

Aus: Das Hochschulwesen 1/2002, S. 10-14

Prof. Hans Drake, Hochschule Bremen, Fachbereich: Sozialwesen

Bachelor und Master: Über den Umbau des deutschen Studiensystems und das angloamerikanische Vorbild

Die Dämme sind gebrochen. Zum zweiten Mal in der Nachkriegsgeschichte des deutschen Hochschulwesens findet ein radikaler Umbau statt, dessen Kernstück die rasche Einführung gestufter Bachelor- und Masterstudiengänge ist. Diese Annäherung an das international führende angloamerikanische Hochschulmodell bringt jedoch weitere reichende Reformnotwendigkeiten mit sich, von denen einige wichtige beschrieben werden. Dabei sind auch eine Reihe falscher deutscher Vorstellungen insbesondere des amerikanischen Studiensystems zu korrigieren, sowie Fragen des Systemtransfers zu untersuchen. Ein bisschen Bachelor und Master, einige credit points und eine Prise Dienstrechtsreform ergeben noch kein funktionierendes Reformprojekt. Ein Gewinner der Einführung gestufter Studiengänge steht bereits heute fest: die deutschen Fachhochschulen.

1. Einführung

Wir erleben zur Zeit eine weitreichende Hochschulreform, die den Umbrüchen der deutschen Hochschullandschaft im Gefolge der 68er Ereignisse in nichts nachstehen, deren Verlaufsform und Triebkräfte aber völlig andere sind. Dienstrechts- und Besoldungsreform, gestufte Studienabschlüsse, Studiengebühren, Internationalisierung, private-public partnerships, Aufwertung der Fachhochschulen, Hochschulrankings, Lehrevaluation u.v.a. signalisieren einen grundsätzlichen Wandel, diesmal aber nicht von unten (den Studierenden) erkämpft, sondern von oben (der Bildungs- und Finanzpolitik) durchgesetzt. Denn die Studierenden haben wenig Kenntnis und Anteil daran, und die Hochschulen haben sich als reformunfähig erwiesen.

Im Folgenden soll das angelsächsische (insbesondere das amerikanische) Bachelor- und Masterstudienmodell auf seine Voraussetzungen und Funktionsweise hin geprüft und dessen Modellcharakter für Deutschland erörtert und dabei insbesondere folgende Fragen geklärt werden:

- Sind die Reformervwartungen an die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengänge (BMS) realistisch?
- Welche Rahmenbedingungen und flankierenden Maßnahmen sind für eine erfolgreiche Reform nötig?
- Welche Transferprobleme ergeben sich beim "Import" eines ausländischen Studienmodells?

Vergegenwärtigen wir uns kurz der allgemeinen Reformzwänge im deutschen Hochschulsystem, denn diese bilden die Grundlage und Begründung für die konkreten Reformschritte, insbesondere die Einführung von BMS in Deutschland:

- Lange Studienzeiten, hohe Abbruchquoten, geringe frühzeitige Studienerfolgskontrolle.
- Rigide Einstufigkeit der Ausbildung ohne berufsqualifizierende akademische Zwischenabschlüsse.

- Fehlende internationale Attraktivität und Vergleichbarkeit deutscher Studienabschlüsse.
- Unflexible staatliche Steuerung der Hochschulen, insbesondere im Finanz- und Dienstrechtsbereich, Unterfinanzierung.
- Ineffiziente Selbstverwaltung und fehlende Qualitätskontrolle/Evaluation innerhalb der Hochschulen.
- Fehlender Wettbewerb und Profilbildung zwischen Hochschulen.
- Fehlende Kundenorientierung, Alumniarbeit, Studien- und Karriereberatung.
- Unstrukturiertheit von Curricula und Studieninhalten, sowie fehlender Praxisbezug der Ausbildung (vor allem der Universitäten).
- Fehlende Elitenförderung.
- Problematischer Hochschulzugangsregelung (Abitur, ZVS, fehlende Auswahl- und Aufnahmeverfahren).
- Zu geringe Englisch- und sonstige Fremdsprachenkenntnisse und Lehrangebote

2. Gewinner des deutschen Hochschulreformprozesses: die Fachhochschulen

Goldene Zeiten für die deutsche Fachhochschule (FH): Noch nie in ihrer 30-jährigen Geschichte war ihr Bestand und ihre Ausbildungsphilosophie ungefährdeter. Denn in der Debatte um die Einführung gestufter, berufsbezogener Studiengänge steht die FH mit ihren anwendungsbezogenen, zeitlich begrenzten Studienabschlüssen und ihren klar strukturierten Ausbildungsinhalten glänzend dar.

Glaubt man den zahlreichen **universitären** Reformkritikern, droht mit der Einführung strafbarer, gestufter Studienabschlüsse der Untergang des Humboldt'schen Wissenschafts- und Bildungsideals: weg vom forschenden Lernen, von Erkenntnis als Wert an sich, von der Wissenschaft als gesellschaftlicher Aufgabe, von Freiheit der Forschung und Lehre, hin zu Verfügungswissen, Anwendungsbezogenheit, Ökonomisierung und Wettbewerb, kurz der „McDonaldisierung der Hochschule.“ (*Mittelstraß* 2001). Böse Worte von der Verzweigung und Verschulung und der Disconthochschule zeugen von der Angst, ununterscheidbar von der FH zu werden. Die institutionelle Annäherung von Universität und FH führe zu einer Vermischung ungleicher Bildungsaufträge und letztlich zu einer „Volkshochschule“.

Listig beeilen sich einige universitäre Interessensvertreter zu versichern, dass die von den Bildungspolitikern geforderte Reformen des Hochschulwesens bereits in der Form der Fachhochschulen Wirklichkeit sind, die dem angloamerikanischen Studiensystem in den o.g. Punkten entsprechen. Der Sinn dieser Lobgesänge auf das frühere Aschenputtel der deutschen Hochschullandschaft liegt wohl darin, die Universitäten hierzulande vom Reformdruck zu entlasten und gleichzeitig als den alleinigen Ort zu festigen, an dem (wahre) Wissenschaft und Forschung beheimatet ist und der wissenschaftliche Nachwuchs ausgebildet wird.

In der Tat scheint sich die deutsche FH auf einem erfolgreichen Weg als Universitätskonkurrentin zu befinden. Seit 1980 nahm die Zahl der Universitätsanfänger um 58% zu, die der Studienanfänger an FHs jedoch um 89% (*Bundesministerium für Bildung und Forschung* 2001). Heute sind über ein Drittel (36%) aller in Deutschland Studierenden an FH's immatrikuliert. Fast die Hälfte (47%) aller Studienanfänger wählte sie 2000/1 (*Statistisches Bundesamt* 2001). Mehr als die Hälfte aller Ingenieure und weit über ein Drittel aller Wirtschaftswissenschaftler sind inzwischen FH-Absolventen. Der Wissenschaftsrat bezeichnet die FH deshalb als „Hochschule der modernen Industriegesellschaft“.

Gerade im Zusammenhang mit der Einführung vom BMS hat sich die rechtliche Lage der FH enorm verbessert (vgl. *Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz* 1999:47ff,71ff,79ff). Denn beide Institutionen können diese neuen Abschlüsse anbieten, und diese sollen nicht mehr nach Hochschulart unterschiedlich kenntlich gemacht werden. Sie müssen jedoch **berufsqualifizierend** sein, eine Forderung, die eher für Universitäten eine Hürde darstellt.

Die Abschlußbezeichnungen sollen zwar den “stärker theorieorientierten” und “stärker anwendungsbezogenen” Studiengängen Rechnung tragen, aber erstere können auch an der FH und letztere auch an der Universität angeboten werden. Damit ist die traditionelle Trennung in wissenschaftlich-theoretische Universitätsausbildung und praktisch-anwendungsbezogener FH-Abschlüsse für die neuen gestuften Studiengänge de facto und de jure aufgehoben.

Allerdings wird in den Beschlüssen weiterhin von “den beiden Hochschultypen” gesprochen, deren “unterschiedliche Profile” von Bachelor- und Masterabschlüssen in **derselben** Studienrichtung an Universität und FH “ zum Ausdruck kommen” sollen, etwa im Anhang der Prüfungsurkunde, die wesentliche Studieninhalte und –dauer aufführt, nicht aber in der Abschlussbezeichnung selbst.

Für die FH ist natürlich das Reformziel der Steigerung ihrer internationalen Attraktivität. Denn sie und nicht die deutsche Universität hat das Problem, im Ausland ein unbekannter Hochschultyp mit unklarem Abschluss zu sein. Was ist international gesehen ein FH-Diplom: ein ‘kleiner’ Master, ein Bachelor mit oder ohne ‘honours’? Die Lösung dieses Problems bestand in der Verleihung der Bezeichnung “**University of Applied Science**” durch die Kultusministerkonferenz (KMK).

Und so befinden sich Universität und FH im sprunghaft ansteigenden Bereich der BMS im Wettbewerb um Studienanfänger, die mit den Füßen darüber abstimmen werden, ob solche Studiengänge die weiterhin angebotenen Diplomstudiengänge ablösen werden, und wie sie sich bei der ebenfalls zunehmenden Zahl von Angeboten gleicher Studienrichtungen an Universitäten und FH zwischen diesen beiden Hochschultypen entscheiden werden. Vieles weist darauf hin, dass die Universitäten dabei einen weiteren Weg zur inhaltlichen Umgestaltung ihres Bildungsangebots zurückzulegen haben als die FH.¹

3. Die neuen Bachelor- und Masterstudiengänge: Etikettenschwindel?

Das Hochschulrahmengesetz ermöglicht im §19 “zur Erprobung” die Einrichtung von BMS. Die bisherigen einphasigen Diplom- (und Magister-) Programme an FH und Universität laufen parallel weiter. Viele Kritiker und Befürworter meinen, dass sich nach einer Übergangszeit die “Erprobung” als Regelangebot durchsetzen wird.

Insgesamt ist die Zahl der BMS sprunghaft auf heute fast 1400 angestiegen (*HRK 2002*). Aber oft scheint bei dieser Reformhatz nur alter Wein in neue Schläuche gefüllt zu werden, und diese Tatsache macht es nötig, im Folgenden das angloamerikanische Vorbild näher zu untersuchen, um zu verstehen, was inhaltlich darunter zu verstehen ist und dazu gehört. Beibehalten die neuen, gestuften Abschlüsse wirklich reformierte Studienstrukturen, -inhalte, -didaktiken und Theorie-Praxis-Verhältnisse, Elemente wie Lernmodule, Evaluation, credit point System, Studentenberatung oder Internationalisierung, oder sind sie lediglich aus Elementen der bisherigen Diplomprogramme zusammengesetzt? Ein Bachelorabschluss als aufgewertete Zwischenprüfung oder Vordiplom ist eine Mogelpackung (*Huber 1999*). Dieser Verdacht verstärkt sich noch, da die Qualitätsprüfung durch Akkreditierung erst viele Jahre nach Eröffnung gestufter Studiengänge geschieht und zum Wintersemester 2001/2 erst 42 von fast 1100 umfasste (*Jahn 2001*). Das deutsche Hochschulwesen krankt aber nicht primär an den international nicht geläufigen Namen seiner akademischen Abschlüsse, sondern an seiner ineffektiven Studienstruktur und Hochschulorganisation.

Wie ist also das angloamerikanische Studiensystem mit seinen gestuften Abschlüssen gestaltet, das je nach Einstellung der Bildungsexperten das leuchtende Vorbild oder aber das abschreckende Beispiel in der hiesigen Reformdebatte ist? Welches sind seine Vor- und Nachteile, welche deutsche Dichtung und amerikanische Wahrheit herrschen darüber, welche Transferprobleme treten auf?

¹ Fachhochschulen bieten 36% aller neuen gestuften Studiengänge an; beim postgradualen Master sind es fast die Hälfte des Gesamtangebots. Vgl. *Jahn (2001)*.

4. England oder Amerika als Vorbild?

Auf den ersten Blick erscheint es so, als ob für das deutsche Masterstudium das amerikanische, aber für das deutsche Bachelorstudium mit seinem betont berufsbefähigenden Abschluss eher das englische Modell Pate steht, denn der amerikanische Bachelor hat höhere allgemeinbildende Studienanteile (*Gebhardt 2001:12*).

Dennoch steht in der deutschen Debatte eindeutig das amerikanische Studienmodell insgesamt im Vordergrund und dementsprechend beziehen sich die folgenden Ausführungen auch darauf. Denn Gegner wie Befürworter gestufter Studiengänge sind sich einig, dass die schiere globale Marktmacht der USA auch im Hochschulsektor herrscht. Die international eingeführten Markenzeichen akademischer Grade sind Bachelor, Master und PhD. Bekanntheitsgrad, Markentreue und internationale Verwertbarkeit befördern dabei die Durchsetzung des amerikanischen Studienmodells als dem Standard. Umstritten ist lediglich die Bewertung dieses Tatbestandes. Osteuropa und insbesondere Asien übernehmen neuerdings dieses System. Dass der amerikanische Bachelorabschluss genau so berufsrelevant wie der englische ist, zeigt sich im übrigen in der Tatsache, dass in den USA nur etwa 15% ein weiterführendes Masterstudium wählen (S. 10), also die ganz überwiegende Mehrheit der Bachelorabsolventen sehr wohl vom Arbeitsmarkt aufgenommen wird. Die dieser Einstellungspraxis zugrundeliegende Arbeitgeberphilosophie ist allerdings spezifisch amerikanisch, worüber noch weiter unten zu sprechen sein wird.

5. Das angloamerikanische Studiensystem: einige wesentliche Merkmale

Das Ziel der folgenden Ausführungen ist nicht eine allgemeine Darstellung,² sondern lediglich die Betonung einiger ausgewählter Merkmale, die mir im deutschen Reformkontext bedeutsam erscheinen.

5.1 Der Charakter des Bachelorstudiums

Es ist ein Irrtum zu glauben, dass das amerikanische Bachelorstudium primär berufsbezogen ist. Es führt zwar in die Berufswelt, ist aber **nicht berufsspezifisch**. Mein Neffe hat ein B.A. in Vergleichender Religionswissenschaft, und sein erster Arbeitsplatz ist in einer großen Anwaltskanzlei. Der andere hat ein B.A. in Geschichte und studierte danach in einem Masterprogramm Kinesiologie. Beides ist völlig normal. Dieses System gestufter Abschlüsse führt eben nicht zu berufsbornierten Fachidioten, sondern es setzt eher die angelsächsische Hochschultradition der **“liberal arts”** fort (*Glidden 2001: 111ff*); ein unübersetzbarer Begriff, der irgendwo zwischen dem altbackenen Ideal der allseitig gebildeten Persönlichkeit und der modernen Anforderung nach extra-funktionalen Qualifikationen rangiert. Die spezifische Berufsqualifikation im engeren Sinne wird am Arbeitsplatz vermittelt.

Deshalb ist es problematisch, wenn in Deutschland die Einführung des neuen Bachelorabschlusses vor allem als berufsqualifizierend propagiert wird. Hier liegt ein unmoderner, auf **skills** reduzierter Begriff von Arbeitsqualifikationen vor. Der amerikanische Bachelorabsolvent erwirbt oftmals bis zur Hälfte seiner credits (Leistungspunkte) in recht freier Auswahl aus anderen Wissensgebieten als denen seines majors (Hauptfach). Dies ist bei dem englischen Bachelor sicher geringer. Das ist der Tatsache geschuldet, dass die einheitliche amerikanische Gesamtschule, anders als das leistungsselektierende englische Schulsystem (darin dem deutschen ähnlich) in den ersten beiden Collegejahren noch Allgemeinbildung und Studierfähigkeit vermitteln muss, die der deutsche und englische Abiturient bereits bei Studienbeginn mitbringen.

² Vgl. *Breinig/Gebhardt/Ostendorp (2001), Rothfuß (1997), Schnitzer (1998), Heine (1999), Altbach/Berdahl/Gumpert (1999)*.

Der Bachelorabsolvent in Vergleichender Religionswissenschaft wird von der Anwaltskanzlei eingestellt, weil diese nach gründlicher Durchsicht seiner Studieninhalte, seines Lebenslaufs (insbesondere seiner Aktivitäten und Erfahrungen **außerhalb** der reinen Lernbiografie) und eines oft entscheidenden persönlichen Interviews zu wissen glaubt, dass dieser Bewerber in die Firma "passt" und im Studium Denken, Argumentieren, Urteilsfähigkeit und Arbeitsorganisation gelernt hat. Der Rest ist on-the-job-training. Dieser Absolvent wird dann vielleicht nach einigen Jahren Berufstätigkeit eine Aufnahmeprüfung zu einer Law School (graduate studies) bestehen und Jura studieren. Gestufte Abschlüsse ergeben also in relativ kurzen Zeitabständen beruflich verwertbare Möglichkeiten trotz (oder gerade wegen?) akademischen Interessenswechsels in einem flexiblen Mischsystem von Studium und Berufstätigkeit. Werden deutsche Arbeitgeber diese Ausbildungsphilosophie verstehen, wenn die deutschen Bachelorabsolventen sich bewerben? Werden sie sie nur als Nicht-Vollakademiker ansehen?

Allerdings wird die amerikanische Collegephilosophie der liberal arts education, deren ideologisches Ziel "to produce good citizens" ist (Mewes 2001: 180ff) und deshalb das Bachelorstudium als eine eher generalistische Ausbildung zur Querschnittsqualifizierung konzipiert hat, heute in den USA unterminiert. Hier findet eine finanzielle Austrocknung statt, denn Drittmittel fließen zunehmend in andere Bereiche des Studienangebots.

5.2 Hochschulranking, Studiengebühren und Hochschulfinanzierung

Das Hochschulranking als Ergebnis des interuniversitären Wettbewerbs um die besten Köpfe von Studierenden und Lehrenden, vermittelt über das Instrument der Aufnahmeprüfung und des aufwendigen Zulassungsprozess sowie die Qualitätskontrolle der Lehrenden durch Evaluation ist dem deutschen System fremd. Rankingkriterien sind immer umstritten, aber die Rankingergebnisse üben reale Marktmacht aus. Als deren Ergebnis wird in Deutschland kolportiert, dass für den US-Studierenden wichtiger ist, **wo** er studiert hat, als **was** der Studieninhalt war. Das ist richtig und falsch zugleich.

Tatsächlich bedeutet die errungene Zulassung des Studienanfängers an eine im Ranking hocheingestufte Hochschule das Eintrittsticket in die oberen beruflichen Karriereränge. Sie ist jedoch heute weitgehend unabhängig von der Finanzkraft der Bewerber, denn zunächst wird die Eignung des Bewerbers "blind" geprüft, daraufhin die Zulassung ausgesprochen und danach bei unzureichenden Finanzmitteln in der Regel ein Teil- oder Vollstipendium gewährt. Dies war für 41% aller Studierenden an staatlichen und 60% an privaten Hochschulen der Fall (Gebhardt 2001:11). Die Mittel dazu stammen aus den Spenden ehemaliger Absolventen und der Umverteilung der hohen Studiengebühren der begüterten Vollzahler-Studenten. Dies ist ein sich selbst finanzierendes System, das als unsozial-elitär zu bezeichnen nur dem möglich ist, der die Einzelprüfung der Studierfähigkeit von Bewerbern durch die Hochschule prinzipiell verwerflich findet, dabei jedoch stillschweigend die deutsche Praxis der Studentenselektion während des gesamten Studienverlaufs in Gestalt hoher später Abbruchquoten akzeptiert – eine für die Betroffenen sozial stigmatisierende und finanziell für die Allgemeinheit sehr teure Methode, das Prinzip der allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung hochzuhalten.

Falsch ist die These aber, weil in der Tat die Qualität des Studiums an den sogenannten Eliteuniversitäten hervorragend ist.

Die Art der Finanzierung amerikanischer Hochschulen ist im Vergleich zur Monopolfinanzierung deutscher Hochschulen durch den Staat eine **Mischfinanzierung** (Gebhardt 2001:11, 19). Sie macht die dortigen Hochschulen deshalb autonomer, weil kein einzelner Geldgeber dominiert. Dieser Zusammenhang wird von den Kritikern zunehmender Drittmittel im Hochschulbereich oft nicht erkannt. "Staatsknete" allein kann abhängiger und unfreier machen als breit gestreute Drittmittel.

US-Hochschulen finanzieren sich dabei keineswegs hauptsächlich aus Studiengebühren. Bei staatlichen Hochschulen sind es durchschnittlich 20% ihres Budgets, dazu ca. 30% öffentlicher Mittel (der Hochschulbau wird aus öffentlichen Anleihen finanziert), das Restbudget besteht weitgehend aus Drittmitteln (öffentlichen wie privaten) und je nach Hochschule unterschiedlich hohen Spenden von Alumni, Stiftern und Firmen sowie Einnahmen aus bezahlten Dienstleistungen der Hochschule (vgl. *Chronicle Almanac* 2001/2, S.7). Die Möglichkeit der Einflussnahme reicher, privater Geldgeber ist nicht zu leugnen, aber der Autonomiegewinn insgesamt ist beträchtlich.

5.3 Führungsstil, Kundenorientierung und Campusleben

“Shared values in higher education of **stakeholder value, academic leadership, governance and accountability**“ (Daxner 1999:81) sind ein weiteres wichtiges Merkmal des US-Hochschulwesens. Dies ist der Kern dessen, was als Eindringen wissenschaftsfremder, ökonomischer Merkmale in die Hochschulorganisation oft kritisiert wird (z.B. *Bultmann/Weitkamp* 1999). “Starke” Hochschulleitungen und Dekane, Hochschulräte, Studiengebühren und Qualitätskontrolle sind Reizworte in der deutschen Reformdebatte. Aus historischen Gründen gibt es in Deutschland schon bei den Begrifflichkeiten wie Führung, Leitung, Macht und Autorität ein Denktabu. “Die deutsche Gesellschaft ist von ihrer Struktur her eine Anti-Führungsgesellschaft geworden. Es steckt tief in vielen deutschen Institutionen“. (Dahrendorf 1997:12-13)

In der Figur des US-Hochschulpräsidenten und des Deans ist ‘academic leadership’ Ausdruck von erheblicher Leitungsmacht nach innen und außen, demokratisch durch Wahl legitimiert (allerdings durch das ‘Board of Trustees’, einem Hochschulrat, also nicht nur durch die hochschulinternen Statusgruppen) und relativ frei in der Amtsausübung, versehen mit einem Vertrauensvorschuss und gegründet auf gewachsene Regeln, Konventionen und Traditionen. Es besteht eine Erwartungshaltung nach und keineswegs eine Abwehrhaltung gegen leadership im Sinne von Formulieren und Durchsetzen von programmatischen Perspektiven, die Attraktivität der Hochschule zu erhöhen, woran alle stakeholder Interesse haben. Festgelegte Erfolgskriterien an diese Führungsrolle werden durch accountability-Prozesse überprüft. Die stakeholder einer Hochschule sind neben den dort Lehrenden und Lernenden vor allem die Allgemeinheit, die das hier wie dort größtenteils bezahlt. Die Bürger sind Eigentümer der Hochschulen, haben in Deutschland aber keinerlei direkten Einfluss auf sie, und deshalb sind externe Hochschulräte ein wichtiger wenn auch sehr umstrittener Teil der deutschen Hochschulreform.

Schließlich ist da noch die oft genannte Erfahrung deutscher Studierender, die von einer angelsächsischen Hochschule zurückkehren. Der Studierende steht dort im Mittelpunkt. Er ist Kunde, die Hochschule ist Dienstleistungsbetrieb. Den Rückkehrern nach Deutschland fallen sofort die sehr kurzen Öffnungszeiten der Bibliothek und Verwaltung oder die demonstrativ geschlossenen Hochschullehrerzimmer ins Auge, die nach wie vor von der Maxime eines Landes ohne akzeptierte Dienstleistungskultur künden: Der Kunde stört, insbesondere ein nicht zahlender Student.

Es geht hier aber auch um den Ausfluss einer Bildungsphilosophie, die gerade in den ersten zwei Jahren der Bachelorausbildung die lebensalterbedingte persönliche Selbstfindung der Studierenden als Teil des Bildungskonzepts begreift. Die Ausstattung der gängigen Campushochschule trägt dem Rechnung, und dies führt zu der lebensgeschichtlich wichtigen “college experience”, die als gesellschaftlicher und intellektueller Kitt einer Bildungsgesellschaft fungiert. In diesem Sinne ist das angloamerikanische System den Humboldt’schen Idealen vielleicht näher (Morkel 2000:18,116ff, Bruch 1997:1) und die deutsche Reformdiskussion um betont berufsbezogene erste Studienabschlüsse eher ein Abschied von ihnen. Für studentische Teilhabe an Forschung sorgen die vielen drittmittelgeförderten Forschungsmöglichkeiten,

die vergleichsweise sehr viel günstigere Dozenten-Studenten-Relation und ganz wesentlich die arbeitsvertraglich geregelten, wenn auch gering entlohnten studentischen research und teaching assistantships. Letzteres ist mit dem deutschen Tutorenwesen (soweit es noch existiert) oder den studentischen Hilfskräften nicht zu vergleichen.

Angloamerikanischen Hochschulen übertragen ihren Studierenden sehr viel Verantwortung im Studien- und Hochschulbetrieb. Studierende erbringen erstaunlich viele Dienstleistungen im dem dortigen work-study System. Die Hochschule ist für sie oft der erste echter Arbeitgeber. Von den Bibliotheken, Mensen, Laboren, Wohnheimen, Forschungsprojekten, dem gesamten campusbezogenen Freizeitbereich bis zur Hochschulverwaltung arbeiten Studierende und sammeln Berufserfahrung, oftmals im Zusammenhang mit ihren Studieninhalten.

Der Campus lebt. Zur Prüfungszeit sind Bibliothek und Rechenzentrum Tag und Nacht geöffnet, weil work-study Studenten statt Diplom-Bibliothekare und -Informatiker den studentischen Nutzern die universitäre Infrastruktur zugänglich machen.

Es ist hier abschließend darauf hinzuweisen, dass es in den USA seit geraumer Zeit eine kritische Hochschuldebatte des dortigen Systems gibt, die in der deutschen Reformdebatte kaum rezipiert wird, was dazu führen könnte, falsche Anleihen zu machen.³ Keine dieser Empfehlungen und Kritiken stellen jedoch das für die deutsche Diskussion wichtigste Merkmal in Frage: Wettbewerb durch Hochschulvielfalt bzw. Profilierung wegen Wettbewerb. "Competition for excellence" ist dort die treibende Kraft der Hochschulentwicklung.

6. Deutsche Mythen über das amerikanische Hochschulwesen

"Über die Beharrlichkeit der Deutschen, sich ein Phantasiebild von den Vereinigten Staaten zu malen, statt sich sachkundig zu machen, kann ich als Amerikanerin nur staunen", schreibt die Professorin *Gregory* (1997, S.9), die an der TU München lehrt. Dies trifft auch für den Hochschulbereich zu. Meine Sorge ist, dass wir ein Studienmodell einführen, das zu seiner Funktionstüchtigkeit in Rahmenbedingungen eingebettet und an Voraussetzungen geknüpft ist, die in Deutschland weniger geläufig sind oder falsch verstanden werden.

An drei ausgewählten zentralen Bereichen möchte ich dies verdeutlichen.

6.1 Studiengebühren und Lehrevaluation: zwei Seiten einer Münze

Außer Deutschland gibt es inzwischen kaum noch vergleichbare Länder ohne Studiengebühren, eine Tatsache, die viele deutsche Studierende hartnäckig verdrängen. In der Tat verändert der Geldnexus den Hochschulbetrieb erheblich.

Wir überschätzen aber die Bedeutung von Gebühren und wohl auch deren individuelle Höhe, die im Durchschnitt am **heimatlichen, staatlichen** College, wo immerhin 80% aller Studienanfänger sind, bei etwa US\$ 3350 pro Studienjahr liegen.⁴ Die Studierenden kaufen sich mit ihrer Tuition nicht Einfluss oder Entscheidungsmacht auf ihr Studium, sondern einen später einlösbaren, bewertbaren Bildungs- und Markenartikel: einen bestimmten Abschlussgrad einer bestimmten Hochschule. Zwar werden sie als zahlende Kunden ernst genommen, aber ihr Obolus ist nur eine relativ kleine Einnahmequelle, etwa in der Größenordnung von 15-30%.

Für eine private Eliteuniversität wie MIT ergab hierzu eine überschlägige Kalkulation (für 1996/97): vom Gesamthaushalt würden 18% aus Studiengebühren stammen, wenn alle Studierenden Vollzahler wären. Über 50% der MIT-Studenten sind graduates, die überwiegend als vom MIT angestellte research und teaching assistants ein oft gebührendeckendes Gehalt beziehen. Von den verbleibenden undergraduates waren 59% finanziell bedürftig und erhiel-

³ Vgl. *Bloom* (1987), *Lucas* (1995), *Readings* (1995), *Kolodny* (1998)

⁴ Für Datenangaben zu den Punkten 6.1 – 6.3 wurden verwendet: *Chronicle Almanac* (2001/2, insb. S.7, 24, 25, 46), *Hüttl/Semmel* (1998)

ten Voll- oder Teilstipendien oder staatliches Darlehen. Die voll zahlende Minderheit trug nur 5% zum MIT-Haushalt bei (*Gregory 1998:2f*).

Damit ist für die deutsche Reformdebatte klar: Unsere Hochschulen werden durch eventuelle Studiengebühren nicht saniert werden. Selbst wenn die Länderfinanzminister solche Gebühren den Hochschulen wirklich belassen würden, sind die für Deutschland diskutierten Beträge im Vergleich zu den realen Studienkosten so gering, dass man sie eher Verwaltungsgebühren nennen sollte.

Sind Studiengebühren für deutsche Studenten der *casus belli*, so ist es für viele Hochschullehrer die Lehrevaluation. Darüber lächeln meine amerikanischen Kollegen. Lehrevaluationen sind ihnen selbstverständlich. Als Studierende haben sie sie selber vorgenommen. Für alle nicht-tenure Professoren (die also keine Quasi-Lebensanstellung haben), d.h. für die meisten haben diese studentischen Evaluationen durchaus Bedeutung, werden aber in der hiesigen Diskussion wohl überbewertet. Denn die Höhe eingeworbener Drittmittel und die Zahl der Veröffentlichungen sind wichtiger. Dennoch sind Anerkennung, auch Preise, Auszeichnungen und Ehrungen für gute Lehre weit verbreitet und "zählen" entsprechend. Spitzenforscher sind sich oft nicht zu schade, die großen Einführungsveranstaltungen für die Studienanfänger durchzuführen oder sich als Autor didaktisch hervorragend aufbereiteter Collegetextbücher einen Namen zu machen.

Für die Lernenden ist allerdings die Qualität der dozentischen Betreuung ebenfalls wichtig, und die bestimmt sich vor allem auch nach der Betreuungsrelation von Studierenden pro Dozent, die in den USA mit etwa 20:1 wesentlich günstiger als 50:1 in Deutschland ist. Dies bestimmt die Qualität der Ausbildung und die Studienabbruchquote und ist ohne Studiengebühren und Drittmittelaufkommen nicht finanzierbar.

6.2 Drittmittelfinanzierung

Die Möglichkeit mächtiger wissenschaftsfremder Einflüsse privater Drittmittel an US-Hochschulen ist ein ernst zunehmendes Problem. Dies kann die Forschungsfreiheit bedrohen. Zur Versachlichung der Debatte sollen die folgenden Zahlen zur Drittmittelfinanzierung amerikanischer Hochschulen speziell durch die **Industrie** dienen. Die industriefinanzierte Forschung und Entwicklung (FuE) an US-Hochschulen betrug 1995 nur ca. 7%, während etwa Zweidrittel aus staatlichen Mitteln (der Zentralregierung, darunter natürlich auch des Pentagons und der Einzelstaaten), sowie der Rest aus eigenen Hochschulmitteln und von einer Vielzahl privater Stiftungen und Spender geleistet wurde. Allerdings konzentrieren sich diese FuE-Mittel zu 80% auf die wichtigsten 100 (von insgesamt rund 3500) Hochschulen. Dennoch beträgt selbst bei dem Paradebeispiel einer industriefreundlichen und privaten technischen Eliteuniversität wie dem MIT der industrielle Drittmittelanteil nur 20% (*Hüttl/Semmel 1998:180*).

Zwei Drittel dieser industriellen FuE-Mittel gehen in die Grundlagenforschung. Das ist die klassische Aufgabe einer wissenschaftlichen Hochschule. Keineswegs liefern die amerikanischen Hochschulen den sie fördernden Unternehmen anwendungsfähige Verfahren frei Haus, und von einer Dominanz industriegesponsorter Universitätsforschung allgemein kann man also nicht sprechen. Die deutsche Sicht ist hier vorurteilsgeprägt.

6.3 Altersstruktur der Studierenden

Beim deutschen Reformziel der Verjüngung der Hochschulabgänger wird oft auf die Niederlande und Großbritannien aber auch auf die USA als Vorbild verwiesen. Deutsche Absolventen sind älter als ihre US-Kommilitonen, aber zum Teil aus außeruniversitären Gründen, und der Unterschied ist weniger gravierend als in Deutschland angenommen. Deutsche Studienanfänger werden ein Jahr später eingeschult, absolvieren ein Schuljahr mehr und die Männer

Wehr- oder Ersatzdienst. Und fairer Weise muss man deutsche Diplomanden altersmäßig mit angloamerikanischen Masterabsolventen und nicht etwa mit Bachelors vergleichen.

Von den full time undergraduates an den 4-Jahres-Hochschulen sind 84% zwischen 18 und 24 Jahren alt. Bei der viel kleineren Gruppe der graduates sind jedoch fast 40% immerhin zwischen 25 und 28 Jahren alt, nicht sehr viel anders als bei deutschen Diplomanden. Dies liegt größtenteils an der schon erwähnten Tatsache, dass zwischen Bachelor- und Masterabschluss oft Zeiten der Berufstätigkeit liegen. Das dem deutschen Uni-Diplomabschluss entsprechende Masterdegree ist keineswegs kürzer: 4 Jahre bis zum Bachelor und durchschnittlich 1 ½ Jahre bis zum Master, also etwa 11 Semester (in Großbritannien hingegen eher 3 + 2 Studienjahre, d.h. etwa 10 Semester).

Sicher entspricht das deutsche 13. Schuljahr mindestens dem ersten Bachelor-Studienjahr. Ob aber ein vierjähriger amerikanischer Bachelorabschluss lediglich der deutschen universitären Zwischenprüfung im 4. Semester entspricht, darüber kann man streiten, weil dies von der jeweils völlig unterschiedlichen Qualität von Highschool und College abhängt. Ein US-Masterstudium hat also mindestens eine achtsemestrige, dem Niveau eines deutschen Diplomstudiums entsprechende Dauer.

Das deutsche Reformziel der Studienzeitverkürzung wird daher allein durch die Übernahme des angloamerikanischen Systems nicht erreicht. Dazu sind eher geeignet: Studiengebühren, curriculare Straffung und eine Prüfungsordnung, die studienbegleitende Prüfungen, eine Mindestzahl an semester credit points (also ein Minimum erfolgreich absolvierter Lehrveranstaltungen pro Semester) vorschreibt, um immatrikuliert zu bleiben. All dies würde Abbruchquoten und orientierungsloses Langzeitstudieren eindämmen und wären faire, klare Regeln für ein ernsthaftes, zielgerichtetes Studium, wie es an US-Hochschulen üblich ist.

7. Drei entscheidende Reformaspekte für eine erfolgreiche deutsche Hochschulreform

Im Zentrum der deutschen Hochschulreform steht die Einführung gestufter, berufsbezogener Studiengänge. Dieser Prozess hat in erstaunlichem Umfang und mit hoher Geschwindigkeit an deutschen Universitäten und FHs begonnen. Die folgenden drei Bedingungen sind für den Reformernerfolg entscheidend:

- Nimmt der deutsche Arbeitsmarkt den neuen Bachelorabschluss an?
- Wird das Leistungspunktsystem (credit und points) funktionstüchtig gemacht?
- Wird eine effektive Akkreditierung von BMS durchgeführt?

7.1 Arbeitsmarkt und Bachelorabschluss

Wenn der Arbeitsmarkt deutsche Bachelorabsolventen nicht einstellt, wird das Modell scheitern. Die konkreten Aussagen der Wirtschaft als größtem potentiellen Arbeitgeber sind zwar in der Forderung nach berufsqualifizierenden Kurzstudiengängen eindeutig positiv, aber in der Frage ihrer möglichen Einstellungspraxis zurückhaltender. "Eine bildungspolitische Innovation schafft sich einen Markt, sie hat ihn nicht vorab schon okkupiert", warnt ein Vertreter der Lufthansa AG, aber fügt auch hinzu: "Es muss im deutschen Hochschulsystem endlich Schluss sein mit dem Motto 'lang, kompakt, teuer und alle das Gleiche'" (*Sattelberger* 1998:520). Jüngere Absolventen werden begrüßt, ebenso die Differenzierung von Studiengängen und Abschlüssen, aber oft wird betont, dass im persönlichen Bewerberprofil andere Dinge, insbesondere Zusatzqualifikationen, Auslandserfahrung und soziale Kompetenz neben dem Abschlussgrad von großer Bedeutung sind.

An die öffentlichen Arbeitgeber ist kürzlich erst durch die Kulturminister- (*KMK* 2000) und Hochschulrektorenkonferenz (*HRK* 2000) die Aufforderung ergangen, das starre Laufbahnprinzip aufzulockern, insbesondere die strikte Trennung von gehobenem (FH-Abschluss) und höherem (Universitätsabschluss) Dienst durchlässig zu machen.

Das in den USA und Großbritannien übliche “Quereinsteigen” von Bachelor-Absolventen mit liberal arts-Orientierung in unterschiedlichste Berufsfelder sehe ich für Deutschland nicht gegeben. Beschäftigungssystem und Einstellungspraxis sind recht stabile, gewachsene Bereiche, die sich auch bei veränderten wissenschaftlichen Berufsausbildungen nur schwerfällig ändern werden.

Es ist mit Recht darauf hingewiesen worden, dass für den Bachelorabschluss die Gefahr des Lohndumpings besteht (*Kiesner 1998:517*). Und schließlich bleibt das unangenehme Fragezeichen, ob der Bachelor von Universität wie FHs in den Geruch eines Trostabschlusses für überforderte Studienabbrecher gerät und deshalb am Arbeitsmarkt nicht honoriert wird. Der Reformersfolg wird hier also weitgehend von außen bestimmt.

7.2 Kreditpunktesystem (credits)

Dagegen bestimmt die Hochschule über ihr Leistungsbewertungssystem selber. Die Reform von Studieninhalten muss über Veränderung der Lehr- und Lernformen schließlich zu effizienten, international vergleichbaren Leistungsbewertungssystemen führen. Hierzu soll in Anlehnung an die angloamerikanische Praxis das Creditsystem eingeführt werden.

Dieses System ist überzeugend einfach, durchsichtig, fair und schafft Vergleichbarkeit von Lehrveranstaltungen und Leistungsanforderungen und –ergebnissen. Konsequenter angewendet, wird es sehr große Veränderungen der Studienstruktur nach sich ziehen, die Gegner wie Befürworter dieses Reformteils noch nicht voll erkannt haben (*Wiarda 2001*). Denn was in der jetzigen Schulleistungsdebatte aus Anlaß der ländervergleichenden PISA- Ergebnisse klar wird, gilt auch für das Studium, dass nämlich der Lernerfolg mehr durch die Güte des Lehrenden im Klassenraum, der Vorlesung und dem Seminar bestimmt wird als durch die Organisationsformen der pädagogischen Institutionen und deren Lehrpläne und Studienordnungen. Diese Binsenweisheit war lange hinter der schul- und hochschulpolitischen Debatte nicht mehr erkennbar.

Eine gute Lehre entsteht aber in Deutschland u.a. wegen fehlender Lehrevaluation und dem Lebenszeitstatus eher nur zufällig und wird bisher auch nicht honoriert. Das ist nicht nur in angelsächsischen Ländern anders. Gute Lehre muss aber vom Lernenden angenommen und in Wissen umgesetzt werden, und dazu sind aussagekräftige Leistungskontrollen und -bewertungen unentbehrlich, die dann auch bei späteren Bewerbungen aussagekräftig sind.

Folgende Merkmale des Creditsystems scheinen mir im deutschen Kontext bedeutungsvoll:

- Jede angebotene Lehrveranstaltung (LV) hat einen ausgewiesenen Creditwert, der nach allgemeinen Kriterien wie studentischem Arbeitsaufwand, Leistungsanforderung, Lesepensum, Lehrkontaktstunden, Praxisanteile, Eingangsvoraussetzungen u.ä. festgelegt ist. Damit entfällt die unsinnige deutsche Differenzierung in LV's als Pflicht-, Wahlpflicht oder Wahlangebot mit unterschiedlichen Wertigkeiten wie Leistungsnachweis, Teilnahmenachweis oder lediglich Belegpflicht.
- Studiengebühren berechnen sich nach der Zahl an credits. Der Preis eines Leistungspunkts wird bei Angebotsvielfalt langfristig die Qualität des Angebots widerspiegeln und dem Studierenden eine rationale Hochschulwahl erleichtern. Studienabschlüsse und –inhalte haben festgelegte Leistungspunktsummen. So sind alle Studienangebote vergleichbar in Preis und Studienaufwand.
- Jede LV muss bestanden werden. Deshalb gibt es tendenziell auch kein Auseinanderfallen einer LV in mitarbeitende und lediglich anwesende Studierende.
- Als Studienleistungsergebnis eines Semesters ergibt sich als Ergebnis aus credit mal Note der sogenannte grade point average (GPA), also eine Art Semestergesamtnote.
- Jeder Studierende weiß an jedem Semesterende genau, wo er/sie leistungsmäßig steht.

Der GPA schafft allgemeine Vergleichbarkeit, so dass zum Beispiel bei Bewerbungen um Stipendien oder bei Studienplatzwechsel alle Beteiligten eine klare Leistungseinschätzung

haben. Aus den Semesternoten ergibt sich die Studiumsabschlussnote, die den gesamten Studienverlauf in etwa gleichgewichtig widerspiegelt. Sie ist deshalb wesentlich aussagekräftiger und auch fairer als das (noch) übliche deutsche System stark übergewichtiger Diplomabschlussprüfungen, die oft nicht das durchschnittliche Leistungsprofil des Studierenden anzeigen.

Natürlich ändern diese quantitativen Richtwerte nichts an der möglicherweise hochschulunterschiedlichen Qualität von Lehre und Ausstattung. Deshalb sind Hochschulrankings nötig – ein Beispiel, wie ein Reformteil andere Reformnotwendigkeiten nach sich zieht. Dennoch wird so der manchmal großen Beliebigkeit der Lehrenden bei der Konzipierung ihrer LV's Einhalt geboten, wenn sie nun gezwungen werden, untereinander Vergleiche und Absprachen über die Creditwertigkeit und dem studentischen Arbeitsaufwand ihrer verschiedenen Lehrangebote herzustellen.

7.3 Die Akkreditierung von Hochschulen und Studiengängen

Die Frage der Akkreditierung bzw. Validierung neuer BMS ist von allerhöchster Bedeutung. Nach mehreren Jahren großer Freiheit von allgemein verbindlichen Standards, in denen Hunderte solcher neuen Studiengänge ohne Qualitätskontrolle aus dem Boden geschossen sind, ist auf der Grundlage von Beschlüssen der HRK und KMK (vgl. *KMK/HRK* 1999) angefangen worden, diese Studiengänge durch ein neues Akkreditierungsverfahren auf einen definierten Mindeststandard hin zu prüfen.

Vorbild hierzu ist wiederum das entsprechende Jahrzehnte alte amerikanische Verfahren, das übrigens ganze Hochschulen, nicht einzelne Studiengänge akkreditiert (*Schnitzer* 1999, 2000). Die durchführende Institution besteht aus Vertretern beruflicher Fachverbände und Hochschulvertretern, die den Selbstbericht der anfragenden Hochschule in Form einer Peer Review durch Besuch und Gespräch überprüfen. Akkreditierung ist kein Zwang und wird es auch in Deutschland nicht sein. Die staatliche Genehmigung zur Einrichtung von Studiengängen in Deutschland bleibt unberührt.

Im deutschen Verfahren sollen Mindeststandards in bezug auf internationale Ausrichtung, Berufsfähigkeit der Ausbildung, und die vorhandenen Ressourcen personeller und sachlicher Art eines BMS geprüft werden. Bei dieser Prüfung müsste zum Beispiel der reine Etikettenschwindel bei neuen Programmen auffliegen.

Dies bedeutet einen Paradigmawechsel im deutschen Hochschulwesen. „Damit bricht die Akkreditierung mit dem Dogma, alle Hochschulen seien oder sollten gleich sein. Stattdessen betont sie Differenzierung und Wettbewerb“ (*Müller-Böling* 2000:224) und erzeugt damit eine Profilbildung.

8. Das Transferproblem

Vielfältige Gefahren und Missverständnisse lauern bei der Orientierung an Vorbildern, etwa dass „Einzellösungen im Ausland als allgemeingültig gesetzt werden, Systemelemente ohne Beachtung des Systemzusammenhangs übertragen werden, für das ausländische Modell nebensächliche Rahmenbedingungen (wie z.B. die Studiendauer)... zu Systemhauptbedingungen erklärt werden...“ (*Schnitzer* 1998:1)

Andererseits dürfen die Transferprobleme aber nicht absolut gesetzt und als Alibiargument gegen jede Reform verwendet werden. Denn Rahmenbedingungen sind änderbar, und manche Gegebenheit des deutschen Hochschulwesens ist durch keinerlei tieferen Begründungszusammenhang oder Systemimmanenz festgelegt. Ganz im Gegenteil: „...der frühe Abschluß mit einem B.A. Grad, die Betonung beruflicher Qualifikationen,...die Sicht der Universitäten (und Fachhochschulen – d.V.) als Dienstleistungseinrichtungen, die zunehmende Konkurrenz unter den Hochschulen werden gerne als sog. Amerikanisierung zusammengefaßt, obwohl sie

aus übergreifenden gesellschaftlichen Entwicklungen stammen.” (*Donnerstag* 2001:2)
(Hervorhebung im Original)

Und dennoch: “We in Germany and America deal with similar problems, but in a different cultural milieu.” (*Heymann* 2001:24) Diese Milieuunterschiede betreffen vor allem die nationalen Auffassungen über die **gesellschaftliche Rolle des Staates** allgemein und im Bildungswesen im Besonderen, die verschiedene Gewichtung von Gerechtigkeit, Gleichheit und Individualismus in Staat und Gesellschaft,⁵ schließlich die Kultur des Gebens und Stiftens als einer Quelle von Bildungsfinanzierung.

“Kompetitiver Individualismus versus egalitärer/ solidarischer Etatismus” (*Fuchs* 2000:33, *Müller* 2000:1048) bringt diese nationalen Unterschiede auch in Bezug auf das Bildungssystem auf den Begriff.

USA	Deutschland
wenig Staat, starke Bürgergesellschaft	aktiver, gestaltender Staat
viel Individualismus und Eigenverantwortung (im Sinne von self-reliance und self-improvement)	viel gesellschaftlich-staatliche Verantwortung und Umverteilung
starke persönliche Freiheitsrechte (gegen den Staat)	soziale Gruppenrechte, Gleichheit und Sicherheit (vom Staat gewährt und organisiert)
individuelle Gerechtigkeit als fairness (im Sinne von Angemessenheit)	soziale Gerechtigkeit
individuelle Chancengleichheit (Bildung)	Ergebnisgleichheit, Egalitarismus (Bildung)

Unterschiede der politischen Kultur und gewachsenen Strukturmerkmale sind sehr stabil. Die US- Bildungsphilosophie betont Wettbewerb, citizenship training, Persönlichkeitsbildung und soziale Mobilität und zeigt darin ihre Wurzeln als Einwanderergesellschaft. Anwendungsbezogene Bildungsziele (darin der Gründungsidee deutscher FHs ähnlich) haben die US-Hochschulen in die Nähe einer Marktorientierung gebracht. Deshalb: “There is little sympathy in the USA, more influenced as it is by the logic of the market, for free access to tertiary education which is also free of charge.” (*Gebhardt* 2001:13) Amerikanische Eltern sparen ganz selbstverständlich langfristig für die erheblichen Collegekosten ihrer Kinder an; hingegen sind deutsche Eltern Weltmeister im Bausparen. In beiden Fällen handelt es sich um eine später sehr rentable, langfristige Investition.

Amerikanischen Hochschulen werden anders als die fast vollständig staatlich finanzierten deutschen zu erheblichen Teilen aus privaten Gaben (Spenden von Alumni, Stiftern und Mäzenen) finanziert. Dies ist in Deutschland in absehbarer Zeit nicht erreichbar. “Die Kultur des Gebens und Stiftens” ist in beiden Ländern zu unterschiedlich. Untersuchungen zum Gemeinnützigkeitsverhalten zeigen einen deutlichen Abstand Deutschlands zu den USA. Allerdings ist in Deutschland inzwischen die Bedeutung der Alumniarbeit erkannt worden (*Neuhoff* 2001).

Zuletzt muss gesagt werden, dass ein “amerikanisiertes” Hochschulsystem teurer sein wird. Die staatlichen Ausgaben für Bildung und Hochschulen sind in Deutschland

⁵ Vgl. Priddat (2000)

vergleichsweise niedriger.⁶ Die Reform der deutschen Hochschulen, insbesondere die Umstellung auf international konkurrenzfähige, gestufte Abschlüsse wie Bachelor und Master ist kostenneutral nicht zu haben. Die Höhe des staatlichen Bildungsetats ist jedoch in erster Linie aktuell-politisch bestimmt und weniger eine Frage unterschiedlicher politischer Kultur.

9. Schlussbemerkung:

Mehr Geld ist dennoch nicht die Lösung. Seine Gewährung kann sogar kontraproduktiv sein, indem es den Zwang zur Reformierung der deutschen Hochschulen abschwächt. Die inhaltlichen Veränderungen müssen am Anfang stehen.

Auf Grund meiner langjährigen Erfahrung als Student und Hochschullehrer in beiden Systemen halte ich das amerikanische Hochschulmodell dem deutschen gegenüber für deutlich überlegen. If you can't beat them, join them. Dennoch wäre es unsinnig und auch unmöglich, einfach zu kopieren. Das amerikanische Beispiel zeigt aus deutscher Sicht auch problematische Aspekte: vergleichsweise hohe Studiengebühren mit der Gefahr sozialer Selektion der Studierenden, eine Tendenz zunehmender Privatisierung und Kommerzialisierung der Wissensvermittlung und der Forschung und die Verschulung des Bachelorstudiums mit relativ wenig forschendem Lernen.

Dagegen bleiben wichtige Grundsätze des deutschen Hochschulwesens bewahrenswert. Bildung wird auf jeder Stufe als ein öffentliches Gut verstanden. Der größtmögliche Zugang Aller zu ihr soll gewährleistet sein. Die formalen Einflussmöglichkeiten der Statusgruppen an deutschen Hochschulen sind sehr hoch, wenngleich sich das praktizierte Modell meiner Meinung nach überlebt hat. Das deutsche System bietet für selbstständige, intrinsisch motivierte und frustrationstolerante Studierende sehr große Möglichkeiten eines selbstbestimmten Studiums.

Die Einführung von BMS und den damit einher gehenden Folgereformen, von denen nur einige wie Leistungspunkte, Akkreditierung und Hochschulprofilierung und -wettbewerb hier beschrieben wurden, und die etwa um akademische Leistungsentlohnung und Studiengebühren zu ergänzen wären, werden eine Dynamik entfalten, die zunehmend an den Systemgrundlagen des deutschen Hochschulwesens rüttelt, in die es eingebettet ist. Diese Grundlagen der politischen Kultur und der Rolle von Staat und Markt unterscheiden sich erheblich von den amerikanischen. Ihre Auswirkung zum Beispiel auf die ganz entscheidende Frage der Finanzierung der Hochschulen in beiden Ländern verdeutlicht das Folgende: Deutsche Hochschulen werden zu über 90% staatlich finanziert, amerikanische (öffentliche) durchschnittlich mit höchstens 50% (*De Vivanco* 2001:185). Allein dieser Unterschied verdeutlicht Grenzen aber auch Möglichkeiten der derzeitigen deutschen Hochschulreform.

Professor Hans Drake,
Professor für Politische Wissenschaft,
Hochschule Bremen, FB: Sozialwesen,
Neustadtswall 30, 28199 Bremen
email: hdrake@fbsw.hs-bremen.de

⁶ Zu ländervergleichenden Daten der Bildungs- und Hochschulausgaben vgl. OECD 2001, Tab. B4.1.:

	OECD-Durchschnitt	Deutschland
Bildungsausgaben insg. in % BSP (% Staatshaushalt) 1998	5,3 (12,9)	4,6 (9,8)
- nur Hochschule	1,3 (3,0)	1,1 (2,3)

Literatur:

Altbach, P.G./ Berdahl, R.O./ Gumport, P.J.: American Higher Education in the 21st Century. Baltimore-London 1999.

Bloom, A.: The Closing of the American Mind. New York 1987.

Breinig, H./ Gebhardt, J./ Ostendorp, B. (Hg): German and American Higher Education. Münster 2001.

Bruch, R. von: Ist Humboldt nach Amerika gesegelt? Online im Internet: URL: http://www.hu-berlin.de/presse/zeitung/num_298/8.html [28.10.01].

Bultmann, T./Weitkamp, R.: Hochschule in der Ökonomie. Marburg 1999².

Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin 2001, Tab.: Studierende und Studienanfänger an deutschen Hochschulen 1975-2000.

Chronicle of Higher Education, Almanac Vol.48, 2001/2, Washington, D.C. 2001.

Dahrendorf, Lord R.: Die Anti-Führungs-Gesellschaft. In: Deutsche Universitäts Zeitung (DUZ), 1997, H.3, S.12-13.

Daxner, M.: Die blockierte Universität. Frankfurt-New York 1999.

De Vivanco, W.: What can the two systems learn from one another? In: Breinig, H./ Gebhardt, J./ Ostendorp, B. (Hg): German and American Higher Education, S.185-191, Münster 2001.

Donnerstag, J.: Einführungspaper für Workshop 2: Americanization of the German Educational System? 48. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Amerikanistik (Dgfa), Bremen, Juni 2001, S.2 (unveröffentlicht).

Fuchs, D.: Die demokratische Gemeinschaft in den USA und in Deutschland. In: *Gebhardt, J.:* Die Vermessung kultureller Unterschiede. USA und Deutschland im Vergleich. Wiesbaden 2000, S. 33.

Gebhardt, J.: Beyond Humboldt – America? In: Breinig, H./ Gebhardt, J./ Ostendorp, B. (Hg.): German and American Higher Education, S.3-22, Münster 2001.

Glidden, R.: Mobility and Service: The Dual Role of Higher Education in U.S. Society. In: Breinig, H./ Gebhardt, J./ Ostendorp, B. (Hg), S.111-115, Münster 2001.

Gregory, J.K.: Den Deutschen fehlt der Stolz. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr.152 vom 4.7.97, S.9.

Gregory, J.K.: Dichtung und Wahrheit über das amerikanische Hochschulwesen. Gastvortrag an der Universität Kiel vom 4.6.98. Online im Internet: URL: <http://www.uni-kiel.de/mitteilungen/zs-uni-kiel/98-3/gvortrag.html> [3.9.01].

Heine, Chr.: Gestufte Studiengänge und –abschlüsse im deutschen Studiensystem. In: HIS, Hannover 1999, Kurzinformation A3/99, S.1-63 (insb. Anhang S.61-63).

Heymann, M.: Observation on American Higher Education. In: Breinig,H./ Gebhard,J./Ostendorp,B. (Hg), S.23-29.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Einordnung von Bachelor- Bakkalaurens- und Master-Magister Abschlüssen im öffentlichen Dienst, Position vom 21.2.2000. Online im Internet: URL: http://www.hrk.de/hrk2texte/archiv/entschiessungen/prae512_1.html [15.9.01].

HRK 2002, Hochschulkompass , 2002, Online im Internet: URL: <http://www.hochschulkompass.de.html> [19.12.01].

Huber, L.: Wer B.A. sagt, muss auch C sagen. In: Die Zeit, 23/1999 (10.6.99). Online im Internet: [URL:http://www.zeit.de/1999/23/199923_c_bachelor.html](http://www.zeit.de/1999/23/199923_c_bachelor.html) [17.7.01].

Hüttl,R.F./Semmel,H.: Forschungsförderung in den USA. In: Forschung und Lehre, 1998, H.4, S.180-183.

Jahn, H. Bachelor und Master an deutschen Hochschulen. Kommentierte Übersicht, Wittenberg 2001.

Jahn, H.: Über 1000 Bachelor- und Masterabschlüsse können an den deutschen Hochschulen ab dem Wintersemester 2001/2 erworben werden, Wittenberg 2001. Online im Internet: URL: <http://www.hof.uni-halle.de/instifr.htm> [19.12.01].

Kiesner, A.: Der Bachelor bringt keine Internationalisierung. In: Forschung und Lehre 1998, H.10, S.516-517.

Kolodny, A.: Failing the Future. Durham 1998.

Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz (KMK/HRK): Neue Studiengänge und Akkreditierung – Beschlüsse und Empfehlungen. Bonn 1999.

Kulturministerkonferenz (KMK), Neue Beschlüsse der KMK zu Bachelor- und Masterstudiengängen. Bonn 10.5.2000. Online im Internet: URL: <http://www.kmk.org/aktuell/pm000510.htm> [2.10.01].

Lucas, Chr.: Crisis in Academia. New York 1995.

Mewes, H.: American Higher Education: A Model for Germany? In: Breinig,H./ Gebhardt, J./ Ostendorp, B (Hg), S.173-183.

Mittelstraß, J.: Die McDonaldisierung der Universitäten. In: Deutschlandfunk vom 15.7.2001. Sendereihe „Kultur am Sonntagmorgen“. Online im Internet: URL: <http://www.dradio.de/sendungen/kultursonntag/index.html> [18.8.01].

Morkel, A.: Die Universität muss sich wehren. Darmstadt 2000.

Müller, H-P.: Lehrjahre in New York. In: Merkur 54. Jg., 2000, H.9/10, S.1043-1049.

- Müller-Böling, D.:* Die entfesselte Hochschule, Gütersloh 2000.
- Neuhoff, K.:* Die Kultur des Gebens und Stiftens in Deutschland. In: Forschung und Lehre 2001, H.2, S.64-65.
- OECD- Education at A Glance 2001. Online im Internet: URL:<http://www.oecd.org/oecd/pages/docu.html> [17.10.01].
- Priddat, B.P.:* Gerechtigkeit oder Fairness. In: Merkur 54.Jg., 2000, H.9/10, S.1026-1030.
- Readings, B.:* The University in Ruins. Cambridge/Mass 1995.
- Rothfuß, A.M.:* Die Hochschulen in den USA und Deutschland. Baden-Baden 1997.
- Sattelberger, T.:* In: Forschung und Lehre 1998, H.10, S.520-522.
- Schnitzer, K.:* Bachelor- und Masterstudiengänge im Ausland. In: Hochschul-Informationssystem (HIS), Hannover 1998, Kurzinformation A3/98, S.1-17.
- Schnitzer, K.:* Akkreditierungsverfahren und –erfahrungen im Ausland. In: HIS, Hannover 1999, Kurzinformation A5/99, S.7-15.
- Schnitzer, K.:* Akkreditierungsverfahren in den USA. In Forschung und Lehre 2000, H. 10, S.516-518.
- Statistisches Bundesamt Deutschland,* Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland , Wiesbaden 2001, 391ff. Auch Online im Internet: URL: <http://www.destatis.de/basis/d/biwiku/hoctab2.htm> und <http://www.destatis.de/basis/biwiku/hoctab3.htm>
- Wiarda, J-M.:* Schneller studieren, leichter ins Ausland – wie Leistungspunkte das Studium verändern. In: Die Zeit 29/2001 (19.7.01), online im Internet: URL: http://www.zeit.de/2001/29/hochschule/200129_c-credits.html [21.7.01].