

## Hochschulreform und »Bologna-Prozess«

Politische Forderungen des *Bundes demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (BdWi)* anlässlich des europäischen BildungsministerInnen-treffens in Berlin (18./19. September 2003)

### *Kurzfassung*

1. Die Entstehung eines europäischen Bildungsraumes ist als Konsequenz der EU-Integration ein wünschenswerter und irreversibler Vorgang. Dabei handelt es sich jedoch um einen ergebnisoffenen *politischen* Prozess, der verschiedene Optionen und Alternativen beinhaltet. Im Widerspruch dazu wird dieser Prozess von der offiziellen deutschen Bildungspolitik in der Regel auf einen Set technokratischer »Sachzwänge« reduziert, bei denen die Einführung von »Kurzstudiengängen« (BA) den größten gemeinsamen Nenner darstellt.
2. Das Label »Europäisierung« wird in Deutschland benutzt, um Politiken durchzusetzen, die mit der Entstehung eines europäischen Bildungsraumes nicht unmittelbar zusammen hängen. So werden etwa notwendige Reformen der Studiengänge auf die administrative (kostensparende) Verkürzung des »Massenstudiums« und eine Verstärkung von Kontroll- und Auslesemechanismen gegenüber StudentInnen konzentriert. Dies entspringt nationalen Sonderinteressen einer konservativ-technokratischen deutschen Bildungstradition, welche folglich von den Erfordernissen der europäischen Ebene strikt zu trennen ist.
3. Im Zentrum des Bologna-Prozesses steht die Studienreform. Der *europäische Hochschulraum*, welcher auf diese Weise gemäß Bologna-Deklaration (1999) bis zum Jahre 2010 abgeschlossen werden soll, erfordert mehr als nur eine isolierte Betrachtung von Studienstrukturen. Er benötigt einen stärkeren Vergleich der Hochschulsysteme. Dieser kann deutlich machen, wie verkürzt die deutsche Debatte ist. In die Bewertung einzubeziehen sind etwa die Finanzausstattung, die Personalstrukturen bzw. wissenschaftlichen Beschäftigungs- und Laufbahnverhältnisse ebenso wie die sozialen Bedingungen des Studiums, vor allem die Systeme der Bildungsberechtigungen und der Regelung des Hochschulzugangs.
4. Der Bologna-Prozess bedeutet weder eine formale Angleichung (»Harmonisierung«) von Studienangeboten noch die Übernahme eines auswärtigen »Studien-systems« als Blaupause. Abgesehen davon, dass ein »angelsächsisches Modell« nicht existiert und auch eine rein quantitative Angleichung regulärer Studienzeiten »nach unten« in der Bologna-Deklaration gar nicht gefordert wird, geht es vor allem darum, eine Vielfalt von Bildungsangeboten unterschiedlichster wissenschaftskultureller Traditionen vergleichbar und gegenseitig transparent und anschlussfähig zu machen. Dies ist eine logische Konsequenz des Binnenmarktes, durch welchen der Qualifikationstransfer intensiviert wird. Die so zu fördernde Mobilität setzt jedoch gerade Vielfalt voraus. Im entgegen gesetzten Fall, d.h. im Falle einer formalen und qualitativen Nivellierung des Studiums, würden im gleichen Umfang die Motive für Mobilität abnehmen.
5. Maßnahmen der Studienreform, die durch das Ziel der »Europäisierung« angestoßen werden, müssen sich am langfristigen gesellschaftlichen Qualifikations- und Wissenschaftsbedarf orientieren. Ihr Ansatzpunkt ist der gesellschaftliche Problemlösungsbezug wissenschaftlicher Bildungsprozesse. In diesem Sinne ist interdiszi-

**pliniäre Orientierung integraler Bestandteil von Studienreform.** Angesichts der Komplexität und Interdependenz von sozialen, ökologischen, ökonomischen und technischen Problemkonstellationen ist ein Denken in abgegrenzten Fächern zunehmend in Frage gestellt. Eine solche Vorstellung von *Praxisrelevanz* schließt die Möglichkeit von beruflicher Beschäftigung in sich ein, jedoch eine Reduktion von Verbesserung auf kurzfristige »Marktsituationen«, d.h. auf das neoliberale *Employability*-Konzept, aus. Studienreform ist diesem gegenüber ein genuin *politischer* Vorgang des ständigen und ergebnisoffenen Abwägens zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Interessen sowohl an der Hochschule als auch in gesellschaftlichen Praxisfeldern, auf welche die jeweiligen Fachrichtungen zielen. Daher kann Studienreform nur in politischen – möglichst demokratischen – Strukturen erfolgen, in denen folgerichtig verschiedene Interessen politisch *repräsentiert* sind.

6. **Studienreform im Bologna-Prozess muss zu dauerhafter Berufsfähigkeit führen und lebensbegleitendes Lernen als Kulturauftrag und Rechtsanspruch verwirklichen.** Dem widerspricht ein vorherrschender technokratisch reduzierter Ansatz, ein verkürztes Erststudium auf »Grundkenntnisse« und »Schlüsselqualifikationen« zu beschränken und die Verantwortung für darüber hinaus gehende Qualifikationen unter dem Etikett »*Life Long Learning*« auf die Einzelnen abzuwälzen (*Employability*-Konzept). Die Befähigung zum lebensbegleitenden Lernen steht hingegen in direkter Relation zum wissenschaftlichen Niveau einer Erstausbildung, welche in dieser Qualität mehr Menschen als bisher zugänglich sein muss. Zweitens muss der Zugang zum Weiterbildungssektor politisch gestaltet, d.h. rechtlich und institutionell abgesichert werden. Drittens schließlich müssen verschiedene Qualifikationsformen, insbesondere berufliche und akademische Bildungswege, lebensbegleitend gegenseitig durchlässig und anschlussfähig gemacht werden. Der Bologna-Prozess kann in diesem Sinne zum europaweiten Abbau von Chancenungleichheit durch Herausbildung eines landesübergreifenden integrierten Tertiären Bildungsbereiches genutzt werden.
7. **Der Bologna-Prozess fordert ein modularisiertes *Konsekutiv-Studiums* mit einer transparenten Unterscheidung zwischen *graduate*- und *undergraduate*-Abschnitten.** Diese Konzeption kann sinnvoll genutzt werden, um a) das Studium stärker interdisziplinär und problemorientiert zu strukturieren und b) die individuelle Entscheidungsfreiheit über den eigenen Bildungsweg *gesellschaftlich* zu stärken. Das Studium sollte daher künftig durch schwerpunktorientierte zertifizierte Arbeitsabschnitte (»Module«) bzw. Praxisphasen gegliedert sein, wodurch auch Unterbrechungen bzw. Wechsel zwischen Berufstätigkeit und Studienphasen während des gesamten Lebens möglich sind. Die Voraussetzung ist allerdings, dass diese jeweiligen Bildungsabschnitte *erstens* thematisch kombinierbar sind, d.h. in politisch ausgewiesenen übergreifenden wissenschaftsdidaktischen Konzepten wurzeln und *zweitens* allgemein zugänglich bzw. individuell durchlässig sind. Eine solche Zielsetzung ist unvereinbar mit einem Bachelor-Master-System, welches von Anfang an dem Ziel zusätzlicher »Auslese« und Hierarchiebildungsprozesse untergeordnet ist.
8. **Eine europaorientierte Studienreform ist unter Bedingungen der »Kostenneutralität« oder gar der Senkung staatlicher Bildungsausgaben nicht möglich!** Da der Bologna-Prozess zentral auf eine Verbesserung der Studienbedingungen zielt, ist er *personalintensiv*. Auch alle offiziellen Bologna-Konzepte der führenden deutschen Wissenschaftsverbände orientieren sich an einem *Mehraufwand*, der sich insbesondere aus einer deutlichen Verbesserung der Lehr-, Betreuungs- und Beratungsqualität in der ersten Studienphase ergibt. Dieser Mehraufwand kann gerade angesichts einer politisch gewollten Erhöhung der Studierendenquote nicht durch Einsparungen »an anderer Stelle« erwirtschaftet werden, da dies unter dem Strich zu einer Qualitätsabsenkung führen würde. Unter Bedingungen der Knappheit und ständig neu inszenierter

»Sparrunden« erstickt jeder politische Reformwille seitens derjenigen, die in den Hochschulen die Reformprozesse tragen sollen. Umgekehrt gilt: Zusätzliche Aufgaben erfordern zusätzliche Mittel.

9. Im europäischen Hochschulraum muß durch zielgerichtete Maßnahmen sozialer Absicherung gewährleistet werden, dass unabhängig von gesellschaftlicher Stellung und kultureller Herkunft die Möglichkeiten des Bildungssystems und der Bildungsmobilität *von einer wachsenden Zahl von Menschen* in Anspruch genommen werden können.

## Hochschulreform und »Bologna-Prozess«

Politische Forderungen des *Bundes demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (BdWi)* anlässlich des europäischen BildungsministerInnen-treffens in Berlin (18./19. September 2003)

### *Langfassung*

#### 1.

Die Entstehung eines europäischen Hochschulraumes bis zum Jahre 2010 ist ein sinnvoller Vorgang aber keine Einbahnstraße: Der Prozess einer stärkeren Kohäsion und Konvergenz der europäischen Bildungssysteme – für den Hochschulbereich als *Bologna-Prozess* bezeichnet – ist eine Konsequenz der EU-Integration. Von der deutschen Bildungspolitik und den führenden Wissenschaftsverbänden wird dieser Bologna-Prozess jedoch tendenziell mit der »Dringlichkeit« identifiziert, so schnell als möglich in das deutsche Hochschulsystem bestimmte, international gängige »Strukturen« zu implementieren, wobei diese Anforderung gerne als alternativloser »Sachzwang« dargestellt wird. Die Frage nach den gesellschaftlich wünschbaren *Inhalten* einer Bildungs- und Hochschulreform (Stichwort »Wissengesellschaft«) bleibt entsprechend ausgeblendet. Dem ist entgegenzuhalten, daß weder die Notwendigkeit der europäischen Integration noch die Bologna-Deklaration (1999) im Speziellen eine bestimmte *Richtung der Bildungsreform* vorschreibt. (Witte/Otto 2003; Keller 2003: 9ff) Der Hinweis auf diese Rahmenbedingungen kann daher eine gesellschaftliche bzw. *politische* Verständigung über Strukturen und Inhalte des künftigen Hochschulsystems nicht ersetzen. Für demokratische Bildungspolitik kommt es deswegen vor allem darauf an, diese Verständigungsbedingungen z. T. überhaupt herzustellen und auf die *Ergebnisoffenheit* des Prozesses hin zu wirken.

#### 2.

Der Bologna-Prozess hat gerade in Deutschland ein besonderes Legitimationsdefizit, weil dieses Etikett hierzulande in der Regel in Synthese mit politischen Zielsetzungen auftritt, welche mit dem Thema »Europa« nicht das geringste, mit einer konservativ-technokratischen *deutschen* Bildungstradition um so mehr, zu tun haben. Dabei geht es sehr explizit um administrative Studienzeiterkürzung und eine gleichzeitige Niveauabsenkung des »Massenstudiums«. Der Sachverhalt, dass auf diese Weise das Thema »Europäisierung« von Anbeginn mit – sehr durchsichtigen – bildungsökonomischen Motiven der Kosteneinsparung und einer stärkeren selektiven Gliederung von Studienbiographien verquickt war, hat nicht zuletzt dazu geführt, dass der Bologna-Prozess unter hiesigen Bedingungen eher als Alibiveranstaltung empfunden wird und deswegen keinerlei Ausstrahlung, geschweige denn mobilisierende Wirkung entfaltet.

Seit mehr als 30 Jahren sind alle Anläufe einer nachhaltigen, auf das gesamte Hochschulsystem bezogenen Studienreform gescheitert. Diese Auseinandersetzung fand in einer spezifischen Polarisierung statt, in der die demokratischen HochschulreformerInnen Studienreform vor allem als einen in der gesellschaftlichen Komplexität verankerten *politischen* Aushandlungsprozess begriffen, der ständig zwischen wissenschaftlichem Erkenntnisstand und gesellschaftlichem Problemlösungsbedarf vermitteln sollte, wohingegen sei-

tens der staatlichen Institutionen und führender Professorenverbände das Thema immer mehr auf eine technokratische »Studienzeitverkürzung« reduziert wurde. (Bultmann/Weitkamp 1999: 89–119).<sup>1</sup> Ein, die 4. HRG-Novelle (1998) vorbereitendes, Strategiepapier des BMBF (1997) – damals als sog. »Rüttgers-Papier« viel diskutiert – knüpfte ausdrücklich an diese Tradition an und begründete die Neuetikettierung von Bachelor-Studiengängen gerade mit den vorhergehenden vergeblichen Bemühungen, Kurzstudiengänge unter dieser ausdrücklichen Bezeichnung einführen zu wollen.<sup>2</sup> Das Thema »Studienzeitverkürzung« rangiert seitdem auch in offiziellen Dokumenten als eines der zentralen Ziele des Bologna-Prozesses (vgl. Wissenschaftsrat 2000: 9ff); ein Ziel, welches man allerdings nicht dadurch zu erreichen gedenkt, dass etwa studienzeitverlängernde Bedingungen der sozialen Absicherung des Studiums und der finanziellen Ausstattung der Hochschulen verbessert, sondern dass ein »kurzes« Studium administrativ für die Mehrheit der StudentInnen künftig *verpflichtend* gemacht werden soll. Dies erfolgt u.a. dadurch, dass nach einem Bachelor-Abschluss die Übernahme in ein Masterprogramm, d.h. in eine sog. zweite Studienphase, welche dann dem traditionellen deutschen Regelabschluss entsprechen würde, allenthalben von »besonderen« *Zulassungskriterien* abhängig gemacht (vgl. Wissenschaftsrat 2000: 26; HRK 2003: 6) und dabei unverblümt über »Übergangsquoten« zwischen einem Drittel und fünfzig Prozent spekuliert wird. (Bultmann/Weitkamp 1999: 117)

Das unter diesen Umständen die überwiegende Mehrheit der Studierenden den »neuen« Abschlüssen misstraut, ist nachvollziehbar. Anfang 2003 trugen daher zwar schon 13 Prozent aller nominellen Studiengänge die neuen »internationalen« Bezeichnungen, aber nur 5 Prozent aller Studierenden hatten sich hier eingeschrieben. So war es nur eine Frage der Zeit, dass die *Erprobungsphase*, mit dem die 4. HRG-Novelle (1998) noch eine Ko-Existenz traditioneller und neuer Abschlüsse vorsah, ziemlich abrupt (ohne irgendeiner Öffentlichkeit das Ergebnis dieser »Erprobung« mitzuteilen<sup>3</sup>) beendet wurde, um mit der 6. Novelle (2002) das Bachelor-Master-System zum künftigen *Regelangebot* zu erheben; eine Formulierung, die sich noch auf das Konsekutiv-Modell als ganzes bezog. Die Kultusministerkonferenz (KMK) legte daher nach und verständigte sich am 12.6. 2003 auf ihrer Rostocker Tagung in sog. »Zehn Thesen« darauf, den Bachelor (6 Semester) zum *Regelabschluss* an deutschen Hochschulen zu machen<sup>4</sup>, womit erstmalig in der deutschen Nachkriegsperiode das gesellschaftliche Qualifikationsniveau administrativ abgesenkt würde.<sup>5</sup> Fehlender demokratischer Konsens wird auf diese Weise offensichtlich durch

---

<sup>1</sup> Das Ziel eines Zwei-Stufen-Studiums, in dem nur noch eine »hochgeprüfte« Minderheit von Studierenden an das traditionelle akademischen Niveau des deutschen Erstabschlusses heran geführt werden sollte, datiert bereits seit den *Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an den Wissenschaftlichen Hochschulen*, welche der Wissenschaftsrat 1966 herausgab. Dieses Leitmotiv taucht in der Folgezeit immer wieder auf (Bultmann/Weitkamp 1999: 94)

<sup>2</sup> »Es ist wahrscheinlich nicht sinnvoll, die in den 70er Jahren unter dem Stichwort »Kurzstudiengänge« lange Zeit, aber fruchtlos geführte Debatte(...) erneut aufzulegen. Allen Hochschulen sollte aber im Wettbewerb ermöglicht werden, kürzere Studiengänge von mindestens dreijähriger Dauer (»Bachelor«) zu entwickeln (...), die sich am internationalen Standard orientieren.« (BMBF 1997: 8)

<sup>3</sup> Es liegt auch keines vor.

<sup>4</sup> [www.kultusministerkonferenz.de/hschule/home1.htm](http://www.kultusministerkonferenz.de/hschule/home1.htm)

<sup>5</sup> Dies hat Folgen für das gesamte Bildungs- und Beschäftigungssystem und wirkt etwa auf dem Arbeitsmarkt als stärkere Verdrängungskonkurrenz »von oben nach unten«. So berichtet etwa der *Rheinische Merkur* von einem neuen Bachelor-Abschluss in Architektur an der Fachhochschule Lausitz. Dessen Absolventen können sich als sog. *Planungsassistenten* auf dem Arbeitsmarkt bewerben: »Der *Planungsassistent* ist freilich nichts anderes als eine wolkige Funktionsbezeichnung für einen Techniker oder Bauzeichner, wobei dessen Lehre allerdings ein halbes Jahr länger als das ganze Studium dauert.« (Rheinischer Merkur 20.3.2003). Zugleich wird auf diese Weise durch das (noch) staatlich voll finanzierte Hochschulsystem der Abbau von Ausbildungsplätzen in der gewerblichen Wirtschaft flankiert.

technokratischen Beschleunigungsdruck ersetzt<sup>6</sup> – und das Thema *Studienreform* entsprechend komplett verfehlt.

### 3.

**Entgegen einer gängigen Reduktion des Themas auf »Studienstrukturen« und Studienzeitverkürzung erfordert der Bolognaprozess einen Vergleich von Hochschulsystemen.** Dass genau dies von den bildungspolitischen Verantwortlichen in Deutschland tunlichst vermieden wird, erscheint plausibel. Der sog. »best-practice«-Vergleich (auch: »benchmarking«) beschränkt sich auf isolierte, aus komplexen Systemen herausgerissene bildungsökonomische Daten wie »Studiendauer« (Motto: je kürzer, je besser), »Mobilitätsquoten« oder formale Abschlussbezeichnungen. Würde man etwa die materielle Ausstattung der Hochschulen in den Vergleich einbeziehen, ergibt sich, dass Deutschland 1999 lediglich 1,06 Prozent seines Bruttoinlandproduktes für Hochschulfinanzierung aufwendete und damit unter 18 verglichenen Ländern auf Platz 14 lag. Der OECD-Mittelwert beträgt hier 1,4 Prozent.<sup>7</sup> Ein Vergleich in dieser Relation könnte die Hochschulreformdebatte politisieren. Umgekehrt hat die Tatsache, dass in den letzten fünf Jahren die staatlich inszenierte Debatte um Bachelor-Abschlüsse innerhalb des Bildungssystems wenig Legitimation genießt, auch damit etwas zu tun, dass sie zeitgleich von diversen Spar- und Personalabbaurunden auf Ebene einzelner Bundesländer flankiert war. So gelang es nicht, den Verdacht auszuräumen, dass es nie um etwas anderes ging als eine technokratische Bewältigung des studentischen »*Massenproblem*« (FAZ 18.11.98).

Natürlich kann sich ein produktiver Vergleich der Hochschulsysteme nicht auf finanzielle Kennziffern beschränken. Die auch in offiziellen Dokumenten viel beschworene »Qualität« des Studiums ist ein Resultat des Zusammenwirkens verschiedener Faktoren. (vgl. dazu: Keller 2003: 54ff; fzs 2002) Dazu gehören die soziale Absicherung von Studierenden, die Betreuungsintensität im Studium als Ausdruck der materiellen und personellen Ausstattung der Hochschulen, vor allem jedoch auch der Grad an *demokratischer Partizipation* in der Gestaltung der eigenen Studien- und Lernprozesse. Die Zugänglichkeit der Hochschulen für verschiedene Bildungswege und soziale Erfahrungswelten als Ausdruck der *sozialen Offenheit* des Bildungssystems ist eine zentrale Voraussetzung für Hochschulreform. Deren mögliche politische Träger sind daher gut beraten, die Themenpalette europäischer und internationaler Vergleiche entsprechend auszuweiten und einen Abbau von Defiziten etwa des deutschen Hochschulsystems an den am meisten entwickelten materiellen, sozialen und demokratischen Standards zu orientieren.

---

<sup>6</sup> Eine plausible Begründung für diese abrupte Beendigung der »Übergangsperiode« in Richtung einer »*raschen und konsequenten Umstellung*« auf das neue System steuert das CHE bei: »*Die neuen Studiengänge werden bisher parallel zum traditionellen System eingeführt. Weder die Hochschulen, noch die Arbeitgeber, noch die Politik treten deutlich für eine völlige Umstellung des Studiensystems ein. Die gegenwärtige Parallelführung verspielt die Potenziale der gestuften Studiengänge für unser Hochschulsystem.*« (CHE I 2003: 2) Damit ist aber nichts anderes gesagt, als dass die neuen Studiengänge aus sich selbst heraus nicht »wettbewerbsfähig« sind und es ihnen zugleich an politischer Legitimation gebricht. Also wird der Wettbewerb etwas abgekürzt, in dem das neue System »per Beschluss« zum Pflichtangebot gemacht wird.

<sup>7</sup> OECD-Daten nach: Deutsche Universitätszeitung (DUZ) 9/2003 (S.18). Der Spitzenreiter ist Kanada (2,51%), gefolgt von den USA (2,33%). Diese Zahlen werden gerne als Plädoyer für Studiengebühren verwendet, da etwa bei den beiden erstplatzierten Ländern in der BIP-Quote der Hochschulfinanzierung der Anteil von Geldern privater Herkunft wesentlich höher sei (USA: 1,24%; Kanada: 0,96%). Das heißt jedoch gleichzeitig, dass in den gleichen Ländern ebenso die Staatsausgaben für Hochschulen höher sind als in Deutschland (Kanada: 1,55%; USA: 1,09%). Schließlich werden in weiteren Staaten die im oberen Drittel des OECD-Rankings liegen, die Hochschulen fast ausschließlich staatlich finanziert (Finnland: 1,78%; Schweden: 1,69%; Dänemark: 1,56%).

Eine »Harmonisierung« von Studiensystemen unter formalen Aspekten ist im Bologna-Prozess ebenso wenig anzustreben wie eine ungeprüfte Übernahme von Strukturen, allein indem diese zu internationalen »Standards« deklariert werden. Zunächst ist es zutreffend, dass mit dem BA-/MA-Modell die international gebräuchlichsten Studienabschlusszertifikate gegeben sind. Die suggestive Schlussfolgerung, es gäbe ein »angelsächsisches Modell« ist jedoch völlig unzutreffend. Bereits zu Beginn der deutschen BA-/MA-Angleichungsdebatte wiesen HochschulexpertInnen darauf hin, dass sich hinter diesen formal gleichen Bezeichnungen eine unüberschaubare Vielfalt von nationalen Bildungstraditionen und gesellschaftlich unterschiedlich bewerteten Abschlüssen verbirgt. (Schnitzer 1998) Dies wurde mit dem – später chronisch missachteten – Hinweis verbunden, dass »die Einführung neuer Abschlüsse erst als Endergebnis einer sorgfältigen Diskussion der curricularen Ziele« erfolgen könne »und nicht umgekehrt.« (ebd. S. 27)

Der Bologna-Prozess erfordert keine *Angleichung* sondern *Vergleichbarkeit* – indem etwa erworbene Qualifikationen und Studienleistungen mehr als bisher transparent beschrieben (*diploma supplement*) und Kriterien dafür politisch-kooperativ auf europäischer Ebene entwickelt werden. Wenn anerkannt wird, dass der Maßstab jeder Studienreform die gesellschaftliche Problemlösungskompetenz ist, dann bedeutet dies, dass die Ermöglichung und Förderung von Vielfalt auch den Maßstab des Bologna-Prozesses bildet. Auf der Ebene feierlicher Deklaration herrscht darüber zwischen den europäischen Bildungsministern und im Rahmen der EUA durchaus Einigkeit. Der noch in der Sorbonne-Erklärung (1998: Vorläuferveranstaltung der Bologna-Konferenz) verwendete Begriff der europäischen »Harmonisierung« wird später tunlichst vermieden, stattdessen die Vielfalt »der kulturellen und wissenschaftlichen Traditionen« (Bologna-Erklärung) beschworen. Damit ist das Problem jedoch nicht geklärt. Der Bologna-Prozess bleibt vielmehr selbstwidersprüchlich, solange sich Studienreform an einem primär *ökonomischen* Verständnis des gesellschaftlichen Nutzwertes von Bildung orientiert und folglich *ent-politisiert* wird. In dem Maße nämlich, wie *Vergleichbarkeit* sich indirekt über den Markt und damit über ein *Geldäquivalent* von Bildung und Wissen realisiert, wird auch ein Prozess der Nivellierung und Standardisierung gefördert, welcher akademische Vielfalt und damit zugleich den gesellschaftlichen Gebrauchswert von Wissenschaft einschränkt. (Hahn 2003: 63f; Bultmann/Schöller 2003: 352; systematisch: Demirovic 2002)

Dieser Konflikt ist politisch noch nicht eindeutig entschieden. Er wird dadurch noch komplizierter, dass parallel zu Bologna auf internationaler Ebene die WTO-GATS-Verhandlungen stattfinden, in denen einflussreiche Staaten auf eine weitere Liberalisierung des Handels auch mit sog. Bildungsdienstleistungen drängen. Die Konsequenz wäre eine weitere Marktöffnung bisher öffentlich verfasster Bildung. Der Bologna-Prozess kann daher nur dadurch glaubhafter werden, dass *politische Regelungskompetenz* im Hinblick auf das Bildungssystem nicht ab- sondern eher noch ausgebaut wird. Minimalvoraussetzung dafür ist, dass die EU ebenso wie die europäischen Einzelstaaten sich politisch stärker eindeutig positionieren, Bildungsdienstleistungen aus der laufenden GATS-Verhandlungsrunde auszuklammern (Moratorium). (Keller 2003: 57f)

Studienreform kann auch im Bologna-Prozess nur gelingen als ein genuin *politischer* Prozess in ergebnisoffenen gesellschaftlicher Aushandlungsstrukturen. Sein Maßstab ist der langfristige gesellschaftliche Qualifikationsbedarf. Dem steht vorerst entgegen, dass nahezu die gesamte »offizielle« Bologna-Debatte von verkürzten ökonomischen Überlegungen geprägt ist, in denen die *Praxisrelevanz* von Bildung auf unmittelbar »arbeitsmarktbezogene Qualifikationen« reduziert wird. (Keller 2003: 50). Das neoliberale *Employability*-Konzept – unter diesem expliziten Etikett wirkte bereits seit Ende der 80er Jahre eine europäische Industriellenlobby einflussreich auf EU-Bildungspolitik (Hirt 2002) – verbindet darüber hinaus diese funktionalistische Verkürzung von Bildung mit einer *Individualisierung des Arbeitsmarktrisikos*. Dem liegen etwa Vorstellungen zugrunde, dass im staatlichen Bildungssektor zeitlich gestrafft nur noch »Grundkenntnisse« zum lebenslangen »eigenverantwortlichen« und marktgerechten Weiterlernen vermittelt werden.

Selbstverständlich muss wissenschaftliche Qualifikation in Berufsbefähigung und reale Beschäftigungschancen münden. Die Qualifikationsziele – und damit die *Praxisrelevanz* von Studienreform – müssen sich dabei aber am gesellschaftlichen Arbeits- und Tätigkeitsbedarf orientieren<sup>8</sup>, der nicht, oder nur im geringen Maße, über temporäre Marktsignale erfasst werden kann. Der »Markt« schafft hingegen eher falsche Eindeutigkeiten und eine Schein-Objektivität, indem er als Steuerungsinstanz Alternativen und kritische Perspektiven beseitigt, die über den kurzfristigen Verwertungsaspekt hinausgehen. Auf diese Weise werden durch eine »Ökonomisierung« der Hochschulen gesellschaftlich produktive Bildung eher verhindert und *dauerhafte Berufsbefähigung* eingeschränkt. Zur deren Voraussetzung gehört gerade die individuelle Reflexionsfähigkeit über gesellschaftlicher Widersprüche.

Die Strukturen, in denen künftig Studienreform stattfindet, haben sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht herausgebildet und werden auf absehbare Zeit umstritten bleiben. Dies betrifft ebenso die politisch nicht geklärte Ausrichtung künftiger sog. Evaluations- und Akkreditierungsverfahren. Dabei muss sich jeder hochschulpolitische Reformansatz an bestimmten Mindestanforderungen orientieren: Grundsätzlich sollte Studienreform ein öffentlicher und *politischer*, d.h. interessenpluralistisch organisierter Vorgang bleiben, der institutionell hauptsächlich an den Hochschulen selbst angesiedelt ist. An diesem Aushandlungsprozess sind die verschiedenen Gruppen der Hochschule daher ebenso zu beteiligen wie die – möglicherweise konkurrierenden – Interessen in dem gesellschaftlichen Praxisfeld, auf welches die jeweiligen Fachrichtungen ausgerichtet sind. Daher muss der aktuell dominierenden Tendenz entgegen getreten werden, die gesellschaftlichen Akteure, denen Definitionsmacht über die »Relevanz« von Studiengängen zukommt, einzuschränken (Keller 2003: 36) und die entsprechenden Bewertungsprozesse unter dem Etikett »Qualitätssicherung« primär außerhalb der Hochschulen auf eine demokratisch nicht zugängliche »Experten«- Ebene auszulagern.<sup>9</sup>

<sup>8</sup> In früheren Zeiten der Studienreformaueinandersetzungen wurde der Praxisbegriff kritisch differenziert zwischen a) *technischer Relevanz* und b) *emanzipatorischer Relevanz*. Der erste Begriff meinte (im kritischen Verständnis) einen Standpunkt bloßen unmittelbaren Funktionierens des erworbenen Wissens (in fremdbestimmten Anwendungsbezügen). Der zweite Begriff setzte als Kriterium der Relevanz der jeweiligen Bildungsprozesse, inwieweit diese (potentiell) zur Erweiterung individueller und gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten beitragen können. (vgl. Markard 2000: 221). Diese Differenzierung sollte in Auseinandersetzung mit dem Neoliberalismus auch heute fruchtbar gemacht werden.

<sup>9</sup> Das ist etwa dann der Fall, wenn Akkreditierung vor allem verstanden wird als Regulierung des »Marktzutritts« (CHE II 2003: 10). Dabei spricht im Grundsatz nichts gegen eine nicht-staatliche Akteurebene in

Der Bologna-Prozess stellt die Studienreform zu recht in den Kontext einer Ermöglichung »lebenslangen Lernens«. Hinter diesem, nur zum Schein konsensfähigen, Begriff verbergen sich konkurrierende bildungspolitische Konzepte, über die zu wenig öffentlich debattiert wird. In der offiziellen Begrifflichkeit wird lebenslanges Lernen (*LLL*) unhinterfragt mit der Notwendigkeit gleichgesetzt, die sog. Erstausbildung im staatlichen System zu verkürzen. (vgl. etwa: Wissenschaftsrat 2000: 35).<sup>10</sup> Zunächst ist dies ein bequemes Argument für Sparpolitik, vor allem jedoch ein Einfallstor für das neoliberale *employability*-Konzept, welches eine Verknappung *rechtlich* garantierter *öffentlicher* Bildung mit der individuellen »Eigenverantwortlichkeit« für die lebenslängliche Aktualisierung der persönlichen »Beschäftigungsfähigkeit« auf einem – überwiegend privaten – Weiterbildungsmarkt verbindet. Individuelle Bildungsprozesse werden so zu einer abhängigen Variable deregulierter Arbeitsmärkte; es handelt sich um den gleichen sozialpolitischen Kontext, dem wir auch Hartz-Gesetze und die Agenda 2010 verdanken. Wenn das damit verbundene Gesellschaftskonzept nicht in Frage gestellt wird, wird auch eine *konzeptionelle* Debatte um Bildungs- und Studienreform verfehlt.

Denn in Wahrheit hat die gesellschaftliche Ermöglichung lebensbegleitenden Lernens analytisch nichts mit der Frage zu tun, ob die berufliche und/oder wissenschaftliche Erstausbildung »kurz« oder »lang« ist. Vielmehr geht es um deren spezifische inhaltliche Qualität und – vor allem – die *soziale Durchlässigkeit* des gesamten Bildungssystems. In Wirklichkeit wertet die unvorhersehbare wechselnde Dynamik von Arbeitsmärkten, mit der ein ökonomistisch verkürzter Ansatz von *LLL*-Strategien gerne argumentiert (»Halbwertszeit des Wissens«), den öffentlichen Bildungssektor eher noch auf, weil hier die Grundlage für nicht-konjunkturabhängige und anti-zyklische stabile Wissensbestände im Sinne einer *dauerhaften Berufsfähigkeit* gelegt wird. Entscheidend dafür ist Erwerb einer selbständigen wissenschaftlichen Urteils- und Handlungskompetenz. (vgl.: Bultmann/Schöller 2003: 348), der künftig nicht mehr nur einer gesellschaftlichen Minderheit als Resultat eines selektiven Bildungssystems ermöglicht werden darf.

Dem öffentlichen Bildungssektor – und darunter gerade der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen – muss vielmehr einer *Schlüsselrolle* im Rahmen einer noch ausstehenden Gesamt-Bildungsreform zukommen, welche lebensbegleitendes Lernen ermöglicht. Ziel ist ein in allen biographischen Phasen zugängliches Bildungssystem, welches gerade darauf ausgerichtet ist, *gesellschaftliche Integration* und *individuelle Handlungsfähigkeit* gegen die ökonomisch-konjunkturellen Unwägbarkeiten aktueller Globalisierungsprozesse zu stärken. Dies sollte einher gehen mit der Erarbeitung eines *Weiterbildungsrahmengesetzes* (Bayer/Jaich 2002), welches auch den nicht-staatlichen Sektor der beruflichen und allgemeinen Fortbildung stärker politisch reguliert, für ihn Qualitätsstandards und Rechtsansprüche definiert und diesen Sektor zugleich mit dem öffentlichen Bildungssystem abstimmt. In dieser Perspektive steht auch die Neuordnung des Studiums. Erfolgskriterium für neu zu schaffende konsekutive Studienabschnitte ist etwa deren *individuelle* und *soziale* Durchlässigkeit bzw. ihre Kombinierbarkeit mit anderen

---

der Studienreform (und sei es unter dem Etikett »Akkreditierung«), wenn gewährleistet ist, dass diese a) verschiedenen beruflichen und gesellschaftlichen Interessengruppen offen steht und b) Studienreformkonzepte *in Kooperation* mit den Hochschulen entwickelt. Der Konflikt, ob Akkreditierung primär ein offener politischer Prozess ist oder sich auf eine Art »Warentest« für die potentiellen »Käufer« der erworbenen Qualifikationen reduziert, ist aktuell nicht entschieden. Er wird allerdings auch viel zu wenig thematisiert.

<sup>10</sup> Argumentativ begründet wird dies selten. Aber im Regelfall schimmert eine – ziemliche triviale – Analyse durch, die nach dem Motto verfährt: Wenn man sowieso dauernd lernen muss, darf es am Anfang ruhig ein bisschen weniger sein! Worüber sich die Finanzminister freuen.

nicht-akademischen Bildungswegen und beruflichen Erfahrungswelten. Zum einen entspricht dies einer anhaltenden Verwissenschaftlichung der beruflichen Praxis; zum anderen kann auf diese Weise vorhergehende Bildungsbenachteiligung ausgeglichen werden. Entscheidungen über Bildungswege dürfen künftig keine biographischen Sackgassen sein. Wer lebensbegleitendes Lernen im Sinne von Chancengleichheit will, muss daher auch das dreigliedrige Schulsystem abschaffen!

## 7.

**Der Bologna-Prozess ermöglicht eine stärker interdisziplinäre und problemorientierte Ausrichtung des Studiums in kombinierbaren Abschnitten. Entscheidendes Hindernis einer solchen qualitativen Studienreform ist die aktuell überwiegende Betrachtung konsekutiver Studienabschnitte aus der Perspektive der stärkeren Selektion von Studienbiographien und einer Hierarchisierung des Wissens.** Die Bologna-Deklaration orientiert sich an einer zu verallgemeinernden Gliederung des Studiums in ein *undergraduate*- und eine *graduate* Phase (tatsächlich ist die einphasige deutsche Studienstruktur international relativ selten). Als Voraussetzung für die Übernahme in den zweiten Studienabschnitt wird das Bestehen des ersten genannt. Weitere Voraussetzung gibt es nicht, ebenso wenig zeitliche Festlegungen. Mit dieser formalen Struktur könnten kreative Prozesse der Studienreform freigesetzt werden: etwa eine sog. »Modularisierung«, bei der »*Studienangebote konsequent von den Qualifikationszielen her*« konzipiert werden, auf welche der »*Stellenwert (. ..) jeder einzelnen Lehrveranstaltung*« hin definiert ist. (CHE II 2003: 8) Dadurch ist etwa ein früherer Berufseintritt möglich, ergänzt um eine spätere, um die praktische Erprobung des bisherigen Wissenserwerbs vertiefte Wiederaufnahme des Studiums in Form kombinierbarer Module. Im neoliberalen Kontext dient diese Struktur der individualisierten Marktanpassung von – häppchenweise verabreichten – Qualifikations-Updates. Es lässt sich aber auch ein anderer – emanzipatorischer – Kontext herstellen, in welchem die Struktur des Studiums stärker aus der traditionellen disziplinären Fachsystematik herausgelöst und auf komplexe gesellschaftliche Problem- bzw. Qualifikationsfelder ausgerichtet würde. Damit wäre auch eine stärkere individuelle Selbstbestimmung über die eigene Bildungsbiographie möglich, welche allerdings die wahlfreie *individuelle* Durchlässigkeit von Studienabschnitten zur systematischen Voraussetzung hat.

Diese Individualisierung von »*Studienbiographien*« (CHE II 2003: 9) ist folglich dann eine Mogelpackung, wenn das »neue System« als ein solches verschärfter Auslese bzw. des Bildungsabbaus und des Bildungsausschlusses eingeführt würde.<sup>11</sup> Dies wurde von der deutschen Wissenschaftsbürokratie von Anfang an als unbegründeter »Sachzwang« unterstellt<sup>12</sup>, obwohl auf internationaler Ebene sehr verschiedene Varianten des Stufenmodells realisiert sind. In den Niederlanden und in den skandinavischen Ländern sind die konsekutiven Studienabschnitte (durch »Bestehen« des vorausgehenden) ohne weitere Auswahlverfahren durchlässig und die Studierenden können selbst entscheiden, ob sie in

---

<sup>11</sup> In verblümter Form wird dies auch unumwunden zugegeben: »*Nur wenn das Bachelorstudium als etwas ›Halbes‹, ›Abgebrochenes‹ interpretiert wird, stellt sich die Frage der Übergangsquoten als ›Bildungsbarriere‹. Etabliert der Bachelor sich als berufsqualifizierender Abschluss am Arbeitsmarkt, so verliert die Selektivität (sic!) beim Zugang zum Master an Brisanz*«. (CHE II 2003: 6)

<sup>12</sup> Allerdings gibt es auch abweichende Positionen und die Angelegenheit ist keineswegs endgültig entschieden. So beschloss etwa der Akademische Senat der TU Berlin, dass »*in der Regel*« die Studierenden »*eine Bildung bis einschließlich des 2. Zyklus (Master) erhalten (sollen)*. Es ist daher wichtig, dass die in der bisherigen Praxis einer integrierten fünfjährigen Ausbildung erreichten Abschlussqualifikationen auch künftig sichergestellt werden.« (TU-Berlin, Medieninformation Nr. 159 – 21. Juli 2003)

einen Beruf – mit der Option einer späteren Wiederaufnahme des Studiums – oder direkt in die zweite Studienphase wechseln. Zwar lehnt etwa die HRK ausdrücklich eine »staatliche Quotierung« des Übergangs in die zweite Studienphase ab (HRK 2003: 6), allerdings nur, um damit begründen zu können, dass die Auswahl – selbstverständlich nach »akademischen« Standards – im »Verantwortungsbereich der Hochschulen« (ebd.) liegen müsse. Im übrigen: Wenn etwa, wie beispielsweise im aktuellen Bericht der Hochschulstrukturkommission des Landes Hamburg vorgesehen<sup>13</sup>, im Durchschnitt für die Masterprogramme nur noch 50% der Studienplätze im Verhältnis zum Bachelor-Abschnitt finanziert werden, wird der bildungsökonomische Steuerungseffekt auf eine faktische »Quote« hinauslaufen, deren formale Festlegung gar nicht erforderlich wäre.

Die immer wiederkehrende Begründung für ein solches Verfahrens lautet, dass »differenzierte Abschlüsse( ..) nur dann einen Sinn (haben), wenn nach einem berufsqualifizierenden Abschluß der unmittelbare Anschluß eines weiteren Studienprogramms mit dem Ziel einer höheren Qualifizierung im Fach nicht als Regelfall vorgesehen wird.« (Wissenschaftsrat 2000: 26)<sup>14</sup> Diese – im Kern tautologische – Argumentation trifft jedoch nur dann zu, wenn sich das Ziel der Hierarchiebildung als »Sinn« gegenüber dem einer inhaltlich ausgewiesenen Studienreform verselbständigt hat.<sup>15</sup>

Die bisherige Bilanz der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Deutschland bietet – ungeachtet gelungener Einzelfälle von Studienreform<sup>16</sup> – ein überwiegend problematisches Bild. Bereits 2002 kam eine Untersuchung des Wittenberger Instituts für Hochschulforschung zu dem Ergebnis, dass nur 25 Prozent aller BA- und MA-Angebote Abschnitte einer inhaltlich aufeinander bezogenen *konsekutiven* Studienstruktur waren. (Jahn 2001; vgl. auch: Keller 2003: 33). Eine aktuellere, auf Bayern beschränkte Untersuchung bestätigt diese Tendenz (Gensch/Schindler 2003). In der Mehrheit der Angebote bestünde demnach aktuell nicht einmal die theoretische Möglichkeit eines modularisierten Konsekutivstudiums (unabhängig von der Frage, ob selektiv oder allgemein durchlässig), womit ein zentrales Argument der offiziellen Bewerbung des »neuen« Systems nicht realisiert ist. Organisiert werden folglich überwiegend einphasige Kurzstudiengänge (i. d. R. durch eine administrative Verkürzung traditioneller Diplomstudiengänge) oder etwa MA-Programme als *postgraduale* wissenschaftliche Weiterbildung für Berufstätige. An den bayerischen Fachhochschulen ist dies etwa die Mehrheit aller MA-Angebote (Gensch/Schindler 2003: 73). Dafür erheben die Hochschulen Gebühren, da der Weiterbildungsbereich vom Studiengebührenverbot des HRG, welches sich auf das Erststudium (einschließlich eines konsekutiven zweiten Abschnitts) beschränkt, ausgenommen ist.<sup>17</sup> Gegen wissenschaftliche Weiterbildung spricht nichts. Wenn jedoch das Hauptmotiv für entsprechende Studienangebote davon bestimmt ist, die finanzielle Situation der knapp gehaltenen Hochschulen zu verbessern und ungeach-

---

<sup>13</sup> <http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/behoerden/wissenschaft-forschung/aktuelles/hochschulpolitik-aktuell/start.html>

<sup>14</sup> Der direkte Übergang in die zweite Studienphase muss auch nicht der »Regelfall« sein (s.o.) Die Differenz besteht vor allem darin, ob die BildungsteilnehmerInnen das selbst entscheiden können – oder eben nicht!

<sup>15</sup> Eine weitere Klartext-Begründung für dieses Selektionsmotiv steuert der baden-württembergische Wissenschaftsminister Frankenberg in einem Focus-Interview bei: »Den Bachelor-Absolventen, die an der Uni bleiben, müssen wir danach auch beste Bedingungen bieten: Top-Professoren und kleine Studiengruppen mit höchstens 30 Leuten. Nur so können wir eine Elite für den internationalen Arbeitsmarkt ausbilden.« (Focus 30.7.2001)

<sup>16</sup> Es gibt einige konzeptionell interessante Ansätze in der LehrerInnenausbildung.

<sup>17</sup> Selbst das CHE (II 2003: 11) warnt: »Die schleichende Einführung von Studiengebühren, indem Masterstudiengänge als »weiterbildend« ausgewiesen werden, ist jedenfalls ein falscher Weg «

tet dessen derartige Maßnahmen im Rahmen des »Bologna-Prozesses« abgerechnet werden, hat dies eindeutig mit Studienreform nichts zu tun.

Angesichts dieser Planlosigkeit, Zufälligkeit und Willkürlichkeit<sup>18</sup> mit der gegenwärtig neue Studienabschnitte mit neuen Etiketten eingerichtet werden, ist der herrschende Druck, der aktuell zur schnellstmöglichen Einführung des BA-/MA-Systems als *Regelmodell* erzeugt wird, vollständig ungerechtfertigt, da er schließlich nicht auf gesellschaftlich nachvollziehbar positiven Erfahrungen, sondern auf der Absicht beruht, eine bisher *im ganzen* völlig misslungene Studienreform durch einen technokratischen »Befreiungsschlag« unumkehrbar zu machen. Leidtragende dieses »Experiment« sind allemal die StudentInnen mit ungesicherten Bildungs- und Berufsperspektiven. Eine wirklich Studienreform im europäischen Kontext muss statt dessen auf völlig neue gesellschaftliche und bildungspolitische Grundlage gestellt werden, welche die produktiven Möglichkeiten des Bologna-Prozesses (s.o.) ausschöpft.

## 8.

**Wenn der Bologna-Prozess auf eine reale Verbesserung der Studienbedingungen ausgerichtet ist, wie auch offiziell behauptet wird, dann ist er nicht »kostenneutral«. Eine Steigerung staatlicher Hochschulfinanzierung ist notwendig. Die »Alternative« dazu wäre eine weitere Privatisierung, wodurch die gesellschaftliche Ungleichheit von Bildungschancen noch verfestigt würde.**

Die deutschen Hochschulen sind – auch im internationalen Vergleich (vgl. These 3) – strukturell unterfinanziert. Allein der ständige Sparzwang erzeugt insofern problematische bildungsökonomische Effekte als er Studienreformvorhaben in eine inhaltlich falsche Richtung bloßer »Kürzung« und »Verknappung« von Angeboten lenkt. Ein finanzieller Mehraufwand wird auch von offizieller Seite eingeräumt: »*Die Einführung neuer Studiengangstrukturen ebenso wie deren Durchführung ist mit einem erheblich Mehraufwand verbunden, der refinanzierbar sein muss.*« (HRK 2003: 4) Niemand bestreitet aktuell, dass etwa der Bologna-Prozess *personalintensiv* ist. Wenn etwa in der ersten Studienphase die Grundlage für selbständige wissenschaftliche Problemlösungskompetenz, ebenso wie für »Berufsfähigkeit« und wissenschaftliche Weiterqualifikation gelegt werden soll – unabhängig von der kontroversen Fragestellung, was darunter im einzelnen zu verstehen ist –, dann ist dies in anonymen Massenveranstaltungen nicht möglich. (CHE II 2003: 9) Auch im internationalen Vergleich dominiert in der *undergraduate*-Phase die Arbeit in kleineren Gruppen.

Schließlich belegen alle Erfahrungen mit Bildungsreform in den letzten Jahrzehnten, dass eine wirkliche Reform nur möglich ist, wenn sie von allen Beteiligten »an der Basis« – Studierende, Lehrende und wissenschaftsunterstützendes Personal – mit getragen und gewollt wird. Dies ist nur dann der Fall, wenn diese Personengruppen die Umsetzung entsprechender Maßnahmen als Erweiterung eigener Handlungsspielräume erfahren – und nicht als zusätzliche Mehrbelastung!

Es zeichnen sich zwei Möglichkeiten ab: die staatlichen Hochschulausgaben werden tatsächlich erhöht – als politisch gewollte Investition in eine Verbesserung der gesamtgesellschaftlichen Qualifikationsstruktur. Oder die Bildungskosten werden weiter »privatisiert«, wie von interessierter Seite als Ausweg aus der aktuell völlig verfahrenen Situation

---

<sup>18</sup> Der *Stifterverband* schrieb etwa einen Preis für neue BA-/MA-Studiengänge aus und hielt von 91 Anträgen nur vier für bewertbar. Der Rest böte wenig Neues. (vgl. Stifterverband für die deutsche Wissenschaft: Pressemitteilung 07.07.2003)

gefordert. Das CHE droht etwa mit der »freiwilligen Übernahme höherer Lehrverpflichtungen«, um als Alternative dazu dann »die Einführung von Studiengebühren« zur Schaffung »weiterer Handlungsspielräume« (ebd.) zu empfehlen. Mit der Realisierung dieser trickreichen Empfehlung hätte allerdings der Bologna-Prozess – als Vehikel für etwa ganz anderes – jeglichen Rest an Legitimation verloren.

## 9.

**Ohne Berücksichtigung und Ausgleich sozialer Unterschiede und Abbau der sozialen Hürden, vor allem unter dem Aspekt von Geschlechtergerechtigkeit, sind ein europäischer Hochschulraum sowie eine stärkere Mobilität nicht möglich.** In der bisherigen Diskussion werden die sozialen Bedingungen für die Aufnahme und Durchführung eines Studiums kaum beachtet, obwohl nationale wie internationale Studien belegen, dass ein Studium, vor allem aber ein Auslandsaufenthalt, stark an die finanzielle Leistungskraft der Studierenden bzw. der Eltern von Studierenden geknüpft sind. (vgl. Schnitzer 2003). Zieht man zu diesem generellen Befund die Tatsache hinzu, dass das deutsche Bildungssystem eines der sozial selektivsten Europas ist, dann werden sich diese Verhältnis auch in einer entsprechend eingeschränkten – bzw. privilegierten – Mobilität widerspiegeln, wenn keine zusätzlichen politischen Maßnahmen getroffen werden. (vgl. Kiel 2003) Im Prager Kommuniqué (2001) der dortigen Bologna-Nachfolgekonferenz wurde immerhin die »soziale Dimension« europäischer Mobilität als ein wesentlicher Indikator des Bologna-Prozesses anerkannt.<sup>19</sup> Die Definition dieses Begriffes ist noch weitgehend offen und wird politisch auf absehbare Zeit strittig bleiben.<sup>20</sup> Auch wird eine kurzfristige *technische* Harmonisierung der völlig unterschiedlichen und zerklüfteten europäischen Sozial- und Studienfinanzierungssysteme nicht möglich sein. Allerdings lassen sich sowohl auf einzelstaatlicher wie auf EU-Ebene bestimmte politische Kriterien und Maßnahmen formulieren, um spezifische strukturelle Entwicklungen zu fördern bzw. zu verhindern (vgl. fzs 2003).

- a) Die Studienfinanzierungssysteme sind etwa schrittweise nach den Kriterien der Elternunabhängigkeit und der Lebenshaltungskostendeckung umzubauen.
- b) Der Trend einer Finanzierung des Studiums durch wachsende persönliche Verschuldung (insbesondere in den angelsächsischen Ländern) darf nicht übertragen bzw. sollte umkehrbar gemacht werden. Der »Hochschulraum Europa« muss gebührenfrei werden.
- c) ausreichender öffentlich geförderter studentischer Wohnraum an allen Hochschulstandorten ist eine der zentralen Bedingungen für Mobilität.
- d) Europabezogene Studienanteile wie Sprachkurse und landeskundliche Studien, die zusätzlich zu den Pflichtveranstaltungen angeboten werden, sind an den Hochschulstandorten auszubauen und dürfen keinen finanziellen Restriktionen unterliegen. Insbesondere in Deutschland muss der Trend, aufgrund der Finanzknappheit der Hochschulen für Zusatzangebote (wie Sprachkurse) Gebühren einzuführen, durchbrochen werden.
- e) Zu unterstützen ist die ESIB-Forderung, einen europäischen Fond einzurichten, aus dem mobilitätsbedingte Mehrkosten insbesondere für ökonomisch schwächere Länder unterstützt werden.

---

<sup>19</sup> Ausdrücklich auf Anregung des europäischen studentischen Dachverbandes ESIB (»recalled by students«), der im gleichen Rahmen als Verhandlungspartner des Bologna-Prozesses anerkannt wurde.

<sup>20</sup> »Soziale Kohäsion im europäischen Bildungsraum als Hauptziel der sozialen Dimension lässt sich messen am Umfang von sozialer Gleichheit (equity) beim Zugang zur höheren Bildung. Das Ziel der sozialen Gleichheit setzt voraus, dass materielle Grundlagen solidarisch gesichert werden und sozial benachteiligten Gruppen fair zugänglich gemacht werden.« (Schnitzer 2003: 10)

Schließlich ist mit den politisch Verantwortlichen die Debatte darüber zu verstärken, was eigentlich unter dem – zunächst rein *funktionalen* – Begriff »Mobilität« zu verstehen ist. Sich von einem Ort zu einem anderen zu bewegen, ist kein Wert an sich. Unter der Oberfläche gemeinsamer Kommuniké-Formulierungen verbergen sich unterschiedliche Vorstellungen, was eigentlich der Sinn europäischer Mobilität sein soll: Geht es um den Elitentransfer einer begrenzten Schicht entsprechend hochmobiler »High Potentials« zur verbesserten Rekrutierung des akademischen Nachwuchses für einen internationalen Forschungsmarkt – oder geht es tatsächlich um die Erweiterung von Erfahrungen einer *wachsenden Zahl* von Studierenden in Europa und ist dabei auch der Abbau von Ungleichheit zwischen den europäischen Regionen auf der horizontalen Ebene angestrebt? Die erste Variante wäre die Konsequenz, wenn der Trend zur Ökonomisierung und Kommerzialisierung höherer Bildung anhielte.<sup>21</sup> Dann würde eine hierarchische Landschaft ungleichwertiger Hochschulen entstehen, welche die Dynamik des »*brain drains*« zur jeweiligen Spitze prägen würde; eine »Mobilität« folglich, die mit den sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Interessen der europäischen BürgerInnen nichts mehr zu tun hätte.

#### Literaturhinweise

- Bayer, Mechthild; Jaich, Roman (2002): Die Zukunft der Weiterbildung. In: BdWi/fzs (Hrsg.): Bildungsfinanzierung. Marburg S.65–69
- Bultmann, Torsten; Weitkamp, Rolf (1999): Hochschule in der Ökonomie – Zwischen Humboldt und Standort Deutschland. Marburg
- Bultmann, Torsten; Schöller, Oliver (2003): Die Zukunft des Bildungssystems: Lernen auf Abruf – eigenverantwortlich und lebenslanglich! Oder: die langfristige Entwicklung und politische Implementierung eines postindustriellen Bildungsparadigmas. In: PROKLA 131. S.331–354
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF 1997): Hochschulen für das 21. Jahrhundert. o. O. <Bonn> <Januar 1997>
- Centrum für Hochschulentwicklung (CHE I 2003): Positionspapier I zu Bachelor- und Masterstudiengängen. Gütersloh
- Centrum für Hochschulentwicklung (CHE II 2003): Die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge als Herausforderung für die deutschen Hochschulen: Handlungsfelder und Aufgaben – Positionspapier II zu Bachelor- und Masterstudiengängen. Gütersloh
- Demirovic, Alexander (2002): Gefahren der Dummheit – Wissenschaft im Kontext von Hochschulreform In: BdWi/fzs (Hrsg.): Bildungsfinanzierung. Marburg S.49–53
- Erlinghagen, Robert (2003): Bauen wir mit an der Weltmacht Europa? Überlegungen zum Europäischen Forschungsraum. In: Forum Wissenschaft 3–2003. S.46–48
- freier Zusammenschluß der studentInnenschaften (fzs 2002): Sozialpolitische Impulse und Herausforderungen durch die Europäisierung der Hochschulsysteme (Positionspapier verabschiedet von der 22. fzs-Mitgliederversammlung in Münster vom 1.-3.11.02)
- Gensch, Sigrid Kristina; Schindler, Götz (2003): Bachelor- und Masterstudiengänge an den staatlichen Hochschulen in Bayern. In: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (Hrsg.) – Monographien: Neue Folge, Band 64. München

<sup>21</sup> Dieser Trend würde dadurch gefördert werden, wenn die Strukturen wissenschaftlicher Bildung den aktuellen Weichenstellungen der europäischen Forschungspolitik folgen würden, was zu vermuten ist (zumal in den Dokumenten häufig genug von einem »europäischen Bildungs- und Forschungsraum« die Rede ist). Dies legt etwa eine Analyse des 6. EU-Forschungsrahmenplanes (6.FRP) nahe (Erlinghagen 2003): »Die Standortpolitik der EU verabschiedet sich davon, die Regionen je nach Bedarf unterschiedlich zu fördern, wie bisher z.B. in der Agrarpolitik oder in den laufenden EU-Fördermaßnahmen nach Zielgebieten. Die neue Standortpolitik der EU orientiert sich an der externen Konkurrenz und »vermarktet« die EU als ganzes, eben als »Europäischen Forschungsraum« (...) Die EU strebt also keine Gleichverteilung und Breitenförderung an, sondern eine Spezialisierung. Die Unterschiede werden akzentuiert, nicht nivelliert. Dabei ist es Aufgabe der Regionen bzw. der Nationalstaaten, diese Spezialisierung durch eine eigene Profilbildung nachzuvollziehen.« (ebd.: 47)

- Hahn, Karola* (2003): Die Globalisierung des Hochschulsektors und das »General Agreement on Trade in Services« (GATS). In: Hochschule Ost 1/03. S. 48–73
- Hirtt, Nico* (2002): Im Schatten der Unternehmerlobby – Die Bildungspolitik der Europäischen Kommission. In: Widersprüche 83. S. 37–51
- Hochschulrektorenkonferenz* (HRK 2003): Im europäischen Hochschulraum – Sachstand und Strategien der deutschen Hochschulen in Vorbereitung der Berlin-Konferenz am 18./19. September 2003 (Entscheidung des 200. Plenums am 8. Juli 2003)
- Jahn, Heidrun* (2001): Übersicht über genehmigte Bachelor- und Master-Studiengänge an deutschen Hochschulen (Ms.). Wittenberg
- Keller, Andreas* (2003): Von Bologna nach Berlin – Perspektiven eines Europäischen Hochschulraumes im Rahmen des Bologna-Prozesses am Vorabend des europäischen Hochschulgipfels 2003 in Berlin – Expertise im Auftrag von Felekna Uca (MdEP). Berlin
- Kiel, Sabine* (2003): Nicht neu, aber wenig erfreulich. Erster europäischer Sozialbericht über Studierende. In: Forum Wissenschaft Nr. 1/2003, S. 38–39, Marburg
- Kultusministerkonferenz* (KMK 2003): 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.6. 2003)
- Markard, Morus* (2000): Eine Vorbemerkung und neun Thesen – also zehn kurze Abschnitte – zur Evaluation der Hochschulen. In: Nohr, Barbara (Hrsg.): Kritischer Ratgeber Wissenschaft – Studium – Hochschulpolitik. Marburg, S. 219–224
- Schnitzer, Klaus* (1998): Bachelor- und Masterstudiengänge im Ausland – Vergleich der Systembedingungen gestufter Abschlüsse – HIS-Kurzinformationen A3/98. Hannover
- Schnitzer, Klaus* (2003): Die soziale Dimension im europäischen Hochschulraum – Der EURO STUDENT REPORT als Monitorsystem – HIS-Kurzinformationen A5/2003. Hannover
- Wissenschaftsrat* (2000): Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakka-laureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland – Drs. 4418/00. Köln
- Witte, Johanna; Otto, Erik* (2003): Der Bologna-Prozess. In: Wissenschaftsmanagement 3/2003. S. 29–33

## **BdWi-Bundesvorstand**

*Bonn und Marburg, den 11. September 2003*

### **Kontakt:**

*Torsten Bultmann*  
*BdWi Bonn*  
*Reuterstrasse 44*  
*53113-Bonn*  
*0228/219946 (tel)*  
*0228/214924 (fax)*  
*bdwi.bonn@bdwi.de*  
*www.bdwi.de*