

Bildungsexpansion oder  
Akademikerwahn?

# BOLOGNA - Mythen, Illusionen, Fakten

Karl-Otto Edel

Sculpture Garden New Jersey (Foto: H.P. Klein 2012)

**Internationale Tagung**  
**23/24 Januar 2015**

## **Tagungsort**

Campus Westend (Casino Gebäude)  
Raum 1.811 / 1.OG  
Grüneburgplatz 1  
60323 Frankfurt am Main

## Bologna – Mythen, Illusionen, Fakten

Karl-Otto Edel

Gewidmet allen unseren elitären Bildungsexperten in Politik, Parteien, Wirtschaft, Hochschulen, Medien und Gerichten, die der Auffassung sind, immer Recht und die Zukunft fest im Griff zu haben, die sich eifrig am Rad der Geschichte zu schaffen machen und es emsig ausschließlich vorwärts drehen. Leider sind ihnen die Erfahrungen früherer Zeiten vollkommen fremd und gleichgültig. Sie meinen, aus ihnen weder etwas lernen zu können, noch aus ihnen etwas lernen zu wollen. Dem Autor verbleibt jedoch die Hoffnung, durch die folgenden Ausführungen dem geneigten Leser Denkanstöße zu geben oder Zweifel an der gegenwärtig praktizierten Bildungspolitik auszulösen.

In der Broschüre DUZspezial: „Von Bologna nach Berlin – eine Vision gewinnt Kontur“<sup>1</sup>, herausgegeben 2003 im Vorfeld der Berliner Bologna-Nachfolgekonferenz, finden sich vom Herausgeber die folgenden Sätze:

*Bologna – mehr als die simple Bezeichnung einer traditionsreichen Stadt zwischen Reno und Saveno. Die Hauptstadt der Emilia-Romagna steht, neben ihrem generellen kulturellen Erbe, in erster Linie für den Ausgangspunkt des europäischen Universitätswesens im 12. Jahrhundert. Zugleich ist in dieser Stadt die erste Station auf dem Weg zu mehr Transparenz und Gemeinsamkeit der Hochschulen in Europa zu sehen, welche zu Beginn des 21. Jahrhunderts ihre Vollendung finden sollen. Vor diesem doppelt symbolkräftigen Hintergrund hätte es kaum eine bessere Titulierung für die Beschreibung der Vision von einem Europäischen Hochschulraum geben können als: „der Bologna-Prozeß“.*

Im Überschwang der Glückgefühle, den Stein der Weisen gefunden zu haben und die Verwirklichung der Vision von einem Europäischen Hochschulraum miterleben und möglicherweise auch mitgestalten zu können, sind die oben wiedergegebenen Sätze verständlich. Heute, einige Jahre nach diesen euphorischen Äußerungen, aber auch schon zu damaliger Zeit ließen sich kritische Stimmen vernehmen, die den von Bildungspolitikern gern als unumkehrbar deklarierten Bologna-Prozeß hinterfragten. Andererseits dürfte es nicht uninteressant sein, der oben angedeuteten engen Beziehung zwischen dem Bologna-Prozeß und der wohl ältesten Universität Europas in der italienischen Stadt Bologna an Hand der zugänglichen Informationen nachzugehen.

### Vom Gründungsmythos zur Magna Charta Universitatum

Bologna ist eine Stadt in Italien, die sich der ältesten Universität in Europa rühmt. Wenn auch auf dem Siegel der Universität die Jahresangabe steht „A.D. 1088“, so ist ein Gründungsjahr für diese Universität nicht bekannt, da sie – anders als die meisten jüngeren Universitäten – nicht gegründet wurde, sondern durch den Zusammenschluß von Lernenden und Lehrenden entstand und sich zu einer Rechtsschule und zu einer der renommiertesten europäischen Universitäten entwickelte. In der Rechtsschule zu Bologna konnten die Studenten im Rahmen der *artes liberales* die *ars notaria* studieren: durch das *studium bolognese* der damaligen Zeit er-

<sup>1</sup> DUZspezial: „Von Bologna nach Berlin – eine Vision gewinnt Kontur“, Beilage zur DUZ – das unabhängige Hochschulmagazin, 4. Juli 2003 (RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation, Berlin)

folgte eine innige Verbindung der freien Künste, insbesondere der Grammatik [d.h. der lateinischen Sprache] und der Rhetorik, mit dem theoretischen und praktischen Wissen der Rechtswissenschaften.<sup>2</sup> Mit dem Erliegen des Rechtsstudiums in Rom waren die Gesetzesbücher des oströmischen Kaisers Justinian I. (geb. um 482, gest. 565, oströmischer Kaiser seit 527) von Rom über Ravenna schließlich nach Bologna gekommen. Um 1088 wurde in Bologna die Pflege des römischen Rechts „Corpus iuris civilis“ des Kaisers Justinian I. aufgenommen.<sup>3</sup>



*Der oströmische Kaiser Justinian der Große inmitten seines Hofstaates auf einem Mosaik in San Vitale, Ravenna.*

Der Aufstieg der Universität Bologna fällt in das 11. Jahrhundert. Der Wechsel vom 11. zum 12. Jahrhundert war geprägt durch den von 1075 bis 1122 währenden Investiturstreit zwischen dem deutschen König und späteren römisch-deutschen Kaiser Heinrich IV. und dem Papst Gregor VII. Wegen seiner geographischen Lage war die Rechtsschule zu Bologna von diesen Auseinandersetzungen zwischen kaiserlich-weltlicher Macht einerseits und päpstlich-kirchlicher Macht andererseits nicht unbeeinflusst geblieben. In dieser Zeit erwies sich das römische Recht als brauchbares juristisches Instrument, um den religiös begründeten Ansprüchen des Papstes entgegen zu treten.

Wenn auch das römische Recht seit 1088 in Bologna gelehrt wurde, so darf nicht übersehen werden, daß die Existenz der Rechtsschule zu Bologna im Widerspruch zu der Festlegung des Kaisers Justinian stand, nach der nur in den Hauptstädten, das heißt in Rom und in Konstantinopel, sowie zusätzlich in Beirut Rechtsschulen betrieben werden dürfen. Um diesen Makel der Rechtsschule zu Bologna zu beheben, versuchten die Juristen die ursprüngliche Festlegung Justinians umzuinterpretieren, nach denen Rechtsschulen in all den Orten betrieben werden dürfen, die kaiserliche Gründungen sind. Da die juristischen Spitzfindigkeiten möglicherweise nicht die gewünschte Überzeugungskraft hatten, fanden sich zu gegebener Zeit – im Mittelalter nicht ungewöhnlich, wenn man an die „Konstantinischen Schenkungen“ denkt – im kommunalen Archiv zwei „authentische“ Urkunden an, von denen eine ursprünglich sogar einmal mit einem kaiserlichen Siegel aus reinem Gold versehen gewesen sein soll, die

<sup>2</sup> F. Cardini, M. T. F. Beonio-Brocchieri: Universitäten im Mittelalter. Südwest Verlag, München, 2000, Seite 44ff.

<sup>3</sup> Arno Borst: Lebensformen im Mittelalter. Nikol Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG, Hamburg, 2004, Seite 757.

belegen, daß die Gründung der Rechtsschule zu Bologna durch den oströmischen Kaiser Theodosius II. (geb. 401, gest. 450, oströmischer Kaiser seit 408) auf das Jahr 433 zurückgeht.<sup>4</sup> Wegen der älteren Rechte als Gründung des Kaisers Theodosius II. spielen die Festlegungen des späteren Kaiser Justinian I. für die Reputation der Universität von Bologna somit keine Rolle.



In einer vermutlich aus dem 15. Jahrhundert stammenden Miniatur zur Illustration der Gründungslegende der Universität Bologna im Jahre 433 überreichen der Papst einem Kardinal und der oströmische Kaiser Theodosius II dem Schutzpatron von Bologna, dem Doktor und Lehrer des Rechts Petronius, die Privilegien der Universität Bologna.<sup>5</sup>

Unabhängig von der Glaubwürdigkeit der Entstehungslegende hat die Universität Bologna als wahrscheinlich älteste europäische Universität seit dem Mittelalter eine besondere Bedeutung erlangt. Anders als an anderen Universitäten führten die Studenten die Universität Bologna genossenschaftlich, wobei berücksichtigt werden muß, daß die damaligen Scholaren der Universität zu Bologna mit heutigen Studenten vom Lebensalter und von den Lebenserfahrungen her nicht miteinander vergleichbar sind. Wurden an der Universität Bologna die Studenten – eher gestandene Persönlichkeiten als Jünglinge – schon mit der Anrede *dominus* angesprochen und geehrt, während an anderen Universitäten die Bezeichnung – beispielsweise in den Promotionsurkunden – *vir* üblich war, so kamen den Doktoren an der Universität Bologna, an der dieser akademische Abschlußgrad des Studiums entstand und der einzige akademische Grad war, feierliche Anreden zu:<sup>6</sup>

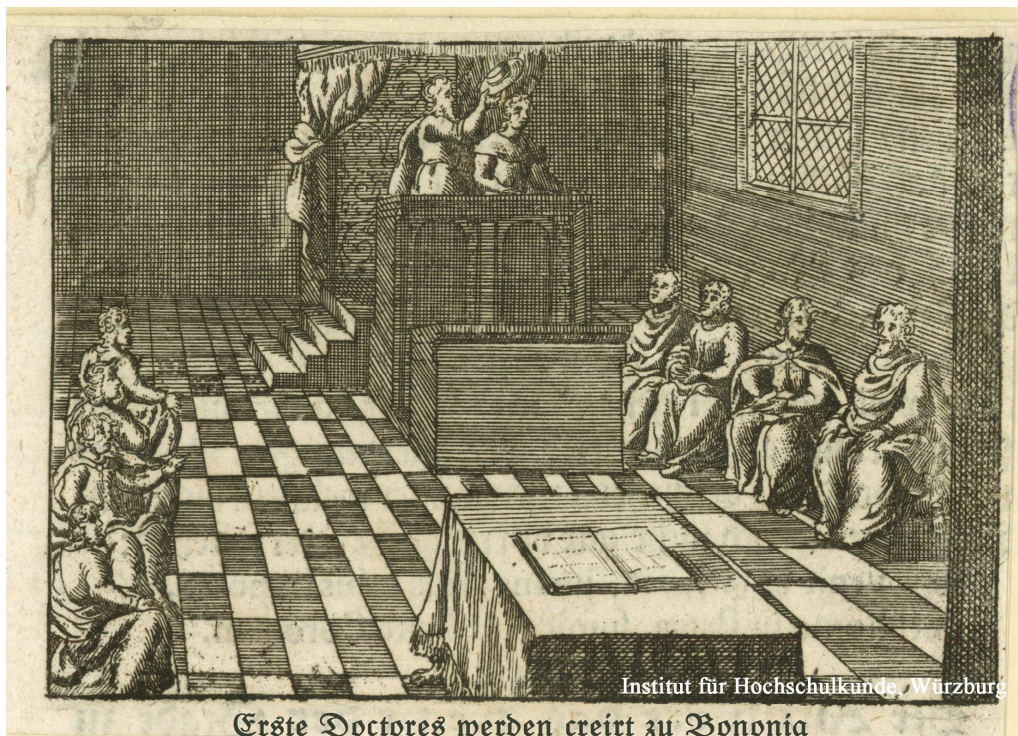
Maxime Reverendi	–	den Theologen,
Nobilissimi	–	den Juristen,
Experientissimi	–	den Medizinern,
Clarissimi und Doctissimi	–	den Artisten.

<sup>4</sup> Andrea von Hülsen-Esch: Gelehrte im Bild – Repräsentation, Darstellung und Wahrnehmung einer sozialen Gruppe im Mittelalter. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 2006, Seite 259.

<sup>5</sup> F. Cardini, M. T. F. Beonio-Brocchieri: Universitäten im Mittelalter. Südwest Verlag, München, 2000, Seite 47.

<sup>6</sup> F. Schulze, P. Ssymanck: Das deutsche Studententum von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart. Verlag für Hochschulkunde, München, vierte, völlig neu bearbeitete Auflage 1932, Nachdruck 1991 durch die Süddeutsche Hochschulverlags- und Vertriebsgesellschaft, Schernfeld. Seite 89. Auch: Das akademische Deutschland, Band I, 1930, Seite 708.

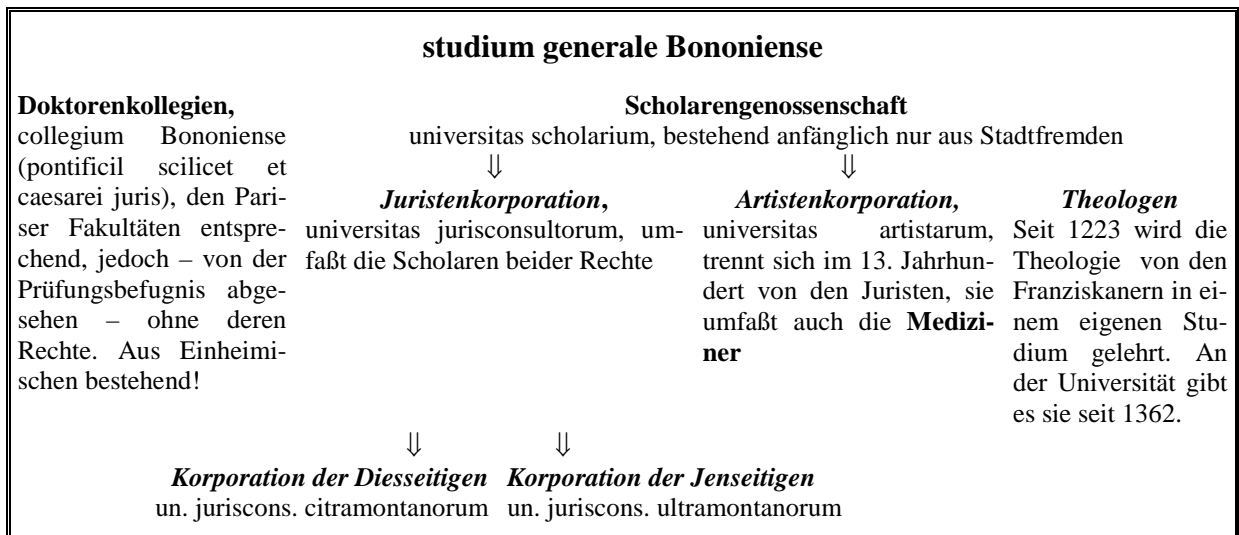
Die erste Nachricht von einer förmlichen Prüfung zur Erteilung der Lizenz, an der Universität Bologna lehren zu dürfen, ist in der Dekretale des Papstes Honorius III. aus dem Jahr 1219 überliefert.<sup>7</sup> Noch vor dem Ende des 13. Jahrhunderts war der Doktorgrad zu einer Art Adel geworden. Das Ziel der Promotion war es mit der Zeit immer weniger, die Prüfung für ein Lehramt an der Universität abzulegen, als vielmehr, an den mit dem Doktorgrad verbundenen adelsgleichen Privilegien teilzuhaben. Als charakteristisch kann ein Ereignis aus dem Jahre 1310 angesehen werden, als die Stadt Bologna dem für die Promotionen zuständigen Doktorenkollegium befahl, einem verdienten Bürger in aller Form zum Doktor zu erwählen, „damit dieser Titel ihm den fehlenden Adel ersetze“.



Während der Abschlußgrad eines Magisters an der Universität in Paris entstanden und ursprünglich dem Bologneser Doktor gleichrangig war, entwickelte sich im Laufe der Zeit der Doktorgrad zum höchsten und der Magistergrad zum zweithöchsten akademischen Grad. Im Schriftverkehr bzw. bei Veröffentlichungen fanden zur Kennzeichnung der erfolgten Promotion zum Doktor die Abkürzungen D bzw. Dr. vor oder hinter dem Namen Verwendung, wobei früher nicht unterschieden wurde, ob die verwendete Schrift Latein oder Fraktur war. Später legten die Universitäten jedoch schon Wert darauf, daß die von ihnen verliehenen akademischen Grade mit lateinischen Buchstaben geschrieben wurden.

Die an der Universität zu Bologna lehrenden Professoren erhielten Jahresverträge, denen entsprechend sie bezahlt wurden. Wenn auch Studenten aus vielen Ländern mit dem gleichen Ziel nach Bologna strebten, organisierten sich die Angehörigen der Universität gemäß ihrer geographischen Herkunft. So entstanden in Bologna die Universität der citramontanes, d.h. der Italiener von diesseits der Alpen (aus Sicht der geographischen Lage von Bologna) sowie die Universität der ultramontanes, der Studenten, die von jenseits der Alpen kamen, und deren größte akademische Nation durch die Deutschen gebildet wurde.

<sup>7</sup> G. Kaufmann: Geschichte der deutschen Universitäten, Band I Vorgeschichte. Akademische Druck- und Verlagsanstalt, Graz, 1958, Seite 195 – 197.



*Die Struktur der Universität zu Bologna.*<sup>8</sup>



*Aufnahme der Novizen in die deutsche Nation an der Universität zu Bologna in „Acta nationis Germanicae Bononensis“.*<sup>9</sup>

Die Korporation der Jenseitigen bestand aus den folgenden akademischen Nationen:

- |                                   |                                       |                 |
|-----------------------------------|---------------------------------------|-----------------|
| 1. Gallier                        | 6. Normannen                          | 11. Spanier     |
| 2. Picarden                       | 7. Catalonier                         | 12. Provenzalen |
| 3. Burgunder                      | 8. Ungarn                             | 13. Engländer   |
| 4. Bewohner von Poitou            | 9. Polen (bis 1265 bei den Deutschen) | 14. Gascogner   |
| 5. Bewohner von Tours und Le Mans | 10. Deutsche                          |                 |

<sup>8</sup> nach: W. Kalischer: DIE UNIVERSITÄT UND IHRE STUDENTENSCHAFT universitas magistrorum et scholarium – Versuch einer Dokumentation aus Gesetzen, Erlassen, Beschlüssen, Reden, Schriften und Briefen. Stifterverband für die deutsche Wissenschaft, Jahrbuch 1966/67, Seite 11 – 13. Zitiert nach: Schulze / Ssymank: Das deutsche Studententum. Verlag für Hochschulkunde München 1932, Seite 12.

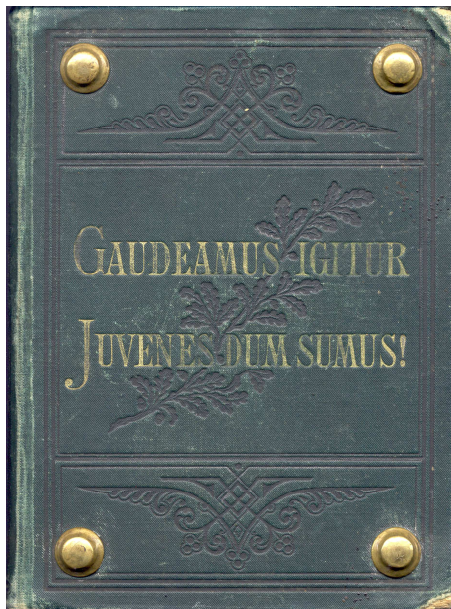
<sup>9</sup> [http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Universit%C3%A4t\\_Bologna\\_Deutsche\\_Nation.jpg](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Universit%C3%A4t_Bologna_Deutsche_Nation.jpg)

Die deutsche Nation hatte in Bologna eine bevorzugte Stellung. Nach längeren Rangstreitigkeiten wurde 1265 festgelegt, daß der Rektor der universitas jedes fünfte Jahr ein Angehöriger der deutschen Nation sein soll.<sup>10</sup>

Um das Zusammenleben der aus vielen Ländern nach Bologna gekommenen Studenten in ihrem Sinne zu regeln, ersuchten die Scholaren und Lehrer der Universität zu Bologna anlässlich des zweiten Hoftages von Roncaglia (nahe Piacenza in Oberitalien) Kaiser Friedrich Barbarossa im November 1158 um ein Privileg zur Verbesserung ihrer rechtlichen Lage. Mit der Unterzeichnung des Dokumentes „Authentica habita“ und der Einfügung unter „Ne filius pro patre etc.“ in den CORPUS IURIS (Cod. 4, 13) gewährte Kaiser Friedrich I. Barbarossa den Scholaren und Lehrern der Universität im Jahre 1158 bedeutende Privilegien, auf deren Grundlage sich die späteren akademischen Freiheiten und die akademische Gerichtsbarkeit entwickelten.



Der legendäre Ruhm der Universität zu Bologna ist jedoch nicht auf das Mittelalter beschränkt. Im 19. Jahrhundert datierte eine Kommission von Historikern unter der Leitung von Giosuè Carducci die Entstehung der Universität auf das Jahr 1088, so daß im Jahre 1888 die 800-Jahrfeier der Universität Bologna durchgeführt werden konnte. Um den Feierlichkeiten in



Bologna einen Glanz zu geben, vergleichbar dem 1886 stattgefundenen Jubiläum der Universität Heidelberg, bestimmte das Bologneser Festkomitee einerseits das Lied „Gaudeamus igitur“ zur studentischen Festhymne. Andererseits wurde eine studentische Kopfbedeckung in den jeweiligen Farben der Fakultäten, *orsina* genannt, in Anlehnung an die Kopfbedeckung der Angehörigen der deutschen Nation (nach einem Bild vom Ende des 15. Jahrhunderts) ebenfalls kreiert.

<sup>10</sup> F. Schulze, P. Ssymanck: Das deutsche Studententum von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart. Verlag für Hochschulkunde, München, vierte, völlig neu bearbeitete Auflage 1932, Nachdruck 1991 durch die Süddeutsche Hochschulverlags- und Vertriebsgesellschaft, Schernfeld. Seite 51.

Einhundert Jahre später wurde anlässlich der 900-Jahr-Feier der Universität Bologna im Jahre 1988 von den an den Feierlichkeiten teilnehmenden Universitätsrektoren ein von der Universität Bologna inspiriertes Dokument, *Magna Charta Universitatum* genannt, unterzeichnet. Unterteilt in Grundsätze und Mittel zur Durchsetzung dieser Grundsätze wird in diesem Grundsatzdokument das Selbstverständnis der Hochschulen in der gegenwärtigen Gesellschaft dargelegt. Dieses Dokument ist insofern von eminenter Bedeutung, die über den Anlaß der Unterzeichnung hinausgeht, als in der 1999 unterzeichneten Bologna-Deklaration direkt auf dieses Dokument Bezug genommen wird.

### **Die Magna Charta der Universitäten**

*Die unterzeichneten Universitätspräsidenten und -rektoren, die sich in Bologna anlässlich der neunten Jahrhundertfeier der ältesten Hochschule versammelt haben, vier Jahre vor dem endgültigen Verschwinden innereuropäischer Grenzen und in der Hoffnung auf eine vertiefte Zusammenarbeit unter den Völkern Europas, in der Überzeugung, Völker und Staaten müßten sich mehr denn je der Aufgabe bewußt sein, die in einer Gesellschaft, welche sich verändert und immer internationaler wird, eines Tages Hochschulen haben werden, sind der Meinung*

- 1. daß die Zukunft der Menschheit am Ende diese Jahrtausends in hohem Maße von der kulturellen, wissenschaftlichen und technischen Entfaltung abhängt, die an den Kultur, Wissenschafts- und Forschungsstätten, zu welchen Universitäten geworden sind, stattfindet;*
- 2. daß die Aufgabe der Wissensvermittlung, die Universitäten gegenüber der jungen Generation übernommen haben, die gesamte Gesellschaft betrifft, deren kulturelle, soziale und wirtschaftliche Zukunft besondere Bemühungen um ständige Weiterbildung erfordert;*
- 3. daß die Universität eine Bildung und Ausbildung sicherstellen muß, welche künftigen Generationen ermöglicht, zum umfassenden Gleichgewicht der natürlich Umgebung, ja des Lebens beizutragen,*

*So verkünden sie vor den Staaten und dem Wissen der Völker jene Grundsätze, die gegenwärtig und in der Zukunft den Universitäten erlauben, ihrer Berufung nachzukommen.*

### **GRUNDSÄTZE**

- 1. Beheimatet in Gesellschaften, die aufgrund geographischer und geschichtlicher Voraussetzungen je verschieden organisiert sind, sind Universitäten autonome Einrichtungen, die – nach deren kritischer Prüfung – Kultur vermittelt Forschung und Lehre entfalten und weiterreichen.*

*Obwohl sie den Bedürfnissen ihrer Zeit entgegenkommen, müssen sie gegenüber allen politischen, wirtschaftlichen und ideologischen Mächten unabhängig sein.*

- 2. An Universitäten sind Lehre und Forschung untrennbar miteinander verbunden, da nur auf diese Weise ihre Wissensvermittlung der Entwicklung der Zwänge und Erfordernisse einerseits der Gesellschaft, andererseits der Wissenschaft gerecht werden kann.*
- 3. Die Freiheit der Forschung, der Lehre und der Ausbildung ist die Grundvoraussetzung aller Tätigkeiten der Universitäten; ebenso die öffentliche Gewalt wie die Universitäten selbst müssen je in ihrem Zuständigkeitsbereich diese Grundvoraussetzung sicherstellen und fördern.*

*Da sie jederart Intoleranz ablehnt und einen sich ständig fortsetzenden Dialog pflegt, ist die Universität eine privilegierte Stätte der Begegnung zwischen akademischen Lehrern, die befähigt sind, Wissen zu vermitteln und denen Mittel für die Forschung und Innovation*



*zur Verfügung stehen, und Studenten, die das Recht, den Willen und die Fähigkeiten haben, sich dieses Wissen anzueignen.*

4. *Als Verwalterin dieses Erbes des europäischen Humanismus, jedoch ständig bemüht, ein universales Wissen zu erreichen, vermag die Universität, soll sie ihrer Aufgabe gerecht werden, keine geographischen oder politischen Grenzen anzuerkennen und bejaht sie deshalb als zwingende Notwendigkeit die gegenseitige Kenntnis und das gegenseitige Aufeinanderwirken verschiedener Kulturen.*

### **MITTEL**

*Zur Verwirklichung dieser Grundsätze und der entsprechenden Ziele bedarf die Universität wirksamer Mittel, die den Erfordernissen der Gegenwart entsprechen.*

1. *Um die Freiheit von Forschung und Lehre aufrechtzuerhalten, müssen allen Mitgliedern der Universitätsgemeinschaft die zu ihrer Verwirklichung erforderlichen Voraussetzungen zur Verfügung stehen.*
2. *Die Auswahl der Lehrenden sowie die Festlegung ihres Status, ihrer Rechte und Pflichten, müssen vom Grundsatz bestimmt sein, daß Forschung und Lehre nicht voneinander zu trennen sind.*
3. *Jede Universität muß, bei aller Beachtung besonderer Umstände, ihren Studierenden die Freiheit gewähren und die Voraussetzungen schaffen, die sie zur Erreichung ihrer Bildungs- und Ausbildungsziele benötigen.*
4. *Die Universitäten - und in besonderer Weise die europäischen Universitäten - sehen im gegenseitigen Austausch von Informationen und Forschungsergebnissen, sowie in der Förderung gemeinsamer wissenschaftlicher Projekte das grundlegende und geeignete Instrument, den Erfordernissen eines ständigen Wissensfortschrittes zu genügen.*

*In dieser Weise zu ihren geschichtlichen Wurzeln zurückkehrend, fördern sie deshalb den Austausch sowohl akademischer Lehrer als auch der Studenten, und berücksichtigen sie eine generelle Politik für die Gleichwertigkeit von Status, Titeln und Prüfungen (ohne Benachteiligung nationaler Diplome) sowie die Vergabe von Stipendien als ein wesentliches Instrument zur Erfüllung ihrer gegenwärtigen Sendung an.*

*Im Namen ihrer jeweiligen Universitäten verpflichten sich die unterzeichneten Präsidenten und Rektoren alles ihnen mögliche zu tun, um zu erreichen, daß alle Staaten und in Frage kommenden internationalen Organisationen immer mehr vom Geist dieser Charta, einem einmütigen Ausdruck des autonomen Wollens der Universitäten bestimmt werden.*

## **Von der akademischen Vielfalt Europas zur Vision EHEA**

### **Zwei „Offenbarungen“ für das alte Europa**

Anläßlich des 800jährigen Jubiläums der Gründung der Pariser Universität unterzeichneten die Bildungs- und Forschungsminister Claude Allègre (Frankreich), Luigi Berlinguer (Italien), Baroness Tessa Blackstone (Großbritannien) und Jürgen Rüttgers (Deutschland) am 25. Mai 1998 eine „Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung“ (**Sorbonne-Erklärung**<sup>11</sup>). Nach einem Rückblick auf die Gründungszeit der europäischen Universitäten werden in vager und unverbindlicher Formulierung die folgenden sybillinischer Aussagen, Wunschvorstellungen und Verpflichtungen formuliert:

<sup>11</sup> [http://oeh.tu-graz.ac.at/fraktionen/blatt/unistg/sorbonne\\_de.html](http://oeh.tu-graz.ac.at/fraktionen/blatt/unistg/sorbonne_de.html).

„ ... *Ein offener europäischer Raum für Hochschulbildung birgt zahlreiche positive Perspektiven, wobei natürlich unsere Unterschiede berücksichtigt werden müssen; ... Es scheint ein System zu entstehen, in dem zwei große Zyklen, **Studium und Postgraduiertenstudium**, für den internationalen Vergleich und die Feststellung von Entsprechungen anerkannt werden sollten. ... Im Postgraduiertenzyklus könnte zwischen einem kürzeren Master-Studium und einer längeren Promotion mit Übergangsmöglichkeiten zwischen beiden gewählt werden. ... Wir verpflichten uns hiermit, uns für einen gemeinsamen Rahmen einzusetzen, um so die Anerkennung akademischer Abschlüsse im Ausland, die Mobilität der Studenten sowie auch ihre **Vermittelbarkeit am Arbeitsmarkt** zu fördern.*“

Waren in Paris die anwesenden Vertreter anderer Länder als die vier Unterzeichner von der Sorbonne-Erklärung bewußt ausgeschlossen worden, so folgten diesem Aufruf innerhalb eines Jahres nicht weniger als 25 Ländern.<sup>12</sup>

Am 19. Juni 1999 unterzeichneten die Vertreter von ursprünglich 29 Regierungen die **Bologna-Deklaration** mit anfangs 6 Zielstellungen, die bei den Nachfolgekonzferenzen in Prag 2001 um drei Ziele, u.a. um die bis dahin nicht berücksichtigte Einbeziehung der Objekte des Handelns, nämlich der Hochschulen und der Studenten, und in Berlin 2003 noch um die Doktorandenausbildung erweitert wurden. Die Unterzeichner der Bologna-Deklaration bekräftigen ihre Unterstützung der in der *Magna Charta Universitatum* von Bologna aus dem Jahre 1988 und in der *Sorbonne-Erklärung* von 1998 dargelegten allgemeinen Grundsätze. Sie stellen weiterhin für die – von dieser Veranstaltung ausgeschlossenen – europäischen Hochschulen fest, daß diese ihrerseits die Herausforderungen angenommen und eine wichtige Rolle beim Aufbau des europäischen Hochschulraumes übernommen haben auf der Grundlage der in der *Magna Charta Universitatum* von Bologna aus dem Jahre 1988 niedergelegten Grundsätze. Dies sei von größter Bedeutung, weil Unabhängigkeit und Autonomie der Universitäten gewährleisten, daß sich die Hochschul- und Forschungssysteme den sich wandelnden Erfordernissen, den gesellschaftlichen Anforderungen und den Fortschritten in der Wissenschaft laufend anpassen. Der zu schaffende Europäische Hochschulraum solle eine größere Kompatibilität und Vergleichbarkeit der Hochschulsysteme in Europa ermöglichen und eine Verbesserung der Attraktivität und internationalen Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems bewirken. Die Bologna-Deklaration betonte besonders die Schaffung des europäischen Hochschulraumes als Schlüssel zur Förderung

- der Mobilität,
- der *arbeitsmarktbezogenen Qualifizierung seiner Bürger*,
- der Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems sowie
- der Entwicklung des europäischen Kontinents insgesamt.

Die Unterzeichner verpflichten sich, diese Ziele – im Rahmen ihrer jeweiligen institutionellen Kompetenzen und unter uneingeschränkter Achtung der Vielfalt der Kulturen, der Sprachen, der nationalen Bildungssysteme und der Autonomie der Universitäten – umzusetzen, um den europäischen Hochschulraum zu festigen. Um innerhalb des Zeitraumes bis zum Jahre 2010 den europäischen Hochschulraum zu schaffen, vereinbarten die Unterzeichner die folgenden struktur- und organisationspolitischen Ziele:

1. Einführung eines **Systems leichtverständlicher und vergleichbarer Abschlüsse**, auch durch die Einführung des Diplomzusatzes (Diploma Supplement) mit dem Ziel, die *ar-*

<sup>12</sup> A. Keller: Von Bologna nach Berlin. Perspektiven eines Europäischen Hochschulraums im Rahmen des Bologna-Prozesses am Vorabend des europäischen Hochschulgipfels 2003 in Berlin. Expertise, Berlin, 2003.

*beitsmarktrelevanten Qualifikationen* der europäischen Bürger ebenso wie die internationale Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems zu fördern.

2. Einführung eines Systems, das sich im wesentlichen auf **zwei Hauptzyklen** stützt: einen Zyklus bis zum ersten Abschluß (undergraduate) und einen Zyklus nach dem ersten Abschluß (graduate). Regelvoraussetzung für die Zulassung zum zweiten Zyklus ist der erfolgreiche Abschluß des ersten Studienzyklus, der mindestens drei Jahre dauert. Der nach dem ersten Zyklus erworbene Abschluß attestiert eine *für den europäischen Arbeitsmarkt relevante Qualifikationsebene*. Der zweite Zyklus sollte, wie in vielen europäischen Ländern, mit dem Master und/oder der Promotion abschließen.
3. Einführung eines **Leistungspunktesystems** – ähnlich dem ECTS – als geeignetes Mittel der Förderung größtmöglicher Mobilität der Studierenden. Leistungspunkte sollten auch außerhalb der Hochschulen, beispielsweise durch lebenslanges Lernen, erworben werden können, vorausgesetzt, sie werden durch die jeweiligen aufnehmenden Hochschulen anerkannt.
4. Förderung der **Mobilität** durch Überwindung der Hindernisse, die der Freizügigkeit in der Praxis im Wege stehen, insbesondere für Studierende: Zugang zu Studien- und Ausbildungsangeboten und zu entsprechenden Dienstleistungen; für Lehrer, Wissenschaftler und Verwaltungspersonal: Anerkennung und Anrechnung von Auslandsaufenthalten zu Forschungs-, Lehr- oder Ausbildungszwecken, unbeschadet der gesetzlichen Rechte dieser Personengruppen.
5. Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der **Qualitätssicherung** im Hinblick auf die Erarbeitung vergleichbarer Kriterien und Methoden.
6. Förderung der erforderlichen **europäischen Dimensionen** im Hochschulbereich, insbesondere in bezug auf Curriculum-Entwicklung, Zusammenarbeit zwischen Hochschulen, Mobilitätsprojekte und integrierte Studien-, Ausbildungs- und Forschungsprogramme.

Vereinbarungsgemäß fand zwei Jahre später, am 19. Mai 2001, ein Nachfolgetreffen der europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister in Prag statt. Zusätzlich zu den in Bologna festgeschriebenen Zielstellungen vereinbarten die Unterzeichner die folgenden Ziele:

7. **Lebenslanges Lernen:** ist ein wichtiges Element des europäischen Hochschulraums. In einem zukünftigen Europa, das sich auf eine wissensbasierte Gesellschaft und Wirtschaft stützt, sind Strategien für das lebensbegleitende Lernen notwendig, um den Herausforderungen des Wettbewerbs und der Nutzung neuer Technologien gerecht zu werden und um die soziale Kohäsion, Chancengleichheit und Lebensqualität zu verbessern.
8. **Hochschuleinrichtungen und Studierende:** die Beteiligung der Universitäten und anderer Hochschuleinrichtungen und der Studierenden als kompetente, aktive und konstruktive Partner ist bei der Errichtung und Gestaltung des europäischen Hochschulraums notwendig und zu begrüßen. Der Schaffung eines kompatiblen und effizienten, gleichzeitig aber auch diversifizierten und anpassungsfähigen europäischen Hochschulraums ist große Bedeutung beizumessen. Die soziale Dimension des Bologna-Prozesses ist zu berücksichtigen.
9. **Förderung der Attraktivität des europäischen Hochschulraums:** Die weltweit leichte Verständlichkeit und Vergleichbarkeit europäischer Hochschulabschlüsse sollte durch die Entwicklung eines gemeinsamen Qualifikationsrahmens und durch in sich geschlossene Mechanismen zur Qualitätssicherung und Akkreditierung/Zertifizierung sowie durch mehr Informationen erhöht werden. Die Qualität der Hochschulausbildung und -forschung ist eine wichtige Determinante der internationalen Attraktivität

und Wettbewerbsfähigkeit Europas. Den Vorzügen eines europäischen Hochschulraums, gekennzeichnet durch Institutionen und Programmen mit verschiedenen Profilen, sollte mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden. Der Bewältigung der möglichen Folgewirkungen und der Gestaltung der Perspektiven einer transnationalen Bildung ist mehr Aufmerksamkeit zu schenken.

An der zweiten Bologna-Nachfolgekonzferenz, die am 19. September 2003 in Berlin stattfand, haben die Bildungsminister aus insgesamt 40 europäischen Staaten teilgenommen.

Auf der Berliner Nachfolgekonzferenz wurde angesichts der Bedeutung der Forschung für die Hochschulausbildung eine 10. Zielstellung des Bologna-Prozesses formuliert:

- 10. Doktorandenausbildung:** Über die gegenwärtige Beschränkung auf die zwei Hauptzyklen der Hochschulbildung hinausgehend ist die Doktorandenausbildung als dritter Zyklus in den Bologna Prozeß einzubeziehen. Für den Erhalt und die Verbesserung der Qualität der Hochschulbildung sowie für die Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Hochschulbildung haben Forschung und insbesondere ihre Interdisziplinarität, eine verstärkte Mobilität der Doktoranden in der Promotionsphase und danach eine besondere Bedeutung, die durch Netzwerke auf der Ebene der Doktorandenausbildung zu unterstützen ist.

Mit dem Stand vom Juni 2013 beteiligen sich 47 Staaten am Bologna-Prozeß<sup>13</sup> und zwar seit 1999 Belgien, Bulgarien, Dänemark, Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Großbritannien, Irland, Island, Italien, Lettland, Litauen, Luxemburg, Malta, Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Rumänien, Schweden, Schweiz, Slowakei, Slowenien, Spanien, Tschechien, Ungarn. Später hinzu kamen 2001 Kroatien, Liechtenstein, Türkei, Zypern, 2003 Albanien, Andorra, Bosnien-Herzegowina, Mazedonien, Rußland, Serbien, Vatikanstaat, 2005 Armenien, Aserbaidschan, Georgien, Moldawien, Ukraine, 2007 Montenegro und 2010 Kasachstan. Die interessierten Staaten Kirgistan, Kosovo, Israel und Nordzypern erfüllen die Aufnahmebedingungen nicht. Weißrußland wurde 2012 zunächst abgelehnt, da die Mitgliedsstaaten an der Wahrung der akademischen Freiheit im Land zweifelten. Aus eigenem Entschluß wollen Monaco und San Marino, beides Staaten mit einer Universität, nicht am Bologna-Prozeß teilnehmen. Erst 2001 auf der Prager Nachfolgekonzferenz wurde die *Europäische Kommission* neben den beteiligten Staaten Vollmitglied im Bologna-Prozeß. Als beratende Mitglieder fungieren auf internationaler Ebene der *Europarat*, der *Arbeitgeberverband Business Europe*, der *paneuropäische Gewerkschaftsverband Education International* (EI), die *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA), die *European Students' Union* (ESU), die *European University Association* (EUA), die *European Association of Institutions in Higher Education* (EURASHE) sowie das *European Centre for Higher Education* (UNESCO-CEPES). Die nationale Bologna-Gruppe Deutschlands besteht aus Vertretern des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD), der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), der Kultusministerkonferenz (KMK), des freien Zusammenschlusses von studentinnenschaften (fzs), der Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände (BDA), der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), des Akkreditierungsrates und des Deutschen Studentenwerks (DSW). Im Gegensatz zur Verankerung der Forderungen der Sorbonne-Erklärung ist hier ein ganz Europa überspannendes Geflecht, ein Netzwerk entstanden, aus dem es kein Entrinnen zu geben scheint.

<sup>13</sup> <http://www.bachelor-studium.net/bachelor-international.php>

Das deklaratorisch beschworene Gesamtziel der Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes analysierte 2003 Karl-Josef Maxeiner, Fachreferent in der Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen im Sekretariat der KMK, mit den Worten: „Schon die deklaratorische Ausgangsposition lässt bei näherer Betrachtung eine wesentliche Ungereimtheit erkennen. Der idealisierende Rückgriff auf die Welt der mittelalterlichen Universitäten als Urbild einer freien und ungehinderten Mobilität von Studierenden und Lehrenden überspringt die wesentlichen geschichtlichen Perioden Europas und der USA, in denen sich die neuzeitliche Wissenschaft, die Nationalsprachen und Nationalstaaten sowie ihre jeweiligen Rechts-, Politik- und Sozialsysteme in ihrer heutigen Gestalt formiert haben. ... Als Vorbild im doppelten Sinne gelten hier zweifellos die USA, einerseits weil sie als führende Wissenschaftsnation die zentrale Wettbewerbs herausforderung für die europäischen Wissenschaftssysteme darstellen und weil sie andererseits in der geschichtlichen Entwicklung ihres eigenen Hochschulsystems einen solchen Paradigmenwechsel scheinbar mehrfach vollzogen haben.“

**„Amerika, du hast es besser als unser Kontinent“<sup>14</sup>**

Trotz seiner dringenden Reformbedürftigkeit scheint das deutsche Hochschulbildungswesen damals, 1998, wie heute aber nicht so schlecht zu sein, wie es mancher Bildungspolitiker oder selbsternannter Schiedsrichter im Brustton der Unfehlbarkeit verkündet beispielsweise, wie die Herren Dr. Arend Oetker<sup>15</sup>, Präsident des Stifterverbandes für die Deutschen Wissenschaft, und Gert Stürzebecher<sup>16</sup>, „USA-erfahrener“ Leiter Führungskräfte – Entwicklung im Bertelsmann Konzern, die in Unkenntnis neuerer internationaler Entwicklungen das seit über 100 Jahren existierende deutsche Diplomstudium zum Auslaufmodell erklären. Es ist an der Zeit, die Protagonisten des instrumentalisierten Bologna-Prozesses mit den eigenen Worten zu schlagen, wie zum Beispiel den erwähnten Herrn Stürzebecher mit seiner Äußerung: „Man muß einfach hinnehmen, daß das deutsche System im internationalen Vergleich ein Auslaufmodell war“, und der sich auf einem Fachkongreß „Qualifizierung international“ dahingehend äußerte: „Und wichtige Impulse kommen nun mal aus den Vereinigten Staaten.“<sup>17</sup> Peinlich ist nur, wenn man dann letztlich doch nicht die neuesten Entwicklungen zur Kenntnis genommen, sondern selbst auf das Auslaufmodell gesetzt hat, wodurch die verkündete Grundüberzeugung dann in aller Öffentlichkeit in Frage gestellt wird.

Bei einem Systemvergleich „Diplom – Bachelor/Master“ wird in einem für das Präsidium der DFG unter der Federführung seines Vizepräsidenten Eigenberger erarbeiteten Diskussionspapier<sup>18</sup> festgestellt: „Die Vorteile der einzügigen Ausbildungsgänge für das wissenschaftliche Ausbildungsprofil werden inzwischen auch in Ländern mit traditionell zweizügiger Bachelor/Master-Ausbildung gesehen. So gelten in England einzügige vierjährige Master-Studiengänge als effizienter als das zweizügige Bachelor-Master-System und werden daher an den führenden Universitäten verstärkt eingeführt.“

Wer ein Interesse an der Entwicklung des Hochschulwesens hatte, konnte aber auch schon etliche Jahrzehnte vorher<sup>19</sup> feststellen, daß sich in den 1980er Jahren in den USA eine starke

<sup>14</sup> Johann Wolfgang von Goethe: Zahme Xenien, Den Vereinigten Staaten.

<sup>15</sup> R.-C. Henkel: Wirtschaft will Bachelor und Master. VDI-Nachrichten, 11.6.2004.

<sup>16</sup> Chr. Mohr: Amerikanische Verhältnisse. Junge Karriere, Juni 2004.

<sup>17</sup> ...: Fachkongreß: Qualifizierung international – Keine goldene Eintrittskarte – Medienvertreter diskutieren, was ein USA-Aufenthalt für die Karriere bringt. 9. September 2004, <http://www.aim-mia.de/print.php?sid=1951>.

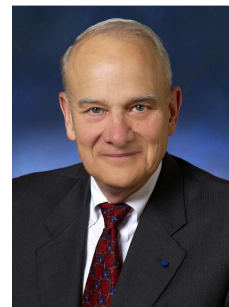
<sup>18</sup> ...: Kurzfassung der Thesen und Empfehlungen zur universitären Ingenieurausbildung. Diskussionspapier für das Präsidium der DFG, erarbeitet unter der Federführung von Vizepräsident Eigenberger, vorgetragen auf dem Symposium „Bachelor- und Master-Ingenieure: Welche Kompetenzen verlangt der Arbeitsmarkt?“ 26. März 2004, Siemens-Forum, München.

<sup>19</sup> Autorenkollektiv: Ingenieure in der DDR. Dietz-Verlag, Berlin, 1988.

Unzufriedenheit mit der Ingenieurausbildung zeigte.<sup>20</sup> Im Mittelpunkt der Kritik stand damals, daß Absolventen der Ingenieurausbildung Mängel in der Fähigkeit zur schriftlichen und mündlichen Kommunikation aufweisen, und daß Kenntnisse in wichtigen ökonomischen Disziplinen unzureichend sind. Gefordert wurde eine gründlichere Ausbildung auf solchen Gebieten wie rechner-gestützte Analyse und Konstruktion, aber auch im Hinblick auf juristische, sozialwissenschaftliche und ethische Kenntnisse. Kontrovers wurde über die Verlängerung des Studiums diskutiert, wobei deren Befürworter und Opponenten darin übereinstimmen, daß der theoretischen Grundlagenausbildung größeres Gewicht beizumessen sei.

Einige Tage nach der Verabschiedung der Sorbonne-Deklaration durch die Wissenschaftsminister Frankreichs, Italiens, Großbritanniens und Deutschlands und nahezu ein Jahr vor der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung durch die Wissenschaftsminister von 29 Regierungen fand in den USA in der Zeit vom 3.-6. Juni 1998 ein Kongreß in Baltimore statt, der sich mit der Thematik befaßte „Realizing the New Paradigm for Engineering Education“.<sup>21</sup>

Auf dieser Konferenz hielt der Präsident der Nationalen Akademie der Ingenieurwissenschaften der USA, William A. Wulf, einen Vortrag „The Urgency of Engineering Education Reform“, in dem er darlegte, daß im allgemeinen die Ingenieurausbildung die Studenten auf eine Ingenieurpraxis vorbereitet, so wie sie vor einer oder zwei Generationen existierte. Auf die Lösung der Probleme des 21. Jahrhunderts werden sie nicht vorbereitet. Unter anderem muß in diesem Zusammenhang die Frage geklärt werden, ob der akademische Abschlußgrad eines Bachelors of Science der erste berufsbefähigende Grad bleiben kann. Während die meisten akademischen Berufe den Grad eines Bachelors nicht als professionellen Grad betrachten, wird im Ingenieurwesen so getan, als ob er es noch wäre. Das ist sowohl für die Studenten, als auch für die Arbeitgeber eine Irreführung. Problematisch sind u.a.:



*William A. Wulf.*

- Das ingenieurtechnische BA-Programm ist auf 130 Kreditstunden aufgebläht worden, doch enthält es noch immer nicht das erforderliche Material.
- Die Arbeitgeber investieren im allgemeinen ein bis zwei Jahre in die Einarbeitung frisch angestellter BS-Absolventen zur Vervollständigung ihrer Berufsqualifikation, die durch unsere Untergraduierten-Programme unfertig geblieben ist.
- Diese Probleme werden verschlimmert, da eine Anzahl von Staaten ein Maximum von 120 Kreditstunden für die Vergabe des BS festgelegt hat.

Der Druck bei der Betrachtung des BS als einen professionellen Grad provoziert das Anführen der „magischen Formel“: „Das undergraduate Curriculum sollte (nur) die Lehre der Grundlagen zum Inhalt haben!“ Kann man dieser Aussage zustimmen, so ergibt sich dann natürlich die Schwierigkeit zu entscheiden, welche Grundlagen nun wirklich fundamental sind. Die letzte große Änderung der Lehrinhalte, die die Technik zu den Ingenieurwissenschaften transformierte, fand nach dem zweiten Weltkrieg statt.

Ebenfalls ist es schon einige Jahre her, daß die Association of Civil Engineers der USA festgestellt hat, daß sie den Abschluß eines Bachelors für ihre Belange als nicht berufsbefähigend

<sup>20</sup> Edmund T. Cranch , Gene M. Nordby: Engineering Education: At the Crossroad Without a Compass? In: Engineering Education **76** (8/1986), 742-747.

<sup>21</sup> Proceedings „Realizing the New Paradigm for Engineering Education“, Engineering Foundation Conferences, Baltimore, Maryland, June 3-6, 1998.

einstufen muß.<sup>22</sup> In den „ASCE News“ vom November 1998 spricht sich die Association of Civil Engineers für die Abschaffung gestufter Studiengänge aus.<sup>23</sup> Die Präsidentin der Association of Civil Engineers, Patricia D. Galloway, plädiert vehement für die Abschaffung des akademischen Grades eines Bachelors, da dieser den Anforderungen des modernen Bauwesens nicht mehr gerecht wird.<sup>24</sup> Im einzelnen führte die Präsidentin der ASCE Patricia D. Galloway aus: „Das Bauingenieurwesen muß ihr 150 Jahre altes Ausbildungsmodell umbauen, um den Herausforderungen des 21. Jahrhunderts begegnen zu können. Die nächste Generation der Bauingenieure wird sich mit komplexen Arbeiten auseinandersetzen, die ein sowohl breiteres, als auch tieferes Wissen erfordern als es die gegenwärtige Ingenieurausbildung gewährleistet.“ Zu Beginn des letzten Jahrhunderts leisteten die Bauingenieur-Absolventen im Rahmen ihres Studiums 155 Kredit-Stunden; im Vergleich dazu bekommen die meisten heutigen Studenten 125 Kredit-Stunden. Die Bauingenieur-Studenten erhalten mindestens 20 Kredit-Stunden weniger als ihre Kommilitonen in der 1920er Jahren und somit bekommen sie ein ganzes Semester an Technik- und Berufsbildung weniger geboten in einer Zeit, in der die Komplexität des Bauingenieurwesens eskaliert.



Patricia D. Galloway

„Die meisten (akademischen) Berufe – Wirtschaft, Jura und Medizin – betrachten den Bachelor-Grad nicht als einen berufsqualifizierenden Grad, doch das Ingenieurwesen tut es noch,“ äußert sich der Präsident der National Academy of Engineering William A. Wulf, „angesichts der globalen Konkurrenz und der explosionsartigen Zunahme neuer Technologien ändert sich das Berufsbild; wir müssen die Art, wie wir Ingenieure ausbilden, ändern!“<sup>25</sup> Wulf betont nachdrücklich die Dringlichkeit der Reform der Ingenieurausbildung.<sup>26</sup>

„Als Anwalt des Berufsstandes der Bauingenieure muß die ASCE die Entwicklung und Einbettung dieses neuen Ausbildungsmodells leiten“, sagt der Vorsitzende des ASCE Task Committee Jeffrey S. Russel, Ph.D, „der heutige Vier-Jahres-Bachelor-Grad ist unangemessen geworden zur Vorbereitung auf die Praxis der Bauingenieure im 21. Jahrhundert.“<sup>27</sup>

Im Juni 2003 schlug James M. Tien<sup>29</sup>, Vizepräsident des US-amerikanischen Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE) vor, in den USA die Ausbildung der Ingenieure auf dem Gebiet der Elektrotechnik und Elektronik von dem vierjährigen Bachelor auf insgesamt 5 Jahre zu erweitern, um so analog zu den sogenannten Professional Schools der Mediziner und Juristen die Elektrotechnik-Ingenieure in einem Zuge bis zum Niveau des Masters auszubilden. In deutscher Übersetzung wird Tien wie folgt zitiert: „Wir in den USA müssen das zweistufige Hochschulsy-



James M. Tien<sup>28</sup>

<sup>22</sup> I. Walter: Inhalte von Zertifikaten – neue Studienabschlüsse in den Bauingenieurstudiengängen. *Forschung und Lehre* 7 (2000), Seite 466 – 467.

<sup>23</sup> Jonas Standhardt im „Forum Spiegel ONLINE“ am 11.2.2000.

<sup>24</sup> E. Lehmann: Bachelor und Master – noch fehlen die geeigneten Strukturen. *VDI-Nachrichten*, 16. Juli 2004.

<sup>25</sup> ...: Elevating Educational Prerequisites for Future Engineers. *The Virginia Engineer* May 2004.

...: Unzureichend – Die amerikanischen Bauingenieure verabschieden sich von Bachelor als Regelabschluß. *Forschung und Lehre* 11 (2004) 2, Seite 72 – 73.

<sup>26</sup> C. T. Herakovich: On Mechanics/Engineering Science Education. XXI. International Congress of Theoretical and Applied Mechanics. Warsaw (Poland), 15.-21. August 2004.

<sup>27</sup> ...: Civil Engineers Define a New Body of Knowledge for the 21<sup>st</sup> Century. *Civil Engineer THE NEWSLETTER*, March 2004

<sup>28</sup> [http://www.miami.edu/index.php/university\\_administration\\_biographies/university\\_administration\\_deans/james\\_m\\_tien\\_biography/](http://www.miami.edu/index.php/university_administration_biographies/university_administration_deans/james_m_tien_biography/)

<sup>29</sup> J. M. Tien: Time to Think about a Master's of Engineering. *The Institute*, Juni 2003, Seite 15.

stem in ein professionelles Programm umbauen, das wie das deutsche Diplomstudium organisiert ist!“<sup>30</sup> Im Original heißt es: „I propose restructuring the U.S. undergraduate and graduate degrees into a professionally oriented program based on a five-year European model such as the Diplomingenieur program in Germany, which includes writing a master thesis similar to that required by the current U.S. master’s of business administration degree. IEEE Fellow Adolf J. Schwab of the University Karlsruhe in Germany noted that his university had tried the separate bachelor’s and master’s degree model, but believes that the classical five-year program is superior.“ Angesichts der zweifachen Belastung des US-amerikanischen Bildungssystem, einerseits anzureichende Vorbereitung der Studenten auf die berufliche Tätigkeit und andererseits steigenden Studiengebühren, macht Tien konkrete Vorschläge zur Lösung dieser zweifachen Herausforderung unter Einbeziehung der vor-universitären Ausbildung.

### Kritische Anmerkungen

Zu den beiden bildungspolitischen Dokumenten sind einige kritische Anmerkungen notwendig:

- 1) Hieß es in der Sorbonne-Erklärung „*Es scheint ein System zu entstehen ...*“, so fordert die Bologna-Deklaration nunmehr definitiv die Einführung eines zweistufigen Systems. Die früheren Zusagen<sup>31</sup> in der Pressemitteilung vom Oktober 1997 lauteten: „*Es könne nicht das Ziel sein, das deutsche Studiensystem durch eines mit anglo-amerikanischer Prägung zu ersetzen. Vielmehr strebt die Kultusministerkonferenz an, durch eine Öffnung in dafür geeigneten Studienbereichen und Hochschulen neben dem bestehenden System neue Ausbildungsformen zu erproben und nach sorgfältiger Evaluation über die weitere Entwicklung zu entscheiden.*‘ Dabei werde insbesondere die Akzeptanz der neuen Studienangebote bei deutschen und ausländischen Studierenden sowie die Aufnahme der Absolventen durch das Beschäftigungssystem eine entscheidende Rolle spielen.“ Diese Zusage wurde nie realisiert!
- 2) Bei geschärftem Blick auf die Formulierungen in den beiden Deklarationen ist ein sprachlicher Wandel nicht zu übersehen von der englischen zur amerikanischen Terminologie mit ursprünglich engl. „*Postgraduiertenstudium*“ und später amerik. „*Graduiertenstudium*“. Die Entwicklungen in den USA bezüglich des Wertes des Bachelors für das 21. Jahrhundert und des PhDs werden von den Bologna-Protagonisten trotz ihrer nahezu manischen Amerika-Gläubigkeit aber vollkommen ausgeblendet.
- 3) Stellten die Unterzeichner der Sorbonne-Erklärung einen „elitären Klub“ dar, von dem andere bewußt ausgeschlossen wurden, so wurde die Unterzeichnung der Bologna-Deklaration auf eine breite Basis gestellt.
- 4) Trotz der Aktivitäten der EU wurden diese weitgehend geheimgehalten und nicht in den Vordergrund gestellt. Erst später, 2001, wurde die EU offizielles Mitglied des Bologna-Prozesses. Durch das Wirken der EU im Bereich der Bildung wurde nunmehr das umgesetzt, was schon 1973 in dem Bericht „Für eine gemeinschaftliche Bildungspolitik“ der Kommission der Europäischen Gemeinschaften gefordert wurde: „*Kann man wirklich eine europäische Wirtschaftsintegration unter Berücksichtigung der mit den wachsenden Unternehmensgrößen, der Spezialisierung und der internationalen Verflechtung verbundenen wissenschaftlichen und technischen Entwicklungen ohne gleichzeitige ‚Europäisierung‘ der großen Universitäten in Erwägung ziehen? Unter ‚Europäisierung‘ verstehen wir, daß diese Universitäten sich ihre Lehrkräfte, Forscher und Studenten so heranziehen und ihre Ausstattung so besorgen, mit einem Wort, ihre Politik und ihre Initiativen so ent-*

<sup>30</sup> Ch. Scholz: Auf dem Bildungsniveau des amerikanischen Durchschnitts. Die Tagespost, 14. April 2004.

<sup>31</sup> ...: Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland. KMK, Pressemitteilung zur 280. Plenarsitzung am 23./24. Oktober 1997.



*fallen können, als ob das Europa der Neun ihren echten Lebensraum darstellte, so wie dies für die amerikanischen Universitäten in ihrem riesigen Staatsgebiet der Fall ist.*<sup>32</sup>

Den Kommissaren der Europäischen Gemeinschaften scheint u.a. der Begriff des *brain drain* als Ausdruck der US-amerikanischen Bildungs- und Wirtschaftspolitik nicht bekannt zu sein. Ohne den möglicherweise modernen Begriff des *brain drain* zu erwähnen, wird schon 1930 von Heinrich Aumund von der damaligen TH Berlin darauf hingewiesen, daß für die US-amerikanische Industrie „gute Konstrukteure auf dem Wege der Einwanderung aus Deutschland, Skandinavien und anderen Ländern gewonnen werden können“.<sup>33</sup>

- 5) Meinten die Unterzeichner der Bologna-Deklaration für die Hochschulen Europas sprechen zu dürfen oder sogar zu müssen, so waren die „Mündel“ von den Aktivitäten im wesentlichen ausgeschlossen. Erst auf der ersten Nachfolgekonferenz im Jahre 2001 in Prag wurden die Hochschulen und die Studenten zur Mitwirkung eingeladen.
- 6) Sowohl die Vorbereitungen, als auch die Handlungen der Akteure fanden und finden weitgehend hinter verschlossenen Türen statt.

Das von dem Kirchenhistoriker und Wissenschaftsorganisator Adolf von Harnack vor fast genau einhundert Jahren beschworene Menetekel scheint sich in unseren Tagen zu vollenden. Im Jahre 1911, wenige Monate nach der Gründung der Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft, schrieb er als ihr damaliger Präsident: „Bei Staat und Wissenschaft scheint mir in unseren Zeitläuften und für die Zukunft ein Hauptgedanke, daß der Wissenschaftsbetrieb unrettbar und sicher dem Kapitalismus und der mit ihm verbundenen rohen Interessenpolitik verfallen muß, wenn ihn der Staat nicht in der Hand behält. Die Deduktion ist eine höchst einfache: die Wissenschaft braucht heute auf allen Linien große Mittel, große Mittel werden in der Regel nur für Gegenleistungen hergegeben. Gibt sie nicht der Staat, so gerät also der Wissenschaftsbetrieb in Abhängigkeit von den Absichten der Geldgeber, siehe Amerika, Rockefeller, Carnegie! Wie wir im Mittelalter lediglich eine kirchlich gebundene Wissenschaft hatten, weil die Kirche Geld und Ehren gab, so ist Gefahr, daß wir nunmehr eine parteipolitische und durch die Großbanken gebundene Wissenschaft (bzw. durch die Großindustrie gebundene) erhalten.“<sup>34</sup> Die erkennbaren negativen Entwicklungen und Anachronismen im „Europäischen Hochschulraum“ und in Deutschland ausschließlich der Großindustrie anlasten zu wollen, wird der Sache aber wohl auch nicht gerecht und geht in die falsche Richtung. Beispielsweise der Vorstandsvorsitzenden der Daimler AG, Dr.-Ing. Dieter Zetsche, äußerte sich zur akademischen Bildung wie folgt: „*Ein ‚Dipl.-Ing.‘ vor dem Namen ist wie ein Stern auf der Haube: ein Markenzeichen für höchste Qualität.*“ Dem ist kaum etwas hinzuzufügen.

<sup>32</sup> Zitiert nach: Walter Rüegg: Die Sprengung des Elfenbeinturms. In: Rainer Christoph Schwinges: Universität im öffentlichen Raum. Schwabe Verlag, Basel, 2008, Seite 469 – 485.

<sup>33</sup> Heinrich Aumund: Gestaltung des technischen Hochschulwesens im europäischen Ausland und in Amerika. In: DAS AKADEMISCHE DEUTSCHLAND, Band III, C. A. Weller Verlag, Berlin, 1939, Seite 107 - 126. „*Die Studierenden [an den technischen Hochschulen in den USA, um 1930] unterscheiden sich insofern von den deutschen, als sie zu einem erheblichen Teile weniger an spätere konstruktive und forschende Tätigkeit denken, sondern ihren Blick mehr auf kaufmännische und geschäftliche Tätigkeit richten. Das ist in den Vereinigten Staaten ohne erhebliche Schädigung der Industrie möglich, weil gute Konstrukteure auf dem Wege der Einwanderung aus Deutschland, Skandinavien und anderen Ländern gewonnen werden können. Dieser Anschauung entsprechend ist es zu rechtfertigen, daß der konstruktive Unterricht weniger eingehend behandelt wird als bei uns, und es erklärt sich auch aus dieser Anschauung die schon erwähnte, meistens sehr weitgehende Berücksichtigung des wirtschaftswissenschaftlichen Studiums, das in den Vereinigten Staaten zu hoher Entwicklung gebracht worden ist.*“

<sup>34</sup> Marius Reiser: Bologna: Anfang und Ende der Universität. Deutscher Hochschulverband, Bonn, 2010, Seite 71.

## Paradigmenwechsel in der Bildung

### Eine Anekdote aus der Neuen Welt

Da der Mensch nicht nur ein biologisches Wesen, d.h. Mensch an sich ist, sondern zugleich ein soziales Wesen, ist er geprägt durch die menschliche Gesellschaft, in der er lebt, insbesondere durch die gesellschaftliche Art und Weise seiner Erziehung und Bildung. Wie groß die Unterschiede des gesellschaftlichen Selbstverständnisses von Bildung, um die es ja letztlich bei der Umsetzung des sogenannten „Bologna-Prozesses“ geht, sein können und wie stark der Mensch in seiner Gesellschaft verhaftet ist, läßt sich sehr anschaulich anhand einer Anekdote aus dem Leben von Benjamin Franklin illustrieren:<sup>35</sup>

Bei den Verhandlungen zwischen den Vertretern der britischen Kolonie Virginia, den *Gentlemen of Virginia*, mit den Vertretern der in Virginia ansässigen indianischen *Six Nations* unterbreiteten die Gentlemen of Virginia den Indianern im Interesse des gegenseitigen Verständnisses und des friedlichen Miteinander das Angebot, auf Kosten der Kolonialregierung ein halbes Dutzend der besten jungen Indianer an das College von Williamsburg zu schicken und ihnen dort eine erstklassige Ausbildung zuteil werden zu lassen, d.h. „*to bring them up in the Best manner*“.

Am nächsten Tag bedankten sich die Vertreter der Six Nations für das großzügige Angebot, lehnten es aber ab und baten dafür um Verständnis, da es sich früher schon einmal herausgestellt hatte, daß einige ihrer jungen Stammesgenossen sich nach der Ausbildung am College des weißen Mannes nach ihrer Rückkehr zu ihrem Stamm als vollkommen untauglich für das Leben der Indianer erwiesen hatten.

Um aber nicht undankbar zu erscheinen für das großzügige Angebot, machten nunmehr die indianischen Vertreter ihrerseits das Angebot, daß die Gentlemen of Virginia doch ein halbes Dutzend ihrer besten Söhne zu den Indianern schicken sollten mit der Zusicherung, daß sie sich mit der größten Sorgfalt der Erziehung ihrer Schützlinge annehmen würden und ihnen all das beibringen werden, was die Indianer wissen, um richtige Männer aus ihnen zu machen „... *and make men of them*“.

Diese Anekdote zeigt, daß bei einem Systemwechsel in der Bildung, soll kein unabsehbarer Schaden angerichtet werden, äußerste Vorsicht geboten ist. Diese Erkenntnis ist aber nicht neu: Der Versuch, „Bildungssysteme zu reformieren“, ist, wie ein namentlich nicht genannter britischer Historiker von Kuropka zitiert wird<sup>36</sup>, „zu allen Zeiten als tollkühn [zu] betrachten, denn sie sind in der sozialen und kulturellen Struktur von Nationen tief verwurzelt“.

### Paradigmenwechsel nach der Methode „Versuch und Irrtum“

Daß der Übergang von einer traditionell vorgegebenen zu einer längeren Studienzzeit praktisch nicht problemlos ist, sondern sogar scheitern kann, zeigte der Versuch zur Einführung eines Fünfjahresstudiums nach dem Zweiten Weltkrieg in den USA u.a. an den Universitäten von Minnesota, Ohio State, Cornell und Dartmouth. In den 1980er Jahren hatte nur noch die letztere der genannten Universität ein vier Jahre überschreitendes Studienprogramm. Diese US-

<sup>35</sup> H. N. Weller: Hochschulen in den USA – Modell für Deutschland? Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B25/2004 vom 14. Juni 2004, Seite 26 – 33. Dort zitiert nach: Paul M. Zall (Hrsg.): Ben Franklin laughing: Anecdotes from Original Sources by and about Benjamin Franklin. Berkeley, 1980, Seite 28 ff.

<sup>36</sup> J. Kuropka: „Spielplatz gefallsüchtiger Dilettanten?“ – Hochschulräte – Eine britische Idee von 1947. Forschung und Lehre (1999) 2, Seite 83 – 85.

amerikanischen Reformbestrebungen waren definitiv gescheitert. Sie hatten keine breite Basis, da sie einerseits von der Industrie nicht mitgetragen wurden und fanden andererseits bei den Studenten keine eindeutige Zustimmung, da an anderen Universitäten der nominell gleiche Abschluß mit geringerem Aufwand an Zeit und Geld erhältlich war.<sup>37</sup>

Die bundesdeutschen Reformbemühungen in den 1970er Jahren mit der Gründung von Gesamthochschulen und insbesondere mit der dabei beabsichtigten Einführung von Kurzstudiengängen im zeitlichen Umfang von nur drei Jahren im Rahmen dieser Gesamthochschulen waren definitiv gescheitert. Bezüglich des konsekutiven Modells der Gesamthochschule stellte Werner Thieme im Jahre 1977 kritisch fest:<sup>38</sup> *„Das konsekutive Modell geht davon aus, daß alle Studenten zunächst einen gemeinsamen Ausbildungsgang von drei Jahren durchlaufen, der sie zur Graduierung führt. Ein Teil der Studenten wird dann in einem weiteren ein- bis zweijährigen Curriculum zur Diplomierung geführt. Die Struktur des konsekutiven Modells zeigt zunächst schon, daß die Gesamthochschule entgegen der vielfach vertretenen Meinung zunächst eine Hochschule der Ungleichen ist. Man könnte sie auch als Zweiklassenhochschule bezeichnen, in der die Masse eine ‚einfache‘ Ausbildung erhält, während eine kleinere Zahl der Studenten mit dem Folgecurriculum als Auserwählte zu den ‚höheren Weihen‘ geführt wird. Es ist nach bisherigen Erfahrungen vorauszusehen, daß fast alle Studenten anstreben, auch das zweite Curriculum zu durchlaufen. Daher stellt sich die Frage, ob es sinnvoll sein kann, von vornherein die Masse der Studenten zu einem Abschluß zu führen, der ganz andere Ziele hat als die Diplomierung. Denn der erste Abschluß, der dem heutigen Fachhochschulabschluß entspricht, wird wesentlich stärker praxisbezogen sein als der zweite Abschluß. Die Unterschiede der Zielsetzung ergeben sich dann schon in den ersten Kursen des Studiums. Es kann ja gar nicht anders sein: Wenn das Lehrziel des gesamten Curriculums unterschiedlich ist, so müssen auch die Lehrziele der einzelnen Veranstaltungen unterschiedlich sein. Praktisch bedeutet das bei der konsekutiven Gesamthochschule, daß alle, auch diejenigen, die die Diplomierung anstreben, zunächst einmal mehr praxisorientiert ausgebildet werden, einen praxisbezogenen Abschluß erhalten und ein großer Teil von ihnen später weitergeführt werden soll in einer Phase des Studiums, die zweckmäßig der Spezialisierung vorbehalten wird, um hier die fehlenden Grundlagenkenntnisse nachzuholen. Es stellt sich damit heraus, daß das System der konsekutiven Gesamthochschule nicht nur die geschilderten Mängel hat, sondern auch unökonomisch ist.“*

Offensichtlich ist eine frappierende Ähnlichkeit des in den 1970er Jahren propagierten, aber gescheiterten konsekutiven Modells bzw. des Y-Modell-Studiums zum Diplom-I und Diplom-II mit dem heute als unumkehrbar propagierten Bachelor-Master-System. Aus dem Scheitern des früheren Systems haben die Bologna-Protagonisten aber Schlußfolgerungen in zweifacher Hinsicht gezogen: Das zu etablierende System nunmehr als international zu 85% in der Welt üblich bezeichnet, wobei hinsichtlich der Bezugsbasis 100% offen bleibt, ob es die Länder sind, die Hochschulen, die Studiengänge oder die Studenten, hätte zweifellos nur eine marginale Zahl von Studenten bewogen, ein derartiges Studium aufzunehmen und die in Deutschland unüblichen Bezeichnungen des akademischen Grades eines Bachelors ihrem Namen anzuhängen. Von entscheidender Bedeutung für die Durchsetzung des gestuften Bachelor-Master-Systems war es, die Alternative des traditionellen Diplomstudiums mit allen Mitteln zu verhindern und den Studenten letztlich keine Wahl zu lassen.

<sup>37</sup> E. Cranch, G. Nordby: Engineering Education: at the crossroad without a compass? Engineering Education (Washington) (May 1986), Seite 742 – 747.

<sup>38</sup> Werner Thieme: Gesamthochschule – Das Ende der Universität Marburg? In: Hochschulverband (Hrsg.): Bilanz einer Reform – Denkschrift zum 450jährigen Bestehen der Philipps-Universität Marburg. Hochschulverband, Bonn – Bad Godesberg, 1977. Seite 239 – 248.

Anders waren die Verhältnisse am Ende des 19. und am Anfang des 20. Jahrhunderts. Bemerkenswert ist es, daß den Technischen Hochschulen in Deutschland und in Österreich das Promotionsrecht innerhalb einer historisch sehr kurzen Zeit verliehen wurde. Im Rahmen der Einhundertjahrfeier der Gründung der Bauakademie als der damals frühesten Vorgängerinstitution der seit dem 1. April 1884 in Charlottenburg befindlichen Königlichen Technischen Hochschule Berlin unterzeichnete Kaiser Wilhelm II. in seiner Eigenschaft als König von Preußen am 11. Oktober 1899 das Dokument zur Einführung der akademischen Grade „Dipl.-Ing.“, „Dr.-Ing.“ und „Dr.-Ing. E.h.“ an den Technischen Hochschulen Preußens, das am Donnerstag, dem 19. Oktober 1899 im Lichthof der TH Berlin verkündet wurde.

Innerhalb kürzester Zeit schlossen sich im ganzen Deutschen Reich die Länder mit Technischen Hochschulen dem preußischen Vorgehen an. Am 25. November 1899 verlieh Großherzog Ernst Ludwig von Hessen der damaligen Technischen Hochschule Darmstadt das Promotionsrecht und zugleich das Recht, für besondere Verdienste um die Förderung der technischen Wissenschaften die Würde eines Doktor-Ingenieurs Ehrenhalber (E.h.) verleihen zu dürfen. Anlaß war der 30. Geburtstag des Landesherrn, an dem sich Professoren und Studierende mit geladenen Gästen zu einer Festveranstaltung in der Aula des Alten Hauptgebäudes der Hochschule versammelten. Am 12. Januar 1900 erhielt dann als nächste die Technische Hochschule Dresden das Promotionsrecht. Am 22. Januar 1900 verlieh der König von Württemberg der Technischen Hochschule Stuttgart das Promotionsrecht. Am 8. Mai 1900 erhielt die Technische Hochschule Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig das Recht, den akademischen Grad eines Dr.-Ing. verleihen zu dürfen. Abweichend vom preußischen Vorbild durfte in Braunschweig sowohl für den Dipl.-Ing., als auch für den Dr.-Ing. die lateinische Schrift verwendet werden.<sup>39</sup> In Bayern dauerte es etwas länger, bis die Technische Hochschule München das Promotionsrecht verliehen bekam. Die Bayern empfanden „die in Preußen gewählte Bezeichnung Dr.-Ing. ... [als] grundfalsch“ und den Titel als eine „thörichte und unschöne Bezeichnung“.<sup>40</sup> Entsprechend dem Wunsche der Technischen Hochschule München sollte die Bezeichnung des akademischen Grades „Doktor der technischen Wissenschaften“ lauten. Unter Berücksichtigung dieses Wunsches verlieh Prinzregent Luitpold der Technischen Hochschule München am 10. Januar 1901 das Promotionsrecht und das Recht zur Vergabe des akademischen Grades Diplom-Ingenieur. Den promovierten Absolventen des Bauingenieurwesens, der Architektur und des Maschinenwesens wurde es auch gestattet, den Grad eines Dr.-Ing. zu führen.

Das preußisch-deutsche Vorbild bei der Vergabe des Rechts an die Technischen Hochschulen zur Verleihung akademischer Grade an ihre Absolventen blieb nicht auf das Deutsche Reich beschränkt. Für diejenigen Studenten, die ihre Abschlußprüfung erfolgreich bestanden hatten, wurde in Österreich die Bezeichnung „Ingenieur“ gewählt, die dementsprechend geschützt ist.<sup>41</sup> In Österreich hieß es bezüglich der Promotion: „Der Dokortitel ist so zunächst ein Siegespreis, den die technischen Hochschulen in hartem Ringen um die Anerkennung ihres Wirkens im Staate und in der Gesellschaft errungen, er ist ein Adelsbrief für die auserwählten Studierenden, die ihn zu führen für würdig befunden werden, er ist ein rühmliches Zeugnis für

<sup>39</sup> W. Schlink: Entstehung und Entwicklung der deutschen Technischen Hochschulen. In: Das akademische Deutschland, Band I: Die deutschen Hochschulen in ihrer Geschichte. C. A. Weller Verlag, Berlin, 1930, Seite 449.

<sup>40</sup> K.-P. Meinicke: Dokumente zum Promotionsrecht der Technischen Hochschulen in Deutschland (1899). NTM – Schriftenreihe Gesch. Naturwiss., Technik, Med. – Leipzig – 25 (1988) 1, Seite 79 – 82.

<sup>41</sup> W. Schlink: Entstehung und Entwicklung der deutschen Technischen Hochschulen. In: Das akademische Deutschland, Band I: Die deutschen Hochschulen in ihrer Geschichte. C. A. Weller Verlag, Berlin, 1930, Seite 449.

die, welche über ihre nächste Aufgabe hinaus ein Größeres geleistet haben; zugleich prägt sich in dem Privileg der Hochschulen, diese Titel zu spenden, der große Wandel aus, den die Schätzung technischen Wissens und Könnens im Laufe der Zeit erfahren hat.“<sup>42</sup> Die kaiserliche EntschlieÙung vom 13. April 1901 brachte den Technischen Hochschulen Österreichs eine Verordnung mit den Bestimmungen zur Vergabe des „Doktorgrades der technischen Wissenschaften“, Doctor rerum technicarum, abgekürzt als Dr. techn.

Der Paradigmenwechsel an den Technischen Hochschule Preußens hatte eine breite Wirkung im Deutschen Reich und darüber hinaus, weil mit der vorgesehenen Änderung den Wünschen vieler Hochschulen Rechnung getragen wurden.

An den Hochschulen der DDR war in den 1950/60 Jahren die Studiendauer für die technischen Fachrichtungen auf 5 Jahre festgelegt; Ausnahmen gab es nur insofern, als an der Technischen Fakultät an der Rostocker Universität dieser Zeit ein Praxissemester vorgeschaltet wurde. Mit der III. Hochschulreform zu Beginn der 70er Jahre wurde die Studiendauer generell auf 8 Semester verkürzt, andererseits wurde aber auch das ingenieur-praktische Semester eingeführt. Alternativen zu diesen gesetzlich festgelegten Änderungen gab es nicht. Nach dem Beitritt 1990 wurden auf der Grundlage des bundesdeutschen Hochschulrahmengesetzes die Studienbedingungen und die Strukturen des Hochschulwesens dem westdeutschen Status quo angepaÙt und die Regelstudienzeit von 8 Semestern auf 9 Semester und bei Berücksichtigung des Praxissemesters auf 10 Semester erhöht. Barbara Kehm<sup>43</sup> konstatiert zu der Problematik der Anpassung: „Die Frage einer dualen Reform des ostdeutschen und des hochgradig reformbedürftigen westdeutschen Hochschulsystems ist unter Experten und politischen Akteuren jener Zeit häufig diskutiert worden. Es gibt unterschiedliche Standpunkte bezüglich der Frage, ob das westdeutsche Hochschulsystem eine historische Chance für Reformen verpaÙt habe. Es wird jedoch weithin die Einschätzung geteilt, daß die Aufgabe der Erneuerung und Umstrukturierung des ostdeutschen Hochschulsystems bei paralleler Reform des westdeutschen Hochschulsystems nicht zu bewältigen gewesen wäre.“ Als verpaÙte Chancen sind anzusehen neben der von Barbara Kehm konstatierten Lehrorientierung der Hochschulen der DDR auch deren kürzere Studienzeiten. Bei dieser „Anpassung“ wurden die Ingenieurhochschulen der DDR zu Fachhochschulen reduziert, da sie einen analogen Ursprung hatten wie die westdeutschen Fachhochschulen. Ohne jeglichen Grund wurde bei dieser Transformation in einem historisch einmaligen Vorgang einer ganzen Gruppe von Hochschulen ohne Begründung das im Laufe der Zeit zugebilligte Recht zur Promotion und zur B-Promotion, der DDR-gemäÙen Entsprechung zur Habilitation, entzogen!

### **Wegbereiter**

In dem Wiener Vortrag<sup>44</sup> „*BOLOGNA und der Wandel der akademischen Bildung*“ wurde versucht herauszufinden, was die Beweggründe für den Bologna-ProzeÙ und wer die Akteure waren. Zu ergänzen ist hierzu, daß die Lissabon-Strategie im Jahre 2000 und die Föderalismusreform 2006 einen nicht unmaÙgeblichen Beitrag zur Veränderung unseres Hochschulwe-

<sup>42</sup> ...: 100 Jahre Promotionsrecht an der TU Wien. Technische Universität Wien, Presseinformation Nr. 14/01 vom 17.04.2001.

<sup>43</sup> Barbara M. Kehm: Hochschulen in Deutschland - *Entwicklung, Probleme und Perspektiven*.

<http://www.bpb.de/apuz/28273/hochschulen-in-deutschland?p=all>

<sup>44</sup> Karl-Otto Edel: BOLOGNA und der Wandel der akademischen Bildung. 25. Canetti-Symposium „Wider den Erziehungszwang“, Wien, 22. November 2013. Publikationsserver der Fachhochschule Brandenburg. <http://opus4.kobv.de/opus4-fhbrb/frontdoor/index/index/docId/846>

sens haben. Der EU wird bezüglich der Lissabon-Strategie vorgeworfen, in Bereiche insbesondere den Bereich der Bildung vordringen zu wollen, in denen sie gemäß ihrer Konstitution keine Kompetenzen besitze. Wurde die Förderung der erforderlichen europäischen Dimensionen im Hochschulbereich in der Bologna-Deklaration als eines der zu verwirklichenden Ziele herausgestellt, so wurde 2006 mit der Föderalismusreform in Deutschland im Bereich der Bildung letztlich das Gegenteil davon, eine neue Art von deutscher Kleinstaaterei festgeschrieben.

2005 wies Joachim Lege<sup>45</sup> schon dezidiert auf die Geheimniskrämerei, mit der der Bologna-Prozeß umgeben wurde, hin mit den Worten „Mit dem Stichwort ‚Bologna-Prozess‘ wird eine ‚Bewegung‘ bezeichnet, die Ende der 1990er Jahre von europäischen Hochschulpolitikern gestartet wurde – wobei die maßgeblichen Autoren nicht leicht zu ermitteln sind“ und mit der Anmerkung „Immerhin gibt sich die HRK als ‚Motor der Reformen‘ zu erkennen.“ Auch heute sind die Ungereimtheiten noch längst nicht ausgeräumt. Am 16. Juni 2014 wurde zu einer Sendung im Westdeutschen Rundfunk geschrieben: „Die SPD-Politikerin Edelgard Bulmahn war 1999 als deutsche Bundesbildungsministerin bei der Tagung in Bologna dabei. ... Sie [Edelgard Bulmahn] legt dabei großen Wert auf die Feststellung, dass Bologna kein Prozess war, der von der Wissenschaftspolitik gesteuert wurde. Vor allem die Hochschulen seien maßgeblich daran beteiligt gewesen.“<sup>46</sup> Das sind gleich mehrere grobe Schnitzer bei den Recherchen: Warum sollte die Ministerin ihren Staatssekretär Catenhusen die Bologna-Deklaration als politische Willenserklärung unterzeichnen lassen, wenn sie selbst anwesend ist? Der Bologna-Prozeß war nicht durch die Wissenschaftspolitik gesteuert? Und waren „die Hochschulen“ wirklich maßgeblich beteiligt? In ähnlicher Unkenntnis der Verhältnisse ist dem 2014 erschienenen Buch „Die Deutschlandsaga“ auf der Seite 266 zu lesen: „In dieser europäischen Studienreform haben sich vor 15 Jahren viele Länder auf die internationalen Studienabschlüsse Bachelor und Master verständigt.“ Haben die Autoren die Bologna-Deklaration nicht gelesen? Wo steht in den beiden Deklarationen das Wort Bachelor?

### „Mister Bologna“

Nach neuesten Bekundungen ist einer der im Geheimen wirkenden, aber doch lautstarken Akteure der Ministerialdirektor Hans Rainer Friedrich.<sup>47</sup> Mit dem Ministerialdirektor ähnlichen Namens, nämlich mit Friedrich Theodor Althoff<sup>48</sup> sollte der MD Friedrich nicht verwechselt werden. Zwischen dem Wirken des bundesdeutschen und des preußischen Bildungs- und Wissenschaftspolitikers liegen nicht nur rund einhundert Jahre, sondern auch Welten. Friedrich Theodor Althoff lenkte um 1900 die Geschicke des preußischen und damit auch des deutschen Hochschulwesens in maßgebender Weise. Ihm ist es zu verdanken, daß deutsche Wissenschaftler in der ersten Hälfte des 20. Jahrhundert mehr Nobelpreise bekamen als Wis-

<sup>45</sup> Joachim Lege: Die Akkreditierung von Studiengängen. Wissenschaftsfreiheit in den Händen privater Parallelverwaltung? Juristenzeitung 14 (2005), Seite 698–707.

<sup>46</sup> Armin Himmelrath Serie: 15 Jahre Bologna-Reformen (1/3): Bilanz der europaweiten Hochschulreform. [http://www.wdr5.de/sendungen/leonardo/bologna\\_bilanz100.html](http://www.wdr5.de/sendungen/leonardo/bologna_bilanz100.html)

<sup>47</sup> Auf der Jahreshauptversammlung der Vorsitzenden der hlb-Landesverbände am 25. September [2003] in Würzburg erhält der Ministerialdirektor a.D. Prof. Hans R. Friedrich, vormals Abteilungsleiter im Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, die Verdienstmedaille des hlb.

<sup>48</sup> Charakterisierung des Ministerialdirektors Prof. Dr. Friedrich Theodor Althoff (\* 1839, † 1908) in dem Aufsatz „Althoffs Rücktritt“ in „Die Hilfe“, 13. Jg., Nr. 40, 5. Oktober 1907: [http://de.wikipedia.org/wiki/Friedrich\\_Althoff](http://de.wikipedia.org/wiki/Friedrich_Althoff): „Solange ein Mann wie Althoff an der Spitze steht, läßt sich ein System Althoff ertragen, so wie ja auch der aufgeklärte Absolutismus seine guten Seiten hatte. Gerät aber große Macht in kleine Hände, so wird kleinlicher Mißbrauch der Gewalt die bedauerliche Folgeerscheinung sein.“

senschaftler eines anderen Landes. Die Vossische Zeitung bezeichnete ihn als den „Bismarck des preußischen Hochschulwesens“. Den am Bologna-Prozeß Interessierten ist der Name des MD Friedrich nicht vollkommen unbekannt, doch war es eine Überraschung, daß er 15 Jahre nach der Konferenz von Bologna am 19. Juni 2014 in der Wochenzeitung DIE ZEIT als *Mister Bologna* bezeichnet wurde und sich als wesentlicher Initiator des Bologna-Prozesses zu erkennen gab. Über sein Wirken wird die Zeitgeschichte ein Urteil zu sprechen haben.



**Ministerialdirektor Prof.**  
Hans Rainer **Friedrich**



**Ministerialdirektor Prof.**  
Dr. **Friedrich** Theodor Althoff

In dem ZEIT-Artikel sind neben der Tatsache, daß die feierliche Unterzeichnung der Bologna-Deklaration in der Aula Magna der Universität zu Bologna mit akademischem Pomp stattfand – somit besteht wenn schon kein inhaltlicher, zumindest doch ein örtlicher Zusammenhang zwischen der Bologna-Deklaration und der Universität – , einige Aktivitäten und Akteure bezüglich des Bologna-Prozesses benannt: Da die Sorbonne-Erklärung für Verärgerung gesorgt hatte, sah der überzeugte Europäer MD Friedrich mit einer neuen Erklärung seine Stunde gekommen. Als Vertreter der deutschen Hochschulen wurde von ihm nur Klaus Landfried, der damalige Präsident der HRK, eingebunden. Die Bildungspolitiker der Bundesländer wurden von den Aktivitäten ferngehalten: „Wenn wir das zu früh mit den Ländern besprochen hätten, wäre daraus nie etwas geworden.“ Daß die meisten Universitätsprofessoren von Anfang an gegen eine Zweiteilung des Studiums in einen berufsqualifizierenden Bachelor und einen weiterqualifizierenden Master waren, ist erklärbar, hatten doch sicherlich noch viele Professoren das Scheitern der Reformen in den 70er Jahren mit den Gesamthochschulen vor Augen, anders als wohl der Ministerialdirektor. „In gewisser Weise hat Friedrich alle überrumpelt. Im Ministerium hat man ihn jahrelang werkeln lassen. Man war froh, dass sich da jemand mit dem lästigen Thema Europa befasste. Ein Lob für seine Verdienste um die Bologna-Reform hat er im Ministerium nie bekommen. ‚Man muss seine Zufriedenheit aus der Sache ziehen‘, sagt er [Friedrich]. Es soll nüchtern klingen, aber im Grunde schmerzt ihn das. Zwei Jahre nach der Erklärung von Bologna wird der Beamte Friedrich [im Alter von 55 Jahren] entlassen. Im Ministerium hat man keine Lust mehr auf seine Alleingänge.“ Auch dieser Zeitungsartikel läßt noch sehr viele Fragen offen insbesondere über die Verantwortung in der Bildung, wenn man den im Artikel 56 des Grundgesetzes formulierten Amtseid der Minister betrachtet. Es ist sicherlich aber etwas zu einfach, den Bologna-Prozeß mit dem Handeln einer einzelnen Person zu erklären!

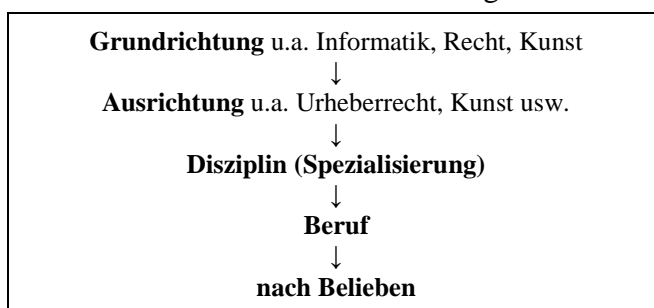
Vergleicht man das Geschehen um den Bologna-Prozeß mit den Bemühungen vor dem Ersten Weltkrieg, Verbesserungen auf dem Gebiet des technischen Hochschulwesens zu erzielen, dokumentiert im Band V. „Arbeiten auf dem Gebiete des technischen Hochschulwesens“ des *Deutschen Ausschusses für technisches Schulwesen* (DATSCH), so muß konstatiert werden, daß die damaligen Bemühungen eine vollkommen andere Legitimation hatten als der Bologna-Prozeß: Einbezogen wurden damals in die reichsweite Diskussion 24 Institutionen – angefangen vom Verein Deutscher Ingenieure bis zum Verein Deutscher Chemiker – , rund

450 Personen nahmen aktiv am Meinungsbildungsprozeß teil, davon mehr als einhundert Professoren der Technischen Hochschulen

Wurde von MD Friedrich konstatiert, daß die meisten Universitätsprofessoren von Anfang an gegen eine Zweiteilung des Studiums in einen berufsqualifizierenden Bachelor und einen weiterqualifizierenden Master waren, so ist es verwunderlich, mit welchem geringen Widerstand die Pläne zur grundlegenden Änderung des akademischen Bildungssystems in Deutschland mit Hilfe der Exekutive, d.h. der Ministerialbürokratie, und nicht legitimer Akteure durchgesetzt werden konnten.

Das bisher überschaubare Ergebnis des Bologna-Prozesses läßt sich durch den amerikanischen Begriff des „educational zoo“ charakterisieren. Von einer realisierten europäischen Dimension in Bezug auf die geforderte europäische Curriculum-Entwicklung und ihre spezielle Curriculum-Ausprägung unter Berücksichtigung des von den Akkreditierungs-Kommissionen geforderten Alleinstellungsmerkmals zu sprechen, verbietet sich angesichts der absurden Vielfalt der Bachelor- und Masterstudiengänge von ganz allein mit einer Verdoppelung der Studiengänge in Deutschland auf gegenwärtig mehr als 17 000. Die in der Bologna-Deklaration geforderte nationale wie auch die europäische Vergleichbarkeit wird unterlaufen, indem jeder Studiengang gleichsam zu einer subspezialisierten, mit anderen nicht vergleichbaren eigenen Fachrichtung hochstilisiert wird. Dieses Phänomen trifft nicht nur für Deutschland, sondern auch auf andere Länder zu wie u.a. auf Frankreich: Die Unterteilung der französischen Master-Studiengänge erfolgte

dort bisher nach dem nebenstehenden Schema in mehr als 5 900 Studiengänge.<sup>49</sup> Durch dieses Schema ergibt sich beispielsweise ein Master in „Kunst, Literatur und Sprachen mit der Ausrichtung Information und Kommunikation und der Spezialisierung auf Veranstaltungen, Mediation und Kulturtechnik wie Museologie, moderne Kunst und Kulturerbe“ an der Universität von Nizza. Der französischen Bildungsministerin Geneviève Fioraso ist trotz des schönen Schematismus diese Vielfalt wohl suspekt, so daß sie unter dem Motto „Wir wollen die Vielfalt unserer Studiengänge vereinfachen, nicht aufgeben!“ die Zahl der Masterstudiengänge – eigentlich wohl der Fachrichtungen – auf 246 reduzieren will. Gegen diese revolutionäre Absicht brachten Professoren der Studienrichtungen, die die Begriffe Tanz, Musik und Theater im Titel führen, eine Petition ein. Es möchte wohl halt jeder seine spezielle Spielweise behalten.



erfolgte dort bisher nach dem nebenstehenden Schema in mehr als 5 900 Studiengänge.<sup>49</sup> Durch dieses Schema ergibt sich beispielsweise ein Master in „Kunst, Literatur und Sprachen mit der Ausrichtung Information und Kommunikation und der Spezialisierung auf Veranstaltungen, Mediation und Kulturtechnik wie Museologie, moderne Kunst und Kulturerbe“ an der Universität von Nizza. Der französischen Bildungsministerin Geneviève Fioraso ist trotz des schönen Schematismus diese Vielfalt wohl suspekt, so daß sie unter dem Motto „Wir wollen die Vielfalt unserer Studiengänge vereinfachen, nicht aufgeben!“ die Zahl der Masterstudiengänge – eigentlich wohl der Fachrichtungen – auf 246 reduzieren will. Gegen diese revolutionäre Absicht brachten Professoren der Studienrichtungen, die die Begriffe Tanz, Musik und Theater im Titel führen, eine Petition ein. Es möchte wohl halt jeder seine spezielle Spielweise behalten.

### **Das Legitimitätsdefizit des Bologna-Prozesses**

Der Generalsekretär der Schweizerischen Hochschulrektorenkonferenz R. Nägeli charakterisierte im Jahre 2000 das politische Programm der Bildungsminister in zugespitzter, aber nicht unzutreffender Weise wie folgt:<sup>50</sup>

„Eine institutionell nicht legitimierte Ministerrunde setzt einen rechtlich nicht bindenden europäischen Harmonisierungsprozeß betreffend Studienstrukturen in Bewegung,

<sup>49</sup> Robert Schmidt: Verringerte Vielfalt in Frankreich - von 5 900 Bezeichnungen für Masterstudiengänge sollen nur 246 bleiben. Der Standard, 6. März 2014.

<sup>50</sup> R. Nägeli: Zur Einführung von Bachelor- und Master-Graden in Europa und die möglichen Folgen für die Schweiz. Schweizerische Hochschulrektorenkonferenz, Lagebericht vom November 1999 in ergänzter Fassung vom 10. April 2000.



welcher eigentlich (in den meisten Fällen) nicht in ihren Zuständigkeitsbereich, sondern in den Autonomiebereich der einzelnen universitären Institutionen fällt.“

Trotz der rechtlichen Unverbindlichkeit dieser Absichtserklärung der in Bologna zusammengekommenen Bildungspolitiker wurde in Deutschland die Bologna-Deklaration so gehandhabt, als ob sie mit dem Grundgesetz auf gleicher Stufe stünde oder sogar noch darüber. In zwei Landesgesetzen wurde das Einschreiben für Diplom- und Magisterstudiengänge verboten und zwar in Nordrhein-Westfalen (ab 2007/08) und in Baden-Württemberg (ab 2009/10). In dem niedersächsischen Gesetz für die Universität Lüneburg wurden ausschließlich Bachelor- und Magisterstudiengänge festgeschrieben; traditionelle Studiengänge wurden nicht mehr in Betracht gezogen.

Von den Bologna-Protagonisten wurde alles unternommen, um den beabsichtigten Strukturänderungsprozeß unabhängig von äußeren Einflüssen durchführen zu können: die Länder wurden nicht einbezogen, im Bundestag wurden keine Gesetze eingebracht, die die vorgesehene generelle Umstellung legitimieren. Unterstützt von Hochschulfunktionären agierte die KMK in eigener Verantwortung, besser Verantwortungslosigkeit, da keine parlamentarische Kontrolle stattfand.

Auf die am 21. Dezember 2005 von der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Bochum in Karlsruhe eingereichte Verfassungsklage gegen das Diplomverbot im Bundesland Nordrhein-Westfalen auf der Grundlage des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Hochschulreformen vom 30. November 2004 verkündete die 2. Kammer des Ersten Senats des Bundesverfassungsgerichts (BVerfG, 1 BvR 2667/05) durch die Richter Bryde, Eichberger und Schluckebier am 7. August 2007 einstimmig:<sup>51</sup>

- „Die Verfassungsbeschwerde wird nicht zur Entscheidung angenommen.“
- „Diese Entscheidung ist unanfechtbar.“

Gemäß der klagenden Fakultät ist dieser Eingriff „weder formell noch materiell verfassungsrechtlich gerechtfertigt“. Das Ministerium argumentiert dagegen: „Der Eingriff in das Grundrecht auf Wissenschaftsfreiheit der Beschwerdeführerin sei gerechtfertigt. ... Die Umstellung sei zudem erforderlich, weil bei einer zu langen Übergangsphase die Gefahr bestünde, dass die Akzeptanzchancen der neuen Studienabschlüsse reduziert würden.“ Die Richter haben die Ansicht: „Die Verfassungsbeschwerde hat keine grundsätzliche verfassungsrechtliche Bedeutung. ... Die zulässige Verfassungsbeschwerde hat in der Sache keine Aussicht auf Erfolg. ... Das Grundrecht der Wissenschaftsfreiheit der Beschwerdeführerin ist durch die Abschaffung der Kompetenz, Studienanfängern einen Diplomstudiengang in Wirtschaftswissenschaft anzubieten und ihnen den Hochschulgrad Diplom-Ökonom/in zu verleihen, nicht verletzt. ... Ob die parallele Aufrechterhaltung der Diplomstudiengänge und des Hochschulgrades Diplom oder eine gänzlich andere strukturelle Ausgestaltung der Studiengänge unter Erhaltung des Diploms zweckmäßig gewesen wäre, hat das Bundesverfassungsgericht nicht zu überprüfen.“ Den politischen Zielvorgaben, Motiven, Absichtserklärungen und Intentionen der Gesetzgeber – festgehalten in BTDrucksachen, international nicht verbindlichen Deklarationen usw. – räumen die Bundesverfassungsrichter offensichtlich einen wesentlich höheren Rang ein, als den nackten Buchstaben des Gesetzes, festgehalten im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland und im Hochschulrahmengesetz, in denen die Worte stehen:

- GG, Artikel 5 (3): „Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei.“

<sup>51</sup> [http://www.bverfg.de/entscheidungen/rk20070807\\_1bvr266705.html](http://www.bverfg.de/entscheidungen/rk20070807_1bvr266705.html)

- HRG, §19 (1): „Die Hochschulen **können** Studiengänge einrichten, die zu einem Bachelor- oder Bakkalaureusgrad und zu einem Master- oder Magistergrad führen.“

Bei der Umsetzung der Vorstellungen des Bologna-Prozesses in die deutsche Wirklichkeit ist es bemerkenswert, daß der Widerstand aus den Hochschulen im übrigen recht gering geblieben ist. Die Ursachen dafür sind vielfältig. Professoralen Widerstand in Deutschland gegen staatliche Entscheidungen gab es selten. Erwähnenswert sind in dieser Hinsicht

- die Göttinger Sieben 1837,
- das Memorandum der 6 Rostocker Dekane 1952 gegen die Zweite Hochschulreform in der DDR und
- die Göttinger Erklärung von 1957 gegen die atomare Aufrüstung.

Der zeitlich am weitesten zurückliegende konkrete Umstand dürfte in der – von der Kultusministerkonferenz im Oktober 1997 abgegebenen, aber nicht eingehaltenen – Zusicherung über das weitere Vorgehen bei den Strukturänderungen bestehen.

Die Professoren der Fachhochschulen sahen in dem Bologna-Prozeß eine Möglichkeit, zur Gleichstellung mit den Universitäten zu kommen, die Professoren der Universitäten ihrerseits, einen großen Teil der Studenten an die Fachhochschulen abschieben zu können. Beides hat sich als Irrtum erwiesen. Die Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland fand weitgehend ohne parlamentarische Beteiligung statt. Die Kulturministerkonferenz legte in ihren am 12. Juni 2003 veröffentlichten „Zehn Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland“ im Punkt 2 eigenmächtig, ohne parlamentarische Beschlußfassung, in angemessener exekutiver Verantwortung (oder Verantwortungslosigkeit) fest:<sup>52</sup> *„Als erster berufsqualifizierender Abschluß ist der Bachelor der Regelabschluß eines Hochschulstudiums und führt damit für die Mehrzahl der Studierenden zu einer ersten Berufseinmündung.“*

Ein weiterer Umstand, der die Durchsetzung des Bologna-Prozesses wesentlich begünstigt hat, ist in gravierenden Änderungen in der akademischen Selbstverwaltung zu sehen. Das höchste Organ der akademischen Selbstverwaltung war bei der Gründung der Fachhochschule Brandenburg das Konzil. Aus welchen Gründen eine derartige Institution abgeschafft wurde, ist eigentlich nie thematisiert worden. Wurde das Amt des Rektors von einem der Professoren im Mittelalter über ein Semester, im 19. Jahrhundert über zwei Semester wahrgenommen, so verlängerte sich die Amtszeit des Rektors in den letzten Jahren infolge der wachsenden Verwaltungsaufgaben auf zwei und letztlich auf 6 Jahre. Der nunmehrige Präsident muß kein Professor aus den eigenen Reihen sein, sondern er kann auch von außerhalb kommen, ja er muß nicht einmal Professor sein. Im Landeshochschulgesetz des Landes Brandenburg heißt es bezüglich der Vorauswahl bzw. der Zulassung zur Bewerbung: „Der Landeshochschulrat ... schlägt im Benehmen mit dem Senat Kandidatinnen und Kandidaten zur Wahl von Präsidentinnen und Präsidenten vor.“<sup>53</sup> Die Wahl erfolgt dann letztlich durch den Senat und nicht wie früher durch das mit mehr Mitgliedern besetzte Konzil als das demokratischste Organ der akademischen Selbstverwaltung. Die befristete Übernahme der Funktion des Rektors innerhalb der akademischen Selbstverwaltung als „primus inter pares“ ist nunmehr zum lukrativen Job gekommen, für den man sich mit der Obrigkeit im Sinne der Weiterbeschäftigung gutstellen muß und nicht aufmüpfig sein sollte. Daß infolge der Änderungen in der „akademischen Selbstver-

<sup>52</sup> 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003

<sup>53</sup> Wegen vergleichbarer Bedingungen für die Wahlen in Hongkong gingen 2014/15 dort Studenten auf die Barrikaden.

waltung“ der Widerstand der Hochschulen gegen staatliche Eingriffe drastisch gemindert ist, ist naheliegend und nicht verwunderlich.

Trotz diese recht negativen Entwicklung soll aber noch ein positives Beispiel nach dem von Willi Brandt kreierten Motto „Mehr Demokratie wagen!“ angeführt werden. In der Berufungssatzung<sup>54</sup> der FH Brandenburg heißt es:

#### § 14 Formale Prüfung und Beschlussfassungen

(3) Nach abgeschlossener formaler Prüfung leitet die Personalabteilung den Berufungsbericht und die Übersicht der Bewerber an den Dekan des jeweiligen Fachbereiches weiter. Nach Weiterleitung durch den Dekan wird im Fachbereichsrat nach Statusgruppen getrennt über den Berufungsvorschlag abgestimmt. Bei Entscheidungen des Fachbereichsrates über Berufungsvorschläge haben alle dem Fachbereich angehörenden Hochschullehrer die Möglichkeit der stimmberechtigten Mitwirkung. Sonstige Mitarbeiter haben kein Stimmrecht.

Wäre eine entsprechende Lösung – eventuell sogar bei Wiedereinführung des aus höherer Warte wohl überflüssig gewordenen Konzils – nicht auch bei der Einführung gestufter Strukturen denkbar gewesen, um dem Prinzip der Demokratie auf unterer Ebene Genüge zu tun?

## Faktische Wirkungen des Bologna-Prozesses

### Sechs Promotionen



*Den Unterzeichnern der Sorbonne-Erklärung, den Bildungsministern Luigi Berlinguer (Italien), Claude Allègre (Frankreich), Baroness Tessa Blackstone (Großbritannien) und dem deutschen Bundeswissenschaftsminister Jürgen Rüttgers, wurden am 12. November 2004 durch die Universität Roma Tre die Ehrendoktorwürde verliehen.<sup>55</sup>*

**Thomas Walter:** Der Bologna-Prozess: Ein Wendepunkt europäischer Hochschulpolitik? Fern-Universität Hagen, Dissertation, 2005, Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden, 2006.

<sup>54</sup> Satzung zur Durchführung von Berufungsverfahren für die Besetzung von Professuren sowie zur Beschäftigung von Gastprofessoren an der Fachhochschule Brandenburg (Berufungssatzung) vom 11.12.2013. Amtliche Mitteilungen der Fachhochschule Brandenburg 22. Jahrgang, Nummer 17, 26.03.2014.

<sup>55</sup> [http://www.uniroma3.it/en2/page.php?page=Claude\\_Al](http://www.uniroma3.it/en2/page.php?page=Claude_Al)

**Johanna Witte** (CHE): Changes of degrees and degrees of change - comparing adaptations of European higher education systems in the context of the Bologna process. Universität Twente (Niederlande), Dissertation, 2006.

Wären die Wirkungen der Sorbonne-Erklärung und der Bologna-Deklaration auf die 6 vorstehend erwähnten Promotionsverfahren beschränkt geblieben, so wären dem Hochschulen Europas viel Ärger und sinnlose Arbeit erspart geblieben.

### Mehrstufigkeit und Abschlußbezeichnung Bachelor

Die bis in die 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts zurückgehenden Bestrebungen deutscher Bildungspolitiker – erinnert sei an Prof. Dahrendorf – angesichts der drastisch angestiegenen Studentenzahlen die Dauer des Studiums radikal auf 6 Semester zu beschneiden, sind durch das Studierverhalten der Studenten damals klar gescheitert.

In den beiden Deklarationen, auf die sich die Protagonisten des Bologna-Prozesses berufen, findet sich an keiner Stelle die Abschlußbezeichnung Bachelor! Wie aber ist sie auf unsere Hochschulen zugekommen? Angesichts der in den 1970er Jahren gescheiterten Einführung von Kurzstudiengängen in der Bundesrepublik Deutschland wurde seitens des Bundesministeriums für Forschung und Bildung diese Problematik 1997 nicht mehr unter dem Stichwort „Kurzstudiengänge“ propagiert: *„Es ist wahrscheinlich nicht sinnvoll, die in den 70er Jahren unter dem Stichwort ‚Kurzstudiengänge‘ lange Zeit, aber fruchtlos geführte Debatte ... erneut aufzulegen. Allen Hochschulen sollte aber im Wettbewerb ermöglicht werden, kürzere Studiengänge von mindestens dreijähriger Dauer (‚Bachelor‘) zu entwickeln ... , die sich am internationalen Standard orientieren“.*<sup>56</sup>



*Der „Bachelor“ als Kuckucksei zur Realisierung von Kurzstudiengängen.*

Am 23./24. Oktober 1997 beschloß die Ständige Konferenz der Kultusminister und -senatoren der Länder der Bundesrepublik Deutschland (KMK) auf ihrer 280. Plenarsitzung in Konstanz, die internationale Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland durch die folgenden Maßnahmen zu stärken:<sup>57</sup>

- Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magistergraden,
- Einführung von Credit-Point-Systemen,
- Modularisierung von Studiengängen,

Mit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes im 20. August 1998 und der Aufnahme einer Erprobungsklausel erhielten diese Bestrebungen eine gesetzliche Grundlage.

Da in den Deklarationen von 1998 und 1999 der Abschlußgrad Bachelor an keiner Stelle nachweisbar ist, ist der „Bachelor“ als Schöpfung deutscher „Bildungsexperten“ anzusehen.

<sup>56</sup> Fabian Kessl: Soziale Arbeit trotz(t) Bologna - Drei Szenarien zur Zukunft der Studiengänge im Feld Sozialer Arbeit. In: Cornelia Schweppe, Stephan Sting, (Hrsg.): Sozialpädagogik im Übergang: Neue Herausforderungen für Disziplin und Profession, Weinheim/München 2006. [http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet/Derivate-21037/Soziale\\_Arbeit\\_trotz\\_t\\_Bologna.pdf](http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet/Derivate-21037/Soziale_Arbeit_trotz_t_Bologna.pdf).

<sup>57</sup> ...: Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland.. KMK, Pressemitteilung zur 280. Plenarsitzung am 23./24. Oktober 1997.

### **Der Bachelor ist kein Zukunftsmodell!**<sup>58</sup>

In den Hochschulpolitik (West-)Deutschlands hat das gestufte Studium mit Bachelor und Master seit rund 50 Jahren eine Rolle gespielt. In den 1970er Jahren wurde unter anderem in Nordrhein-Westfalen Gesamthochschulen etabliert mit den Abschlüssen des Fachhochschul- und des Universitätsdiploms. Anders als politisch gewünscht strebten damals fast alle Studenten den höheren Abschluß, das normale Hochschuldiplom, an. Die Gesamthochschulen waren somit nicht nur unsinnig, sondern auch unökonomisch. 2002/03 wurden sie aufgelöst. Statt dessen wurde 1999 der sogenannte Bologna-Prozeß mit den Abschlüssen Bachelor und Master in Gang gesetzt. Nach politischen Vorgaben sollen durch Zugangsbeschränkungen nur noch maximal 30 Prozent der Studenten den höheren Abschluß erwerben! Die Nachteile des Bologna-Konzeptes sind gravierender als bei den früheren Gesamthochschulen.

Wenn Politiker und Hochschulfunktionäre erst durch die studentischen Streikaktionen des vergangenen Jahres meinen, auf Fehlentwicklungen im Hochschulwesen aufmerksam geworden zu sein und reagieren zu müssen, ist es ein Zeichen dafür, daß sie ihren Aufgaben nicht gewachsen sind. Studiengänge im Y-Modell an der TU Berlin erproben zu wollen, heißt, die Mißerfolge der Vergangenheit zu ignorieren und zum Zukunftsmodell hochzustilisieren.

Auch an der Fachhochschule Stralsund hatten die Professoren der Betriebswirtschaftslehre versucht, etwas Sinnvolles aus den Bologna-Vorgaben der deutschen Bildungspolitik zu machen. Sie entwickelten einen Studiengang, bei dem die Studenten drei Möglichkeiten hatten, das Studium zu beenden: als Bachelor nach 6 Semestern, als Bachelor mit Praxissemester nach 7 Semestern oder nach 8 Semestern als Diplombetriebswirt der Fachhochschule. Dieses "Neptun"-Modell wurde vom zuständigen Ministerium in Schwerin genehmigt; aber von der Akkreditierungsgesellschaft FIBAA erhielt das Modell den Todesstoß, da es mit den Vorgaben der Kultusministerkonferenz nicht kompatibel war! Das gleiche Schicksal werden die drei Modellstudiengänge der TU Berlin erleiden, wenn die Politik nicht umsteuert. Die Erkenntnis des TU-Präsidenten, daß ein einstufiges Studium die Wissensvermittlung entzerrt und eine hohe Ausbildungsqualität garantiert, ist nicht neu. So war es ursprünglich in unseren, von unseren Bildungspolitikern geschmähten Hochschulen. Renommierte Hochschulen der USA, Großbritanniens und Indiens praktizieren einstufige Studiengänge mit zunehmendem Erfolg erstmalig, neuerdings auch Schweden und Spanien trotz Bologna-Prozeß wieder. Das gestufte Studienmodell ist für das 21. Jahrhundert untauglich. Es führt Deutschland und Europa bildungspolitisch ins Abseits!

Prof. Dr.-Ing. habil. Karl-Otto Edel, Brandenburg an der Havel

Um die Auswirkungen der durch den Bologna-Prozeß eingeführten unterschiedlichen Qualifikationsniveaus auf die Volkswirtschaft und deren Leistungsfähigkeit einschätzen zu können, ist es erforderlich, den Qualifikationsniveaus die Zahlen der jeweiligen Absolventen zuzuordnen. In Deutschland entfallen pro Jahr auf eine Doktorpromotion rund 8 Hochschulabsolventen. In den USA sind die Relationen unter den Hochschulabsolventen ähnlich mit 8 bis 11 Master auf eine Doktorpromotion. Das Gros der US-amerikanischen Abschlüsse liegt jedoch in den USA beim Niveau des Bachelors. Von den US-amerikanischen Hochschulabsolventen, Bachelor und Master zusammen genommen, machen die Master rund 24 bis 28 Prozent aus.

Die im Rahmen des Bologna-Prozesses von den deutschen „Bildungs“-Politikern angestrebte Relation entspricht recht genau den amerikanischen Verhältnissen: in Deutschland soll der Bachelorabschluß zum Regelabschluß werden und es sollen nicht mehr als 30 Prozent der Studenten nach dem Erwerb des Bachelorgrades einen Mastergrad erwerben. Das heißt aber für Deutschland, daß im Rahmen des Bologna-Prozesses das bisher in Deutschland übliche Hoch-

<sup>58</sup> K.-O. Edel: Der Bachelor ist kein Zukunftsmodell. Leserbrief, MAZ, 28. April 2010, Seite 11.

schulniveau künftig nur noch von maximal 30 Prozent der Hochschulabsolventen erreicht werden soll. Durch den Übergang von den in Deutschland bisher üblichen akademischen Abschlüssen wird – auch bei eigener europäischer Profilgebung<sup>59</sup> – eine generelle Qualitätsminderung vorgenommen, wie die den Qualifikationsstufen zugeordneten Relationen zeigen. Die Festlegung einer derartigen Übergangsquote ist mit dem Bologna-Prozeß nicht zu begründen. Sie stellt somit ganz klar eine (weitere) Instrumentalisierung des Bologna-Prozesses im Interesse der Minimierung des staatlichen Finanzaufwandes für das Hochschulwesen dar!

Zu der oben angeführten Übergangsquote vom Bachelor zum Masterstudium hat sich von den Bildungspolitikern bezeichnenderweise nahezu kein amtierender Politiker bekannt. Die gerüchteweise lancierten Zahlen der Übergangsquote reichen von 30 bis 40%<sup>60</sup>, ja selbst eine Zahl von 10% wurde schon erwähnt. Die einzige Politikerin, die ohne Wenn und Aber den eingeschlagenen Bologna-Kurs der deutschen Bildungspolitik vertrat und in ihrem Bundesland realisierte, ist die damalige Wissenschaftsministerin Kraft in NRW. In den VDI-Nachrichten wird sie wie folgt zitiert: „Auch in Nordrhein-Westfalen wird nicht jeder Bachelor seinen Master machen können. Hierfür reichen unsere Ressourcen nicht aus. ... Da das Kapazitätsrecht bzw. das Verfassungsgericht uns vorgibt, einen Großteil der Ressourcen für den Bachelor zu reservieren, ergibt sich hieraus eine ‚Restgröße‘ für den Master und für das strukturierte Promotionsstudium. In NRW werden rund jeder zweite Studienanfänger an Universitäten und zirka 30% aller Anfänger an Fachhochschulen die Möglichkeit haben, einen Master draufzusetzen.“

Die Argumentation „der Politik“ ist schon bemerkenswert, angesichts der begrenzten Kapazitäten der deutschen Hochschulen und deren staatlichen Finanzierung, daß die Übergangsquote sich zwangsläufig deswegen ergibt, weil einerseits „sich nicht jeder zum Master eignet“, andererseits die Kapazitäten für die „dichter gepackte“ Ausbildung der bisher in der deutschen Wirtschaft nicht vermißten Bachelor-Absolventen<sup>61</sup> per Verfassungsgerichtsbeschuß (?) sowie für die zur Ausnahme in Deutschland zählenden Promotionsstudenten benötigt wird. Die Logik dieser Argumentation erinnert stark an das Dogma vom begrenzten Untertanenverstand: „... daß 2 und 5 gleich 7 sind, das kannst du fassen mit der Vernunft; wenn aber die Obrigkeit sagt, 2 und 5 sind 8, so mußst du’s glauben wider dein Wissen und dein Fühlen ...“<sup>62</sup>

Nach Aussagen der Kultusminister-Konferenz von 1997 sollten ursprünglich die bisher üblichen Abschlüsse durch die amerikanischen Abschlüsse nicht ersetzt, sondern ergänzt werden. Es kristallisiert sich aber in immer stärkerem Maße heraus, daß maßgebende oder nicht maßgebende Bildungspolitikern eine generelle Umstellung des Studiensystems in Deutschland auf das (nur theoretisch) konsekutive Bachelor-Master-System fordern und dieses als unumkehrbar bezeichnen. So ergeben sich die Konsequenzen,

- daß mit der Übernahme der gestuften Studiengänge eine generelle Senkung der Qualität des akademischen Bildungsniveaus einhergehen wird,
- daß weiterhin der Anteil der höheren Qualifikationsstufe des Masterstudiums gegenüber dem Bachelor auf maximal 30 Prozent der Studentenzahlen gesenkt werden soll,
- daß weiterhin mit der Einführung des Bachelor-Abschlusses die Akademisierung der Berufsausbildung (z.B. bei den medizinischen Pflegeberufen und bei ähnlichen Berufen) bei einseitig zu Lasten der öffentlichen Hand verlagerten Kosten vorangetrieben wird,

<sup>59</sup> S. Schwarz-Hahn, M. Rehburg: Bachelor und Master in Deutschland – empirische Befunde zur Studienstruktureform. Universität Kassel, Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, BMBF-Studie, September 2003.

<sup>60</sup> ...: Ministerin Kraft informiert über Studiengänge – Nicht jeder eignet sich zum Master. VDI-Nachrichten, Nr. 8 vom 25. Februar 2005, Seite 7.

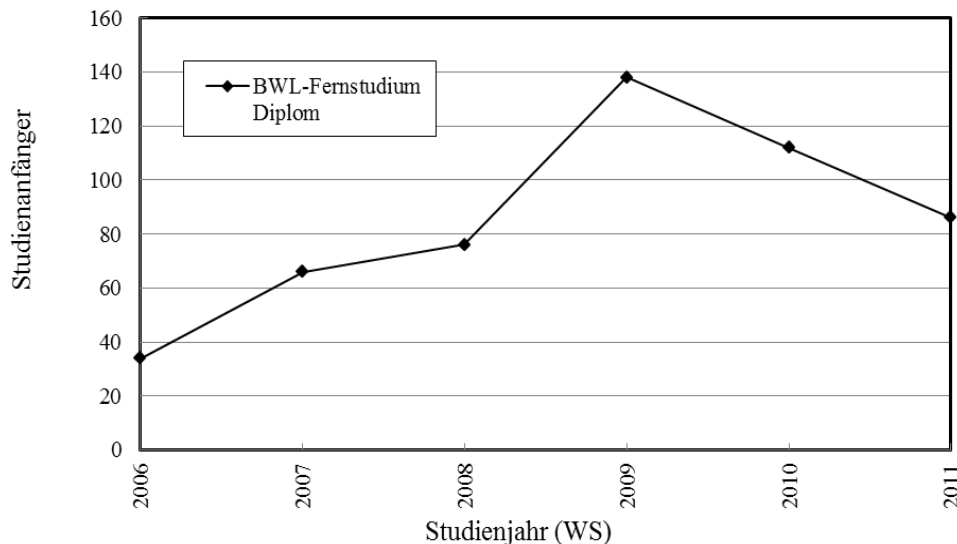
<sup>61</sup> K. Franz: Bachelor hat bislang nicht gefehlt. VDI-Nachrichten, Nr. 10 vom 11. März 2005.

<sup>62</sup> J. Scherr: Germania – Zwei Jahrtausende deutsche Kulturgeschichte. Reprint-Verlag Leipzig, Seite 185.

- daß beispielsweise mit dem Bachelor im Pädagogikstudium sogenannte „Schulassistenten“ produziert werden sollen, für die im bundesdeutschen Schulwesen weder eine Nachfrage besteht, noch finanzielle Mittel eingeplant sind.

Am 17. März 2004 äußerte sich Frau Minister Wanka bei ihrem Besuch in der FH Brandenburg auf eine diesbezügliche Frage dahingehend, daß es seitens des Ministeriums keineswegs beabsichtigt sei, gut nachgefragte Diplom-Studiengänge im Rahmen des Bologna-Prozesses zu schließen. Im Senatsprotokoll heißt es diesbezüglich: „Am prinzipiellen Ziel, bis zum Jahr 2010 in allen Studiengängen Bachelor- und Masterabschlüsse anzubieten, werde festgehalten. Allerdings werde es wohl auch nach diesem Zeitpunkt noch traditionelle Diplomstudiengänge geben. Zu einer Schließung herkömmlicher Studiengänge jedenfalls werde es nicht kommen, sofern diese noch ausreichend nachgefragt würden“.

Doch die Aussagen der Politiker haben eine gewisse Halbwertszeit. Im Abschlußbericht der Hochschulstrukturkommission des Landes Brandenburg vom 08. Juni 2012 ist die Feststellung zu finden: „Ausnahmen bilden die beiden Diplomstudiengänge für Bauingenieurwesen an der FHP und der Fernstudiengang Betriebswirtschaftslehre an der FHB. In beiden Fällen sehen die Hochschulen den bisherigen Verzicht auf eine Umstellung fraglos durch angenommene Wettbewerbsvorteile gerechtfertigt. Aus Sicht der Hochschulstrukturkommission [von den 13 Mitgliedern der Kommission sind 12 Professoren!] reicht diese Motivation angesichts des bundesweit inzwischen weit fortgeschrittenen Umstellungsprozesses jedoch nicht aus, um die Weiterexistenz dieser Studienangebote in unveränderter Form zu legitimieren. Vielmehr stellen sie sich zwischenzeitlich als strukturelle **Fremdkörper** innerhalb der Studiengangpalette der Hochschulen dar, die möglichst zeitnah abgebaut werden sollten. Die Kommission empfiehlt den betreffenden Hochschulen daher mit Nachdruck, diese Aufgabe anzugehen.“ Anzumerken ist, daß der BWL-Diplom-Fernstudiengang der FH Brandenburg erst 2006 mit 34 Studenten seine Arbeit aufgenommen hatte, sein Maximum 2009 erreichte mit 138 Studenten und bei der Immatrikulation 2011 noch 86 Studenten hatte.



*Die Entwicklung der Immatrikulationen im BWL-Diplom-Fernstudiengang an der FH Brandenburg..*

Bei der im Rahmen des Bologna-Prozesses oktroyierten Einführung von Bachelor und Master sollte nicht übersehen werden, dass der mittelalterliche Grad eines Bakkalaureus in Deutschland schon zu Luthers Zeiten obsolet geworden und in Verruf gekommen war. In dem ältesten deutschen, 1541 herausgegebenen Sprichwörterbuch von Sebastian Franck, der selbst im Jah-

re 1517 Baccalaureus artium an der Universität Ingolstadt geworden war, findet sich im zweiten Band auf der Seite 49b die folgende, keineswegs schmeichelhafte Charakterisierung:<sup>63</sup>

**Wolt ein groben döspel vnd fantaffen damit anzeygen. Wir brauchen die oberzelten/Item/ Ein großer Algewerbauer/ Ein blinder Schwab etc. Ein rechter dünner Jan/ Der teutsch Michel/ Ein teutscher Baccalaureus.**

*Dokumentation des Ansehens des deutschen Bakkalaureus im 16. Jahrhundert.*

Ulrich von Hutten (1488 – 1523), ein Student der ersten Jahre der 1506 in Frankfurt an der Oder eröffneten Viadrina, erwarb dort den akademischen Grad eines Bakkalaureus. Da dieser akademische Zwischenabschluß zu damaliger Zeit schon beträchtlich an Ansehen verloren hatte und zu einem „leeren Titel“ geworden war, schämte er sich jedoch dessen später.<sup>64</sup>

Um 1560 wird die Graduierung mit dem Bakkalaureus an der Universität Wittenberg aufgegeben, worauf es zu Auseinandersetzungen zwischen dem Landesherren, dem sächsischen Kurfürsten, und der Universität kommt:<sup>65</sup> In dem Schreiben vom 24. März 1568 an den sächsischen Kurfürsten begründete die Universität Wittenberg die Abschaffung dieses akademischen Grades mit den Worten „*So ist auch umb dieselbige zeit in facultate philosophica der gradus baccalaureatus fast gefallen und endlich in solche verachtung kommen, das sich einer nicht gerne baccalaureum schelten lasset, sonderlich weil der nahme in die privat- oder particular-schulen gehort, do man die großen schuler oder bachanten, welche andere kleine kinder in die schulen fuhren, auch baccalaureos nennet.*“

Die folgende Zusammenstellung der nationalen Bezeichnungen des untersten akademischen Abschlußgrades zeigt, daß andere Nationen mit ihren eigenen kulturellen Traditionen achtungsvoller umgehen als die deutschen Bildungspolitikern.

Land	Entsprechung zum Bachelor	Entsprechung zum Master
Dänemark	Kandidat bzw. Diplom-Ingeniör	Magister bzw. Civil-Ingeniör
Frankreich	Licencié	Maîtrise
Italien	Laurea	Laurea specialistica
Niederlande	Baccalaureus	meester
Schweden	Kandidatexamen	Magisterexamen

### Neuvermessung und -portionierung des akademischen Studiums

Wenn auch bei der Initiierung des Bologna-Prozesses 1999 die Professoren und Studenten von den agierenden Bildungspolitikern als Objekte des Handels begriffen, als Menschen aber „vergessen“ wurden, sollte politisch korrekt doch angemerkt werden, daß diese Initiative ausschließlich dem Wohl der Studenten verpflichtet ist. So soll das akademische Studium nicht mehr vom professoralen Lehraufwand, sondern vom studentischen Lernerfolg bewertet werden. Daß der Lehre verpflichtete Professoren dazu neigen, den Studenten all ihr angesammeltes Wissen und auch ihre eigenen Fähigkeiten weiterzugeben, ist nicht völlig unbekannt. Als Beispiel sei darauf hingewiesen, daß bei der Gründung der Technischen Fakultät für Schiffbau an der Universität Rostock 1950 in einem ersten Entwurf geplant war, den Studenten in den ersten vier Semestern

<sup>63</sup> Sebastian Franck: Sprichwörter / Schöne / Weise / Herrliche Clugreden / und Hoffsprüch. Georg Olms Verlag, Hildesheim, Zürich, New York, 1987, Nachdruck der Ausgabe Frankfurt am Main, 1541.

<sup>64</sup> Emil Reicke: Der Gelehrte in der deutschen Vergangenheit. Gondrom Verlag, Bayreuth, Nachdruck der 2. Original-Auflage des Eugen Diederichs Verlags von 1924, Seite 75.

<sup>65</sup> W. Friedensburg: Urkundebuch der Universität Wittenberg, Band 1. Magdeburg, 1926, Seite 430 – 431.



bis zum Vordiplom 95 Semesterwochenstunden Vorlesung und 71 bis 77 Semesterwochenstunden Übungen anzubieten.<sup>66</sup> Die Realität sah dann aber doch anders aus.

Ein Indiz, daß die Wirtschaft und die Europäische Union in maßgebender Weise an den Veränderungen im Hochschulbildungswesen beteiligt waren und immer noch sind, ist einerseits aus der Übertragung der Leitungsstrukturen von der Wirtschaft auf die Hochschulen sowie andererseits die Einführung der ECTS-Punkte als Maß studentischen Arbeitsaufwandes abzulesen. Der jährliche Arbeitsaufwand eines durchschnittlichen Bologna-Studenten wird durch 1 800 Stunden und 60 Credit-Punkte wiedergegeben. Nach ersten Festlegungen ergaben sich dadurch 30 Arbeitsstunden pro Credit-Punkt in Deutschland. Es erscheint naheliegend, daß diese Vorstellungen ihren Ursprung in der Praxis der Wirtschaft haben, die Arbeitszeit für bestimmte Produktionsprozesse zu messen, und möglicherweise auf Vorstellungen des 1924 in Berlin gegründeten „Reichsausschuss für Arbeitszeitermittlung“ zurückgeht sowie mit dem Markennamen „REFA“ verbunden ist. Der Dresdner Kurt Reinschke<sup>67</sup> stellte heraus: „Nach meiner langjährigen Lehrerfahrung ist der geschätzte Arbeitsaufwand der Lernenden kein brauchbares Maß. Auf Grund der Begabungsstruktur können von Student zu Student durchaus Schwankungen um einen Faktor 10 eintreten.“ Für Österreich wurden anstelle der 30 Arbeitsstunden nur 25 Arbeitsstunden festgelegt, ermittelt kann man wohl kaum sagen, schließlich läßt sich Credit nicht nur mit Verdienst, sondern auch mit Glauben übersetzen. Der Unterschied zwischen dem Glauben in Deutschland und in Österreich provozierte dann die Überlegung, woher diese Unterschiede kommen: Sind die österreichischen Studenten klüger als die deutschen Studenten, so daß sie zur Bewältigung des Studienpensums weniger Zeit brauchen? Oder liegt es daran, daß die Österreicher schneller erschöpft sind, so daß man mit ihnen Mitleid haben sollte? Aber das ist ja eine Frage des Glaubens. Wenn auch in verschiedenen Ländern derartige „Meßgrößen“ für das Studium üblich waren, so muß darauf hingewiesen werden, daß die Initiative für die Verwendung dieses Maßstabes nicht von Paris ausging. Die Einführung von Credit-Point-Systemen zur Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland war ein Beschluß der Ständigen Konferenz der Kultusminister und -senatoren der Länder der Bundesrepublik Deutschland (KMK) auf ihrer 280. Plenarsitzung in Konstanz am 23./24. Oktober 1997.<sup>68</sup>

In der akademischen Welt ist der Credit-Punkt nicht das einzige untaugliche Maß zur Ermittlung von Erfolg. Bei der Habilitation werden den Kandidaten wissenschaftliche Veröffentlichungen abverlangt, deren Wert anhand von Impact-Faktoren gemessen wird. Der nachzuweisende „persönliche Impact-Faktor“ beträgt für Habilitationen z.B. an der Charité Berlin 30, an der Universität Bonn 14,70; die absurden Konsequenzen sind, dass ein Berliner Habilitand im Extrem 55 Aufsätze in der Zeitschrift „Der Chirurg“ oder nur vier Aufsätze in der Zeitschrift „Annales of Surgery“ publizieren muß, um dem vorgegebenen Kriterium zu genügen.<sup>69</sup> Die Nutzung des *Impact-Faktors* zur Bewertung wissenschaftlicher Leistungen bei Habilitations- und Berufungsverfahren charakterisierte Jörg Hoyer kritisch mit den Worten:<sup>70</sup> „Um etwas

<sup>66</sup> Henrik Schnegas: Kunst - Handwerk - Glückssache. Ein geschichtlicher Rückblick anlässlich der Festveranstaltung „50 Jahre ingenieurwissenschaftliche Ausbildung an der Universität Rostock“. Technische Fakultät der Universität Rostock, Oktober 2001.

<sup>67</sup> Kurt Reinschke: Bologna-Prozess und Bachelorisierung der deutschen Hochschulen, Bund Freiheit der Wissenschaft, Vortrag 23. Mai 2008 in Berlin.

<sup>68</sup> ...: Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland.. KMK, Pressemitteilung zur 280. Plenarsitzung am 23./24. Oktober 1997.

<sup>69</sup> W. Haße, R. J. Fischer: Zitierverhalten deutscher Autoren in „Der Chirurg“ – Publizieren unter der Dominanz des Impact-Faktors. *Der Chirurg* **81** (2010) 4, Seite 361 – 364.

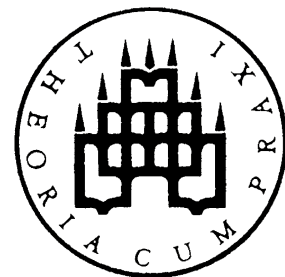
<sup>70</sup> Jörg Hoyer: Der Wert von Habilitationskriterien oder die Notwendigkeit von Personalentwicklung. *BUKO-Info* (2000) Nr. 4, Seite 23 – 25.

beurteilen zu können, sind, will man nicht der Willkür Tür und Tor öffnen, Beurteilungskriterien notwendig. In diesem Sinn sind insbesondere von naturwissenschaftlichen und medizinischen Fakultäten Kriterien aufgestellt worden (Impact Faktoren – citation index), die als objektiv bezeichnet werden. Sie werden bei Habilitations- und Berufungsverfahren herangezogen, leider sehr häufig, um dem einzelnen Individuum zu ersparen, seine Inkompetenz auf dem jeweiligen Fachgebiet demonstrieren zu müssen. Hinter solchen pseudo-objektiven Maßstäben läßt es sich leicht verhindern, inhaltlich-sachlich argumentieren zu müssen und dient somit manchen als Selbstschutz. Dies geschieht trotz deutlicher Warnungen, z.B. ‘... the main limits of bibliometric indicators are that they are applicable only to research groups, departments and institutes (and not to individual scientists)’<sup>71</sup>.“

Die Modularisierung von Studiengängen wurde ebenfalls 1997 von der KMK beschlossen zur Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland. Die Modularisierung ist wohl eine bundesdeutsche Idee zur Neustrukturierung des bisher an den Fächern orientierten Studiums. Nunmehr ist das Studium gleichsam ein Baukastensystem mit auswechselbaren Mosaiksteinen, die innerlich zusammengehören, inhaltlich und zeitlich abgeschlossen sowie prüfbar sein sollen. Durch Module soll die akademische Lehre gleichzeitig von der Aufwandorientierung (SWS) auf eine Ergebnisorientierung (ECTS) umgestellt werden. Das heißt, die akademische Lehre wird nun anders portioniert, so daß alles im Sinne der vermeintlichen Studentenorientierung besser verdaut werden kann. Ob dadurch die Zahl der Prüfungen reduziert wird, ob Zusammenhänge nunmehr harmonisch abgestimmt sind und besser sichtbar gemacht werden, bleibt zu hoffen. Nach vorliegenden Erfahrungen kann die Modularisierung aber auch zu einem Prokrustesbett werden. Die Modularisierung wie auch die den Leistungspunkten zugeordneten Zeiten sind wohl vermeintlichen Erfahrungen der Wirtschaft entnommen. Während die Modularisierung in Deutschland generell gefordert wird, d.h. auch für die traditionellen Studiengänge, sollte nicht außer acht gelassen werden, daß nach Erfahrungen aus der Wirtschaft „der Trend zu hochgradiger Modularität die Innovationsfähigkeit eines Systems in Frage stellen“ kann.<sup>72</sup>

### Arbeitsmarkbezogene Qualifikation

Sowohl die Sorbonne-Erklärung, als auch die Bologna-Deklaration befassen sich vordergründig mit den Hochschulen Europas. Bei genauem Studium der Texte ist es aber nicht zu übersehen, daß es nicht nur um die „Modernisierung“ des Hochschulwesens an sich geht, sondern um die Anpassung an die wirtschaftlichen Entwicklungen „Europas“. Am 24. März 2004 äußerte sich die damalige brandenburgische Wissenschaftsministerin Prof. Johanna Wanka auf einer Sitzung des Senats der Fachhochschule Brandenburg zu der Problematik der studentischen Bildung sinngemäß: „Während die Interessen der Wirtschaft nur sehr kurzfristig ausgerichtet sind, müssen im Interesse der Gesellschaft bei der akademischen Bildung wesentlich längerfristige Zielstellungen berücksichtigt werden!“ Das heißt, hier sollte man doch immer die unterschiedlichen Interessen der Hochschulen auf der einen Seite und die der Wirtschaft auf der anderen Seite berücksichtigen. Die unterschiedlichen Interessenslagen in der Gesellschaft werden oftmals auch mit pseudo-universitärer Arroganz unter den simplifizierten Schlagworten



Signet der Universität Rostock zum 550. Gründungsjubiläum mit dem von Leibniz geprägten Motto „theoria cum praxi“.

<sup>71</sup> F. Meyer-Krahmer: Quantitative Approaches – Strength and Weaknesses. European Commission & Austrian Advisory Board for Universities (Editor): Science and the Academic System in Transition. Akademiai Kiado, Budapest, 1988.

<sup>72</sup> Wikipedia - Die freie Enzyklopädie: Modularität.

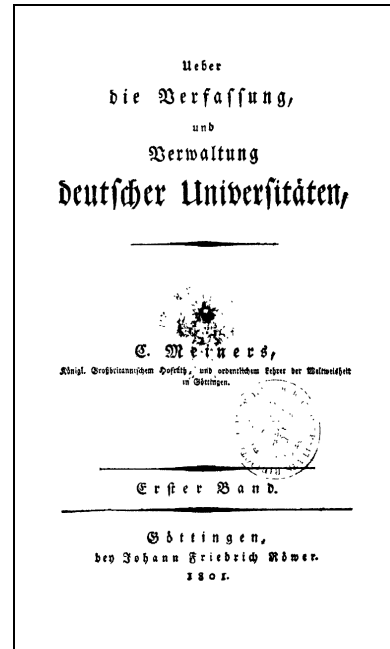
wissenschaftliche Hochschulen (*Universitäten*) und die nicht zu diesen zu rechnenden Hochschulen (*Fachhochschulen*) ausgefochten. Diese Unterscheidung erinnert stark an die von Friedrich Schiller verwendeten Begriffe des *philosophischen Kopfes* und des *Brotstudiums*. Letztlich ließe sich auch noch das Motto Theorie und Praxis anführen, das auf den von Leibniz geprägten Begriff *theoria cum praxi* zurückgeht.

Wurde in früheren Zeiten das Studium der *septem artes liberales* – im Gegensatz zum Studium an den drei höheren Fakultäten – als brotlose Kunst bezeichnet, da mit dem Studium der mittelalterlichen Grundlagendisziplinen im allgemeinen keine beruflichen Qualifikation verbunden war – als Ausnahme ist hier wohl die Universität zu Bologna zu betrachten, da an ihr im Rahmen der *artes liberales* die *ars notaria* studiert wurde, die doch eine berufliche Qualifikation beinhaltete – so ist mit dem Studium an einer Hochschule nicht nur die Betrachtung rein „akademischer Probleme“ verbunden, sondern gemäß dem Motto von Leibniz auch eine praktische Seite.

Bei der Betrachtung der Entwicklung des Hochschulwesens sollte nicht übersehen werden, daß es im Laufe der Zeit zu einer Entwicklung kam, daß auch in anderen Berufen als in der Theologie, in der Jurisprudenz und in der Medizin ein Studium zur Notwendigkeit wurde. Was im 18. Jahrhundert die Professionalität eines Ingenieurs ausmachen sollte, ist aus dem Zedlerschen Universal-Lexikon zu entnehmen, auch wenn das Ingenieurwesen damals noch kein akademisches Studienfach war: „Ingenieur, Teutsch ein Kriegs-Bau-Meister, ist eine solche Person, welcher die Fortification oder die Kriegs-Bau-Kunst ausübt. Er muß dahero alles dasjenige wohl verstehen, was in der Fortification abgehandelt wird, ... erfordert seine Wissenschaft ... unmöglich ohne Arithmetic und Geometrie zu erlernen ... Ciuil-Bau-Kunst ... Mechanic ... Zeichen-Kunst ... muß er auch eine Kenntniß von der Geographie haben ... Ist er dieser Hülffs-Disciplinen mächtig; so ist er auch in dem Stande, sich bey jeder vorkommender Gelegenheit selbst zu rathen, und hat nicht nöthig, sich bey andern erst Rath zu erholen, als in welchem Falle sein Respect mercklich periclitiret; zugleich aber darff er nicht befürchten, durch solchen Mangel genugsamer Erkenntniß derer darzu erfordernten Wissenschaften, bey Unternehmung wichtiger Dinge seinem Herrn Schaden, sich selbst aber Verantwortung zuzuziehen. ...“



Werden die an einen Ingenieur zu stellenden Forderungen mit heutigen Worten dargelegt, so muß der Ingenieur für seine Profession ein breites Spektrum von Grundlagenfächern beherrschen. Er muß bei jeder möglichen Gelegenheit sein Wissen anwenden und selbständig Entscheidungen treffen können auch in neuartigen Situationen, auch ohne sich erst von anderen Personen Rat einzuholen, wodurch das heutige Schlagwort vom lebenslangen Lernen eingeschlossen ist. Und schließlich muß er Schaden vermeiden und jederzeit verantwortlich handeln! Auf eine Kurzform gebracht: er muß *selbständig denken und verantwortungsbewußt handeln*.



Auf eine erforderliche solide Grundlagenausbildung unter dem Aspekt der Theorie und der Abstellung der akademischen Lehre auf die Praxis ging Christoph Meiners<sup>73</sup> in seinen Ausführungen 1801, d.h. vor mehr als zwei Jahrhunderten ein: „Die Meinung: daß bey dem akademischen wissenschaftlichen Unterricht alles auf Praxis ankomme: daß die Praxis billig alenthalben vor der Theorie hergehen, oder wenigstens damit verbunden seyn sollte: ist so wenig meine Meinung, daß ich vielmehr glaube: man könne das Praktische des Unterrichts sehr leicht zu weit treiben, und habe es vielleicht hin und wieder, besonders in den praktisch-juridischen, und in den homiletischen Übungen schon zu weit getrieben. Wenn man junge Leute veranlaßt, zu früh, das heißt, bevor sie Kenntnisse genug gesammelt und Reife des Geistes genug erlangt haben, sich mit praktischen Arbeiten zu beschäftigen: so raubt man ihnen dadurch viele kostbare Zeit, und wird zugleich Ursache, daß solche Jünglinge statt nützlicher Fertigkeiten üble Gewohnheiten, und eine Leichtigkeit in üblen Gewohnheiten erhalten, welche sie in der Folge entweder gar nicht, oder nur mit großer Mühe wieder ablegen können.“

Speziell für das ingenieurwissenschaftliche Hochschulstudium forderte vor 100 Jahren der Deutsche Ausschuß für Technisches Schulwesen 1914 bei einer Studiendauer von vier Jahren neben einer „Charakterpflege“ den Erwerb einer „grundlegenden Bildung“, jedoch kein Spezialistentum. Gemeinsame Überlegungen zur optimalen Gestaltung des universitären Ingenieurstudiums wurden in den 1950er Jahren im Westen Deutschlands angestellt von Bildungspolitikern, Praktikern und Hochschullehrern. In dem „Wende-Bericht“ des Staatssekretärs Wende aus dem Bundesinnenministerium<sup>74</sup> kam zum Ausdruck, daß die Vertreter der Industrie die von den Hochschulen unterstützte Forderung stellten: „*Vor allen Dingen wollen wir Leute haben, die so allgemein ausgebildet sind, daß sie sich aufgrund ihrer Beherrschung der Grundlagen auf den verschiedensten Gebieten einarbeiten können, sie sollen nicht durch Spezialisierung schon auf der Hochschule den Überblick verloren haben!*“ Ähnlich waren die im Osten Deutschlands propagierten „Grundsätze über das Bildungswesen“, nach denen bei

<sup>73</sup> Christoph Meiners: Über die Verfassung und Verwaltung deutscher Universitäten. Erster Band, Göttingen, Johann Friedrich Römer, 1801.

<sup>74</sup> Werner Klemm: Universität und Ingenieurwissenschaften. „Universität neuen Typs“? Vorträge einer Tagung in der Evangelischen Akademie Loccum. Schriften des Hochschulverbandes, Heft 11, Verlag Otto Schwarz & Co. Göttingen, 1962, Seite 147 – 158.

der Ingenieurausbildung den Grundlagenwissenschaften mehr Gewicht zu geben sei und die Fachausbildung bezüglich der gegenwärtigen Industrieprodukte reduziert werden sollte. Auch in den USA wurde am Ende des vergangenen Jahrhunderts das Mantra, die „magischen Formel“, diskutiert: „*Das Untergraduierten-Curriculum* [für den amerikanischen bachelor of science] *sollte (nur) die Lehre der Grundlagen zum Inhalt haben!*“ wodurch sich natürlich die Schwierigkeit ergibt zu entscheiden, welche Grundlagen nun wirklich fundamental sind.<sup>75</sup>

Zeigt die sachliche Kritik an dem gestuften Studiensystem des Bologna-Prozesses allein schon anhand der verfügbaren bzw. vorgegebenen Studienzeiten, dass nur eine reduzierte akademische Bildung vermittelt werden kann, so reißt die Kritik an der Überfrachtung der Bologna-Studiengänge nicht ab. Anstelle sinnvoller Überlegungen kommt es dann zu ernstgemeinten Empfehlungen in der Art, wie sie Ende Oktober 2012 in Berlin auf der *International Engineering Conference* im Rahmen des HRK-Projektes *nexus* formuliert wurden: „Ferner sollten die Curricula von einer Überfrachtung an mathematisch-naturwissenschaftlichem Basiswissen entlastet werden. Anzustreben sei eine Fokussierung im Sinne eines Zuschnitts auf das jeweilige ingenieurwissenschaftliche Spezialgebiet.“<sup>76</sup> Bildungsexperten können es wohl nicht gewesen sein, die die vorstehend wiedergegebene Forderung aufgestellt haben.

Nahezu in Vergessenheit geraten ist, daß der 1899 den Absolventen der preußischen technischen Hochschulen zugestandene akademische Grad Diplom-Ingenieur ein enges Verhältnis zum Staatsexamen hat. Die Prüfungen an den technischen Hochschulen wurden teils von den Professoren, teils aber auch im Auftrag und unter Mitwirkung der Staatsbehörden abgehalten. Die Diplom-Hauptprüfung galt für diejenigen, die mit dem Abitur ihr Studium begonnen hatten, gleichzeitig als erste Staatsprüfung.<sup>77</sup> Dieses traf aber nicht nur für Preußen, sondern nach der Übernahme des akademischen Grades Diplom-Ingenieur in anderen Ländern des Deutschen Reiches auch für Bayern zu.<sup>78</sup> Letztlich gilt dieses auch heute noch. Dieser Hinweis auf den Dipl.-Ing. als Staatsexamen hätte die Bologna-Protagonisten aber sicherlich nicht von ihrem Tun abgehalten, versuchen sie doch mit allen Mitteln – auch beim Lehramtsstudium – alles „neu“ zu ordnen. Hier ist massiver Widerstand erforderlich, um dem Treiben ein Ende zu setzen!

Der Grad des 1899 geschaffenen Diplom-Ingenieurs wurde von Anfang an als vollwertiger akademischer Abschlußgrad angesehen. Dem entsprechend hieß es in einem Kommentar zu einer Verfügung des preußischen Unterrichtsministers: „Es liegt im Interesse des Standes der technischen Akademiker, der deutschen Diplom-Ingenieure, daß sie ihren akademischen Grad, der, mangels einer anderen Kennzeichnung, zugleich auch ihre Standesbezeichnung ist, nicht nur zur Geltung bringen, sondern auch richtig anwenden. Akademische Grade gehören zum Namen, und zwar ‚stets vor den Namen der Inhaber‘, wie der Preußische Unterrichtsminister in einer Verfügung vom 8. Januar 1909 den Rektoren der Technischen Hochschulen darlegte“.<sup>79</sup>

Aus den vorstehenden Zeilen über die Neuerungen, die im Oktober 1899 an den Technischen Hochschulen Preußens in Gang gesetzt wurden, ist aber noch mehr zu entnehmen als nur die

<sup>75</sup> William A. Wulf: The Urgency of Engineering Education Reform. Proceedings „Realizing the New Paradigm for Engineering Education“, Engineering Foundation Conferences, Baltimore, Maryland, June 3-6, 1998.

<sup>76</sup> [nexus Newsletter 4 2012.htm](http://www.nexus-newsletter.de/2012/04/nexus-Newsletter-4-2012.htm).

<sup>77</sup> Jenny Schon: Studieren in frischer Luft. <http://www.berlingeschichte.de/bms/bmstxt99/9910gesb.htm>

<sup>78</sup> R. Fick (Herausgeber): Auf Deutschlands hohen Schulen. Verlag Hans Ludwig Thilo, Berlin und Leipzig, 1900, Seite 464.

<sup>79</sup> Jahrbuch des Verbandes Deutscher Architekten- und Ingenieur-Vereine e.V. 1931, Seite 62. Zitiert nach: Ulrich Bücholdt, <http://www.kmkbuecholdr.de/historisches/begriffe/Dipling1.htm>

Einführung neuer akademischer Grade: Hatte ein Student im 19. Jahrhundert sein Universitätsstudium ordnungsgemäß abgeschlossen, so konnte er zwar darlegen, was er studiert hatte, eventuell konnte er auch zur förmlichen Abrundung seiner Studien auf einen an einer Universität erworbenen Doktorgrad, aber mit Ausnahme der Theologen, Juristen und Ärzte nicht auf eine Berufsbezeichnung verweisen. Auf Urkunden hieß es dann schlicht „Herr ...“ oder auch traditionsgemäß „vir praenobilissimus“. Eine vorzeigbare Berufsbezeichnung erhielten die Hochschul- und Universitätsabsolventen erst mit der Einführung des Diplomgrades. Daß mit dieser Berufsbezeichnung auch eine Berufsehre verbunden war, versteht sich von selbst.

Im Rahmen der III. Hochschulreform an den Hochschulen der DDR wurde im Interesse der Straffung der Studienzeite eine Trennung vorgenommen in die Hauptprüfung als dem eigentlichen Nachweis über die erfolgreich absolvierte Hochschulausbildung und dem sich danach anschließenden Erwerb des akademischen Diplomgrades.<sup>80</sup> Zum Ausgleich der dabei automatisch fortgefallenen Berufsbezeichnung wurde in der Anordnung auf das *Verzeichnis über die Berufsbezeichnungen der Hochschulausbildung des Ministeriums für Hoch- und Fachschulwesen*<sup>81</sup> verwiesen. Aus der später veröffentlichten *Anordnung über die Erteilung und Führung von Berufsbezeichnungen der Hoch- und Fachschulausbildung vom 3. März 1976* ist zu entnehmen, daß mit dem Erwerb des Diplomgrades eine identische Berufsbezeichnung verbunden ist; bezüglich der studierten Musiker heißt es: „Orchestermusiker schließen das Hochschulstudium ohne Diplom ab und führen die Berufsbezeichnung Musiker“. Da durch das Fortlassen des Zusatzes „Diplom-“ bei etlichen Hochschulabsolventen eine Verwechslung mit Fachschulabsolventen nicht auszuschließen war, wurde für die Berufsbezeichnung der Zusatz „Hochschul-“ vorgeschrieben und zwar für Hochschulingenieur (HS.-Ing.), Hochschulingenieurökonom (HS.-Ing.-Ök.) sowie Hochschulökonom (HS.-Ök.).

Während an den Hochschulen der DDR nahezu alle graduierenden Abschlüsse als Diplom-Abschlüsse konzipiert wurden, wurde an den Universitäten der früheren BDR für die geisteswissenschaftlichen Hochschulfächer – einer Empfehlung der Kultusministerkonferenz von 1957 folgend – der akademische Grad Magister Artium eingeführt. Von der Qualität her ist der Magister Artium vergleichbar mit dem Hochschul-Diplom. Das Magisterstudium besteht üblicherweise aus einem Haupt- und zwei Nebenfächern oder aus zwei Hauptfächern. Der akademische Grad *Magister Artium* wird abgekürzt als M.A., üblicherweise hinter dem Namen geführt. Das Problem der Berufsbezeichnung für die Absolventen der geisteswissenschaftlichen Hochschulfächer wurde damals von den westdeutschen Bildungspolitikern nicht als Problem wahrgenommen und demzufolge auch nicht gelöst.

Hatte der frühere Präsident des VDI, Prof. Eike Lehmann, festgestellt, daß die berufsspezifische Identifikation der Ingenieure durch die Einführung des Bachelorabschlusses sogar zerstört wird,<sup>82</sup> so ist zu konstatieren, daß nicht nur den ingenieurtechnischen Hochschulabsolventen mit ihrem akademischen Grad Diplom-Ingenieur gleichzeitig auch ihre Berufsbezeichnung genommen wurde, sondern auch vielen anderen Akademikern! Um diesen doppelten Verlust zumindest teilweise zu kompensieren, soll auf den Abschlußdokumenten beispielsweise der Fachhochschule München<sup>83</sup> darauf hingewiesen werden, daß die Absolventen be-

<sup>80</sup> Anordnung über die Hauptprüfung und die Führung von Berufsbezeichnungen der Hochschulausbildung. Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen der DDR. 30. September 1970, GBl. II Nr. S. 591.

<sup>81</sup> Das Verzeichnis über die Berufsbezeichnungen von 1970 war nicht auffindbar!

<sup>82</sup> Eike Lehmann: Brauchen wir Deutsch als Wissenschaftssprache? Verein Deutsche Sprache e.V. Regionalgruppe Berlin/Potsdam, Vortragsmanuskript, 5. März 2008.

<sup>83</sup> Christina Kaufmann: Hochschule München ergänzt Bachelor-Zeugnis um die Berufsbezeichnung Ingenieur/Ingenieurin. Die neue Hochschule 51 (2010) 6, Seite 41.

rechtigt sind, die Berufsbezeichnung „Ingenieur“ zu führen. Das Brandenburgische Wissenschaftsministerium beantwortete eine diesbezügliche Anfrage wie folgt:<sup>84</sup>

„ ... Die Zuständigkeit der Hochschulen beschränkt sich auf die Verleihung akademischer (Abschluss-)Grade. Mit den Hochschulgraden wird der erfolgreiche Abschluss eines berufsqualifizierenden Studiums, hier eines ingenieurwissenschaftlichen Studiums, bescheinigt, nicht jedoch eine Berufsbezeichnung verliehen. Insoweit ist der Darstellung im Artikel der DNH, wonach die Deutungshoheit über die (Berufs-)„Bezeichnung Ingenieur“ auch bei den Hochschulen liegt, eindeutig zu widersprechen. Aber nicht nur eine Verleihung von Berufsbezeichnungen, sondern auch ein Hinweis auf eventuelle berufsrechtliche Folgen sollte seitens der insoweit unzuständigen Hochschulen unterbleiben. ...“

Ansichts des Handelns der brandenburgischen Bildungsbürokratie drängt sich die Frage auf: „Zu welchem Beruf qualifiziert das ‚berufsqualifizierende Studium‘ des Bachelors? Kann man diesen Beruf nicht benennen? Oder befähigt das ‚berufsqualifizierende Studium‘ nur zu einem Job?“

Trotz der Ablehnung aus dem Potsdamer Ministerium, eine Berufsbezeichnung für die Absolventen zu benennen, wurde in der Studien- und Prüfungsordnung für den vorgesehenen Bachelor-Studiengang Ingenieurwissenschaften im Dezember 2014 formuliert:

### **§ 3 Akademischer Abschlussgrad und Berufsbezeichnung**

(1) Aufgrund der bestandenen Bachelorprüfung verleiht die Fachhochschule Brandenburg den akademischen Grad „Bachelor of Engineering“ (abgekürzt B.Eng.).

(2) Aufgrund des §1, Absatz 1 des Brandenburgischen Ingenieurgesetzes (BbgIngG) vom 29. Juni 2004 (GVBl.I/04, [Nr. 15], S.326), zuletzt geändert durch Artikel 4 des Gesetzes vom 05. Dezember 2013 (GVBl.I/13, [Nr. 37]) sind die Absolventen des Studiengangs Ingenieurwissenschaften berechtigt, die Berufsbezeichnung „Ingenieurin“ oder „Ingenieur“ zu führen.

Eine qualitativ über die oben dargelegte Problematik hinausgehende Möglichkeit eröffnete sich für die Absolventen der Universitäten und Hochschulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern durch das Landeshochschulgesetz von 2011<sup>85</sup> auf der Grundlage des §41 *Inländische Grade*. Nach Wunsch des Studenten kann unter bestimmten Bedingungen wahlweise ein Diplomgrad anstelle des Bachelor- oder Mastergrades verliehen werden, vorausgesetzt, diese Option ist in der jeweiligen Prüfungsordnung vorgesehen. Mit der Vergabe des Diplomgrades ist dann automatisch, d.h. ohne daß es gesondert vermerkt werden muß, eine gleichlautende Berufsbezeichnung verbunden. Trotz dieser Option wählt nach einer pauschalen, nicht spezifizierten Auskunft des Wissenschaftsministers vom 23. Februar 2015 die Mehrheit der Absolventen nicht das Diplom. Ist es Unkenntnis, ist es Gleichgültigkeit oder gar eine durch nichts begründete, nachwirkende Bologna-Euphorie? Eine fatalistische Resignation kann es ja wohl nicht sein. Nein, es ist die eigentlich überflüssige bürokratische Hürde, daß die Option auch in der Prüfungsordnung vorhanden sein muß, die die freie Wahl durch die Absolventen einschränkt!<sup>86</sup> Im Jahr 2014 haben 29 optionsberechtigzte Master-Absolventen der Fakultät für

<sup>84</sup> Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Brandenburg: Betr. Ihre Email vom 15. Oktober 2010 zur Frage der Ergänzung der Zeugnisse in technischen Studiengängen. Potsdam, 11. November 2010.

<sup>85</sup> Gesetz über die Hochschulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern in der Fassung der Bekanntmachung vom 25. Januar 2011.

<sup>86</sup> Bei den fünf Studiengängen der Fakultät für Maschinenbau und Schiffstechnik an der Universität Rostock sind in den jeweiligen Prüfungsordnungen unterschiedliche Regelungen enthalten: Die Prüfungsordnungen vom 20. August 2013 für die Studiengänge *Biomedizinische Technik, Maschinenbau* sowie *Schiffs- und Meerestechnik*

Maschinenbau und Schiffstechnik der Universität Rostock von dieser Regelung Gebrauch gemacht<sup>87</sup> und neben dem traditionellen akademischen Grad auch gleichzeitig ihre Berufsbezeichnung *Diplom-Ingenieur* errungen.

Die Festlegungen der Kultusministerkonferenz: „Die Integration eines Bachelorabschlusses in einen Diplomstudiengang ist ebenso ausgeschlossen, wie die Verleihung eines Mastergrades aufgrund eines mit Erfolg abgeschlossenen Diplomstudiengangs“<sup>88</sup>, sind im Umkehrschluß die Grundlage für die Verweigerung der Akkreditierung von Studiengängen, die als Abschlußgrad optional das Diplom vorsehen. Durch die Fachhochschule Stralsund wird für die Hochschulen des Bundeslandes Mecklenburg-Vorpommern mit politischer und finanzieller Unterstützung des Schweriner Wissenschaftsministeriums eine gerichtliche Klärung angestrebt, ob die exekutiven Festlegungen der KMK und die darauf basierende Praxis der Akkreditierung oder die Landesgesetzgebung für den zu vergebenden akademischen Grad maßgebend sind.

### Qualitätssicherung des Studiums

Die Akkreditierung von Studiengängen ist aus den USA bekannt. Entsprechend einem Urteil des Supreme Court der USA aus dem Jahre 1819 wird der Begriff der Hochschulautonomie als Autonomie des jeweiligen Bildungsträgers interpretiert, in die weder der Staat, noch irgendeine *scientific community* hineinreden darf. Aus dieser grenzenlosen Freiheit ergab sich unter den Bedingungen der Marktwirtschaft des 19. Jahrhunderts in den USA ein Hochschulbereich ohne jeglichen Standard. Durch die niveauvolleren Colleges und Universitäten wurde zur Abhilfe ein System der Akkreditierung etabliert, welches sich selbst wiederum in chaotischer Vielfalt entwickelte; lediglich in den Bereichen, die die öffentliche Gesundheit und Sicherheit tangieren, konnten auf gesetzlicher Grundlage Mindeststandards durchgesetzt werden.<sup>89</sup>

Für die probeweise in der Bundesrepublik Deutschland eingeführten, gestuften Studiengänge wurde mit dem Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 3. Dezember 1998 als Mittel zur Qualitätssicherung die Einführung der Akkreditierung der neuen Studiengänge vorgesehen. Am 3. Juli 2001 kündigte die Hochschulrektorenkonferenz die Mitarbeit bei der Erarbeitung neuer Rahmenordnungen auf, ohne daß zum Zeitpunkt der Kündigung ein anderes eingespieltes System bestand, das die Aufgabe der Qualitätssicherung übernehmen konnte. Den nunmehr zutreffenden Zustand an den deutschen Hochschulen charakterisierte Harald Schraeder wie folgt:<sup>90</sup> „In Deutschland herrscht nach Abschaffung der Rahmenprüfungsordnungen die Meinung vor, daß es den Fachvertretern einer Hochschule möglichst weitgehend überlassen bleiben sollte, die Qualifikationsziele eines Studiengangs selbst zu entwickeln. ... Die Folge

---

sehen die Option vor; die Prüfungsordnung vom 13. September 2013 für den Studiengang *Wirtschaftsingenieurwesen* enthält die Option nicht; die „vorläufige Fassung“ der Prüfungsordnung vom 8. Juli 2008 für den Studiengang *Mechatronik* ist offensichtlich noch nicht aktualisiert worden. Bei der Wahrnehmung der Option sind das Vorliegen einer entsprechenden Prüfungsordnung, der zeitliche Beginn und die reguläre Studiendauer bzw. das Ende des Masterstudiengangs sowie auch die erforderlichen Kreditpunktzahlen zu berücksichtigen.

<sup>87</sup> <http://www.uni-rostock.de/aktuelles/pressemeldungen/detailansicht-pressemeldung/news-artikel/diplom-in-mv/>

<sup>88</sup> Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003: „10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland“

<sup>89</sup> Karl-Josef Maxeiner: Die Auswirkungen der angelsächsischen Bachelor-Master-Studiengänge auf Funktionen und Strukturen der europäischen Hochschulsysteme. Die neue Hochschule **44** (2003) 6, Seite 12 – 15.

<sup>90</sup> Harald Schraeder: Blick über die Grenze – Welche Strukturen und Entwicklungsperspektiven haben anwendungsorientierte Studiengänge im europäischen Vergleich? *Wirtschaft & Wissenschaft spezial* „Fachhochschulen der Zukunft“, DUZspezial, Oktober 2006, Seite 26.



*ist eine starke Ausdifferenzierung der Studienangebote: So sind beispielsweise in keinem Land die Studienzeiten in denselben Fächern so unterschiedlich wie in Deutschland.“*

Ob die kommerziellen Akkreditierungsagenturen als die neuzeitlichen „Universitätsverwandten“ symbiotisch oder schmarotzend an den Hochschulen partizipieren, werden nicht erst die kommenden Jahre zeigen. Erste Tendenzen der Wirkung der Akkreditierung lassen sich aus dem warnenden Hinweis im Senatsprotokoll der Fachhochschule Brandenburg vom 17. März 2004 anlässlich des Besuchs der Wissenschaftsministerin, Frau Prof. Wanka, entnehmen. Es heißt dort: „Als problematisch erweise sich die Akkreditierung. Diese stelle zwar eine Art von Evaluierung dar, erste Tendenzen der Ausbildung einer Monopolstellung der Akkreditierungsagenturen seien aber mit großer Sorge zu verzeichnen.“

Joachim Lege von der Universität Greifswald stellte bezüglich der Akkreditierung fest: „Rechtlich betrachtet befindet sich das Akkreditierungswesen in tiefer Finsternis. Man weiß nicht einmal, ob es sich um öffentliches Recht oder Privatrecht handelt. Von dieser Unterscheidung hängt nicht nur ab, ob Zivilgerichte oder Verwaltungsgerichte zuständig sind. Vor allem hängt von ihr ab, wie streng sich die Akteure am Rechtsstaatsprinzip, an den Grundrechten und am Gemeinwohl messen lassen müssen. ... Das Akkreditierungs(un)wesen wird sich mittlerweile selbst unheimlich. Das Eckpunkte-Papier der Kultusministerkonferenz vom 15. Oktober 2004 gibt zu erkennen, daß es große Probleme gibt. Die Politiker haben erkannt, daß hinreichende rechtliche Grundlagen fehlen. Man droht in der Flut der zu akkreditierenden Studiengänge zu ertrinken.“<sup>91</sup>

Ein Problem, das auch mit der Qualitätssicherung eng zusammen hängt, ist die Notengebung bei Prüfungen. Vom DHV wurden dazu Umfragen durchgeführt mit der Frage: „Werden an deutschen Universitäten ‚Kuschelnoten‘ vergeben?“ An der Abstimmung beteiligten sich 358 Personen. 79,1 % stimmten der Aussage zu, während 20,9 % die Frage verneinten. Diesem Abstimmungsergebnis zufolge ist doch davon auszugehen, daß an den Hochschulen die Prüfungsnoten sich im Laufe der Zeit zu den besseren Noten hin verändert haben, ohne daß es gleichzeitig zu einer inhaltlichen Verbesserung gekommen ist. Werden im Laufe der Zeit immer bessere Noten vergeben, ohne daß das Niveau des Wissens gleichfalls ansteigt, so werden die vergebenen Noten immer weniger aussagekräftig über das erreichte Niveau. Letztlich werden die Noten als Kriterium überflüssig.

Eine Aussage, die in die gleiche Richtung einer Veränderung der Bewertung in Richtung guter Noten zielt, läßt sich auch aus dem Umstand gewinnen, daß bei der Durchführung von Berufungsverfahren zur Besetzung von Professuren im Brandenburgischen Hochschulgesetz für den bzw. die Kandidaten der Nachweis einer besonderen Befähigung zu wissenschaftlicher Arbeit verlangt wird. Diese ist in der Regel durch eine „qualifizierte Promotion“ nachzuweisen wird. Da es wegen dieser interpretationsabhängigen Formulierung mehrfach zu Rückfragen gekommen war, gab das Brandenburgische Wissenschaftsministerium den Hinweis: „Eine qualifizierte Promotion liegt nicht vor, wenn die Promotion mit ‚cum laude‘ und schlechter bewertet wurde.“<sup>92</sup> Soll der Kandidat trotz einer nicht vorliegenden „qualifizierten Promotion“ berufen werden, ist in derartigen Fällen eine besonders tiefgehende Prüfung mit nachvollziehbarer Darstellung der besonderen Befähigung zum selbständigen wissenschaftlichen Arbeiten erforderlich.

<sup>91</sup> „Der Hochschul-TÜV“. FAZ, 22.8.2005, Seite 7, ebenso: fdw 3/2005, Seite 4. Siehe auch: Joachim Lege: Die Akkreditierung von Studiengängen – Wissenschaftsfreiheit in den Händen privater Parallelverwaltung? Juristenzeitung 14 (2005), Seite 698 – 707.

<sup>92</sup> Schreiben des MBFW, Potsdasm, vom 27. Oktober 2014.

Wird seit der Konferenz von Bologna und auch schon davor im Vorfeld immer wieder die Notwendigkeit der Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des bundesdeutschen sowie des bis 2010 zu verwirklichenden europäischen Hochschulsystems beschworen, so ist es doch verblüffend feststellen zu müssen, wie provinziell verhaftet das Denken an unseren Hochschulen immer noch ist. Anlässlich der Bewerbung eines Kandidaten, der in den USA zum PhD promoviert worden war, trat die Frage auf, ob denn seine Promotion mit der geforderten „qualifizierten Promotion“ in Übereinstimmung ist. Nach langem Hin und Her wurde die Frage dann zugunsten des Kandidaten entschieden, obwohl auf der Promotionsurkunde zu lesen war „zusammen mit allen Ehren, Rechten und Privilegien“, ohne Angabe einer Note.

### **Der „Bachelor professional“ als Splitter im Auge der IHK**

Sind die Sorbonne- und die Bologna-Deklarationen vordergründig für den Hochschulbereich konzipiert, so muß doch beachtet werden, daß international beträchtliche Unterschiede in den akademischen und den nicht-akademischen Bildungssystemen bestehen. In Deutschland gibt es neben der akademischen Ausbildung, die nach Angaben von 1999 insgesamt 16% der Erwerbsbevölkerung umfaßt, die eigentlich für den größeren Teil der Bevölkerung maßgebende duale Berufsausbildung mit einem Anteil von 68% zum gleichen Zeitpunkt.<sup>93</sup> In den USA, aber auch in europäischen Ländern wie beispielsweise Schweden<sup>94</sup> gibt es die duale Berufsausbildung nicht, so daß diejenigen Personen, die in diesen Ländern einen Beruf erwerben und später auch ausüben wollen, studieren müssen. Unter Beachtung dieses Gesichtspunktes ist die große Abschlußquote einer Altersgruppe im Tertiärbereich anderer Länder beispielsweise in den OECD-Statistiken zu erklären und zu werten. Nicht von der Hand zu weisen ist es, daß der in vielen Ländern nicht vorhandene Teil des sogenannten tertiären Bildungssystems mit der für Deutschland typischen dualen Berufsausbildung in Betrieb und Berufsschule und die Möglichkeiten zur beruflichen Höherqualifikation, nicht außer acht gelassen werden darf. Diese Qualifikationsmöglichkeiten zu ignorieren, ja, zu diffamieren mit Äußerungen der Art „Deutschland krankt an einer Lebenslüge, daß das gute System der dualen Ausbildung auch den zukünftigen Bedarf von Spitzenkräften befriedigen wird“, wie sich Andreas Schleicher, Leiter der Abteilung Indikation und Analysen im Bildungsdirektorium der OECD, äußerte<sup>95</sup>, wird einer sinnvollen Bewertung der Bildungspolitik nicht gerecht. Nur aus einer derartig diffamierenden Abwertung heraus ist es zu verstehen, daß im Laufe der vergangenen Jahre für mehr als 50 Handwerksberufe der Meisterzwang abgeschafft wurde.

Wirft man einen Blick in ein englisches Wörterbuch, so ist erkennbar, daß der Begriff Bachelor nicht unbedingt eine englischsprachige, nur auf den akademischen Bereich beschränkte Bezeichnung ist. Als eines der vorrangig zu erreichenden Ziele wird beim Bologna-Prozeß die Einführung eines Leistungspunktesystems – ähnlich dem ECTS – als geeignetes Mittel der Förderung größtmöglicher Mobilität der Studierenden genannt. Leistungspunkte sollten nach dem Willen der Initiatoren des Bologna-Prozesses auch außerhalb der Hochschulen, beispielsweise durch lebenslanges Lernen, erworben werden können. Angesichts dieses Umstandes ist es nicht verwunderlich, wenn sich der Industrie- und Handelskammertag auch Gedanken macht, das deutsche Berufsausbildungs- und Qualifizierungssystem transparent und international verständlich machen zu wollen.

<sup>93</sup> W. Wagner: Reputationsmaschine Hochschule – Zur Strategiebestimmung der Fachhochschulen. Die neue Hochschule **44** (2003) 6, Seite 28 – 31.

<sup>94</sup> R. Janisch: Andere Betreuungsverhältnisse – FHB-Präsident holte sich Anregungen vom schwedischen Schulsystem. Infocus – Zeitschrift der Fachhochschule Brandenburg **13** (2006) 2, Seite 9.

<sup>95</sup> ...: Deutsches Bildungssystem „sozial unausgewogen“. Der Tagesspiegel, 18. September 2007.

In der im Jahre 2000 mit den „IHK-Leitlinien für berufliche Weiterbildung“ begonnenen Debatte suchte der Deutsche Industrie- und Handelskammertag (DIHK) eine Antwort mit Übersetzungshilfen, um das Niveau der Weiterbildung und die Kompetenzen der Absolventen zu dokumentieren. Von der Vereinigten Dienstleistungsgewerkschaft Ver.di wird die Auffassung<sup>96</sup> von der Gleichwertigkeit der Abschlüsse im tertiären Bildungsbereich vertreten, doch müssen die Bezeichnungen für die Berufsabschlüsse sowohl im gewerblichen, als auch im akademischen Bereich aussagefähig und zuordenbar und nicht mißverständlich sein. Durch die Verwendung von Bezeichnungen, die dem Hochschulbereich zugeordnet sind, wird ein schleichendes Aufweichen der notwendigen Unterscheidungsmerkmale bewirkt.

Von den damaligen Bundesministern Bulmahn und Clement wurde dem DIHK Zustimmung zum *Bachelor Professional* und zum *Master Professional* signalisiert. Seitens der Wissenschaftsminister der Bundesländer kam Widerspruch, ebenso von der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und der Kultusministerkonferenz (KMK). Gegen diese DIHK-Vorstellungen wurden das Hochschulrahmengesetz und das Strafgesetzbuch angeführt. Zwei von der IHK in Auftrag gegebene Rechtsgutachten sehen jedoch die Zulässigkeit der Bezeichnungen *Bachelor Professional* und *Master Professional* für die berufliche Weiterbildung gegeben.

Ziehen sich die Bemühungen des Deutschen Industrie- und Handelskammertages schon eine geraume Zeit hin, so haben der Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH) und der Deutsche Industrie- und Handelskammertag (DIHK) nunmehr verstärkte Anstrengungen unternommen, mit Hilfe der Landes- und Bundesministerien zu erreichen, daß von den Industrie- und Handelskammern Bezeichnungen wie Bachelor Professional und Master Professional vergeben werden dürfen, ohne daß ein Hochschulstudium absolviert wurde. Der Zusatz „Professional“ soll gemäß den Vorschlägen an die Wirtschaftsminister den Bachelor der Berufsbildung klar von dem akademischen Grad eines Bachelors abgrenzen. Übersehen bzw. ignoriert wird hierbei allerdings, daß es im US-amerikanischen akademischen Bildungssystem auch *professional schools* gibt, was für weitere Verwirrung sorgen könnte.

Geprüfter Betriebswirt	IT Business Engineer IT Technical Engineer	Geprüfter Technischer Betriebswirt	Master-Niveau
Berufspraxis			
Fachkaufleute, Fachwirte	IT-Consultants, IT-Manager	Industriemeister, Fachmeister	Bachelor-Niveau
Berufspraxis			
u.a.: Fachberater	Fremdsprachenkorrespondent	Kfz-Service-Techniker	
Berufspraxis			
Berufsausbildung			

Das DIHK-System<sup>97</sup> der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland mit dem Meister auf Bachelor-Niveau und dem (nicht studierten) Ingenieur auf Master-Niveau.

<sup>96</sup> Ver.di-Fachbereich Bildung, Wissenschaft und Forschung: Positionierung zu Bachelor / Master professional. Berlin, 23. März 2005.

<sup>97</sup> Nach: K. Diekmann: Der Bachelor Professional – Chancen auf mehr. Wirtschaft und Berufserziehung (2007) 4, Seite 12 – 17.

Im Vorfeld der Wirtschaftsministerkonferenz Anfang Juni 2007 in Eisenach wurde die Initiative der Wirtschaftsminister zur Einführung der Bezeichnungen „Bachelor und Master Professional“ seitens der Hochschulrektorenkonferenz und die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände äußerst scharf kritisiert.<sup>98</sup> HRK-Präsidentin Prof. Margret Wintermantel und Arbeitgeberpräsident Dr. Dieter Hundt erklären hierzu: „Wir [brauchen] eine Vielfalt unterschiedlicher Angebote mit klar differenzierten Profilen. Mit dem Abschlußgrad ‚Bachelor / Master Professional‘ werden die Ziele der Stärkung beruflicher Aus- und Weiterbildung und einer erhöhten Transparenz sowie Durchlässigkeit nicht nur nicht erreicht. Der Titel verwirrt und führt zu mangelnder Akzeptanz des Bachelor-Grades insgesamt. ... Unsere Bemühungen, [den Bachelor] als akademischen Abschluß zu etablieren, werden konterkariert, wenn die Wirtschaftsminister einem nicht-akademischen ‚Bachelor‘ zustimmen.“ Dr. Hundt erklärt weiter: „Unternehmen werden endgültig die Übersicht verlieren. Ein ‚Bachelor Professional‘ wertet die Berufsbildung nicht auf, sondern sorgt dafür, daß ‚Bachelor‘ nichts mehr aussagt.“ „Damit wird eine Gleichartigkeit vorgespielt, die es nicht gibt und die dem besonderen Wert der Berufsbildung nicht gerecht wird. Mehr und leichtere Anschlußmöglichkeiten zwischen der beruflichen Fort- und Weiterbildung und den Bachelor- und Masterstudiengängen herzustellen, ist ein sehr wichtiges Ziel, das wir gemeinsam verfolgen. Dies kann jedoch nicht über Titel, sondern nur über den Vergleich von Kompetenzen erreicht werden“, sagten Wintermantel und Hundt.

Wenn in der Presse berichtet wird, die Wirtschaftsminister aller Bundesländer haben sich bei ihrer Wirtschaftsministerkonferenz im Juni 2007 unbeeindruckt von den Protesten von HRK und BDA eindeutig für die Einführung der Bezeichnungen „Bachelor und Master Professional“ für berufliche Weiterbildungsabschlüsse ausgesprochen, um die duale Berufsausbildung und die berufliche nicht-akademische Weiterbildung zu stärken, so erscheint es doch angebracht, den Beschluß der Wirtschaftsministerkonferenz genauer zu betrachten. In der Niederschrift der Wirtschaftsministerkonferenz vom 4./5. Juni 2007 heißt es:

„Die Wirtschaftsministerkonferenz

- spricht sich für die Stärkung der dualen Berufsausbildung und der beruflichen, nicht-akademischen Weiterbildung aus. Bewährte Aus- und Weiterbildungsstrukturen sollen erhalten und weiter entwickelt werden, ...
- weist darauf hin, daß für die Besetzung anspruchsvoller und verantwortungsvoller Fach- und Führungspositionen, besonders angesichts des wachsenden Fachkräftebedarfs, neben mehr akademisch ausgebildeten verstärkt auch beruflich ausgebildete Fachkräfte benötigt werden. ...
- betont, daß eine Reihe hochwertiger, im Wege der beruflichen Bildung erworbener Qualifikationen mit akademisch erworbenen Qualifikationen gleichwertig sind [eigentlich: ist]. Die Wirtschaftsministerkonferenz unterstützt darum alle Anstrengungen, die darauf zielen, das Niveau beruflicher Aus- und Weiterbildung deutlich zu machen und damit das Ansehen der beruflichen Bildung zu steigern.
- weist darauf hin, daß es, wenn beruflich erworbene, hochwertige Weiterbildungsabschlüsse (insbesondere Meister-, Techniker-, Betriebswirt-, Fachwirtabschlüsse) und akademische Bildungsabschlüsse einander im Niveau entsprechen, gerechtfertigt ist, eine Bezeichnung für die Abschlüsse der beruflichen Weiterbildung einzuführen, die diese Gleichwertigkeit dokumentiert. Sie stützt sich dabei auf einschlägige Rechtsgutachten.
- spricht sich dafür aus, bei der Einführung einer solchen Bezeichnung bereits vorliegende Vorschläge wie Bachelor Professional / Master Professional zu berücksichtigen. Die Ein-

<sup>98</sup> S. Schilden: HRK und BDA warnen: „Bachelor Professional“ kontraproduktiv für Transparenz und Durchlässigkeit! HRK, Pressemitteilung, 04.06.2007.

führung ist aus Sicht der Wirtschaftsministerkonferenz unabdingbar und zeitgleich mit einem geeigneten System der Qualitätssicherung zu verbinden, das ein bundesweit einheitlich hohes Niveau für jeden dieser Abschlüsse sicherstellt. Die zuständigen Stellen bzw. ihre Dachorganisationen werden aufgefordert, der Bundesregierung einen abgestimmten Vorschlag für ein bundesweit anwendbares Qualitätssicherungssystem vorzulegen.

- erwartet, daß die Bundesregierung die Bedingungen für die Einführung einer solchen international verständlichen Bezeichnung für Abschlüsse beruflicher, nicht-akademischer Weiterbildung auf hohem Niveau schafft und über den Fortgang ihrer Bemühungen bei der nächsten Frühjahrssitzung berichtet. ...“.

Was die Wirtschaftsminister auf der Bundeswirtschaftsministerkonferenz am 4. und 5. Juni 2007 in Eisenach zu unterstützen beschlossen – vielleicht nur bekannt aus der Presse und nicht aus dem Originalbeschluß –, stößt auf die deutliche Kritik der Architektenkammer Nordrhein-Westfalen.<sup>99</sup> Kammerpräsident Hartmut Miksch äußert sich: „Das Ziel, hochrangige Grade der Aufstiegsfortbildung international lesbar zu machen, wird mit der Vergabe des Titels ‚Bachelor Professional‘ oder ‚Master Professional‘ verfehlt. Derartige Abschlüsse werten die Berufsbildung nicht auf, sondern entwerten die akademischen Grade ‚Bachelor‘ und ‚Master‘.“ Der Meistertitel, bisher Qualitätssiegel und Markenzeichen des Handwerks für die Qualifikation zur selbständigen Unternehmensführung und der Aufstiegsfortbildung in der Industrie, würde durch diese neuen Titel zum nationalen Anachronismus degradiert, warnt die Architektenkammer. „Die Internationalität und Mobilität in der Berufsbildung wird dadurch eher Schaden nehmen, denn es ist zu erwarten, daß in Deutschland erworbene Bildungsabschlüsse einen Akzeptanzverlust erleiden“, so Hartmut Miksch. „Das funktioniert natürlich nicht, und letztlich nutzen diejenigen, die die Idee eines ‚Bachelor Professional‘ eingebracht haben, diese Verwechslung ja gerade“, kritisieren Wintermantel und Hundt.

Daß die Bologna-Protagonisten den wesentlich größeren Schaden, den sie selbst für das deutsche Bildungswesen angerichtet haben, nicht sehen wollen, ist nur zu natürlich. Wie heißt es doch im Neuen Testament, Matthäus 7, 3:

Was siehst du aber den Splitter in deines Bruders Auge  
und wirst nicht gewahr des Balkens in deinem Auge?

Daß mit dem Beschluß der Wirtschaftsministerkonferenz noch kein Schlußstrich unter die Debatte gezogen ist, versteht sich von selbst.

Wenn die Suche nach einer aussagekräftigen Bezeichnung für die Absolventen der beruflichen Weiterbildung unter Berücksichtigung der nationalen sowie der internationalen Verständlichkeit und der historischen Traditionen des Herkunftslandes und der Zielländer zweifellos der Suche nach dem Stein der Weisen gleicht, so zeigt es sich, daß mit einer Neuschöpfung oder einer pseudo-englischen Bezeichnung dieses Problem nicht zu lösen ist. Dem gleichen Irrtum sind nämlich auch die deutschen Protagonisten des Bologna-Prozesses unterlegen, als sie annahmen, daß mit der Bezeichnung „Bachelor“ die Absolventen der deutschen Kurzstudiengänge international automatisch akzeptiert werden.

Wenn auch der Deutsche Industrie- und Handelskammertag dem Zeitgeist folgend alles möglichst mit englischsprachigen Bezeichnungen versehen will, wobei diese Bezeichnungen für das Englische pseudo-englische, unverständliche Neuschöpfungen sind, so sollte man davon ausgehen, daß deutsche Institutionen von allen Sprachen die deutsche Sprache doch noch am

<sup>99</sup> ...: ‚Bachelor Professional‘ und ‚Master Professional‘ Architekten warnen vor Verwässerung des Qualitätsniveaus. Architektenkammer Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf, 6. Juni 2007.

besten beherrschen. Im DIHK-Systems der beruflichen Aus- und Weiterbildung sind etliche Ungereimtheiten enthalten: Der deutsche Meister auf Bachelor-Niveau ist ein Widerspruch in sich. Der Engineer, deutsch Ingenieur, ist keine frei verfügbare, sondern eine gesetzlich geschützte Bezeichnung.

### **Internationalität durch Englisch als die neue deutsche Wissenschaftssprache?**

Während in den beiden Deklarationen von 1998 und 1999 der Begriff „international“ nicht erwähnt wird, spielt die Internationalität bzw. die Internationalisierung bei den Umbrüchen im Hochschulwesen eine immer stärkere Rolle. In der Bologna-Deklaration heißt es statt dessen *Mobilität* und *europäische Dimension*. Was darunter im Einzelnen verstanden werden soll, bleibt oftmals im Verborgenen. Der *Deutsche Akademische Austauschdienst* widmet sich seit 1931 dem Studentenaustausch, d.h. dem Aufenthalt deutscher Studenten im Ausland sowie der Betreuung ausländischer Studenten in Deutschland. Schon vorher, im Jahre 1922 war an der Berliner Universität das *Deutsche Institut für Ausländer* gegründet worden, das sich in vorbildlicher Weise der ausländischen Studenten annahm, so daß diese befähigt wurden, den Lehrveranstaltungen folgen zu können. Die frühere Brandenburgische Wissenschaftsministerin Johanna Wanka äußerte sich am 17./24. März 2004 in Brandenburg sinngemäß: „*Eine Internationalisierung des Studienangebots sei nicht vorrangige Intention der Umstellung, wohl aber eine Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit.*“ Diese läßt sich aber nur dadurch gewinnen, daß international vorbildliche Studienprogramme etabliert werden, um die Studenten mit den neuesten grundlegenden Entwicklungen der Wissenschaft vertraut zu machen, nicht aber, indem krampfhaft nach Alleinstellungsmerkmalen gesucht wird. Eine derartige internationale Positionierung ist jedoch kein kurzfristig zu realisierender Prozeß. In der jüngeren Vergangenheit und selbst in der Gegenwart kann man statt dessen bei Ausschreibungen von Professorenstellen immer noch solche Formulierungen lesen wie: „*Erwartet wird ebenso die Bereitschaft, an der Internationalisierung des Fachbereiches mitzuwirken, u.a. auch durch Lehrveranstaltungen in englischer Sprache.*“ Das bedeutet aber, das Verhältnis der Professoren, genauer der Hochschulleitungen, zur Internationalität hat sich zur sprachbedingten Vermittlung der akademischen Lehre durch die englische Sprache verengt. Innerhalb weniger Jahrzehnte hat sich das Verhältnis zum Deutschen im akademischen Bereich sehr grundlegend gewandelt. Heute wird als Höhepunkt der Internationalität die Verwendung der englischen Sprache in der akademischen Lehre an deutschen Hochschulen gefordert.

In diesem Zusammenhang sollten sich die Akteure die Frage stellen und auch beantworten: „Wozu brauchen wir die Sprache, insbesondere die englische Sprache, eigentlich im akademischen Leben?“ In der Wissenschaft hat die Sprache Bedeutung als Sprache der akademischen Lehre, als Sprache der Forschung und als Sprache der Kommunikation. Diesen Sachverhalt im Rahmen der Forschung analysierte Flessner<sup>100</sup> noch weiter im Hinblick auf die *Formulierung der Fragestellung*, die *Planung des Untersuchungsvorhabens*, die *Durchführung des Vorhabens*, die *Darstellung der Ergebnisse*, ihrer *Interpretation*, ihrer *Bewertung* und *Verbreitung*. Spielt die Sprache als Ausdruck des Denkens in all diesen Phasen eine nicht untergeordnete Rolle, so wird sie doch in der letzten der betrachteten Phasen wegen der beabsichtigten Breitenwirkung gegenwärtig am heftigsten diskutiert, aber auch pauschal befürwortet.

---

<sup>100</sup> Axel Flessner: Die Bedeutung von Wilhelm von Humboldts Sprachdenken für die Rechtswissenschaft. Sonderdruck aus: Stefan Grundmann, Michael Kloepfer u.a. (Hrsg.): Festschrift 200 Jahre Juristische Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin – Geschichte, Gegenwart und Zukunft. Walter de Gruyter, Berlin/New York, 2010, Seite 873 – 898.

Da es im Laufe der Existenz des akademischen Bildungssystems in Bezug auf die Sprache der akademischen Lehre mehrfach zu Umbrüchen gekommen war, ist ein historischer Rückblick nicht überflüssig. Der Benediktinermönch und Leiter der Klosterschule zu Sankt Gallen, Notker Teutonicus<sup>101</sup> (\* 952, † 1022), auch Notker der Deutsche genannt, erwarb sich bleibende Verdienste um die deutsche Sprache. Durch seine kommentierende Übertragung lateinischer Schultexte der artes u.a. des Aristoteles, des Boethius und des Vergil, aber auch kirchlicher Schriften schuf er in seiner Zeit eine neue Wissenschaftssprache. Zweck seiner althochdeutschen Bearbeitungen, der Übertragung der Texte in eine Mischung aus Latein und Althochdeutsch, war es, seinen Schülern das optimale Verständnis des Sinns der lateinischen Texte zu ermöglichen und dabei treffende althochdeutsche Ausdrücke zu verwenden. Als Lehrer hatte er die Erkenntnis gewonnen, dass man „in der Muttersprache schneller begreift, was man in einer fremden Sprache entweder kaum oder nicht völlig begreifen kann.“<sup>102</sup>

Ausgerechnet der große englische Humanist Thomas Morus (More, \* 1478, † 1535) entwickelte in seinem, in lateinischer Sprache geschriebenen Werk „Utopia“ die Idee, dass man die Wissenschaften (*disciplinae*) grundsätzlich in der Muttersprache als der „treueren Dolmetscherin des Geistes“ (*fideliior animi interpres*) betreiben solle.<sup>103</sup> Rund ein Jahrhundert später stellte Wolfgang Ratichius (Ratke, \* 1571, † 1635) im Mai 1612 auf dem Reichstag zur Kaiserwahl seinen patriotischen Bildungsplan vor, nach dem die „Künste und Fakulteten“ an Schulen und Universitäten zuerst und vor allem in der „angeborenen Muttersprache“ zu lehren und dazu etliche neue *vocabula artium* zu erfinden seien.

Durch das Wirken beispielsweise von Paracelsus wurde die deutsche Sprache auch zur Lehrsprache an den Universitäten. Den endgültigen Durchbruch des Deutschen als Lehrsprache an den deutschen Universitäten bewirkte Christian Thomasius mit seiner Ankündigung einer Vorlesung in deutscher Sprache für den 24. Oktober 1687 am Schwarzen Brett der Universität Leipzig und die Durchführung seiner Lehrveranstaltungen an den Universitäten Leipzig und Halle in deutscher Sprache. Für die Universitäten in den habsburgischen Erblanden hatte die Verordnung des Kaisers Joseph II. vom 12. Juli 1784 die Folge, daß die akademische Lehre nunmehr in deutscher Sprache vorgenommen wurde.

Nachdrücklich ist zu bestreiten, daß in den verschiedenen Phasen des Forschens dem Englischen als – mitunter nicht perfekt beherrschte – Sprache der jeweiligen Muttersprache des Forschers sowie seiner Mitstreiter und Kontrahenten stets der Vorzug zu geben ist! Bei der weltweiten Publikation der Forschungsergebnisse hat eine „Einheitssprache“ zweifellos einen gewissen Vorteil. Zu bedenken ist jedoch, daß das Englische keine neutrale Wissenschaftssprache ist, wie es früher mit Latein war. Die englische Sprache ist in etlichen Ländern der Welt nicht nur Wissenschaftssprache, sondern auch Muttersprache der jeweiligen Völker und Amtssprache der jeweiligen Staaten, so daß die englische Sprache mit vielfältigen Machtbestrebungen der Staaten, aber auch mit Vorlieben oder staatlichen bis individuellen Aversionen gegenüber anderen Sprachen, Völker und Staaten verbunden sein kann.

Gleichfalls ist auch zu bestreiten, daß es für die Studenten von Vorteil ist, daß ihnen die Lehrgegenstände mit Hilfe der englischen Sprache vermittelt werden; das deutsche Fachvokabular ist ihnen dann fremd. Die deutschen Hochschulen bieten schon seit langer Zeit, auch schon

<sup>101</sup> Wikipedia – Die freie Enzyklopädie: Notker III. und BI-Universal-Lexikon, Band 4, Seite 88. VEB Bibliographisches Institut, Leipzig, 1990.

<sup>102</sup> Fritz Martini: Deutsche Literaturgeschichte. Alfred Kröner Verlag, Stuttgart, 15. Auflage, 1968, Seite 14.

<sup>103</sup> Wilfried Stroh: Latein ist tot, es lebe Latein – kleine Geschichte einer großen Sprache. List-Verlag, Berlin, 7. Auflage, 2007, Seite 240.

vor dem Ersten Weltkrieg, Lehrveranstaltungen in bzw. über Fremdsprachen an, sogar an den Technischen Hochschulen mit Englisch, Französisch, Italienisch und sogar Russisch.

Um eine möglichst weitgehende Gleichberechtigung der verschiedenen Wissenschaftssprachen zu erreichen – eine vollkommene Gleichberechtigung wird sich mit Sicherheit nicht herstellen lassen –, sollte unter den Wissenschaftlern neben fundiertem Fachwissen und Toleranz eine praktikable Mehrsprachigkeit angestrebt werden. Beachtet werden sollte der Zusammenhang der Terminologie mit ihren Wirkungen auf die Fachsprache und die allgemeine Sprache und die dadurch ausgeübte wissenschaftliche Macht, die auch zu ökonomischer und zu politischer Macht führt. Dieser Zusammenhang führte nach dem Ende des Ersten Weltkrieges zu langwierigen internationalen Auseinandersetzungen. Trotz dieser Erkenntnisse gibt es heute noch „nach vorn blickende“ Bildungsexperten, denen diese uralte Erkenntnis über den Wert der Muttersprache immer noch vollkommen fremd ist. An Versuchen, in vergangenen Zeiten die Wissenschaftssprache „rein“ zu erhalten, hat es nicht gefehlt. 1725 war es noch ein vernichtendes Urteil, wenn es hieß:<sup>104</sup> „weilen der Vortrag dieses Mannes durchgehend teutsch ist“, ließen sich doch auf diese Weise nicht nur das Deutsche als Sprache der Wissenschaft, sondern auch neue Gedanken, Ideen und Anschauungen bekämpfen. Feiern nach nunmehr drei Jahrhunderten ähnliche Vorbehalte gegen die deutsche Sprache wieder fröhliche Urstände an unseren Hochschulen?

Studenten aus dem Ausland werden in Deutschland nur dann zum Studium zugelassen, wenn sie zusätzlich zur Hochschulzugangsberechtigung die zum Studium erforderlichen Kenntnisse in der deutschen Sprache nachgewiesen haben. Im Thüringischen Landeshochschulgesetz wird direkt auf die Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang [DSH Stufe 2 oder 3] bzw. den Test „Deutsch als Fremdsprache“ [TestDaF Stufe 4 oder 5] verwiesen. Im Brandenburgischen Landeshochschulgesetz werden keine konkreten Festlegungen vorgegeben. Wenn in der Studien- und Prüfungsordnung festgelegt ist, daß die akademische Lehre in deutscher sowie in englischer, möglicherweise auch noch in einer weiteren Sprache durchgeführt wird, so erhebt sich natürlich die Frage, welche sprachlichen Voraussetzungen für das Studium von den Studenten bzw. für die Lehre von den Lehrenden nachgewiesen werden müssen, um bei der Immatrikulation und bei der Durchführung der Lehre der Studienordnung zu genügen. Die Forderung nach erforderlichen Sprachkenntnissen für ausländische Studenten ist ja schließlich kein Willkürakt. Es kann doch aber nicht sein, daß hier bei Sprachkenntnissen für ausländische Studenten, für deutsche Studenten und für die deutschen oder ausländischen Lehrenden mit unterschiedlichem Maß gemessen wird. Von dem Präsidenten der LMU München, Herrmann, wird zutreffend darauf verwiesen, daß die Professoren „natürlich keine Deutschlehrer“ sind. Wenn sie jedoch ihre akademische Lehre voraussetzungslos in englischer Sprache durchführen, so sind sie natürlich auch keine Englischlehrer; ihre Lehrveranstaltungen kann man dann nur als minderqualifizierten Sprachunterricht einstufen, bei dem die fachliche Qualifizierung der Studenten zweifellos auch leidet.

Ist die Lehrsprache Englisch unter dem Profil des Studiengangs eingeordnet, so tritt neben der Frage der sprachlichen Qualifikation auch noch die Frage auf: „Welchen Zweck, welches Ziel hat die Durchführung der Lehre in englischer Sprache?“ Daß Deutsch in Deutschland die Amtssprache ist, ist gesetzlich festgeschrieben. Wenn davon aus klar definierten Gründen abgewichen wird, sollte es auch klar benannt werden, in welchem Umfang, mit welcher Zielstellung, in welchem Rahmen und unter welchen Randbedingungen das geschieht. Nach den

---

<sup>104</sup> Walter und Inge Jens: Eine deutsche Universität – 500 Jahre Tübinger Gelehrtenrepublik. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg, 2004, Seite 165 ff.



Formulierungen der Studien- und Prüfungsordnung könnte es im Fachbereich Technik der Fachhochschule Brandenburg auch so gehandhabt werden, daß alle wesentlichen Fächer in Englisch abgehandelt werden – ausgenommen vielleicht ein einziges Fach in Deutsch, nämlich „Fachsprache Englisch für Anfänger“. Damit würde unseren deutschen Studenten, aber auch den ausländischen Studenten kein Gefallen getan werden. Nach eigenen Erfahrungen sind nicht alle unsere ausländischen Studenten im anglophonen Bereich, sondern auch im frankophonen Bereich beheimatet, so daß Englisch auch für sie eine (mitunter nicht beherrschte) Fremdsprache ist.

2014 gab der DAAD die Gründung einer deutsch-russischen Hochschule bekannt,<sup>105</sup> so daß Studierende einen Abschluß nach „deutschen Standards“ erwerben können, ohne (vorerst) ihre Heimat zu verlassen zu müssen. In der Mitteilung heißt es weiter: „Während auf Englisch unterrichtet wird, ist auch Deutsch Teil des Lehrplans, da das dritte Fachsemester verpflichtend an der jeweiligen deutschen Partnerhochschule [TU Ilmenau bzw. Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, die über langjährige Erfahrung mit russischen Kooperationspartnern verfügen] stattfindet.“ Werden durch den DAAD die Bemühungen in Rußland zum Erlernen der deutschen Sprache konterkariert, so ist wohl anzunehmen, daß es an den deutschen Partnerhochschulen im gleichen Sinne mit der Lehrsprache Englisch weitergeht. Aus dem Süden Deutschlands wurde in dieser Hinsicht ebenfalls bekannt, daß an der Universität München der Hochschulrat kürzlich beschloß und der Präsident verkündete: für die Masterstudiengänge wird bis 2020 die Lehre auf die englische Sprache umgestellt. In der Zeitschrift Sprachnachrichten kam es zu einem Interview mit den Präsidenten der beiden Münchener Universitäten. Die Frage an den Präsidenten der TU München lautete:<sup>106</sup> „Lassen Sie uns noch über den Zusammenhang von Sprache und Politik reden. Viele Linguisten sagen, eine international gebrauchte Sprache sei ein Instrument der Politik, eine wichtige Waffe im weltweiten Wettstreit um Meinungen und Macht. Muß man dann nicht auch einen Verlust an politischem Gewicht des Landes fürchten?“ Die Antwort des Präsidenten Herrmann lautete: „Darüber habe ich mir noch keine Gedanken gemacht. Aber es kann schon sein, dass an dieser Aussage was Wahres ist.“

Angesichts dieses Schlaglichtes auf den Zustand unseres Bildungswesens stellt sich eine Frage, die schon vor Jahrhunderten vom Papst Julius III. (1550 – 1555) bzw. vom schwedischen Politiker Axel Oxenstierna (\* 1583, † 1654) gestellt und damit auch gleichzeitig beantwortet wurde, die aber keine Lösung aufzeigt:

*„An nescis, mi fili, quantilla prudentia mundus regatur?“<sup>107</sup>*

## Bilanz 2015

Der Bologna-Prozeß wurde aus deutscher Sicht initiiert, um die in den 70er Jahren gescheiterte Studienzeitverkürzung in einem zweiten Anlauf, dieses Mal nicht unter der Bezeichnung „Kurzstudiengänge“, sondern mit dem Hinweis „internationaler Standard (Bachelor)“ zu realisieren. An diesem eigentlichen, hintergründigen Ziel der Studienzeitverkürzung ist der Bologna-Prozeß definitiv gescheitert.

<sup>105</sup> <https://www.daad.de/portrait/presse/pressemitteilungen/2014/26983.de.html>

<sup>106</sup> SN Nr. 64 (IV/2014), Seite 8.

<sup>107</sup> In deutscher Übersetzung: „Weißt Du denn nicht, mein Sohn, mit wie wenigem Verstande die Welt regiert wird?“ Quelle: Georg Büchmann u.a.: Der neue Büchmann – Geflügelte Worte. Bassermann Verlag, München, 2002, Seite 447.

Durch die zu diesem Zweck propagierten Zweistufigkeit des akademischen Studiums sowohl in der Sorbonne-Erklärung von 1998 als auch in der Bologna-Deklaration von 1999 wurde eine Entwicklung in Gang gesetzt, die den in den 90er Jahren in den USA und in England begonnenen Reformen diametral entgegengesetzt ist. Auf dem europäischen Kontinent war die aus dem Mittelalter herrührende Mehrstufigkeit des Studiums seit Jahrhunderten überwunden. Die Zweistufigkeit des Studiums an US-amerikanischen Hochschulen wird seit dem Ende des 20. Jahrhunderts zunehmend in Frage gestellt. Die Propagierung und Einführung gestufter Studiengänge für einen „Europäischen Hochschulraums“ ist schon zum Zeitpunkt der Unterzeichnung der Sorbonne-Erklärung ein offensichtlicher Anachronismus.

Da im Verlauf der Bologna-Folge-Konferenzen weitere Ziele aufgebürdet wurden (die Akkreditierung des Studiums durch externe, privatwirtschaftlich tätige Akkreditierungsagenturen, das bis dahin vergessene „lebenslange Lernen“, die als unmündig behandelten Hochschulen mit den Professoren und Studenten, die Einbeziehung der Phase der Promotion zum Doktor, die akademische Lehrsprache, die Organisation der Hochschulen von der akademischen Selbstverwaltung in Richtung von Wirtschaftsunternehmen, die Etablierung von Hochschulräten ...) kann man die Änderungen im Hochschulwesen als Paradigmenwechsel und mit Recht als „Prozeß“ bezeichnen. Die Umbrüche als Reform zu bezeichnen, verbietet sich eigentlich, da die Vorsilbe „re-“, bedeutet, zurück zu der ursprünglichen Form, was aber hier ganz und gar nicht beabsichtigt ist. Die „Zugaben“ zum Bologna-Prozeß, die seine Attraktivität erhöhen und seine Akzeptanz bewirken sollen wie „Europäischer Hochschulraum“, „Vergleichbarkeit“, „Mobilität“, „europäische Dimension“ sind nicht mehr als schöne Worte, ein anachronistisches Blendwerk unter dem Motto – wenn der Vergleich mit dem gotischen Rathaus in Stralsund auch hinkt – : „Hoch hinaus und nichts dahinter!“ Nur die Nebenwirkungen, die die eigentlichen Wirkungen des Bologna-Prozesses ausmachen, sind als Kollateralschäden für unser Bildungssystem und für Europa katastrophal!

2010 äußerte sich Gregor Terbuyken<sup>108</sup> auf dem 2. Ökumenischen Kirchentag in München mit dem vermeintlichen Bonmot: „Wer Bologna schlecht macht, hat Bologna schlecht gemacht.“ Im gleichen Jahr hieß es von ministerieller Seite:<sup>109</sup> „Es müsse vor allem die Chance genutzt werden, die Hochschulreform weiter zu optimieren und zu gestalten.“ Der Vorschlag, eine Reform, die den Namen auch verdient, nun noch einmal von vorne zu beginnen, führte zu der ministeriellen Argumentation: „Man könne den Studierenden, die mittlerweile im neuen System studieren nicht in den Rücken fallen. Dies sei auch nicht notwendig, da die Reform wichtige Ziele angestoßen habe und auch schon in weiten Teilen erfolgreich umgesetzt wurde.“

Anders sehen dagegen die Äußerungen profilierter Professoren aus. Bemerkenswert ist in dieser Hinsicht ein in der taz am 8. November 2006 von den Professoren Peter Grottian und Wolf-Dieter Narr publizierter „Aufschrei“ unter der Überschrift Bachelor macht dumm.<sup>110</sup> Die Autoren nahmen sich die Freiheit zu den Aussagen: *„Bachelor-Studiengänge ... sind ein bildungspolitisches Verbrechen an den jungen Menschen. Sie werden nicht nur entbildet, sie sind Doppelverlierer auf dem Arbeitsmarkt. Sie werden allenfalls als wohlfeile mobile und flexible Minifunktionäre eingesetzt. ... Studierende sollten den Bachelor-Abschluß systematisch verweigern und sich nicht einäugig auf die Abwehr von Studiengebühren konzentrie-*

<sup>108</sup> Gregor Terbuyken: Anmerkungen zum Bologna-Prozeß. Diskussionsbeitrag zur Werkstatt „Bildung ist mehr ...!“ der Evangelischen und Katholischen Akademien beim Ökumenischen Kirchentag in München am 15.5.2010.

<sup>109</sup> ...: Die ‚Baustelle Bologna‘ weiter optimieren – Podiumsdiskussion mit Svenja Schulze und Ernst Schmachtenberg zeigt Perspektiven für die Zukunft der Hochschulreform

<http://www.teaching-learning.eu/aktuelles/einzelansicht/article/die-baustelle-bologna-weiter-optimieren.html>

<sup>110</sup> Peter Grottian: Bachelor macht dumm. Ein Aufschrei. 8.11.2006 taz Bildung, Seite 18.

ren.“ 2009 äußerte sich Julian Nida-Rümelin, ehemaliger deutscher Kulturstaatsminister, im Rundfunk:<sup>111</sup> *„Ich will es kurz und polemisch sagen: Der Bologna-Prozess ist, gemessen an den eigenen Zielen, definitiv gescheitert. Es wäre ein großer Fortschritt, wenn alle, die da mitgebaut haben, das erst mal anerkennen.“* Bei einer Podiumsdiskussion 2010 in Wien äußerte Konrad Paul Liessmann zum Bologna-Prozess:<sup>112</sup> *„Noch jede Universitätsreform konnte gestoppt werden. Sogar die ‚Jahrhundertreform‘ des Erhard Busek hat nur genau sieben Jahre gehalten. Auch Bologna wird scheitern, und in fünf oder zehn Jahren wird alles wieder ganz anders ausschauen.“*

Dieter Lenzen, Sprecher der Mitgliedergruppe Universitäten der HRK, führt unter dem Motto „Erziehung ist eine Zumutung, Bildung ist ein Angebot“ in seinem Buch „Bildung statt Bologna“ auf Seite 96 aus:<sup>113</sup> *„Je mehr wir universitäre Lehre determinieren, ihre Inhalte, die Methoden der Vermittlung und die Verfahren der Leistungsüberprüfung, desto mehr verwandeln wir das, was einmal ein Angebot war, in eine Zumutung. Aus einem Angebot kann man wählen wie in einem intellektuellen Feinkostgeschäft. Bologna dagegen riecht nach Truppenversorgung und Zwangsernährung. Wenn diese Provokation ihre Berechtigung hat, dann ist es notwendig, ihr eine zweite hinzuzufügen: Da es sich bei den neuen Studiengängen nicht um ein Angebot, sondern um eine Zumutung handelt, kann Bildung in ihnen nicht stattfinden. Mit dem Bologna-Prozess ist das universitäre Geschehen also von einem Bildungs- zu einem Erziehungsprozess geworden. Die Universität ist von einer Bildungsstätte zu einer Erziehungsanstalt mutiert.“*

War im Rahmen des Bologna-Prozesses die Doktorpromotion auch schon 1999 und besonders 2003 in das Blickfeld der „Reformer“ geraten, so dauerte es doch mehr als ein Jahrzehnt, bis 2014 eine harsche Kritik von den anfänglichen Befürwortern an der Doktorpromotion als drittem Zyklus des Bologna-Prozesses durch die Hochschulrektorenkonferenzen von Frankreich, Polen, Deutschland, Großbritannien und der Schweiz in einer gemeinsamen Erklärung vorgebracht wurde.<sup>114</sup> In ihrer gemeinsamen Erklärung fordern die Rektorenkonferenzen von den nationalen Wissenschaftsministern sowie von der EU-Kommission, die eigenständige Forschungsleistung als Zentrum der Promotion beizubehalten und nicht durch politischen Druck – nur scheinbar – marktkonform umzugestalten, Lernziele für die Doktoranden mit ECTS-Punkten vorzugeben, mit einem Diploma Supplement zu beschreiben sowie arbeitsmarktorientierte Zusatzqualifizierungen zu verbindlichen Teilen der Promotion zu machen. „Die forschungsorientierte Promotion ist der Standard aller wissenschaftlich und innovationspolitisch erfolgreichen Nationen weltweit“, betonte der HRK-Präsident Hippler. „Wir sehen uns in der Verantwortung, diesen Standard zu erhalten und weiter zu entwickeln. Deshalb verwahren wir uns dagegen, die Promotion zu einer dritten Studienphase nach Bachelor und Master zu machen. Wir fordern die Politik dazu auf, das Erfolgsmodell der Promotion zu stärken. Mit unserer gemeinsamen Erklärung haben wir die zentralen Eckpunkte dafür benannt.“

Die Kritik an der Promotion als drittem Zyklus des Bologna-Prozesses ist aber nur die Spitze des Eisberges. Mindestens genauso kritisch ist der gesamte Bologna-Prozess zu sehen. Spätestens wenn diese Art von „Bildungsreform“ voll auf die Wirtschaft durchgeschlagen ist, wird

<sup>111</sup> Professor Julian Nida-Rümelin, LMU München, ehemaliger Kulturstaatsminister; zitiert nach Deutschlandradio vom 7. Juli 2009. In: *Forschung & Lehre* August 2009, Seite 555.

<sup>112</sup> ...: Liessmann: „Bologna-Prozess wird scheitern“. Die Presse.com. 21.11.2010.

[http://diepresse.com/home/bildung/universitaet/612136/Liessmann\\_BolognaProzess-wird-scheitern](http://diepresse.com/home/bildung/universitaet/612136/Liessmann_BolognaProzess-wird-scheitern)

<sup>113</sup> Dieter Lenzen: *Bildung statt Bologna*. Ullstein Buchverlage, Berlin, 2014.

<sup>114</sup> ...: Ohne eigenständige Forschungsleistung keine Promotion - Rektorenkonferenzen sehen Standards in Europa gefährdet. HRK-Pressemitteilung, Berlin 26. November 2014

das allgemeine Jammern beginnen. Doch auch schon viel früher als an den Hochschulen werden die Weichen im Bildungssystem in die falsche Richtung gestellt. Ist es ein Fortschritt, Kinder zweier unterschiedlicher Jahrgänge in einer Klasse gemeinsam zu unterrichten? Früher verspottete man diese Art Unterricht als „Pantoffelgymnasium“ auf dem Lande. Ist es sinnvoll, besonders stark förderungsbedürftige Kinder mit der „Inklusion“ zu beglücken und spezialisierte Förderschulen mit qualifizierten Lehrern abzuschaffen? Ist es sinnvoll, den Fächerkanon an den Schulen „zu modernisieren, zu entschlacken und zu verschlanken“, um dann interdisziplinär in einem Komplexfach wie den nicht sonderlich ideologieresistenten Gesellschaftswissenschaften anhand vorgegebener Längsschnitte (ehemals Geschichte, Geographie und Sozialkunde oder politische Bildung) und in einem Komplexfach Naturwissenschaften (ehemals Physik, Biologie und Chemie) die Schüler zu unterrichten durch Lehrer, die für derartige übergreifende Fächer nicht ausgebildet wurden? Ist es sinnvoll, für die Hälfte eines Geburtsjahrganges oder mehr die Hochschul-„Reife“ zu fordern und dann zu lamentieren, daß dem Handwerk der Nachwuchs fehlt? Dadurch sinken nicht nur die Ansprüche an die Abiturienten. Auch das, was früher einmal als mittlere Reife bezeichnet wurde, bekommt nun das Renommee eines Schulversagers.

Droht mittlerweile langfristig in Deutschland ein Arbeitskräftemangel, wenn die heute im Arbeitsprozeß stehenden Menschen in das Rentenalter kommen, so kann es doch wohl nicht der Weisheit letzter Schluß unserer Politiker sein, die in der Wirtschaft benötigten Arbeitskräfte durch Zuwanderung ausgleichen zu wollen. Die Absurdität einer derartigen Idee ergibt sich, wenn man die Zahlen für bare Münze nimmt, die der Präsident des Ifo-Instituts Hans-Werner Sinn kürzlich in die Debatte warf mit den Worten:<sup>115</sup> „In 15 Jahren strebt das Gros [der „Babyboomer“] in den Ruhestand. Und in 20 Jahren sind dann fast alle drin.“ Dann gebe es 7,5 Millionen mehr Rentner und 8,5 Millionen weniger Erwerbstätige. „Um das durch Migration aufzufangen, wären 32 Millionen Menschen nötig.“ Wenn auch gegenwärtig Deutschland nach den USA der Land mit den meisten Zuwanderern ist und die benötigten 32 Millionen Zuwanderer nicht spezifiziert sind, ob es sich um zugewanderte Arbeitskräfte oder Arbeitskräfte mit ihren Familien handelt, zeigen die den 32 Millionen gegenüberstehenden 81 Millionen Einwohner Deutschlands bzw. 43 Millionen gegenwärtig vorhandener Arbeitskräfte die Realitätsferne derartiger Vorstellungen auf. Zum Vergleich: Die rund 16 oder 17 Millionen mit ihrem Land beigetretenen ehemaligen DDR-Bewohner sind nach einem viertel Jahrhundert immer noch nicht voll integriert und gleichberechtigt.

Der Publizist und Politologe Alfred Grosser kommentierte den Wunsch, den Mangel an Fachkräften für Deutschland zu beheben durch die Aufforderung an junge Südeuropäer nach Deutschland zu kommen mit den Worten:<sup>116</sup> „Das ist Neokolonialismus und nicht gut für das Image der Deutschen.“ Für eine werteorientierte Gesellschaft kann es als Alternative nur heißen, eine verantwortungsvolle Familien-, Bildungs- und Arbeitskräftepolitik zu betreiben, nicht aber weniger stark entwickelte Länder ihrer ausgebildeten Arbeitskräfte und ihrer Jugend zu berauben.

---

<sup>115</sup> ...: Ökonom warnt vor Rentendesaster. Märkische Allgemeine, 27./28. Dezember 2014, Seite 4.

<sup>116</sup> Plädoyer für mehr Gemeinsamkeit - Publizist Alfred Grosser spricht in Oldenburg zum deutsch-französischen Verhältnis. Nordwest-Zeitung, 8. Februar 2015.