbedingungen oder der Umsetzung an einzelnen Hochschulen in Deutschland, „Kinderkrankheiten“ des neuen Systems und tiefer liegenden Problemen des deutschen Hochschulsystems, die auch diese Reform nicht so einfach beheben kann.<sup>4</sup> Gerne wird im gleichen Atemzug ein verklärtes Humboldt'sches Ideal beschworen, das in

dieser Form schon lange nicht mehr an deutschen Hochschulen zu finden ist.

Dieser Beitrag stellt die Merkmale der deutschen Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge (BMS) in den europäischen Kontext und kontrastiert sie mit Entwicklungen in den Hochschulsystemen der Niederlande, Frankreichs und Großbritanniens. Dabei ist es das Ziel, Missverständnisse in der Reformdiskussion aufzuklären und die Besonderheiten der deutschen Umsetzung der Reformen herauszuarbeiten. Dazu rekapituliere ich die Anfänge der Einführung von Bachelor-Master-Studiengängen (BMS) im Jahr 1998 und frühe Weichenstellungen der Kultusministerkonferenz (KMK) im Jahr 1999, bevor ich eine Reihe von Gestaltungsmerkmalen der Studienstrukturreform in Deutschland im Spiegel europäischer Entwicklungen beleuchte.<sup>5</sup>

## Die Anfänge

Den Kontext für die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge in Deutschland bildet der Bologna-Prozess. Dessen Anfänge lassen sich auf die Sorbonne-Erklärung vom Mai 1998 zurückführen. Auf Initiative des französischen Bildungsministers Claude Al-

<sup>1</sup> Vgl. Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland, Drs. 4418/00, Köln, 21. 1. 2000; Kultusministerkonferenz (KMK), Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland. Beschluss der KMK, Bonn, 24. 10. 1997.

<sup>2</sup> Rüdiger Gerner, Allzu bereitwillige Selbstaufgabe: Über die hemmungslose Selbstanglisierung der deutschen Universitäten, in: *Forschung & Lehre*, (2004) 6, S. 316–317.

<sup>3</sup> Vgl. Clemens Pornschlegel, Uni Bolognese: Wie sich die Europäische Hochschulbildung selbst abschafft, in: *Süddeutsche Zeitung* vom 22. 11. 2004, S. 4.

<sup>4</sup> Vgl. Ursula Link-Herr, Warum machen alle mit? Nach Diktat reformiert: Wir Bertelsmann-Professoren, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ)* vom 7. 8. 2006, S. 36.

<sup>5</sup> Wo keine speziellen Quellenangaben genannt sind, basiert dieser Beitrag auf meiner Promotionsschrift: *Change of degrees and degrees of change: Comparing adaptations of European higher education systems in the context of the Bologna process*, Diss., Universität Twente/CHEPS, Enschede 2006. Die Arbeit steht zum kostenlosen Download zur Verfügung unter <http://www.utwente.nl/cheps/documenten/2006wittedisertation.pdf>.

lège unterschrieben seine Amtskollegen aus Italien, Deutschland und Großbritannien das ambitionierte Ziel der „Harmonisierung der Architektur des Europäischen Hochschulsystems“ und konstatierten die Herausbildung eines „Systems, in dem zwei Hauptzyklen, *undergraduate* und *graduate*, zum Zwecke internationaler Vergleiche und Äquivalenz anerkannt sind“.<sup>16</sup> Dies war das erste vorsichtige Bekenntnis zur „Bachelor-Master-Struktur“ auf europäischer Ebene.

Diese wichtige Erklärung hat aber keinesfalls die Einführung von BMS in Deutschland ausgelöst. Vielmehr war damals bereits eine lange vorbereitete, entscheidende Novelle des Hochschulrahmengesetzes auf dem Weg, welche die Einführung der neuen Abschlüsse „zur Erprobung“ erlaubte<sup>17</sup> und die nur wenige Monate später, im August 1998, verabschiedet wurde. Mit den neuen Abschlüssen wurde die Hoffnung verbunden, Wettbewerbsfähigkeit und Attraktivität des deutschen Hochschulsystems zu erhöhen und tiefgreifende Studienreformen anzustoßen, die in den Jahren zuvor nicht gelungen waren: die Verkürzung der Studienzeiten (sie lagen damals an Universitäten bei fast sieben Jahren bis zum ersten Abschluss),<sup>18</sup> die Senkung der Abbrecherquoten, die Erhöhung der Interdisziplinarität und eine stärkere Ausrichtung der Studieninhalte an den Interessen der Studierenden. All dies waren von vielen hochschulpolitischen Akteuren geteilte Reformziele.<sup>19</sup> Allerdings bestand zu diesem Zeitpunkt weder die Absicht noch die Aussicht, die traditionellen Hochschulabschlüsse „Diplom“, „Magister“ und „Staatsexamen“ in der Breite durch „Bachelor“ und „Master“ zu ersetzen. Die neuen Abschlüsse sollten vielmehr nur *neben* dem bewährten System probeweise zugelassen werden. Wenn damals überhaupt die Perspektive einer Umstellung auf BMS ins

<sup>16</sup> Sorbonne-Erklärung, Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung, Paris, 25. 5. 1998.

<sup>17</sup> Hochschulrahmengesetz (HRG), Text des HRG in der Fassung des Vierten Gesetzes zur Änderung des HRG vom 20. 8. 1998 (BGBl. 1, S. 2190), Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn 1998.

<sup>18</sup> Vgl. Wissenschaftsrat (Anm. 1).

<sup>19</sup> Vgl. Anne Klemperer/Marijk van der Wende/Johanna Witte, Die Einführung von Bachelor- und Master-Programmen an deutschen Hochschulen (Dok & Mat Bd. 43), Deutscher Akademischer Austauschdienst, Bonn 2002.

Auge genommen wurde, dann nur, wenn sich die neuen Abschlüsse im Wettbewerb gegenüber den traditionellen Abschlüssen durchsetzen würden.<sup>10</sup> Folglich war die Einführung von BMS wenig umstritten – sie bedrohte nichts und niemanden, eröffnete aber innovationsfreudigen Professoren und Professorinnen neue Möglichkeiten zur Profilierung.

Aber die europäische Dimension der Reform ließ bald eine von den Initiatoren selbst ungeahnte Dynamik entstehen. Nur ein Jahr später, im Juni 1999, vereinbarten 29 europäische Bildungsminister von Ländern innerhalb und außerhalb der Europäischen Union (EU) ein ähnliches Ziel, wie es die vier Minister an der Sorbonne ins Auge gefasst hatten. Wieder war die Rede von der „Einführung eines Systems, das sich im Wesentlichen auf zwei Hauptzyklen stützt: *undergraduate* und *graduate*.“ Als „Regelvoraussetzung für die Zulassung zum zweiten Zyklus“ wurde „der erfolgreiche Abschluss des ersten Studienzyklus“ definiert, „der mindestens drei Jahre dauert. Der nach dem ersten Zyklus erworbene Abschluss soll eine für den europäischen Arbeitsmarkt relevante Qualifikationsebene attestieren. Der zweite Zyklus soll, wie in vielen europäischen Ländern, mit dem Master und/oder der Promotion abschließen.“<sup>11</sup> Interessanterweise taucht der Begriff „Bachelor“ in der Erklärung nicht auf. Auch ist der Passus zur „Berufsqualifizierung“ durch den ersten Abschluss sehr vage gehalten. Zur Studiendauer des Bachelor gibt es nur eine Mindestangabe, zur Studiendauer des Master gar keine. Der zweite Abschluss kann statt einem Master auch die Promotion sein.

Trotz dieser Offenheit bezüglich der Ausgestaltung im Erklärungstext entwickelte der Bologna-Prozess einen starken Einfluss auf den Fortgang der Reformen in den einzelnen Ländern. Er wurde vielfach herangezogen, um nationale Ausgestaltungen zu legitimieren, die auf europäischer Ebene nicht schriftlich festgelegt sind.<sup>12</sup> Im Folgenden sollen ei-

<sup>10</sup> Vgl. KMK, Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengängen, Beschluss der KMK, Bonn, 5. 3. 1999, S. 2.

<sup>11</sup> Bologna-Erklärung, Der Europäische Hochschulraum: Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, Bologna, 19. 6. 1999.

<sup>12</sup> Vgl. J. Witte (Anm. 5), S. 491 ff.

nige der spezifisch deutschen Entscheidungen im Lichte anderer europäischer Beispiele reflektiert werden: die Definition des Bachelor als erster „berufsqualifizierender“ Abschluss, der selektive Zugang zum Master, die Annäherung von Universitäten und Fachhochschulen, die Schaffung eines wettbewerblichen Akkreditierungssystems und die Nutzung der Umstellung für eine Studienreform.

Wichtig für das Verständnis der Reformdebatte ist die Tatsache, dass in Deutschland wesentliche Weichenstellungen zur Ausgestaltung der Bachelor-Master-Struktur vorgenommen wurden, bevor überhaupt eine politische Entscheidung zur konsequenten Umstellung getroffen worden war. Dazu gehört die Definition des Bachelor als erster „berufsqualifizierender“ Abschluss, der selektive Zugang zum Master, die Annäherung von Universitäten und Fachhochschulen und die Schaffung eines dezentralen – und im Effekt wettbewerblichen – Akkreditierungssystems. All dies wurde entweder schon im HRG 1998, der KMK-Entscheidung zum Akkreditierungssystem von 1998 oder in der ersten Fassung der KMK-Strukturvorgaben von 1999 festgehalten.<sup>13</sup> Dabei wurde die „Radikalität“ dieser Entscheidungen wesentlich dadurch ermöglicht, dass sie sich damals nur auf einen Nischenabschluss bezogen.<sup>14</sup> Hätte die völlige Umstellung auf BMS zeitgleich zur Diskussion angestanden, hätten sich betroffene Akteure wie Hochschulvertreter, Studierende, und Berufs- und Fachverbände sicher viel lauter zu Wort gemeldet. Ein weiteres Erklärungselement ist, dass die meisten dieser Weichenstellungen in der KMK getroffen wurden, deren Entscheidungen keinen rechtlich bindenden Charakter haben. Erst mit der zeitlich verteilten Umsetzung in Hochschulgesetze in den 16 Bundesländern wurden sie formal wirksam, was ihre maßgebliche Wirkung jedoch nicht geschmälert hat.

## Berufsqualifizierender Bachelor

Die Definition des Bachelor als erster berufsqualifizierender Abschluss ist eines der umstrittensten Elemente der Reform. In vielen

<sup>13</sup> Vgl. HRG (Anm. 7); KMK (Anm. 10); KMK, Einführung eines Akkreditierungsverfahrens für Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengänge, Beschluss der KMK, Bonn, 3. 12. 1998.

<sup>14</sup> Vgl. J. Witte (Anm. 5).

Professionen sind Berufsbilder und auch formale Berufszugänge an die traditionellen Abschlüsse auf Master-Niveau geknüpft. Die Chancen der Bachelor-Absolventen stehen und fallen daher mit dem Paradigmenwandel auf dem Arbeitsmarkt.<sup>15</sup> Zudem macht der Anspruch der Berufsqualifizierung tief greifende curriculare Reformen notwendig: Wenn schon nach drei Jahren Hochschulstudium eine Berufsqualifizierung erreicht werden soll, müssen Curricula „vom Kopf auf die Füße“<sup>16</sup> gestellt werden.

Abgeleitet wurde das Ziel der Berufsqualifizierung zum einen aus dem Anspruch, den Bachelor als echten Studienabschluss zu etablieren – nicht nur als Zwischenprüfung wie das traditionelle Vordiplom. Zudem sind sämtliche Diplom- und Magisterabschlüsse seit jeher als berufsqualifizierend definiert, auch wenn beileibe nicht jeder Magister in Archäologie und Philosophie diesem Anspruch gerecht wurde. Bei den neuen Bachelor-Studiengängen wurde der Anspruch ernster genommen als jemals zuvor. Weiterhin wurde die Betonung der Berufsqualifizierung mit der Bologna-Erklärung legitimiert, obwohl dort nur das vage Ziel zu finden ist, der nach dem ersten Zyklus erworbene Abschluss möge „relevant für den europäischen Arbeitsmarkt“ sein. Pate standen nicht zuletzt die angelsächsischen Länder, in denen traditionell die Mehrheit der Absolventen die Hochschulen mit dem Bachelor-Abschluss verlässt, um aber oftmals später für ein Masterstudium zurückzukehren.

Wenn man sich allerdings die Umsetzung in den Niederlanden und in Frankreich anschaut, wird deutlich, dass die formale Festschreibung des (universitären) Bachelor als berufsqualifizierender Abschluss keinesfalls selbstverständlich ist. In den Niederlanden ist dies nicht der Fall; im Gegenteil, es ist die ge-

<sup>15</sup> Vgl. Meike Rehbürg, Hochschulreform und Arbeitsmarkt: Die aktuelle Debatte zur Hochschulreform und die Akzeptanz von konsekutiven Studienabschlüssen auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Gutachten Hochschulreform, Stabsabteilung der Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin 2006.

<sup>16</sup> Stefanie Hofmann/Bärbel Bastian, Vom Kopf auf die Füße. Modularisierte Bachelor- und Masterstudiengänge an der Philosophischen Fakultät der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald. Broschüre zum Bund-Länder-Kommissions-Verbundprojekt Modularisierung, Greifswald, 1999.

meinsame Sorge von Politik, Arbeitgebern und Universitäten, genügend Absolventen auf Master-Niveau auszubilden. In Frankreich wurde im Zuge des Bologna-Prozesses die *licence professionnelle* als berufsorientierte Abschlussvariante auf Bachelor-Niveau etabliert, die aber ein Nischendasein neben der weiterhin allgemeinbildenden *licence* fristet. Dies bedeutet nicht, dass in beiden Ländern nicht Absolventen auf Bachelor-Niveau in den Arbeitsmarkt einträten oder dass keine Bemühungen um eine Studienreform stattfänden. Nur wird die Etablierung des ersten universitären Abschlusses auf dem Arbeitsmarkt stärker der Marktentwicklung überlassen und weniger dekretiert – ein Vorgehen, das die in Deutschland auftretenden Akzeptanzprobleme vermeidet, ohne unterm Strich zu einem anderen Ergebnis führen zu müssen.

Zudem rückt das niederländische und französische Vorgehen andere Vorteile des Bachelor-Abschlusses in den Vordergrund: Auch wenn nicht die Mehrheit der Bachelor-Absolventen die Hochschule verlässt, erfüllt der Abschluss eine wichtige Funktion als Schnittstelle für nationale und internationale Mobilität, ähnlich wie bisher für Deutschland das Vordiplom. Er kann darüber hinaus die fachliche Um- oder Neuorientierung ohne Zeitverlust ermöglichen und Interdisziplinarität fördern. Merke bisher eine Studentin der Volkswirtschaftslehre nach vier Semestern, dass sie lieber Pädagogik studiert hätte, so musste sie noch fünf Semester bis zum Diplom durchhalten und dann ein ebenso langes Zweitstudium anhängen, oder sie wurde zur Studienabbrecherin. In der neuen Studienstruktur könnte sie einen Bachelor of Economics abschließen und dann beispielsweise einen interdisziplinären Master der vergleichenden Bildungsforschung anschließen.

## Zugang zum Master

Ähnlich ist die Lage beim Zugang zum Master. Die schon in den KMK-Strukturvorgaben von 1999 angelegte und 2003 verschärfte Vorgabe, dass das Masterstudium neben einem abgeschlossenen Bachelorstudium weitere Qualifikationen (allen voran gute Noten) erfordert,<sup>17</sup> hat sicher nicht zur Akzeptanz der

<sup>17</sup> Vgl. KMK (Anm. 10), sowie KMK, Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Master-

neuen Studiengänge unter den Studierenden beigetragen. Bei einem universitären Diplomstudiengang konnten sie sicher sein, bis zum Master-Niveau „durchstudieren“ zu können (sofern sie das Studium nicht abbrachen); im neuen System haben sie dafür keine Garantie. Aus eben diesem Grund muss in den Niederlanden jede Universität für jede(n) ihrer Studierenden mindestens eine Master-Studienmöglichkeit anbieten; daneben sind weitere selektive Angebote möglich. In Frankreich berechtigt die *licence* wie bisher zum Weiterstudieren, allerdings liegt der Selektionspunkt im neuen System nunmehr in der Mitte der neuen *master*, am Ende der bisherigen *maîtrise* nach vier Studienjahren. Insofern sind auch im französischen System weitere Anpassungen zu erwarten. In der Realität wird auch in den Niederlanden und in Frankreich die neue Studienstruktur zu Auswahlprozessen beim Eingang zum Master führen. Bei Hochschul- und Studienfachwechsel sind diese unumgänglich, auch wenn die Schaffung von Chancengerechtigkeit oberste Maßgabe ist wie in den Niederlanden. Darüber hinaus ist zu erwarten, dass sich nicht alle Studierenden für ein Masterstudium im unmittelbaren Anschluss an den Bachelor entscheiden. Auch hier wurde also eine Umsetzungslösung gefunden, die gegenüber der deutschen Vorgehensweise weniger konflikträchtig ist, ohne dass das Reformergebnis notwendigerweise abweichen muss.

## Annäherung der Hochschularten

Was das Verhältnis der Hochschularten betrifft, wurden in Deutschland frühzeitig ebenfalls verhältnismäßig weitreichende Entscheidungen getroffen: Fachhochschulen dürfen Abschlüsse auf Master-Niveau anbieten, und die Abschlusstitel werden nicht nach Hochschularten unterschieden.<sup>18</sup> Auch die traditionelle Rollenverteilung, dass Universitäten „theorieorientierte“ und Fachhochschulen „anwendungsorientierte“ Studiengänge anbieten, wurde (zumindest formal) aufgebrochen.<sup>19</sup> Diese Revolution ging bemerkenswert still über die Bühne, da es auf politischer Ebene viel Sympathie für eine Aufwertung der Fachhochschulen gab.

studiengängen. Beschluss der KMK, Bonn, 10. 10. 2003.

<sup>18</sup> Vgl. HRG (Anm. 7).

<sup>19</sup> Vgl. KMK (Anm. 10).

In den Niederlanden, wo die *hogescholen* eine den Fachhochschulen nicht ganz vergleichbare Rolle spielen, ist die Konvergenz der Hochschularten im Zuge des Bologna-Prozesses viel weniger ausgeprägt: Bis auf Ausnahmen werden nur universitäre Masterstudiengänge staatlich finanziert, die Abschlusstitel „Master of Arts“ und „Master of Science“ sind „wissenschaftlichen“ (d. h. traditionell universitären) Graden vorbehalten, und die Kriterien für die Akkreditierung dieser Grade sind so formuliert, dass *hogescholen* in der Praxis kaum eine Möglichkeit haben, diese anzubieten. In Frankreich, wo es traditionell eine tiefe Kluft zwischen Universitäten und *grandes écoles* gibt, wurde die Reform ähnlich wie in Deutschland dazu genutzt, die Hochschularten einander anzunähern, aber auf sehr viel vorsichtiger Weise. Mit dem *grade de master* wurde ein gemeinsamer „Dach-Abschluss“ für Studiengänge von Universitäten und *grandes écoles* etabliert, ohne dass sich die dahinter stehenden Abschlüsse hätten verändern müssen – in Deutschland hätte man ein ähnliches Vorgehen wohl als „Umetikettierung“ diskreditiert. Parallel dazu wurde an Universitäten ein *diplôme de master* mit anspruchsvollen Akkreditierungsvoraussetzungen eingeführt, die neben Modularisierung, der Einführung eines europäischen Leistungspunktesystems zur besseren Vergleichbarkeit des Arbeitsaufwands von Studienleistungen (*European Credit Transfer System/ECTS*) und Studienreformmaßnahmen auch vorsehen, dass das Masterstudium auf nachgewiesener Forschungsstärke aufbauen muss. Auch *grandes écoles* dürfen den Abschluss vergeben, wenn sie sich diesen Kriterien und einem staatlichen Prüfverfahren unterziehen. Dies ist zwar eine weitreichende Reform, bleibt aber in der Praxis der Ausnahmefall.

Pate für die Annäherung von Universitäten und Fachhochschulen in Deutschland stand das britische Hochschulsystem. Dort sind die ehemaligen *polytechnics* schon 1992 ins universitäre System aufgenommen worden und spielen formal nach den gleichen Spielregeln und innerhalb der gleichen Rahmenbedingungen.<sup>120</sup> Auch konnten *polytechnics* schon immer Mastergrade vergeben. Das ist in Deutschland anders. Universitäten und Fach-

<sup>120</sup> Die Gehaltsskalen des akademischen Personals sind erst kürzlich vereinheitlicht worden.

hochschulen vergeben nun gleiche Grade, ohne dass die dahinter liegenden institutionellen Bedingungen angepasst worden wären. Von den Qualifikationen der Hochschullehrer über die Finanzierungsmodalitäten bis zu den Zugangsvoraussetzungen zum Studium gibt es weiterhin gravierende Unterschiede, die von den formal gleichen Abschlüssen verdeckt werden. Dies könnte aber einen Beitrag dazu leisten, tief verankerte und nicht immer sachlich gerechtfertigte Statusunterschiede zwischen den Universitäten und Fachhochschulen aufzubrechen.<sup>121</sup> Auch dieser Aspekt der Reformumsetzung in Deutschland ist also im internationalen Vergleich ein ausgesprochen ehrgeiziges Ziel.

## Wettbewerbliche Akkreditierung

Die Akkreditierung wurde in Deutschland als geradezu natürliches Pendant der neuen Studiengänge eingeführt. Sie löste die staatliche Genehmigung nach formalen Kriterien ab und sollte die Differenzierung der Studiengänge, die Wettbewerblichkeit des Systems und die internationale Profilierung unterstützen.<sup>122</sup> Geradezu selbstverständlich schien Akkreditierung als „angelsächsische“ Form der Qualitätssicherung zu den neuen „angelsächsischen“ Graden zu passen. Dabei wurde übersehen, dass Akkreditierung gerade in Großbritannien nur eine Nebenrolle spielt und dass die spezifisch deutsche Gestaltung des Akkreditierungssystems international ohne Beispiel ist: Die deutschen Hochschulen dürfen sich eine Akkreditierungsagentur in einem wettbewerblichen System mit bisher sechs Agenturen aussuchen, die von einem nationalen Akkreditierungsrat überwacht werden. Jeder einzelne Studiengang unterliegt der Akkreditierungspflicht im regelmäßigen Turnus. Unter anderem aufgrund der hohen Kosten der Akkreditierung und dem immensen Verfahrensaufwand ist bisher erst ein Bruchteil der BMS akkreditiert.<sup>123</sup>

<sup>121</sup> Vgl. Johanna Witte, Machen Bachelor und Master die Trennung in Uni und FH obsolet?, in: Christa Cremer-Renz/Hartwig Donner (Hrsg.), Die innovative Hochschule – Aspekte und Standpunkte, Bielefeld 2005.

<sup>122</sup> Vgl. Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Akkreditierungsverfahren: Entschließung des 185. Plenums vom 6. 7. 1998, Bonn.

<sup>123</sup> Im März 2006 waren es 31 Prozent: Vgl. HRK, Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen: Sommersemester 2006. Statistiken zur Hochschulpolitik 1/2006, Bonn, April 2006.



Das niederländische Akkreditierungssystem ist zwar auf den ersten Blick sehr ähnlich, doch hier fällt die nationale Akkreditierungsorganisation jede einzelne Akkreditierungsentscheidung, so dass der Zusammenhalt des Systems deutlich höher ist als in Deutschland. Auch mussten BMS, die direkt aus traditionellen Studiengängen hervorgingen, nicht eigens akkreditiert werden, da ihre Qualität als durch das vorhandene Evaluationsystem gesichert betrachtet wurde. Dies bedeutete deutlich geringere Engpässe im Übergang zum neuen Studiensystem.

In Frankreich kann man nicht von einem Akkreditierungssystem im eigentlichen Sinne sprechen, denn das Bildungsministerium entscheidet über jeden universitären Studiengang (die *grandes écoles* hatten bisher ihr eigenes Qualitätssicherungssystem außerhalb des staatlichen Einflusses). Im Turnus von vier Jahren müssen die Universitäten sämtliche Studienangebote zur *habilitation* vorlegen, und ihre Genehmigung ist an ein System von Zielvereinbarungen gekoppelt. Mit der Umstellung auf BMS (in Frankreich LMD: *licence – master – doctorat*) erfolgt die Überprüfung auf ganzheitlichere Weise, und die Universitäten werden zu eigenständigerer und vielfältigerer Studienangebotsgestaltung angeregt. In Großbritannien erfolgt die Qualitätssicherung des Studiums bis auf wenige Ausnahmen im Bereich bestimmter Professionen nicht durch Akkreditierung, sondern durch die Evaluation (*review* und *audit*) von Fachbereichen und ganzer Hochschulen und ihrer Qualitätssicherungssysteme (seit 2002 nur noch als *audit* ganzer Hochschulen). Diese werden von einer nationalen Qualitätssicherungsgagentur durchgeführt.

Die Dezentralität und wettbewerbliche Verfasstheit des deutschen Akkreditierungssystems ist im internationalen Vergleich eine Besonderheit und bei weitem nicht die einzige Möglichkeit, ein nationales Qualitätssicherungssystem auszugestalten.

## Studienreform

Das vielleicht wichtigste Ziel, das mit der Einführung von BMS in Deutschland verbunden wurde, ist die Studienreform. Von einer Verkürzung und besseren Strukturierung des

Studiums und einer klaren Aussage der Hochschullehrer über die Lernziele erhofften sich die Befürworter der Reform eine Senkung der Abbrecherquoten sowie eine Verbesserung der Studierbarkeit und des Studienerfolgs. Zu den Veränderungen, die Studierende und Lehrende im Hochschulalltag zu spüren bekommen, gehören die Modularisierung des Studiums, die Einführung eines ECTS und die Einführung von studienbegleitenden Prüfungen.

Doch nicht überall werden diese Reformen von den Studierenden als Verbesserung erlebt: Mancherorts wird die Modularisierung derart gestaltet, dass sich die Studierenden in ihrer Fächerwahl eingeengt statt befreit fühlen. Wird bei der Einführung von ECTS kein Augenmerk auf die Kompatibilität gelegt, können Studienleistungen nicht unkomplizierter anerkannt werden als bisher. Wenn die an sich studierendenfreundliche Idee begleitender Prüfungen zu kleinteilig umgesetzt wird, resultiert dies in einer Prüfungsflut. Der Stoff eines bisherigen Diplomstudiengangs passt nicht in einen dreijährigen Bachelor. Wo dennoch versucht wird, das gleiche Pensum in kürzerer Zeit unterzubringen, bedeutet dies eine Überforderung der Studierenden. Schlechte Koordination von Stundenplänen kann dazu führen, dass die notwendigen Module nicht innerhalb der Regelstudienzeit absolviert werden können.<sup>24</sup> Neue Lernformen und verbesserte Betreuung sind Pluspunkte der neuen Studiengänge. Doch für Lehrende können sie erhebliche Mehrbelastungen nach sich ziehen, wenn nicht durch zusätzliche Stellen oder andere Maßnahmen ein Ausgleich geschaffen wird. Und in „Massenfächern“ sind die Hochschulen nicht immer darauf vorbereitet, dass die eingeschriebenen Studierenden tatsächlich anwesend sind und Plätze in Seminaren einfordern – eine an sich positive Entwicklung, die aber zusätzlicher Ressourcen und besserer Organisation bedarf.<sup>25</sup>

<sup>24</sup> Vgl. z. B. Kritik an Studienmodulen: Evangelische Theologen in Bayern appellieren an Staatsregierung, in: FAZ vom 19. 10. 2006, S. 4.

<sup>25</sup> Für eine Liste der Reformfehler aus Sicht der Studierenden vgl. Freiwilliger Studierendenzusammenschluss, *Failing Bologna: State of implementation of the Bologna objectives in Germany*. Students' National Report for the Berlin summit on higher education, Bonn 2003. Für einen Überblick über Sichtweisen Betroffener vgl. auch Meike Rehburg, Bachelor- und



Es ist wichtig festzuhalten, dass diese Umsetzungsschwierigkeiten oder -fehler wenig mit den Ideen des Bologna-Prozesses zu tun haben. Sie sind vielmehr Ausdruck dessen, wie weit das traditionelle deutsche Hochschulsystem von einer konsequenten Studierendenorientierung entfernt war und wie überfüllt die Universitäten in weiten Teilen sind. Sie rufen förmlich danach, der Studienreform deutlich mehr Aufmerksamkeit und Sorgfalt angedeihen zu lassen, als dies bisher der Fall ist. Dies wird im internationalen Vergleich sehr deutlich: In den Niederlanden, wo die Universitäten weniger überfüllt sind, die Studiengänge schon vor der Umstellung auf BMS modularisiert und mit Leistungspunkten versehen waren, wo studienbegleitendes Prüfen üblich war und die Studierbarkeit ein wichtiges Thema ist, bereiten diese Aspekte des Bologna-Prozesses keine Schwierigkeiten. In Frankreich hingegen sind ähnliche Themen wie in Deutschland akut, aufgrund ähnlicher Ausgangsprobleme. In Großbritannien gibt es zwar traditionell das Bachelor-Master-System, doch Modularisierung und ECTS sind mindestens so umstritten wie in Deutschland.<sup>126</sup>

## Fazit

Bis heute steht eine formale hochschulpolitische Entscheidung für die Bachelor-Master-Struktur auf nationaler Ebene aus, auch wenn inzwischen weitgehend Einigkeit darüber besteht, dass die flächendeckende Umstellung auf BMS „unumkehrbar“ ist.<sup>127</sup> Angesichts der zunehmenden Differenzen über die hochschulpolitischen Kompetenzen des Bundes hätte ein solches Bekenntnis nur gemeinsam von den Ländern in der KMK formuliert werden können. Die weitestgehende Formulierung, zu der man sich bisher in der KMK durchringen konnte, lautet: „Die gestufte Studienstruktur mit Bachelor- und Masterstu-

diengängen ist wesentlicher Baustein des Europäischen Hochschulraums, der – entsprechend den Zielsetzungen der Bologna-Vereinbarung – bis zum Jahre 2010 geschaffen werden soll. Jedoch können wichtige Gründe für eine Beibehaltung der bewährten Diplomabschlüsse auch über das Jahr 2010 hinaus sprechen.“<sup>128</sup>

Davon unbenommen ist die Umstellung auf BMS in vollem Gange: 36 Prozent der angebotenen Studiengänge tragen die neuen Titel (Stand Sommersemester 2006), und acht Prozent der Studierenden (Stand Wintersemester 2004/05) streben bereits die neuen Abschlüsse an.<sup>129</sup> Damit die Reform ein Erfolg wird, reicht es aber nicht, die Prozentsätze der umgestellten Studiengänge und der Studierenden zu erhöhen. Vielmehr kommt es darauf an, die Reform in einer Weise umzusetzen, die von Hochschullehrern und Studierenden als sinnvoll empfunden wird. Die internationalen Beispiele zeigen hier einen erweiterten Möglichkeitsraum auf: Weder ist es so, dass unsinnige Reformmaßnahmen von europäischer Ebene diktiert würden, noch ist es angesichts der immensen Dynamik des Bologna-Prozesses sinnvoll, sich den Reformen zu verweigern. Vielmehr kommt es darauf an, die Gestaltungsmöglichkeiten, welche die gestufte Studienstruktur bietet, selbst in die Hand zu nehmen.<sup>130</sup> Die Mittelknappheit der Hochschulen ist dabei ein gravierendes Hindernis, nicht aber eine Entschuldigung für mangelnden Gestaltungswillen.

### Internetempfehlungen der Autorin

[www.che.de](http://www.che.de)  
[www.hrk-bologna.de](http://www.hrk-bologna.de)  
[www.bmbf.de/de/3336.php](http://www.bmbf.de/de/3336.php)  
[www.akkreditierungsrat.de](http://www.akkreditierungsrat.de)  
[www.dfes.gov.uk/bologna](http://www.dfes.gov.uk/bologna)  
[www.bologna-bergen2005.no](http://www.bologna-bergen2005.no)

<sup>126</sup> Vgl. Bahram Bekhradnia, Credit accumulation and transfer, and the Bologna process: an overview. Higher Education Policy Institute, Oxford 2004.

<sup>127</sup> Christian Bode, Die Bologna-Agenda 2010: Noch ein (hochschul-)politischer Paradigmenwechsel. DUZ Spezial: Von Bologna nach Berlin – Eine Vision gewinnt Kontur, Berlin 2003, S. 26–27.

<sup>128</sup> KMK, 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Beschluss der KMK, Bonn, 12. 6. 2003.

<sup>129</sup> Vgl. HRK (Anm. 23).

<sup>130</sup> Praktische Hilfestellung bietet: European University Association, EUA Bologna Handbook: Making Bologna work, Berlin 2006.

# Neues Steuerungsmodell für die Hochschulen?

Die in Bologna entworfene Vision eines einheitlichen europäischen Hochschulraums<sup>1</sup>, in dem sich Lernende und Lehrende frei bewegen und entwickeln können, besitzt zweifellos große Überzeugungskraft. Anlass zur Kritik gibt aber die spezifische deutsche Lesart, welche diese Idee mit Bestrebungen verbindet, die heute auch unter den Begriffen Verbetriebswirtschaftlichung und Vermarktlichung des Hochschulwesens diskutiert werden.

## Olaf Winkel

Dr. phil. habil., M. A., geb. 1957;  
Professor für Public Management an der Fachhochschule für Verwaltung und Recht (FHVR)  
Berlin, Alt-Friedrichsfelde 60,  
10315 Berlin.  
o.winkel@fhvr-berlin.de

Mit diesen Strategien will man den Bologna-Prozess nicht nur nutzen, um die Finanzprobleme der Hochschulen zu lösen, sondern auch, um deren Lehrprogramme zu verbessern: Studierende sollen gezielter angeleitet, intensiver betreut und besser auf den Arbeitsmarkt vorbereitet werden, Abbrecherquoten sollen gesenkt und Studienzeiten verkürzt werden. Gleichzeitig will man die Hochschulforschung zu einer Trumpfkarte in der internationalen Standortkonkurrenz machen.

In der Praxis wird jedoch bereits deutlich, dass dieses Konzept unausgereift ist und Probleme mit sich bringt, die schon in anderen Reformkontexten aufgetreten sind. Wenn Korrekturen unterbleiben, kann die deutsche Lesart des Bologna-Prozesses nicht nur zu einer gravierenden Beeinträchtigung der Innovationsfähigkeit, sondern auch der Wissenschaftsfreiheit und der demokratischen Substanz im Hochschulwesen führen.

In Deutschland greifen die Hochschulreformer auf unterschiedliche betriebswirtschaftlich ausgerichtete Instrumente zurück, die auch im so genannten Neuen Steuerungsmodell<sup>2</sup> enthalten sind. Dabei handelt es sich

um einen Ansatz zur Reform der kommunalen Selbstverwaltung, der partiell auf den übergeordneten Ebenen von Bund und Ländern Resonanz gefunden hat. Dezentrale Führungs- und Organisationsstrukturen, Zielvereinbarungen und Globalsummen, eine durch ein betriebswirtschaftliches Rechnungs- und Berichtswesen unterstützte produktbasierte Outputsteuerung, klientelorientiertes Qualitätsmanagement, natürlicher und insbesondere künstlicher Wettbewerb, strategisches Personalmanagement mit speziellen Mechanismen zur Steigerung der Leistungsfähigkeit der Verwaltungsmitarbeiter – all dies sind Instrumente aus dem Werkzeugkasten des Neuen Steuerungsmodells.

Nicht nur die Einführung einer einheitlichen Managementstruktur, auch die aufwendige Weise, in der Akkreditierung, Evaluation, Qualitätsmanagement und Reakkreditierung die Gestaltung von Lehrprogrammen in der Form eines umfassenden und wiederkehrenden Kreislaufs der Selbst- und Fremdbeobachtung im Hochschulwesen verankern sollen, weist unübersehbare Analogien zum Neuen Steuerungsmodell auf. Dass die deutsche Hochschulpolitik den aus der Betriebswirtschaft entlehnten Reforminstrumenten so großes Vertrauen entgegenbringt, ist überraschend. Denn eine Bilanz der Erfahrungen, die mit dem Neuen Steuerungsmodell gesammelt worden sind, hat ergeben, dass es die hochgesteckten Erwartungen nicht erfüllen konnte.<sup>3</sup>

Dabei sind auch die durch dieses Modell angeregten Bestrebungen, nicht nur die Qualifikation und die Motivation, sondern auch die Innovationsfähigkeit der Verwaltungsmitarbeiter mit Hilfe von Personalmanagementinstrumenten zu steigern und sich damit dem Leitbild der lernenden Organisation zu nähern, vielerorts ins Leere gelaufen. Nicht selten ist die Reformbegeisterung sogar in Resignation und Abwehr umgeschlagen, nachdem Mitarbeitende den Eindruck gewonnen hatten, dass die mit der Modernisierung verbun-

<sup>1</sup> Vgl. Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), Bologna-Reader, Bonn 2004.

<sup>2</sup> Vgl. Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (Hrsg.), Das Neue Steuerungsmodell, Köln 1993.

<sup>3</sup> Vgl. z. B. Jörg Bogumil u. a., Ergebnisse und Wirkungen kommunaler Verwaltungsmodernisierung in Deutschland. PVS-Sonderheft, Wiesbaden 2006.

denen Belastungen ungleich verteilt sind, dass sie selbst zu den Innovationsverlierern zählen, oder dass dem Aufwand kein adäquater Nutzen gegenübersteht. Was die Hochschulreform angeht, ist bereits heute ein vergleichbarer Effekt in Teilen von Fachhochschulkollegien zu beobachten. Eine intensive Anleitung von Studierenden, niedrige Abbrecherquoten, eine arbeitsmarktgerechte Ausbildung und kurze Studienzeiten zählen traditionell zu den Vorzügen von Fachhochschulen. Daher wird dort mit zunehmender Verbitterung die Frage diskutiert, warum solche Standards – nun im Gewand von Zielen, die der Bologna-Prozess in deutscher Lesart auf seine Fahnen geschrieben hat – über aufwendige betriebswirtschaftliche Innovationen in diesen Einrichtungen neu eingeführt werden müssen. Der Umstand, dass anderen Hochschuleinrichtungen wie beispielsweise den juristischen Fakultäten der Universitäten, die von derartigen Standards Lichtjahre entfernt sind, bislang Reformabstinz zugebilligt wurde, lässt die Akzeptanz weiter schwinden.

Als bei der Umsetzung des Neuen Steuerungsmodells besonders kontraproduktiv hat sich ferner die Motivation und Ressourcen gleichermaßen verzehrende Reformbürokratie erwiesen. Wer sich mit der Ausarbeitung und Akkreditierung eines Master- oder Bachelorstudiengangs befasst hat, konnte einen Eindruck davon gewinnen, was auf Fakultäten, Fachbereiche und Hochschullehrer zukommen wird. Die Misere verschärft sich noch dadurch, dass es zu viele Einrichtungen gibt, die über Einwirkungsrechte verfügen. Hier ist zunächst die Kultusministerkonferenz (KMK) zu nennen, welche die Bedingungen für die Zulassung und Akkreditierung der neuen Studiengänge definiert. Dabei werden in diesem Gremium beileibe nicht nur grundlegende Fragen entschieden, sondern auch detaillierte Regelungen vereinbart, etwa zum Anwesenheitsnachweis in Lehrveranstaltungen oder zur Seitenzahl von Abschlussarbeiten. Seine Fortsetzung findet die Regulierung auf der Ebene des Bundeslandes, wo die Vorgaben der KMK interpretiert, differenziert oder ergänzt werden können. Weitergehen kann die Regulierung in den Machtzentren der Hochschulen; etwa, wenn eine ambitionierte Hochschulleitung die Meinung vertritt, dass eine Einrichtung dringend der Profilierung durch Verschärfungen im studientechnischen Regelwerk bedarf. Den Ak-

kreditierungsagenturen schließlich kommt die Aufgabe zu, die staatlich formulierten Vorgaben zu interpretieren und den Hochschullehrern Hinweise zu geben, wie sich Bildungsziele besser zuschneiden und Lehrprogramme stimmiger formulieren lassen. Der Umstand, dass der Akkreditierungsrat den Kultusministern und der KMK nachgeordnet ist und die Akkreditierungsagenturen an die Vorgaben des Akkreditierungsrates gebunden sind, kann als zusätzlicher Quell einer überbordenden Bürokratie angesehen werden.

Ein anderes Problem, das bei den am Neuen Steuerungsmodell ausgerichteten Kommunalreformen zutage getreten ist, liegt darin, dass diese in vielen Fällen zu einer „intelligenten Sparstrategie“<sup>14</sup> mutiert sind. Zurückzuführen ist dies vor allem auf die angespannte Lage der öffentlichen Haushalte, welche der Tendenz Vorschub leistet, dass die ökonomische Rationalität aus ihrer dienenden Rolle ausbricht und die politische Logik, der das Neue Steuerungsmodell eigentlich neue Geltung verschaffen sollte, in den Hintergrund drängt. Anlass für die Vermutung, dass bei der Hochschulreform ähnliche Fehlentwicklungen auftreten können, gibt es ohne Zweifel. Schon heute kommt die rigide Effizienzorientierung darin zum Ausdruck, dass die Hochschulpolitik keine nennenswerte Aufstockung des Lehrpersonals vorsieht, obwohl der für die Durchführung der neuen Studiengänge erforderliche Lehraufwand deutlich über dem bisherigen Niveau liegt. Als Einsparungsinstrument eignet sich auch die neue Hochschullehrerbesoldung, welche eine deutliche Verschlechterung von Einkommensbedingungen mit sich bringt. Die Einführung von Studiengebühren, die Bildungspolitiker noch vor einigen Jahren fast einhellig verdammt haben und die ihnen nun angesichts wachsender Haushaltsprobleme zunehmend akzeptabel erscheint, fügt sich in dieses Bild ein.

Vermarktlichung steht für das Bemühen, den Wettbewerb zwischen den Hochschulen zu intensivieren und in den Dienst einer vornehmlich im Sinne von Effektivitäts- und Effizienzsteigerung verstandenen Optimierung von Forschung und Lehre zu stellen. Die

<sup>14</sup> Sabine Kuhlmann, Evaluation lokaler Verwaltungspolitik, in: Politische Vierteljahresschrift, (2004) 3, S. 381.

Nachteile, die aus einer solchen Verengung der Perspektive resultieren, sind thematisiert worden.<sup>15</sup> Besonders gravierend erscheint das Problem, dass außerökonomische Aspekte in einem primär aus ökonomischer Sicht definierten Wettbewerb leicht verloren gehen können, weil eine solche Entwicklung auf lange Sicht fatale Folgen für die Gesellschaft haben kann. Denn so wichtig die Suche nach Möglichkeiten zur Aufrechterhaltung ökonomischer Leistungsfähigkeit aus volkswirtschaftlicher, unternehmerischer und individueller Perspektive auch sein mag: Gleichberechtigt neben ihr stehen die Fragen, wie sich unter den veränderten Vorzeichen der Globalisierung ein Mindestmaß an inner- und zwischengesellschaftlicher Solidarität aufrechterhalten lässt und wie der ökologische Sprengstoff entschärft werden kann, der aus den vorherrschenden Produktionsweisen und Lebensstilen resultiert. Wer soll aber die verwobenen Aspekte dieser dreifachen Herausforderung in ihrer Breite und Widersprüchlichkeit ausleuchten und interpretieren, wenn es die Hochschule der Politik gleicht und weitgehend ökonomische Erfordernisse zum Ausgangspunkt ihres Denkens macht?

Aber selbst wenn man diesen zentralen Gesichtspunkt vernachlässigt, kann die hochschulpolitische Strategie der Vermarktlichung kaum überzeugen. Von echten Marktlösungen ist man schon deshalb weit entfernt, weil die Fakultäten nicht einmal die Produkte selbst bestimmen dürfen, mit denen sie sich auf den Märkten der Studieninteressierten und der Abnehmer von Absolventen positionieren sollen. Allerdings gilt dies paradoxerweise nur für reformkonforme Fachbereiche, nicht aber für reformwidrig agierende, die sich einer Umstellung auf die zweistufige Studienstruktur bislang entziehen konnten.

Weiter entlarvt wird die Wettbewerbsrhetorik der Hochschulreformer, wenn man die Problematik aus der Perspektive der Fachhochschulen betrachtet. Die vom Wissenschaftsrat anvisierte Umstellung des dualen Hochschulsystems „auf einen Zustand starker interner Differenzierung“, in dem „innovative Hochschultypen jenseits der bestehenden Einteilung in Universitäten und Fachhochschulen“ entstehen und miteinander in

einen intensiven Wettbewerb um Studierende treten sollen,<sup>16</sup> ist unter den gegebenen Bedingungen entgegen einem verbreiteten Irrtum keineswegs geeignet, die Emanzipation der Fachhochschulen gegenüber den Universitäten voranzutreiben.<sup>17</sup> Im Gegenteil, die Bedeutung der Fachhochschulen wird durch die deutsche Lesart des Bologna-Prozesses grundsätzlich in Frage gestellt. Der Grund dafür liegt darin, dass die Fachhochschulen in eine Konkurrenzsituation zu den Universitäten manövriert werden, ohne dass man ihnen die erforderlichen Mittel dafür zugesteht.

Den Universitäten gibt die Einführung der zweistufigen Studienstruktur die Chance, sich mit Bachelor-Studiengängen im Bereich der Ausbildung zum gehobenen Dienst, der bisher den Fachhochschulen vorbehalten war, als Massenanbieter zu etablieren. Den Fachhochschulen wird zwar die Möglichkeit eingeräumt, Master-Studiengänge aufzulegen, aber im Unterschied zu Universitätsmastern sollen Fachhochschulmaster nur dann zum höheren Dienst zugelassen werden, wenn der Studiengang zuvor in entsprechender Weise akkreditiert worden ist und zugleich die oberste Dienstbehörde die Eignung der Ausbildung für den höheren Dienst anerkannt hat.<sup>18</sup>

Selbst dort, wo der Bologna-Prozess auch die Märkte der Universitäten für die Fachhochschulen öffnet, kann von einer fairen Chancenverteilung keine Rede sein. Die Disparitäten beginnen schon mit der stiefmütterlichen Behandlung der Fachhochschulen bei der Vergabe von Fördermitteln. Die zentralen Probleme liegen aber bei den Lehrverpflichtungen und Regelausstattungen: Während Universitätsprofessoren regelmäßig acht oder neun Wochenstunden lehren, betragen die Deputate an Fachhochschulen 18 Stunden. Während die Hochschullehrer an Universitäten

<sup>16</sup> Vgl. Lothar Zechlin, Im Zeitalter des Wettbewerbs angekommen, in: *Forschung und Lehre*, (2006) 8, S. 446.

<sup>17</sup> Vgl. Olaf Winkel, Auslaufmodell Fachhochschule?, in: *Forschung und Lehre*, (2006) 2, S. 82 ff.

<sup>18</sup> Vgl. Ständige Konferenz der Innenminister und Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.), Vereinbarung zum Zugang zu den Laufbahnen des höheren Dienstes durch Masterabschluss an Fachhochschulen laut Beschluss der Innenministerkonferenz vom 6. 6. 2002 und Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24. 5. 2002, Berlin 2006.

<sup>15</sup> Vgl. z. B. Udo Simonis u. a., *Hochschule neu denken*, Frankfurt /M. 2004.

von einem wissenschaftlichen Mittelbau unterstützt werden, fehlt es an Fachhochschulen zumeist an einem solchen. Dass sich Wettbewerb unter derartig asymmetrischen Bedingungen kaum entfalten kann, liegt auf der Hand. Von dem Augenblick an, in dem die Universitäten beginnen, sich stärker als bisher für die Lehre und insbesondere für die Ausbildung der Bachelors zu begeistern, kann es mit den Fachhochschulen bergab gehen.

Und schließlich zählen auch die Ergebnisse des politischen Geschachens um die Reform des Föderalismus zu den Faktoren, die einem fairen Wettbewerb zwischen unterschiedlichen Hochschulen entgegenstehen. Durch die im Sommer 2006 verabschiedeten Gesetze zur Neuordnung des Bildungswesens ist die Rahmengesetzgebungskompetenz des Bundes für das Hochschulwesen abgeschafft worden. Der Bund soll nur noch Fragen der Hochschulzulassung und der Studienabschlüsse einheitlich regeln. Der Hochschulbau ist keine Gemeinschaftsaufgabe mehr, 70 Prozent der Mittel werden künftig direkt in die Landeshaushalte fließen. Geblieben ist dem Bund lediglich eine Restkompetenz. Fördern darf er noch die Forschung außerhalb der Hochschulen, den Hochschulbau und die Ausstattung der Hochschulen mit Großgeräten. Eine Bundesförderung von Vorhaben der Wissenschaft und Forschung an Hochschulen kann nur noch mit einmütiger Billigung der Länder stattfinden. Hinzu kommt, dass die Länder infolge der Föderalismusreform nun auch für Dienstrecht, Besoldung und Versorgung ihrer Beamten zuständig sind. Vielleicht werden relativ finanzstarke Ländern wie Bayern und Hessen zukünftig nicht nur bessere Verwaltungsmitarbeiter, sondern auch bessere Professoren anziehen als ärmere Länder.

Die Tatsache, dass die Kommunen vom Neuen Steuerungsmodell immer weiter abgewichen sind und heute sogar von dessen „Scheitern“<sup>19</sup> die Rede ist, sollte die Hochschulpolitik als Alarmzeichen werten und sie animieren, sich ein genaueres Bild von den Möglichkeiten und Grenzen betriebswirtschaftlicher Reforminstrumente zu machen. Eine Vermarktlichung ist im Hochschulwesen durchaus sinnvoll – allerdings nur, wenn

die durch Wissenschaftsfreiheit und Hochschuldemokratie vorgegebenen Grenzen nicht überschritten werden. Bei der Ausschöpfung des zulässigen Rahmens sollte die Hochschulpolitik endlich von der Wettbewerbsrhetorik zur tatsächlichen Förderung von Wettbewerb übergehen. Dies ist eine ungleich anspruchsvollere Aufgabe, denn ein fairer Wettbewerb setzt voraus, dass sich die Hochschulen unter vergleichbaren Bedingungen auf den Märkten positionieren können – unabhängig davon, ob eine Einrichtung etwa in Bayern oder Thüringen angesiedelt ist und ob es sich dabei um eine Universität oder eine Fachhochschule handelt.

Je früher man aktiv wird, um einen Kernbestand an Wissenschaftsfreiheit und demokratischer Selbstbestimmung gegenüber ökonomischen Kalkülen für alle Seiten sichtbar wetterfest zu machen, um die bereits erkennbaren bürokratischen Exzesse bei der Gestaltung von Lehrprogrammen einzuschränken und um den Beteiligten und Betroffenen die Gewissheit zu geben, dass die angestrebten Innovationen sinnvoll und für alle Seiten akzeptabel sind, desto besser werden die Reformergebnisse sein. Die Universitäten müssen die Möglichkeit erhalten, mehr Hochschullehrer und wissenschaftliche Mitarbeiter einzustellen und auch die Potenziale von Privatdozenten besser als bisher nutzbar zu machen. Den Fachhochschulen sollte die Chance eingeräumt werden, zumindest in Ansätzen einen akademischen Mittelbau zu entwickeln, der die Hochschullehrer im Alltagsgeschäft entlastet. An erster Stelle muss eine Reduzierung der Lehrverpflichtung stehen, die angesichts des raschen Wandels und der Informationsexplosion in allen Bereichen von Gesellschaft und Wissenschaft ohnehin längst überfällig erscheint.

Die in Bologna formulierte und inzwischen von 45 europäischen Regierungen unterstützte Idee der Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulraums ist so attraktiv, dass sie zum Selbstläufer werden und in eine Erfolgsstory einmünden könnte – es sei denn, man überfrachtet sie mit wesensfremden Elementen, die ihr Überzeugungskraft und Dynamik nehmen.

<sup>19</sup> Sabine Kuhlmann, Hat das Neue Steuerungsmodell versagt?, in: Verwaltung und Management, (2006) 3, S. 152.



# Chancengleichheit trotz Studiengebühren: die USA als Vorbild?

In der laufenden Diskussion über Studiengebühren wird Kritikern, die auf die drohenden sozialen Folgen dieses Schrittes hinweisen, immer wieder das Beispiel der USA entgegengehalten. Dort liege der Anteil der

**Michael Hartmann**

Dr. phil., geb. 1952; Professor für Soziologie, TU Darmstadt, Institut für Soziologie, Residenzschloß, 64283 Darmstadt. hartmann@ifs.tu-darmstadt.de

Studierenden aus sozial schwachen Familien weit höher als in Deutschland, obwohl die US-Hochschulen durchweg Studiengebühren erhöhen, und zwar höhere als hierzulande vorgesehen. Solche Gebühren seien mit einer sozialen Öffnung der Hochschulen also durchaus vereinbar. Dafür Sorge vor allem ein ausgeklügeltes Stipendiensystem, das jedem Bewerber ein Studium gestatte, der die erforderlichen Leistungsvoraussetzungen erfülle.

Dieses Argument hat zunächst viel für sich. Die Studierendenquote in den USA liegt tatsächlich erheblich oberhalb des deutschen Niveaus. Sie bleibt auch nicht auf die oberen Klassen der Gesellschaft beschränkt. Die untere Hälfte der Bevölkerung weist beim Hochschulbesuch ebenfalls ein relativ hohes und außerdem stetig weiter steigendes Niveau auf.

Zwischen 1972 und 1992 konnten die High-School-Absolventen, die aus dem untersten Fünftel der US-Bevölkerung stammen, die Rate der College-Immatrikulation von 38 auf 54 Prozent erhöhen. Das oberste Quintil erhöhte seine Quote in demselben Zeitraum allerdings von 85 auf 94 Prozent.<sup>1</sup>

Ein zweiter Blick offenbart aber die Kehrseite der Medaille. Die Bildungsbeteiligung im postsekundären Sektor liegt in den USA vor allem deshalb so hoch, weil das Angebot an Bildungsinstitutionen in diesem Bereich außerordentlich groß ist und – weit wichtiger – extrem unterschiedlich ausfällt. Von den ungefähr 4 200 Hochschulen des Landes bieten gut 1 800, in der Regel so genannte *Community Colleges*, nur ein zweijähriges Kurzstudium an. Ungefähr 40 Prozent der Studierenden begnügen sich mit dieser Kurzausbildung. Die übrigen Hochschulen, allesamt zumindest Vierjahreseinrichtungen, werden üblicherweise in vier Kategorien unterteilt. Zur ersten Kategorie zählen ungefähr 150 Colleges und Universitäten, zur zweiten gut 250 Colleges. Den deutschen Universitäten ist etwa vergleichbar ist nur die erste dieser vier Gruppen, weil dort in der Regel Forschung stattfindet und auch promoviert werden kann.<sup>2</sup>

Die Kinder aus den verschiedenen Klassen und Schichten der US-Gesellschaft verteilen sich sehr ungleichmäßig auf diese vier Hochschultypen. Während die Studierenden an den Hochschulen der obersten Kategorie zu drei Vierteln aus dem obersten Viertel der Bevölkerung und nur zu neun Prozent aus den beiden unteren Vierteln kommen, so sieht es an den Community Colleges fast umgekehrt aus. Dort stammen 51 Prozent aus der unteren Hälfte der Bevölkerung, aber nur 22 Prozent aus dem oberen Viertel.<sup>3</sup> Die übergroße Mehrzahl der Studierenden aus der unteren Bevölkerungshälfte (635 000) durchläuft entweder nur eine zweijährige Hochschulbildung oder besucht eine der Hochschulen der beiden schlechteren Kategorien, während es gerade einmal 90 000 an die Hochschulen der Kategorien 1 und 2 schaffen. Diese ausge-

<sup>1</sup> Vgl. CollegeBoard, *Education Pays* 2004, Washington, D.C. 2004, S. 32.

<sup>2</sup> Nach der Klassifizierung der Carnegie Foundation zählen 151 Hochschulen zur Kategorie Doctoral/Research Universities – Extensive, d. h. zu Universitäten, an denen innerhalb von drei Jahren mindestens 50 Promotionen stattfinden.

<sup>3</sup> Anthony P. Carnevale/Stephen J. Rose, *Socioeconomic Status, Race/Ethnicity, and Selective College Admissions*, in: Richard D. Kahlenberg (Ed.), *America's Untapped Resource: Low-Income Students in Higher Education*, New York 2004, S. 106.



sprochen ungleiche Verteilung über die qualitativ höchst unterschiedlichen Hochschultypen liefert die wesentliche Erklärung dafür, warum die Hochschulbesuchsquote in den USA auch bei den unteren Bevölkerungsschichten so hoch liegt, obwohl Hochschulen, die mit den deutschen auch nur annähernd vergleichbar sind, hohe Studiengebühren nehmen. Die Kinder aus den weniger betuchten Familien gehen vorwiegend dorthin, wo die Ausbildung relativ billig, zugleich aber auch relativ schlecht ist. Die USA beherbergen eben, wie es ein sachkundiger Beobachter einmal formuliert, nicht nur 50 der besten, sondern auch 500 der schlechtesten Hochschulen der Welt.<sup>14</sup>

## Leistung

Der klare Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und dem Besuch der einzelnen Hochschultypen sagt allerdings noch nicht aus, inwieweit er auf die Höhe der Studiengebühren oder auf die je nach Elternhaus unterschiedlichen Leistungen der Studierenden zurückzuführen ist; denn das Verhältnis zwischen den Ergebnissen des entscheidenden Scholastic Assessment Test (SAT) und der familiären Herkunft ist ebenfalls sehr deutlich. Von jenen High-School-Absolventen, die auf über 1 300 von insgesamt 1 600 möglichen Punkten kommen,<sup>15</sup> stammen zwei Drittel aus dem obersten Viertel der Gesellschaft,<sup>16</sup> während die untere Hälfte nur 13 Prozent

<sup>14</sup> Vgl. Robert Stevens, *University to Uni*, London 2004, S. xiii.

<sup>15</sup> Der dreistündige Multiple-Choice-Test stellt Fragen aus den beiden Bereichen Sprache (verbal) und Mathematik/Naturwissenschaften (mathematics), bei denen man jeweils maximal 800 Punkte erreichen kann. Der nationale Durchschnitt liegt bei gut 500 Punkten pro Bereich.

<sup>16</sup> Carnevale und Rose definieren die Quartile nicht allein anhand des Einkommens, sondern als sozioökonomische Quartile durch eine Kombination von Einkommen, Bildung und Beruf. Die offiziellen Statistiken des U.S. Census Bureaus und der Hochschulen gehen dagegen nur vom Einkommen aus und verwenden zudem unterschiedliche Unterteilungen, Quartile und Quintile, sowie verschiedene Einkommensstufen (mal beginnt die höchste Einkommenskategorie bei 90 000, mal bei 100 000 Dollar). Das macht die Datenlage und damit auch die Darstellung etwas kompliziert. Im Text handelt es sich bei Angaben aus offiziellen Quellen (auch CollegeBoard) deshalb immer um Einkommensklassen, bei Zahlen, die auf Carnevale und Rose Bezug nehmen, um sozioökonomische Quartile.

stellt.<sup>17</sup> Vergleicht man diese Werte mit der sozialen Zusammensetzung der Studierenden, dann liegt der Schluss nahe, dass für die Verteilung der Studienbewerber auf die verschiedenen Hochschultypen überwiegend die in diesem Test gezeigten Leistungen verantwortlich sind. Die Konzentration der Kinder aus der unteren Bevölkerungshälfte an den schlechteren Hochschulen scheint auf ihre geringeren Leistungen zurückzuführen zu sein. Zwar ist unbestreitbar, dass der Leistungsrückstand massive soziale Ursachen hat – zum Beispiel schlechtere Schulen,<sup>18</sup> eine lernfeindliche Umgebung oder fehlende familiäre Unterstützung –, eine darüber hinausgehende Benachteiligung durch die Studiengebühren oder die Aufnahmeverfahren würde dann aber keine nennenswerte Rolle spielen.

So einfach liegen die Dinge jedoch nicht. Weder gehen alle High-School-Absolventen mit hohen SAT-Scores an die guten Hochschulen, noch rekrutieren diese ausschließlich gute Testteilnehmer. Zwar existiert eine Relation zwischen dem Testergebnis und der Aufnahme an einer der guten Hochschulen, sie ist jedoch sehr viel lockerer, als zu vermuten wäre. So wählen von den ungefähr 130 000 Bewerbern mit mehr als 1 300 Punkten nur ganze 44 000 eine Hochschule der ersten Kategorie.<sup>19</sup> Gleichzeitig weist – und das ist genauso überraschend – nur ein gutes Viertel der Studierenden an den Hochschulen der ersten Kategorie ein Ergebnis von mehr als 1 300 Punkten auf. Fast dieselbe Anzahl bringt es nur auf maximal 1 100 Punkte (14 Prozent) oder hat an dem Test nicht einmal teilgenommen (9 Prozent).<sup>10</sup> Die Zusammenhänge zwischen SAT-Score und Hochschultyp sind somit wesentlich komplexer.

<sup>17</sup> Vgl. P. Carnevale/S. Rose (Anm. 3), S. 130.

<sup>18</sup> Welch große Rolle die Qualität der besuchten Schule spielt, zeigt sich, wenn man die Schulen in drei Kategorien unterteilt und dann die erreichten Testergebnisse je nach sozialer Herkunft miteinander vergleicht. Während die Resultate beim obersten Viertel der Bevölkerung nur um 10 Prozent differieren, beträgt der Unterschied bei den beiden unteren Vierteln zwischen 50 und über 100 Prozent. Vgl. P. Carnevale/S. Rose (Anm. 3), S. 132.

<sup>19</sup> Eigene Berechnungen nach P. Carnevale/S. Rose (Anm. 3), S. 137. Immerhin besucht fast jeder dritte High-School-Absolvent aus dem untersten Einkommensviertel der Gesellschaft trotz eines Ergebnisses, das im oberen Drittel liegt, überhaupt keine Hochschule. Vgl. CollegeBoard (Anm. 1), S. 30.

<sup>10</sup> Vgl. P. Carnevale/S. Rose (Anm. 3), S. 137.

## Die Rolle der Studiengebühren

Da es offensichtlich nicht allein, vielleicht nicht einmal vorrangig, von der intellektuellen Leistungsfähigkeit abhängt, wer in den USA auf welche Hochschule geht, stellt sich die Frage, welche Rolle die Studiengebühren in diesem Prozess spielen. Diese Gebühren fallen je nach Hochschultyp sehr unterschiedlich aus. Für die Two-Years-Colleges betragen sie im Durchschnitt gut 2 000 Dollar, für die öffentlichen Four-Years-Colleges liegen sie mit über 5 100 Dollar schon zweieinhalbmal und für die privaten Vierjahreseinrichtungen mit mehr als 20 000 Dollar sogar zehnmal so hoch.<sup>11</sup>

Angesichts der eindeutigen Vorzüge einer guten Hochschule stellt sich die Frage, warum nicht einmal die Mehrzahl derjenigen, die dank ihrer Leistungen die Voraussetzungen für die Aufnahme an eine dieser Universitäten mitbringen, dort auch studieren. Ein entscheidender, wenn nicht sogar der entscheidende Grund dafür ist in der Höhe der Studiengebühren zu suchen.<sup>12</sup> Während 40 Prozent der Studienanfänger aus Familien mit weniger als 30 000 Dollar Jahreseinkommen ein Zweijahres-College besuchen und nur 21 Prozent eine vierjährige Ausbildung an einem privaten College beginnen, sehen die Verhältnisse bei ihren Kommilitonen, die aus Haushalten mit mehr als 90 000 Dollar Jahreseinkommen stammen, mit 21 zu 38 Prozent genau entgegengesetzt aus.<sup>13</sup> Die größte Differenz gibt es an den privaten Universitäten, den mit Abstand teuersten Institutionen. Dort studiert zwar mehr als ein Fünftel der Studierenden, die aus einer Familie mit über 200 000 Dollar Jahreseinkommen stammen, und immerhin noch fast jeder neunte aus Haushalten mit 100 000 bis 200 000 Dollar; aber nicht einmal drei Prozent der Studierenden aus Familien mit weniger als 30 000 Dollar sind dort eingeschrieben.<sup>14</sup>

<sup>11</sup> Vgl. CollegeBoard, Trends in College Pricing 2004, Washington, D.C. 2004, S. 8.

<sup>12</sup> Bei den privaten Eliteuniversitäten kommen dann noch die Aufnahmeverfahren dazu, welche die Kinder aus bürgerlichen Kreisen ganz eindeutig begünstigen. Vgl. Michael Hartmann, Elitesoziologie. Frankfurt/M. 2004, S. 123 ff. und Jerome Karabel, The Chosen, Boston 2005.

<sup>13</sup> Vgl. CollegeBoard (Anm. 1), S. 33.

<sup>14</sup> Vgl. Christian Bergs/Christiane Konegen-Grenier, Studiengebühren. Erfahrungen im Ausland. Lektionen

Diese Zahlen zeigen, wie wichtig die Studienkosten für die Bildungsentscheidungen mittlerweile sind. In einem Hochschulsystem, dessen Kosten mit über 52 Prozent weltweit am stärksten privat finanziert werden muss, stellen die Studiengebühren auf der einen Seite eine zentrale Einnahmequelle der Hochschulen, auf der anderen Seite jedoch eine große Belastung der Familien dar. Das Studium der Kinder erscheint für 70 Prozent der US-Amerikaner als eine finanzielle Bürde, die die Möglichkeiten einer durchschnittlichen Familie übersteigt, anders als etwa ein Hauskauf oder die Absicherung des Alters.<sup>15</sup> US-Bildungsexperten sehen die große Gefahr, dass so genannte *low-income students*, die besonders preissensibel sind, in Zukunft seltener studieren oder ganz aus dem Hochschulsystem herausfallen werden. Ob diese Befürchtungen zutreffen, ist noch offen. Die hohen Kosten werden allerdings mit großer Wahrscheinlichkeit dazu führen, dass immer mehr Kinder aus der unteren Hälfte der Bevölkerung auf die schlechten Hochschulen gehen werden. Sie verzichten damit zwar nicht auf einen Hochschulabschluss, müssen aber bei der Qualität deutliche Abstriche machen.

Diese Gefahr wird umso größer, je stärker die Gebühren die finanziellen Möglichkeiten der Familien überschreiten. Der Trend ist eindeutig. Seit Anfang der 1980er Jahre sind die Gebühren für alle Hochschultypen deutlich schneller gestiegen als die Realeinkommen. Während das durchschnittliche Familieneinkommen unter Berücksichtigung der Inflation zwischen 1980 und 2000 um knapp 22 Prozent gewachsen ist, haben sich die Studiengebühren im selben Zeitraum weit mehr als verdoppelt. Seit 2000 hat sich diese Entwicklung noch einmal beschleunigt. Generell treffen die enorm gestiegenen Gebühren die einzelnen Schichten der US-Gesellschaft sehr unterschiedlich, da die Einkommensentwicklung in den vergangenen drei Jahrzehnten außerordentlich starke Differenzen aufweist. Während die obersten fünf Prozent der Familien ihr Jahreseinkommen zwischen 1980 und

für Deutschland (unveröffentlichtes Paper), Köln 2004, Abbildung 11.

<sup>15</sup> Vgl. John Immerwahr, The Affordability of Higher Education: A Review of Recent Survey Research. A Report by Public Agenda for the National Center for Public Policy and Higher Education, New York 2002, S. 23.

2001 inflationsbereinigt von knapp 112 000 auf über 164 000 Dollar haben steigern können und das vierte Fünftel in der Spitze immerhin noch einen Zuwachs von knapp 71 000 auf nunmehr gut 82 000 Dollar zu verzeichnen hat, haben die anderen Schichten bestenfalls ihre Realeinkommen bewahren können.

So ist es nicht weiter überraschend, dass die Gebührenanhebungen der vergangenen 20 Jahre für das oberste Fünftel der US-Gesellschaft relativ leicht zu verkraften waren. Der Prozentsatz ihres Einkommens, den sie für die Studiengebühren (ohne Berücksichtigung von Stipendien und Darlehen) zahlen müssen, ist zwischen 1980 und 2000 zwar auch gestiegen, aber nur sehr moderat von etwa 1,5 auf zwei Prozent für die staatlichen Vier-Jahres-Hochschulen und von rund sieben auf zehn Prozent für die privaten Vier-Jahres-Einrichtungen. Beim untersten Fünftel sieht das anders aus. Für die beiden genannten Hochschultypen muss mit 25 bzw. knapp 120 Prozent des durchschnittlichen Einkommens nun doppelt so viel aufgewendet werden wie noch 1980.<sup>16</sup>

## Stipendien und Darlehen

Wie groß die finanzielle Belastung für die Familien tatsächlich ist, drücken die bisher genannten Zahlen allerdings noch nicht aus. Erst bei Berücksichtigung der zahlreichen Stipendien- und Darlehensprogramme seitens des Bundes, der Einzelstaaten und der einzelnen Hochschulen ergibt sich ein realistisches Bild. In diesem Punkt haben die Befürworter des US-amerikanischen Modells unzweifelhaft Recht. Zieht man die vielfältigen Unterstützungen mit in Betracht, reduzieren sich die Belastungen erheblich. Vor allem in den vergangenen Jahren hat die öffentliche Debatte über die Kostenexplosion bei den Studiengebühren offensichtlich so viel politischen Druck erzeugt, dass es zu einer starken Anhebung der verschiedenen Fördermöglichkeiten gekommen ist.

Interessant ist, wie sich diese Entwicklung auf die verschiedenen Einkommensklassen der US-Bevölkerung ausgewirkt hat. In den 1990er Jahren ist der Nettopreis für ein Zwei-

Jahres-College für die untere Hälfte der Bevölkerung leicht von zwei auf drei Prozent ihres Einkommens gestiegen,<sup>17</sup> während er für die beiden oberen mit zwei bzw. einem Prozent gleich blieb. Bei den öffentlichen Vier-Jahres-Hochschulen hat sich die Belastung für das unterste Viertel mit sieben Prozent nicht verändert, für das oberste Viertel von zwei auf drei Prozent des Einkommens erhöht. Relativ am stärksten hat die sehr kleine Zahl von Studierenden von den Unterstützungen profitiert, die aus dem untersten Viertel der Bevölkerung kommt und an einer privaten Vier-Jahres-Einrichtung studiert. Die Kosten für sie haben sich im Verlauf des Jahrzehnts von 30 auf „nur“ noch 25 Prozent des Familieneinkommens reduziert, während sie für die Studierenden aus dem obersten Viertel leicht auf 11 Prozent gestiegen sind.<sup>18</sup>

Diese Zahlen zeigen, dass trotz aller Unterstützungsprogramme die wohlhabenden und reichen Familien dennoch am wenigsten belastet werden, weil die enormen Einkommenszuwächse es ihnen erlauben, die höheren Kosten aufzubringen. Außerdem sorgt die zunehmende Verschiebung von einkommensabhängigen (*Need-Based Grants*) zu leistungsabhängigen Stipendien (*Merit Grants*) dafür, dass ein stetig steigender Teil der Stipendien den Kindern aus besser situierten Elternhäusern zugute kommt. An den privaten Hochschulen zeigt sich das am deutlichsten. Von 1992 bis 1999 hat sich das Verhältnis zwischen der Unterstützung für Studierende aus dem untersten und dem obersten Viertel der Bevölkerung dramatisch verschoben. Erhielten erstere 1992 mit knapp 2 900 Dollar noch fast 1 000 Dollar mehr an Beihilfen, so bekamen sieben Jahre später die Kinder aus den reicheren Elternhäusern mit gut 3 500 Dollar sogar schon mehr. Entscheidend für diese Veränderung ist das stark gewachsene Gewicht der *Merit Grants*.<sup>19</sup>

Außerdem können sich Studierende aus ärmeren Familien ein Studium an den besseren Hochschulen allein deshalb immer weniger leisten, weil die Gesamtkosten (inklusive Unterbringung, Verpflegung, Bücher) ihre finanziellen Möglichkeiten übersteigen. Für einen

<sup>16</sup> Vgl. National Center for Public Policy and Higher Education, *Losing Ground*, San Jose 2002, S. 5.

<sup>17</sup> Neuere Auswertungen liegen leider nicht vor.

<sup>18</sup> Vgl. CollegeBoard (Anm. 11), S. 18.

<sup>19</sup> Vgl. CollegeBoard, *Trends in Student Aid 2004*, Washington, D.C. 2004, S. 16.

Studienplatz an einem Zwei-Jahres-College müssen Familien aus dem untersten Viertel trotz aller Stipendien ein Drittel ihres Jahreseinkommens zahlen. An einer staatlichen Vier-Jahres-Hochschule sind es mehr als zwei Fünftel und an einer privaten Universität knapp zwei Drittel.<sup>20</sup>

Die relativ hohe Nettobelastung macht es für die meisten Familien unumgänglich, zusätzlich zu den Stipendien und steuerlichen Erleichterungen die verschiedenen staatlichen und privaten Darlehensprogramme (*loans*) in Anspruch zu nehmen. Machten Stipendien 1993 noch 46 Prozent aller Hilfen aus, waren es 2003 nur noch 38 Prozent. Besonders betroffen davon sind die Graduate Students, bei denen der Anteil der Grants dramatisch von 37 auf 22 Prozent gefallen ist, während es im Undergraduate-Bereich „nur“ eine zehnpromzentige Senkung gab. Für jeden Vollzeitstudierenden bedeutet das: Lagen 1983 die Grants und die Loans noch in gleicher Höhe bei jeweils gut 1 600 Dollar (in konstanten Dollars von 2003), so hat sich die Relation bis 2003 auf gut 5 800 zu knapp 4 000 Dollar zu Gunsten der Darlehen verändert.<sup>21</sup>

Zwei Entwicklungen sind hier besonders bedenklich. Zum einen deckt die Höchstförderung beim wichtigsten Bundesstipendium (*Pell Grant*), die seit 1975 real um 20 Prozent gesunken ist, heute nur noch ein gutes Drittel der Kosten an einer staatlichen Vier-Jahres-Hochschule ab, während es vor 25 Jahren noch über 82 Prozent waren.<sup>22</sup> Davon sind ganz besonders die ärmeren Familien betroffen. Zum anderen hat bei den Darlehensprogrammen eine gravierende Verschiebung hin zu den teureren Varianten stattgefunden. So ist der für die untere Hälfte der Bevölkerung interessanteste, weil günstigste Typ, die *Federal Perkins Loans*, in den vergangenen zehn Jahren auf niedrigem Niveau eingefroren worden. In abgeschwächter Form gilt das auch für das aus Sicht dieses Personenkreises zweitwichtigste Programm, die *Subsidized Stafford Loans*, bei dem die Zinsbelastung durch staatliche Zahlungen relativ niedrig gehalten wird. Es hat im vergangenen Jahrzehnt nur eine Steigerung von 40 Prozent zu verzeichnen. Dagegen haben die finanziell sehr viel teureren,

weil weniger oder gar nicht geförderten Darlehenstypen erheblich an Gewicht gewonnen. Die *Unsubsidized Stafford Loans* haben sich im selben Zeitraum inflationsbereinigt verachtfacht und die von Privatinstitutionen (wie vor allem Geschäftsbanken, bei denen nicht nur die Zinsraten höher liegen, sondern auch die Rückzahlungsmodalitäten schlechter ausfallen) vergebenen Darlehen versiebenfacht. Lagen die drei erstgenannten Varianten in ihrer Gesamtsumme 1993 noch zehnmal so hoch wie die beiden letztgenannten, so ist die Differenz mittlerweile auf weniger als 20 Prozent zusammenschmolzen.<sup>23</sup>

Angesichts dieser Zahlen verwundert es nicht, dass sich die durchschnittliche Verschuldung der Studierenden in den USA gravierend erhöht hat. Nach dem Bachelor waren es 1993 (inflationsbereinigt) durchschnittlich 12 100 Dollar. 2000 war die Summe dagegen schon auf 19 300 Dollar gestiegen, an den Privatuniversitäten mit Promotionsstudiengängen sogar von 16 800 auf 28 000 Dollar.<sup>24</sup> Zeitungsberichten zufolge sollen es mittlerweile im nationalen Durchschnitt schon über 30 000 Dollar sein. Dieser Wert schließt auch alle jene Studierenden mit ein, die an den preiswerten Community-Colleges oder billigen staatlichen Vier-Jahres-Hochschulen studieren. Wer an den teureren Einrichtungen eingeschrieben ist und vor allem, wer nach dem Bachelor noch weiter bis zum Master, zur Promotion oder zum Examen an einer Professional School studiert, kann leicht auf eine Verschuldung bis in den sechsstelligen Bereich hinein kommen.

## Eliteuniversitäten und Chancengleichheit

In den vergangenen zwei, drei Jahren ist in der amerikanischen und in der deutschen Presse eine Reihe von Artikeln erschienen, in denen die Topuniversitäten der USA wie Harvard, Princeton oder Stanford für ihr vorbildliches Stipendiensystem gelobt wurden. Der Grundtenor der Artikel lautet: Auch dem Nachwuchs aus den ärmeren Schichten der US-Gesellschaft werde der Besuch der Elitehochschulen ermöglicht, wenn er die erforderlichen Leistungen bringe. Besonders her-

<sup>20</sup> Vgl. CollegeBoard (Anm. 11), S. 18.

<sup>21</sup> Vgl. CollegeBoard (Anm. 19), S. 12 f.

<sup>22</sup> Eigene Berechnungen nach CollegeBoard (Anm. 11), S. 9 und CollegeBoard (Anm. 19), S. 14.

<sup>23</sup> Vgl. CollegeBoard (Anm. 19), S. 7.

<sup>24</sup> Vgl. National Center of Education Statistics, *The Condition of Education 2004*, Washington, D.C. 2004, S. 99.



vorgehoben wird eine Initiative, die Princeton im Wintersemester 2001/2002 startete und der sich Harvard zwei Jahre später angeschlossen hat. Für Studierende aus einkommensschwachen Bevölkerungsgruppen mit einem Familieneinkommen unter 50 000 (Princeton) bzw. unter 40 000 Dollar (Harvard) wird die Unterstützung seitens der Hochschulen seither nur noch als nicht rückzahlungspflichtiges Stipendium ohne den zuvor üblichen Darlehensanteil vergeben.

Die Tatsache, dass Princeton und Harvard als erste einen solchen Schritt gemacht haben, zeigt zweierlei: zum einen die Sorge, das Image einer prinzipiell für alle zugänglichen Universität nicht mehr aufrecht erhalten zu können, wenn weniger als zehn Prozent (im Falle Princetons genau acht Prozent) der Studierenden aus der unteren Hälfte der Bevölkerung stammen, gleichzeitig aber jeder fünfte Studierende aus den oberen gut zwei Prozent der Gesellschaft stammt. Zum anderen können diese beiden Elitehochschulen sich eine solche Unterstützung finanziell auch am ehesten leisten, weil es sich bei ihnen um die beiden mit Abstand reichsten Hochschulen des Landes handelt.

Die Maßnahmen, die Princeton und Harvard ergriffen haben, waren auf den ersten Blick erfolgreich. So hat Princeton den Anteil der Studierenden aus Familien aus der unteren Hälfte der Bevölkerung zwischen 2001 und 2004 von acht auf 14 Prozent steigern können. Harvard dürfte das mit einer zeitlichen Verzögerung von zwei, drei Jahren ebenfalls gelingen. Dennoch trägt der Eindruck. Gegen eine durchgreifende Veränderung in der sozialen Rekrutierung an den Eliteuniversitäten sprechen vor allem zwei Gründe. Erstens bedarf es, wie erwähnt, der Finanzkraft von Harvard und Princeton, um solche Programme wirklich umfassend realisieren zu können. Zweitens sind die Zugewinne der unteren Bevölkerungshälfte ausschließlich auf Kosten jener Familien gegangen, die zwar überdurchschnittlich verdienen, aber nicht wohlhabend sind. Der Anteil der Kinder aus dem obersten Quintil der US-Gesellschaft blieb davon unberührt. Nach wie vor stellen sie ca. vier Fünftel der an den führenden privaten Eliteuniversitäten eingeschriebenen Studierenden.<sup>25</sup>

<sup>25</sup> Schon von den Undergraduates kommen an den Ivy-League-Universitäten drei Viertel aus diesem Teil der Bevölkerung; vgl. Catherine Hill/Gordon Wins-

Die Bedeutung der Kosten, die ein Studium an einer der Spitzenuniversitäten verschlingt, wird erst klar, wenn man sich die Belastung anschaut, die ein Studium für die einzelnen Einkommensgruppen darstellt. Auch nach Abzug aller Finanzhilfen, die für Studierende aus dem untersten Einkommensquintil an den Ivy-League-Universitäten immerhin über drei Viertel der Gesamtkosten abdecken, bleibt für sie eine Belastung von 53 Prozent des familiären Bruttojahreseinkommens. Die Studierenden aus dem obersten Quintil sind mit nur gut 20 Prozent viel geringer belastet. Das gilt unabhängig davon, ob sie Unterstützung erhalten – wie jeder fünfte von ihnen – oder nicht.<sup>26</sup> Alle Stipendien und sonstigen Hilfsmaßnahmen können die Kosten offensichtlich nicht so weit drücken, dass der aus den Einkommensunterschieden resultierende Vorteil der Kinder aus wohlhabenden und reichen Elternhäusern auch nur annähernd ausgeglichen wird.<sup>27</sup>

Am stärksten von hoher Verschuldung bedroht sind jene Studierenden, die nach dem Bachelor noch weiter studieren. Ein Artikel des Harvard Magazine aus dem Jahr 2002 zeigt sehr deutlich auf, wie brisant dieses Problem inzwischen auch für Harvard geworden ist. Selbst an der Harvard Graduate School of Education, einer der preisgünstigeren Einrichtungen der Hochschule, liegt die durchschnittliche Verschuldung der Studierenden nach dem Master bei 42 000 Dollar, fast ein Fünftel mehr als das Einstiegsgehalt der Absolventen. Die Verschuldung erreicht bei den promovierten Erziehungswissenschaftlern sogar Spitzenwerte von 135 000 Dollar; selbst mit den großzügigsten Stipendien liegt die durchschnittliche Verschuldung immer

ton/Stephanie Boyd, *Affordability: Family Incomes and Net Prices at Highly Selective Private Colleges and Universities*. (Discussion Paper) Williams Project on the Economics of Higher Education, Williamstown, S. 6. Bezieht man die Masterstudiengänge, die in viel geringerem und zudem sinkenden Maße durch Stipendien gefördert werden, sowie vor allem die mit Gebühren von über 40 000 Dollar sehr kostenaufwendigen Professional-Schools mit ein, wird die Marke von 80 Prozent erreicht.

<sup>26</sup> Vgl. ebd., S. 9.

<sup>27</sup> Ein Bericht der Brookings Institution zeigt, dass die Gebührenbelastung für eine Mittelschichtfamilie zwischen 2001 und 2004 mit zehn Prozent mehr als dreimal so schnell gestiegen ist wie ihr Einkommen, während sich bei einer Upper-Class-Familie die Relation zugunsten der Einkommen verändert hat.



noch bei einem Wert von über 70 000 Dollar. Solche Schulden wirken vor allem für jene Studenten bedrohlich und abschreckend, die in bescheidenen oder gar ärmlichen Verhältnissen groß geworden sind und wissen, dass sie im Notfall nicht auf familiäre Unterstützung zurückgreifen können.

## Die USA als Vorbild?

Die Entwicklung in den USA zeigt ganz deutlich: Die Hoffnung, dass eine Privatisierung der Kosten für die Hochschulbildung mit dem meritokratischen Prinzip der Leistungsauswahl und der gleichen Chancen für alle Tüchtigen vereinbar sei oder es gar stärker, entbehrt jeglicher Grundlage. Ein Rückzug des Staates aus seiner Verantwortung verschärft vielmehr die Ungerechtigkeit. Wer die deutschen Universitäten – völlig zu Recht – für ihre soziale Selektivität anprangert, der darf nicht übersehen, dass die in Leistung und Qualität vergleichbaren US-Einrichtungen noch selektiver sind. Kommen an den hiesigen Universitäten schon zwei Drittel der Studierenden aus dem oberen Drittel der Gesellschaft, so stammen in den USA sogar drei Viertel aus dem oberen Bevölkerungsviertel. An den hierzulande für ihre Politik der „Need-Blind-Admission“ besonders gepriesenen Eliteuniversitäten fällt die Sozialauslese noch krasser aus. Dort studieren mit jeweils einem Fünftel genauso viele Kinder aus Familien der obersten zwei Prozent der US-Bevölkerung wie aus Familien der unteren 80 Prozent, und das, obwohl die ungefähr 15 Prozent der Studierenden, die aus dem Ausland kommen, als Vollzahler die Stipendienprogramme für ihre US-Kommilitonen maßgeblich mit finanzieren.

Die drastische Anhebung der Studiengebühren bildet die Kehrseite der sinkenden öffentlichen Ausgaben für den Hochschulbereich. Vergleicht man beide im Zeitverlauf, so kann man gut sehen, dass die Studiengebühren immer dann besonders stark angehoben wurden, wenn die öffentlichen Ausgaben besonders stark zurückgingen, so Anfang der 1990er und in den vergangenen Jahren. Noch deutlicher wird dieser Zusammenhang bei einem Blick auf die Struktur der Hochschulfinanzierung. Wurden die staatlichen Einrichtungen 1980 noch zu über 50 Prozent durch öffentliche Mittel finanziert und nur zu

knapp 13 Prozent durch Studiengebühren, so hat sich das Verhältnis bis 2000 drastisch verändert. Die öffentlichen Zuweisungen machen nur noch gut 36 Prozent aus, die Gebühren dagegen fast 19 Prozent.<sup>128</sup>

In Deutschland ist grundsätzlich mit einer vergleichbaren Entwicklung zu rechnen. Auch hierzulande wird die Erhebung von Studiengebühren Hand in Hand gehen mit einer weiteren Senkung der staatlichen Mittel. Außerdem dürfte, und das ist noch wichtiger, die in den nächsten Jahren bevorstehende Anhebung der Gebühren (auf deutlich mehr als die anfangs als Höchstgrenze genannten 500 Euro) eine soziale Differenzierung des Hochschulbesuchs nach US-Vorbild zur Folge haben. Die ursprünglichen Pläne der hessischen Landesregierung, den Hochschulen zu gestatten, für alle Studiengänge oberhalb des Bachelors Gebühren von bis zu 1500 Euro zu nehmen, deuten an, in welche Richtung es gehen wird. Parallel zur massiven Differenzierung und Hierarchisierung der Universitätslandschaft durch das Exzellenzprogramm und ähnliche Maßnahmen werden sich auch die Gebühren je nach Attraktivität von Universität und Studienfach auseinander entwickeln.<sup>129</sup>

Die guten und vor allem die Spitzenuniversitäten werden in Zukunft auch hierzulande ganz überwiegend den Kindern des Bürgertums vorbehalten sein, während die Masse der Studierenden an die weitgehend auf Ausbildung reduzierten Massenhochschulen verdrängt werden wird.

<sup>128</sup> Vgl. CollegeBoard (Anm. 11), S. 19 f.

<sup>129</sup> Vgl. Michael Hartmann, Elite und Masse – die Aufspaltung der deutschen Universitätslandschaft in Forschungs- und Ausbildungsuniversitäten, in: Heinz Sünker (Hrsg.), Bildungspolitik und Bildungsforschung, Frankfurt/M. (i. E.).

# APuZ

Nächste Ausgabe 49/2006 · 4. Dezember 2006

## China

*Xuewu Gu*

China als Akteur der Weltpolitik

*Bernhard Seliger*

Die neue politische Ökonomie Ostasiens und die Rolle Chinas

*Heinrich Kreft*

China – die soziale Kehrseite des Aufstiegs

*Thomas Heberer*

China – Entwicklung zur Zivilgesellschaft?

*Eva Sternfeld*

Umweltsituation und Umweltpolitik in China

*Tang Shaocheng*

Taiwanpolitik der EU – Beschränkungen und Chancen

Herausgegeben von  
der Bundeszentrale  
für politische Bildung  
Adenauerallee 86  
53113 Bonn.



### Redaktion

Dr. Katharina Belwe  
Dr. Hans-Georg Golz  
(verantwortlich für diese Ausgabe)  
Dr. Ludwig Watzal  
Sabine Klingelhöfer  
Andreas Kötzing (Volontär)  
Telefon: (0 18 88) 5 15-0  
oder (02 28) 36 91-0

### Internet

[www.bpb.de/publikationen/apuz](http://www.bpb.de/publikationen/apuz)  
[apuz@bpb.de](mailto:apuz@bpb.de)

### Druck

Frankfurter Societäts-  
Druckerei GmbH,  
60268 Frankfurt am Main.

### Vertrieb und Leserservice

- Nachbestellungen der Zeitschrift  
*Aus Politik und Zeitgeschichte*
- Abonnementsbestellungen der  
Wochenzeitung einschließlich  
*APuZ* zum Preis von Euro 19,15  
halbjährlich, Jahresvorzugspreis  
Euro 34,90 einschließlich  
Mehrwertsteuer; Kündigung  
drei Wochen vor Ablauf  
des Berechnungszeitraumes

Vertriebsabteilung der  
Wochenzeitung *Das Parlament*  
Frankenallee 71–81,  
60327 Frankfurt am Main.  
Telefon (0 69) 75 01-42 53  
Telefax (0 69) 75 01-45 02  
[parlament@fsd.de](mailto:parlament@fsd.de)

Die Veröffentlichungen  
in *Aus Politik und Zeitgeschichte*  
stellen keine Meinungsäußerung  
der Herausgeberin dar; sie dienen  
der Unterrichtung und Urteilsbildung.

Für Unterrichtszwecke dürfen  
Kopien in Klassensatzstärke herge-  
stellt werden.

ISSN 0479-611 X

*Julian Nida-Rümelin*

## 3-7 Hochschulpolitik und die Zukunft der Geisteswissenschaften

Die Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge verläuft zu administrativ. Die enge thematische Eingrenzung, die Verschulung der Ausbildung und die begrenzten Wahlmöglichkeiten bedrohen die spezifische Wissenschaftskultur der Geisteswissenschaften und das Qualifikationsprofil ihrer Absolventen.

*Margret Wintermantel*

## 8-13 Hochschulreform aus Sicht der Hochschulen

Im Wandel und in der Expansion liegt eine große Chance für die deutschen Hochschulen. Sie können sich keinen Stillstand leisten und müssen alle Möglichkeiten nutzen, um ihre Qualität und ihre Effizienz zu steigern, um im internationalen Wettbewerb bestehen zu können.

*Christian Berg · Regina Weber*

## 14-20 Hochschulreform aus studentischer Perspektive

Die aktuelle Hochschulpolitik führt in eine falsche Richtung. Die Orientierung an marktwirtschaftlichen Strukturen schränkt die Freiheit der Wissenschaft ein und schreckt Abiturienten aus einkommensschwachen Haushalten von einem Studium ab.

*Johanna Witte*

## 21-27 Die deutsche Umsetzung des Bologna-Prozesses

Der Bologna-Prozess bildet den Rahmen für tief greifende Reformen der europäischen Hochschulsysteme. Nicht alle Aspekte der Ausgestaltung der neuen Studienstrukturen in Deutschland lassen sich unmittelbar aus den Zielen des Bologna-Prozesses ableiten, wie sich aus dem internationalen Vergleich ergibt.

*Olaf Winkel*

## 28-31 Neues Steuerungsmodell für die Hochschulen?

Je früher man Maßnahmen ergreift, um Wissenschaftsfreiheit und Selbstbestimmung gegenüber ökonomischen Kalkülen wetterfest zu machen und bürokratische Exzesse bei der Anwendung betriebswirtschaftlicher Steuerungsinstrumente zu vermeiden, desto besser werden die Ergebnisse der Hochschulreform sein.

*Michael Hartmann*

## 32-38 Chancengleichheit trotz Studiengebühren: die USA als Vorbild?

Die Entwicklung in den USA zeigt, dass eine Privatisierung der Kosten für die Hochschulbildung nicht mit dem meritokratischen Prinzip der Leistungsauswahl und der gleichen Chancen für alle Studenten vereinbar ist. Ein Rückzug des Staates aus seiner Verantwortung verschärft vielmehr die Ungerechtigkeit.