

Merkator, Nadine; Teichler, Ulrich

**Working Paper**

## Strukturwandel des tertiären Bildungssystems

Arbeitspapier, No. 205

**Provided in Cooperation with:**

The Hans Böckler Foundation

*Suggested Citation:* Merkator, Nadine; Teichler, Ulrich (2010) : Strukturwandel des tertiären Bildungssystems, Arbeitspapier, No. 205, Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/116661>

**Standard-Nutzungsbedingungen:**

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

**Terms of use:**

*Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.*

*You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.*

*If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.*

Arbeitspapier **205**



Nadine Merkator | Ulrich Teichler  
**Strukturwandel des tertiären  
Bildungssystems**

**Arbeitspapier 205**

Nadine Merkator

Ulrich Teichler

**Strukturwandel des tertiären Bildungssystems**

**Merkator, Nadine**, M.A.; wiss. Mitarbeiterin und Doktorandin des INCHER-Kassel, Publikationen zum Thema: Traumberuf ForschungsreferentIn.

**Teichler, Ulrich**, Dr. phil.: Professor am Internationalen Zentrum für Hochschulforschung der Universität Kassel; Dr. h.c. der Universität Turku (Finnland), Academic European (AE), Forschungsarbeiten zu Hochschule, Beruf, Hochschulsystem im internationalen Vergleich und Internationalisierungstendenzen im Hochschulwesen.

**Impressum:**

Herausgeber: Hans-Böckler-Stiftung  
Mitbestimmungs-, Forschungs- und Studienförderungswerk des DGB  
Hans-Böckler-Straße 39  
40476 Düsseldorf  
Telefon: (02 11) 77 78-189  
Fax: (02 11) 77 78-4-189  
E-Mail: [Eike-Hebecker@boeckler.de](mailto:Eike-Hebecker@boeckler.de)

Redaktion: Dr. Eike Hebecker, Abteilung Studienförderung

Produktion: Setzkasten GmbH, Düsseldorf

Düsseldorf, Januar 2010

## Geleitwort

Der Vorstand der Hans-Böckler-Stiftung hat im Oktober 2008 das Projekt „Leitbild Demokratische und Soziale Hochschule“ als Projekt der Stiftung beschlossen, das in Kooperation mit dem DGB und seinen Mitgliedsgewerkschaften durchgeführt wurde. Die 18-köpfige Projektgruppe unter der Leitung von Wolf Jürgen Röder, Geschäftsführer der Otto-Brenner-Stiftung und für die IG Metall Vorstandsmitglied der Hans-Böckler-Stiftung, hat auf dem 3. Hochschulpolitischen Forum im Februar 2010 ihren Vorschlag für das „Leitbild Demokratische und Soziale Hochschule“ vorgelegt.

Für die Erarbeitung des Leitbildes sind zuvor 14 Expertisen zu zentralen hochschulpolitischen Themen bei namhaften Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern von der Projektgruppe in Auftrag gegeben worden. Alle Expertisen wurden 2009 in Werkstattgesprächen präsentiert, ausführlich diskutiert und mit Blick auf die Entwicklung des Leitbildes ausgewertet. Zahlreiche Anregungen aus den Werkstattgesprächen sind in die Endfassung der Expertisen eingeflossen, die in der ausschließlichen wissenschaftlichen Verantwortung der Autorinnen und Autoren stehen. Wir danken allen Autorinnen und Autoren für ihre wertvollen Beiträge.

Die 14 Expertisen werden in der Reihe Arbeitspapiere der Hans-Böckler-Stiftung Nr. 200 bis 213 als elektronische Dokumente auf der Website der Hans-Böckler-Stiftung [www.boeckler.de](http://www.boeckler.de) veröffentlicht. Sie sollen die weiteren Beratungen und die Umsetzung des „Leitbildes Demokratische und Soziale Hochschule“ unterstützen sowie Diskurse zur Weiterentwicklung der Hochschulen befördern.

Wolf Jürgen Röder

Dr. Wolfgang Jäger

## Inhaltsverzeichnis

Geleitwort.....	3
1 Rascher Wandel mit offenem Ausgang.....	5
2 Strukturen – was ist gemeint? .....	7
3 Differenzierung – ein säkularer Trend?.....	9
4 Expansion – die deutschen Entwicklungen im internationalen Vergleich.....	11
5 Der Wandel der institutionellen Konfiguration im internationalen Vergleich .....	13
6 Die strukturelle Entwicklung in Deutschland bis zu den 1990er Jahren .....	17
7 Strukturelle Veränderungen seit den späten 1990er Jahren .....	20
8 Die Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse .....	22
9 Europäische Vorgaben für die Studiengangsstruktur in Deutschland ....	25
10 Besonderheiten in der Gestaltung des Bologna-Prozesses in Deutschland.....	30
11 Tertiäre Bildung – der Wandel der Beziehungen zwischen dem Hochschulsystem und dem System beruflicher Ausbildung .....	35
12 Zunehmende vertikale Differenzierung der Universitäten in Deutschland? .....	41
13 Zunehmende Profilbildung der Hochschulen in Deutschland?.....	48
14 Zur zukünftigen Entwicklung des Systems gestufter Studiengänge und Abschlüsse.....	52
15 Zur zukünftigen formalen Differenzierung des Hochschulsystems.....	56
16 Zur zukünftigen Differenzierung zwischen einzelnen Hochschulen und Fachbereichen .....	60
17 Literaturverzeichnis.....	63
Über die Hans-Böckler-Stiftung .....	69

## 1 Rascher Wandel mit offenem Ausgang

In der Bundesrepublik Deutschland sind im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts vier verschiedene Richtungen der strukturellen Veränderung des Hochschulsystems erkennbar:

- Größte Aufmerksamkeit zieht die bereits Ende der 1990er Jahre begonnene Einführung einer *gestuften Struktur von Studiengängen und -abschlüssen* auf sich. In dem sogenannten „Bologna-Prozess“ führen die meisten europäischen Länder eine ähnliche Struktur ein, bei der oft englischsprachige Titel verwendet werden und die deshalb als Bachelor-Master-Struktur bezeichnet werden kann.
- Mit der Einführung der Bachelor-Master-Struktur verliert die *Unterscheidung zwischen Universitäten und Fachhochschulen* als zuvor wichtigstes Element der formalen strukturellen Differenzierung des Hochschulwesens in Deutschland an Bedeutung; die Funktionsüberschneidung der beiden Hochschularten nimmt zu.
- Die einzelnen Hochschulen sehen sich einem zunehmenden Wettbewerb um Reputation und Attraktivität ausgesetzt; feine Unterschiede in informellen Merkmalen der Differenzierung ziehen – nicht zuletzt mit wachsender Popularität von nationalen oder internationalen Hochschul-„Rankings“ – immer mehr Aufmerksamkeit auf sich. Dies ist begleitet von Maßnahmen zur *Vergrößerung der informellen „vertikalen“ Unterschiede zwischen den Hochschulen*, unter denen die so genannte „Exzellenz-Initiative“ herausragt.
- Es gibt Anzeichen dafür, dass auch in Deutschland der in Lerndauer und Qualifikationsniveau anspruchsvollste Bereich der beruflichen Ausbildung sich zu einem *weiteren Bereich „tertiärer Bildung“* entwickelt, wie er in international vergleichenden Studien der OECD, der UNESCO und anderer supra-nationaler Organisationen seit den 1980er diagnostiziert bzw. gefordert wird.

Eine fünfte Richtung des Strukturwandels wird gelegentlich postuliert: Eine wachsende Herausbildung von *besonderen Profilen der einzelnen Hochschulen, oder der einzelnen Studiengänge*. Allerdings ist in Deutschland bisher kein eindeutiger Trend einer deutlich zunehmenden Profilierung zu erkennen.

Die derzeitigen Entwicklungen in Deutschland sind besser zu verstehen, wenn die wichtigsten *Konzepte und Begriffe zur Strukturentwicklung* herangezogen werden – dabei nicht zuletzt die These eines säkularen Differenzierungstrends im Zuge der Hochschulexpansion. Zu beachten ist in jedem Fall, dass *europäische und weltweite Politiken*

*und Trends* auf die deutsche Situation einwirken. Nicht zu übersehen ist jedoch, dass die Strukturentwicklungen und -politiken *nationale Traditionen aufarbeiten und spezifische Akzente* setzen. Schließlich ist *kein eindeutiges Szenario der zukünftigen Struktur des Hochschulwesens* zu erkennen, auf die sich alles eindeutig zu bewegt: Zweifellos gibt es Offenheiten von Trends und Raum für gestalterische Optionen.

Die strukturelle Gestalt des Hochschulsystems kann nicht als ein isoliertes Phänomen betrachtet werden. Hier geht es darum, wer und wie viele die Chance zum Lernen auf den kognitiv und systematisch anspruchsvollsten Ebenen haben. Mit der strukturellen Gestaltung fallen zugleich Entscheidungen über die Verteilung unterschiedlicher Akzente von Studienangeboten und von Qualifikationen der Absolventen. Strukturpolitisch ist von großem Gewicht, in welchem Maße Forschung und Lehre miteinander verknüpft bzw. voneinander getrennt sind. Das Ausmaß und die Art der Differenzierung des Hochschulsystems schließlich ist nicht nur wichtig für die Distribution von Sozialchancen der Absolventen, sondern auch für die gesellschaftliche Struktur insgesamt: Sind wir auf dem Wege zu einer stärkeren Elitisierung oder zu einer „Weisheit der Vielen“?

## 2 Strukturen – was ist gemeint?

In Analysen zur Struktur oder darüber hinaus zu quantitativ-strukturellen Entwicklungen des „Hochschulwesens“ bzw. „Hochschulsystems“ werden in der Regel folgende Aspekte angesprochen:

- *Die Größe bzw. der Umfang des Hochschulwesens*, gemessen in absoluten Zahlen der Hochschulen, des wissenschaftlichen Personals und der Studierenden oder in relativen Werten im Anteil der Studienanfänger, der Studierenden und der Absolventen an den entsprechenden Altersjahrgängen der Bevölkerung;
- *die Stellung und Verankerung des Hochschulwesens im gesamten Bildungssystem*;
- die wichtigsten *formalen Bereiche des Hochschulwesens*, etwa die Unterscheidung nach Arten von Hochschulen;
- *Strukturelemente von Studiengängen*, so zum Beispiel die erforderliche Studierendauer, formelle Stadien innerhalb eines Studiengangs (z.B. „Hauptstudium“), Möglichkeiten von Übergängen zwischen Studiengängen, Verläufe der Leistungsbewertung (z.B. „Credit-System“), Arten und ggf. Stufenordnungen von Studiengängen und -abschlüssen;
- *die quantitative Konfiguration*: Die Verteilung der Institutionen, Studierenden, Lehrenden, Finanzen usw. nach Hochschularten, Studienstufen, Fachrichtungen und anderen Gliederungsprinzipien;
- *Zugang und Zulassung* zum Studium und deren Beziehungen zu anderen Strukturmerkmalen.

Abstrakt können wir dabei unterscheiden zwischen

- *formellen Strukturmerkmalen*, d.h. Merkmalen, die gewöhnlich in Gesetzen und anderen Regelungen festgeschrieben werden, wie z.B. Arten von Hochschulen, Studiengängen und Bezeichnungen von Abschlüssen, einerseits und
- *informellen Strukturmerkmalen*, d.h. Merkmalen, die nicht förmlich geregelt sind, jedoch gesellschaftlich bedeutsam sind, wie z.B. die „Qualität“ und das „Profil“ der einzelnen Hochschulen und Studiengängen, andererseits.

Ebenso ist es sinnvoll, zu unterscheiden zwischen

- „*horizontalen*“ *Unterschieden*, so z.B. beim „Profil“ von Hochschulen und Studiengängen (z.B. „forschungsorientiert“ und „anwendungsorientiert“) und

- „vertikalen“ Unterschieden, so in der „Selektivität“, „Reputation“, „Qualität“ oder im „Arbeitsmarktwert“.

Konkret wird vor allem im Hinblick auf Lehre und Studium vor allem zwischen folgenden *Strukturdimensionen* unterschieden:

- Arten von Hochschulen,
- Arten von Studiengängen,
- Stufen von Studiengängen und -abschlüssen,
- Unterschiede in Ansehen, Qualität, Attraktivität o.ä. zwischen einzelnen Hochschulen bzw. Studiengängen des gleichen Typs und
- Unterschiede im Profil der einzelnen Hochschulen und Studiengänge.

Ergänzt sei, dass es auch Expertisen gibt, in denen der Begriff „Struktur“ weiter gefasst wird. Hier werden auch Unterschiede in der Trägerschaft und Finanzierung der Hochschulen (z.B. „staatlich“ und „privat“) sowie in der Organisationsstruktur einbezogen.

Dabei überrascht es nicht, wenn wir auf Übersichtspublikationen zum „Hochschulsystem in Deutschland“ stoßen. „System“ wird nach wie vor auf *nationaler Ebene* gesehen. Hochschulsysteme haben vielerlei supra-nationale Elemente – so z.B. universelle Wissenssysteme, weltweite Suche nach neuer Erkenntnis, internationale Kooperation, verbreitete kosmopolitische Werthaltungen von Wissenschaftlern, jedoch sind die formellen Regelungen, die Hochschularten, die Finanzierungslogik, die Wissenschaftler-Karrieren, die Studiengänge und -abschlüsse sowie die Beziehungen von Studium und Beruf in der Regel überwiegend national geprägt. Auch föderative Systeme werden in der Regel als ganze Länder, als ganze Systeme beschrieben (z.B. USA, Kanada, Brasilien, Schweiz und Deutschland), selbst wenn regionale Besonderheiten eine im Falle von Deutschland seitens der einzelnen Länder bedeutende Rolle spielen.

### 3 Differenzierung – ein säkularer Trend?

In Diskussionen über die Struktur geht es um die Art und das Ausmaß der „Differenziertheit“ des Hochschulsystems. Dabei ist allerdings zumeist von „Differenzierung“ oder „Diversifizierung“ die Rede: Verbreitet ist die Annahme, dass die „vertikalen“ und „horizontalen“ Unterschiede von Teilbereichen des Hochschulsystems ständig wachsen.

Häufig wird die These vertreten, dass die *Expansion des Hochschulsystems* eine wachsende Differenzierung nach sich zieht. Mit Blick auf Lehre und Studium wird gerne hervorgehoben, dass im Zuge der Expansion die Studierenden in ihren Motiven, Kompetenzen und Berufsperspektiven heterogener werden und dass dazu am besten eine entsprechende Differenzierung der Studienangebote und -bedingungen passe. Die Expansion kann als Verzehnfachung der Studierenden weltweit von den 1950er Jahren bis zu Beginn des 21. Jahrhundert beschrieben werden. In den meisten Analysen werden jedoch Zunahmen in den Anteilen der Studienanfänger oder Absolventen an der gleichaltrigen Bevölkerung herangezogen.

Am bekanntesten wurde die Entwicklungstheorie des amerikanischen Hochschulforschers Martin Trow: „Elite education“ werde, wenn die Studienanfängerquote 15 Prozent überschreite, durch „mass higher education“ ergänzt, das zugleich den hinzukommenden Studierenden eher entspreche und „elite higher education“ vor einer Nivellierung bewahre. Ebenso sei – wenn es nicht zu wirklichkeitsfremden Interventionen käme – mit einem weiteren Sektor von „universal higher education“ zu rechnen, wenn die Studienanfängerquote schließlich 50 Prozent überschreite.

Die These eines *säkularen Trends wachsender Differenzierung* des Hochschulsystems ist jedoch umstritten. Zwei faktenbezogene *Einwände* werden häufig erhoben:

- *Dauerhafte Unterschiede zwischen Ländern:* Erstens habe es auch schon in dem Stadium, in dem weniger als 15 Prozent eines Jahrganges studierten, Länder mit einem sehr differenzierten Hochschulsystem gegeben (z.B. die USA und Japan) und andere Länder mit einem weniger differenzierten Hochschulsystem (z.B. Deutschland). Im Zuge der Hochschulexpansion habe sich international kein Angleichungstrend ergeben, sondern die Differenzierung sei unter den erstgenannten Ländern noch stärker angewachsen als unter den letztgenannten Ländern.
- *Academic drift:* Je mehr vertikale Differenzen im Hochschulwesen zunehmen, desto mehr scheint bei den nicht an der Spitze stehenden Institutionen der Versuch zuzunehmen, die Charakteristika der an der Spitze stehenden Institutionen zu imitieren.

Als „academic drift“ wird die Tendenz zur Nachahmung der Spitzenreiter bezeichnet; demnach scheint vertikale Differenzierung in jedem Falle horizontale Differenzierung zu untergraben, und auch vertikale Differenzierung scheint im Wettbewerb um die besten Ränge unter Umständen in Grenzen zu bleiben: Wenn ein Aufholen oder ein Abstand-Halten gelingt.

Die Kritik an der These eines säkularen Trends wird jedoch auch mit Blick auf das Verhältnis von Trend und Aktion formuliert. Es gibt offensichtlich unter den Akteuren im Hochschulsystem eine Suche nach den weltweit besten („modernsten“) Lösungen, ein Festhalten (selbst in der Ausprägung von Reformen) an nationalen Besonderheiten und die Wahl zwischen verschiedenen wissenschafts- und gesellschaftspolitischen Optionen. In diesem Nebeneinander mögen „Trends“ ein großes, jedoch kein determinierendes Gewicht haben.

## 4 Expansion – die deutschen Entwicklungen im internationalen Vergleich

In der Bundesrepublik Deutschland betrug die *Studienanfängerquote* zu Beginn der 1950er Jahre weniger als fünf Prozent. Das war für die ökonomisch fortgeschrittenen Länder zu dieser Zeit nicht ungewöhnlich; nur eine Studienanfängerquote von etwa 10 Prozent in den USA ragte heraus.

Ein deutliche Zunahme an Studienanfängern wurde seit den späten 1950er Jahren und stärker noch in den 1960er Jahren und zu Beginn der 1970er Jahre in öffentlichen Diskussionen immer mehr als wertvoll zur Sicherung des wirtschaftlichen Wachstums und zur sozialen Öffnung begrüßt. In der Bundesrepublik Deutschland stieg die Studienanfängerquote von weniger als 10 Prozent um 1960 auf etwa 15 Prozent im Jahre 1970 und erreichte Mitte der 1970er Jahre etwa 20 Prozent (Universitäten und Fachhochschulen bzw. vor 1970 Vorgängereinrichtungen von Fachhochschulen).

Mitte der siebziger Jahre gehörten die Studienanfängerquoten in Deutschland, Österreich und Schweiz nach Angaben der OECD mit jeweils etwa 20 Prozent zu den niedrigsten unter den OECD-Mitgliedsländern. Sie lagen in der Mehrzahl der nordischen Ländern Europas und Großbritannien um 30 Prozent und in den USA und Japan um 40 Prozent.

Nach einer Stagnation der Studienanfängerquote in der Bundesrepublik Deutschland über ein Jahrzehnt bis Mitte der 1980er Jahre ergab sich wieder ein Anstieg auf etwa 30 Prozent im Jahre 1990. Der Expansionstrend setzte sich begrenzt fort; da jedoch in der DDR die Studienanfängerquote geringer gewesen war, betrug sie für ganz Deutschland trotz weiterer Anstiege im Jahre 2000 ebenfalls nur 30 Prozent. 2005 erreichte sie schließlich 36 Prozent.

Dabei waren seit Bestehen der Fachhochschulen Anfang der siebziger Jahre jeweils mehr als zwei Drittel der Studierenden im ersten Semester an Universitäten und weniger als ein Drittel an Fachhochschulen eingeschrieben. Nach den vorläufigen Daten für 2007 und 2008 zeigt sich jedoch eine deutliche Zunahme der Studienanfänger an Fachhochschulen, wobei die Anfängerquote an dieser Institutionsart ein Drittel überstieg.

Die Studienanfängerquote an deutschen Hochschulen war 2005 (36 %) – ähnlich wie drei Jahrzehnte zuvor – nur etwa zwei Drittel so hoch wie der Durchschnitt der OECD-Länder (54% bei universitären Studiengängen, die mindestens zu einem Bachelor füh-

ren). In der hochschulpolitischen Diskussion in Deutschland geben die internationalen statistischen Vergleiche immer wieder Anlass dazu, einen Ausbau und eine weitere Öffnung der Hochschulen zu diskutieren. Bedenken wir jedoch, wie stark die deutlich weniger unter dem Durchschnitt der OECD-Länder liegenden Daten bei Schulleistungsvergleichen („PISA“) mit Beunruhigung und eiligen Aktionen registriert worden sind, so ist es eher bemerkenswert, wie gering sich die deutlich stärker unterdurchschnittlichen Daten zu den Studienanfängerquoten in Deutschland als „aufrüttelnd“ erweisen.

*Hochschulabsolventenquoten* sind niedriger als Studienanfängerquoten. Die *Erfolgsquoten* für Studierende betragen in der Bundesrepublik Deutschland im Laufe der Jahre zumeist etwa 70 Prozent oder etwas mehr und lagen damit zumeist etwas über dem OECD-Durchschnitt. Hinzu kommt, dass sich bei einem Expansionstrend die erreichte Anfängerquote in den Absolventenquoten erst mit *zeitlichem Verzug* entsprechend niederschlägt. In der Bundesrepublik Deutschland betrug die Absolventenquote 1960 etwa fünf Prozent und 1970 etwa 10 Prozent. 1975 erreichte sie 13 Prozent und stieg danach für lange Zeit kaum an; im Jahre 2000 betrug sie 19 Prozent und im Jahre 2005 20 Prozent. 2005 erreichte die Absolventenquote nicht einmal zwei Drittel der durchschnittlichen Quote in den OECD-Mitgliedsländern; bei etwa der Hälfte der westeuropäischen Länder lag die Absolventenquote (mindestens Bachelor-Abschluss) im Jahre 2005 sogar um 40 Prozent.

## 5 Der Wandel der institutionellen Konfiguration im internationalen Vergleich

In den 1950er und 1960er Jahren bildete sich zwar mehr oder weniger ein Konsens heraus, dass die Hochschulexpansion ein wünschenswerter Prozess sei, der am besten auf dem Wege einer zunehmenden formalen Differenzierung des Hochschulsystems verwirklicht werde, aber es bildete sich kein international allgemein akzeptiertes Modell einer institutionellen Konfiguration heraus. In den Schriften der OECD, die sich in ihren Analysen und Empfehlungen mehr als jede andere supra-nationale Organisation mit der Frage der institutionellen Differenzierung befasste, wurden von den 1970er bis zu den 1990er Jahren nacheinander Begriffe wie „short-cycle higher education“, „non-university higher education“ und „alternatives to higher education“ in den Vordergrund gerückt, ohne je als gelungene Begrifflichkeiten allgemein akzeptiert zu werden. Diese Begriffe machen deutlich, dass in den meisten Ländern die Universität mit einer engen Verbindung von Forschung und Lehre und mit relativ langen Studienzeiten eines Teils oder aller Studierenden die Norm prägende Institution ist; ihr stehen kürzere Studiengänge oder besondere Institutionen mit kürzeren und zum Teil auch substanzuell anders profilierten Studiengängen in einem lehrorientierten Sektor des Hochschulsystems gegenüber.

Als *wichtigste Gliederungsprinzipien* erwiesen sich die

- *Arten von Hochschulen* und
- *Stufen von Studiengängen*, wobei zumeist die jeweiligen Studienjahre nach Studienbeginn (z.B. fünftes Studienjahr) und in anderen die Bildungsjahre seit Beginn der Pflichtschulzeit (z.Bs. 17. Schuljahr) zur Einordnung herangezogen werden.

Von Land zu Land hatten diese Gliederungsprinzipien ein unterschiedliches Gewicht. Die USA, die seit dem Zweiten Weltkrieg mehr als jedes andere Land der Welt in Hochschulfragen einen prägenden Einfluss auf andere Länder haben, sind in der institutionellen Konfiguration durch beide Gliederungsprinzipien geprägt. Ein zweijähriges Studium wird vor allem von Community Colleges und Junior Colleges angeboten und führt zu einem Associate Degree. Überwiegend vierjährige Studiengänge mit einem Bachelor-Abschluss werden entweder von Colleges (zuweilen auch als Vierjahres-Colleges beschrieben) angeboten oder von Universitäten, die weiterführende Studiengänge ebenfalls anbieten: Zumeist zweijährige Studienangebote, die zu einem Master bzw. einem Professional Degree führen, und längere Studienangebote, die auf einen Doktor-Abschluss zuführen („PhD“).

In den *westlichen Ländern Europas* verbreitete sich dagegen eine institutionelle Differenzierung; die neu entstehende Struktur wurde oft als „*binäre Struktur*“ oder Zwei-Typen-Struktur bezeichnet. Neben den Universitäten wurde zumeist ein weiterer Hochschultyp eingeführt. Dazu gehören z.B. die Polytechnics in Großbritannien, die Fachhochschulen in Deutschland und später auch in Österreich und der Schweiz, die Regionalhochschulen in Norwegen, die HBO (*hoger beroepsonderwijs*) in den Niederlanden und die Ammattikorkeakoulu in Finnland. In vielen Fällen war für den Zugang zu diesem zweiten Hochschultyp nicht, wie beim Zugang zu den Universitäten, der Abschluss eines wissenschaftsorientierten Sekundarschulzweiges erforderlich; die Studiengänge waren zumeist kürzer als an den Universitäten, die Curricula waren überwiegend anwendungsorientiert ausgerichtet; die zuständigen Hochschulen hatten nur eine begrenzte Forschungsfunktion; die Abschlüsse führten überwiegend nicht auf die gleiche Ebene von beruflichen Positionen zu wie die universitären Abschlüsse. Ein Übergang von Studiengängen dieser zweiten Hochschulart war während des Studiums oder nach Abschluss des Studiums zu den universitären Studiengängen möglich, wurde jedoch als Ausnahme verstanden.

Das bedeutete aber keinesfalls, dass sich im westlichen Europa eine zweite Institution durchgängig durchsetzte. Es gab Hochschulsysteme, die sich als *Einheitssysteme* bezeichnen lassen (z.B. Italien); es gab Systeme, in denen lange Zeit ein übergreifender Name für alle Hochschularten Symbol dafür war, dass sich ein kooperatives *Gesamthochschulsystem* herausbilden sollte („*högskole*“ in Schweden), und es gab auch *heterogene Systeme* mit einem vielfältigen Nebeneinander von Stufen und Institutionstypen (z.B. die *Grandes écoles*, Universitäten, IUT und anderen Institutionen in Frankreich). Es gab eine „Beharrlichkeit vielfältiger Modelle“.<sup>1</sup>

In Großbritannien wurden die Polytechnics im Jahre 1992 in Universitäten umbenannt; damit erhielten sie mehr Möglichkeiten zum Ausbau von Forschungstätigkeiten und forschungsorientierten Studiengängen, während umgekehrt für die Universitäten der Zugang von Forschungsmitteln nicht mehr ohne weiteres gesichert war. Sicherlich hat sich die Funktionsüberschneidung zwischen den „neuen Universitäten“ und den „alten Universitäten“ damit erhöht. Alle „Rankings“ von britischen Universitäten nach ihrer Forschungsleistung zeigen jedoch, dass nur sehr wenige der höchstplatzierten „neuen Universitäten“ einige der „alten Universitäten“ überflügelt haben. Die Abschaffung der binären Struktur in Großbritannien hatte nicht zur Folge, wie einige Experten zunächst prognostiziert hatten, dass die Zweitypen-Strukturen in Europa in schneller Folge eben-

---

1 Teichler 1990.

falls aufgegeben wurden; einige Länder – Österreich, Finnland und die Schweiz – etablierten sogar erst im Laufe der 1990er Jahre offiziell eine Zwei-Typen-Struktur.

Bemerkenswert ist, dass in Analysen und Empfehlungen von supra-nationalen Organisationen bis in die 1960er Jahre häufig von „*university systems*“ die Rede war. Danach trat „*higher education*“ und „*higher education systems*“ eindeutig in den Vordergrund; d.h. das Gemeinsame eines kognitiv anspruchsvollen und systematischen Studiums wurde nunmehr stärker herausgestrichen als etwaige Unterschiede im Ausmaß der Verknüpfung mit Forschung oder in einer „theoretischen“ oder „angewandten“ Orientierung. Seit den 1980er Jahren verwendet vor allem die OECD „*tertiary education*“ als Oberbegriff: Damit wird das Gemeinsame des (Alters-)Stadiums der Lernenden stärker als das Ausmaß der kognitiven und systematischen Ansprüche betont. Die Europäische Kommission ging einen ähnlichen Weg, indem sie den Begriff „Universitäten“ für alle tertiären Institutionen verwendeten. Festzustellen ist allerdings, dass in der Mehrzahl der europäischen Länder weiterhin eine deutliche Abgrenzung von „higher education“ u.ä. gegenüber anderen „beruflichen“, „post-sekundären“ oder „tertiären“ Institutionen oder Ausbildungsgängen vorherrscht.

Die vergleichenden Statistiken von Studierenden werden seit den 1990er Jahren von UNESCO, OECD und der Europäischen Kommission (durch ihre statistische Agentur EUROSTAT) nach einem einheitlichen System erhoben. Unterschieden wird nach drei Kategorien von Studiengängen, die sich, da sie von den drei Instanzen nicht einheitlich bezeichnet werden, am besten wie folgt beschreiben lassen:

1. *Nicht-universitäre tertiäre Studiengänge*: Kurze (weniger als drei Jahre) bzw. auch stark anwendungsorientierte tertiäre Ausbildungen mit einer Dauer von bis zu drei Jahren;
2. *Universitäre Studiengänge* von drei bis sechs Jahren, darunter auch ggf. zweite Stufen (z.B. Master-Studiengänge);
3. *Forschungsorientierte bzw. weiterführende professionelle Studienangebote* über den Abschluss der zuvor genannten universitären Studiengänge hinaus (vor allem Promotionsstudien).

Wenn im europäischen Vergleich Wege gesucht wurden, die Äquivalenz von Studien für Zwecke der Anerkennung von Studienleistungen innerhalb des Bildungssystems und für Fragen der beruflichen Anerkennung zu bestimmen, so rückte die *Studiendauer* im Laufe der Zeit immer mehr als wichtigstes Kriterium in den Vordergrund. Am deutlichsten wurde das in dem Beschluss des Europäischen Rates, des höchsten Or-

gans der Europäischen Gemeinschaft, vom Januar 1988 zur beruflichen Anerkennung von Studienabschlüssen. Danach soll ein erfolgreiches dreijähriges Studium an einer von den Mitgliedsstaaten anerkannten Hochschule die normale Eingangsstufe für hoch qualifizierte Berufe darstellen; wenn einzelne Länder in einzelnen Berufsbereichen ein längeres Studium als unabdingbar ansahen, sollten für Personen anderer Länder Wege einer leichten Ergänzung der Studien bzw. Prüfungen zur Feststellung der Äquivalenz angeboten werden.

## 6 Die strukturelle Entwicklung in Deutschland bis zu den 1990er Jahren

Nach dem Zweiten Weltkrieg standen in den ersten hochschulpolitischen Dokumenten in der Bundesrepublik Deutschland die Universitäten im Vordergrund. Andere Hochschulen wurden erwähnt als Institutionen, die ebenfalls das „Abitur“ als Eingangsvoraussetzung zum Studium hatten, im Gegensatz zu den Universitäten aber nicht multidisziplinär waren, nicht in allen Fällen Forschung und Lehre als gleichberechtigte Funktionen hatten und für Habilitationen nicht zuständig waren. Im Laufe der 1950er und der 1960er Jahre fand eine *weitgehende Integration* der Technischen Hochschulen, Pädagogischen Hochschulen und Theologischen Hochschulen in ein System „*Wissenschaftlicher Hochschulen*“, wie es damals genannt wurde, statt – sei es durch Fusion, Ausweitung des Fächerspektrums oder als Fortbestand einzelner Institutionen mit erweiterten Forschungsfunktionen und Rechten der Titelvergabe. Lediglich die *Hochschulen für Kunst und Musik* blieben eine gesonderte Hochschulart.

Aus Planungsdokumenten des Wissenschaftsrats, des Deutschen Bildungsrats, der Kultusministerkonferenz, verschiedener Länderministerien und anderer Instanzen ist erkennbar, dass in den 1960er Jahren eine deutliche Hochschulexpansion erwartet und weitgehend befürwortet wurde und dass dieser mit formeller Differenzierung begegnet werden sollte. In den Dokumenten Mitte der 1960er Jahre stand eine *Differenzierung nach Studiendauer* im Vordergrund: Es bildete sich weitgehend ein Konsensus heraus, dass eine Verteilung von 60 Prozent *Kurzstudienabschlüssen* (weniger als vier Jahre, einschließlich der Grundschullehrer-Ausbildung) und 40 Prozent *universitären Langstudienabschlüssen* (vier oder mehr Jahre) wünschenswert sei.

Sehr bald wurde eine *inter-institutionelle Differenzierung* präferiert. 1968 fiel durch Beschluss der Ministerpräsidenten der Länder die Entscheidung, zu Beginn der 1970er Jahre Fachhochschulen einzurichten. Frühere Ingenieurschulen und höhere Fachschulen – letztere vor allem im Bereich der Betriebswirtschaftslehre und der Sozialarbeit/-pädagogik – wurden zu *Fachhochschulen* aufgewertet. Die Eingangsvoraussetzungen wurden angehoben, aber durch die Einführung der „Fachhochschulreife“ nicht mit denen zur Universität gleichgesetzt. Das Studium sollte drei Jahre betragen, eventuell ergänzt durch Praxisphasen und Prüfungszeiten. Diese zweite Hochschulart neben den Universitäten fand Zuspruch, weil die Etablierung durch Aufwertung von Vorgängereinstitutionen leicht zu bewältigen war, ein Profil anwendungsorientierter Studiengänge als dem Bedarf des Beschäftigungssystems und den Befähigungen der zunehmenden Zahl

der Studierenden angemessen gesehen wurde und weil die Kosten für die neue Hochschulart dadurch gering gehalten werden konnten, dass ihr keine oder eine allenfalls marginale Forschungsfunktion zugeschrieben wurde.

In der 1970er Jahren fanden Modelle *intra-institutioneller Differenzierung* zunächst großen Zuspruch: In der ersten Version des Hochschulrahmengesetzes, die 1976 in Kraft trat, war vorgesehen, dass die bestehenden Hochschulen in der Regel zu *Gesamthochschulen* zusammenwachsen sollten. Tatsächlich verloren solche Vorstellungen aber bereits ab 1977 an hochschulpolitischer Popularität. Etabliert wurden nur fünf „kooperative“ (in Bayern) und sechs „integrierte“ Gesamthochschulen, wobei im letztgenannten Falle Studierende mit unterschiedlichen Abschlusszielen zeitweilig gemeinsam studierten: Fünf GHs in Nordrhein-Westfalen führten in Teilbereichen ein „Y-Modell“ ein, bei dem die Studierenden in der Mitte des Studiums zwischen einem weiteren kürzeren und einem langen universitären Studium zu wählen hatten; die Gesamthochschule Kassel schließlich führte in Teilbereichen ein „Konsekutiv-Modell“ ein, das in den Grundzügen den späteren Bachelor-Master-Modellen entsprach. Die GHs waren den Universitäten rechtlich gleichgestellt. Die Bezeichnung „Gesamthochschule“ wurde im Laufe der Jahre aufgegeben – zuletzt zu Beginn des 21. Jahrhunderts bei den integrierten Modellen, als überall Bachelor- und Master-Studiengänge eingeführt wurden.

Die in den 1970er Jahren etablierten Fachhochschulen wurden in den 1980er Jahren durch *Verwaltungsfachhochschulen* ergänzt. Diese ließen nur Studierende zu, die bereits im öffentlichen Dienst beschäftigt waren, und sie sahen Praxisphasen innerhalb der dreijährigen Studienzeit vor.

Insgesamt wurden die Fachhochschulen nicht auf eine Größenordnung ausgebaut, die eine Aufnahme von mehr als der Hälfte der Studienanfänger erlaubt hätte. Der Anteil der Studienanfänger an Fachhochschulen wuchs von Anfang der 1970er Jahre bis Ende der 1990er Jahre kaum – nicht zuletzt auch deshalb, weil sich das Fächerspektrum an Fachhochschulen kaum erweiterte. Mitte der 1980er Jahre schlug der Wissenschaftsrat stattdessen vor, daneben an den Universitäten Kurzstudiengänge einzurichten; dies fand aber in der damaligen hochschulpolitischen Szenerie keinen hinreichenden Anklang.

Dauerhaft stand das *Ausmaß der Unterschiedlichkeit zwischen Fachhochschulen und Universitäten* zur Diskussion: Wieweit die Fachhochschulen sich deutlich von den Universitäten abheben bzw. an sie heranrücken sollten. So wurden fast alle Dozenten an den Fachhochschulen zu Professoren, wobei die Professoren an Universitäten allerdings durch die Einführung der Bezeichnung „Universitäts-Professoren“ abgehoben wurden. Die Absolventen an Fachhochschulen erhielten den Titel „Diplom“, allerdings mit dem

Zusatz: „(FH)“. Im Laufe der Zeit wurde eine stärkere Beteiligung der Fachhochschulen an anwendungsorientierter Forschung gefördert, ohne dass allerdings Forschung zur Pflichtaufgabe von Fachhochschulprofessoren wurde. Seit etwa 1990 wurde die Studiendauer nicht mehr als dreijährig mit ggf. ergänzenden Prüfungs- und Praxisphasen bezeichnet, sondern als vierjährig einschließlich der Prüfungs- und Praxisphasen; etwa gleichzeitig wurde die Möglichkeit für Fachhochschulabsolventen geschaffen, in besonderen Fällen auf eine Promotion zuzugehen, ohne vorab einen universitären Abschluss erwerben zu müssen. Schließlich wurden in den 1990er Jahren die Praxis akzeptiert, dass sich die Fachhochschulen international als „Universities of applied sciences“ bezeichnen, obwohl sie sich in Deutschland nicht als „Universitäten“ bezeichnen können; auch nennen sich seitdem manche FHs in der deutschen Sprache nicht mehr „Fachhochschule“, sondern „Hochschule“.

Strukturell war schließlich von Bedeutung, welchen *Stellenwert die Abschlüsse von Universitäten und Fachhochschulen für den Berufsweg von Absolventen* haben. Öffentlich wurde diese Thematik gerne mit den Worten dekoriert, die beiden Abschlüsse seien „nicht gleichartig“, aber „gleichwertig“. Im öffentlichen Dienst war dagegen festgelegt, dass der Universitätsabschluss die Voraussetzung für den Zugang zu dem „höheren Dienst“ darstellt, d.h. zur höchsten Karriereleiter, und der Fachhochschulabschluss die Voraussetzung für den „gehobenen Dienst“, d.h. zur zweithöchsten Karriereleiter; dabei übertreffen die Lebenseinkommen im höheren Dienst die im gehobenen Dienst um etwa 20 Prozent. Im privatwirtschaftlichen Bereich waren die Unterschiede der Karrierechancen zwischen den Absolventen der jeweils gleichen Fachrichtung nach Hochschulart im Durchschnitt geringer, und eine Minderheit von Fachhochschulabsolventen war beruflich erfolgreicher als ein Teil der Universitätsabsolventen des gleichen Faches. Nicht eindeutig sind die Befunde von Absolventenstudien im Hinblick auf die inhaltliche Nähe zwischen dem im Studium Erlernten und den beruflichen Aufgaben; während die intendierte Anwendungsorientierung erwarten ließ, dass für Fachhochschulabsolventen die substantiellen Beziehung von Studium und Beruf später enger sein werde, kommen manche Absolventenstudien zu dem Schluss, dass die Universitäts- und Fachhochschulabsolventen im Durchschnitt die Beziehungen von Studium und beruflichen Aufgaben als ähnlich nahe sehen.

## 7 Strukturelle Veränderungen seit den späten 1990er Jahren

Als größte strukturelle Veränderung in jüngster Zeit gelten zweifellos die europaweit abgestimmten Aktivitäten zur *Einführung einer weitgehend ähnlichen Stufung von Studiengängen und -abschlüssen*. Im so genannten „Bologna-Prozess“ wird eine solche Stufung – und damit ein Modell der „intra-institutionellen Differenzierung“ – zum wichtigsten Merkmal der formellen Struktur des Hochschulwesens.

In der hochschulpolitischen Diskussion wird mit weniger Aufmerksamkeit ein weiterer Schwerpunkt formeller struktureller Reformen beachtet: Bei den aktuellen EU-weiten Aktivitäten zur Zusammenarbeit im Rahmen von Reformen der beruflichen Ausbildung geht es auch um eine weitere Öffnung des Hochschulzugangs, um eine deutlichere Ausprägung des nicht-hochschulischen Bereichs der *tertiären Bildung* und schließlich um ein näheres Zusammenrücken bzw. um eine höhere Überschneidung dieses tertiären Bereichs mit dem hochschulischen Bereich.

Die dritte strukturelle Veränderungstendenz ist informeller Natur und lässt sich in ihrem Ausmaß weniger eindeutig feststellen als die formellen Strukturreformen. Experten stimmen jedoch darin überein, dass die *vertikale Differenzierung – in der „Qualität“ bzw. „Reputation“ – zwischen den Hochschulen und Fachbereichen der gleichen Art* zunimmt.

Jede der hier genannten drei strukturellen Veränderungstendenzen hat zweifellos Folgen für die jeweils anderen beiden. Vorstellbar ist zum Beispiel, dass sich viele bisher nicht-hochschulische Ausbildungen im tertiären Bereich zu Bachelor-Studiengängen ohne eindeutige Abgrenzung zu anderen Studiengängen entwickeln und damit die bisherige Abgrenzung obsolet wird. Denkbar ist auch, dass im Wettlauf der einzelnen Universitäten um die höchsten Reputationsränge eine solche deutliche Stratifizierung entsteht, dass übergreifende „Bachelor“- und „Master“-Abschlüsse gar keine „Ebene“ von Abschlüssen bezeichnen, sondern eine so „schiefe Ebene“, dass die Differenzen zwischen den einzelnen Hochschulen alle anderen Strukturmerkmale völlig überschatten. So mag zum Beispiel die studentische Mobilität immer stärker auf immer engere „Zonen des gegenseitigen Vertrauens“ in ein ähnliches Leistungsniveau eingeschränkt werden: Im Falle einer deutlichen Stratifizierung mag jede Hochschule ihre Bereitschaft, Studierende aufzunehmen und die Studienleistungen von anderen Hochschulen anzuerkennen, auf jeweils nur wenige andere Hochschulen einschränken.

Bisher werden die drei strukturellen Tendenzen jedoch so sehr in der hochschulpolitischen Diskussion, in Expertengesprächen und in der Hochschulforschung getrennt, dass über deren Interaktion noch nicht viel gesagt werden kann. Die folgende Analyse wird sich daher weitgehend getrennt auf die drei genannten Veränderungstendenzen konzentrieren.

## 8 Die Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse

In der zweiten Hälfte der 1990er Jahre gewann in einigen Ländern Europas die Vorstellung an Boden, dass das jeweilige Land für Studierende aus anderen Weltregionen attraktiver werden könnte, wenn gestufte Studiengänge und -abschlüsse eingeführt würden. Deutschland gehörte zu den Ländern, in denen eine solche Vorstellung sich am schnellsten – schon vor der „Sorbonne-Erklärung“ – verbreitete. Bereits in der ersten Jahreshälfte 1998 wurde das Hochschulrahmengesetz entsprechend geändert: Damit wurde die Möglichkeit geschaffen, gestufte Studiengänge und -abschlüsse neben oder anstelle der vorher dominierenden Studiengangsstruktur einzuführen.

Anlässlich einer Jubiläumsfeier der Sorbonne-Universität in Paris beschlossen die für Hochschulfragen zuständigen Minister von Deutschland, Frankreich, Großbritannien und Italien am 25. Mai 1998 eine gemeinsame Erklärung, in der sie zu einer „Harmonisierung der Architektur des europäischen Hochschulsystems“ aufriefen. Nach dieser so genannten „*Sorbonne-Erklärung*“ sollten alle Studiengänge in Zyklen aufgeteilt werden, und es sollten weitere Maßnahmen ergriffen werden, sodass alle Studierenden mindestens ein Semester in einem anderen europäischen Land studieren. Ziel sei es, einen „Europäischen Hochschulraum“ zu entwickeln, der zur höheren Transparenz der Studienangebote, zur wachsenden Mobilität der Studierenden und zu verbesserten Beschäftigungschancen von Absolventen“ beiträgt.

Nicht zuletzt als Reaktion auf die Kritik, dass eine kleine Zahl europäischer Länder durch die Sorbonne-Erklärung eigenwillig Richtungen von Hochschulreformen vorgibt, wurde Übereinkunft erzielt, eine zweite Erklärung seitens einer größeren Zahl von Ländern vorzubereiten. Am 19. Juni 1999 unterzeichneten die Minister von 29 europäischen Ländern in Bologna, der Stadt mit der ältesten Universität in Europa, die „*Bologna-Erklärung*“. Im Kern wurde für ganz Europa die Einführung eines Systems von leicht erkennbaren und vergleichbaren Studiengängen und -abschlüssen gefordert, die nach Zyklen von „undergraduate“-Studien und „graduate“-Studien gegliedert sind. Dies sollte vor allem dazu beitragen, dass für Studierende anderer Kontinente ein Studium in Europa attraktiver und inner-europäische studentische Mobilität erleichtert wird. Daneben wurden einige unterstützende Maßnahmen – so die Einführung von Credit-Systemen und von Diploma Supplements – empfohlen und weitere Ziele – so die Stärkung europäischer Dimensionen und die Zusammenarbeit in Evaluationsfragen – genannt.

Die Sorbonne- und Bologna-Erklärungen stellten in verschiedener Hinsicht *eine große politische Überraschung* dar:

- In der Vergangenheit waren die größten europaweiten oder sogar darüber hinausgehenden hochschulpolitischen Initiativen von supra-nationalen Organisationen angestoßen und in vielen Fällen auch koordiniert worden: So die Bemühungen um die europaweite Anerkennung von Studienleistungen durch den Europarat und später auch durch die UNESCO, die Politiken der Expansion und Differenzierung durch die OECD und die Förderung der temporären Mobilität in Europa durch das ERASMUS-Programm der Europäischen Union. Im Bologna-Prozess dagegen – das war die erste Überraschung – erfolgten Initiative und Koordination durch die *direkte Zusammenarbeit der für Hochschulfragen zuständigen nationalen Ministerien*.
- Zweitens sollte ein *Ähnlicherwerden der Hochschulsysteme* in Europa erreicht werden – in der Sorbonne-Erklärung wird eine „Harmonisierung“ gefordert, und im Bologna-Prozess ist häufig von „Konvergenz“ die Rede. Dies überrascht, weil der Europäischen Union seit Mitte der 1970er Jahre –seitens der nationalen Regierungen europäischer Länder- Aktivitäten im Hochschulsystem nur unter der Bedingung zugestimmt worden waren, dass die *Varianten-Vielfalt* der nationalen Hochschulsysteme dadurch unangetastet bliebe. Die Bedeutsamkeit der europäischen Vielfalt wurde allerdings auch im Bologna-Prozess dadurch unterstrichen, dass zwar eine strukturelle Konvergenz betrieben, dabei aber eine substanzielle Vielfalt der Studienangebote erhalten werden sollte. Auch war zuvor bei den Entscheidungen innerhalb der einzelnen europäischen Länder zur strukturellen Gestaltung des Hochschulwesens kein Trend in Richtung eines bestimmten Modells erkennbar gewesen, sondern eher, wie bereits ausgeführt, eine „Beharrlichkeit der Vielfalt“.
- Drittens ist zweifellos überraschend, dass mit den Sorbonne- und Bologna-Erklärungen *einer Strukturreform* – und dabei Stufen von Studiengängen und -abschlüssen – eine *so zentrale Bedeutung* für die Gestaltung von Hochschulsystemen zugeschrieben wird; deutlich wird das nicht zuletzt dadurch, dass es nicht um irgendeine Teilmaßnahme gehen sollte, sondern um den Kern für die Etablierung eines „Europäischen Hochschulraums“ im Jahre 2010. Man hätte auch der Finanzierung des Hochschulsystems höchstes Gewicht beimessen können, wie das im Jahre 2000 bei der „Lissabon-Erklärung“ des Europäischen Rates (der Regierungen der EU-Mitgliedsländer) zur Etablierung eines „Europäischen Forschungsraums“ der Fall war; man hätte curriculare Koordination in den Mittelpunkt stellen können. Schließlich ist auch gar nicht klar, ob ähnliche formale Strukturen sehr wirksam sein können,

wenn gleichzeitig der Wettbewerb der einzelnen Hochschulen um Reputations- und Qualitätsvorsprünge vor anderen Hochschulen deutlich zunimmt.

- Viertens war überraschend, dass die strukturelle Konvergenz der europäischen Hochschulsysteme vor allem mit dem *Argument begründet* wurde, *dass dadurch internationale studentische Mobilität gefördert werden sollte*. Denn in vorangehenden Analysen und Empfehlungen zur studentischen Mobilität wurden viele andere Barrieren als hinderlicher und viele andere Maßnahmen als förderlicher für studentische Mobilität genannt als die Struktur des Hochschulsystems. Es ist auch keineswegs klar, dass eine solche strukturelle Konvergenz sehr viel zur studentischen Mobilität beitragen kann. Zehn Jahre nach der Bologna-Erklärung lassen die gewonnenen Erfahrungen darauf schließen, dass der Bologna-Prozess die inner-europäische Mobilität weder eindeutig erleichtert noch eindeutig behindert hat; allerdings hat sich für Studierende aus anderen Regionen der Welt durch die Einführung einer Master-Stufe die Attraktivität eines Studiums in Kontinental-Europa eindeutig erhöht.

Tatsächlich haben die Sorbonne- und Bologna-Erklärungen einen enormen *Hochschulreform-Schub* in den europäischen Ländern ausgelöst. Begeisterte Zustimmungen, heftige Kritiken, ständige Reflexion und weit reichende Maßnahmen – all das unterstreicht ihre Bedeutung. Manche Experten vergleichen dies mit dem Reformschub um 1970, während andere im Bologna-Prozess die größten Umwälzungen des Hochschulsystems nach dem Zweiten Weltkrieg sehen. Geschätzt werden kann, dass im Jahre 2010, in dem der „Europäische Hochschulraum“ verwirklicht sein sollte, etwa drei Viertel der Studiengänge Teil einer gestuften Struktur sein werden und dass viele andere Aktivitäten eine ähnlich weit reichende Wirkung entfaltet haben werden.

## 9 Europäische Vorgaben für die Studiengangsstruktur in Deutschland

In der Diskussion über die Einführung einer gestuften Struktur von Studiengängen und -abschlüssen ist vom „Bologna-Prozess“ die Rede. Die Wortwahl unterstreicht zweierlei.

Erstens sind die *Beratungen und Entscheidungen auf europäischer Ebene relativ locker koordiniert*. Die Minister – nicht nur der Unterzeichnerländer der Bologna-Erklärung von 1999, sondern auch von weiteren europäischen Ländern – trafen sich in Nachfolgekonferenzen (Prag 2001, Berlin 2003, Bergen 2005, London 2007 und Leuven 2009) und beschlossen dabei Kommuniqués. Zwischen den Ministertreffen stimmt eine „Bologna Follow-up Group“ (BFUG) zwischenzeitliche Beratungen, Analysen und Vorbereitungen für die nächste Ministerkonferenz ab. Die BFUG koordiniert offizielle BFUG-Konferenzen (etwa vier im Jahr), auf denen Entwicklungsprozesse beraten und Empfehlungen mit geringerer offizieller Verbindlichkeit formuliert werden.

Zweitens können die Ziele und Aktivitäten nicht als ein dauerhaftes Programm gesehen werden, das Schritt für Schritt mehr oder weniger konsequent implementiert wird. Vielmehr wurde die Programmatik, die in der Bologna-Erklärung erkennbar ist, im Laufe der Jahre immer wieder spezifiziert, ergänzt, modifiziert und neu interpretiert. Der Bologna-Prozess hat eine *Programmatik in Bewegung*.

Drittens erfolgen auf europäischer Ebene nur wenige detaillierte Vorgaben für die gestuften Studiengänge und -abschlüsse in Europa. Der größte Teil der Empfehlungen auf europäischer Ebene ist so offen formuliert, dass sie *großen Spielraum für die Konkretisierung innerhalb der einzelnen europäischen Länder und innerhalb der einzelnen Hochschulen* lassen.

In den hochschulpolitischen Diskussionen innerhalb der einzelnen europäischen Länder wird das Ausmaß der europaweiten programmatischen Festlegung der Bologna-Reformen gewöhnlich völlig überschätzt. Dazu trägt zweifellos bei, dass viele Protagonisten der Reform ihre jeweiligen Vorstellungen als unabdingbares Mandat des Bologna-Prozesses zu legitimieren suchen und dass viele Kritiker sichtbare Probleme im Bologna-Prozess als notwendigerweise von der Grundidee der Reform determiniert ausgehen wollen.

Tatsächlich gibt es so viele Lockerheiten in der Koordination, Widersprüche in den zentralen Texten, Offenheiten in den Empfehlungen und Veränderungen im Tenor der Beratungen und Empfehlungen, dass die meisten Aussagen, was der Bologna-Prozess auf europäischer Ebene für die Entscheidungen in den einzelnen europäischen Ländern und in den einzelnen Hochschulen vorgibt, Interpretationsleistungen in einem offenen Feld sind. Die folgende Interpretation kann lediglich für sich beanspruchen, dass sie auf reiche Erfahrung aus eigenen Analysen, aus eingehender Aufarbeitung vorliegender Texte und aus teilnehmender Beratung in vielerlei Arenen zurückgreifen kann.

Wir können erstens feststellen, dass die Einführung einer gestuften Struktur von Studiengängen und -abschlüssen – systemlogisch gesehen – bestimmte Mandate für die Implementierung setzt:

- Zu klären ist, *welche Stufen* von Studiengängen und -abschlüssen vorzusehen sind.
- Zu klären ist ebenfalls, was die *zentralen Merkmale zur Beschreibung einer Stufe* sind (etwa die normale *Studiendauer* auf der jeweiligen Stufe und die *curricularen Charakteristika* der jeweiligen Stufe).
- Es stellt sich ebenfalls die Frage, wie der *Übergang von einer Stufe zur nächsten* gestaltet ist (ob und ggf. in welcher Größenordnung es Grenzen für die Option für ein Studium auf der jeweils nächsten Stufe gibt und wie ggf. die Kriterien und Verfahren der Selektion aussehen).
- Eine gestufte Struktur von Studiengängen und -abschlüssen erhöht die Funktionsbreite der Universität als der Kerninstitution im Hochschulsystem. *Intra-institutionelle Differenzierung wird zum Prinzip*. Konkret bedeutet das, dass die Universitäten in den europäischen Ländern, die in der Vergangenheit nur universitäre Langstudiengänge angeboten hatten, nunmehr nicht nur eine positive Vision über Ziele, Inhalte und Erträge für individuelle Studienwege, die auf dem Master-Niveau enden, haben müssen, sondern auch eine *positive Vision für solche Studienwege, die mit einem Bachelor enden*.
- Schließlich ist infolge einer solchen Strukturreform *eine substanzielle Umgestaltung* unabdingbar.

Auf europäischer Ebene sind seit der „Bologna-Erklärung“ im Jahre 1999 bis 2009 folgende Präzisierung bzw. Ergänzungen vorgenommen worden:

- Im Mittelpunkt des Bologna-Prozesses steht die *Einführung eines zweistufigen Studiengangsystems*. „Bachelor“ und „Master“ sind die Termini, mit denen die beiden Stufen in der Regel bezeichnet werden. Das bedeutet jedoch nicht, dass eine gestufte Struktur sich eindeutig an die vorfindbare Struktur eines Landes anlehnen soll, in

dem traditionell Bachelor- und Master-Titel vergeben werden (etwa die USA oder England und Wales). Es wird auch nicht auf europäischer Ebene empfohlen, die nationalen Titel zu anglizieren (völlig eigenwillig ist die in Deutschland verbreitete Interpretation, dass deutsche Studienabschlüsse international eher anerkannt würden, wenn in Deutschland englischsprachige Titel verliehen würden).

- Im Laufe des Bologna-Prozesses hat auch das Gewicht von Empfehlungen zugenommen, die *Phase des Promovierens als eine dritte Stufe* einer gestuften Studiengangstruktur zu verstehen. In Kommunikés der Nachfolgekonferenzen werden dazu seit 2003 Empfehlungen formuliert, wobei sich die Akzente im Laufe der Zeit verschoben haben. Empfohlen wird offensichtlich, dass die Strukturierung dieser Phase und das Angebot von Promotionsprogrammen zunehmen sollte; auch ein Lernen über die Erstellung einer Doktorarbeit hinaus wird als wichtig erachtet. Mit dem Plädoyer für eine dritte Studienstufe werden jedoch keinerlei Vorgaben zu Status und Finanzierung der Promovierenden gemacht (ob die Promovierenden in der Regel normale Beschäftigte, Beschäftigte mit einem besonderen Qualifizierungsmandat, Kandidaten ohne festgelegten Status oder Studierende sind). Im Kommuniké von Leuven 2009 wird konsequent der Begriff „early stage researcher“ verwendet; von „third cycle“ ist nicht mehr die Rede, weil dies zuweilen als eine Option für einen Status von „Studierenden“ missverstanden worden war.
- Der *substanzielle Charakter der einzelnen Stufen* soll seit dem Kommuniké von Berlin im Jahre 2003 mit Hilfe von *Qualifications Frameworks* – d.h. allgemeinen Aussagen zu den inhaltlichen Schwerpunkten und der zu erreichenden Kompetenz auf der jeweiligen Stufe – beschrieben werden. Diese wurden europaweit fächerübergreifend für den Hochschulbereich bis zur Ministerkonferenz in Bergen im Jahre 2005 für die Bachelor-, Master- und Doktoratsebene formuliert; darüber hinaus wurde für die Europäische Union ein Europäischer Qualifikationsrahmen entworfen, in dem das gesamte Bildungssystem auf acht Qualifikationsstufen klassifiziert wird. Den einzelnen Ländern steht es frei, diese auf nationaler Ebene und auch fachspezifisch zu präzisieren oder zu modifizieren.
- Die Bologna-Erklärung von 1999 fordert insbesondere die Universitäten auf, die *intra-institutionelle Differenzierung programmatisch ernst zu nehmen*: „The degree awarded after the first cycle shall also be relevant to the European labour market as an appropriate level of qualification“ (umstritten ist, ob die deutsche Fassung den gemeinten Sinn voll trifft: „Der nach dem ersten Zyklus erworbene Abschluss attestiert eine für den europäischen Arbeitsmarkt relevante Qualifikationsebene“).
- Im Bologna-Prozess werden die einzelnen Länder und Hochschulen aufgefordert, *die Studienangebote wirkungsbewusst zu gestalten*: Mit Begriffen wie die bereits ge-

nannten „*Qualifications Frameworks*“ sowie „*Competences*“, „*Learning Outcomes*“ und „*Employability*“ wird gefordert, die zu erreichenden Ergebnisse bei Studienabschluss sowie die Wirkungen für die Beschäftigungschancen und die spätere berufliche Tätigkeit der Absolventen zu bedenken. Wiederum bleibt offen, ob es um eine Schärfung fachlicher Profile und eine Stärkung fachübergreifender Befähigungen, um eine Ausrichtung an vorherrschende Arbeitgebererwartungen oder um einen kritischen Umgang mit der vorfindbaren beruflichen Situation gehen soll, um nur einige Dimensionen der kontroversen Diskussionen zu benennen.

Zusätzlich wurden bereits in der Bologna-Erklärung von 1999 zwei „ergänzende Maßnahmen“ zum Studium und eine weitere, die später wiederholt ausgebaut wurde, zum Kontext des Studiums empfohlen:

- Die Hochschulen wurden aufgefordert, bei allen gestuften Studiengängen ein *Credit-System* einzuführen. Dies greift die im Rahmen der ERASMUS-Mobilitätsförderung gewachsene Initiative der Europäischen Kommission auf, mit Hilfe des sogenannten „European Credit Transfer System (ECTS)“ die Arbeitslasten für Studierende zu standardisieren und insgesamt eine höhere Transparenz für die Anerkennung von Studienleistungen im Mobilitätsfall zu sichern. Durch Einführung von Credit-Systemen (ECTS oder kompatibel zu ECTS) soll ein studienbegleitendes Prüfsystem, bei dem die Gewichtung nach der normalen zeitlichen Belastung der Studierenden durch Teilnahme an Lehrveranstaltungen und Selbststudium erfolgt, für alle Studienwege gelten (nicht allein „transfer“, sondern auch „cumulative“). Dies ist zweifellos eine sehr einschneidende Anforderung an die Gestaltung des Studiums, die gerade den Ländern große Änderungen auferlegt, die vorher auf große Zwischenprüfungen oder große Abschlussprüfungen Wert gelegt hatten (z.B. Italien und Deutschland).
- Den Hochschulen wurde empfohlen, am Schluss des Studiums nicht nur die üblichen nationalen Diplom-Dokumente zu vergeben, sondern auch ein sogenanntes „*Diploma Supplement*“. Dies greift eine bereits Ende der 1980er Jahre entstandene und von verschiedenen supra-nationalen Organisationen empfohlene Idee auf, Informationen über den Hintergrund von Studienabschlüssen „international lesbar“ zu machen. Damit werden also keinerlei Änderungen im Charakter der Studienangebote empfohlen; lediglich sollen Grundinformationen zum nationalen Studiengangssystem, zu dem studierten Studiengang und zu den Ergebnissen des Studiums seitens der einzelnen Absolventen in konzentrierter Form nach Kriterien gegeben werden, die auch von den Lesern verstanden werden können, die die Besonderheiten des einzelnen Landes und des einzelnen Studiengangs nicht kennen.

- Als indirekt studiengangsbezogene begleitende Maßnahme wird seit der Bologna-Erklärung empfohlen, dass die europäischen Länder in Fragen der Gestaltung von „*Quality Assurance*“ zusammenarbeiten. Die Vorschläge dazu wurden mit jedem neuen Communiqué der Minister ausgebaut.

Interessant ist aber auch, wozu im Bologna-Prozess auf europäischer Ebene *keine abgestimmten Vorgaben* gemacht werden:

- Die Schlüsseldokumente des Bologna-Prozesses sind offenkundig von dem Ziel getragen, die gestufte Studiengangsstruktur mehr oder weniger flächendeckend in Europa einzuführen. Es wird allerdings nicht explizit diskutiert, *ob manche Studiengänge aus diesem Modell ausgelassen werden sollten*, weil ein Eintritt in das berufliche Leben auf einer Bachelor-Stufe nicht adäquat erscheint.
- Es gibt auch keine Vorgaben, *ob es auf der jeweiligen Stufe nur einen oder mehrere Typen von Studiengängen geben sollte*.
- Nicht einmal für die *Dauer der Studiengänge* konnte auf der Ebene der Bologna-Erklärung oder der nachfolgenden Minister-Kommuniqués eine Einigung erzielt werden. Mit Blick auf die BFUG-Konferenzen kann jedoch festgestellt werden, dass 3-4 Jahre Bachelor-Studien, 1-2 Jahre Master-Studien und 4-6 Jahre insgesamt als Rahmen offen stehen.
- Mit dem Bologna-Prozess wird die gestufte Studiengangsstruktur fraglos zur zentralen Dimension der formalen Differenzierung erhoben. Völlig offen bleibt jedoch, ob die einzelnen europäischen Länder *eine oder mehrere Arten von Hochschulen* haben bzw. behalten und ggf. *welche Hochschularten welche Stufen von Studiengängen anbieten*.
- Offen sind schließlich auch Fragen des *Übergangs* von einer Stufe zur nächsten.

## 10 Besonderheiten in der Gestaltung des Bologna-Prozesses in Deutschland

In Deutschland wurden *die ersten grundlegenden Entscheidungen zur Etablierung gestufter Studiengänge und -abschlüsse sehr frühzeitig* getroffen: Bereits 1998 mit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes. *Aber die Implementierung erfolgte relativ langsam*: Erst im Studienjahr 2007/08 war es soweit, dass über die Hälfte der Studienanfänger ihr Studium in der neuen Struktur begannen. Im Vergleich zu manchen anderen Ländern war staatliches Drängen auf frühzeitige Implementierung in Deutschland zunächst nicht gegeben; die neuen Studiengänge wurden oft gründlich und nicht selten auch unter sehr kontroversen Diskussionen vorbereitet, und die Einführung eines Akkreditierungssystems in Verbindung mit der gestuften Struktur führte zu mancherlei Verzögerungen. Inzwischen legt die Mehrzahl der Länder in der Bundesrepublik Deutschland Wert darauf, dass die Einführung der neuen Struktur bis 2010 erfolgt und dass die alten Studiengänge abgelöst werden.

In Deutschland war 1998 festgelegt worden, dass nur die neuen gestuften Studiengänge zu einer *Akkreditierung* verpflichtet werden sollten, wozu ein Akkreditierungssystem neu aufzubauen sei. Auch in vielen anderen europäischen Ländern wurde in den ersten Jahren des Bologna-Prozesses ein Akkreditierungssystem aufgebaut. Dabei ergaben sich unterschiedliche Regelungen, wieweit die Akkreditierung flächendeckend ist oder sich nur auf bestimmte Arten von Studiengängen bezog; auch ergaben sich Unterschiede, wieweit ein Studiengang mit der erfolgten Akkreditierung als anerkannt gilt oder einem anschließenden Anerkennungsverfahren unterworfen ist. Schließlich waren die Regelungen sehr vielfältig, ob und in welcher Weise staatliche Instanzen das Akkreditierungssystem beaufsichtigen bzw. selbst tragen.

Tatsächlich hinkte der Akkreditierungsprozess in Deutschland dem Prozess der Einführung gestufter Studiengänge deutlich hinterher. In verschiedenen Bestandserhebungen der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) zeigte sich, dass nur weniger als die Hälfte der zu dem jeweiligen Zeitpunkt der Erhebung bestehenden neuen Studiengänge tatsächlich akkreditiert waren. Die Spannungen zwischen den Erwartungen und der Realität der Akkreditierungsprozesse hat inzwischen dazu geführt, dass eine Ablösung des Systems der Studiengangsakkreditierung durch eine Institutions-Akkreditierung zur Diskussion steht.

*Offen* ist noch, ob die neue Studiengangsstruktur in Deutschland *völlig flächendeckend* eingeführt wird. In der Medizin, Zahnmedizin und Veterinär-Medizin, in der Rechts-

wissenschaft und in der Lehrerbildung wird häufig argumentiert, dass es keinen Bachelor-Abschluss geben sollte, weil es kaum Berufschancen für Bachelor-Absolventen gäbe. Auch in den künstlerischen Fächern ist ein Bachelor-Abschluss sehr umstritten.

Die *Studiendauer* wurde durch „Strukturvorgaben“ der Kultusministerkonferenz (KMK) für die Bachelor-Studiengänge auf 3-4 Jahre und für die Master-Studiengänge auf 1-2 Jahre (eines Vollzeitstudiums) festgelegt. In manchen Texten werden analog 180-240 Credits (ECTS) und 60-120 Credits angegeben. Die „Gesamtregelstudienzeit“ soll „höchstens fünf Jahre“ betragen. Die letzte Formulierung öffnet die Tür zu Missverständnissen: Einerseits gibt es in einigen Fällen die Möglichkeit, einen Master nach insgesamt vier Studienjahren zu erlangen; andererseits wurde manchen Studiengängen die Akkreditierung verweigert, die weniger als 300 Credits vorsahen.

Erhebungen zeigen, dass in Deutschland sechssemestrige Bachelor-Studiengänge, viersemestrige Master-Studiengänge und eine Gesamtstudiendauer bis zum Master-Abschluss von 10 Semestern das klar überwiegende Modell sind. In einigen Ländern der Bundesrepublik Deutschland ist dies auch gesetzlich vorgegeben bzw. de facto die Regel. Es gibt jedoch auch sieben- bzw. achtsemestrige Bachelor Studiengänge sowie zwei- oder dreisemestrige Master-Studiengänge.

In Deutschland ist einerseits für die Bachelor-Stufe lediglich ein Studiengangstyp vorgesehen. Andererseits gibt es für die *Master-Stufe* eine besonders starke *Verzweigung von Studiengangstypen*:

- Unterschieden wird erstens zwischen den Profiltypen „stärker anwendungsorientiert“ und „stärker forschungsorientiert“. Die Profiltypen sind den Institutionsarten nicht fest zugeordnet: Auch Fachhochschulen können „stärker forschungsorientierte“ Studiengänge anbieten und umgekehrt Universitäten „stärker anwendungsorientierte“ Studiengänge.
- Zweitens können Bachelor- und Masterstudiengänge „konsekutiv“ sein, d.h. „inhaltlich aufeinander aufbauend“, oder nicht-konsekutiv.
- Drittens können Master-Studiengänge „weiterbildend“ sein, wobei zwischen dem Bachelor-Abschluss und dem Beginn des Master-Studiums mindestens ein Jahr Berufspraxis Voraussetzung ist, und nicht-weiterbildend.

Somit kann es in Deutschland – in der Kombination der drei Merkmale – im Prinzip acht Arten von Master-Studiengängen geben. In einer 2009 von der European University Association veröffentlichten Studie „Survey on Master Degrees in Europe“ wird

berichtet, dass drei Typen in Europa verbreitet sind: Programme (a) „with a strong professional development application“, (b) „research-intensive“ und (c) weiterbildend.

Schließlich ist in Deutschland vorgesehen, dass ein Master-Abschluss an Universitäten in jedem Falle den Zugang zum „höheren Dienst“ in der öffentlichen Verwaltung eröffnet. Für einen Master-Abschluss an einer Fachhochschule gilt das jedoch nur, wenn dies bei der Akkreditierung ausdrücklich festgestellt wird; dies wiederum ist nur möglich, wenn in der Akkreditierungskommission für den entsprechenden Studiengang ein Vertreter des öffentlichen Dienstes ist und dieser zustimmt, dass der Studiengang als Zugangsvoraussetzung für den höheren Dienst eingestuft wird. Dagegen soll der Bachelor-Abschluss –gleichgültig ob dieser an einer Universität oder einer Fachhochschule erworben ist– die Eingangsvoraussetzung für den „gehobenen Dienst“ sein.

Im April 2005 wurde von der KMK nach gemeinsamen Vorarbeiten mit dem Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, der HRK und der KMK ein *Qualifikationsrahmen* für Studiengänge in Deutschland beschlossen. Dieser ist weitgehend an die drei Stufen der europäischen Vorgaben im Rahmen des Bologna-Prozesses angelehnt. Dazu gehört auch, dass keine Unterscheidungen zwischen Hochschularten vorgenommen werden; dazu heißt es: „Die unterschiedlichen Bildungsziele dieser Hochschularten sollen jedoch nicht in Frage gestellt, sondern für die neuen Strukturen nutzbar gemacht werden“. Im Qualifikationsrahmen ist zum Beispiel in der Kategorie „*Wissensvertiefung*“ formuliert:

- Zur Bachelor-Ebene: „Sie verfügen über ein kritisches Verständnis der wichtigsten Theorien, Prinzipien und Methoden ihres Studienprogramms und sind in der Lage ihr Wissen vertikal, horizontal und lateral zu vertiefen. Ihr Wissen und Verstehen entspricht dem Stand der Fachliteratur, sollte aber zugleich einige vertiefte Wissensbestände auf dem aktuellen Stand der Forschung in ihrem Lerngebiet einschließen.“
- Zur Master-Ebene: „Ihr Wissen und Verstehen bildet die Grundlage für die Entwicklung und/oder Anwendung eigenständiger Ideen. Dies kann anwendungs- oder forschungsorientiert erfolgen. Sie verfügen über ein breites, detailliertes und kritisches Verständnis auf dem neuesten Stand des Wissens in einem oder mehreren Spezialbereichen.“
- Zur Doktoratsebene: „Sie haben durch die Vorlage einer wissenschaftlichen Arbeit einen eigenen Beitrag zur Forschung geleistet, der die Grenzen des Wissens erweitert und einer nationalen oder internationalen Begutachtung durch Fachwissenschaftler standhält.“

Nennenswert ist auch die Kategorie „*Instrumentelle Kompetenz*“. Dort heißt es:

- Zur Bachelor-Ebene: „Ihr Wissen und Verstehen auf ihre Tätigkeit oder ihren Beruf anzuwenden und Problemlösungen und Argumente in ihrem Fachgebiet zu erarbeiten und weiterzuentwickeln.“
- Zur Master-Ebene: „Ihr Wissen und Verstehen sowie ihre Fähigkeiten zur Problemlösung auch in neuen und unvertrauten Situationen anzuwenden, die in einem breiteren oder multidisziplinären Zusammenhang mit ihrem Studienfach stehen.“
- Zur Doktoratsebene: „Wesentliche Forschungsvorhaben mit wissenschaftlicher Integrität selbständig zu konzipieren und durchzuführen.“

Der Zugang zu *Master-Studiengängen* in Deutschland ist für Bachelor-Absolventen *im Prinzip begrenzt, aber es sind keine einheitlichen Quoten und Regeln* für eine solche Begrenzung festgelegt. Zu Beginn des Bologna-Prozesses plädierten viele für Hochschulfragen zuständige Minister mit Verweis auf die Situation in Ländern wie den USA und Großbritannien für bestimmte Übergangsquoten (zwischen 30 % und 50 %); dieses Argument verlor jedoch an Gewicht, weil erkennbar war, dass in den Vergleichsländern die Bachelor-Absolventenquoten an der gleichaltrigen Bevölkerung weitaus höher waren als die Hochschul-Absolventenquoten in Deutschland; insofern hätten ähnliche Übergangsquoten dazu geführt, dass die Master-Absolventenquoten an der gleichaltrigen Bevölkerung in Deutschland weitaus geringer sein würden als in diesen Vergleichsländern. Nach den Strukturvorgaben der KMK 2003 ist der Bachelor-Abschluss die Zugangsvoraussetzung für ein Master-Studium, aber die Zulassung zum Master-Studium soll „von weiteren besonderen Zugangsvoraussetzungen abhängig gemacht werden. Die Zugangsvoraussetzungen sind Gegenstand der Akkreditierung. Die Länder können sich die Genehmigung der Zugangskriterien vorbehalten.“ Es wurde eine Fülle verschiedener Zulassungsverfahren entwickelt; sie stießen – abgesehen von der Frage, ob mit Aufwand tatsächlich die prognostische Validität der Auswahl erhöht wurde – nicht zuletzt deshalb auf Kritik, weil sie oft zu Verzögerungen im Übergang und somit zur Verlängerung der gesamten Studienphase führten. Nicht bekannt ist, wie hoch insgesamt die Selektivität beim Zugang zu Master-Studiengängen ist. Studien zum Absolventenjahrgang 2007 lassen den Schluss zu, dass über 70 % der Bachelor-Absolventen in Deutschland ein Master-Studium aufnehmen.

Die Einführung eines *Credit-Systems* wurde für gestufte Studiengänge an deutschen Hochschulen *obligatorisch*; es wurde aber keine Einheitlichkeit in den Details des Credit-Systems vorgeschrieben. In den Strukturvorgaben der KMK heißt es dazu: „Zur Akkreditierung eines Bachelor- und Master-Studiengangs ist nachzuweisen, dass der Studiengang modularisiert und mit einem Leistungspunktsystem ausgestattet ist. Die

Inhalte eines Moduls sind so zu bemessen, dass sie in der Regel innerhalb eines Semesters oder eines Jahres vermittelt werden können; in besonders begründeten Fällen kann sich ein Modul auch über mehrere Semester erstrecken.“ In Deutschland ist die jährliche Gesamtzahl der Stunden im Jahr, die dem Studium gewidmet wird, mit 1.800 besonders hoch angesetzt; im Falle von 60 Credits (ECTS) jährlich beträgt der normale Aufwand für ein Credit 30 Stunden; der Akkreditierungsrat gestattete im Jahre 2006 sogar bei „Intensivstudiengängen“ „in besonders begründeten Einzelfällen“ den jährlichen Erwerb von bis zu 75 ECTS (also unausgesprochen die Setzung eines Arbeitsaufwandes von jährlich 2.250 Studienstunden).

Die Einführung des *Diploma Supplements* an deutschen Hochschulen wurde von der HRK und der KMK bereits frühzeitig im Bologna-Prozess empfohlen. Das Diploma Supplement wird in Strukturvorgaben der KMK auch als ein Instrument der detaillierten Information über den Studiengang und die Studienleistungen der Studierenden erwähnt, das nicht allein im Falle der internationalen Mobilität bedeutsam ist. Auf die Einreichung des Diploma Supplements bei den Akkreditierungsanträgen wird seitens der Akkreditierungsagenturen so viel Wert gelegt, dass es auf dem Weg ist, obligatorisch zu werden. Das Diploma Supplement in Deutschland scheint in der Regel den Vorgaben zu folgen, die auf europäischer Ebene im Kontext der Lissaboner Konvention von 1997 zur Anerkennung von Studienleistungen formuliert worden waren. Die Diploma Supplements sind in Deutschland in der Regel in englischer Sprache formuliert.

## 11 Tertiäre Bildung – der Wandel der Beziehungen zwischen dem Hochschulsystem und dem System beruflicher Ausbildung

Das deutsche Bildungssystem lässt sich heute im Vergleich zur Mehrzahl der wirtschaftlich fortgeschrittenen Länder durch ein besonders ausgebautes System beruflicher Ausbildung mit vielen dualen Ausbildungsprogrammen einerseits und durch geringe Studierquoten an Hochschulen andererseits kennzeichnen. Als größte Stärke dieses Systems wird in der Regel eine hohe fachliche Kompetenz von Facharbeitern und Berufstätigen in mittleren Positionen (Techniker, Gesundheitsberufe u.a.) hervorgehoben. Auf Kritik stoßen dagegen vor allem die Befunde, dass die *Durchlässigkeit von der beruflichen Ausbildung zum Hochschulstudium gering* bleibt und dass – beeinflusst durch die frühe Selektion der Bildungswege und die relativ starke Stellung der beruflichen Ausbildung – die *Unterschiede in der Studienbeteiligung nach sozialer Herkunft* in Deutschland besonders groß sind.

Die OECD – diejenige supra-nationale Organisation, welche die meisten Analysen und Empfehlungen zum Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystemen in Europa und anderen ökonomisch fortgeschrittenen Ländern vorlegt – stellt seit mehr als zwei Jahrzehnten den Terminus „*tertiary education*“ anstelle von „higher education“ in den Vordergrund. Sie fordert damit auf, der weiterführenden Ausbildung und allen anderen Bildungsaktivitäten über etwa 12 Jahre der primären und sekundären Bildung hinaus (etwa auch generelle Programme wie zweijährige „foundation degree programmes“ in Großbritannien oder allgemein bildende Programme an Community and Junior Colleges in den USA und ähnlich in Japan und Korea) große Aufmerksamkeit zu schenken und in engerer Beziehung zu den Studien im Bereich „higher education“ zu sehen. In der 1998 publizierte Studie „Redefining Tertiary Education“ wird die These vertreten, dass in den vorangehenden Jahrzehnten diejenigen Länder im Durchschnitt wirtschaftlich erfolgreicher waren, die hohe Quoten der tertiären Bildungsbeteiligung hatten. Angenommen wurde, dass in den ersten Jahrzehnten des 21sten Jahrhunderts die tertiäre Bildungsbeteiligung auf drei Viertel der entsprechenden Altersjahrgänge steigen wird.

Die damals vorgelegten Statistiken zeigen allerdings, dass die einzelnen europäischen Länder unterschiedliche Wege im Hinblick auf den Charakter der Programme und die Art der Institutionen gehen. Der *nicht-hochschulische tertiäre Bereich* – in Statistiken der UNESCO als „ISCED Vb“, von der OECD in den neunziger Jahren „Non-University Tertiary“ und in jüngster Zeit „Tertiary-Type B“ bezeichnet, wurde in manchen Ländern

seit den 1980er Jahren ausgebaut, in anderen dagegen wurden Institutionen und Programme dieser Art zu Bachelor-Programmen im hochschulischen Bereich aufgewertet. So stieg in den europäischen Ländern, für die entsprechende Daten vorliegen, die Studienanfängerquote im hochschulischen Bereich (mindestens ein Bachelor-Studium) von durchschnittlich 24 Prozent im Jahre 1991 auf 49 Prozent im Jahre 2005, während sich im nicht-hochschulischen Bereich nur ein Anstieg von 14 Prozent auf 17 Prozent ergab.

In Deutschland hat sich bisher das Konzept einer „tertiären Bildung“ jenseits der Hochschulen nicht durchgesetzt. Lediglich die „Berufsakademien“ – in Baden-Württemberg neuerdings umbenannt in „Duale Hochschulen“ – wurden lange Zeit in diesem Kontext genannt; inzwischen sind ihre Studiengänge zur Bachelor-Studiengängen aufgewertet und somit als Teil von „higher education“ zu verstehen. In den Statistiken von UNESCO, OECD und EUROSTAT wird seit langem ein solcher nicht-hochschulischer tertiärer Sektor für Deutschland ausgewiesen (wobei zum Beispiel die Ausbildungen für Techniker, Erzieher, Gesundheitsberufe u.a. einbezogen werden, die in Deutschland als Teil des beruflichen Ausbildungssystems gesehen werden). Dieser Bereich erscheint bei den Studienanfänger- und Absolventenquoten in einer Größenordnung von etwa 12-15 Prozent.

Innerhalb der Europäischen Union kamen im Jahre 2002 in Kopenhagen die für berufliche Ausbildung zuständigen Minister überein, die europäische Zusammenarbeit zu verstärken, um die berufliche Ausbildung attraktiver zu machen und um dabei auch in verschiedener Weise die Verknüpfungen von beruflicher Ausbildung und Hochschulbildung zu verstärken. Die hohe politische Aufmerksamkeit für den „Bologna-Prozess“ stand Pate für die Idee, im Bereich der beruflichen Ausbildung den „Kopenhagen-Prozess“ auszurufen.

Im Kommuniqué der nachfolgenden Konferenz in Maastricht im Jahre 2004 wurden als Ziele herausgestellt,

- die Attraktivität der beruflichen Bildung und Ausbildung (VET) in Europa zu erhöhen,
- die Anerkennung und Anrechnung in anderen Bereichen von Qualifikationen zu erleichtern und dabei Kompetenzen in „Learning Outcomes“ aus dem Bereich der beruflichen Bildung und Ausbildung zu dem Bereich der generellen (Sekundar- und Hochschul-) Bildung in Beziehung zu setzen,
- die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungs- und Ausbildungssystemen zu erhöhen.

Im Gefolge dieser Diskussionen wurde ein Credit-System für den Bereich der beruflichen Ausbildung entwickelt („ECVET“).

In die nachfolgenden Aktivitäten innerhalb der Europäischen Union, einen Europäischen Qualifikationsrahmen für alle Bildungsebenen zu formulieren, waren Vertreter aller Bildungs- und Ausbildungsbereiche einbezogen. In dem Entwurf von 2005 heißt es zu Stufe 5, die den tertiären Bereich unterhalb des Bachelors charakterisiert, und zu Stufe 6, die die Bachelor-Qualifikation betrifft:

- „Qualifikationen der Stufe 5 umfassen breit angelegte theoretische und praktische Kenntnisse einschließlich Kenntnisse, die für einen spezifischen Arbeits- und Lernbereich relevant sind. Darüber hinaus umfassen sie die Fähigkeit, Kenntnisse und Fertigkeiten zur Entwicklung strategischer Lösungen für genau definierte abstrakte und konkrete Probleme anzuwenden. Die Lernkompetenz auf dieser Stufe ist die Grundlage für autonomes Lernen, und die Qualifikationen stützen sich auf operative Interaktionen in Lern- und Arbeitssituationen einschließlich Personalführung und Projektleitung.“
- „Qualifikationen der Stufe 6 umfassen detaillierte theoretische und praktische Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen im Zusammenhang mit einem Lern- und Arbeitsbereich, die teilweise an die neuesten Kenntnisse im jeweiligen Fachgebiet anknüpfen. Die Qualifikationen umfassen außerdem die Anwendung von Kenntnissen im Bereich Formulierung und Vertreten von Argumenten, Problemlösung und Urteilsfindung unter Einbeziehung sozialer und ethischer Aspekte. Qualifikationen auf dieser Stufe umfassen Lernergebnisse, die für einen professionellen Ansatz bei Tätigkeiten in einem komplexen Umfeld geeignet sind.“

In Äußerungen von politischen Instanzen und Experten werden in Deutschland eher Befürchtungen gegenüber solchen internationalen Diskussionen und Aktivitäten laut als Zustimmung zu den Grundlinien. Erstens ist die Sorge weit verbreitet, dass die Heraushebung eines tertiären Bereichs außerhalb der Hochschulen eher das Ansehen des Bereichs der beruflichen Ausbildung insgesamt schwächen könnte. Zweitens wird befürchtet, dass bei den für Durchlässigkeit innerhalb der Länder und für Mobilität zwischen den Ländern erforderlichen Abklärungen über Äquivalenz die deutsche berufliche Ausbildung, die durch stärkere Elemente von Ausbildung am Arbeitsplatz gekennzeichnet ist, europaweit zu niedrig eingestuft wird.

Die OECD fordert in ihrem im Jahre 2008 veröffentlichten Bericht „Tertiäre Bildung für die Wissensgesellschaft“ eine Gesamtvision für die tertiäre Bildung:

„Durch Diversifizierung und Flexibilität kann eine breitere Basis geschaffen werden, um auf den vielfältigen Bedarf eines Landes punkto Forschung und Innovation, qualifizierte Arbeitskräfte, soziale Inklusion und regionale Entwicklung einzugehen. Es ist daher zu bewerten, welcher Art von Diversifizierung in welchem Umfang den strategischen Zielen am besten gerecht wird. Dabei sind im Rahmen dieser Diversifizierungsstrategien Auftrag und Profil der einzelnen Einrichtungen klar festzulegen.“

In Deutschland haben sich im Kontext der europäischen Diskussionen zum „Bologna-Prozess“ und zum „Kopenhagen-Prozess“ vielerlei *Diskussionen und Aktivitäten mit den Zielen* entwickelt, *den Abstand zwischen beruflicher Ausbildung und dem Hochschulstudium zu verringern und die Durchlässigkeit zu erhöhen*. Dazu gehören – dies sei hier kurz ohne Darstellung der Details skizziert –

- Schritte zur vermehrten *Zulassung von Personen, die nicht die vorherrschenden Wege zur Erlangung der allgemeinen Hochschulreife und Fachhochschulreife gegangen sind*, zu den Bachelor-Studiengängen;
- die Etablierung von *besonderen berufsintegrierten Studienprogrammen* an Fachhochschulen für Personen, die nicht vorher die Fachhochschulreife erworben haben;
- Sondierungen über eine mögliche Vergabe von „*Credits for prior learning*“ an Hochschulen für studienrelevanten beruflichen Qualifikationserwerb vor Studienbeginn;
- Initiativen aus dem politischen Kontextbereich der beruflichen Ausbildung, bei Abschluss von höherer beruflicher Ausbildung den Titel „*Bachelor (Professional)*“ zu vergeben; dieser Vorschlag – z.B. seitens der für die berufliche Ausbildung zuständigen Länderminister im Jahre 2007 – stieß allerdings auf deutlichen Widerspruch seitens der KMK.

Für „Credits for prior learning“ bzw. für „Credits for prior experience“ (oder „APEL for Advanced Standing“) wurde seitens der KMK ein Rahmenbeschluss gefasst. Außerhochschulisch erworbene Kompetenzen können bis zu 50 Prozent auf ein Studium angerechnet werden, wenn durch ein entsprechendes Verfahren festgestellt wird, dass die außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten nach Inhalt und Niveau dem Teil des Studiums gleichwertig sind, der ersetzt werden soll.

Derzeit ist es noch zu früh, einzuschätzen, wie einflussreich derartige Bestrebungen sein werden. Unter der Annahme, dass die tertiäre Bildung im Gefolge dieser Bestrebungen sicherlich expandieren wird, die institutionellen und programmatischen Schwerpunkte einer solchen Expansion aber sehr unterschiedlich ausfallen können, wurden in einer Studie für das Europäische Zentrum für berufliche Ausbildung (CEDEFOP) von Dunkel und le Mouillour zwei Szenarien entwickelt:

- „Complimentary multiuniversity“: Danach erweitern die Universitäten in einem „friendly takeover“ ihre Funktionen in Richtung von aufstrebenden Bereichen der beruflichen Bildung. Dies mag auch mit Bemühungen seitens der Instanzen der beruflichen Ausbildung verbunden sein, ihre eigenen Aktivitäten in Richtung des Hochschulbereichs auszubauen; auch mögen von beiden Seiten Bemühungen um engere Kooperation vorangetrieben werden.
- „Competitive diversity“: Jeder Bereich betreibt die Erhöhung seiner Attraktivität für sich. Da dies oft in Form der Imitation von Teilelementen der jeweils höheren Ebene des Bildungssystems erfolgt, mag es im Gefolge zu kollektiven Aufwertungen kommen. Höhere berufliche Ausbildung mag sich als ein besonderer Bereich der tertiären Bildung etablieren oder in den Fachhochschulbereich hinein wachsen. Fachhochschulen mögen zu Universitäten werden; ein Teil der Universitäten mag sich als Forschungsuniversitäten abgrenzen.

Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass selbst für den Fall, dass es zu keiner eindeutigen politischen Option für ein bestimmtes Strukturmodell in diesem Bereich kommt, die Politik vor einem bestimmten Aufgabenkatalog steht: Die Durchlässigkeit zwischen den bisherigen Sektoren der beruflichen Ausbildung und dem Hochschulstudium zu erhöhen, mehr Brücken zwischen den Programmen in den beiden Bereichen zu bauen, die verschiedenen Qualifikationsziele übergreifend zu formulieren, Kooperationsbeziehungen zu fördern und zugleich für die Förderung bzw. die Erhaltung einer Vielfältigkeit der Programme Sorge zu tragen.

Generell wird angenommen, dass in Zukunft die Heterogenität der Studierenden zunimmt. Insbesondere wird erwartet, dass die Zahl der Studierenden zunimmt, die nicht die übliche „Hochschulreife“ haben bzw. die nicht sofort nach dem Erwerb der Studiengangsvoraussetzung ein Studium aufnehmen. In einer neuen Studie nennen Nickel und Leusing drei Typen von „non-traditional students“:

- „Studierende, die nicht auf dem direkten Weg bzw. in der vorherrschenden zeitlichen Sequenz und Dauer zur Hochschule gekommen sind.
- Studierende, die nicht die regulären schulischen Voraussetzungen für den Hochschulzugang erfüllen.
- Studierende, die nicht in der vorherrschenden Form des Vollzeit- und Präsenstudiums studieren.“

Bisher ist das Studium über den sogenannten dritten Bildungsweg (im Gegensatz zu dem Zweiten Bildungsweg, also das Nachholen des Abiturs) in Deutschland nur sehr schwach ausgeprägt. Trotz einer Reihe von Maßnahmen (z.B. ANKOM und „Aufstieg

durch Bildung“) zur Öffnung des Hochschulzugangs für „non-traditional students“ liegt der Anteil der Studierenden ohne Abitur in Deutschland seit Jahren nur bei knapp 1 %. Der Trend ist jedoch leicht ansteigend, und es ist zu erwarten, dass durch den internationalen Wettbewerbsdruck (insbesondere durch internationale Vergleichsstudien) und die europäische Bildungsreform (Forderung nach lifelong learning) der Druck für die Hochschulen wächst, Modelle zur Erleichterung des Studienzugangs für diese Gruppe einzurichten.

Bisher gibt es in Deutschland vier Wege zum Studium ohne Abitur:

- „Direkter Hochschulzugang für beruflich besonders Qualifizierte  
Studienbewerber/innen mit einer bestandenen Meisterprüfung oder einem vergleichbaren Abschluss können ohne besondere Prüfungen oder Zulassungsverfahren ein Hochschulstudium beginnen.
- Hochschulzugang über eine Zulassungsprüfung  
Hochschulen unterziehen beruflich Qualifizierte einer Eignungsprüfung, in welcher die Studierfähigkeit der Bewerber/innen ohne HZB getestet wird.
- Hochschulzugang über ein Probestudium  
Beruflich qualifizierte Bewerber/innen werden zum Studium zugelassen, nachdem sie ein Probestudium erfolgreich absolviert haben, welches in der Regel zwei bis vier Semester dauert.
- Hochschulzugang über die Begabtenprüfung  
Berufserfahrene erwerben durch das Ablegen einer besonderen Prüfung das Abitur. Im Unterschied zum „Hochschulzugang über eine Zulassungsprüfung“, welcher nur zum Studium an einer bestimmten Hochschule bzw. in einem bestimmten Bundesland berechtigt, ermöglicht das Bestehen der Begabtenprüfung den unbeschränkten Hochschulzugang.“

Trotz der Selbstverpflichtung der Bundesländer zu einer bundesweit einheitlichen Regelung des Hochschulzugangs für berufliche Qualifizierte, die 2009 durch einen Beschluss der KMK umgesetzt wurde, gibt es bisher nach wie vor in jedem Bundesland gesonderte Regelungen (z.B. muss in vereinzelt Bundesländern ein Mindestalter erreicht sein, oder der Hauptwohnsitz seit mehreren Jahren in dem entsprechenden Bundesland sein).

## 12 Zunehmende vertikale Differenzierung der Universitäten in Deutschland?

Wenn es um die informelle vertikale Differenzierung von Hochschulen geht, sind wir es gewohnt, auf die *Reputation und die angenommene Qualität berühmter Universitäten in anderen Länder* zu sehen: Etwa die Universitäten Harvard oder Stanford in den USA, die Universität Oxford und Cambridge in England oder die Universitäten von Tokyo und Kyoto in Japan. In diesen Ländern sind extreme vertikale Differenzen zwischen den Universitäten eine so große Selbstverständlichkeit, dass sich Absolventen berühmter Universitäten in der Regel nicht als Physiker oder Historiker bezeichnen, ohne die Universität hinzuzufügen, an der der Studienabschluss erworben wurde. Tatsächlich gibt es von Land zu Land jedoch sehr große Unterschiede, wieweit vertikale Differenzen zwischen den einzelnen Hochschulen und Fachbereichen bestehen und wie bedeutsam diese sind. Auch ist es sehr unterschiedlich, an welchen Dimensionen sie vor allem festgemacht werden: Beispielsweise in den USA primär an der Forschungsreputation der Graduate Schools und in Japan an der Schwierigkeit, einen Studienplatz für ein Erststudium zu bekommen. Auch ist es unterschiedlich, wieweit mit der Nennung des Namens einer Universität in diesem Kontext die Universität als Ganzes gemeint ist oder nur einzelne Fachbereiche.

*In Deutschland gilt die Qualitäts- und Reputationshierarchie als ausgesprochen flach.* In den meisten Berufen war es traditionell von marginaler Bedeutung, von welcher Hochschule man kam. Im Bereich wissenschaftlicher Karrieren dagegen war man sich der Unterschiede seit langem sehr bewusst; die jeweils einzelnen Universitäten hatten den Ruf, dass sie in bestimmten Fachrichtungen qualitativ sehr gut, in anderen dagegen nicht herausragend seien. Wie groß die Unterschiede aber tatsächlich waren, wurde lange Zeit kaum untersucht.

Seit den 1970er Jahren ist von Differenzen in Qualität und Reputation in Deutschland mehr die Rede als zuvor. So äußerte der Wissenschaftsrat in seiner Publikation 1980 „Ausbaustand und Entwicklungsbedingungen neuer Hochschulen“, dass die neu gegründeten Universitäten schwer mit den alt-etablierten Universitäten mithalten könnten. Auch wurde eine Reihe von Studien über die Hochschulränge durchgeführt, bei denen man die Attraktivität für Studierende, die Reputation in der wissenschaftlichen Welt, die Ressourcen, die Forschungserträge, die Präferenzen der Arbeitgeber und anderes mehr zu ermitteln suchte. So zeigte eine Befragung im Jahre 1975, bei der deutsche Abiturienten zu 34 Studienfächern um die Nennung von jeweils drei „Wunschuniversi-

täten“ gebeten wurden, dass zwei Universitäten jeweils 20mal unter den drei am meisten gewünschten Universitäten waren, während weitere 22 Universitäten sonst auf den Spitzenplätzen landeten; dies spricht mit zwei Ausnahmen für eine flache Hierarchie. Nach einer Befragung im Jahre 1981 legte nur jeder sechste Personalleiter bei der Bewerberauswahl auf die besuchte Hochschule großen Wert. Aufsehen erregte ein Bericht der Süddeutschen Zeitung im Jahre 1978, die über eine Arbeitgeberbefragung den Titel setzte: „Schlechte Noten für rote Unis“.

In den 1980er Jahren wuchs auch in Deutschland die Aufmerksamkeit für vertikale Differenzen zwischen den Universitäten. Es war weniger davon die Rede, dass die Beschäftigungsaussichten für alle Studierenden oder alle Studierenden eines Faches schlecht seien, sondern davon, dass die Auswahl der einzelnen Hochschule von Bedeutung sein dürfte; und mit der wachsenden Kritik, dass mehr Anstrengungen in Deutschland erforderlich seien, um in der Forschung auf den oberen Rängen mitzuhalten, wurde auch häufiger von Unterschieden in der Forschungsqualität der einzelnen Hochschulen geredet. Seitens der Bundesregierung und des Wissenschaftsrats wurden „Wettbewerb und Differenzierung“ Mitte der 1980er Jahre zentrale Kategorien. Eine Studie des Wochenmagazins „DER SPIEGEL“ im Jahre 1991, in der eine Rangstufung der Studiensituation an Hochschulen und Fachbereiche mit Hilfe von Strukturdaten und Bewertungen der Studierenden vorgenommen worden war, machte *Hochschulrankings* schließlich zu einem zentralen hochschulpolitischen Thema, wobei allerdings zugleich auch das Bewusstsein wuchs, dass Rangstufungen je nach dem Thema und der Art der Messung sehr unterschiedlich ausfallen. Letzteres wurde noch deutlicher in einer weiteren SPIEGEL-Untersuchung von 1999, nach der sich die Einschätzung der Studiensituation an einzelnen Hochschulen durch die Studierenden völlig unabhängig von der Einschätzung der Studiensituation durch die Professoren erwies.

Im Laufe der 1990er Jahre und noch stärker zu Beginn des 21. Jahrhunderts erreichten die so genannten Universitäts-„Rankings“ nicht nur noch mehr Aufmerksamkeit, sondern zunehmend auch eine hochschulpolitische Steuerungswirkung. Immer stärker setzte sich die Vorstellung durch – und wurde auch immer mehr durch finanzielle Steuerungsmaßnahmen unterstrichen, dass sich die Hochschulen untereinander in einer starken Rivalität befänden. Ranking-Studien werden in Deutschland seit den 1990er Jahren regelmäßig vom Centrum für Hochschulentwicklung (CHE), einem von der Bertelsmann-Stiftung eingerichteten „Think Tank“ (so die eigene Charakterisierung), durchgeführt: Nach einzelnen Fachrichtungen werden Rangordnungen der einzelnen Universitäten im Hinblick auf die Lehre und in jüngerer Zeit auch auf die Forschung erstellt. In der Lehre werden die verschiedenen Rangordnungen auch im Hinblick auf unterschiedliche Typen

von Studierenden erstellt. Bezüglich der Forschung erreichten die „Förderrankings“ der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) große Aufmerksamkeit.

Die Rankings erhielten zwar große Beachtung – sie sind offenkundig „sexy“. Aber zunächst konnte noch vermutet werden, dass ihre hochschulpolitische Wirkung begrenzt sei. In einer Studie im Jahre 2000 wurde der Einfluss der „Ranking“-Studien auf das Wahlverhalten der Studierenden als gering eingestuft; der Autor, Hans-Dieter Daniel, meinte, dass die Studierenden bei der Hochschulwahl eher am „Hotel Mama“ kleben.

Die Fördererrankings ließen für das Jahr 2000 schließen, dass Wissenschaftler an durchschnittlichen deutschen Universitäten mehr als zwei Drittel so viele Mittel erwarben wie ihre Kollegen der gleichen Fachrichtungen an den deutschen Top 10-Universitäten. Dies belegt eine enorm flache Hierarchie der Hochschulen in Deutschland im internationalen Vergleich ein Anzeichen für eine enorm flache Hierarchie im internationalen Vergleich.

*Eine große Steuerungswirkung von „Ranking-Studien“ setzte in Deutschland jedoch spätestens ein, als weltweite „Rankings“ von „World-Class Universities“ immer größere Aufmerksamkeit auf sich zogen.* Dies regte nicht nur die einzelnen Universitäten an, sich mit den ihnen zugeschriebenen Positionen in irgendeiner Weise auseinander zu setzen, sondern löste auch die Sorge aus, dass wegen der flachen universitären Hierarchie kaum deutsche Universitäten auf den vorderen Listenplätzen vertreten seien und somit das deutsche Hochschulsystem insgesamt an Reputation verlöre.

Am bekanntesten wurden zwei regelmäßig durchgeführte Ranking-Studien:

- Academic Ranking of World Universities (ARWU-Ranking), das seit 2003 jährlich von einer Forschergruppe an der Shanghai Jiao Tong University publiziert wird;
- World University Ranking, das seit 2004 jährlich in London von Times Higher Education Supplement (THES-Ranking) publiziert wird.

Das ARWU-Ranking basiert fast ausschließlich auf Forschungserträgen in Form von Publikationen, Zitierungen und Preisen und dabei klar überwiegend im Bereich der Natur- und Ingenieurwissenschaften, wobei die Größe der Universität einen starken Einfluss auf die Rang-Position hat. Das THES-Ranking nimmt ebenfalls Zitierungen auf, räumt jedoch den Befragungsergebnissen von Forschern und ergänzend von Arbeitgebern zur Reputation der Hochschule das größte Gewicht ein; schließlich werden auch Studierende-Wissenschaftler-Relationen sowie die Anteile ausländischer Studierender und Forscher berücksichtigt.

Die Europäische Union, die mit der Lissabon-Erklärung von 2000 ihre Mitgliedsländer aufforderte, bis zum Jahre 2010 die öffentlichen und privaten Forschungs- und Entwicklungsausgaben von durchschnittlich etwa zwei Prozent auf durchschnittlich drei Prozent des Brutto-Inlandsprodukts zu steigern, um Europa zur „wettbewerbsfähigsten Ökonomie der Welt“ zu machen, erstellt seit einiger Zeit *Bildungsrankings der europäischen Mitgliedsländer*. Für die Hochschulsysteme wurden in der 2008 veröffentlichten Studie Rangordnungen erstellt zu (a) der Quote der Ausgaben für tertiäre Bildung, (b) dem Anteil der Absolventen tertiärer Bildung an den entsprechenden Jahrgängen, (c) dem Anteil der Natur- und Ingenieurwissenschaften unter allen Absolventen, (d) dem Frauenanteil der Absolventen in den Natur- und Ingenieurwissenschaften und dem Anteil der ausländischen Studierenden bzw. im Ausland Studierenden. In der EU-Publikation werden auch die Platzierungen der europäischen Länder bei den Universitäts-Rankings dargestellt. Nach dem ARWU-Ranking von 2007

- liegt, wenn absolute Zahlen berücksichtigt werden, Großbritannien an erster Stelle mit 11 Universitäten unter den Top 100 und 42 unter den TOP 500, gefolgt von Deutschland (6 bzw. 41) und Frankreich (4 bzw. 23) – zum Vergleich die USA: 54 bzw. 166; Japan: 6 bzw. 32;
- sind, wenn relative Zahlen herangezogen werden (Zahl der Universitäten unter den Top 500 per 100.000 Studierende), Österreich (2,77), Schweden (2,60) und die Niederlande (2,07) führend; erst danach folgen Großbritannien (1,80) und Deutschland (1,79); die entsprechenden Werte für die USA und Japan liegen jeweils unter 1 und damit auch unter dem EU-Durchschnitt.

Die *Protagonisten von Ranking-Studien* zu den einzelnen Universitäten stellen die *Leistungen* dieser Studien wie folgt dar:

- Ranking-Studien erhöhen die *Transparenz* für die am Hochschulsystem Interessierten: für die Studierenden, das Hochschulmanagement, die Arbeitgeber und weitere Kunden der Forschung sowie für die Hochschulpolitik.
- Die Transparenz erhöht die Chance zu rationalem Handeln auf dem Hochschulmarkt; dadurch wird ein „gesunder“ *Wettbewerb* gesteigert, was insgesamt zu einer Erhöhung der Leistungen des Hochschulsystems führt.
- Die Kritik an Rankings bezieht sich fast ausschließlich auf Schwächen der verwendeten Daten; daher kommt es vor allem darauf an, die Datenqualität zu erhöhen, um den Wert von Ranking-Studien weiter zu verbessern.

In der Tat gibt es eine Fülle von *Kritiken methodischer Art*. Beispielhaft dafür sind die Argumente, die 2008 in einem Artikel in der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft zu den beiden o.g. weltweiten Rankings vorgebracht wurden:

- Messprobleme bei den benutzten Literaturdatenbanken,
- mangelnde Berücksichtigung der Sozial- und Geisteswissenschaften,
- Bevorzugung großer Universitäten,
- ungeeignete Indikatoren für die Leistungen in der Lehre,
- Nobelpreisträger sind nur für wenige Fächer aussagekräftig,
- Schwächen von Reputationsrankings im Hinblick auf Qualität,
- Messprobleme bei der Relation zwischen Lehrenden und Studierenden,
- Ausländeranteile als inadäquate Indikatoren für Qualität,
- inadäquate Gewichtung der Indikatoren,
- zu große Schwankungen in den Einstufungen der einzelnen Universitäten von Jahr zu Jahr (begrenzte Reliabilität).

*Grundlegende Kritiker der Ranking-Studien* verweisen jedoch nicht – wie die Ranking-Protagonisten behaupten – primär auf Schwächen der Daten und Methoden im engeren Sinne, sondern sie werfen den Produzenten und Protagonisten von Ranking-Studien vor, mit der Präsentation von scheinbar möglichst besten Daten *unterschwellig bestimmte normative Unterstellungen über den Charakter und die Funktionsfähigkeit des Hochschulsystems zu propagieren*.

Zu den normativen Unterstellungen vieler Ranking-Studien gehört zum Beispiel, dass

- die Geisteswissenschaften sehr geringe Bedeutung für die Zukunft von Hochschule und Gesellschaft haben,
- die vorherrschenden Beurteilungssysteme in der Wissenschaft ein hohes Potenzial für die Ermittlung und Belohnung wissenschaftlicher Innovationen bieten,
- die Zukunft von Technologie, Wirtschaft und Gesellschaft vor allem von Spitzenleistungen im Hochschulsystem und nicht von der „Breite“ der Leistungen abhängt,
- die Forschung weitgehend die Qualität von Lehre und Studium bestimmt (das gilt insbesondere für die funktionsübergreifenden Rankings von Universitäten),
- die Studierenden am Besten in relativ homogenen Milieus lernen,
- die Forschungsleistung einzelner Wissenschaftler in starkem Maße von der Qualität der Fachkollegen in der gleichen Universität abhängt,
- die Forschungs- und Lehrqualität einzelner Fachbereiche stark von der Qualität anderer Bereiche der Universität abhängt (das gilt insbesondere für die funktionsübergreifenden Rankings von Universitäten),

- Forschungsqualität insgesamt durch eine starke Konzentration der Mittel und der personellen Potenziale auf wenige Universitäten und somit durch ein hoch-stratifiziertes Hochschulsystem gefördert wird,
- die Motivation von Lehrenden und Forschenden durch einen hohen Grad von Ungleichheit gefördert wird,
- Wettbewerb im Hochschulwesen in der Regel keine destruktiven Konsequenzen habe, sondern eine positive Triebkraft ist,
- Hochschulen und Wissenschaftler in Datenlieferung und Selbstkritik auch dann überwiegend ehrlich bleiben, wenn durch Informationen über ihre Schwächen die Handlungsspielräume für die zukünftige Qualitätssteigerung für sie eingegrenzt werden.

Rankings sind somit von spezifischen Ideologien und systematisch verzerrten Wahrnehmungen der Hochschulrealität geprägt. Sie scheinen zu einem überhitzten Wettbewerb beizutragen, der sich in vieler Hinsicht destruktiv auf die Erträge der Hochschulen auswirkt. Und obendrein üben sie Druck aus, dass die Hochschulsysteme sich in Richtung solcher Ideologien und Verzerrungen verändern.

Häufig sind die Informationen der Rankingstudien von *symbolischem Pomp* umgeben. Ulrich Teichler schrieb im Jahre 2008 dazu: „Jetzt könnt Ihr endlich mal sehen, wer im Licht zu stehen verdient, und wo die Schmuttelkinder sind.“ Ranking sind sexy. Nun wird endlich der Schleier gehoben; wir dürfen das Schmuttelige sehen und uns zugleich empört davon abwenden. Die Stimmung hilft, die Aufmerksamkeit darauf zu konzentrieren, wer oben steht und wer unten, und sie ist notwendig, damit die objektive Unsicherheit der Bewertung und die oft erschütternden Schwächen der Informationsbasis oder der Distanz zwischen den ‚Indikatoren‘ und dem zu Induzierenden aus dem Blick geraten.“

Nach Anstößen durch das BMBF im Jahre 2004 und erheblichen Kontroversen über Ziele und Modalitäten wurde 2005 von Bund und Ländern die so genannte „*Exzellenz-Initiative*“ beschlossen. Ursprünglich sollten dadurch 10 ausgewählte Universitäten fünf Jahre lang große besondere Geldzuweisungen erhalten. Nach Diskussionen über Termini („Elite“, „Spitzen-“, und „Exzellenz-“Universitäten, „Brains up“) und über die Sinnhaftigkeit einer starken Konzentration der Mittel auf wenige Universitäten wurde ein Kompromiss geschlossen. Nur ein begrenzter Teil der insgesamt für fünf Jahre reservierten 1,9 Milliarden EURO sollte der Hochschule als Ganzes zur Verfügung gestellt werden, während andere Mittel für hochschulübergreifende Forschungscluster bzw. für Graduiertenprogramme reserviert wurde – also für Förderaktivitäten, wie sie

im Prinzip schon vorher unter dem Dach der DFG bestanden hatten und auch in der Exzellenz-Initiative der DFG der Bewertung der Anträge zugeordnet wurden.

Ob die Exzellenz-Initiative mit ihrem Kern der besonderen Finanzierung von zehn Universitäten (tatsächlich wurden 9 ausgewählt) über fünf Jahre in Höhe von jeweils etwa 50 Millionen Euro insgesamt diesen Universitäten unmittelbar einen „großen Sprung nach vorn“ bringt, kann derzeit noch nicht beurteilt werden. Da die ausgewählten Universitäten über fast ein Viertel des wissenschaftlichen Personals der deutschen Universitäten verfügen, und da die Geldsumme im Vergleich zum gewachsenen Reichtum von hervorragenden Hochschulen in Ländern mit langer Tradition einer ausgeprägten Stratifizierung des Hochschulsystems nicht besonders hoch erscheint, ist das nicht so sicher. Aber die Exzellenz-Initiative ist ein Anzeichen dafür, dass der Zeitgeist, der die Ranking-Studien treibt, in den bestetablierten Etagen des deutschen Hochschulsystems angekommen ist.

Die deutschen Universitäten ordnen sich viel mehr als zuvor selbst und werden von außen ebenfalls viel mehr als zuvor in Straten eingeordnet. Die meisten Beobachter werden darin übereinstimmen, dass mindestens vier *Straten* zu beobachten sind:

- Exzellenz-Universitäten: Die Universitäten, die institutionelle Förderung im Rahmen der Exzellenz-Universitäten erhalten haben.
- Beinahe- bzw. Möchtegern-Exzellenz-Universitäten: Die Universitäten, die in den anderen Bereichen der Exzellenz-Initiative bemerkenswerte Förderung erhielten oder sonst meinen, gute Gründe zu haben, dass sie ihre institutionelle Strategie auf einen Aufstieg in das oberste Stratum ausrichten können.
- „Mittelgroße Universitäten“ oder anders bezeichnete Universitäten, die stärker in ihren institutionellen Strategien darauf setzen, andere Funktionen als Spitzenleistungen in der Forschung in den Vordergrund zu setzen.
- Weitere Hochschulen: Zumeist kleinere Hochschulen – zum Teil mit interessanten und erfolgreichen Profilen, zum Teil „graue Mäuse“ in der Hochschullandschaft – , die für das Gesamtsystem zu randständig sind, um es deutlich mitzuprägen.

Bei den Fachhochschulen ist die Situation weniger eindeutig, da sie weniger große Anreize zu einer deutlichen Binnendifferenzierung erhalten haben. Kenner weisen jedoch auch auf eine wachsende Differenzierung in der Reputation der Fachhochschulen hin.

## 13 Zunehmende Profilbildung der Hochschulen in Deutschland?

Eine *horizontale Vielfalt der Hochschulen* gehört in der öffentlichen Diskussion über den Zustand des Hochschulsystems und über Reformerfordernisse – in Deutschland wie noch mehr in manchen anderen Ländern – zu den Standard-Forderungen. Im Prinzip scheint sich die Idee einer *Entwicklung besonderer Profile von einzelnen Hochschulen* großer Beliebtheit zu erfreuen: Das verspricht Raum für überraschende Innovationen, lässt ein stärkeres Eingehen auf die Vielfalt der Talente, Motive und Berufsperspektiven der Studierenden erwarten und setzt auf Flexibilität gegenüber der unsicheren Zukunft.

Es gibt auch Traditionen des deutschen Hochschulsystems, die zur Vielfalt ermutigten. Die Universitäten unterschieden sich zwar insgesamt wenig in ihrer Qualität, aber es galt als normal, dass die einzelnen Universitäten auf die Qualität einiger Fakultäten stolz sein konnten, während andere nicht herausragten. Auch bildeten sich an manchen Fakultäten für längere Zeiträume „Schulen“ heraus, d.h. paradigmatische oder thematische Schwerpunktsetzungen.

Insgesamt schien die Vielfalt der einzelnen Hochschulen und Fachbereiche in Deutschland (und nicht allein hier) jedenfalls bis zum Ende des 20. Jahrhunderts *weitaus weniger ausgeprägt* zu sein, *als die Diskussion über die Wünschbarkeit verschiedener „Profile“ erwarten ließ*. Das belegt die im Jahre 1999 publizierte Bilanz von Olbertz und Pasternack sehr deutlich. Das kann bei näherem Hinblicken nicht überraschen:

- Die *Kräfte der Koordination des Systems* und des Eingrenzens besonderer Profile waren in der Vergangenheit sehr groß: Studentische Mobilität konnte eher gewährleistet werden, wenn sich curriculare Eigenheiten in Grenzen hielten; das Hochschulsystem ist transparenter, die Äquivalenz der Abschlüsse ist eher gesichert, und die Ansprüche auf besondere Finanzierungen sind eher in Grenzen zu halten, wenn ein hohes Maß von Einheitlichkeit besteht.
- Unter den Wissenschaftlern, aber auch im allmählich erstarkenden Hochschulmanagement ist die *Neigung, die Erfolgreichsten zu imitieren*, größer als die Bereitschaft, deutlich andere Wege einzuschlagen. „Academic Drift“ war nicht nur eine starke Kraft, wenn es um das Verhältnis zwischen verschiedenen Hochschularten ging, sondern auch, wenn es um das Für und Wider besonderer Profile ging.
- In Deutschland wurden Informationen über *Qualitätsdifferenzen* zwischen den Universitäten, die seit den 1970er Jahren die hochschulpolitische Diskussionen zunehmend prägten, zumeist sehr einseitig aufgenommen. Den Universitäten, die nicht

an der Spitze auftauchten, wurde in Untertönen in der Regel *ein negatives Abweichen von der Norm* vorgehalten. Es wurde kaum, wie das zum Beispiel in den USA der Fall ist, zum Ausdruck gebracht, dass vertikale Differenzierung auch etwas Gutes haben könnte: z.B. mehr Konzentration von Mitteln für die Spitzenforschung, ohne andere Bereiche als defizitär erscheinen zu lassen, die Forschungsbeziehung von Universität und Region zu stärken, periphere Regionen nicht „abzuhängen“, auch Stolz auf Leistungen jenseits der Spitze zu fördern u.a.m.. Typisch für dieses „Top oder Flop“-Denken im Hinblick auf die vertikale Differenzierung in Deutschland war die Welle der Diskussionen Mitte der 1980er Jahre über „Wettbewerb und Differenzierung“: Der Wissenschaftsrat empfahl damals nur denjenigen Universitäten, die im Wettbewerb der Universitäten um hohe Qualität nicht ganz mithalten könnten, sich um ein besonderes Profil zu bemühen.

- Für die Herausbildung einer besonderen Profilierung einzelner Hochschulen und Fachbereiche kann es von Bedeutung sein, wie weit sich die Wissenschaftler mit der eigenen Institution verbunden fühlen. Eine repräsentative Befragung im Jahre 1992 hatte jedoch gezeigt, dass sich Wissenschaftler an deutschen Hochschulen weniger als ihre Kollegen anderer Länder mit der eigenen Institution verbunden fühlen. Dies wurde in einer Nachfolgestudie im Jahre 2007 erneut bestätigt.

In jüngster Zeit werden immer wieder drei *Argumente* – in Deutschland, vielleicht noch stärker als in der internationalen Diskussion – vorgebracht, die *für größere Chancen* einzelner Hochschulen und Fachbereiche *zur Profilbildung* sprechen:

- Das erste Argument lässt sich als das „*Deregulierungsargument*“ bezeichnen: Der Staat sei in der Vergangenheit eine treibende Kraft für ein hohes Maß von Ähnlichkeit zwischen den Hochschulen der gleichen Art gewesen. Da der Staat zunehmend auf Detail-Steuerung der Hochschulen verzichte, wachse der Spielraum für die Herausbildung von Profilen. In Deutschland scheint diese Einschätzung durch Aussagen über das neue Akkreditierungssystem bestätigt. Generell wird angenommen, dass in der Summe der Akkreditierungsentscheidungen zu einzelnen Studiengängen eine höhere substantielle Vielfalt der Studienprogramme entstanden sei, als das früher in der Summe der staatlichen Entscheidungen zur Genehmigung von Prüfungs- und Studienordnungen mit Blick auf bestehende Rahmenordnungen der Fall gewesen sei. Offenkundig wird diese Einschätzung auch von denjenigen geteilt, die bedauern, dass es durch die Akkreditierungsentscheidungen für die Studierenden schwerer geworden ist, im Laufe einer Studienstufe von einer Hochschule zu einer anderen zu wechseln.

- Das zweite Argument ist das „*Wettbewerbsargument*“: Manche Akteure der hochschulpolitischen Arena behaupten, dass vermehrter Wettbewerb – der zwischen den Hochschulen fraglos in jüngster Zeit gegeben ist – in der Regel zu mehr Profilvielfalt führe. Andere bezweifeln das, so auch der Wissenschaftsrat (2006, S. 19): „Ob Wettbewerb, wie vielfach vermutet, in jedem Fall zu größerer Vielfalt führt, ist aus organisationstheoretischer Perspektive wiederholt bezweifelt worden“. Der Wissenschaftsrat verweist auch darauf, dass eine Differenzierung der Hochschulen eher durch „Verfahren des Leistungsvergleichs“ und durch finanzielle Anreize zu Spitzenleistungen gefördert werde. Ergänzen lässt sich, dass die Normenwelt der Wissenschaftler selbst eher eine Imitation der Besten fördert. So scheint es für Deutschland eher angebracht zu argumentieren, dass der gewachsene Wettbewerb zwischen den Hochschulen vertikale Differenzierung begünstigt, kaum jedoch horizontale Vielfalt.
- Das dritte Argument ist das „*Funktionsüberlastungsargument*“. Die im Jahre 1998 veröffentlichte Studie des bekannten Hochschulforschers Burton Clark mit dem Titel „The Entrepreneurial University“ argumentiert, die gesellschaftlichen Erwartungen an die Universitäten seien so sehr gewachsen und so vielfältig geworden, dass die einzelnen Universitäten diesen Ansprüchen immer weniger gewachsen sein können und deshalb zu selektiver Akzentsetzung gezwungen würden. Ähnlich argumentierte der Wissenschaftsrat im Jahre 2006:

„Der rapide Wandel der Gesellschaft führt dazu, dass immer neue Aufgaben und Erwartungen an die Universitäten herangetragen werden. Gleichzeitig bringt auch das Wachstum der Wissenschaft neue Spezialisierungen mit sich. Keine einzelne Universität kann allen Anforderungen, die an die Universität in ihrer Gesamtheit gestellt werden, gerecht werden. Zukunftsträchtig ist deshalb nur ein System, das Profilbildung zulässt, so dass sich die Aufgabenverteilung im Wettbewerb herausbilden kann. [...] Ziel der Hochschulpolitik muss es sein, Profilbildung und Wettbewerb zu fördern und mehr institutionelle Differenzierung zuzulassen.“

Dass Profilbildung nicht automatisch zu einer stärkeren Diversifizierung des Hochschulsystems führt, wird auch in neueren Studien von Meier und Schimank betont. Für sie kommen vielmehr drei mögliche Szenarien in Betracht:

- *Profilbildung durch Talk*: Die Profilbildung ändert an der Realität der Hochschulen nicht viel, da die Hochschule als Organisation in sich träge ist und eine strukturelle Beharrungsfähigkeit aufweist. Anstatt der Entwicklung neuer eigener Profile werden lediglich die Besonderheiten nach außen kommuniziert, die bereits vorhanden

waren, in dem man „Stellen einrichtet“. Das Entwerfen von Logos und Broschüren hat nicht zwingend Konsequenzen für die Hochschulentwicklung, aber „Talk kann action initiieren, substanzielle Profilbildung lässt sich zu einem gewissen Grad herbeireden“.

- *Profilbildung und Nachahmung*: Die Hochschulen kopieren die Erfolgreichen. Die Vorbilder werden dabei zunehmend global gesucht. Academic Drift oder „Bandwagon“-Effekte (immer mehr Hochschulen springen auf einen Zug/auf ein Modethema auf) können die Folgen sein. Modethemen wechseln, und so gibt es keinen Endzustand bei der Profilbildung sondern einen ständigen Wandel.
- *Mikroprofilbildung*: Ebenso könnten die Hochschulen verstärkt nach Besonderheiten in ihrer internen Differenzierung suchen und weniger im Vergleich mit anderen Hochschulen. Sogenannte Patchwork-Profile könnten Makroprofile ablösen. Die dezentrale Entwicklung von Mikroprofilen würde dann zu einer gesunden Mischung unterschiedlichster Profilausrichtungen führen.

„Als Ganzes profillos, doch in jeder Einheit profiliert und leistungsfähig: Das wäre das Gegenmodell zur vorherrschenden Idee eines ganzheitlichen Hochschulprofils. Hochschulen wären dann nach wie vor „Gemischtwarenläden“ – aber eben nicht mehr solche, die in ihrem Sortiment jede Menge Ramsch anbieten, sondern im Idealfall „Gemischtwarenläden“, die für jedes ihrer Produkte ein Gütesiegel vorweisen können.“

## 14 Zur zukünftigen Entwicklung des Systems gestufter Studiengänge und Abschlüsse

Die Einführung des Systems gestufter Studienstudiengänge und -abschlüsse ist kurz vor dem Zeitpunkt, in dem ein „Europäischer Hochschulraum“ etabliert sein sollte, nämlich im Jahre 2010, alles andere als abgeschlossen. Der Stand der Einführung eines solchen neuen Systems lässt sich ohnehin nicht allein daran messen, wie nahe der Anteil der gestuften Studiengänge der Hundert-Prozent-Grenze der bestehenden Studiengänge kommt. Es ist ganz normal bei einer Reform, an deren Beginn operative Veränderungen im strukturellen Bereich liegen, dass viele wichtige Änderungen (hier vor allem in der Substanz der Studiengänge) erst später eintreten. Ebenfalls scheint es normal, dass große Reformen Wellentäler von Reformeuphorien, „Katerstimmungen“ und verspäteter grundlegender Verarbeitung durchlaufen.

Im Bologna-Prozess lässt sich eine Reihe grundlegender Fragen benennen, die weiterer Präzisierung und „Vereinnahmung“ sowie bereits einer Revision bedürfen. Die wichtigsten solcher noch *offenen Fragen* seien genannt, ohne hier Antworten geben zu wollen.

- (1) *Ausweitung des Zugangs:* Die Idee, eine Bachelor-Master-Struktur einzuführen, wurde mit Blick auf Länder entwickelt, die Ende der 1990er Jahre kaum höhere Master-Absolventenquoten hatten als Deutschland eine Quote von Absolventen langer Studiengänge an Universitäten, wohl jedoch eine wesentlich höhere Quote an Bachelor-Absolventen als in Deutschland die Quote aller Hochschulabsolventen. Daher steht für Deutschland die Frage an, ob Aktivitäten zur Erhöhung der Anfängerzahlen nahe liegen und ob dabei der anspruchsvollere Bereich des beruflichen Ausbildungssystems zu Bachelor-Ausbildungen aufgewertet werden sollte. Geht es dabei nicht nur um strukturelle Konvergenz, sondern in gewissem Maße um quantitative Konvergenz und damit auch um eine Konvergenz im Qualifikationsniveau der Bevölkerung?
- (2) *Übergang zum Master-Studium:* Bei der Gestaltung des Übergangs von Bachelor-Abschlüssen zu Master-Programmen ist noch keineswegs eine konsolidierte Situation gegeben. Am Anfang gab es isolierte Diskussionen über die wünschenswerte Höhe von Übergangsquoten, ohne dass deren Zusammenhang mit dem Anteil der Bachelor-Absolventen an der gleichaltrigen Bevölkerung überhaupt gesehen wurde. Ein Experimentieren mit aufwändigen Zulassungsverfahren setzte ein, von denen man bisher noch nicht weiß, welches die besten Master-Studierenden auswählt,

wohl aber, dass der unrealistisch hohe Aufwand für das Auswahlverfahren bereits zu Verzögerungen beim Übergang und damit insgesamt zu einer Verlängerung der Studienphase führt. Hier stehen offenkundig noch weitere Lernprozesse bevor.

- (3) *Akzeptanz des Modells der zwei Ebenen von Kompetenzen:* Aus vielen Kritiken insbesondere von Professoren-Seite am Bologna-Prozess wird deutlich, dass das wichtigste Charakteristikum der gestuften Studiengangsstruktur, das eigentlich allen – nicht zuletzt wegen des ständigen „Schielens“ auf die USA und zum Teil auch auf Großbritannien bei Fragen der Reform des Hochschulsystems – bekannt gewesen sein sollte, in Deutschland noch als neu erscheint bzw. auf Akzeptanz-Probleme stößt. Konstitutiv für ein gestuftes System ist die intra-institutionelle Differenzierung und zwar konkret: Die aktive Bewältigung der Aufgabe, Studierenden auf zwei Ebenen Kompetenzen sinnvoll zu vermitteln und diese auf zwei Ebenen auf berufliche Ansprüche vorzubereiten. Bisher scheinen viele Lehrende zu glauben, sie könnten diesen Anspruch dadurch umgehen, dass sie den Bachelor als ein Ersatz-Zertifikat für einen Studienabbruch betrachten, dass sie curriculare Logik allein auf den Master-Abschluss auslegen und den Bachelor als einen „en passant“-Ausgang zu einem früheren Zeitpunkt betrachten, oder dass sie den Bachelor-Studiengang mit der Absicht voll stopfen, auf dieser Stufe fast das Qualifikationsniveau zu erreichen, das früher am Schluss eines universitären Langstudiengangs erreicht werden sollte – dass sie also den Bachelor zu einem „Bonsai“-Master machen wollen. Die letztere Umgehung des gemeinten Sinnes eines gestuften Studiengang-Systems, die in einer Studie der Österreichischen Qualitätsagentur als in Österreich verbreitet geschrieben wurde, aber sicherlich auch in Deutschland verbreitet ist, hat offenkundig eine Überfüllung der Curricula im Bachelor-Studium zur Folge; kurioserweise wird das dann als endemischer Fehler des Systems gestufter Studiengänge kritisiert, obwohl bekannt ist, dass in Ländern, in denen gestufte Studiengänge und Credit-Systeme seit langem bestehen, eine solche curriculare Überfüllung nicht festzustellen ist. Der verbreiteten „Bonsai“-Politik in Deutschland in der ersten Welle des Bologna-Prozesses muss offenkundig die Entrümpelung in der nächsten Entwicklungsphase folgen, die mit der Re-Akkreditierung ansteht.
- (4) *Typen von Master-Studiengängen:* Deutschland tut sich im Bologna-Prozess dadurch hervor, dass die Master-Studiengänge gezwungen werden, sich in einer ungewöhnlich großen Zahl möglicher Typen einzuordnen (z.B. ein „stärker theoretisch orientierter, konsekutiver, nicht weiterbildender Studiengang“). Ein solches System ist stärker von Vorstellungen geprägt, Unterscheidungen aus der Vergangenheit auch in Zukunft zu erhalten und bestimmte Studierende in homogene Umwelten zu plat-

zieren, als kreative Potentiale für vielerlei Profile zu eröffnen. Es sollte nicht überraschen, wenn die anfänglichen Studiengangstypen in Zukunft als „Kinderkrankheit“ bewertet würden.

- (5) *Modularisierung und Credit-System:* Sicherlich wird auch eine kritische Bestandsaufnahme zu erfolgen haben, ob viele Entscheidungen „der ersten Stunde“ zu Credits und Modularisierung einer Revision bedürfen. Vorstellbar ist, dass die anfänglichen Entscheidungen über die Zuschneidung der Module als Beiträge zur Überfrachtung mit Prüfungen in die Kritik geraten. Wiederum kann aus der Perspektive des internationalen Vergleichs festgestellt werden, dass die Mehrzahl der westeuropäischen Länder bereits vor Beginn des Bologna-Prozess ein Credit-System hatte und deshalb gar nicht auf die Idee gekommen ist, dem Bologna-Prozess einen Zwang zuzuschreiben, die Module so klein zu schneiden, dass es zur Überfrachtung mit Prüfungen kommt.
- (6) *Entwicklung eines Akkreditierungssystems:* Die Entscheidung in Deutschland, das Akkreditierungssystem gleichzeitig mit der gestuften Studiengangsstruktur einzuführen und von den neuen Studiengängen rasch eine Akkreditierung zu verlangen, hatte zur Folge, dass schon akkreditiert werden musste, bevor überhaupt eine neue Systemlogik der Bewertung und Genehmigung von Studiengängen durchdacht war. Deshalb kann es nicht erstaunen, dass die Summe der Akkreditierungsentscheidungen nicht als hoch-konsistent empfunden wird; auch verwundert es nicht, dass die Frage, welches Ausmaß von Einheitlichkeit und Vielfalt der Studiengänge eine Faches insgesamt wünschenswert sei, erst relativ spät ernsthaft aufgeworfen wurde. Die Frage steht zur Diskussion, ob das Akkreditierungssystem curriculare Rahmenkonzepte braucht, die weniger detailliert sind als zuvor die Rahmenprüfungsordnungen, wohl aber detaillierter als die neuen fachspezifischen „Qualifikationsrahmen“.
- (7) *Neue substantielle Anforderungen an Curricula:* Im Zuge des Bologna-Prozesses haben sich – nicht als Folge der Einführung eines Systems von gestuften Studiengängen und -abschlüssen, sondern als Folge des gesellschaftlichen Funktionswandels von Wissen und eines wachsenden Interesses an der Identifikation der Wirkungen von Lernprozessen – große Veränderungen in den curricularen Konzeptionen ergeben. Dies zeigt die wachsende Diskussion über „Employability“, „Competences“ und „Learning Outcomes“ – ganz zu schweigen von der wachsenden Dynamik der Wissenssysteme. Von daher geht es bei den anstehenden Re-Akkreditierungen darum, nicht nur die Schwächen der ursprünglichen curricularen Konzepte, sondern

die sich schnell veränderten Handlungsbedingungen für die Hochschulen aufzuarbeiten.

Im Rahmen dieser Analyse können nicht alle Fragen erörtert werden, wie die „Kinderkrankheiten“ der Einführung der gestuften Studiengangstruktur zu überwinden und welche neuen Herausforderungen zu bewältigen sind. Vielmehr soll hier vor allem geklärt werden, welche Bedeutung die Einführung gestufter Studiengänge für die gesamte strukturelle Konfiguration des Hochschulsystems in der Bundesrepublik Deutschland hat und welche strukturellen Gestaltungsentscheidungen zur Diskussion stehen. Welche Konsequenzen hat die neue primäre formale Differenzierungsdimension (Stufung von Studiengängen) für die davor primäre Differenzierungsdimension (Unterscheidung nach Hochschularten und damit insbesondere für die Fachhochschulen)? Wie ändert sich die informelle Differenziertheit von Hochschulen der gleichen Art – in vertikaler Hinsicht (nach Qualität und Reputation) und in horizontaler Hinsicht (nach Profilen)? Was sind dabei wahrscheinliche Trends, und welche Gestaltungsoptionen stehen offen?

## 15 Zur zukünftigen formalen Differenzierung des Hochschulsystems

Vorstellbar wäre aus der internationalen Diskussion durchaus, dass sich in Deutschland in Zukunft – wie in manchen anderen ökonomisch fortgeschrittenen Ländern – *ein dritter Bereich des Hochschulsystems* formal etabliert: Ein tertiärer Sektor zwischen dem Bereich der beruflichen Ausbildung und dem Fachhochschulbereich. Signale in dieser Richtung waren in Deutschland früher die Existenz der Berufsakademien und sind neuerdings auch die „Dualen Hochschulen“ und die Bestrebungen zur Einführung eines „Bachelor (Professional)“. Insgesamt scheint die hochschulpolitische Stimmungslage einer solchen Vorstellung jedoch zu wenig fördernd gegenüber zu stehen, so dass es eher wahrscheinlich erscheint, dass die Fachhochschulen ihre Funktionen in diese Richtung erweitern. Daher liegt es nahe, an dieser Stelle der Überlegungen zur zukünftigen formalen Gestalt des Hochschulsystems besonders auf die Fachhochschulen einzugehen.

Mit dem Bologna-Prozess haben sich in verschiedener Hinsicht Annäherungen und stärkere *Funktionsüberschneidungen von Fachhochschulen und Universitäten* ergeben:

- Beide Institutionen bieten nunmehr als Erststudium Bachelor-Studien an, die sich offiziell weder im curricularen Profil noch in den vergebenen Titeln unterscheiden.
- Die Fachhochschulen bieten auch Master-Studiengänge an und führen damit nunmehr auch auf eine Qualifikationsebene, die in Deutschland in der Regel die Eingangsstufe für hochqualifizierte Berufe der obersten Ebene ist.
- Bezogen auf die beiden wichtigsten Profilelemente der Masterstudiengänge, die sich in ihren Bezeichnungen „stärker forschungsorientiert“ und „stärker anwendungsorientiert“ an die traditionellen Profilunterschiede zwischen den Universitäten und Fachhochschulen anlehnen, wird nunmehr bestimmt, dass die Fachhochschulen auch stärker forschungsorientierte Studiengänge und die Universitäten auch stärker anwendungsorientierte Studiengänge anbieten können. Aus der Polarität der Profile ist ein weicher Kontrast geworden. Allerdings gibt es Hinweise darauf, dass die Fachhochschul-Masterstudiengänge – insbesondere solche mit theoretischer Orientierung – bei der Reakkreditierung auf Probleme stoßen.

Da die Fachhochschulen ja bereits in den Jahrzehnten zuvor schrittweise näher an die Universitäten herangerückt waren (in den Titeln der Dozenten, in der erforderlichen Studiendauer, in der expliziten Zuschreibung einer – wenn auch angewandten – Forschungsfunktion, in der Beteiligung an Programmen der Internationalisierung und in der Ermöglichung der Promotion ohne vorangehenden universitären Studienabschluss), könnte

man die zunehmende Funktionsüberschneidung durch den Bologna-Prozess nun als den Schritt betrachten, der die Zwei-Typen-Struktur endgültig in Frage stellt.

Allerdings wäre es falsch, in der Beschreibung der Charakteristika der Fachhochschulen nur die Schritte der Annäherung an das Profil der Universitäten in Betracht zu ziehen. Erstens hatten die Fachhochschulen in der Vergangenheit ihre Stärke nicht primär aus der Annäherung an die Universitäten bezogen, sondern aus der *Attraktivität ihrer Andersartigkeit*:

- Die besondere Attraktivität der anwendungsorientierten Studienangebote verringert sich mit der zunehmenden Betonung der Polyvalenz der Fachhochschulstudienangebote einerseits und der zunehmenden Betonung von Praxisnähe und Schlüsselqualifikationen an den Universitäten andererseits. Die Gleichartigkeit des Bachelor-Profiles an Universitäten und Fachhochschulen kann für die letztere Hochschulart auch ein Verlust sein.
- Die Fachhochschulen konnten in der Vergangenheit immer mit zumindest politischen Plädoyers für den Ausbau dadurch rechnen, dass es in vielen Fachrichtungen nur universitäre Langstudiengänge gab. Mit dem Bologna-Prozess ist dagegen der Aufbau kurzer anwendungsorientierter Studiengänge in den Fächern, die bisher nicht oder kaum an den Fachhochschulen vertreten waren, an den Universitäten viel aufwandsärmer zu realisieren als an den Fachhochschulen.
- Je mehr sich die Grenzen zwischen theoretisch orientierter und anwendungsorientierter Forschung verwischen, desto mehr besteht die Gefahr, dass die Forschung an Fachhochschulen nicht mehr als Forschung eigener Art, sondern als Forschung einer untergeordneten Güteklasse gesehen wird.

*Zweitens rücken die Fachhochschulen nicht in allen wichtigen Bereichen stärker an die Universitäten heran:*

- In den letzten Jahren hat sich die hochschulpolitische Aufmerksamkeit zunehmend von der Versorgung mit Studienplätzen zu Fragen der Qualität der Forschung verschoben. Selbst wenn die Forschungsaktivitäten der Fachhochschulen zunehmen, ist damit die Distanz der Funktionen zwischen Universitäten und Fachhochschulen stärker im Blick.
- Ähnliches gilt für die Internationalität der Hochschulen. Die Beachtung dieses Aspektes hat in den letzten Jahren so sehr zugenommen, dass die nach wie vor bestehenden Differenzen zwischen Universität und Fachhochschulen mehr ins Auge fallen als die zunehmende Internationalisierung der Fachhochschulen.

- Bei steigender Macht des Hochschulmanagements und zunehmenden strategischen Erwartungen an die einzelnen Hochschulen scheinen heute gewisse institutionelle Größenordnungen unabdingbar für eine Professionalisierung des Managements sowohl auf der Leitungsebene als auch im Ausbau von Professionen für Management-Unterstützung und wissenschaftsbezogenen Dienstleistungen zu sprechen. Auch wenn der Wissenschaftsrat in seiner Empfehlung von 2002 zum Ausdruck bringt, dass die Fachhochschulbereich in dieser Hinsicht gegenüber den Universitäten zumindest zeitweise eher schwächer geworden ist, scheint die neuste Entwicklung auf einen deutlich wahrnehmbaren Ausbau von Professionen für die Managementunterstützung und wissenschaftliche Dienstleistungen hinzudeuten. Die Fachhochschulen übernehmen zunehmend auch Leistungen, die in den Randzonen zwischen beruflicher Ausbildung und dem Kernbereich der Fachhochschulen liegen, so etwa mehr berufsintegrierte Studiengänge mit weniger Zeit für Lehrveranstaltungen und selbständiges Lernen oder Studiengänge, bei denen viele Studierende zuvor nicht die Fachhochschulreife erworben haben. Auch ein Teil der neuen privaten Fachhochschulen ist in diesem Grenzbereich einzuordnen. Diese „Brückenfunktion“ zwischen dem Bereich der beruflichen Ausbildung und dem Fachhochschulbereich, die der Wissenschaftsrat in seinen Empfehlungen von 2002 betont, ist sicherlich bedeutsam, verkennt aber, dass sich auch Universitäten um eine stärkere Verzahnung von Ausbildungs- und Berufsphasen kümmern müssen. Beide Hochschultypen müssen sich verstärkt in ihrer Gestaltung den individuellen Wünschen der Studierenden und den sich stetig veränderten Erfordernissen des Arbeitsmarktes annehmen.
- Nach wie vor ist die Rolle der Fachhochschulen für die Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses marginal. Das würde sich wohl nur ändern, wenn die Fachhochschulen Promotionsrecht erhielten und die Personalstruktur an diesen deutlich geändert würde.

So lässt sich insgesamt die These vertreten, dass durch die Elemente des Heranrückens der Fachhochschulen an die Universitäten im Zuge des Bologna-Prozesses die Argumente für eine Zwei-Typen-Struktur nicht obsolet geworden sind. Sie behalten ihre Kraft, weil es nicht nur Prozesse des Heranrückens, sondern auch Elemente stabiler Distanz und Prozesse der Abstandsvergrößerung gibt, weil man sich in Deutschland mit einer Profilbildung der einzelnen Hochschulen schwer tut und die Etablierung eines dritten nicht-hochschulischen Sektors sehr umstritten ist.

Vorstellbar ist schließlich, dass in Zukunft die Zuordnung von Fachhochschulen und Universitäten nicht mehr kollektiv für den ganzen Bereich zur Diskussion steht, sondern dass einzelne Institutionen den Sektor wechseln – solche Bewegungen sind in Ländern

wie den USA und Japan alltäglich und auch bei den privaten Hochschulen in Deutschland bereits auf dem Weg. Einzelne Fachhochschulen mit einem großen Spektrum von Master-Programmen und ausgebauter anwendungsorientierter Forschung werden sich in Zukunft voraussichtlich um die Anerkennung als Universitäten bemühen und damit allmählich zur Verschiebung der Grenzziehung zwischen den beiden Hochschularten beitragen.

## 16 Zur zukünftigen Differenzierung zwischen einzelnen Hochschulen und Fachbereichen

In Deutschland hat sich in den letzten Jahren die Vorstellung durchgesetzt, dass eine höhere vertikale Differenzierung zwischen den Hochschulen wünschenswert sei, als sie in der Vergangenheit bestanden hatte. Die wachsende Popularität von Rankings, die Zunahme von gesonderten Forschungsfördermitteln zu Lasten der Grundförderung der Forschung innerhalb der Universitäten, eine stärkere Differenzierung in der staatlichen Zuweisung von Mitteln an die einzelnen Hochschulen und zuletzt die Etablierung der Exzellenz-Initiative zu Gunsten einer stärkeren finanziellen Stützung der Spitzenforschung sind Belege dafür.

*Die eingeschlagene Richtung einer stärkeren vertikalen Differenzierung des Hochschulsystems trifft jedoch auch auf verbreitetes Unbehagen. Fünf Richtungen von Kritiken sind vor allem laut geworden. Sie seien hier in Form von Fragestellungen resümiert:*

(1) *Verlust der Vorteile einer nur moderaten vertikalen Differenzierung:* Schreiten die Maßnahmen zu einer stärkeren vertikalen Differenzierung so weit voran, dass die bisher empfundenen Vorteile einer nur moderaten vertikalen Differenzierung (Vertrauen in Mindestqualität, gute Versorgung aller Regionen mit qualifizierten Absolventen, erfahrungsanreichernde Mobilität der Studierenden zwischen den Hochschulen, Motivierung aller Wissenschaftler unabhängig von der institutionellen Zugehörigkeit u.a.m.) über Bord geworfen werden?

(2) *Balance-Verlust zwischen den Funktionen:* Haben die primär auf vertikale Differenzierung in der Forschung und zur Stärkung der Spitzenforschung ausgerichteten Maßnahmen zur Folge, dass andere wichtige Leistungen der Hochschulen in ihrer Qualität untergraben werden, etwa in der Lehre oder in Dienstleistungen für das regionale Umfeld? Die Einführung von Preisen für Lehre, kleinere und mittlere Hochschulen, innovative Hochschulkonzepte u.a.m. sind Belege dafür, dass diese Sorge nicht nur bei einer marginalen Minderheit von „Bedenkenträgern“ besteht. Sie sind aber als Gegengewichte zu klein, um eine Balance zu sichern.

(3) *Demotivierung der „Verlierer“:* Wird mit den neuen Ansätzen zu einer besseren finanziellen Ausstattung einer Minderheit von Universitäten mit vielen hervorragenden Leistungsträgern die Mehrheit der Hochschulen und Wissenschaftler demotiviert? Sinkt dadurch möglicherweise sogar die Gesamtqualität der Leistungen des Hochschulsystems? Sind wir auf dem Wege zu einer qualitätsuntergrabenden Überstratifizierung?

(4) *Untergrabung einer Profilvielfalt*: Führt die Konzentration der Maßnahmen auf eine Förderung der „Spitze“ und damit auf eine Förderung vertikaler Differenzen dazu, dass sich alle auf eine Verbesserung ihrer Position in vertikalen Rangordnungen durch Imitation der Besser-Platzierten konzentrieren, und dass dadurch die wachsenden Rufe nach einer stärkeren Profilbildung Makulatur bleiben? Wie sehr diese Sorge ausgeprägt ist, spiegelt sich in der bemerkenswerten Forderung des Wissenschaftsrats im Jahre 2006, dass eine Profilbildung „erlaubt“ werden sollte.

(5) *Ablenkung von anderen Problemen*: Schließlich sind Kritiken laut geworden, dass die starken Bemühungen um die Erhöhung der Qualität der Spitzenforschung außer Acht lassen oder davon abzulenken versuchen, dass es wenig Gegenmaßnahmen in anderen Bereichen gäbe, in denen die Probleme gravierender seien: z.B. relativ geringe Anfänger- und Absolventenquoten und große Ungleichheiten in der sozialen Herkunft der Studierenden.

Auch andere kritische Fragen lassen sich an das derzeit vorherrschende System zur Erhöhung der vertikalen Differenzen im deutschen Hochschulsystem richten: Werden mit der Betonung von innerwissenschaftlichen Kriterien der Qualität Bemühungen um erhöhte technologische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Relevanz reduziert? Werden kulturelle Leistungen des Hochschulsystems in Frage gestellt? Hängen die neuen Förderungssysteme einem unrealistischen Glauben an, dass die Leistungen von Wissenschaftlern stark von Leistungen ihrer Kollegen in unmittelbarer Nachbarschaft abhängen, und werden damit die Leistungen von hoch qualifizierten Wissenschaftlern an den Orten untergraben, an denen Spitzenforscher nicht kumuliert sind? Gibt es eine neue Ideologie der gesamten Hochschule bzw. des gesamten Fachbereichs als Leistungsträger, die nicht nur die davon unabhängige Leistungsfähigkeit von Individuen und kleinen Gruppen unterschätzt, sondern sogar untergräbt?

Zweifelloos gibt es für die Hochschulpolitik auf der gesellschaftlichen Makro-Ebene genug zu tun, wenn man nicht die Vorteile einer stärkeren Förderung von Spitzenforschung mit einer Fülle fragwürdiger Nebenfolgen erkaufen will. Aber zu den Reformen der vergangenen Jahre gehört auch, dass die Verantwortung der einzelnen Hochschulen für die Gestaltung des Hochschulsystems wächst. Von daher stellt sich auch die Frage: Was können die Hochschulen in dieser Situation selbst tun?

Die strukturelle Hauptfrage ist offenkundig: Wie kann es, wenn die Strukturpolitik primär auf eine höhere vertikale Differenzierung ausgerichtet ist, mehr *Kraft und Inspiration für Profilvielfalt* geben? Und wie kann es mehr Motivierung an den Hochschulen

geben, die nicht die Gewinner der stärkeren finanziellen Förderung von Spitzenforschung sind?

Offenkundig gab auch es auch in der Vergangenheit immer wieder erfolgreiche Optionen für eine Profilbildung. Vielleicht sind Aussichten zu einer Profilbildung heute eher durch Verbünde von Hochschulen mit ähnlichen Voraussetzungen und ähnlichen Profilbestrebungen gegeben. Vielleicht entsteht anstelle einer eindeutigen Landschaftsbestimmung durch bestimmte Hochschularten oder durch eine ausgeprägte Stratifizierung der einzelnen Hochschulen eine Landschaft von Hochschulen mit ähnlichen Ausgangsbedingungen und ähnlichen Profilbestimmungen.

Dann mögen die großen Fachhochschulen in den Metropolen, die bemerkenswerte Größenordnungen von angewandter Forschung haben, nicht mehr primär fragen, was aus der Zweiteilung des Hochschulsystems von Universitäten und Fachhochschulen wird, sondern welchen Status ihre Gruppe in der Zukunft hat. Dann mögen die Hochschulen mit einem starken regionalen Bezug nicht mehr primär über die Stärken und Schwächen von zunehmender vertikaler Differenzierung des Hochschulsystems räsionieren, sondern vor allem über Wege nachdenken, die Kooperation zwischen Hochschule und Region zu stärken.

In diese Richtung verweisen auch die Beschlüsse der Europäischen Union, statt der traditionellen Universitäts-Rankings ein Informationssystem großflächig zu erproben, bei dem es um eine Klassifikation unterschiedlicher Hochschulprofile gehen soll. Der Initiator dieses Konzept, der niederländische Hochschulforscher Frans van Vught, bezeichnete in einer im Jahre 2008 erschienenen Publikation das Ziel eines solchen Systems zur „Klassifikation von Hochschulen“ als „Mapping Diversity“. Noch ist es allerdings zu früh zu beurteilen, ob ein solches Informationssystem tatsächlich Profilvielfalt unterstützen oder bei „Mapping Stratification“ enden wird.

Offenkundig ist, dass die Bedeutsamkeit der formellen strukturellen Gliederung des Hochschulsystems – gleichgültig, wie weit sie durch Hochschularten oder durch Stufen von Studiengängen geprägt ist – dadurch geringer wird, dass eine informelle vertikale Differenzierung vorangetrieben wird. Offenkundig ist aber auch, dass eine wachsende vertikale Differenzierung informeller Art die Schwäche hat, Profilvielfalt zu entmutigen, und die Stimmen mehren sich, die behaupten, dass Profilvielfalt für das Hochschulsystem wichtiger wird als je zuvor.

## 17 Literaturverzeichnis

Berghoff, S./Federkeil, G./Giebisch, P./Hochmeister, D./Hennings, M./Roesler J./Ziegele, F.: Das CHE-Forschungsranking deutscher Universitäten 2008 Methodik – Auszug aus dem CHE Arbeitspapier, Nr. 114, Dezember 2008, Gütersloh: CHE Centrum für Hochschulentwicklung GmbH 2008. Internet: [http://www.che.de/downloads/CHE\\_\\_Forschungsranking\\_Methodik\\_2008\\_894.pdf](http://www.che.de/downloads/CHE__Forschungsranking_Methodik_2008_894.pdf) [Stand: 02.06.2009].

BMBF: Bachelor- und Master-Studiengänge in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland: Fortschritte im Bolognaprozess, Berlin, 2005. Internet: [http://www.bmbf.de/pub/bachelor\\_master\\_gesamt.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bachelor_master_gesamt.pdf) [Stand: 02.06.2009].

BMBF: Bologna wirkt: Studienabbruch an Hochschulen nimmt ab. Pressemitteilung 07.07.2008, 120/2008, 2008a. Internet: [http://www.bmbf.de/\\_media/press/pm\\_20080707-120.pdf](http://www.bmbf.de/_media/press/pm_20080707-120.pdf) [Stand: 02.06.2009].

BMBF: Grund- und Strukturdaten 2007/2008: Daten zur Bildung in Deutschland, Berlin, 2008b. Internet: [http://gus.his.de/gus/docs/GuS\\_Internet\\_2007\\_2008.pdf](http://gus.his.de/gus/docs/GuS_Internet_2007_2008.pdf) [Stand: 02.06.2009].

CHE Centrum für Hochschulentwicklung: CHE-Excellence Ranking Methodik, 2007. Internet: <http://www.che-ranking.de/cms/?getObject=490> [Stand: 02.06.2009].

CHEPS: Mapping Diversity: Developing a European Classification of Higher Education Institutions, Enschede, 2008. Internet: [http://www.u-map.eu/CHEPS\\_Mapping%20Diversity.pdf](http://www.u-map.eu/CHEPS_Mapping%20Diversity.pdf) [Stand: 02.06.2009].

Clark, B.R.: The Entrepreneurial University, Oxford, 1998.

Davies, H.: Survey of Master Degrees in Europe, Brüssel, 2009.

Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG): Förder-Ranking 2006-Institutionen – Regionen – Netzwerke- DFG-Bewilligungen und weitere Basisdaten öffentlich geförderter Forschung, Weinheim, 2006.

Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) und Wissenschaftsrat: Eckpunkte zur Weiterentwicklung der Exzellenzinitiative 11.07.2008. Internet: [http://www.dfg.de/aktuelles\\_presse/reden\\_stellungnahmen/download/eckpunkt Papier\\_080709.pdf](http://www.dfg.de/aktuelles_presse/reden_stellungnahmen/download/eckpunkt Papier_080709.pdf) [Stand: 02.06.2009].

Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB): Bundesvorstand Bereich Bildung, Qualifizierung, Forschung: Bachelor und Master in Wirtschaft und Verwaltung – DGB-Themenheft, Berlin, 31.01.2008. Internet: [www.dgb.de/themen/themen\\_a\\_z/abisz\\_doks/b/bachelor\\_master.pdf](http://www.dgb.de/themen/themen_a_z/abisz_doks/b/bachelor_master.pdf) [Stand: 02.06.2009].

Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB): Bologna darf nicht scheitern – für eine Korrektur der Studienreform in Deutschland. Offener Brief 23.04.2009. Internet: [www.dgb.de/themen/themen\\_a\\_z/abisz\\_doks/b/offener\\_brief\\_sehrbrock\\_bologna\\_folge.pdf](http://www.dgb.de/themen/themen_a_z/abisz_doks/b/offener_brief_sehrbrock_bologna_folge.pdf) [Stand: 02.06.2009].

Deutscher Hochschulverband (DHV): Zur Reform des Bologna-Prozesses, 2008. Internet: <http://www.hochschulverband.de/cms1/fileadmin/redaktion/download/pdf/pm/pm12-2008-Anlage.pdf> [Stand: 02.06.2009].

Duale Hochschule Baden-Württemberg: Wir über uns, 2009. Internet: <http://www.dhbw.de/die-duale-hochschule/wir-ueber-uns/> [Stand: 02.06.2009].

Dunkel, T./Le Mouillour, I.: „Qualifikationsrahmen und Credit-Systeme – ein Baustein für die Bildung in Europa“. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, Nr. 42/43 – 2007, Heft 3, 2008, Heft 1.

Dunkel, T./Le Mouillour, I., in Zusammenarbeit mit Teichler, U.: „Through the Looking-Glass: Diversification and Differentiation in Vocational Education and Training and Higher Education“. In: Descy, P./Tessaring, M. (Hrsg.): Modernising Vocational Education and Training. Fourth Report on Vocational Training Research in Europe, Nr. 2, Luxembourg, 2009, S. 239-268.

Enders, J./Teichler, U.: Der Hochschullehrerberuf im internationalen Vergleich, Bonn, 1995.

Gaethgens, P.: „Das Ende der Gleichmacherei“. In: Tagesspiegel vom 01.02.2007. Internet: <http://www.tagesspiegel.de/magazin/wissen/gesundheit/art300,1882948/> [Stand: 02.06.2009].

Hochschulkompass: Statistik weiterführender Studienangebote/Statistik grundständiger Studienangebote, 2009. Internet: [www.hochschulkompass.de/](http://www.hochschulkompass.de/) [Stand: 25.05.2009].

Hochschulrektorenkonferenz (HRK): Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengängen; Beschluss der Kultusmini-

sterkonferenz, Bonn, 10.10.2003. Internet: [www.hrk.de/de/service\\_fuer\\_hochschulmitglieder/155\\_1501.php](http://www.hrk.de/de/service_fuer_hochschulmitglieder/155_1501.php) [Stand: 02.06.2009].

Hochschulrektorenkonferenz (HRK): Entschließung des 202. Plenums der HRK am 08.06.2004: Professionalisierung als Leitungsaufgabe – Zusammenfassung, 2004a. Internet: <http://www.hrk.de/de/presse/1964.htm> [Stand: 02.06.2009].

Hochschulrektorenkonferenz (HRK): Profilbildung an Hochschulen – Grundlage für Qualität und Exzellenz, Berlin, 30.06.2004, 2004b. Internet: [http://www.hrk.de/de/projekte\\_und\\_initiativen/121\\_2067.php](http://www.hrk.de/de/projekte_und_initiativen/121_2067.php) [Stand: 02.06.2009].

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) Service-Stelle Bologna (Hrsg.): Bologna-Reader – Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen, HRK Service-Stelle Bologna Oktober 2006, 5. Auflage; Beiträge zur Hochschulpolitik Nr. 8, 2004.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) Service-Stelle Bologna (Hrsg.): Bologna Reader II – Neue Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen, HRK Service-Stelle Bologna 2007, Beiträge zur Hochschulpolitik Nr. 5, 2007.

Kehm, B. M.: „Ohne Breitenförderung keine Spitzenleistung: Profilbildung jenseits der Exzellenzinitiative“. In: Kehm, M. B./Mayer, E./Teciher, U. (Hrsg.): Hochschulen in neuer Verantwortung: strategisch, überlastet, divers? Bonn, 2008, S. 245-246.

Kehm, B. M./Huisman, J./Stensaker, B. (Hrsg.): The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target, Rotterdam/Taipeh, 2009.

Kraus, J.: „Wo die OECD-Bildungsstudie danebenliegt – Es geht um Qualität, nicht um Quote!“. In: Bayerische Staatszeitung vom 10.10.2003. Internet: <http://www.lehrerverband.de/oecdstud.htm> [Stand: 02.06.2009].

Kroth, A./Daniel, H.D.: „Internationale Hochschulrankings: Ein methodenkritischer Vergleich“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Wiesbaden, 2008, S.545- 546. Internet: <http://www.springerlink.com/content/31u426j068318466/fulltext.pdf> [Stand: 02.06.2009].

Kultusministerkonferenz (KMK): Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2007: Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungs-

politischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa – Auszug, Bonn, 2008.

Internet: [http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen\\_pdfs/tertiaerer\\_bereich.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/tertiaerer_bereich.pdf) [Stand: 02.06.2009].

Lebherz, C./Mohr, C./Henning, M./Sedlmeier, P.: „Wie brauchbar sind Hochschulrankings? Eine empirische Analyse“. In: Teichler, U./Tippelt R. (Hrsg.): Hochschullandschaft im Wandel, Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 50, Beiheft, 2005, S.188-208.

Meier, F./SCHimank, W.: „Szenarien der Profilbildung im deutschen Hochschulsystem-Einige Vermutungen“. In: Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung Nr. 1, 2002, S. 82-91.

Mexer-Guckel, V.: „Mut zur Markenbildung: Exzellenzstrategien für kleine und mittlere Hochschulen“. In: Kehm, M. B./Mayer, E./Teciher, U. (Hrsg.): Hochschulen in neuer Verantwortung: strategisch, überlastet, divers? Bonn, 2008, S. 257.

Netzwerk Mittelgroße Universitäten: Selbstverständnis. Auf der Sitzung am 21.04.2008 beschlossene Fassung, vervielfältigtes Manuskript.

Nickel, S./Leusing, B.: Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotenzial in Bund und Ländern. Eine empirische Analyse. Arbeitspapier, Nr. 123, Gütersloh, 2009.

OECD: Policies for Higher Education in the 1980s, Paris, 1983.

OECD: Redefining Tertiary Education, Paris, 1998.

OECD: Bildung auf einen Blick 2007, Paris, 2007a.

OECD: Education at a Glance, Paris, 2007b.

OECD: Tertiäre Bildung für die Wissensgesellschaft – Zusammenfassung auf Deutsch, 2008. Internet: <http://www.oecd.org/dataoecd/59/22/41314524.pdf> [Stand: 02.06.2009].

OLBERTZ, J.-H./PASTERNAK, P. (Hrsg.): Profilbildung – Standards – Selbststeuerung. Ein Dialog zwischen Hochschulforschung und Reformpraxis, Weinheim, 1999.

Räbiger, J.: „Integration beruflicher und hochschulischer Bildung- die dritte Dimension der Bologna Reform“. In: Schwarze, J. u.a. (Hrsg.): Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik-

forschung im Wandel- Festschrift für Christof Helberger zum 65. Geburtstag, Hamburg, 2007, S.192-213.

Rosbach, J.: „Mit Bachelor in den Schuldienst, Berlin streitet um Lehrer light“. In: Spiegel Online vom 10. August 2005. Internet: <http://www.spiegel.de/unispiegel/jobundberuf/0,1518,368160,00.html> [Stand: 02.06.2009].

Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland: Akkreditierte Studiengänge – Zentrale Datenbank – Statistik: Akkreditierung nach Abschluss, 2009. Internet: [http://www.hochschulkompass.de/kompass/xml/akkr/akkr\\_nach\\_abschluss.htm](http://www.hochschulkompass.de/kompass/xml/akkr/akkr_nach_abschluss.htm) [Stand: 02.06.2009].

Taylor, J. S./Brites Ferreira, J./Lourdes Machado, M. de/Santiago, R. (Hrsg.): Non-University Higher Education in Europe, Higher Education Dynamics, Nr. 23, 2008.

Teichler, U.: „Strukturentwicklung des Hochschulwesens“. In: Neusel, A./Teichler, U. (Hrsg.): Hochschulentwicklung seit den sechziger Jahren. Kontinuität – Umbrüche – Dynamik, Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 79, Weinheim/Basel, 1986, S. 93-143.

Teichler, U.: Wandel der Hochschulstrukturen im internationalen Vergleich. Kassel, Centre for Research on Higher Education and Work, University of Kassel, Werkstattberichte, 20, 1988.

Teichler, U. Europäische Hochschulsysteme: Die Beharrlichkeit vielfältiger Modelle. Frankfurt/M./New York, 1990.

Teichler, U.: Hochschulstrukturen im Umbruch. Frankfurt/M., 2005a.

Teichler, U.: Hochschulsysteme und Hochschulpolitik. Quantitative und strukturelle Dynamiken, Differenzierungen und der Bologna-Prozess, Münster, 2005b.

Teichler, U.: „Diversifizierung- eine von außen an Europa herangetragene Idee: Zwischen Diversifizierung und Überstandardisierung“. In: Kehm, M. B./Mayer, E./Teciher, U. (Hrsg.): Hochschulen in neuer Verantwortung: strategisch, überlastet, divers?. Bonn, L 2008a, S. 223-224.

Teichler, U.: „Exzellenz und Differenzierung: Auf der Suche nach einer neuen Systemlogik“. In: Hornbostel, S./Simon, D./Heise, S. (Hrsg.): Exzellente Wissenschaft: das Problem, der Diskurs, das Programm und die Folgen, Bonn, 2008b.

Teichler, U./Bürger, S: „Student Enrolments and Graduation Trends in the OECD Area: What Can We Learn from International Statistics?“. In: OECD (Hrsg.): Higher Education 2030, Nr. 1, Paris, 2008, S. 151-172.

Teichler, U./Hildebrand, T.: Analyse der Entwicklung und Umsetzung von Bachelor-Studien hinsichtlich der beruflichen Relevanz, AQA, Wien, 2008.

Trow, M.: „Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education“. In: OECD Policies for Higher Education, Paris, 1974, S. 51–101.

Wissenschaftsrat: Aufbaustand und Entwicklungsbedingungen neuer Hochschulen, Köln, 1980.

Wissenschaftsrat: Empfehlungen zum Wettbewerb im deutschen Hochschulsystem, Köln, 1985.

Wissenschaftsrat: Empfehlungen des Wissenschaftsrates zu den Perspektiven der Hochschulen in den 90er Jahren, Köln, 1988.

Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen, Berlin, 18.01.2002.

Wissenschaftsrat: Empfehlungen zum arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems, Berlin, 2006a. Internet: <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/7083-06.pdf> [Stand: 02.06.2009].

Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem, 27.01.2006, Berlin, 2006b.

Wissenschaftsrat: Bachelor als akademischen Abschluss verteidigen! Pressemitteilung vom 08.06.2007. Internet: <http://idw-online.de/pages/de/news?print=1&id=212776#> [Stand: 02.06.2009].

ZECHLIN, L.: „Schwerpunktsetzung Profil bilden: Die Universität Metropole Ruhr“. In: KEHM, B./MAYER, E./TEICHLER, U. (Hrsg.): Hochschulen in neuer Verantwortung: strategisch, überlastet, divers? Bonn, 2008, S. 252-253.

