

# „Die Reformdynamik des Hochschulsystems im Kontext des Bologna-Prozesses und der Beschäftigungsentwicklung“

**Einführungsvortrag zur Konferenz**

**„Zukunft der Gesundheits- und Pflegestudiengänge –  
Herausforderungen zwischen Bologna-Zielen und  
Beschäftigungsentwicklung“**

**veranstaltet vom Kooperationsverbund**

**„Hochschulen für Gesundheit“**

**Berlin-Repräsentanz der Robert-Bosch-Stiftung**

**Berlin, 19. Juni 2009**

**Prof. Dr. Ulrich Teichler**

**Internationales Zentrum für Hochschulforschung Kassel**

**Universität Kassel**

# Hauptakzente des Bologna Prozesses

- Initiiert von Ministern der Europäischen Länder: Sorbonne-Erklärung (1998) und Bologna-Erklärung (1999): Nicht von supranationalen Institutionen und nicht von Hochschulen
- Operativ: Strukturreform des Hochschulsystems: Ähnliche gestufte Studiengangstruktur europaweit
- Primäres Ziele: Förderung der Mobilität
- Weitere Themen: Quantitativ-strukturelle Neuordnung, Qualität, berufliche Relevanz

# Das Bologna-Reformprogramm

- Gestufte Studiengänge: Bachelor- und Master-Studiengänge
- Konvergente Hochschulsysteme in Europa
- Dritte Stufe: Promotionsstudien
- Begleitende Maßnahmen zur Dokumentation von Leistungen: Credits, Diploma Supplements
- Arbeitsmarktrelevante Bachelor-Studienangebote an Universitäten
- Koordination von Qualitäts- und Profil-Entwicklung: „Quality Assurance“, „Qualification frameworks“, etc.
- Keine klare Grenzziehung zwischen Bologna-Reformprogramm und begleitenden europäischen Reformdiskussionen.

## Ziele der Bologna-Reformen

- Erhöhung der weltweiten Attraktivität der europäischen Hochschulen für Studierende
- Erleichterung der inner-europäischen Mobilität
- Erhöhung der Transparenz und Flexibilität des Studiengangssystem (u.a. Attraktivität kurzer Studien)
- Förderung curricularer Reformen besonders mit den Ziel, die Arbeitsmarktrelevanz der universitären Kurzstudien zu erhöhen

## „Bologna“ – Die überraschende Reform

- Anstoß nicht durch supra-nationale Organisationen, sondern durch Minister der europäischen Länder
- Programm des Ähnlicher-Werdens nach vorangehender Betonung der europäischen Vielfalt
- Hohe Erwartungen an Strukturreformen
- Hohe Bedeutungszuschreibung für Mobilität

# Mobilitätsförderung durch Bologna-Prozess

## Zwei Ziele

- a) Höhere Attraktivität des Studiums in Europa für Studierende aus anderen Weltregionen
- b) Erleichterung intra-europäischer Mobilität

## Ergebnisse

- a) Master-Studium in Kontinental-Europa
- b) Weder hilfreich noch schädlich für intra-europäische Mobilität

# Quantitativ-strukturelle Neuordnung durch Bologna-Prozess

Nicht klar formulierte, aber implizite Ziele:

- Ausbau der zweiten Qualifikationsebene
- Upgrading von mittleren Berufen
- Nicht weniger Master-äquivalente Absolventen

Missverständliche deutsche Diskussion über „Übergangsquoten“ und „Bachelor professional“

## „Qualität“ im Bologna-Prozess

- Kooperation in „Qualitätssicherung“
- Keine europäische Qualitätssteuerung, aber Langfristfolgen?
- Keine direkten Aussagen zu vertikaler Differenzierung, aber indirekt: Wenn vertikale Differenzierung betrieben würde („Exzellenz-Initiative“ o.ä.), dann würden die „Zonen des gegenseitigen Vertrauens“ für Mobilität verkleinert

## Nationale Interpretation von Bologna

- Deutschland gehört zu den Ländern, für die die Zweistufenstruktur an Universitäten ein hohes Maß an Umdenken erfordert.
- Relativierung der vormals bestehenden Differenzierung nach Hochschularten: mehr Überschneidung
- Feinere Gliederung von Typen von Master-Studiengängen
- „Schlüsselqualifikationen“ als curricularer Reformschwerpunkt

# Relativierung des Stellenwerts von Hochschularten

- Stufen sind primäres und HS-Arten sekundäres Merkmal formaler Differenzierung
- „Aufwertung“ der FHs durch Master-Studien
- Wachsende Profilüberschneidung: beide Hochschularten können forschungs- und anwendungsorientierende Studiengänge anbieten
- „Abwertung“ der FHs von HS mit besonderem Profil zu zweitklassigen HS?
- Wo wird die wachsende Zahl der Bachelor-Studierenden platziert: an Unis, FHs oder neuem tertiären Sektor?

# Feine Gliederung von Master-Studiengängen

Drei Dimensionen:

- anwendungs- oder forschungsorientiert
- konsekutiv oder nicht-konsekutiv
- weiterbildend oder was? (zweite Stufe des vorberuflichen Studiums)

Also acht Typen, z.B.:

- Forschungsorientiert, konsekutiv, nicht weiterbildend
- Ungewöhnlich fein gegliedert im europäischen Vergleich
- EUA: Survey of Master Degrees in Europe (2009): 3 Typen
- Warum viele homogene Pools?
- Alter Wein in neuen Schläuchen?

# Studium und Beruf im Bologna-Prozess

Zwei große Themen:

- Intra-institutionelle Differenzierung: Zwei Ebenen von Qualifikationen ernst nehmen (ein Problem für die Universitäten)
- Stärkere „Output awareness“ und „Outcome awareness“ und ggf. Änderung in der beruflichen Relevanz der Studienangebote

## „Output Awareness“ und „Outcome Awareness“ (I)

Wir akzeptieren nicht mehr, dass sich Wissenschaftler(innen) und Studierende allein „auf die Sache“ konzentrieren und dass der Erfolg höchstens in Form des Beherrschens der „Sache“ geprüft wird (insofern - und nur insofern - ist „Humboldt tot“).

Wir erwarten heute zunehmend in Ergänzung, dass *alle Beteiligten sich der Wirkungen der Befassung mit der Sache bewusst sind und dies in ihr Handeln strategisch einbringen* (z.B. „kompetenz-orientiertes Lernen“, „learning outcomes“, „professional relevance“).

# „Output Awareness“ und „Outcome Awareness“ (II)

Dies impliziert

- *Institutionelle Dauerreflexion der Wirkungen* (unterstrichen durch Evaluation, Akkreditierung, leistungsbezogene Vergütung, antragsbezogene Bereitstellung von Ressourcen usw.)
- *Explizites Training über den Wissenserwerb hinaus:* Kompetenz-Orientierung, Handlungskompetenzförderung, Training von Transfer-Qualifikationen
- Ergänzung der Fachstoffe durch *professionell bedeutsame Sachgebiete* (z.B. Verhaltenspsychologie und soziale Determinanten des Schulerfolgs als Gegenstand der Lehrerbildung)

# Das Hochschulrahmengesetz von 1976 (I)

Meine Interpretation: HRG 1976 – erstmals  
Verpflichtung aller Hochschulen und Fachbereiche, die  
berufliche Relevanz aller Studiengänge zu reflektieren

„Die Hochschulen ... bereiten auf berufliche Tätigkeiten vor, die  
die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnis und wissen-  
schaftlicher Methoden oder die Fähigkeit zu künstlerischer  
Gestaltung erfordern“.

„Lehre und Studium sollen den Studenten auf ein berufliches  
Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihm die dafür erforderlichen  
fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem  
jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, dass er zu  
wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verant-  
wortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demo-kratischen und  
sozialen Rechtsstaat befähigt wird“.

# Das Hochschulrahmengesetz von 1976 (II)

Nach anfänglicher kontroverser Diskussion

- entwickelte sich stillschweigende Übereinstimmung, dass das HRG zur Reflexion beruflicher Relevanz bei allen Studiengängen aufruft, aber *keine genauen Mandate des Berufsbezugs* erteilt,
- wurden weitere Formulierungen des Berufszugangs des Studiums in *fachrichtungsübergreifenden Rahmenrichtlinien nicht verbindlich*,
- wurden *fachspezifische Richtlinien* entwickelt.

# Bologna-Erklärung 1999

Die Bologna-Erklärung enthält keinen Aufruf zu einer stärkeren „Beschäftigungsorientierung“ der Hochschulen.

**Einzige Forderung zu Studium und Beruf:**

„The degree awarded after the first cycle shall also be relevant to the European labour market as an appropriate level of qualification.“

(„Der nach dem ersten Zyklus erworbene Abschluss attestiert eine für den europäischen Arbeitsmarkt relevante Qualifikationsebene.“)

Die Formulierung wurde als Reaktion auf die *Befürchtung* gewählt, dass die Universitäten in Europa, die zuvor nur Langstudiengänge hatten, *das Bachelor-Studium nur als ein Durchgangsstadium zum Master-Studium anlegen* könnten (wie früher das französische DEUG oder das deutsche „Vor-Diplom“).

# Die Sucht nach Extremen – die deutsche Diskussion über wünschbare Beziehungen von Studium und Beruf

- A. Auf der einen Seite: *Wissenschaftliche Eigenständigkeit*
- wird die Humboldtsche Idee als „pursuit of knowledge for its own sake“ interpretiert
  - wird insbesondere der „Bedarf“ des privaten Sektors als etwas betrachtet, was a priori die Hochschule unter illegitime Interessen subordiniert
- B. Auf der anderen Seite: *Enges „matching“ von Studium und Beruf*
- um 1970 „Akademisches Proletariat“
  - späte 1970er Jahre: „Verdrängungswettbewerb“
  - In neuester Zeit wird der Bologna-Prozess von einem „Jargon der Nützlichkeit“ begleitet, z.B. „Optimierung der Beschäftigungsfähigkeit“

# Varianten in der Interpretation der Funktionen (I)

Es geht nicht einfach um „wissenschaftsorientiert“ gegenüber „berufsorientiert“, sondern um Akzente auf vielen (m. E. 9) verschiedenen Dimensionen

- (a) *Berufsbereichs- bzw. Wissensbereichsbezogene Konfiguration* des Studiengangs (Bauingenieurwesen vs. Philosophie)
- (b) *Wissenschaftsbezug bzw. Anwendungsbezug* (Betonung des Verstehens der Systemlogik von Wissenschaft gegenüber Betonung des Transfers von systematischem Wissen zur praktischen Problemlösung)
- (c) *Wissenschaftsorientierung bzw. Praxisorientierung* („Pursuit of knowledge for its own sake“ oder explizite Thematisierung der Theorie-Praxisbeziehungen im Studium)
- (d) *(Mit-)Vorbereitung auf wissenschaftliche Tätigkeit bzw. auf Verstehen und Rezeption von Wissenschaft*

# Varianten in der Interpretation der Funktionen (II)

- (e) Unterschiedliche *Balancen* zwischen Vorbereitung auf *Beherrschung vorherrschender „rules“ und „tools“* im Beruf und Förderung von *Skepsis, Kritik*, unbestimmten Berufsaufgaben und Innovation
- (f) Unterschiedliche Akzentuierung der Vermittlung von *Grundlagen* der beruflichen Kompetenzen und *berufsfertiger Qualifizierung*
- (g) Unterschiedlicher Grad der Betonung von *generellem Wissen und spezifischem (fachlichen bzw. beruflichen) Wissen* (nicht automatisch gleichzusetzen mit Polyvalenz bzw. Monovalenz des Studiums)
- (h) *Disziplinarität bzw. Interdisziplinarität*
- (i) *Konzentration auf die „Sache“ bzw. Wirkungsorientierung* (Beherrschung des Faches gegenüber „Handlungs“-Kompetenzen“)

# Employability – ein verunglückter Terminus

## „Employability“ – in zweifacher Hinsicht unglücklich

- „Employability“ ist ein Fachbegriff aus der Arbeitsmarktpolitik und -forschung, der sich auf Probleme und Maßnahmen für „*youth at risk*“ befasst, d.h. Personen, die man überhaupt kaum beschäftigen kann. Das ist nicht das Problem der Hochschulen.
- „Employment“ spricht *allein die „Tausch-Dimension* an: Überhaupt beschäftigt, Einkommen und Position; Vertragsdauer, Arbeitsumfang, Sozialleistungen u.ä.; bei den Studienreformen geht es jedoch primär um die „Gebrauchs“-Dimension des Studiums (Verwendung von Qualifikationen, Problemlösungsfähigkeit, selbständiges und verantwortliches Handeln u.ä.), ergänzt durch die Beschäftigungsdimension.
- Vorschlag Ulrich Teichler: „*Berufliche Relevanz*“
- „*Professional relevance*“ wie U.T. es der EAU in einer keynote speech vorgeschlagen hat, greift im Englischen wegen der Enge von „*professions*“ nicht. (Englische Termini in diesem Bereich sind ohnehin unglücklich: „*professions*“, „*vocations*“, „*academic*“ vs. „*professional programmes*“, „*science*“ nur für Naturwissenschaften u.a.m.)

# Häufige Verwendungszwecke von Employability

- *Alles in der Anlage des Studiums zu tun, was den Beschäftigungs- und Karriereerfolg der Studierenden erhöht.*
- *Der Tauschwert des Studiums insgesamt: Einschließlich der Wahl des richtigen Faches und der richtigen Universität (einschließlich „credentialism“)*
- *Eine enge stoffliche Abstimmung von Studium und zu erwartender beruflicher Tätigkeit*
- *Stärkung von Kompetenzen, die anders als durch die fachlichen Stoffe erworben werden*
- *Berufseinstiegs- und Karrierehilfen: Berufsberatung und -vermittlung, Bewerbungstraining usw.*
- *Insgesamt überwiegt ein „Jargon der Nützlichkeit“ (Ulrich Teichler)*

# Kompetenz-Defizite in der Vergangenheit

## Analyse

Selbsteinschätzung deutscher Absolventen im europäischen Vergleich vor „Bologna“.

- Niedrig in ausgewählten sozialen Kompetenzen (Teamarbeit, Verhandeln, Führung, Anpassungsfähigkeit)
- Aber nicht niedrig in Kommunikationsfähigkeit
- Niedrig in ausgewählten Aspekten der Arbeitsorganisation (Zeiteinteilung)
- Aber nicht niedrig in Problemlösungsfähigkeit
- Nicht niedrig in Zusatzqualifikationen (Fremdsprachen, EDV, ökonomisches Verständnis)
- Stärken in Fachwissen und interdisziplinärem Denken

## Folgerungen

- Defizite in ausgewählten Bereichen von „Schlüsselqualifikationen“
- „Schlüsselqualifikation“ ist zu heterogen und schwammig, um Leitlinie bei der Studienreform zu sein
- Stärken und Schwächen von gesonderter Förderung von Schlüsselqualifikationen

## Hohe Kompetenzen beim Studienabschluss: Selbsteinschätzung der Absolventen 1994/95 (%)

	D	F	ES	UK	FI	EUR
Fachspez. Theor. Kenntnisse	73	60	59	63	68	67
Breites Allgemeinwissen	54	47	59	63	60	60
Fremdsprachenbeherrschung	29	29	22	14	54	32
EDV-Fertigkeiten	32	24	21	41	37	31
Kritisches Denken	62	61	65	62	64	64
Reflektierendes Denken	48	57	57	63	48	54
Interdisziplinäres Denken	54	40	45	56	47	46
Problemlösungsfähigkeit	59	52	51	65	59	58
Anpassungsfähigkeit	50	66	68	64	67	64
Zeiteinteilung	38	45	54	55	43	45
Planungs-, Koordinationsfähigk.	39	35	33	51	38	38
Wirtschaftliches Denken	28	25	32	25	28	28
Teamarbeit	50	54	57	68	60	61
Mündl. Kommunikationsfähigk.	56	41	51	67	57	57
Andere führen/Mitarbeiter führen	15	21	31	38	23	28
Verhandeln	11	19	22	26	31	21

Quelle: CHEERS-Studie (Schomburg und Teichler 2006)

# 11 Kategorien berufsrelevanter Kompetenzen (Ulrich Teichler) (I)

## a. Fachliche Qualifikation

(z.B. stärkere Spezialisierung; stärkere Auswahl von Stoffen entsprechend veränderten beruflichen Anforderungen; Betonung von Theorien, Methoden, und Verstehen statt Beherrschung von Stoffen; neue interdisziplinäre Stoffbündel wie etwas Umweltwissenschaften)

**b. Allgemeine kognitive Kompetenzen**, die durch wissenschaftliches Studium gefördert werden können  
(z.B. allgemein bildende Elemente im Studium; Betonung von Theorien, Methoden, Verstehen usw. in einer Weise, dass fachliche Gehalte eher exemplarischen Charakter haben; kritisches und innovatives Denken; lernen zu lernen)

## c. Arbeitsstile

(z.B. in begrenzter Zeit Aufgaben erledigen; planen; beharrlich, ausdauernd)

# 11 Kategorien berufsrelevanter Kompetenzen (Ulrich Teichler) (II)

## **d. Generelle berufsrelevante Werthaltungen**

(z.B. Einsatzbereitschaft; Loyalität; Neugier, Innovationsorientierung; Skepsis, kritische Werthaltung)

## **e. Spezifische berufliche Stile und Werthaltungen in beruflichen Sektoren**

(z.B. „Business“-Werte und Arbeitsstile; Beamten-Werte und -Arbeitsstile; Service-Orientierung)

## **f. Transferqualifikationen**

(z.B. systematische Konfrontation von wissenschaftlichen und beruflichen Vorgehensweisen; Problemlösungsfähigkeit; anwendungsorientierte Qualifizierung)

## **g. Sozio-kommunikative Kompetenzen**

(z.B. Leadership; Team-Fähigkeit; Reden; Überreden; Überzeugen)

# 11 Kategorien berufsrelevanter Kompetenzen (Ulrich Teichler) (III)

## **h. „Zusatz“-Qualifikationen**

Wissen in anderen Sachgebieten als dem Fachstudium, das in der Regel nicht auf dem Niveau eines wissenschaftlichen Studiums erworben wird („Führerschein“ für Absolventen: (z.B. Fremdsprachen; Recht und Wirtschaft; IT)

## **i. Befähigungen zur Selbst-Organisation (-bewältigung)** des eigenen (beruflichen) Lebens

## **j. Befähigungen zum Umgang mit dem Arbeitsmarkt** (z.B. Kenntnisse zur Jobsuche; erfolgversprechendes Bewerbungsverhalten)

## **k. Internationale Kompetenzen**

(z.B. Fremdsprachen; Kenntnisse und Verstehen zu anderen Ländern, Kulturen; Fachrichtungsrelevante „Feldkenntnisse“ zu anderen Ländern („Business in China“ o.ä.); vergleichendes Denken und Verstehen)

# Abschließende Überlegungen (I)

1. Der Bologna-Prozess hat einen breiten Studienreform-Diskurs und -Prozess ausgelöst, der weit über „Bologna“ hinausgeht
2. Bologna-Erklärung 1999: Der universitäre Bachelor muss beruflich relevant sein
3. Weitere Themen, die die Systemlogik von „Bologna“ zwingend aufwirft:
  - Kompetenz-Niveaus von Bachelor und Master
  - „International education“ und „European dimension“
  - Spannung von vertikaler Differenzierung und Mobilitätschancen
4. Außerhalb von Bologna besteht Konsens, dass die Gestaltung des Studiums in starkem Maße von der Reflexion der Wirkungen des Studiums geprägt werden soll; dazu gehören „Learning outcomes“; „Kompetenzen“, Reflexion der „beruflichen Relevanz“ des Studiums

# Abschließende Überlegungen (II)

5. „Employability“ ist ein verunglückter Begriff; „berufliche Relevanz“ wäre angemessen.
6. „Employability“ wird von ideologischen Trittbrettfahrern und unbeirrten Bedenkenträgern hochgehalten. Es gibt sicherlich einen Zeitgeist, der den „Jargon der Nützlichkeit pflegt“, eine „Optimierung der Studienangebote entsprechend den Anforderungen des Arbeitsmarkts“ fordert und am liebsten wünscht, dass nach der Abschaffung von „Marxismus-Leninismus-Kursen nun das „Kapitalistische Manifest“ an deren Stelle tritt.
7. Die deutschen Hochschulen sind sicherlich gefordert, ein breiteres Spektrum von Kompetenzen zielgerecht zu fördern, als das in der Vergangenheit der Fall war. Der Begriff „Schlüsselqualifikation“ verweist in diese Richtung, überdeckt jedoch die Vielfalt und Heterogenität der Dimensionen und übertreibt die Gegensätzlichkeit von fachlicher und „fachübergreifender“ Kompetenz-Vermittlung.

# Abschließende Überlegungen (III)

8. Universitäten haben etwas anderes zu leisten als fachliche Vorbereitung auf die Berufe mit den kognitiv höchsten Ansprüchen, ergänzt durch ein paar sozio-kommunikative und stoffliche Zusatzqualifikationen:

- Akademiker so zu qualifizieren, dass sie auch Wissenschaftler sein können und lebenslang kommunikationsfähig mit der Wissenschaft sind;
- Sie in ausgewählte Fachspezialisierungen so einzuführen, dass sie kompetente berufliche Spezialisten in einer sich immer mehr spezialisierenden Wissenswelt werden und ungleich dies durch Flexibilität und Interdisziplinarität überschreiten;
- Sie zur Beherrschung der vorherrschenden „rules“ und „tools“ in ihren späteren Berufsbereich vorzubereiten und sie zugleich zur Akzeptanz von Paradigmen-Vielfalt, zur Skepsis, zur Kritik zu bestimmten Berufsaufgaben und zu Innovationssuche zu qualifizieren.

# Abschließende Überlegungen (IV)

9. Offen erscheint, was aus dem Verhältnis von Universitäten und Fachhochschulen wird:  
eine „academic drift“ der Fachhochschulen?  
Eine „vocational drift“ der Universitäten?  
Wachsende Überschneidung? Annäherung?  
Abschaffung der Zwei-Typen-Struktur?

Vielleicht kann die Frage erst beantwortet werden, wenn die Studienanfängerquoten deutlich steigen und deutlicher wird, wie sich die berufliche Relevanz des Bachelors entwickelt.