

**Der dritte Zyklus des Bologna-Prozesses bei  
Masterabsolventen der Fachhochschulen  
- Eine kritische Studie zur Umsetzung  
eines europäischen Bildungsprogramms -**

Inaugural-Dissertation  
zur Erlangung der Doktorwürde der  
Philosophischen Fakultät II  
der  
Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Vorgelegt von  
Jürgen Hans-Werner Landshuter  
aus Oberasbach

Oberasbach, Januar 2010

Erstgutachter: Professor Dr. Hans-Joachim Petsch

Zweitgutachter: Professor Dr. Andreas Dörpinghaus

Tag des Kolloquiums: 22. Juli 2010

*Die Arbeit schreibe ich im Gedenken an meinen Vater, Paul.*

## Inhalt

<b>Einleitung</b>	1
-------------------	---

## Teil I

### Geschichte, Politik und Kontext der Hochschulentwicklung

<b>1. Geschichtliche Entwicklung der Hochschule/Universität</b>	12
<b>1.1 Deutsche Universitäten</b>	14
1.1.1 <i>Deutschland als Wissenschaftsnation im 19. Jahrhundert</i>	16
1.1.2 <i>1. Weltkrieg und Weimarer Republik, 1914-1933</i>	17
1.1.3 <i>2. Weltkrieg und Drittes Reich, 1933-1945</i>	18
1.1.4 <i>Nachkriegszeit und Hochschulentwicklung in der BRD</i>	19
1.1.5 <i>Hochschulentwicklung in der ehemaligen DDR</i>	22
<b>1.2 Auswirkungen der deutschen Wiedervereinigung auf die Hochschul-</b> <b>landschaft</b>	24
<b>1.3 Strukturelle und quantitative Entwicklungen der Hochschulen seit 1989</b>	26
<b>1.4 Der Aufbruch Deutschlands nach Bologna</b>	28
<b>2. Situation und Diskurs der Studienreform in Deutschland</b>	33
<b>3. Die Kontextualität des Bildungsbegriffes</b>	43
<b>3.1 Bildung – Halbbildung – Unbildung</b>	43
3.1.1 <i>Bildung</i>	45
3.1.2 <i>Neuhumanistische Bildung</i>	46
3.1.3 <i>Halbbildung – Unbildung</i>	49
<b>3.2 Ökonomisch-Gouvernementaler Bildungsbegriff</b>	54

## **Teil II**

### **Der Bologna-Prozess als Ergebnis europäischer Bildungspolitik und seine Verknüpfung mit der Lissabon-Strategie**

<b>4. Die Europäische Bildungspolitik</b>	<b>62</b>
4.1 Europäische Zusammenarbeit auf institutioneller Ebene	63
4.2 Die Lissabon-Konvention	67
4.3 Die Sorbonne-Erklärung	69
4.4 Die Bologna-Erklärung/Bologna-Prozess	72
4.5 Das Prager Kommuniqué und die Grazer Deklaration	74
4.6 Das Berliner Kommuniqué	77
4.7 Das Bergen Kommuniqué	80
4.8 Das Londoner Kommuniqué	84
4.9 Das Leuven-Kommuniqué	86
<b>5. Verbindungen der Lissabon-Strategie mit dem Bologna-Prozess</b>	<b>89</b>

## **Teil III**

### **Gouvernementale Betrachtung des Regierens**

<b>6. Machtbeziehungen unter dem Blickwinkel von „Führung“</b>	<b>95</b>
6.1 Territorium und Bevölkerung	96
6.2 Gouvernementale Sicherungssysteme an Hochschulen	100
6.3 Makroperspektivische Betrachtung des Regierens	104
6.4 Mikroperspektivische Betrachtung des Regierens	107

## Teil IV

### Umsetzung des dritten Zykluses des Bologna-Prozesses bei Masterabsolventen der Fachhochschulen

<b>7.</b>	<b>Betrachtung der am Bologna-Prozess beteiligten Akteure</b>	111
<b>7.1</b>	<b>Internationale Beziehungen</b>	113
7.1.1	<i>Regieren in Netzwerken</i>	115
<b>7.2</b>	<b>Ländervergleich International</b>	117
7.2.1	<i>Strukturalistische Betrachtung</i>	118
7.2.2	<i>Netzwerke als Organisationsform</i>	121
7.2.3	<i>Formeller Umsetzungsgrad des mehrstufigen Studiensystems</i>	123
7.2.4	<i>Zugänge zur Doktorandenausbildung</i>	127
7.2.5	<i>Reaktionen zum Bologna-Prozess in den USA</i>	134
<b>7.3</b>	<b>Situation der Universitäten in Deutschland</b>	137
7.3.1	<i>Rechtliche Rahmenbedingungen</i>	138
7.3.2	<i>Promotion von Diplom- und Master FH-Absolventen</i>	140
7.3.3	<i>Umsetzung der Neuregelung für Master-FH-Absolventen</i>	142
7.3.4	<i>Promotionsordnungen Deutscher Universitäten</i>	144
<b>7.4</b>	<b>Förderung des Dritten Zyklus an bayerischen Universitäten</b>	152
7.4.1	<i>Betrachtung der Universität als Institution</i>	153
7.4.2	<i>Promotionen von Diplom-FH-Absolventen in Bayern</i>	157
7.4.3	<i>Promotionen von Master-FH-Absolventen in Bayern</i>	161
7.4.4	<i>Standpunkt des Bayerischen Kultusministeriums</i>	166
<b>7.5.</b>	<b>Individuelle Betrachtung</b>	168
<b>7.6.</b>	<b>Zusammenfassung zur Ebenenbetrachtung und Ausblick</b>	170
<b>8.</b>	<b>Fazit</b>	174

<b>Literaturverzeichnis</b>	178
<b>Erklärungen, Dokumente und Kommuniqués des Bologna-Prozesses</b>	194
<b>Mitteilungen der EU-Kommission</b>	195
<b>Empfehlungen, Vorschläge, Entscheidungen, Arbeitsdokumente und Programme des Europäischen Parlaments und des Rates</b>	198
<b>Dokumente A-Z</b>	199
<b>Internetverzeichnis</b>	202
<b>Abbildungsverzeichnis</b>	207
<b>Anlagenverzeichnis</b>	209
<b>Anlagen</b>	210

Auf die Verwendung von Doppelformen oder andere Kennzeichnungen für weibliche und männliche Personen wird in dieser Ausarbeitung verzichtet, um die Lesbarkeit und Übersichtlichkeit zu wahren. Mit allen im Text verwendeten Personenbezeichnungen sind daher stets beide Geschlechter gemeint. Funktionsbezeichnungen verstehen sich grundsätzlich als geschlechtsneutral.

## Abkürzungsverzeichnis

BayHSchG	Bayerisches Hochschulgesetz
BDA	Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände
BFUG	Bologna-Follow-Up-Gruppe
BDI	Bundesverband der Deutschen Industrie e.V.
BIP	Bruttoinlandsprodukt
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BIP	Bruttoinlandsprodukt
BMBWF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
CIS	Community Innovation Survey
COM	Europäische Kommission
CRE	Confederation of European Union Rectors' Conferences
CRUE	Association of European Universities
CRUS	Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten
DAAD	Deutscher Akademischer Austausch Dienst
DGB	Deutscher Gewerkschaftsbund
DIHK	Deutscher Industrie- und Handelskammer
DS	Diploma Supplement
ECIU	European Consortium of Innovative Universities
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
EFN	Evangelische Fachhochschule Nürnberg
EHR	Europäischer Hochschulraum
EI	Education International
EIB	Europäische Investitionsbank
EIT	Europäisches Technologieinstitut
EK	Erlanger Konstruktivismus
ENQA	Network of Quality Assurance in Higher Education
EP	Europaparlament
ESIB	National Unions of Students in Europe
ESG	Qualitätssicherung im europäischen Hochschulraum
ESIB	National Unions of Students in Europe
ETS	European Treaty System

EUA	European University Association
EuGH	Europäischer Gerichtshof
EULAC	Verbindungsgruppe des Gemeinsamen Hochschulraumes Europäische Union, Lateinamerika und Karibik
EURAB	European Research Advisory Board – Europäischer Forschungsbeirat
EURASHE	European Association of Institutions of Higher Education
EVF	Eignungsfeststellungsverfahren
E4-Gruppe	EUA, ENQA, EURASHE und ESIB
FZS	Freier Zusammenschluss von StudentInnenschaften
F&E	Forschung und Entwicklung
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
GG	Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland
HRG	Hochschulrechtsrahmengesetz
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
IB	Internationale Beziehungen
IBKM	Interdisziplinäres Zentrum für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen an der Uni Oldenburg
IK	Interaktionistischer Konstruktivismus
IKT	Informations- und Kommunikationstechnologie
ISAT	International School of Advanced Technology
KMK	Kultusministerkonferenz
KMU	Kleine und Mittlere Unternehmen
NARIC	National Academic Recognition Information Centres
NRO	Nichtregierungsorganisationen
ÖRK	Österreichische Rektorenkonferenz
PLL	Programm Lebenslanges Lernen
PromO	Promotionsordnung
QR	Qualifikationsrahmen
RK	Radikaler Konstruktivismus
SED	Sozialistische Einheitspartei
SHRK	Schweizerische Hochschulrektorenkonferenz
SK	Sozialkonstruktivismus
TestDaF	Test Deutsch als Fremdsprache
Trends III	Studie Trends in Learning Structures in Higher Education III

Trends IV	Studie European Universities Implementing Bologna
Trends V	Studie Universities shaping the European Higher Education Area
UNICE	Union des Confédérations de l'Industrie et des Employeurs d'Europe
WMK	Wirtschaftsministerkonferenz
ZDH	Zentralverband des Deutschen Handwerks

## **Danksagung**

Mein besonderer Dank gilt meinem Betreuer der Dissertation, Prof. Dr. Hans-Joachim Petsch, Universität Würzburg. Er stand mir bereits während der Ausarbeitung meiner vorangegangenen Masterabschlussarbeit als fördernder Betreuer zur Seite und hat mir auch während dieser Dissertation immer wieder hilfreiche und wichtige Denkanstöße gegeben.

Mein Dank richtet sich auch an Herrn Prof. Dr. Andreas Dörpinghaus, Universität Würzburg, der sich als Zweitgutachter, wie auch als Prüfer zur Verfügung gestellt hat. Seine konstruktive Kritik bezüglich des einen oder anderen Gedankenganges hat mir geholfen, die Arbeit klarer zu strukturieren und die wesentlichen Inhalte deutlicher herauszuarbeiten.

Ein weiterer Dank gilt Frau Bettina Jungkunz, die die Arbeit redaktionell und mit konstruktiver Kritik begleitet hat.

Ebenso sei allen denen ein Dankeschön ausgesprochen, die nicht namentlich Erwähnung fanden, aber zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben.

Mein abschließender Dank gilt meiner Familie. Danke für die Unterstützung, Geduld und die Motivationshilfen zum Durchhalten über die Jahre.

## Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit untersucht die, durch den Bologna-Prozess angestrebte Förderung und Stärkung der Doktorandenausbildung für Fachhochschul-Master-Absolventen an deutschen Universitäten und die reale Umsetzung der kommunizierten, politisch motivierten Erfolgsmeldungen. Untersucht wird zudem, welche Beweggründe Staaten veranlassen, sich dem Bologna-Prozess anzuschließen und dadurch einen Teil ihrer Bildungssouveränität an einen, rechtlich nicht einmal legitimierten, Verbund abzugeben.

Hierzu ist eine einleitende historische Betrachtung der Entstehungsgeschichte und des Wirkens der Institution Universität sowie der Meilensteine des Bologna-Prozesses erforderlich.

Bis zum Beginn des Bologna-Prozesses im Jahr 1999 konnten die Universitäten, relativ unabhängig von staatlicher Einflussnahme, die Studienstruktur und die Lehrinhalte festlegen. Mit zunehmender Dauer des Bologna-Prozesses hat sich dies jedoch grundlegend geändert. Ob diese Änderungen als Erfolg oder Misserfolg zu sehen sind und ob damit eine Abkehr vom Humboldt'schen Bildungsideal einhergeht, darüber wird heftig diskutiert.

Die Einführung der geänderten Studienstruktur hat zum Ziel, die internationale Anerkennung und Attraktivität der europäischen Bildungssysteme zu steigern und eine verbesserte Vermittelbarkeit von Absolventen auf dem Arbeitsmarkt zu erreichen. In erster Linie sollte so ein Gegengewicht zur Attraktivität der amerikanischen Hochschulen geschaffen und der brain drain im Idealfall umgekehrt werden. Um dieses Ziel zu erreichen, war Deutschland bereit, Teile seiner Bildungssouveränität an einen anfangs noch nicht näher definierten, internationalen Zusammenschluss abzugeben, dessen Beschlüsse kurioserweise bis zum heutigen Tage keine rechtlich Verbindlichkeit haben.

Aufgrund der fehlenden Legitimation der Beschlüsse werden bei der Implementierung in nationales Recht politische Steuerungs- und Sicherungsinstrumente eingesetzt, die die Umsetzung gewährleisten und die Etablierung des angelsächsischen Modells an deutschen Hochschulen sichern soll. Um welche Instrumente es sich dabei handelt, wird anhand der Analyse der gouvernementalen Situation aufgezeigt.

Bei der durch den Bologna-Prozess angestrebten Förderung der Doktorandenausbildung treffen unterschiedliche Akteure, Institutionen und Interessenslagen aufeinander. Diese

lassen sich unterscheiden in Akteure und Institutionen, die politisch gestaltend und lenkend agieren, und Akteure und Institutionen, die gehalten sind, die Vorgaben umzusetzen. Nicht immer besteht zwischen diesen beiden Interessenslagen Übereinstimmung. Dies führt zu Umsetzungsproblemen, mit deren Auswirkungen der promotionswillige FH-Master-Absolvent konfrontiert wird. In einer deduktiven Betrachtung werden die sich bei diesem Zusammenwirken ergebenden Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Auswirkungen herausgestellt.

Der Fokus der Ausarbeitung zielt im Ergebnis dabei darauf ab, welche Situation der promotionswillige FH-Master-Absolvent, aufgrund der politischen Absichtserklärungen, der aktuellen Gesetzeslage und dem faktischem Handeln der Universitäten im Vergleich zum Universitäts-Absolventen letztendlich vorfindet. Dafür erfolgt die Deduktion beginnend bei der Metaebene als Beziehungsgeflecht des internationalen politischen Zusammenwirkens über die Betrachtung der Umsetzung in ausgewählten Teilnehmerstaaten des Bologna-Prozesses, überleitend auf die Situation deutscher Universitäten im Allgemeinen und bayerischer Universitäten im Speziellen. Die unterste Ebene der Deduktion befasst sich mit der individuellen Betrachtung des FH-Master-Absolventen. Aufgezeigt wird, auf welche vielfältigen Hindernisse der künftige Promovend stößt und welche Alternativen sich ihm bieten.

Inwieweit sich die politisch gewünschte und als Erfolg dargestellte Förderung der Doktorandenausbildung für FH-Master-Absolventen tatsächlich als Erfolg wieder spiegelt und welcher Ausblick sich bei fortschreitendem Prozess ergibt, der sich derzeit kurz vor der geplanten zeitlichen Zielerreichung des Jahres 2010 befindet, wird am Ende der Arbeit beantwortet.

## **Einleitung**

Die fortschreitende Internationalisierung- und Globalisierung die der Bologna-Prozess im Bildungssektor europaweit zu koordinieren versucht, hat zunehmend in den europäischen und deutschen Hochschulen Einzug gehalten. Dies wäre in der Außenwirkung vermutlich sowohl vom Großteil der Bevölkerung als auch den Betrieben unbemerkt geblieben, würden nicht allorts neue oder modifizierte Studiengänge angeboten und Absolventen ihre Bewerbungsunterlagen mit den in Deutschland noch weitgehend ungewohnten Bezeichnungen „Bachelor“ bzw. „Master“ den Arbeitgebern vorlegen.

Die Begriffe des Bachelor und Master sind bisher bei den meisten Personalentscheidern noch nicht in das gebräuchliche Vokabular eingegangen. Die Unterschiede zu den bisher geläufigen Abschlussbezeichnungen Diplom und Magister sind noch weitgehend unbekannt. Durch die Vielzahl der im Bildungsmarkt agierenden öffentlichen und privaten Anbieter neuer Studiengänge ist es schwer den Überblick über die Studienangebote zu behalten. Noch schwieriger wird es, wenn man die inhaltliche Qualität, die Substanz der Studienangebote und daraus ableitend, die Wertigkeit der Abschlüsse gegeneinander abgrenzen möchte. In der Konsequenz haben alle Absolventen ohne weiteres Unterscheidungsmerkmal einen Bachelor- bzw. Mastertitel. Qualitativ gibt es jedoch sehr wohl Unterschiede.

Neben der namentlichen Gleichstellung der Abschlüsse wurde im Hinblick auf die Promotionsmöglichkeit zudem der Fachhochschul-Master-Abschluss dem Universitäts-Master-Abschluss gleichgestellt. Bis zu Beginn des Bologna-Prozesses, und auch noch in seinen ersten Jahren, war es den Fachhochschulabsolventen nur unter erschwerten Voraussetzungen und mit teils hohen Zusatzanforderungen der Universitäten möglich, ein Promotionsstudium zu beginnen. Entsprechend gering war die Anzahl der Promotionen durch Fachhochschulabsolventen. Eine Verbesserung dieser Situation erhoffte man sich vom Fortschritt des Bologna-Prozesses und der Umsetzung seiner Beschlüsse in die Hochschulgesetzgebung der Bundesländer. Formelle Verbesserungen traten in Deutschland schließlich auch ein. Unter anderem durch Beschlüsse der Kultusministerkonferenzen (KMK) der Jahre 2000, 2003 und 2008 und, speziell für Bayern, durch die Änderung des Bayerischen Hochschulgesetzes im Jahr 2006. Seit diesem Zeitpunkt können FH-Master und Universitäts-Master dem Grundsatz nach gleichberechtigt an Universitäten promovieren.

Das übergeordnete Ziel des Bologna-Prozesses mit seinen heute 46 Mitgliedsstaaten ist die Schaffung eines gemeinsamen Europäischen Hochschulraumes bis zum Jahr 2010. Der Prozess hat, wenn man die Unterzeichnung der Bologna-Erklärung am 19. Juni 1999 als Beginn datiert, seit nunmehr zehn Jahren zunehmenden Einfluss auf die europäische Bildungspolitik, die Hochschulen, Studenten und den Arbeitsmarkt. Aufgrund der vergleichsweise kurzen Zeit seit Bestehen der hochschulrechtlichen Grundlagen und der bisher verschwindend geringen Quote der promovierten Fachhochschulabsolventen ist diese Thematik noch kaum analysiert.

Mit Ausnahme der Doktorandenausbildung, die innerhalb des Bologna-Prozesses als dritter Zyklus gefördert werden soll, finden sich zu allen anderen Kernzielen des Bologna-Prozesses (Förderung der Mobilität, Vergleichbarkeit der Studienleistungen, Umstellung auf das zweigliedrige Studiensystem und einheitliche Abschlussbezeichnungen) in den Kommunikés der Ministerrunde umfangreiche Ausführungen zum bisher Erreichten und zur weiteren Planung. In den regelmäßig erscheinenden Zwischenberichten des Bildungsministeriums, wie auch des Instituts für Hochschulforschung Wittenberg, zum Fortgang des Bologna-Prozesses in Deutschland wird die Problematik der Promotion durch FH-Masterabsolventen jedoch in den vergangenen Jahren nicht thematisiert.<sup>1</sup>

Der größte Teil der Veröffentlichungen zu Promotionsmöglichkeiten für FH-Masterabsolventen findet sich in Aufsätzen und Kommentaren zu den erfolgten Gesetzesänderungen und daraus abgeleiteten Beschlüssen der KMK. Untersucht man Dissertationen zum Bologna-Prozess ist ebenfalls festzustellen, dass die in der vorliegenden Arbeit analysierte Problematik der Promotion von FH-Masterabsolventen nicht angesprochen ist. Wenigstens zwei Dutzend Promotionsratgeber sind derzeit in deutscher Sprache erhältlich. Viele davon sind entweder auf ein bestimmtes wissenschaftliches Gebiet (häufig Medizin) spezialisiert, beschränken sich auf das Verfassen der notwendigen Promotionsschrift, sehen sich als psychologische Ratgeber oder schildern individuelle Erfahrungen der Verfasser. Mit der geänderten Promotionsmöglichkeit für FH-Masterabsolventen wird sich jedoch auch hier, wenn überhaupt, nur am Rande beschäftigt. Dies ist unverständlich, da mit zunehmender Zeitdauer der Fachhochschul-Masterstudiengänge auch deren Absolventen zur Promotion an die Universitäten drängen

---

<sup>1</sup> Vgl. Bericht des BMBF [http://www.bmbf.de/pub/umsetzung\\_bologna\\_prozess\\_2007\\_09.pdf](http://www.bmbf.de/pub/umsetzung_bologna_prozess_2007_09.pdf) und [http://www.bmbf.de/pub/nationaler\\_bericht\\_2007\\_2009.pdf](http://www.bmbf.de/pub/nationaler_bericht_2007_2009.pdf), Seite 5. [http://www.bmbf.de/de/3336.php#stand\\_umsetzung](http://www.bmbf.de/de/3336.php#stand_umsetzung), Unterpunkt Promotionsphase und zuletzt HoF Arbeitsbericht 1/09.

werden. Sowohl aus Sicht der Absolventen als auch im Interesse der Universitäten sollte es daher sein, die Zugangsmöglichkeit der FH-Master-Absolventen zum Promotionsstudium in den Promotionsordnungen verbindlich zu regeln. Derzeit ist für die positive Entscheidung zur Zulassung eines Promotionsstudiums in der Regel eine Einzelfallentscheidung der Fakultätsgremien bzw. des Promotionsausschusses erforderlich.

Nimmt man die bestehende wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema Promotion von Fachhochschul-Masterabsolventen als Gradmesser für Aktualität und Interesse, dann erscheint dieses als untergeordnet. In ihren künftigen Auswirkungen für die Hochschulen birgt die Thematik jedoch einen nicht unerheblichen Anpassungs- und Koordinierungsbedarf zwischen Universitäten und Fachhochschulen.

Die vorliegende Arbeit untersucht, inwieweit die durch den Bologna-Prozess angestrebte Förderung der Doktorandenausbildung für Fachhochschul-Master-Absolventen an deutschen Universitäten tatsächlich umgesetzt ist, inwieweit politisch kommunizierte Erfolgsmeldungen mit der Realität übereinstimmen und weshalb die Förderung in der Außendarstellung scheinbar ausgeblendet ist.

Der Hintergrund der Themenwahl ist, dass ich mit dem Ziel einer anschließenden Promotion im Oktober 2005 an der Evangelischen Fachhochschule Nürnberg den Masterstudiengang Erwachsenenbildung abgeschlossen habe. Dem Studium vorausgegangen war mein Studienabschluss an der Bayerischen Beamtenfachhochschule zum Dipl.Verwaltungswirt (FH). Dieser Abschluss berechtigte nicht zur Promotion. Die Promotionsberechtigung versprach ich mir durch den FH-Masterabschluss. In der Vorbereitung zur Aufnahme des Promotionsstudiums und Gesprächen mit Fakultätsvertretern mehrerer Universitäten stellte ich fest, dass die Gleichstellung von FH-Master-Abschlüssen mit Universitätsabschlüssen als Zugangsvoraussetzung zur Promotion zwar dem Grundsatz nach besteht, die Promotionszulassung aber faktisch nur sehr schwer möglich ist. Die Gründe hierfür zu untersuchen hat mich zu dieser Arbeit veranlasst.

## **Aufbau der Arbeit**

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in vier Teile.

### 1. Teil

Im ersten Abschnitt werden die historischen Grundzüge der Hochschulentwicklung und deren Auswirkungen auf das Hochschulsystem ausgehend vom 12. Jahrhundert über die frühe Neuzeit, die Weimarer Republik, das Dritte Reich, die Nachkriegszeit bis hin zur Deutschen Wiedervereinigung wiedergegeben. Dies dient zur Hinführung an die Vorgeschichte des Bologna-Prozesses. Weshalb die Institution Universität fest in der Gesellschaftswelt verankert ist, ihre grundlegende Legitimation nicht hinterfragt wird und welche Mechanismen sich daraus ergeben können, soll ebenfalls aus der Historie abgeleitet werden. Auf die noch vor dem Bologna-Prozess in Deutschland erfolgte Reformeinleitung zur Umstellung der Studienstruktur auf Bachelor- und Masterstudiengänge und die aktuelle Situation des Umstellungsprozesses wird im Anschluss an die geschichtliche Entwicklung der Hochschule eingegangen.

Mit zunehmender Zeitdauer des Prozesses und seiner zeitlichen Annäherung an die ursprünglich geplante Zielerreichung im Jahr 2010 wächst auch seitens der Hochschullehrer und der Studentenschaft die Kritik über die Inhalte, den Nutzen und die praktischen Umsetzung der Reform. Was geht derzeit in der Bildungspolitik verloren und wie ist sinnvolles Gegensteuern überhaupt noch möglich? In einem Diskurs wird diese noch immer geltende Fragestellung der „Reformkritiker“ hinterfragt.

Im Anschluss an die Geschichte der Hochschulentwicklung, der aktuellen Situation des Reformprozesses und dem damit verbundenen Diskurs wird versucht, den Bildungsbegriff in Teilbereichen zu decodieren. Bildung ist zum Containerwort verkommen, das teilweise missbraucht und von Politik und Wirtschaft für die Durchsetzung ihrer Ziele vereinnahmt wird.

Ich möchte mich hier auf den subjektorientierten Bildungsbegriff im Kontext des Neuhumanismus als „Selbstbildung“ und den „gouvernementalen“ Bildungsbegriff im Kontext ökonomischer Standortsicherung, als Dublette für Lern- und Wissensgesellschaft beschränken. Sofern der Bildungsbegriff überhaupt dafür geeignet ist, hierarchisch gegliedert zu werden, so erfolgt dies in der vorgenommenen Abstufung „Bildung-Halbbildung-Unbildung“ und der Frage danach, wie wäre es gebildet zu sein?

## 2. Teil

Im zweiten Teil wird die Entwicklung der Europäischen Bildungspolitik und daraus resultierend die Entstehung und Entwicklung des Bologna-Prozesses und seine Verknüpfung zur Lissabon-Strategie dargestellt.

Im ersten Abschnitt werden die Anfänge der europäischen Zusammenarbeit im Bildungssektor skizziert. Die Entstehung und Entwicklung des Bologna-Prozesses als Fortführung der europäischen Bildungspolitik beginnt bereits im Jahr 1997 mit der Lissabon-Konvention. Als vorläufiges Ziel für die Schaffung eines gemeinsamen Europäischen Hochschulraumes war das Jahr 2010 angestrebt. Der Abschnitt soll verdeutlichen, wie die Zielsetzungen des Prozesses im Ganzen, und als Teilziel die Förderung der Doktorandenausbildung als dritter Zyklus im Laufe der Zeit sich entwickelten. Dazu werden die Kommuniqués der regelmäßig stattfindenden Minister-treffen im Ergebnis zusammengefasst und die aus politischer Sicht erreichten Ziele wiedergegeben. Dies dient dazu die Diskrepanz zwischen politisch kommunizierten Erfolgen auf Europaebene und faktischer Anwendung auf Universitätsebene darzustellen.

Im zweiten Abschnitt wird der Bezug des Bologna-Prozesses zur Lissabon-Strategie aufgezeigt. Zielsetzung der Lissabon-Strategie ist es, dass die Europäische Union ebenfalls bis zum Jahr 2010 „[...] die auf Wissen basierende wettbewerbsfähigste und dynamischste Wirtschaft der Welt wird [...]“.<sup>2</sup> Beide parallel verlaufenden Prozesse überschneiden sich in Teilbereichen inhaltlich. Die Geschichte des Bologna-Prozesses wird hier im Zeitverlauf dargestellt um die Dimension der tiefgreifenden Reformen und die Vielzahl der daran beteiligten Akteure zu veranschaulichen. Dies wird verdeutlichen, dass der Prozess weder aufhaltbar, noch umkehrbar ist, sondern lediglich Korrekturen ermöglicht, die immer auch Kompromisse der Beteiligten einfordern. Der Kernbereich der Datenquellen liegt in den Deklarationen und Kommuniqués der Ministerkonferenzen, EU-Kommission, Europarat und Veröffentlichungen des BMBF und der HRK.

---

2 Vgl. [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Lisbon\\_convention.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Lisbon_convention.pdf)

### 3. Teil

Die folgenden Überlegungen schließen an den vorangegangenen Teil an. Die Entstehung und Entwicklung des Bologna-Prozesses ist im zweiten Teil als Folge des Regierens einer institutionell nicht vorhandenen „Regierung“ beschrieben. Dieses Kapitel setzt sich mit der gouvernementalen Betrachtung zur Kunst des Regierens nach Michel Foucault und der Architektur des Europäischen Hochschulraumes auseinander. Mit dem Konzept der Gouvernamentalität umschreibt Foucault seine Forschungen zur Genealogie von Macht-Wissens-Regimen. Mit dem Begriff der Regierung führt Foucault eine neue Dimension in seine Machtanalyse ein, die es ermöglicht, Machtbeziehungen unter dem Blickwinkel von „Führung“ zu untersuchen. Beispiele hierfür sind die Familienführung oder die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler oder aber auch die Umsorgung der Bevölkerung durch den Staat. Das Konzept erhält hier eine Scharnierfunktion zwischen den verschiedenen Herrschafts- und Machttechniken.

Zu Beginn des Teils werden die dem Gouvernamentalitätsansatz Foucaults zugeordneten Grundbegriffe des Territoriums und der Bevölkerung in ihrer historischen Entstehung erläutert. Liberale als auch die neoliberale Gouvernamentalität, und deren Abgrenzung zueinander, spielen bei der Betrachtung der beiden Grundbegriffe Territorium und Bevölkerung eine wesentliche Rolle. Bei der liberalen Gouvernamentalität rückt der (die Bildung) konsumierende Mensch in den Mittelpunkt. Liberale Regierungskunst besteht darin zu wissen, wann es einzugreifen gilt und wann nicht. Foucault bezeichnet dies mit „[...] die Aufteilung zwischen Agenda und Non agenda [...]“.<sup>3</sup> In Abgrenzung zur liberalen Regierungskunst steht die Position der Neoliberalen, die nach Foucault darauf aufmerksam machen, dass das Problem des Regierens darin bestehe, wie man Dinge anrühre und nicht ob man sie anrühren dürfe (ebd.). Welche Teile der Reformen eher einer liberalen oder neoliberalen Gouvernamentalität zuzuordnen sind wird hierbei unterschieden.

Weshalb die Beschlüsse der Ministerrunde mit hoher Dynamik in nationales und subnationales Recht übernommen werden, und welche gouvernementalen Strategien dabei Anwendung finden, wird für den gouvernementalen Grundbegriff der Sicherheit anhand struktureller Sicherung am Beispiel des Zweistufenmodells Bachelor/Master skizziert. Dazu werden aus makroperspektivischer Sicht die Steuerungsmechanismen analysiert, die zu einer Implementierung und Umsetzung der Ministerbeschlüsse in nationales Recht führen, die Informations- und Entscheidungswege nachvollzogen und

---

<sup>3</sup> Foucault, 2004a, S. 190

auf weitere Faktoren wie Verbindlichkeit und Benchmarking eingegangen. In der mikroperspektivischen Betrachtung wird beschrieben, wie der europäische Reformprozess als Legitimation genutzt wird, um nationale Reformbemühungen voranzubringen, und welche Widersprüche zwischen Programmstrukturen des Bologna-Prozesses und der Transformation in die deutsche Hochschulreform bestehen.

#### 4. Teil

Der vierte Teil bildet den Kern der vorliegenden Arbeit.

Analysiert wird der faktische Stand der Implementierung des FH-Masterabschlusses in die Promotionsordnungen. Dies erfolgt in Form einer multiplen und deduktiven Betrachtungsweise verschiedener Ebenen. Multipel, da zum einen die bisher erreichte Umsetzung der im Bologna-Prozess vereinbarten Neugestaltung des Europäischen Hochschulraumes auf mehreren Ebenen betrachtet wird und zum anderen diese Ebenen einer den Akteuren und Strukturen zugeordneten Analyse unterzogen werden.

Ausgehend von den Veröffentlichungen der Ministertreffen, entsteht der Eindruck, Bologna wäre ein voller Erfolg und mit dem Masterabschluss sei es zwischenzeitlich in nahezu allen Mitgliedsstaaten des Bologna-Prozesses möglich, eine Doktorandenausbildung, nach Beendigung des zweistufigen Systems „Bachelor“ und „Master“, zu beginnen. Der Wahrheitsgehalt dieser Außendarstellung soll in den Ausarbeitungen zu den einzelnen Ebenen einer kritischen Betrachtung unterzogen werden.

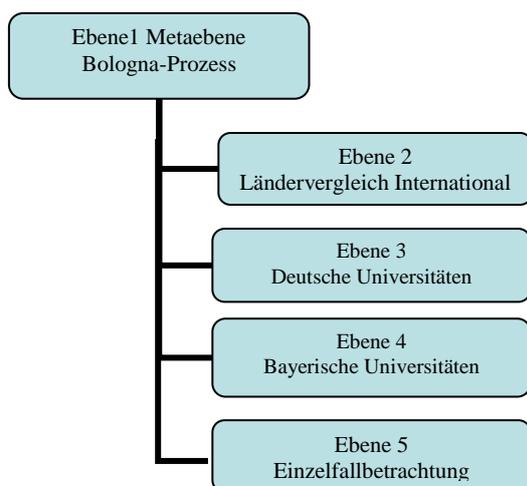


Abbildung 01: Institutionen und Akteure in der Ebenenbetrachtung

Die Ebenenbetrachtung beginnt auf der Metaebene den Wandel der Politikgestaltung durch einzelstaatliche Politik hin zu einer „Gesellschaftswelt“ zu begründen, in der die Staaten zwar nach wie vor eine wichtige Rolle spielen, aber zunehmend auch grenzübergreifend nichtstaatliche sowie gesellschaftliche Akteure und internationale Organisationen aktiv in Regierungsprozesse eingebunden werden. Dadurch kann der Staat selbst nicht mehr als alleiniger Souverän auftreten. Politische Konstrukte wie der Bologna-Prozess bedürfen der Einbeziehung solcher nicht-staatlichen Akteure um ihr Ziel, die Reformen im Konsens und auf Basis einer breiten gesellschaftlichen Einbeziehung und Anerkennung zu erreichen.

In seiner Organisationsstruktur gleicht der Bologna-Prozess einem Netzwerk. Die Netzwerkstrategie wird als alternative Methode vorgestellt, mit der gesellschaftlichpolitische Probleme durch Kooperation angegangen werden. Zudem wird dargestellt, wie diese Strategie es ermöglicht, Akteure mit unterschiedlichen Interessen und Zielen, wie dies auch innerhalb des Bologna-Prozesses der Fall ist, zu koordinieren.

Auf der Grundlage der gemeinsamen Interessenslage ist der Bologna-Prozess als Institution entstanden. Wie jedoch wird sie etabliert und wie verleiht man ihr Potenz um wirksam zu sein? In den internationalen Beziehungen gibt es keine, mit einem Gewaltmonopol, und damit mit Sanktionsmacht, ausgestattete Autorität, die für alle verbindliche Regeln und Normen setzt sowie deren Einhaltung überwacht. Dennoch wird im Verlauf des Bologna-Prozesses deutlich, dass das Handeln der Akteure eine verbindliche Verteilung von Werten bei den Teilnehmerstaaten bewirkt oder auf eine solche Verteilung ausgerichtet ist. Durchgesetzt wird die Zu- und Verteilung dieser Werte entweder über den Modus der Macht oder über Zusammenschlüsse auf der Grundlage gemeinsamer Interessen oder Ziele.

Ebene 2 geht differenziert auf die Teilnehmerstaaten des Bologna-Prozesses ein. Bis zu seinem Beginn hatten sich die Staaten gegen eine „Einmischung“ in ihre Bildungssouveränität von außen stets gewehrt. Ende der neunziger Jahre hatte Europa mehr Hochschulsysteme als Mitgliedsstaaten, die sich zudem in vielen Bereichen erheblich unterschieden (vgl. Haug/Kirstein, 1999, S. 2ff und Kyvik, 2004, S. 394ff). Durch unterschiedliche Kurs- und Studienstrukturen waren die einzelnen Hochschulsysteme miteinander nicht kompatibel. Dies führte häufig dazu, dass etwa nach einem Auslandsstudium die Studienleistungen oder Qualifikationen nicht oder nur teilweise anerkannt wurden.

Die leitenden Fragen der Ebene sind daher: Wenn die Inkompatibilität der Hochschulsysteme und die damit verbundenen Probleme seit langem bekannt und akzeptiert waren, aus welchem Interesse haben sich Staaten trotz unterschiedlich verfasster politischer Systeme oder differierender Ideologien dem Bologna-Prozess dennoch angeschlossen und welche Mechanismen führen letztendlich zu einem Systemwandel?

Zur Beantwortung der Fragen liegt der Fokus darauf, herauszustellen wie der Prozess im Hinblick auf die soziale Indikation strukturiert ist und wie es zur endogenen Bildung von Interessen kommt. Internalisierung der Reform kann sich aus Zwang oder eigenem Interesse ergeben. Diesem Ansatz folgend werden mögliche Beweggründe zur Teilnahme und Mechanismen zum politischen „Funktionieren“ des Bologna-Prozesses herausgestellt. Der Aspekt der Selbstbeschränkung des Staates aufgrund fehlender, rechtlich verbindlicher Vorgaben und die Einbindung in ein Netzwerk, als Unterstützung zur Lösung komplexer Vorgänge, werden dabei untersucht.

Anschließend wird dargestellt, wie sich die Hochschullandschaft Europas seit Beginn des Prozesses verändert hat, und welche unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen zur Doktorandenausbildung im europäischen Ländervergleich trotz Bologna noch immer vorhanden sind. Beispielhaft werden hierfür die derzeit unterschiedlichen Studiemöglichkeiten und Abschlüsse der Hochschulsysteme der Türkei, Frankreichs und Großbritanniens aufgezeigt. Mit einer Zusammenfassung des Ländervergleichs und aktuellen Einschätzungen und Reaktionen zum Bologna-Prozess in den Vereinigten Staaten endet die Ebene.

In Ebene 3 wird untersucht, inwieweit die Bestimmungen für den Master-FH-Absolventen in den Promotionsordnungen der deutschen Universitäten bereits normativ/formell umgesetzt sind bzw. faktisch Anwendung finden. Die Analyse erfolgt durch eine Gegenüberstellung der Promotionsverfahren von Diplom-FH-Absolventen, Master-FH-Absolventen und Universitätsabsolventen in absoluten Zahlen und einer eigenen Datenerhebung zur Implementierung des Master-FH-Abschlusses in den Promotionsordnungen.

Eingangs werden die rechtlichen Rahmenbedingungen zur Promotion verdeutlicht. Auf der Zahlenbasis des Projekts „Promotion für FH-Absolventen“<sup>4</sup> und Erhebungen des Statistischen Bundesamts folgt eine Gegenüberstellung der Promotionsverfahren von

---

<sup>4</sup> Vgl. HRK, Beiträge zur Hochschulpolitik 3/2006

Diplom-FH-Absolventen, Master-FH-Absolventen und Universitätsabsolventen in absoluten Zahlen. Die Gegenüberstellung soll die, aus Sicht der FH-Absolventen, schwierig zu erreichende Zulassung und Verfahrensdurchführung zum Promotionsverfahren hervorheben. Daran anschließend zeigt eine bundesweite Übersicht von Fakultäten, wie wenige der Promotionsordnungen den Master-FH-Abschluss dem Universitätsabschluss, zum Stand Februar 2008, in Bezug auf die Zugangsvoraussetzungen zur Promotion, inzwischen formell gleichgestellt haben.

Ebene 4 soll beantworten, weshalb die Umstellung der Promotionsordnungen bayerischer Universitäten trotz Fristüberschreitung noch nicht erfolgt ist. Aus welchen Gründen das Promotionsgesuch von den Universitäten tatsächlich abgelehnt worden ist und welchen Standpunkt das Bayerische Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst vertritt. Um diese Fragen zu beantworten wird einleitend die Universität als Institution und ihre Verankerung in der gesellschaftlichen Ordnung beschrieben. Damit wird kritisch hinterfragt, inwieweit sich die Universität diesen „Status“ zu Eigen macht, um politische Vorgaben zu interpretieren. Daran anschließend zeigt ein Blick auf die letzte Datenerhebung der HRK des Jahres 2006 die Situation zur Promotion von Diplom-FH-Absolventen in Bayern.

Als Ausgangspunkt zur Beantwortung der Frage, aus welchen Gründen mein Promotionsgesuch abgelehnt worden ist, habe ich das Antwortschreiben der bayerischen Universitäten auf meinen Antrag zur Aufnahme eines Promotionsstudiums genommen. Darauf aufbauend wurde schriftlich und/oder telefonisch um eine Stellungnahme zur Ablehnung gebeten. Die Rückmeldungen sind in einer Übersichtstabelle zusammengefasst und mit einer Ergebnisbewertung versehen. Die Stellungnahme des Bayerischen Staatsministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst zur Umstellungspraxis der Promotionsordnungen beruht auf der Bitte um einen persönlichen Gesprächstermin, dem letztendlich nicht zugestimmt wurde.

Die Ebene endet mit einer kritischen Betrachtung der Antwortschreiben der Universitäten, die ich auf meine schriftliche Anfrage zur Beantwortung der Zulassungsvoraussetzungen für FH-Master-Absolventen erhalten habe.

Ebene 5 zeigt auf, dass den unterschiedlichen Promotionsordnungen eine gemeinsame Struktur zugeschrieben werden kann. Hierfür wird eine Theorie von Paul Watzlawick herangezogen, die sich mit der Art der Herausbildung konstruktivistisch/perspektivischer Prozesse und Meinungsbilder befasst. Bei diesem Ansatz wird zwischen „Wirklichkeit 1. Ordnung“ und einer „Wirklichkeit 2. Ordnung“ unterschieden (vgl. Watzlawick, 1976, S. 142 f.). Die Wirklichkeit der 1. Ordnung bezieht sich auf objektiv feststellbare Eigenschaften. Innerhalb der Ausarbeitung ist dies die Betrachtung der Promotionsordnungen dahingehend, ob diese bereits im Sinne des Bologna-Prozesses umgestellt wurden, der FH-Master-Abschluss dem universitären Abschluss gleichgestellt ist und formell zur Promotion berechtigt.

Das Hauptaugenmerk der Betrachtung dieser Ebene liegt aber auf der Betrachtung der Wirklichkeit der 2. Ordnung. Diese beruht ausschließlich auf der individuell subjektiven Zuschreibung von Sinn und Wertigkeit der Regelung. Als Frage formuliert: Was bedeutet mir in meiner ganz persönlichen Situation die Tatsache der Gleichstellung des FH-Master zum Universitätsabsolventen in Bezug auf die Zugangsberechtigung zur Promotion und welchen Wert messe ich ihr bei?

Abschließend erfolgt in einer Zusammenfassung die Beantwortung, der eingangs gestellten Fragen, ob sich trotz der politisch gewünschten „individuell differenzierten Vereinheitlichung des Europäischen Hochschulraumes“ noch ein durchgängiges Muster beim dritten Zyklus der Doktorandenausbildung und Promotion erkennen lässt und ob die politisch gewünschten und kommunizierten Erfolge der Ministerrunde zum Teilziel „Förderung der Doktorandenausbildung als dritter Zyklus“ auch bei den Universitäten umgesetzt wurde, oder ob nicht durch den „Ebenenfilter“ diese propagierte Umsetzung nur verzögert für den jeweils promotionswilligen FH-Master-Absolventen Realität wird.

Mit einem Ausblick zur weiteren Entwicklung promotionswilliger FH-Master-Absolventen schließt die Dissertation ab.

## **Teil I**

### **Geschichte, Politik und Kontext der Hochschulentwicklung**

Um die Intention des Bologna-Prozesses und die Verankerung und Legitimation der Hochschulen in der Gesellschaft für die nachfolgende Betrachtung zu verstehen, ist es wichtig, die historische Entstehung des Hochschulwesens in Europa in seinen wesentlichen Etappen zu skizzieren.

Welche Entwicklung im 12. Jahrhundert beeinflusste die Initiation des Bologna-Prozesses im Jahr 1990? Welche nationalen und europäischen Entwicklungsstufen waren Bausteine, um die Institution „Universität“ in der bestehenden Form zu gestalten? Inwieweit haben Personen, Politik, nationale und internationale Organisationen, judikative Entscheidungen oder die jeweilige Wirtschaftslage die „Universität“ in ihrer heutigen Ausprägung beeinflusst?

Schwerpunkt dieses ersten Teiles ist die Entwicklung der Hochschulen von ihren Ursprüngen in Bologna und Paris, in Deutschland und Europa sowie die historischen und politischen Hintergründe die die Vorgeschichte des Bologna-Prozesses prägen.

Was hat Europa als Territorialgebilde und mittlerweile gewichtiger Politik- und Wirtschaftsakteur veranlasst, die Hochschulpolitik neu zu koordinieren, sich als einheitliches Ganzes darzustellen und dennoch vorhandene länderspezifische Eigenarten der Hochschulen zu akzeptieren? Diese Fragen sollen nachfolgend beantwortet werden.

#### **1. Geschichtliche Entwicklung der Hochschule/Universität**

Die europäische Form der hohen Schule, die Universität, entstand im Hochmittelalter genauer im 12. Jahrhundert. Bis zu dieser Zeit erfolgte die Ausbildung der Gelehrten in Kloster- und Domschulen, die in der Regel nur für den eigenen Bedarf ausbildeten und nur selten auswärtige Kleriker aufnahmen. Diese Schulen standen unter der direkten Aufsicht des Abtes oder Bischofs. Im 12. Jahrhundert entwickelten sich die Universitäten von kirchlichen Schulen zu offenen Lehranstalten, wobei nicht von der Vorstellung ausgegangen werden darf, dass sie gegründet wurden. Sie entstanden im Laufe eines ungefähr 50jährigen Prozesses, bei dem zwei Schulen eine Vorreiterrolle übernahmen:

Bologna und Paris. Das Neue an den Universitäten war, dass sie eine eigenständige Genossenschaft, einen Personenverband, mit der ausschließlichen Aufgabe der akademischen Lehre bildeten. In der Zusammensetzung dieses Personenverbandes existierte zwischen Bologna und Paris ein grundlegender Unterschied. Die Bologneser Hochschule wurde von der *universitas scholarium* gebildet, also von den Studenten, und von einem studentischen Rektor geleitet. In Paris hingegen war die Hochschule als *universitas magistrorum et scholarium* verfasst, als Genossenschaft der Lehrenden und Lernenden, wobei die Universität von den Professoren unter der Leitung des Kanzlers von Notre Dame geführt wurde. Bis zum Jahre 1200 wurden die Universitäten in Oxford, Montpellier und Salerno gegründet, bis um 1230 die in Reggio (Emilia), Vicenza, Arezzo, Padua, Neapel, Vercelli, Toulouse, Orleans, Angers, Cambridge, Valencia und Salamanca. Neu waren an den Universitäten ihre große, weit reichende, überregionale Wirksamkeit sowie die Freizügigkeit der Studenten, die nicht mehr an ihr Kloster oder an ihren Dom gebunden waren. Aus diesem Grund bedurften die Magister und Scholaren als Ortsfremde eines besonderen Rechtsschutzes, die Universität selbst einer besonderen Bestandsgarantie. Eine solche Garantie bot die *Authentica habita* Kaiser Friedrich Barbarossas aus dem Jahre 1158, die die Freizügigkeit der Bologneser Studenten sicherte und es verbot, sie für Schulden ihrer Landsleute haftbar zu machen. Sinnfälligster Ausdruck der akademischen Freiheit und Loslösung der Institution Universität von älteren Einrichtungen war die eigene Gerichtsbarkeit und der eigene Gerichtsstand der Universität.<sup>5</sup> Eine eigene Rechtsform, die Selbstverwaltung, wurde geschaffen. Die „verfasste Universität“ entstand also aus Konflikten und verfestigte sich aus der Versteifung auf eigene Rechte (vgl. Esch, 1985, S. 19).

Die Aufnahme des Studiums erfolgte im Alter von 13-14 Jahren. Die Lehrveranstaltungen bestanden aus Vorlesungen, Disputationen und Repetitionen. Das Studienjahr dauerte von Oktober bis September des folgenden Jahres (vgl. Edel, 2004). Die Studiendauer betrug 3 Jahre für den *Baccalaureus* (aus *baccalaris* = untergeordneter Ritter, Knappe) und 3 Jahre für den *Magister* (von *magis* = mehr, in höherem Grade, Vorsteher, Leiter, Lehrer). Das Mindestalter für die Lehrberechtigung an der Fakultät betrug 21 Jahre. In der Theologischen Fakultät umfasste die Studiendauer 6-7 Jahre für den *Baccalaureus* der Theologie. Die erste deutschsprachige Vorlesung erfolgte 1687 durch Christian Thomasius an der Universität Halle. Bereits die Universitäten des

---

<sup>5</sup> Vgl. [http://www.marchia-bonn.de/geschichte\\_verbindungen.php#p1](http://www.marchia-bonn.de/geschichte_verbindungen.php#p1)

Mittelalters hatten das Recht, ihre inneren Angelegenheiten selbst zu regeln und akademische Grade zu verleihen. Obwohl bereits früh eine Gliederung in niedere Fakultäten (Grammatik, Rhetorik, Dialektik, Arithmetik, Geometrie, Musik, Astronomie) und höhere Fakultäten (Theologie, Medizin, Jura) erfolgte, umfasste die Ausbildung der Studierenden das gesamte verfügbare Wissen der jeweiligen Zeit. Der erfolgreiche Abschluss der niederen Artistenfakultät war Voraussetzung für das Studium an einer der drei höheren Fakultäten. Wandernde Studierende und Lehrende, die an der jeweiligen Universität eine Gemeinschaft bildeten, waren die Regel, ebenso die Anerkennung der an einer anderen europäischen Universität erworbenen akademischen Grade. Die Studierenden bezahlten Hörgelder an ihre Professoren. Die Vorlesungen und Seminare wurden bis 1687 ausschließlich in lateinischer Sprache abgehalten.<sup>6</sup>

## 1.1 Deutsche Universitäten

Die ersten deutschen Universitäten wurden im späten 14. und zu Beginn des 15. Jahrhunderts gegründet. Die älteste ist die Universität Heidelberg (1386). Noch im selben Jahrhundert kamen Köln (1388) und schließlich Erfurt (1392) hinzu. Auch die deutschen Universitäten folgten in ihrem Aufbau den älteren Vorbildern. Sie ahmten die Eingliederung der Studenten in die Ordnung von Nation und Korporation nach.<sup>7</sup>

Die meisten Universitäten des Spätmittelalters waren klein. Die Fakultäten hatten zwei oder drei Professoren, und es gab zwischen 100 und 200 Studierende pro Universität, manchmal weniger. Um 1500 gab es an den Universitäten der deutschen Staaten und Fürstentümer etwa 3 000 Studenten. Zu dieser Zeit studierten ausschließlich Männer. Die Zulassung zum Universitätsstudium konnten sich Frauen erst im 20. Jahrhundert erkämpfen. Um das Jahr 1700 existierten etwa 40 Universitäten mit ca. 8 000 Studenten in Deutschland (vgl. Kehm, 2004).

Schon während des 15. Jahrhunderts und mehr noch im 16. Jahrhundert gerieten die Universitäten zunehmend unter die Botmäßigkeit des Landesherrn. Der Klerus wurde als

---

<sup>6</sup> Vgl. Thomas Ellwein, Die deutsche Universität. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart, Königstein/T. 1985; Rudolf Stichweh, Der frühmoderne Staat und die europäische Universität, Frankfurt/M. 1991.

<sup>7</sup> Vgl. [http://www.marchia-bonn.de/geschichte\\_verbindungen.php#p1](http://www.marchia-bonn.de/geschichte_verbindungen.php#p1)

Träger der Ideologie und damit auch als Garant gelehrter Bildung in Frage gestellt (vgl. Flaschendräger, 1981, S. 35). Der Mensch und seine Persönlichkeit traten in den Vordergrund. Eine poetisch-literarische Bildung setzte sich durch, erweitert und angeregt von geographischen Entdeckungen sowie den ersten Versuchen einer beschreibenden Naturwissenschaft. Ein rascherer geistiger Austausch zwischen vielen Menschen wurde durch die Entwicklung der Buchdruckerkunst begünstigt. Jene Umwälzung des Humanismus und das, was später im Zeitalter der Aufklärung nachfolgte, ist als Prozess zu begreifen, in dem immer wieder neu, die Spannung zwischen Glauben und Wissen, zwischen gläubiger Gewissheit und vernünftiger Erklärung ausgetragen wird (vgl. Ellwein, 1985, S. 38 f). In der Wissenschaftsentwicklung von etwa 1500 bis zum späten 18. Jahrhundert lässt sich verfolgen, wie sich das Verhältnis von Glauben und Vernunft verändert, wie es zur zunehmenden „Befreiung“ der Vernunft kommt. Gleichzeitig verstärkt sich die Entwicklung der einzelnen Wissensgebiete, wie z.B. der Naturwissenschaft im Rahmen der alten freien Künste. Die moderne wissenschaftliche Astronomie entsteht, die Alchimie wandelt sich zur modernen Chemie, aber auch die Medizin und die Philosophie erhalten einen anderen Stellenwert, da ein immer größerer Teil der Welt erklärt werden kann (ebd., S. 40).

Aus Sicht der Landesherren dienen Universitäten nun in erster Linie der Herrschaftssicherung. Herrschaft über Volk und Territorium. Hierfür werden Lehrer und Geistliche ausgebildet um die nachwachsende Generation „im Geiste“ der jeweiligen Konfession zu erziehen und halten zu können. Geht es dem konfessionellen Staat um das „sentire cum“ der Untertanen, so geht es der politischen Herrschaft um die Loyalität der Staatsdiener (ebd., S. 47 f). Es entsteht die Kunst der Regierung, die nun nicht mehr im Zeichen der pastoralen Macht, sondern im Zeichen der Staatsräson betrieben wird. Derjenige, der regiert, muss die Elemente kennen, welche die Aufrechterhaltung des Staates ermöglichen. Um die Mitte des 18. Jahrhunderts beginnt sich die neue Regierungsform der gouvernementalen Vernunft durchzusetzen. Ziel ist nun nicht mehr das Wachstum des Staates an Kraft, Reichtum und Macht, sondern von innen her die Ausübung der Regierungskunst zu begrenzen.<sup>8</sup>

Um die Wende zum 19. Jahrhundert und in dem sich anschließenden Jahrzehnt wurde die bestehende Auffassung, die die Universität als reine Lehrereinrichtung für Juristen,

---

<sup>8</sup> Vgl. <http://www.information-philosophie.de/?a=1&t=315&n=2&y=1&c=38#>

Theologen und Mediziner verstand, von fortschrittlichen Reformern hinterfragt. Fichte, Schelling, Schleiermacher, Steffens und vor allem Wilhelm von Humboldt propagierten ein neues Wissenschaftsverständnis, das die Wissenschaft „[...] als etwas noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes [...]“ (vgl. W IV, S. 257 f.)<sup>9</sup> betrachtete und daraus die Forderung ableitete, dass das Wissen ständig erweitert und vergrößert werden müsse. Die Universität wurde als Forschungsstätte konzipiert, wie dies bei den Neugründungen in Berlin (1810), Breslau (1811) und Bonn (1818) berücksichtigt wurde. Diese Universitätsreform muß im Zusammenhang mit den anderen Reformbemühungen der damaligen Zeit gesehen werden, die versuchten, ein neues, anderes Verhältnis des Einzelnen zum Staat zu schaffen. Weg vom Untertan, hin zum mitverantwortlichen Staatsbürger.<sup>10</sup>

1848 erhoben sich große Teile des Bürgertums. Die seit langem wachsende Unzufriedenheit führte endlich, nach einem Anstoß aus Frankreich (der Februarrevolution) auch in Deutschland, zur Revolution. Im ganzen Gebiet des Deutschen Bundes erhoben sich Teile der Bevölkerung gegen die bestehende Ordnung. Die Progressisten forderten die völlige Verschmelzung der Universität mit der Öffentlichkeit, vor allem die Abschaffung der akademischen Gerichtsbarkeit.<sup>11</sup>

### ***1.1.1 Deutschland als Wissenschaftsnation im 19. Jahrhundert***

Die Gründung der Universität Berlin durch den damaligen preußischen Sektionsdirektor für Kultus und Unterricht im Innenministerium, Wilhelm von Humboldt, im Jahr 1810 war für das deutsche Hochschulsystem von einschneidender Bedeutung. In seiner von 1810 datierenden Denkschrift „Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“<sup>12</sup> entwickelte Humboldt ein Universitätsideal,

---

<sup>9</sup> Wilhelm von Humboldt wird mit Band- und Seitenangabe aus der Studienausgabe in 5 Bänden (W) von Flitner und Geil zitiert.

<sup>10</sup> Vgl. [http://www.marchia-bonn.de/geschichte\\_verbindungen.php#p1](http://www.marchia-bonn.de/geschichte_verbindungen.php#p1)

<sup>11</sup> Vgl.: Das SV Handbuch: Sondershäuser Verband akademisch-musikalischer Verbindungen Baumeister u.a. (Hrsg.), 1988; und Krause, 1997, Alte Burschenherrlichkeit

<sup>12</sup> Vgl.: Wilhelm von Humboldt, Schriften zur Politik und zum Bildungswesen, in: Werke, Bd. 4. Hrsg. v. Andreas Flitner und Klaus Geil, Stuttgart 1993, S. 255 ff.

mit dem das deutsche Hochschulsystem noch heute weltweit identifiziert wird. Viele Experten sind jedoch der Ansicht, weder Humboldt selbst noch anderen sei es je gelungen, dieses Ideal vollständig umzusetzen. Doch die Grundprinzipien der Denkschrift haben für die Grundprinzipien der deutschen Hochschulen auch heute noch Gültigkeit: die Einheit von Forschung und Lehre, die Freiheit der Wissenschaft im Sinne ihrer Unabhängigkeit von unmittelbaren politischen oder gesellschaftlichen Verwertungsinteressen, die Einheit der Wissenschaft unter dem Dach der Universität, die Bildung durch Wissenschaft, die Oberaufsicht des Staates und seine Alimentierung der Universitäten, ergänzt durch das Recht der Universitäten, ihre inneren und akademischen Angelegenheiten selbst zu regeln. Insbesondere betonte die Denkschrift aber, dass Forschung und forschendes Lernen die nie abzuschließende Suche nach Wahrheit sei, die dennoch unablässig verfolgt werden müsse.

Wenn heute viel und gern von „Hochschulmarketing“ die Rede ist, so kann man sagen, dass das Humboldt'sche Universitätsmodell zum „Exportschlager“ geworden ist. Die Hochschulsysteme Mittel-, Ost- und Nordeuropas adaptierten dieses Modell für die in ihrem Land entstehenden Systeme, ebenso die Vereinigten Staaten von Amerika für ihre Graduiertenausbildung, auch wenn das dortige System sich im Laufe der Zeit in eine andere Richtung entwickelte. Das napoleonische Frankreich bildete ein eigenes Universitätssystem aus, das Pate für die südeuropäischen Systeme wurde (vgl. Kehm, 2004).

### ***1.1.2 1. Weltkrieg und Weimarer Republik, 1914-1933***

Während des Ersten Weltkrieges blieben die Universitäten in Deutschland geöffnet, obwohl etwa zwei Drittel der eingeschriebenen Studenten am Kriege teilnahmen. Diese Studenten kehrten nach dem Schluss des Waffenstillstandes im November 1918 und der darauf folgenden Demobilisierung an die Hochschulen zurück, so dass in den Anfangsjahren der Weimarer Republik ein gewaltiger Studentenberg entstand.<sup>13</sup>

In der Gesellschaft waren die Universitäten dem Bildungsbürgertum eng verbunden und deshalb eher abgeneigt, gesellschaftliche Konflikte zu reflektieren. Als sich durch die

---

<sup>13</sup> Vgl. [http://www.marchia-bonn.de/geschichte\\_verbindungen.php#p1](http://www.marchia-bonn.de/geschichte_verbindungen.php#p1)

Folgen des Krieges die gesellschaftlichen Strukturen änderten, sah man sich davon betroffen, jedoch nicht zu Selbstkritik veranlasst. Was sich an den Universitäten änderte, änderte sich nur allmählich und betraf in erster Linie das Verhältnis zur Politik, dann die wirtschaftliche Lage der Studierenden und schließlich die Wissenschaft selbst.

Politisch verhielt sich die Universität wie das Bildungsbürgertum eher abwartend. Die Republik wurde nicht geliebt, die Parteienherrschaft abgelehnt. Dennoch herrschte eine Grundstimmung, in der sich das altliberale Grundrecht des Artikels 142 der Weimarer Reichsverfassung: „Die Kunst, die Wissenschaft und ihre Lehre sind frei“ auch gegen die Republik nutzen ließ (vgl. Ellwein, 1985, S. 228).

Die wissenschaftliche Entwicklung war dadurch gekennzeichnet, dass in den 20er und 30er Jahren ein exponentielles Wachstum der Wissenschaft weltweit einsetzte, das heißt die Zahl der Entdeckungen, Erfindungen und der neuen Erkenntnisse immer schneller wuchs und sich bisherige Sichtweisen immer schneller änderten. Dies führte bei den Universitäten zunehmend zur Spezialisierung und zu einer höchst differenzierten Arbeitsteilung. Die wissenschaftliche Reputation wurde immer stärker von der Forschungsleistung bestimmt. Der inhaltlich vermittelte Zusammenhang zwischen der forschenden Universität und jenem Teil des Bildungsbürgertums, der früher verstanden und getragen hatte, was an der Universität geschah, löste sich immer mehr auf (ebd., S. 231 f.).

### ***1.1.3 2. Weltkrieg und Drittes Reich, 1933-1945***

Die Geschichte der deutschen Universität während des Dritten Reichs stellt insofern einen eigenen Abschnitt dar, als die Machtergreifung der Nationalsozialisten (1933) vieles änderte. Der Übergang vom Kaiserreich zur Weimarer Republik bedeutete demgegenüber wenig. Die Universitätssatzungen wurden, wenn überhaupt, nur marginal modifiziert. Die Zusammensetzung der Professorenschaft änderte sich kaum und unter den Studierenden dominierte die nationale Orientierung. Das Jahr 1933 stellte hingegen einen tiefen Einschnitt dar. Als im April das erste Semester nach dem Beginn der Reichskanzlerschaft Hitlers begann, hatten die Universitäten für Studenten wie für Professoren eine andere Gestalt. Der nationalsozialistische Studentenbund war schon zuvor die größte

studentische Organisation gewesen. Jüdische und politisch missliebige Professoren waren bereits in den letzten Semestern bedrängt worden. Insgesamt betrug die Zahl derjenigen, die aus Deutschland emigrierten, etwa eine halbe Million Menschen, darunter 30.000 nichtjüdische, also aus politischen Gründen Emigrierte. Bis zum Jahr 1940 waren es mit 11.000 bis 15.000 etwa elf Prozent der Hochschullehrer aller Kategorien, welche von den deutschen Universitäten vertrieben wurden (vgl. Boockmann, 1999, S. 226 ff.).

Erstes Ziel der nationalsozialistischen Universitätspolitik war der Abbau des Studentenberges, welches bereits 1933, durch Studienverbote und -einschränkungen für Angehörige der jüdischen Glaubensgemeinschaft, Kommunisten, Sozialisten und Frauen erreicht wurde. Ab 1935 wurde der Universitätszugang mit der Ableistung der Wehrdienstpflicht und der HJ-Mitgliedschaft gekoppelt, so dass Ende der dreißiger Jahre der Studentenbergs nicht nur abgebaut war, sondern schon ein spürbarer Akademikermangel eintrat. Dieser wiederum veranlasste die NS-Führung, das Studium begehrenswerter und wirkungsvoller zu gestalten. Zu Kriegsbeginn wurde die gültige Semesterregelung zugunsten einer Trimesterregelung aufgehoben, die sich allerdings nicht bewährte und schon 1941 wieder abgeschafft wurde. Der Akademikermangel war schließlich derart groß, dass während des Krieges Frauen wieder voll zum Studium zugelassen und auch Soldaten zum Studium beurlaubt wurden. Viele Studenten waren Verwundete (vgl. ebd., S. 235). 1944 wurde die Beurlaubung von Soldaten zum Studium wieder aufgehoben, da seit der Errichtung der zweiten Front im Westen sämtliche Reserven eingesetzt wurden. Im Laufe des Jahres wurde der gesamte Studienbetrieb nach und nach eingestellt, da durch die Bombenangriffe die Universitäten ganz oder teilweise zerstört waren. Im letzten Kriegshalbjahr fand an den Universitäten kein Lehrbetrieb mehr statt.

#### ***1.1.4 Nachkriegszeit und Hochschulentwicklung in der BRD***

Die westdeutsche Hochschulpolitik der unmittelbaren Nachkriegszeit – noch unter der Kontrolle der westlichen Alliierten (Großbritannien, Frankreich, USA) – bestand im Wesentlichen aus der Rekonstruktion der zerstörten Gebäude und Anlagen einerseits und der Entnazifizierung und Ansätzen zur „Re-Education“ andererseits. In Westdeutschland herrschte die Sicht vor, dass das deutsche Hochschulsystem vor 1933 „im Kern gesund“ gewesen sei und anknüpfend an die Humboldt'sche Universitätsidee wiederhergestellt

werden sollte. Mit der Gründung der Bundesrepublik Deutschland im Jahr 1949 wurde der Kultur- und Bildungsföderalismus entsprechend der Tradition der Weimarer Republik (1918–1933) wiederhergestellt. Sechzehn Universitäten und neun Technische Universitäten wurden zum Ausgangspunkt der Nachkriegsentwicklung des westdeutschen Hochschulsystems.<sup>14</sup> Die darauf folgenden Entwicklungen bis zum Jahr 1989 können nach Kehm in fünf Phasen aufgeteilt werden:<sup>15</sup>

Die fünfziger Jahre waren eine Phase der „dezentralisierten Rekonstruktion“ entsprechend den traditionellen föderalen Prinzipien. Es gab jedoch auch ein wachsendes Interesse an einer übergreifenden Koordinierung der Bildungspolitik der Länder. Bereits 1948 war die „Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder“ in den Westzonen gegründet worden, unter anderem mit dem Ziel, ein gewisses Maß an Homogenität im westdeutschen Hochschulsystem zu sichern. 1955 wurde das spätere Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft als „Bundesministerium für Atomfragen“ eingerichtet, hatte aber zunächst noch keine Kompetenzen im Bildungsbereich.

Im Jahr 1957 erfolgte schließlich die Gründung des „Wissenschaftsrats“, dem Vertreter der Länder, des Bundes und des öffentlichen Lebens angehören und der bis heute Empfehlungen zur quantitativen, strukturellen und funktionalen Entwicklung des Hochschulwesens in Deutschland erarbeitet.

Die 2. Phase der „systemumfassenden Initiativen“ in den frühen und mittleren sechziger Jahren war gekennzeichnet durch die Gründung einer Reihe neuer Hochschulen sowie die Expansion der bestehenden Hochschuleinrichtungen. Nach dem „Sputnik-Schock“ und Pichts Essay<sup>16</sup> über die „deutsche Bildungskatastrophe“, setzte die westdeutsche Gesellschaft auf die Ausschöpfung der Begabungsreserven und damit auf eine Erhöhung der Anzahl der Hochschulabsolventen, um zukünftiges wirtschaftliches Wachstum zu sichern. Innerhalb von zehn Jahren verdoppelten sich die Studierendenzahlen, die Zahl der Professoren stieg um mehr als das Doppelte und die Zahl des nichtprofessoralen akademischen Personals verdreifachte sich. Anfang der sechziger Jahre stieg die Zahl der

---

<sup>14</sup> Vgl. Zeitschrift aus Politik und Zeitgeschichte, Barbara M. Kehm, Ausgabe vom 14.06.2004, S. 6 ff.

<sup>15</sup> Vgl. Kehm, 1999, Higher Education in Germany. Developments, Problems and Perspectives (CEPES UNESCO und Institut für Hochschulforschung Wittenberg), Bukarest

<sup>16</sup> Vgl. Georg Picht, Artikelserie in der Zeitschrift „Christ und Welt“, Die deutsche Bildungskatastrophe, Freiburg, 1964

Eingeschriebenen auf über 200.000, um dann bis in die achtziger Jahre hinein auf ungefähr 1,3 Millionen anzuwachsen (1999 etwa 1,9 Millionen).

Im Gegensatz zur Weimarer Republik stellte jetzt der Staat umfangreiche Mittel für die Unterhaltssicherung der Studenten zur Verfügung, vor allem nach dem Honnefer Modell. Dies beinhaltet nach einer von der Westdeutschen Rektorenkonferenz 1955 erarbeiteten Empfehlung, eine Mischung von Zuschuss und Darlehen, das später als Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG), zunächst als Zuschuss, ab Mitte der 80er Jahre wieder als Mischung aus Zuschuss und zinslosem Darlehen an bedürftige Studierende vergeben wurde. Seitens des Bundes wurden darüber hinaus die Mittel für die Forschungsförderung und die außeruniversitären Forschungseinrichtungen deutlich erhöht.

Die Jahre um 1970 können als Phase des „kooperativen Föderalismus“ bezeichnet werden. 1969 wurde das Grundgesetz dahingehend geändert, dass einige Angelegenheiten des Hochschulbereichs als Gemeinschaftsaufgaben von Bund und Ländern definiert wurden, insbesondere der Hochschulbau, die Koordinierung der Bildungsplanung und die Forschungsförderung. Es folgte die Gründung einer Bund-Länder-Kommission für den Hochschulbau und erste Überlegungen für ein Hochschulrahmengesetz des Bundes, das jedoch erst 1976 verabschiedet werden konnte.

Die frühen und mittleren siebziger Jahre lassen sich als Phase einer „Reform- und Gesetzgebungsdynamik“ charakterisieren. Die Studentenbewegung und der 1969 erfolgte Regierungswechsel zu einer sozialliberalen Koalition hatten viele Traditionen der Hochschulen in Frage gestellt und weit reichende Veränderungen gefordert. Die Debatten über die Aufgaben und Funktionen der Hochschulen in der Gesellschaft waren erregter als je zuvor. Die exklusive Entscheidungsmacht und Position der Professoren in den Fachbereichs- und Fakultätsräten sowie den Hochschulsenaten wurde durch ein partizipatives Modell ersetzt, das den anderen wissenschaftlich Bediensteten, dem nicht-wissenschaftlichen Personal und den Studierenden Mitbestimmungsrechte zugestand. Das weitgehend einheitliche Hochschulsystem, bestehend aus Volluniversitäten und Technischen Universitäten, wurde durch Fachhochschulen und in einigen Ländern durch Gesamthochschulen ergänzt. Bei der Curriculumentwicklung wurden neue Wege beschritten und im Jahr 1977 erfolgte schließlich die Gründung nationaler Curriculum-Reformkommissionen.

Eine weitere Entwicklungsphase des westdeutschen Hochschulsystems – von etwa 1977 bis zum Ende der achtziger Jahre – lässt sich nach Kehm als Phase des „postexperimentellen Waffenstillstands“ bezeichnen. Die großen Hoffnungen auf substantielle Veränderungen waren bereits ab Mitte der siebziger Jahre verblasst. Die Sorge um steigende Akademikerarbeitslosigkeit nahm zu. Darüber hinaus führten demographische Veränderungen zu der Prognose, dass die Zahl der Studierenden ab den späten siebziger bis in die späten achtziger Jahre deutlich steigen werde, um danach beträchtlich zurückzugehen. Unter diesen Bedingungen stimmten Vertreter der Hochschulpolitik und der Universitäten im Jahr 1977 einer Politik des „offenen Zugangs“ zu den Hochschulen für alle berechtigten Schulabgänger zu. Im Gegensatz zur Prognose erhöhten sich die Studierendenzahlen jedoch kontinuierlich, während das wissenschaftliche Personal zahlenmäßig weitgehend stagnierte.

### ***1.1.5 Hochschulentwicklung in der ehemaligen DDR***

Die Hochschuleinrichtungen in Ostdeutschland – sechs Universitäten und drei Technische Universitäten – nahmen ihre Arbeit nach dem Zweiten Weltkrieg bereits 1945 wieder auf. In den folgenden zehn Jahren wurden mehrere neue Einrichtungen gegründet, die meisten davon spezialisierte, mono-disziplinäre Hochschulen. Bis zum Jahr 1970 stieg die Zahl der Hochschulen in der DDR auf 54. Die Hochschulentwicklung in der DDR lässt sich zwischen 1945 und 1989 ebenfalls in fünf Phasen einteilen (vgl. Buck-Bechler, 1997, S. 11-45):

Die erste Phase war bestimmt von den Hochschulreformen, die zwischen 1945 und 1949 unter der militärischen Kontrolle der sowjetischen Siegermacht implementiert wurden. Maßnahmen zur Entnazifizierung und der Wiederaufbau der Gebäude wurden von den Länderregierungen durchgeführt, die zu jener Zeit noch existierten.

Die zweite Phase begann mit der offiziellen Gründung der DDR im Jahr 1949 und dauerte bis zur Errichtung der Berliner Mauer im Jahr 1961. Diese Zeit war besonders durch die Einführung sozialistischer Bildungsprinzipien geprägt, Marxismus-Leninismus

wurde obligatorischer Bestandteil aller Studiengänge. Im Jahr 1952 wurden die fünf Bundesländer aufgelöst, und eine zentralisierte Planwirtschaft eingeführt. Schließlich wurde das Prinzip des „demokratischen Zentralismus“ in die Leitung der Hochschulen implementiert und die Forschungsplanung dem Fünfjahresplan der Wirtschaft angepasst. Die Jahre von 1961 bis 1971 können als Phase der Hochschulexpansion bezeichnet werden. In dieser Zeit erfolgte die Gründung von zehn neuen Hochschulen, und 1965 wurde ein neues Hochschulgesetz verabschiedet. Dieses Gesetz regelte die Anpassung der Hochschulen an die Erfordernisse des wissenschaftlichen und technischen Fortschritts und machte die Bildung des „sozialistischen Charakters“ bei den Studierenden zur Auflage. Der achte Parteitag der Sozialistischen Einheitspartei beendete 1971 diese Expansionsphase.

Es begann eine vierte Phase, die bis 1980 andauerte. Mit dem Wechsel der Parteileitung von Walter Ulbricht zu Erich Honecker wurde die ideologische Bildung intensiviert und ein Fortdauern der Hochschulexpansion als Entwicklung in die falsche Richtung betrachtet. Ab 1972 erfolgte die Reduzierung der Zulassungsquoten. Die Beziehungen zwischen Hochschulen und Industrie wurden institutionalisiert und die Kooperationsbeziehungen reguliert. Die Curricula aller Studiengänge waren einer zentralen Planung unterworfen, ebenso wie die Platzierung von Absolventinnen und Absolventen in der Berufs- und Arbeitswelt.

In der fünften Phase, zwischen 1980 und 1989, erfolgte die Etablierung eines binären Systems von Hochschultypen, bestehend aus Hochschulen mit einem breiten Fächerspektrum einerseits und fachlich spezialisierten Einrichtungen, z. B. in den Ingenieurwissenschaften andererseits. Diese Differenzierung war das Ergebnis einer gezielten Lenkung oder Umlenkung der Studienwünsche von Schulabgängern in diejenigen Bereiche, in denen es eine hohe Nachfrage nach Absolventen gab oder die durch höher qualifizierte Beschäftigte wirtschaftlich vorangebracht werden sollten. Die fünfte und letzte Hochschulkonferenz der DDR im Jahr 1980 setzte sich zum Ziel, die Qualität der Hochschulbildung zu verbessern. Dies sollte durch eine größere Bedeutung des grundständigen Studiums und durch eine bessere Verbindung zwischen allgemeiner und berufsbezogener Ausbildung geschehen.

## 1.2 Auswirkungen der deutschen Wiedervereinigung auf die Hochschullandschaft

Der Fall der Berliner Mauer im November 1989 und die Auflösung der sozialistischen Regierung der DDR führten zur Vereinigung der beiden, seit 1949 bestehenden, deutschen Staaten. Mit dem am 31. August 1990 unterzeichneten Einigungsvertrag begann ein Prozess der Anpassung politischer, ökonomischer und sozialer Bedingungen in den fünf neuen Bundesländern an die westdeutschen Vorgaben. Neben vielen anderen Regelungen sah der Vertrag vor, die grundlegende Struktur des Bildungswesens in Westdeutschland auf Ostdeutschland zu übertragen. Mit Ausnahme einiger Besonderheiten diente der westdeutsche Status quo als Modell für die Transformation des ostdeutschen Hochschulwesens (vgl. Mayntz, 1994, S. 20; Buck-Bechler, 1994, S. 54, Schramm, 1993, S. 340 ff.).

Die Aufgabe der ostdeutschen Hochschulerneuerung verlangsamte Reformen, die im westdeutschen Hochschulsystem gegen Ende der achtziger Jahre initiiert worden waren. Als Grundlage für die Erneuerung und Umstrukturierung des Hochschulsystems in Ostdeutschland diente das westdeutsche Hochschulrahmengesetz (HRG). Die wesentlichen Aktivitäten der ostdeutschen Hochschulerneuerung können in fünf Punkten zusammengefasst werden:<sup>17</sup>

1. Entpolitisierung: Schließung aller Fachbereiche für Marxismus-Leninismus sowie aller politischen Hochschulen (Partei, Polizei, Militär); Evaluation der politischen Aktivitäten des wissenschaftlichen Personals; Abwicklung und gegebenenfalls Neugründung (mit neuem Personal) aller Fachbereiche, deren wissenschaftliche Grundlagen enge Verbindungen zum politischen System aufwiesen, insbesondere Ökonomie, Jura und Sozialwissenschaften.
2. Reorganisation und Evaluation der außeruniversitären Forschung: Auflösung vieler Institute der Akademie der Wissenschaften; Bildung außeruniversitärer Forschungsgruppen und Institute, deren wissenschaftliche Leistungen positiv evaluiert worden waren und eine Wiederbelebung der Forschung an Universitäten.
3. Gründung von Fachhochschulen: Neben der Umwandlung vormals spezialisierter Hochschulen erfolgte auch eine Reihe von Neugründungen.

---

<sup>17</sup> Vgl. Kehm/Teichler (Hrsg.), 1996, Vergleichende Hochschulforschung. Eine Zwischenbilanz (Werkstattbericht, Nr. 50), Kassel

4. Umstrukturierung der Fächer und Disziplinen: Zusammensetzung, Größe und Curricula wurden westdeutschen Standards angepasst, allerdings mit gewissen Spielräumen für Innovation. Die hochgradige Spezialisierung wurde aufgehoben.
5. Reform der Personalstruktur: Einführung der für das westdeutsche Hochschulsystem typischen Personalstruktur; politische und wissenschaftliche Bewertung des Personals und Auflösung der Arbeitsverträge bei negativen Ergebnissen. Versetzung in den vorgezogenen Ruhestand und erzwungene Arbeitslosigkeit waren weit verbreitet. Diese deutsch-deutsche „tour de force“ erforderte den Einsatz umfangreicher Personal- und Finanzmittel, um die ostdeutschen Bedingungen und Strukturen des Hochschulwesens so weit wie möglich an den westdeutschen Status quo anzupassen, obgleich auch dieser hochgradig reformbedürftig war.<sup>18</sup>

Es gibt unterschiedliche Standpunkte bezüglich der Frage, ob das westdeutsche Hochschulsystem eine historische Chance für Reformen verpasst 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. In diesem Zusammenhang sollte die Rolle des ostdeutschen Hochschulwesens als Herausforderung und Stimulus für Reformen und Veränderungen des gesamten deutschen Hochschulsystems nicht unterschätzt werden. Insgesamt konnte ab Mitte der neunziger Jahre eine neue Dynamik beobachtet werden, die nach und nach das gesamte deutsche Hochschulsystem erfasste und neuen Antrieb für Reformen und Innovationen gab. Aus dieser Dynamik heraus ist auch ein Beweggrund für die spätere Initiierung des Bologna-Prozesses durch den damaligen deutschen Bundesminister für Bildung und Forschung, Jürgen Rüttgers, zu sehen.

---

<sup>18</sup> Vgl. H. Peisert/G. Framheim, 1992, (Anm. 4); Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur zukünftigen Struktur der Hochschullandschaft in den neuen Ländern und im Ostteil von Berlin, Bd. 1, Teil 4, Köln

### 1.3 Strukturelle und quantitative Entwicklungen der Hochschulen seit 1989

Im Jahr 1989, dem Ausgangspunkt der im Folgenden dargestellten strukturellen und quantitativen Entwicklungen, existierten in Westdeutschland insgesamt 244 Hochschuleinrichtungen, die sich in sechs Typen aufteilen lassen:<sup>19</sup>

Universitäten (einschl. Technische Universitäten, Spezial- und Fernuniversitäten):	68
Theologische Hochschulen:	16
Pädagogische Hochschulen:	8
Kunsthochschulen:	30
Gesamthochschulen:	1
Fachhochschulen (einschl. FH für Verwaltungswissenschaft):	121

In Ostdeutschland existierten im selben Jahr insgesamt 70 Hochschuleinrichtungen:

Multidisziplinäre Universitäten:	9
Technische Universitäten:	12
Spezialhochschulen (z. B. Ingenieurhochschulen, Kunst etc.):	29
Medizinhochschulen:	3
Politische Hochschulen (z. B. Parteihochschulen, Polizeihochschulen, Gewerkschafts- und Militärhochschulen):	17

Im Zuge der Erneuerung und Umstrukturierung des Hochschulsystems ab 1989 entstanden durch Neugründungen, Zusammenlegungen und Umwidmungen 16 Universitäten, 11 Kunsthochschulen, eine Pädagogische Hochschule und 31 Fachhochschulen – ein Typus, der zuvor in Ostdeutschland nicht existierte. Darüber hinaus wurden elf theologische Hochschulen und einige Privathochschulen eingerichtet.

Im Jahr 2000, zehn Jahre nach Unterzeichnung des Einigungsvertrags, bestand die deutsche Hochschullandschaft aus insgesamt 350 Einrichtungen mit ca. 1,6 Millionen Studierenden, darunter:<sup>20</sup>

---

<sup>19</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Grund- und Strukturdaten 1980/1991, Bonn, 1990

97 Universitäten	6 Pädagogische Hochschulen
16 Theologische Hochschulen	49 Kunsthochschulen
154 allgemeine Fachhochschulen	28 Verwaltungsfachhochschulen

Knapp 214.500 Studierende absolvierten im Jahr 2000 erfolgreich eine Abschlussprüfung an einer deutschen Hochschule.

Zum Wintersemester 2006/2007 ergibt sich nach Bundesländern folgende Übersicht mit der Gesamtzahl von 1.838.810 Studierenden:

Bundesland	Universität (oder gleichgestellte Hochschule)	Fachhochschule	Kunst- und Musikhochschule	Summe
Baden-Württemberg	15	19	8	42
Bayern	10	17	6	33
Berlin	3	5	4	12
Brandenburg	3	5	1	9
Bremen	1	2	1	4
Hamburg	4	1	2	7
Hessen	5	5	3	13
Mecklenburg-Vorpommern	2	3	1	6
Niedersachsen	11	5	2	18
Nordrhein-Westfalen	14	12	7	33
Rheinland-Pfalz	5	7	0	12
Saarland	1	1	2	4
Sachsen	5	5	5	15
Sachsen-Anhalt	2	4	1	7
Schleswig-Holstein	3	4	2	9
Thüringen	4	4	1	9
<b>Gesamt</b>	<b>88</b>	<b>99</b>	<b>46</b>	<b>233</b>

Quelle: [www.hochschulkompass.de](http://www.hochschulkompass.de)

Abbildung 02: Hochschultyp und Bundesland, Stand: 14.01.2008

<sup>20</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Grund- und Strukturdaten 2001/2002, Bonn 2002. Aus Politik und Zeitgeschichte B 25/ 2004, Deutsche Hochschulen zu Beginn des 21. Jahrhunderts

Hinzu kommen 42 kirchliche Hochschulen mit 23.460 Studierenden und 67 Privathochschulen mit staatlicher Anerkennung mit 46.306 Studierenden. Insgesamt beträgt die Anzahl der Studierenden: 1.908.576 Studierende an 342 Hochschulen bundesweit.

#### **1.4 Der Aufbruch Deutschlands nach Bologna**

Wenn in den 1980er und 1990er Jahren vergleichende Analysen zu zentralen Hochschulreformtrends in Europa vorgenommen wurden, so waren die Aussagen zu den Entwicklungen in Deutschland bei einer Fülle unterschiedlicher Aspekte des Hochschulwesens relativ ähnlich: Deutschland erschien häufig als Außenseiter oder als Spätkommer in der europäischen Hochschulreformszene. Zutreffend war dies bei Fragen der Hochschulexpansion, der Steuerung des Hochschulsystems und des Managements der Hochschulen, der Einführung von Maßnahmen zur Qualitätssicherung sowie in Hinblick auf verschiedene Aspekte der Internationalisierung der Hochschulen. Von externen wie internen Beobachtern des deutschen Hochschulsystems wurde in diesem Kontext oft auf Barrieren für Reformansätze verwiesen, wie etwa

- die Überlastung des Hochschulsystems durch „Untertunnelung“ des „Studentenberges“,
- der Wunsch nach „Organisationsruhe“ nach den Belastungen der vorangegangenen Organisationsexperimente,
- die Belastungen durch den Vereinigungsprozess in Deutschland,
- überkomplexe Entscheidungsverflechtungen im föderalen System der Bundesrepublik Deutschland sowie im Koordinationssystem von Hochschule und Staat.<sup>21</sup>

Daneben wurde darauf hingewiesen, dass in Deutschland nicht alle europäischen Trends als wünschenswert betrachtet wurden:

- Bis Mitte der neunziger Jahre herrschte in Deutschland große Skepsis, ob weitere deutliche Erhöhungen in den Studienanfänger- und Absolventenquoten erforderlich oder auch nur wünschenswert seien. Die Studierquote in Deutschland betrug

---

<sup>21</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung; Stand der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen im Bologna-Prozess sowie in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland; Endbericht: Vorgelegt am 28.02.2005, Seite 44.

damals um die 30%, wohingegen es in einer Reihe von anderen europäischen Ländern Studierquoten von mehr als 50% gab.

- Die starke Betonung beruflicher Bildung für mittlere Berufe und die Anwendungsorientierung der Fachhochschulen wurden vielfach als Stärken gesehen – gegenüber den in vielen anderen europäischen Ländern vorherrschenden bildungsstrukturellen Trends einer zunehmenden Akademisierung auch der mittleren Berufe.
- Für fragwürdig wurde gehalten, dass neue elaborierte Systeme der Evaluation einen wesentlichen Beitrag zur Qualitätsverbesserung leisten. Darüber hinaus wurde eine Reihe von Gefahren hinsichtlich einer Deformation der Leistungen des Hochschulsystems infolge neuer Evaluationssysteme angenommen.
- Vielen hochschul- und wissenschaftspolitischen Initiativen auf europäischer Ebene wurde mit Skepsis hinsichtlich ihrer Richtung begegnet. Häufig wurden sie als zu zentralistisch und gleichmacherisch gegenüber der europäischen Vielfalt bewertet (ebd.).

Erst in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre verbreitete sich in Deutschland die Einsicht, dass die Strukturen der Studiengänge und Studienabschlüsse deutlich verändert werden müssten. Anlass war die wachsende Sorge, dass Deutschland für Studierende, besonders aus außereuropäischen Ländern, nur wenig attraktiv sei.

Als Gründe dafür wurden insbesondere drei Aspekte angeführt:

1. Die ungenügende Strukturierung der Curricula in vielen universitären Studiengängen.
2. die daraus resultierenden überlangen Studienzeiten, insbesondere im Vergleich zu anderen europäischen Ländern.
3. die Unbekanntheit oder auch Nichtakzeptanz deutscher Hochschulabschlüsse im Ausland.

Damit setzte dann etwa Mitte der 1990er Jahre in der Bundesrepublik Deutschland eine deutliche Steigerung der Bereitschaft zu Hochschulreformen ein, wobei insgesamt die im europäischen Zeitgeist vorherrschenden Reformen den Ton angaben:

- positive Beurteilung einer weiteren Hochschulexpansion.
- Betonung der Reduktion staatlicher Prozesskontrolle und Verstärkung der Rolle der Hochschulexekutive.

- Ausbau formaler Qualitätssicherungssysteme und eine stärkere Befürwortung weiterer Internationalisierungstendenzen (vgl. ebd. S. 45).

Herausragend war dabei zweierlei. Erstens bekam das Argument weiterer Internationalisierungserfordernisse höchste Priorität und hatte offensichtlich auch die höchsten hochschulpolitischen Konsenspotentiale. Das führte zu dem Versuch, eine Fülle von erwünschten Veränderungen in ihrer Bedeutung überzuinterpretieren. Dazu zählten als Hauptinstrumentarium insbesondere eine Reform der Studiengangstruktur und eine Reform des Steuerungs- und Managementsystems als Beitrag zur Stärkung der Hochschulen im Zuge der Globalisierung. Zweitens veränderte sich in diesem Kontext die Haltung gegenüber der europäischen Hochschul- und Wissenschaftspolitik. Die deutsche Seite wollte dabei eine führende Funktion übernehmen. Im Hinblick auf die Studiengangstruktur entstand die Bereitschaft, etwas gegen den späten Studienbeginn, gegen lange Studienzeiten und hohe Studienabbruchsquoten unternehmen zu wollen. Allerdings schien zunächst die Vorstellung ungebrochen, dass eine interinstitutionelle Differenzierung – vor allem die Unterscheidung zwischen Universitäten und Fachhochschulen – das zentrale Strukturprinzip beibehalten werden sollte. Schließlich wurde 1998 das Hochschulrahmengesetz (HRG) novelliert, um Chancen für die Einführung gestufter Studiengänge analog zur Bachelor-Master-Struktur zu eröffnen (vgl. ebd.).

Nach dem Beginn der Diskussionen über Reformen des Hochschulsystems und ersten Reformansätzen ab etwa dem Jahr 1996 gehörte Deutschland zu den Initiatoren des Bologna-Prozesses als eines von vier Unterzeichnerländern (neben Frankreich, Italien und dem Vereinigten Königreich) der Sorbonne-Erklärung von 1998, demselben Jahr, in welchem die Novellierung des deutschen HRG erfolgte. Andere europäische Länder schlossen sich dem Reformimpetus der Sorbonne-Erklärung an, so dass es ein Jahr später zur Unterzeichnung der Erklärung zur „Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums“ durch neunundzwanzig europäische Staaten in Bologna kam (vgl. Friedrich, 2002, S. 8).

Bereits mit der HRG-Novellierung 1998 wurde die rechtliche Möglichkeit zur Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen in Deutschland im Rahmen einer Erprobungsphase geschaffen. Zudem wurden im HRG zwei weitere Aspekte der Einführung gestufter Studiengänge geregelt:

- (a) Bachelor- und Master-Studiengänge müssen akkreditiert werden, und

(b) in Bachelor- und Master-Studiengängen sollte ein System der Vergabe von Credits (nach dem ECTS-Modell) eingeführt werden, um die Studienleistungen zu dokumentieren.

Die zunächst bestehende „Kann-Bestimmung“ für die Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse ermöglichte einen frühen Beginn des Reformprozesses in Deutschland, für den es anfänglich keinerlei Durchführungsbestimmungen gab. Im jährlichen Rhythmus folgten ab 1999 seitens der Kultusministerkonferenz (KMK) weitere Präzisierungen über die Arten von Studiengängen und Titeln sowie über flankierende Maßnahmen (etwa Credits und Modularisierung). Erst mit der sechsten Novelle des Hochschulrahmengesetzes im Jahr 2002 wurden Bachelor und Master-Studiengänge und -abschlüsse als Regelangebot der Hochschulen definiert. Damit war die Pilotphase, die 1998 begonnen hatte, offiziell beendet. Es gab aber weiterhin keine eindeutigen Bestimmungen darüber, inwieweit eine flächendeckende Einführung der gestuften Studienstruktur vorgenommen werden sollte und bis wann dies gegebenenfalls zu erfolgen hätte. Einige Bundesländer beschlossen eine zügige Einführung (z. B. Nordrhein-Westfalen), andere ließen den Prozess zeitlich offen. Im Oktober 2003 erließen die Länder schließlich verbindlichere Strukturvorgaben (vgl. KMK 2003), die einen Rahmen für die Einführung der gestuften Studienstruktur darstellten. Bis dahin war es jeder Hochschule freigestellt, die Bologna-Ziele individuell zu interpretieren. Auch in diesen Strukturvorgaben erfolgte keine Festlegung, bis zu welchem Zeitpunkt die Einführung gestufter Studiengänge in Deutschland abgeschlossen sein sollte und ob eine flächendeckende Einführung angestrebt war. Von der Umwandlung in die gestufte Studienstruktur wurden außerdem die staatlich geregelten Studiengänge (Lehramt, Jura, Medizin), Studiengänge mit kirchlichem Abschluss (Theologie) und die künstlerischen Studiengänge an Kunst- und Musikhochschulen ausgenommen.<sup>22</sup>

Auf der Ministerkonferenz in Berlin vom 18.-19. September 2003 wurde hervorgehoben, wie wichtig die Umsetzung dieser gestuften Struktur ist. Die Minister der Staaten, in denen diese Struktur noch nicht eingeführt worden war, verpflichteten sich dazu, mit der Implementierung bis 2005 zu beginnen.<sup>23</sup> Der in London 2007 vorgelegte Bericht zu den Fortschritten in Deutschland fiel zwiespältig aus. Zwar melden die deutschen Hoch-

---

<sup>22</sup> Vgl. [http://www.bmbf.de/pub/bachelor\\_u\\_master\\_im\\_bolognaprozess\\_in\\_eu.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bachelor_u_master_im_bolognaprozess_in_eu.pdf)

<sup>23</sup> Vgl. [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/TrendsIII\\_zusam.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/TrendsIII_zusam.pdf)

schulen zu diesem Zeitpunkt bereits 3.075 Bachelor- und 2.113 Master-Studiengänge. Diesen stehen aber 6.034 traditionelle Diplom-, Magister- und Staatsexamensstudiengänge gegenüber. Nur 12,5% der Studierenden waren bis dato in den neuen Studiengängen immatrikuliert.<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> Vgl. [http://www.bmbf.de/pub/Londoner\\_Kommunique\\_Bologna\\_d.pdf](http://www.bmbf.de/pub/Londoner_Kommunique_Bologna_d.pdf)

## 2. Situation und Diskurs der Studienreform in Deutschland

Der Blick auf die Studierendenzahlen der Veröffentlichung „Statistiken zur Hochschulpolitik 1/2009“ der HRK zeigt, dass die neuen Studiengänge auf dem Weg sind, die Studienlandschaft mehr und mehr zu prägen.<sup>36</sup>

Waren früher aufgrund weniger Bachelor- und Masterstudiengänge die Studierendenzahlen gering, immatrikulierten sich zum Wintersemester 2007/08 knapp zwei Drittel in einen Bachelor- oder Masterstudiengang (64,5 %). Jeder dritte Studierende an deutschen Hochschulen ist heute in einem neuen Studiengang eingeschrieben (30,9 %). Ein Jahr zuvor war es nur jeder Fünfte. Der Anteil von Absolventen neuer Studiengänge ist mit 14% jedoch noch relativ niedrig, da die größeren Studierendekohorten noch nicht bei der Bachelorprüfung und im Master angekommen sind. Die deutschen Hochschulen bieten im Sommersemester 2009 9.510 Bachelor- und Masterstudienmöglichkeiten an. Damit machen die neuen Studiengänge bei einer Gesamtzahl von 12.513 Studienmöglichkeiten 76% des Studienangebots an deutschen Hochschulen aus.<sup>25</sup> Insgesamt haben die Universitäten 55% ihres Gesamtstudienangebots auf Bachelor/Master umgestellt, die Fachhochschulen bereits 94%. Bei den Musik- und Kunsthochschulen sind es derzeit gut 31%. Hier hat die Studienreform durch eine Ausnahme in den länderübergreifenden Strukturvorgaben erst später eingesetzt.<sup>26</sup>

Hochschulart	Studiengänge insgesamt	alte Hochschulabschlüsse	staatliche und kirchliche Abschlüsse	davon Bachelor	davon Master	zus.	% von insg.
Universitäten	8.232	418	1.885	3.077	2.852	5.929	72,0
Kunst- und Musikhochschulen	751	468	53	124	106	230	30,6
Fachhochschulen	3.532	181	0	2.108	1.243	3.351	97,4
Hochschulen insgesamt	12.515	1.067	1.938	5.309	4.201	9.510	76,0

Quelle: HRK-Hochschulkompass, 01.03.2009

Abbildung 03: Bachelor- und Masterstudienangebote nach Hochschularten im Sommersemester 2009

<sup>25</sup> Vgl. HRK, Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, Sommersemester 2009, Statistiken zur Hochschulpolitik 1/2009  
[http://www.hrk.de/de/download/dateien/HRK-Statistik-1\\_2009.pdf](http://www.hrk.de/de/download/dateien/HRK-Statistik-1_2009.pdf)

<sup>26</sup> Nach Erhebungen des WS 2008/2009 waren 75% aller Studiengänge (9.200 von insgesamt 12.300) an deutschen Hochschulen auf BA/MA umgestellt. Die Fachhochschulen haben bereits 94% aller Studiengänge umgestellt (vgl. [www.bmbf.de/de/3336.php](http://www.bmbf.de/de/3336.php)).

Semester	Studiengänge insgesamt	davon Bachelor	davon Master	Bachelor/ Master zusammen	% von insg.
WiSe 1999/2000	keine Angabe	123	60	183	k.A.
SoSe 2000	k.A.	202	104	306	k.A.
WiSe 2000/2001	k.A.	277	165	442	k.A.
SoSe 2001	k.A.	382	217	599	k.A.
WiSe 2001/2002	k.A.	471	293	764	k.A.
SoSe 2002	k.A.	544	367	911	k.A.
WiSe 2002/2003	k.A.	633	439	1.072	k.A.
SoSe 2003	k.A.	747	889	1.633	k.A.
WiSe 2003/2004	k.A.	854	1.044	1.898	k.A.
SoSe 2004	11.183	951	1.173	2.124	19,0
WiSe 2004/2005	11.097	1.253	1.308	2.561	23,1
SoSe 2005	11.286	1.453	1.481	2.934	26,0
WiSe 2005/2006	11.186	2.138	1.659	3.797	33,9
SoSe 2006	11.283	2.317	1.777	4.094	36,3
WiSe 2006/2007	11.492	3.075	2.113	5.188	45,1
SoSe 2007	11.803	3.377	2.283	5.660	48,0
WiSe 2007/2008	11.265	4.108	2.778	6.886	61,1
SoSe 2008	11.369	4.541	3.065	7.606	66,9
WiSe 2008/2009	12.298	5.230	4.004	9.234	75,1
SoSe 2009	12.515	5.309	4.201	9.510	76,0

Quelle: HRK-Hochschulkompass, 01.03.2009

Abbildung 04: Entwicklung der Bachelor- und Masterstudienangebote Bundesweit; Wintersemester 99/00 bis Sommersemester 2009

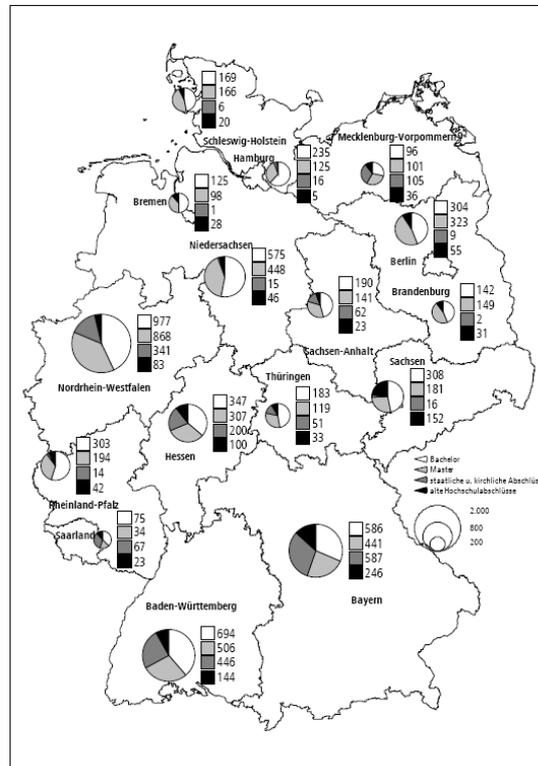
In Bayern sind mittlerweile 1.027 (entspricht 55,2%) der insgesamt 1.860 Studiengänge zum Sommersemester 2009 umgestellt. Damit werden an bayerischen Hochschulen zu diesem Zeitpunkt 586 Bachelor- und 441 Masterstudiengänge angeboten.

Bundesland Bayern	Studiengänge insgesamt	davon Bachelor	davon Master	Bachelor/ Master zusammen	% von insg.
Semester					
WiSe 2004/2005	1.814	118	163	281	15,5
SoSe 2005	1.860	155	183	338	18,2
WiSe 2005/2006	1.867	173	190	363	19,4
SoSe 2006	1.859	192	205	397	21,4
WiSe 2006/2007	1.881	269	245	514	27,3
SoSe 2007	1.907	298	256	554	29,1
WiSe 2007/2008	1.905	383	295	678	35,6
SoSe 2008	1.793	442	318	760	42,4
WiSe 2008/2009	1.811	561	413	974	53,8
SoSe 2009	1.860	586	441	1.027	55,2

Quelle: HRK Hochschulkompass 1/2009

Abbildung 05: Entwicklung der Bachelor- und Masterstudienangebote in Bayern, Wintersemester 99/00 bis Sommersemester 2009

Gemessen am Gesamtstudienangebot des jeweiligen Bundeslandes bieten Niedersachsen mit 94% und Schleswig-Holstein mit 93%, prozentual den größten Anteil ihres Angebotes in einer gestuften Struktur an.



Quelle: HRK-Hochschulkompass, 1.3.2009 (SoSe 2009)

Abbildung 06: Bachelor- und Masterstudienangebote nach Bundesländern im Sommersemester 2009

Angesichts des (politischen) Ziels, bis 2010 alle Studiengänge auf Bachelor- und Masterabschlüsse umzustellen, steht nunmehr außer Frage, dass aufgrund der bis dorthin knappen Zeit, das Ziel nicht vollständig erreicht werden kann. Vor allem die Universitäten müssen ihre Anstrengungen noch steigern, um den Umstellungsprozess bei vorgegebenen finanziellen Mitteln und personellen Ressourcen im geplanten Zeitraum zu bewältigen. Die Fachhochschulen haben hingegen mit 94% eine bereits sehr hohe Umstellungsquote. Seitens dieser besteht ein vermehrtes Interesse die Unterschiede zwischen Fachhochschule und Universität zu verwischen. Die Studienstrukturreform mit den beiden gestuften Abschlüssen Bachelor und Master kann als zweiter Versuch gewertet werden, die Dichotomie des bundesdeutschen Hochschulsystems von Fachhochschulen und Universitäten, wenn nicht in der Forschung, so wenigstens im Studienbereich aufzulösen. Mit den im Rahmen des Bologna-Prozesses eingeführten Bachelor- und Master-Graden sollten wiederum die Unterschiede zwischen den Studienabschlüssen von Universitäten und Fachhochschulen nivelliert werden (vgl. Winter, 2009, S. 78f.).

Deutsche Akademiker und deren Abschlüsse sind im Ausland durchaus geschätzt (vgl. Hering, 2003, S. 426-428). Einen tatsächlichen internationalen Standard bei Studienabschlüssen gibt es aber auch bei namentlicher Gleichschaltung nicht (vgl. Forschung und Lehre, 11. Jg., 2004, S. 415). Ironischerweise will Amerika als transatlantische Konkurrenz den „deutschen Bachelor“ überhaupt nicht als gleichwertig anerkennen, da in Deutschland der Abschluss nach nur insgesamt 15 Schul- und Hochschuljahren erreicht wird, während in Amerika 16 Schul- und Hochschuljahre für den Abschluss erforderlich sind. Dort umfasst die Schulbildung zwar auch zwölf Jahre, das Bachelorstudium aber vier Jahre. Den Bachelor auf vier Jahre anzulegen, wäre nach den Bologna-Vorgaben durchaus möglich gewesen. In Deutschland hat man darauf aber größtenteils verzichtet.<sup>27</sup>

Eine politisch verordnete Quote für die Relation zwischen Bachelorabsolventen und Masterstudienanfängern existiert nicht. Die KMK-Vorgaben des Jahres 2003 implizieren jedoch, dass der Bachelorabschluss als erster berufsqualifizierender Abschluss den Regelabschluss darstellen soll, der für die Mehrzahl der Studierenden zu einer ersten Berufseinmündung führt. Die Länder können für den Zugang zum Masterstudium besondere Zulassungsvoraussetzungen festlegen. Der Bachelorabschluss berechtigt also nur rein formal zum Masterstudium.<sup>28</sup> Die bisherigen Kapazitäten der Diplom- und Magisterstudiengänge müssen unter den neuen Bachelor- und Masterstudiengängen aufgeteilt werden. Zudem sollen die Studienanfängerquoten beibehalten sowie die Betreuungsrelation im Bachelorstudium verbessert werden. Bleiben dann für die Masterstudiengänge überhaupt noch genügend Kapazitäten übrig? Im Endeffekt führen diese Empfehlungen und Vorgaben in nahezu allen Bundesländern zu einer Art „versteckter“ Übergangsquote. Diese Quoten auf Landesebene unterscheiden sich in ihrer Verbindlichkeit: Es gibt Länder, die keine konkreten Zahlen nennen, aber durch die o.g. allgemeinen Vorgaben und Empfehlungen zur Kapazitätsverteilung automatisch den Übergang ins Masterstudium quotieren (z.B. Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz). Andere Länder nennen konkrete Zahlen: In Berlin wurde eine rechnerische Quote von (durchschnittlich) 70 Prozent zwischen Hochschulen und Land vereinbart (verbindliche Quote), in Niedersachsen ist die Quote von 50 Prozent lediglich eine Planungsgröße (unverbindliche Quote). Aufgrund der Kapazitätsprobleme werden die Hochschulen nicht

---

<sup>27</sup> Vgl. Prof. Nida-Rümelin im Interview der Süddeutschen Zeitung vom 01.10.2008, „Der Bachelor-Bankrott“.

<sup>28</sup> Vgl. Beschluss der KMK vom 10.03.2003

für alle Bachelorabsolventen auch Masterstudienplätze anbieten können. Die Aufgabe, weiterhin sowohl genügend Kapazitäten für die Bachelorstudiengänge als auch ein ausreichendes Angebot an Masterstudienplätzen bereitzustellen, könnte in den nächsten Jahren eine große Herausforderung für die Hochschulen darstellen. Sehr problematisch wären niedrige Übergangsquoten zudem, da so auch der Anteil potentieller Promovenden deutlich geringer werden würde.<sup>29</sup> Innerhalb des Bologna-Prozesses ist die Doktorandenausbildung oftmals als dritter Zyklus beschrieben. Die Bezeichnungen für das mehrstufige Studiensystem werden jedoch unterschiedlich gehandhabt. Es findet sich sowohl die Bezeichnung „zweistufiges Studiensystem“ als auch „dreistufiges Studiensystem“. Unter diesem Gliederungspunkt ist das zweistufige Studiensystem analysiert. Auf die Doktorandenausbildung als dritten Zyklus gehe ich gesondert und ausführlich als Kernpunkt der vorliegenden Arbeit ein.

Neben der Änderung der Studienstruktur ist es jedoch entscheidend, ob mit der Umstellung als Teil der Bildungsreform auch ein qualitativer Verlust einhergeht. Es stellt sich die Frage, was durch die Studienreform derzeit in der Bildungspolitik verloren geht und welche Widerstände sich bilden. Eine Gruppe von Pädagogen hat bereits im Herbst 2005 Einspruch gegen eine Bildungsreform erhoben, die zu sehr auf ökonomische Interessen und technokratische Strukturen abzielt. Die auf einer Tagung am 10.10.2005 in der Universität Frankfurt vorgebrachten Thesen und Erläuterungen dieses „pädagogischen Widerstands“ sind als die „Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform“ erschienen.<sup>30</sup> Doch auch vier Jahre nach deren Erklärung sind die dort geäußerten Bedenken zur Reform noch aktuell.

Die Bildungspolitik des Bologna-Prozesses setzt darauf, Bildung ökonomisch zu betrachten und Universitäten wie Unternehmen zu organisieren. In der Sorbonne-Erklärung wird das Studium als „angemessene berufliche Qualifikation“ definiert.<sup>31</sup> Die flächendeckende Einführung berufsorientierter Studien wird das Bild der Universität nachhaltiger verändern als alle anderen Reformen zuvor. Dabei geht es nicht um

---

<sup>29</sup> Vgl. aus Forschung und Lehre: Januar 2009, Schnittstelle „Bachelor-Master“: Sackgasse statt Übergang?

<sup>30</sup> Frost, Ursula (Hrsg.), Unternehmen Bildung, Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform, Sonderheft der Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Schöningh, 2006

<sup>31</sup> Sorbonne-Erklärung. Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung, Paris am 25. Mai 1998.  
Vgl. [www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/Sorbonne\\_Erklaerung.pdf](http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/Sorbonne_Erklaerung.pdf)

beliebige Einzelfragen, sondern um Grundsatzentscheidungen und auf lange Sicht wirksame Weichenstellungen; um die Steuerung des Bildungswesens in die Zukunft. Es geht um die Form der Universität und damit verbunden um die Form der Bildung, wie sie künftigen Generationen angeboten und ermöglicht wird. Unstrittig ist, dass eine Bildungsreform notwendig ist. Lehrermangel, fehlende Finanzmittel, zu hohe Studienabbruchzahlen und im Durchschnitt zu ungünstige Betreuungsverhältnisse zwischen Dozenten und Studierenden an den Hochschulen werden allgemein als Problembestand gesehen. Die Ausrichtung auf Standards der Lehr- und Lernprozesse durch Kontrolle und Tests ist mit dem Ziel der Umorganisation, auch des universitären Bildungswesens, in kleinschrittige, normierte und kontrollierbare Lerneinheiten und Lehreinheiten verbunden (vgl. Frost, 2006, S. 7 f.). Wie Lippe in seinem Beitrag zur Ökonomie als Modell der Bildung aber bemerkt, ist Lernen mehr: „Was Lernen, jedenfalls über Haufen isolierter Informationen hinaus, ausmacht, ist aber keine produzierbare Ressource, sondern lebendige source, Quelle: Kreativität“ (ebd., S. 27). Und weiter: „Die Hochschulen müssen den, in sich berechtigten, Forderungen der Wirtschaft widersprechen“. Kurzfristigen Berufsprofilen muss Bildung gerecht werden können, ohne auf sie fixiert zu sein (ebd., S. 30).

Jörg Ruhloff formuliert in seinem Beitrag „Die Universität ist kein Wirtschaftsbetrieb“, in bewusst provozierender Formulierung eines Betriebswirtschaftlers, wie er die künftigen Aufgaben von Dozenten und Studenten sieht (ebd., S. 31):

„[...] sind wir nach dem Bolognakurs alle gehalten, die als Karrierekunden umworbenen Studierenden in einen neuen Organisationsrahmen einzuschleusen, der sie wie Lohnarbeiter behandelt. In einer 40-Stundenwoche haben sie unter Androhung der Entlassung aus dem Betrieb unter einem engmaschigen Kontrollnetz vorab definierte Arbeitspensen zu absolvieren. Das wissenschaftliche Personal, das die Kontrollen vorzunehmen hat, ist seinerseits unter Druck gesetzt, bei Erhaltung der Kundenzufriedenheit einen möglichst raschen und möglichst großen Absolventenausstoß steigender Qualität zu gewährleisten. Daran wird seine eigene Verwendbarkeit ebenso gemessen wie an der Höhe der Finanzmittel, um den Betriebsetat zu entlasten.“

Verlangt wird der Einbau des Managements in das Lehren und Studieren, indem es vorab als handhabbar ausgewiesen werden muss. Das droht die letzten Reste der Bindung von Lehre und Studium an die Forschung zu beseitigen, denn Forschung und eine aus ihr hervorgehende Lehre erfolgen im offenen Horizont unaufgelöster Erkenntnisprobleme. Das Studium wird aus dem Blick der dem Studenten zur Verfügung stehenden Gesamt-

arbeitszeit eingegangen. Muße, Distanz und Kritik wird durch den Beschleunigungsdruck unterbunden. Von Bildung im Medium der Wissenschaft kann unter solchen Bedingungen keine Rede sein (vgl. ebd., S. 32 f.). In dem Einspruch geht es Ruhloff nicht um die Verteidigung der Illusion eines ökonomisch und politisch kontextfreien Geistesgebildes. Es geht um den Einspruch gegen die Dominanz von wissenschaftsfremden und bildungsfeindlichen Deutungen der Universität und den in ihnen enthaltenen Verhaltensregulierungen.

Die Qualifikationen, die ein wissenschaftliches Studium vermitteln sollte, sind eigenständiges Denkvermögen, Artikulationsfähigkeit, rasche Auffassungsgabe, kurz: Entscheidungs- und Urteilsfähigkeit. Die eigenverantwortliche Organisation des Studiums, das selbständige Lernen und der frühzeitige Kontakt mit aktueller Forschung formen Persönlichkeiten, die auch in Führungsfunktionen Erfolg haben können. Nach Nida-Rümelin ist spätestens heute universitäre Bildung zur besten Ausbildung auf dem akademischen Arbeitsmarkt geworden.<sup>32</sup>

Nach Ansicht Zabecks ist für die Universität das Ökonomische nur ein Element neben anderen, zudem ein „akzidentielles“. Bereits zu Beginn des Bologna-Prozesses waren die Universitäten vom Virus des Ökonomismus befallen, da sie sich mehr und mehr zum Erfüllungsgehilfen wirtschaftlicher Interessen machten. Der Staat selbst versuchte zur Durchsetzung seiner eigenen Interessen die Universitäten dahin zu leiten, sich als rentabilitätsorientierten Betrieb zu verstehen (vgl. Zabeck, 2003, S. 55 f.).

Nachfolgend möchte ich zur grundsätzlichen Diskussion der Studienreform noch einmal auf eine Änderung eingehen, die die Qualität und Tiefe des Studiums betrifft. Das Leistungspunktesystem (ECTS). Mit diesem Punktesystem wird, vereinfacht ausgedrückt, der Lernaufwand vor Ort reguliert. Kontrolliert wird dies dadurch, dass für den geprüften Lernaufwand (Arbeitsaufwand) eines Abschnitts Punkte vergeben werden. Wurden alle Punkte in angemessener Zeit zusammengetragen, ist das Studium abgeschlossen und die Berufsfähigkeit erreicht. Studienaktivitäten werden dadurch erfasst und reguliert. Das Punktesystem schlüsselt planerisch auf, was die Studenten machen (sollten). Wie viele Stunden tatsächlich in welche Tätigkeit investiert werden, ist nur schwer zu erfassen. Durch die beträchtlich erhöhte Prüfungsfrequenz wird dafür gesorgt, dass die Arbeitslast als kontinuierlich abzuleistende Verpflichtung anhält. Fächer, in

---

<sup>32</sup> Vgl. den Beitrag von Julian Nida-Rümelin: „Die Universität zwischen Humboldt und McKinsey“. In: Frost, Unternehmen Bildung, S. 90.

deren Zentrum bislang intensive Reflexion und extensive Suchbewegungen standen, werden auf Klausurwissen, auf die Akkumulation prüfbarer Inhalte und Kompetenzen zugerichtet. Sich ein Themengebiet über sechs Monate im Rahmen einer Hausarbeit zu erarbeiten oder sich den Stoff für eine Übungsklausur und zwei Kurzesays innerhalb kürzester Zeit einverleiben zu müssen, macht einen wesentlichen Unterschied in Bezug auf die Nachhaltigkeit des Erlernten. Vieles, was ein wissenschaftliches Studium leisten soll, droht in den Hintergrund zu treten. Eigenständiges Denkvermögen, Reflexion, sich Vertiefen in eine Problematik etc. wird reduziert auf den Nachweis abstrakter Arbeit die im Studienbuch (Diploma Supplement) als Qualifikationsstand des Absolventen kleinteilig dokumentiert wird (vgl. Draheim/Reitz, 2006, in: Frost, S. 204 f.).

Das was die Universität ausmacht und was Jaspers<sup>33</sup> als ihre Idee beschrieben hat, wurde vom Schweizer Philosophen Anton Hügli bei einem Symposium über den „Sinn und Unsinn pädagogischer Evaluation (vgl. Böhm, 2004, V) wie folgt betont:

„[...] Die Universität hat ein einziges übergreifendes Ziel: Erkenntnis, und zwar umfassende Erkenntnis. Alles zu prüfen, alles zu erforschen, was es zu erforschen und zu prüfen gibt. Da es in ihr um Erkenntnis im umfassenden Sinne geht, rechtfertigt sich auch der Name: Universität im Sinne der Universitas. Ein solches bedingungsloses und umfassendes Erkennen-Wollen allerdings hat eine Grundvoraussetzung: Freiheit. Es darf keine Auflagen geben darüber, was zu erforschen und zu welchem Zweck es zu erforschen sei, keine parteiischen Vorgaben, keine weltanschaulichen Einschränkungen. Es gilt das Prinzip: Hier darf alles geprüft und untersucht werden, was es zu untersuchen gibt, und Politik hat hier nichts zu suchen, außer als Gegenstand der Untersuchung selbst. Es gibt keine Erwartungen darüber, was herauskommen müsste, keine Vorschriften darüber, was in jedem Fall als wahr zu gelten hätte und als wahr zu verkünden wäre, sondern nur die eine: dass das, was man sagt, tatsächlich auch als wahr gelten kann.“ (Vgl. Hügli 2004, S. 24).

Die politisch initiierte Umstellung der Studienstruktur auf Bachelor und Master, einhergehend mit einer verkürzten Studienzeit, ist maßgebend auf Betreiben der Wirtschaftslobby zustande gekommen.<sup>34</sup> Eine Universitätsreform, die auf dem Marktprinzip basiert lässt die Inhalte von Forschung und Lehre zu beliebigen Waren werden und zerstört das, was Universität einmal mit Bildung verband: die Fähigkeit zu Skepsis und Kritik (vgl. Liesner/Sanders, 2005, S. 14 f.). Die Politik hat ausschließlich dafür zu sorgen, dass die Universitäten ausreichend mit Mitteln versorgt sind. Wilhelm von

---

<sup>33</sup> Vgl. Jaspers, 1946: Die Idee der Universität, Berlin

<sup>34</sup> Vgl. Kölner Erklärung der Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände zur Entwicklung der Bachelor- und Masterstudiengänge, Oktober 1999. Die Berufsbefähigung insbesondere des Bachelorabschlusses wurde als unverzichtbares Merkmal der Studienstruktur hervorgehoben.

Humboldt hatte an den Staat noch klare Forderungen gestellt: Der Staat hat erstens die „Pflicht“, die Mittel für die Bearbeitung und Entwicklung der Wissenschaft „herbeizuschaffen“; zweitens hat er die Oberaufsicht über die wissenschaftlichen Institute, er hat dafür zu sorgen, dass die Universität mit geeigneten Lehrern ausgestattet werde und dass es zwischen den Universitäten einerseits und den Akademien und Archiven andererseits zu einem lebendigen Austausch und einer fruchtbaren Konkurrenz kommt; und drittens hat sich der Staat bewusst zu sein, dass er darüber hinaus im Bereich der Wissenschaft nichts bewirken kann (vgl. Humboldt, Werke, Bd. IV, S. 256 f).

Johannes Bellmann gibt zum Schluss seiner Ausführungen zur Thematik „Ökonomische Dimensionen der Bildungsreform – Unbeabsichtigte Folgen, perverse Effekte, Externalitäten“ als optimistischen Ausblick zu bedenken, dass Bildungsreformen selten zu den gewünschten Ergebnissen führen und dies wiederum auch etwas Tröstliches hat. Er erinnert daran, dass das deutsche Hochschulsystem am Anfang des 20. Jahrhunderts als Vorbild nachgeahmt wurde, nicht zuletzt von den USA. So wie damals Übernahmen mit kreativen Neuanpassungen an gegebene Bedingungen verbunden waren, so ist auch heute zu erwarten, dass angelsächsische Vorbilder nicht einfach kopiert werden können, selbst dann nicht, wenn (Europa)-Reformer dies wünschen (vgl. Bellmann, 2006, in: Frost, S. 196 f.).

Anlässlich des zehnten Jahrestags der Bologna-Erklärung vom 19. Juni 1999 fand bundesweit an 75 Hochschulen ein Bildungsstreik statt. Studenten gingen auf die Straße, um für bessere Lernbedingungen und die Rücknahme des Bologna-Prozesses mit seinen Bachelor- und Masterstudiengängen zu demonstrieren. Auch Schüler schlossen sich dem bundesweiten „Bildungsstreik“ an. Sie wehren sich vor allem gegen die Verkürzung der Schulzeit auf zwölf Jahre. Der Bildungsstreik richtet sich besonders gegen den Umbau des Hochschulsystems im Zusammenhang mit der Bologna-Reform, sagte die Vorsitzende des Allgemeinen Studierendenausschusses (AStA) der Uni Mainz, Laura Luise Hammel. Die neue Studienordnung bringe eine Verschulung des Hochschulbetriebs mit sich. Straffe Stundenpläne, Anwesenheitspflicht und die zahlreichen Klausuren machen es vielen Studenten unmöglich, ihr Studium durch Nebenjobs selbst zu finanzieren. Hammel bemängelte weiter, dass die im Jahr 1999 von den EU-Bildungsministern in der Bologna-Erklärung postulierten Ziele verfehlt worden seien. In Deutschland gebe es insbesondere zu kritisieren, dass das Bachelorstudium nur sechs statt wie in anderen Ländern acht Semester umfasse. Damit sei es international nicht kompatibel. Die

Forderungen der Bildungsstreik-Organisatoren gehen aber über die Kritik an der Bologna-Reform hinaus. Ihrer Ansicht nach sollten mehr Studienplätze geschaffen, Zulassungsbeschränkungen aufgehoben und Studiengebühren gesetzlich verboten werden.<sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> Vgl. [www.directbroker.de](http://www.directbroker.de), News-Beitrag vom 16. Juni 2009

### **3. Die Kontextualität des Bildungsbegriffes**

Nicht zuletzt Dank der anhaltenden Diskussion um den Fortgang des Bologna-Prozesses ist Bildung zum politischen und gesellschaftlichen Dauerthema geworden. Jede der im deutschen Bundestag vertretenen Parteien hat den Themenbereich der Bildungsförderung als wesentliches Element im Parteiprogramm. Der Koalitionsvertrag der 17. Legislaturperiode zwischen CDU, CSU und FDP trägt passend dazu den Titel „Wachstum. Bildung. Zusammenhalt.“. Kapitel II dieses Vertrages ist mit der Überschrift „Bildungsrepublik Deutschland“<sup>36</sup> versehen. In Zeiten der aktuell weltweiten Rezession gilt Bildung als Schlüssel zur Rückkehr des Wirtschaftswachstums und des damit verbundenen Wohlstandes. Auffallend ist, dass sich nirgends wirkliche „Bildungsgegner“ finden. Die Art und der Inhalt sowie die Finanzierung der allgegenwärtig propagierten Bildungsinitiative sind jedoch umstritten.

Doch aus welchem Kontext lässt sich der Bildungsbegriff, wie er in der Diskussion um die Bologna-Reform in Deutschland zerpflückt, um nicht zu sagen missbraucht wird, herleiten und seine Verwendung decodieren?

Dazu möchte ich mich dem Bildungsbegriff aus der historischen Perspektive des 18. Jahrhunderts nähern und beziehe mich im Wesentlichen auf Georg Bollenbeck. Dabei werde ich auf den subjektorientierten Bildungsbegriff im Kontext des Neuhumanismus als „Selbstbildung“ eingehen. Der Bildungsbegriff Wilhelm von Humboldts stellt dabei den Beginn der Differenzierung dar, die ich mit der Abstufung von Bildung zur Halbbildung, und von dort zur Unbildung beschreiben werde. Diese gesellschaftspolitische Sichtweise leitet über auf den „gouvernementalen Bildungsbegriff“ im Kontext ökonomischer Standortsicherung. Auf diese beiden Aspekte des Bildungsbegriffes möchte ich mich als Dublette für Lern- und Wissensgesellschaft in dieser Ausarbeitung beschränken.

#### **3.1 Bildung – Halbbildung – Unbildung**

Bildung sei ein „deutsches Container-Wort“, wie Dieter Lenzen es in seinem Aufsatz aus dem Jahr 1997 beschreibt (Lenzen, 1997, S. 949). Es wird beliebig in verschiedensten Zusammenhängen verwendet, ohne inhaltlich näher hinterfragt zu werden. Gerade weil

---

<sup>36</sup> Vgl. <http://www.cdu.de/doc/pdfc/091024-koalitionsvertrag-cducsu-fdp.pdf>

der Begriff so unbestimmt ist, kann er mit verschiedenen Inhalten gefüllt werden, so dass es in der deutschen Geistesgeschichte zu einer, wie Ehrenspeck/Rüstemeyer ausführten, „beispiellosen Überhöhung“ in der Verwendung des Begriffs Bildung gekommen ist (vgl. Ehrenspeck/Rüstemeyer, 1996, S. 373). In den Bedeutungen, der Selbstbildung als auch im Sinn von Ökonomie, Wirtschaftlichkeit, (Aus-)Bildung der Humanressource kommt der Universität als zentrale Bildungsinstitution eine Schlüsselrolle zu. Der Universität geht es um „Wissen und Bildung“ (Landfried, 2004, S. 55). Wissen wird in den reformierten Studiengängen erarbeitet, geprüft und mit Punkten belohnt. Wie aber steht es um die Bildung?

Wie Lenzen beschreibt auch Bollenbeck den Bildungsbegriff als typisch deutschen Begriff, “[...] der unübersetzbar ist und auf die Individualität und ihre zweckfreie Selbsttätigkeit zielt.“ (vgl. Bollenbeck, 1996, S. 112). Bis zum Ende des 18. Jahrhunderts wurde der Begriff Kultur (aber auch Erziehung und Aufklärung) teilweise bedeutungsgleich mit Bildung gebraucht, ohne aber eine dauerhafte Verknüpfung einzugehen (vgl. ebd., S. 101). Die maßgebenden Traditionslinien, die Einfluss auf den modernen Begriff Bildung haben, benennt Bollenbeck mit dem mystisch-pietistischen (Meister Eckard) und dem naturphilosophischen Entwicklungsstrang (Paracelsus, Leibniz). Bei ihnen ist mit „bilden“ die Vorstellung einer religiösen, im Ursprung angelegten geistig-seelischen Formung verbunden (vgl. ebd., S. 103). Durch einen Zuwachs an Bedeutungsinhalt findet „Bildung“ Anschluss an das Denken der deutschen Aufklärung. Der Begriff der Bildung etabliert sich während dieser Zeit ähnlich wie „Kultur“ und wird zum Ende des 18. Jahrhunderts Modewort im Sinne der „inneren Bildung“ (vgl. von Felden, 2003, S. 19, Bollenbeck, ebd., S. 105). Unter Herder, dem ersten Theoretiker und Stichwortgeber eines spezifisch deutschen „Bildungsbegriffs“ erhält Bildung einen komplexen Bedeutungszuwachs. Der Vorgang des „sich selbst Bildens“ im Sinne der Ausformung vorgegebener Anlagen der Individualität sowie die „Charakterbildung“ sind Ziele in seinem Bildungskonzept (ebd., S. 124). Bildung und Kultur rücken in das Denken des deutschen Idealismus. Der Bedeutungsumfang der Begriffe verengt sich, der Bedeutungsinhalt wird komplexer. Bildung umfasst nun nicht mehr nur die äußerliche Erziehung zum praktischen Leben, Kultur gerät, eingeschränkt auf die Wissenschaft und Kunst, zum Medium der Bildung. Damit bündeln sich im Begriff „Bildung“ offensichtlich nicht nur philosophische Ideen, sondern auch Individualisierungsansprüche. So wird die Politik einer allgemeinen Wohlfahrt durch den

absolutistischen Staat in Frage gestellt (vgl. ebd., S. 127). Neben Herder verneinen auch Schiller, Humboldt, Fichte, Hölderlin und Hegel den Staat in seiner spät-absolutistischen Form. Sie alle kritisieren die Arbeitsteilung im bürgerlichen Erwerbsleben, die Vereinseitigung des Menschen im unmittelbar praktisch ausgerichteten Wissen.

Die Aufklärung ging davon aus, durch Erziehung den Menschen zu sozialer und gewerblicher Nützlichkeit anhalten zu können. Die Erziehungskonzepte setzten auf Utilitarismus. An die beginnende bürgerliche Gesellschaft wurde appelliert, praktische Kenntnisse zu erlangen und Leistungsbereitschaft zu zeigen. Aus diesem Zusammenhang heraus war mit dem Begriff Bildung, wie auch mit dem der Erziehung der Sachverhalt von Unterricht, Lehre und Unterweisung verbunden. Auch heute noch ist der Aspekt der Erziehung und der Berufsausbildung im Begriff Bildung präsent (vgl. von Felden, 2003, S. 21). Für das ausgehende 18. Jahrhundert verkörperte der Bildungsbegriff eine Gesellschaftstheorie (vgl. Stichweh, 1984, S. 207-227), in der das Verhältnis von Mensch und Welt erklärt wurde. Bei zunehmender Mündigkeit und Emanzipation der Menschen galt Bildung als Garant für Freiheit, für Vervollkommnung, für ein Ideal der Menschwerdung (vgl. ebd., S. 24).

### ***3.1.1 Bildung***

In der Neuzeit wurden die Universitäten zu Zentren der Moderne. Sie begannen mit einem Konzept von Wissenschaft, das diese aus allen politischen, religiösen, aber auch merkantilen Bindungen und Verpflichtungen befreien wollte. Dieses Bekenntnis zu einer bedingungslosen Wissenschaftskultur als Fundament und Inhalt der Universität wird in der Vorlesung von Friedrich Wilhelm Joseph von Schelling über die „Methode des akademischen Studiums“ aus dem Jahr 1802 idealistisch ausgesprochen (vgl. Liessmann, 2006, S. 114). Nach Schelling soll „[...] die ihrer eigenen Logik überlassene Forschung, die keinerlei Rücksicht nehmen muss, der Garant für den zivilisatorischen Fortschritt sein.“. Die Idee des Wissens sollte sich an der Universität selbst realisieren, und zwar „[...] die Idee des an sich selbst unbedingten Wissens, welches schlechthin nur Eines und in dem auch alles Wissen nur Eines ist, desjenigen Urwissens, welches, nur auf

verschiedenen Stufen der erscheinenden idealen Welt sich in Zweige zerspaltend, in den ganzen unermesslichen Baum der Erkenntnis sich ausbreitet.“<sup>37</sup>

Die Moderne zeichnet sich dadurch aus, dass der Begriff des wissenschaftlichen Wissens erst in der Summe der Disziplinen und Richtungen seine entscheidende Gestalt erhält. Universität bedeutet ihrem Begriff nach gerade nicht das beziehungslose Nebeneinander von Fakultäten und Fächern, Methoden und Projekten, Zielen und Gegenständen, sondern das durch ein gemeinsames Wissenskonzept gestiftete Miteinander derselben (vgl. Liessmann, 2006, S. 116). Nach Schelling muss „[...] der besonderen Bildung zu einem einzelnen Fach also die Erkenntnis des organischen Ganzen der Wissenschaften vorangehen. Derjenige, welcher sich einer bestimmten ergibt, muss die Stelle, die sie in diesem Ganzen einnimmt, und den besonderen Geist, der sie beseelt, so wie die Art der Ausbildung kennen lernen, wodurch sie dem harmonischen Bau des Ganzen sich anschließt, die Art also auch, wie er selbst diese Wissenschaft zu nehmen hat, um sie nicht als ein Sklave, sondern als ein Freier und im Geiste des Ganzen zu denken.“ (ebd., S. 541).

Liessmann bringt diese ursprüngliche Prämisse von Schelling in eine moderne Fassung:<sup>38</sup>

“[...] Universitäre Bildung bedeutete demnach, vor aller Spezialisierung in einem Fach einmal grundlegend in die Tradition, Problematik und Gestalt des neuzeitlichen Wissenschaftsbegriffes eingeführt worden zu sein. In diesem Sinn wäre eine Neufassung eines verpflichtenden Philosophicums, das eine wissenschaftstheoretische, eine wissenschaftshistorische und eine wissenschaftsphilosophische Ausrichtung hätte haben können, ein erster Schritt zur Wiedergewinnung der Universitas gewesen.“

### **3.1.2 Neuhumanistische Bildung**

Der im Anschluss an Schelling wichtigste Traditionsstrang der Universität der Moderne ist die neuhumanistische, von Wilhelm von Humboldt formulierte Einheit von Forschung und Lehre als das wesentliche Bestimmungsmerkmal der Universität gegenüber anderen Stätten der Forschung und der Ausbildung (vgl. Liessmann, 2006, S. 117). Das Humboldt'sche Bildungsideal entwickelte sich um die zwei Zentralbegriffe der bürgerlichen Aufklärung: den des autonomen Individuums und den des Weltbürgertums. Die

---

<sup>37</sup> Schelling: Werke. Auswahl in drei Bänden. Hrsg.: Otto Weiß, Leipzig 1907, Bd. 2, S. 545

<sup>38</sup> Vgl.: Liessmann, Konrad Paul: Theorie der Unbildung, Wien, 2006, S. 116

Universität solle nach der Vorstellung Humboldts ein Ort sein, an dem autonome Individuen und Weltbürger hervorgebracht werden oder genauer gesagt, sich selbst hervorbringen.

„Der Kerngedanke der Bildungskonzeption von Humboldts betrifft eine Bildung des Menschen, die nicht auf eine besondere Tätigkeit oder ein spezifisches Ziel für den Menschen ausgerichtet ist. Bildung wird, nach Maßgabe eines anthropologischen Entwurfs menschlicher Bestimmung, in dessen Zentrum die menschlichen Kräfte und Vermögen stehen, mit der Aufgabe verbunden, sie zu fördern.“ (Dörpinghaus /Poenitsch/Wigger, 2008, S. 68, 69).

Wilhelm von Humboldts Bildungskonzeption zielt auf eine allgemeine Bildung, die sich von einer beruflichen (Aus-) Bildung abgrenzt. Nach Humboldt werden beide Bildungen, „die allgemeine und die *specielle*“, durch verschiedene Grundsätze geleitet. Durch die allgemeine sollen die Kräfte, d.h. der Mensch selbst gestärkt, geläutert und geregelt werden; durch die *specielle* soll er nur Fertigkeiten zur Anwendung erhalten.“ (vgl. W I, S. 188).<sup>39</sup> Wilhelm von Humboldt entwickelte die Vorstellung eines dreistufigen und aufeinander aufbauenden staatlichen Bildungswesens, bestehend aus Elementar-, Schul- und universitärem Unterricht. Nach Dörpinghaus et.al. hatte Humboldt die Vorstellung einer traditionellen, philosophisch orientierten Einheitswissenschaft, die danach fragt, „[...] was die Welt im Innersten zusammenhält.“ (ebd., S. 79).

Im Gegensatz zu Pestalozzi, für den der Bildungsstoff nur untergeordnete Bedeutung hatte, konnte der Neuhumanismus sich Bildung nicht losgelöst von den Werten der griechischen Kultur vorstellen, die ihm als überzeitlich gültiger Höhepunkt des Menschentums galt. Für Humboldt standen neben der Welt des Griechentums jedoch auch die Sprache und Dichtung seiner Zeit als Bildungsgüter im Vordergrund. Dieser vorwiegend literarisch-ästhetische und philosophisch-spekulative Bildungsbegriff wurde zum Leitbild des 19. Jahrhunderts, erfuhr aber unter dem Einfluss einer sich immer pragmatischer ausrichtenden Wissenschaftsentwicklung entscheidende Veränderungen.

Das Bildungsideal der damaligen Zeit erhebt den Anspruch auf Autonomie und Selbstverwirklichung. „Bildung“ ist gegenüber der Politik und Ökonomie als Bereich der Freiheit konzipiert. Nicht die Technik oder Ökonomie stehen im Vordergrund, sondern die Geisteswissenschaften und die Künste. Der neuhumanistische Bildungsbegriff steht

---

<sup>39</sup> Hervorhebung im Original.

nicht in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Leistungsgedanken, dem Qualifikationsgedanken der heutigen Zeit, dennoch erhöht das Bildungsideal den Selbstzwang zur Leistung. Dadurch wird Lernen sowohl für ein Bildungsstreben als auch für die Berufspflicht zur, wie Bollenbeck ausführt, „Dauerhandlungsbereitschaft“ (vgl. Bollenbeck, 1996, S. 223). Die Höherbewertung des Sachwissens, die Vermehrung des Lehrstoffs und die Intellektualisierung des Unterrichts machten Bildung immer mehr zur enzyklopädischen Wissensbildung. Sie orientiert sich zunächst nicht an unmittelbarer beruflicher Verwertung. Sie wird nicht als Ausbildung, sondern als „Allgemeinbildung“ verstanden, weshalb auch ein „Querstudieren“ durch verschiedenste Fächer möglich ist (vgl. ebd.). Die Gliederung des Bildungsweges sah de facto für viele junge Menschen keine höhere Schule vor. Dadurch wurde das Verfügen über Bildung zum äußerlichen Unterscheidungsmerkmal gegenüber den „Massen“.<sup>40</sup> Der Besitz von Bildung wurde zunehmend zum Merkmal einer aristokratisch-elitären gesellschaftlichen Schicht. Dadurch stand der Neuhumanismus unter grundsätzlicher Kritik.

Letztlich wurde das klassische Altertum zum festen Inhalt des gymnasialen Lehrstoffes. Bildung wurde somit stofflich bestimmt und zugleich einer institutionell stabilisierten pädagogischen Praxis zugeführt, deren Konsument das aufstrebende Bildungsbürgertum war (vgl. von Felden, 2003, S. 26, Bollenbeck, 1996, S. 154 f.). Eine Grundvorstellung Humboldts sowie Schillers war es, zuerst die Menschen und dann die Verhältnisse zu ändern. Die Beschäftigung des Geistes mit Kunst, Philosophie und Sprache sollte es erlauben, die Steigerung der Individualität zur Idealität zu erlangen. Bildung stellte Humboldt sich als allseitige und harmonische Entfaltung individueller Anlagen vor, als zweckfreie Aneignung der Welt von innen heraus, als unabgeschlossener Prozess, Resultat und Maßstab wobei Kultur als deren Medium dient (vgl. von Felden, 2003, S. 25).

Bollenbeck weist im Hinblick auf gesellschaftliche Veränderungen vor allem auf die veränderte Subjektkonstitution des Idealismus gegenüber der Aufklärung hin. Nicht mehr der Besitzindividualismus der Aufklärung, sondern die Idee des abstrakten Subjekts, von dem die materiellen Bedürfnisse und gesellschaftlichen Interessen abgespalten sind, bekommt Gewicht (vgl. Bollenbeck, 1996, S. 128). Die universelle Geltung der Bildungsidee der damaligen Zeit führte zu einer Abstinenz gegenüber dem Politischen und einer Distanz gegenüber dem Ökonomischen (vgl. von Felden, 2003, S. 25). Die

---

<sup>40</sup> Vgl. <http://www.wissen.de/wde/generator/wissen/ressorts/bildung/index.page=1063064.html>

ständische Gesellschaft veränderte sich zu einer bürgerlichen und der Feudalstaat wurde zum Verwaltungsstaat reformiert (vgl. Dörpinghaus /Poenitsch /Wigger, 2008, S. 68).

Die soziale Trägerschaft der Bildungsanstalten Gymnasium und Universität war das Bildungsbürgertum. „Wo käm die schönste Bildung her/wenn sie nicht vom Bürger wär?“ Dieses Zitat aus Goethes *Zahme Xenien*<sup>41</sup> wurde vom Bildungsbürgertum gerne aufgegriffen. Nach Bollenbeck erwächst der Begriff des Bildungsbürgertums im historischen Prozess aus der alltagssprachlichen Typisierung einer Gruppenbezeichnung, die mit dem Attribut „gebildet“ verbunden ist. Mit dem Begriff ist eine soziale Schicht benannt, die trotz vielfältiger interner Unterschiede gemeinsame prägende und verbindende Merkmale aufweist. Dazu zählt unter anderem die Möglichkeit, durch gymnasial oder universitär erlangte Bildung die Lebenslage zu verbessern. Zu den Berufen des Bildungsbürgertums zählt der höhere Beamte, Professoren, Pfarrer, Richter, Anwälte, Mediziner, Journalisten. Bollenbeck nennt den Ausdruck des Bildungsbürgertums eine spezifisch deutsche Erscheinung. In ihn wird mit „Bildung“ die spezifisch deutsche semantische Innovation eingegangen, weil er spezifisch deutsche Protagonisten der Modernisierung meint (vgl. Bollenbeck, 1996, S. 196). So lassen sich in der ständischen Vergesellschaftung, in der Distanz zur „bürgerlichen Gesellschaft“ und der Nähe zum Staat deutsche Gegebenheiten ausmachen (ebd., S. 198).

Nach Liessmann war das Bildungsbürgertum jene soziale Schicht, die der Idee der klassischen Bildung wenigstens zeitweise eine, wie auch immer prekäre Realität verschafft hatte. Anspruch des Bildungsbürgertums war es, dass diese Kultur auf eine exklusive Schicht beschränkt bleibt und zugleich aber auch als Norm und Maßstab für die Kultur eines Landes überhaupt gelten sollte. Viele der bereits wohlhabenden Bürgerschaft und Handels- und Kaufmannschaft haben die Ideale des Bildungsbürgertums nicht anerkannt und ihre Kinder lieber auf eine kaufmännische oder technische Schule, anstelle eines humanistischen Gymnasiums geschickt (vgl. Liessmann, 2008, S.65 ff.)

### **3.1.3 Halbbildung - Unbildung**

Bildung war im Grunde bis etwa Mitte des 20. Jahrhunderts ein zwar elitäres, aber eben doch unverkennbares Medium sozialer und gesellschaftlicher Anerkennung. Theodor W.

---

<sup>41</sup> *Zahme Xenien IX, 927/28*, zitiert nach Goethes Werke (1893), Band 5.I, S. 151

Adorno definiert Bildung als „Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung“ (vgl. Adorno, 1959/1998, S. 94). Das Aufeinandertreffen der modernen Mediengesellschaft mit den Idealen und Normen des Bildungsbürgertums hat den Begriff der „Halbbildung“ hervorgebracht, mit dem Adorno die prekär gewordenen Bildungsverhältnisse der Nachkriegsgesellschaft analysierte (vgl. Liessmann, 2008, S. 68). Nach Horkheimer und Adorno ist „[...] die Paranoia das Symptom der Halbgebildeten. Ihm werden alle Worte zum Wahnsystem, zum Versuch, durch Geist zu besetzen, woran seine Erfahrung nicht heranreicht, gewalttätig der Welt Sinn zu geben, die ihn selber sinnlos macht, zugleich aber den Geist und die Erfahrung zu diffamieren, von denen er ausgeschlossen ist, und ihnen die Schuld aufzubürden, welche die Gesellschaft trägt, welche ihn davon ausschließt. Halbbildung, die im Gegensatz zur bloßen Unbildung das beschränkte Wissen als Wahrheit hypostasiert, kann den ins Unerträgliche gesteigerten Bruch von innen und außen, von individuellem Schicksal und gesellschaftlichem Gesetz, von Erscheinung und Wesen nicht aushalten.“ (Adorno/Horkheimer, 1969, S. 175). Horkheimer und Adorno erläutern so den Zusammenhang zwischen Gesellschaftsentwicklung, Naturbeherrschung, rationalem, technischem Denken, der Subjektkonstitution und dem Verlust wahrer Erkenntnis. Von Felden führt aus, dass in der Auffassung Adornos und Horkheimers in der bürgerlichen Tauschgesellschaft nur noch Halbbildung möglich ist (vgl. von Felden, 2003, S. 34). Die Bildungskrise schreibt Adorno im Wesentlichen der gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklung der spätkapitalistischen Gesellschaft zu. Das Bildungsmonopol für die Wohlhabenden und der Ausschluss von Bildung für die Arbeiterklasse, die nicht über die erforderlichen Mittel zur Finanzierung von Bildungsangeboten verfügen, führen trotz rechtlicher Gleichstellung zur faktischen Zweiteilung der Gesellschaft (vgl. Dörpinghaus et.al., 2006, S. 107). „Die Besitzenden verfügten über das Bildungsmonopol auch in einer Gesellschaft formal Gleicher; die Entmenschlichung durch den kapitalistischen Produktionsprozeß verweigerte den Arbeitenden alle Voraussetzungen zur Bildung, vorab Muße.“ (vgl. Adorno, 1959/1998, S. 98f.). Adorno stellt für die Gegenwart einen Verfall der Bildung fest, der in seinen Augen in der sich verbreitenden Halbbildung zum Ausdruck kommt (vgl. von Felden, 2003, S. 36). Ausgehend von einem Begriff der Bildung, wie er ihn im ausgehenden 18. Jahrhundert verortet, kritisiert er die gesellschaftliche Gegenwart als zu wirklicher Bildung nicht mehr fähig. Seinen Bezug zum traditionellen Bildungsbegriff nutzt Adorno zur Abgrenzung. Zugleich wird ein Dilemma der Kritik erkennbar, wenn Adorno Halbbildung als unausweichliches Ergebnis der Entwicklung von Bildung in der

bürgerlichen Gesellschaft aufzeigt. „Taugt jedoch als Antithese zur sozialisierten Halbbildung kein anderer als der traditionelle Bildungsbegriff, der selber zur Kritik steht, so drückt das die Not einer Situation aus, die über kein besseres Kriterium verfügt als jenes fragwürdige, weil sie ihre Möglichkeit versäumte. Weder wird die Restitution des Vergangenen gewünscht noch die Kritik daran im Mindesten gemildert. [...] Aber was jetzt im Bereich von Bildung sich zuträgt, lässt nirgends anders sich ablesen als an deren wie immer auch ideologischer älterer Gestalt.“ (vgl. Adorno, 1959/1998, S. 102).

Um den Zustand heutiger Halbbildung analysieren zu können, reiche, so Adorno, die historische Herleitung aus einer „Phänomenologie des bürgerlichen Bewusstseins“ (ebd., S. 100) nicht aus.<sup>42</sup> Er verdeutlicht dies am Beispiel des Doppelcharakters der Kultur und der Widersprüchlichkeit der Bildungsidee. Unter Kultur wird zumeist „Geistes-kultur“ (ebd. S. 94) verstanden. Politik, Wirtschaft, Technik und Naturwissenschaften sind dabei ausgeschlossen. Dadurch sind die grundlegenden Bereiche „des realen Lebens“ (ebd. S. 95) der bürgerlichen Gesellschaft nicht nach den Prinzipien der Freiheit, der Humanisierung, der Verhältnisse gestaltet. Neben dem Doppelcharakter der Kultur steht auch die Bildung in einem zwiespältigen Verhältnis zur Gesellschaft. Ziel der Bildungsidee war unter anderem die Humanisierung, gesellschaftliche Gleichstellung und die Überwindung der Herrschaft und Ausbeutung. Diese Ideale stehen im Widerspruch zu einer Gesellschaftsform, in der oftmals die Vermehrung des eigenen Wohlstandes und das Streben nach gesellschaftlichem Aufstieg im Vordergrund steht (vgl. Dörpinghaus et.al., 2006, S. 108). Bildung verkommt zu einer Anhäufung von Kulturgütern die erworben und konsumiert, jedoch nicht mehr im Sinne von Bildung angeeignet werden. Als Beispiel hierfür nennt Adorno die Gymnasien. Die Reduktion des Kanons auf einige Schlagworte, didaktisch aufbereitet, schnell gelernt, ohne den Zusammenhang im Ganzen zu verstehen, markierte für Adorno die Seite der Halbbildung: „Das Halbverstandene und Halberfahrene ist nicht die Vorstufe der Bildung, sondern ihr Todfeind.“ (Adorno, 1959/1998, S. 111). Heute werden Bildungsgüter als Massenware angeboten. Der Gehalt der Bildung wird aus ökonomischen Gründen dabei denen angepasst, die vom Bildungsprivileg ausgesperrt waren und die zu verändern erst Bildung wäre (vgl. ebd., S. 100). Bildungsinhalte werden zu Waren verändert und zum gesellschaftlichen Konsum angeboten. Damit, so Adorno, „[...] sei Bildung in ihrem Nerv getroffen, denn jenen

---

<sup>42</sup> Nach Adorno führt der Rückzug der Gebildeten in die autonome Sphäre des Geistes direkt zu einer Verfestigung der gesellschaftlichen Strukturen der Ungleichheit und der hierarchischen Arbeitsteilung von körperlicher und geistiger Arbeit (vgl. Adorno, 1959/1998, S. 99).

„Typus“ von Erfahrung, auf den die traditionellen Bildungsinhalte abgestimmt waren, lassen die Bedingungen der materiellen Produktion nicht zu und eine Veränderung des Bewußtseins der sich bildenden Subjekte sei entgegen der Bildungsidee nicht anvisiert.“ (vgl. ebd., S. 100 f.). Diese gesellschaftlich verursachte Verhinderung von Bildung führt zur Halbbildung.

In der heutigen Gesellschaftsform stellt Halbbildung im Verständnis Adornos keinen Makel mehr dar. Gesellschaftliche Grenzen sind weitgehend verschwommen. Halbbildung ist in der heutigen kurzlebigen Zeit, durch geänderte Berufsbilder, explizites Lernen für Prüfungen, Modularisierung und ECTS-Punktesystem eher vermehrt anzutreffen, als dass sie sich rückläufig entwickeln würde. Die Bildungsreform des Bologna-Prozesses fördert und beschleunigt Halbbildung eher, als dass sie dadurch zurückgedrängt wird. Kulturveranstaltungen werden als Event initiiert, als Solche von der Gesellschaft akzeptiert, angenommen und konsumiert. Das „Drumherum“ nimmt eine oftmals gleiche Wichtigkeit wie der Inhalt der Veranstaltung ein, nicht selten sogar mehr als der Inhalt. Adornos Analyse ist nicht veraltet, sondern Halbbildung hat sich gewandelt.

„Unbildung“, so Paul Liessmann, bedeutet im Gegensatz zur „Halbbildung“, „[...] dass die Idee von Bildung in jeder Hinsicht aufgehört hat, eine normative oder regulative Funktion zu erfüllen. Sie ist schlicht verschwunden. [...] Unbildung meint in diesem Sinn also nicht die Abwesenheit von Wissen oder gar Dummheit.“ (vgl. Liessmann, 2006, S. 70). Die Abkehr von der Idee der Bildung zeigt sich nach Liessmann dort am deutlichsten, wo man dies vielleicht am wenigsten vermutet: in den Zentren der Bildung selbst (vgl. ebd., S. 71). Bildungsziele werden auf Fähigkeiten und Kompetenzen umgestellt. Teamfähigkeit und Flexibilität sind geforderte Eigenschaften. Individualität, Souveränität, Innehalten, Hinterfragen, all die Attribute, die Bildung unter anderem einfordert stehen nicht mehr im Vordergrund, sind dem Ziel eher hinderlich. Die Fähigkeiten und Kompetenzen erfordert der Markt, die Globalisierung, der Wettbewerb, nie aber so Liessmann, der Mensch (vgl. ebd., S. 72). Dadurch wird eine übergeordnete Anspruchsgrundlage als Legitimation des Einforderns der Fähigkeiten und Kompetenzen herangezogen. Es sind jedoch nicht die diversen Eigenschaften oder Fähigkeiten an sich, sondern deren Distanz vom Geist, die sie zu Dokumenten der Unbildung machen (vgl. ebd.).

Liessmann sieht in der Unbildung auch kein intellektuelles Defizit, keinen Mangel an Informiertheit, keinen Defekt an einer kognitiven Kompetenz, sondern den Verzicht darauf, überhaupt verstehen zu wollen. Wissen ist nicht synonym mit Verstehen. Was heute noch als Bildung bezeichnet wird, orientiert sich nicht mehr an den Möglichkeiten und Grenzen des Individuums oder gar dem Humboldt'schen Bildungsideal der Antike, sondern an Faktoren wie Markt, Beschäftigungsfähigkeit, Standortqualität und technologischer Entwicklung, die nun Standards vorgeben, die der „Gebildete“ erreichen soll (vgl. ebd. S. 72, 73).

Bildungslosigkeit im Sinne von Verzicht auf verbindliche geistige Tradition und klassische Bildung, im Extrem gar der Verzicht auf Halbbildung, könnte sich sogar als scheinbarer Vorteil erweisen, weil kein unnötiger „Bildungsbalast“ mit sich herumgeschleppt wird. Dadurch wird es erleichtert, sich flexibler, schneller und unvoreingenommener auf die sich immer schneller und stets ändernden Anforderungen der Märkte zu reagieren (ebd., S. 73). Liessmann resümiert, „[...] dass das Wissen der Wissensgesellschaft sich vorab aus seiner Distanz zur traditionellen Sphäre der Bildung definiert; es gehorcht aber auch nicht mehr den Attitüden der Halbbildung. Das, was sich im Wissen der Wissensgesellschaft realisiert, ist die selbstbewusst gewordene Bildungslosigkeit.“

Nach der vorangegangenen Decodierung des Bildungsbegriffes nach Humboldt, Adorno und Liessmann in der Abstufung Humanistische Bildung-Halbbildung-Unbildung drängt sich die Frage auf, wie wäre es, gebildet zu sein?

Unter dieser Fragestellung hat der Philosoph Peter Bieri einen viel diskutierten Festvortrag gehalten.<sup>43</sup> Ohne explizit auf den Bologna-Prozess einzugehen, enthält die Rede Aspekte, wie sie treffender in einer explizit auf den Bologna-Prozess abgestimmten Rede nicht hätten implementiert werden können. Seine Ausgangsthesen lauten: „[...] Man bildet sich. Ausbilden können uns andere, bilden kann sich jeder nur selbst. [...] Eine Ausbildung durchlaufen wir mit dem Ziel, etwas zu können. Wenn wir uns dagegen bilden, arbeiten wir daran, etwas zu werden.“ (vgl. Bieri, 2005). Bildung ist in diesem Sinn als Angebot zu sehen, es kann genutzt oder abgelehnt werden.

Vieles was in Schulen und Hochschulen gelehrt wird kann zwar gelernt und geprüft werden, ob mit diesem Prozess jedoch subjektive Bildung stattfindet, ist nicht überprüfbar. Lediglich die Abfrage von Wissen und die Prüfung von Fähigkeiten sind durch

---

<sup>43</sup> Festrede von Peter Bieri über Bildung an der Pädagogischen Hochschule Bern vom 04.11.2005 (vgl. <http://www.bkj-remscheid.de/fileadmin/pdf/Bieri.pdf>).

Zensur messbar. Mit individueller Bildung im Kern hat dies jedoch nichts zu tun. Giesecke gibt zu Recht zu bedenken, „[...] wenn dieser Unterschied aus dem Bewußtsein gerät, dann wird das Meßbare für den Kern der Sache gehalten, und die gesamte Aufmerksamkeit konzentriert sich darauf.“ (vgl. Giesecke, 1998, S. 26). Bezieht man dies auf die geänderte Struktur des Bachelorstudiums mit verpflichtenden Prüfungen zu nahezu allen Lehrveranstaltungen und dem Punktesystem der Leistungserbringung (ECTS), dann ist Studium nicht (mehr) synonym mit Bildung. Bieri bemerkt zu Recht, „Sich zu bilden, kann nicht heißen, außer Atem hinter allem herzulaufen.“ (vgl. Bieri, ebd.). Bildung beschreibt Bieri unter anderem als einen Wert in sich, indem dem Gebildeten sich durch Kultur „eine Dimension von Glück“ erschließt. „[...] Niemand, der die Dichte solcher Augenblicke kennt, wird Bildung (generell und Bildung in diesem speziellen Kontext der Kulturerfahrung) mit Ausbildung verwechseln und davon faseln, dass es bei Bildung darum gehe, uns „fit für die Zukunft“ zu machen.“ (ebd.). Diese Einschätzung zeigt punktgenau den Versuch der Suggestion, mit der der Bologna-Prozess den Hochschulen und Studenten vermittelt werden soll. Suggestiert wird Bildungsreform im Sinne des Bildungsbegriffes Bieris; tatsächlich angestrebt wird eine Reform in ausschließlich wirtschaftlichem Sinne: „Fit für die Zukunft“.

Nimmt man Aufklärung als Wesensbestandteil der Bildung hinzu, dann verhindert die Macht des Wissens auch, Opfer zu werden. Um den vorherigen Gedankengang abzuschließen und die Überleitung zum ökonomisch-gouvernementalen Bildungsbegriff herzustellen, zitiere ich in diesem Zusammenhang nochmals Bieri: „Wer in der Welt Bescheid weiss, kann weniger leicht hinters Licht geführt werden und kann sich wehren, wenn andere ihn zum Spielball ihrer Interessen machen wollen, in Politik oder Werbung etwa.“ (ebd.).

### **3.2 Ökonomisch-Gouvernementaler Bildungsbegriff**

Im Jahr 2009 sind 46 Nationen aus Europa, Skandinavien, dem Balkan und Asien Teilnehmer des Bologna-Prozesses. Allein schon die Vielzahl der beteiligten Nationen führt zwangsläufig zu Unterschieden der jeweiligen Interessen. Ich möchte daher erst den Versuch einer selektiven begrifflichen Definition des Bildungsbegriffes vornehmen, einer Definition der im Kontext des Bologna-Prozesses und der Lissabon-Strategie gebräuchlich verwendeten Terminologie des Bildungsverständnisses als ökonomische Ressource

der Standortsicherung. Im Anschluss daran werden Steuermechanismen aufgezeigt, die versuchen, den Bildungsbegriff im Sinne der Ökonomie an den Universitäten zu implementieren.

Eine Zielsetzung des Bologna-Prozesses ist es, „Die Internationale Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems zu verbessern und sicherzustellen, dass das europäische Hochschulsystem weltweites Interesse weckt.“<sup>44</sup> In diesem Sinne soll das europäische Hochschulsystem und dadurch auch dessen Absolventen mit einem „Qualitätslabel“ i.S.v. „Hochschulabsolvent Made by europäischem Hochschulsystem“ versehen werden. Die Inhalte des Labels sollen im Idealfall nicht mehr hinterfragt werden, da alleine die „Herkunftsbezeichnung“ für die dem System zugewiesene Qualität bürgt.

Auf seiner Tagung in Barcelona im März 2002 unterstrich der Europäische Rat diese Forderung nach Exzellenz, indem er festlegte, dass die europäischen Bildungssysteme bis 2010 zu einer „weltweiten Qualitätsreferenz“ werden sollen.<sup>45</sup> Die EU-Kommission hat bereits nach Beginn des Bologna-Prozesses im Jahr 2003 zur künftigen Rolle der Universitäten eine Stellungnahme abgegeben. In dieser heißt es u.a.

„Das Wachstum der Wissensgesellschaft ist abhängig von der Schaffung neuen Wissens, seiner Vermittlung durch die allgemeine und berufliche Bildung, seiner Verbreitung mittels Informations- und Kommunikationstechnologien und seiner Anwendung in Industrie und Dienstleistungen. Die Universitäten haben hier eine Sonderstellung, denn sie sind unmittelbar in alle diese Prozesse involviert.“<sup>46</sup>

Der Grund hierfür ist die Schlüsselrolle der Universitäten in den drei Bereichen:

- Forschung und Verwertung der Forschungsergebnisse (unter anderem durch Kooperationen mit der Industrie)
- Allgemeine und berufliche Bildung (insbesondere die Ausbildung von Forschern)
- Regionale und lokale Entwicklung (zu der sie maßgeblich beitragen können).

---

<sup>44</sup> Vgl.: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/WGR2007/Strategy-for-EHEA-in-global-setting.pdf>

<sup>45</sup> Vgl.: Schlussfolgerungen des Vorsitzes, Europäischer Rat 15. und 16. März 2002 Barcelona, S. 18, Ziffer 4

<sup>46</sup> Vgl.: Mitteilung der Kommission vom 5. Februar 2003 - Die Rolle der Universitäten im Europa des Wissens KOM(2003) 58; <http://europa.eu/scadplus/leg/de/cha/c11067.htm>

Die EU braucht also ein intaktes, blühendes Hochschulwesen, und die europäischen Universitäten müssen exzellente Leistungen erbringen. Nur so ist es möglich, die Prozesse, auf die sich die Wissensgesellschaft stützt, zu optimieren (vgl. ebd.).

Indirekt zielt die Optimierung der Prozesse natürlich auf die Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit gegenüber den Wirtschaftsböcken USA und Asien ab. Die EU-Kommission als unmittelbar beteiligter Akteur des Bologna-Prozesses sieht zur Zielerreichung des Bologna-Prozesses die Rolle der Universitäten darin, dass diese in ihrer Schlüsselrolle verstärkt zur allgemeinen und beruflichen Bildung beitragen sollen. Berufliche Bildung im Sinne von Hochschulbildung wird in diesem Kontext als Ausbildung von Forschern und Doktoranden an Hochschulen beschrieben. Mit 4000 Hochschulen, über 17 Millionen Studierenden und ungefähr 1,5 Millionen Mitarbeitern, darunter 43.5000 Mitarbeiter im Forschungsbereich, verfügen die europäischen Universitäten über ein enormes (Wissens-) Potential.<sup>47</sup> Die Universitäten beschäftigen damit rund ein Drittel aller Forscher in Europa. Ziel ist es daher, weiterhin eine quantitativ ausreichende Zahl von Nachwuchsforschern möglichst (in kurzer Zeit) qualitativ hochwertig auszubilden.

Die Europäische Union bringt etwas mehr Absolventen in den naturwissenschaftlichen und technischen Fächern hervor als die Vereinigten Staaten, verfügt aber gleichzeitig über weniger Wissenschaftler als die übrigen technologischen Großmächte. Dieses offensichtliche Paradoxon ist auf die niedrigere Zahl von Arbeitsplätzen zurückzuführen, die dem wissenschaftlichen Nachwuchs in Europa, vor allem im privaten Sektor, angeboten werden: nur 50 % der europäischen Wissenschaftler arbeiten in Unternehmen, gegenüber 83 % der amerikanischen und 66 % der japanischen Wissenschaftler. Gleichwohl wird Grundlagenforschung in Europa zu 80 % an den Universitäten betrieben.<sup>48</sup>

Die Universitäten nehmen durch ihre traditionelle Aufgabe der Lehre und Forschung eine Doppelfunktion ein. Zugleich operieren sie in einem immer stärker von der Globalisierung geprägten Umfeld und zunehmenden Wettbewerb um die größten Talente. Diesem Diktat können sich auch die Universitäten nicht entziehen. Im Zuge einer allgemeinen Ökonomisierung rückt jedoch die universitäre Bildung immer häufiger in

---

<sup>47</sup> Vgl.: KOM (2006) 208, Bildung, Forschung und Innovation; Das Modernisierungsprogramm für Universitäten umsetzen

<sup>48</sup> Vgl.: Mitteilung der EU-Kommission vom 05.02.2003, Brüssel, KOM (2003) 58  
„Die Rolle der Universitäten im Europa des Wissens“

den Strudel einer rein ökonomischen Nutzenperspektive. Zu Recht stellt sich die Frage, ob Bildung kulturelles Kapital ist oder Bildung nicht in erster Linie als ein Mittel betrachtet wird, um sich von anderen absetzen zu können? (vgl. Löw, 2003, S. 19).

Staat und Politik sorgen für die äußeren Rahmenbedingungen der Bildung, indem sie Schulen und Universitäten errichten und mit Personal, Lehr- und Sachmitteln ausstatten. Dadurch ist der Rahmen für die Erlangung allgemeiner Bildung gegeben. Berufsspezifische Bildung kommt den jeweiligen Interessensgruppen zugute. Grundlage jeder berufsspezifischen Bildung sollte jedoch die vorherige Erlangung einer allgemeinen Bildung sein. Staat und Gesellschaft können nach Humboldt nur auf der Grundlage einer allgemeinen Bildung gedeihen; sie ist Basis des öffentlichen Zusammenlebens. Berufliche Praxis ist ein Teil dieses öffentlichen Zusammenlebens (vgl. Dörpinghaus /Poenitsch/Wigger, 2008, S. 76).

Die Wirkungskette von gut ausgebildeten Forschern, neuen Forschungsergebnissen, wirtschaftlicher Vermarktung des Wissensvorsprungs und der Produkte, Schaffung bzw. Sicherung von Arbeitsplätzen, hohem Beschäftigungsgrad und damit verbundener hoher Kaufkraft führt auch zur Selbstsicherung und zum Selbsterhalt der politischen Strukturen und der (demokratischen) Machtverhältnisse. Solche Strukturen sichern ein hohes Steueraufkommen für den Staat und damit verbunden die Möglichkeit, finanziell handlungsfähig zu sein. In der vereinfachten Betrachtungsweise ohne Einbeziehung anderer limitierender Faktoren, wie z.B. Rohstoffpreisentwicklung oder gesetzlicher Beschränkungen (als Beispiel seien hier Handelsembargos oder die Embryonenforschung genannt) führt dies zu einer wirtschaftlichen „Aufwärtsspirale“, die auch dem Selbsterhalt der politischen Machtverhältnisse dient. Die Abwahl politischer Mandatsträger und Regierungen erfolgt in Demokratien in der Regel aufgrund (wirtschaftlicher) Unzufriedenheit der Wähler. Wichtig ist es daher, im Sinne der Gouvernamentalität die Universitäten innerhalb des Bologna-Prozesses so zu lenken, dass sie sich zwar ökonomisch ausrichten, ohne dabei die originäre Aufgabe der Lehre und Forschung im klassischen Verständnis aufzugeben. Soll heißen, dass gerade auch Verweilen, Hinterfragen, Irrwege zu gehen und Zufälligkeit sowie wirtschaftliche Verwertungslosigkeit von Erkenntnissen gewollt ist. Die neoliberale Individualisierungsstrategie ist nicht nur auf empirische Einzelne gerichtet, sondern zielt auch auf kollektive Subjekte wie eben die Universitäten ab. Auch diese sollen flexibel und zugleich autonom sein. Nach Lemke handelt es sich hierbei „[...] um eine Recodierung von Ausbeutungs- und

Herrschaftsverhältnissen auf der Grundlage einer neuen Topografie des Sozialen.“ (vgl. Lemke, 2000, S. 32).

Über Bildung als Mittel für ökonomische (und politische) Zwecke hat Altbundespräsident Roman Herzog am 05. November 1997 auf dem Berliner Bildungsforum im Schauspielhaus am Gendarmenmarkt eine viel beachtete Rede zum Thema „Aufbruch in der Bildungspolitik“ gehalten. Die Verknüpfung des darin im ökonomischen Sinn verwendeten Bildungsbegriffs ist auch nach über zehn Jahren noch bestimmend für die Gestaltung der Bildungspolitik und weit verbreiteten Teilen der öffentlichen Diskussion. Unter dem Aspekt der „Führung der Führungen und der Schaffung von Wahrscheinlichkeiten“ (Foucault, 1987, S. 255) hat Roman Herzog mit dieser Rede einen wichtigen Impuls zur Bildungsreform gesetzt.

„Die Spatzen pfeifen es von den Dächern: Wissen ist heute die wichtigste Ressource in unserem rohstoffarmen Land. Wissen können wir aber nur durch Bildung erschließen. Wer sich den höchsten Lebensstandard, das beste Sozialsystem und den aufwendigsten Umweltschutz leisten will, der muss auch das beste Bildungssystem haben. Außerdem ist Bildung ein unverzichtbares Mittel des sozialen Ausgleichs. Bildung ist der Schlüssel zum Arbeitsmarkt und noch immer die beste Prophylaxe gegen Arbeitslosigkeit. Sie hält die Mechanismen des sozialen Auf- und Abstiegs offen und hält damit unsere offenen Gesellschaften in Bewegung. Und sie ist zugleich das Lebenselixier der Demokratie in einer Welt, die immer komplexer wird, in der kulturelle Identitäten zu verschwimmen drohen und das Überschreiten der Grenzen zu anderen Kulturen zur Selbstverständlichkeit wird.“ (Herzog, 1998, S. 67).

Durch Bildung erschlossenes Wissen wird hier als Ressource verstanden. Bildung, und damit verbunden das Bildungssystem, werden in der Rede als eine tragende Säule des gesellschaftlichen Wohlstandes gesehen. Durch Bildung lässt sich die individuelle wirtschaftliche Wohlstandsleiter hinaufsteigen und damit auch zur ökonomischen Leistungsfähigkeit der gesamten Nation beitragen. Bildung dient der Integration, dem sozialen Ausgleich und dem nationalen Zusammenhalt. Das Problem, das Roman Herzog anspricht, wenn er darauf hinweist, dass die besten Köpfe der Welt auf der Suche nach besten Ausbildungsmöglichkeiten nicht mehr nach Deutschland kommen, lässt sich durchaus auch auf andere europäische Universitäten übertragen. Ich möchte nicht ausschließen, dass gerade auch durch diese vielbeachtete Rede die Universitätsreform, aber auch die Debatte um Eliteuniversitäten, neuen Antrieb erhalten hat. Gerade aufgrund der herausragenden politischen Position des Bundespräsidenten durchdringt der Appell alle Gesellschaftsschichten und handelnden Akteure des Bildungswesens. Herzog regiert damit in einer Weise, die „[...] die Menschen nicht zwingt, das zu tun, was der Regierende will; vielmehr ist Regieren ein bewegliches Gleichgewicht mit Ergänzungen

und Konflikten zwischen Techniken, die Zwang herstellen, und Prozessen, durch die das Selbst durch sich selbst konstruiert oder modifiziert wird.“ (Foucault, 1993, S. 203 f.).

In der aktuellen Debatte über die Bildungsökonomie treffen zwei gegensätzliche Argumentationen aufeinander. Auf der einen Seite wird Ökonomie in einen Gegensatz zu universitärer Bildung und Wissenschaft gesetzt und auf der anderen Seite liegen alle Hoffnungen auf der Implementierung ökonomischer Prinzipien in universitäre Strukturen. Zu Recht führt Michael Wimmer aus, dass in der geführten Debatte so getan wird, als würde die Verbindung zwischen Universität und Ökonomie zum ersten Mal hergestellt werden. In ihr wird das Allheilmittel für wirtschaftlichen Wohlstand gesehen (vgl. Wimmer, 2005, S. 31). Den Universitäten fällt es schwer, wirkungsvoll dieser, auf Einseitigkeit reduzierten, Argumentation entgegenzutreten und der Öffentlichkeit und Politik begreiflich zu machen, „[...] dass die Herauslösung der Wissenschaft aus der Unmittelbarkeit des praktischen Lebensvollzugs Grundbedingung der Möglichkeit ist, das Interesse an rätselhaften Sachverhalten zu befriedigen, dem Mangel an Sinnorientierung abzuheften und der Lösung praktischer Gestaltungsprobleme näher zu kommen.“ (vgl. Zabeck, 2003, S. 44). Für die Universität ist nach Zabeck das Ökonomische nur ein Element unter anderen, zudem ein „akzidentielles“ (ebd. S. 55).

Im Verlauf des Bologna-Prozesses ist für die Universitäten das Ökonomische weiterhin nur ein Element unter vielen geblieben. Als Akzidentuell würde ich es jedoch nicht mehr bezeichnen. Die Erwartungshaltung der Politik und Wirtschaft auf innere Struktur-reformen, gegenüber der Neuausrichtung von Bildungsinhalten, Methoden und erhöhtem „Absolventen-Output“ ist nicht nur spürbar, sondern zeigt sich auch in der Machtausübung und den Steuerungsmodellen der neoliberalen Reformprogramme. Andrea Liesner verdeutlicht am Beispiel der Bildung, „[...] dass es sich bei den heute als Ökonomisierung bezeichneten Transformationsprozessen nicht um Indizien oder gar Beweise für einen „Sieg“ der Ökonomie über das Politische handelt.“ (Liesner, 2005, S. 51). In den neoliberalen Reformprogrammen wird das Handeln jedes Einzelnen zu einer Investition mit möglichst hohen Profitraten. Nach Foucault stellt die Ökonomisierung einen Transformationsprozess dar, die eine häppchenweise verabreichte Materialisierung neoliberaler Regierungstechniken darstellt, die ältere Strategien zum Aufrechterhalt von Macht ablösen (vgl. ebd.). „[...] während der klassische Liberalismus die Regierung anhielt, die Form des Marktes zu respektieren.“ Markt im Neoliberalismus bedeutet „[...] nicht mehr das Prinzip der Selbstbegrenzung der Regierung“, sondern „[...] das Prinzip,

das sich gegen sie kehrt: eine Art permanentes ökonomisches Tribunal.“ (vgl. Lemke et.al., 2000, S. 17 unter Bezugnahme auf Foucaults Vorlesung am 21.03.1979).

Der Unternehmens- und Managementdiskurs hat sowohl den Staat als auch die Universitäten längst erreicht. Bologna und Pisa haben hierzu einen nicht unerheblichen Beitrag geleistet. Wettbewerbsfähigkeit, Benchmarking, Qualitätsmanagement, Empowerment und flache Hierarchien sind nur einige in diesem Zusammenhang gebräuchliche Schlagworte. Wer der Staat sei und was er zu tun habe hat der Weimarer Staatsrechtler Hermann Heller trefflich beschrieben: „[...] eine nach innen und außen verselbständigte, mit eigenen Machtmitteln kontinuierlich wirksame Herrschaftseinheit, territorial und personell scharf umrissen, zuständig für die Organisation und Aktivierung des gebietsgesellschaftlichen Zusammenwirkens von einem der Ökonomie übergeordneten Standpunkt aus.“ (zit. nach Offe, 1987, S. 309). Wolfgang Fach erkennt in seinem Beitrag zur Staatskörperkultur (Fach, 2000, S. 110 ff.) jedoch gerade nicht ein Verschwinden des Staates oder seine Auflösung in Ökonomie, sondern eine „Formveränderung des politischen Körpers“ der „Härte und Flexibilität“ fordert. Gleiches ließe sich zu den Universitäten sagen. Auch hier sehe ich nicht die Gefahr der Auflösung in Ökonomie. Auch wenn das Buhlen um Forschungsaufträge, Drittmittelförderung und den Status als Eliteuniversität große Versuchungen darstellen, sich der Ökonomie unterzuordnen. „Formveränderung“ als Kennzeichen der Gesamtreform unter Einbeziehung ökonomischer Aspekte beschreibt das Erfordernis und die Erwartung, die an die Universitäten gestellt werden. Weder PISA noch der Bologna-Prozess können sich auf sanktionsbewährte Instrumente der Durchsetzung in den nationalen Gesellschaften stützen. Bologna hat zumindest dadurch einen verbindlicheren Charakter, als das sich die Mitgliedsstaaten auf einen Zeitplan bis zum Jahr 2010 geeinigt haben. Der anfängliche Glaube an einen Erhalt der kulturellen Vielfalt ist verflogen. Die Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit durch die Bereitstellung von Humankapital hat sich als Hauptziel herausgestellt. Die Veränderungen werden durch Vergleichbarkeit und Selbstverpflichtung gegen machtvolle Akteurskonstellationen durchgesetzt. Benchmarking, Monitoring und peer review sind offene Methoden der EU-Bildungspolitik zur Koordinierung. Das Verfahren als solches wird als Lernprozess beschrieben. Indem immer wieder geprüft wird, welche Ergebnisse eine bestimmte Praxis im Vergleich mit anderen Ländern hervorbringt, findet nach Bernhard eine rekursive Reflexion der Praxis statt (vgl. Bernhard, 2005). Lernprozesse sind demnach geeignet, Veränderungen auch ohne Einsatz

von Macht in Gang zu setzen. Unterstellt wird dabei, dass dies zu besseren Problemlösungen führt (vgl. Münch, 2009, S. 53 ff.). Auch wenn Bologna wie Münch beschreibt nur „pfadabhängig“ (ebd. S. 54) eingesetzt wird, implementiert werden die Veränderungen allerdings dennoch. Hier schließt sich wiederum der von mir gespannte Bogen zur „Formveränderung“. Mögen Steuerungsmechanismen noch so sehr auf die Universitäten einwirken, bei der Umsetzung der Bologna-Reform gibt es für die Universitäten kein schwarz oder weiß sondern eine Vielzahl abgestufter Grautöne, die den Spagat zwischen Erneuerung, Reform und Bewahrung der Universitätstradition widerspiegeln. Aus dieser Gemengelage heraus definiert sich auch der Bildungsbegriff im Sinne ökonomischer Standortsicherung.

## Teil II

### **Der Bologna-Prozess als Ergebnis europäischer Bildungspolitik und seine Verknüpfung mit der Lissabon-Strategie**

#### **4. Die Europäische Bildungspolitik**

Interne nationale Überlegungen zur Notwendigkeit einer Studienreform des deutschen Hochschulsystems basieren seit den 1960er Jahren im wesentlichen auf der Feststellung der immer wieder gleichen Defizite: mangelnde Internationalität und Kompatibilität der Studiengänge sowie der Abschlüsse, lange Studienzeiten und hohe Abbrecherquoten, unzureichender Praxisbezug oder zu verbessernde Qualität in Forschung und Lehre.<sup>49</sup>

Parallel dazu wurden auf europäischer Ebene eine Reihe internationaler Abkommen und Vereinbarungen getroffen, die die nationalen Bemühungen um eine grundsätzliche Studienreform durch ihre Verbindlichkeit unterstützen und in einen gesamteuropäischen Kontext einordnen. Der Anfang der europäischen Integrations- und Kooperationsbestrebungen im Bereich der Hochschulbildung kann je nach Betrachtungsweise mit der Sorbonne-Erklärung der Bildungsminister von Frankreich, Italien, Großbritannien und Deutschland (Mai 1998), dem Lissabon-Abkommen zur Anerkennung der Hochschulqualifikationen innerhalb Europas (April 1997), der Deklaration Magna Charta Universitatum von 326 europäischen Hochschulen (September 1988), mit der Gründung des Erasmus-Programms (1987), den gemeinsamen Studienprogrammen (Joint Study Programmes), die von 1976 bis 1986 gefördert wurden, oder noch früher gleichgesetzt werden. Im Juni 1999 fiel jedoch auf der Konferenz von 29 europäischen Bildungsministern in Bologna erstmals offiziell der Begriff „europäischer Hochschulraum“. Zudem wurde eine konkrete Zeitvorgabe für seine Schaffung bis zum Jahr 2010 festgesetzt. Für den vielschichtigen Prozess des Zusammenwachsens Europas auf dem Gebiet der Hochschulbildung hat sich von diesem Zeitpunkt an die Bezeichnung „Bologna-Prozess“ etabliert.

---

Vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck) 1966.

Die Entstehung, Entwicklung und Ergebnisse des Bologna-Prozesses sowie seine Verknüpfung zur Lissabon-Strategie werden anhand der „Meilensteine“ aufgezeigt. Beginnend bei der Lissabon-Konvention des Jahres 1997 soll konkreter auf die jeweiligen Inhalte der Ministertreffen eingegangen werden. Dabei ist teils im Wortlaut, teils in einer gekürzten Fassung der Inhalt der Treffen wiedergegeben. Die wesentlichen Schwerpunkte der Meilensteine werden jeweils am Ende zusammengefasst.

Der Zeittafel zum Bologna-Prozess folgend, wird die Geschichte nacherzählt. Eigene Kommentierungen und Erläuterungen zu den Deklarationen und Kommuniqués der Ministerkonferenzen werden nur sehr wenige gemacht. Bewusst werden die Texte größtenteils im Wortlaut der Veröffentlichung wiedergegeben, um den Fortschritt des Prozesses aus Sicht der Metaebene wiederzugeben. Neben der Darstellung der Chronologie ist es mein Ziel, hier beginnend mit der Wiedergabe der politischen Sprachformulierung, die Divergenz des politisch „nach außen“ Kommunizierten zu tatsächlichen Gegebenheiten in den nachfolgenden Ebenen herauszuarbeiten. Ein Abgleich in Bezug auf den dritten Zyklus wird im Rahmen der Ebenenbetrachtung erfolgen.

#### **4.1 Europäische Zusammenarbeit auf institutioneller Ebene**

Für die künftige politische und wirtschaftliche Entwicklung Europas unmittelbar nach dem 2. Weltkrieg mussten die politischen Vertreter Prioritäten festlegen:

- einen dauerhaften Frieden unter den Völkern Europas sichern,
- den Wiederaufbau vorantreiben,
- die Wirtschaft ankurbeln, um den eigenen Bürgern einen besseren und gerechteren Lebensstandard zu garantieren.

Um diese Ziele zu erreichen, wurde in den fünfziger Jahren den wirtschaftlichen Problemen Priorität eingeräumt. Bildung, Kultur und andere Sektoren mussten auf einen späteren Zeitraum aufgeschoben werden.<sup>50</sup>

Nach den ersten Erfolgen der Wirtschaftsgemeinschaft rückte Anfang der 60er Jahre das Ziel, eine politische Gemeinschaft der Mitgliedstaaten zu schaffen, in den Mittelpunkt.

---

<sup>50</sup> Vgl. Aufsatz von Dr. Domenico Lenarduzzi, Generaldirektor hc, DG Kultur und Bildung, Europäische Kommission „Neue Aufgaben und Perspektiven für die Bildungspolitik in Europa“. [http://www.chiesacattolica.it/ccj\\_new/documenti\\_cci/2004-07/08-19/TED%20Lenarduzzi.doc](http://www.chiesacattolica.it/ccj_new/documenti_cci/2004-07/08-19/TED%20Lenarduzzi.doc)

Auf dem Gipfel von Bonn im Jahr 1961 beauftragten die Staats- und Regierungschefs der sechs Gründungsstaaten der Europäischen Gemeinschaft einen Regierungsausschuss unter der Leitung des französischen Botschafters Christian Fouchet, Vorschläge zu einem politischen Statut einer Union der europäischen Völker auszuarbeiten. Vom Scheitern der Fouchet-Pläne<sup>51</sup> bis zur Spinelli-Initiative<sup>52</sup> im Februar 1984 wurden keine Versuche mehr unternommen, die Gemeinschaftsverträge grundlegend zu ändern. Die Debatte über den Aufbau einer künftigen politischen Union wurde pragmatisch in einer Reihe von Berichten und Initiativen fortgesetzt (wie dem Tindemans-Bericht, dem Bericht der drei Weisen, der Genscher-Colombo-Initiative).

Der Fokus der nachfolgenden vielfältigen Initiativen der Europäischen Gemeinschaft liegt, entsprechend der Thematik der vorliegenden Arbeit, auf dem Bildungssektor und wird hier narrativ aufgezeigt. Dies ist erforderlich, um ein Verständnis dafür zu schaffen, unter welchen historischen und institutionellen Vorzeichen der Bologna-Prozess initiiert worden ist. Am Beginn der Europäischen Gemeinschaft stand die wirtschaftliche Integration. Der Bildungsbereich als nationale Zuständigkeit gehörte nicht zu den anfänglichen Aktivitätsschwerpunkten. Bildungsfragen waren bis dato anderen politischen Zielsetzungen untergeordnet. Es dauerte bis zum Jahr 1971, das sich die Bildungsminister erstmals trafen. Am 16.11.1971 wurde in Brüssel eine erste Erklärung verabschiedet, die den Beginn der europäischen Zusammenarbeit in Bezug auf das Bildungswesen betraf. Nachfolgend trafen sich die Bildungsminister regelmäßig. 1973 wurde in der damaligen Generaldirektion XII der Europäischen Gemeinschaft für Wissenschaft, Forschung und Entwicklung ein eigenes Bildungsressort eingerichtet. Dessen Kommissar war der deutsche Liberale Ralf Dahrendorf. Auch 1974 lässt sich ein ungebrochenes Bestreben

---

<sup>51</sup> Die Fouchet-Pläne in den 60er Jahren waren ein Versuch, einen allgemeinen politischen Rahmen der Kooperation zwischen den EWG-Staaten zu schaffen. Eine Kommission unter dem Vorsitz des französischen Botschafters Christian Fouchet sollte ein europäisches Statut entwerfen. Fouchet brachte einen Vertragsentwurf (Fouchet-Plan I) ein, der zwar intergouvernementalistisch/zwischenstaatlich geprägt war, aber für eine weitere Entwicklung supranationaler Strukturen offen schien. Vgl. <http://de.euabc.com/word/505>.

<sup>52</sup> Das erklärte Ziel des Europaparlaments (EP) lag darin, für die Verwirklichung dieses Verfassungsentwurfs die nationalen Parlamente als Verbündete zu gewinnen, um durch gemeinsamen Druck auf untätige nationale Regierungen europäische Fortschritte zu erzwingen. Die zweite Direktwahl des EP 1984 sollte zu einem Plebiszit für den Verfassungsentwurf einer Europäischen Union werden. Indes schlug die Spinelli-Initiative, eine Unionsverfassung mit dem EP als Avantgarde ins Ziel zu bringen, am Ende wegen des mangelnden Interesses der nationalen politischen Parteien fehl. Den weiteren Versuchen des EP, mit einem Grundrechtskatalog wenigstens den Grundstein für eine europäische Verfassung zu legen, erging es ähnlich. (vgl. Zeitschrift Europäische Grundrechte vom 12.12.2003, Seite 649).

erkennen, das gesamte Bildungswesen zur Sache der Gemeinschaft zu machen. In einer Entschließung der Ratsminister heißt es, dass die Zusammenarbeit im Bildungswesen nicht nur als Bestandteil des Wirtschaftslebens gesehen werden könne. Es sollte sich vielmehr auf die Verbesserung der Korrespondenz der Bildungssysteme in Europa, auf die Verstärkung der Zusammenarbeit der Hochschulen, die Verbesserung der Möglichkeiten einer akademischen Anerkennung der Diplome und Studienzeiten, des Fremdsprachenunterrichts und der Freizügigkeit und Mobilität der Lehrkräfte konzentrieren.<sup>53</sup>

Man musste den Anfang der achtziger Jahre abwarten, genauer gesagt, den Juni 1984, bis beim europäischen Gipfeltreffen von Fontainebleau die Staats- und Regierungschefs auf der einen Seite zwar den wirtschaftlichen Erfolg der europäischen Wirtschaftsgemeinschaft würdigten und auf der anderen Seite aber feststellen mussten, dass die europäischen Bürger dem Aufbau Europas völlig entfremdet gegenüber standen. Daher beschlossen sie, einen Bericht über „das Europa der Bürger“ zu verlangen. Die Gruppe Adonnino – benannt nach dem Parlamentarier Pietro Adonnino, Fraktion der Europäischen Volkspartei – wurde beauftragt, diesen Bericht zu verfassen, der beim europäischen Gipfel von Mailand im Juni 1985 präsentiert und angenommen wurde.<sup>54</sup> Dieser enthielt eine große Anzahl an Vorschlägen, um die Beteiligung der Bürger am Aufbau Europas zu fördern. Der Bericht Adonnino schlug vor, die Gemeinschaft mit einer Flagge und einer europäischen Hymne auszustatten, sowie einen europäischen Pass, einen europäischen Führerschein und das erleichterte Überschreiten der Grenzen einzuführen. Weitere Maßnahmen sollten sein: die Verbesserung der Mobilität von Studenten und Dozenten, der verpflichtende Erwerb zweier Fremdsprachen im Rahmen der Schulbildung, die Behandlung europäischer Themen im schulischen Unterricht, die Erleichterung des Übergangs von der Schule in das Beschäftigungssystem, die Anerkennung beruflicher Qualifikationen, Diplome und Studienzeiten zwischen den Mitgliedsstaaten, und die Einführung einer europäischen Dimension im Bildungs- und Ausbildungswesen.<sup>55</sup>

Zu der Zeit als die Kommission unter schwierigen Bedingungen (Mangel einer rechtlichen Grundlage, Notwendigkeit der Einstimmigkeit) mit dem Europäischen Rat über ihre Programme verhandelte, ereignete sich durch ein Urteil des Europäischen

---

<sup>53</sup> Vgl. <http://www.europa-digital.de/dschungelbuch/polfeld/bildung/entwickl.shtml>

<sup>54</sup> Vgl. <http://de.euabc.com/word/18>

<sup>55</sup> Vgl. <http://www.ena.lu/bericht-europa-burger-29-marz-1985-030002254.html>

Gerichtshofes vom 13. Februar 1985, das das „Gravier Urteil“ genannt wurde, eine Weichenstellung für die künftige Europäische Bildungspolitik. Mit dem Gravier-Urteil wurde eine verstärkte Auseinandersetzung um die rechtliche Fundierung des bildungspolitischen Handelns ausgelöst. Als Konsequenz wurden die Befugnisse der Europäischen Kommission im (Aus-)Bildungsbereich in Relation zu jenen der Mitgliedsstaaten deutlich erweitert.<sup>56</sup>

Universitäre Bildung wurde mit dem Gravier-Urteil erstmals als Ausbildung definiert.

Zwischen 1987 und 1990 wurden dann als Aufarbeitung des Ratsbeschlusses von 1985 und aufgrund der Auswirkungen des Gravier-Urteils (und damit auf einer eindeutigen rechtlichen Basis) durch die Europäische Kommission die wesentlichen (Aus-) Bildungsprogramme beschlossen:

- Sokrates, das den gesamten Bildungssektor abdeckt, von der Schule (Comenius) über die höhere Bildung (Erasmus), zur Erwachsenenbildung (Grundtvig) zum Sprachen-lernen (Lingua) und den neuen Technologien (Minerva),
- Leonardo da Vinci, das den gesamten Bereich der Berufsausbildung abdeckt von der Grundausbildung bis zur ständigen Fortbildung,
- Jugend für Europa, das den Austausch von Jugendlichen betrifft, den Europäischen Freiwilligendienst und die Bildung von Trainern und Lehrkräften.

In einer Erklärung des Rats und der Bildungsminister (1989) wurde die Bedeutung von (Aus-)Bildung für die Verwirklichung eines europäischen Binnenmarktes erneut bestätigt (vgl. Buchberger, 1997, S. 282-297).

Mit dem „Weißbuch über Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung“ von Jacques Delors im Jahre 1993 und den oben genannten Programmen hatte man begonnen, sich auf EU-Ebene mit dem Thema Beschäftigung und Bildung auseinander zu setzen.<sup>57</sup> Wenn sein Inhalt auch hauptsächlich wirtschaftlich ist, wie es sein Titel anzeigt, so gibt es in diesem Weißbuch dennoch einen wichtigen Beitrag zu den Bildungs- und Ausbildungssystemen. Die Kommission hält in dem Weißbuch die Rolle, die die Bildungs- und Ausbildungssysteme gegenüber dem „Emporsteigen des neuen Entwicklungsmodells in

---

<sup>56</sup> Vgl. EuGH, Urteil v. 13. Februar 1985, Rs. 293/83.  
<http://dokumentation.htu.tugraz.at/eu-recht/?dok=eugh0005&rub=eugh-e>

<sup>57</sup> Vgl. Leitfaden zur Beschäftigungspolitik des Europäischen Parlament Weißbuch KOM (93) 700, Dezember 1993

der Europäischen Union“<sup>58</sup> für unanfechtbar unter der Bedingung, sich zu modernisieren und analysiert die Schwächen der Bildungssysteme der Mitgliedstaaten (unzureichendes Niveau der Grundbildung und der ständigen Fortbildung, Mangel an Qualifikation, vorzeitige Schulabgänge usw.).

Es berücksichtigt die Tatsache, dass in einer Gesellschaft, die immer mehr auf Produktion basiert, der Zugang, die Übermittlung und die Teilhabe am Wissen, eine immer größere Rolle spielt. Wissen und Know-How, einmal im Verlauf des Lebens erworben, müssen regelmäßig auf den neuesten Stand gebracht werden. Dieser Gesichtspunkt geht über alle Ebenen der allgemeinen Bildung und der Berufsausbildung hinaus und schließt alle Etappen des Lebens mit ein. Es geht also darum, jedem einzelnen, unabhängig von seinem Alter zu erlauben, auf die formalen und informalen Möglichkeiten der Bildung Zugriff zu haben (vgl. Buchberger, 1998, S. 20).

Dieses Weißbuch wurde zur ideologischen, politischen und analytischen Grundlage für ein koordiniertes europäisches Beschäftigungskonzept. Vor dem Vertrag von Amsterdam können Beschäftigung und Politik der Entwicklung des Arbeitsmarkts auf europäischer Ebene als traditionelle Zusammenarbeit zwischen Regierungen charakterisiert werden, vergleichbar mit der OECD oder der IAO. Während die Beschäftigungspolitik (und Bildungspolitik) ausschließlich Sache der Mitgliedstaaten war, bestand die Rolle der Kommission darin, die Zusammenarbeit zwischen diesen auf europäischer Ebene zu fördern, indem sie Initiativen ergreift, über Beschäftigungstendenzen und Aussichten berichtet und Forschung und analytische Arbeiten vornimmt, ohne jedoch eine vom Vertrag festgelegte Rechtsgrundlage für supranationale Arbeit zu haben (vgl. Weißbuch Europäische Kommission, 1993, S. 12, 39-53).

## **4.2 Die „Lissabon-Konvention“**

Am 11.04.1997 wird in Lissabon das Übereinkommen für die Mitgliedsstaaten des Europarates und die Europäische Region der UNESCO getroffen.<sup>59</sup>

---

<sup>58</sup> Vgl. Weißbuch, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der EU (Bulletin der Europäischen Gemeinschaften, Beilage 6/93).

<sup>59</sup> Vgl. [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Lisbon\\_convention.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Lisbon_convention.pdf)

Die Konvention soll den rechtlichen Rahmen zur Anerkennung von Qualifikationen vereinheitlichen und ersetzt sechs inhaltsähnliche Verträge, die im Rahmen des Europarats und der UNESCO seit den 50er Jahren verabschiedet worden sind. Die 1999 in Kraft getretene Lissabon Konvention, die mittlerweile von 45 Staaten unterzeichnet wurde, kann als fester Bestandteil der Vorgeschichte des Bologna-Prozesses verstanden werden.

Das Lissabon Abkommen hat zum Ziel, die Anerkennung von Qualifikationen in der Region Europa auf Basis des Prinzips gegenseitiger Akzeptanz und im Sinne der Mobilität zu sichern. Die Anerkennung der in einem Vertragsstaat erworbenen Qualifikation in jedem anderen Vertragsstaat soll erleichtert werden. Die Konvention sieht vor, dass die Prüfung der Unterlagen gerecht, innerhalb einer angemessenen Frist, zu erfolgen hat. Die Bundesrepublik Deutschland hat die Lissabon-Konvention bereits 1997 unterzeichnet. Allerdings ist der Vertragstext des Abkommens erst ein Jahrzehnt später in Kraft getreten. Im Nationalen Bericht des BMBF und der KMK über die Realisierung der Ziele des Bologna-Prozesses werden Bedenken der Justizminister von Bund und Ländern bezüglich der Auswirkungen auf den Zugang zu reglementierten Berufen als Hinderungsgrund genannt.<sup>60</sup>

Bereits der Präambel ist zu entnehmen, welche Aufgabenvielfalt und Verpflichtungen sich die Mitgliedsstaaten für die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich vorgenommen haben. Die teilnehmenden Nationalstaaten haben sich damit auf die kommenden Jahrzehnte hinaus auf Kooperation und Zusammenarbeit verständigt, um als Ganzes wirtschaftlich wettbewerbsfähig zu sein und den Wirtschaftsraum Europa zu stärken. Inwieweit einzelne Staaten bereit sind nationale Interessen zum Wohl des Ganzen hinten an zu stellen, wird sich dann zeigen, wenn es um die Regelung der Details geht. Wie so oft, werden Probleme in der Umsetzung und Festlegung erst dann auftreten, wenn die Vereinbarungen für die beteiligten Staaten verbindlich werden sollen.

---

<sup>60</sup> Vgl. [http://www.fzs.de/themen/internationales/anerkennung\\_studienleistungen/151929.html](http://www.fzs.de/themen/internationales/anerkennung_studienleistungen/151929.html)

### 4.3 Die Sorbonne-Erklärung

Der nächste Baustein auf dem Weg zum Bologna-Prozess war die Sorbonne-Erklärung im Jahr 1998.

1998 Sorbonne Erklärung	1999 Bologna Erklärung	2001 Prag Kommuniqué	2003 Berlin Kommuniqué	2005 Bergen Kommuniqué	2007 London Konferenz	2009 Leuven Konferenz
Gemeinsamer Bezugsrahmen für Studienabschlüsse	Leicht verständliche und vergleichbare Abschlüsse	Lebenslanges Lernen	Qualitätssicherung auf Hochschul-, nationaler und europäischer Ebene	Verstärkung der sozialen Dimension	Ausweitung des Angebots von joint degrees	Entwicklung adäquater Stipendienkonzepte
Gemeinsames Zweistufiges Studiensystem	Leistungspunktesystem (ECTS)	Mitwirkung der Hochschulen und der Studierenden	Einbeziehung der Doktorandenausbildung als dritten Studienzyklus	Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung	Einrichtung eines Europäischen Registers für Akkreditierungsagenturen	Lebenslanges Lernen
Mobilität von Studierenden und Hochschullehrern	Mobilität der Wissenschaftler	Förderung des Europäischen Hochschulraums	Anerkennung von Studienabschlüssen und Studienabschnitten (Diploma Supplement)	Nationale Qualifikationsrahmen	Stärkere Berücksichtigung der Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen	Stärkung der Arbeitsmarkt-orientierung
	Europäische Zusammenarbeit in der Qualitätssicherung		Europäischer Qualifikationsrahmen	Verleihung und Anerkennung gemeinsamer Abschlüsse	Verbesserte Außenwahrnehmung des Bologna-Prozesses	Konsequente Umsetzung der European Standards and Guidelines for Quality Assurance
	Europäische Dimension in der Hochschulbildung		Engere Verbindung zwischen Hochschulbildung und Forschung	Flexible Lernangebote im Hochschulbereich		Mobilität als zentrales Ziel
→	→	→	→	→	→	→

Quelle: Eurydice, National Trends in the Bologna Process, Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2006/07. Ergänzt um die Inhalte der Konferenz 2007 in London und 2009 in Leuven/Belgien

Abbildung 07: Zeittafel und Kerninhalte zum Bologna-Prozess

Im Rahmen der 800-Jahr-Feier der Pariser Universität Sorbonne wurde von den vier Bildungsministern der vier größten Mitgliedsstaaten der Europäischen Union (Deutschland, Frankreich, Großbritannien und Italien) am 25. Mai 1998 die „Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung“

(Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system) abgegeben.<sup>61</sup>

Für Deutschland nahm der damalige Minister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Jürgen Rüttgers teil, für Frankreich der Minister für Bildung, Forschung und Technologie Claude Allegre, für Großbritannien, das zu dieser Zeit auch die EU-Ratspräsidentschaft inne hatte, die Ministerin für Höhere Bildung Tessa Blackstone und für Italien der Minister für öffentlichen Unterricht, Universitäten und Forschung, Luigi Berlinguer. Der Deklaration vorausgegangen waren Gespräche der Minister in London (vgl. Friedrich, 2002, S. 7).

In der Erklärung heißt es u.a., dass Europa nicht nur das Europa der Banken und der Wirtschaft ist; es muss auch ein Europa des Wissens sein. Es muss auf die intellektuellen, kulturellen, sozialen und technischen Dimensionen des Kontinents bauen und sie stärken. Man sieht sich auch einer Zeit grundlegender Veränderungen im Bildungsbereich und am Arbeitsplatz gegenüber, einer Diversifizierung der Berufsausbildung, in der lebenslanges Lernen zu einer ganz klaren Verpflichtung wird. Gemäß der Erklärung sollte eine Harmonisierung der europäischen Hochschulsysteme mit einer gemeinsamen Struktur für die Anerkennung von Bildungsabschlüssen in Europa einhergehen. Dazu sollte zum einen ein dem European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) zur Anrechnung von Studienleistungen ähnliches Modell, zum anderen eine generelle Anerkennung der ersten berufsqualifizierenden Studienabschlüsse dienen, die bereits ein Jahr zuvor in der Lissabon-Konvention des Europarates vereinbart worden war.

Die Deklaration sah zudem die Einführung einer neuen europäischen Studienstruktur mit zwei Ebenen vor: einem ersten (berufsqualifizierenden) Studium und einem postgraduierten Studium, in dem wahlweise ein Master-Abschluss oder ein Dokortitel erworben werden sollte. Ziel war es, hierdurch die internationale Anerkennung und Attraktivität der europäischen Bildungssysteme zu steigern und eine verbesserte Vermittelbarkeit von Absolventen auf dem Arbeitsmarkt zu erreichen.

Angesichts der großen Erfolge der vorangegangenen Aktionsprogramme (Erasmus/Sokrates) der Europäischen Kommission und der hohen Akzeptanz der Angebote unter den europäischen Hochschulen und Studierenden wollten die Regierungspräsidenten der

---

<sup>61</sup> Sorbonne-Erklärung. Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung, Paris am 25. Mai 1998.  
Vgl. [www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/Sorbonne\\_Erklaerung.pdf](http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/Sorbonne_Erklaerung.pdf)

Mitgliedsländer das Zepter wieder selbst in die Hand nehmen und sich aktiv in die europäische Bildungspolitik einbringen (vgl. Schnitzer, 2005, S. 5).

Der Begriff „Harmonisierung“ im Titel der Erklärung war in den Arbeitspapieren der verhandelnden Delegationen nicht vorgekommen, sondern erst von den Ministern bei einem Treffen unmittelbar vor der Rede zur Sorbonne-Erklärung als griffiges Schlagwort in die Überschrift gesetzt worden. Das Vorgehen der Minister sorgte unter den übrigen Mitgliedern der Europäischen Union für Verwirrung und Verstimmung, waren sie doch weder in die Ausarbeitung der Erklärung eingebunden, noch im Vorfeld über die Pläne der Sorbonne-Unterzeichner informiert worden (vgl. Eckardt, 2005, S. 43,44).

Am Ende der Sorbonne-Erklärung erfolgte der Aufruf zur Unterstützung der Erklärung an andere Mitgliedstaaten der EU und andere europäische Staaten sowie an alle europäischen Universitäten, die Position Europas in der Welt durch ständig verbesserte und moderne Bildung seiner Bürger zu festigen.

Die Schwerpunkte der Sorbonne-Erklärung lauten:

- Verbesserung der internationalen Transparenz der Studiengänge und der Anerkennung von Studienabschlüssen durch eine schrittweise Annäherung an einen gemeinsamen Bezugsrahmen für Studienabschlüsse und Studienzyklen.
- Förderung der Mobilität der Studierenden und Dozenten im europäischen Raum sowie deren Integration in den europäischen Arbeitsmarkt.
- Schaffung eines gemeinsamen Systems von Studienabschlüssen für das Erststudium (Bachelor-Grad) und das Graduiertenstudium (Master- und Doktorgrad).

Dem Aufruf aus der Sorbonne-Erklärung folgend, fanden in dem Jahr zwischen der Sorbonne-Erklärung und der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung eine Reihe von Treffen und Veranstaltungen statt (vgl. Hackl, 2001, S. 22). Auf einem informellen Treffen der EU-Bildungsminister im Oktober 1998, zu dem Österreich eingeladen hatte, wurde die Sorbonne-Erklärung bereits diskutiert. Zu dem Treffen wurden auch die Vertreter der Hochschulen eingeladen. Dies hat sich nach Hackl (2001) als sehr förderlich für den weiteren Ausbau eines „Europäischen Hochschulraums“ erwiesen. Bei diesem Treffen einigten sich die Unterzeichnerstaaten und die Nichtunterzeichnerstaaten der EU auf die Erstellung einer Studie zur Bestandsaufnahme über die existierenden

Hochschulstrukturen in den europäischen Ländern. Hier wiederholte der italienische Bildungsminister die Einladung, im Frühjahr 1999 eine weitere Konferenz in Bologna durchzuführen. Bei einem Treffen der Leiter von Hochschulabteilungen (Directors General of Higher Education) und der Chairmen of Rectors Conferences der EU-Länder wurde die Arbeitsgruppe „Sorbonne Follow-up Working Group“ gegründet. Sie setzte sich zusammen aus den Bildungsministern Deutschlands, Österreichs, Italiens, Frankreichs und Finnlands, Vertretern der Europäischen Kommission und der Confederation of European Union Rectors Conferences. Zudem nahmen auch Vertreter der Association of European Universities an diesem Treffen teil. Als Ergebnis von vier Treffen der Arbeitsgruppe im Zeitraum von Dezember 1998 bis Mai 1999 wurde eine Deklaration vorbereitet, die am zweiten Tag der Bologna-Konferenz von den Bildungsministern diskutiert und als Erklärung zum „Europäischen Hochschulraum“ verabschiedet werden sollte. Fortan trug die Erklärung die Bezeichnung „Bologna-Erklärung“.

#### **4.4 Die Bologna-Erklärung/Bologna-Prozess**

Die Europäische Kommission, in enger Zusammenarbeit mit Italien als nächstem Gastgeber, hatte sich dafür eingesetzt, dass alle Länder der Europäischen Union, sowie auch einige Drittländer, mit in den Prozess einbezogen wurden. So waren die Bildungsminister aller damaligen 15 EU-Staaten und die Bildungsminister 14 weiterer Staaten, darunter mehrere damalige Beitrittskandidaten, am 19. Juni 1999 Unterzeichner der Bologna-Erklärung. Diese trug die Überschrift: “The European Higher Education Area“.

Ziel der Erklärung ist die Schaffung eines europäischen Hochschulraums bis zum Jahr 2010. Dies soll durch die Umsetzung der so genannten Bologna-Ziele erreicht werden:<sup>62</sup>

- Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse (Diploma Supplement),
- Schaffung eines zweistufigen Studiensystems (undergraduate/graduate),

---

<sup>62</sup> Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, Bologna am 19. Juni 1999  
Vgl. <http://eu2006.bmbwk.gv.at/bologna.htm>

- Einführung eines Leistungspunktesystems nach dem Modell des European Credit Transfer Systems (ECTS),
- Förderung größtmöglicher Mobilität von Studierenden, Lehrern, Wissenschaftlern und Verwaltungspersonal,
- Förderung der europäischen Zusammenarbeit in der Qualitätssicherung.
- Förderung der europäischen Dimension im Hochschulbereich,
- Der Aufbau einer europäischen Doktorandenausbildung als dritten Zyklus neben undergraduate und graduate,
- Ferner wurde das Ziel formuliert, die internationale Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems zu verbessern und dafür weltweites Interesse zu wecken.

Die Minister in Bologna beließen es aber nicht nur bei einer Erklärung, sondern setzten eine „Large Follow-Up Group“ mit Repräsentanten aller Unterzeichnerstaaten, der EU, der Konföderation der europäischen Hochschulkonferenzen (CRUE), der Vereinigung europäischer Universitäten CRE und Beobachtern des Europäischen Rates, der National Unions of Students in Europe und der Vertretung der europäischen nichtuniversitären Hochschulen EURASHE ein, sowie eine „Bologna-Follow-Up-Gruppe“ (BFUG), um die Verfolgung der gesetzten Ziele voranzutreiben.<sup>63</sup> Ferner wurde beschlossen, nach zwei Jahren eine Folgekonferenz in Prag abzuhalten. Aufgrund der Vielzahl von Aktivitäten und der Institutionalisierung bis zum Jahr 2010 spricht man auch vom „Bologna-Prozess“.

Der Rektor der Schweizerischen Hochschulrektorenkonferenz (SHRK), R. Nägeli, hat bei der Sitzung der EU-Bildungsminister während der finnischen Präsidentschaft im November 1999 zum Thema „Einführung von Bachelor- und Master-Graden in Europa und die möglichen Folgen für die Schweiz“, den Bologna-Prozess interessanterweise wie folgt charakterisiert: „Eine institutionell nicht legitimierte Ministerrunde setzt einen rechtlich nicht bindenden europäischen Harmonisierungsprozess betreffend Studienstrukturen in Bewegung, welcher eigentlich (in den meisten Fällen) nicht in ihren

---

<sup>63</sup> Vgl. Robert Marzell, Arbeitsamt Wesel, Vortrag zur Einführung der neuen Bachelor-Master-Struktur im niederländischen Hochschulwesen;  
<http://www.unimuenster.de/HausDerNiederlande/imperia/md/content/landesbeauftragter/bamamnster.pdf>

Zuständigkeitsbereich, sondern in den Autonomiebereich der einzelnen universitären Institutionen fällt“ (Nägeli, SHRK-Protokoll, Nov. 1999, S. 5).

Mit dieser Äußerung hat Nägeli eine wesentliche Schwachstelle des Übereinkommens angesprochen. Der Bologna-Prozess vollzieht sich in keinem rechtlich verbindlichen Rahmen und die dem Prozess zu Grunde liegenden Dokumente aus den Ministertreffen stellen keine völkerrechtlichen Verträge, sondern lediglich unverbindliche politische Willenserklärungen der Unterzeichner dar. Somit gibt es für das Verhältnis der am Prozess beteiligten Staaten weder untereinander verbindliche Ansprüche und Verpflichtungen, noch entsteht aus den Dokumenten selbst eine bindende Wirkung für die subnationalen Ebenen der am Prozess beteiligten Staaten.

Dennoch erreichen die Beschlüsse der Ministerrunde einen hohen Umsetzungsgrad in den einzelnen Mitgliedsstaaten. Die politischen Beweggründe für dieses Handeln werde ich, im Rahmen der makroperspektivischen Betrachtung der Regierungsform, ausführlich unter Gliederungspunkt 6.2 herausarbeiten.

#### **4.5 Das Prager Kommuniqué und die Grazer Deklaration**

Zwei Jahre nach der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung und drei Jahre nach der Sorbonne-Erklärung kamen die damals 32 europäischen Hochschulminister am 19. Mai 2001 in Prag zusammen, um eine Bilanz der erzielten Fortschritte zu ziehen und um die Richtungen und Prioritäten für die kommenden Jahre in diesem Bereich abzustecken. Aus diesem Treffen ging das Prager Kommuniqué hervor.<sup>64</sup>

Darin wurde bestätigt, dass die Minister sich auch weiterhin für das Ziel der Errichtung des europäischen Hochschulraums bis zum Jahre 2010 einsetzen werden. Die Durchführung dieses Treffens in Prag war ein Symbol ihrer Bereitschaft, mit dem Blick auf die Erweiterung der Europäischen Union, Gesamteuropa in diesen Prozess einzubeziehen. Die Minister stellten fest, dass in den meisten Ländern die in der Deklaration empfohlenen Aktivitäten bezüglich der gestuften Abschlussgrade intensiv und umfassend in Angriff genommen worden sind. Besonders hoben sie die Arbeiten zur Weiterentwicklung der Qualitätssicherung hervor.

---

<sup>64</sup> Vgl. [http://www.bmbf.de/pub/prager\\_kommunique.pdf](http://www.bmbf.de/pub/prager_kommunique.pdf)  
Prag Kommuniqué. Auf dem Wege zum europäischen Hochschulraum, Prag, 19. Mai 2001.

Die Minister verpflichteten sich, ihre auf den in der Bologna-Erklärung festgeschriebenen Zielen basierende Kooperation fortzusetzen, sich dabei auf die Ähnlichkeiten zwischen den Kulturen, Sprachen und nationalen Systemen zu stützen und deren Unterschiede zu nutzen sowie alle Möglichkeiten der Regierungskooperation und des laufenden Dialogs mit europäischen Universitäten und anderen Hochschuleinrichtungen und Studentenorganisationen sowie mit den Gemeinschaftsprogrammen voll auszuschöpfen. Begrüßt wurde der Beitritt neuer Mitglieder zum Bologna-Prozess auf der Basis von Anträgen der Bildungs- bzw. Wissenschaftsministerinnen und Bildungs- und Wissenschaftsminister aus Ländern, für die die europäischen Gemeinschaftsprogramme Sokrates und Leonardo da Vinci oder Tempus-Cards offen sind. Angenommen worden sind die Mitgliedsanträge Kroatiens, Zyperns und der Türkei. Die Minister beschlossen, dass in der zweiten Hälfte 2003 in Berlin eine weitere Nachfolgekonferenz stattfinden sollte, um über die Fortschritte Bilanz zu ziehen und Richtungen und Prioritäten für die nächsten Etappen auf dem Wege zum europäischen Hochschulraum festzulegen. Sie bestätigten die Notwendigkeit, für die Folgearbeiten einen institutionellen Rahmen zu schaffen, der aus einer Follow-up-Gruppe sowie einer Vorbereitungsgruppe besteht. Die Follow-up-Gruppe sollte aus Vertretern aller Unterzeichnerstaaten einschließlich der neuen Teilnehmer und der Europäischen Kommission bestehen. Den Vorsitz übernimmt die jeweilige EU-Präsidentschaft.

Zusammengefasst werden kann das Prager Kommuniqué derart, dass die bisherigen sechs Ziele des Bologna-Prozesses bekräftigt, die Arbeitsfelder konkretisiert und um drei weitere Ziele ergänzt worden sind:

- Förderung des lebenslangen Lernens,
- Förderung der Beteiligung der Studierenden an der Gestaltung des europäischen Hochschulraums,
- Förderung der Attraktivität des europäischen Hochschulraums.

In den folgenden zwei Jahren (2002 und 2003) wurden nicht weniger als zehn offizielle Konferenzen organisiert. Diese hatten zum Inhalt:<sup>65</sup>

- Akkreditierung und Qualifikation am 12./13. März 2002 in Amsterdam,
- Anerkennungsfragen am 11./12. April 2002 in Lissabon,

---

<sup>65</sup> Vgl. [http://www.bologna-berlin2003.de/de/bologna\\_seminar/index.htm](http://www.bologna-berlin2003.de/de/bologna_seminar/index.htm)

- Entwicklung gemeinsamer Abschlüsse (Joint degrees) am 30./31. Mai 2002 in Stockholm,
- Nutzung von Credits (Leistungspunkten) am 11./12. Oktober 2002 in Zürich,
- Soziale Dimensionen des Bolognaprozesses am 19./20. Februar 2003 in Athen,
- Master-Abschlüsse am 14./15. März 2003 in Helsinki,
- Abschlüsse und Deskriptoren von Qualifikationen am 27./28. März 2003 in Kopenhagen,
- Integrierte Studiengänge und gemeinsame Abschlüsse unter dem Aspekt der Curriculumentwicklung am 11./12. April 2003 in Mantua,
- Soziale Dimensionen und Einbindung der Studenten am 12.-14. Juni 2003 in Oslo,
- Lebenslanges Lernen und Anerkennung nicht-formaler Qualifikationen vom 5.-7. Juni in Prag.

Die Ergebnisse dieser Konferenzen sind in die nachfolgenden Treffen der Minister eingegangen.<sup>66</sup> Durch die Schaffung der Bologna-Follow-Up-Gruppe als Koordinierungsorganisation erhielt der Prozess erstmals einen strukturellen Rahmen.

Die Grazer Tagung der europäischen Hochschulangehörigen EUA fand vom 29.- 31. Mai 2003 statt. Die Ergebnisse der Tagung wurden in der Grazer Deklaration<sup>67</sup> „Forward from Berlin: the role of universities“<sup>68</sup> zusammengefasst und dienten als Diskussionsgrundlage für das nächste Treffen der europäischen Bildungsminister im September 2003 in Berlin. Etwa 600 Rektoren und Bildungsexperten aus mehr als 20 Ländern waren bei der Tagung in Graz anwesend. Die Vorträge und Diskussionen zeigten, wie weit fortgeschritten der Bologna-Prozess in Europa schon war. Bachelor- und Masterstudiengänge, ECTS und Qualitätssicherung zählten zu den weit verbreiteten Charakteristika. Die EUA gab eine Studie über die Entwicklungen der Studienarchitektur in Europa in Auftrag: „TRENDS 2003. Trends in Learning Structures in Higher Education III.“ (Trends III). Die Ergebnisse der Trends III-Studie<sup>69</sup> zeigten, dass viele europäische Staaten Bologna bereits vollständig implementiert hatten. Dieser Reformprozess wurde

---

<sup>66</sup> Vgl. [http://www.bolognaberlin2003.de/de/bologna\\_seminar/seminar\\_ergebnisse.htm](http://www.bolognaberlin2003.de/de/bologna_seminar/seminar_ergebnisse.htm)

<sup>67</sup> Vgl. <http://science.orf.at/science/news/72766>

<sup>68</sup> Vgl. [http://www.eua.be/fileadmin/user\\_upload/files/EUA1\\_documents/GrazDecENG.1066743764824.pdf](http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/GrazDecENG.1066743764824.pdf)

<sup>69</sup> Die Ergebnisse sind im Einzelnen unter <http://eua.uni-graz.at/Trends3-Graz-draft.pdf> veröffentlicht.

meist von einer Umstrukturierung der Hochschulen begleitet. Universitäten und Rektoren sahen darin eine Chance, ein neues Profil zu entwickeln und die Arbeitsmarktfähigkeit ihrer Absolventen zu steigern. Eingeräumt wurde jedoch auch, dass mit der Einführung von Bologna Widerstände seitens der Hochschulen verbunden sind. Daher gilt es, den richtigen Weg zwischen Erneuerung und Erhaltung zu finden. Diese Forderung ist seitens der deutschen Hochschulangehörigen als Kernaussage in den Beiträgen zu den Frankfurter Einsprüchen erneuert worden.

#### **4.6 Das Berliner Kommuniqué**

In Berlin kamen am 19. September 2003 die Hochschulminister aus nunmehr 33 europäischen Ländern zusammen, um über die erzielten Fortschritte der vorangegangenen Beschlüsse Bilanz zu ziehen und die Schaffung des europäischen Hochschulraumes durch das Setzen von Prioritäten und neuen Zielen für die kommenden Jahre zu beschleunigen. Als neue Mitglieder wurden Albanien, Andorra, Bosnien- Herzegowina, Russland, Serbien-Montenegro sowie Mazedonien willkommen geheißen. Somit umfasste der Prozess im September 2003 vierzig europäische Staaten.

Gewürdigt wurden der Beschluss des Europäischen Rats vom 23./24. März 2000 in Lissabon „Für ein Europa der Innovation und des Wissens“<sup>70</sup> der darauf zielt, Europa „[...] zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten Wirtschaftsraum [...]“ zu machen, und darüber hinaus weitere Maßnahmen und eine engere Zusammenarbeit im Rahmen des Bologna-Prozesses zu fordern (zur Verknüpfung des Bologna-Prozesses mit der Lissabon-Strategie s. Teil II, Gliederungspunkt 5).

Zur Kenntnis genommen wurde der von der BFUG in Auftrag gegebene Zwischenbericht über den Fortgang des Bologna-Prozesses zwischen Prag und Berlin, außerdem der von der European University Association (EUA) vorgelegte Trends III-Bericht.<sup>71</sup>

Um dem laufenden Prozess noch mehr Schwung zu verleihen, legten die Minister für bis zum Jahr 2005 mittelfristige Prioritäten fest.<sup>72</sup>

---

<sup>70</sup> Sondertagung des Europäischen Rats in Lissabon (23./24. März 2000): Für ein Europa der Innovation und des Wissens, vgl. <http://europa.eu/scadplus/leg/de/cha/c10241.htm>

<sup>71</sup> Vgl. [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/TrendsIII\\_zusam.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/TrendsIII_zusam.pdf)

<sup>72</sup> Vgl. [www.bmbf.de](http://www.bmbf.de) und [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique\\_dt.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique_dt.pdf)

#### Qualitätssicherung:

Es hat sich gezeigt, dass die Qualität der Hochschulbildung der Dreh- und Angelpunkt für die Schaffung des europäischen Hochschulraumes ist. Die Minister verpflichten sich, die weitere Entwicklung der Qualitätssicherung auf institutioneller, nationaler und europäischer Ebene zu fördern. Sie betonen die Notwendigkeit wechselseitig anerkannter Kriterien. Daher vereinbaren sie, ohne dies zu diesem Zeitpunkt näher zu konkretisieren, dass die nationalen Qualitätssicherungssysteme bis 2005 folgendes beinhalten sollen:

- Eine Festlegung der Zuständigkeiten der beteiligten Instanzen und Institutionen
- Eine Evaluierung von Programmen oder Institutionen, einschließlich interner Bewertung, externer Beurteilung, Beteiligung der Studierenden und Veröffentlichung der Ergebnisse
- Ein System der Akkreditierung, der Zertifizierung oder ähnlicher Verfahren
- Internationale Beteiligung, Kooperation und Vernetzung.

#### Studienstruktur:

Zu den Studienstrukturen wird die Einführung eines Systems, das sich im Wesentlichen auf zwei Hauptzyklen stützt beschlossen. Alle Minister verpflichten sich, mit der Implementierung des zweistufigen Systems bis 2005 begonnen zu haben. Bestätigt wird nochmals, dass die Abschlüsse des ersten Studienzyklus im Sinne des Lissabon-Abkommens den Zugang zum zweiten Zyklus, Abschlüsse des zweiten Zyklus den Zugang zum dritten Zyklus, dem Doktorandenstudium ermöglichen.

#### Förderung der Mobilität:

Die Mobilität der Studierenden sowie des wissenschaftlichen und Verwaltungspersonals ist die Grundlage für die Schaffung eines Europäischen Hochschulraumes.

#### Einführung eines Leistungspunktsystems:

Betont wird die bedeutende Rolle des European Credit Transfer Systems (ECTS) für die Förderung der studentischen Mobilität und die internationale Curriculumentwicklung.

#### Anerkennung von Abschlüssen:

Als Ziel wird vorgegeben, dass alle Studierenden, die ab 2005 ihr Studium abschließen, das Diploma Supplement automatisch erhalten sollen um eine Vergleichbarkeit der Studienleistungen herbeiführen zu können.

Hochschulen und Studierende:

Die Hochschulen müssen in die Lage versetzt werden, über ihre interne Organisation und Verwaltung zu entscheiden. Es besteht weiterhin die Notwendigkeit, die Studierenden fortlaufend und frühzeitig in die weiteren Aktivitäten der Studienreform einzubeziehen.

Förderung der europäischen Dimension im Hochschulbereich:

Die Minister vereinbarten, sich auf nationaler Ebene für die Beseitigung rechtlicher Hindernisse bei der Einrichtung und Anerkennung gemeinsamer Abschlüsse einzusetzen und die Entwicklung angemessener Qualitätssicherungsverfahren für integrierte Curricula, die zu gemeinsamen Abschlüssen führen, aktiv zu fördern.

Lebenslanges Lernen:

Die Minister unterstrichen den bedeutenden Beitrag der Hochschulbildung für die Verwirklichung des lebenslangen Lernens. Sie betonten, dass derartige Maßnahmen wesentlicher Bestandteil der Tätigkeit von Hochschulen sein müssen.

Auftrag zur Erstellung einer Zwischenbilanz für das Jahr 2005:

Die Minister beauftragten die Follow-up-Gruppe, eine Bestandsaufnahme für die Konferenz im Jahr 2005 vorzubereiten sowie die Erarbeitung detaillierter Berichte über die erzielten Fortschritte und die Umsetzung der für die beiden nächsten Jahre gesetzten mittelfristigen Schwerpunkte zu veranlassen:

- Zweistufiges Studiensystem
- Anerkennung der Studienabschlüsse und –abschnitte
- Qualitätssicherung.

Zusammenfassend wurde im Berliner Kommuniqué die Erweiterung des nachfolgenden Zielkatalogs beschlossen und konkrete Umsetzungsprojekte bis 2005 benannt:

- Förderung der Qualitätssicherung auf institutioneller, nationaler und europäischer Ebene,
- Einführung der Bachelor/Master-Studenstruktur;
- Definition eines Rahmens vergleichbarer und kompatibler Hochschulabschlüsse auf nationaler und europäischer Ebene (Qualifikationsrahmen),
- Förderung der Mobilität,
- Einführung eines Leistungspunktesystems (ECTS),

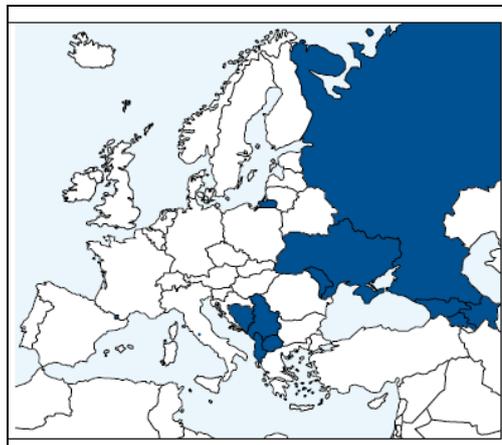
- Verbesserung der Anerkennung von Abschlüssen,
- Beteiligung der Studierenden am Bologna-Prozess,
- Förderung der europäischen Dimension im Hochschulbereich,
- Steigerung der Attraktivität des Europäischen Hochschulraums im globalen Maßstab,
- Einbettung in das Konzept des Lebenslangen Lernens,
- Einbeziehung der Doktorandenausbildung in den Bologna-Prozess.

Um diese Ziele bis 2010 erreichen zu können, wurden die bereits genannten Schwerpunktthemen vereinbart, deren Umsetzungsfortschritte auf der Nachfolgekonzferenz in Bergen (Norwegen) im Mai 2005 bilanziert werden sollten:

- Zweistufiges Studiensystem,
- Anerkennung der Abschlüsse,
- Qualitätssicherung.

#### **4.7 Das Bergen Kommuniké**

Ziel des Treffens am 19./20. Mai 2005 in Bergen, Norwegen war es, eine Zwischenbegutachtung des Bologna-Prozesses vorzunehmen und die Ziele und Prioritäten für den Zeitraum bis zum Jahr 2010 zu definieren. Die Mitgliedsgemeinschaft umfasste nunmehr 45 Staaten. Als beratende Mitglieder wurden der europäische Gewerkschaftsverband (EI) und der Arbeitgeberverband (UNICE) aufgenommen, ebenso ENQA, die European Association of Quality Assurance. Armenien, Aserbaidschan, Georgien, Moldavien und die Ukraine wurden als neue Teilnehmer begrüßt.



Quelle: Trends V-Bericht: Universities shaping the European Higher Education Area. EUA-Report, 2007, S. 68

Abbildung 08: Übersicht der im Zeitraum von 2003-2005 zuletzt zum Bologna-Prozess neu hinzugekommenen Staaten

Im Bergen-Kommuniqué<sup>73</sup> wurde noch einmal der gemeinsame Einsatz für einen Europäischen Hochschulraum bis zum Jahr 2010 durch die Koordination der jeweiligen Länderpolitik bekräftigt. Die notwendigen Reformen in der Gesetzgebung der Mitgliedsstaaten waren weitgehend erfolgt, dennoch wird es Zeit brauchen, um die Auswirkungen der strukturellen Veränderungen auf die Lehrpläne der einzelnen Länder zu optimieren. Die Minister stellten insgesamt fest, dass bedeutende Fortschritte bei der Umsetzung der Ziele erreicht wurden. Dies ist im General Report 2003-2005 der BFUG<sup>74</sup> und im Bericht Trends IV der EUA<sup>75</sup> zum Ausdruck gekommen.

Die politische Bilanz der Follow-up-Gruppe zeigte, dass in den wichtigsten Bereichen Studienstruktur, Qualitätssicherung und Anerkennung von Abschlüssen und Studienzeiten, bereits erhebliche Fortschritte (in einzelnen Ländern) erzielt worden waren. Dies galt jedoch nicht für die überwiegende Zahl der teilnehmenden Staaten. Daher wurde in der Bilanz ergänzt: „Es gilt nunmehr, in allen teilnehmenden Ländern einen gleichmäßigeren Fortschritt sicherzustellen“.<sup>76</sup> Festgestellt wurde, dass in großem Maßstab gestufte Studiengänge eingeführt wurden und dass in den meisten Ländern bereits mehr als die Hälfte der Studierenden in diesen Studiengängen eingeschrieben waren. Es wurde darauf hingewiesen, wie wichtig es ist sicherzustellen, dass sich der übergreifende Rahmen des EHR und der vorgeschlagene breitere Qualifikationsrahmen Lebenslangen Lernens, der allgemeine Bildung und berufliche Bildung umfasst und derzeit in der Europäischen Union entwickelt wird, ergänzen. Die vom ENQA vorgeschlagenen Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im EHR wurden im Rahmen dieser Zusammenkunft beschlossen. Man verpflichtete sich, das vorgeschlagene Modell für die Begutachtung von Qualitätssicherungsagenturen auf nationaler Ebene einzuführen.

Zur Anerkennung von Abschlüssen und Studienzeiten wurde bilanziert, dass bislang 36 der 45 beteiligten Länder die Lissabonner Anerkennungskonvention ratifiziert haben. Die Verpflichtung zur Aufnahme in nationales Recht wurde bestätigt. Dies hatte zur Folge,

<sup>73</sup> Vgl. <http://www.bologna-bergen2005.no/>

<sup>74</sup> Vgl. [http://www.bologna-bergen2005.no/Bergen/050503\\_General\\_rep.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Bergen/050503_General_rep.pdf)

<sup>75</sup> Vgl. [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/TrendsIV\\_FINAL.1117012084971.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/TrendsIV_FINAL.1117012084971.pdf)

<sup>76</sup> Vgl. [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/02-EUA/050425\\_EUA\\_TrendsIV.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/02-EUA/050425_EUA_TrendsIV.pdf)

dass aus der vormals unverbindlichen Absichtserklärung die verpflichtende Aufgabe erwuchs, die Regelungen in nationales Hochschulrecht einzubinden. Mit Hochschulen und anderen Einrichtungen sollte daran gearbeitet werden, die Anerkennung der Vorbildung einschließlich nicht-formaler und informeller Bildung für den Zugang zu und als Element der Hochschulbildung zu verbessern. Es wird die Entwicklung nationaler und europäischer Qualifikationsrahmen als eine Möglichkeit gesehen, das lebenslange Lernen stärker in der Hochschule zu verankern. Das heißt, dass die Hochschulzugangsberechtigungen erweitert werden sollen. Als Beispiel sei hier u.a. die Möglichkeit des universitären Hochschulstudiums für Industrie- und Handwerksmeister genannt.<sup>77</sup>

Für den Bereich Forschung wurde bei dem Treffen festgestellt, dass die Bemühungen um einen strukturellen Wandel und die qualitative Verbesserung der Lehre nicht davon abhalten dürfen, Forschung und Innovation weiterhin zu fördern. Synergien zwischen dem Hochschulbereich und anderen Forschungsbereichen in den jeweiligen Ländern sowie zwischen dem EHR und dem Europäischen Forschungsraum sollten verstärkt werden.

Das Kernelement des Promotionsstudiums ist die Förderung des Wissens durch unabhängige Forschung. Bei der Prüfung der Notwendigkeit strukturierter Doktorandenprogramme und der Notwendigkeit transparenter Betreuung und Bewertung wurde festgestellt, dass in den meisten Ländern die dritte Stufe gewöhnlich einem 3-4jährigen Vollzeitstudium entspricht. Die Universitäten wurden daher aufgefordert, dringend sicherzustellen, dass ihre Doktorandenprogramme eine interdisziplinäre Ausbildung und die Entwicklung beruflicher Qualifikationen fördern und so den Anforderungen eines breiteren Arbeitsmarktes entsprechen. Es sollte erreicht werden, dass sich insgesamt mehr Doktoranden für eine Forschungslaufbahn im EHR entscheiden. Die Teilnehmer an der dritten Stufe der Hochschulausbildung werden als Studierende und als Nachwuchswissenschaftler gesehen.

Eines der Hauptziele des Bologna-Prozesses ist weiterhin die Mobilität der Studierenden und Mitarbeiter zwischen allen beteiligten Ländern. Mobilität im EHR soll Realität

---

<sup>77</sup> So müssen z.B. Industrie- und Handwerksmeister in Baden-Württemberg seit dem 1. März 2009 keine vierjährige Berufserfahrung mehr nachweisen, um auch ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung die akademische Laufbahn einschlagen zu können. Die Änderung der Hochschulzugangsverordnung für Berufstätige macht dies möglich. Seit dem Wintersemester 2006/2007 können Meister unabhängig von der Note ihrer Meisterprüfung an jeder Hochschule oder Berufsakademie in Baden-Württemberg studieren - und zwar ein ihrer beruflichen Aus- und Weiterbildung entsprechendes Fach.

werden. Es wurde erwartet, dass eine weitere Bilanz in den Bereichen Studienstruktur, Qualitätssicherung und Anerkennung von Abschlüssen und Studienzeiten durch die BFUG erstellt wird. Bis 2007 sollte die Umsetzung dieser drei Schwerpunkte weitgehend abgeschlossen sein. Bis 2010 sollte sichergestellt sein, dass die Hochschulen die notwendige Autonomie besitzen, um die vereinbarten Reformen umzusetzen. Es wurde sich erneut zu der in Berlin vereinbarten Follow-Up-Struktur bekannt.

Ein weiteres stimmberechtigtes Mitglied in der Follow-Up-Gruppe ist, neben den bereits genannten Mitgliedsstaaten des Bologna-Prozesses, die Europäische Kommission. Der Europarat, die National Unions of Students in Europe (ESIB), die paneuropäische Education International (EI), das European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), die European University Association (EUA), die European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE), das European Centre for Higher Education (UNESCO -CEPES) und die Union of Industrial and Employers' Confederations of Europe (UNICE) sind beratende Mitglieder der Follow-up-Gruppe.<sup>78</sup>

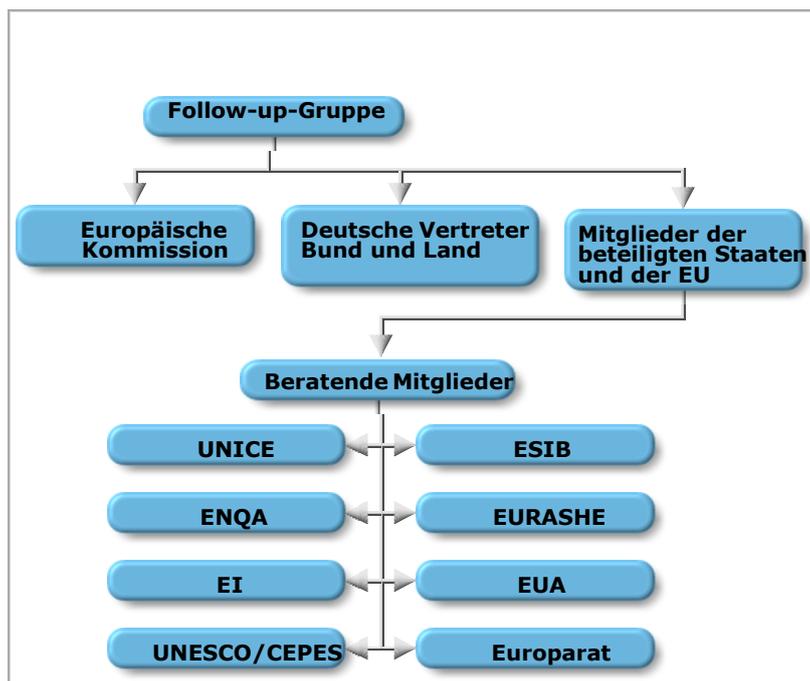


Abbildung 09: Beteiligte der Follow-up-Gruppe zum Zeitpunkt Mai 2005

<sup>78</sup> Vgl. Eurydice, Strukturen des Hochschulbereichs in Europa, Nationale Entwicklungen im Rahmen des Bologna Prozesses, Juni 2005, [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)

Zusammenfassend erweiterten die Minister im Bergen Kommuniké ihre Prioritäten für 2007 um die folgenden Punkte:

- Verstärkung der sozialen Dimension und Beseitigung von Mobilitätshemmnissen;
- Umsetzung der Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung wie im ENQA- Bericht niedergelegt;
- Erstellung nationaler Qualifikationsrahmen;
- Verleihung und Anerkennung gemeinsamer Abschlüsse;
- Schaffung flexibler Lernangebote im Hochschulbereich, einschließlich der Verfahren für die Anerkennung früher erworbener Kenntnisse.

#### 4.8 Das London Kommuniké

Am 17./18. Mai 2007 fand das nächste Ministertreffen in London statt. Auch wenn noch immer Probleme gesehen wurden, fiel die Bilanz doch größtenteils positiv aus.

Die Hochschulminister der am Bologna-Prozess beteiligten Länder sind in London zusammengekommen, um eine Bilanz der seit Bergen 2005 erzielten Fortschritte zu ziehen. Auf der Grundlage der vereinbarten Mitgliedschaftskriterien für Staaten wurde die Republik Montenegro als 46. Teilnehmer am Bologna-Prozess begrüßt. Durch die Entwicklungen der beiden letzten Jahre wurde nach Ansicht der Minister die Verwirklichung des EHR einen bedeutenden Schritt weiter gebracht. Mit Blick auf die Zukunft wird stets die Notwendigkeit gegeben sein, die Hochschulsysteme an die Bologna-Ziele anzupassen, um dafür Sorge zu tragen, dass der EHR wettbewerbsfähig bleibt und wirksam auf die Herausforderungen der Globalisierung reagieren kann.<sup>79</sup>

Der Bericht zur Bestandsaufnahme (stocktaking) bekräftigt ebenso wie der EUA-Bericht „Trends V“<sup>80</sup>, die ESIB-Studie „Bologna With Student Eyes“<sup>81</sup> und Eurydice „Im

---

<sup>79</sup> Vgl. [http://www.bmbf.de/pub/Londoner\\_Kommunique\\_Bologna\\_d.pdf](http://www.bmbf.de/pub/Londoner_Kommunique_Bologna_d.pdf),  
[http://www.studis-online.de/HoPo/art-643-bologna\\_bilanz\\_london.php](http://www.studis-online.de/HoPo/art-643-bologna_bilanz_london.php)

<sup>80</sup> Vgl. Trends V-Bericht: Universities shaping the European Higher Education Area. An EUA Report European University Association, 2007.  
[www.eua.be](http://www.eua.be/Publications/Trends_Reports)→Publications→ Trends Reports

<sup>81</sup> Vgl. <http://www.esu-online.org/documents/publications/bwse2007.pdf>

Blickpunkt: Strukturen des Hochschulbereichs in Europa<sup>82</sup>, dass in den letzten beiden Jahren insgesamt gute Fortschritte erzielt wurden. Es gibt ein wachsendes Bewusstsein dafür, dass ein wichtiges Ergebnis des Prozesses ein Wandel hin zu einer auf die Studierenden ausgerichteten Hochschulbildung und fort von einem, von Hochschullehrern gesteuerten Studienangebot sein wird. Auf nationaler Ebene wird darauf hingearbeitet werden müssen, die vereinbarten Instrumente und Verfahren der Anerkennung ohne Einschränkungen umzusetzen und Möglichkeiten für weitere Anreize zur Mobilität von wissenschaftlichem Personal und Studierenden zu prüfen. Dazu gehört, eine nennenswerte Steigerung von Studiengängen mit gemeinsamen Abschluss und die Einrichtung flexibler Curricula zu fördern, sowie bei den Einrichtungen nachdrücklich dafür zu werben, größere Verantwortung für die Mobilität von wissenschaftlichem Personal und Studierenden zu übernehmen. Eine engere Abstimmung zwischen dem Europäischen Hochschulraum und dem Europäischen Forschungsraum ist nach wie vor ein wichtiges Ziel. Die Minister sind sich des Wertes einer breiten Vielfalt der Doktorandenstudiengänge bewusst, wobei eine Überregulierung zu vermeiden ist. Die Hochschulen wurden daher aufgefordert, ihre Anstrengungen zur Einbeziehung von Doktorandenstudiengängen in ihre Strategien und Programme zu verstärken und geeignete Berufswege und Möglichkeiten für Doktoranden und Nachwuchswissenschaftler zu entwickeln.

Zusammenfassend wurde folgendes vereinbart:

- Beobachtung von Fortschritten und möglichen Hindernissen in Bezug auf die Mobilität von Studierenden, Wissenschaftlern und Lehrenden;
- Ausweitung des Angebots von joint degrees (gemeinsame Studiengänge mit ausländischen Hochschulen, die zu einem einheitlichen Abschluss führen);
- Anstrengungen, um die Mitnahmemöglichkeit von Stipendien und Darlehen bei Studienaufenthalten im Ausland innerhalb der Bologna-Staaten sicherzustellen;
- Einrichtung eines Europäischen Registers für Akkreditierungsagenturen, die die Qualität von Studium und Lehre nach vergleichbaren hohen Standards prüfen;
- Stärkere Berücksichtigung der Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen bei der Konzeption von Ausbildungsangeboten auf allen drei Ebenen der Studienstruktur;

---

<sup>82</sup> Vgl. <http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/commonpressdos/PR086DE.pdf>

- Verbesserte Außenwahrnehmung des Bologna-Prozesses durch einen intensiveren Austausch mit außereuropäischen Staaten über Ziele und Entwicklungen des Europäischen Hochschulraums.

Mit dem weiteren Ausbau des EHR und den Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung wird davon ausgegangen, dass auch nach 2010 eine Zusammenarbeit der am Prozess Beteiligten notwendig ist. Das Jahr 2010 wird den Übergang vom Bologna-Prozess zum Europäischen Hochschulraum markieren. Die Ministerrunde verpflichtet sich, 2010 als Gelegenheit zu begreifen, die Hochschulsysteme neu auf einen Kurs einzustellen, der über die unmittelbaren Belange hinausführt und die Hochschulen in die Lage versetzt, sich den Herausforderungen zu stellen, die die Zukunft bestimmen. Die BFUG soll vertieft darüber beraten, wie der EHR nach 2010 weiter ausgebaut werden kann, und darüber beim nächsten Ministertreffen im Jahr 2009 Bericht erstatten. Ausgehend von den bisherigen Bestandsaufnahmen, den Trends und Bologna with Student Eyes, wurde wiederum die BFUG beauftragt, für 2010 gemeinsam mit den beratenden Mitgliedern einen Evaluierungsbericht einschließlich einer unabhängigen Bewertung zum Fortschritt des Bologna-Prozesses im gesamten EHR seit 1999 zu erarbeiten. Das nächste Ministertreffen war für 2009 in Leuven, Belgien geplant.

#### **4.9 Das Leuven-Kommuniqué**

Das vorerst letzte Ministertreffen fand am 28./29. April 2009 in Belgien statt. Mit dem Kommuniqué von Leuven bekannten sich die 46 Teilnehmerstaaten<sup>83</sup> angesichts der strukturellen Zukunftsherausforderungen (Globalisierung, technische und demographische Entwicklung) und der aktuellen Weltwirtschaftskrise zur Notwendigkeit einer Fortführung des Bologna-Prozesses in einem gemeinsamen Europäischen Hochschulraum über 2010 hinaus. Das Erfordernis der Fortführung über das Jahr 2010 hinaus war allen am Prozess Beteiligten spätestens seit dem vorherigen Ministertreffen in London bewusst. Beschlossen wurde daher, dass für das nächste Jahrzehnt, bis zum Jahr 2020,

---

<sup>83</sup> Vgl. die Auflistung der aktuellen Teilnehmerstaaten im Internet:  
<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/pcao/>

eine Nachschärfung der Ziele und eine Intensivierung der Anstrengungen insbesondere zu folgenden Punkten erfolgen sollen:<sup>84</sup>

- Soziale Dimension: Entwicklung adäquater Stipendienkonzepte und Einbindung der übrigen Bildungsbereiche zur Erhöhung der Partizipation am akademischen Bildungsangebot;
- Lebenslanges Lernen: Ausweitung von Teilzeitstudiengängen. Entwicklung klarer, kompetenzorientierter Anerkennungsverfahren und Implementierung ineinandergreifender, nationaler Qualifikationsrahmen zur Erhöhung der Transparenz;
- Employability: Stärkung der Arbeitsmarktorientierung von Studiengängen und Verbesserung der berufsbegleitenden Fortbildungsmöglichkeiten;
- Studierbarkeit: Überarbeitung der Studienkonzepte; studentenzentriertes Lehren und Lernen;
- Qualitätssteigerung: Konsequente Umsetzung der European Standards and Guidelines for Quality Assurance;
- Forschung und Innovation: Verbesserung der Attraktivität, Ausbau interdisziplinärer Ansätze;
- Mobilität als zentrales Ziel: Bis 2020 sollen mindestens 20 % der Hochschulabsolventen im Ausland ein Praktikum oder eine Studienphase durchlaufen haben. Dazu: Ausbau mobilitätsfördernder Studienstrukturen (Mobilitätsfenster, joint degrees); Verbesserung der Rahmenbedingungen für Studierende und Lehrende;
- Ausbau der Zusammenarbeit mit Partnern außerhalb des Europäischen Hochschulraums;
- Entwicklung von Transparenzinstrumenten;
- Verbesserung der Datenbasis für die Messung der Zielerreichung.

Das nächste Treffen soll anlässlich des Bologna-Jahrestages am 11. und 12. März 2010 in Wien und Budapest stattfinden.

---

<sup>84</sup> Vgl. <http://www.ba-ma.bayern.de/stationen.html> und [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven\\_Louvain-la-Neuve\\_Communicu%E9\\_April\\_2009.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communicu%E9_April_2009.pdf)

### **Zusammenfassend faktische Regulierungen der Bologna-Kommunikés:**

Generell beinhalten die Bologna-Kommunikés relativ wenige faktische Regulierungen, wengleich von Ministertreffen zu Ministertreffen immer neue Punkte auf die Tagesordnung gesetzt und dann auch ins Abschlusskommuniké aufgenommen wurden: etwa die Themen Qualitätssicherung, Lebenslanges Lernen, Doktorandenausbildung, Qualifikationsrahmen usw. Die wenigen Vorgaben, wie die künftigen Studienstrukturen auszu-sehen haben, sind seitens der Bologna-Deklarationen relativ offen gehalten. Eigentlich sind nur die Zweier-Stufung der Abschlüsse (zumeist Bachelor und Master genannt) und die Einführung des Leistungspunktesystems ECTS vorgegeben. Immer wieder wird auch die Förderung der Autonomie der betreffenden Hochschulen und damit auch implizit die relative Staatsferne der Studienstrukturreform hervorgehoben. Auf nationaler Ebene werden diese Vorgaben allerdings (in einem Land mehr, im anderen weniger, vgl. Witte 2006a) ausgeweitet, so in Deutschland durch die Rahmenvorgaben der Kultusministerkonferenz, die genaue Bestimmungen zu den Abschlussbezeichnungen, den Arten von Studiengängen, zur Studiendauer, zur Akkreditierung und auch zu den Modalitäten der Modularisierung beinhalten. Diese beiden Papiere der KMK, die „Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktesystemen und die Modularisierung von Studiengängen“ und die „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ (vgl. Kultusministerkonferenz 2004 und 2008b) können als der bundesdeutsche Gestaltungsrahmen für die neuen Studiengänge gelten (vgl. Winter, 2009, S. 12f).

## 5. Verbindungen der Lissabon-Strategie mit dem Bologna-Prozess

Im Wesentlichen werde ich mich bei der inhaltlichen Erläuterung der Lissabon-Strategie auf die bildungspolitischen Aspekte und Querverbindungen zu den Zielsetzungen des Bologna-Prozesses beziehen.

Nur kurze Zeit nach der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung, im März 2000, haben sich die Staats- und Regierungschefs der EU ein wichtiges strategisches Ziel gesetzt, die sogenannte „Lissabon-Strategie“:

Ziel ist es:

Bis zum Jahr 2010 „die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen - einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen“.<sup>85</sup>

Die Minister haben betont, dass solche Veränderungen nicht nur eine radikale Umwandlung der europäischen Wirtschaft, sondern auch ein anspruchsvolles Programm der Modernisierung von sozialen Vorsorge- und Unterrichtssystemen notwendig macht. Folgender Hintergrund war der Erklärung vorausgegangen: Zum Zeitpunkt der Sondertagung des Europäischen Rates in Lissabon vom 23. und 24 März 2000 waren die Konjunkturaussichten für die Mitgliedstaaten der Europäischen Union so gut, wie schon seit Jahrzehnten nicht mehr. Daher galt es, langfristige Maßnahmen zu ergreifen, um der Gemeinschaftspolitik neue Dynamik zu verleihen. Zwei Entwicklungen sorgten zu diesem Zeitpunkt für einen grundlegenden Wandel in Wirtschaft und Gesellschaft. Zum einen musste Europa wegen der Globalisierung der Wirtschaft in allen Branchen, in denen sich die Konkurrenz dramatisch verschärfte, an der Spitze mithalten. Zum anderen bedeuteten die rasante Ausbreitung der Informations- und Kommunikationstechnologie und ihre wachsende Bedeutung im Berufs- und Privatleben eine doppelte Herausforderung:

1. das europäische Bildungssystem muss von Grund auf reformiert werden und
2. die Wahrnehmung von Lernangeboten muss ein ganzes Leben lang möglich sein.

---

<sup>85</sup> Sondertagung des Europäischen Rats in Lissabon (23./24. März 2000): Für ein Europa der Innovation und des Wissens, vgl. <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/BeschluesseDe.pdf>

Der Europäische Rat von Lissabon war bestrebt, Leitlinien für die Nutzung der von der New Economy gebotenen Chancen aufzustellen, um Arbeitslosigkeit und andere soziale Missstände zu beseitigen. Mit dem Luxemburg-Cardiff - und Köln-Prozess<sup>86</sup> schien ein ausreichendes Instrumentarium zur Verfügung zu stehen, so dass seinerzeit auf die Schaffung neuer Instrumente verzichtet wurde. Stattdessen sah die in Lissabon beschlossene Strategie vor, die bestehenden Prozesse anzupassen und zu stärken, damit die Potenziale für Wachstum, Beschäftigung und gesellschaftlichen Zusammenhalt voll ausgeschöpft werden könnten. Da der Handlungsspielraum dank des damaligen wirtschaftlichen Aufschwungs größer geworden war, galt das Augenmerk den künftigen technologischen und sozialen Herausforderungen.<sup>87</sup>

Damit die „Neuzugänge“ auf dem Arbeitsmarkt (früher und qualifizierter durch die Ergebnisse des Bologna-Prozesses) aktiv an der wissensbasierten Wirtschaft teilhaben können, müssen sie über ein ausreichend hohes Bildungsniveau verfügen. Je höher das Bildungsniveau, desto besser die Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Da dies immer deutlicher wird, gilt es, den Ausbildungsstand in Europa anzuheben. Lehre und Forschung müssen auf europäischer Ebene besser koordiniert werden. Dies sollte über eine Vernetzung der nationalen und der gemeinschaftlichen Forschungsprogramme erfolgen. Auf diese Weise sollte Europa in der Lage sein, das künftige Beschäftigungspotenzial der Informations- und Kommunikationstechnologie zu nutzen. Damit sich die EU zum wettbewerbsfähigsten Wirtschaftsraum der Welt entwickeln kann, wurde es Ziel - neben

---

<sup>86</sup> Luxemburg Prozess (1997): Ziel war die Weiterentwicklung und bessere Umsetzung der Koordinierten Beschäftigungsstrategie zur Verbesserung der Effizienz der Arbeitsmärkte.

Cardiff-Prozess (1998): Integration von Umwelterfordernissen in andere Gemeinschaftspolitiken. Auf Beschluss des Europäischen Rates in Cardiff im Juni 1998 wurde ein Prozess in Gang gesetzt, in dessen Rahmen verschiedene Formationen des Ministerrates jeweils eigene Strategien zur Berücksichtigung der Erfordernisse des Umweltschutzes in ihrem Tätigkeitsbereich erarbeiten. Damit sollten die Voraussetzungen für die Erfüllung der Verpflichtung aus Artikel 6 des EG-Vertrages zur Berücksichtigung der Erfordernisse des Umweltschutzes in allen Politikbereichen geschaffen werden.

Köln Prozess (1999): Freiwillige Zusammenarbeit im Bereich der Wirtschaftspolitik, die nach einem EU-Gipfeltreffen in Köln benannt wird (makroökonomische und haushaltspolitische Maßnahmen).

<sup>87</sup> Vgl. Mitteilung der Kommission vom 1. Juni 2005 an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: „i2010 - Eine europäische Informationsgesellschaft für Wachstum und Beschäftigung“ [KOM(2005) 229 endg. - nicht im Amtsblatt veröffentlicht].

besseren Rahmenbedingungen für die Forschung - ein Klima zu schaffen, das die unternehmerische Initiative begünstigt.<sup>88</sup>

Um das in Lissabon festgesetzte Ziel zu erreichen, forderten die Staats- und Regierungschefs, dass die Mitgliedsstaaten bis 2010 auf dem Gebiet der allgemeinen Bildung und Berufsbildung notwendige Aktionen unternehmen, damit

- Bildungs- und Ausbildungsqualität das höchstmögliche Niveau erreichen, um Europa von Neuem zu erlauben, universal anerkannter Bezugspunkt für Qualität und Wert seiner Bildungssysteme zu werden;
- Bildungssysteme untereinander genügend kompatibel werden, und es dem Bürger ermöglichen, von einem System zum anderen zu wechseln;
- Personen, die über Wissensqualifikationen und über irgendwo in Europa erlangte Kompetenzen verfügen, diese wirksam auf dem ganzen Territorium der Europäischen Union anerkennen lassen können;
- Europäer jeden Alters während ihres ganzen Lebens Zugang zu Bildung haben können;
- Europa sich zum gegenseitigen Vorteil der Zusammenarbeit mit Drittländern öffne und aufs Neue das bevorzugte Ziel von Universitätsstudenten und Forschern anderer Regionen der Welt werde.

Zusammenfassend lassen sich die Ziele des Bologna-Prozesses in drei wesentliche Themenblöcke unterteilen:

1. Förderung der Mobilität von Studenten und Dozenten	2. Förderung internationaler Wettbewerbsfähigkeit (bezogen auf die Universitäten)	3. Förderung von Beschäftigungsfähigkeit (durch qualifizierte Lehre, Erreichen der Abschlüsse und besserer Durchgängigkeit der Bildungssysteme)
---	---	---

Diesen drei Schwerpunkten sind die weiteren Unterziele zugeordnet.

<sup>88</sup> Vgl. <http://europa.eu/scadplus/leg/de/cha/c10241.htm>

Insofern sind die Ziele des Bologna-Prozesses in Bezug auf ein hohes Bildungsniveau, größere Kompatibilität und Vergleichbarkeit der Hochschulabschlüsse auch ein Teilziel der Lissabon-Strategie. Durch die Ergebnisse und Beschlussfassungen der sowohl am Bologna-Prozess, als auch an der Lissabon-Strategie teilnehmenden Institutionen der Europäischen Union ergeben sich wechselseitige Beziehungen. Forderungen beider Programme haben Auswirkungen auf die bereits umgesetzten und noch bevorstehenden Reformen der Hochschulen. Diese ergeben sich unmittelbar aus den Zielsetzungen des Bologna-Prozesses und mittelbar aus den Erwartungen zur Zielerreichung der Lissabon-Strategie.

Die kritische Halbzeitüberprüfung der Lissabonner Strategie im Jahr 2005 durch Kommission und Rat fiel insgesamt nicht sehr positiv aus<sup>89</sup>. Man zog eine sehr gemischte Bilanz. Neben nicht zu leugnenden Fortschritten wurden Schwachstellen und deutliche Defizite auf dem Weg, Europa bis 2010 zum wettbewerbsfähigsten wissensbasierten Raum der Welt zu machen festgestellt. Die nach wie vor bestehende Kluft zwischen dem Wachstumspotential Europas und seiner Wettbewerber machte es aus Sicht der Rates notwendig, die Ziele noch einmal zu spezifizieren und vor allem die Umsetzung zu verbessern. Europa müsse die Grundlagen seiner Wettbewerbsfähigkeit erneuern, sein Wachstumspotential sowie seine Produktivität erhöhen und den sozialen Zusammenhalt stärken, indem es vor allem auf Wissen, Innovation und Erschließung des Humankapitals setzt.<sup>90</sup>

Zur Förderung des Wachstums (in Bezug auf die Anknüpfungspunkte zu den Zielen des Bologna-Prozesses) hat sich die Kommission folgende Ziele gesetzt:

- Wissen und Innovation fördern: Zu diesem Zweck soll stärker in Forschung und Entwicklung investiert werden. Forschung benötigt qualifizierte Arbeitskräfte, die nach einem möglichst tiefgehenden, aber auch zeitlich überschaubaren Hochschulstudium wissenschaftlich tätig sein können;

---

<sup>89</sup> Vgl. Mitteilung für die Frühjahrstagung des Europäischen Rates am 2. Februar 2005: „Zusammenarbeit für Wachstum und Arbeitsplätze - ein Neubeginn für die Strategie von Lissabon" - Mitteilung von Präsident Barroso im Einvernehmen mit Vizepräsident Verheugen. [KOM(2005) 24 endgültig - nicht im Amtsblatt veröffentlicht].

<sup>90</sup> Vgl. vorausgegangene Tagung des Europäischen Rates am 25./26. März 2004. Schlussfolgerung des Vorsitzes zu seiner jährlichen Tagung zur Lissabon- Strategie. Veröffentlicht unter: [http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/de/ec/79702.pdf](http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/de/ec/79702.pdf)

- Die Vereinfachung der gegenseitigen Anerkennung beruflicher (und schulischer) Qualifikationen (Credit Points und Diploma Supplement) wird die Arbeitskräftemobilität in ganz Europa fördern;
- Mehr in das Humankapital investieren, um Bildungsniveau und Qualifikationen zu verbessern. Allgemeine und berufliche Bildung sollen in der Lissabonner Reformagenda einen zentralen Platz einnehmen;
- Investitionen in die allgemeine und berufliche Bildung sollten vorrangig in Bereichen getätigt werden, in denen sie sich wirtschaftlich und sozial besonders stark auswirken;
- Der Europäische Rat forderte die Mitgliedstaaten auf, im Einklang mit ihrer nationalen Praxis den Zugang der Universitäten zu ergänzenden, auch privaten Finanzierungsquellen zu erleichtern und Hindernisse für Partnerschaften zwischen dem öffentlichen Sektor und der Privatwirtschaft abzubauen;
- Das Streben nach Spitzenleistungen und Innovation auf allen Ebenen der allgemeinen und beruflichen Bildung, insbesondere durch die Schaffung besserer Verbindungen zwischen Hochschulen, Forschung und Unternehmen, ist von zentraler Bedeutung.

Maßnahmen und Beschlüsse des Bologna-Prozesses haben daher auch immer Auswirkungen auf die Zielerreichung zur Umsetzung der Lissabon-Strategie. Weder Prozess noch Strategie können von einander getrennt betrachtet werden, da eine erfolgreiche Umsetzung des Bologna-Prozesses mit einer hohen Abschlussquote von qualifizierten Hochschulabsolventen die Basis für die Erreichung der Zielsetzung darstellt, wettbewerbsfähigste und dynamischste Wirtschaft der Welt zu werden. Die allgemeinen und für die Mitgliedsstaaten unverbindlich formulierten Zielsetzungen führten dazu, dass ein politischer Aktionismus in den jeweiligen Teilnehmerstaaten einsetzte, der einer übergeordneten Koordinierung bedurfte. Sowohl der Bologna-Prozess als auch die Lissabon-Strategie sind, isoliert betrachtet, bereits derart umfassend, dass eine effiziente Verknüpfung beider Programme (mit daran anschließenden Unterzielen und Parallelprogrammen) im Ergebnis nur schwer möglich ist. Es fehlt an einer zentralen Koordinierungsstelle. Die EU kann dies nur bedingt leisten. Mitgliedsstaaten des Bologna-Prozesses gehören teilweise gar nicht der EU an und Ziele der Lissabon-Strategie stehen einzelnen landeseigenen Zielsetzungen entgegen. So haben die Länder Griechenland und Monaco, die Mitglieder des Bologna-Prozesses sind, die Lissabon-Konvention gar nicht

unterzeichnet. Andere Länder (Italien und Belgien) haben zwar unterzeichnet, aber noch nicht ratifiziert. Trotz überschneidender Zielsetzungen beider Programme kann von einer Verknüpfung nur bedingt gesprochen werden, vielmehr agieren sie und die darin involvierten Akteure größtenteils parallel.

## Teil III

### Gouvernementale Betrachtung des Regierens

#### 6. Machtbeziehungen unter dem Blickwinkel von „Führung“

Vorangestellt der makroperspektivischen Betrachtung der Regierungsform des Bologna-Prozesses und der mikroperspektivischen Regierungsform innerhalb Deutschlands, in seiner Rolle als Teilnehmerstaat, möchte ich die dem Gouvernementalitätsansatz Foucault's zugeordneten Grundbegriffe des Territoriums und der Bevölkerung betrachten. Diese Betrachtung wird eingeleitet durch die Definition des Begriffes der „Gouvernementalität“.

Mein Anliegen ist es, die jeweils veränderten historischen Gegebenheiten, welche zur Entstehung der liberalen und neoliberalen Gouvernementalität beigetragen haben aufzuzeigen. Dies erfolgt im Hinblick darauf, dass im Zeitalter eines grenzfreien Europas den Begriffen des Territorium und der Bevölkerung (dem Volk) eine ganz andere Bedeutung zukommt, als dies noch im 18. Jahrhundert zu Zeiten der Entstehung der Nationalstaaten, der Fall war. Ein weiterer Aspekt wird sein, dass es sich bei der gouvernementalen Betrachtung des Bologna-Prozesses wie auch der Lissabon-Strategie um ein Konstrukt handelt, in dem sich multilateral unterschiedliche Regierungen<sup>91</sup> und Regierungsformen im politischen Sinn finden, die sich gemeinsamen Zielsetzungen in einer Art Netzwerk, verschrieben haben. Nach außen gerichtet und gegenüber Dritten, die nicht Mitgliedsstaat sind, treten sie einheitlich auf und verfolgen gemeinsame übergeordnete Interessen und Ziele (z.B. Währungsunion, bilaterale Abkommen etc.). Zugleich stehen sie innerhalb der Union, wie zum Beispiel im Bildungssektor und im Wirtschaftsbereich, aber auch zueinander in direkter Konkurrenz. Jeder Mitgliedsstaat wünscht sich im Zuge des Bologna-Prozesses die klügsten Köpfe in den eigenen Universitäten und Forschungsaufträge aus der Wirtschaft nicht an andere Mitgliedsstaaten zu verlieren. Nach den Aspekten Territorium und Bevölkerung möchte ich am Beispiel des Zweistufenmodells Bachelor und Master aufzeigen, welche gouvernementalen Sicherungssysteme in Deutschland eingesetzt sind, um das angelsächsische Modell an den Hochschulen zu etablieren.<sup>92</sup> Im Anschluss gehe ich in einer makro- und mikroperspektivischen Betrachtung

---

<sup>91</sup> Regierung in diesem Zusammenhang als Institution der Lenkung von Staatsgeschäften.

<sup>92</sup> Andrea Liesner zeigt in ihrem Beitrag zur Architektur des Europäischen Hochschulraums dies anhand des Bolognaziels „Qualitätssicherung“. Vgl. Liesner, 2006, S. 121 ff. Kontrolliert autonom. Zur

tung näher auf den Regierungsbegriff ein. Im Rahmen der makroperspektivischen Betrachtung ist es Ziel zu klären, welche Steuerungsmechanismen eingesetzt werden, um die Beschlüsse der Ministerrunde in nationales Recht der Teilnehmerstaaten zu implementieren und die tatsächliche Umsetzung der beschlossenen Maßnahmen in den Hochschulen zu gewährleisten. Dazu werde ich Organisationsstruktur und Kommunikationswege des Prozesses analysieren und auf den Gegensatz Selbstbestimmung/Selbstverpflichtung eingehen. Bei der mikroperspektivischen Betrachtung möchte ich den Blick auf die Gestaltung und Implementierung deutscher Hochschulpolitik aus der Perspektive der Lenkung und Steuerung im Sinne von Gouvernamentalität betrachten. Dazu werde ich die Strategie erläutern, durch die externe Impulse dazu genutzt worden sind, um nationale neoliberale Reformbemühungen voranzutreiben. Im nächsten Schritt analysiere ich, ob die Umsetzung der dem Neoliberalismus zugeordneten Reform auf organisatorischer Ebene tatsächlich einem neoliberalen System entspricht. Dafür beurteile ich organisatorische Reformprozesse im Hinblick darauf, ob deren Umsetzung zu verstärkten Selbststeuerungsmechanismen der Hochschulen führen oder ob nicht doch eine Reihe restriktiver Vorgaben dem entgegenstehen.

## **6.1 Territorium und Bevölkerung**

Während der Konstituierungsphase des modernen Staates, und erneut mit der Öffnung der Grenzen Europas, wandelte sich das Verständnis der Begriffe des Territoriums und der Bevölkerung. In beiden Zeitepochen ist ihnen eine erweiterte Funktion zuzuschreiben.

Territorium und Bevölkerung stehen in einem engen Zusammenhang mit dem Begriff des Regierens im klassischen Sinn. Ehemals war es vorrangiges Ziel der Landesherren ihr Territorium nach außen zu sichern, innerstaatlich das Volk zu kontrollieren und sich ihrer Dienste zu bedienen. Mit der zunehmenden Zirkulation von Waren und Menschen verliert der territoriale Staat jedoch seine dominante Stellung. „Regieren wird im Wesentlichen bedeuten: das Volk regieren.“ (Foucault, 2004a, S. 393). Die Regierungsform der Gegenwart ist nicht mehr einzelstaatliches Handeln, sondern grenzüberschreitende Interaktion und Kooperation zwischen Staaten unter Einbeziehung nicht-

staatlicher Akteure und Organisationen. Foucault stellt mit der „Gouvernementalität“ als bestimmtes Machtsystem das spezifische Verhältnis zwischen Territorium und Bevölkerung in den Mittelpunkt des Regierungshandelns wobei er unter „Gouvernementalität“ dreierlei versteht.

„[...] unter Gouvernementalität verstehe ich die Gesamtheit, gebildet aus den Institutionen, den Verfahren, Analysen und Reflexionen, den Berechnungen und den Taktiken, die es gestatten, diese recht spezifische und doch komplexe Form der Macht auszuüben, die als Hauptzielscheibe die Bevölkerung, als Hauptwissensform die politische Ökonomie und als wesentliches technisches Instrument die Sicherheitsdispositive hat. Zweitens verstehe ich unter „Gouvernementalität“ die Tendenz oder die Kraftlinie, die im gesamten Abendland unablässig und seit sehr langer Zeit zur Vorrangstellung diesen Machttypus, den man als „Regierung“ bezeichnen kann, gegenüber allen anderen - Souveränität, Disziplin - geführt und die Entwicklung einer ganzen Reihe spezifischer Regierungsapparate einerseits und einer ganzen Reihe von Wissensformen andererseits zur Folge gehabt hat. Schließlich glaube ich, dass man unter Gouvernementalität den Vorgang oder eher das Ergebnis des Vorgangs verstehen sollte, durch den der Gerechtigkeitsstaat des Mittelalters, der im 15. und 16. Jahrhundert zum Verwaltungsstaat geworden ist, sich Schritt für Schritt „gouvernementalisiert“ hat.“<sup>93</sup>

Im Kontext des Regierungsbegriffes Foucault's rücken die Verfassungsorgane eines Staates und die parteipolitische Zusammensetzung von Regierungen in den Hintergrund. Foucault geht es um eine gouvernementale Verwaltung als Regierungstätigkeit (vgl. Foucault, 2004b, S. 161), die eine neue Qualität, eine neue Form strategischen Denkens und Handelns beinhaltet, nämlich die relative Vernachlässigung des Territoriums und die Vorrangstellung der Bevölkerung als relevantes Element des Regierens (vgl. Dzierzbicka, 2006, S. 102 f.).

„[...] das Territorium nicht mehr befestigen und markieren, sondern die Zirkulation gewähren lassen, die Zirkulation kontrollieren, die guten und die schlechten aussortieren, bewirken, dass all dies stets in Bewegung bleibt, sich ohne Unterlass umstellt, fortwährend von einem Punkt zum nächsten gelangt, doch auf eine solche Weise, dass die dieser Zirkulation inhärenten Gefahren aufgehoben werden.“ (Foucault, 2004a, S. 101).

Zirkulation im Kontext des Bologna-Prozesses bezieht sich dabei auf Zweierlei. Grenzüberschreitende Zirkulation der „Ware Bildung“ durch Verknüpfungen und Kooperationen der Hochschulen und Forschungseinrichtungen und zugleich Zirkulation der Wissensträger in Person der Studierenden, Professoren und Wissenschaftler. Die hierzu gehörigen Maßnahmen zielen darauf ab, die internationale Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems zu verbessern und sicherzustellen, dass das europäische Hochschulsystem weltweites Interesse weckt. Dies wird angestrebt, um unter

---

<sup>93</sup> Vgl. Foucault, La gouvernementalité; Vorlesung am Collège de France im Studienjahr 1977-1978: Sécurité, territoire et population, 4. Sitzung, 1. Februar 1978. In: Bröckling/Krassmann/Lemke, 2004, Gouvernementalität der Gegenwart, S. 64.

anderem dem Ziel der Europäischen Union, formuliert in der Lissabon-Strategie, ein Stück näher zu kommen, die „[...] auf Wissen basierende wettbewerbsfähigste und dynamischste Wirtschaft der Welt zu werden, fähig, eine nachhaltig wachsende Wirtschaft zu verwirklichen mit neuen und besseren Arbeitsplätzen und mit größerem sozialem Zusammenhalt“.<sup>94</sup> Das Hauptziel der Schaffung eines europäischen Hochschulraumes ist rein ökonomischer Art.

Anders als in der Konstituierungsphase des modernen Staates geht die Zirkulation der Ware Bildung und der Bevölkerung als Wissensressource aber nicht von den Städten aus, sondern ist aus wirtschaftlichen Überlegungen in überstaatlich-politischer Initiative entstanden. Deren Umsetzung zielt nicht mehr ausschließlich auf das eigene Staatsgebiet und die eigene Bevölkerung ab, sondern soll ein darüber hinausgehendes bedeutendes Territorium mit stetiger Erweiterungsoption und deren Bewohner umfassen. Die Bevölkerung wird dadurch zum „ökonomischen Subjekt“ (Foucault, 2004a S. 401 f.).

Im Gegensatz zu jenen Staatsformen, für die Reichtum und Ordnung des Staates an erster Stelle stand unterscheidet sich die liberale Gouvernamentalität darin, dass nicht die Politik als bestimmende (gouvernementale) Vernunft auftritt, sondern die Ökonomie. Neben dem technischen Fortschritt wird die Bildungsentwicklung der Bevölkerung zur Quintessenz des Denkens in der politischen Ökonomie. So soll Bildung unter anderem fehlende Rohstoffressourcen ausgleichen und zum Garant für Sicherheit und Wohlstand werden. In dieser Sichtweise ist der Bürger nicht nur Konsument der zirkulierenden Ware Bildung, sondern zugleich auch selbst Ressource. Er wird dadurch für den Staat zum Subjekt und Einflussträger. Der Staat ist durch diese Situation gefordert den Bildungskonsum seiner Bürger zu fördern und den Nutzen der Förderung in Wirtschaftsleistung zu transformieren.

Welche Art und welches Ausmaß der Einflussnahme von Regierungshandlungen sind zur Zielerreichung des Bologna-Prozesses und der Lissabon-Strategie und damit letztlich der Wirtschaftsförderung erforderlich und angemessen? Auf die Art bezogen werden liberales und neoliberales Regieren einander gegenübergestellt. Liberales Regieren heißt umsichtige Einflussnahme auf die Rahmenbedingungen der Prozesse, die nach ihrer eigenen Logik effizient und wohlfahrtsoptimal verlaufen (vgl. Saar 2007, in Krasmann/Volkmer, S. 35). In Abgrenzung dazu steht das neoliberale Regieren. Bei der

---

<sup>94</sup> Vgl. Sondertagung des Europäischen Rats in Lissabon (23./24. März 2000):  
Für ein Europa der Innovation und des Wissens.

neoliberalen Gouvernamentalität handelt es sich um eine Regierungspraxis, welche die Gesellschaft in den Mittelpunkt stellt: „Jedenfalls wollen die Neoliberalen eine Regierung der Gesellschaft, eine Gesellschaftspolitik.“ (Foucault, 2004b, S. 207). Die Neoliberalen machen darauf aufmerksam, dass das Problem darin bestehe, wie man Dinge anrühre und nicht ob man sie anrühren dürfe (vgl. Foucault, 2004a, S. 90). Im Hinblick auf die Gesellschaft will neoliberales Regieren „[...] so handeln, dass der Markt ermöglicht wird.“ (ebd., S. 207). „Der homo oeconomicus [...] der Mensch des Unternehmens und der Produktion.“ (ebd., S. 208). Dieser Typus soll durch die Ziele des Bologna-Prozesses und die Ziele der Lissabon-Strategie gefördert werden.

Im Ineinandergreifen der beiden Programme lässt sich gut die Vielfältigkeit erkennen, wie zeitgemäße Gouvernamentalität innerhalb der EU aktuell geführt wird. Bologna sieht regulierende Maßnahmen im Bildungs- und Forschungsbereich vor und ist daher der liberalen Regierungsform zuzuordnen. Die Lissabon-Strategie ist in ihrem Kern eine Beschäftigungsstrategie, ein Ziel, das als konforme Handlung, als liberale Maßnahme zu deuten ist (vgl. Dzierzbicka, 2006, S. 113 ff.). Die Vielzahl der mit den beiden Programmen verbundenen regulativen Maßnahmen belegt, dass die gegenwärtigen Richtungsentscheidungen der EU-Gremien eindeutig einer liberalen Gouvernamentalität entsprechen. Dadurch soll die Sicherung der Zirkulation der Ware Bildung und der Bevölkerung als Wissensressource gewährleistet, gesteuert werden. Die Bevölkerung wird seitens der Regierung als Humankapital begriffen, in das es zu investieren gilt (vgl. Schirlbauer 2004, S. 57-68). Neoliberale Gouvernamentalität würde aber gerade darin bestehen, Maßnahmen der EU-Gremien abzulehnen, da diese in den Wettbewerb eingreifen und den Markt beeinflussen. Nach Dzierzbicka gibt es aktuell in der Lücke zwischen liberalen und neoliberalen Regierungsformen für Organisationen, Institutionen und Akteursgruppen aus unterschiedlichen Politikfeldern durchaus Möglichkeiten für gestaltendes Eingreifen (vgl. Dzierzbicka, 2006, S. 114). Als eine der hauptbetroffenen Institutionen des Bologna-Prozesses möchte ich hier die Universitäten nennen, die meiner Ansicht nach mit viel zu geringem konstruktivem Widerstand Änderungen in ihrer Organisationsstruktur und Einflussnahme von Dritten auf die Inhalte und die Art der Wissensvermittlung zulassen.

## 6.2 Gouvernamentale Sicherungssysteme an Hochschulen

Den dem Gouvernentalitätsansatz zugeordneten Grundbegriff der Sicherheit im Sinn struktureller Sicherung werde ich am Beispiel des Zweistufenmodells Bachelor/Master untersuchen. Dazu sollen die Sicherungsstrategien zur Etablierung des angelsächsischen Modells an den deutschen Hochschulen betrachtet werden, die die Pläne des Bologna-Prozesses zur Schaffung eines europäischen Hochschulraumes miteinander verbinden. Nach der These Foucaults, ist die „Gouvernentalisierung des Staates“ (Foucault 2004b, S. 163) ein wichtiges Kennzeichen unserer Gegenwart. Es stellt sich die Frage, wie sich die Regierungsstrategie des europäischen Programms zu dieser These verhält. Foucault begreift Regierung nicht als Technik, die vom Staat angewendet oder eingesetzt wird, sondern fasst den Staat selbst als Regierungstechnik, als eine dynamische Form und historische Fixierung gesellschaftlicher Kräfteverhältnisse auf (vgl. Bröckling et al., 2000, S. 27). Der Begriff der Gouvernentalität dient also dazu, zu bestimmen, „was öffentlich ist und was privat ist, was staatlich ist und was nicht staatlich ist“ (vgl. Foucault, ebd. S. 66).

In den achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts hat in Deutschland die Reformdiskussion zur Einführung zweistufiger Studiengänge begonnen. Explizit wurde in Publikationen erstmals auch die „Anlehnung an den Bachelor und den Master in angelsächsischen Ländern“ empfohlen (Hödl/ Zegelin, 1999, S. 113). Gleiche Ansätze wurden auch von der HRK 1992 und dem Wissenschaftsrat 1993 in die politische Diskussion eingebracht.<sup>95</sup>

Bereits ab Mitte der 1990er Jahre wurden in Deutschland von politischer Seite Argumente forciert, die auf die Rolle der Universitäten für die Steigerung der nationalen Wettbewerbsfähigkeit verweisen. Angesichts eines dominanter werdenden Globalisierungsdiskurses wurde der Aspekt der „Internationalisierung“ hinzugenommen. Diese Komponente gilt als ein spezifisches Merkmal des neuen, im Vergleich zum älteren Neoliberalismus (vgl. Prinz/Wuggenig, 2007, S. 251 f.). In der letzten Phase der konservativen Regierung im Jahr 1996 erfolgte der offene Übergang des bisherigen Studienmodells zu den international konkurrenzfähiger erscheinenden angelsächsischen Modellen der Humankapitalproduktion im Hochschulbereich (vgl. Wuggenig, 2001, S. 103 ff.). In dieser Zeit erfolgte auch die Einleitung des Bologna-Prozesses, der auf

---

<sup>95</sup> Vgl. HRK 1992: Konzepte für die Entwicklung der Hochschulen in Deutschland, S. 23ff. und Wissenschaftsrat 1993: 10 Thesen zur Hochschulpolitik, 1993, S. 18 ff.

Ministerebene im Wesentlichen von einer deutsch-französischen Koalition initiiert wurde.<sup>96</sup> In der maßgeblichen hochschulpolitischen Schrift des damaligen Bundesministers für Bildung und Forschung (Jürgen Rüttgers) des Jahres 1996 heißt es:

„Nach zwei Weltkriegen haben sich die Hochschulsysteme anderer Länder vielfach an dem angelsächsischen Modell mit der inhaltlich wie zeitlich klar gegliederten Abfolge „Bachelor“, „Master“, „PhD“ ausgerichtet; es ist heute das dominierende Modell. [...] Es ist unumgänglich, dass sich deutsche Hochschulen im Angebot und in der Anerkennung von Studiengängen und bei vorausgesetzten bzw. von ihnen verliehenen Abschlüssen stärker international orientieren und sich dem im Ausland vorherrschenden System öffnen und annähern.“ (Rüttgers, 1996).

Die 1996 seitens der Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft formulierten Leitsätze, die der Politik als Forderung übersandt wurden, umfassten bereits die Forderung nach einer Umorientierung auf die angelsächsische Zwei-Zyklen-Struktur als Option.<sup>97</sup> Die Politik in Deutschland orientierte die Hochschulreform des letzten Jahrzehnts im Wesentlichen an Forderungen des ökonomischen Felds. Prinz/Wuggenig sehen darin ein Symptom für den Verlust der politischen Autonomie (vgl. Prinz/Wuggenig, 2007, Anmerkung 15, S. 260). Die Lobbyarbeit der Wirtschaftsverbände hatte es erfolgreich geschafft, der Politik den nötigen Anstoß zu geben, um eigene Interessen auf den Weg der gesetzlichen Verankerung zu bringen. Dies erfolgte durch die in der Novelle des Hochschulrahmengesetzes vom 20.08.1998 verankerte Forderung nach der probeweisen Umsetzung von Bachelor- und Masterabschlüssen neben dem herkömmlichen System.

Nach Prinz/Wuggenig verwiesen die Formulierungen aus dem politischen Raum prospektiv auf den im Mai des Jahres 1998 mit der Sorbonne-Erklärung in Gang gesetzten Bologna-Prozess, der eben auf der Grundlage solcher Überlegungen und ihrer Verallgemeinerung auf europäischer Ebene maßgeblich von deutscher Seite auf den Weg gebracht wurde. Die Deklaration nahm damit eines der Kernelemente des Bologna-Prozesses vorweg, nämlich die Einführung der angelsächsischen Struktur von Studienprogrammen in zwei Hauptzyklen. So erhielten die Festlegungen des Hochschulrahmengesetzes und der damit verbundene Reformprozess in Richtung gestufter Abschlüsse über den „Umweg“ der europäischen Politik eine legitimatorische und institutionelle Abstützung (vgl. ebd., S. 253).

---

<sup>96</sup> Vgl. Studie von Ravinet (2005): The Sorbonne meeting and declaration : actors, shared vision and Europeanisation. In: Tor Halvorsen / Atle Nyhagen (Hg.) The Bologna Process and the shaping of the future knowledge societies : Conference Report from the Third Conference on Knowledge and Politics, The University of Bergen, May 18 - 20th 2005 / edited by. Bergen, University of Bergen, S. 187-204.

<sup>97</sup> Vgl. Spitzenverbände der Deutschen Wirtschaft, Innovation und Flexibilität durch Autonomie und Wettbewerb. Bonn/Köln im September 1996.

Da die vierte Änderung des Hochschulrahmengesetzes vor der Unterzeichnung der Bologna-Deklaration im Jahre 1999 formuliert wurde, wird die Tatsache, dass sich der in der HRG-Novelle gebrauchte Begriff »Bachelor« überhaupt nicht in der Bologna-Deklaration findet, von den meisten, die am deutschen Diskurs teilnehmen, bis heute nicht wahrgenommen. Zwischen den anvisierten Zielen der Reform und ihren tatsächlichen Effekten zeigen sich Differenzen. Über das Problem der Anerkennung des deutschen Bachelor in den USA und selbst in Mitgliedsstaaten des Bologna-Prozesses habe ich bereits in Kapitel 2 berichtet. Des Weiteren wird in Deutschland beispielsweise verlangt, dass alle Bachelor-Abschlüsse berufsqualifizierenden Charakter haben. Dies unterscheidet sich insofern von der Bologna-Deklaration, als in dieser lediglich die Relevanz für den europäischen Arbeitsmarkt erwähnt wird („[...]relevance for the European labor market.“).<sup>98</sup> Das zweite Ziel der Bologna-Deklaration in ihrer ursprünglichen englischen Version bezieht sich auf die „[...] adoption of a system essentially based on two main circles, undergraduate and graduate.“<sup>99</sup> In der vorherrschenden Interpretation des Bologna-Prozesses in Deutschland wird nicht die aus dem französischen Kontext stammende Idee der Zyklen hervorgehoben, sondern als das Herzstück der Reform der höheren Bildung vielmehr eine Bachelor-Master-Struktur eines 3+2-Jahre-Typus angesehen. De facto wurden jedoch weder eine Bachelor- und Master-Struktur, noch ein 3+2-Jahre-Zyklus-Modell explizit in den Dokumenten des Bologna-Prozesses spezifiziert (vgl. Wuggenig, 2007, S. 142 ff.). Bei den Differenzen zwischen Zielsetzungen und tatsächlichen Effekten handelt es sich um unterschiedliche Realitäten und heterogene Strategien, die einander entgegengesetzt sind, sich verbinden und verschränken. Die Geschichte ist nicht die Ausführung eines Plans, sondern das, was „zwischen“ diesen beiden Ebenen liegt (vgl. Bröckling et.al., 2000, S. 22).

Die am Beispiel des Zweistufenmodells skizzierte Regierungsstrategie, bei der die Einbindung des Modells in einen europäischen Bildungsrahmen als Legitimation eigenen Handelns herangezogen wird macht deutlich, dass es beim Bologna-Prozess nicht nur um Studienzyklen oder die Angleichung neuer Studienstrukturen geht, sondern um einen architektonischen Großentwurf. Wie Liesner trefflich formuliert, meint das Thema Sicherheit innerhalb des Prozesses mehr

„[...] als bloß die Üblichkeit, dass Reformprogramme großer Industrienationen heute im Sinn eines Sachzwangs legitimiert werden: als das also, was vor dem Hintergrund leerer öffentlicher Kassen und bei

---

<sup>98</sup> The Bologna-Declaration, S. 8. Vgl.: <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf>

<sup>99</sup> The Bologna-Declaration, S. 8. Vgl.: <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf>

globalem Konkurrenzdruck als notwendig und innerhalb einer bestimmten Zeitspanne als machbar angenommen wird. Es verweist vielmehr auf eine Utopie, die aufgrund ihrer pragmatischen Begründung unverdächtig erscheint und trotzdem die Möglichkeit birgt, territoriale und bevölkerungsbezogene Regierungsstrategien auf eine Weise miteinander zu verbinden, die dem Unbestimmten der Zukunft ein handhabbares Schnittmuster gibt.“ (Liesner 2006, S. 128).

Subsumiert unter den Gouvernamentalitätsbegriff Foucault's hat der damalige Bildungsminister Jürgen Rüttgers die Forderung nach einem Bachelor/Master/PhD-Modell für deutsche Hochschulen geschickt mit der Notwendigkeit nach internationaler Orientierung und dem im Ausland bereits vorherrschenden System begründet. Flankiert wurde er dabei durch die Lobbyarbeit der Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft. Suggestiert wurde, dass ohne die Umstellung das deutsche Hochschulsystem international an Ansehen verlieren würde, weniger Spitzenkräfte hervorgebracht werden und damit indirekt auch wirtschaftliche Verluste verbunden seien. Die deutsche Initiative, den Umstellungsprozess des Studiensystems und der Abschlussbezeichnungen auf Bachelor und Master auch auf europäischer Ebene voranzutreiben, kann als weiterer taktischer Schritt zur Bestätigung der deutschen Reformbestrebungen gesehen werden.

Die deutsche Umsetzung von Teilzielen des Bologna-Prozesses „Studienprogramme in zwei Hauptzyklen“ und „einheitliche Abschlussbezeichnungen“ weichen jedoch wesentlich von der ursprünglichen Fassung der Deklaration ab. Die Bachelor-Master-Struktur ist nicht vorgegeben und die Bezeichnung Bachelor findet sich in der Deklaration nicht. Die Festlegung der Struktur und der Bezeichnung aus der Novelle des Hochschulrahmengesetzes des Jahres 1998 hätte spätestens mit der Bologna-Deklaration des Jahres 1999 reformiert werden müssen. Dies ist bis zum heutigen Tag jedoch nicht geschehen. Vielmehr wurde der eingeschlagene Weg nicht nur fortgesetzt, sondern durch die Änderungen der Studien- und Promotionsordnungen zudem verfestigt.

Dadurch hat man sich in Deutschland eine eigene Wahrheit der Bologna-Reform geschaffen, die selbst nie reformiert worden ist. An bereits getroffenen Festlegungen ist festgehalten worden. Instrumente wie Akkreditierung und Qualitätssicherung werden als Mittel zum Zweck eingesetzt, um bestehende Festlegungen zu bestätigen. Politisch wurde eine Chance vertan, die Reform sich im Zeit- und Erfahrungsverlauf entwickeln zu lassen und lediglich korrigierend einzugreifen.

### **6.3 Makroperspektivische Betrachtung des Regierens**

Welche Steuerungsmechanismen Anwendung finden, um die Beschlüsse der Ministerkonferenz in nationales Recht der Teilnehmerstaaten zu implementieren und die tatsächliche Umsetzung von Maßnahmen in den Hochschulen zu gewährleisten, möchte ich nachfolgend analysieren.

Für Wuggenig zählt zu den besten Dingen, die über die Bologna-Reform gesagt werden können, dass offenbar ein großer Spielraum hinsichtlich ihrer faktischen Implementierung zu existieren scheint. Es gibt wohl ein hohes Maß an Freiheit, ermöglicht durch die Tatsache, dass der Bologna-Prozess weder in präziser Form konzeptualisiert wurde, noch auf verbindlichen Dokumenten im Sinne internationalen Rechts basiert. Die Dokumente haben den Status von Absichtserklärungen, formuliert von Bildungs-, Wissenschafts- und Forschungsministern (vgl. Wuggenig, 2007, S. 142 ff., Kellner 2004, Eckardt, 2005, S. 63). Weshalb der Prozess mit hoher Dynamik in nationales und subnationales Recht übernommen wird und welche gouvernementalen Strategien dabei Anwendung finden, sollen die leitenden Fragestellungen dieses Abschnitts sein.

Das Netz von Maßnahmen, mit denen die Zielsetzungen des Bologna-Prozesses gesichert werden sollen, wird seit Beginn politisch kontinuierlich enger geknüpft. Diese Entwicklung war jedoch keineswegs zwangsläufig. Überrascht hat nicht nur die stetig steigende Zahl von Mitgliedsstaaten, sondern auch die Dynamik, die auf nationaler Ebene bei den beteiligten Personen und Institutionen eingesetzt hat. Neben anderen Faktoren auf die ich noch näher eingehen werde (wie z.B. suggerierte Verbindlichkeit durch den internationalen Charakter, Erhebung von Vergleichszahlen) spielt die Koordination und Einbindung relevanter Organisationen, und damit verbunden die Kommunikation, eine wesentliche Rolle. Bereits 1999 wurde durch die Gründung der Bologna-Follow-up-Gruppe (BFUG) versucht, eine handlungsfähige Struktur für die Entwicklung der Prozessziele zwischen den Ministertreffen zu schaffen. Die Anfangs punktuellen Aktivitäten der BFUG wurden im Umfeld der Berlin-Konferenz des Jahres 2003 u.a. durch die Einrichtung eines ständigen Sekretariats deutlich professionalisiert. Die Arbeit auf internationaler Ebene wurde dadurch gesichert und die Koordination von Veranstaltungen und Seminaren erleichtert (vgl. Eckardt, 2005, S. 94). Mit dem gleichzeitigen Einbinden relevanter Organisationen (s. Abbildung unten) auf nationaler und internationaler Ebene ist es der BFUG zudem gelungen, Interessensvertreter aller

maßgebender Gruppen wie Hochschulen, Verbände und Studierende an den Reformen zu beteiligen und somit eine erhöhte Legitimation zu gewinnen (ebd.).

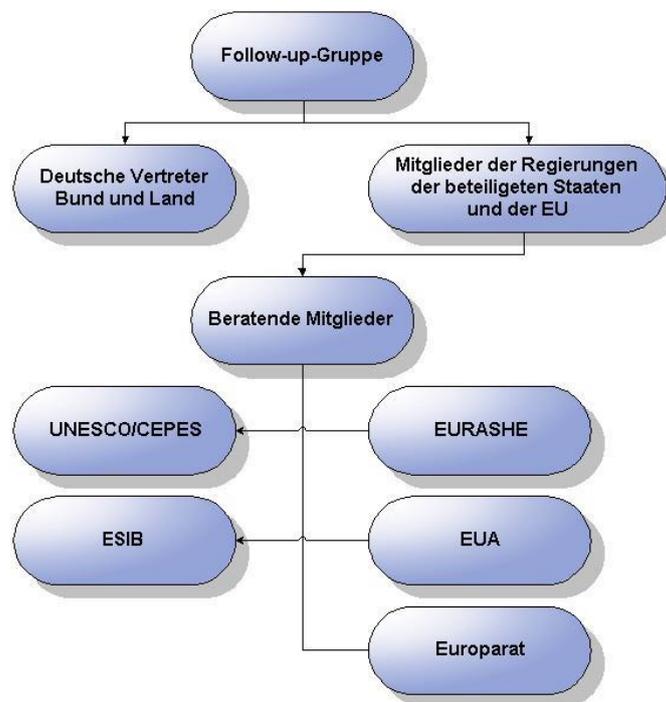


Abbildung 10: Beteiligte der Follow-up-Gruppe

Die Einbindung dieser Organisationen und deren Vertreter erfolgt jedoch nicht in Form hierarchischer Weisungsgebundenheit, sondern in Form der Möglichkeit von Mitgestaltung, Beratung und der Einbringung von Kritik. Dadurch, dass keine unmittelbaren Repressalien möglich sind, geschieht die Einbindung in Form scheinbarer verantwortlicher Selbststeuerung. Scheinbar deshalb, weil dennoch eine Art Gruppendruck bzw. Gruppendynamik besteht, die das Handeln Einzelner nicht völlig frei und ohne Berücksichtigung der Gesamtinteressen geschehen lässt.

Das Kollektiv der Organisationen will Ziele erreichen. Es wird implizit erwartet, dass jeder dazu seinen Beitrag leistet. Die Organisations- und Kommunikationsstruktur stellt dabei sicher, dass die (auf breiter Basis) vereinbarten Vorgaben und erzielten Ergebnisse auf allen Ebenen (Ministerebene, Landesebene, Hochschulebene) publiziert werden. Die Veröffentlichung der vereinbarten weiteren Vorgehensweise, verbunden mit Zeitvorgaben, impliziert bei den Adressaten wiederum eine Art von Selbstverpflichtung zur Umsetzung, da das Kommunizierte scheinbar auf der Basis eines breiten Konsens entstanden ist.

Ein weiterer Aspekt der Dynamik ist, dass die Reformen räumlich dezentral und unabhängig von einander in den einzelnen Mitgliedsländern implementiert werden. Dadurch schreitet der Prozess selbst dann voran, wenn Akteure den Forderungen nicht unmittelbar nachkommen und die Umsetzung der Reformen in einzelnen Ländern stockt (vgl. Eckardt, 2005, S. 94). Nach Prinz/Wuggenig wird die Aufmerksamkeit der Steuerung auf die „sanfte“ Form gelenkt. Diese Organisationsform zielt nicht nur auf eine „Individualisierung“ des Einzelnen ab, sondern ebenso auf Autonomie und Wettbewerbsorientierung kollektiver Subjekte (vgl. Prinz/Wuggenig, 2007, S. 254).

Nach Foucault „[...] ist in der weiten Bedeutung des Wortes Regierung nicht eine Weise, Menschen zu zwingen, das zu tun, was der Regierende will; vielmehr ist sie immer ein bewegliches Gleichgewicht mit Ergänzungen und Konflikten zwischen Techniken die Zwang sicherstellen, und Prozessen, durch die das Selbst durch sich selbst konstruiert oder modifiziert wird.“ (Foucault, 1993, S. 203 f.). Diese „sanfte Form der Steuerung“ durch die Unverbindlichkeit der Dokumente belässt den einzelnen Mitgliedsstaaten die Souveränität, sowohl in der Ausgestaltung der Form als auch des Zeitpunktes der Umsetzung. Diese Souveränität ist jedoch faktisch dadurch eingeschränkt, dass der internationale Charakter der Reformen und das Zustandekommen unter dem bereits beschriebenen breiten Konsens der Akteure eine höhere Verbindlichkeit suggeriert. Es entsteht sozusagen ein Zwang durch Zwanglosigkeit. Die Autorität der Selbstbestimmung wird mit einer solchen Technologie beeinflusst.

Eine weitere Technologieform der Steuerung ist die Aufstellung internationaler Vergleichsdaten zum jeweiligen Umsetzungsgrad. Diese, seit der Konferenz in Berlin eingeführten „Stock Takings“, ermöglichen ein Benchmarking. Mitgliedstaaten, bei denen der Umsetzungsgrad einzelner Kriterien im vergleichbaren Rückstand ist, geraten dadurch unter Zugzwang. Es entwickelt sich dadurch eine Selbstverpflichtung, bis zum nächsten Stock Taking sich auf die Ebene „erfolgreicher“ Bologna-Staaten zu bringen. Man will nicht „außen vor“ bleiben und sich innerhalb der Gemeinschaft hochschulpolitisch isolieren. Durch das wachsende Interesse und der stetig steigenden Zahl von Beitrittsländern steigt zudem der Gruppendruck weiter an.

Der Bologna-Prozess „regiert“ im Sinne Foucaults somit nicht in erster Linie durch Unterdrückung von Subjektivität, sondern vor allem auf ihrer „(Selbst-)Produktion“, oder genauer: durch die Erfindung und Förderung von Selbsttechnologien, die an Regierungsziele gekoppelt werden können. Sie operiert nicht ausschließlich und notwendig über

explizite oder implizite Verbote von Handlungsoptionen, sondern auch und gerade durch ihre Macht, Subjekte zu einem bestimmten Handeln zu bewegen.

„Sie ist ein Ensemble von Handlungen in Hinsicht auf mögliche Handlungen; sie operiert auf dem Möglichkeitsfeld, in das sich das Verhalten der handelnden Subjekte eingeschrieben hat: sie stachelt an, gibt ein, lenkt ab, erleichtert oder erschwert, erweitert oder begrenzt, macht mehr oder weniger wahrscheinlich; im Grenzfall nötigt oder verhindert sie vollständig; aber stets handelt es sich um eine Weise des Einwirkens auf ein oder mehrere handelnde Subjekte, und dies, sofern sie handeln oder zum Handeln fähig sind. Ein Handeln auf Handlungen.“ (Vgl. Foucault, 1987, S. 255, Bröckling et.al., 2000, S. 29 f.).

#### **6.4 Mikroperspektivische Betrachtung des Regierens**

Bei der makroperspektivischen Betrachtung der Technologieformen des Regierens durch Selbstverpflichtung, Vergleichbarkeit und Gruppendynamik ging es um die Steuerung der Mitgliedsstaaten in ihrer Gesamtheit durch „äußeren Druck“. Bei der mikroperspektivischen Betrachtung zeige ich, wie in umgekehrter Weise der europäische Reformprozess genutzt wurde, um nationale Reformbemühungen voranzubringen. Kritisch betrachtet wird dabei, ob für die Hochschulen tatsächlich die Umsetzung der Reformen im Sinne der neoliberalen Logik erfolgt, um als „selbstständiges Unternehmenssubjekt“ über seine „Investitionen“ zu entscheiden (vgl. Foucault, 2004 b, S. 310f.). Dafür erläutere ich Aspekte und Technologien, die dieser Logik zu widersprechen scheinen.

Neben dem beschriebenen äußeren Druck des Reformprozesses waren es die in Kapitel 1.4 skizzierten internen bildungspolitischen Notwendigkeiten, die wesentlich zur Dynamik des Bologna-Prozesses innerhalb des deutschen Hochschulwesens beigetragen haben. Wesentlicher Grund dafür war, dass sich diese externen Impulse mit nationalen Zielen deckten.<sup>100</sup> Befürworter der Reformen nutzten die Zielsetzungen und Beschlüsse der Minister auf europäischer Ebene um eigene progressive Positionen und Konzepte in die Entscheidungsgremien einzubringen. Durch den sich abzeichnenden europäischen Rahmen der Reformen war es schwer, vorhandene Blockaden aufrecht zu halten. Hinzu kommt, dass in den europäischen Zielsetzungen bereits bestehende Konzepte und Regelungen des Hochschulrahmengesetzes aufgegriffen worden sind. Als Beispiel sei hierfür die zur bisherigen Studienstruktur alternative Möglichkeit der zweistufigen

---

<sup>100</sup> Vgl. Andrea Frank im Interview mit Eckardt 2005. In: Eckardt, 2005, S. 95

Studiengänge genannt, die bereits vor der Bologna-Erklärung in Deutschland (anfangs) probeweise möglich war. Somit waren zumindest Teile des Prozesses bereits im Bewusstsein der Verantwortlichen, was eine aufwendige Informations- und Überzeugungsarbeit größtenteils ersparte (vgl. Eckhardt, 2005, S. 95).

Im wechselseitigen Spiel der Legitimation argumentieren sowohl nationale Interessenträger damit, dass der Reformprozess auf europäischer und damit implizit auf einer „höheren“ Ebene stattfindet, der man sich wohl nicht entziehen sollte, als auch internationale Akteure damit, dass es eine hohe Akzeptanz zu den Reformen gibt, die sich in der territorial großflächigen Umsetzung zeigt. Dadurch ist eine Dynamik in Gang gesetzt, in der sich eigenes Handeln mit dem Verweis auf die jeweils andere Ebene (Europäische Ebene/Landesebene) legitimiert.

Zwischen den Programmstrukturen des Bologna-Prozesses und der Transformation in die deutsche Hochschulreform kommt es jedoch in einzelnen Bereichen zu Widersprüchen. Ich möchte dies anhand einiger Beispiele veranschaulichen:

#### a) Hierarchische Struktur

Die deutsche Hochschulreform ist eindeutig dem hierarchischen Steuerungsmodus zuzuordnen. Ausgehend von den Beschlüssen der Ministerrunde des Bologna-Prozesses werden die Vorgaben, wie in der Makroebene bereits ausgeführt, auf nationaler und subnationaler Ebene deduktiv implementiert und, wie in der Mikroebene beschrieben, als Legitimation herangezogen. Im Sinne neoliberaler Gouvernamentalität wird eine Wettbewerbsorientierung jedoch erst dadurch realisiert, dass jeder einzelne Akteur eine unternehmensförmige Subjektivität annimmt und sein Handeln ökonomischem Kalkül unterstellt. Im Gegensatz dazu steht das hierarchische Steuerungsmodell der Hochschulreform. In diesem Modell sind Verhaltensweisen und Bewegungsabläufe direkt vorgeschrieben (vgl. Prinz/Wuggenig, 2007, S. 248 f).

#### b) Markt und Wettbewerb

Neoliberales Regieren will im Hinblick auf die Gesellschaft so handeln, „[...] dass der Markt ermöglicht wird.“ (Foucault, 2004a, S. 204). Der Markt tritt als Tribunal gegenüber der Regierung auf. Die primäre Aufgabe der Regierung besteht darin, den Markt, die Zirkulation von Mensch und Ware zu gewährleisten (vgl. Foucault, 2004b, S. 342). Die Einführung der gestuften Studienstruktur wurde nur anfangs als Option

betrachtet, die „am Markt“ in Konkurrenz zu den traditionellen Studiengängen tritt. Zwischenzeitlich sind die Hochschulen politisch angehalten (mit wenigen Ausnahmen wie z.B. Medizin oder Jura), die traditionellen Studienstrukturen auf die „Neuen Studienstrukturen“ umzustellen. Eine Entscheidung durch den Markt, den Studenten, hat somit nur in der anfänglichen Parallelphase stattgefunden. Hier zeigte sich zu Beginn der Reform eine schwache Marktakzeptanz sowohl seitens der Studenten als auch der Wirtschaft. Die CHE hat in zwei Positionspapieren des Jahres 2003 darauf verwiesen, dass „die genaue Verortung der neuen Abschlüsse nicht dem Markt überlassen werden kann, sondern eines höheren Grades gemeinsamer Planung der Studiengänge zwischen Hochschulen und potenziellen Abnehmern bedarf.“ (vgl. CHE, 2003, S. 4).<sup>101</sup> Auf dem Opferaltar der Internationalisierung werden somit die Studiengänge unter Missachtung von Markt und Wettbewerb aufgezwungen (vgl. Prinz/Wuggenig, 2007, S. 255 f.).

#### c) Bürokratisierung

Die Bachelor-Programme müssen gemäß der vorherrschenden Interpretation des Bologna-Prozesses in Deutschland nachweisen, dass sie zur »Employability« der Absolventen führen und auch, in welcher Form dies der Fall ist. Dabei sind Module im Detail zu beschreiben. Nicht selten sind hierfür ausführliche Curricula mit entsprechender Dokumentenzahl für einen Zeitraum von fünf Jahren im Voraus zu entwickeln. Diese Prozedur ist weitaus bürokratischer als das etablierte Verfahren der Einführung neuer Programme (vgl. Wuggenig, 2007, S. 142-148, Prinz/Wuggenig, 2007, S. 256). Müller-Böling bezeichnet die Prozedur als dermaßen bürokratisch „[...] dass sogar die dezidiertesten Verteidiger des Bologna-Prozesses mittlerweile über den »Wahnsinn der Akkreditierung« klagen“.<sup>102</sup> Ein weiteres Beispiel bestehender bürokratischer Hürden zeigt sich beim Übergang vom Bachelor zum Master in Form von Festlegungen zur Übergangsquote und hierfür zu erzielender Abschlussnoten. Dies schränkt die Entscheidungs- bzw. Wahlfreiheit ein. Die modularisierten Strukturen werden zudem sowohl von Studenten wie von Lehrenden vielfach als festgelegt und verschult wahrgenommen. Länge und Niveau der eigenen Ausbildung sind dadurch im Vergleich zu Diplom- und Magisterprogrammen limitiert (vgl. ebd., S. 257).

---

<sup>101</sup> Vgl. <http://www.che.de/Intranet/upload/Positionspapier2BMS.pdf>

<sup>102</sup> Vgl. Müller-Böling. Ein Fest für Bürokraten. Süddeutsche Zeitung, 25.6.2007, S. 16.

Die aufgezeigten Beispiele sollen an wenigen Ausschnitten des neuen Hochschulsystems verdeutlichen, dass die Reformen zu einer weiteren Beschränkung der Selbstbestimmung sowohl der Studierenden und Lehrenden als auch der Organisation Hochschule beitragen. Sie entsprechen demnach auf organisatorischer Ebene nicht einem neoliberalen System, da diesem eine Reihe restriktiver Vorgaben entgegenstehen. Nach Prinz/Wuggenig „[...] scheinen im höheren Bildungswesen diese Selbststeuerungsmodelle nicht zu greifen, sondern ganz im Gegenteil durch ein erhöhtes Aufkommen an Zwangsapparaten in ein disziplinarisches Korsett gedrückt zu werden. Dieses Phänomen ließe sich mit dem Foucault'schen Theorieinstrumentarium als der paradoxe Effekt eines freiheitserzeugenden Dispositivs beschreiben.“ (vgl. ebd., S. 257).

## Teil IV

### Umsetzung des dritten Zykluses des Bologna-Prozesses bei Masterabsolventen der Fachhochschulen

#### 7. Betrachtung der am Bologna-Prozess beteiligten Akteure

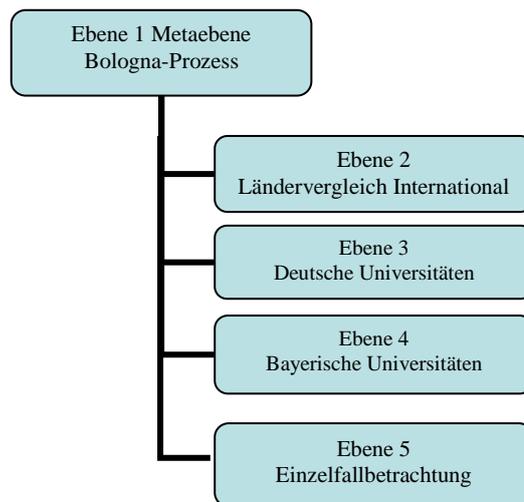


Abbildung 11: Ebenenbetrachtung innerhalb des Bologna-Prozesses

Innerhalb der deduktiven Ebenenbetrachtung werden die am Bologna-Prozess beteiligten Akteure den zugehörigen Ebenen zugeordnet und die Umsetzung des dritten Zykluses aus drei unterschiedlichen Zugängen analysiert. Die Betrachtung der Vorgänge und Prozesse in den Ebenen 1 und 2 gehen der Frage der systemischen Entstehung, der Entwicklung und der Beweggründe der Teilnahme am Bologna-Prozess nach. Die Akteure der Ebenen 1 und 2 sind die politischen Regierungsapparate der Gründungs- und Teilnehmerländer und deren Vertreter. Diese Ebenen koordinieren, gestalten und setzen Vorgaben.

In den darunter liegenden Ebenen 3 und 4 ist der Gestaltungs- und Handlungsrahmen ein Anderer. Die Akteure sind die deutschen und explizit die bayerischen Universitäten. Es geht um Umsetzung und Interpretation der Vorgaben aus Ebene 1 und um einen möglichen Gestaltungsspielraum.

Ebene 5 betrachtet aus Sicht des promotionswilligen Absolventen in seiner Rolle als „Anwender“, als „Adressat“ aller vorangegangenen Prozesse ein Teilergebnis der Reform, nämlich die Umsetzung des dritten Zykluses bei Masterabsolventen der Fachhochschulen und beurteilt diese kritisch.

Zu Beginn der Ebenenbetrachtung zeige ich auf, aus welchen Anlässen bei zunehmender Globalisierung Konstrukte wie der Bologna-Prozess entstehen, wie staatliche Souveränität in den internationalen Beziehungen einer Aufweichung unterliegt und wie Netzwerke als Teil einer neuen Ordnungsstruktur internationaler Beziehungen verstanden werden können.

Aus der Vielzahl der am Prozess beteiligten Akteure, Gestalter und Anwender ergibt sich eine Vielzahl unterschiedlicher Interessenlagen. Die Schaffung eines europäischen Hochschulraumes als Schlüssel zur Förderung der Mobilität sowie die arbeitsmarktbezogene Qualifizierung seiner Bürger und die Entwicklung des europäischen Kontinents insgesamt<sup>103</sup> stellt ein derart umfassendes Vorhaben dar, dass Schnittstellenproblematiken unvermeidbar werden. Doch handelt es sich tatsächlich nur um Schnittstellenproblematiken zwischen den unterschiedlichen Akteuren und Institutionen, und in welchem Fall werden Vorgaben im eigenen Sinn interpretiert, nicht eingehalten oder bewusst deshalb nicht umgesetzt, weil kein Konsens besteht? Handelt es sich um ein Koordinierungs- oder Systemproblem? Ich möchte dies am Beispiel der Umsetzung des dritten Zykluses herausarbeiten, der die Förderung der Doktorandenausbildung als wesentlichen Kern beinhaltet. Der Fördergedanke des dritten Zykluses kennt auf europäischer Ebene als Qualifikationszugang zum Doktorandenstudium keine Unterscheidung zwischen Universitäts- und Master-Fachhochschulabschlüssen.

Auf Ebene der Universitäten (Ebenen 3 und 4) werde ich die formelle und innerorganisatorische Umsetzung der gesetzlichen Bestimmungen zur Gleichwertigkeit der Universitätsabschlüsse und Fachhochschul-Masterabschlüsse in einer Momentaufnahme aufzeigen. Grundlage hierfür sind die Promotionsordnungen der philosophischen Fakultäten in Deutschland und eine Überprüfung der realen Umsetzungspraktik innerhalb der Universitätsverwaltungen. Diese hat durch die Beantwortung einer fiktiven Anfrage zur Aufnahme eines Promotionsstudiums stattgefunden. Am Ende soll eine Zusammenfassung des Abgleichs von politisch kommunizierten, gesetzlich festgeschriebenem und tatsächlichem Handeln zeigen, ob das gewünschte politische Ergebnis „Förderung der Doktorandenausbildung“ im Falle der Masterabsolventen der Fachhochschulen in Deutschland tatsächlich erreicht ist.

---

<sup>103</sup> Auszug aus der gemeinsamen Erklärung der Europäischen Bildungsminister, Bologna, den 19. Juni 1999.

## 7.1 Internationale Beziehungen

Der traditionelle Begriff der internationalen Politik beinhaltet ein Bild der internationalen Beziehungen (IB) als Staatenwelt, in dem die staatlichen Akteure aus dem Bereich des gesamten politischen Systems als die entscheidenden angesehen werden. Dieses Bild der Staatenwelt wird in zunehmendem Maße von dem der „Gesellschaftswelt“ (vgl. Czempiel, 1999, S. 22 f.) abgelöst, in der Staaten zwar nach wie vor eine wichtige Rolle spielen, in der aber vor allem der wachsenden Rolle grenzüberschreitender Aktivitäten nichtstaatlicher, wie gesellschaftlicher Akteure und internationalen Organisationen, Rechnung getragen wird (vgl. Schieder/Spindler, 2006, S. 18). „Die Gesellschaft emanzipiert sich innerhalb des Staates vom politischen System, von dem sie bis 1945 weitgehend beherrscht und kontrolliert gewesen war. Sie sind denationalisiert, räumlich entgrenzt worden. Dies sei mit der die Welt immer stärker erfassenden Demokratisierung zu erklären.“ (vgl. Czempiel, S.30).

Das bis in den vergangenen Jahren in den IB vorherrschende Konzept von Staaten als souveräne und weitgehend allein strukturierende Akteure ist in Reinform nicht mehr aufrecht zu erhalten. Die Notwendigkeit für die Globalisierung der Politik ergibt sich aus wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Problemstellungen, die im nationalen Handlungsbereich nicht mehr lösbar sind. Neben der Herausbildung spezifischer globaler Institutionen zur Regulierung grenzüberschreitender wirtschaftlicher (WTO, IMF, G8 etc.) und politischer (UNO, NATO etc.)<sup>104</sup> Prozesse kann ein Anstieg der kollektiven Handlungsfähigkeit gesellschaftlicher Akteure durch eine stetig wachsende Zahl von Nichtregierungsorganisationen (NRO) beobachtet werden (vgl. Schieder/Spindler, 2006, S. 270). Ihre Anzahl steigt stetig und häufig sind sie auf die Bearbeitung spezifischer regionaler, überregionaler und globaler Themen fokussiert (z.B. Greenpeace, WWF).

Dadurch, dass durch die moderne Produktion, den Weltwirtschaftshandel, die Kommunikation via Internet, die weltweite Nachrichtenerstattung und den zunehmend länderübergreifenden Aktivitäten der Politik und der NRO das Weltgeschehen transparenter und überschaubarer geworden ist, kann man bereits heute von einer globalen Gesellschaft sprechen. Die Akteure interagieren in einer Vielzahl globaler sowie regional, national und lokal segmentierter und differenzierter Räume.

---

<sup>104</sup> Brunkhorst spricht in diesem Zusammenhang von der Herausbildung hegemonialen Rechts (Brunkhorst, Hauke, 2005, S. 330-347).

Bezogen auf den Bologna-Prozess sind solche maßgeblichen gesellschaftlichen Akteure der NRO die Europäische Vereinigung der Universitäten (EUA), die European Association of Institutions of Higher Education (EURASHE) und die Europäische Studentenvereinigung (ESIB) die innerhalb der Bologna-Follow-up-Gruppe einen Beobachterstatus innehaben. Auf nationaler Ebene für Deutschland sind dies die Hochschulrektorenkonferenz (HRK), der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD), der Freie Zusammenschluss von Studentenschaften, der Akkreditierungsrat und die Sozialpartner. Die Interaktionszusammenhänge und politischen Einflussnahmen dieser Nichtregierungsorganisationen tragen dazu bei, dass

a) der Staat selbst und

b) auch internationale politische Konstrukte wie der Bologna-Prozess nicht mehr als alleiniger Souverän auftreten können, die ungeachtet der Interessen der Organisationen agieren. Die Herstellung von Konsens und breiter gesellschaftlicher Einbeziehung gewinnt an Gewicht gegenüber dem Über-/Unterordnungsprinzip.

In seiner Bestandsaufnahme für das Problem der Regierung hat Foucault in seiner Vorlesung *La gouvernementalité* ausgeführt<sup>105</sup>:

„[...] letzten Endes ist der Staat vielleicht nur eine zusammengesetzte Wirklichkeit, eine zum Mythos erhobene Abstraktion, deren Bedeutung viel reduzierter ist, als man glaubt. Vielleicht ist das wirklich Wichtige für unsere Moderne, d.h. für unsere Aktualität, nicht die Verstaatlichung der Gesellschaft, sondern das, was ich eher die „Gouvernementalisierung“ des Staates nennen würde.“

Diesem Gedanken folgend ist in der gegenwärtigen Zeit eines beschleunigten und qualitativ neuartigen globalen Wandels die Handlungsfähigkeit von Staaten über die Nationalgrenzen hinaus mehr denn je gefordert. Klassische Bereiche des Staatshandelns sowohl in der Innen- als auch Außenpolitik werden mehr und mehr durchdrungen von gesellschaftlichen, ökonomischen, technologischen und ökologischen Wirkkräften. Die staatliche Souveränität verliert dadurch an Bedeutung. Die Diffusion von Autonomie impliziert einen Wandel von Staatlichkeit in dem Sinne, dass zur gemeinschaftlichen Bearbeitung öffentlicher Probleme und Konflikte internationale, staatliche und nicht-staatliche, politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche sowie kommunale, nationale und transnationale Akteure interagieren (vgl. Brock, 1998, S. 53). Eine solche Interaktion hat aufgrund der zahlenmäßigen Vielfältigkeit der am Bologna-Prozess und der Lissabon-

---

<sup>105</sup> Vgl. Foucault, *La gouvernementalité*; Vorlesung am Collège de France im Studienjahr 1977-1978, 4. Sitzung, 01.02.1978. In: Bröckling et.al., *Gouvernementalité der Gegenwart*, 2000, S. 65.

Strategie teilnehmenden Staaten und Institutionen sowie der räumlichen Ausprägung auf Europa und über dessen Grenzen hinaus stattgefunden.

Aus den Interessen und Handlungen dieser Akteure wurde eine neue Identität geschaffen und ein struktureller Wandel in der europäischen Bildungspolitik eingeleitet. Ein durch die den einzelnen Akteuren übergeordnete und verbindende Aufgabenstellung und durch die zur Zielerreichung durchzuführenden Tätigkeiten und Aktionen ist ein sich selbst erhaltendes, eigenständiges System entstanden, das sich wechselseitig Aufgaben schafft. Das System besteht und bedient sich einer Vielzahl politischer Organisationen, zwischenstaatlicher Organisationen und Nichtregierungsorganisationen.

Das System ist sozusagen von den Akteuren als eigenständiges Konstrukt neu erschaffen worden. Es „lebt und wirkt“ als Gesamtgefüge durch grenzüberschreitende Interaktionen zwischen den Akteuren.

### ***7.1.1 Regieren in Netzwerken***

In diesem Abschnitt werde ich auf die Art und Weise der beim Bologna-Prozess stattfindenden Politikgestaltung eingehen und dabei die angewendete „Netzwerkstrategie“ des Bologna-Prozesses und seine Herausbildung skizzieren. Ich werde die Netzwerkstrategie hier im theoretischen Ansatz betrachten und später im internationalen Ländervergleich der Ebene 2 nochmals aufgreifen, um dort auf die Mechanismen nach erfolgter Netzwerkbildung einzugehen.

Den zentralen Hintergrund der Thematisierung von Netzwerken bildet unter anderem die Problematik der Grenzen und Möglichkeiten staatlicher Steuerung. Dahme und Wohlfahrt stellen fest, dass die Ökonomisierung mit einer Vernetzungsstrategie und einer Politik der Netzeerbildung einhergeht (vgl. Dahme/Wohlfahrt, 2000). Diese Feststellung, die ursprünglich für den sozialen Dienstleistungssektor getroffen worden ist, lässt sich gleichfalls im Bildungssektor beobachten. Im Sinne der Gouvernamentalität handelt es sich bei Politik-Netzwerken ebenfalls um eine Art und Weise des Regierens, die darauf zielt, das Verhalten von Individuen und Organisationen zu steuern und diese dazu zu befähigen, sich selbst in politisches Regieren einzubinden.<sup>106</sup>

---

<sup>106</sup> Zu Dokumenten der Steuerungsolitik im öffentlichen Sektor siehe [http://www.ruc.dk/demnetgov\\_en/](http://www.ruc.dk/demnetgov_en/)

Durch die zunehmende Komplexität der Entwicklung im Bildungssektor sind auch die daran geknüpften Steuerungsanforderungen gestiegen. Festgestellt wurde, dass die gegenseitige Durchdringung staatlicher, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Steuerungsansätze auf die Notwendigkeit hinweist, Ansätze zu entwickeln. Diese sollten über das herkömmliche juristisch-institutionelle Staatsverständnis hinausgehen und andere Koordinierungsmechanismen in den Blick nehmen (vgl. Heinze, 2000, S. 47-68; Messner, 1997, S. 27 ff.). Eine dieser kooperativen Formen des Regierens ist das sogenannte Politiknetzwerk. Es ist eine alternative Methode um das gesellschaftliche Zusammenleben zu regulieren und gesellschaftlich-politische Probleme zu lösen (vgl. Mayntz/Streeck, 2003, S. 9 ff). Dabei werden staatliche und nichtstaatliche Stellen, öffentliche und private Akteure verstärkt bei der Gestaltung, Formulierung und Implementierung von Gesellschaftspolitik einbezogen. Anstelle hierarchischer Steuerung stellt es eine kooperative Methodenform der Handlungsorientierung dar und gilt als geeignete Strategie, um Akteure mit unterschiedlichen Interessen und Zielen zu koordinieren, um das Gemeinwohl zu erhöhen (vgl. ebd.). Wenn Probleme bearbeitet werden müssen, die wie der Bologna-Prozess hochgradig komplex sind, sich Standardlösungen und Erfahrungswerten entziehen, gelten Netzwerke als eine Erfolg versprechende Form politischer Gestaltung (vgl. Kamarck, 2002, S. 227 ff).

In Politiknetzwerken steht damit nicht eine einzelne Entscheidung im Mittelpunkt, sondern das institutionelle Arrangement verschiedener Verhandlungspartner. Gerade wenn eine Vielzahl von Akteuren einbezogen werden soll, die nicht nur primär eine Steigerung des Gemeinwohls anstreben, sondern auch eigene Interessen verfolgen, hat der Staat, die Funktion, die Prozesse zu steuern und den Rahmen für diese Art der gesellschaftlichen Problemlösung zu sichern (vgl. Raitelhuber, 2006, S. 167 f.). Auf den Bologna-Prozess bezogen hat der einzelne Teilnehmerstaat einen Teil dieser Steuerungsfunktion an die „Institution Bologna-Prozess“ abgetreten. Durch diese „Teilabtretung“ staatlicher Funktionen und damit verbunden auch von Machtbefugnissen konnte es überhaupt erst zu einer Institutionalisierung der Gemeinschaft der Mitgliedsländer kommen. Diese verfestigte sich mit zunehmender Teilnehmerzahl und damit verbundener territorialer Ausbreitung. Fortan konnten zwar formal unverbindliche, aber wie in Gliederungspunkt 6.2 beschrieben, durch andere Strategien bewirkt, faktisch verbindliche, Regelungen getroffen werden.

Durch die Abgabe der Bologna-Erklärung wurde eine solche Institutionalisierung geschaffen. Die gemeinsame Willenserklärung einer (hierfür institutionell nicht einmal legitimierten) Ministerrunde setzte den Prozess in Gang. Durch die Vereinbarung regelmäßiger Treffen, der Hinzunahme beratender Institutionen und der schrittweisen Ratifizierung der gefassten Beschlüsse in den Teilnehmerländern ist eine Eigendynamik entstanden, die im Laufe der Zeit den Bologna-Prozess als objektiv gegeben betrachtete. Der gesamte Fokus ist auf die Zielerreichung im Jahr 2010 ausgerichtet. Der Prozess als solches wird in seinem Grundsatz nicht mehr hinterfragt. Lediglich Kurskorrekturen und eine Fortführung auch über das Jahr 2010 hinaus werden gefordert. Hinzu kommt, dass wenn Institutionen (z.B. BFUG) durch solche Prozesse erst einmal neu geschaffen sind, diese einen enormen Legitimations- und Bestandswillen aufbringen und versuchen, auch über den eigentlich notwendigen Verwendungszweck hinaus Aufgaben und Befugnisse an sich zu ziehen, um einer evtl. drohenden Auflösung zu entgehen. Das Handeln der staatlichen und nichtstaatlichen Akteure ist ausgerichtet auf eine verbindliche Zu- und Verteilung von Kompetenzen, Befugnisse etc. (vgl. Strange, 1995, S. 165).<sup>107</sup> Susan Strange hat dies in der einfachen Frage „who gets what“ zusammengefasst: Wer bekommt was und wie viel an Kompetenz, Befugnis, Stimmengewicht usw. Die Zu- und Verteilung dieser Werte erfolgt meist über den Modus der Macht. In verstärktem Maße aber auch über weitere Knotenpunkte sozialer Macht (vgl. Maull, 2000, S. 370). Im Falle des Bologna-Prozesses beruht die Zu- und Verteilung auf einem freiwilligen Zusammenschluss (Politik-Netzwerk) auf der Grundlage gemeinsamer Interessen und Ziele.

## 7.2 Ländervergleich International

Der Schwerpunkt des ersten Teils dieses Gliederungspunktes liegt in einer strukturalistischen Betrachtung der Prozesse sozialer Indikation und der Herausbildung von Interessen. Dem Ansatz von Alexander Wendt folgend, wonach Akteure auf der Basis von Bedeutungsgehalten handeln und Selbstbeschränkung ein wesentliches Merkmal darstellt, werde ich als Beweggrund von Staaten zur Teilnahme am Bologna-Prozess erläutern. Im Anschluss daran werde ich nochmals den Netzwerkgedanken aufgreifen um darzustellen, wie durch diese Art der Organisationsform und inhaltliche Kooperation

---

<sup>107</sup> Strange spielt hier auf die klassische Definition von Politik im Sinne eines « who gets what, when, and how » von Harold Lasswell aus den 1950er Jahren an (vgl. Lasswell, 1958, S. 13).

komplexe Beziehungen ungleicher Akteure geregelt werden können. Beginnend im zweiten Teil der Ebene, bei Gliederungspunkt 7.2.3, möchte ich konkreter auf die Umsetzung des dritten Zyklus eingehen. Hierfür wird die Situation des politisch kommunizierten formellen Umsetzungsgrades des gestuften Studiensystems in den Mitgliedsländern zum Zeitpunkt 2008/09 dargestellt. Dem gegenüber gestellt werden bestehende unterschiedliche Zugänge zur Doktorandenausbildung und Abschlüsse der Hochschulsysteme in Teilnehmerstaaten. Beispielhaft gewählt wurden die Länder Türkei, Frankreich und England. Die Türkei aufgrund ihrer Schnittstellenfunktion zwischen Europa und Asien, Frankreich als Mitinitiator des Bologna-Prozesses und England als im europäischen Sinn eher „zurückhaltende“ Nation in Bezug auf Reformbereitschaft. Abschließend möchte ich kurz darauf eingehen, wie der zwischenzeitlich vorangeschrittene Prozess durch den „Hauptkonkurrenten“, die Vereinigten Staaten, beurteilt wird und welche Reaktionen dies auslöst.

### ***7.2.1 Strukturalistische Betrachtung***

Handeln auf Basis von Bedeutungsgehalten

Verschiedene Studien hatten einen Zusammenhang zwischen nationaler Leistungsfähigkeit des Bildungssystems und der Wirtschaftsentwicklung gezeigt. Dabei wurde festgestellt, dass die Globalisierung der Wirtschaft und der wissenschaftlich-technische Fortschritt vermehrt neue Stellen mit hohem Anforderungsniveau entstehen lassen (vgl. Rheinberg, 2001, S. 21). Um den Arbeitsmarkt zu fördern, sei deshalb eine stärkere Kooperation zwischen Hochschule und Wirtschaft und Berufsorientierung der Studiengänge erforderlich (vgl. Hödl/Zegelin, 1999, S. 82 ff; Eckardt, 2005, S. 33).

Damit einhergehend war eine veränderte Erwartungshaltung an die Funktion der Universitäten, vom Lehr- und Bildungsbegriff Humboldts hin zur Präparation der Studienabsolventen für den Arbeitsmarkt eingeläutet worden. Ein grundlegend struktureller Wandel der Hochschulpolitik innerstaatlich, wie auch auf internationaler europäischer Ebene hatte begonnen. Das gemeinsame Rollenverständnis der politischen Akteure bestand übereinstimmend darin, das Erforderliche zu unternehmen, um sich im globalen Wettbewerb entsprechend zu positionieren. Durch die Herausbildung dieses

gemeinsamen Interesses entstand eine gemeinsame Identität über die Staatsgrenzen hinaus.

Welche Art von Struktur der Bologna-Prozess im weiteren Verlauf erhält, hängt davon ab, wieweit die in den Strukturen enthaltenen Normen von den jeweiligen Akteuren internalisiert werden und wie hoch das Maß an Kooperation ist. Das Maß an Internalisierung lässt sich daran ablesen, ob Akteure Normen deshalb befolgen, weil sie dazu gezwungen werden (neorealistische Sichtweise der Normbefolgung), weil es in ihrem Interesse liegt (neoliberale Sichtweise) oder weil sie die Normen als legitim ansehen (vgl. Wendt, 1999, S. 250). Subsumiert man diese drei Kriterien im Hinblick auf die Teilnehmerländer als Akteure dieser Ebene lässt sich feststellen, dass kein unmittelbarer Zwang zur Internalisierung ausgeübt worden ist. Sehr wohl aber, wie unter Gliederungspunkt 6.2 dargestellt eine mittelbare Verpflichtung zur Umsetzung besteht.

Obwohl die Initiative zur Schaffung einer europäischen Bildungspolitik zu diesem Zeitpunkt unerwartet kam, war die Entstehung des Bologna-Prozesses keine Entwicklung aus heiterem Himmel, sondern wie Heß meint eine „zwangsläufige Folge verschiedener Tendenzen“ auf der europäischen und den nationalen Ebenen der Hochschulpolitik (vgl. Heß, 2003, S. 273).

Teichler weist darauf hin, dass -neben den innenpolitischen Zielsetzungen der Minister- zwei Grundannahmen für die Initiative zum Bologna-Prozess ausschlaggebend waren:

1. Zu wenige Studierende kommen aus dem internationalen Ausland zum Studium in die nicht-englischsprachigen europäischen Länder, und das liegt an der Inkompatibilität der Studienstrukturen;
2. Die studentische Mobilität innerhalb Europas ist zu gering, und sie kann durch eine Angleichung der Studiensysteme erhöht werden.

Diese zwei Grundannahmen waren aber keine statistisch belegbaren Tatbestände, sondern vielmehr Glaubenssätze. In diesem Fall hat die gemeinsame Überzeugung offenbar Tatsachen geschaffen (vgl. Teichler, 2005, S. 44 f.).

Die auf diesen Grundannahmen erfolgten Beschlüsse der Ministerrunde waren auf der Basis breiter politischer Zustimmung erfolgt. Obwohl die Minister nicht formell für derartige Beschlüsse zuständig ist, sind diese inhaltlich jedoch als legitim anerkannt worden. Sowohl das Ergebnis der Subsumierung als auch die faktischen Gegebenheiten

des Umsetzungsgrades in den Teilnehmerstaaten zeigten einen hohen Stand der Internalisierung.

#### Selbstbeschränkung der Staaten

Seit Beginn des Bologna-Prozesses hat sich eine Vielzahl von Staaten dem Prozess angeschlossen. Das Territorium der gesamten Mitgliedsstaaten geht weit über die EU-Grenzen hinaus. Unter den Mitgliedern finden sich die unterschiedlichsten politischen Systeme, Staatsformen und Religionen. Welche Mechanismen können nun dazu führen, dass Staaten mit autonomem Hochschulsystem sich grundsätzlich auf ein, in den Grundzügen gemeinsames, internationales System einlassen?

Wendt bietet hierfür vier Erklärungsfaktoren an: Wechselseitige Abhängigkeit, gemeinsames Schicksal, Ähnlichkeiten in den institutionellen Merkmalen und Selbstbeschränkung. Die ersten drei Faktoren sind notwendig, aber für sich oder in Kombination noch nicht hinreichend für einen Identitätswandel der kollektiven Staaten. Erst wenn einer oder mehrere Faktoren mit dem vierten Merkmal, der Selbstbeschränkung, zusammen vorliegen, stellt sich ein Identitätswandel ein (vgl. Wendt, 1999, S. 343-363).

Ein rechtlich verbindlicher Rahmen ist für den Bologna-Prozess nicht vorhanden. Die Dokumente aus den Ministertreffen stellen lediglich unverbindliche politische Willenserklärungen dar und sind keine völkerrechtlichen Verträge (vgl. Wex, 2005, S. 89). Es entstehen daher weder untereinander verbindliche Ansprüche noch eine bindende Wirkung für die innerstaatlichen Organe der am Prozess beteiligten Staaten. Der Bologna-Prozess ist auch nicht Gegenstand des Willensbildungsprozesses der Europäischen Union, sondern vollzieht sich – ungeachtet politischer Verflechtungen im Einzelnen – parallel zur EU-Bildungs- und Forschungspolitik. Dennoch ist festzustellen, dass die getroffenen Beschlüsse der Ministerrunde fast vollständig in die nationalen Gesetzgebungen eingebracht und umgesetzt werden (vgl. Keller, 2003, S. 22). Die Umsetzung in den jeweiligen Staaten erfolgt demnach ausgehend von der Grundlage der Selbstbeschränkung.

Wechselseitige Abhängigkeit besteht insoweit, als Qualifikationen und Abschlüsse von Studienleistungen, die im Ausland erbracht werden, nur dann anerkannt werden, wenn diese Anerkennung auf Gegenseitigkeit beruht. Hierdurch wird Mobilität erst sinnvoll und erstrebenswert. Die Chance, dass hochqualifizierte Arbeitskräfte, die im Ausland studiert haben in das Heimatland zurückkehren und dort dem Arbeitsmarkt zur

Verfügung stehen, ist dadurch um ein Vielfaches höher. Das gemeinsame Schicksal der Staaten besteht wohl darin, dass nur durch gemeinsame Initiative und Einigkeit die Wirtschaftskraft gestärkt werden kann und ein Gegengewicht zu den Wirtschaftsblöcken und Handelszonen USA und Asien besteht. Aufgrund der zunehmenden Globalisierung sind einzelne Staaten nicht mehr in der Lage, wirtschaftlich autonom zu bestehen. Ein Anschluss an und die Mitgliedschaft in internationalen Wirtschaftsverbänden werden erforderlich. Diese aus ökonomischer Sicht bestehende Zwangsverpflichtung dürfte für die meisten Mitgliedsstaaten, die nicht unmittelbar dem „alten Europa“ zuzuordnen sind, wohl auch die Hauptantriebskraft sein, den Systemwandel zu vollziehen. In Anbetracht dessen, den wirtschaftlichen Anschluss zu verlieren, ist die Hochschulreform und die Systemumstellung als das „kleinere Übel“ in Kauf genommen worden. Die zwischenzeitliche Vielzahl der Mitgliedsstaaten und die territoriale Ausbreitung lässt zudem kaum noch eine Alternative zu, will man mit dem eigenen Hochschulsystem nicht völlig isoliert sein.

### **7.2.2 Netzwerke als Organisationsform**

Administrative Leitstelle des Bologna-Prozesses ist das ständige Sekretariat. Die Position des Vorsitzenden als auch der Sitz des Sekretariats wechselt alle zwei Jahre. Dadurch entsteht die Problematik der Kontinuität. Die Regierungskunst besteht nun darin, Mechanismen zu schaffen die es ermöglichen, unter den handelnden Teilnehmerstaaten einen dauerhaften politischen Konsens zu erzeugen und einen juridisch-institutionellen stabilen Rahmen zu schaffen. Im Folgenden werde ich daher darstellen, wie die Regierungsform des Politik-Netzwerkes als Mechanismus eingesetzt wird, um die komplexen Beziehungen der Teilnehmerstaaten zu steuern.

Das ständige Sekretariat erledigt rein administrative Aufgaben, der Ratsvorsitzende hat im hierarchischen Sinn keine übergeordnete Funktion gegenüber den Teilnehmerstaaten. Hauptaufgabe ist die organisatorische, jedoch nicht die inhaltliche Koordination. Es stellt sich daher die Frage, wodurch es ermöglicht wird, dass die Teilnehmer ihre politischen inhaltlichen Aktivitäten selbstständig führen? Ich denke dabei an Aktivitäten wie z.B. Ausweitung der Zielsetzungen, Konkretisierung bereits beschlossener Ziele, Festlegung des künftigen Handlungsrahmens.

In der Betrachtung des Neoliberalismus im Sinne Foucault's erfolgt eine Gestaltung der Gesellschaft nach dem Modell des Unternehmens. Es geht darum, dass die formalen Mechanismen des Wettbewerbs greifen und dabei auch regulierende Wirkung entfalten. Das bedeutet, dass das Modell des Ökonomischen zu einem Modell für soziale Beziehungen gemacht wird und das Handeln der Regierenden einer ständigen Kritik ausgesetzt wird, die in den Begrifflichkeiten des Marktes erfolgt (vgl. Foucault, 2004b, S. 335 ff, S. 371 ff). Politik-Netzwerke in diesem Sinn können als zentrales Instrument einer gegenwärtigen politischen Programmgestaltung betrachtet werden. Sie ermöglichen es den Teilnehmerstaaten ebenso wie den daran teilhabenden Organisationen, in einen gesellschaftlichen Wettbewerb ungleicher Akteure einzutreten.

Ein zentrales Steuerungssubjekt innerhalb des Bologna-Prozesses gibt es nicht. Am ehesten wäre diese Funktion noch der Ministerrunde zuzuschreiben. Jedoch wird hier durch Mehrheitsbeschluss lediglich der durch alle Akteure vorangegangene Willensbildungsprozess formuliert. Mit dem Netzwerkgedanken ist die normative Vorstellung verbunden, dass optimale Problemlösungen erreicht werden können, wenn möglichst alle Betroffenen und Interessenten an den politischen Entscheidungsprozessen beteiligt werden. Diese Struktur der aktiven Akteurs-Beteiligung ist durch die Bologna-Follow-Up-Gruppe in ihrer Funktion als „Interessenskoordinierung“ umgesetzt.

Politik-Netzwerke sind demnach eine Möglichkeit, wie Organisationen, Institutionen und die Teilnehmerstaaten zu autonomen Akteuren gemacht werden, die sich reflexiv selbst organisieren und in wechselseitiger Abhängigkeit ihre komplexen Beziehungen regeln (vgl. Raitelhuber, 2006, S. 173 f.). Die im Netzwerk getroffenen Vereinbarungen, sowohl in der Phase der Meinungsfindung innerhalb der Bologna-Follow-Up-Gruppe als auch durch Beschlussfassung der Ministerrunde, werden im Sinne extra- oder quasi-juridischer Vertragsverhältnisse geschaffen, durch die die Teilnehmer sich gegenseitig binden. Durch solche kontraktuellen Bindungen ist es möglich, mit heterogenen, macht-asymmetrischen und ungleichen Akteuren, wie dies beim Bologna-Prozess der Fall ist, Übereinkünfte zu treffen, die sich auf die Ausgestaltung und Umsetzung des Prozesses im Gesamten wie auch innerhalb der einzelnen Teilnehmerstaaten beziehen (vgl. ebd., S. 175). Entscheidendes Element einer solchen Form des Regierens ist es, dass die Teilnehmerstaaten als freie, aktive und handlungsfähige Akteure dem Prozess beitreten, ihre Handlungsfähigkeit selbst herstellen, vermitteln, vergleichen und effektivieren. Dies geschieht in komplexen und dynamischen Machtbeziehungen, die die Akteure einer permanenten Spannung von Selbst- und Fremdkonstitution aussetzen. Politisches

Regieren nimmt damit nicht ab oder löst sich auf, sondern verlagert sich von national-staatlich definierten Handlungsmustern auf supra-staatliche Ebenen. Es „rutscht“ unter das hinunter, was bisher als „politisch“ definiert worden ist. Lemke et al. begreift daher Politik-Netzwerke als eine neue Form der „Subpolitik“ (vgl. ebd., S. 176, Lemke et al., 2000, S. 26).

### **7.2.3 Formeller Umsetzungsgrad des mehrstufigen Studiensystems**

Ich möchte nun dazu übergehen, konkreter auf die Umsetzung des mehrstufigen Studiensystems einzugehen. Dazu gebe ich einen aktuellen Überblick zur Umsetzung des zweistufigen bzw. dreistufigen Studiensystems in den Mitgliedsländern des Bologna-Prozesses.

In einigen Staaten war das zweistufige Studiensystem im Hochschulbereich (zumindest in bestimmten Studienrichtungen) bereits vor der Bologna-Erklärung fest etabliert. In der Mehrzahl der osteuropäischen Staaten wurde diese Struktur in den 90er Jahren eingeführt, als im Rahmen des Transformationsprozesses grundlegende Reformen der Bildungssysteme vorgenommen haben. In den Bildungssystemen der übrigen Staaten wurde die gestufte Studienstruktur eingeführt, nachdem diese sich dem Bologna-Prozess ab dem Jahr 1999 angeschlossen haben.

Das Berlin Kommuniké<sup>108</sup> der europäischen Bildungsminister des Jahres 2003 sieht die Einbeziehung der Doktorandenausbildung als dritten Zyklus der Hochschulbildung im Bologna-Prozess vor. Dabei wurde die Bedeutung der Forschung und der wissenschaftlichen Ausbildung sowie der Förderung der Interdisziplinarität für den Erhalt und die Verbesserung der Qualität von Hochschulbildung sowie für die Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit europäischer Hochschulen betont. Ziel ist es, dass in der Folge der Europäische Hochschul- und der Europäische Forschungsraum zusammenwachsen. Dabei kommt der Ausbildung von Nachwuchsforschern und der Promotion eine zentrale Rolle zu. Die Minister haben in dem Kommuniké darauf aufmerksam gemacht, dass es notwendig ist, über die gegenwärtige Beschränkung auf die zwei Hauptzyklen der Hochschulbildung hinauszugehen und die Doktorandenausbildung als dritten Zyklus

---

<sup>108</sup> Berlin Kommuniké. Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen. Berlin am 19. September 2001 [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique\\_dt.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique_dt.pdf)

einzu beziehen. In den meisten Teilnehmerstaaten des Bologna-Prozesses wird die Doktorandenausbildung daher als dritter Zyklus der Hochschulbildung bezeichnet.

Heute ist das zweistufige Studiensystem in fast allen Studienrichtungen angenommen. In den meisten Staaten, in denen das Studiensystem zweistufig aufgebaut ist, wird diese Struktur nur innerhalb der ISCED-Stufe 5A<sup>109</sup> angewandt, auf der auch die beiden Abschlüsse (Bachelor/Master) angesiedelt sind. Eine Ausnahme bilden die Studiengänge in den Fachrichtungen Architektur und Ingenieurwesen in Estland und Italien. Ausnahmen gibt es auch in Frankreich, wo die ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge an den Hochschulen für Architektur nur als einphasige Studiengänge angeboten werden. In der Russischen Föderation sind bestimmte Fachrichtungen, wie zum Beispiel Krankenpflege und Studienprogramme im Bereich des Dienstleistungssektors von der zweistufigen Studienstruktur ausgenommen. Eine weitere Ausnahme bildet der Studiengang in Theologie in der Slowakei.

Das Studium der Medizin und benachbarter Fachrichtungen wird vielfach weiterhin als einphasiger Studiengang organisiert, der in einem 5- bis 6-jährigen Zyklus unmittelbar zum Erwerb eines Studienabschlusses auf Master-Ebene führt. In der ehemaligen jugoslawischen Republik Mazedonien, in Griechenland, Irland, Island, Malta und im Vereinigten Königreich hingegen entspricht der erste Studienzyklus (Bachelor-Niveau) einem langen Studienabschnitt (5 bis 6 Jahre) und führt zu einem Abschluss, der den Inhaber zur Ausübung des betreffenden Berufes berechtigt. In manchen Fällen können eine weitere berufsbezogene Ausbildung oder Praktika erforderlich sein. Die Studierenden können den Abschluss des zweiten Studienzyklus auf freiwilliger Basis erwerben.<sup>110</sup>

Nur in seltenen Fällen sind die Studiengänge der Medizin und benachbarter Fachrichtungen in zwei Zyklen unterteilt, die jeweils zum Erwerb eines berufsqualifizierenden Abschlusses führen, so z. B. in der Flämischen und der Französischen Gemeinschaft

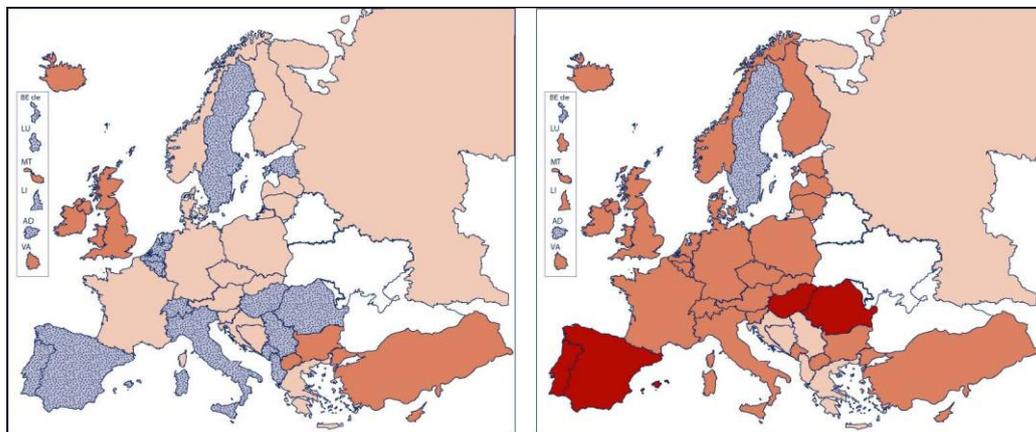
---

<sup>109</sup> Die ISCED-Klassifizierung wird für die Erstellung von Statistiken zur Bildung weltweit verwendet. 1975 wurde sie auf der Weltkonferenz der Bildung (International Conference on Education) in Genf genehmigt und mehrmals aktualisiert. Sie findet Verwendung als Indikator des Bildungslevels. ISCED Stufe 5 hat mehrere Unterteilungen. Die erste Stufe der tertiären Bildung, Stufe 5 (higher education) dauert mindestens 2 Jahre und setzt einen Abschluss der Sekundarbildung voraus. Level 5B umfasst praxisbezogene Studiengänge an Fachschulen, Berufsakademien und ähnlichem; Level 5A (university level) umfasst die übrige Hochschulausbildung unterhalb der Promotion.

<sup>110</sup> Vgl. Strukturen des Hochschulbereichs in Europa. Nationale Entwicklungen im Rahmen des Bologna Prozesses - Ausgabe 2004/2005, S. 13 ff. und Eurydice, Higher Education in Europe 2009. Developments in the Bologna-Prozess S. 17 ff. Vergleichende Analyse [http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/099EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/099EN.pdf)

Belgiens, in Dänemark und in den Niederlanden. In diesen Staaten stellt der erste Hochschulabschluss (Bachelor), der nach einem 3-jährigen Studium erworben wird, zwar einen berufsqualifizierenden Abschluss dar, er vermittelt jedoch weder den Zugang zum Beruf des Arztes, Zahnarztes usw. noch den Zugang zu weiterführenden Spezialisierungsstudien. Hierfür ist der Abschluss des zweiten Studienzyklus (Master) erforderlich.

Die nachfolgenden Abbildungen 12-14 zeigen den Verlauf der Einführung des zweistufigen Studiensystems in den Mitgliedsländern zur Situation vor dem Jahr 2000, zur Zeit der Jahre 2004/2005 sowie die aktuelle Situation im Jahr 2009 und die Umsetzung des dreistufigen Studiensystems im Jahr 2009.



**Situation vor 2000**

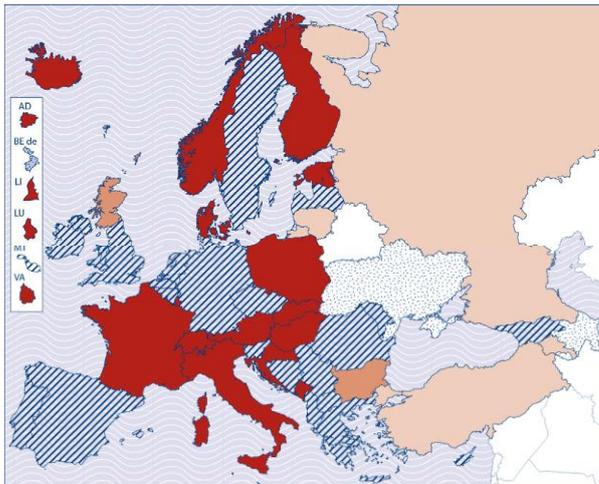
**Situation 2004/05**

- Zweistufiges Studiensystem gemäß den Bologna-Empfehlungen
- Gesetzliche Bestimmungen wurden 2004 oder 2005 angenommen
- Zweistufiges Studiensystem, weitere Anpassungen/Erweiterungen erforderlich
- Kein zweistufiges Studiensystem

Quelle: Eurydice

Abbildung 12: Einführung eines zweistufigen Studiensystems im Jahr 2000 im Vergleich zu 2004/05

## Einführung des zweistufigen Studiensystems 2008/2009



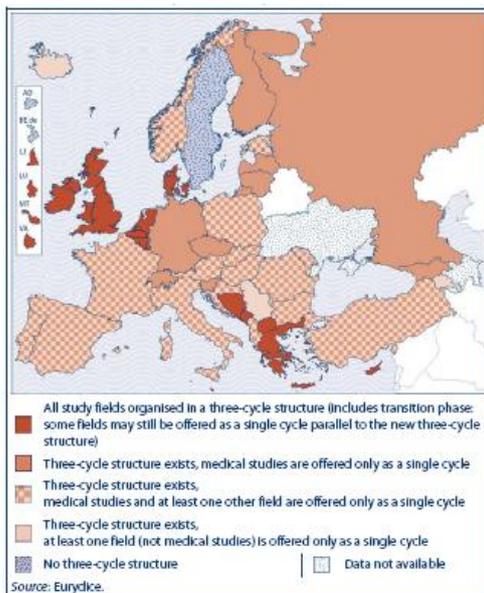
### Situation 2008/09



Quelle: Eurydice

Abbildung 13: Einführung des zweistufigen Studiensystems im Jahr 2008/09

## Umsetzung des dreistufigen Studiensystems 2008/2009



### Situation 2008/09

Quelle: Eurydice

Abbildung 14: Umsetzung des dreistufigen Studiensystems im Jahr 2008/2009

#### **7.2.4 Zugänge zur Doktorandenausbildung**

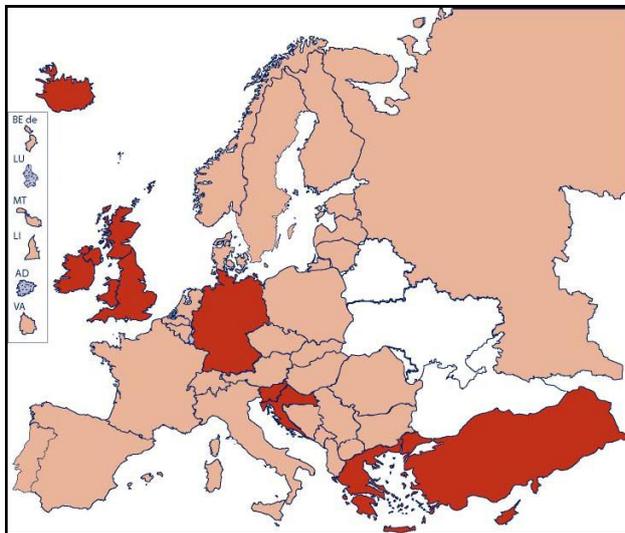
In allen Staaten setzt der Zugang zur Doktorandenausbildung in der Regel einen Hochschulabschluss voraus, der in einem Studiengang der zweiten Stufe des ISCED-Niveaus 5A (Master) erworben wurde. In manchen Staaten werden jedoch darüber hinaus weitere Zulassungskriterien herangezogen oder gesonderte Notenforderungen gestellt, die im Allgemeinen auf der Ebene der einzelnen Hochschulen festgelegt werden. Solch weitere Zulassungskriterien werden in Deutschland größtenteils auch bei (akkreditierten) Masterabschlüssen der Fachhochschulen in den jeweiligen Promotionsordnungen der Universitäten festgelegt.

Darüber hinaus sind z.B. die Bewerber mit einem Abschluss auf Master-Ebene in Frankreich und Spanien dazu verpflichtet, ein Studienprogramm zu absolvieren, in dem sie eine wissenschaftliche Ausbildung auf hohem Niveau (Doktorandenausbildung) erhalten und einen entsprechenden Abschluss erwerben, bevor sie ein eigenständiges Forschungsvorhaben aufnehmen. In neun europäischen Staaten (Deutschland, Griechenland, Irland, Island, Kroatien, Slowenien, Türkei, Vereinigtes Königreich und Zypern) können Studierende bereits nach dem Erwerb eines ersten Hochschulabschlusses der ISCED-Stufe 5A Zugang zur Doktorandenausbildung erlangen. Im Allgemeinen müssen die Bewerber darüber hinaus weitere, teilweise nicht unerhebliche Bedingungen erfüllen. In Zypern können Studierende, die den ersten Studienzyklus abgeschlossen haben, ein Doktorandenstudium aufnehmen, sofern sie zuvor eine besondere Ausbildung zur Vorbereitung auf das wissenschaftliche Forschen absolviert haben, die 60 ECTS-Credits entspricht. In Deutschland können (theoretisch) besonders befähigte Inhaber eines Bachelorgrades im Zuge eines fachspezifischen Eignungsfeststellungsverfahrens unmittelbar zur Promotion zugelassen werden. In Griechenland kann an Fakultäten, in denen keine Studiengänge des zweiten Studienzyklus angeboten werden, der erste Hochschulabschlusses (ptychio) den Zugang zur Doktorandenausbildung eröffnen.

In Irland liegt die Entscheidung, ob Studierende unmittelbar nach dem Erwerb eines Bachelor-Abschlusses berechtigt sind, ein Promotionsstudium aufzunehmen, bei den einzelnen Hochschulen. In Slowenien konnten besonders befähigte Studierende (bis 2005/06) zwei Jahre ihres Studienprogramms der zweiten Studienstufe (magisterij) unmittelbar im Rahmen des Doktorandenstudiums absolvieren und waren damit von der Erstellung und Verteidigung der schriftlichen Abschlussarbeit, die normalerweise zum Ende des magisterij-Studiengangs gefordert wird, befreit. In der Türkei können

Studierende zum Promotionsstudium zugelassen werden, wenn sie im Studium zum Erwerb des ersten Hochschulabschlusses hervorragende Leistungen erzielt haben. Im Vereinigten Königreich können in manchen Fachrichtungen Absolventen, die einen „Bachelors degree with Honours“ mit guten Ergebnissen in einer einschlägigen Studienrichtung erworben und die Zustimmung eines Betreuers bzw. mehrerer Betreuer erhalten haben, ohne Master-Abschluss zur Doktorandenausbildung zugelassen werden.

In Kroatien und Island können Studierende in bestimmten Fachrichtungen auch ohne Master-Abschluss zur Doktorandenausbildung zugelassen werden, dies führt jedoch zu einer Verlängerung der Dauer dieses Studiums.<sup>111</sup>



- Studienabschluss auf Masterebene
- Studienabschluss auf Master-Ebene erforderlich, aber Zulassung mit einem Abschluss auf Bachelor-Ebene (ISCED 5A) ebenfalls möglich (sofern weitere Bedingungen erfüllt sind)

Quelle: Eurydice

Abbildung 15: Für den Zugang zur Doktorandenausbildung erforderliche Abschlüsse im Jahr 2008

Wie die vorstehende Beschreibung des Iststandes zeigt, bilden die unterschiedlichen Zugänge zur Doktorandenausbildung noch einen europäischen Flickenteppich.

Beispielhaft sollen hier nachfolgend die unterschiedlichen Studienmöglichkeiten und Abschlüsse der Türkei, Frankreichs und Großbritanniens gegenübergestellt werden, aus denen sich auch die Zugangsvoraussetzung zur Promotion ergeben.

<sup>111</sup> Vgl. Eurydice, Strukturen des Hochschulbereichs in Europa, Nationale Entwicklungen im Rahmen des Bologna Prozesses, 2005.

## **Studienmöglichkeiten und Abschlüsse der Hochschulsysteme in der Türkei**

Das Studium an türkischen Universitäten gliedert sich wie folgt: Der erste Studienabschnitt dauert zwei Jahre und wird mit dem ersten akademischen Grad Önlisans Diploması (Prälizenziat) abgeschlossen. Dieser Abschluss ist sowohl berufsqualifizierend als auch die Voraussetzung für weitergehende Studien. Darauf aufbauend beginnt das Lizenziatsstudium, das nach weiteren zwei bis drei Studienjahren abgeschlossen wird. Der verliehene Grad ist das Lisans Diploması. Wird das Studium mit einer Abschlussarbeit abgeschlossen, wird der Bachelor verliehen. Ein Postgraduierten-Studium kann im Anschluss an das Lisans-Studium aufgenommen werden. Es führt nach nochmals zwei Studienjahren zum Erwerb des Grades Yüsek-Lisans (höheres Lizenziat). Zum Abschluss muss eine umfangreiche Lizenziatsarbeit verfasst werden, die dem Masterabschluss entspricht. Die Yüsek-Lisans ist erforderlich, um ein zwei- bis dreijähriges Promotionsstudium aufzunehmen. Hier kommt zum Besuch von Seminaren und Vorlesungen die Forschungstätigkeit hinzu. Die Forschungsergebnisse müssen in Form einer Doktorarbeit vorgelegt werden. Nach erfolgreichem Abschluss wird das Doktora Diploması verliehen.<sup>112</sup>

Die Teileinrichtungen türkischer Universitäten unterscheiden sich wie folgt:

Studiengänge an den medizinischen Fakultäten haben eine sechsjährige Dauer. Sogenannte Institute für die Graduiertenausbildung führen in mehreren verwandten Studiengebieten weiterführende Studiengänge, akademische Forschung und angewandte Forschung durch. Programme, die zu einem Master-Titel führen, haben eine ein- bis zweijährige Studiendauer. Es muss nicht in allen Fällen eine Abschlussarbeit erstellt werden. Die Teilnahme an Promotionsstudiengängen erfordert den Abschluss eines Masterstudiums. Die Promotion setzt zunächst das Absolvieren von zwei Studienjahren voraus, und im Anschluss daran wird über ungefähr vier Jahre eine Doktorarbeit erstellt. Vierjährige Hochschulen bieten eine beruflich-technische Ausbildung an und schließen, wie auch die Fakultäten, mit dem Bachelor ab (vgl. DAAD, Kassel, 2003, S. 12).<sup>113</sup>

---

<sup>112</sup> Vgl.: [http://www.daad.de/portrait/de/1.7\\_land.html?id=14](http://www.daad.de/portrait/de/1.7_land.html?id=14)

<sup>113</sup> Vgl.: [http://www.daad.de/imperia/md/content/hochschulen/studienangebotedeutscherhochschulenimausland/marktstudien/tuerkei\\_studie.pdf](http://www.daad.de/imperia/md/content/hochschulen/studienangebotedeutscherhochschulenimausland/marktstudien/tuerkei_studie.pdf)

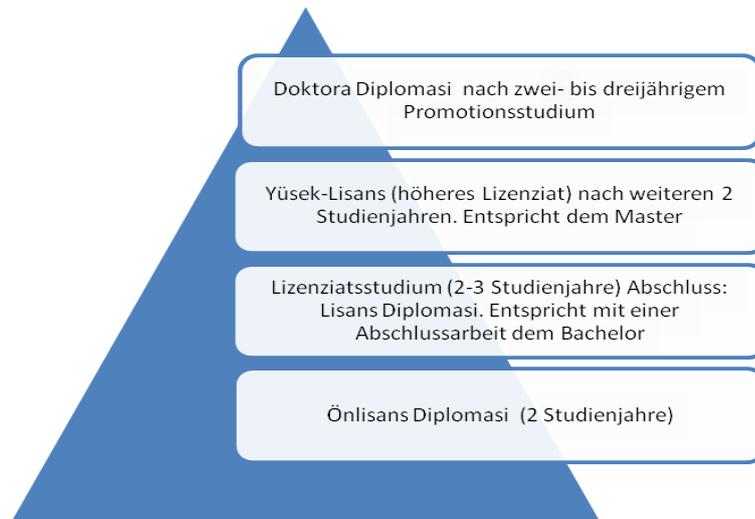


Abbildung 16: Studienmöglichkeiten und Abschlüsse in der Türkei

### **Studienmöglichkeiten und Abschlüsse in Frankreich**

Prinzipiell ist das französische Hochschulsystem vielfältig bis unübersichtlich: man hat die Qual der Wahl zwischen universitären und außeruniversitären, staatlichen oder privaten Hochschulen, die sich hinsichtlich ihrer Studienprogramme und Abschlussmöglichkeiten unterscheiden. Im Folgenden werden die für Auslandsstudenten relevantesten Einrichtungen inklusive ihrer wichtigsten Abschlüsse dargestellt.

Neben den Universitäten sind die Instituts Universitaires relativ selbständige Einheiten der staatlichen Hochschulen, sowie die in Frankreich hoch angesehenen Grandes Ecoles, die für Studierende aus dem Ausland in Frage kommenden Institutionen des höheren französischen Bildungswesens. Französische Universitäten sind in Unités de Formation et de Recherche (UFR) oder facultés unterteilt, die mit den Fachbereichen deutscher Hochschulen vergleichbar sind. Das klassische universitäre Studium gliedert sich generell in drei Studienabschnitte: der dem deutschen Grundstudium entsprechende sogenannte 1er cycle dient der Vermittlung von Basiskenntnissen des jeweiligen Faches und endet nach zwei Jahren mit der Zwischenprüfung bzw. einem Vordiplom vergleichbaren Abschluss, dem *diplôme d'études universitaires générales* (DEUG).

In den beiden folgenden Jahren, dem anschließenden 2ème cycle, findet eine Spezialisierung und Vertiefung statt. Das erste Jahr dieses Studienabschnitts endet mit dem Erwerb der *licence*, während das zweite mit der *maîtrise*, einem akademischen Grad, der unserem Magister bzw. Diplom entspricht, abgeschlossen wird. Einen ersten Schritt

in Richtung Promotion stellt schließlich der 3ème cycle dar, der je nach Studienfach ein bis fünf Jahre umfasst und eine Art Aufbaustudiengang mit eigenen Abschlüssen darstellt.

Die Instituts Universitaires sind relativ selbständige Einheiten der staatlichen Universitäten. An dem Institut Universitaires Professionnalisés (IUP) werden spezifische Studiengänge hauptsächlich kaufmännischer, naturwissenschaftlicher und technischer Fachrichtungen mit explizitem Berufsbezug angeboten. Aufnahmevoraussetzung ist ein erfolgreiches Studienjahr in der entsprechenden Fachrichtung. Die IUPs arbeiten eng mit Unternehmen aus der freien Wirtschaft zusammen und ähneln mit ihrem anwendungsorientierten Ansatz unseren Fachhochschulen. Das drei Jahre dauernde Studium wird mit dem akademischen Grad des Ingénieur-maître abgeschlossen. Die Instituts Universitaires de Technologie (IUT) bieten Kurzstudiengänge sogenannte filières courtes an, die vor allem der Ausbildung von Technikern und Assistenten der Industrie- und Dienstleistungssektoren dienen. Nach üblicherweise zwei Jahren endet das Studium mit dem Erwerb des diplôme universitaire de technologie (DUT). Fachspezifische kurze Studiengänge in Bereichen des Dienstleistungssektors und der Industrie werden auch an Lycées und privaten Einrichtungen angeboten und führen beispielsweise zum Brevet de Technicien Supérieur (BTS) oder zur licence professionnelle. Die filières courtes sind im Grunde aber nur für diejenigen interessant, die unmittelbar nach dem Abitur in Frankreich eine lehreähnliche Ausbildung anstreben. Eine exklusivere Variante zur Universität stellen die zumeist auf eine oder wenige Fachrichtungen spezialisierten, gebührenpflichtigen Ecoles Supérieures bzw. Grandes Ecoles dar; an diesen außer-universitären Bildungseinrichtungen wird künftigen Führungskräften eine praxisorientierte Ausbildung vermittelt. Der Zugang zu den Grandes Ecoles erfolgt nach einer strengen Auswahl durch Eignungsprüfungen bzw. einer Bewertung der bisherigen Leistungen und der Motivation der Bewerber durch einen pädagogischen Ausschuss (vgl. [www.jobware.de/ra/sa/fr/2](http://www.jobware.de/ra/sa/fr/2)).

Voraussetzung für ein Promotionsstudium ist in Frankreich der forschungsorientierte Master (master recherche), früher DEA (Diplôme d'Études Approfondies). Man kann von dieser Pflicht entbunden werden, wenn man Erfahrungen in der Durchführung wissenschaftlicher Arbeiten nachweist und ein außergewöhnlich interessantes Forschungsthema vorschlägt. Das Promotionsstudium (mindestens drei Jahre Vorbereitungszeit) schließt mit einer schriftlichen Doktorarbeit (thèse) ab, die verteidigt werden muss. Eine mündliche Prüfung findet nicht statt.

Anzahl der Studienjahre	Name des ehemaligen Abschlusses		Name des heutigen Studienjahres	Name des heutigen Abschlusses	Name des deutschen Abschlusses	Anzahl der nötigen Kreditpunkte (ECTS)
8	Doctorat		doctorat	Doctorat		
7			doctorat			
6			doctorat			
5	DEA	DESS	master 2	Master Professionnel o. Recherche	Master	300
4	Maîtrise		master 1		Diplom/Magister/1.Staatsexamen	240
3	Licence		licence 3	Licence	Bachelor	180
2	DEUG		licence 2		Vordiplom/Zwischenprüf.	120
1			licence 1			60

Quelle: instituts francais, [http://www.studieren-in-frankreich.de/raeume/studieren/abschluesse/content\\_abschluss.html](http://www.studieren-in-frankreich.de/raeume/studieren/abschluesse/content_abschluss.html)

Abbildung 17: Anerkennung der französischen Hochschulabschlüsse

Das jetzige System (Diplome nach 3 und 4 Jahren) erlaubt es also, die licence als Bachelor anzuerkennen, sowie die DEA und DESS nach 5 Jahren als Master 2. Ein deutsches Diplom wird als Master 1 anerkannt.

### Studienmöglichkeiten und Abschlüsse in England

112 Universitäten und University Sector Colleges sowie 60 Colleges bzw. Institutes of Higher Education und mit unseren Fachhochschulen vergleichbare Polytechnics prägen das höhere Bildungswesen Großbritanniens. Britische Universitäten verwalten sich selbst, entscheiden insofern auch selbstständig über die Vergabe von Studienplätzen und Abschlüssen. Etwas unter dem universitären Niveau liegen die Colleges of Higher Education, deren Lehrangebot allerdings berufsbezogener ausgelegt ist. Interessante Besonderheiten sind einerseits die University of Buckingham, die einzige private Universität, sowie die Open University (OU), Großbritanniens größte Bildungseinrichtung, an der man fast voraussetzungslos eine Art Fernstudium absolvieren kann.

Ebenso wie in den USA besteht auch das Studium in Großbritannien aus dem allgemeinen Undergraduate- und dem vertiefenden Postgraduate-Abschnitt; beide Studienab-

schnitte können mit jeweils eigenen akademischen Titeln abgeschlossen werden. Die Undergraduate-Phase wird üblicherweise nach drei Jahren mit dem berufsqualifizierenden Bachelor's Degree beendet, wobei der akademische Titel je nach Studienfach beispielsweise als Bachelor of Arts oder auch Bachelor of Science bezeichnet wird. Einen anderen allgemein akzeptierten Undergraduate-Abschluss stellt das Higher National Diploma (HND) dar, das man nach zwei Jahren erwerben und mit dem man sich für das letzte Jahr eines Degree-Programms bewerben kann. Der University Foundation Degree (UFD) ist eine neuere, überarbeitete Version des HND, und wird bislang nur von einzelnen Universitäten angeboten. Einige wenige Fächer werden mit dem Diploma in Higher Education (DipHE) abgeschlossen, das auf gleichem Level wie der Bachelor-Titel liegt, aber nur zwei Jahre dauert. Auch das Postgraduate-Studium eröffnet eine Vielzahl von Abschluss- und Studienmöglichkeiten. Die geläufigste ist das Master-Studium, das je nach Fach eine ein- bis dreijährige vertiefende und spezialisiertere Fortsetzung des Bachelor-Programms auf höherem akademischem Niveau darstellt. Eine Alternative zum Master-Studium bilden die einjährigen Postgraduate Certificates (PGCert) und Diplomas (PGDip), die hinsichtlich des Anspruches zwischen dem Bachelor- und dem Master-Titel einzuordnen sind (vgl. <http://www.jobware.de/ra/sa/uk/2.html>).

Für die Zulassung zum Promotionsstudium ist der jeweilige Fachbereichsrat der Universität zuständig, der die erforderlichen Kriterien festlegt. Üblich ist, dass eine Masterarbeit mit der Graduierung Stufe A (höchste Stufe) und im Durchschnitt aller Studienmodule eine Bewertung besser oder gleich Stufe B+ erreicht wird.

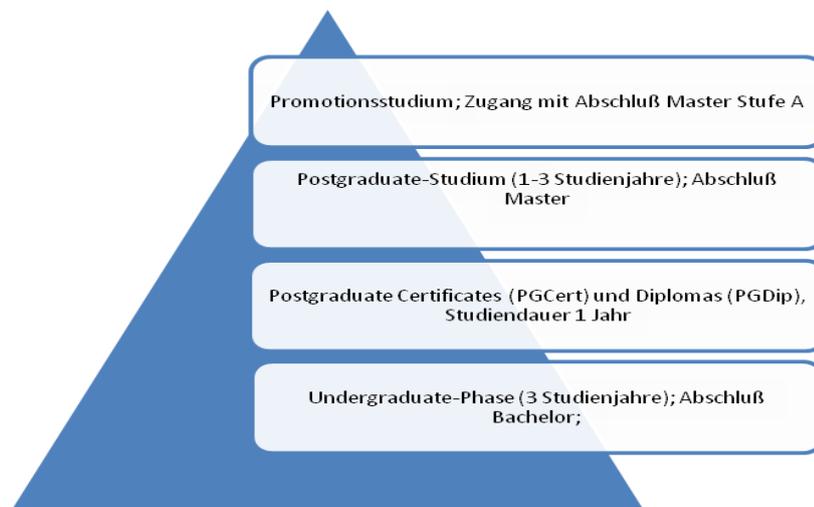


Abbildung 18: Studienmöglichkeiten und Abschlüsse der Hochschulsysteme in England

## **Zusammenfassung des Ländervergleichs**

In dem zuletzt von Eurydice veröffentlichten Report „National Trends in the Bologna Process, Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2006/07“<sup>114</sup> waren sowohl für Frankreich als auch für England keine Zahlen zu den Quoten an Bachelor- und Masterstudiengängen sowie daran teilnehmenden Studierenden veröffentlicht. Auch für die Türkei liegen keine Daten vor. Von den Ländern wurden keine Zahlen an Eurydice gemeldet. Dies lässt darauf schließen, dass entweder die Daten nicht erhoben worden sind oder kein Interesse an dem vergleichenden Report besteht, weil ein schlechtes Abschneiden zu befürchten ist. Bereits anhand der Beschreibung der bestehenden Hochschulsysteme und deren unterschiedlichen Abschlüssen, um eine Doktoranden- ausbildung beginnen zu können, lassen sich vorhandene wesentliche Unterschiede aufzeigen. Beispielhaft sind hier nur drei der sechsvierzig am Bologna-Prozess beteiligten Hochschulsysteme beschrieben. In keinem der drei Länder ist jedoch der an berufsorientierten Hochschulen erworbene Abschluss (gleich ob Bachelor oder Master) dem Masterabschluss der Universitäten per gesetzlicher Verordnung, im Sinne von Zugangsberechtigung zum Promotionsstudium, gleichgestellt. Das heißt, dass die in Deutschland bestehende Problematik dieser Forschungsarbeit an den Universitäten dieser näher betrachteten Länder überhaupt nicht besteht.

Der durch die Länderkarte visuell erweckte erste positive Eindruck der scheinbar bestehenden Einheitlichkeit wird durch die vorangegangene Beschreibung der Hochschulsysteme nicht bestätigt.

### ***7.2.5 Reaktionen zum Bologna-Prozess in den USA***

Ungeachtet der bestehenden Unterschiede der Hochschulsysteme der Teilnehmerstaaten des Bologna-Prozesses und der anhaltenden Kritik innerhalb Europas findet der Bologna-Prozess jenseits des Atlantiks inzwischen zunehmende Beachtung. Ein vom Institut für Höhere Bildungspolitik in Washington im April 2009 veröffentlichter Report „The Bologna Process for U.S. Eyes: Re-learning Higher Education in the Age of Convergence“<sup>115</sup> nimmt dazu Stellung. In dem Report wird vorgeschlagen, Defizite des ameri-

---

<sup>114</sup> Vgl. <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=086EN>

<sup>115</sup> Vgl. <http://www.ihep.org/assets/files/EYESFINAL.pdf>

kanischen Hochschulwesens nach Bologna-Vorbild zu beheben. Das zentrale Problem ist die unterschiedliche Qualität der akademischen Institutionen in Amerika. Hinzu kommt das Fehlen einheitlicher Regelungen für die Anerkennung von Studienleistungen, was den Studenten (ähnlich denen in Europa) den Wechsel zwischen den amerikanischen Hochschuleinrichtungen erschwert. Die Harmonisierung der Lernziele wird daher als eine Möglichkeit gesehen, die Durchlässigkeit zu fördern, insbesondere zwischen Community Colleges und den Universitäten. In den drei Bundesstaaten Indiana, Utah und Minnesota ist im April 2009 das von der Lumina Foundation for Education mit insgesamt rund 340 Millionen Euro finanzierte Projekt „Tuning USA“ angelaufen. Binnen eines Jahres sollen dortige Institutionen der höheren Bildung ihre Lehrpläne der Fächer Chemie, Pädagogik, Geschichte, Physik und Grafikdesign nach Bologna-Vorbild modifizieren. Die Lehrpläne sollen jedoch nicht identisch, sondern lediglich miteinander abgestimmt sein. Mit „Tuning USA“ schlagen die Vereinigten Staaten einen neuen Kurs der Harmonisierung der Studieninhalte ein. Die ehemalige Bildungsministerin Margaret Spellings hatte damals mit einem entschlossene „Nein!“ auf die Frage geantwortet, ob man auf dem Hochschulsektor von anderen Ländern lernen könne. Innerhalb der Bologna-Teilnehmerstaaten wird das Interesse der Vereinigten Staaten am Bologna-Prozess mit gemischten Gefühlen gesehen. Einige Beobachter haben den Eindruck, die Umwälzungen im europäischen Hochschulbereich würden als Versuchslabor betrachtet, um sich die Rosinen herauszupicken. In den Vereinigten Staaten besteht eher die Sorge, die internationale Vorrangstellung in puncto akademischer Bildung, und langfristig die Forschungsvormacht, zu verlieren. Erste Anzeichen für die steigende europäische Konkurrenzfähigkeit im Hochschulwesen, wie die verstärkte Abwerbung profilierter amerikanischer Nachwuchswissenschaftler durch die Länder der EU, werden bereits auf das Erfolgskonzept Bologna zurückgeführt.<sup>116</sup>

Für die Anerkennung des deutschen Bachelors mit 3-jähriger Studiendauer gibt es in Amerika keine einheitlichen Vorgaben und die Lage ist daher relativ unübersichtlich. Das liegt vor allem daran, dass es keine einheitlichen Richtlinien gibt, sondern jede Universität eigenständig darüber entscheidet, wen sie zum Studium akzeptiert. Die Probleme bei der Anerkennung bestehen aus mehreren Faktoren:<sup>117</sup>

---

<sup>116</sup> Vgl. FAZ vom 01.06.2009, Anna Gielas, Projekt Tuning USA

<sup>117</sup> Vgl. <http://transatlanticker.twoday.net/stories/3404649/comment>

### 1. Die unterschiedlichen Bildungsphilosophien

Das Bachelor-Studium im US-Hochschulsystem ist kein intensives Fachstudium. Eine leichte fachliche Vertiefung erfolgt erst im dritten Studienjahr. Die eigentliche Spezialisierung findet erst im Masterstudium statt. Viele Zulassungsbüros amerikanischer Universitäten sehen den Bologna-Bachelor folglich deshalb nicht als gleichwertig an, weil die „general education“ Komponenten fehlen.

### 2. Unterschiedliche Creditsysteme

Das European Credit Transfer System (ECTS) und die amerikanischen „credit hours“ basieren auf ganz unterschiedlichen Konzepten. Während in den US credits hauptsächlich die Kontaktstunden in Vorlesung oder Seminar zum Ausdruck kommen, schließt das ECTS System auch das Arbeitspensum ein, das Studierende zur Vorbereitung auf Vorlesungen, Seminare und Prüfungen oder zum Selbststudium aufwenden.

### 3. Fairness

Wenn Europäer nur drei Jahre studieren müssen, um zu einem Master- oder Promotionsstudium in den USA zugelassen zu werden, Amerikaner aber vier Jahre – ist das gerecht? Auch international gesehen kommen solche Fairness-Erwägungen ins Spiel.

### 4. Hohe Anzahl an Bewerbungen

Die Zulassungsbüros amerikanischer Universitäten müssten, können aber nicht bei, sich jeder Bewerbung ein genaues Bild der jeweiligen Bildungsinhalte und Rahmenbedingungen des vorgelegten ausländischen Abschlusses machen. Die Realität an den meisten US Graduate Schools sieht daher so aus, dass sie Tausende von Bewerbungen erhalten und sich zur Arbeitsbewältigung weitgehend an standardisierte Vorgaben halten müssen, um ihrer Aufgabe überhaupt Herr werden zu können.

### 5. Konkurrenz

Die Position, auf einem vierjährigen Bachelor-Titel als Zulassungsvoraussetzung zu beharren, wird mittelfristig aus allein wirtschaftlich-strategischen Erwägungen kaum haltbar sein, weil zu befürchten ist, dass viele Bewerber (gerade aus den Schwellenländern China und Indien) in Europa studieren, da dort ihre ebenfalls dreijährigen Bachelorabschlüsse anerkannt werden.

### 7.3 Situation der Universitäten in Deutschland

Bisher war es nur unter erschwerten Bedingungen möglich, als FH-Absolvent an den deutschen Universitäten zu promovieren. Entsprechend gering war die Quote derer, die mit einem FH-Diplomabschluss zum einen die Zulassung zur Promotion erhielten und zum anderen die Promotion auch tatsächlich abgeschlossen haben.

Durch die Reform der Hochschul-Ländergesetze, als Auswirkung des Bologna-Prozesses, werden erstmals Masterabschlüsse der Fachhochschulen den universitären Abschlüssen gleichgestellt. Die Universitäten werden dadurch verpflichtet, bis zum Ende einer Übergangsfrist die Promotionsordnungen entsprechend zu ändern.

Wie werden die von der „Europäischen Hochschulpolitik“ beschlossenen Zielsetzungen und durch Landesgesetzgebung aufoktroierten Vorgaben in den vom Selbstverständnis her bislang weitgehend autonomen Universitäten angenommen und umgesetzt?

Lässt sich trotz der politisch gewünschten, individuell differenzierten Vereinheitlichung des Europäischen Hochschulraumes und der Umsetzung in den Hochschulen noch ein durchgängiges Muster beim dritten Zyklus Doktorandenausbildung und Promotion erkennen? Um Antworten auf diese Fragen zu geben, wird in dieser Ebene herausgearbeitet, inwieweit trotz der übergeordneten europäischen Zielsetzung „Förderung der Doktorandenausbildung“, eigene Interessen nach wie vor bestehen und kausale Mechanismen vorhanden sind um einerseits die Normvorgaben des Gesetzgebers im Hinblick auf die Besonderheit FH-Masterabsolvent zu befolgen, andererseits aber weiterhin möglichst autonom den Zugang zur Promotion zu regeln.

Dazu werde ich kurz auf die rechtlichen Rahmenbedingungen zur Promotion für FH-Absolventen eingehen und anschließend die Differenzierung zwischen Diplom-FH-Absolvent und Master-FH-Absolvent bei Promotionen an deutschen Universitäten darstellen.

Im zweiten Teil der Ebene beschreibe ich auf der Grundlage eines fiktiven Promotionsgesuchs wie zum Zeitpunkt der Anfrage die Universitäten mit dem Antrag eines FH-Master-Absolventen auf die Zulassung zum Promotionsstudium formell verfahren. Auch wenn die Bewertung der Rückmeldungen nicht die Qualität einer wissenschaftlichen Analyse hat, spiegelt sie doch in einer Momentaufnahme wieder, wie Universitäten in diesem Fall „nach außen“ in Erscheinung treten und welcher Informationsgehalt sich für den promotionswilligen Absolventen daraus ergibt.

### **7.3.1 Rechtliche Rahmenbedingungen**

Der institutionelle Rahmen der Promotion von FH-Absolventen hat sich in den letzten Jahren stark verändert. Gesetzliche Regelungen sind – wie für die Promotion im Allgemeinen – vor allem in den Landesgesetzen enthalten. Auf die rechtlichen Rahmenbedingungen speziell für die bayerischen Hochschulen werde ich gesondert in Ebene 4 eingehen.

Wichtig für die Entwicklung der Promotionsmöglichkeiten von FH-Absolventen waren neben der Gesetzgebung auch Beschlüsse der Wissenschaftsorganisationen und der KMK. Rechts- und Beschlussgrundlagen zu Bachelor- und Masterabschlüssen im Hinblick auf die Promotion entwickeln sich seit dem Beginn der Umsetzung der Studienreform im Rahmen des Bologna-Prozesses in Deutschland.<sup>118</sup>

#### **Übergeordnete Rechtsgrundlagen – Verfassungsrecht**

Verfassungsrechtlich wird das Promotionswesen/die Promotion von den Art. 5 Abs. 3 und Art. 12 Abs. 1 des Grundgesetzes (GG) berührt. Der Art. 5 Abs. 3 GG enthält neben den grundrechtlichen Verbürgungen für die Hochschullehrer und die Doktoranden auch eine institutionelle Garantie der akademischen Selbstverwaltung, die das Recht der Universitäten bzw. der Fakultäten oder Fachbereiche zur eigenverantwortlichen Durchführung der einzelnen Promotionen und das Recht zur Ordnung des Promotionswesens in ihrem Bereich umfasst.

Artikel 12 Absatz 1 des Grundgesetzes „Berufsfreiheit“ tangiert die Promotion insofern, als die Promotion einerseits die rechtliche Voraussetzung für die Ausübung bestimmter Berufe (z.B. Hochschullehrer) ist und andererseits die berufliche Weiterentwicklung fördern kann (vgl. Maurer, 1996, S. 754 ff).

- Bundesrecht - Hochschulrahmengesetz (HRG):

Im HRG befindet sich keine explizite Regelung zur Promotion. Lediglich über den § 18 Abs. 2 HRG „Hochschulgrade“ werden dem Landesrecht die Bestimmungen überlassen, welche akademischen Grade verliehen werden.

---

<sup>118</sup> Vgl. Beiträge zur Hochschulpolitik 3/2007; Rahmenbedingungen und Praxis der Promotion von Fachhochschul- und Bachelor-Absolventen, Seite 11 ff.

- Landesrecht - Hochschulgesetze der Länder:

Hier ist zu unterscheiden zwischen den Regelungen betreffend FH-Absolventen mit Diplomabschluss und FH-Absolventen mit Masterabschluss. Für FH-Absolventen mit Masterabschluss gilt, dass diese den Absolventen mit Universitätsabschluss gleichgestellt sind. Bei FH-Absolventen mit Diplomabschluss sehen die jeweiligen Ländergesetze vor, dass die Promotionsordnungen der Universitäten besonders befähigte Fachhochschulabsolventen zur Promotion zulassen *können*. In 13 Bundesländern sind die Universitäten durch die Ländergesetze sogar dazu verpflichtet. Ausnahmen hierzu bestehen nur in Bayern, Bremen und Rheinland-Pfalz. Allerdings wurde diese gesetzliche Vorgabe noch nicht überall in den Promotionsordnungen tatsächlich umgesetzt. Im Großen und Ganzen jedoch sind die Zugangsmöglichkeiten für Fachhochschulabsolventen (mit Diplomabschluss) zum Promotionsstudium an Universitäten aus rechtlicher Sicht gut, wenn auch schwierig zu erfüllen.

	Promotionsrecht für FH	Kooperative Promotion	FH-Absolventen	
			Können zur Promotion zugelassen werden	Müssen zur Promotion zugelassen werden
Baden-Württemberg	Nein	Ja	Ja	Ja
Bayern	Nein	Nein	Ja	Nein
Berlin	Nein	Ja	Ja	Ja
Brandenburg	Nein	Ja	Ja	Ja
Bremen	Uneinheitlich	Ja	Ja	Nein
Hamburg	Nein	Nein	Ja	Ja
Hessen	Nein	Nein	Ja	Ja
Mecklenb.-Vorp.	Nein	Ja	Ja	Ja
Niedersachsen	Nein	Ja	Ja	Ja
Nordrhein-Westfalen	Nein	Ja	Ja	Ja
Rheinland-Pfalz	Nein	Nein	Ja	Nein
Saarland	Nein	Ja	Ja	Ja
Sachsen	Nein	Ja	Ja	Ja
Sachsen-Anhalt	Uneinheitlich	Nein	Ja	Ja
Schleswig-Holstein	Nein	Ja	Ja	Ja
Thüringen	Nein	Ja	Ja	Ja

Quelle: <http://www.promotion-fh.de/>

Abbildung 19: Landesgesetzliche Regelungen zur Promotion für FH-Absolventen

Die Hochschulgesetze der Länder regeln einerseits das Promotionsrecht der Hochschulen und die Ermächtigung zum Erlass von Promotionsordnungen, andererseits werden mit unterschiedlichem Detaillierungsgrad die allgemeinen Zugangsvoraussetzungen zur Promotion formuliert. Alle Hochschulgesetze sehen mittlerweile eine Möglichkeit der

Zulassung von FH-Absolventen zur Promotion vor. Die entsprechenden Bestimmungen sind je nach Bundesland mehr oder weniger ausführlich abgefasst.

### **7.3.2 Promotion von Diplom- und Master-FH-Absolventen**

FH-Absolventen, gleich ob mit Diplom- oder Masterabschluss, die promovieren möchten, können dieses Vorhaben grundsätzlich nur an einer Universität verwirklichen. Wissenschaftsrat, KMK und Bundesregierung lehnen aus hochschulpolitischen Gründen die Einführung eines Promotionsrechtes für Fachhochschulen einhellig ab. Daher existiert in keinem Bundesland ein generelles Promotionsrecht für Fachhochschulen. Lediglich die Hochschulgesetze von Bremen und Sachsen-Anhalt ermöglichen die Verleihung des Promotionsrechtes an einzelne Fachhochschulen unter bestimmten Bedingungen. Auf Empfehlung des Wissenschaftsrates sehen die Hochschulgesetze jedoch ein sogenanntes kooperatives Promotionsverfahren vor, in welchem ein Fachhochschulprofessor als Betreuer und Gutachter im nach wie vor universitären Promotionsverfahren mitwirkt.<sup>119</sup>

Welch hohe Hürden für besonders befähigte Diplom-FH-Absolventen bei den Universitäten in den Promotionsordnungen enthalten sind, soll die nachfolgende Auswertung zeigen. Mit finanzieller Unterstützung des Bayerischen Staatsministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst sowie des Hochschul- und Wissenschaftsprogramms (HWP) wurde im Jahr 2002 ein Projekt „Promotion für FH-Absolventen“ ins Leben gerufen. Unter der Projektleitung von Frau Professor Sibylle Brunner, FH Neu-Ulm, wurde ein Informationssystem erstellt, mit dem alle drei Jahre eine Umfrage speziell zu dem Thema „Promotion von FH-Absolventen“ bei den Universitäten durchgeführt wird. Die letzte Umfrage<sup>120</sup> datiert aus dem Jahr 2006 und hatte folgendes Ergebnis.<sup>121</sup>

---

<sup>119</sup> Vgl. [www.promotion-fh.de/](http://www.promotion-fh.de/)

<sup>120</sup> Bezogen auf den Zeitraum 2002/2003-2005/2006

<sup>121</sup> Das Ergebnis der Befragung 2009 hat zum Zeitpunkt der Ausarbeitung noch nicht vorgelegen.

Anträge	Ablehnungen	Zulassung zur Weiterqualifizierung	Zulassung zur Promotion	Erfolgreicher Abschluss der Promotion
1.837	140	735	1.277	444

Jährlich erwerben in Deutschland etwa 200.000 Studenten einen Hochschulabschluss. Davon sind etwa 130 000 Universitätsabschlüsse und rund 70.000 Fachhochschulabschlüsse. Zum Zeitpunkt der Umfrage waren bundesweit im Jahr 2006 von 1.837 „besonders befähigten“ Diplom-FH-Absolventen bei den Universitäten Anträge auf Zulassung zum Promotionsstudium bzw. zur Durchführung des Eignungsfeststellungsverfahrens gestellt worden. 140 Anträge wurden abgelehnt. 735 Absolventen erhielten die Zulassung zur Weiterqualifizierung, 1.277 Absolventen die Zulassung zur Promotion und lediglich 444 Absolventen haben den schwierigen Weg geschafft und die Promotion erfolgreich abgeschlossen.<sup>122</sup>

Im Vergleich dazu haben im Jahr 2006 in Deutschland insgesamt 23.664 Studenten promoviert, wobei allerdings knapp ein Drittel (7.560 Promotionen) alleine durch die Humanmediziner erbracht worden sind.<sup>123</sup> Das heißt, selbst wenn die Abschlusszahl der FH-Absolventen nur eines Jahres als Basiswert herangezogen wird (was de facto zu niedrig angesetzt ist, da die Zahlen in der Befragung sich jeweils auf den letzten Dreijahreszeitraum vor dem jeweiligen Umfragedatum beziehen) schließen nur 6,3 % eines FH-Studienjahrganges bundesweit mit der Promotion ab. Auf die Gesamtzahl der Promotionen bezogen ist dies gerade einmal der geringe Wert von 1,87%

Die Angaben über die Zulassungen zur Promotion von FH-Absolventen mit einem Masterabschluss wurden mittels der Fragen nach der direkten Zulassung und nach einer Zulassung im Wege eines Eignungsfeststellungsverfahrens ermittelt. Die Zahl der zur

<sup>122</sup> Vgl. HRK, Beiträge zur Hochschulpolitik 3/2006. In die Erhebung wurden 130 promotionsberechtigte Hochschulen mit insgesamt 839 Fakultäten bzw. Fachbereichen einbezogen. 103 Hochschulen beantworteten diese Umfrage. Insgesamt liegen Antworten aus 675 (80,5%) Fakultäten bzw. Fachbereichen vor, darunter 361 Fehlanzeigen. Die absoluten Zahlen zwischen der Datenbank von Fr. Prof. Dr. Brunner und dem HRK Beitrag differieren geringfügig. In meiner Ausarbeitung habe ich die Zahlen der Datenbank zugrunde gelegt.

<sup>123</sup> Statistisches Bundesamt Deutschland 2006, FS 11 Reihe 4.2

Promotion direkt zugelassenen Master-Absolventen einer Fachhochschule betrug lediglich 84 Absolventen für den Zeitraum 2002/2003-2005/2006. Nur 86 Masterabsolventen haben die Zulassung zur Promotion mittels eines Eignungsfeststellungsverfahrens erlangt (vgl. HRK, Beiträge zur Hochschulpolitik 3/2007, Seite 52).

### **7.3.3 Umsetzung der Neuregelung für Master-FH-Absolventen**

Das seit der Novellierung des HRG (1998) eingeführte neue Studien- und Graduiertensystem in Deutschland rückt die Thematik der Promotionsmöglichkeiten für FH-Absolventen in ein neues Licht. Da die neuen Bachelor- und Masterstudiengänge inzwischen flächendeckend sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen eingerichtet sind. Entsprechend dem Beschluss der KMK "Zugang zur Promotion für Master-/Magister- und Bachelor-/Bakkalaureusabsolventen" vom 14.04.2000 berechtigen bereits zu diesem frühen Zeitpunkt Masterabschlüsse an Universitäten und Fachhochschulen grundsätzlich zur Promotion. Im Beschluss der KMK vom 14.04.2000 lautet der entsprechende Passus: „Inhaber von Mastergraden, die an Universitäten oder an Fachhochschulen nach § 19 HRG oder im Ausland erworben wurden, sind insoweit den Inhabern von Diplom- oder Magistergraden, die nach § 18 Abs. 1 erworben wurden, gleichgestellt“. In den „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben nach § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“, Beschluss der KMK vom 10.10.2003, wird diese Aussage nochmals bekräftigt.

Artikel 8 der Ländergemeinsamen Strukturvorgaben (gem. § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen, Beschluss der KMK vom 10.10.2003 in der Fassung vom 22.09.2005) legt fest, dass „Masterabschlüsse dieselbe Berechtigung verleihen wie Diplomabschlüsse an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen“.<sup>124</sup>

Obwohl die beiden Beschlüsse der KMK nunmehr 8 bzw. 4 Jahre zurückliegen, haben von den insgesamt ca. 1.200 Promotionsordnungen in Deutschland erst 38 Fakultäten zum Stand 11.02.2008 die normativ/formelle Umstellung der Promotionsordnung

---

<sup>124</sup> Universitäten und gleichgestellte Hochschulen sind Hochschulen mit Promotionsrecht. Der Ausdruck der Universitäten und gleichgestellten Hochschulen im Sinne der promotionsberechtigten Hochschulen wird in Publikationen der HRK, der KMK, dem BMBF und dem Statistischen Bundesamt verwendet.

tatsächlich vorgenommen. Die nachfolgende Übersicht zeigt die Universitäten mit Fakultäten auf, deren Promotionsordnungen den FH-Master dem Universitätsabschluss in Bezug auf die Promotionsmöglichkeit formell gleichstellen.<sup>125</sup>

<b>Universität/Bundesland</b>	<b>Fakultät</b>
<b>Baden-Württemberg</b>	
Ruprecht-Karls-Uni Heidelberg	Wirtschaftswissenschaften
Ulm	Mathematik und Wirtschaftswissenschaften
Ulm	Ingenieurwissenschaften
Fridericiana zu Karlsruhe (TH)	Architektur
Fridericiana zu Karlsruhe (TH)	Informatik
Hohenheim, Stuttgart	Fakultät III: Agrarwissenschaften I
Hohenheim	Fakultät IV: Agrarwissenschaften II
Hohenheim	Fakultät I: Allg. und Angewandte Naturw.
Hohenheim	Fakultät II: Biologie
Eberhards-Karls-Universität Tübingen	Chemie u. Pharmazie

<b>Bayern</b>	
Otto-Friedrich, Bamberg	Sozial- und Wirtschaftswissenschaften
Friedrich-Alexander, Erlangen	Naturw. Fakultät I: Mathematik, Physik
Friedrich-Alexander	Naturw. Fakultät II: Biologie, Chemie, Pharmazie
Friedrich-Alexander	Naturw. Fakultät III
Friedrich-Alexander	Medizin
Ludwig-Maximilian, München	Volkswirtschaft
Ludwig-Maximilian	Betriebswirtschaft
Ludwig-Maximilian	Sozialwissenschaft
Ludwig-Maximilian	Geschichts- und Kunstwissenschaften
Ludwig-Maximilian	Biologie
Ludwig-Maximilian	Chemie und Pharmazie
Ludwig-Maximilian	Geowissenschaften
Ludwig-Maximilian	Mathematik, Informatik u. Statistik
Technische Universität München	Wirtschaftswissenschaften
Passau	Wirtschaftswissenschaften
Passau	Philosophie

<b>Berlin</b>	
Humboldt Universität zu Berlin	Philosophische Fakultät III
Freie Universität Berlin	Fachbereich Geowissenschaften
Freie Universität Berlin	Fachbereich Mathematik u. Informatik

<b>Brandenburg</b>	
Europa-Uni. Viadrina Frankfurt/O.	Kulturwissenschaftliche Fakultät
Potsdam	Juristische Fakultät

<sup>125</sup>

<b>Hamburg</b>	
Hochschule für Bildende Künste Hamburg	Architektur
<b>Niedersachsen</b>	
TU Clausthal	Energie- u. Wirtschaftswissenschaften
TU Clausthal	Mathematik/Informatik u. Maschinenbau
TU Clausthal	Natur- u. Materialwissenschaften
TU Clausthal	Energie- u. Wirtschaftswissenschaften
Hannover	Wirtschaftswissenschaften
Hannover	Elektrotechnik u. Informationstechnik
<b>Gesamt 38</b>	

Abbildung 20: Übersicht der Universitäten, deren Promotionsordnungen den FH-Master dem Universitätsabschluss in Bezug auf die Promotionsmöglichkeit formell gleichstellen. Stand 11.02.2008.

### 7.3.4 Promotionsordnungen Deutscher Universitäten

In Deutschland kann an 64 Universitäten bzw. Pädagogischen Hochschulen im Fachbereich Philosophie bzw. Pädagogik promoviert werden.

Ausgehend von meinem Werdegang habe ich im Juni 2007 bei allen deutschen Universitäten mit Promotionsrecht im Fachbereich Philosophie bzw. Pädagogik angefragt, ob mein akkreditierter Masterabschluss „Master of Adult Education“, verliehen im Jahr 2005 von der Evangelischen Fachhochschule Nürnberg (EFN), die Zulassungsvoraussetzungen der jeweiligen Universität zum Promotionsstudium erfüllt bzw. welche Vorgaben ich noch zu erfüllen habe. Die Masterurkunde, das Masterzeugnis und die Akkreditierungsbestätigung habe ich dem Anschreiben beigelegt (s. Anlage 1-4). Die Gesamtnote meines Abschlusses ist 1,7. Die Masterarbeit zum Thema „Qualitätsmanagement und Zertifizierung im Bereich Erwachsenenbildung. Entwicklung, Umsetzung und Implementierung durch den Bayerischen Volkshochschulverband für seine Mitgliedseinrichtungen“ wurde mit „sehr gut“ (1,3) bewertet. Der Studiengang ist seit September 2005 akkreditiert.

Bei den Rückmeldungen der jeweiligen Universitäten auf meine Anfrage zur Promotionsmöglichkeit, bezogen auf meine Vita, war kein einheitliches Muster erkennbar. Als Zeitraum bis zu dem ich als Antragsteller eine Antwort erhalten sollte, habe ich drei

Monate vorausgesetzt. Der Zeitraum der Rückmeldungen variierte von 14 Tagen bis zu 10 Monaten. 11 Universitäten haben innerhalb des Dreimonatszeitraums überhaupt nicht geantwortet. Bei diesen wurden zur weiteren Auswertung ausschließlich die geltenden Promotionsordnungen einbezogen (Frankfurt, Koblenz, Landau, Leipzig, Magdeburg, Osnabrück, Potsdam, Trier, Tübingen, Wuppertal und Witten).

Die Universitäten Hagen, Hildesheim und Kassel haben nach drei Monaten geantwortet und sich für die späte Beantwortung der Anfrage entschuldigt. Die Universität Witten hat mit 10 Monaten die längste Bearbeitungszeit benötigt und sich ebenfalls für die verspätete Beantwortung entschuldigt. Jedoch hat sie mir erfreulicherweise bestätigt, dass ich die Zugangsvoraussetzungen zur externen Promotion erfülle. Ebenfalls völlig unterschiedlich waren die inhaltlichen Rückmeldungen. Nachfolgend gebe ich in einem Querschnitt Auszüge der Rückmeldungen wieder, die sicher nicht repräsentativ sind, aber einen zu diesem Zeitpunkt innerorganisatorischen Umgang mit der Anfrage wiedergeben. Die Antworten sind im Originalwortlaut wiedergegeben.

Universität Kassel:

Von dort wurde die Anfrage in vorbildlicher Weise beantwortet. Die Promotionsgeschäftsstelle teilte mit, dass weitere Informationen zum Studiengang an der EFN eingeholt wurden. Um das Promotionsstudium beginnen zu können sei hierfür ein Promotionsvorbereitungsstudium mit 30 Credits im Fach der Dissertation zu absolvieren. Ebenfalls wurden die Kosten des Vorbereitungsstudiums genannt. Das erforderliche Antragsformular für die Annahme als Doktorand sowie ein ausführlicher Leitfaden für die Betreuung von Promotionen und ein Infoheft zum Thema Promotion wurden beigelegt.

Pädagogische Hochschule Schwäbisch-Gmünd:

Mitgeteilt wurde, dass einer Promotion grundsätzlich nichts entgegensteht und keine weiteren Zusatzleistungen zu erbringen sind.

Leider war der Eindruck nicht immer so positiv. Nachfolgend dafür einige Beispiele.

Universität Bremen:

Antwort auf kopiertem Briefpapier der zentralen Studienberatung, ohne Unterschrift und Namensnennung des Verfassers, Tel./Fax/Mail/ nicht erkennbar, da sich ein heller Streifen vertikal über den rechten Blattrand zieht.

„[...] Hallo Herr Landshuter, Für Promotionen erfüllt man in der Regel keine Voraussetzungen, sondern Sucht sich anhand eines Themas, dass einen interessiert aus dem Vorlesungsverzeichnis einen Doktorvater raus, der sich mit diesem Thema Beschäftigt. Mit ihm wird dann alles weitere besprochen.“

Universität Bochum:

Antwort des Instituts für Philosophie. „[...] die Promotionsordnung der Fakultät für Philosophie, Pädagogik und Publizistik sieht in § 5 ihrer Promotionsordnung den Abschluss an einer „wissenschaftlichen Hochschule“ als Voraussetzung für die Annahme als Doktorand vor. Diese Zulassungsvoraussetzung erfüllen Sie mit dem Fachhochschulabschluss nicht.“

Eigene Anmerkung: Auf die Öffnungsklausel für Fachhochschulabschlüsse und die dazugehörigen zu erbringenden Leistungen wird nicht verwiesen.

TU Braunschweig:

Qualifizierte Antwort des Vorsitzenden der Promotionsvorkommission mit Hinweis darauf, dass ich derzeit die Voraussetzungen nicht erfülle, diese aber unter Nennung eines Ansprechpartners u.U. noch nachholen kann.

Weshalb ich die Voraussetzungen nicht erfülle, wurde nicht mitgeteilt.

Universität Bayreuth:

Antwortschreiben der Kulturwissenschaftlichen Fakultät, Mitarbeiterin des Dekanats.

„[...] wie Sie beigefügter Promotionsordnung entnehmen können, sind in Ihrem Falle die Zulassungsvoraussetzungen für eine Promotion im Fach Philosophie leider nicht gegeben. Außerdem hat unsere Rückfrage bei den Fachvertretern der Philosophie zu dem Ergebnis geführt, dass von deren Seite aus kein Interesse an einer Promotionsbetreuung besteht.“

Universität Mannheim:

Antwortschreiben des Leiters Studienbüro mit Namensnennung und Unterschrift.

„[...] Generell kann ich Ihnen bestätigen, dass mit Ihren Voraussetzungen eine Promotion an der Universität Mannheim möglich ist. Für die Zulassung ist es allerdings notwendig, dass Sie zunächst einen Betreuer finden. In der Promotionsordnung ist genau vorgegeben,

welche Leistungen Sie noch zusätzlich erbringen müssen. Für weitere Fragen stehe ich gerne zur Verfügung.“

Universität Münster:

Antwortschreiben der Zentralen Studienberatung mit Namensnennung und Unterschrift.

„[...] prinzipiell, d.h. in studienrechtlicher Hinsicht, ist es Ihnen möglich, an unserer Universität [...]; Im Studienfach Philosophie sowie einem Nebenfach zu promovieren. Eine Immatrikulation in das entsprechende Aufbaustudium ist indes nur möglich, wenn Sie zuvor von einem Professor mit einer Dissertation betraut worden sind.“

Universität Stuttgart:

Zusendung der Promotionsordnung, einem Merkblatt für Doktoranden und einem Antragsvordruck auf Zulassung als Doktorand; ohne Begleitschreiben, Ansprechpartner, Datum oder Unterschrift. Auf meine Anfrage ob der Master anerkannt wird erfolgte keine Stellungnahme.

Universität Hamburg:

Antwortschreiben des Zentrums für Studierende mit Namensnennung.

„[...] Die Prüfung ihrer Unterlagen hat ergeben, dass zur Einschreibung an der Uni Hamburg folgende Unterlagen fehlen“ [...] (es folgt eine Auflistung). Zusätzlicher Hinweis auf Vordruck: „[...] Alle die Promotion selbst betreffenden Fragen sind im jeweiligen Fachbereich bei der dafür zuständigen Stelle (z.B. Promotionsausschuss oder Dekan) zu klären.“ Eine Weiterleitung meiner Anfrage erfolgte nicht.

### **Bewertung der Rückmeldungen**

Die Zulassungsvoraussetzungen die der Promotionsbewerber zu erfüllen hat, werden an den Fakultäten sehr unterschiedlich gehandhabt. Das Ideal von Bologna sieht vor, dass ein an einer deutschen Hochschule erworbener Masterabschluss, gleich ob an der FH oder Universität erlangt, von allen deutschen Hochschulen in der Wertigkeit gleich beurteilt und anerkannt wird. Davon kann jedoch, wie meine Recherche ergeben hat, nicht die Rede sein. Vielmehr lässt sich feststellen, dass zum erworbenen FH-Masterabschluss und der individuellen Vita die „passende“ Hochschule seitens des Bewerbers gefunden werden muss, um ein Promotionsvorhaben mit FH-Master-Abschluss

verwirklichen zu können. Interessant wäre noch zu eruieren, wie eine Promotionsanfrage mit einem deutschen FH-Master bei den am Bologna-Prozess beteiligten europäischen Hochschulen bewertet wird. Als Zwischenergebnis kann festgehalten werden, dass im nationalen Vergleich durch den Bologna-Prozess zwar formell, jedoch nicht faktisch, gleiche (Zugangs-) Bedingungen geschaffen worden sind.

Künftig werden jedoch vermehrt Anfragen von FH-Masterabsolventen zur Promotion an den Universitäten eingehen, da zunehmend mehr Absolventen über die Studienabschlüsse Bachelor bzw. Master verfügen und diese von den unterschiedlichsten Institutionen und Ländern (Uni, FH, private Bildungsträger, im Ausland erworbene Qualifikationen) ausgestellt werden.

Bereits auf Verwaltungsebene der Universitäten erfolgt eine erste Weichenstellung zum Ergebnis der Anfrage. Anfragen werden jedoch häufig standardisiert nach dem bisher vorgenommenen Muster beantwortet, ohne auf die individuelle Situation und die spezifische Anfrage des Bewerbers einzugehen. Die Antworten waren oftmals nicht aufschlussreicher als die eigene Recherche der Promotionsordnungen bzw. enthielten keine Aussage zum Einzelfall. So wird zum Beispiel von der Universität Hamburg auf einem standardisierten Vordruck mitgeteilt, dass unter anderem zur Einschreibung noch die Bescheinigung zur Befreiung der gesetzlichen Krankenversicherungspflicht und die formgebundene Krankenversicherungsbescheinigung für die Hochschule fehlen. Die eigentliche Anfrage, ob ich die Zulassungsvoraussetzungen erfülle bzw. welche Vorgaben ich noch zu erfüllen habe, bleibt unbeantwortet. Auf die mögliche Problematik des gewohnten Handlungsmusters, die ich aus den Antworten ableite, werde ich unter 7.4.1 in der Betrachtung der Universität als Institution in Ebene zwei noch näher eingehen.

Im nächsten Schritt möchte ich mich den Promotionsordnungen der angefragten Universitäten zuwenden. Die als Anlage 5 beigefügte Matrix gibt die Regelungen der jeweiligen Promotionsordnungen wieder. Sie listet die Universitäten dahingehend, zu welchem Zeitpunkt die letzte Änderung der Promotionsordnung erfolgte, ob der Master als Abschlussart in der Ordnung vorhanden ist und ob Gleichwertigkeit zum Universitätsabschluss besteht. Welche Voraussetzungen zu erfüllen sind; ob Öffnungsklauseln für nichtuniversitäre Abschlüsse enthalten sind und welche weiteren Voraussetzungen für diese Abschlüsse zur Aufnahme eines Promotionsstudienganges festgelegt sind.

Die aktuellste Promotionsordnung der philosophischen Fakultät der Universität Konstanz ist vom 31. Juli 2007. Dreiundzwanzig Ordnungen (und damit gut 1/3 aller Ordnungen) sind zwar nach Beginn des Bologna-Prozesses geändert, aber nicht auf die neuen Studiengänge Bachelor und Master als möglichen, zur Promotion qualifizierenden Abschluss, umgestellt worden. Andere wenige Ordnungen hingegen haben bereits vor dem Jahr 2000 den Masterabschluss neben den bekannten Abschlüssen als Studienabschluss und Qualifikation zur Promotion genannt (Halle-Wittenberg, Kiel).

In den jeweiligen Paragraphen der 64 Promotionsordnungen sind nicht weniger als 32 unterschiedliche Zulassungsvoraussetzungen, 11 unterschiedliche Notenerfordernisse und 15 unterschiedliche Spracherfordernisse genannt. Die Kombinationen der einzelnen Zulassungsvoraussetzungen und der geforderten Noten sind völlig uneinheitlich. Die Spannbreite der Noten reicht dabei von 1,3 bis zu „befriedigend“ bzw. „Abschluss mit erkennbarer Befähigung zur weiteren wissenschaftlichen Forschungsarbeit“. Am häufigsten als Qualifikationsvoraussetzung zur Promotion ist folgende Kombination gefordert: Universitätsabschluss Magister bzw. Universitätsdiplom oder Staatsexamen mit einer Studiendauer von 8 Semester und einer Abschlußnote „gut“.

Nachfolgend ein Überblick über die Zulassungsvoraussetzungen, Notenerfordernisse und Spracherfordernisse im Originalwortlaut der Promotionsordnungen.

Zulassungsvoraussetzungen:

1. Hochschulreife
2. Fachgebundene Hochschulreife
3. Magister
4. Uni-Diplom
5. 1. Staatsprüfung
6. 1. Staatsprüfung mit gehobenem Prädikat
7. Staatsexamen ohne Notenvorgabe
8. Staatsexamen mit Note „gut“
9. Uni-Abschluss nach 8 Semestern Regelstudienzeit
10. Uni-Abschluss nach 9 Semestern Regelstudienzeit
11. Acht Semester Universitätsstudium, Abschluss nicht Bachelor
12. Abgeschlossenes Universitätsstudium
13. Uni-Abschluss nach 4 Studienjahren
14. Uni-Master
15. Master
16. Master mit 120 ECTS
17. Master an Hochschule oder FH mit Note 2
18. Akkreditierter Master + Abschluss, Studium mit Regelstudienzeit 8 Semester, Note „befriedigend“

19. Berufsqualifizierender Abschluss + 8 Semester Studium
20. Berufsqualifizierender Abschluss + 6 Semester Studium + vorbereitende Studien
21. Hochschulstudium 6 Semester + 2 Semester vorbereitende Studien + mündliche Prüfung oder Ergänzungsstudium
22. Hochschulstudium 6 Semester + vorbereitende Studien mit Note 2,5
23. Hochschulstudium 6 Semester + vorbereitende Studien ohne Note
24. Zwei Semester an der „Promotionsuniversität“ eingeschrieben oder sechs Monate wissenschaftlicher Mitarbeiter
25. Lehramtsprüfung
26. Lehramt Sekundarstufe II
27. Abschluss Lehramt Gymnasium
28. Bachelor mit 2 Semester Ergänzungsstudium
29. Bachelor mit Abschluss Note 1,3
30. Konsekutiver Studiengang Bachelor
31. Bachelor mit Abschluss nach 8 Semestern Regelstudienzeit
32. Abschluss Postgraduierter Studiengang

#### Notenerfordernisse:

1. ohne Note
2. sehr gut
3. 1,3
4. qualifizierter Abschluss
5. gut
6. überdurchschnittlicher Abschluss
7. 2,5
8. gehobenes Prädikat
9. mindestens die zweitbeste
10. Abschluss mit erkennbarer Befähigung zur weiteren wissenschaftlichen Forschungsarbeit
11. befriedigend

#### Spracherfordernisse mit Anzahl der Nennungen:

1. Latinum (10 Nennungen)
2. Englisch (1 Nennung)
3. Französisch (1 Nennung)
4. Russisch (1 Nennung)
5. Kleines bzw. großes Latinum und abhängig vom Dissertationsthema Graecum + eine bzw. zwei moderne Fremdsprachen (1 Nennung)
6. Griechisch (1 Nennung)
7. Altgriechisch (2 Nennungen)
8. Latein oder weitere Fremdsprache nach Entscheidung des Fachbeirats (1 Nennung)
9. Latein oder Griechisch (4 Nennungen)
10. Latein und/oder Graecum (1 Nennung)
11. Latinum oder Altgriechisch und eine lebende Sprache oder zwei lebende Sprachen (1 Nennung)

12. Festlegung durch Fachbeirat (1 Nennung)
13. in Abhängigkeit der Dissertation (4 Nennungen)
14. Griechisch, Latein und eine moderne Fremdsprache (1 Nennung)
15. Keine Spracherfordernis (34 Nennungen)

Öffnungsklauseln für die Promotionsmöglichkeiten von Absolventen der Diplom-Studiengänge an Fachhochschulen sind an allen Universitäten, entsprechend den gesetzlichen Vorgaben der Landeshochschulgesetze, in den Promotionsordnungen enthalten. Hiernach müssen die Universitäten in ihren Promotionsordnungen die Voraussetzungen regeln, unter denen die FH-Diplom-Absolventen zur Promotion zugelassen werden. Lediglich die Universität Tübingen bietet diese Möglichkeit nur sehr eingeschränkt. Die Bezeichnung „Abschluss Fachhochschule“ ist in der gesamten Promotionsordnung des Fachbereiches Philosophie nicht enthalten.

Die überwiegende Mehrzahl der Universitäten, wie auch deren Promotionsordnungen unterscheidet sehr wohl, ob der Masterabschluss an einer Universität oder einer Fachhochschule erlangt worden ist. Die Akkreditierung hingegen war ausschließlich bei der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt als Zulassungsvoraussetzung genannt. Dies verwundert, da gerade die Akkreditierung im Bezug auf Vergleichbarkeit der Studienleistungen und Wertigkeit der Abschlüsse national wie auch international ein wesentliches Merkmal des Bologna-Prozesses darstellt.

Der Rückblick auf die Promotionsquote von FH-Diplom-Absolventen, die Rückmeldungen zu meiner Promotionsanfrage seitens der Universitäten, als auch die Übersicht zur Aktualität der Promotionsordnungen, im Hinblick auf die Einbeziehung der FH-Master-Absolventen, zeichnet ein Bild, wonach die Zielsetzung des Bologna-Prozesses zur Förderung der Doktorandenausbildung zumindest bei FH-Master-Absolventen noch nicht in wünschenswertem Umfang von den Universitäten verinnerlicht bzw. umgesetzt ist. Ein durchgängiges Muster ist in der Vielzahl der unterschiedlichen Promotionsordnungen nur schwer erkennbar. Vermutlich bedingt aus der Historie fällt es den Universitäten schwer, den an einer Fachhochschule erlangten Masterabschluss als einen den universitären Studiengängen formell gleichwertig gestellten wissenschaftlichen Abschluss zu akzeptieren. Dies beruht darauf, dass die Ende der sechziger, Anfang der siebziger Jahre errichteten Fachhochschulen für einen anwendungsorientierten wissenschaftlichen Ansatz geschaffen worden waren und sich damit vom Ansatz der Universitäten unterscheiden. Durch den Bologna-Prozess vorangetrieben können auch an

Fachhochschulen Masterabschlüsse erreicht werden, die sich zwar inhaltlich, nicht aber namentlich von Masterabschlüssen der Universitäten unterscheiden. Neben der namentlichen Gleichschaltung findet zudem in Bezug auf das Promotionsrecht eine Gleichschaltung der „Wertigkeit“ statt. Dadurch verschwimmt die vormals klare Trennung zwischen Fachhochschule und Universität zunehmend. Diese Entwicklung liegt jedoch nicht im Interesse der Universität als Institution. Sie versucht daher sich das Privileg der Promotion zu bewahren, indem die Umstellung der Promotionsordnungen nicht mit letzter Konsequenz vorangetrieben wird und in Einzelfällen von den FH-Masterabsolventen Zusatzleistungen gefordert werden, die vom Universitätsabsolventen nicht verlangt werden (z.B. Credit Points, Prüfungsleistungen, höhere Notenerfordernis).

#### **7.4 Umsetzung der Förderung des Dritten Zyklus**

In dieser Ebene wird der Versuch unternommen, zu ergründen, warum ein Teil der bayerischen Universitäten die im BayHSchG festgelegte Übergangsfrist zur Anpassung der Promotionsordnungen in Bezug auf FH-Masterabschlüsse nicht eingehalten hat und weshalb, trotz Hinweis auf die Bestimmung mein Promotionsgesuch dennoch von der Mehrzahl der Universitäten abgelehnt worden ist. Das Vorhaben ist deshalb als Versuch beschrieben, weil unter Umständen die „nach außen“ kommunizierten Stellungnahmen der Universitäten von tatsächlichen inneren Beweggründen abweichen. Ausgehend von dieser Annahme möchte ich zu Beginn eine Betrachtung der Institution „Universität“ vornehmen, um exemplarisch herauszuarbeiten, welches vorläufige „Faktum“ für den Promotionsbewerber durch ein Ablehnungsschreiben geschaffen wird und welches „Gewicht“ unabhängig von der formalen Richtigkeit alleinig der Tatsache zugeordnet wird, dass die Entscheidung durch die Universität stattgefunden hat. Obwohl es sich um ein Systemproblem handelt, habe ich diesen Aspekt der Betrachtung bewusst in diese Ebene einbezogen. Mir war wichtig, vorab den Verlauf der Deduktion darzustellen um an dieser Stelle begründen zu können, dass selbst auf internationaler Ministerebene beschlossene Vorgaben, die in Hochschulgesetze Eingang finden, durch die Universitäten teilweise noch nicht verinnerlicht bzw. umgesetzt sind. Alleine aus der den Universitäten zugeschriebenen Autorität darf sich hierfür jedoch keine Rechtfertigung oder gar eine Legitimation ableiten lassen.

#### **7.4.1 Betrachtung der Universität als Institution**

In der nachfolgenden Betrachtung haben wir es mit einer seit Jahrhunderten als klassisch zu bezeichnenden Institution zu tun: der Universität. Betrachtet werden soll, welche Macht und Autorität von ihr ausgeht. Wie sie als Institution in der gesellschaftlichen Ordnung verankert ist und welche Gefahren bestehen, wenn Sinn, Zweck und Rechtmäßigkeit ihres Handelns, alleine aus der projizierten Legitimationszuschreibung abgeleitet werden. Die Brockhaus Enzyklopädie definiert die Institution Universität als eine "gesellschaftliche, staatliche oder kirchliche Einrichtung, in der bestimmte Aufgaben, meist in gesetzlich geregelter Form, wahrgenommen werden" (Brockhaus, Bd. 10, 1989, S. 544).

Um die Verankerung der Universitäten in der gesellschaftlichen Ordnung historisch darzustellen, bin ich unter Teil I „Hochschulentwicklung; Geschichte, Politik und Kontext“ ausführlich auf die Ursprünge und Entwicklung des Europäischen und Deutschen Hochschulwesens eingegangen.

Institutionen haben immer eine Geschichte. Entweder verbunden mit der historischen Entwicklung oder dem Wirken einzelner Persönlichkeiten. Die Autorität und die Rollenzuschreibung, die von der Institution ausgehen, ist nur zu begreifen, wenn der historische Prozess betrachtet wird, der zur Entstehung der Institution innerhalb der gesellschaftlichen Ordnung geführt hat. Gesellschaftsordnung ist nicht Teil der „Natur der Dinge“ und kann nicht aus „Naturgesetzen“ abgeleitet werden. Sie besteht einzig und allein als ein Produkt menschlichen Handelns. Sowohl nach ihrer Genese (Gesellschaftsordnung ist das Resultat vergangenen menschlichen Handelns) als auch in ihrer Präsenz in jedem Augenblick (sie besteht nur und solange menschliche Aktivität nicht davon ablässt, sie zu produzieren) ist Gesellschaftsordnung als solche ein Produkt des Menschen (vgl. Berger/Luckmann, 2007, S. 55). Aus heutiger Sicht betrachtet, wirken die Universitäten als unveränderlicher und selbstverständlicher Bestandteil der Gesellschaftsordnung. Sie wirken als gegeben. Ihr Dasein als solches wird nicht in Frage gestellt. Es ist Fakt, dass Universitäten die höchste Stufe des Bildungssystems darstellen. Über das „Wie“ des Studiums wird seit jeher diskutiert, nicht jedoch über das im Sinne von alleiniger Legitimation, von Institutionsberechtigung „Ob überhaupt durch Universitäten“. Es scheint daher, als ob die Universitäten eine objektive schon lange existente Gegebenheit abbilden. Es muss sich aber immer vor Augen geführt werden, dass die Gegen-

ständigkeit der institutionalen Welt, so dicht sie sich auch dem Einzelnen darstellen mag, von Menschen gemachte, konstruierte Objektivität ist (vgl. ebd., S. 64).

Auf Grund ihrer historischen Entwicklung haben Universitäten, bezogen auf Forschung und Lehrinhalte, ein Höchstmaß an Autonomie entwickelt und versuchen seit je her, diese, soweit möglich, gegen regulative Einflussnahme Dritter zu verteidigen. Im Wesentlichen ist es die Legislative des Staates, die Wirtschaft, oder eben der gesellschaftliche Wandel, der mehr oder weniger Einfluss nimmt oder Änderungen bewirkt. Durch die gesetzliche Verankerung des Bildungswesens im Grundgesetz, in den Bundes- und Landesgesetzen (speziell durch die erlassenen Hochschulgesetze) und die überwiegend staatliche Finanzierung der Hochschulen sind dem Entscheidungs- und Handlungsspielraum der Universitäten jedoch Grenzen gesetzt. Im Bereich der Mittelverwendung wurden den Universitäten in den vergangenen Jahren überfällige notwendige Zugeständnisse gemacht. Die Einführung der Studiengebühren hat zudem zu einer finanziellen Besserstellung der Hochschulen geführt. Sowohl Wirtschaft als auch Universitäten streben verstärkte Kooperationen und eine bessere wirtschaftliche Vermarktung von Forschungsergebnissen an. Alle Maßnahmen zusammengenommen haben die Universitäten zwischenzeitlich einen größeren finanziellen und auch personellen Handlungsspielraum. Ob sie durch die Reformen auch an Autonomie gewonnen haben ist zumindest fraglich. Als Stichwort seien hier Teilziele des Bologna-Reformprozesses wie z.B. die Akkreditierung oder verpflichtende Selbst- und Fremdevaluation genannt.

Als Anfang der siebziger Jahre in Deutschland das Fachhochschulwesen ausgebaut wurde, haben es die Universitäten verstanden, sich elitär abzugrenzen und sich weiterhin das ausschließliche Promotionsrecht vorzubehalten. Der Universität war und ist weiterhin das (auch international politisch gewollte) Exklusivrecht der Promotionszulassung-, Ausgestaltung und Vergabe zugestanden. Hohe formelle, inhaltliche und zeitliche Hürden wurden in den Promotionsordnungen definiert, die ein nicht-universitärer Absolvent für die Zulassung zur Promotion zu erfüllen hat. Die Verfahren hierzu waren über die Zeit hinweg zu institutionell „programmierten Handlungsabläufen“<sup>126</sup> der Universitäten geworden. Diese sind nur einem sehr langsamen Wandel unterzogen.

---

<sup>126</sup> Der Begriff stammt von Berger/Luckmann.

Die Fakultäten der Universitäten haben sich ihre Promotionsordnungen selbst gegeben. Die Ordnungen mussten zwar zwischenzeitlich staatlich genehmigt werden, mittlerweile sind diese aber lediglich den Ministerien zur Kenntnisnahme vorzulegen. Dadurch wurde ein Stück der originär staatlichen Befugnis, der legislative Erlass von Ordnungen, auf die Hochschulen übertragen. Die Promotionsanfrage von Absolventen an Universitäten ist ein ständig wiederkehrender Vorgang. Eine gewisse Routine ist sowohl auf der Verwaltungsebene als auch in den Entscheidungsgremien, wie etwa den Promotionsausschüssen eingetreten. Der Umgang mit den Anfragen und die Entscheidungsfindung haben früher dadurch einer scheinbar nur geringeren Achtsamkeit bedurft als dies heute der Fall ist. Mögliche Auswirkungen zeigt die Momentaufnahme in den genannten Antwortschreiben auf meine Anfrage zur Aufnahme eines Promotionsstudiums. Routinemäßig wurden teilweise vorgefertigte Antwortschreiben zu den Formerfordernissen zugesandt oder Entscheidungen anhand der noch bestehenden, aber rechtlich veralteten, Promotionsordnungen getroffen. Auf die Gesamtzahl der angeschriebenen Universitäten bezogen hat nur ein geringer Teil sich mit der Anfrage individuell auseinandergesetzt und die Abweichung vom Regelfall als solche erkannt und behandelt.

Erweiterte Entscheidungsmerkmale wie z.B. das Diploma Supplement oder die Akkreditierung des Studienganges hätte in Betracht gezogen werden können. Sobald dies geschieht, ist die Möglichkeit geschaffen, das Dokument „Masterurkunde“ von den bisherigen „akzeptierten“ Universitätsabschlüssen zu unterscheiden und das Verfahrens- und Handlungsmuster zu ändern.<sup>127</sup> Weshalb tatsächlich weiterhin nach dem bisherigen Muster Anfragen bearbeitet worden sind, kann meiner Einschätzung nach neben dem Erklärungsansatz des Zustands der habitualisierten Tätigkeit noch einen zweiten Grund haben.

Den ersten Erklärungsansatz der habitualisierten Tätigkeit schreibe ich der unteren Verwaltungsebene der Universitäten zu (Studentensekretariat, Zentrale Studienberatung etc.). Der zweite Ansatz bezieht sich auf Einrichtungen, Abteilungen innerhalb der Universitätsverwaltung, die hierarchisch der oberen Verwaltungsebene zuzurechnen sind (Promotionsausschüsse, Dekanat, Juristische Abteilungen etc.).

---

<sup>127</sup> Auf diesem Grundprinzip baut Piaget seine Theorie der Assimilation und Akkommodation (Piaget, 1937, 1967, 1970, 1975) im Rahmen der Aktionsschemata auf (vgl. Glasersfeld, 1994, S. 34).

Die Universitäten als Institutionen stellen gegenüber dem Studenten als Individuum den Anspruch auf Autorität und müssen ihn stellen, ungeachtet des subjektiv gemeinten Sinnes, den der Einzelne mit einer Situation (hier Antragsteller) verbindet. Die Priorität der institutionellen Definition von Situationen über individuelle Versuche, sie um- und neu zu bestimmen, muss gewahrt bleiben. Je fester eine Institution sich in der Gesellschaft vergegenständlicht hat, ist jedoch die Entwicklung und Fortführung von externen Kontrollmechanismen nötig (vgl. Berger/Luckmann, 2007, S. 66, 67). Die Autorität und Vertrauenswürdigkeit der Institution Universität darf nicht dazu führen, dass der Unbedarfte das Wirken und die Entscheidungen unreflektiert annimmt, indem er unterstellt, Fehlverhalten oder Fehlentscheidungen sind aufgrund der Autorität und Fachkompetenz nicht möglich. Bei diesem Denkansatz wird die eigene positive Vorstellung über das Wirken auf alle Bereiche der Institution als Ganzes ausgedehnt.

Auch bei Universitäten besteht die Gefahr, dass eher von Regeln abgewichen wird, die andere (Bologna-Akteure, Ministerien, Wirtschaftslobbyisten) aufgestellt (aufgezwungen) haben, als von den Eigenen. Die Universitäten waren in die Entscheidung zur Gleichstellung der Masterabschlüsse von Universität und Fachhochschule in Bezug auf Zulassungsvoraussetzung zum Promotionsstudium nicht unmittelbar mit einbezogen und haben diese auch nicht befürwortet. Vielmehr war die gesetzliche Verankerung der oben genannten Gleichstellung im Landesrecht als Ergebnis der Beschlüsse des Bologna-Prozess vollzogen worden. Wie in den Ausführungen zu Gliederungspunkt 7.3.3 beschrieben, erfolgt eine auffallend langsame Umsetzung durch die Universitäten bei der Umstellung der Promotionsordnungen und eine größtenteils an Negierung grenzende Beachtung der geltenden Gesetzeslage.

Trotz direkter Bezugnahme auf den gesetzlichen Anspruch des FH-Masters werden Anträge abgelehnt. Die Kontrollfunktion des Gesetzgebers scheint nicht gegeben zu sein, da keine der Universitäten wegen der „Nichtumsetzung“ in den Promotionsordnungen durch das Ministerium belangt oder gar mit Sanktionen belegt worden ist. Zumindest ist der Zustand seitens des Ministeriums geduldet. Ich nehme an, dass das BayHSchG als zentrale Gesetzesgrundlage den höheren Verwaltungsorganen der Universitäten bekannt ist. Zumindest hat jede Universität eine Juristische Abteilung. Die mehrfach erhaltene Auskunft, die Vorschriften der Gleichwertigkeit und Umsetzungspflicht seien gar nicht bekannt oder wurden bei Änderungen der Promotionsordnungen übersehen, darf zumindest in Frage gestellt werden. Die tatsächliche Unwissenheit wäre in der Fortsetzung des

Gedankenganges jedoch noch weit bedenklicher. Vielmehr verfestigte sich der Eindruck, man wolle sich bei der Möglichkeit der Promotion nicht zum Steigbügel der Fachhochschulabsolventen machen lassen. Problematisch ist dabei der Aspekt, dass die Universitäten auf die Inhalte der Fachhochschul-Studiengänge keinen Einfluss haben, deren Absolventen ungeachtet der Qualität des vorangegangenen Masterstudiums aber zur Promotion an die Universitäten drängen. Der Bologna-Prozess beansprucht bei den Universitäten auch ohne die Flut promotionswilliger FH-Master schon genug zusätzliche Kapazität.

Es unterliegt der individuellen Betrachtung des Einzelnen, ob die Hinzunahme der FH-Masterabschlüsse als Zugang zur Promotion als Beschneidung der universitären Autorität oder als Erweiterung betrachtet wird, weil über einen größeren Personenkreis von Absolventen verfügt werden kann. Das Verhalten der Universitäten lässt eher auf die erste Betrachtungsweise der Autoritätsbeschneidung schließen. Unbestritten ist es weiterhin Aufgabe der Universitäten die Vergabe von akademischen Graden nicht inflationär auf Kosten der qualitativen Substanz vorzunehmen.

Wie nun im konkreten Fall der bayerischen Universitäten mit meinem Promotionsgesuch umgegangen worden ist, welchen Standpunkt die Universitäten und das Bayerische Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst dazu einnehmen und wie rückblickend die quantitative Entwicklung der Promotionen von FH-Diplomanden und FH-Master war, ist Gegenstand der weiteren Betrachtung.

Vorangestellt ist eine Darstellung der für die Promotion von Master-FH-Absolventen maßgebenden Bestimmungen der Artikel 64 und 100 des Bayerischen Hochschulgesetzes.

#### **7.4.2     *Promotionen von Diplom-FH-Absolventen in Bayern***

Die dem Landesrecht übergeordnete rechtliche Struktur der Promotion wurde bereits unter Gliederungspunkt 7.3.1 aufgezeigt. An dieser Stelle möchte ich explizit auf die rechtlichen Rahmenbedingungen zur Promotion von Diplom-FH-Absolventen und Master-FH-Absolventen nach Landesrecht in Bayern eingehen. Die Bestimmungen sind im BayHSchG in der Fassung vom 23. Mai 2006 festgelegt und beinhalten für die

Entscheidung zur Qualifikation eines Promotionsvorhabens von Master-FH-Absolventen eine abschließend genannte Frist.<sup>128</sup> Nach Art. 64 Abs. 1 BayHSchG „[...] setzt die Promotion ein in der Regel mit einer Prüfung erfolgreich abgeschlossenes Studium in einem universitären Studiengang, in einem Fachhochschulmasterstudiengang [...] voraus.“. Die Universitäten regeln in Promotionsordnungen, unter welchen Voraussetzungen Absolventen und Absolventinnen einschlägiger sonstiger Fachhochschulstudiengänge zur Promotion zugelassen und ob Professoren von Fachhochschulen als Betreuende und Prüfende bestellt werden. Dabei sollen zu erbringende zusätzliche Studien- und Prüfungsleistungen grundsätzlich nicht mehr als ein Jahr erfordern“. Nach der Vorschrift des Art. 100 Abs. 1 BayHSchG sind die Hochschulen verpflichtet, ihre Hochschulprüfungsordnungen, und damit auch ihre Promotionsordnungen, bis zum 30. September 2007 an die Bestimmungen dieses Gesetzes anzupassen.

Um zu zeigen, dass es an bayerischen Universitäten für FH-Absolventen bisher schon sehr schwer war ein Promotionsverfahren aufzunehmen und abzuschließen ist das nachfolgende Schaubild erstellt. Es stellt die Situation der Promotionen von FH-Diplom-Absolventen aus einer Umfrage des Jahres 2006 bezogen auf den Zeitraum 2002/2003-2005/2006 an den Fakultäten der bayerischen Universitäten dar.<sup>129</sup>

Universität	Fakultät	Anträge	Ablehnungen	Zulassung zur Weiterqualifizierung	Zulassung zur Prom.	Erfolgr. Abschluss der Promotion
<b>Universität Augsburg</b>	Fakultät für Angewandte Informatik	0	0	0	0	1
	Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät	1	0	1	1	0
	Philologisch-Historische Fakultät	1	0	1	0	0
	Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät	2	0	0	0	2
<b>Otto-Friedrich-Universität Bamberg</b>	Fakultät Geschichts- und Geowissenschaften	0	0	0	0	3

<sup>128</sup> Veröffentlicht im Bayerisches Gesetz- und Verordnungsblatt Nr. 10/2006

<sup>129</sup> Vgl. HRK, Beiträge zur Hochschulpolitik 3/2006. In die Erhebung wurden 130 promotionsberechtigte Hochschulen mit insgesamt 839 Fakultäten bzw. Fachbereichen einbezogen. 103 Hochschulen beantworteten diese Umfrage. Insgesamt liegen Antworten aus 675 (80,5 %) Fakultäten bzw. Fachbereichen vor, darunter 361 Fehlanzeigen.

Universität	Fakultät	Anträge	Ablehnungen	Zulassung zur Weiterqualifizierung	Zulassung zur Prom.	Erfolgr. Abschluss der Promotion	
<b>Universität Bayreuth</b>	Fakultät für Angewandte Naturwissenschaften	6	2	1	2	0	
	Fakultät für Mathematik, Physik und Informatik	1	1	0	0	0	
	Kulturwissenschaftliche Fakultät	1	0	1	1	0	
	Rechts- und Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät	4	0	4	4	2	
<b>Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt</b>	Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät	1	0	0	1	1	
<b>FAU Erlangen-Nürnberg</b>	Medizinische Fakultät	2	0	2	2	2	
	Naturwissenschaftliche Fakultät I - Mathematik, Physik	1	0	1	1	0	
	Philosophische Fakultät I - Philosophie, Geschichte, Sozialwissenschaften	2	0	2	0	0	
	Technische Fakultät	3	0	3	3	3	
<b>Hochschule für Philosophie München</b>	Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät	4	0	4	4	1	
	Philosophische Fakultät	2	0	2	1	0	
<b>Ludwig-Maximilians-Universität München</b>	Fakultät für Chemie und Pharmazie	3	2	1	0	0	
	Fakultät für Geowissenschaften	1	1	0	0	0	
	Fakultät für Psychologie und Pädagogik	26	0	0	26	7	
	Medizinische Fakultät	0	0	0	2	0	
	Sozialwissenschaftliche Fakultät	2	0	0	2	1	
<b>TU München</b>	Fakultät für Architektur	8	0	8	8	0	
	Fakultät für Bauingenieur- und Vermessungswesen	2	0	2	2	0	
	Fakultät für Maschinenwesen	18	0	6	14	6	
	Fakultät für Chemie	0	0	0	5	2	
	Fakultät für Elektrotechnik und Informationstechnik	4	1	2	0	1	
	Fakultät für Ernährung, Landnutzung und Umwelt	29	2	25	0	8	
	Fakultät für Informatik	1	0	0	1	1	
	<b>Universität der Bundeswehr München</b>	Fakultät für Physik	4	0	0	4	0
		Fakultät für Bauingenieur- und Vermessungswesen	2	1	0	1	0
Fakultät für Luft- und Raumfahrttechnik		2	0	0	2	0	
Fakultät für Informatik		1	0	1	0	0	
	Fakultät für Pädagogik	1	0	0	1	0	

Universität	Fakultät	Anträge	Ablehnungen	Zulassung zur Weiterqualifizierung	Zulassung zur Prom.	Erfolgr. Abschluss der Promotion
<b>Augustana-Hochschule Neuendettelsau</b>	Fachgebiet Evangelische Theologie	1	0	1	1	0
<b>Universität Passau</b>	Philosophische Fakultät	1	0	1	1	0
<b>Universität Regensburg</b>	Naturwissenschaftliche Fakultät II - Physik	3	3	0	0	0
	Naturwissenschaftliche Fakultät IV - Chemie und Pharmazie	1	0	1	0	0
	Philosophische Fakultät I - Philosophie und Kunstwissenschaften	1	0	0	1	0
	Philosophische Fakultät II - Psychologie, Pädagogik und Sportwissenschaft	3	0	0	3	0
	Philosophische Fakultät IV - Sprach- und Literaturwissenschaften	1	0	0	1	0
<b>Bayerische Julius-Maximilians-Universität Würzburg</b>	Fakultät für Biologie	9	2	1	3	3
	Fakultät für Mathematik und Informatik	1	0	0	1	0
	Fakultät für Chemie und Pharmazie	2	0	0	1	1
	Fakultät für Physik und Astronomie - Fachgebiete Experimentalphysik, Theoretische Physik	7	0	7	7	0
	Philosophische Fakultät III - Philosophie, Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften	2	0	0	2	0
<b>Gesamt:</b>		<b>167</b>	<b>15</b>	<b>78</b>	<b>109</b>	<b>45</b>

Quelle: Promotionsstatistik, [www.promotion-fh.de](http://www.promotion-fh.de), Bundesland Bayern  
Abbildung 21: Promotion von Fachhochschulabsolventen, 2006

In Bayern waren zum Zeitpunkt der Erhebung von allen „besonders befähigten“ Diplom-FH-Absolventen bei den Universitäten 167 Anträge auf Zulassung zum Promotionsstudium bzw. der Durchführung des Eignungsfeststellungsverfahrens gestellt worden. 15 Anträge wurden abgelehnt. 109 Absolventen erhielten die Zulassung zur Promotion und 45 Absolventen haben den schwierigen Weg geschafft und die Promotion erfolgreich abgeschlossen. Dies entspricht, ausgehend von jährlich ca. 70.000 FH-Absolventen bundesweit,<sup>130</sup> einer Quote von gerade einmal 0,64 Promille. Von einer Durchlässigkeit des Hochschulsystems kann daher im Bezug auf die Promotion nicht gesprochen werden.

<sup>130</sup> Vgl. Bundesamt für Statistik, FH-Absolventen der Jahre 2004-2006

In den vorherigen Erhebungen waren die Zahlen noch geringer:

Jahr	Anträge	Ablehnungen	Zulassung zur Weiterbildungsqualifizierung	Zulassung zur Promotion	Erfolgreicher Abschluss der Promotion
1996/1997	21	0	14	5	0
1999/2000	46	7	12	25	11
2002/2003	75	3	33	53	11

Quelle: HRK, Beiträge zur Hochschulpolitik 3/2006, Auszug aus Anhang, Tabelle 3  
Abbildung 22: Promotionsverfahren von FH-Absolventen 1996-2003 in Bayern

Im Vergleich zur Erhebung 2002/2003 sind die 45 abgeschlossenen Promotionen aus dem letzten Erhebungszeitraum des Jahres 2006 eine Vervierfachung. Eher unwahrscheinlich ist es wohl, dass die Absolventen früherer Jahrgänge weniger qualifiziert waren als die der späteren. Anscheinend haben der Reformwille des Bologna-Prozesses und der Druck der Absolventen auch hier zu einer erhöhten Bereitschaft der Fakultäten geführt, promotionswillige Diplom-FH-Absolventen zu betreuen.

#### **7.4.3 Promotionen von Master-FH-Absolventen in Bayern**

Nach der letzten Erhebung im Jahr 2006 sind bundesweit 84 Master-FH-Absolventen direkt zum Promotionsstudium zugelassen worden. Weitere 86 Absolventen mussten die Zulassung jedoch über den Weg des aufwendigen und langwierigen Eignungsfeststellungsverfahrens gehen. Die Zulassung zur Promotion mit Master-FH-Abschluss an bayerischen Hochschulen im Zeitraum 2002/2003-2005/2006 erhielt gerade einmal 1 Absolvent(!) direkt (Universität Eichstätt-Ingolstadt, Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät) und 8 Absolventen über das Eignungsfeststellungsverfahren.<sup>131</sup>

Nach der Vorschrift des Art. 100 Abs. 1 BayHSchG vom 23. Mai 2006 sind die Hochschulen verpflichtet, ihre Hochschulprüfungsordnungen (und damit auch ihre Promotionsordnungen) bis zum 30. September 2007 an die Bestimmungen dieses Gesetzes anzupassen, wonach der Master-FH-Abschluss den universitären Abschlüssen gleichgestellt ist. Auf meine Anfrage vom 07. Mai 2007, und somit bereits ein Jahr nach

<sup>131</sup> Vgl. HRK, Beiträge zur Hochschulpolitik 3/2006, Auszug aus Anhang, Tabelle 4

Erlass des neuen BayHSchG, bezüglich der Promotionsmöglichkeit mit meinem Master-FH-Abschluss hatte ich die in der nachfolgenden Übersicht enthaltenen Antwortschreiben erhalten. Den Universitäten zugute zu halten ist der Umstand, dass meine 1. Anfrage an die bayerischen Universitäten zu einem Zeitpunkt erfolgte, bevor die Hochschulprüfungsordnungen anzupassen waren (Anpassungsverpflichtung bis 30. September 2007; Anfrage Mai 2007). Daher galt mein aktuelles Interesse zu überprüfen, ob der Termin zur Anpassungsverpflichtung inzwischen von den bayerischen Universitäten berücksichtigt worden ist. Dazu habe ich mit Schreiben vom 29. Oktober 2007 alle bayerischen Universitäten um Mitteilung gebeten, ob ihre jeweilige Promotionsordnung im Fachbereich Philosophie bereits an die Regelungen des neuen BayHSchG vom 23. Mai 2006 angepasst wurde. Immerhin war vom Erlass des Gesetzes bis zur Anpassungsfrist den Hochschulen ein Übergangszeitraum von 16 Monaten eingeräumt worden. Zudem habe ich um Zusendung einer aktuellen Promotionsordnung gebeten bzw. um die aktuelle Internetadresse, auf der die Promotionsordnung veröffentlicht ist.

Die nachfolgende Übersicht zeigt in Spalte 2 unter „Antwortschreiben“ das Ergebnis der schriftlichen Anfrage vom Mai 2007 und unter „Ergebnis der Nachfrage“ die Rückmeldungen, die ich auf mein Anschreiben vom 29. Oktober 2007 erhalten habe. Der Rücklauf auf meine Nachfrage erfolgte bis Mai 2008 und stellt den zu diesem Zeitpunkt geltenden Stand der Umsetzung dar. In der dritten Spalte „Ergebnis“ ist zusammengefasst, ob eine Zulassung zum Promotionsstudium erfolgte und ob die Promotionsordnung dem geltenden BayHSchG entspricht.

Universität	Antwortschreiben und Ergebnisse der Nachfrage unter Hinweis auf die Vorgaben des BayHSchG zur Gleichwertigkeit von Universitätsabschluss und FH-Master-Abschluss  (Wesentliches im Zitat)	Ergebnis
Bamberg	<b>Antwortschreiben:</b> „Die Promotion bei einem FH-Abschluss erfordert eine Prüfungsgesamtnote von mindestens 1,5. Ausnahmen sind nur unter besonders strengen Maßstäben möglich. Die Hürden für Sie wären nicht geringfügig. Unbenommen kann ein Antrag auf Zulassung gestellt werden“. 	Aufgrund der bestehenden Promotionsordnung (PromO) keine Zulassung.

Bamberg	<p><b>Ergebnis der Nachfrage:</b>          „Die Problematik war gar nicht bekannt. Absatz 1 der Ordnung gilt nur für Uni-Abschlüsse, Absatz 2 für FH-Diplom und FH-Master. Der Hinweis von mir wird weitergegeben“.</p>	PromO entspricht nicht dem BayHSchG.
Bayreuth	<p><b>Antwortschreiben:</b>          „Die Zulassungsvoraussetzungen nach der Promotionsordnung sind nicht gegeben“.</p> <p>Fachvertreter haben kein Interesse an einer Promotionsbetreuung.</p> <p><b>Ergebnis der Nachfrage:</b>          „Die Ordnung ist noch nicht umgestellt. Der Entwurf befindet sich zum Zeitpunkt März 2008 nochmals zur Beratung“.</p>	<p>Aufgrund der bestehenden PromO keine Zulassung.</p> <p>PromO entspricht nicht dem BayHSchG.</p>
Regensburg	<p><b>Antwortschreiben:</b>          „Als Doktorand kann auch angenommen werden, wer ein mit mind. der Prüfungsnote 1,5 abgeschlossenes FH-Studium nachweist. Zudem sind spätestens bei der Zulassung zur Promotion zwei weitere Hauptseminarscheine vorzulegen“.</p> <p><b>Ergebnis der Nachfrage:</b>          „Die vorgebrachten Argumente zum Erfordernis der Änderung der Promotionsordnung werden in der Fakultät besprochen“.</p>	<p>Aufgrund der bestehenden PromO keine Zulassung.</p> <p>PromO entspricht nicht dem BayHSchG.</p>
Augsburg	<p><b>Antwortschreiben:</b>          Beantwortung durch den Promotionsausschuss. In meinem Fall ist das Erfordernis der Prüfungsgesamtnote von 1,5 des FH-Abschlusses nicht gegeben. Jedoch Hinweis auf neues BayHSchG (mit Falschauskunft), dass die Qualifikation dann im Rahmen eines Eignungsfeststellungsverfahrens (EFV) nachzuweisen sei.</p>	Aufgrund der bestehenden PromO keine Zulassung.

Augsburg	<p><b>Ergebnis der Nachfrage:</b> Die Ausgestaltung im Rahmen des EVF ist noch nicht geregelt.</p>	PromO entspricht nicht dem BayHSchG.
Hochschule für Philosophie München	<p>Keine Anfrage im Mai 2007 gestellt, da die Promotionsordnung vom 13.07.2006 für den FH-Studiengang „Religionspädagogik u. kirchliche Bildungsarbeit“ die Gesamtnote 1,5 und eine Zusatzprüfung (nach § 5) fordert.</p> <p>Eigene Anmerkung: Hingegen genügt bei Magister Philosophie die Note „gut“ ohne Zusatzprüfung.</p> <p><b>Ergebnis der Nachfrage:</b> „Eine Angleichung der PromO an das BayHSchG ist noch nicht erfolgt; dies wurde bei der Neuregelung im Juni 2006 übersehen“.</p>	<p>Aufgrund der bestehenden PromO keine Zulassung.</p> <p>PromO entspricht nicht dem BayHSchG.</p> <p>Obwohl die PromO nach Erlass des neuen BayHSchG geändert wurde, besteht keine Gleichstellung zwischen Master-FH und Uni-Abschluss.</p>
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt	<p>Kein Antwortschreiben erhalten. Promotionsordnung zuletzt geändert am 27.06.2006 enthält keine Regelung für FH-Absolventen oder Master.</p> <p><b>Ergebnis der Nachfrage:</b> „Eine Arbeitsgruppe arbeitet derzeit an einer Rahmen-Promotionsordnung für alle Fakultäten“.</p>	<p>Aufgrund der bestehenden PromO keine Zulassung.</p> <p>PromO entspricht nicht dem BayHSchG.</p>
Passau	<p><b>Antwortschreiben:</b> „FH-Diplom-Abschluss erfordert mindestens die Gesamtnote 1,5“.</p> <p><b>Ergebnis der Nachfrage:</b> Geänderte Argumentation: „Ich habe die von Ihnen aufgeworfenen Fragen mittlerweile mit unserer Rechtsabteilung besprochen. § 4 Nr. 1 unserer PromO bezieht sich sowohl auf Universitätsabschlüsse als auch auf FH-Masterabschlüsse.“</p>	<p>Aufgrund der bestehenden PromO keine Zulassung.</p> <p>Umstellung der PromO nach dem BayHSchG ist jedoch erfolgt.</p>

Passau	Die FH-Masterabschlüsse müssen jedoch an Staatlichen bzw. diesen gleichgestellten Fachhochschulen erworben sein“.	
Erlangen	<p><b>Antwortschreiben:</b> „Ihrem Antrag kann nicht entsprochen werden, da die Zulassungsvoraussetzungen eindeutig einen Abschluss in der Magister-, Diplom- oder ersten Staatsprüfung beinhalten“.</p> <p><b>Ergebnis der Nachfrage:</b> „Es handelt sich um eine klare Falschauskunft. Die PromO wird aktuell umgestellt“.</p>	<p>Aufgrund der bestehenden PromO keine Zulassung.</p> <p>PromO entspricht nicht dem BayHSchG.</p>
LMU München	<p>Keine Anfrage im Mai 2007 gestellt, da die PromO vom 01.03.2005 sich nur auf den Master einer wissenschaftlichen Hochschule bezieht und ein FH-Abschluss die Note 1,5 fordert.</p> <p><b>Ergebnis der Nachfrage:</b> „Es ist noch keine Umstellung erfolgt. Mein Hinweis wird weitergegeben“.</p>	<p>Aufgrund der bestehenden PromO keine Zulassung.</p> <p>PromO entspricht nicht dem BayHSchG.</p>
Würzburg	<p>Der Promotionsausschuss hat bereits am 26.01.2006 den FH-Master-Abschluss als gleichwertig anerkannt.</p> <p><b>Ergebnis der Nachfrage:</b> „Die Promotionsordnung befindet sich noch in Überarbeitung[...] Sie können allerdings davon ausgehen, dass die im neuen BayHSchG umgesetzten ländergemeinsamen Strukturvorgaben gem. § 9 Abs. 2 HRG im Alltag Berücksichtigung finden.“</p>	Zulassung zum Promotionsstudium erteilt.

Abbildung 23: Gleichwertigkeit von Universitäts-Abschluss mit FH-Master-Abschluss; Anfrage an die Bayerischen Universitäten vom 29.10.2007

Mit Ausnahme der Universität Würzburg haben alle anderen Universitäten in Bayern meine Anfrage vom Mai 2007 abgelehnt und auch nach der eingeräumten Übergangsfrist mit Ausnahme der Universität Passau ihre Promotionsordnung nicht modifiziert. Die Ablehnungen sind damit offensichtlich gegen die Vorgaben des BayHSchG getroffen. Dieser Umstand wurde von den Fakultäten auf meine Nachfrage hin eingeräumt. In den ersten ablehnenden Begründungen wurde (mit Ausnahme der Universität Augsburg) auf die gesetzliche Regelung überhaupt nicht eingegangen.

#### **7.4.4 Standpunkt des Bayerischen Kultusministeriums**

Aufgrund der Rückmeldungen, die ich auf meine Anfrage vom Mai 2007 durch die bayerischen Universitäten erhalten habe und den zu diesem Zeitpunkt dort bestehenden Promotionsordnungen wollte ich in Erfahrung bringen, welche Position das Bayerische Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst zur fehlenden Umsetzung einnimmt.

Mit einer Onlineanfrage im Juli 2007 habe ich bei der Servicestelle des Ministeriums um einen Gesprächstermin für mein Promotionsvorhaben zum Themenbereich „Der Bologna-Prozess und dessen Umsetzung an bayerischen Hochschulen; unterschiedliche Auffassungen zur Harmonisierung des Hochschulraumes an bayerischen Hochschulen“ gebeten.<sup>132</sup> Auf Rückfrage der Servicestelle habe ich mein Gesprächsersuchen konkretisiert, indem ich auf die unterschiedlichen Regelungen der Promotionsordnungen an bayerischen Universitäten hingewiesen habe. Mit Mail vom 07. August 2007 wurde mein Terminwunsch abgelehnt. Mir wurde mitgeteilt, dass ein solches Gespräch nicht zielführend erscheint, da sich die Erörterung der Thematik seitens des Ministeriums allein auf einen Hinweis auf Art. 100 Abs. 1 BayHSchG beschränken müsste, wonach die Hochschulen verpflichtet sind, ihre Promotionsordnungen bis 30. September 2007 an die Regelungen des neuen Bayerischen Hochschulgesetzes vom 23. Mai 2006 anzupassen. Auf nochmalige Nachfrage, ob nicht doch ein Gesprächstermin möglich sei, da die Thematik ja wohl umfassender zu sehen sei (Öffnung der Universitäten, Autonomie der Universitäten etc.), erhielt ich erneut eine Absage. Mitgeteilt wurde mir, dass nach Art. 64 Abs. 1 Satz 2 des zum 01. Juni 2006 in Kraft getretenen BayHSchG, ein erfolgreich abgeschlossenes Studium in einem FH-Masterstudiengang in der Regel den Zugang zur Promotion eröffnet. Den Universitäten steht es jedoch darüber hinaus frei, bei einem solchen Abschluss weitere Zugangsvoraussetzungen festzulegen, wie beispielsweise ein mit einer bestimmten Note abgeschlossenes Studium oder Fremdsprachenkenntnisse. (Eigene Anmerkung: Vom Ministerium jedoch nicht mitgeteilt wurde, dass die weiteren Zugangsvoraussetzungen jedoch nicht abweichend oder ergänzend von den Voraussetzungen des dem FH-Master entsprechenden Universitätsabschlusses festgesetzt werden dürfen. Das heißt konkret, der FH-Master muss keine bessere Abschlussnote oder eine andere oder weitere Fremdsprache als der Universitäts-Master vorweisen).

---

<sup>132</sup> Vorgangsnummer der Onlineanfrage: 233233

Die konkrete Umsetzung fällt hinsichtlich der sachlichen Ausgestaltung in die alleinige Zuständigkeit der Universitäten. Die entsprechenden Promotionsordnungen bedürfen nicht der Genehmigung durch das Staatsministerium. Für weiterführende Informationen müsste ich mich unmittelbar an die Universitäten wenden.

Im Ergebnis bleibt festzuhalten, dass ein persönliches Gespräch nicht zustande kam und der Eindruck entstand, es war nicht gewünscht die Thematik eingehender zu erläutern.

### **Zusammenfassung der Ebene**

Entgegen den Auskünften, die ich bei meiner bundesweiten Anfrage zur Aufnahme des Promotionsstudiums erhalten habe, waren diese Antwortschreiben/Auskünfte auf meine Nachfrage bei den bayerischen Universitäten durch qualifizierte Vertreter der Hochschule/Fakultät, wie den Promotionsausschüssen, dem Kanzler, dem Justizariat oder dem Dekan erstellt bzw. unterschrieben worden. Es ist daher anzunehmen, dass die Rechtslage bekannt war. In den meisten Fällen wurde die bestehende Promotionsordnung als Begründung der Ablehnung herangezogen. Nur der ständige Promotionsausschuss der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg hat auf das seit 2006 geltende bayerische Hochschulrecht hingewiesen. Auch wenn zum Zeitpunkt meiner ersten Anfrage die Promotionsordnungen der einzelnen Hochschulen noch nicht im Sinne des Art. 100 BayHSchG umgestellt waren, hätten zumindest alle Fakultäten die grundsätzliche Zustimmung zum Promotionsstudium erteilen müssen. Dafür, dass dies nicht erfolgt ist, kommen zwei Gründe in Frage. Entweder die tatsächliche Unwissenheit über die geltende Rechtslage oder dass die Universitäten den FH-Master bewusst nicht mit dem Universitätsabschluss gleichstellen wollen, weil sie noch immer an „alten Erfahrungs- und Handlungsmustern“ festhalten, wonach ein FH-Absolvent nur in Ausnahmefällen an der Universität promovieren kann. Mit den FH-Master-Absolventen wird dies aber künftig zur Regel werden. Weder bei der Bestimmung des Art. 100 Abs. 1 noch des Art. 64 BayHSchG handelt es sich um „Kann-Bestimmungen“, die den Hochschulen einen Ermessensspielraum einräumen. Nachdem die Promotionsordnungen zwischenzeitlich nicht mehr ministerial genehmigungspflichtig sind, erfolgt auch kein Handeln seitens des Ministeriums. Im Ergebnis lässt sich festhalten, dass nur Passau den zeitlichen Vorgabetermin eingehalten und die Neuregelung der Gleichstellung in die

Promotionsordnung aufgenommen hat. Die Universität Würzburg hat einem Promotionsstudiengang durch Beschluss des Promotionsausschusses zugestimmt und den FH-Master-Abschluss mit den universitären Abschlüssen als gleichwertig anerkannt. Obwohl bei anderen bayerischen Fakultäten Änderungen der Promotionsordnung zeitlich nach Erlass des neuen BayHSchG erfolgten, ist keine Gleichwertigkeit des FH-Masters mit dem Universitätsabschluss als Zugangsvoraussetzung zur Promotion erfolgt.

## **7.5 Individuelle Betrachtung**

Eine von Paul Watzlawick beschriebene Methode zur Formulierung einer Theorie besteht darin, dem Vorliegen vieler Beispiele aus verschiedenen Gebieten eine gemeinsame Struktur zuzuschreiben und daraus eine Schlussfolgerung zu ziehen. Die Bedeutung der Beispiele ist unter anderem die Veranschaulichung (vgl. Watzlawick, 1976, S. 8). Diese Vorgehensweise möchte ich bei der individuellen Betrachtung der untersten Ebene anwenden.

Meine Auswertung der Promotionsordnungen der Universitäten und meine Befragung als Stichprobe stellen, isoliert betrachtet, keine unterschiedlichen Gebiete im Sinne der Untersuchungsart Watzlawicks dar. Wie die Zusammenfassung der unterschiedlichsten Zulassungsvoraussetzungen und deren Kombinationen unter 7.3.4 sowie die Rückmeldungen auf meine Befragung zeigen, findet jedoch sowohl unter den Fakultäten als auch unter den Universitäten keine gegenseitige Abstimmung statt bzw. ist diese auch nicht gewollt. Insofern ermöglicht dies Schlussfolgerungen auf der Grundlage einer Vielzahl unterschiedlicher Ordnungen und Handlungsmuster zu ziehen, die als „Individuallösungen“ der Universitäten entstanden sind.

Konstruktivismus beschäftigt sich mit dem menschlichen Erkennen, Denken und Urteilen. Nur werden diese Vorgänge nicht getrennt von der zu erkennenden Welt, sondern als Teil von ihr gesehen. Es wird dabei versucht, den Blick auf die Wechselbeziehungen zwischen beiden, Erkenntnis und Erkanntem, zu richten. Das individuelle Weltbild wird durch eine Geschichte von Interaktionen, die ein Individuum mit seiner physischen und sozialen Umwelt erfährt, geformt und aktiv „konstruiert“. Konstruktion ist dabei ein unbewusster Prozess, bei dem die Erfahrungen geordnet und zueinander mehr oder weniger konsistent in Beziehung gesetzt werden. Durch eigenes Erleben wird eine individuell subjektive, scheinbar verlässliche Welt gebaut (vgl. Simon, 2007, S. 12,

68). Diese Art der konstruktivistisch/perspektivischen Herausbildung lässt sich ebenfalls auf einzelne Prozesse und Meinungsbildungen übertragen. Watzlawick unterscheidet dabei die Wirklichkeiten 1. und 2. Ordnung (vgl. Watzlawick, 1976, S. 142 f.). Die Betrachtung der Wirklichkeit 1. Ordnung bezieht sich auf objektiv feststellbare Eigenschaften. In meinem Fall der Betrachtung der Promotionsordnungen dahingehend, ob diese bereits im Sinne des Bologna-Prozesses umgestellt sind, der FH-Master-Abschluss dem universitären Abschluss gleichgestellt ist und formell zur Promotion berechtigt. Diese Feststellungen wurden unter den Gliederungspunkten 7.3.3 und 7.3.4 bereits getroffen.

Die Betrachtung der Wirklichkeit 2. Ordnung beruht ausschließlich auf der Zuschreibung von Sinn und Wert der Regelung. Was bedeutet mir die Tatsache der Gleichstellung der beiden Abschlussarten und welchen Wert messe ich ihr zu? Einem Universitäts-Absolventen wird es vermutlich gleichgültig sein, ob die Promotionsordnung der Fakultät bereits auf die Regelung der Gleichwertigkeit umgestellt ist oder nicht. Nach Lesen der in der Regel ersten Bestimmung des entsprechenden Paragraphen der Promotionsordnung „[...] Für die Zulassung muss der Bewerber folgende Voraussetzungen erfüllen: das Studium an einer Hochschule durch eine Diplom-, Magister- oder Staatsprüfung abgeschlossen haben“, wird er sich noch dem Notenerfordernis und gegebenenfalls dem Fremdsprachenerfordernis zuwenden und dieses auf seine Gegebenheiten abgleichen. Sofern die geforderte Mindestnote erreicht ist, sind die weiteren formellen Voraussetzungen durch Absolventen der Universitäten in der Regel erfüllt. Ob der Masterabschluss bzw. explizit auch der FH-Master-Abschluss zusätzlich genannt ist, hat für ihn keine Relevanz. Wirklichkeit 1. und 2. Ordnung sind hier deckungsgleich und eine Differenzierung wird nicht vorgenommen.

In meinem persönlichen Fall stellt sich die Wirklichkeit 2. Ordnung völlig anders dar. Abgeprüft wird eine Reihe möglicher Erfordernisse. Besteht eine abweichende erhöhte Notenerfordernis? Welche Sprachkenntnisse sind nachzuweisen? Bestehen weitere zusätzliche Anforderungen, die vom Universitäts-Absolventen abweichen?

Jeder einzelnen Promotionsordnung, und damit unmittelbar verbunden jeder einzelnen Fakultät, wird meine persönliche Wertigkeit zugeordnet. Wertigkeit in dem Sinn, ob meine individuell persönlichen Voraussetzungen (Abschluss, Note, Sprachkenntnisse, sonstige Voraussetzungen) mit der Promotionsordnung in Einklang zu bringen sind. Zeitgleich mit dieser vorgenommenen Subsumption wird die Universität in eine für mich „Geeignete“ oder „Ungeeignete“ Universität eingeteilt. Mit zunehmender Vertiefung der

Thematik und der Erkenntnis, dass lediglich 38 von 1.200 Fakultäten die Umstellung bis Anfang des Jahres 2008 vollzogen haben wächst der Unmut über die Umsetzungsdynamik und damit verbunden, der Chance eine „geeignete“ Universität für sich selbst zu „finden“.

Einen Masterstudiengang mit hohem zeitlichem und finanziellem Aufwand aus dem Berufsleben heraus aufzunehmen, keine Gewissheit zu haben, das in den meisten Promotionsordnungen hohe Notenerfordernis der Gesamtnote „Gut“ zu erhalten und dann eine Situation an den Universitäten vorzufinden, die zwar dem Grundsatz nach zur Promotion berechtigt, aber in der Realität völlig anders gehandhabt wird, entmutigt. Mehrere glückliche Umstände haben zu meiner Zulassung zum Promotionsstudium an der Universität Würzburg geführt. Mein Betreuer der Masterabschlussarbeit ist dort Professor und erklärte sich bereit, meine Dissertation zu betreuen. Zudem hat die Universität Würzburg meinen Abschluss als einzige der Bayerischen Universitäten dem universitären Abschluss gleichgestellt. Durch die hohe Zahl der Ablehnungen hat sich bei mir die Meinung verfestigt, dass die universitären Fakultäten den FH-Master als „gleichberechtigten“ Doktoranden zum Universitäts-Absolventen nicht wünschen, daher zusätzliche Hürden schaffen und die Umstellung der Promotionsordnungen zeitlich verzögern. In der Betrachtung von Sinn und Wert ist die Einbeziehung der „Gleichwertigkeitsregelung“ in die Promotionsordnungen für mich von größter, weil einzig und allein zielführender Bedeutung. Ohne diese inhaltliche Regelung und tatsächliche Anerkennung durch die Fakultäten waren die Jahre und Mühen des Masterstudiums unter dem alleinigen Aspekt einer angestrebten Promotion völlig umsonst.

## **7.6 Zusammenfassung zur Ebenenbetrachtung und Ausblick**

Betrachtet man die fünf dargestellten Ebenen zusammenfassend, so lässt sich feststellen, dass von der Metaebene 1 aus gesehen der Bologna-Prozess in Bezug auf die Möglichkeiten der grenzüberschreitenden Anerkennung von Studienabschlüssen und den damit verbundenen Promotionsmöglichkeiten ein voller Erfolg ist.

Erste nicht unerhebliche Unterschiede und Probleme beim Versuch eine Gleichwertigkeit abzuleiten ergeben sich aber bereits aus dem internationalen Ländervergleich in Ebene 2. Die Situation in Ebene 3, die neun Jahre nach Unterzeichnung der Bologna-Erklärung an deutschen Universitäten und gleichgestellten Hochschulen vorzufinden ist, weicht von

der Zielsetzung eines einheitlichen EHR zum Untersuchungsschwerpunkt noch vollständig ab. Lehrpläne und Lehrinhalte der einzelnen Universitäten sind größtenteils uneinheitlich. Bundesweit und auch innerhalb der Länder haben die Fakultäten unterschiedliche Prüfungs- und Promotionsordnungen. Erinnert sei an dieser Stelle an die 64 Promotionsordnungen der Philosophischen Fakultäten, in denen nicht weniger genannt sind als: 32 unterschiedliche Zulassungsvoraussetzungen, 11 unterschiedliche Notenerfordernisse und 15 unterschiedliche Spracherfordernisse.

Bei allen Bemühungen der Profilbildung und Individualität der Hochschulen wäre hier doch aus Sicht der Studenten eine bessere Abstimmung der Hochschulen wünschenswert.

Die Situation in Ebene 4 zum Thema Promotionsmöglichkeiten von FH-Master-Absolventen ist trotz Verständnis für die Aufgabenvielfalt zur Umstellung auf Bachelor- und Masterstruktur als unzureichend zu bezeichnen. Den gesetzlichen Vorgaben ist innerhalb der gesetzten Frist von den Universitäten, mit einer Ausnahme, nicht nachgekommen und konkrete Gesuche zur Aufnahme eines Promotionsstudienganges werden abgelehnt. Unabhängig von der fehlenden formellen Umstellung sollte zumindest die tatsächliche Handhabung den gesetzlichen Vorgaben entsprechen.

Nicht außer Acht lassen möchte ich den Umstand, dass die Hochschulverwaltungen in der vorhandenen und noch immer zunehmenden „Papierflut“ zu ersticken drohen. Der Bologna-Prozess und die damit einhergehenden Reformen an den Hochschulen führen zu einer kaum noch überschaubaren administrativen Aufgabenbewältigung. An dieser Stelle soll alleine auf den Aufwand zur Umstellung der Lehrpläne auf die gestuften Zyklen, die Zuteilung von Credit Points für einzelne Vorlesungen, der aufwendigen, kostenintensiven und zeitraubenden Akkreditierung, der vorhandenen parallelen Durchführung von bisher klassischen Studiengängen und Bachelor- und Masterstudiengängen sowie den damit verbundenen zweigeteilten Prüfungserfordernissen und dem Diploma Supplement verwiesen sein.

In Ebene 5, aus Sicht des FH-Master-Absolventen, ist es ein Stück Pionierarbeit aus der Vielzahl der geforderten Voraussetzungen, die für „sich passende“ Promotionsordnung zu finden und dann noch das Glück zu haben, an dieser Fakultät einen Betreuer zu finden, der einen als „Externen“ während der Promotionszeit begleitet.

In der Regel haben promotionswillige FH-Master-Absolventen kein Interesse als wissenschaftliche Mitarbeiter am Lehrstuhl tätig zu sein. Viele der abgehenden FH-Master bei

konsekutiven Studiengängen stehen bereits im Berufsleben. Aus unterschiedlichen Beweggründen haben sie das Master-Studium aufgenommen. Gründe hierfür sind unter anderem, um sich im Berufsleben weiter zu qualifizieren oder so antiquiert es vielleicht klingen mag, auch ein Stück des Humboldt'schen Bildungsideals zu leben. Mit wachsender Anzahl der bei den Hochschulen vorstellig werdenden FH-Master-Absolventen wird sich auch die Einzelfallbehandlung zur Massenbehandlung wandeln und dadurch standardisieren. Derzeit bestehen noch keine derartigen Standards. Um im Sprachgebrauch Glasersfelds zu bleiben: „Es hat noch keine Passung stattgefunden“.<sup>133</sup> Die bundesweiten Anfragen nach Aufnahme des Promotionsstudiums wie auch die konkreten Anfragen bei den bayerischen Hochschulen haben gezeigt, dass der FH-Master als gleichwertiger Abschluss noch nicht in der Gedankenwelt der Hochschulen verankert ist. Studiengänge und auch Prüfungen werden vermehrt umgestellt. Uni-Master-Absolventen werden auch jetzt schon häufig in den Promotionsordnungen berücksichtigt. FH-Master-Absolventen hingegen noch nicht.

Die tatsächliche Qualität der Umsetzung der bei den Ministertreffen der Bologna-Teilnehmerstaaten berichteten Erfolge zu dem Teilziel „Dritter Zyklus – Doktoranden-ausbildung – verblasst ähnlich der nachfolgenden Abbildung, je mehr man sich von Ebene 1 der Ebene 5 nähert.



Abbildung 24: Verblässende Ebenenumsetzung

<sup>133</sup> Passung beschreibt Glaserfeld als Begriff im Sinne von Leistung des erwarteten Dienstes

Die Tücken stecken wie so oft im Detail. Die Interessenslagen Europapolitik, Hochschulpolitik, Arbeitsmarktpolitik und Interessen der Studenten und Universitäten sind aus der Natur der Sache heraus oftmals nicht deckungsgleich. Im Ergebnis lässt sich festhalten: zwischen den politisch gewünschten und kommunizierten Erfolgen der Ministerrunde in Ebene 1 und der praktischen Umsetzung in Ebene 5 herrscht noch eine erhebliche Diskrepanz. Die FH-Masterabsolventen mit Promotionsbestreben bilden aufgrund der relativ kleinen Anzahl derzeit die Speerspitze, um bei den Universitäten vorhandene Denkschemata und Handlungsprinzipien zu durchbrechen.

Die Hoffnung besteht jedoch, dass durch die zunehmende Anzahl von FH-Masterstudiengängen- und Absolventen diese auch verstärkt an die Universitäten herantreten werden, um zu promovieren. Promotionswillige FH-Master werden jedoch zunehmend das Problem des fehlenden Betreuers haben. Auf Dauer wird es dem FH-Master-Absolventen nicht zu verwehren sein, dass er auch von FH-Professoren bei der Dissertation betreut wird, die ihm im FH-Masterstudiengang bereits unterrichtet haben. Es wird daher unumgänglich sein, die teilweise bereits bestehende Möglichkeit der Betreuung durch FH-Professoren in Kooperation mit Uni-Professoren weiter auszubauen.

Die Universitäten haben sich zwar (noch) das ausschließliche Promotionsrecht vorbehalten, jedoch werden die Fachhochschulen alles daran setzen, den verstärkt auftretenden personellen Engpass der Universitäten bei der Doktorandenbetreuung lobbyistisch zu nutzen um auch diese Bastion zu erobern. Die auch durch die Abschlussbezeichnungen nach außen hin erkennbare Trennung zwischen Fachhochschule und Universität verwässert sich durch die Masterabschlüsse zunehmend. Die gleichlautend geführten Titel lassen sich nicht mehr einer Hochschulart zuordnen. Durch diese Entwicklungen beschleunigt, wird der promovierte FH-Absolvent nicht mehr wie in der Vergangenheit eine verschwindend geringe Minderheit darstellen.

Die Anpassungen der Promotionsordnungen an die aktuelle Gesetzeslage sind zeitlich absehbar. Schwierigkeiten in dem Maße, wie in meinem konkreten Fall, werden nach zeitlichen Hochschulmaßstäben gerechnet bald der Vergangenheit angehören.

## 8. Fazit

Im Mittelpunkt der Untersuchung stand, inwiefern die durch den Bologna-Prozess initiierte Förderung des dritten Zykluses - bezogen auf die Doktorandenausbildung für FH-Masterabsolventen - tatsächlich stattfindet, welche Institutionen und Akteure daran beteiligt und welche Beweggründe für ihr Handeln maßgebend sind. Hierfür wurden die Institutionen und Akteure in fünf Ebenen unterteilt. Die Betrachtung der einzelnen Ebenen hat gezeigt, dass ausgehend von den Mitgliedsstaaten des Bologna-Prozesses als Gesamtheit, über die genauere Betrachtung der Situation in einzelnen Ländern, hin zur Analyse der Situation an deutschen und explizit an bayerischen Universitäten, sich der anfangs durchweg positive Eindruck der Förderung der Doktorandenausbildung als Teilziel des Bologna-Prozesses zunehmend verschlechterte. Auf der Ebene der bayerischen Universitäten angelangt, ist es mit Ausnahme der Universität Würzburg nicht möglich, die unmittelbare Zulassung zur Aufnahme des Promotionsstudienganges mit dem FH-Master-Abschluss ohne weitere Auflagen zu erhalten.

Im Gegensatz zum Gestaltungsspielraum, den die bayerischen Universitäten noch bei der Zulassung zum Promotionsstudium von FH-Diplom-Absolventen haben, stellt sich beim FH-Master die Situation völlig anders dar. Seine Gleichstellung zur Promotionsberechtigung mit dem Universitätsabsolventen ist im Bayerischen Hochschulgesetz verankert. Danach sind die Universitäten verpflichtet, die Gleichstellungsregelung in ihre jeweilige Promotionsordnung einfließen zu lassen. Der den Universitäten hierfür vom Gesetzgeber eingeräumte Übergangszeitraum von 16 Monaten seit Erlass der Gesetzesänderung am 23. Mai 2006 bis zum festgelegten Termin zum 30. September 2007 ist mit Ausnahme einer Universität nicht eingehalten. Leider findet die Regelung unabhängig von der fehlenden formellen Umsetzung auch in der tatsächlichen Handlungsweise der Fakultäten nur an der Universität Würzburg Anwendung. Die Ausarbeitung hat zudem gezeigt, welche geringe Quote der FH-Diplomanden die im Vergleich zum Universitätsabsolventen zusätzlich geschaffenen Zugangsvoraussetzungen erfüllen und eine Promotion abschließen. Die restriktive Umsetzung bzw. tatsächliche Handhabung der FH-Master bundesweit lässt darauf schließen, dass die einzelnen Fakultäten den FH-Master noch immer nicht als gleichwertig anerkennen und dieser Teilaspekt der Bologna-Reform von den Universitäten noch nicht verinnerlicht wurde. Aufgrund der zweistufigen Studiensystematik Bachelor und Master und der damit verbundenen Studiendauer haben derzeit nur relativ wenige Studenten das Masterstudium bereits beendet und stellen bei

den Universitäten Anträge auf Zulassung zum Promotionsstudium. Aufgrund der zögerlichen Änderungen der Promotionsordnungen und überwiegend restriktiven Behandlung der Promotionsgesuche sind FH-Master derzeit gezwungen, für ihre individuelle Qualifikation eine, der derzeit wenigen „passenden“ Universitäten samt Betreuer zu finden. Die vom Bologna-Prozess ursprünglich für das Studium als wesentliches Ziel ausgesprochene Förderung der Mobilität wird hier ironischer Weise zwangsläufig durch die Aufnahme des Promotionsstudiums „gefördert“. Durch die zunehmend hohe Umstellungsquote der bisherigen Studiengänge auf das neue System und die fortschreitende Schaffung neuer Bachelor- und Masterstudiengänge wird sich diese Situation aber bald ändern. FH-Master-Abschlüsse werden die bisherigen Diplomabschlüsse kurzfristig ersetzen und es wird eine Vielzahl von FH-Master an die Universitäten mit dem Wunsch der Promotion herantreten. Dies bietet für die Universitäten die Gelegenheit verstärkt Promotionskooperationen und Partnerschaften mit Fachhochschulen einzugehen. Alleine aus dem Gesichtspunkt der Ressource Personal wird dieser Schritt unumgänglich sein. Am grundsätzlichen Proprium der Universitäten kann weiterhin festgehalten werden, wenn dies nicht als Rechtfertigung herangezogen wird, um formell Gleichgestelltes ungleich zu behandeln. Die Universitäten sollten im Sinne von Führung und „gouvernementaler Regierung“ des Prozesses die Initiative zur erweiterten Kooperation ergreifen. Initiatives Handeln ist meiner Meinung nach auch erforderlich, um einer gesetzlichen Regelung mangels Notwendigkeit zuvorzukommen. Kooperationen dürfen jedoch nicht dazu führen, dass die Qualität der Doktorandenausbildung sinkt oder Zulassungskriterien herabgesetzt werden. Weiterhin muss gelten: „Qualität vor Quantität“.

Auch die Institution Universität unterliegt einem ständigen Wandel und ist von politischen und gesellschaftlichen Veränderungen nicht ausgenommen. Eine derartige politikinitiierte Veränderung des Bildungswesens durch den Bologna-Prozess und damit einhergehend auch des Gesellschaftlichen ist ein schleichender Prozess. Der Zeitraum des Prozesses ist zu kurz, um verlässliche Aussagen treffen zu können, ob die Reformen zum gewünschten Ziel führen. Unverkennbar ist jedoch, dass die politischen Zielsetzungen nicht immer deckungsgleich mit den Zielen der Universitäten und der Vorstellung der Studenten von Studium sind. Die Universitäten, denen daran gelegen ist, ihre Legitimation und Statusstellung in der Gesellschaft beizubehalten, sollten daher sensibel für derartige Veränderungen sein und sinnvoll erforderliche Anpassungen vornehmen. Ebenso wichtig ist es jedoch, sich hochschulübergreifend gegen widersinnige Vorgaben

und Begehrlichkeiten, oftmals hochschulfremder Akteure der Politik und der Wirtschaft zu solidarisieren und mit einer Stimme dagegen vorzugehen. Der Reformschub, der vom Bologna-Prozess initiiert, das Hochschulwesen in Deutschland erfasst hat, ist nicht mehr aufzuhalten. Mittlerweile stellt sich nicht mehr die Frage, ob der Prozess erforderlich ist, sondern nur noch die Frage nach dem, wie der Prozess über das Jahr 2010 hinaus fortgeführt wird und welche Korrekturen erforderlich sind. Gerade im Bereich der Geisteswissenschaften ist jedoch auch bei der Umstellung der Studienstruktur nicht der unbedingte Reformwille erkennbar. Mit der Aufteilung eines langen Studienganges in zwei kürzere Zyklen ist es alleine nicht getan. Sowohl inhaltlich als auch in der Art und Weise der Wissensvermittlung sind Reformen erforderlich. Ein Aussetzen der Reformbemühungen seitens der Hochschulen ist aufgrund der politischen Dimension und des Fortgangs nicht möglich. Es gilt daher im Sinn der Hochschulen zu handeln. Nur wenn mit der Neuordnung der Studiengänge auch inhaltlich beachtenswerte Standards gesetzt werden, kann die Zielsetzung der Schaffung eines europäischen Hochschulraumes als „Gütesiegel“ innereuropäisch und als „Markenzeichen“ für andere Länder und Kontinente Anerkennung finden. Eine vollständige Angleichung an das Vorbild der US-amerikanischen (Elite-) Universitäten wird es auch durch die Bologna-Reformen nicht geben. Die Funktion des Bachelor in den Staaten als eher allgemeinbildender Abschluss ist eine völlig andere als der forcierte Bachelor im europäischen Hochschulraum. Credits, vermehrte Tests, Evaluation und Akkreditierung alleine werden nicht die Qualität der Lehre verbessern.

Ein Studium mit Inhalt und Zeitvorgaben, das durch oftmals kurzlebige Wirtschaftsinteressen beeinflusst ist, wird vielleicht den quantitativen nicht aber den erwünschten qualitativen Output an Studenten, qualifizierten Akademikern, Forschern und Doktoranden bringen. Eine maßvolle Rückbesinnung auf die Humboldt'sche Reformuniversität mit kontinuierlichen aber maß- und sinnvollen Angleichungen an den Zeitgeist und die gesellschaftspolitischen Anforderungen wäre eine Alternative gewesen. Die Krise der Universität ist nicht alleine durch den Bologna-Prozess und auch nicht durch ökonomische Probleme verursacht. Diese haben das Akute der Bildungskrise lediglich beschleunigt und transparenter gemacht.

Ausgehend von der Thematik der Dissertation, der Förderung des dritten Zykluses bei Fachhochschulabsolventen, sehe ich in diesem Betätigungsfeld für die Universitäten eine Option und zugleich auch eine Chance zur eingeforderten Öffnung und Angleichung. Der Bildungsweg des Einzelnen verläuft oftmals nicht linear zum Ideal der Vorstellung im

Sinne von Schulbildung, Abitur, Universitätsstudium und anschließender Promotion. Lebensumstände bedingen „Umwege“ bzw. erweiterte Zugangsmöglichkeiten zur Promotion. Für die Universitäten bietet sich durch die formelle Gleichstellung die Möglichkeit, aus der Masse der Fachhochschulmaster diejenigen für die Doktoranden- ausbildung zu gewinnen, die den hohen Ansprüchen der Universitäten genügen und die es für die Weiterführung der Forschung und Lehre zu gewinnen lohnt.

## Literaturverzeichnis

- Adorno**, Theodor W. (1959/1998): Theorie der Halbbildung. In: Theodor W. Adorno Gesammelte Schriften in 20 Bänden. Band 8. Darmstadt
- Adorno**, Theodor W./Horkheimer, Max (1969): Dialektik der Aufklärung, Philosophische Fragmente. Frankfurt/Main
- Attac** (2004): Neoliberale EU-Politik im Zentrum der Kritik. Presseaussendung von Attac Deutschland, 31.10.2004
- Baumeister**, Joachim; Haberkorn, Peter Friedrich; Stillfried und Rattowitz, Ingo Frhr. von (1988), (Hrsg.) Das SV Handbuch: Sondershäuser Verband akademisch-musikalischer Verbindungen, 1. Auflage
- Berger**, Peter L./Luckmann, Thomas (2007): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Fischer Verlag, Frankfurt am Main
- Bernhard**, Stefan (2005): Sozialpolitik im europäischen Mehrebenensystem. Die Bekämpfung von Armut und sozialer Ausgrenzung im Rahmen der Offenen Methode der Koordinierung. Berlin, Berliner Wissenschafts-Verlag
- Bieri**, Peter (2005): Wie wäre es gebildet zu sein? Festrede an der Pädagogischen Hochschule Bern, 04.11.2005
- Böhm**, W./Ladenthin V. (2004), (Hg.), Marian Heitger. Bildung als Selbstbestimmung, Paderborn
- Bollenbeck**, Georg (1996): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters, Suhrkamp, Insel Verlag, Frankfurt am Main und Leipzig
- Boockmann**, Hartmut (1999): Wissen und Widerstand, Geschichte der deutschen Universität, Siedler Verlag

- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude** (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett. (Zusammenführung der französischen Bücher Les héritiers. Les étudiants et la culture. Paris 1964 und La reproduction. Eléments pour une Théorie du System d'Enseignement Paris 1970)
- Brock, Lothar/Albert, Mathias** (1995): Entgrenzung der Staatenwelt. Zur Analyse weltgesellschaftlicher Entwicklungstendenzen, in: Zeitschrift für Internationale Beziehungen 2
- Brock, Lothar** (1998): Staatenwelt, Weltgesellschaft und Demokratie, in: Messner, Dirk (Hrsg.): Die Zukunft des Staates und der Politik. Möglichkeiten und Grenzen politischer Steuerung in der Weltgesellschaft; Bonn
- Brockhaus** (1989): Enzyklopädie, Band 10, Leipzig/Mannheim
- Bröckling/Krassmann/Lemke**, (2000): Gouvernamentalität der Gegenwart; Studien zur Ökonomisierung des Sozialen, Frankfurt a.M., Suhrkamp
- Brunkhorst, Hauke** (2005): Demokratie in der globalen Rechtsgenossenschaft. Einige Überlegungen zur poststaatlichen Verfassung der Weltgesellschaft, in: Zeitschrift für Soziologie, Sonderheft „Weltgesellschaft“. Bielefeld, Lucius&Lucius Verlagsgesellschaft
- Buchberger, Friedrich** (1997): Zwischen Visionen und Feigenblättern. Anmerkungen zu Bildungspolitiken in der EU, in: J. Fragner (Hg), Vergleichende Erziehungswissenschaften, Böhlau, Köln
- Buchberger, Friedrich** (1998): Das Weißbuch „Wachstum, Konkurrenz und Beschäftigung“ von 1993
- Buck-Bechler, Gertraude** (1997): Das Hochschulsystem im gesellschaftlichen Kontext, in: dies./Hans-Dieter Schaefer/ Carl-Hellmut Wagemann (Hrsg.), Hochschulen in den neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Ein Handbuch zur Hochschulerneuerung, Weinheim

**Buck-Bechler/Jahn** (1994): Hochschulerneuerung in den neuen Bundesländern. Bilanz nach vier Jahren, Weinheim 1994

**Checkel**, Jeffrey T. (1998): The Constructivist Turn in International Relations Theory, in: World Politics 50:2

**Conzelmann**, Thomas (2004): Hauen und Stechen oder Vertrauen und Sprechen? Interessen und Ideen in internationalen Verhandlungssystemen. In: Pappi, Franz Urban Riedel, Eibe; Thurner, Paul W.; Vaubel, Roland (Hrsg.): Die Institutionalisierung internationaler Verhandlungen, Mannheimer Jahrbuch für Europäische Sozialforschung, Bd. 8. Frankfurt am Main, Campus Verlag

**Czada**, Roland (2002): Institutionen/Institutionentheoretische Ansätze. In: Nohlen, Dieter; Schulze, Rainer-Olaf (Hrsg.): Lexikon der Politikwissenschaft. Theorien, Methoden, Begriffe. Band 1. München, Verlag C.H. Beck.

**Czempel**, Ernst-Otto (1981): Internationale Politik, Ein Konfliktmodell. Paderborn

**Czempel**, Ernst-Otto (1999): Kluge Macht - Außenpolitik für das 21. Jahrhundert, München, Verlag C.H. Beck

**Dahme**, Heinz-Jürgen/Wohlfahrt, Norbert (2000), (Hrsg.): Netzwerkökonomie im Wohlfahrtsstaat. Wettbewerb und Kooperation im Sozial- und Gesundheitssystem. Berlin

**Delors** Jacques (1993), Das Weißbuch „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung“

**Dörner**, Dietrich (2005): Die Logik des Misslingens, Strategisches Denken in komplexen Situationen, Reinbek

**Dörpinghaus**, Andreas /Poenitsch, Andreas /Wigger, Lothar (2008): Einführung in die Theorie der Bildung, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt

- Dudek**, Karina (2001): Promotionsmöglichkeiten für FH-Absolventen. Sammlung der einschlägigen Bestimmungen aus den Promotionsordnungen der Universitäten, Bad Honnef
- Dzierzbicka**, Agnieszka (2006): Neoliberalismus light. Die Kunst des Regierens in wissensbasierten Wirtschaftsräumen. In: Weber/Maurer (Hrsg.), Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft, Wiesbaden
- Eckardt**, Philipp (2005): Der Bologna-Prozess; Entstehung, Strukturen und Ziele der europäischen Hochschulreformpolitik, Verlag Books on Demand, Bonn
- Edel**, Karl-Otto (2004): Bologna und die Folgen, FH Brandenburg, Hochschulreihe 05:2004
- Eggersdorfer**, Franz Xaver (1928): Studie Moderne Reformpädagogik Allgemeine Theorie des Schulunterrichts, München
- Ehrenspeck**, Yvonne/Rustemeyer, Dirk (1996): Bestimmt/unbestimmt. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main
- Ellwein**, Thomas (1985): Die deutsche Universität: vom Mittelalter bis zur Gegenwart, Königstein/Ts
- Esch**, Arnold (1985): Die Anfänge Universität im Mittelalter, Rektoratsrede, Bern
- Fach**, Wolfgang (2000): Staatskörperkultur. Ein Traktat über den „schlanken Staat“. In: Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Bröckling et al. (2000), Frankfurt/M.
- Felden** von, Heide, (2003): In Dewe u.a. (Hrsg.): Studien zu Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Band 21. Bildung und Geschlecht zwischen Moderne und Postmoderne. Zur Verknüpfung von Bildungs-, Biographie- und Genderforschung.

- Flaschendräger**, Werner/Straube, Manfred (1981): Die Entwicklung der Universitäten, Hochschulen und Akademien im Spiegel der hochschulgeschichtlichen Forschungen, Berlin
- Foucault**, Michel (1987): Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik, Frankfurt/M.
- Foucault**, Michel (1993): About the beginning of the Hermeneutics of the Self, in: Political Theory, Vol. 21, No. 2
- Foucault**, Michel (2000): Die Gouvernementalität, in: U. Bröckling u.a. (Hrsg.):  
Gouvernementalität der Gegenwart, Frankfurt
- Foucault**, Michel (2004a): Geschichte der Gouvernementalität. Bd. I. Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Vorlesung am Collège de France 1977-1978. Hrsg. von Michel Senellart, Frankfurt a. M.
- Foucault**, Michel (2004b): Geschichte der Gouvernementalität. Bd. II. Die Geburt der Biopolitik. Vorlesung am Collège de France 1978-1979. Hrsg. von Michel Senellart, Frankfurt a. M.
- Friedrich**, Hans Rainer (2002): Neuere Entwicklungen und Perspektiven des Bologna-Prozesses, HoF-Arbeitsberichte 4:02, Wittenberg
- Frost**, Ursula (Hrsg.) (2006): Unternehmen Bildung, Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform, Sonderheft der Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Schöning
- Giddens**, Antony (1984): The Constitution of Society. Berkeley: University of California Press.
- Giesecke**, Hermann (1998): Pädagogische Illusionen. Lehren aus 30 Jahren Bildungspolitik, Klett-Cotta, Stuttgart

- Glaserfeld, Ernst v.** (1984): Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität, in: Gumin, Meier (Hrsg.): Einführung in den Konstruktivismus, 1992 München, Piper, 9. Auflage 2006
- Glaserfeld, Ernst v.** (1994): Einführung in den radikalen Konstruktivismus, in: Watzlawick Paul (Hrsg.): Die Erfundene Wirklichkeit, Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus, 1981, München, Piper, 8. Auflage 1994
- Hackl, Elsa** (2001): Towards a European Area of Higher Education: Change and Convergence in European Higher Education. Robert Schuman Center for Advanced Studies. European University Institute Working Papers (RSC No. 2001/09)
- Haug, Guy/Kirstein, Jette** (1999): Project Report. Trends in Learning Structures in Higher Education. o.O.
- Heinze, Rolf** (2000): Inszenierter Korporatismus im sozialen Sektor. Politische Steuerung durch Vernetzung. In: Dahme et al. (Hrsg.) (2000).
- Heitger, Marian** (1989): Selbstbestimmung als regulative Idee der Bildung, in: Reinhard Schilmöller/Joachim Peters u.a. (Hg.), Erziehung als Auftrag. Beiträge zur Konzeption katholischer Schulen in freier Trägerschaft. Münster-sche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik, Münster, wieder abgedruckt in: Winfried Böhm/Volker Ladenthin (Hg.), Marian Heitger. Bildung als Selbstbestimmung, Paderborn, 2004
- Hentig, Hartmut von** (1996): Bildung. Ein Essay. München, Wien
- Hering, Thomas** (2003): Mogelpackung und Irrweg – Über Bachelor- und Masterstudiengänge, In: Forschung und Lehre, 10. Jahrgang 2003

- Herrmann**, Wolfgang A. (1998): Erneuerung der Universität: Wettbewerb, Autonomie und Internationalität, Rede anlässlich 50 Jahre Wirtschaftsbeirat der Union, TU München,
- Herzog**, Roman (1997): Aufbruch in der Bildungspolitik. In: Rutz, Michael (Hrsg.): Aufbruch in der Bildungspolitik, Roman Herzogs Rede und 25 Antworten, München
- Heß**, Jürgen (2003): Der Bologna-Prozess. Die europäische Perspektive der Hochschulentwicklung. Wirkungsmechanismen und Zielsetzungen bei der Schaffung eines europäischen Hochschulraumes, in: Wissenschaftsrecht, Band 36
- Hödl**, Erich/Zegelin, Wolf (1999): Hochschulreform und Hochschulmanagement. Eine kritische Bestandsaufnahme der aktuellen Diskussion, Marburg
- Hönn**, Günter (2002): Zur Universität im Wandel, aus in "Forschung & Lehre", Heft 3/2002
- Hopf**, Ted (1998): The Promise of Constructivism in International Relations Theory, in: International Security 23:1
- Humboldt**, Wilhelm von (2002): Werke in fünf Bänden. Hrsg. Andreas Flitner und Klaus Giel. Darmstadt (zitiert als W).
- Jackson**, Robert H. (2001): The Evolution of International Society, in: John Baylis/Steve Smith, The Globalization of World Politics. An Introduction to International Relations, Oxford
- Joergensen**, Knud Erik (2001): Four Levels and a Discipline, in: Fierke, Karin M./Joergensen, Knud Erik (Hrsg.): Constructing International Relations. The next Generation. Armonk, NY/London: M.E. Sharpe
- Kamarck**, Elaine Ciulla (2002): The End of Fovernment as we know it. In: Donahue et al. (Hrsg.) (2002)

- Katzenstein**, Peter J./Keohane, Robert O./Krasner, Stephen D. (1998): International Organization and the Study of World Politics, in: International Organization 52:4
- Kehm**, Barbara/ Teichler, Ulrich (Hrsg.), (1996): Vergleichende Hochschulforschung. Eine Zwischenbilanz (Werkstattbericht, Nr. 50), Kassel
- Kehm**, Barbara, (1999): Higher Education in Germany. Developments, Problems and Perspectives, CEPES-UNESCO und Institut für Hochschulforschung Wittenberg
- Kehm**, Barbara, (2004): Hochschulen in Deutschland, Gründung, Blütezeit und Niedergang, In: Zeitschrift aus Politik und Zeitgeschichte, Ausgabe 25/2004 Beilage vom 14. Juni 2004
- Keller**, Andreas (2003): Von Bologna nach Berlin – Perspektiven eines Europäischen Hochschulraumes im Rahmen des Bologna-Prozesses am Vorabend des europäischen Hochschulgipfels 2003 in Berlin – Expertise im Auftrag von Feleknas Uca (MdEP), Berlin
- Keller**, Andreas (2004): alma mater bolognaise. Perspektiven eines Europäischen Hochschulraums im Rahmen des Bologna-Prozesses. Berlin/Frankfurt a. M./Hannover/Potsdam (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Analysen und Alternativen für Bildung und Wissenschaft, Bd. 19)
- Keller**, Ansgar (2008): Promotionsführer für Fachhochschulabsolventen, FHTW Fachhochschule für Technik und Wirtschaft, Berlin
- Kyvik**, Svein (2004): Structural Changes in Higher Education Systems in Western Europe, in: Higher Education in Europe, Volume 29
- Klafki**, Wolfgang (1996), Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5 Aufl., Beltz, Weinheim/Basel

- Kössler** Henning (1989): Bildung und Identität. In: H. Kössler (Hrsg.): Identität: fünf Vorträge. Erlangen, Erlanger Forschungen, Reihe B; Bd. 20
- Kohler-Koch**, Beate (2001): Internationale Beziehungen/Internationale Politik in: Holtmann, Everhard (Hrsg.) Politik Lexikon, München u.a.: Oldenbourg
- Krappmann**, L. (1980): Identität – ein Bildungskonzept?, in: G. Grohs u.a. (Hrsg.), Kulturelle Identität im Wandel. Beiträge zum Verhältnis von Bildung, Entwicklung und Religion, Stuttgart, Klett-Verlag
- Krause**, Peter (1997): O Alte Burschenherrlichkeit; Die Studenten und ihr Brauchtum, Graz, Verlag Styria
- Krell**, Gert (2003): Weltbilder und Weltordnung, Einführung in die Theorie der internationalen Beziehungen. 2. Auflage, Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden
- Ladenthin**, Volker (2003): Was ist "Bildung"? Systematische Überlegungen zu einem aktuellen Begriff, in: Evangelische Theologie 63
- Landfried**, Klaus (2004): Die Zukunft der Universität und die Rolle der Geisteswissenschaften. In: Dorothee Kimmich und Alexander Thumfart (Hrsg.). Universität ohne Zukunft? Frankfurt/M.
- Lemke**, Thomas/Krassmann, Susanne/Bröckling, Ulrich (2000): Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologie. Eine Einleitung. In: Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Bröckling et al. (2000), Frankfurt/M.
- Lenzen**, Dieter (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 43, Heft 6. Weinheim

- Liessmann**, Konrad Paul (2006): Theorie der Unbildung – Die Irrtümer der Wissensgesellschaft, Paul Zsolnay-Verlag, Wien
- Liesner**, Andrea/Sanders, Olaf (2005) (Hrsg.): Bildung der Universität – Beiträge zum Reformdiskurs - , transcript Verlag, Bielefeld
- Liesner**, Andrea (2006): Kontrolliert autonom. Zur Architektur des Europäischen Hochschulraums. In: Weber/Maurer (Hrsg.), Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft, Wiesbaden
- Lipschutz**, Ronnie (1992): Reconstructing World Politics: The Emergence of Global Civil Society, in: Millennium 21:3
- Löw**, Martina (2003): Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung, Budrich
- Luhmann**, Niklas (1975): Die Weltgesellschaft. In: ders., Soziologische Aufklärung, Bd. 2 (Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft), Opladen
- Maurer**, Hartmut (1996): Promotion. In: Fläming, Christian, u. a. (Hrsg.), Handbuch des Wissenschaftsrechts. Band 1., Berlin
- Mayntz**, Renate, (1994), Aufbruch und Reform von oben: ostdeutsche Universitäten im Transformationsprozess, Frankfurt/M.–New York
- Mayntz**, Renate/ Streeck, Wolfgang (2003): Die Reformierbarkeit der Demokratie: Innovationen und Blockaden. Einleitung. In: Mayntz (2003a)
- Mayntz**, Renate/ Streeck, Wolfgang (2003a): Die Reformierbarkeit der Demokratie: Innovationen und Blockaden. Frankfurt a.M.
- Maull**, Hanns W. (2000): Welche Akteure beeinflussen die Weltpolitik? In: Kaiser, Karl/Schwarz, Hans-Peter (Hrsg.), Weltpolitik im neuen Jahrhundert, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung

- Menzel**, Ulrich (2001): Zwischen Idealismus und Realismus. Die Lehre von den Internationalen Beziehungen, Frankfurt am Main
- Messner**, Dirk (1997): Netzwerktheorien: Die Such nach Ursachen und Auswegen aus der Krise staatlicher Steuerungsfähigkeit. In: Altvater (1997)
- Münch**, Richard (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co., edition suhrkamp
- Nägeli R.**, (1999); SHRK; Zur Einführung von Bachelor- und Master-Graden in Europa und die möglichen Folgen für die Schweiz
- Nida-Rümelin**, Julian (2006): Die Universität zwischen Humboldt und McKinsey. In: Unternehmen Bildung, Sonderheft zur Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik; Ursula Frost (Hrsg.), Schöningh, Paderborn u.a.
- Offe**, Claus (1987): Die Staatstheorie auf der Suche nach ihrem Gegenstand. Beobachtungen zur aktuellen Diskussion. In: Jahrbuch zur Staats- und Verwaltungswissenschaft, Bd. I. Hrsg. von Thomas Ellwein u.a., Baden-Baden
- Onuf**, Nicholas/Klink, Frank (1989): Anarchy, Authority, Rule, in: International Studies Quarterly 33:2
- Paulsen**, Friedrich (1903): Bildung. In: W. Rein (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 2. Auflage, Langensalza
- Peisert H./Framheim G.** (1992):Empfehlungen zur zukünftigen Struktur der Hochschullandschaft in den neuen Ländern und im Ostteil von Berlin, Bd. 1, Teil 4, (Anm. 4); Wissenschaftsrat Köln
- Prinz S./Wuggenig U.** (2007): Das unternehmerische Selbst; Zur Realpolitik der Humankapitalproduktion, in: Krassmann S. u.a. (Hrsg.): Michel Foucaults „Geschichte der Gouvernementalität“ in den Sozialwissenschaften, Bielefeld

- Rehburg, Meike** (2006): Hochschulreform und Arbeitsmarkt die aktuelle Debatte zur Hochschulreform und die Akzeptanz von konsekutiven Studienabschlüssen auf dem deutschen Arbeitsmarkt, Veröffentlichung der Friedrich Ebert Stiftung, Berlin
- Rheinberg, Alexander** (2001): Qualifikationen und Chancen auf dem deutschen Arbeitsmarkt, in: Wilkens, Herbert: Bildungsreform aus ökonomischer Sicht. Beiheft zur Konjunkturpolitik, Zeitschrift für angewandte Wirtschaftsforschung, Heft 51
- Piaget, J.** (1937): Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde, Stuttgart, Klett-Cotta, 2. Auflage 1999
- Piaget, J.** (1967): Biologie und Erkenntnis, Frankfurt, Fischer, 1992
- Piaget, J.** (1970): Abriß der genetischen Epistemologie, Stuttgart, Klett-Cotta, 1980
- Piaget, J.** (1975): Die Äquibraton der kognitiven Strukturen, Stuttgart, Klett, 1976
- Picht, Georg** (1964): Artikelserie in der Zeitschrift „Christ und Welt“, Die deutsche Bildungskatastrophe, Freiburg,
- Raithelhuber, Eberhard** (2006): Netzwerk der Politikgestaltung im Sozial- und Bildungssektor – ein Blick durch die Brille der Gouvernamentalität. In: Weber/Maurer (Hrsg.) (2006). Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft, Wiesbaden
- Ravinet, Pauline** (2005): The Sorbonne meeting and declaration: Actors, shared vision an Europeanisation, Bergen
- Ribolits, Erich** (1995): Die Arbeit hoch? Berufspädagogische Streitschrift wider die Totalverzweckung des Menschen im Post-Fordismus, München und Wien, Profil

- Ruhloff J.** (1998): Lernen des Lernens? In: J. Rekus (Hrsg.), Grundfragen des Unterrichts. Bildung und Erziehung in der Schule der Zukunft, Weinheim-München
- Saar,** Martin (2007): Macht, Staat, Subjektivität. Foucaults Geschichte der Gouvernementalität im Werkkontext. In: Krasmann/Volkmer (Hrsg.) Michel Foucaults „Geschichte der Gouvernementalität“ in den Sozialwissenschaften, Bielefeld 2007
- Sailer,** Johann Michael (1962): Über Erziehung für Erzieher, Paderborn
- Schieder,** Siegfried/Spindler, Manuela (Hrsg) (2006): Theorien der Internationalen Beziehungen, 2. Auflage, Verlag Barbara Budrich Opladen& Farmington Hills
- Schirlbauer,** Alfred (2004): Menschenführung durch Evaluation und Qualitätsmanagement. In: Böhm et al.
- Schnitzer,** Klaus, (2005): Von Bologna nach Bergen, in: Leszczensky, Michael; Wolter,: Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS-Hochschulreform, Hannover.
- Schramm,** Hilde, (1993): Hochschule im Umbruch. Zwischenbilanz Ost, Basisdruck Verlag, Berlin
- Schwanitz,** D. (1999): Bildung. Alles, was man wissen muss, Frankfurt: Eichborn
- Senghaas,** Dieter (2003): Die Konstitution der Welt – eine Analyse in friedenspolitischer Absicht, in: Leviathan, 31:1
- Simon,** Fritz B. (2007): Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus, Heidelberg, Carl-Auer Verlag

- Simonis, Georg** (2004): Weltumweltpolitik, Erweiterung von staatlicher Handlungsfähigkeit durch Global Governance? In: Behrens, Maria (Hrsg.): Global Governance. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften
- Stichweh, Rudolf** (1984): Bildung, Individualität und die kulturelle Legitimation von Spezialisierung. In: Stichweh, Rudolf: Wissenschaft, Universität, Profession. Frankfurt/Main
- Strange, Susan** (1995): Political Economy and International Relations in: Booth, Ken/Smith, Steve (Hrsg.): International Relations Theory Today. Oxford: Polity Press
- Teichler, U.** (2005): Towards a “European Higher Education Area“: Vision and Realities. Higher Education Forum, Vol. 2
- Ulbert, Cornelia** (2006): Sozialkonstruktivismus. In: Schieder/Spindler (Hrsg.), Theorien der Internationalen Beziehungen, Budrich
- Walgenbach, Peter** (1999): Giddens' Theorie der Strukturierung. In Alfred Kieser (Hrsg.): Organisationstheorien. Kohlhammer Verlag, Stuttgart
- Watzlawick, Paul** (1976): Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn Täuschung Verstehen, München, Serie Piper
- Watzlawick, Paul** (1985): Selbsterfüllende Prophezeiungen. In: Watzlawick, P. (Hrsg): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus. München, Serie Piper
- Weise, Christian** (2000): Globalisierung, Wettbewerb und Bildungspolitik, Berlin
- Wendt, Alexander** (1987): The Agent-Structure-Problem in International Relations Theory, in: International Organization 41:3

- Wendt, Alexander** (1992): Anarchy is What States Make of It, in: International Organization 46:2
- Wendt, Alexander** (1999): Social Theory of International Politics. Cambridge: Cambridge University Press
- Wex, Peter** (2005): Bachelor und Master. Die Grundlagen des neuen Studiensystems in Deutschland. Ein Handbuch. Berlin: Duncker & Humblot
- Winter, Martin** (2009): Das neue Studieren; Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland. In: HoF-Arbeitsberichte 1/09
- Wuggenig, Ulf** (2001): "Amerika in Deutschland". In: von Bismarck u.a. (Hrsg.), Branding the Campus: Kunst, Architektur, Design, Identitätspolitik, Düsseldorf
- Wuggenig, Ulf**, (2007): Art Schools, Universities and the Bologna Process, Andere Sinema AS Mediatijdschrift (Antwerpen), 29. Jg., Heft 179
- Wight, Colin** (1999): They Shoot Deas Horses Don't They? Locating Agency in the Agent-Structure Problematique, in: European Journal of International Relations 5:1
- Wimmer, Michael** (2003): Die überlebte Universität. Zeitgemäße Betrachtung einer „unzeitgemäßen“ Institution. In: Liesner/Sanders (Hrsg.): Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs, Bielefeld
- Witte, Johanna** (2006): Change of Degrees an Degrees of Change. Comparing Adaptations of European Higher Education Systems in the Context of the Bologna Process, Promotionsschrift, CHEPS/Universität Twente: Enschede.

**Zabeck, Jürgen** (2003): Das Ökonomische als Element einer Theorie der Universität. In: Dietrich Hoffmann/Karl Neumann (Hrsg.). Ökonomisierung der Wissenschaft. Forschen, Lehren und Lernen nach den Regeln des „Marktes“. Weinheim/Basel/Berlin

**Zürnb, Michael** (1993): Bringing the Second Image (back) in: About the Domestic Sources of Regime Formation, in: Rittberger, Volker (Hrsg.), Regime Theory and International Relations. Oxford; Oxford University Press

## **Erklärungen, Deklarationen und Kommuniqués des Bologna-Prozesses**

Sorbonne-Erklärung. Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung, Paris am 25. Mai 1998

Bologna-Deklaration. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, Bologna am 19. Juni 1999

Prag Kommuniqué. Auf dem Wege zum europäischen Hochschulraum, Prag am 19. Mai 2001

Berlin Kommuniqué. Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen. Berlin am 19. September 2001

Bergen Kommuniqué. Der europäische Hochschulraum – die Ziele erreichen. Bergen am 20. Mai 2005

London Kommuniqué. Auf dem Weg zum europäischen Hochschulraum.  
London am 18. Mai 2007

Leuven Kommuniqué. Konsolidierung der Reform  
29. April 2009

## **Mitteilungen der EU-Kommission**

Europäische Kommission, Mitteilung vom 5.11.1991:

„Memorandum zur Hochschulbildung in der Europäischen Gemeinschaft“,  
KOM (1991) 349

Europäische Kommission, Mitteilung vom 31. März 1998:

„Risikokapital- Schlüssel zur Schaffung von Arbeitsplätzen in der Europäischen Union “  
KOM (1998) 552 endg. - Nicht im Amtsblatt veröffentlicht

Europäische Kommission, Gemeinsame Forschungsstelle, Bericht vom Juni 1999:

„The Future of Education in Europe until 2010“, Juni 1999

Europäische Kommission, Mitteilung vom 18.01.2000:

„Hin zu einem europäischen Forschungsraum“,  
KOM (2000) 6 endg. - Nicht im Amtsblatt veröffentlicht

Europäische Kommission, Mitteilung vom 28.03.2001:

„Aktionsplan eLearning - Gedanken zur Bildung von Morgen“,  
KOM (2001) 172

Europäische Kommission, Mitteilung vom 26.06.2001:

„Strategie zur Förderung der Mobilität im europäischen Forschungsraum“,  
KOM (2001) 331

Europäische Kommission, Mitteilung vom 21.10.2001:

„Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen“;  
KOM (2001) 678

Europäische Kommission, Mitteilung vom 04.12.2001:

„Aktionsplan Wissenschaft und Gesellschaft“,  
KOM (2001) 714

Europäische Kommission, Mitteilung vom 11.9.2002:

„Mehr Forschung für Europa: hin zu 3 % des BIP“;

KOM (2002) 499

Europäische Kommission, Mitteilungen vom 16.10.2002:

„Der Europäische Forschungsraum: ein neuer Schwung“,

KOM (2002) 565

Europäische Kommission, Mitteilung vom 20.11.2002:

„Europäische Benchmarks für die allgemeine und berufliche Bildung“, Follow-Up der Tagung des Europäischen Rates von Lissabon,

KOM (2002) 629 endg. - Nicht im Amtsblatt veröffentlicht

Europäische Kommission, Mitteilung vom 10.01.2003:

„Wirkungsvoll in die allgemeine und berufliche Bildung investieren: eine Notwendigkeit für Europa“,

KOM (2002) 779 endg. - Nicht im Amtsblatt veröffentlicht

Europäische Kommission, Mitteilung vom 05.02.2003:

„Die Rolle der Universitäten im Europa des Wissens“;

KOM (2003) 58

Europäische Kommission, Mitteilung vom 16.06.2004:

„Über die Zukunft der europäischen Forschungspolitik“,

KOM (2004) 353 endg. - Nicht im Amtsblatt veröffentlicht

Europäische Kommission, Mitteilung vom 02.02.2005:

„Zusammenarbeit für Wachstum und Arbeitsplätze - ein Neubeginn für die Strategie von Lissabon“ - Mitteilung von Präsident Barroso im Einvernehmen mit Vizepräsident Verheugen.

KOM (2005) 24 endgültig - nicht im Amtsblatt veröffentlicht

Europäische Kommission, Mitteilung vom 06.04.2005:

„Die Schaffung des EFR des Wissens für Wachstum“,

KOM (2005) 118

Europäische Kommission, Mitteilung vom 06.04.2005:

„Das Siebte Rahmenprogramm der Europäischen Gemeinschaft für Forschung, technologische Entwicklung und Demonstration“

KOM (2005) 119

Europäische Kommission, Mitteilung vom 12.04.2005:

„Integrierte Leitlinien für Wachstum und Beschäftigung (2005-2008)“ - Mitteilung des Präsidenten der Kommission mit einem Vorschlag für eine Entscheidung des Rates über Leitlinien für beschäftigungspolitische Maßnahmen der Mitgliedstaaten (gemäß Artikel 128 EG-Vertrag) - Teil 2

KOM (2005) 141 endg. - nicht im Amtsblatt veröffentlicht

Europäische Kommission, Mitteilung vom 20. April. 2005:

„Das intellektuelle Potenzial Europas wecken : So können die Universitäten ihren vollen Beitrag zur Lissabonner Strategie leisten“,

KOM (2005) 152 endg. - Nicht im Amtsblatt veröffentlicht.

Europäische Kommission, Mitteilung vom 1. Juni 2005:

„i2010 - Eine europäische Informationsgesellschaft für Wachstum und Beschäftigung“,

KOM (2005) 229 endg. - Nicht im Amtsblatt veröffentlicht

Europäische Kommission, Mitteilung vom 20. Juli 2005:

„Gemeinsame Maßnahmen für Wachstum und Beschäftigung: Das Lissabon-Programm der Gemeinschaft“,

KOM (2005) 330 endgültig - nicht im Amtsblatt veröffentlicht

Europäische Kommission, Mitteilung vom 10.06.2006:

„Das Modernisierungsprogramm für Universitäten umsetzen. Bildung, Forschung und Innovation“,

KOM (2006) 208

## **Empfehlungen, Vorschläge, Entscheidungen, Arbeitsdokumente und Programme des Europäischen Parlaments und des Rates**

Europäische Kommission (1993): Weißbuch, Brüssel

Empfehlung des Rates vom 24.09.1998 betreffend die europäische Zusammenarbeit zur Qualitätssicherung in der Hochschulbildung, Amtsblatt L 270 vom 7.10.1998

Detailliertes Arbeitsprogramm der EU-Kommission und des EU-Rates „Bildung“ zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa, Amtsblatt C 142 vom 14.6.2002

Sechstes Forschungsrahmenprogramm (Beschluss Nr. 1513/2002/EG des Europäischen Parlaments und des Rates, Amtsblatt L 232 vom 29.8.2002

Entscheidung Nr. 1230/2003/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 26. Juni 2003 zur Festlegung eines mehrjährigen Programms für Maßnahmen im Energiebereich: Programm „Intelligente Energie für Europa (2003-2006)“  
Amtsblatt L 176 vom 15. Juli 2003

Arbeitsdokument der EU-Kommission „European Higher Education in a Worldwide Perspective“ SEC (2005) 518. Brüssel. Hochrangige Sachverständigengruppe (2004)

Vorschlag für einen Beschluss des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Rahmenprogramms für Wettbewerbsfähigkeit und Innovation (2007-2013), der mit Beschluss Nr. 1639/2006 vom 24.10.2006 angenommen wurde.  
KOM(2005) 121 endg. - Nicht im Amtsblatt veröffentlicht;

Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 15.02.2006 über die verstärkte europäische Zusammenarbeit zur Qualitätssicherung in der Hochschulbildung, Amtsblatt Nr. L 64/60 vom 4.3.2006

## **Dokumente A-Z**

Bank for International Settlements (BIS): 75th Annual Report, 2005

Bildung auf einen Blick 2007: OECD-Indikatoren

BMBF, Aus Politik und Zeitgeschichte B 25/ 2004, Grund- und Strukturdaten 2001/2002, Bonn 2002. Deutsche Hochschulen zu Beginn des 21. Jahrhunderts

BMBF u. KMK: Nationaler Bericht für Deutschland; Realisierung der Ziele des Bologna-Prozesses 2004

BMBF; Stand der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Bologna-Prozess sowie in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland; Endbericht: Vorgelegt am 28.02.2005

BMBF: Nationaler Aktionsplan zum Bologna-Bericht 2006

BMBF u. KMK: Zweiter Bericht zur Realisierung der Ziele des Bologna-Prozesses, 2007

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), Bonn, 2005, Heft 124, Entwicklung eines Leistungspunktsystems an Hochschulen, Seite 7 ff.

CHE, 2003: Die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge als Herausforderung für die deutschen Hochschulen. Positionspapier II, Gütersloh

DAAD, Jahresbericht 1999/2000

DAAD Jahresbericht 2005

Erklärung der Personalvorstände führender deutscher Unternehmen zur Hochschulreform vom 30. Mai 2006, More Bachelors and Masters Welcome

FAZ; Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 19.10.2007; Artikel zur Exzellenzinitiative

Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2006/07

National Trends in the Bologna Process

Hochschulreform und Arbeitsmarkt die aktuelle Debatte zur Hochschulreform und die Akzeptanz von konsekutiven Studienabschlüssen auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Bonn, 2006, Rehburg, Meike, In: Aus Politik und Zeitgeschichte Nr. 48/2006 vom 27.11.2006

HRK, Beiträge zur Hochschulpolitik 3/2007; Rahmenbedingungen und Praxis der Promotion von Fachhochschul- und Bachelor-Absolventen, Bonn Dezember 2006

Journal der Nationalen Agentur beim Bundesinstitut für Berufsbildung (NA beim BIBB), Heft 7, Februar 2007

OECD-Bildungsbericht 2007

Sammlung der Rechtsprechung, EuGH, 1985

Positionspapier des BDI; „Bachelor-/Masterstudiengänge in Deutschland. Chancen für Wettbewerb und Transparenz im Hochschulsystem nutzen“. BDI 2005

Prozessakkreditierung statt Programmakkreditierung, Resolution des 56. Hochschulverbandstages in Weimar vom 21. März 2006

Schweizer Hochschulrektoren Konferenz, Protokoll, November 1999

Sechste Tagung der Bologna Koordinatoren an der Hochschule Bremen; HRK Präsentation „Offene Rechtsfragen“ vom 14./15.06.2007, Ralf Alberding

Sorbonne-Erklärung. Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung, Paris am 25. Mai 1998

Süddeutsche Zeitung vom 07./08.06.2008, Bildungsministerin Annette Schavan zum Verständnis der Bildung in der deutschen Politik.

United Nations Conference on Trade and Development (UNCTAD): Handbook of Statistics 2005

vbw Newsletterausgabe Nr. 19 vom 27. März 2006

Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V., Basisinformation vom 01.12.2006

Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Kamp/Bochum

Wissenschaftsrat, “Empfehlungen zur Akkreditierung privater Hochschulen”;  
21.01.2002, Drucksache 4419/00

World Trade Organization (WTO): International trade statistics 2005

Zeitschrift Europäische Grundrechte, Heft 21 vom 12.12.2003

9-Punkte Erklärung des DGB zur 4. Bologna-Folgekonferenz, am 17./18. Mai 2007 in  
London; Beschluss des DGB-Vorstandes vom 03.04.2007

## **Internetverzeichnis**

<http://eu2006.bmbwk.gv.at/bologna.htm> (10.07.06; letzter Zugriff)

[http://www.eua.be/eua/en/about\\_history.jsp](http://www.eua.be/eua/en/about_history.jsp) (12.04.06)

<http://eu2006.bmbwk.gv.at/bologna.htm> (10.07.06)

[http://www.magna-charta.org/pdf/mc\\_pdf/mc\\_german.pdf](http://www.magna-charta.org/pdf/mc_pdf/mc_german.pdf) (15.05.07)

[http://www.bmbf.de/pub/prager\\_kommunique.pdf](http://www.bmbf.de/pub/prager_kommunique.pdf) (15.05.07)

[http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/agenar\\_de.html](http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/agenar_de.html) (22.08.06)

<http://www.enic-naric.net> (15.05.07)

<http://www.enqua.eu/> (14.03.06)

<http://www.eurashe.be> (12.04.06)

[http://www.bologna-berlin2003.de/de/bologna\\_seminar/index.htm](http://www.bologna-berlin2003.de/de/bologna_seminar/index.htm) (21.07.06)

[http://www.bologna-berlin2003.de/de/bologna\\_seminar/seminar\\_ergebnisse.htm](http://www.bologna-berlin2003.de/de/bologna_seminar/seminar_ergebnisse.htm)  
(21.07.06)

<http://science.orf.at/science/news/72766> (21.07.06)

[http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Deutschland\\_de.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Deutschland_de.pdf) (21.07.06)

[http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Lisbon\\_convention.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Lisbon_convention.pdf) (18.01.08)

[http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Anhang\\_Rolle\\_Unis.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Anhang_Rolle_Unis.pdf) (21.07.06)

<http://eua.uni-graz.at/> 15.05.07)

<http://gial.di.uminho.pt/dsdt/> (14.05.06)

<http://www.studis-online.de/StudInfo/Gebuehren/#bundeslaender> (13.01.07)

<http://www.jointquality.org> (14.05.06)

<http://www.hochschulkompass.hrk.de> (21.07.06)

<http://www.studium.uni-freiburg.de/de/international/eucor/> (28.05.07)

<http://www.nwaev.fh-osnabrueck.de/enotis/> (28.05.07)

<http://www.studium.uni-freiburg.de/de/international/eucor/> (06.06.07)

<http://www.pimandcems.de> (06.06.07)

<http://www.eciu.org/> (06.06.07)

<http://www.daad.de/de/index.html> (06.06.07)

<http://www.dfh-ufa.org/> (06.06.07)

[http://ec.europa.eu/education/programmes/mundus/index\\_de.html](http://ec.europa.eu/education/programmes/mundus/index_de.html) (01.09.06)

<http://www.bologna-berlin2003.de> (21.05.06)

[http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/TrendsIII\\_zusam.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/TrendsIII_zusam.pdf) (06.06.07)

<http://www.eurydice.org> (06.06.07)

<http://www.bologna-bergen2005.no/> (06.06.07)

[http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/02-EUA/050425\\_EUA\\_TrendsIV.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/02-EUA/050425_EUA_TrendsIV.pdf)  
(06.06.07)

<http://www.enic-naric.net/> (22.05.07)

<http://www.akkreditierungsrat.de> (22.05.07)

<http://www.wissenschaftsrat.de> (02.05.08)

[http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index\\_english.htm](http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index_english.htm) (22.12.06)

<http://ec.europa.eu/education/> (22.12.06)

<http://europa.eu/scadplus/leg/de/cha/c10241.htm> (05.06.07)

[http://ec.europa.eu/growthandjobs/pdf/statistical\\_annex\\_2005\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/growthandjobs/pdf/statistical_annex_2005_en.pdf) (08.06.07)

[http://ec.europa.eu/growthandjobs/pdf/1206\\_annual\\_report\\_germany\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/growthandjobs/pdf/1206_annual_report_germany_de.pdf) (08.06.07)

<http://www.arbeitsagentur.de> (08.06.07)

[http://www.zew.de/de/publikationen/CIS4\\_DE\\_final\\_web.xls](http://www.zew.de/de/publikationen/CIS4_DE_final_web.xls) (14.06.07)

<http://sprachennetz.blogspot.com/search/label/Umfragen%20und%20Studien> (14.06.07)

<http://www.go-out.de> (14.06.07)

<http://www.bmbf.de/press/676.php> (15.06.07)

<http://europa.eu/scadplus/leg/de/cha/c11078.htm> (06.04.07)

[http://ec.europa.eu/research/fp6/mariecurie-actions/indexhtm\\_en.html](http://ec.europa.eu/research/fp6/mariecurie-actions/indexhtm_en.html) (15.05.06)

[http://ec.europa.eu/research/fp6/mariecurie-actions/indexhtm\\_en.html](http://ec.europa.eu/research/fp6/mariecurie-actions/indexhtm_en.html) (15.06.07)

<http://europa.eu/scadplus/leg/de/lvb/i23030.htm> (15.06.07)

<http://europa.eu/scadplus/leg/de/cha/c11086.htm> (15.06.07)

<http://europa.eu/scadplus/leg/de/cha/c11082.htm> (05.07.07)

<http://europa.eu/scadplus/leg/de/cha/c11089.htm> (06.06.07)

<http://europa.eu/scadplus/leg/de/cha/c11067.htm> (06.06.07)

[http://europa.eu.int/growthandjobs/pdf/statistical\\_annex\\_2005\\_en.pdf](http://europa.eu.int/growthandjobs/pdf/statistical_annex_2005_en.pdf) (06.07.07)

[http://ec.europa.eu/education/copenhagen/index\\_de.html](http://ec.europa.eu/education/copenhagen/index_de.html) (06.07.07)

<http://europa.eu/scadplus/leg/de/lvb/i23022.htm> (06.07.07)

[http://ec.europa.eu/research/fp6/mariecurie-actions/indexhtm\\_en.html](http://ec.europa.eu/research/fp6/mariecurie-actions/indexhtm_en.html) (23.03.07)

<http://www.eubuero.de/arbeitsbereiche/eranet> (23.03.07)

[http://ec.europa.eu/research/fp7/pdf/fp7-factsheets\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/research/fp7/pdf/fp7-factsheets_de.pdf) (06.07.07)

<http://europa.eu/scadplus/leg/de/lvb/n26104.htm> (06.07.07)

<http://www.uni-tuebingen.de/intrel/texdat/erasmus.html> (06.07.07)

<http://www.eu.daad.de/eu/erasmus/05332.html> (06.07.07)

[http://www.hrk.de/de/presse/95\\_2319.php](http://www.hrk.de/de/presse/95_2319.php) (08.07.07)

[http://www.hrk.de/de/download/dateien/StatistikBAMAHRKWiSe2006\\_07.pdf](http://www.hrk.de/de/download/dateien/StatistikBAMAHRKWiSe2006_07.pdf)  
(12.07.07)

[http://www.stmwfk.bayern.de/hs\\_hochschulgesetz.html](http://www.stmwfk.bayern.de/hs_hochschulgesetz.html) (12.07.07)

[http://www.wissenschaft-im-dialog.de/wid\\_mitglied.php4?WID\\_ID=18&ID=26](http://www.wissenschaft-im-dialog.de/wid_mitglied.php4?WID_ID=18&ID=26)  
(14.09.07)

<http://www.hrk.de/bologna/de/home/1976.php#Übersicht> (14.09.07)

[http://www.bpb.de/wissen/8EUGSK,0,0,Inter\\_und\\_intraregionaler\\_Warenhandel.html](http://www.bpb.de/wissen/8EUGSK,0,0,Inter_und_intraregionaler_Warenhandel.html)  
(21.09.07)

<http://www.uni-oldenburg.de/ibkm/14618.html> (28.09.07)

[http://www.projekt-q.de/de/download/dateien/Thesen\\_D-A-CH\\_vom\\_27.03.2004\\_final.doc](http://www.projekt-q.de/de/download/dateien/Thesen_D-A-CH_vom_27.03.2004_final.doc) (03.10.07)

<http://www.bpb.de/files/4LK77T.pdf> (04.10.07)

<http://www.bis.org/publ/arpdf/ar2005e.htm> (04.10.07)

[http://www.bpb.de/wissen/K7SK3O,0,Bestand\\_an\\_Ausl%28ADI%29.html](http://www.bpb.de/wissen/K7SK3O,0,Bestand_an_Ausl%28ADI%29.html) (04.10.07)

<http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,492502,00.html> (28.10.07)

[http://www.studis-online.de/HoPo/art-643-bologna\\_bilanz\\_london.php](http://www.studis-online.de/HoPo/art-643-bologna_bilanz_london.php) (29.06.07)

[http://www.bmbf.de/pub/Londoner\\_Kommunique\\_Bologna\\_d.pdf](http://www.bmbf.de/pub/Londoner_Kommunique_Bologna_d.pdf) (29.06.07)

[http://www.oecd.org/document/52/0,3343,en\\_2649\\_39263238\\_29343796\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/52/0,3343,en_2649_39263238_29343796_1_1_1_1,00.html) (02.11.07)

[http://www.vbw-bayern.de/agv/Themen-Bildung-Hochschule-Im\\_Fokus-Bachelor\\_und\\_Master\\_kompakt-More\\_Bachelors\\_welcome--5783.htm](http://www.vbw-bayern.de/agv/Themen-Bildung-Hochschule-Im_Fokus-Bachelor_und_Master_kompakt-More_Bachelors_welcome--5783.htm) (10.11.07)

<http://bildungsklick.de/pm/26203/deutscher-hochschulverband-fordert-umstellung-des-akkreditierungsverfahrens/> (10.11.07)

[http://www.bildungsbericht.de/daten/f\\_web.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten/f_web.pdf) (13.11.07)

[http://www.eua.be/eua/en/about\\_history.jsp](http://www.eua.be/eua/en/about_history.jsp) (12.04.06)

[http://www.magna-charta.org/pdf/mc\\_pdf/mc\\_german.pdf](http://www.magna-charta.org/pdf/mc_pdf/mc_german.pdf) (12.04.06)

[http://www.bmbf.de/pub/prager\\_kommunique.pdf](http://www.bmbf.de/pub/prager_kommunique.pdf) (15.05.2007)

[http://www.bmbf.de/pub/nationaler\\_bericht\\_bologna\\_05-07.pdf](http://www.bmbf.de/pub/nationaler_bericht_bologna_05-07.pdf) (15.05.07)

[http://www.bmbf.de/pub/nationaler\\_aktionsplan\\_bologna\\_06.pdf](http://www.bmbf.de/pub/nationaler_aktionsplan_bologna_06.pdf) (15.05.07)

<http://www.jobware.de/ra/sa/fr/2.html> (15.05.07)

<http://www.promotion-fh.de/> (20.04.08)

<http://www.oecd.org/edu/eag2007> (16.05.08)

[http://www.europarl.europa.eu/facts/4\\_8\\_3\\_de.htm](http://www.europarl.europa.eu/facts/4_8_3_de.htm) (10.02.08)

[http://www.fzs.de/themen/internationales/anererkennung\\_studienleistungen/151929.html](http://www.fzs.de/themen/internationales/anererkennung_studienleistungen/151929.html) (18.01.08)

<http://de.euabc.com/word/18> (18.01.08)

<http://www.euoparl.de/> (18.01.08)

<http://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/hausniederlande/landesbeauftragter/bamamnster.de> (13.04.06)

<http://www.information-philosophie.de/?a=1&t=315&n=2&y=1&c=38#> (27.04.09)

<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/WGR2007/Strategy-for-EHEA-in-global-setting.pdf> (07.05.2009)

[http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/de/ec/71067.pdf](http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/de/ec/71067.pdf)  
(09.05.2009)

<http://www.bmbf.de/de/3336.php> (09.05.2009)

<http://www.ena.lu/bericht-europa-burger-29-marz-1985-030002254.html> (11.05.2009)

<http://www.che.de/Intranet/upload/Positionspapier2BMS.pdf> (26.05.2009)

[http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/099EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/099EN.pdf) (04.06.09)

<http://www.ihep.org/assets/files/EYESFINAL.pdf> (09.06.09)

[http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven\\_Louvain-la-Neuve\\_Communicu%E9\\_April\\_2009.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communicu%E9_April_2009.pdf) (12.06.09)

<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/pcao/> (12.06.09)

<http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf> (30.08.09)

[http://www.studieren-in-frankreich.de/raeume/studieren/abschluesse/content\\_abschluss.html](http://www.studieren-in-frankreich.de/raeume/studieren/abschluesse/content_abschluss.html)  
(01.09.2009)

<http://transatlanticker.twoday.net/stories/3404649/comment> (02.09.09)

<http://www.cdu.de/doc/pdfc/091024-koalitionsvertrag-cducsu-fdp.pdf> (26.02.09)

<http://www.bkj-remscheid.de/fileadmin/pdf/Bieri.pdf> (16.01.2010)

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung	Titel	Seite
01	Institutionen und Akteure in der Ebenenbetrachtung	7
02	Hochschultyp und Bundesland, Stand: 14.01.2008	27
03	Bachelor- und Masterstudienangebote nach Hochschularten im Sommersemester 2009	33
04	Entwicklung der Bachelor- und Masterstudienangebote Bundesweit; Wintersemester 99/00 bis Sommersemester 2009	34
05	Entwicklung der Bachelor- und Masterstudienangebote in Bayern , Wintersemester 99/00 bis Sommersemester 2009	34
06	Bachelor- und Masterstudienangebote nach Bundesländern im Sommersemester 2009	35
07	Zeittafel und Kerninhalte zum Bologna-Prozess	69
08	Übersicht der im Zeitraum von 2003-2005 zuletzt zum Bologna-Prozess neu hinzugenommenen Staaten	80
09	Beteiligte der Follow-up-Gruppe zum Zeitpunkt Mai 2005	83
10	Beteiligte der Follow-up-Gruppe	105
11	Ebenenbetrachtung innerhalb des Bologna-Prozesses	111
12	Einführung eines zweistufigen Studiensystems im Jahr 2000 im Vergleich zu 2004/05	125
13	Einführung des zweistufigen Studiensystems im Jahr 2008/09	126
14	Umsetzung des dreistufigen Studiensystems im Jahr 2008/2009	126
15	Für den Zugang zur Doktorandenausbildung erforderliche Abschlüsse im Jahr 2008	128
16	Studienmöglichkeiten und Abschlüsse in der Türkei	130

<b>Abbildung</b>	<b>Titel</b>	<b>Seite</b>
17	Anerkennung der französischen Hochschulabschlüsse	132
18	Studienmöglichkeiten und Abschlüsse der Hochschulsysteme in England	133
19	Landesgesetzliche Regelungen zur Promotion von FH-Absolventen	139
20	Übersicht der Universitäten, deren Promotionsordnungen den FH-Master dem Universitätsabschluss in Bezug auf die Promotionsmöglichkeit formell gleichstellen. Stand 11.02.2008	143-144
21	Promotion von Fachhochschulabsolventen, 2006	158-160
22	Promotionsverfahren von FH-Absolventen 1996-2003 in Bayern	161
23	Gleichwertigkeit von Unversitäts-Abschluss mit FH-Master-Abschluss; Anfrage an die Bayerischen Universitäten vom 29.10.2007	162-165
24	Verblässende Ebenenumsetzung	172

## Anlagenverzeichnis

<b>Anlage Nr.</b>	<b>Titel</b>	<b>Seite</b>
01	Anfrage zur Aufnahme eines Promotionsstudiums	210
02	Masterurkunde	211
02	Masterzeugnis	212
04	Akkreditierungsbestätigung	213
05	Matrixübersicht Promotionsordnungen	214-228
06	Lebenslauf	229

## **Anlage 01**

### **Anfrage zur Aufnahme eines Promotionsstudiums**

Jürgen Landshuter  
St.-Lorenz-Str. 54  
90522 Oberasbach

An die Universität

..

Zulassungsantrag zum Promotionsstudium

08.06.2007

Sehr geehrte Damen und Herren,

im Rahmen des internen Laufbahnwechsels vom mittleren zum gehobenen Verwaltungsdienst, habe ich nach meinem Studium im Jahr 1992 an der Bayerischen Beamtenfachhochschule Hof, mein Diplom zum Verwaltungswirt (FH) erhalten.

Im Oktober 2005 habe ich an der Evangelischen Fachhochschule Nürnberg meinen Abschluss zum Master of Adult Education mit der Endnote 1,7 erhalten. Der Studiengang ist durch die Acquin akkreditiert.

Die Masterurkunde und den Akkreditierungsnachweis lege ich in Kopie bei.

Ich möchte nun mit dem Masterabschluss im Bereich Philosophie/Pädagogik promovieren und bitte um Mitteilung, ob ich die Zulassungsvoraussetzungen erfülle bzw. welche Vorgaben ich noch zu erfüllen habe.

Mit freundlichen Grüßen

Gezeichnet

Jürgen Landshuter

# Masterurkunde

## Anlage 02 Masterurkunde



Fachhochschule der Evangelisch-Luth. Kirche in Bayern

Die Evangelische Fachhochschule Nürnberg verleiht

**Herrn Jürgen Landshuter**

Geboren am 30. 12. 1965 in Neuendettelsau

aufgrund erfolgreich abgelegter Prüfungen im  
Weiterbildungsstudium (Masterstudium) Erwachsenenbildung  
(Postgraduate Studies Adult Education)

den akademischen Grad

**Master of Adult Education**

- Kurzform: M.Edu -

Nürnberg, den 01. 10. 2005

Prof. Dr. Roland Proksch  
Präsident



Prof. Dr. Gerd E. Stolz  
Vorsitzender der Prüfungskommission

# Masterzeugnis

## Anlage 03 Masterzeugnis



Fachhochschule der Evangelisch-Lutherischen Kirche

### Herr Jürgen Landshuter

geboren am 30. 12. 1965 in Neuendettelsau

hat aufgrund eines ordnungsgemäßen Studiums im

Weiterbildungsstudium (Masterstudium) Erwachsenenbildung  
(Postgraduate Studies Adult Education)

die Abschlussprüfung mit dem Gesamtergebn "gut (1,7)" bestanden

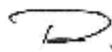
#### Fächer und Einzelnoten

Geschichte und Arbeitsfelder der Erwachsenenbildung	1,0
Philosophische, ethische und religiöse Fragen der Erwachsenenbildung	1,7
Psychologische und erziehungswissenschaftliche Grundlagen der Erwachsenenbildung	2,3
Management und Marketing in der Erwachsenenbildung	3,0
Evaluation und Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung	1,3
Weiterbildungsberatung	1,0
Methodik und Didaktik der Erwachsenenbildung	1,3
Rechtfragen der Erwachsenenbildung	3,0
International Adult Education	1,7

Die Masterarbeit zum Thema

"Qualitätsmanagement und Zertifizierung im Bereich der Erwachsenenbildung. Entwicklung, Umsetzung und Implementierung durch den Bayerischen Volkshochschulverband für seine Mitgliedseinrichtungen" wurde mit "sehr gut (1,3)" bewertet

Nürnberg, den 01. Oktober 2005



Der Präsident

Neuendettelsau, die Fachhochschule  
1 = sehr gut  
2 = gut  
3 = befriedigend  
4 = ausreichend



Der Vorsitzende der Prüfungskommission

Das Gesamtergebn mit Auszeichnung bestanden bei einer Prüfungsgesamtnote bis 1,0  
sehr gut bestanden bei einer Prüfungsgesamtnote über 1,2 bis 1,3  
gut bestanden bei einer Prüfungsgesamtnote über 1,5 bis 2,0  
befriedigend bestanden bei einer Prüfungsgesamtnote über 2,3 bis 3,0

**Anlage 04**  
**Akkreditierungsbestätigung**

---

DAS AKKREDITIERUNGS-, CERTIFIZIERUNGS- UND  
QUALITÄTSSICHERUNGS-INSTITUT

**ACQUIN**

VERLEIHT IM AUFTRAG DES AKKREDITIERUNGSRATES

DAS GÜTESIEGEL



FÜR DEN STUDIENGANG

**ERWACHSENENBILDUNG-**  
**- MASTER OF ADULT EDUCATION -**

*AN DER EVANGELISCHEN FACHHOCHSCHULE NÜRNBERG*

**DIE AKKREDITIERUNG GILT BIS ZUM 31. MÄRZ 2010.**

**DER ERFOLGREICHE ABSCHLUSS DES STUDIENGANGS ERÖFFNET DEN ZUGANG  
ZUM HÖHEREN ÖFFENTLICHEN DIENST.**

*BAYREUTH, 21. SEPTEMBER 2005*

.....  
KLAUS D. WOLFF  
VORSTANDSVORSITZENDER

## Matrixübersicht Promotionsordnungen

Bundesland/Hochschule	Promotionsordnung vom/ zuletzt geändert	Master als Abschluss genannt	Gleichwertigkeit	Voraussetzungen	Öffnungsklausel für Nichtuniversitären Abschluss	Höchstnote	Weitere Voraussetzungen	Spracherfordernisse
<b>Sachsen</b>								
Technische Universität Dresden	24.09.2003	Nein	Fallprüfung	Magister, Diplom, 1. Staatsprüfung; 8 Semester, Note "gut"	Ja	"überdurchschnittliche Leistung"	Besonders Befähigt; 8 Semester FH-Studium, Vorschlag durch Fachbereichs- rat	Latinum
Universität Leipzig	06.11.2001	Nein	Fallprüfung	Magister, Diplom, 1. Staatsprüfung, 8 Semester, Note gut	Ja	"überdurchschnittliche Leistungen"	8 Semester FH-Studium, Vorschlag durch Fachbereichs- rat	Englisch oder Französisch oder Russisch; Latein oder Griechisch oder Altgriechisch
Technische Universität Chemnitz	28.07.2004	Ja	Ja	Magister, Diplom, 1. Staatsprüfung, Master; 8 Semester, "überdurchschnittlicher Abschluss"	Ja	"überdurchschnittlich"	8 Semester FH-Studium, Vorschlag durch Fachbereichs- rat, zusätzliche Studienleistungen	Keine
<b>Sachsen-Anhalt</b>								
Otto-von-Guericke- Universität Magdeburg	04.07.2001	Ja	Ja	Diplom, Magister, Master, Staatsprüfung, ohne Note	Ja	überdurchschnittliche Qualifikation	Gutachten FH-Prof. + 2 Gutachten UniProf.	Keine

Bundesland/Hochschule	Promotionsordnung vom/zuletzt geändert	Master als Abschluss genannt	Gleichwertigkeit	Voraussetzungen	Öffnungsklausel für Nichtuniversitären Abschluss	Höchstnote	Weitere Voraussetzungen	Spracherfordernisse
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg	20.01.1999	Ja	Ja	Magister, Diplom, Master, Staatsexamen, Note gut	Ja	"gut"	Je 1 Gutachten von FH-Prof. und Uni-Prof., die die besondere Befähigung bestätigen, i.d.R. zwei Seminare des Hauptstudiums	Keine
<b>Thüringen</b>								
Universität Erfurt	20.09.2001	Nein	Nein	8. Sem. Hochschule, Abschluss Magister oder Gleichwertig, Note "gut"	Ja	1,5	24 Leistungspunkte + 2 Seminarscheine	Keine
Bauhaus Universität Weimar	30.01.2002	Nein	Fallprüfung	Abschluss Studium Uni oder gleichgestellter Hochschule, Note	Ja	gut	vertiefendes Studium bis zu 3 Semester	Keine
Friedrich-Schiller-Universität Jena	03.07.2001/ 27.11.2001	nicht explizit	Fallprüfung	Abgeschlossenes Studium an Universität mit "gut"	Ja	1,5	Empfehlung des Fachbeirats, Projektskizze zum Gegenstand der Dissertation, Votum des betreuenden Prof. über die Promotionswürdigkeit der Projektskizze, zusätzliche Studienleistungen	Latinum oder vertiefte Kenntnisse in drei Fremdsprachen
<b>Berlin</b>								
Humboldt-Universität zu Berlin	21.02.2007	Ja	Ja	Magister, Diplom, 1. Staatsprüfung, Master; Note "gut"	Ja	sehr gut	Keine	Nein

Bundesland/Hochschule	Promotionsordnung vom/ zuletzt geändert	Master als Abschluss genannt	Gleichwertigkeit	Voraussetzungen	Öffnungsklausel für Nichtuniversitären Abschluss	Höchstnote	Weitere Voraussetzungen	Spracherfordernisse
Freie Universität Berlin	21.10.1985/ 08.07.1998	Nein	Fallprüfung	Hochschulexamen oder 1. Staatsprüfung, Note "überdurchschnittlich"	Ja	"Qualifikation im Promotionsfach	Zusätzliche Studienleistungen	Gegebenenfalls Festlegung durch Fachbereichsrat
<b>Brandenburg</b>								
Universität Potsdam	23.06.2005	Nein	Fallprüfung	Berufsqualifizierender Abschluss + 8 Semester oder Berufsqualifizierender Abschluss + 6. Semester + vorbereitende Studien im Promotionsfach, ohne Note	Ja	keine Festlegung	Absolvierung von Teilen des Promotionsfaches	Keine
Europa-Universität Viadrina Frankfurt/Oder	25.10.1995/ 12.02.2003	Nein	Fallprüfung	Magister, Diplom, Staatsprüfung, Note gut	Ja	sehr gut	Zusätzliche Studienleistungen	ja, in Abhängigkeit vom Thema der Dissertation
Mecklenburg-Vorpommern								

Bundesland/Hochschule	Promotionsordnung vom/zuletzt geändert	Master als Abschluss genannt	Gleichwertigkeit	Voraussetzungen	Öffnungsklausel für Nichtuniversitären Abschluss	Höchstnote	Weitere Voraussetzungen	Spracherfordernisse
Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald	29.01.1997/ 15.12.1999	Nein	Fallprüfung	Magister, Diplom, 1. Staatsprüfung, Note gut, mind. 2 Semester an der Uni Greifswald oder wissenschaftliche Mitarbeiter in Greifswald mindestens sechs Monate, Note "gut"	Ja	gut	drei Semester Uni-Studium zwei davon in Greifswald, zwei Referate mit Note gut	Keine
Universität Rostock	07.06.2000	Nein	Fallprüfung	Magister, Diplom, 1. Staatsexamen, Note gut	Ja	sehr gut	Kolloquium im Promotionsfach	Latinum oder Altgriechisch und eine lebende Sprache oder zwei lebende Sprachen
<b>Niedersachsen</b>								
Universität Lüneburg	25.10.2006	nicht explizit	Fallprüfung	Uni-Magister oder Äquivalent, Note 2,5	Ja	2,0	Befähigungsnachweis zu vertiefter wissenschaftlichen Arbeit	Keine
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg	08.12.2004	Ja	Ja	Uni Abschluss Diplom, Magister, Master, erste Staatsprüfung mit gehobenen Prädikat	Ja	gehobenes Prädikat	2 Semester Hauptstudium, mündliche Prüfung	Keine
Universität Hildesheim	12.04.2005	Ja	Ja	Master, Diplom, Magister, 1. Staatsprüfung höheres Lehramt oder Gleichwertig, "mit gehobenen Prädikat"	Ja	mit gehobenen Prädikat	Aufbaustudium 2 Sem., Zusätzliche Studienleistungen oder Vorlage Exposé und mündliche Prüfung	Keine

Bundesland/Hochschule	Promotionsordnung vom/ zuletzt geändert	Master als Abschluss genannt	Gleichwertigkeit	Voraussetzungen	Öffnungsklausel für Nichtuniversitären Abschluss	Höchstnote	Weitere Voraussetzungen	Spracherfordernisse
Georg-August-Universität Göttingen	11.07.2002	Ja	Ja	Magister, Diplom, Staatsprüfung höheres Lehramt, Master, mit Note "hervorragendem Abschluss"	Ja	hervorragend	Zusatzstudium 2 Semester	kleines Latinum oder Graecum
Technische Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig	09.08.2002	Nein	Nein	Magister, Diplom, Staatsprüfung an Uni, gehobenes Prädikat	Ja	gehobenes Prädikat	Nachweis der Befähigung zur vertieften wissenschaftlichen Arbeit	abhängig von Dissertationsthema Latein und oder Griechisch, bzw. keine Sprache
Universität Osnabrück	22.07.2004	Ja	Ja	Diplom, Magister, Master an Uni, mit "überdurchschnittlichen" Abschluss	Ja	überdurchschnittlich	Nachweis der Befähigung zur vertieften wissenschaftlichen Arbeit oder 2 Semester mit qual. Studien- und Prüfungsleistungen	Keine
<b>Schleswig-Holstein</b>								
Christian-Albrechts- Universität Kiel	22.04.1999	Ja	Ja	Uni-Abschluss mit 9 Semester Regelstudienzeit, Magister, Master, ohne Note	Ja	1,5	2 Semester eingeschrieben und Prüfungsgespräch	Latinum

Bundesland/Hochschule	Promotionsordnung vom/ zuletzt geändert	Master als Abschluss genannt	Gleichwertigkeit	Voraussetzungen	Öffnungsklausel für Nichtuniversitären Abschluss	Höchstnote	Weitere Voraussetzungen	Spracherfordernisse
<b>Bremen</b>								
Universität Bremen	26.06.2000	Nein	Fallprüfung	Abschluss 8 Semester Hochschulstudium mit Regelvoraussetzung, Allgemeine Hochschulreife oder berufsqualifizierendes Abschluss-examen, ohne Note	Ja	keine Festlegung	Zusätzliche Studienleistungen mit Dauer von max. 4 Semestern	Keine
<b>Hamburg</b>								
Universität Hamburg	19.03.2003	Ja	Ja	Magister, Diplom, Master, Staatsexamen, Note gut	ja	gut	Berufsqualifizierender Abschluss, 2 Gutachten zur Promotionsbefähigung, evtl. zusätzliche Studienleistungen	Keine
<b>Nordrhein-Westfalen</b>								
Universität Paderborn	20.02.2002	Ja	Ja	Uni Studium 8 Sem. oder HS-Studium 6 Sem. + 2 Semester Vorbereitungsstudium + mündliche Prüfung oder Ergänzungsstudium oder Masterstudium, ohne Note	Ja	Nein	2 Semester Vorbereitende Studien + mündliche Prüfung	Keine

Bundesland/Hochschule	Promotions- ordnung vom/ zuletzt geändert	Master als Abschluss genannt	Gleich- wertigkeit	Voraussetzungen	Öffnungs- klausel für Nichtuniver- sitären Abschluss	Höchstnote	Weitere Voraussetzungen	Spracherfor- dernisse
Universität Bielefeld	15.07.2002	Ja	Ja	8 Sem. Magister, 1. Staatsprüfung Lehramt Sekundarstufe II, Master, ohne Note; oder Abschluss nach 6 Semester Hochschule mit Note "gut" oder Bachelor mit Ergänzungsstudium 2 Semester	Ja	gut	2 Semester Vorbereitende Studien	Keine
Heinrich-Heine- Universität Düsseldorf	04.07.2000/ 02.07.2006	Ja (Negativ- ausschluss)	Ja	8 Sem. Uni, Abschluss nicht Bachelor oder Hochschulabschluss 6 Sem. und vorbereitende Studien, Note 2,5	Ja	2,5	angemessene vorbereitende Studien auf das Promotions- fach	Keine
Ruhr-Universität Bochum	15.07.1987	Nein	Nein	8 Sem. Uni, oder 6 Sem. + 2 vorber. Semester oder Ergänzungsstudium, ohne Note	Ja	keine Festlegung	4 Semester an der Uni im entsprechendem Fach eingeschrieben	Latinum oder Altgriechisch
Universität Duisburg- Essen	08.03.2001	Nein	Fallprüfung	8 Sem. Uni Diplom, Magister, Staatsexamen mit gut oder 6 Sem. + vorbereitende Studien	Ja	Abschluss mit gut +angemesse- ne auf die Promotion vorbereitende Studien		

Bundesland/Hochschule	Promotionsordnung vom/ zuletzt geändert	Master als Abschluss genannt	Gleichwertigkeit	Voraussetzungen	Öffnungsklausel für Nichtuniversitären Abschluss	Höchstnote	Weitere Voraussetzungen	Spracherfordernisse
Westfälische Wilhelms-Universität Münster	05.12.2001/ 29.04.2005	Ja	Ja	8 Sem. Uni, Abschluss nicht Bachelor oder Master mind. Note 2,5	Ja	2,5	Vorbereitende Studien von vier Semestern + Studienleistungen	Latein
<b>Nordrhein-Westfalen</b>								
Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen	16.03.2001/ 13.10.2006	Ja	Ja	8 Sem. Uni, Abschluss nicht Bachelor oder Hochschulabschluss 6 Sem. Und vorbereitende Studien oder Master oder Ergänzungsstudium, Note 2,5	Ja	sehr gut, sowohl Gesamtnote und Note Diplomarbeit	vorbereitende Studien	Latein
Rheinische-Friedrich-Wilhelms Universität Bonn	09.08.2004	Ja	Ja	8 Sem. Uni, Abschluss nicht Bachelor oder Hochschulabschluss 6 Sem. und vorbereitende Studien oder Master oder Ergänzungsstudium, Note "mindestens die zweitbeste".	Ja	"mindestens die zweitbeste Note"	zusätzliche Leistungsnachweise nach Beschluss des Promotionsausschusses	Keine
Universität Siegen	19.01.2006	Ja	Ja	8. Sem. Uni, Abschluss nicht Bachelor, oder Uni Master, Note 2	Ja	Note 2	vorbereitende Studien im Promotionsfach	Latein
Fernuniversität Hagen	30.11.2005	Ja	Ja	8 Sem. Uni, Abschluss nicht Bachelor oder Master, Note "gut"	Ja	Note 2	Vorbereitende Studien 4 Semester	Keine

Bundesland/Hochschule	Promotions- ordnung vom/ zuletzt geändert	Master als Abschluss genannt	Gleich- wertigkeit	Voraussetzungen	Öffnungs- klausel für Nichtuniver- sitären Abschluss	Höchstnote	Weitere Voraussetzungen	Spracherfor- dernisse
Private Universität Witten/Herdecke	16.04.2002	Ja	Ja	8 Sem. Uni, Abschluss nicht Bachelor oder Master, Note "befriedigend" !!	Ja	befriedigend	angemessene vorbereitend Studien	Keine
<b>Hessen</b>								
Universität Kassel	31.10.2005	Ja	Ja	8 Sem. Magister, Diplom, Gleichwertige Staatsprüfung, ohne Note oder konsekutiver Studiengang Bachelor u. Master	Ja	gut	Eignungsprüfung für FH-Abschluss, Ergänzungsprüfung für Master (nicht konsekutiv) im Umfang von 30 Credits	Keine
Philipps-Universität Marburg	27.11.2006	Ja	Ja	8 Sem. Magister, Diplom, Staatsexamen, 8-Semestriger Bachelor, Master mit 120 ECTS, keine Note angegeben	Ja	keine Festlegung	abgeschl. Hochschul- studium mit Eignungsfest- stellung	Keine
Johann Wolfgang Goethe - Universität Frankfurt	12.11.1986/ 12.11.2001	Ja	Ja	Staatsexamen, Magisterprüfung, Diplomprüfung oder akkreditierter Master- Studiengang, Mindest- studienzeit von acht Semestern erfordert. Note befriedigend	Ja	befriedigend	vorbereitendes Studienjahr mit Ergänzungsprüfung	Ja, je nach Studienfach

Bundesland/Hochschule	Promotionsordnung vom/ zuletzt geändert	Master als Abschluss genannt	Gleichwertigkeit	Voraussetzungen	Öffnungsklausel für Nichtuniversitären Abschluss	Höchstnote	Weitere Voraussetzungen	Spracherfordernisse
<b>Rheinland/Pfalz</b>								
Universität Koblenz-Landau Abteilung Koblenz	07.09.1995/ 03.05.2002	Ja	Ja	Hochschulabschluss mind. 8 Sem. oder Masterabschluss an Hochschule oder Fachhochschule, Note 2	Ja	Note 2	2 Semester Eignungsfeststellungsverfahren	Griechisch, Latein und eine moderne Sprache
Trier	24.03.2003	Ja	Ja	Abgeschlossenes Hochschulstudium oder FH-Master oder FH-Diplom bzw. Bachelor mit Eignungsfeststellungsverfahren, keine Note angegeben	Ja	zu den 10% Besten ihres Prüfungsjahres der FH	2 Semester Eignungsfeststellung mit Prüfungen nach Vorgabe des Promotionsausschusses	Latein
Technische Universität Kaiserslautern	11.12.1990/ 08.08.2000	nicht explizit	Ja	8. Sem. Uni Abschluss keine Note angegeben	Ja	ohne Note	Qualifikationsstudium 3 Semester und Promotions-eignungsprüfung	Latein oder weitere Fremdsprache nach Entscheidung Fachbeirat
<b>Saarland</b>								
Universität des Saarlandes Saarbrücken	18.01.2001	Ja	Ja	8. Sem. Uni Abschluss (ohne Note) oder 6. Sem. Uni mit hervorragenden Leistungen und angemessener vorbereitender Studienleistungen oder	Ja	"hervorragend"	angemessene vorbereitende Studien, 2. Semester im Prüfungsfach	Keine

Bundesland/Hochschule	Promotionsordnung vom/ zuletzt geändert	Master als Abschluss genannt	Gleichwertigkeit	Voraussetzungen	Öffnungsklausel für Nichtuniversitären Abschluss	Höchstnote	Weitere Voraussetzungen	Spracherfordernisse
Universität des Saarlandes Saarbrücken				Uni-Master: keine Notenangabe				
<b>Baden-Württemberg</b>								
Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg	22.09.2006	Ja	Ja	4 Studienjahre Uni, Diplom, Magister, Staatsexamen, Master, Note "gut"	Ja	sehr gut	Kolloquium mit Note gut	Kleines Latinum oder Graecum
Universität Stuttgart	26.05.2000	Nein	Nein	4 Studienjahre Uni, "Abschluss mit erkennbarer Befähigung zur weiteren wissenschaftlichen Forschungsarbeit", Studium oder wissensch. Tätigkeit an Uni Stuttgart mind. 1 Jahr	Ja	"hervorragend"	Eignungsfeststellungsverfahren, 3 Semester mit Prüfungen	Keine
Eberhard-Karls-Universität Tübingen	01.06.1979	Nein	Nein	8 Sem. Uni, M.A., Lehramt Gymnasium,	Ja, sehr eingeschränkt	--	nicht genannt	Latinum und abhängig vom Thema Graecum + eine bzw. zwei moderne Fremdsprachen

Bundesland/Hochschule	Promotionsordnung vom/zuletzt geändert	Master als Abschluss genannt	Gleichwertigkeit	Voraussetzungen	Öffnungsklausel für Nichtuniversitären Abschluss	Höchstnote	Weitere Voraussetzungen	Spracherfordernisse
Pädagogische Hochschule - University of Education Schwäbisch Gmünd	13.03.2006	Ja	Ja	4 Studienjahre Uni oder Päd. Hochschule bzw. Postgrad. Studiengang oder Master, mit überdurchschnittlichen Ergebnis (Note bis 2,5)	Ja	besonders qualifiziert	2 Semester Promotionsaufbaustudium	Keine
Universität Konstanz	06.08.2006/ 31.07.2007	Ja	Ja	Master an Hochschule, Abschluss nach 4 Studienjahren Uni bzw. Päd. Hochschule, Abschluss muss "qualifiziert" sein.	Ja	hervorragend	Eignungsfeststellungsverfahren, 2 Semester mit Prüfungen	Keine
Albert-Ludwigs-Universität Freiburg	20.01.1999/ 31.01.2006	Nein	Nein	4 Studienjahre Uni, M.A., Lehramt Gymnasium, keine Notenangabe	Ja	gut (bis 2,00)	Eignungsfeststellungsverfahren, 3 Semester mit Prüfungen	abhängig vom Dissertationsthema
Pädagogische Hochschule Freiburg	01.01.2007	Nein	Nein	4 Studienjahre oder Aufbaustudiengang an Uni oder Päd. Hochschule mit überdurchschnittlicher Prüfung (gut und sehr gut)	Ja	gut und unter den besten 10% des Prüfungsjahres	fachgutachtliche Bestätigung von 2 FH-Prof. und Eignungsfeststellungsverfahren, 3 Semester mit Prüfungen	Keine

Bundesland/Hochschule	Promotionsordnung vom/ zuletzt geändert	Master als Abschluss genannt	Gleichwertigkeit	Voraussetzungen	Öffnungsklausel für Nichtuniversitären Abschluss	Höchstnote	Weitere Voraussetzungen	Spracherfordernisse
Pädagogische Hochschule Weingarten	25.01.2006	Ja	Ja	Master, 4 Studienjahre Uni mit Abschluss, Abschluss Päd. Hochschule oder Kunsthochschule, postgradualer Studiengang, Note "gut"	Ja	besondere Befähigung	fachgutachtliche Bestätigung von 2 Professoren	Keine
<b>Bayern</b>								
Ludwig-Maximilians-Universität München	18.03.1980/ 01.03.2005	Ja	Nein	8. Sem. Uni, Abschluss Diplom, Magister, Uni-Master, Staatsexamen, drei Sem. in München, Note "gut"	Ja	1,5	Zusätzliche Studienleistungen 4 Semester, 2 Hauptseminarscheine	Keine
Hochschule für Philosophie München	01.03.2005/ 13.07.2006	Nein	Nein	8. Sem. Uni, Abschluss Diplom, Magister, Staatsexamen, kirchliches Examen, drei Sem. in München, Note "gut"	Ja	1,5	Zusätzliche Studienleistungen 4 Semester, 2 Hauptseminarscheine	Keine
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt	04.05.1998/ 27.07.2006	Nein	Nein	Hochschulstudium Magister, Diplom, Staatsexamen, keine Notenangabe	Ja	sehr gut	Promotionseignungsprüfung	Latein

Bundesland/Hochschule	Promotionsordnung vom/ zuletzt geändert	Master als Abschluss genannt	Gleichwertigkeit	Voraussetzungen	Öffnungsklausel für Nichtuniversitären Abschluss	Höchstnote	Weitere Voraussetzungen	Spracherfordernisse
Universität Augsburg	30.01.1986/ 21.06.2007	Ja	Nein	Hochschulreife, Abschluss Magister, Master, Diplom, Staatsprüfung Lehramt Gymnasium, Note 2,5	Ja	1,5	Promotionsstudium 4 Semester, Note 2,0	Latein
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg	08.10.1991/ 29.01.2007	Nein	Nein	Magister, Diplom, 1. Staatsprüfung Lehramt, Note "gut"	Ja	gut	Abschluss Studiengang Sozialwesen FH und Promotionseignungsprüfung	Latein u. zweite Fremdsprache
Universität Regensburg	10.08.2000/ 11.02.2004	Nein	Nein	abgeschl. Hochschulstudium 8 Semester, Note gut	Ja	1,5	Annahme auf Probe für 1 Jahr + 3 Hauptseminarscheine	Keine
Universität Passau	07.07.2006	Ja	Ja	Master, Diplom, Magister, Staatsprüfung Lehramt oder 6 Semester Fachstudium an Hochschule (ohne Notenvorgabe), oder Abschluss Bachelor, Note 1,3	Ja	1,5	3 Hauptseminare	Keine

Bundesland/Hochschule	Promotionsordnung vom/ zuletzt geändert	Master als Abschluss genannt	Gleichwertigkeit	Voraussetzungen	Öffnungsklausel für Nichtuniversitären Abschluss	Höchstnote	Weitere Voraussetzungen	Spracherfordernisse
Universität Bayreuth	25.10.2001/ 20.04.2006	Nein	Nein	Hochschulreife, 8 Sem. Uni, Abschluss Diplom, Magister oder Staatsprüfung, Note "gut"	Ja	1,5 f. Studiengang und Diplomarbeit	Promotionseignungsprüfung	Keine
Otto-Friedrich-Universität Bamberg	31.03.2004/ 20.06.2005	Ja	Nein	Hochschulreife, 8. Sem. Uni, Abschluss Diplom, Prüfung Lehramt, Magister, Uni-Master, Note "gut"	Ja	1,5	Promotionsstudium 4 Semester + Prüfungen	Keine
Bayerische Julius-Maximilians-Universität Würzburg	08.06.2001/ 14.09.2004	Nein	Ja	Allg. Hochschulreife oder fachgebundene Hochschulreife, 8. Sem. Studium davon 2 in Würzburg, Diplom, Magister, Staatsexamen, "überdurchschnittlich"	Ja	gut	Promotionseignungsprüfung	Je nach Promotionsfach Keine, Latein und/oder Graecum

## **Lebenslauf**

Vorname, Name: Jürgen Landshuter  
Geburtsdatum: 30. Dezember 1965  
Geburtsort: Neuendettelsau, Kreis Ansbach  
Staatsangehörigkeit: deutsch

### **Schulbildung:**

1972 - 1981 Grund- und Hauptschule Stein  
Dez. 1992 Fachgebundene Hochschulreife

### **Berufsausbildung:**

1981-1983 Ausbildung Verwaltungsangestellter  
im mittleren nichttechnischen Dienst

### **Studium:**

1989-1992 Studium an der Bayerischen Beamten-  
Fachhochschule Hof;  
Abschluss zum Diplom-Verwaltungswirt (FH)  
1993 – 1995 Studium an der Verwaltungs- und Wirtschafts-  
Akademie Nürnberg;  
Abschluss zum Betriebswirt (VWA)  
15.03.2002 – 01.10.2005 Studium an der Evangelischen Fachhochschule  
Nürnberg;  
Abschluss zum Master of Adult Education

Oberasbach, Januar 2010