

Aus Nah und Fern

Objektyp: **Group**

Zeitschrift: **Bulletin / Vereinigung Schweizerischer Hochschuldozenten =
Association Suisse des Professeurs d'Université**

Band (Jahr): **30 (2004)**

Heft 1

PDF erstellt am: **12.07.2024**

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

<http://www.e-periodica.ch>

Doktor ohne Dokortitel

Die Rektoren der Schweizer Universitäten wollen das **Medizinstudium** tief greifend umbauen

Die Universitäten wollen die Verantwortung für das Medizinstudium vom Bund übernehmen. Nach einem neuen Konzept der Konferenz der Universitätsrektoren soll das Medizinstudium radikal umgebaut werden.

INGRID HESS

Qualitätsverlust, finanzielle Überforderung: Die Diagnose für die schweizerische medizinische Hochschulausbildung ist eindeutig. Die Therapie ist es nicht. Nachdem vor einigen Monaten die Arbeitsgruppe unter Staatssekretär für Wissenschaft und Forschung, Charles Kleiber, einen Bericht über die Neuordnung der Universitätsmedizin vorgelegt hatte, meldete sich gestern Montag die Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten zu Wort und legte ihr Konzept «Hochschulmedizin 2008» vor. Die Rektoren schlagen darin folgende Neuerungen für das Medizinstudium vor:

- Die Verantwortung für das Medizinstudium, gemäss einem Gesetz

aus dem vorletzten Jahrhundert beim Bund, soll an die Universitäten übergehen. Diese sollen für die Regelung der Zulassung, die Ausbildungsinhalte, die Prüfungen sowie die Qualitätssicherung zuständig sein. Nur die Hoheit über die Weiterbildung zum Facharzt oder zum Assistenzarzt und die Berufszulassung würden beim Bund bleiben.

- Das Medizinstudium soll nicht mehr mit dem Staatsexamen abgeschlossen werden, sondern führt neu über das Grundstudium, den Bachelor (3 Jahre), zum international anerkannten Master (2–3 Jahre). Der Bachelor würde in allen fünf medizinischen Fakultäten angeboten. Mit der mehrstufigen Ausbildung soll auch in der Medizin die Bologna-Reform realisiert werden, welche in Europa bis 2010 abgeschlossen sein und zu mehr Mobilität zwischen den europäischen Hochschulen beitragen soll. Der klassische Doktor, der Dr. med., hätte dann keinen Dokortitel mehr. Das Doktorat (3 Jahre) würde als forschungsorientierte Qualifikation neu gestaltet.

- Die berufliche Weiterbildung zur Assistenzärztin bzw. zum Assistenzarzt und zum Facharzt soll von

den Universitäten getrennt und in die Verantwortung einer separaten Institution mit enger Trägerschaft überführt werden. Für die Finanzierung der beruflichen Weiterbildung hat der Bund aufzukommen.

- Die neue Aufgabenteilung zwischen Bund und Universitäten soll die Abgrenzung der Kostenfaktoren erleichtern. Damit soll ein Schritt in Richtung Kostentransparenz gemacht werden.

Mehr Qualität zu welchem Preis?

Das Ziel der gestern vorgestellten Reformen ist es, den sich ändernden Anforderungen an die Ärzte Rechnung zu tragen, die Qualität der Ausbildung zu steigern und sie mit denen anderer europäischer Bildungseinrichtungen vergleichbar und damit wettbewerbsfähig zu machen; weiter die Mobilität in der Ausbildung zu erhöhen, neue Ausbildungsoptionen zu schaffen sowie Kostentransparenz herzustellen.

Die Kostenfolgen der Reformen werden im Konzept nicht evaluiert. Das Bologna-Modell sei nach einer Umstellungsphase kostenneutral, sind die Hochschuldirektoren überzeugt. Mehrkosten wer-

den im Zusammenhang mit der Schaffung der «Swiss Medical School» veranschlagt.

Numerus clausus hinfällig?

Frühestens im Herbst 2005 wäre die Einführung des Bologna-Modells auch für die Mediziner denkbar. Ausgeklammert wird im Konzept die künftige Gestaltung des Zulassungsregimes. Peter Suter, Vize-Rektor der Uni Genf, zeigte sich gestern jedoch überzeugt, dass der Numerus clausus für Medizin (in mehreren europäischen Ländern bereits abgeschafft) auch in der Schweiz hinfällig würde – insbesondere mit der vorgestellten Reform.

Ebenfalls mit der Verbesserung der medizinischen Hochschulbildung hat sich eine Arbeitsgruppe unter Staatssekretär Charles Kleiber befasst. Sie hat die Schaffung von drei «Centres hospitalo-universitaires» vorgeschlagen. Eine solche Reform hätte die Zusammenlegung der medizinischen Fakultäten von Bern und Basel und derjenigen von Genf und Lausanne zur Folge, die neu je ein medizinisches Zentrum bildeten. Das dritte Zentrum wäre Zürich. Während die verstärkte Zusam-

menarbeit der beiden medizinischen Fakultäten sowohl in Bern als auch in Basel auf Wohlwollen stösst, wird die Fusion der Fakultäten abgelehnt.

Das von den Universitäts-Rektoren vorgelegte Reform-Modell Hochschulmedizin 2008 ist laut Christoph Schäublin, Rektor der Universität Bern, keine Antwort auf die rein strukturellen Reformvorschläge der Arbeitsgruppe Kleiber. Die Weichen für die Neuordnung des Medizinstudiums müssten jetzt gestellt werden, sagte Schäublin. Dies, damit das kommende

Bundesgesetz über die universitären Medizinalberufe die Reformen nicht auf Jahre hinaus blockiere. Denn aus Sicht der Rektoren führt das Gesetz in seiner jetzigen Form nicht zur Lösung der Probleme. Im Staatssekretariat für Wissenschaft und Forschung wird das Konzept der Rektoren als «gute Anregung» willkommen geheissen. Mitte Februar wird eine informelle Plattform mit den Regierungsräten für Gesundheit und Bildung der Hochschulkantone, der Sanitätsdirektorenkonferenz und der Hochschuldirektorenkonferenz das weitere Vorgehen beschliessen.

Quelle: Der Bund, Dienstag, 3. Februar 2004, S. 9

Universität und Universalität

Von Professor Dr. Jürgen Mittelstraß

Seit nahezu fünfzig Jahren werden die Universitäten in Deutschland reformiert.

Mögen die Leitbilder sich ändern, in einem stimmen alle Veränderungsbestrebungen überein:

Akademische Bildung, die aus dem humboldtschen Ideal der Lehre aus Forschung erwächst, ist nicht länger das Ziel.

Es drohen Ausbildungsanstalten, denen Universalität und Universität ausgetrieben wurden.

Die Universität verändert sich – auch in Deutschland. Am deutlichsten kommt das im Stellenwert der Lehre zum Ausdruck. Nahezu alle Universitätsreformen und die sie begleitende Hochschulpolitik betreffen Fragen der Lehre, nicht Fragen der Forschung oder das Zusammenwirken von Forschung und Lehre. Schon könnte man den Eindruck gewinnen, Universitäten seien allein Stätten der Lehre, nicht der Forschung, wären nur Schulen anderer Art. Hinzu tritt der Umstand, daß immer weniger von Bildung die Rede ist – im humboldtschen Sinne von Bildung durch Wissenschaft – und immer mehr von Ausbildung. Offenbar geht es nur noch darum, für das universitäre Lernen die richtigen Schulformen zu finden, nicht mehr darum, das universitäre Lernen an seiner Forschungsnähe zu messen. Diese Nähe scheint entbehrlich zu sein, zumindest kommt sie in den Reformbemühungen nicht mehr vor, und wenn doch, dann als belächelte Humboldt-Reminiscenz.

Es ist noch nicht lange her, daß in der deutschen Hochschulrhetorik geklagt wurde, die Forschung wandere aus den Universitäten aus, in andere Forschungseinrichtungen. Dafür wurde, zu Recht, eine Wissenschaftspolitik verantwortlich gemacht, die ihre Liebe zur außeruniversitären Forschung entdeckt hatte und der Forschung in den Universitäten nichts Wesentliches mehr abzugewinnen schien. Mit Humboldt auf den Lippen (immer noch) ging es in ein universitätsfernes Forschungsland, und die Mittel, ohnehin im Vergleich zu anderen wissenschaftsstarke Ländern knapp bemessen, gingen mit. Heute stört das offenbar niemanden mehr. Sollte sich diese Entwicklung fortsetzen, werden diese Reformen aus der Universität herausführen, so lange, bis sich die deutsche Universität eines Tages als Ausbildungseinrichtung ohne Forschung wiederfindet, so lange, bis sie aus dem Paradigma Universität in das Paradigma Schule übergetreten ist.

Was Universitäten ausmacht

Vor gut drei Jahren wurde der Universität in Deutschland von einer internationalen Kommission attestiert, daß es mit ihrer Leistungsfähigkeit in Sachen Bildung,

Vermittlung und Verbreitung von Wissen schlecht bestellt sei; daß ihre Leitungsstrukturen und damit auch die Wahrnehmung einer vielbeschworenen Autonomie unzulänglich seien; und daß geeignete selbstverantwortete Formen für ein wirkungsvolles Qualitätsmanagement fehlten. Von Forschung in den Universitäten war kaum die Rede; deren Ansprüche sah die Kommission durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft und die Max-Planck-Gesellschaft hinreichend gewahrt. Für notwendig gehalten wurden Veränderungen der Lehre und des Managements. Die Universität als Lehranstalt, nicht als Forschungsanstalt, war gefragt.

Man muß kein glühender Verehrer Humboldts sein, um hierin eine unstatthafte Verengung des Aufgaben- und Leistungsspektrums der Universität zu sehen. Dieses Spektrum bemißt sich nach der Qualität der universitären Forschung, der Qualität der universitären Lehre und der Qualität der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses – und in Zukunft, unter dem Gesichtspunkt notwendigen ständigen Lernens und Umlernens, zunehmend auch der Weiterbildung. Gut, das heißt leistungsstark und zukunftsfähig, war bisher diejenige Universität, die diesen drei beziehungsweise vier Aufgaben in gleicher Weise und auf hohem Niveau entsprach. Das ist auch heute noch so, und nicht nur in Deutschland.

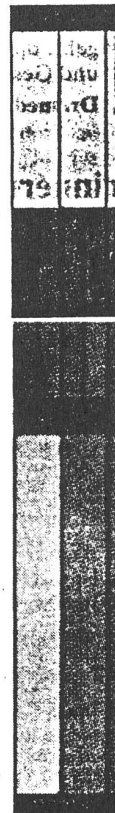
Maßstäbe für die Qualität der Forschung sind universale Maßstäbe. Sie werden durch die Gemeinschaft der Wissenschaftler kontrolliert. Dabei ist Forschung im strengen Sinne dort gegeben, wo sie die Wissenschaft weiterführt und/oder produktiv verändert. Das gilt sowohl für die rein erkenntnisorientierte Forschung, die Grundlagenforschung, als auch für die anwendungs- oder produktorientierte Forschung – wobei beide Forschungsformen heute zunehmend in ihren wissenschaftlichen Orientierungen und in ihren (gegebenen oder erwartbaren) Resultaten ineinander übergehen. Wer Forschung mit Routinen verwechselt, die nicht den Kern des Wissenschaftlerlebens betreffen, hat nicht begriffen, was Forschung im alten wie im modernen Sinne ist.

Maßstäbe für die Qualität der Lehre sind Prüfungs- und Berufserfolg, ferner – und das sollte für die Universitätslehre nach wie vor ohne Einschränkung gelten –

die Nähe zur Forschung im Sinne des humboldtschen Grundsatzes „Lehre aus Forschung“ (meist, nicht ganz zutreffend, als Einheit von Forschung und Lehre bezeichnet). Nur in der Befolgung dieses Grundsatzes unterscheidet sich die Universitätslehre von anderen Formen wissenschaftlicher (im Sinne wissenschaftlich informierter) Lehre. Löst sich das Lehren und Lernen vom Forschungsprozeß oder bleibt es nur noch als Erinnerung an eigenes Lernen mit diesem verbunden, verliert die Universität als Ausbildungsort ihren Sinn. Dann haben wir es nur scheinbar noch mit Universität und universitärer Lehre zu tun.

Die Studiengangshetik, die gegenwärtig in Deutschland zu verzeichnen ist, vermag über den bedrohten Status des Prinzips „Lehre aus Forschung“ nicht hinwegzutäuschen: hier ein neuer Studiengang, dort ein neuer Studiengang, manchmal einfach neben die bisherigen Studiengänge gesetzt – etwas, das natürlich die Übersichtlichkeit für die Studierenden ungeheuer fördert –, manchmal auch von erfolgreichen Fachhochschulstudiengängen abgeschaut – was das Universitätsprofil ungemein schärft. Was in der deutschen Diskussion fehlt, sind klare Normierungen, die zwischen disziplinären Kernstudiengängen, in denen gelernt wird, was eine Disziplin weiß, und spezielleren Studiengängen, die einer Kompetenzprofilierung dienen sollten, unterscheiden lassen. Und wieder ist es für beide universitäre Studienformen entscheidend, daß sie der Forschung nahe bleiben.

Maßstäbe für die Qualität der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses sind Forschungsleistung, Lehrerfolg und Berufung. Bleibt diese Ausbildung unter dem Niveau der Leistungsstandards der Gemeinschaft von Wissenschaftlern, wird die Universität in allen ihren wesentlichen Teilen mittelmäßig.



Daher muß das System von Forschung, Lehre und Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses so verändert werden, daß auf der Seite der Professoren die Verantwortung für die Qualität einklagbar wird – und auf der Seite des Nachwuchses frühe Selbständigkeit an die Stelle unnatürlicher Arthaltung tritt. Auch davon ist die Bildungspolitik in Deutschland derzeit, trotz Juniorprofessur und Nachwuchsprogrammen der verschiedensten Art, weit entfernt.

Verantwortung ist etwas, wovon in der Bildungspolitik ständig die Rede ist, was aber in den Strukturen, die die Politik und die forschenden und lehrenden Institutionen zu verantworten haben, bisher beharrlich verhindert wurde. Auch die überkommenen Organisationsstrukturen der deutschen Universität sind so ausgelegt, daß sie Verantwortlichkeiten zerlegen, und zwar derart, daß Verantwortung im strengen Sinne schließlich nirgendwo mehr wirklich identifizierbar ist. Der Übergang von der Ordinariuniversität zur Gruppenuniversität hat diesen Mangel nicht beseitigt, sondern verschärft.

Das aus der Ordinariuniversität in die Gruppenuniversität hinübergerettete Kollegialsystem, das von der professoralen Fiktion gleicher Leistung, gleicher Zuständigkeit, gleicher Verfügungsbeziehung und gleicher Leitungskompetenz ausgeht, muß daher, wenn nicht überhaupt abgeschafft, durch definierte (Führungs-)Verantwortlichkeiten ergänzt werden. Kollegialsysteme funktionieren nur unter Gutwetterbedingungen; in schwerem Wetter führen sie, auf sich allein gestellt, zur Handlungs- und Reaktionsunfähigkeit. Das gilt besonders für die Gruppenuniversität, die den hochschulpolitischen Willen partikularisiert und nicht in Kategorien der Einheit der Universität, sondern in interessengesteuerten Kategorien denkt.

Es ist daher unumgänglich, die Entscheidungsfähigkeit der Universität nach außen wie nach innen zu stärken, kurze Entscheidungswege zu ermöglichen und Verantwortlichkeiten wieder enger mit der Amtsführung einzelner zu verbinden. Allerdings kann eine Organisationsreform, die die Universität zu einer leistungsfähigen modernen Einrichtung macht, nicht isoliert vollzogen werden, etwa durch die Einführung von Managementstrukturen anstelle alter Selbstverwaltungsstrukturen, begleitet von einer Ökonomisierung aller universitären Verhältnisse. Es bedarf eines institutionellen Augenmaßes, über das in Deutschland weder die Freunde noch die Gegner einer Universitätsreform heute wirklich verfügen.

In der Universität gehören Verantwortlichkeit und Autonomie zusammen. So darf Autonomie nicht nur nach außen, als politische Autonomie, sondern muß auch nach innen, als strukturelle Autonomie, praktiziert werden.

Innere Autonomie erweist sich vor allem in der Verwirklichung wissenschaftssystematisch sinnvoller Strukturen, zum Beispiel in der Ordnung der Fächer und Disziplinen, bei der Einrichtung und Aufhebung von Studiengängen und Forschungsschwerpunkten, aber auch in der Erfüllung von Qualitätsanforderungen in Forschung, Lehre und Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Oder anders formuliert:

Universität muß auch einmal weh tun. Bisher wurde, was gegen den eigenen Strich ging, in Deutschland als politisches oder ministeriales Schicksal, also als Schicksal von außen, beklagt und in ebendiesem Zusammenhang kräftig von Autonomie geredet. Es ist an der Zeit, Autonomie anders zu verstehen, nämlich als Bereitschaft, sie auch im Inneren zur Geltung zu bringen.

Das Maß der Universalität

Forschung und Lehre gedeihen trotz aller Spezialisierungstendenzen nur auf einem Boden, den viele Fächer und Disziplinen bestellen. Auch bildet sich neues Wissen heute meist an den Rändern der Fächer und Disziplinen, nicht in den fachlichen und disziplinären Kernen, wo das Lehrbuchwissen sitzt. Also lassen sich Universitäten in ihren institutionellen Formen auch nicht beliebig einschränken. Das aber heißt, Universalität muß auch unter Bedingungen eines eingeschränkten Fächer- und Disziplinenpektrums ein lebendiger Teil der Universität bleiben; andernfalls verlöre diese ihr wissenschaftliches Wesen.

Ein-Disziplinen-Hochschulen erfüllen das für Universitäten notwendige Maß an Universalität nicht. Wo Universitäten dem Universalitätsanspruch nicht mehr genügen oder von vornherein an diesem Anspruch vorbei gegründet werden, trocknet der akademische Boden aus, und wo der wissenschaftliche Durchzug fehlt, breitet sich schnell die akademische Provinz aus. Das gleiche gilt unter dem Gesichtspunkt vielbeschworener Interdisziplinarität und, über das Konzept der Interdisziplinarität hinausgehend, für eine wünschenswerte Transdisziplinarität. Gemeint ist eine Forschung, die aus den Grenzen ihrer Disziplin heraustritt, die ihre Probleme disziplinenunabhängig definiert und disziplinenübergreifend löst. Das gilt nicht nur für die innerwissenschaftlichen, durch Wissenschaft selbst definierten Probleme. Auch die Probleme unserer Welt, deren Lösung Wissenschaft und Forschung dienen sollen, tun uns schon lange nicht mehr den Gefallen, sich selbst fachlich oder disziplinär zu definieren.

Universität setzt Multidisziplinarität, das heißt einen lebendigen Teil jener Universalität voraus, die einmal die Universitätsentwicklung bestimmte. Und wieder ist es Sache des wissenschaftssystematischen Augenmaßes, wieviel Disziplinarität sein muß und wie wenig Disziplinarität sein kann, damit Universität wirklich wird – nicht nur im forschenden und lehrenden, sondern auch im bildenden Sinn.

Die moderne Gesellschaft, die sich heute mit Vorliebe als Wissensgesellschaft bezeichnet, hat die Warenform des Wissens – und vermeintlich auch der Bildung – entdeckt. Wissen ist heute in erster Linie ein Gut, das sich den üblichen Marktformen angepaßt hat und von diesen beherrscht wird. Im bevor-

zugten Selbstverständnis der Wissensgesellschaft als Dienstleistungsgesellschaft ist jeder jedem in irgendeiner Weise zu Diensten. Das gilt auch vom Wissenschaftler, der sein Handwerk nicht mehr in der eigentlichen Produktion von Wissen, in der intelligenten Arbeit am Wissen, sondern als dessen Manager und Verkäufer versteht. Wissen online ist heute in der Rhetorik seiner Vermarkter alles; die Vorstellung, daß Wissen etwas ist, das entdeckt, gegen Widerstände durchgesetzt und mühsam erworben werden muß, das unter anderen Bedingungen als denjenigen eines durchgehenden Ökonomismus steht, wird schwach.

Hinzu tritt, ebenfalls aus der Welt des Marktes, die beliebte Rhetorik von Beschleunigung, die alle Prozesse, auch die des Lernens, erfasse, die Rede vom Wechsel, der das einzig Beständige sei, von Innovation, zu der es keine Alternative gebe, auch nicht das Bewährte, schließlich von Flexibilität, gemeint ist die chamäleonartige Sucht, niemals der gleiche zu sein. Dem aber, so heißt es, habe auch das universitäre Lehren und Lernen zu gehorchen. Die Universität, in Deutschland ohnehin durch die Dauerdiskussion über Studienzeiten, Studiengebühren, Modularisierung, Evaluierung, Akkreditierung, Bachelor und Master in ihrer ehemals humboldtschen Studienstruktur zermürbt, läßt sich auf das Marktparadigma und dessen Rhetorik ein und sucht in der Verschulung nach einem neuen Heil.

Nun sind verschulte Studiengänge möglicherweise gut für den Arbeitsmarkt – obgleich auch das angesichts der angeführten Rhetorik ein wenig seltsam erscheinen mag –, mit Sicherheit aber schlecht für die Forschung. Wirkliche Forschung entsteht gerade nicht in schulischer Enge, in der es auf die Wiedergabe des schon Gewußten ankommt, sondern nur aus sich selbst.

Was aber, wenn die Universität dafür keinen Raum mehr bietet, wenn sie Forschung von den jungen Köpfen fernhält und diese nur noch mit dem vermeintlich Notwendigen füllt, einem Wissen, das sich an seiner Warenform orientiert? Die Universität wird ihr Wesen verlieren, wird nicht länger ein Ort der Wissenschaft sein, einer quicklebendigen, sich nicht in Lehrbuchform erschöpfenden Forschung.

Ausbildung paradox

Den Studierenden wiederum muß ein Engagement in Studienformen, die forschungsnah sind und nicht zum fachlichen Lehrbuchwissen gehören, wie ein im Studiensystem nur störendes und das Gesuchte nur verzögerndes Ausder-Bahn-Treten erscheinen. Denn was nichts bringt – so das Einmaleins des ökonomischen Verstandes –, taugt auch nichts, auch dann nicht, wenn es um ein forschendes Lernen und in diesem Sinn um universitäre Bildung geht.

Ist das, so muß man mit Blick auf die Veränderungen im deutschen Universitätssystem beunruhigt fragen, das neue Ausbildungsziel? Bedeutet universitäre Bildung neuerdings nichts anderes als Ausbildung im Paradigma Schule? Erinert sei daran, daß auch die Wirtschaft in Deutschland den umfassend gebildeten Absolventen predigt, um dann allerdings selbst eine betriebswirtschaftliche Zwerghschule nach der anderen – meist auch noch unter der stolzen, aber ganz abwegigen Bezeichnung „Universität“ – zu gründen. Ausbildung paradox. Bisher bildete die deutsche Universität, indem sie auf ihre Weise, nämlich forschungsnah und in diesem Sinn wissenschaftsnah, ausbildete. Nun droht ihr ausgerechnet diese Besonderheit abhanden zu kommen. Verißt die deutsche Universität und vergessen diejenigen, die sie zu verändern suchen, was eine Universität ist? Und verißt der Markt bei aller Innovationsrhetorik, die ihn beherrscht, daß in einer wissenschaftlichen Welt Innovation stets aus der Forschung kommt, auch und gerade aus einer nicht von vornherein auf Verwertungszusammenhänge ausgerichteten Forschung?

Wenn das der Fall ist, wäre das schlecht für die Universität: sie verlöre ihr wissenschaftliches Wesen; schlecht wäre das auch für die Forschung: sie verlöre ihren Nachwuchs; schlecht auch für die Lernenden: sie verlören, was eine universitäre Ausbildung eigentlich leisten soll; und schlecht schließlich für die Gesellschaft: sie verlöre einen wesentlichen Weg in die Zukunft, zumindest würde es eng mit diesem.

Seit den sechziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts ist in Deutschland von Universitätsreformen die Rede. Nicht viel ist passiert, das diese Bezeichnung verdiente, und was heute geschieht, bietet eher Anlaß zur Sorge als zur Freude. Was bliebe, wäre nicht eine erstarkte Universität, sondern eine Lehranstalt, der die Universität ausgetrieben wurde. Der Wille wäre da, aber das Unglück auch. Die Universität läge mit sich selbst im Streit – über das, was sie ist und was sie werden soll –, und die lachenden Dritten wären die außeruniversitären Forschungseinrichtungen und eine Hochschulpolitik, die auch nicht mehr weiß, was eine Universität ist.

*
Der Verfasser lehrt Philosophie an der Universität Konstanz.

Quelle: FAZ 10, Dienstag
13. Januar 2004, Seite 8

Bachelor ist nicht gleich Bachelor

Heike Schmoll

Von über neunzig Bewerbern in einem Wettbewerb „ReformStudiengänge“ mit Bachelor-Master-Konzeption konnte der Deutsche Stifterverband für die Wissenschaft nur ganze vier auswählen, die den Anforderungen des Bologna-Prozesses, also der Angleichung des europäischen Hochschulraumes, entsprachen. In den meisten Fällen hatten Fachbereiche nur das Vordiplom zum Bachelor und das Diplom zum Master umetikettiert. Weder an Studieneinheiten noch am Studienaufbau hat sich Wesentliches geändert. Die größten Defizite scheint es in der Bachelor-Phase zu geben, deren Abschluß schon berufsqualifizierend sein soll. Doch weder Hochschulen noch Unternehmen haben präzise Vorstellungen von den Anforderungen, die ein Bachelor-Absolvent nachweisen muß. Also ist Bachelor selbst innerhalb Deutschlands nicht gleich Bachelor. Doch wie steht es erst mit der internationalen Vergleichbarkeit?

Die amerikanischen Erfahrungen mit dem Bachelor-Master-Studiengang zeigen, daß dieser nicht etwa, wie das Bundesbildungsministerium sich gewünscht hätte, studienverkürzend wirkt, sondern ganz im Gegenteil. Der Forschungsdirektor der American Association of University Professors John W. Curtis hat vor kurzem darauf hingewiesen, daß einige Fachbereiche in den Vereinigten Staaten traditionell einen fünfjährigen Bachelor-Abschluß fordern, das gilt etwa für Pharmazie. Aufgrund des Konkurrenzdrucks haben dort auch die Masterabschlüsse die Bachelor-Grade weitgehend verdrängt, was zu längeren Studienzeiten führt. So ist es in Amerika offensichtlich üblich geworden, allein bis zum Bachelor-Abschluß fünf Jahre zu studieren.

Während den Ingenieurwissenschaftlern hier trotz ihres international anerkannten Diploms Bachelor und Master übergestülpt werden, haben die amerikanischen Bauingenieure erkannt, daß der Bachelor-Abschluß nicht ausreicht, um als anerkannter Ingenieur in den Beruf einzusteigen.

Das hat die Präsidentin der „American Society of Civil Engineers“ der vom Hochschulverband herausgegebenen Zeitschrift „Forschung und Lehre“ (Februar Ausgabe) bestätigt. Das deckt sich mit der Einschätzung des Fakultätentags für Bauingenieur- und Vermessungswesen, der die Einführung des Bachelor als Regelabschluß eines zweistufigen Studiensystems für einen enormen Qualitätsverlust hält und eine unverantwortliche Verlängerung des Studiums befürchtet. Auch der Fakultätentag für Maschinenbau und Verfahrenstechnik, der die Angleichung der Studienstrukturen im europäischen Hochschulraum grundsätzlich gutheißt, spricht sich dagegen aus, den Bachelor-Abschluß als berufsqualifizierenden Regelabschluß der universitären Ingenieurausbildung festzulegen, um das hohe Ausbildungsniveau deutscher Ingenieure nicht zu senken.

Im Oktober 2003 hatten die Kultusminister beschlossen, daß der Bachelor-Abschluß in einem System gestufter Studiengänge „als erster berufsqualifizierender Ab-“

schluß den Regelabschluß“ darstellt und „für die Mehrzahl der Studierenden zu einer ersten Berufseinmündung“ führe. Bachelor-Absolventen wird damit die Berufsfähigkeit bescheinigt. Eine Umfrage des Hochschulverbandes unter den Fakultätentagen widerspricht dieser Einschätzung, das gilt sowohl für Geisteswissenschaften als auch für Naturwissenschaften.

Auch wenn sich Deutschland weder in Bologna noch bei den Folgekonferenzen in Prag und Berlin verpflichtet hat, seine Diplom- und Magisterstudiengänge auf das Bachelor-Master-Studium umzustellen, stehen alle deutschen Universitäten unter dem Zwang, ihre Studiengänge aufzuspalten. Sie tun es zähneknirschend oder resigniert, von den Akkreditierungskosten ganz zu schweigen. Ein geisteswissenschaftlicher Bachelor kostet bei der Akkreditierungsagentur etwa 12 500 Euro. Werden etwa alle Lehramts-, Diplom- und Magisterstudiengänge im Fachbereich Literatur- und Sprachwissenschaft mit fünf Fächern durch neue gestufte Modelle ersetzt, werden sechsstellige Euro-Beträge fällig, was etwa dem Sachmittelleist für einen solchen Fachbereich für mehrere Jahre entspricht. Alle sechs bis acht Semester muß die Fakultät eine neue Akkreditierung beantragen.

Das einzige, was alle deutschen Bachelor- und Master-Studiengänge verbindet, ist die Gesamtsumme von 300 Credit Points, dem neuen formalen Bewertungsmodell in-

nerhalb Europas. Eingeführt wurde das Kreditpunktesystem ECTS (European Credit Transfer System) in allen europäischen Ländern, um Studienleistungen vergleichbar zu machen. Ein Kreditpunkt entspricht 20 Stunden Arbeit, wobei der Besuch von Lehrveranstaltungen, häusliche Arbeit und Praktika eingerechnet sind. 300 Credit Points entsprechen also einer Studiendauer von fünf Jahren. Aber die Erfahrung französischer Ingenieurwissenschaftler zeigt, daß die Credit Points nicht mehr sind als Schall und Rauch: Dort werden immer häufiger Aufnahmeprüfungen verlangt. In Deutschland kann der Bachelor-Abschluß in drei oder vier Jahren (180 oder 240 Credit Points) und der Master in einem oder in zwei Jahren (60 oder 120 Credit Points) erworben werden. Die Aufteilung in drei und zwei Jahre oder 3,5 und 1,5 oder vier Jahre und ein Jahr wird kaum zur Vergleichbarkeit innerhalb Deutschlands, geschweige denn Europas beitragen.

Schweden und die Niederlande bieten nur einen Bachelor nach drei Jahren und einen Master nach einem Jahr an (240 Credit Points), Griechenland bleibt bei seinem einphasigen Studium von fünf Jahren. Während Deutschland seine Diplome für Bachelor und Master geopfert hat, bleiben etwa die Franzosen bei ihrer „Licence“ und ergänzen sie um „Master“ und „Doctorat“

(LMD). Die Engländer, vielbeschworene Vorbilder für das Bachelor-Master-Studium, besitzen seit Jahrhunderten universitätsabhängig unterschiedliche Studiengänge von keineswegs vergleichbarem Niveau. Die gelungene Europäisierung nach Bologna hat dazu geführt, daß Master-Grade für 220, 240 oder 300 Credit Points vergeben werden und am Ende niemand mehr etwas auf die Punktezahlerei geben wird.

Wieso jetzt Studenten mobiler sein sollen, weiß niemand. Kaum jemand zweifelt indessen daran, daß Bachelor und Master durchgängig zu einem niedrigeren Niveau führen, das liegt nahezu in der Logik ihrer Einführung. Schließlich ging es doch nicht in erster Linie um einen europäischen Hochschulraum, sondern um mehr Studienabsolventen, um einen Billigabschluß für mögliche Studienabbrecher und kürzere Studienzeiten. Aber die Ministerialbürokratie könnte ihre Rechnung auch ohne den Wirt gemacht haben: Der Arbeitsmarkt für Ingenieure, Juristen, Architekten oder Lehrer wird den Master-Studiengängen vorbehalten bleiben. Wird der studierte Bachelor also zum wissenschaftlich approbierten Hilfsarbeiter?

Quelle: FAZ 20, Samstag, 24.1.2004, Seite 10

Bücher über Wissenschaft

Johannes Wildt / Karen Blümcke u.a., Professionalisierung der Hochschuldidaktik. Ein Beitrag zur Personalentwicklung an Hochschulen, W.Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2003, 328 S., Euro 24.90

Michael Kerres / Britta Voss (Hg.), Digitaler Campus. Vom Medienprojekt zum nachhaltigen Medieneinsatz in der Hochschule, Waxmann Verlag, Münster 2003, 440 S., Euro 25.50

Lutz Raphael, Geschichtswissenschaft im Zeitalter der Extreme. Theorien, Methoden, Tendenzen von 1900 bis zur Gegenwart, C.H. Beck Verlag, München 2003, 288 S., Euro 12.90

Hartmut von Hentig, Wissenschaft. Eine Kritik, Carl Hanser Verlag München 2003, 298 S., Euro 21.50

Harald Weinrich, Sprache, das heisst Sprachen, Gunter Narr Verlag, Tübingen, 2. erg. Auflage 2003, 411 S., Euro 39.--

Jochen Taupitz, Rechtliche Regelungen der Embryonenforschung im internationalen Vergleich, Springer Verlag, Berlin / Heidelberg 2003, 277 S., Euro 74.95

Reinhard Brandt (Hg.), Universität zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Kants "Streit" der Fakultäten, Akademie Verlag, Berlin 2003, 339 S., Euro 49.80