

# **Zukunftsforum Politik**

Broschürenreihe  
herausgegeben von der  
Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

Nr. 73

Klaus Mackscheidt / Wolf-D. Stelzner

## **Der „Bachelor“ – Anregungen zur aktuellen Studienreformdebatte**

**Mit einer Einführung von Jörg-Dieter Gauger**

Sankt Augustin, Juni 2006

ISBN 3-937731-92-X

Redaktionelle Betreuung: Jörg-Dieter Gauger

---

### **Download-Publikation**

Der Text dieser Datei ist identisch mit der Druckversion der Veröffentlichung. Die Titelseite der Printausgabe beträgt 4 Seiten und wurde in der digitalen Version auf einer Seite zusammengefasst.

# Inhalt

Einführung	7
Der „Bachelor“ – Anregungen zur aktuellen Studienreformdebatte	15
Wie verläuft die typisch konventionelle Umwandlung in einer Hochschule: ein fiktives Modell	15
Bildungspolitische Denkfehler	17
Die Tendenz zur Steigerung des formalen Anspruchsniveaus	21
Erfahrungen aus der Bildungsrealität	25
Das Bachelor-Master-Studium als Testfall	29
Das Prinzip der horizontalen Souveränität	33
Die fatale Kombination von vertikaler Integration und „Bildungswahn“	34
Die einzig sinnvolle bildungspolitische Option: ein qualitätsbewusster und eigenständiger Bachelor-Abschluss	37
Komponenten einer begleitenden Absicherung des Bachelor-Abschlusses	40
Misslingen und Widerstände bei der Einführung des Bachelor-Abschlusses	44
Erfahrungen mit dem Bachelor-Studium im Ausland	50
a) Lernen von Ländern mit lange etabliertem Bachelor- Master-Studium	50
b) Lernen von Ländern, die sich anschicken, alle alten Studiengänge durch das neue Bachelor-Master-Studium zu ersetzen	54

Hochschulmodelle	57
a) Die European Business School	57
b) Die Fernuniversität Hagen	61
c) Die Universität St. Gallen	62
Ausblick: Über die Zukunft des deutschen Bildungssystems	65
Die Autoren	69

# Einführung

Es ist eine Binsenweisheit und daher auch Element jeder Rede zum „Standort Deutschland“, dass die Wettbewerbsfähigkeit eines Landes, und dies gilt auch für die Bundesrepublik, immer mehr durch den Zugang zu Informationsströmen, durch die Qualität des menschlichen Potentials wie auch dessen Wertschätzung sowie durch die Anpassungsfähigkeit von Wirtschaft und Gesellschaft an globale Veränderungen bestimmt wird und dass dafür der Leistungsfähigkeit des Bildungssystems eine entscheidende Bedeutung zukommt. Deutschland verfügt nur in knappem Umfang über natürliche Ressourcen. Ein Land in dieser Situation muss sich daher auf andere Ressourcen für die Gestaltung seiner Zukunft besinnen. Dafür ist das Bildungswesen zentral, ein „Megathema“, wie Roman Herzog es einmal genannt hat, auch wenn man die weithin verbreitete Einschätzung nicht zu teilen vermag, dass allein schon in die Erhöhung der Quantitäten mit höheren Formalabschlüssen den Standort Deutschland nach vorne bringt. Denn das hat ja auch etwas mit der Qualität der Abschlüsse und der Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt zu tun, wenn die sog. „Bildungsrendite“ stimmen soll (die ja derzeit abzunehmen scheint). Und so gut sieht es jedenfalls für „Einsteiger“ auf dem Arbeitsmarkt auch nicht aus, zumal in die immer wieder bemühten 4 Prozent<sup>1</sup> akademisch ausgebildeter Arbeitsloser (ZAV) gegenüber 11 Prozent insgesamt die ganzen „unsicheren Beschäftigungsverhältnisse“ nicht eingerechnet sind. Aber genau die nehmen rapide zu: „Generation Praktikum“!

Sicher ist: Das Hochschulsystem in der Bundesrepublik Deutschland mit seinen derzeit 340 Hochschulen, differenziert nach

---

<sup>1</sup> Vgl. auch Interview mit F. Schreyer (IAB), „Akademiker haben gute Jobaussichten“ in: FR vom 25. März 2006.

Universitäten, Fachhochschulen, pädagogischen Hochschulen, Kunsthochschulen und Berufsakademien, geht in eine ungewisse bildungspolitische Zukunft. Diese Ungewissheit wird sich noch verstärken, wenn die angedachte Föderalismusreform verwirklicht wird und das Hochschulwesen per „Entflechtung“ fast ausschließlich in die Länderverantwortung übergeht; der Bund will sich zwar erklärtermaßen keineswegs zurückziehen und reklamiert „Restkompetenzen“, aber die Abstimmungsprozesse werden zweifellos schwieriger werden.

Es ist zutreffend, dass gerade der Bildungsbereich in den vergangenen dreißig Jahren permanenten „Reformen“ unterworfen worden ist, um ihn „zukunftsfest“ und international wettbewerbsfähig zu machen, für die Hochschulen verschärft durch den sog. Bologna-Prozess seit 1998 (der in Deutschland im übrigen von Beginn an mit falschen Versprechungen und in eindimensionaler Interpretation – wir müssen so handeln! – vorangetrieben wurde; andere Länder in Europa sehen das jedenfalls anders). Mancher schwärmt ja schon von der größten Umwälzung des deutschen Hochschulwesens seit Humboldt und finde das ausgesprochen positiv. Nur: die Humboldtsche Idee hat sich bewährt, das Neue muss sich erst noch beweisen. Es ist aber ebenso zutreffend, dass sich weithin und v.a. in der „community“, sicher weniger in den Fachhochschulen, weit mehr an den Universitäten<sup>2</sup>, für die Julian Nida-Rümelin bereits den Begriff der „Verfachhochschulung“ geprägt hat<sup>3</sup>, das Gefühl nicht so recht einstellen will, man habe mit all diesen Maßnahmen die Zukunftsfähigkeit des deutschen Systems bereits erreicht, die ja im wesentlichen die (äußere)

---

2 Dazu R. Nöcker, „Beim zweistufigen Modell hört die Freundschaft auf. Bachelor und Master finden Zustimmung in den Fachhochschulen/Universitäten sind skeptisch, in: FAZ vom 16. April 2005.

3 „Auf dem Irrweg“ in: SZ vom 3. Mai 2005.

Anpassung der deutschen Hochschulen an (vermeintliche) anglo-amerikanische („Amerikanisierung“) Strukturen<sup>4</sup> zum Ziel hat. Sind es nur die Strukturen, die angepasst werden müssen, um den ebenfalls gerne unterstellten, wenn auch keineswegs hinlänglich bewiesenen „Wettbewerbsnachteil“ Deutschlands zu korrigieren, oder bedarf es nicht auch eines anderen „spirit“, einer inhaltlichen Zuwendung zu dem, was Bildung im allgemeinen und Hochschulbildung im besonderen leisten soll? Brauchen wir nicht wieder eine breitere und tiefere Beschäftigung mit dem „Gut Bildung“, statt sich mit einer gewissen, am Strukturen orientierten Genügsamkeit in der bildungspolitischen Diskussion zufrieden zu geben? Es werden allerlei Aspekte um das Thema Bildung aufgegriffen, bisweilen zugespitzt behandelt, aber es werden doch nur sehr wenige Grundsatzdiskussionen geführt.

Vielleicht ist die Zeit noch nicht reif dazu, vielleicht liegen aber auch mit Blick auf Erfolge des deutschen Bildungswesens in der Vergangenheit gravierende Fehleinschätzungen hinsichtlich seiner Zukunftsfähigkeit insgesamt vor. Man denke nur an die höchst erfolgreiche Konzeption der dualen Berufsausbildung, die bei OECD-Vergleichen regelmäßig verdrängt wird. Es fehlt jedenfalls an einer zusammenhängenden und geschlossenen Gesamtschau für die durchgreifende Fortschreibung eines angemessenen Bildungssystems, das auch den kurzatmigen Nützlichkeitszwängen die Stirn bieten könnte und dem ein angemessenes Menschenbild zugrundeliegt.

---

<sup>4</sup> Vgl. T.-R. Stoldt, „Der Campus Europa wird teurer“, in: WamS vom 15. Mai 2005; zum Vergleich Großbritannien/Deutschland s. H. Schmoll, „Bachelor senkt Qualifikationsniveau“, in: FAZ vom 25. April 2005; M. Finetti, „Nicht automatisch kürzer“, in: SZ vom 25. April 2005; der Begriff „Amerikanisierung“ bei K.-O. Edel, „Ein deutscher Baccalaureus“, in: FAZ vom 23. Februar 2006.

„Das Bildungssystem ist verwüstet, der Bildungsbegriff inflationär besetzt“. Mit dieser Einschätzung wurden durch die Autoren, Prof. Dr. Klaus Mackscheidt, (Wirtschaftliche Staatswissenschaften, Universität zu Köln) und Dr. Wolf D. Stelzner (WDS – Institut für Analysen in Kulturen, Köln) in einem durch die Wirtschaft finanzierten Projekt über 100 Arbeitsgespräche und einige Workshops mit Vertretern aus Bildung, Politik, Ministerialbürokratie, Kirche und Wirtschaft durchgeführt.

Entstanden ist daraus eine Grundlagenarbeit, die Strukturen des deutschen Bildungswesens fachlich, historisch sowie gesellschaftspolitisch zu durchleuchten versucht und aus der wir hier einen Ausschnitt präsentieren, jenen Ausschnitt, der sich auf die Umwandlung der traditionellen und pluralen deutschen Studienabschlussstruktur (Diplom, Staatsexamen, Magister) auf den konsekutiven Studiengang (Bachelor-Master) beschäftigt, wobei der Bachelor im Zentrum steht.

Eine solch tiefgreifende Reform hat nur Sinn, wenn sie allgemein, nicht nur in der „community“, sondern auch bei den Studierenden<sup>5</sup> und bei den Abnehmern akzeptiert wird. Was letztere angeht, so gibt es bislang nur höchst unklare Aussagen, die einen sagen so, die anderen sagen so<sup>6</sup>, je nach Umfrage. Was erstere

---

<sup>5</sup> Zur Skepsis der Studierenden s. „Markenzwang“ in: Handelsblatt vom 20. Mai 2005; B. Gillmann, „Universitäten fällt die Umstellung schwer“, in: Handelsblatt vom 20. Mai 2005.

<sup>6</sup> Vgl. B. Schwertfeger, „Alarmierendes Ergebnis. Obwohl die IT-Branche über einen Mangel an qualifizierten Bewerbern klagt, stößt der Bachelor-Abschluss bisher auf wenig Resonanz“, in: DIE WELT vom 3. Dezember 2005 (B2); ein „breites Facharbeiterniveau“ vermutet Stifterverbandspräsident Arend Oetker hinter dem (Fachhochschul-) Bachelor („besserer Facharbeiter oder Geselle“) und fügt hinzu: „Die ersten Abschlüsse waren noch nicht toll. Das betrifft übrigens weniger den Master als den Bachelor“, in: DIE WELT vom 10. Dezember 2005 (B11).

angeht, so wird immer wieder einschüchternd behauptet, der „Zug sei abgefahren“ (zumal die Erfahrung lehrt, dass die KMK von dem, was sie einmal ins Werk gesetzt hat, nicht lässt, s. Rechtschreibreform<sup>7</sup>). Aber so einfach verhält es sich nicht: auch im Ausland (Italien etwa) beginnt man wieder, „Bologna“ zu überdenken, die europäische oder gar amerikanische/kanadische Passfähigkeit der geplanten Umstellung ist keineswegs gesichert und der unterstellte „berufsqualifizierende“ Charakter des Bachelor wird jetzt doch wohl auf „beschäftigungsbefähigend“ reduziert<sup>8</sup>, das klingt realitätsnäher. Außerdem lassen die ablehnenden Stellungnahmen mehrerer gewichtiger Berufsverbände und Fakultätentage (Ärzte, Juristen, Ev. Theologie, Ingenieure, Architekten) zum Bachelor auf erhebliche Akzeptanzprobleme schließen; die Juristen können sich immerhin schon jetzt auf den Koalitionsvertrag berufen, bei der Lehrerbildung scheint noch kein bundesweiter Konsens vorhanden zu sein, obwohl er sich abzeichnet, zumal die HRK auch hier drängt<sup>9</sup>, übrigens im Verbund mit der GEW<sup>10</sup>.

---

<sup>7</sup> Daher ist der Rat von J. Kaube: „Es wäre an der Zeit, daß sich die Beteiligten eingestehen, eine Reform in den Sand gesetzt zu haben. Es wäre lange an der Zeit, die schlechte Aufführung im Lichtspielhaus (Bologna) zu verlassen“ (in: FAZ vom 24. Oktober 2005), zwar nett, aber nicht hilfreich, da die Beteiligten das nicht tun werden. Derzeit sind etwa 1/3 der derzeit ca. 11.000 deutschen Studiengänge umgestellt.

<sup>8</sup> Vgl. den Bericht von H. Schmoll, „Musterknabe Europas“ in: FAZ vom 2. Mai 2006 über eine gemeinsame Tagung des Deutschen Hochschulverbandes und der Konrad-Adenauer-Stiftung in Cadenabbia.

<sup>9</sup> Vgl. Interview mit B. Rauhut im Nordbayern Kurier vom 21. Februar 2006 u.a.m.; zur GEW Die Zeit vom 9. Februar 2006.

<sup>10</sup> Vgl. auch J. Kaube, „Abspeisung des Bachelors“: in: FAZ vom 8. April 2005.

Was die Studierenden angeht, so wird sich der Trend zum höheren Abschluss (Master) so weiter behaupten<sup>11</sup> – wie sich derzeit jedenfalls schon abzeichnet<sup>12</sup>. Wenn auch für sie der Bachelor-Abschluss nicht als sinnvoll erscheint, und zwar im Sinne der derzeit mit ihm hierzulande noch gesetzlich verbundenen „Berufsqualifizierung“, dann wird dieser Trend anhalten; man mag bedauern, dass die das deutsche System bisher prägende „Studierfreiheit“ und das Fachprinzip angesichts der beabsichtigten Modularisierung unter die Räder geraten.

Die deutsche Hochschulpolitik verfolgt damit zwei ablesbare oder eingestandene Ziele:

- Die Erhöhung der Quantitäten auf sog. „europäisches (Zahlen-) Niveau“; dabei ist die Entlastung des Lehrstellenmarktes und die Reduzierung der Studienabbrecherquoten sicher mitbedacht.
- Die Bewältigung des absehbaren und politisch ja gewünschten „Studentenberges“: Bekanntlich werden 2014 etwa 2,7 Millionen Studierende erwartet<sup>13</sup>, diese Zahl muss ja irgendwie aufgefangen werden, zumal mit höheren finanziellen Zuwendungen des Staates kaum zu rechnen ist und sinnvolle Überlegungen (s. etwa Eckwertepapier 1993: Ausbau der Fachhochschulplätze auf 40 %; Modell Berufsakademie) nicht realisiert wurden. Man versucht

---

<sup>11</sup> Vgl. M. Böcker, „Bedingt willkommen. Die Maxime vom berufsqualifizierenden Abschluß ist nach wie vor Zukunftsmusik, in: DIE Welt vom 19. November 2005 (B4). In der Wirtschaft herrscht jedenfalls „Unsicherheit“, so auch Accenture-Geschäftsführer H. Bill, in: SZ vom 26./27. November 2005; s. weiter T. Farin, Kölner Stadtanzeiger vom 14. Januar 2006.

<sup>12</sup> Für die Ingenieure ist der Trend offensichtlich;  $\frac{3}{4}$  der Universitäts-, mehr als 50 % der FH-Bachelors streben zum Master (HIS April 2005).

<sup>13</sup> In Frankreich haben wir schon eine Abiturquote von 70 %; zu den Folgen s. Ch. Schubert, „Frankreichs Bildungsmisere“, in: FAZ vom 29. März 2006.

daher angesichts der damit verbundenen, durch Begabung und Leistungsfähigkeit nicht unmittelbar zu rechtfertigenden weiteren „Öffnung“ v.a. der Universitäten bei zumindest stagnierender Finanzierung deren „Entlastung“ („untertunneln“ hat man das früher einmal genannt) durch (vorgeblich: berufsqualifizierende<sup>14</sup>) Kurzstudiengänge; Ein solcher Weg ist so neu nicht, ein vergleichbares Modell hatte Ralf Dahrendorf schon 1967/8 vorgeschlagen. Bei dieser Projektion wird eine steigende Zahl von Studierenden unterstellt, die ein Vollstudium gar nicht erst beabsichtigen oder letztlich nicht bewältigen, weil es zu anspruchsvoll wäre, zumal nicht zu erwarten ist, dass sich die schulische Vorbildung („Studierfähigkeit“) besonders verbessern wird. Dieser Befund hat nicht nur etwas mit der relativ konstanten Begabungsverteilung zu tun, er hat auch etwas damit zu tun, dass im Bewusstsein vieler junger Menschen Bildung immer noch kein Gut ist, das im Sinne von Eigenverantwortung nicht nur eine Bringschuld der Schule, sondern auch eine Holschuld von Schülern und Eltern ist.

Angezielt wird mithin eine Erhöhung der Quantitäten insgesamt, verbunden mit einer Verbesserung der Statistik, zugleich aber Abbau der Quantitäten in der „höheren“ Phase<sup>15</sup>. Allerdings hieße dies, dass diese Kurzstudiengänge attraktiv sein müssen, sofern

---

<sup>14</sup> Das Hamburger Verwaltungsgericht (Az.: 2 K 5689/04) hat den von der Bucerius Law School verliehenen Abschluss „Bachelor of Law“ als nicht berufsqualifizierend für einen klassischen juristischen Beruf bewertet; dazu s. auch die gemeinsame Erklärung des Deutschen Anwaltvereins, des Juristischen Fakultätentages und des DHV, lt. FAZ vom 23. September 2005; weiter: B. Vallendar, „Anwalt nur fürs Einfache“, in: RhM vom 7. Juli 2005.

<sup>15</sup> Vgl. das Interview mit dem baden-württembergischen Wissenschaftsminister Prof. Peter Frankenberg in: Tagespiegel vom 3. Januar 2006.

man nicht mit „Quotierungen nach oben“<sup>16</sup> (also Neuzulassung zum Masterstudium wie in Niedersachsen oder in NRW angedacht) oder mit finanziellen Restriktionen arbeiten will (etwa Gebühren für das Master-Studium, das ja streng genommen als Zweistudium gelten kann).

Angesichts der Entschlossenheit einer ganzen Phalanx hochschulpolitisch einflussreicher Institutionen (KMK, HRK, auch Bertelsmann [CHE] wäre hinzurechnen) hat es wenig Sinn, an Klammern zu verweilen oder abzuwarten, sondern zunächst einmal dort, wo es auch sinnvoll sein könnte, das Beste daraus zu machen, zumal an den Universitäten selbst der Trend dadurch begünstigt wird, dass immer mehr neue Studiengänge dafür kreierte werden, deren (arbeitsmarktpolitischen) Sinn man allerdings auch nicht immer so recht durchschaut. Daher wollen die folgenden Überlegungen und Denkanstöße aus wirtschaftswissenschaftlicher Sicht dazu beitragen, nach Wegen zu suchen bzw. vor Wegen zu warnen, unter der Fragestellung: Was müsste geschehen, um eine solche Reform für alle Seiten attraktiv zu machen? Oder umgekehrt: Welche Fehler sollte man vermeiden, um nach 2010 nicht vor einem Scherbenhaufen zu stehen? Denn Bildungsbiographien junger Menschen, und um die geht es, sind nicht wiederholbar.

Jörg-Dieter Gauger

Hauptabteilung Wissenschaftliche Dienste

---

<sup>16</sup> Angeblich plante NRW eine solche Quotierung durch eine 80% Quote Personal für Veranstaltungen im Bachelor-Studium, s. Interview mit dem Kölner Rektor A. Freimuth, in: WamS vom 27. März 2005; für Quotierung etwa G. Turner, Tagesspiegel vom 20. Februar 2006.

# **Der „Bachelor“ – Anregungen zur aktuellen Studienreformdebatte**

*Klaus Mackscheidt / Wolf-D. Stelzner*

## **Wie verläuft die typisch konventionelle Umwandlung in einer Hochschule: ein fiktives Modell**

Das folgende ist eine einführende Fiktion, weil wir solche Formen einer Umwandlung aufhäufen wollen, die zu einer unglücklichen Form der Anpassung des alten an das neue Ausbildungssystem führen. D.h. das sind Anpassungsformen, die vereinzelt bei den Hochschulen zu beobachten gewesen sind oder auch im Entwicklungsstadium stehen, die aber in ihrer radikalen Aufhäufung dennoch nicht vorgekommen sind – kurzum: Es wurden und werden nicht alle Fehler auf einmal gemacht. Aber so fiktiv ist das nicht, wenn wir Herfried Munkler folgen: „Viele der neuen Bachelor- und Masterstudiengänge sind bloß hastig umgestrickte Magister- und Diplomstudiengänge. Hier ist nicht wirklich reformiert, sondern bloß die Auslage umdekoriert worden.“<sup>1</sup>

Das Defizit fängt damit an, dass am Beginn keine übergreifende Konzeption erstellt und auch kein in sich verzahntes Aufbauprogramm überlegt wird – ein so verzahntes Programm also, das idealerweise etwa einen Bachelor und Master of Science / Arts, danach einen MBA und vielleicht zum Schluss ein Senior-Managementprogramm enthält.

---

<sup>1</sup> In: Focus vom 14. Februar 2005.

Pragmatisch fragt man vielmehr: Was haben wir im Lehrangebot? – also lasst es uns einmal gemeinsam auflisten und umbenennen.

Eine inputorientierte Planung wird bevorzugt, und die herkömmlichen Lehrangebote und Vorlesungsinhalte bleiben dominant. Andere Namen findet man freilich immer. Wollte man tatsächlich so vorgehen, dann würden die Vorgaben der Akkreditierungsinstitution folgerichtig und natürlicherweise als lästige Gängelei hintangesetzt. Schnelligkeit bei der Umstellung vorzuweisen, bereitet an sich kein Problem, da die Zwischenprüfung in den Bachelor-Abschluss umgewertet wird; in der nächsten Phase kann dann z.B. das alte betriebswirtschaftliche Diplomexamen in den Master aufgewertet werden. Gewiss, das ist alles prompte Pflichterfüllung – aber nur der Form nach und nicht dem Ziel gerecht werdend.

Ob die neuen Titel mehr als ein neuer Name sind, darf dann füglich bezweifelt werden.

Trotz aller Bequemlichkeit werden die Umrüstkosten hoch sein – ganz zu schweigen von persönlichen Widerständen, die ausgelöst werden, weil eine Scheinlösung von Natur aus keine Begeisterung wecken kann, sondern den Unmut schürt. Charakteristisch für unsere fiktive Hochschule ist es auch, dass die Fakultäten kontaktlos und isoliert von einander handeln und deshalb eine gemeinsame Konzeption erst gar nicht anstreben.

Für die Studierenden ergibt sich ein uneinheitliches, schwer zu durchschauendes Bild ihrer Hochschule. So muss eine Studienreform notgedrungen scheitern und bei allen Beteiligten höchstens Frust und das Gefühl von Sinnlosigkeit hinterlassen.

## **Bildungspolitische Denkfehler**

Wie sollte es daher besser gehen? Exemplifizieren wir das Problem Bachelor-Master an der wirtschaftswissenschaftlichen Ausbildung; dieses Exempel ist auf andere Bereiche übertragbar.

1962 erschien eine Schrift des Rationalisierungs-Kuratoriums der Deutschen Wirtschaft (RKW) mit dem Titel „Führungskräfte für die Wirtschaft. Praktiken und Methoden der Aus- und Weiterbildung in den USA und Ihre Nutzenanwendung in der Bundesrepublik“ (Econ Verlag, Düsseldorf, 1962).

In ihrem Bericht hatten die Experten aus Wissenschaft und Politik empfohlen, die Ausbildung für mittlere Führungskräfte auszubauen und die Universitäten, die sich auf die geringere Zahl von Studierenden mit streng theoriegeleiteten und forschungszentrierten Studiengängen konzentrieren sollten, zu entlasten. Dabei sollten zugleich staatliche Bildungsausgaben eingespart und der nachfragenden Wirtschaft jüngere Führungskräfte angeboten werden können.

Als Ideal zur Realisierung dieser Idee sahen sie die Gründung von höheren Wirtschaftsfachschulen (HWF) an, gemäß dem Vorbild der geteilten Ingenieurausbildung an Fachschulen (Ing. grad.) und technischen Hochschulen (Dipl.-Ing.). Zwar wurden tatsächlich solche höheren Fachschulen gegründet, die Masse der Studierenden strebte jedoch zu den Universitäten.

Wie kam das?

Legte die Wirtschaft wenig Wert auf die „mittleren Führungskräfte“? War die Wirtschaft eher an Langzeitstudenten als an frühen Abschlüssen interessiert? Hatte der Staat genug Geld für Bildungsausgaben?

Das alles sind nicht die Gründe, weshalb die deutsche Bildungspolitik diesen Empfehlungen nicht gefolgt ist.

Die Bildungspolitik hat - trotz eines partiellen Aufgreifens der Reformideen – vielmehr den umgekehrten Weg eingeschlagen:

(1) Die überwiegende Mehrheit der wirtschaftswissenschaftlichen Bildungsabschlüsse erfolgt an den Universitäten.

(2) Aber auch insgesamt scheint es das Ziel zu sein, 30 bis 40 Prozent aller Bildungsabschlüsse als Universitätsdiplome (mit einer großen Variation von Bezeichnungen) zu erreichen.

In den zurückliegenden Jahrzehnten sah unsere Bildungspolitik daher etwa so aus:

Das höchste Ausbildungsziel ist zugleich das, was alle anstreben und anstreben sollen; es ist ein Ideal, das eigentlich nicht hoch genug gesteckt werden kann; nur das höchste ist dasjenige Anspruchsniveau, das jeder vor Augen hat, wenn er seine Ausbildung startet. Die Bildungspolitik bestätigt das – undenkbar, dass sie das dämpfen würde: alle sollten das Höchste anstreben und bekommen. Man muss die Übertreibung erst mal aussprechen, um sich dann der Maßlosigkeit dieser Forderung bewusst zu werden.

Eine sinnvolle Bachelor-Debatte muss daher Abschied nehmen von dem sehr fragwürdigen und überall in der Gesellschaft zu findenden Anspruchsdenken, das die Bildungsdebatte völlig überschattet. Mit diesem Anspruchsdenken korrelieren völlig unangemessene, abenteuerlich anmutende Erwartungshorizonte, die das politisch-wirtschaftliche und gesellschaftliche Verständnis dessen, was Bildung alles zu leisten hat, massiv unter Druck setzen.

(3) Ein weiteres, gewiss ganz kleines Symptom für die Anspruchsverschiebung kann man in der Namensvergebung der Studienabschlusstitel erkennen. Die Studiengruppe von 1962 hatte sich vorgestellt, die Mehrheit der wirtschaftswissenschaftlichen Studienabschlüsse sollte auf den höheren Wirtschaftsfachschulen (HWF) erworben werden – denn es ging ja um die größere Zahl

der zukünftig gebrauchten mittleren Führungskräfte –, und sie sah in den schon vorhandenen Ingenieurfachschulen ein gutes Vorbild.

Aber sie hatte sich über die Entwicklungsdynamik getäuscht.

Die Wunschbilder der Bildungspolitiker waren es, aus lauter Ing. (grad)-Ingenieuren umgetaufte Diplomingenieure zu machen. Und da ein Vergleich der Standards europäischer Ingenieurausbildung das erlaubte, konnten alle Ingenieure tatsächlich auf einen Schlag zu Dipl.-Ing.'s umbetitelt werden.

Dass die Ingenieurfachschulen sich darauf hin beeilten, auch ihre Ausbildungscurricula durch mehr grundlagenwissenschaftliches Training dem Ingenieurfachhochschulstudium anzugleichen, darf man den Dozenten nicht übel nehmen, sondern muss man ihnen viel mehr hoch anrechnen, eben weil sie damit einen Beitrag zur Etikettenwahrheit leisten wollten.

In Wahrheit hatten die Bildungspolitiker einen typischen mittleren Ausbildungs- und Studiensektor mit traditionell hohem eigenständigem Image dem Niedergang preisgegeben. In Bälde zeigte sich nämlich, dass der sonst typische und auch eingehaltene 6 Semester-Turnus bis zum Ingenieurabschluss nicht mehr eingehalten werden konnte.

Allerdings war alsbald auch der Unterschied zwischen einem Fachschulingenieur und einem Hochschulingenieur nicht mehr so groß.

(4) Ein viertes Merkmal für die besondere Weichenstellung in der Bildungspolitik ist das mangelnde Kostenbewusstsein.

Bei den Entscheidungsmerkmalen für die Ausrichtung der Bildungspolitik scheinen die entstehenden Ausbildungskosten jedenfalls eine Größe von ganz nachrangiger Bedeutung zu sein.

Es besteht kein Zweifel, dass die Wirtschaftsfachschulen erheblich billiger ausbilden können. Aber es scheint wenig Neigung zu

bestehen, das Argument zur Kenntnis zu nehmen. Bedenkt man nun darüber hinaus, dass die Studierenden wegen des zu geringen Ausbaus der Wirtschaftsfachschulen notgedrungen einen Studienplatz an den Universitäten begehren müssen, dort aber die Effektivität wegen des nicht richtig passenden Ausbildungsprofils geringer ist, dann erkennt man die Doppelbelastung: teurerer und zugleich weniger effektiv.

Bei allem ist die humane Komponente noch gar nicht berücksichtigt, dass nämlich Studierende in Anforderungen und selbstverständlich auch Überforderungen gedrängt werden, die ihnen eventuell erhebliche Schwierigkeiten bereiten, obwohl die Wirtschaft selbst dieses Opfer gar nicht abfordern würde.

Es ist ein Systemfehler, der etwas mit dem zu tun hat, wie wir in Deutschland unsere Bildungspolitik ausrichten. Sollte das nicht nur für diesen – zugegeben etwas speziellen und historisch natürlich längst erledigten – Fall gelten, sondern auch für andere Ausbildungsformen, dann müsste man drüber nachdenken. Es scheint, dass wir immer wieder auf diese Problematik hingestoßen werden.

Es ist deshalb vielleicht zweckmäßig, die vergleichende Beurteilung von theoretischen Beratungskonzepten auf der einen Seite und der bildungspolitischen Realität auf der anderen Seite zu verlassen -, und auch die Situation der wirtschaftswissenschaftlichen Studieninstitutionen hinter uns zu lassen, und in einem eigenen Abschnitt eine allgemeine Hypothese über die Eigenarten und Besonderheiten der deutschen Bildungspolitik aufzustellen. Allerdings wollen wir dazu das schon gewonnene Wissen aus der bisher betrachteten wirtschaftlichen Fallstudie ins Kalkül ziehen.

## **Die Tendenz zur Steigerung des formalen Anspruchsniveaus**

Man kann in allen europäischen Ländern beobachten, dass die Zahl der Studierenden im Laufe von nur zwei Generationen (d.h. in zweimal 30 Jahren) ganz gewaltig zugenommen hat.

So berichtet Sankt Colini (Universität Cambridge, London Review of Books, 6. Vol. 2003), dass die Zahl der Studierenden in Großbritannien von 50.000 Studenten an 21 britischen Universitäten auf derzeit 1,75 Mio. Studenten an 115 Hochschulen angestiegen ist.

So ähnlich sind die Verhältnisse aber auch in Deutschland. Hüben wie drüben ist diese enorme Steigerung jedoch kein Wildwuchs, sondern ein gezieltes Ergebnis der Bildungspolitik. Wie im 19. Jahrhundert der technische Fortschritt als Faktor für das Wachstum der Volkswirtschaft angesehen wurde, ist im 20. Jahrhundert die Gewinnung ausgereiften „Humankapitals“ für das Blühen und Gedeihen von Volkswirtschaften hinzugekommen.

Dass dabei tatsächlich die Vokabel „Humankapital“ erfunden wurde, ist sicher nicht untypisch für den Zeitgeist. Noch wird die alte Prägung im Wortstamm „Kapital“ beibehalten, schon aber wird mit der Beifügung des „Human“ eine neue Botschaft ausgegeben: es komme jetzt auf den lebendigen Beitrag jedes einzelnen an, der mit der besten Ausbildung ins Berufsleben eintreten soll, damit es der Volkswirtschaft insgesamt am besten ergehen kann.

Es muss daher für die gesamte Volkswirtschaft das Ziel sein, auf breiter Front Humankapital zu bilden, die Humankapitalkräfte zu wecken und zu höchster Entfaltung zu bringen. So ist für den einzelnen die höchst persönliche Aufgabe, sich dabei auf möglichst optimale Art zu beteiligen.

Es geht dann nicht mehr um die Quantität, möglichst viel Humankapital zu bilden – die Sache quantitativ zu betrachten, kann man

sich recht einfach machen und als ein gesamtwirtschaftliches Ziel (z.B. jene geforderten 40 % Hochschulabschlüsse für jeden Bildungsabschlussjahrgang) fordern –, sondern es geht dann auch um die Qualität der Ausbildung; und da kann sich jeder individuell auf der Mikroebene das Vorbild wählen, den höchstmöglichen Rang bei der individuellen „Humankapitalausbildung“ anzustreben.

Da diesen höchsten Rang zweifellos ein Universitätsabschluss einnimmt, ist der Ausbildungsweg in gewisser Weise über das Gymnasium, das Abitur und das Hochschulstudium mit einem akademischen Abschluss vorgeprägt.

Wo es jedoch früher eine Gruppe von jeweils bis zu fünf Prozent eines Jahrgangs war, die mit dem Abitur und dem anschließenden Hochschulstudium ausgestattet war, finden wir heute Quoten von über 35% eines Jahrgangs mit weiter steigender Tendenz und es dürfte fast nicht mehr verwundern, wenn in bestimmten Städten mit einer traditionell hohen Dichte an bildungsbewussten Elternhäusern eine Abiturquote von über 50 % erreicht wird.

Niemand von unseren Bildungspolitikern wird sich darüber beschweren wollen, – höchstens vielleicht als Ausdruck eines immer noch zu beklagenden Stadt-Land-Gefälles in den Bildungsabschlüssen – , trotzdem kann hierin eine bisher ungeahnte Problematik liegen.

In der allgemeinen Fixierung auf den höchst möglichen Ausbildungsstand, der gleichsam als Norm und Standard für alle gilt, liegt zugleich eine gefährliche Abwertung, wenn nicht sogar Verachtung aller Ausbildungsstufen und Ausbildungsabschlüsse, die darunter liegen.

Sie gelten nicht als eigene Qualifikation, sondern als mindere Qualifikation. Denn: Wenn Bildungspolitiker und Eltern gleichermaßen das Hochschulstudium und den Hochschulabschluss

zum Maß aller Dinge erklären, ist ein geordneter Bildungsaufbau eine verlorene Sache.

Die parallel verlaufenden Ausbildungsgänge und Ausbildungsabschlüsse werden dann als Zwischenstufen auf dem eigentlichen Erfolgsweg angesehen, die man zwar erfolgreich durchlaufen sollte, auf denen man sich keineswegs „ausruhen“ darf. Als Erfolgsmaßstäbe gelten sie nur insoweit, wie man sie fortschreitend hinter sich lässt. Das Gefährliche ist, dass sie ihre Eigenqualität dabei einbüßen. Diese Abwertung muss am Ende auch derjenige tragen, der gar nicht weitergehen will.

Man könnte nun meinen, dass dies eine allenfalls jüngere Entwicklung sei, die hier noch dazu in etwas übertriebener Warnung vorgebracht werde. Uns scheint, dass dem nicht so ist. Kommen wir noch einmal auf den Bericht der Studiengruppe von 1962 zurück, so war doch darin die Rede davon, dass das amerikanische Schul- und Universitätssystem einen „klaren, nach dem Reihenprinzip angelegten Aufbau“ sicherstellt. Jede der durchlaufbaren Stufen ist selbstständig und in sich souverän.

Am Anfang nimmt noch jeder teil, danach scheidet man je nach Ausbildungsziel und Berufsplanung sukzessive aus; und wer weitermacht, wird von den Ausscheidenden keineswegs beneidet. Jede Stufe hat ihren eigenen Bewertungsinhalt, es ist nicht ein von der höchsten Stufe abgeleiteter Wert.

Nicht nur das Vorhandensein dieser Stufen, sondern auch die innere Bewertungssouveränität der Stufen selbst, – also genau dieser Aufbau des amerikanischen Bildungssystems – , hat laut Auskunft der Studiengruppe zu den „nachhaltigsten Eindrücken der Studienreise“ gehört.

Schon 1962 mangelte es in Deutschland genau daran am meisten, und es ist keine Frage, dass dies nicht nur für das von der Studiengruppe in Augenschein genommene Wirtschaftsstudium ge-

golten hat, sondern für das ganze Ausbildungssystem. Wir können diesen Kontrast zwischen den USA und Deutschland natürlich auch positiv für Deutschland bewerten, statt wie die Studiengruppe negativ.

Die Deutschen haben, ob als Bildungseleven oder als Bildungspolitiker, schon immer höhere Bildungsziele vor Augen gehabt. Denn was bei den Amerikanern eher ein Studium zur pragmatischen Berufsausbildung ausmacht, ist bei den Deutschen der Erwerb eines Bildungsgutes, dessen reinstes und oberstes Gefäß nur durch die höchste Stufe eines universitären Abschlusses erworben werden kann – alle Zwischenstufen dienen, um im Bild zu bleiben, nur zum Auffüllen des Gefäßes.

Zum Glück gab und gibt es in Deutschland einen Zweig der Berufsausbildung, der traditionell nicht in diese Abwertungsspirale eingebunden war. Das ist die duale Berufsausbildung während der Lehre. Nach dem Vorbild der Handwerksausbildung gab es auch für die Ausbildung im Dienstleistungssektor ein eigenständiges Berufsausbildungswerk. Wenn hier z.B. Ideen zu einem Curriculum für die Ausbildung in deutscher Sprache und Kultur entwickelt wurden, stand als Vision nicht der zukünftige Germanist im Hintergrund für die zu gewinnenden Bildungsmaßstäbe.

Vielleicht hat sich das duale Berufsbildungssystem Deutschlands, das ja in anderen Ländern durchaus als Vorbild für diese Berufsausbildungsstufe empfunden wird, deshalb so bewährt, weil es vor Reflexionen der höchsten Bildungsstufe weitgehend freigehalten worden ist.

Damit haben wir nun vielleicht einen Schlüssel für die Lösung unseres Problems in der Hand:

Bei der Reform des gesamten Bildungssystems darf nicht von einer „von oben“ geleiteten Deduktion der Ausbildungsziele und der -Inhalte ausgegangen werden. Man hüte sich davor, den

obersten erzielbaren Bildungsstandard als Maß der Dinge und, mit einer gewissen Ermäßigung, als Referenzwert für die anderen Stufen (schon das Wort „untere“ Stufen müsste vermieden werden) einzusetzen, sondern man muss eigenständig Werteinstellungen zubilligen und eigenständige Curricula entwickeln.

Eine souveräne Bildung findet man nicht, wenn man nur im schwächeren Abglanz einer Bildungsabstufung steht, an deren Ende die akademische Vollausrüstung an Bildungsinhalten eines Faches oder einer Disziplin angesiedelt ist.

Das verächtliche Wort „Halbbildung“, das der vermeintliche oder tatsächliche Gebildete geprägt hat für alle die, die so tun, als ob sie den gleichen Standard wie der „Gebildete“ erreicht hätten, ist genau die falsche Fährte für die Bildungspolitik. Das ist an der Bildungsrealität unserer Hochschulen tagtäglich abzulesen, auch hier exemplifiziert am wirtschaftswissenschaftlichen Studium.

## **Erfahrungen aus der Bildungsrealität**

Die Erfahrungen, die den folgenden Beobachtungen zugrunde liegen, stammen aus dem Bereich des Wirtschaftswissenschaftlichen Studiums und gehen auf langjährige Mitgliedschaft sowie den Vorsitz der Prüfungsausschüsse der WiSo-Fakultät an der Universität zu Köln zurück. Mitte der 70er Jahre wurde dort die Zwischenprüfung in den wirtschaftswissenschaftlichen Studiengänge eingeführt, nachdem es vorher nach alter deutscher Tradition der akademischen Studierfreiheit nur eine einzige Diplomprüfung am Ende des gesamten Studiums von (gedacht) acht Semestern gegeben hatte.

Diese neu etablierte Zwischenprüfung war als Blockprüfung organisiert und sollte mit dem 4. Semester abgeschlossen sein (ein früherer Abschluss war möglich und sogar erwünscht). Ausdrück-

liches und primäres Ziel dieser Zwischenprüfung war es, den Studenten und Studentinnen eine Überprüfungsöglichkeit ihres Leistungsstandards und Leistungsvermögens zu geben. Deswegen wurden Klausuren unter Examensbedingungen geschrieben und bewertet.

Jeder konnte damit schon im ersten Teil seines Studiums Stärken und Schwächen seines Leistungsvermögens ermessen; eventuell aber auch sein Versagen noch frühzeitig genug bemerken, um sich umorientieren zu können.

Einige der Professoren meinten, dass die schwächeren Kandidaten – durchaus mit dem bestandenen Zwischenprüfungszeugnis in der Hand – sich von der Universität verabschieden würden, wohl wissend, dass die nächste und theoretisch schwere Etappe sie überfordern würde. Immerhin hätte das Zertifikat ja beweisen können, dass sie etwas geleistet und eine harte Prüfung bestanden hatten.

Es scheint aber, dass es keinen einzigen derartigen Fall gegeben hat. Das war deshalb so, weil die bestandene Zwischenprüfung in Wirklichkeit nichts wert war. Man könnte vermuten, dass dafür ausschlaggebend war, dass die Arbeitgeber niemanden eingestellt hätten, der nur mit einem Zwischenprüfungszeugnis versehen war.

Dies ist jedoch nicht so, denn der Versuch ist erst gar nicht gemacht worden, sich mit dem Zwischenzeugnis in der Hand zu bewerben.

Was in Wirklichkeit geschah, war, dass die schwächeren Kandidaten jede bestehende Möglichkeit genutzt haben, um die Zwischenprüfung doch noch zu bestehen und gleichzeitig im Hauptstudium weiter zu machen. Das kann man einfach belegen, denn alle Studenten und Studentinnen, denen nur noch ein Leistungsnachweis im Grundstudium fehlt, bewegten sich gleichsam illegal (von den Professoren meist ohne jeglichen Widerstand geduldet)

schon im Hauptstudium und belegten dort beispielsweise Seminare für Fortgeschrittene. Wer es überhaupt nicht schaffte, einen Leistungsnachweis an seiner bisherigen Universität zu erbringen, wechselte durchaus vorübergehend an eine andere Universität, um den Leistungsnachweis zu erwerben und ihn sich nach seiner Rückkehr anrechnen zu lassen.

Es war also niemandes Ziel, mit dem bestandenen Zwischenexamen aufzuhören. Die ihr zuge dachte Überprüfungs- und Scheidfunktion hat die damals eingeführte Zwischenprüfung also niemals übernommen. Stattdessen wurde ein anderes Problem sichtbar: Da die Schwachen länger als vorgesehen im Grundstudium verharrten und da es bedauerlicherweise viele Schwache gab, verlängerte sich – in der Examensstatistik deutlich sichtbar – das Grundstudium.

Statt einer ersehnten Verkürzung der Gesamtstudiendauer durch frühes Ausscheiden der Schwachen war eine allgemeine Verlängerung des Grundstudiums eingetreten und damit eine Verlängerung der Gesamtstudiendauer vorprogrammiert.

Um das abzuwenden, beschlossen die Professoren der WiSo-Fakultät, die Blockprüfung in eine gleitende Zwischenprüfung umzugestalten mit der Empfehlung, die Kernfächer des Grundstudiums möglichst früh anzupacken und dem Klausurtest zu unterwerfen – immer noch mit dem Grundgedanken vor Augen, den Studierenden möglichst zu Beginn des Studiums eine Überprüfungsmöglichkeit ihres Leistungsvermögens anzubieten.

Auf das gleichzeitige Vorlegen von obligatorischen Scheinen wurde soweit wie möglich verzichtet. Diese Maßnahme konnte die Tendenz zur Verlängerung des Grundstudiums abfangen. Das nun mehr flexibler zu planende Grundstudium veranlasste jedoch erst recht keinen Grundstudiumskandidaten, sein Studium umzuorientieren wegen der Einsicht, dass das ersehnte Diplom eine zu hohe Hürde für ihn bedeuten würde.

Zumindest für unsere Hochschulausbildung darf man deshalb feststellen:

Sie ist ideologisch nicht so angelegt, dass man mit nüchternem Kalkül über sein Leistungsvermögen hineingeht und mit ebenso nüchternen Kontrollen in Zwischenschritten das Leistungsvermögen überprüft.

In seiner langjährigen Tätigkeit als Direktor der Prüfungsämter hat Herr Dr. Hanfland unzählige Beratungsgespräche auch über das Thema „Studienabbruch“ oder „Studienverlagerung“ geführt. Niemals wurde dabei die Frage über die Eignung, Fähigkeit und Leistungsvermögen erörtert, es ging vielmehr stets um persönliche Probleme, die außerhalb des Studiums entstanden waren, z.B. ein Ortswechsel, ein Leiden oder die unerwartete Übernahme des väterlichen Betriebes. Auch ich (Prof. Mackscheidt) habe als professorales Mitglied der Prüfungsausschüsse viele solcher Beratungsgespräche geführt.

Ein Ergebnis solcher Beratungen kann ich geradezu als Standardfall bezeichnen. Es kam sehr häufig vor, dass bestimmte mathematische oder statistische Nachweise in Köln trotz aller zugelassenen Versuche nicht zustande gebracht werden konnten. Trotz dieses Mangels aus dem Grundstudium hatten die Kandidaten aber aus dem Hauptstudium in eher anwendungsorientierten Seminaren schon Scheine erworben.

Meine Empfehlung, mit den anrechnungsfähigen Semestern und Leistungen auf eine Fachhochschule zu überwechseln, war immer ausgeschlagen worden. Lieber erwarben die Kandidaten mit großer Mühe die fehlenden Nachweise an anderen Universitäten und kamen mit den anrechnungsfähigen Nachweisen im Gepäck nach Köln zurück. Dass dabei viele Semester verloren gingen und das Studium am Ende viel zu lange gedauert hatte, nahmen sie in Kauf – nicht ahnend, dass man in der Praxis viel eher einen zügig

studierenden Fachhochschulabsolventen einstellen würde als einen Langzeitstudenten der Universität.

Das deutsche Bildungsextrem oder der deutsche „Bildungswahn“<sup>2</sup>, wie wir es auch nennen können, begegnet uns hier auf seiner zweiten Ebene:

Es ist nicht nur der höchste Bildungsstandard mit seinen höchsten Anforderungen der am besten angesehene Abschluss, sondern es kann auch von dem einmal eingeschlagenen Weg auf eben diesem Bildungspfad nicht mehr umgeschaltet werden. Es darf uns nicht verwundern, wenn wir am Ende einen so hohen Prozentsatz an Gescheiterten vorfinden, die wir betulich-beruhigend als „Studienabbrecher“ bezeichnen. In Wirklichkeit sind sie die Opfer des deutschen „Bildungswahns“.

## **Das Bachelor-Master-Studium als Testfall**

Bis zum Jahr 2010 werden Bachelor- und Master-Studiengänge flächendeckend an den deutschen Hochschulen eingeführt sein und die traditionellen Diplom-Studiengänge weitgehend verdrängt haben. Das ist eine Reformvorgabe aktueller und künftiger Bildungspolitik. Wir wollen diese Aussage hier als bildungspolitische Aufgabe ernst nehmen und die Sache analytisch bewerten – gleichgültig, ob uns die Neuerung gefällt oder nicht. Die Frage ist, wie man im gängigen Bildungssystem – also auf Ebene der Fachhochschulen und Hochschulen – reagieren wird.

Vermutlich können die Fachhochschulen schneller und leichter auf die Herausforderung, einen Bachelor-Studiengang anzubieten,

---

<sup>2</sup> Der Begriff unabhängig von diesem Beitrag jetzt auch bei J. Huber, „Unser Bildungswahn“, in: FAZ vom 5. Februar 2006; der Begriff scheint von Johannes Beck zu stammen: Der Bildungswahn (1994).

reagieren oder sogar schöpferisch agieren. Zu ihrem Katalog an Studienvoraussetzungen gehörte schon bisher eine gewisse mitgebrachte Erfahrung, aber auch eine Praxisorientierung im Laufe des Studiums.

Die curricularen Vorgaben der Kultusminister oder des Wissenschaftsministeriums können sie somit entweder schon unmittelbar oder durch leichtere Umstellungen und Anpassungen erfüllen. Wahrscheinlich kann auch die Anweisung für den Zuschnitt des theoretischen Teils des Studiums schnell und gut befolgt werden. Interessant und in der Diskussion offener ist demgegenüber die Frage, wie der weiterführende Weg im Master-Studiengang gestaltet werden soll.

Verzichten die Fachhochschulen auf ein derartiges Angebot für ihre Bachelor-Absolventen? Wohl kaum – selbst wenn die Frage ist, ob das in jedem Fall sein müsste und richtig wäre.

Für die Universitäten ist die Ausbildung im Master-Studiengang auf jeden Fall eine Pflicht. Im Prinzip müssen sie ihre Diplom-Studiengänge so ändern, dass sie der Qualität eines Master-Studiengangs entsprechen. Die Brisanz liegt hier hingegen bei der Ausbildung im Bachelor-Studiengang. Er wird zwar immer dem Master-Studiengang vorgeschaltet sein, aber er darf nicht die vollständige Vorstufe zum Masterabschluss werden. Konkret: Der Bachelor-Studiengang muss inhaltlich mehr umfassen als das alte Vordiplom oder die alte Zwischenprüfung eines alten Diplom-Studienganges.

Um das zu erreichen, muss man ihn also von einigen Fächern entlasten, die bisher für ein bestandenes Vordiplom (oder eine bestandene Zwischenprüfung) als unerlässlich galten. Erlassen werden dürfen derartige Fächer in der Tat nicht, aber sie müssen im gesamten Studienaufbau anders positioniert werden. Das ist eine Kunst – sowohl was sachliche Erwägungen angeht, als auch was die Konsensfähigkeit unter den Fachkollegen betrifft – , und das

macht die Ausgestaltung eines Bachelor-Studiengangs für die Universitäten soviel schwerer als für die Fachhochschulen.

Um ein Beispiel aus der universitären Praxis zu geben, kann man sich den typischen Aufbau eines wirtschaftswissenschaftlichen Diplom-Studiengangs ansehen.

Bis zur Zwischenprüfung – selbst wenn diese längst gleitend und nicht mehr blockmäßig gestaltet ist – werden in allen späteren Kernfächern die theoretischen Grundlagenkenntnisse erworben. Sie sind gleichsam ein instrumentelles Werkzeug, das später im Hauptstudium vielfältig und differenziert angewendet werden kann und soll, aber zunächst mal systematisch und ohne zielorientierte Anwendung erworben wird.

Nur wer die reine Theorie sorgfältig und ausführlich studiert hat, kann später eine Aufgabe der konkreten Wirtschaftspolitik damit lösen.

Wem etwas von diesem Wissen fehlt, der muss es sich nachholend erwerben, um diese Aufgabe lösen zu können. Wer hingegen gar keine Theoriekenntnisse hat, kann nicht wissenschaftlich, sondern nur emotional über eine Entscheidung mitdiskutieren. Vor diesem Hintergrund entdeckt man natürlich sofort die gewaltige Konfliktsituation.

Wenn man einen Bachelor so ausstatten will, dass er das gesamte Instrumentalwissen der Basis besitzt und ein erforderliches Maß an Erprobung und Anwendungen dieses Wissens im fortgesetzten Studienverlauf erworben hat, dann sind die Anforderung für das Gesamtstudium nahezu so hoch wie im bisherigen Diplom-Studiengang:

Man wird mit mindestens 10 Semestern pro Studium rechnen müssen (die Erfahrung lehrt, dass die Idee des „neun Semesterstudiums“ ja auch jetzt schon deutlich überschritten wird).

Das werden weder die Bildungsreformer noch die Bachelorabschluss-Nachfrager wollen.

Aber die Idee, eine sehr kurze Studienzeit dadurch zu gewinnen, dass man alle bisherigen Zwischenprüfungen als Bachelorabschluss etikettiert, muss ebenso zurückgewiesen werden, weil man Absolventen erzeugt, die ein reines Instrumentalwissen erworben haben, das sie mangels Erprobung – also mit dem Erlebnis von Erfolg und Misserfolg, welches man nur in der Anwendung vermittelt bekommt – zwangsläufig und sofort vergessen werden.

Kein Nachfrager kann mit derartigen Absolventen etwas anfangen. Was hier für die Wirtschaftswissenschaften gesagt wurde, gilt für viele andere Studiengänge auch.

Was unsere Analyse angeht, so sind wir hier an einem entscheidenden Punkt angekommen.

Denn für alle Studiengänge, die sich in der soeben beschriebenen Konfliktsituation befinden – man kann nur hoffen, dass es doch nicht so viele sind –, ergibt sich eine schwierige Problemlage, die zur inneren Sabotierung eines echten Bachelor-Studiengangs führen könnte. Das wird wie folgt und am Beispiel der Wirtschaftswissenschaften begründet.

Den gewohnten Diplom-Studiengang vor Augen blicken die Fachkollegen auf die Zwischenprüfung und wählen sie als Sockel für den Bachelor-Abschluss. Darin sind noch alle einig.

Jedoch das Instrumentalwissen zugunsten eines Praxiskurses geringer anzusetzen, ist schon als Idee ganz abstrakt genommen ein Unding.

Vollends kommt Uneinigkeit auf, wenn es um eine fachliche Konkretisierung des aufzugebenden Studien-Bestandteils geht. Der einzige Ausweg besteht schon in diesem Zustand darin, das betreffende Fach ins Hauptstudium zu verlagern.

## **Das Prinzip der horizontalen Souveränität**

Man muss also nach einem grundsätzlich anderen Verfahren suchen. Das Ziel muss es aber sein, einen in sich ruhenden und selbständig-souveränen Bachelorabschluss mit dem dazu gehörenden Curriculum zu finden. Einige Pfropfen der Neupflanzung auf das alte Holz zu setzen, ist in diesem Fall eben nicht die geeignete Maßnahme; es ist besser, man pflanzt im Ganzen einen neuen Baum.

Daher müssen Bachelor-Studium und Bachelorabschluss etwas grundsätzlich Neues sein. Der Bachelorabschluss darf insbesondere nicht aus der Sicht des darüber thronenden Masterabschlusses anvisiert werden; er darf keine Vorstufe des späteren „Hauptabschlusses“ sein, und er darf nicht mit der gewissen Verlegenheit ausgestattet sein: „Was wir hier an fachlicher Vermittlung nicht mehr unterbringen konnten, holen wir schon in der späteren Phase nach“.

Die Erkenntnis, dass beim instrumentellen und technischen Aufbau des Studiengangs auf strikte Autonomie und Selbständigkeit der Fächermischung zu achten ist, möchten wir als ein besonders wichtiges Ergebnis unserer Analyse herausgestellt wissen.

Die Aufgabe, die damit verbunden ist, lautet:

Herzustellen ist eine horizontale Souveränität für den zukünftigen Bachelorabschluss. Das genaue Gegenteil wäre eine vertikale Integration in einen später folgenden Master-Studiengang. Diese Gefahr ist natürlich immer dann besonders groß, wenn eine Institution beide Abschlüsse unter einem Dach anbieten soll.

Man könnte behaupten, dass diese Erkenntnis aus der Beobachtung des Strukturzusammenhangs erwächst. Daran ist sicherlich zweierlei richtig.

(1) Immer dann, wenn man die neuen Bachelor-Master-Studiengänge auf der Basis der gewohnten Vordiplom-Diplom-Studiengänge aufbaut, kommt man nicht umhin, die gestufte Form der Vergangenheit in die neue Struktur für die Zukunft zu übernehmen.

(2) Der Gewohnheitsdruck und die Idee des rekurrenten Anschlusses sind zusammengenommen viel zu stark, um eine freie und unabhängige Lösung für den Bachelorabschluss zustande kommen zu lassen. Es entsteht eben von Anfang an keine Chance für die Erzielung einer horizontalen Souveränität für den Bachelorabschluss.

Man muss sich dieser Gefahr schon sehr bewusst sein, damit der Bachelorabschluss nicht doch nur eine Stufe vertikaler Integration wird – so wie es das alte Vordiplom für den Diplomabschluss war.

## **Die fatale Kombination von vertikaler Integration und „Bildungswahn“**

Diese ohnehin latente Gefahr einer Ausprägung von Unselbstständigkeit des Bachelorabschlusses kann eine signifikante und deshalb wahrscheinlich gefährliche Unterstützung durch das Phänomen des (deutschen) Bildungswahns bekommen, um es auf einen prägnanten Punkt zu bringen. Wir hatten darauf hingewiesen (s. S. 6/10), dass in Deutschland die Vorstellung weit verbreitet ist, der jeweils höchste und späteste Bildungsabschluss sei der in jeder Beziehung wertvollste. Diese Vorstellung ist unabhängig davon, für welchen Beruf man die Ausbildung nachfragt; Ausbildung und spätere Berufsausbildung haben demnach weniger eine technisch-instrumentelle Beziehung, sondern beruht auf einer emotionalen Wunsch- und Wahnvorstellung.

Zum Glück für Deutschland ist dieser Satz – so wie gerade er hingeschrieben wurde – zwar eine Übertreibung. Aber für eine Minderheit trifft er trotzdem zu.

Wer in der Bildungspolitik für alle alles fordert, gehört zu dieser Minderheit. Begründbar ist diese Einstellung sehr einfach, denn das für die persönliche Entfaltungsmöglichkeit so wichtige Gut „Bildung“ sollte in einer demokratischen Gesellschaft auch „Bildungsgleichheit“ für alle sein.

Kommt der Bildungswahn hinzu, dann muss der Gedanke unerträglich sein, dass für einige der jeweils beste und höchste Abschluss verwehrt sein soll.

Dem „Ausgesperrtsein“ kann man leicht Einhalt gebieten, indem man:

- die Ausbildungszeiten verlängert oder deren Selbstverlängerung nichts in die Wege stellt,
- die Ausbildung durch didaktische Lehrhilfen erleichtert und die Aufnahmefähigkeit der Studierenden durch Hilfskurse verbessert (z. B. indem man die klassische Vorlesung, wo viele nicht mitkommen, durch Lesung mit Übungen in Kleingruppen ersetzt),
- den Prüfungsfächerkatalog reduziert und das Anspruchsniveau in den Prüfungsstandards absenkt.

Es ist also ohne großen Aufwand, im Gegenteil mit kleinerem Aufwand möglich, diesen Bildungsidealen der bildungspolitischen Minderheit entgegen zu kommen.

Da nun diese Ideen der Minderheit viel Charme haben und scheinbar aus dem besten Wohlwollen für eine zukünftig gedeihliche Gesellschaft herrühren, werden sie viel politische Kraft auf ihrer Seite haben: Sie sind von der Idee her sympathisch und scheinbar auch höchst demokratisch. Sie sollen hier als solche auch gar nicht kritisiert werden.

Man muss sich allerdings über ihre Konsequenz im Klaren sein: Sie werden der Etablierung eines Bachelorabschlusses feindlich gegenüberstehen.

Oder anders gewendet: Wir führen den Bachelorabschluss im Augenblick mit großer Innovationsbegeisterung überall ein und werden ihn nach weniger als einer halben Generation depotenziert und abgewertet haben zu einem „Dummenabschluss“, mit dem kein Mensch, der eine halbwegs engagierte und einigermaßen ehrgeizige Bildungsplanung begonnen hatte, zufrieden sein kann.

Man könnte entgegenhalten, dass die Erosion so schnell nun doch nicht vor sich geht. Vergleichen wir es mit einer anderen Konsequenz des deutschen Bildungswahns. In weit zurückliegenden Zeiten war der Schulabschluss der sogenannten „Mittleren Reife“ eine durchaus respektable Abschlusssituation der gymnasialen Schulausbildung.

Heute hört man nicht mehr viel davon, und wer es eben kann, geht unbedingt den Weg weiter bis zum Abitur. Die Erosion einer anerkannten „Mittleren Reife“ zu einer mit Makeln behafteten Zwischenstufe ohne „Bildungswert“ hat immerhin eine Generation beansprucht; wir glauben jedoch – oder weisen jedenfalls mit Besorgnis darauf hin –, dass sich die Abwertungsspirale heutzutage schneller dreht.

Wenn man also das Bachelor-Master-System als bildungspolitische Innovation jetzt in Deutschland flächendeckend einführen will, dann muss man etwas Besonderes tun, um gerade den Bachelorabschluss attraktiv zu gestalten. Denn es gibt Kräfte, die gegen ihn arbeiten – und das sind paradoxerweise Kräfte, die ausgerechnet von wohlmeinenden Menschen in unserer Gesellschaft kommen.

Deshalb muss man sich auch darüber im Klaren sein, dass es keine einfache Aufgabe ist, den Bachelorabschluss vor dem Nieder-

gang zu bewahren bzw. ihn zu einem Abschluss mit horizontaler Souveränität aufzustocken. Wir könnten auch so formulieren: Es ist bildungspolitisch sehr einfach, ihn per Dekret einzuführen, aber es ist keineswegs sehr einfach, ihn zu einem anerkannten Bildungsgut werden zu lassen. Daran muss vielmehr besonders und sorgfältig gearbeitet werden.

### **Die einzig sinnvolle bildungspolitische Option: ein qualitätsbewusster und eigenständiger Bachelor-Abschluss.**

Nachdem es nun feststeht, dass es im ganzen Konzept der Bildungsinnovation in erster Linie um die Sicherung des Bachelorabschlusses geht, kann man sich wiederum dem Bachelor-Master-Verhältnis bzw. dem Masterabschluss selber zuwenden. Die erste Option, die wir hier vortragen wollen und müssen, klingt befremdend oder zumindest ungewöhnlich, weshalb sie wahrscheinlich vom Bildungspolitiker – insbesondere von einem deutschen Bildungspolitiker – zunächst einmal verworfen wird.

Da sie aber vom Charakter her eigentlich sogar konsequent ist und in einer etwas mildereren Spielart sogar umgesetzt werden könnte, soll sie gleichwohl erörtert werden. Die Idee ist, dass die weitaus überwiegende Mehrzahl aller Studierenden schon frühzeitig zur Erkenntnis gelangen müsste, dass das Master-Studium unattraktiv und über Gebühr anstrengend ist und daher eigentlich nur wenigen Freude und Befriedigung bieten kann.

Es sollte allen Studierenden der Masterstudiengänge von Anfang an bekannt sein, dass der Studienaufwand und der persönliche Arbeitseinsatz an Strenge und Bindung so zunimmt, dass eine Verdienst bringende berufliche Nebentätigkeit von vorneherein unmöglich wird.

Hinzukommen sollte auch die Information, dass der zukünftige Grenzertrag einer potentiell zwar möglichen, aber nicht sicheren Lebenseinkommenssteigerung im Vergleich zum Grenzeinsatz an zusätzlich geleisteter Arbeit während der Zeit des Master-Studiums keineswegs jene Grenzertrags-Grenzeinsatzrate übertreffen wird, die ein Studierender während seines Bachelor-Studiums für sich verbuchen kann.

Insgesamt sollte der Eindruck vorherrschend sein, dass das Bachelor-Studium im Regelfall eine ziemlich sichere Bildungsinvestition ist, die deshalb sinnvollerweise auch von der Mehrzahl aller Studierenden mit Durchschnittsfähigkeiten wahrgenommen wird, während demgegenüber das Master-Studium eine Spekulationsinvestition darstellt, die neben dem natürlich stets verflochtenen Berufs- und Wissenstraining ein gehöriges Maß an artifiziellem Wissen beinhalten wird.

Dieses sollte man gut und gerne einer kleinen Gruppe von neugierigen Menschen gönnen, mit denen man zwar gerne einmal für ein paar Stunden, Tage oder Wochen sein Leben tauschen wollte, deren Lebens- und Studienart aber als Ganzes gesehen man keineswegs übernehmen würde.

Damit ist der grundlegende Unterschied im Vergleich zur augenblicklichen Situation genannt: Niemand mit dem normalen Bachelor-Studium muss den Mastertitel als den ihm gemäßen und eigentlich zugehörigen Abschluss des Studiums empfinden.

Um diesen Gedanken mit einem anderen Bild zu verdeutlichen, sehen wir für einen Augenblick in die Welt der Musik hinüber. Sehr viele von uns durchschnittlichen Menschen sind begeisterte Musikhörer und freuen uns beispielsweise, wenn wir eine Klaviersonate hören, sei es aus der Wiener Klassik oder aus der zeitgenössischen Musik.

Aber wer von uns nimmt die Mühe auf sich, Klavierspielen zu können und das auch noch so gut, dass man die As-Dur Klavier-sonate op. 110 von Beethoven oder „Kontakte“ von Karlheinz Stockhausen spielen könnte?

Niemand käme auf die Idee, dem Liebhaber der Klaviermusik seine Ernsthaftigkeit zu bestreiten, weil er nicht hinreichend gut Klavierspielen kann, um seine Lieblingskomponisten selbst auf dem Klavier zu interpretieren.

Es besteht noch eine zweite Möglichkeit, den Bachelorabschluss zu stärken. Der Master-Studiengang müsste sich vom Charakter her deutlich unterscheiden vom Bachelor-Studiengang, und zwar durch mehrere Komponenten.

So müsste deutlich erkennbar sein, dass der Unterrichtsstoff mehr eigenen Einsatz beim Literaturstudium erfordert und dass man sich eine fachspezifische Eignung hart erarbeiten muss.

Aber es nicht nur Arbeit, sondern auch die Belohnung, die hierhin gehört, z. B. das Gefühl und die Ahnung, dass sich wichtige Probleme plötzlich lösen lassen, dass einem die eine oder andere Lösung geradezu zufliegt.

Es ist der Wechsel zwischen Einsatz und Erfolg, der schon ein Stück davon ausweist, was im Leben eines Forschers später das mühevollere, aber auch zugleich freudvolle Entdecken ausmacht.

Vielleicht ist der Hauptunterschied die eingeforderte **eigene Beteiligung** an der Erarbeitung von Wissen und Erkenntnis, während **Didaktik und Lernen** im Bachelor-Studium der Kern der Vermittlungsarbeit sein dürfen und können.

## **Komponenten einer begleitenden Absicherung des Bachelor-Abschlusses**

Hauptabnehmer des „fertig“ studierten Bachelors werden Industrie und Handel oder Banken und Versicherungen sein. Was wünschen sie sich, was wünschen sie uns, was wissen sie?

Die Wünsche sind ziemlich genau beschrieben:

- eine praxisnäher gestaltete Hochschulausbildung mit fachlicher und überfachlicher Qualifikation,
- eine Verkürzung der realen Studiendauer und
- eine stärkere Internationalisierung der Hochschulausbildung mit Auslandssemestern und Fremdsprachentraining.

Das lässt sich mit einem Bachelor-Studium gut realisieren. In einem „Memorandum zur gestuften Studienstruktur“ vom September 2003 versprechen die Arbeitgeber nicht nur, die neuen Abschlüsse anzuerkennen, sondern verlangen sogar die allgemeine Umstellung auf diese neue Studienstruktur.

So heißt es auf Seite 1: „Der von Hochschule und Politik gemeinsam angestoßene ‚Bologna-Prozess‘ mit der Umstellung auf die international üblichen Abschlüsse Bachelor und Master bietet die Chance, diese Ziele in Deutschland zu erreichen. Die Arbeitgeber in Deutschland sprechen sich für die flächendeckende Einführung dieser Abschlüsse aus und werden sich bei der Rekrutierung von Hochschulabsolventen auf diese neuen Studienabschlüsse einstellen. Mittel- und langfristig ist es das Ziel, das Nebeneinander von bisher üblichen Diplom- und Magistertitel bzw. Staatsexamina und den neuen Abschlüssen zugunsten von Bachelor und Master zu beenden.“

Konkret zum Bachelor-Studiengang heißt es weiter: „Der Bachelor ist als erster berufsbefähigender Regelabschluss an deutschen Hochschulen zu etablieren. Die Wirtschaft wird sich dafür einset-

zen, Bachelor-Absolventen einen attraktiven Start auf dem Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Berufseinstiegsperspektiven von Absolventen mit einem Bachelor-Abschluss von Fach zu Fach unterschiedlich ausfallen. Wesentliche Voraussetzung dafür, dass ein Bachelor-Abschluss realistische Chancen für einen Berufseinstieg eröffnet, ist eine auf die konsequente Vermittlung der berufsbefähigenden Basis- und Schlüsselqualifikationen abstellende Hochschulausbildung in dem betreffenden Bachelor-Studiengang.“

So die kundigen Fachleute in der BDA. Dem einzelnen Unternehmer bzw. den Personalchefs wird dagegen noch viel zu erläutern sein. Eine Umfrage der DIHK mit dem Stand vom 3.12.2002 ergab nämlich ein überwiegendes Nichtwissen oder allenfalls Halbwissen über die neuen Studienabschlüsse. Das hat sich auch zwischenzeitlich nicht geändert.

Wenn man genauer hinsieht, so kennen sie sich meist mit den neuen Titeln nicht aus, überblicken aber ohnehin nicht die Vielzahl an Diplomen und Magistern, die es auch jetzt nach dem alten System und seinen experimentellen Ausuferungen an neuen Formen schon gibt. Gleichwohl sind sie mit dem Inhalt „kürzer ausgebildet und für den Betrieb noch formbar“ sehr wohl einverstanden.

Eine zweite flankierende Absicherung für einen Erfolgsweg des zukünftigen Bachelorabschlusses könnte aus dem öffentlichen Sektor selbst kommen.

Wenn die Kultusminister es an Eindeutigkeit nicht haben fehlen lassen, dass der Bachelor als „erster berufsqualifizierender Abschluss den Regelabschluss“ darstellt – so im Oktober 2003 –, so müsste der öffentliche Sektor auch eine klare Laufbahnperspektive für den öffentlichen Dienst uno actu bekannt machen.

Wenn der Bachelor nach dem Willen der Kultusminister zukünftig der überwiegende Abschluss für die jungen Akademiker und Akademikerinnen ist, dann müsste ihnen auch die beliebteste und begehrteste Laufbahnkarriere im öffentlichen Dienst, also der höhere Dienst, offen stehen.

Es wäre nicht nur eine kluge Geste zum richtigen Zeitpunkt, sondern auch eine Informationsofferte von erheblichem Anreizeffekt, wenn die Studierenden schon heute wüssten, dass ihnen mit dem Bachelorabschluss auch die begehrteste Laufbahn im öffentlichen Dienst prinzipiell offen steht.

Selbstverständlich hätte dann der öffentliche Dienstherr immer noch die Möglichkeit, beim Aufstieg in der Behörde weitere interne oder externe Qualifizierungsaufwendungen zu fordern.

Umgekehrt ist zu befürchten, dass der Staat sein eigenes Studienreformkonzept empfindlich schwächt, sogar desavouiert, wenn er für den Einstieg in den höheren Dienst von vornherein nur den Masterabschluss fordert.

Statt eines positiven Signals, welches für die Privatwirtschaft doch einen gewissen Mitzieheffekt auslösen könnte, herrscht aber – noch jedenfalls – Schweigen.

Ein drittes Argument zugunsten der Erfolgssicherung des Bachelor-Studiengangs bezieht sich auf die Einführungsphase - also auf die Zeit von 2004 bis etwa 2010. Erst dann soll ja die Umstellung vollendet sein. Internationale sowie nationale politische Unwägbarkeiten können diesen geplanten Zeitablauf jedoch in Frage stellen.

Eine naheliegende Empfehlung könnte lauten, in einer bewusst gewählten Überlappungsphase die alten und die neuen Studiengänge parallel miteinander laufen zu lassen.

Die dahinter stehende, zunächst sehr plausible Idee ist, dass man den Wettbewerb entscheiden lassen könnte, welche der beiden Formen sich besser durchsetzen und später behaupten wird.

Bei der zentralen Ausbildung des Sparkassennachwuchses für die Führungskräfte hat man genau diesen Weg beschritten. Neben der traditionellen und hoch bewährten Ausbildung im Lehrinstitut der Sparkassen (die Sparkassenakademie in Bonn) mit einjährigem Präsenzstudium und einer Abschlussprüfung zum „diplomierten Sparkassenbetriebswirt“ hat man eine neue Fachhochschule der Sparkassen-Finanzgruppe gegründet, die im Wege des Fernstudiums die neuen Bachelor- und Master-Studiengänge im Bereich des Sparkassen- und Finanzsektors anbietet.

Man geht zwar in der Sparkassenorganisation nicht davon aus, dass bei dieser Bewährungsprobe die Fernfachhochschule einfach obsiegen wird, man ist sich aber jetzt schon sehr wohl bewusst, dass das alte Lehrinstitut möglicherweise einen kräftigen Wandel – vielleicht hin zu einer Art Führungsakademie – durchmachen wird.

Unseres Erachtens kann man diesem Vorbild einer Bewährungsprobe nicht folgen, weil die Ausgangssituation für eine großflächige Umstellung eine ganz andere ist als die für die kleine Gruppe der Sparkassenfortbildung.

Wir folgen vielmehr einem Konzept der Professoren Kieser (Universität Mannheim) und Küpper (Universität München) für die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen an Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten.

Sie kommen nach einer insgesamt sehr überzeugenden positiven Analyse zu dem Ergebnis: „Das Argument, dass der Arbeitsmarkt Gelegenheit erhalten müsste, zwischen den verschiedenen Ausbildungstypen zu wählen, kann nicht recht überzeugen. Zunächst sind die Entwicklungen über eine Zeit von unter 10 Jahren nicht

sehr aussagefähig, um eindeutige Marktsignale über ein derart komplexes Vertrauensgut wie universitäre Ausbildungsgänge zu erhalten. Zum anderen ist damit zu rechnen, dass Arbeitgeber, wenn sie die Wahl haben, aus Unsicherheit zu den vertrauten Abschlüssen tendieren.

Die von diesem Verhalten ausgehenden Marktsignale könnten wiederum Studienbewerber dazu veranlassen, ein Diplom bzw. einen Master-Abschluss anzustreben.

Die Qualität des BA-Studiums könnte sich daher erst gar nicht beweisen, dieser Studiengang wäre diskreditiert, bevor die Absolventen ihre Leistungsfähigkeit auf breiterer Basis unter Beweis stellen können. Nur eine totale Umstellung bringt Arbeitgeber dazu, sich mit den neuen Studiengängen und den Einsatzmöglichkeiten ihrer Absolventen gründlich auseinander zu setzen.“

Diese Einschätzung deckt sich völlig mit dem aus der eigenen Analyse gewonnenen Eindruck.

Wenn Kieser und Küpper meinen, dass der Bachelorabschluss „diskreditiert wäre, bevor die Absolventen ihre Leistungsfähigkeit auf breiter Basis hätten unter Beweis stellen können“, so befürchten sie dasselbe – mit etwas schärferen Worten – wie wir, wenn wir meinen, der parallel eingeführte Bachelor bringe es nur zu einer vertikalen Integration, aber nicht zur horizontalen Souveränität im Studiengefüge.

## **Misslingen und Widerstände bei der Einführung des Bachelor-Abschlusses**

Der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft hat 1999 einen Wettbewerb „Reformstudiengänge“ ausgeschrieben und damit die Hochschule aufgefordert, neue Bachelor- und Master-Studien-

gänge zu entwerfen, die den Anforderungen der Bologna-Konferenz entsprechen sollten.

Das vermutlich unerwartete Ergebnis war, dass von den 91 eingereichten Reformvorschlägen nur vier als preiswürdig anerkannt werden konnten.

Der große und immer wieder vorkommende Fehler bei den misslungenen Konzepten war, dass einfach die schon vorhandene Vorprüfung oder Zwischenprüfung im Diplomstudiengang mit einigen Modifikationen und Umbenennungen von Fächern zur Bachelorprüfung umgestaltet worden war. So konnte man die Forderung eines kurz-semesterigen und schlanken Studiengangs zwar einhalten, aber die anderen Anforderungen des Bachelor-Profils waren eben nicht erfüllt.

Der rekurrente Anschluss des Bachelors an das Gewohnte und Vorhandene hatte zur Form der vertikalen Integration des Bachelors geführt. Nach Meinung des Stifterverbandes war so kein Vorbild, sondern eher ein Zerrbild entstanden.

Bewertet man demgegenüber die vier preisgekrönten Studiengänge:

- Philosophy & Economics an der Universität Bayreuth,
- Sozialwissenschaften an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf,
- Biowissenschaften an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster,
- Mechanical and Process Engineering an der Technischen Universität Darmstadt,

so fällt auf, dass sie allesamt Neuschöpfungen sind. Es gab keine Vergangenheitsorientierung und deshalb auch kein Vorbild.

Der Politikwissenschaftler Ulrich von Alemann, Mitbegründer des Bachelor-Modells der Sozialwissenschaften an der Heinrich-

Heine-Universität Düsseldorf, beschreibt die Herkunft des neuen Studiengangs sogar als Akt der Linderung von Not: Indem drei Fächer, nämlich Soziologie, Politikwissenschaft und Medienwissenschaft, – jedes für sich in der Lehrstuhlbesetzung zu klein, um einen selbständigen Studiengang bedienen zu können – , zu einer neuen Lehr und Forschungseinheit zusammengeschweißt wurden:

„So wurde aus der Not, dass die drei Fächer für sich zu klein für ein Hauptfachangebot waren, die Tugend eines gemeinsam neu entwickelten gestuften Studiengangs nach dem Bachelor/Master-Modell geboren.“<sup>3</sup>

Ulrich von Alemann beschreibt sehr eindrucksvoll, wie aus einem Nebenfach „Soziologie“, welches als scheinbar leicht zu studierendes Dünnbrettfach von den philosophischen Magisterstudenten massenweise aufgegriffen worden war, ein ordentliches und qualitativvolles und vor allem selbständiges Hauptfachstudium mit Bachelor-Charakter gemacht werden konnte.

Dass kein funktionierendes Hauptfach vorhanden war, begriff von Alemann sogar als Chance: „Nicht wenige gestufte Studiengänge, die in den letzten Jahren wie Pilze aus dem Humus der Hochschullandschaft emporgeschossen sind, haben bestehende Magister- oder Diplom-Studiengänge nur vordergründig verkürzt, um sich mit dem neuen Bachelor-Etikett schmücken zu können. Der große Vorteil der Düsseldorfer Situation in den Sozialwissenschaften lag darin, dass es kein funktionierendes gemeinsames Hauptfach gab. Die Versuchung, dieses nur leicht umzubauen, bestand deshalb nicht, statt dessen war ein völliger Neubau geboten.“

---

<sup>3</sup> U. von Alemann in: Ulrich Webers (Hrsg.) Studienreform mit Bachelor und Master ( Neuwied 2001), S. 365.

Es wird darüber hinaus im Bericht und im Curriculum gezeigt, dass der Bachelor-Studiengang unser Prinzip der horizontalen Souveränität erfüllt.

Wir sollten vielleicht noch hinzufügen, dass es auch eine zweite Erleichterung bei der Einführung des neuen Bachelor-Studiengangs in Düsseldorf gab. Schon während der Zeit, da Soziologie im Nebenfach studiert werden konnte, gab es dort nämlich die Pflicht, eine Praktikumszeit zu absolvieren, was vom Lehrstuhl sehr gut organisiert war und von den Studierenden mit außerordentlichem Erfolg und Eifer durchgeführt wurde.

Dieses Modul konnte man sehr gut in den Bachelor-Studiengang übernehmen und integrieren; denn dort wurde eben das zu einer der wichtigen Auflagen, was vorher schon freiwillig üblich war.

Wir räumen durchaus ein, dass es Probleme beim Aufbau eines Bachelor-Studiengangs gibt, betonen jedoch zugleich, dass diese Schwierigkeiten zu überwinden sind und allenfalls zu Beginn in einer allzu euphorischen Aufbruchphase zum Misslingen des Bachelor-Studiengangs führen könnten. Außerdem gilt auch hier die Erfahrung:

Was als Problem erkannt wird, ist schon halbwegs geheilt.

Ein zweiter Anlass, der die Gefahr des Misslingens bei der Einführung des Bachelors auslösen könnte, liegt in den unterschiedlichen Anforderungen an diesen ersten, berufsqualifizierenden Abschluss. Es sind Anforderungen, die entweder aus der Wissenschaft oder aus der Praxis, in der Regel sogar aus beiden Systemen zugleich kommen.

Da gibt es Ausbildungsfächer mit einem so hohen Anforderungsprofil an wissenschaftlicher und berufsorientierter Mindestausstattung im Studium, dass der vorgesehene Zeitraum von sechs Semestern nicht ausreicht, um die fachliche Anerkennung zu erreichen.

Daher wollen die Vertreter dieser Studiengänge entweder beim altbewährten Diplomstudiengang verbleiben, oder aber sie streben ganz offen und offensiv einen Bachelor-Titel an, dessen Abschluss erst nach vier Jahren oder sogar erst nach fünf Jahren erreicht werden kann.

Dass letzteres keine Phantasie ist, beweist eine gewisse Tendenz in den Vereinigten Staaten, die Studiendauer in der Bachelorphase immer mehr auszudehnen. Bedeutender ist aber die Tatsache, dass es in einigen Fachbereichen bereits ganz selbstverständlich ist, eine Studiendauer von fünf Jahren als Standardausbildung anzusetzen. Als Beispiel wird hier das Bachelor-Studium der Pharmazie genannt, wo die fünf Jahre schon üblich sind und auch ohne Widerspruch aus der Natur der Sache heraus akzeptiert werden.

Man wird also wohl auch in Deutschland nicht umhin können, dem Bachelor-Studiengang eine gewisse Flexibilität an Studiendauer und Semesterzahl einzuräumen.

Der dritte Einwand kritischer Natur ist sicher sehr bedeutend und nur schwer zu parieren. Ein wichtiges Argument in der Bologna-Konferenz war ja die internationale Anerkennung und Gewohnheit von akademischen Titeln: Gerade das in Deutschland so beliebte Diplom ist im Ausland weitgehend unbekannt, hieß es. Im Großen und Ganzen stimmt das natürlich, aber es gibt auch Ausnahmen. Um nur ein Beispiel zu nennen: Der Aachener Diplomingenieur besitzt weltweit ein Qualitätsimage von hoher Güte.

Will man hier wirklich zugunsten einer Allerwärtsbezeichnung auf das durch langen Ausbildungsfleiß erworbene Gütesiegel „Diplom-Ingenieur“ verzichten? – Es ist wohl zu begreifen, dass in diesen Ausnahmefällen auch weiterhin mit gut begründetem und nachhaltigem Widerstand der betroffenen Fakultäten und Fachbereiche zu rechnen ist.

Wir haben bisher die Ausbildungssysteme und die einzelnen Ausbildungsstufen in ihnen ausschließlich unter dem Aspekt gesehen, wie sie unter Kennzeichen ihrer horizontalen Souveränität die jungen Menschen in die Berufswelt entlassen.

Es sollte aber auch die Überlegung miteinbezogen werden, wie Lernbegierige in die einzelne Ausbildungsstufe hineingelangen.

Dass hier die Eingangswege offen sein müssen, könnte man für selbstverständlich halten. Das tun zum Beispiel auch alle diejenigen, die heute für ein so genanntes lebenslanges Lernen plädieren. Die Vorstellung ist dabei, dass man mitten aus der Erfahrung im Berufsleben wieder an die Hochschule zurückwechselt und vorübergehend einen neuen und womöglich neuartigen Wissenstransfer empfängt, der in der Berufspraxis so nicht erworben werden kann und den die Berufspraxis auch gar nicht anbietet, der aber zur Ergänzung und Verbesserung der berufspraktischen Fähigkeiten notwendig erscheint. Universitäten und Fachhochschulen müssen also offen sein für den Wiedereintritt. Vielleicht ist es sogar zweckmäßig und notwendig, dass sie die Qualität ihrer Angebote der Praxis werbend bekannt machen.

Wenn wir an dieser Stelle die Öffnung oder Wiederaufnahme als wesentliches Merkmal zukünftiger Flexibilität betonen, so muss doch auch zugleich auf eine generelle Problematik dieser Öffnung hingewiesen werden.

Wie kann sich eine Ausbildungsstätte davor schützen, ein Übermaß ungeeigneter Kandidaten zugewiesen zu bekommen?

Generell muss gelten: So wie es auf der einen Seite zu begrüßen ist, dass die Hochschulen sich der Berufspraxis gegenüber werbend und informierend verhalten, um für ihr gutes Angebot an zusätzlicher Ausbildung gut geeignete und sicher reüssierende Kandidaten zu gewinnen, müssen sie auf der anderen Seite die Chance

haben, solche Kandidaten abzuweisen, die vermutlich und nach einem überprüfbareren Kenntnisstand nicht reüssieren werden.

Es mag hart klingen, muss aber gleichwohl gesagt werden, dass ein Übermaß an zwar aufgenommenen, aber ungeeigneten Kandidaten den erfolgreichen Aufbau eines Studiengangs behindern wird.

Es gibt drei Möglichkeiten, diesem Übel zu begegnen:

- (1) standardisierte Reifekriterien (z.B. Abitur),
- (2) Eignungsprüfungen vor der Aufnahme und
- (3) Propädeutikmodule in der frühen Phase des Studiums.

Ein Beispiel für den Fall (3) finden wir im Bachelor-Studiengang „Sozialwissenschaften“ der Universität Düsseldorf (damit das Ganze für die Studierenden nicht unverbindlich ist, werden in den vier vorgeschriebenen Lehrveranstaltungen des Propädeutikmoduls auch entsprechende Kreditpunkte vergeben).

Wie Reifekriterien (1) ermittelt werden können – wenn man sich nicht einfach auf das Abitur als Merkmal der Hochschulreife verlassen will –, ist eine komplizierte Angelegenheit, die für sich zu diskutieren ist.

## **Erfahrungen mit dem Bachelor-Studium im Ausland**

### **a) *Lernen von Ländern mit lange etabliertem Bachelor-Master-Studium***

Unter dem Aspekt der Übergangsdynamik hat es eigentlich wenig Sinn, auf die angelsächsisch geprägten Länder mit lang etablierten Bachelor- und Masterabschlüssen hinzuschauen. Dort – so mutmaßt man – ist alles eingespielt und gewohnheitsmäßig verankert.

Ganz reibungslos laufen die Prozesse allerdings auch nicht ab. Wenn man von der Zielvorstellung ausgeht, dass die Phase des Bachelor-Studiums allgemeine Fristen nicht überschreiten sollte und ein selbständiger Abschluss also nicht nur die Rolle eines allgemeinen Zwischenzeugnisses für das eigentlich anzustrebende Master-Studium sein sollte, so sind in beiden Fällen Übertretungen bei bestimmten, sagen wir ehrgeizigen und qualitätsbewussten, Studiengängen zu verzeichnen.

Darüber wird sowohl in England als auch in Amerika berichtet.

Wir werten das als Mahnung und weisen noch einmal darauf hin, wie behutsam man bei der Etablierung und Stabilisierung des zukünftigen Bachelor-Studiums in Deutschland sein muss, damit das Bachelor-Studium und sein Abschluss nicht zu einer Art umfangreicheren Zwischenprüfung in Vorbereitung auf den einzig als wertvoll empfundenen jeweilig zugehörigen Masterstudien-gang degeneriert.

Weil dann nämlich zu dem unumgänglichen theoretischen Rüstzeug, das man für das spätere Master-Studium nicht entbehren kann, das Paket der Praxiserfahrung darauf gesattelt wird, werden wir mit Sicherheit ein längeres Grundstudium (für viele dabei unnötig qualvoll) bekommen und insbesondere einen Masterabschluss, der ein bis zwei Jahre später erworben wird, als das jetzt übliche Diplom.

Das muss den Vertretern der Wirtschaft, die sich ja Absolventen mit frühem Examen und für die Praxis noch unverdorbenem Geist wünschen, unbedingt gesagt werden. Nur mit dem Optimismus: „Wir führen den Bachelor flächendeckend ein und dann erfüllen sich unsere Ziele von selbst“, ist es nicht getan.

Der Bachelor muss vielmehr in seiner Durchführung vor dem Denaturierungssog behütet werden.

Sonst ist seine Einführung sinnlos und vertan. Wenigstens, was die Ziele der Wirtschaft angeht; und natürlich auch, was die Ziele all derjenigen Politiker angeht, die jetzt eine kürzere Gesamtstudienzeit fordern und insbesondere den Teil der Bildungsausgaben kürzen wollen, die derzeit durch viel zu viele Langzeitstudenten gebunden sind.

Diese Warnung hatten wir weiter oben schon angesprochen, aber, nun mit dem Blick auf die Erfahrungen im Ausland, muss sie noch einmal ausgesprochen werden. Vielleicht ist dabei auch der positive Hinweis hilfreich, dass gerade in den USA viele Bachelor-Abschlüsse in der normalen Durchlaufzeit erreicht werden und dass es dort Universitäten gibt, die dafür bekannt sind, diese normale Durchlaufzeit bei durchschnittlichem Studientalent auch zu gewährleisten.

In Deutschland mit seiner allgemein bekannten Nivellierungstendenz wird es vielleicht etwas schwerer fallen, eine gewisse, auch für den Studienanfänger erkennbare Differenzierungsstruktur innerhalb der Hochschulen zu realisieren. Vielleicht sollte man deswegen aus der Sicht der Hochschulpolitik den einzelnen Hochschulen einen durchaus ja vorhandenen Differenzierungswunsch zugestehen und ihn sogar fördern.

Nach unserem Verständnis der Dinge wäre es zu einfach, nur „Elitehochschulen“ zu fördern. Es geht vielmehr darum, die Hochschulen darin zu unterstützen, ein unverwechselbares Profil für ihren jeweiligen, durchaus individuellen und ausdifferenzierten Bachelor-Abschluss zu erwerben, eine Art Markenkennzeichen, an dem die nachfragende Wirtschaft erkennen kann: Hier bekommen wir den effizienten, in zeitlicher und fachlicher Dimension richtig ausgebildeten Bewerber ins Haus geschickt, was klarerweise die Auswahl des hinzupassenden Bewerbers für die ausgeschriebene Position erleichtern wird.

Den Hochschulen darf man ruhig zutrauen, solche Profile zu erfinden bzw. neue Profile zu kreieren, wenn alte Bilder dabei sind zu verbleichen.

Was die Erfindung neuer Studiengänge angeht, so waren schon in der Vergangenheit die Hochschulen kreativ genug, sich umzusehen. Worin man dort meist weniger erfolgreich war, ist die Beschreitung des dornenreichen Bewilligungsweges in den Ministerien gewesen.

Wer nicht einen erfahrenen Studien- und Prüfungsordnungsexperten im Hause hatte, konnte da leicht stecken bleiben oder zumindest viel Zeit verlieren. Insofern geht es bei unserem Förderungswunsch auch weniger um mehr finanzielle Mittel aus dem Ministeriumshaushalt, sondern um Gewährung von Freiheit und um ideelle Unterstützung seitens des Ministeriums.

Wir gehen im folgenden davon aus, dass diese Begleitumstände gewürdigt und unsere Warnungen beherzigt werden. Dann können wir uns der Empfehlung anschließen, Bachelor- und Master-Studiengänge einzuführen und eine „gute“ Dynamik bei dieser Einführung zu implementieren.

Im einfachsten Fall könnte diese gute Dynamik darin bestehen, die beiden neuen Studiengänge sich in der Konkurrenz zu den alten Studiengängen, also insbesondere zu den weit verbreiteten und alt gewohnten Diplomstudiengängen entwickeln zu lassen.

Diese Idee lässt sich gut begründen und hat auch prominente Vertreter gefunden. Die meisten Gutachter mit ihren Empfehlungen wehren sich ausdrücklich nicht gegen die neuen Studiengänge, sondern wollen nur verhindern, dass sie überall zwangsweise eingeführt werden.

**b) Lernen von Ländern, die sich anschicken, alle alten Studiengänge durch das neue Bachelor-Master-Studium zu ersetzen**

Es gibt Länder, die vor einer ähnlich radikalen Umstellung der alten auf die neuen Studiengänge stehen, wie es die deutsche Hochschulpolitik vorhat. Welche Vorkehrungen haben sie getroffen? Für die Schweiz lässt sich das gut dokumentieren, da dort die Ernsthaftigkeit der Umstellung seit dem Jahr 2002 allgemein unbestritten ist und gute Analysen für die geeignete Vorgehensweise vorliegen.

Die Universität St. Gallen hatte schon Ende 2001 ihr gesamtes Studienangebot auf das Bachelor-Master-Studium umgestellt. Die Eidgenössischen Technischen Hochschulen und die Universitäten Basel, Bern und Luzern folgten dem neuen Modell partiell in ihren Fakultäten. Die Universität Fribourg begann im WS 2002/03 mit dem Bereich der Rechtswissenschaften und folgte im Semester darauf mit den Wirtschaftswissenschaften.

Besonders hervorgetan im Reformzeifer hat sich die Universität St. Gallen, die ein vorbildhaft hinzupassendes Curriculum zum Bachelor-Master-Studium entwickelt hatte und den Übergang mit einem ausführlichen Rechenschaftsbericht dokumentiert und gerechtfertigt hat.<sup>4</sup>

Auf diese Berichte werden wir in unserer Empfehlung an anderer Stelle zurückgreifen. Man darf zusammenfassen, dass man in der Schweiz prompt reagierte – eine bemerkenswerte Tatsache ist auch, dass die Università della Svizzera Italiana seit ihrem Bestehen das Bachelor- und Master-Studium angeboten hat.

---

<sup>4</sup> P. Gomez/ S. Spoun, Logik und Psychologie des Wandels der Universität St. Gallen (Universität St. Gallen 2002); Dies., Reform der universitären Bildung: Tendenzen und Perspektiven der Universität St. Gallen (Universität St. Gallen 2002).

Anknüpfungspunkt für unsere Analyse soll zunächst eine Studie aus dem Jahr 2002 sein, die sich ganz allgemein mit der Einführung des Bachelorgrades an allen Universitäten und Fachhochschulen in der Schweiz beschäftigt.

Sie ist zwar auf die Fächer des Ingenieurwesens und der Wirtschaftswissenschaften begrenzt, aber doch in den allgemeinen Überlegungen auf alle anderen Disziplinen übertragbar. Besonders intensiv stellt die Studie auf die zukünftige Wettbewerbsposition zwischen Fachhochschulen und Universitäten ab. Auf diesem Feld kann man sie als mustergültig und vorbildhaft bezeichnen.

Etwas anders als bei uns wurde in der Schweiz eine Organisation geschaffen, die mehr Aufgaben hat als unsere Akkreditierungsinstanz: „Die Verantwortung zur Koordination der Umsetzung der Bologna-Deklaration im universitären Bereich“ wurde Ende 1999 von den zuständigen Behörden an die Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS) übertragen.

Diese hat im Folgejahr eine „Projektleitung“, eine „hochschulpolitische Begleitgruppe“ sowie einen Bologna-Koordinator eingesetzt. Diese Steuerungsorgane stehen in Kontakt mit den Universitäten, den Fachhochschulen, den Bildungsinstitutionen des übrigen tertiären Sektors und der Sekundarstufe II.

Die Aufgabe des CRUS bestand darin, bis zum Frühjahr 2002 einen Entwurf für Umsetzungsrichtlinien zu erarbeiten, welcher die wichtigsten strukturellen und organisatorischen Eckwerte aufführt, die für die Einführung gestufter Studiengänge an den schweizerischen Universitäten zu beachten sind.

Ausgangspunkt für die Universitäten mit der alten Studienordnung war zwar die Übernahme der Zwischenprüfung für die Neugestaltung des Bachelorabschlusses, aber es wurde von Ort zu Ort differenziert vorgegangen.

Insbesondere der geforderte Praxisbezug war mal stärker, mal weniger konkret ins Studium eingebunden.

Besonders bemerkenswert ist aber die Behandlung der Fachhochschulen mit ihren herkömmlichen Fachabschlussgraden – vor allem des Ingenieur F.H. – , der in der Schweiz und über die Schweiz hinaus einen guten Ruf besitzt. Gerade wegen ihrer guten Anerkennung mussten die alten Fachhochschuldiplome auch delikate behandelt werden.

Im Gutachten werden vier Umwandlungsmodelle gegenübergestellt:

- Bezeichnung der Fachhochschuldiplome als „Master“ ohne Umgestaltung der Studiengänge,
- Einführung von Nachdiplom- Masterstudiengängen an den Fachhochschulen,
- Strukturelle und zeitliche Vereinheitlichung der Lehrlingsausbildung auf die Dauer von drei Jahren, um für den Zugang unterschiedliche Zeitdauer bei unterschiedlichen Ausbildungskonzepten, mal zwei Jahre, dann wieder vier Jahre, zu verhindern,
- Einbindung der Berufsmaturitätsausbildung in die Fachhochschulstudiengänge.

In jedem der vier Modelle werden der Reihe nach die Grundzüge der Lösung, die anzupassenden Gesetzesbestimmungen und die kritische Würdigung dargestellt.

Ein Satz aus dem Fazit des Züricher Gutachtens entspricht genau unserer eigenen Überlegung: „Je nach dem, wie stark man dabei die formellen Kriterien der Bologna-Deklaration gewichtet, lässt sich die Maßnahme zur Einführung von Master-Graden an den Fachhochschulen unterschiedlich gestalten.“

Die bloße ‚Umbenennung‘ der Fachhochschuldiplome zu Master-Titeln ließe die formalen Kriterien der Bologna-Deklaration und die Entwicklung des ‚Bologna-Prozesses‘ im europäischen Raum weitgehend unberücksichtigt.

Die Bologna-Deklaration ist zwar rechtlich unverbindlich, doch werden sich die in dieser Deklaration umschriebenen Richtlinien wohl weitgehend zu einem de-facto-Zustand im europäischen Hochschulraum etablieren und dereinst (wohl) auch rechtlich als Maßstab für die Anerkennung der Fachhochschulstudiengänge maßgebend sein. Die bloße Umbenennung der Fachhochschuldiplome in Master-Grade schafft deshalb die Gefahr, dass diese Titel dereinst in Europa nur als Abschlusstitel der Bachelor-Stufe anerkannt werden. Dies wiederum hätte eine Abwertung der Stellung der Fachhochschulen und damit auch der schweizerischen Berufsbildung zur Folge.“

## **Hochschulmodelle**

### **a) *Die European Business School***

Die ursprünglich als Fachhochschule gegründete Institution mit Sitz in Oestrich-Winkel (Rheingau) hat heute den Rang einer Wirtschaftsuniversität erreicht und besitzt Promotions- und Habilitationsrecht. Sie bildet nur Wirtschaftsstudentinnen und -studenten aus, hat aber gerade mit dieser Spezialisierung ein hohes Ansehen in Europa und darüber hinaus im Bereich der betriebswirtschaftlichen Wirtschaftswissenschaften erreicht. Dieses Ansehen geht nicht auf lange Tradition, sondern auf einen erfreulich konsequenten, pionierhaft aufstrebenden Gründungsakt zurück, der seit 1990 einen steilen Aufstieg an Erfolg und Bekanntheitsgrad seiner Ausbildungsgrade vorweisen kann.

Die private Gründung wird in Form einer Immobilienakademie GmbH verwaltet. Immobilienwirtschaft ist auch einer der Ausbildungsschwerpunkte, der in der traditionellen Ausrichtung betriebswirtschaftlicher Spezialisierungs- und Wahlfächer des Hauptstudiums der BWL bisher fehlte.

Gleichwohl wartet man in der betrieblichen Praxis sehr wohl auf einen in der Immobilienwirtschaft gut ausgebildeten Fachmann. Man darf also sagen, dass die ebs eine Marktlücke für neu angeforderte Diplomkaufleute gefunden und sich ausbildungsmäßig zueigen gemacht hatte.

Prof. Dr. Karl-Werner Schulte, Inhaber eines Stiftungslehrstuhls für Immobilienwirtschaft und real estate management, mit dem wir ein ausführliches Interview führen konnten, hat nach eigener Auskunft sich zunächst das Primärwissen auf diesem Zweig der Betriebswirtschaftslehre erst aneignen müssen, ehe es in der Lehre – so jedenfalls war der Stand der Dinge in Deutschland vor noch 10 Jahren – als betriebswirtschaftliches Wahlfach von ihm ausgebaut und später etabliert werden konnte.

(a.) Die erste Besonderheit für den rapiden Aufstieg der ebs zu einer europaweit anerkannten Qualitätsbildung war in der Bereitschaft der Professoren zu sehen, in bisher in Deutschland noch nicht bekannte Spezialisierungsbereiche mit Forschung und Lehre hineinzugehen und sich dabei natürlich Qualitätswissen aus dem Ausland zu besorgen. Dabei entstanden zwangsläufig die guten Kontakte mit entsprechenden anderen Ausbildungsstätten im Ausland.

Ein zweiter wichtiger Schritt bestand nun darin, die Kontakte mit dem Ausland nicht nur auf der Ebene der Lehrenden, sondern auch auf der Ebene der Lernenden zu nutzen; aber dies nicht nur locker und freiwillig-dilatorisch, sondern als absolute Verpflichtung jedes Studierenden. Denn zum Pflichtprogramm im Studium gehört ein Jahr Aufenthalt an einer Partneruniversität im Ausland.

Das wiederum setzt voraus, dass man zumindest eine von zwei obligatorischen Fremdsprachen während seines Grundstudiums an der ebs so intensiv betreibt, dass man im Ausland nicht nur mit Erfolg dem Unterricht folgen, sondern sogar so gut ist, dass man bei den schriftlichen Arbeiten, die für den Erwerb der notwendigen Scheine und „credit points“ im Ausland bestanden werden müssen, mithalten kann.

Die persönlichen Kontakte und wiederholten Aufenthalte der Professoren im Ausland haben es mit sich gebracht, dass die Partneruniversitäten im Ausland selbst hohes Ansehen genießen.

(b.) Die Auslandssemester sind also für die deutschen Studierenden ein späteres zusätzliches Qualitätsmerkmal bei ihrer Bewerbung – zumal dann, wenn sie ihre Karriere im Ausland starten wollen. Man darf das Adjektiv „zusätzlich“ hier durchaus wörtlich nehmen, denn der ebs-Diplomkaufmann ist längst ein Markenzeichen mit hohem Qualitätsrang auch im Ausland geworden. Von daher gibt es für die Studierenden an der ebs keinen Anlass, auf Bachelor- oder Masterabschlüsse umzusteigen, weil man im Ausland mit dem Diplomtitel nichts Rechtes zu verbinden wüsste; gerade für den ebs-Diplomkaufmann gilt das nicht.

(c.) Die dritte Besonderheit für den raschen und nachhaltigen Erfolg liegt nun aber ganz eindeutig in der Organisation des Studiums selbst. Die ebs nimmt nur einmal im Jahr Studienanfänger auf – etwa 200 – , verteilt sie auf kleine Klassen und lässt parallel unterrichten. Es ist ein „Klassensystem“, wie man es an englischen und irischen Universitäten kennt. Zu jeder „Klasse“ gibt es begleitende Tutorien und im Bedarfsfall noch individuelle Beratung für einen eventuell notwendigen Nachhilfeunterricht.

Die Idee ist, dass niemand ununterrichtet auf der Strecke bleibt; aber andererseits müssen alle vom ersten Studientag an hart arbeiten. Wer, wie ja fast alle, an die Lernlässigkeit des letzten Schul-

jahres oder an die Erholung nach dem Abitur gewohnt ist, muss sich hart auf ein hohes Arbeitspensum umstellen.

Manchmal – so der Beobachter – scheint das individuell kaum erträglich zu sein. Aber dann ist es eben doch durchstehbar, weil es ausnahmslos für alle in der Gruppe gilt.

Das scheint ein großer Unterschied insbesondere zu den großen Universitäten zu sein, wo man das erste Semester mit großzügigem Auslassen von Vorlesungen oder nur mit Schnupperkursen anzugehen pflegt. An die Disziplin der ebs reichen allenfalls solche Studiengänge heran, die vom ersten Semester an Pflichtkurse mit Anwesenheitspflicht kennen.

In der Betriebswirtschaftslehre der üblichen Universitäten schafft man diese Atmosphäre nur mit den üblichen Propädeutikkursen hingegen nicht. Die Konsequenz dieser ebs-Disziplin ist, dass das BWL-Studium trotz der obligatorischen Sprachkurse sowie in Verbindung mit einem anstrengenden Auslandsjahr im Durchschnitt kürzer ist als an den Universitäten.

Für die Qualität der Ausbildung spricht, dass eine große Zahl der Absolventen neben dem deutschen Titel des Diplomkaufmanns auch noch den auswärtigen Titel des MBA während des Auslandsstudiumsjahres erwirbt.

Offensichtlich hat die ebs überhaupt kein Problem, ihren Absolventen den Zugang zu den „international genormten“ Abschlüssen zu verhelfen, wenn die Studierenden diese denn zu erwerben wünschen. Obwohl somit also keine Not herrscht, hat man in der ebs sofort damit begonnen, sich einen Bachelor-Abschluss akkreditieren zu lassen, als die neue Verordnung bekannt wurde.

Obwohl das im Sinne der Ausbildungsziele alles sehr positiv klingt, müssen wir uns darüber im Klaren sein, dass hier eine Ausnahmesituation vorliegt. Diese Situation können wir natürlich nicht auf andere Hochschulen übertragen. Aber es ist lehrreich,

diese Ausnahmesituation kennen zu lernen, weil man vielleicht nicht alles, aber etwas davon übernehmen könnte. Zwei weitere Ausnahmesituationen sollten daher helfen, das Bild der Übertragungsmöglichkeiten zu ergänzen.

### **b) Die Fernuniversität Hagen**

Weil sie kein Präsenzstudium mit Orientierungsphase für die jungen Semester, sondern ein Fernstudium mit Lehrbriefen und fachlichem Strukturaufbau von der ersten Stunde des Studiums bis zum Examen bietet, ist die Fernuniversität Hagen auch eine Besonderheit im Wettbewerbsgefüge des Studienangebotes. Über ihren Wettbewerbsvorteil sollte die Fernuniversität selbst Auskunft geben, de facto kann gelten, dass sie sich als Nische im Wettbewerb einen Platz gesichert hat.

Wie begegnet man hier der Forderung, sich auf das neue Bachelor-Master-Studium umzustellen? Anders als in der ebs nicht pragmatisch, sondern kämpferisch.

Einerseits hat man sofort mit der Einrichtung neuer Studiengänge auf die Neuordnung in der Bildungspolitik reagiert – und zwar sogar in Fachdisziplinen, wo nach überwiegender Meinung der Fachvertreter ein Bachelor fachlich nicht zureichend etabliert werden könnte (z.B. in der Rechtswissenschaft) –, andererseits lehnt man die zwangsweise Umorientierung in einigen Fachdisziplinen scharf ab, weil sich nach Meinung der Fachvertreter kein Bachelor-Abschluss mit seinem entsprechend schmalen Wissensfundament für dieses Studium vertreten lässt.

Das gilt nach Meinung der Fernuniversität Hagen, vertreten durch ihren Dekan, für das Fach Wirtschaftswissenschaften insgesamt, und zwar für Volkswirtschaft wie auch Betriebswirtschaft.

Nach Meinung der Wirtschaftsfakultät kann nämlich weder das benötigte Wissensfundament für eine vernünftige ökonomische

Fertigkeit im Bachelor-Studium allein erworben werden, noch hätte die Wirtschaftspraxis Verwendungsmöglichkeiten für etwa dennoch ausgebildete SchmalspurökonomInnen.

So gelangt man in Hagen zu einem temperamentvollen Protest gegen den wirtschaftswissenschaftlichen Bachelor-Abschluss und fordert als Kompromiss die Erhaltung des Diplomtitels. Gefordert wird konsequenterweise, dass Studierende und Wirtschaftspraxis selbst entscheiden sollen, welches der richtige und passende Ausbildungsweg sein wird: also eine Wettbewerbslösung als Kompromiss.

Auf die Problematik, welche die Wettbewerbslösung generell beinhaltet, haben wir bereits hingewiesen. Ob sie in diesem Spezialfall unentbehrlich ist, wäre auf Grund der Erfahrungen in Hagen noch einmal ausführlich zu diskutieren.

### **c) *Die Universität St. Gallen***

Wir zitieren aus einem Text des Rektors der Universität St. Gallen, Prof. Dr. Peter Gomez und des Projektleiters für die Neukonzeption der Lehre an der Universität St. Gallen aus dem Jahr 2002.

#### a) Grundgedanke und Kernpunkte der Neukonzeption.

Die Universität St. Gallen hat erkannt, dass sie, ihre relative Kleinheit gegeben, im weltweiten Wettbewerb kaum mehr wahrgenommen werden wird, es sei denn, sie konzentriert sich auf ein international kompatibles Studienmodell auf der Basis ihrer schon bislang entwickelten und erfolgreichen akademischen Vorzüge. Das angestrebte Studienmodell lässt sich im Kern durch seine Abschlüsse und seine tragenden Säulen charakterisieren. Die Studierenden bereiten sich auf einen Bachelor of Arts sowie verschiedene Masterabschlüsse vor.

Mit der Reform strebt man in St. Gallen an, neben der Eidgenössischen Technischen Hochschule (ETH) Zürich eine der führenden Hochschulen der Schweiz zu sein, indem man innovativ und selbstbewusst auf die neuen Studiengänge zugeht.

#### b) Drei Stufen des Studiums

Maturand(inn)en beginnen ihr Studium an der Universität St. Gallen mit der Assessment-Stufe.

In diesem ersten Studienjahr soll eine sorgfältige wissenschaftliche Grundlegung erfolgen, und die Studierenden sollen an die Anforderung herangeführt werden, ihr Studium in St. Gallen zu „unternehmen“, d.h. selbständig und eigenverantwortlich wie Unternehmer mit allen Konsequenzen zu planen und durchzuführen.

Diese zeitliche Begrenzung der Grundstufe auf ein Jahr hat den Vorteil, dass Studierende und Universität relativ schnell und auf einer breiten, überprüfbaren und transparenten Basis feststellen können, ob sie zueinander passen. Vermieden wird damit auch eine Auswahl von Studierenden einzig und allein aufgrund des Notendurchschnitts in der Matura, einer Zulassungsprüfung vor dem Studium oder einiger schriftlicher Klausuren in Kernfächern am Ende des Studienjahrs.

Die Universität St. Gallen will hingegen vielseitig interessierten und aktiven Studierenden eine Chance geben.

Grundsätzlich soll die Lehre auf der Assessment-Stufe die Funktion eines allgemeinen wissenschaftlichen Propädeutikums hinsichtlich der an der Universität St. Gallen gelehrt Disziplinen erfüllen. Diese Studienstufe macht deshalb mit disziplinären und wissenschaftlichen Grundlagen vertraut.

Dabei geht es um:

- bestimmte Arbeitstechniken (recherchieren, bibliographieren, zitieren, formulieren, argumentieren usw.),
- wissenschaftliche Methoden (Heuristik, Logik, Induktion, Deduktion, Analyse, Synthese, Empirie usw.),
- Erklärungs- und Verstehenslehren (Hermeneutik, Werkimmanenz, Strukturalismus, Konstruktivismus, Dialektik, Ideographie usw.),
- um Grundmuster von Denkweisen und Denktraditionen in den Kerndisziplinen und deren Unterschiede,
- um Erklärungsmuster zur Genese gesellschaftlicher Institutionen,
- um die Konstitution und Interpretation von Texten (Rhetorik, Ästhetik, Rezeption usw.),
- um die Faktoren und Systeme von Kommunikation (Semiotik, Informationstheorie usw.),
- um Formen und die Funktionen von Medien (Mediengeschichte, Medien-Ästhetik, Medienkommunikation usw.),
- sowie die Internalisierung wissenschaftlicher Dynamik und um quantitativ-empirische Grundlagen.

Studierende sollen theoretische und praktische Probleme in angemessener Zeit bearbeiten und lösen, sich selbständig mittels Fachliteratur informieren, wissenschaftliche Erkenntnisse und Ergebnisse fachgerecht, verständlich und überzeugend darstellen und vermitteln und sich fachübergreifend im akademischen und gesellschaftlichen Diskurs angemessen an der Erörterung aufgeworfener Fragen und Probleme beteiligen können.

Der Grad des Bachelor of Arts nach drei Jahren als ein allgemein wissenschaftlich qualifizierender Abschluss soll sich deutlich von

den mehr berufsorientierten und berufsqualifizierenden Fachhochschulabschlüssen unterscheiden.

Der Bachelor der Universität St. Gallen ist nicht als ein enger Fachabschluss („kleiner Jurist“, „kleiner Betriebswirt“, „kleiner Volkswirt“) konzipiert, sondern lehnt sich ganz ausdrücklich und bewusst nicht nur an Humboldt an, sondern auch an die angelsächsische Idee der Persönlichkeitsbildung – etwa für die Ausbildung „leadership“ – oder an die in Frankreichs Eliteschulen bestens bewährte Idee einer „culture générale“.

## **Ausblick: Über die Zukunft des deutschen Bildungssystems**

Beobachtet man zum jetzigen Zeitpunkt die Intensität und Zielstrebigkeit in den Fachhochschulen und Universitäten, den Umstellungsprozess auf die neuen Ausbildungsprogramme und die neuen Bildungsabschlüsse zu verarbeiten, so darf man davon überzeugt sein, dass der Systemwechsel auf die Bachelor- und Masterstudiengänge in wenigen Jahren abgeschlossen sein wird. Das formale Gerüst der neuen Studien- und Prüfungsordnungen wird demnach dem geforderten Gebot der Kultusminister entsprechen. Ob allerdings die materiellen Ziele dieser grundlegenden Studien- und Bildungsreform zugleich mit erfüllt werden können, ist keinesfalls jetzt schon ebenso sicher oder wahrscheinlich.

Es ist deshalb wichtig, auf die Chancen und die Gefahren bei den einzelnen Bausteinen und Ausgestaltungsmöglichkeiten auf dem Wege zu einer gelungenen Bildungsreform hinzuweisen.

Aus wohlbegründeter Erfahrung wurde in unserem Beitrag das Gefahrenpotential in den Vordergrund gestellt. Ein anderer Autor, Peter Wex, hat in seinem kürzlich erschienenen Handbuch über die Bachelor- und Masterstudiengänge einen dringenden Appell

an die Hochschulen in Deutschland gerichtet, die Reformziele der für uns neuen Examensabschlüsse nicht nur formell, sondern auch materiell ernst zu nehmen. Nach einem gründlichen Vergleich der anglo-amerikanischen Hochschullandschaft und deren Examensabschlussformen kommt er zu dem Schluss, dass gerade nicht die vermeintliche Einheitlichkeit oder Uniformität der Bachelor-Masterabschlüsse so vorbildhaft sei und den Anschluss Deutschlands an die „Welt“ fördere, sondern vielmehr die Vielfalt und die Wettbewerbsbeweglichkeit und vor allem und nicht zuletzt die Freiheit der Studierenden, den passenden Ausbildungsweg zu wählen, den Ausschlag geben sollte, sich für diese Bildungsreform und nicht gegen sie zu entscheiden. Denn es ist seiner Meinung nach geradezu der „Mythos der Gleichwertigkeit aller Hochschulen“ (Mittelstraß) in Deutschland, der den langjährigen Bildungsreformstau in unserem Lande ausgelöst hat. Eine bemerkenswerte Passage aus seiner Analyse sei hier zitiert: „Die Entkleidung der Hochschulen von der Fiktion, alle Einrichtungen und Angebote seien gleich, eröffnet, positiv gewendet, die Chance, differenzierte Studienangebote und profilgebende Hochschulen herauszuarbeiten. Genau in diese Richtung werden die neuen Bachelor-/Masterstudiengänge wirken können. Auf den Feldern der Profilbildung, Wettbewerbsorientierung und Differenzierung liegen ihren Stärken. Zur Erreichung des Ziels, für jeden Studierwilligen die seinen Neigungen und Möglichkeiten entsprechende Studienausswahl treffen zu können, bleiben die neuen Studiengänge die realen Zukunftsperspektiven, weil deren Abschlussgrade weltweit anerkannt sind.“<sup>5</sup> Obgleich er die Gefahren und Fallen auf dem Wege der Studien- und Bildungsreform keineswegs übersieht, kommt er insgesamt zu einer durchaus positiven Einschätzung des Bachelor-Mastersystems: „Die Hochschulen halten,

---

<sup>5</sup> P. Wex, Bachelor und Master, Die Grundlagen des neuen Studiensystems in Deutschland. Ein Handbuch (Berlin 2005), S. 351.

wie selten in der Vergangenheit, in ihren Händen alle Möglichkeiten, die eigene Zukunft zu bestimmen. Gelingt ihnen das, wird noch mehr als ein Studien- und Wissenschaftssystem erneuert. Die Universitäten hätten eine überzeugende Identität gefunden“.

Die Autoren dieses Beitrags teilen diese Ansicht, obwohl zumindest einer von ihnen - durch langjährigen und vertrauten Umgang mit dem Diplomexamen - nur wehmütig Abschied davon nehmen kann. Gerade weil das vertraute System eine historische und faktische Macht ohnegleichen hat, muss vor den Gefahren auf dem Weg des Reformwerkes gewarnt werden. Es ist weder eine konservative Einstellung noch ein Zweckpessimismus, der uns geleitet hat, sondern die eindringliche Warnung, dass eine fruchtbare Reform im Halbherzigen ersticken könnte.

## Die Autoren

*Jörg-Dieter Gauger (1947)*. Studium der Geschichte, Klassischen Philologie und Politischen Wissenschaft an der Universität Bonn; seit 1982 Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.; derzeit Stv. Leiter der HA „Wissenschaftliche Dienste/Archiv für Christlich-demokratische Politik“ und Koordinator für Bildungs- und Kulturpolitik in der HA „Politik und Beratung“; apl. Professor an der Universität Bonn.

*Klaus Mackscheidt (1935)*. Ab 1956 Studium der Wirtschaftswissenschaften an der Universität Heidelberg, München, Wien und Köln. Dipl. Volkswirt 1960 an der Universität zu Köln. Kaufmännische Praxis in einem Bauunternehmen. 1967 Promotion zum Dr. rer. pol. an der Universität Mainz über ein Thema der Außenhandelstheorie. 1971 Habilitation mit einer Forschungsarbeit auf dem Gebiet der Finanzwissenschaft an der Universität zu Köln. 1972 Professur in Hamburg. Seit 1973 ordentlicher Professor für wirtschaftliche Staatswissenschaften mit dem Schwerpunkt Finanzwissenschaft an der Universität zu Köln. Direktor des Seminars für Finanzwissenschaft und des finanzwissenschaftlichen Forschungsinstituts. Ab 2001 Emeritus. Derzeit Geschäftsführer und Direktor des Instituts für Wohnungsrecht und Wohnungswirtschaft an der Universität zu Köln.

*Wolf-D. Stelzner (1956)*. Studium der Wirtschaftswissenschaften sowie Wirtschaftspsychologie. Promotion. Ausbildung zum System-Analytiker. Mitte der 80ziger Assistenz der Geschäftsführung eines mittelständischen Beratungsunternehmens mit etwa 190 Mitarbeitern. Daran anschließend stellvertretender Geschäftsführer in einer renommierten Beratungsgruppe. Siebzehn Jahre als

selbständiger Unternehmensentwickler und Wirtschaftsanalytiker tätig. Mitglied verschiedener Geschäftsleitungsgremien.

Ein Schwerpunkt der Grundlagen-Tätigkeit seines Institutes gilt den Analysen und Deutungen zu unternehmensrelevanten Fragestellungen der Bundesrepublik in Wirtschaft, Politik und Medien.