

Das Studium des Sozialen

**Aktuelle Entwicklungen in
Hochschule und sozialen Berufen**

Herausgegeben von
Peter Buttner



Das Studium des Sozialen

Das Studium des Sozialen

Aktuelle Entwicklungen in Hochschule und sozialen Berufen

herausgegeben von Peter Buttner



Eigenverlag des Deutschen Vereins
für öffentliche und private Fürsorge e.V.
Berlin

Hand- und Arbeitsbücher (H 15)

Eigenverlag des Deutschen Vereins
für öffentliche und private Fürsorge e.V.
Michaelkirchstr. 17/18
10179 Berlin

Technische Gesamtherstellung:
Werbedruck Schreckhase GmbH
Dörnbach 22, 34286 Spangenberg

Printed in Germany 2007
ISBN: 978-3-7841-1784-3
eISBN: 978-3-7841-2277-9

Veröffentlicht mit Förderung durch das Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)

Vorwort des Herausgebers

Alice Salomon hat im Jahre 1927 ihr Buch „Die Ausbildung zum sozialen Beruf“ mit den folgenden Worten eingeleitet: „Dieses Buch mußte geschrieben werden, um die Mannigfaltigkeit, die sich auf dem Gebiet sozialer Berufsbildung entwickelt hat, einmal zusammenzufassen. Es mußte geschrieben werden, um eine Wertung der verschiedenen Formen dieser Ausbildung zu ermöglichen und die verschiedenen Richtungen aufzuweisen, in denen für die Zukunft Entscheidungen gefällt werden können.“

Es ist dasselbe Anliegen, welches heute, 80 Jahre später, zum vorliegenden Buch geführt hat, und viele der behandelten Fragen gleichen sich auch in auffälliger Weise, wie z.B. die Diskussion um die generalistische vs. die spezialisierende Ausbildung oder um die Beziehung zum Staat, und auch die benachbarten Berufe sind grosso modo dieselben geblieben: Pflege, Erziehung. Das Feld der Ausbildung war schon für Salomon nicht leicht zu überblicken; heute ist es, wie so vieles, zum Gegenstand der Forschung geworden, weil es sich anders nicht mehr vollständig begreifen lässt. Dieses Buch ist ein Beitrag zu dieser Forschung.

Ein Teil dieser Entwicklung hat sich in engem Zusammenhang mit den Aktivitäten des Fachbereichstags Soziale Arbeit abgespielt und einige Beiträge dieses Buches haben ihren Ursprung in den dortigen Diskussionen; die meisten gehen aber darüber hinaus. Das Buch ist also keineswegs eine Dokumentation der Aktivitäten des Fachbereichstages, aber es mag dennoch daran erinnern, dass der Fachbereichstag Soziale Arbeit in diesem Jahr sein 90. Jubiläum begeht: 1917 wurde mit und von Alice Salomon die Konferenz der sozialen Frauenschulen gegründet.

Als Herausgeber danke ich den Autorinnen und Autoren für die Beiträge und die Diskussionen, die sich zum Teil daraus ergaben und deren Ergebnisse wieder in die Beiträge einfließen. Elmar Koenen und Alban Knecht danke für lehrreiche Diskussionen im Hintergrund. Meiner Frau Michaela Meßner danke ich für die wertvollen Hinweise beim Verfassen der eigenen Beiträge und meinen Kindern Kilian und Valentin für die Zeit, die ihnen an Gemeinsamkeit entgangen ist. Beim Verlag und seinem Leiter Ralf Mulot bedanke ich mich für die Bereitschaft, dieses Buch zu verlegen. Ganz besonderer Dank gebührt dabei der Lektorin Dr. Sabine Schmitt, die dieses Projekt großzügig und mit wachsamem Auge begleitet hat.

Peter Buttner, im August 2007

Inhalt

Vorwort des Herausgebers	5
Inhaltsverzeichnis	7
<i>Peter Buttner</i>	
Das Studium des Sozialen – eine Einführung in das Thema	11

I. Hochschule

<i>Ewald Berning</i>	
Der Bolognaprozess an den Hochschulen in Deutschland: Verwässerung einer großen Idee	27
<i>Christian Tauch</i>	
Der Europäische Qualifikationsrahmen	38
<i>Gregor Terbuyken</i>	
Qualität der Ausbildung und Berufsfähigkeit aus Sicht der Hochschule	49
<i>Karl-Ludwig Kreuzer</i>	
Modularisierung des Studiums und Durchlässigkeit des Bildungssystems ..	65
<i>Johann Schneider</i>	
Akkreditierung von Studiengängen	74
<i>Jan Wulf-Schnabel und Rainard Knauer</i>	
Zur Forschungsförderung an Fachbereichen der Sozialen Arbeit	88

II. Soziale Arbeit als Beruf

<i>Gerhard Vigener</i>	
Die Zukunft der Sozialberufe	107
<i>Martin Kraft</i>	
Soziale Arbeit und Arbeitsmarkt – Erwartungen der Arbeitgeber an Studium und Ausbildung	115

<i>Susanne Falk und Maïke Reimer</i> Von der Hochschule in den Beruf: Der Berufseinstieg von Absolventinnen und Absolventen der Sozialen Arbeit	123
<i>Christine Speth und Ulrich Bartosch</i> Was wird aus der staatlichen Anerkennung für Sozialarbeiter/innen? Ein Antrag auf Ende der Debatte	134
<i>Peter Knösel</i> Für den Erhalt der staatlichen Anerkennung	150

III. Soziale Arbeit an der Hochschule

<i>Elke Kruse</i> Von Berlin bis Bologna – Grundsatzfragen der Hochschulausbildung für Soziale Arbeit im historischen Wandel	161
<i>Tino Bargel</i> Fachkultur und soziales Milieu im Sozialwesen	173
<i>Ariane Auspurg</i> Welche Basisqualifikationen brauchen die Fachkräfte der Sozialen Arbeit? Neue Wege der Vermittlung im Studium	204
<i>Ulrich Bartosch, Anita Maïle und Christine Speth</i> Der Qualifikationsrahmen für Soziale Arbeit (QRS Arb 4.0).....	215
<i>Wilhelm Klüsche</i> Analyse von Modulhandbüchern in Bachelorstudiengängen der Sozialen Arbeit	221

IV. Studienlandschaft Soziale Berufe

<i>Peter Buttner</i> Die Fachbereiche Sozialwesen und die Soziale Arbeit – Diversifizierung und Strukturwandel	313
<i>Wolf Rainer Wendt</i> Sozialmanagement und Sozialwirtschaft – eine Studienlandschaft im Wandel	332
<i>Karin Luckey</i> Akademisierung der Gesundheitsfachberufe – Entwicklungstrends	346

<i>Reingard Knauer</i>	
Erziehung und Bildung im Kindesalter – neue Studiengänge an Fachbereichen der Sozialen Arbeit	362
<i>Johannes Korporal und Bärbel Dangel</i>	
Entwicklung und Struktur pflegewissenschaftlicher Studiengänge an Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland.....	387
Index.....	405
Autorinnen und Autoren.....	412

Das Studium des Sozialen – eine Einführung in das Thema

Peter Buttner

Es scheint, als gebe es Zeiten besonders intensiven Wandels und als lebten wir gerade in einer solchen. Wer sich als Lernender oder Lehrender in der Welt der Hochschule bewegt, kann jedenfalls ein Lied davon singen, denn es hat sich schon lange nicht mehr so viel in so kurzer Zeit gewandelt. Dieser Wandel wird bei den Studiengängen der Sozial- und Gesundheitsberufe besonders deutlich. Zum einen entstehen im Zuge der Akademisierung der Gesundheitsberufe und der „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ besonders viele neue grundständige Studiengänge und durch die Spezialisierung und Ausdifferenzierung des Feldes insgesamt auch besonders viele neue Masterstudiengänge.¹ Zum anderen sind die traditionellen Sozialberufe auch inhaltlich einem starken Wandlungsdruck ausgesetzt, denn die Reformen im Sozial- und Gesundheitswesen greifen in das (Selbst-)Verständnis und die Aufgaben von Sozialer Arbeit ein. Schließlich kommt noch ein dritter Aspekt hinzu: Die Absolventen und vor allem Absolventinnen der Studiengänge des Sozialwesens sind von den Schwierigkeiten und Unsicherheiten beim Einstieg ins Erwerbsleben in besonderer Weise betroffen und dürften somit besonders wenig wirtschaftliche und soziale „Zukunftssicherheit“ empfinden.

Der Aspekt des riskanter gewordenen Berufseinstiegs ist hier nicht nur deshalb von Interesse, weil er die Absolventinnen und Absolventen der Sozialen Arbeit besonders hart zu treffen scheint – sie erhalten die niedrigsten akademischen Einstiegsgehälter² – sondern auch, weil sich an ihm der Zusammenhang zwischen den Reformsträngen Wirtschaft, Bildung und Soziales gut veranschaulichen lässt.

Der Übergang in das Berufsleben hat sich in den letzten Jahren für die Absolventen aller Fachrichtungen verändert und lässt sich am ehesten durch eine Zunahme der strukturellen sowie der subjektiv empfundenen Unsicherheiten charakterisieren. Es gehört daher eine im Vergleich zu den letzten Jahrzehnten ungewöhnlich hohe Wandlungsbereitschaft dazu, um mit der Situation des Berufseinstiegs zurechtzukommen. Sie erfordert ein stärker

1 Zu diesem Thema finden sich mehrere Beiträge in diesem Band: J. Korporal und B. Dangel zur Pflege, K. Luckey zu den Gesundheitsberufen, R. Knauer zum Feld der Studiengänge für Erzieherinnen/Erzieher, W. R. Wendt zum Sozialmanagement und P. Buttner zur Sozialen Arbeit und zur Diversifikation der Studiengänge an Sozialwesenfachbereichen. Neben der Akademisierung spielt vor allem die Diversifizierung der Themen, d.h. die Spezialisierung eine wichtige Rolle für die Vielfalt an Studiengängen.

2 Vgl. Falk/Reimer in diesem Band.

angepasstes Verhalten und eine größere Verfügbarkeit.³ Lebensstabilisierende Faktoren wie ein frühes Sich-Binden durch Familiengründung und andere langfristige Festlegungen lassen sich aufgrund der unklaren Berufsperspektiven schwer in das Leben der Berufsanfängerinnen und -anfänger integrieren.⁴ Mit etwas Mut zum Plakativen lässt sich die Lage der Absolventinnen und Absolventen vielleicht so nachzeichnen: Weil die Arbeitswelt unsicher geworden ist, werden es auch die Beziehungen, und weil die Beziehungen unsicher werden, wird es auch die Gemeinschaft. Die soziale Kohäsion nimmt ab, die Komplexität des Beschäftigungssystems nimmt zu. Weil sich immer mehr Menschen den schnell wechselnden Anforderungen anpassen, entsteht ein flexibilisierter Arbeitsmarkt – was wiederum für den Einzelnen heißt, dass seine Arbeitswelt unsicher wird.

Der ökonomische Leitgedanke der Veränderung lautet: Die Flexibilität der vielen Einzelnen wird letztlich gebraucht, um die wirtschaftliche Spannkraft der Gesellschaft zu erhalten. Nun ist aber diese individuelle Flexibilität weniger eine Frage der Mentalität als vielmehr eine Funktion des Einkommens und vor allem der Bildung. Je besser der Einzelne ausgebildet ist, desto leichter kann er sich auf wechselnde Anforderungen einstellen, desto eher ist er vor Arbeitslosigkeit geschützt und desto besser sind seine Verdienstmöglichkeiten.⁵ Im Hinblick auf die wirtschaftliche Strategie Europas bedeutet das: Mit der Zahl gut ausgebildeter Menschen steigt die Fähigkeit der Wirtschaft, sich auf wechselnde Anforderungen einzustellen.

Die politische Logik lautet also: Europa hat, wenn überhaupt, nur dann eine Chance, zum „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt“ zu werden, wie im Lissabonprozess postuliert (siehe Europäischer Rat 2000), wenn es genügend kompetente, und das heißt: gut ausgebildete Menschen gibt. Weil aber eben nicht alle studieren oder sich sonstig gut bilden können, nicht alle flexibel sind und es bleiben können, und auch weil die sozialen Sicherungssysteme weniger absichern als früher, wächst auch die soziale Ungleichheit. Diese Ungleichheit, sei es in Form von Armut oder Bildungsferne, ist einer der klassischen Ansatzpunkte für die sozialen Berufe.

3 In einer Pressemeldung vom 03.07.2007 vermeldet das Deutsche Studentenwerk (DSW), dass immer mehr Studierende unter dem Burn-out-Syndrom leiden. Der Präsident des DSW sieht eine interessante Verbindung zu den Hochschulreformen: „Die Studierenden stehen unter immer stärkerem Erwartungs-, Leistungs- und vor allem Zeitdruck. Die vielen Hochschulreformen dürfen aber nicht dazu führen, dass ein Studium krank macht.“ Er appellierte an die Hochschulen, die neuen Bachelor- und Masterstudiengänge nicht zu überfrachten.

4 Vgl. hierzu die Ergebnisse des Globalife-Projekts: Blossfeld u.a. 2005. Der Abschlussbericht mit den Forschungsfragen und Kernthesen ist einsehbar unter http://web.uni-bamberg.de/sowi/soziologie-i/globalife/pdf/report_deutsch.pdf.

5 Teilweise wird auch versucht, die Flexibilität der akademischen Berufseinsteiger durch die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen im Studium zu fördern, vgl. die Ausführungen von Klüsche in diesem Band hierzu.

Nun sind aber die sozialen Berufe denselben sozialen Scherkräften ausgesetzt wie die anderen Berufe auch. Das heißt zum einen, dass der Bedarf an akademisch gebildeten „Profis“ und Spezialisten steigt, zum anderen aber, dass das Entlohnungsniveau für die meisten sinkt, während prekäre, befristete und sonstig untypische Arbeitsverhältnisse zunehmen (vgl. dazu z.B. Mergner/Enggruber 2007). Die Absolventinnen und Absolventen der Sozialen Arbeit und verwandter Berufe sind besonders von dieser Entwicklung betroffen. Ihr Einstieg in die Arbeitswelt ist durch einen hohen Anteil an Angeboten für Teilzeitstellen (vgl. Kraft in diesem Band) und vor allem durch ein besonders niedriges durchschnittliches Einstiegsgehalt gekennzeichnet (Falk/Reimer in diesem Band).

Wie stark auch immer der Wandel wirklich ist, wie tief auch immer die Änderungen greifen – dass sich etwas ändert, ist der Öffentlichkeit bewusst, was sich auch am häufigen Gebrauch der Wörter Chance, Krise, Umbau, Abbau, Wende und Reform zeigt. Die europäische Politik schmückt ihre Politik des Wandels gerne mit dem Wort „Prozess“, meist nach europäischen Städten benannt, wie z.B. der Lissabon- oder der Bolognaprozess. Letzterer hat 1999 mit einem Tusch begonnen: mit der in Bologna verabschiedeten Erklärung von 29 europäischen Bildungsministern, mit der ein gemeinsamer Hochschulraum proklamiert wurde. Ein Jahr zuvor hatten sich vier dieser Bildungsminister in Paris mit einer Erklärung vorgewagt, die wesentliche Elemente der Bolognaerklärung vorwegnahm.⁶ Wirklich erstaunlich ist nun, wie viele Veränderungen aus diesen Erklärungen erwachsen und wie schnell – „dynamisch“ – die Entwicklung verlief. Wer vor zehn Jahren an einer deutschen Hochschule studiert und die Lage nicht weiter verfolgt hat, würde sich nicht träumen lassen, was es dort heute alles gibt. Nicht nur in unserem Hochschulsystem ändert sich sehr viel, sondern auch es selbst verändert sich. Diese Veränderungen sind natürlich keineswegs nur dem Bolognaprozess geschuldet, sondern spiegeln auch langfristige Trends wider. In dem Maße, wie sich die Gesellschaft den Wissenschaften öffnet („Verwissenschaftlichung der Gesellschaft“), vergesellschaftet sie die Wissenschaften (Politisierung, Ökonomisierung und Medialisierung der Wissenschaft).⁷ Die Vergesellschaftung der Wissenschaft impliziert, dass sich die Hochschulen den gängigen Normen anpassen. Die früher sehr stark eigenbestimmte Tätigkeit der Lehrkräfte ist zunehmend fremdbestimmt und die Lehre erhält zunehmend Dienstleistungscharakter.

Dieser vielgesichtige große Umbruch, von dem der Bolognaprozess nur der auffälligste Teil ist, kann in seinem reformerischen Anspruch und seiner

6 Alle wesentlichen Dokumente zu den Hochschulreformen finden sich in den beiden von der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) herausgegebenen Bänden „Bologna-Reader“ und „Bologna-Reader-II“ (HRK 2004; HRK 2007 a) und im Internet.

7 Eine ausführliche Darstellung der allgemeinen Zusammenhänge von Wissenschaft und Gesellschaft findet sich in Weingart 2001, teilweise auch in Bammé 2004.

Mächtigkeit mit der berühmten und heute noch oft zitierten humanistischen (Humboldt'schen) Universitätsreform Anfang des 19. Jahrhunderts verglichen werden. Die Veränderungen in den 1970er-Jahren dagegen, wie die Einführung der Fachhochschulen, die Abschaffung der Ordinariuniversität, das Hochschulrahmengesetz u.a., waren zwar auch groß, aber ihnen haftete nicht so sehr die Aura des Strategischen an.

Der Umbau der Hochschulen

Was nun aber den aktuellen Wandel in unserem Hochschulsystem eigentlich ausmacht, darüber darf man getrost streiten, denn es ändern sich viele Dinge zugleich. Für die einen ist schon die Einführung der gestuften Studiengänge Bachelor und Master der große Umbruch, weil sie empfinden, dass in zwei separate Stufen auseinandergeschlagen wird, was sich doch als Einheit so bewährt hatte.⁸ Andere sehen den Wandel mehr in der Abkehr von der fächerorientierten Lehre und der Zuwendung zur Lehrform des Moduls, bei der die Themen unabhängig von den Fächergrenzen im Sachzusammenhang gelehrt werden. Für manche besteht der wesentliche Umschwung in der Abkehr von der Input-Logik (Was muss der oder die Studierende „hören“) hin zur Output-Logik (Was muss der Absolvent können). Wieder andere beklagen die eher schleichend vor sich gehende und jetzt eigentlich nur beschleunigte „Merkantilisierung des Wissens“⁹ und die Nutzbarmachung der Hochschullehre für die Ausbildung – Stichwort *employability*.¹⁰ Und schließlich sind für viele die strengere Qualitätssicherung in Form von Akkreditierung und Evaluation und die Änderungen in der *governance* der Hochschulen der entscheidende Umbruch. Es wäre zuletzt auch noch die Umstellung in der Besoldung der Hoch-

8 Trotz der Zwischenprüfungen sind die Diplom-, Magister- und Staatsexamensstudiengänge jeweils als Einheit begriffen worden.

9 Dieser Ausdruck geht meines Wissens auf J.-F. Lyotard zurück, der 1979 in seinem Buch „La condition postmoderne“ (dt.: Das postmoderne Wissen) davon spricht, dass nicht mehr danach gefragt werde, ob etwas wahr sei, sondern zu was es nütze. Im Kontext der Merkantilisierung des Wissens bedeute diese Frage meist: Ist es verkaufbar? (Lyotard, 1979). Verkaufbarkeit spielt mittlerweile eine große Rolle bei den (voll) kostenpflichtigen Masterstudiengängen: Nur solche Masterprogramme haben Bestand, für die sich auch genügend zahlende Studierende einschreiben.

10 Man sollte sich aber davor hüten zu glauben, dass die Nützlichkeit der Hochschul(aus)bildung etwas Neues sei. Die Lehre an den Universitäten war vom Mittelalter bis heute wohl kaum jemals „rein“ auf Wissenschaft oder Erkenntnis bezogen, sondern immer auch oder sogar vornehmlich auf die (berufliche) Ausbildung. Humboldt richtete sich gegen einen oberflächlichen Nützlichkeitsgedanken im Zusammenhang mit den aufklärerischen Berufsausbildungshochschulen und einer staatlichen Erziehungsideologie – nicht aber dagegen, dass die Universitäten dem Staate und der Allgemeinheit nützen sollten. Er schreibt (1810/1964, S. 260): „Der Staat muss seine Universitäten weder als Gymnasien noch als Specialschulen behandeln (...) Er muss im Ganzen (...) von ihnen nichts fordern, was sich unmittelbar und geradezu auf ihn bezieht, sondern die innere Ueberzeugung hegen, daß, wenn sie ihren Endzweck erreichen, sie auch seine Zwecke und zwar von einem viel höheren Gesichtspunkt aus erfüllen (...)“

schullehrkräfte zu nennen. Für die Sozial- und Gesundheitsberufe bringen der Bolognaprozess und die mit ihm verschränkten Reformen über die hier genannten Aspekte hinaus die zum Teil lange erhoffte Chance der Akademisierung und der akademischen Höherqualifizierung durch Masterstudiengänge.

Tatsächlich ist der Wandel also enorm: Binnen weniger Jahre wurden das System der akademischen Abschlüsse, die Qualifizierungsideologie und die *governance* der Hochschulen umgekrempelt, Studiengebühren eingeführt,¹¹ viele private Hochschulen gegründet und neue Fächer an die Hochschulen gehoben. Die Tore wurden geöffnet für einen Zustrom zusätzlicher Studentinnen und Studenten in das System der tertiären Bildung. Durch den Abbau von Zugangsschwellen sollen immer mehr Menschen einen akademischen Abschluss erwerben.

Der Umbau des Sozialstaates

Ein zunächst ganz anderes Thema scheint der Wandel des Wohlfahrtsregimes zu sein. Auch der Sozialstaat wird umgebaut und auch hier gibt es bekanntlich mehr Veränderung, als man vor zehn Jahren hätte glauben wollen. Leistungskürzungen in der Sozialversicherung und Lohnkürzungen unter der Bezeichnung „Flexibilisierung der Löhne“ wurden eingeführt, um durch Ausgabenbeschränkung einen Beschäftigungszuwachs zu ermöglichen oder doch wenigstens eine Beschäftigungsstabilität zu wahren. Andere Aspekte dieser liberalen Wirtschaftsstrategie sind beispielsweise in der Arbeitsmarktpolitik die Verkürzung der Anspruchsdauer auf Arbeitslosengeld, die Verschärfung von Zumutbarkeitsregeln für die Aufnahme einer Beschäftigung oder die Zusammenlegung von Arbeitslosenhilfe und Sozialhilfe. Weitere Beispiele sind die Besteuerung der Renten, die Einschnitte bei der Krankenversicherung und die Zuzahlungsregelungen für Arzneimittel, Arztbesuch, stationäre Krankenhausbehandlung etc. Solche Maßnahmen werden meist nicht als Sparmaßnahmen, sondern als Anreiz für ein verstärktes individuelles Engagement verkauft. Die aus diesen und anderen Maßnahmen resultierenden Mehrbelastungen privater Haushalte vergrößern die soziale Ungleichheit und dadurch wird der Umbau des Sozialstaats für viele Leistungsempfängerinnen und -empfänger ein Abbau.

Umbau oder Abbau?

Seit ihrer Einführung stoßen die Sozialreformen ebenso wie die Hochschulreformen auf Kritik. Das liegt nicht zuletzt daran, dass sie beide von nicht wenigen Menschen als Abbau erlebt werden: als Einbußen an Geld und Sicherheit und Tradition, als Zerstörung von Gewachsenem. Die subjektive Bilanz für

11 Derzeit werden Studiengebühren erhoben in den Bundesländern Bayern, Baden-Württemberg, Saarland, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen und Hamburg.

viele Rentner/innen, Kranke und Arbeitslose ist negativ, denn sie bekommen weniger und müssen mehr abgeben. Das Leben ist enger geworden, auf ihnen lastet mehr Druck. Im Vergleich zu den Empfängern organisierter Hilfe geht es den Studierenden an den Hochschulen meist gut, aber auch sie haben durch die Reformen (hier: die Studiengebühren) in der Regel weniger Geld in der Tasche oder weniger Zeit zum Lernen, weil sie nebenher mehr als bisher gegen Lohn arbeiten müssen, sofern sie die Last nicht durch Kreditaufnahme in die Zukunft verschieben. Und wenn sie die Hochschule mit dem Abschlusszeugnis verlassen, erwartet sie eine wenig sichere Arbeitswelt, in der für viele nicht mehr klar ist, welchen Job sie wie lange und zu welcher Entlohnung werden ausführen können.

An den Hochschulen gibt es aber noch einen anderen Abbau: einen Abbau an Privilegien, Freiheiten, Spielraum und – so empfinden es viele – auch an Geist. Die Klagen darüber und der entsprechende Widerstand gegen die Reformen kommen besonders deutlich aus den Fächern mit den längsten akademischen Traditionen: Philosophie (mit den Geisteswissenschaften), Recht und Medizin.¹² Der Abbau an Privilegien und Spielraum ist auf jeden Fall real. Offen bleibt indes, ob dies am Status und am Selbstverständnis der Hochschulen etwas ändern wird. Die Universität, so stellt es der Historiker Boockmann angesichts ihrer mehr als 800-jährigen Geschichte fest, ist „ein außerordentlich elastisches Gebilde“, das schwer in Bewegung zu bringen sei.¹³ Ergänzen könnte man, dass dies möglicherweise auch einmal für die Fachhochschulen gelten wird, sofern sie es schaffen, sich den Universitäten anzugleichen. Auf der anderen Seite lässt sich der Bolognaprozess auch als eine „Verfachhochschulisierung“ der Universität begreifen. Diese beiden Bewegungen stehen quer zueinander und es wird sich erst nach längerer Zeit herausstellen, wieweit die aktuellen Hochschulreformen einmal etwas an der „elastischen Unbeweglichkeit“ ändern werden.

Aus heutiger Sicht lässt sich zumindest sagen, dass der Bolognaprozess ein wahrhaft kräftiger Einschnitt ist, zumal wenn man Begleitreformen und -entwicklungen mit einbezieht. Die letzten großen strukturellen Veränderungen fanden in den 1960er- und 1970er-Jahren statt. Damals führte der Drang nach Mitbestimmung zur Abschaffung der Ordinariuniversität, die demokratischere Gruppenuniversität kam auf den Weg, die Zahl der Studierenden stieg an, und dies mündete schließlich in die Gründung vieler neuer Universi-

12 Die Mittel dieses Widerstandes entsprechen den Fachkulturen. Aus der Philosophie und den Geisteswissenschaften kommen so scharfsinnige wie geistreiche Bücher, z.B. die von Hörisch (2006) und Liessmann (2006). Die Juristen vertreten ihr Anliegen mehr in den Hinterzimmern der Politik und haben ihre Ablehnung von Bachelor und Master bis in den Koalitionsvertrag der Bundesregierung Merkel gebracht (vgl. auch gleichsinnige Statements der Justizministerin Zypries, z.B. beim 58. Deutschen Juristentag). Die Ärzte haben eine Front aus Kammer, Berufsverbänden und Hochschulverband geschmiedet.

13 Boockmann 1999, S. 27.

täten und schließlich auch der Fachhochschulen – was ja auch der Sozialen Arbeit Anfang der 1970er-Jahre den Sprung an die Hochschulen ermöglichte. Die Ausweitung der Lehrkapazitäten reichte aber nicht aus und die Massenuniversität entstand.

Am Selbstverständnis der Universitäten änderte sich in den folgenden Jahrzehnten jedoch nichts Grundlegendes. Sie begriffen sich in guter humanistischer Tradition nach wie vor als die „Stätten des Geistes“¹⁴ und weniger als Orte der Ausbildung im Sinne der Fachhochschulen, auch wenn in den Massenfächern, z.B. der Betriebswirtschaftslehre, bewusst und teils in verschulter Weise, wie in der Medizin, auf die beruflichen Tätigkeiten hin ausgebildet wurde. Aus Sicht kritischer Köpfe hatten die Universitäten durchaus auch die Pflicht, Ort der gesellschaftlichen Auseinandersetzung zu sein und „der Gesellschaft das Bewußtsein ihrer selbst zu geben“, wie es Klaus Heinrich einmal ausdrückte (1998, S. 87). Er stellte im selben Atemzug aber auch fest, dass diese „vornehmste Aufgabe“ der institutionellen Geistlosigkeit der Universität zum Opfer gefallen sei – das war allerdings schon 1987.

Bildung, Umbildung, Ausbildung

Auch die heutige Diskussion um die Hochschulen und den Bolognaprozess steht in diesem Spannungsfeld zwischen Bildungsideal und Nützlichkeit – auch an den Sozialwesenfachbereichen. Die Sehnsucht nach dem „lebendigen Geist des Verstehens“ (vgl. Jaspers 1946) verträgt sich nicht gut mit dem Ziel, möglichst viele Menschen in möglichst kurzer Zeit auszubilden. Obwohl die Fachhochschulen als berufsnahe akademische Ausbildungsinstitutionen weit weg von der geisteswissenschaftlich-universitären Haltung stehen, so ist doch die Diskussion an den Fakultäten der Sozialen Arbeit gelegentlich vom humanistischen Bildungsgedanken belebt, teils auch noch vom gesellschaftskritischen Anspruch. Dies macht – noch (?) – einen Teil der Kultur dieser Fachbereiche aus und es erklärt, wieso es dort mehr verbalen Widerstand gegen die Industrialisierung der Hochschullehre in den Bachelorstudiengängen gegeben hat als beispielsweise an den wirtschaftswissenschaftlichen Fachbereichen der Fachhochschulen.

Nicht alle indes empfinden die Reformen als Abbau. Ganz wie bei den Sozialreformen auch, hängt es davon ab, inwiefern man von ihnen betroffen ist und welche Chancen sie einem eröffnen. Wer keinen Schaden davonträgt, ist gegenüber den Neuerungen eher neutral eingestellt, und wer gar – als Studiengangsentwickler oder in einer Leitungsfunktion – an der Umsetzung der Reformen beteiligt ist, richtet sein Augenmerk stärker auf die Chancen und Perspektiven, die die Reformen bieten, und auf die Schwächen des alten Systems. Wer sich schließlich Vorteile errechnen kann, wird eher positiv ein-

14 Vgl. den schönen gleichnamigen Band von Demandt (1999).

gestellt sein. Ähnliches lässt sich über die beteiligten Institutionen sagen. Für die Fachhochschulen bot der Bolognaprozess die große Chance, sich durch die Einführung von Masterstudiengängen statusmäßig den Universitäten anzunähern und sich zugleich neue und interessante inhaltliche Domänen zu erschließen. Dies dürften die wichtigsten Gründe für die Tatsache sein, dass die Fachhochschulen von Beginn an schneller in der Umstellung auf die gestuften Studiengänge waren als die Universitäten, und das sind sie auch jetzt noch, mit einem Anteil von 74% neuen Studiengängen an ihrem Gesamtangebot gegenüber nur 41% bei den Universitäten.¹⁵ Die Fachhochschulen nutzten vor allem die Chance zur Spezialisierung ihrer Studienangebote mit den Masterstudiengängen, und zwar besonders an den Sozialwesenfachbereichen. Es kam zu einer starken Diversifikation der Studienangebote an diesen Sozialwesenfachbereichen und -fakultäten¹⁶ und die Mehrzahl der neuen Masterstudiengänge muss sich ökonomisch – zu Teilen oder ganz – selbst tragen. Seitens der Universitäten wird die Bolognareform kritischer gesehen, denn zum einen bedeutet die Einführung der neuen Studiengangstrukturen einen Mehraufwand, der von der Lehrkapazität her nicht gut zu schultern ist, zum anderen werden die tatsächlichen oder vermeintlichen Vorgaben aus dem Bolognaprozess als inhaltliche Einengung erlebt.

Die Sozialen Berufe im Brennpunkt der beiden Reformen

Für die Sozialberufe nun treffen die beiden Reformwellen, die Sozialreformen und die Hochschulreformen, zusammen, und es scheint, dass sie auch interferieren, denn manche Reformeffekte verstärken sich gegenseitig. Zu diesen sich verstärkenden Effekten gehören die vertikale Differenzierung – soziale Ungleichheit sowie Ungleichheit in Bildungsabschlüssen – und die Ökonomisierung.

Die dem deutschen Sozialbereich traditionell fremde Merkantilisierung und Ökonomisierung hat sich spätestens seit Mitte der 1990er-Jahre im größeren Stile bemerkbar gemacht. Einrichtungen der öffentlichen Hand wurden und werden zu Betrieben, die unternehmerisch handeln müssen, Dienste und Sozialunternehmen stehen in einem sich verschärfenden Wettbewerb untereinander. Dies erfordert sozialberufliche Arbeitskräfte, die bereit und fähig sind, unter diesen neuen Vorgaben zu handeln, und Hochschulen, die solche potenziellen Arbeitskräfte „liefern“, indem sie – ebenfalls im Wettbewerb – entsprechende Studienangebote aufsetzen. So ergibt sich, überspitzt gesagt, ein Wettbewerb der Studiengänge, nach dem Motto „Wer produziert den wettbewerbsfähigsten Absolventen?“, und wenn diese Absolventen dann erst einge-

15 Die Entwicklung über die Zeit ist aus den regelmäßig veröffentlichten Statistiken der HRK zu ersehen. Der hier wiedergegebene aktuelle Stand (Sommersemester 2007) findet sich in HRK 2007 b, S. 8.

16 Buttner 2006; siehe hierzu auch die Beiträge von Buttner, Knauer, Luckey, Korporal/Dangel und Wendt in diesem Band.

stellt sind, treiben sie die Sozialwirtschaft weiter in Richtung Ökonomisierung. Natürlich liegen die Dinge nicht ganz so einfach, aber man kann doch, etwas nüchterner, feststellen, dass die hohe Zahl an Masterstudiengängen und anderen Qualifizierungswegen in diesem Bereich sowohl den realen Bedarf an sozialwirtschaftlicher Kompetenz als auch die Dynamik dieser gegenseitigen Verstärkung belegt.

Es zeichnet sich auch eine Entwicklung in Richtung Dequalifizierung ab: Durch die Änderungen des Tarifsystems im öffentlichen Dienst – Ersatz des BAT durch den TVöD – sind die Berufsanfänger/innen in den sozialen Berufen schlechter gestellt als früher und so ist in puncto Einkommen der Abstand zur eigenen Klientel für die Berufsanfänger nicht mehr allzu groß. In teureren Großstädten wie z.B. München lässt sich mit den aktuellen Gehältern eines TVöD der Entgeltgruppe 9 ohne zusätzliches Einkommen kaum angemessen leben. Diese Änderung ist zunächst einmal ganz unabhängig von der Einführung der gestuften Abschlüsse Bachelor und Master. Den Bachelors der Sozialen Arbeit wird aber vielfach unterstellt, sie seien weniger gut ausgebildet als die Diplom-Sozialpädagogen,¹⁷ und da es tatsächlich Indizien für diese Annahme gibt, wird die Minderqualifikation zu einem weiteren (Ex-post-) Argument für die Absenkung des Lohnniveaus. Zugleich werden vermehrt niedrig qualifizierte Arbeitskräfte eingestellt. Durch diese Entwicklung wird in der Kombination mit niedriger Bezahlung möglicherweise ein Qualitätsverlust in der Sozialen Arbeit zementiert.

Diese Prozesse der gegenseitigen Verstärkung der Reformen beruhen darauf, dass die Reforminhalte sich teilweise gleichen. Zwar sollte man sich davor hüten, alles über einen Kamm zu scheren, aber es gibt doch Ähnlichkeiten. Die beiden Reformen haben teilweise ähnliche Ziele und sie sind beide dem wirtschaftlichen Denken verpflichtet. Vereinfachend könnte man sagen, dass sie vom gleichen Motiv getrieben sind: die wirtschaftliche Kraft des Staates – genauer: der europäischen Staaten bzw. Ökonomien – zu sichern und zu stützen. Das manchmal hilflos wirkende Mittel dazu ist der Markt. Europa soll wirtschaftlich mächtig bleiben; es soll „zum wettbewerbsfähigsten Wirtschaftsraum der Welt“ werden und in ihm soll „eine echte Kultur der unternehmerischen Dynamik“ entstehen (Europäischer Rat 2000). Die Hochschulen sollen dazu ihren Beitrag leisten, indem sie die dynamischen Arbeitskräfte liefern, welche sich auf einem für den Einzelnen weniger als früher abgesicherten Arbeitsmarkt behaupten können. Für die Hochschulen gilt es, flexibel und effizienter zu werden, um das Ziel eines höheren Ausbildungsstandes in Europa zu erreichen. Lehre und Forschung sollen besser koordiniert, die *governance* der Hochschulen verbessert werden. „Die Hochschulen sind ein

17 In seinem Vortrag beim Fachbereichstag Soziale Arbeit 2004 in Bremen mahnte z.B. A. Mühlum, dass es großer Anstrengungen bedürfe, nicht auf das Niveau der höheren Fachschulen zurückgeworfen zu werden. Der Inhalt des Vortrags ist wiedergegeben in: Mühlum 2004.

wesentlicher Faktor für die Erreichung der Lissabonner Ziele“ (Europäische Kommission 2005). Die Sozialreformen, so können wir ergänzen, sind es auch.

Zum Inhalt dieses Bandes

In diesem Buch geht es um die Hochschulausbildung zur Sozialen Arbeit und zu den sozialen Berufen im Allgemeinen¹⁸, um ein Thema, das, wie ich meine, einen besonders dynamischen Ausschnitt aus dem allgemeinen Reformgeschehen an den Hochschulen darstellt. Die Dynamik entsteht durch das Aufeinandertreffen und Ineinandergreifen der verschiedenen Reformströmungen der Bildungs-, Wirtschafts- und Sozialpolitik. Wenn beispielsweise Erzieherinnen und Erzieher ein Studium antreten, um durch die höhere Qualifikation später eine Stelle mit mehr Verantwortung zu erlangen, z.B. die Leitung eines Kindergartens, aber erkennen müssen, dass sie bestenfalls gleich viel oder möglicherweise sogar weniger verdienen werden als bisher, dann ist das ein surreales Ergebnis widerläufiger Politikstrategien, das einen Hinweis auf die Dynamik gibt, die in diesem Bereich herrscht.

Die Beiträge dieses Buches haben in erster Linie die Seite der Bildung und Ausbildung im Blick und nicht die Wirtschaft oder den Sozialstaat. Es geht um Fragen rund um die Ausbildungen zu den Sozialberufen, die sich in den Hochschulen und an die Hochschulen stellen. Dass aber diese Fragen eng verknüpft sind mit denen des Arbeitsmarktes und der Sozial- und Gesundheitsreformen, wird in vielen Beiträgen deutlich.

Das Buch beginnt mit Beiträgen, die in das Thema Hochschule einführen. Ewald Berning, seit 20 Jahren in der Hochschulforschung, gibt einen kritischen Blick auf die deutsche Interpretation des Bolognaprozesses und zeigt durch die Nennung von Missverständnissen auf, welche Interpretationsspielräume in diesem Reformprozess noch bestehen. Christian Tauch stellt den europapolitischen Rahmen der Hochschulpolitik dar. Je mehr die Hochschulen in ihren Entscheidungen autonom werden, desto mehr Bedeutung erhalten solche Rahmenwerke, auch wenn sie rechtlich nicht wirklich binden. Karl-Ludwig Kreuzer führt in das strukturell für die Studiengänge wichtig gewordene Prinzip der Modularisierung ein und zeigt dessen Bezüge zum Ziel einer erhöhten Durchlässigkeit der Ausbildungsinstitutionen auf. Gregor Terbuyken und Johann Schneider bearbeiten beide das Thema der Qualitätssicherung. Während Terbuyken das Thema grundsätzlich aufrollt, stellt Schneider die wesentlichen Entwicklungen des bislang am klarsten institutionalisierten Teils der Qualitätssicherung dar: die Akkreditierung.

¹⁸ Ausgenommen sind die sozialen Berufe in einem weiten Sinne wie die Medizin und die theoretischen Sozialwissenschaften.

Im Kapitel II, Soziale Arbeit als Beruf, gibt Gerhard Vigener einen Blick auf die allgemeinen Entwicklungen der Sozialberufe, bei dem nicht zuletzt klar wird, dass es weiterhin einen großen Bedarf an sozialen und pflegerischen Dienstleistungen geben wird. Martin Kraft stellt die Anforderungen an die Soziale Arbeit und die ausbildenden Hochschulen aus Sicht der Arbeitgeber dar und mahnt angesichts der für die Absolvent/innen eher unsicheren Situation u.a. eine engere Bezugnahme der Hochschulen auf die Praxis an. Der Beitrag von Susanne Falk und Maike Reimer stellt dazu gewissermaßen ein komplementäres Element dar, weil er auf der Basis einer breit angelegten empirischen Untersuchung die Erfahrung der Absolventinnen und Absolventen der bayerischen Studiengänge der Sozialen Arbeit wiedergibt: Sie sind zufrieden, was die Arbeit selbst angeht, aber die Entlohnung ist nicht angemessen. Die beiden Beiträge zur staatlichen Anerkennung von Christine Speth und Ulrich Bartosch sowie von Peter Knösel kommen zu unterschiedlichen Schlüssen: Erstere geben ein sehr facettenreiches Bild von der staatlichen Anerkennung und plädieren für die Freiheit der Hochschulausbildung und damit für eine Entflechtung von hochschulischem und staatlichem „Siegel“ der Berufsbefähigung, während Letzterer für die Beibehaltung der staatlichen Anerkennung plädiert.

Das Kapitel III, Soziale Arbeit an der Hochschule, wird von einem historischen Beitrag von Elke Kruse eingeleitet, der unter anderem darauf aufmerksam macht, dass es in der Ausbildung zur Sozialen Arbeit wiederkehrende Elemente gibt, wie beispielsweise die Diskussion um die generalistische vs. spezialisierende Ausbildung. Bei solch einem langen Diskurs sind also keine schnellen Lösungen zu erwarten. Auch Tino Bargel findet auf empirischem Weg Kontinuitäten: In seiner Sonderauswertung des Studierendensurveys arbeitet er plastisch heraus, welche Besonderheiten die Gruppe der Studierenden der Sozialen Arbeit aufweist, allerdings auch, was sie an den Studiengängen bemängeln. Die Fachbereiche der Sozialen Arbeit sollten aufmerksam in diesen Spiegel schauen. Ariane Auspurgs Blick auf das Studium der Sozialen Arbeit geht von der beruflichen Praxis aus. Sie antwortet stringent auf die Frage, welche Basisqualifikationen die Absolventinnen/Absolventen der Sozialen Arbeit im Tätigkeitsfeld der Einzelfallhilfe brauchen. Wilhelm Klüsche schließlich kommt über seine ausführliche empirische Analyse von konkreten Modulhandbüchern zu einem aus der Praxis der Lehre heraus entwickelten Vorschlag für das Studium der Sozialen Arbeit. Er geht insofern über die 2003 von Fachbereichstag beschlossenen Modulvorschläge hinaus, als er die empirische Wirklichkeit der Modulhandbücher zur Grundlage nimmt.

Im Kapitel IV über die Studienlandschaft Soziale Berufe gebe ich zunächst einen Einblick in die Diversifizierung der Studiengänge an den Sozialwesenfachbereichen und untersuche dann die akademische Anschlussfähigkeit der neuen Bachelorstudiengänge der Sozialen Arbeit im Vergleich zu ihren Vorläufer-Studiengängen. Wolf Rainer Wendt stellt das Feld der Studiengänge des Sozialmanagements dar und zeigt, wie dieses neue Studienfeld mit den

Erfordernissen der Sozialwirtschaft zusammenhängt. Karin Luckey unternimmt eine ebenfalls ausführliche Darstellung des Studienfeldes der Gesundheitsfachberufe, teilweise auch der Pflege. Raingard Knauer gibt eine aktuelle Darstellung der Entwicklung der Studiengänge der Erziehung und Bildung im Kindesalter, dem Bereich, der augenblicklich am dynamischsten ist: Kaum ein Monat vergeht, in dem nicht eine weitere Hochschule ankündigt, einen Studiengang in diesem Gebiet aufzulegen. Johannes Korporal und Bärbel Dangel schließlich orientieren sich in der vertieften Darstellung der Entwicklungen bei der Ausbildung zu den Pflegeberufen an der historischen Entwicklung und zeigen so wichtige Grundsatzfragen auf.

Literatur

Bammé, A. (2004): Science Wars. Von der akademischen zur postakademischen Wissenschaft. Frankfurt a.M.

Blossfeld, H.-P.; Klijzing, E.; Mills, M., Kurz, K. (2005): Globalization, Uncertainty and Youth in Society. London.

Boockmann, H. (1999): Wissen und Widerstand. Geschichte der deutschen Universität. Berlin.

Buttner, P. (2006): Differenz und Diversifikation. Analyse der Studienlandschaft des Sozialwesens in Deutschland. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit, Heft 1, S. 64–83.

Demandt, A. (1999): Stätten des Geistes. Große Universitäten Europas von der Antike bis zu Gegenwart. Berlin.

Europäische Kommission (2005): Das intellektuelle Potenzial Europas wecken: So können die Universitäten ihren vollen Beitrag zur Lissabonner Strategie leisten. Mitteilung der Kommission vom 20.04.2005 (SEK [2005] 518). http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=de&type_doc=COMfinal&andoc=2005&nu_doc=152.

Europäischer Rat (2000): Für ein Europa des Wissens. Sondertagung des Europäischen Rats in Lissabon (März 2000). <http://europa.eu/scadplus/leg/de/cha/c10241.htm>.

Heinrich, K. (1998): Zur Geistlosigkeit der Universität heute (Vortrag an der Universität Oldenburg 1987). In: Heinrich, K.: Der Gesellschaft ein Bewußtsein ihrer selbst zu geben. (Reden und kleine Schriften 2), Basel/Frankfurt a.M.

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

HRK Hochschulrektorenkonferenz (2007a): Bologna-Reader II – Neue Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Beiträge zur Hochschulpolitik 5/2007, Bonn, Februar 2007.

HRK Hochschulrektorenkonferenz (2007 b): Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Sommersemester 2007. (Statistiken zur Hochschulpolitik 1/2007), Bonn.

Humboldt, W. v. (1964): Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin (ursprüngl. 1810). In: Ders.: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. (Werke in fünf Bänden, Bd. IV), Darmstadt.

Jaspers, K. (1946): Vom lebendigen Geist der Universität. In: Vom lebendigen Geist der Universität und vom Studieren; Zwei Vorträge von Karl Jaspers und Fritz Ernst. Heidelberg.

Lyotard, J.-F. (1979): La condition postmoderne. Paris (dt: Das postmoderne Wissen).

Mergner, U.; Enggruber, R. (2007): Lohndumping und neue Beschäftigungsbedingungen in der Sozialen Arbeit. Berlin.

Mühlum, A. (2004): Profilbildung der Sozialen Arbeit unter den Bedingungen von Bachelor und Master. In: Soziale Arbeit 11, S. 402–406.

Salomon, A. (1927): Die Ausbildung zum sozialen Beruf. Berlin.

Weingart, P. (2001): Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft.

I. Hochschule

Der Bolognaprozess an den Hochschulen in Deutschland: Verwässerung einer großen Idee

Ewald Berning

„Bologna, la grassa“: Das war einmal ein Ehrentitel für die mächtige Stadt im Nordosten Italiens: Perle mittelalterlicher Stadtarchitektur mit langen Laubengängen auf beiden Seiten fast aller Straßen im historischen Zentrum, Inbegriff bürgerlichen Selbstbewusstseins trotz oder gerade wegen des Einflusses von Papst und Kirchenstaat, Hochburg der Produktion und Verarbeitung von Lebensmitteln aller Art, Stadt der 1088 gegründeten, ältesten Universität Europas und Ort des ein Jahr dauernden 900-jährigen Gründungsjubiläums mit Teilnehmern aus aller Welt, Signaturbühne der „Magna Charta Universitatum“ im Jahr 1988 und schließlich Namensgeberin für den Umbau der Studienstrukturen in den Hochschulen Europas, gemeinhin und prosaisch „Bolognaprozess“ genannt. Der Begriff weckt eher technische oder juristische als geistige Assoziationen. Er wird benutzt, ohne gleichzeitig mitzuteilen, um was es in ihm geht, nämlich um das Zusammenwachsen Europas auch in Bildung und Wissenschaft. In Deutschland steht er mittlerweile für quälend lange und schwierige, vielfach erzwungene Bemühungen, die Ausbildungsstrukturen in den Hochschulen so zu modernisieren, dass wieder eine selbstverständliche und barrierefreie Mobilität von Studierenden und Wissenschaftlern in Europa möglich wird, die – nach dem Niedergang der mittelalterlichen Universitäten – allzu oft durch nationale Traditionen und Besonderheiten erschwert wurde.

Der folgende Text ist eine Reaktion auf die unzulängliche Umsetzung des Bolognaprozesses in Deutschland, weniger eine wissenschaftlich fundierte historische Bilanz drei Jahre vor dem geplanten Abschluss im Jahr 2010. Schon in den 1980er-Jahren habe ich die Europäisierung des Hochschulwesens mit Sympathie beobachtet und in den Austauschprogrammen der EU (ERASMUS, TEMPUS, LINGUA) eine große Chance für das Zusammenwachsen der äußerst disparaten Hochschultraditionen gesehen. Vertraut mit der europäischen Universitätsgeschichte war es mir ein Zeichen der Hoffnung, dass der Prozess einer mäßigen, aber unabdingbaren Harmonisierung der Hochschul- und Studiensysteme in Europa mit dem Namen einer der Geburtsstädte der mittelalterlichen Universitäten verbunden wurde: mit Bologna. Umso größer war und ist meine Enttäuschung über das Erlöschen des Bologna-Feuers in Deutschland, darüber, dass die Chance der Mitarbeit am unverzichtbaren europäischen Hochschulraum bei uns so zögernd, wenn nicht gar widerstrebend genutzt wurde und immer noch wird.

„Bologna, la grassa“ – ich nehme den einstigen Ehrentitel als ein Schmähwort für die Unwilligkeit, die Langsamkeit, die fettige Erstarrung, die Engstirnigkeit, mit der sich viele Hochschulen in Deutschland, Fakultätentage, Fachgesellschaften, Länderministerien und -parlamente sowie unzählige Einzelne min-

destens fünf Jahre lang der besseren Abstimmung und Zusammenführung der Studiensysteme in Europa widersetzt haben und mit der sie sich jetzt – mit Blick auf das Jahr 2010 – immer noch hinhaltend und mit fadenscheinigen Argumenten doch endlich zu den beschlossenen Reformen bequemen.

Im Folgenden gebe ich zunächst einen gerafften Überblick über die grundlegenden Ideen, die Ziele und die Maßnahmen der Harmonisierung der Studienstrukturen in Europa gemäß den Beschlüssen der Bildungsminister vor allem in Paris und Bologna. Dann frage ich, was in Deutschland in den ersten fünf Jahren daraus gemacht wurde. Schließlich wende ich den Blick nach vorn auf die nähere Zukunft der Reformen.

Grundlegende Ideen und Ziele des Bolognaprozesses¹

Die Forderung nach Angleichung der Studienstrukturen ist mit den Beschlüssen der Bildungsminister von Paris (1998) und Bologna (1999) nicht unerwartet wie ein Unwetter über die Hochschulen in Deutschland hereingebrochen. Im Gegenteil: Spätestens mit den Mobilitätsprogrammen der Europäischen Union wie TEMPUS, ERASMUS und LINGUA seit 1987 wurde klar, dass vor allem die EU-Kommission die Annäherung der Mitgliedstaaten und die Einheit Europas auch auf den Feldern von Bildung und Wissenschaft und durch diese vorantreiben wollte, obwohl sie dafür relativ geringe formelle politische Zuständigkeiten besaß. Erst der Vertrag von Maastricht (1992) weitete ihre Zuständigkeit auf den Bereich der Bildung und Kultur aus und seit dem Vertrag von Nizza ist sie in Artikel 151 des EG-Vertrags verankert.

In freiwilligen Kooperationen fanden sich seit Ende der 1980er-Jahre Hochschulen aus verschiedenen Staaten der EU zu Mobilitäts- und Studienprogrammen zusammen. Diese erforderten nicht selten eine Angleichung der Strukturen und der Studieninhalte seitens der Vertragspartner. Möglicherweise haben die politischen Väter der Programme darauf vertraut, dass damit mittelfristig einheitliche Studienstrukturen in ganz Europa erreicht werden könnten. Die Beharrungspotenz nationaler Traditionen in den Bildungssystemen – je nach Mitgliedstaat unterschiedlich stark ausgeprägt – mahnte aber bald zu der realistischen Einschätzung, dass eine europaweite Vereinheitlichung wohl nicht zu bewerkstelligen und auch nicht wünschbar sei. Der Erfolg der Mobilitätsprogramme, gestützt durch das European Credit Transfer System (ECTS) als Instrument zur grenzüberschreitenden Anerkennung von Studienleistungen, setzte eine Dynamik des Austausches in Studium und Wissenschaft in Gang, die bald nicht mehr an den Grenzen der formellen Europäischen Gemeinschaften Halt machte, sondern weitere Staaten einbezog.

1 Dieser Abschnitt lehnt sich an einen Vortrag von Prof. Dr. Maria Sticchi Damiani in der Evangelischen Akademie Tutzing im Januar 2005 an (Sticchi Damiani 2005).

Die Mobilitätsprogramme und die thematischen Netzwerke in der Forschungsförderung der EU ließen früh erkennen, dass die EU gezielt auf die Gestaltung eines Europäischen Bildungs- und Forschungsraums hinarbeitete; in der Bologna-Folgekonferenz in Berlin (2003) wurde ein solcher dann auch explizit so bezeichnet. Es sollte dabei jedoch nicht übersehen werden, dass nicht die EU-Kommission der Träger des Bolognaprozesses ist, sondern die zunehmend wachsende Zahl an Staaten in Europa, vertreten durch ihre jeweiligen Bildungsminister. Erwartungen und Enttäuschungen dürfen sich daher nicht einfach an die EU richten. Mittlerweile haben sich fast alle Regierungen in Europa dem Bolognaprozess angeschlossen.

Jeder, der der Einigung Europas nicht gerade feindlich gegenüberstand, konnte also schon vor 20 Jahren erkennen, dass ein Prozess der Annäherung der Bildungs- und Wissenschaftssysteme und ihrer Strukturen in Gang gekommen war, der bald über das Niveau der freiwilligen Kooperation hinausgehen und ein beträchtliches Ausmaß an Kompatibilität der Systeme erfordern würde. Für die zahlreichen europabegeisterten Individuen und deren politische und kulturelle Zusammenschlüsse in Deutschland war das nie eine Frage. Die Bundesregierung und Institutionen aus Hochschulen und Wissenschaft stimmten dem öffentlich zu oder widersprachen wenigstens nicht, wenngleich die erforderlichen Schritte zur Angleichung auf diesen Feldern auf institutionelle Widerstände und zähes Hinhalten stießen.

Mit einer Erklärung, die am 25. Mai 1998 in der Universität Sorbonne in Paris von den Bildungsministern Frankreichs, Deutschlands, Italiens und des Vereinigten Königreiches unterzeichnet wurde, erhielt die europäische Einigungsdynamik in Bildung und Wissenschaft eine neue politische Qualität. Es begann die Phase der gewollten Konvergenz. Die Erklärung erkennt die Unterschiede der Bildungs- und Hochschulsysteme in Europa an. Sie drückt aber zugleich den politischen Willen der Unterzeichner aus, sich weiterhin für deren Annäherung einzusetzen. Dem sollen ein europaweites zweistufiges Studiensystem und das ECTS dienen. Damit sind die wesentlichen Elemente angesprochen, die dann mit dem Treffen von bereits 29 Bildungsministern in Bologna (1999) und den Nachfolgetreffen bis hin zur Konferenz in London 2007 weiter ausgearbeitet werden.

Mit der Nachfolgekonzferenz in Bergen (2005) war die Verständigung der europäischen Bildungsminister auf folgende Pfeiler des Bolognaprozesses abgeschlossen:

- Ein leicht verständliches und vergleichbares System von Studienabschlüssen und ein Diploma Supplement als Interpretationshilfe. Mit ihnen sollen Transparenz und internationale Anerkennungen von Studiengängen und -leistungen verbessert werden. Das heißt nicht: die inhaltliche, curriculare und organisatorische „Gleichschaltung“ von Studienangeboten in ganz Europa zu Lasten nationaler Traditionen.