

Beitrag erschienen in: *Liesner, Andrea/Lohmann, Ingrid* (Hrsg.),
Bachelor bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur, Opladen
– Farmington Hills, MI (Barbara Budrich) 2009, 23-33.

Der Verfasser dankt Verlag und Herausgeberinnen für die
Abdruckerlaubnis.

„Wie motivier’ ich meinen Bachelor?“

Volker Stein

Die universitäre Lehre in Deutschland befindet sich seit etwa zehn Jahren in einem Umbruch namens Bologna-Prozess. Im Allgemeinen ist dieser Prozess in seinen Einzelheiten – von den Zielen über die konkreten Veränderungen bis hin zu den Wirkungen – gar nicht so detailliert bekannt, wie man dies als Universitätsinterner gemeinhin annimmt: Die breite Öffentlichkeit weiß wenig bis überhaupt nichts über die fatalen Wirkungen, die der Bologna-Bildungsreformmeiher angerichtet hat. Der nachfolgende Beitrag ist aus der Perspektive eines Hochschullehrers heraus geschrieben, der einerseits die derzeitige Lage der deutschen Universitätsausbildung kritisch betrachtet, der jedoch andererseits ein hohes Interesse daran hat, die Studierenden als Hauptbetroffene nicht in Haftung für die Konsequenzen einer Reform zu nehmen, die sie sich nicht selbst ausgesucht haben. Im Gegenteil: Studierende der post-Bologna-Welt haben definitiv das gleiche Recht auf Motivation wie Studierende des ausgehenden Diplomzeitalters! Aus diesem Grund will der Beitrag nicht nur, aber besonders den studentischen Leserinnen und Lesern

- darstellen, welche Ziele der Bologna-Prozess ursprünglich verfolgte,
- aufzeigen, auf welche Weise diese Ziele speziell in Deutschland umgesetzt wurden,
- erklären, welche Wirkungen der spezifisch deutsche Bologna-Ansatz hervorbrachte, und
- konkretisieren, wie die konstruktive Motivation heutiger Studierender seitens der Lehrenden aussehen kann.

Grundlage der Argumentation ist eine durch die betriebswirtschaftliche Personalmanagement- und Organisationslehre beeinflusste Systemlogik, die sich nicht auf die Diskussion isolierter Einzelphänomene beschränkt. Durch die Gesamtbetrachtung vieler verzahnter Aspekte soll die immense Komplexität der Thematik zumindest angedeutet werden.

Ziele der „Bologna-Erklärung“ – und ihre Realisation in Deutschland

Im italienischen Bologna wurde am 19. Juni 1999 durch die europäischen Bildungsminister die Erklärung *Der Europäische Hochschulraum* verabschiedet, die den europaweiten Startschuss für die nationalen Umsetzungen zur Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes bis 2010 darstellte (vgl. Bologna-Erklärung 1999). In dieser Erklärung wurde eine Reihe von Zielen in Richtung einer Vereinheitlichung des europäischen Hochschulbildungswesens festgelegt.

Die benannten Ziele sind durchaus sinnvoll. Warum der Bologna-Prozess in Deutschland dennoch so kontrovers diskutiert wird, liegt an der deutschen Art der Umsetzung der Bologna-Ziele: Obwohl diese von Deutschland im Wesentlichen bereits 1999 erfüllt waren beziehungsweise mit minimalem Aufwand umsetzbar gewesen wären, wurde eine Radikalreform des deutschen Hochschulwesens eingeleitet. Dies wird nachfolgend kurz anhand der wichtigsten Bologna-Ziele dargestellt:

- Zur Stärkung der „geistigen, kulturellen, sozialen und wissenschaftlich-technologischen Dimensionen“ Europas beitragen zu wollen und „die Bedeutung von Bildung“ als Gesellschaften stabilisierende Maßnahme zu betonen, ist allgemein unstrittig. In Deutschland wurde hieraus jedoch schnell die einseitige Betonung von „Ausbildung“ im Sinne von unmittelbarer Berufsqualifizierung und Beschäftigungsfähigkeit, was den höheren Bildungszielen ein normativ-ökonomisches, verwertungsorientiertes Korsett anlegt.
- Ein europaweites „System leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse“ zu schaffen und durch Diplomzusätze kommunikativ zu unterstützen, erscheint zunächst sinnvoll. In Deutschland wurden aber nicht etwa die international wettbewerbsfähigen Abschlüsse Diplom, Magister und Staatsexamen im Sinne einer internationalen Vergleichstabelle anderen Abschlüssen gleichgestellt und in einem europäischen Internet-Zentralregister bezüglich ihrer Werthaltigkeit erläutert, sondern gleich zu Gunsten des anglo-amerikanischen Bachelor-/Master-Systems komplett zwangsabgeschafft.
- Die geforderte „Einführung eines Systems, das sich im Wesentlichen auf zwei Hauptzyklen stützt“, wobei der erste Studienzyklus mit Abschluss mindestens drei Jahre dauern und der zweite Studienzyklus mit dem Master und/oder der Promotion abschließen sollte, ließ dem bestehenden zweizyklischen System aus Diplom und Promotion zunächst durchaus gestalterische Freiräume einer Anpassung. In Deutschland jedoch wurde die Verkürzung des ersten Studienzyklus’ auf drei Jahre verabsolutiert,

als Chance zur Kostensenkung gesehen und in Form des Abbaus personeller Betreuungskapazitäten umgesetzt.

- Die Ziele allgemeiner studentischer Mobilitätserhöhung setzten an der Schaffung eines Leistungspunktesystems an, mit dessen Hilfe Studienleistungen, die auch außerhalb der eigenen Hochschule erbringbar sind, vergleichbar werden. In Deutschland wurde dieses System der Leistungspunkte gleich ausgeweitet in eine intensive Standardisierung und Formalisierung aller Studienangebote, die als „Modularisierung“ zur Flexibilitätsabsenkung des Lehrstoffs und zur extremen Verschulung des Studienbetriebs (vgl. Volk 2008) geführt haben.
- Das Ziel einer Erhöhung der internationalen Mobilität insbesondere von Studierenden, aber auch von Lehrenden, Wissenschaftlern und Verwaltungspersonal ist zu begrüßen. In Deutschland bestanden hier allerdings auch vor der Bologna-Erklärung im Grunde nur wenige ernsthafte Barrieren. Hingegen verbringen Bachelor-Studierende im Vergleich mit allen Studierenden weniger Zeit im Ausland (vgl. Heublein et al. 2007). Dies kann dadurch erklärt werden, dass die erfolgende Modularisierung von Kursen samt ihrer inhaltlichen Spezialisierung die Möglichkeiten zur Anerkennung von im Ausland erworbenen Studienleistungen verminderte und die Verschulung des Studienablaufs zudem das Einfügen eines Auslandsaufenthalts in immer unflexiblere Studienpläne erschwerte. Die Mobilitätssteigerung für die übrigen Akteure im Hochschulbereich wird weitgehend ausgeblendet.
- Die beabsichtigte „Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung“ führte zu der Einführung eines in der Bologna-Erklärung gar nicht explizit genannten Akkreditierungswesens von Hochschulen, das in Deutschland nicht nur rechtlich umstritten ist (vgl. Lege 2005), sondern das einen bürokratischen Aufwand ungeahnten Ausmaßes mit sich bringt und extrem hohe Kosten nach sich zieht.
- Die „Förderung der europäischen Dimensionen im Hochschulbereich“ sollte schließlich verbunden werden mit der „uneingeschränkten Achtung der Vielfalt der Kulturen, der Sprachen, der nationalen Bildungssysteme und der Autonomie der Universitäten“. Gerade im Hinblick auf Deutschland wurde beim letztgenannten Punkt etwa durch den Komplettumbau des bewährten Bildungssystems und der schleichenden Ersetzung von Deutsch als Wissenschaftssprache durch Englisch eher das Gegenteil erreicht.

Dieser Zielkatalog wurde in vier Folgekonferenzen erweitert, ohne allerdings die entstandenen Dysfunktionalitäten abzubauen.

Unstrittig dürfte sein, dass das deutsche Hochschulsystem vor der Bologna-Reform Schwächen hatte, die beseitigt werden mussten. Eine evolutionäre Veränderung des deutschen Hochschulsystems hätte jedoch vermutlich nicht

so tiefgreifende Kollateralschäden mit sich gebracht wie die gewählte revolutionäre Veränderung.

Prinzipienemergenz der „Bologna-Reform“ – und ihre Nebenwirkungen

Wie an anderer Stelle ausführlich erläutert (vgl. Scholz/Stein 2009), wurde in der deutschen Umsetzung des Bologna-Prozesses ohne Not das freiheitliche Bildungsideal Wilhelm von Humboldts in seinen Grundfesten erschüttert. Die Radikalreform folgt dabei mehreren verdeckten Prinzipien, die sich emergent entwickelt haben, die nicht offen kommuniziert werden, die sich jedoch entschlüsseln lassen. Mehr noch: Diese verdeckten Prinzipien entwickeln eine Eigendynamik in Richtung auf ihre Selbsterhaltung, so dass ein korrigierendes Umsteuern immer weniger realisierbar erscheint. Damit sind diese Prinzipien eine selbsterfüllende Prophezeiung in Richtung der Selbsterstörung deutscher Universitäten (vgl. Brenner 2008).

Das erste verdeckte Prinzip lässt sich mit *Feudalistisch planen, Autonomie demontieren und Partizipation abbauen* betiteln. Die vorgeschriebene Modularisierung von Fächern ist eine bindende Definition von Lehrinhalten, welche flexible Anpassungen der Lehrprogramme behindert. Die vielfach geforderte Interdisziplinarität von Bachelor- und Master-Angeboten artet zu einer Zwangsvernetzung aus, die an den fächerbezogenen Schnittstellen nicht nur extrem arbeitsaufwändig ist, sondern inhaltlich auch zu Lasten der Kernfächer geht. Trotz einer steigenden Autonomie der Hochschulen gegenüber den Bundesländern kommt es zur Einschränkung von Autonomie und zum Abbau von Partizipation (vgl. Scholz 2006): im Hinblick auf die Lehrstühle bereits durch die herbeigeführte Überlastung durch administrative Arbeit, im Hinblick auf die Dekanate beispielsweise durch eine eingeschränkte Finanzautonomie und durch einen stärkeren Durchgriff von Rektoraten beziehungsweise Präsidien auf die Besetzung von Dekanaten und Lehrstühlen. Auch der zunehmende Einfluss von privaten Unternehmen auf Forschung und Lehre der Hochschulen (vgl. von der Oelsnitz 2008) ist alarmierend, weil hinter dieser Einflussnahme weniger der Gedanke des Mäzenatentums steckt als vielmehr der Gedanke des Sponsorentums, das jedoch viel stärker mit der Erwartung von Gegenleistungen verbunden ist.

Das zweite verdeckte Prinzip lässt sich mit *Rechtliche und methodische Standards ignorieren* betiteln. Lege (2005) zeigt beispielsweise, dass das Akkreditierungswesen rechtlich vielfach ungeklärt ist – sowohl, was den Akkreditierungsprozess betrifft, als auch, welche Rechtsgrundlagen für die Akkreditierungsagenturen gelten –, und hält die Pflicht zur Akkreditierung von Studiengängen für eine Verletzung von Artikel 5 Absatz 3 des Grundgesetzes („Freiheit von Forschung und Lehre“). Winter (2005) hebt hervor, dass es

wissenschaftsmethodisch korrekt ist, bei unklarem Ausgang neuer Gestaltungsoptionen die Alternativen gegeneinander zu testen und zu schauen, welche sich letztlich als erfolgreicher herausstellt. Die Zwangsabschaffung des Diploms kommt jedoch einer systematischen Vernichtung der Kontrollgruppe gleich, denn es besteht gar nicht die Möglichkeit, in der gleichen Situation die Bachelor-/Master-Studiengänge mit den Diplom-Studiengängen zu vergleichen.

Das dritte verdeckte Prinzip lässt sich mit *Internationale Systemdivergenz tolerieren und nationale Identität bedrohen* betiteln. Nach zehn Jahren Bologna-Prozess ist im internationalen Vergleich nicht etwa Bachelor gleich Bachelor: Es gibt alle möglichen Varianten an Anforderungen, Ausstattungen mit Leistungspunkten, Studiendauern (vgl. Schmoll 2004) – bis hin zu dem in Großbritannien forcierten Basisdiplom nach zwei Jahren, das als *foundation degree* einen neuartigen Abschluss unterhalb des Bachelor-Niveaus darstellt. Paradox wird die innereuropäische Systemdivergenz besonders dann, wenn außerhalb Europas, das heißt in den USA und China, dem deutschen fünfjährigen Diplom als Modell der Hochschulausbildung nachgeeifert wird. Schritt für Schritt wird in Deutschland noch mehr Identitätsstiftendes aufgegeben: so etwa Deutsch als Wissenschaftssprache, was nicht nur die Möglichkeiten zur Formulierung von Ideen und Kreativität beeinflusst, sondern auch eine Anpassung an die mit der Ersatzsprache Englisch verbundenen anglo-amerikanischen Kommunikations- und Wertesysteme bedeutet. Auch die durch die Hochschulrektorenkonferenz ins Auge gefasste Anpassung der deutschen Semesterzeiten an vermeintliche internationale Standards ist aus vielerlei Gründen umstritten (vgl. Müller 2008).

Das vierte verdeckte Prinzip schließlich lässt sich mit *Ineffizienz verstärken* betiteln. Wo immer stärker auf Geld und dessen Einsparen geschaut wird – Stichworte sind hier Drittmittelwerbung, Globalhaushalte der Hochschulen, Studiengebühren, Besoldungsrechtsreformen –, entstehen auch explizite und implizite Effizienzerwartungen. Diese werden jedoch nicht nur verfehlt, sondern in ihr Gegenteil verkehrt, wenn eine Überkomplizierung des Studiums samt steigendem Organisations-, Raum-, Personal- und Logistikaufwand das System verteuert. In dieser Rechnung ist noch nicht enthalten, dass die Dauerbeschäftigung mit Reformen die Studierenden wie auch die Lehrenden von ihrer eigentlichen Aufgabe abhält – dem Nachdenken, Forschen, Lehren, Lernen (vgl. Liessmann 2006).

Cui bono? oder: Wer gewinnt, wer verliert? Die Liste sieht wie folgt aus:

- Hochschulleitungen gewinnen, weil sie mehr Autonomie gegenüber den Landesministerien erlangen und gleichzeitig mehr Durchgriffsrechte innerhalb ihrer Hochschulen bekommen. An diesem Erfolg hat die Deutsche Hochschulrektorenkonferenz einen nicht unerheblichen Anteil.

- Hochschulberatungen gewinnen, indem sie zunächst die Defizite diagnostizieren, für die sie dann die spezifisch deutschen Rezepte des Bologna-Prozesses mit entwickeln und anwenden – das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) ist ein Beispiel hierfür.
- Bildungspolitiker gewinnen, indem sie sich im Zuge der Bologna-Dynamik als innovationsorientiert und europafreundlich darstellen, wobei sie von asiatischen Beispielen lernen könnten, dass zentral geplante Bildungsmaschinerien nicht automatisch volkswirtschaftliche Wettbewerbsvorteile hervorbringen.
- Universitäten verlieren, indem sie die überschaubare Anzahl bewährter Diplom-Ausbildungen in eine unüberschaubare Anzahl an Bachelor-Ausbildungen zergliedern und in dem Angebotswettbewerb plötzlich mit Wettbewerbern von Fachhochschulen über Berufsakademien bis hin zu privaten Hochschulen konkurrieren, deren Abschlüsse den universitären Abschlüssen formal gleichgestellt werden.
- Den Hochschulen vorgelagerte Schulformen verlieren, indem sie die zukünftigen Objekte prinzipienähnlicher Reformen werden. Beispielsweise merken die Gymnasien bereits heute, dass die ebenfalls auf die Arbeitsmarktfähigkeit der Schüler abzielende Verkürzung der Gymnasialzeit auf acht Jahre („G8“) in Verbindung mit einer verstärkt effizienzorientierten Schulsteuerung ähnliche Systemverwerfungen mit sich bringt wie im Hochschulbereich – wenn auch mit etwa fünfjähriger Verspätung.
- Hochschullehrer verlieren, indem sie nach einer Besoldungsreform, die de facto ein Sparprogramm ist, auch noch Selbstbestimmung sowie Lust und Freude an Forschung und Lehre einbüßen. Die Anreize, Hochschullehrer zu werden, sinken kontinuierlich.
- Unternehmen verlieren – auch wenn sie es im Eifer von *Bachelor welcome!*-Kampagnen und euphorisiert durch die Möglichkeit, Bachelors im Gegensatz zu Diplomabsolventen eine bis zwei Gehaltsstufen niedriger eingruppiert zu können, noch nicht vollständig realisiert haben –, indem die Bachelor-Berufsanfänger die von ihnen geforderte Qualität nicht mehr in dem aus Diplomzeiten gewohnten Maße mitbringen können. Aus sechs Semestern den Lernstoff von zuvor acht Semestern und zudem noch lange Unternehmenspraktika und Auslandsaufenthalte zu erwarten, ist unrealistisch. Auch ist es wahrscheinlich, dass den Bachelors aufgrund der modularisierten Ausbildung systemübergreifendes Meta-Wissen fehlt, so dass sie nicht mehr so leicht multifunktional einsetzbar sind und sich nicht mehr so schnell in andere Arbeitsfelder einarbeiten können. Schließlich führt die verschulte Studienstruktur (vgl. Nida-Rümelin 2008) dazu, dass die Selbstorganisationsfähigkeit der Bachelors im Vergleich zu Diplomabsolventen abnimmt (vgl. Volk 2008). Um diese drei Defizite zu

beheben, entsteht den Unternehmen ein kostenintensiver Nachschulungsbedarf.

- Studienwillige verlieren, indem Studiengebühren, die indirekt auch die immensen Kostensteigerungen des Bologna-Prozesses abfedern, sie verstärkt vom Studium abhalten (vgl. Zeit online 2008).
- Studierende verlieren, indem der ihnen versprochene Nutzen nicht eingelöst wird. Ihre Bildungsqualität ist – wenn sie nicht nach dem dreijährigen Bachelor den zweijährigen Master anschließen und damit fünf Jahre studieren – überwiegend nicht so hoch wie beim vier- bis fünfjährigen Diplom, ihre Internationalisierung lässt sich aufgrund der Verschulung des Studiums immer schwerer realisieren, und sie haben finanziell höhere Lasten zu tragen.

Die Bilanz des Bologna-Prozesses ist damit vorsichtig ausgedrückt durchaus als gemischt zu bezeichnen.

Der Bologna-Prozess soll 2010 abgeschlossen sein. Wie sich abzeichnet, wird der dann erreichte Stand dennoch lediglich ein weiterer Zwischenstand sein. Bereits heute werden mehrere Optionen diskutiert. Die erste Möglichkeit, die Zementierung des Erreichten, wäre im Hinblick auf eingetretene kontraproduktive Wirkungen fatal. Die zweite Möglichkeit, eine „Reform der Reform“, könnte beispielsweise an der Rücknahme der Modularisierung der Studiengänge ansetzen – aber auch dies wäre fatal, weil hier Reform und Gegenreform zum Selbstzweck würden. Die dritte Möglichkeit einer nachträglichen Schadensminimierung im Sinne eines gezielten Defizitabbaus wäre jedoch gangbar, wozu eine Reihe von Ansatzpunkten vorliegt (vgl. Scholz/Stein 2009).

Bachelor-Studierende als allein gelassene „Bologna-Opfer“ – und ihre Motivation

Was zurzeit besonders auffällt: Die Bachelor-Studierenden werden von den Lehrenden in der Regel nicht kommunikativ aufgefangen. Der Zwangsumstellung deutscher Studiengänge auf das Bachelor-System alternativlos ausgesetzt, sitzen sie in Vorlesungen neben den Noch-Diplom-Studierenden, und wenn sie sich ihre komparativen Nachteile – ob real, gefühlt oder erwartet – vor Augen führen, fragen sie sich sicherlich zu Recht, ob und wie sie ihren persönlichen Erfolg mit Hilfe des Studiums realisieren können. Sie müssen „schneller groß werden“ als die Diplomanden, aber ihnen werden die dazu erforderlichen Erfolgsstrategien nicht vermittelt. Genau dies müsste aber offensiv durch die Lehrenden geschehen, denn die Bachelor-Studierenden haben weniger Zeit für ihr zielgerichtetes Studieren und müssen vergleichsweise früher wissen, (a) dass sie Ziele haben müssen und (b) welche. Die indivi-

duelle Studienberatung erreicht hier bislang nur wenige Studierende, und auch die Wahrnehmung der Angebote hochschuleigener *Career-Service-Center* und der Hochschulteams der Bundesagentur für Arbeit ist ausbaufähig. Die Diskussion von Bachelor-Studienstrategien müsste daher wiederholt Inhalt regulärer Lehrveranstaltungen werden.

Dies setzt zunächst voraus, dass sich die Hochschullehrenden ihrer lehrenden Rolle sowie ihrer Fürsorgepflicht für die Studierenden erinnern. Dies ist aufgrund der bereits aufgestauten Frustrationserfahrungen schwer (vgl. Stein 2008). Die Frustriert-Resignierten haben bereits innerlich gekündigt und pflegen ihr pragmatisches Schweigen. Die Naiv-Optimistischen glauben nach wie vor den Versprechungen von Autonomie und Fortschritt und lassen eine kritische Distanz vermissen. Die Radikal-Opportunistischen optimieren in den durch den Bologna-Prozess ausgelösten Verwerfungen ihre persönlichen Vorteile. Die Engagiert-Kritischen wollen retten, was zu retten ist, und sich zudem Chancen jenseits der Bologna-Maschinerie erschließen. Doch ein berufsethisches-normatives Argument müsste alle diese Gruppen einen: Besonders als „kundenorientierter“, sprich: studierendenorientierter Lehrender muss man sich nicht nur gegen das verwehren, was mit den Studierenden geschieht, sondern ihnen gerade auch bei der Erreichung ihrer persönlichen Ziele helfen.

Damit entlarvt die Rhetorik „Diplomanden, Glück gehabt – Bachelors, Pech gehabt!“ eine mangelnde Professionalität von Lehrenden, und auch die in akademischen Kreisen inzwischen kursierenden „Bachelor-Witze“ („... das wären 12 Monate mit jeweils 3,5 Millionen Euro – also für einen Diplomanden 42 Millionen, für einen Bachelor ‚viel‘ ...“) sind zwar ein simples Ventil für aufgestauten Frust, verstärken aber letztlich auf destruktive Weise ein Stereotyp in Richtung einer selbsterfüllenden Prophezeiung.

Gesucht ist daher eine Kommunikationsstrategie seitens der Professorinnen und Professoren, die es schafft, für Bachelor-Studierende in der gegebenen Ausgangslage eine Motivation bereitzustellen. Hierzu gibt es (mindestens) sechs Ansatzpunkte:

1. *Sensibilisieren.* Dem Ausspielen von Diplomanden gegen Bachelor-Studierende sollten sich die Lehrenden entziehen. Stattdessen sollten sie die jeweils vorgegebene Situation der Studierenden als Rahmenbedingung begreifen, in deren Begrenzungen die Optimierung des Studienweges stattfinden muss.
2. *Solidarität fördern.* Die Lehrenden sollten den Bachelor-Studierenden verdeutlichen, dass sie sich gerade nicht ein kollektives Autostereotyp „wir sind schlecht“ zu eigen machen sollten. Im Gegenteil sollte frühzeitig zur Solidarisierung und gegenseitigen Unterstützung unter den Bachelor-Studierenden ermutigt werden. Damit wird ein Effekt verhindert, der in der Gender-Diskussion als *glass ceiling* („gläserne Decke“)

bekannt ist. Dieser Effekt beschreibt die dauerhafte Diskriminierung vor allem von Frauen, im weiteren Sinn auch von anderweitig Benachteiligten am Arbeitsplatz in Form von unsichtbaren, unüberwindlichen Schranken, die die Betroffenen unabhängig von ihrer tatsächlichen Qualifikation daran hindern, in Führungspositionen aufzusteigen (vgl. Kephart/Schumacher 2005). Das Etikett „Bachelor“ darf jedoch nicht nachhaltig zum Negativ-Qualitätsausweis werden, vor allem nicht dann, wenn in absehbarer Zeit noch Korrekturen an der Ausbildungsqualität erfolgen sollten.

3. *Zukunftsoptionen eröffnen.* Ein absolviertes Bachelor-Studium ist eine Eintrittsoption in die Arbeitswelt. Auch hier ergeben sich mehrere Strategiealternativen: Möglich ist nicht nur die zeitnahe Aufnahme eines Master-Studiums. Je nach individueller Berufsstrategie kann auch eine zwei- bis dreijährige Berufseinstiegsphase – gegebenenfalls im Ausland – erfolgen, um vor dem Hintergrund dieser Tätigkeit dann ein noch weiterführendes Master-Studium anzuschließen, gegebenenfalls nachfolgend eine Promotion.
4. *Zielvorstellungen einfordern.* Die Lehrenden müssen den Bachelor-Studierenden verdeutlichen, dass diese schnell nach Aufnahme ihres Studiums eine individuelle und sehr konkrete Idee zu der Frage entwickeln müssen, was ihr späterer Wettbewerbsvorteil in der Arbeitswelt sein wird. Hierzu müssen die Lehrenden aber auch sagen, wie so etwas zu machen ist: Die Studierenden haben die Wahl zwischen einer Spezialisierungsstrategie und einer Generalisierungsstrategie, doch unabhängig davon, was sie wählen – sie müssen es kommunizieren können! Sie müssen heute frühzeitig formulieren, wo genau sie hinwollen, und mit Praktika, Seminar- und Diplomarbeit, freier Mitarbeit, kontinuierlicher Weiterbildung auch außerhalb der Hochschule, anderen beruflichen Erfahrungen und sogar Hobbys und Freizeitaktivitäten eine daraufhin ausgerichtete *Story* in ihrem Lebenslauf aufbauen. Diese Geschichte muss mit nachprüfbarer Substanz gefüllt, einlösbar, einfach und klar erzählbar sowie nachvollziehbar sein. Das Unternehmen, bei dem man sich bewirbt, muss im Lebenslauf ein klares Ziel erkennen: Also entweder die Vorbereitung auf eine ganz bestimmte Aufgabe oder Abteilung hin im Sinne der durchdachten Spezialisierung, dort aber immenses Innovations- und Kreativitätspotenzial aufbauen – was weniger gut gelingt, wenn man mit jedem Praktikum in ein anderes Berufsfeld vordringt. Oder aber die Vorbereitung auf das Generalistentum, dann aber mit einer beeindruckenden Breite an Kenntnissen und der Fähigkeit, sich zudem als Innovations-treiber zu begreifen. Begleitet werden muss die Zielformulierung durch die permanente Selbstanalyse des eingelösten und noch einzulösenden Entwicklungs- und Innovationspotenzials.

5. *Selbstbewusst machen.* Selbst wenn es qualitative Wettbewerbsnachteile von Bachelor-Absolventen gegenüber Diplomanden gibt, die in der Einführungsphase der neuen Studiengänge besonders deutlich werden dürften, muss dies nicht zwangsläufig und nicht bei allen Absolventen dazu führen, dass sie von den Unternehmen zwei Gehaltsgruppen tiefer eingestuft werden. Notwendig ist es, hier transparent nach der Devise „wenn mehr Leistung, dann mehr Geld“ zu verhandeln, zeitlich konkretisierte Leistungsabsprachen zu treffen und den Leistungswettbewerb schließlich offensiv anzunehmen. Hierdurch befindet man sich in einem impliziten Arbeitsvertrag, der in der Literatur als „Darwiportunismus“ (vgl. Scholz 2003) bezeichnet wird und in dem die individuellen („opportunistischen“) Ansprüche der Mitarbeiter und die Überlebens- und Erfolgsansprüche des Unternehmens im („darwinistischen“) Wettbewerb sinnvoll abgeglichen werden – eine Art des Zusammenarbeitens, wie sie in der modernen Arbeitswelt immer üblicher und notwendiger wird.
6. *Gestaltungswillen aktivieren.* Die Lehrenden müssten dafür werben, dass Bachelor-Studierende ihrerseits an der Verbesserung des Bachelor-Studiums mitwirken, indem sie beispielsweise nach dem vorgesehenen Ende des Bologna-Prozesses ihre Interessen in dessen Weiterentwicklung mit einbringen – auch und gerade für die nachfolgenden Studierendengenerationen. Es bestehen eine Menge qualitätsentscheidende Veränderungschancen!

Lehrende können damit tatsächlich die nationale wie auch die internationale Wettbewerbsfähigkeit ihrer Bachelor-Absolventen unmittelbar beeinflussen. Die Studierenden selbst können – und müssen – ihren komparativen Qualitätsnachteilen mit verstärktem Eigenengagement begegnen.

Fazit

Das langfristige Ziel muss es bleiben, die dysfunktionalen Nebenwirkungen des Bologna-Prozesses zu lindern. Kurzfristig aber sollten die Bachelor-Studierenden – unter tatkräftiger Mitwirkung der Lehrenden – eine realistische Perspektive bekommen, um auch in der Bachelor-Welt motiviert ihre Studienziele zu erreichen.

Literatur und Quellen

Bologna-Erklärung (1999): Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, 19. Juni, Bologna, http://www.bmbf.de/pub/bologna_deu.pdf [23.2.2009].

- Brenner, Peter J. (2008): Die Wüste wächst. Über die Selbstzerstörung der deutschen Universität im Bologna-Prozeß. In: Freiheit der Wissenschaft 1, 11-17.
- Heublein, Ulrich/Hutzsch, Christopher/Schreiber, Jochen/Sommer, Dieter (2007): Internationale Mobilität im Studium. Studienbezogene Aufenthalte deutscher Studierender in anderen Ländern, HIS-Projektbericht. Hannover.
- Kephart, Pamela/Schumacher, Lillian (2005): Has the 'Glass Ceiling' Cracked? An Exploration of Women Entrepreneurship. In: Journal of Leadership & Organizational Studies 12.1, 2-15.
- Lege, Joachim (2005): Die Akkreditierung von Studiengängen. Wissenschaftsfreiheit in den Händen privater Parallelverwaltung? In: Juristenzeitung 60.14, 698-707.
- Liessmann, Konrad Paul (2006): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien.
- Müller, Winfried (2008): Kein unmittelbarer Nutzen für Lehre und Forschung. Die sogenannte Homogenisierung der Semesterzeiten. In: Forschung & Lehre 15.5, 314-315.
- Nida-Rümelin, Julian (2008): „Salto rückwärts in eine gigantische gymnasiale Oberstufe“. Interview durch Ines Kappert. In: die tageszeitung, 28.03., 13.
- Schmoll, Heike (2004): Kein europäischer Hochschulraum. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 17.06., 3.
- Scholz, Christian (2003): Spieler ohne Stammplatzgarantie. Darwiportunismus in der neuen Arbeitswelt. Weinheim.
- Scholz, Christian (2006): Markt oder Nicht-Markt? In: Forschung & Lehre 13.8, 449.
- Scholz, Christian/Stein, Volker (Hrsg.) (2009): Bologna-Schwarzbuch. Bonn.
- Stein, Volker (2008): Mea culpa! Die „Bologna-Reform“ als Widerstandsproblem mit FRUST-Potential. In: Forschung & Lehre 15.1, 8-10.
- Volk, Pia (2008): Im Takt der Klausuren. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 13./14.12., C6.
- von der Oelsnitz, Dietrich (2008): Wie Bildung in Deutschland zur Ware verkommt. In: Universitas 63.2, 158-174.
- Winter, Stefan (2005): Man könnte auch irren! Die Elimination von Kontrollgruppen als Gestaltungsprinzip der Hochschulpolitik. In: Forschung & Lehre 12.12, 642-643.
- Zeit online (2008): Studiengebühren schrecken vom Studium ab, <http://images.zeit.de/text/online/2008/43/studie-studiengebuehren>, 20.10. [23.2.2009].