

# **Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg**

Rechts- und Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät

Lehrstuhl AUSLANDSWISSENSCHAFT

ROMANISCHSPRACHIGE KULTUREN

Prof. Dr. Walther L. Bernecker

Freie wissenschaftliche Arbeit

zur Erlangung des akademischen Grades „Diplom-Kauffrau“

Thema:

**Kulturelle Vielfalt und Qualität im Bologna-Prozess**

Referent: apl. Prof. Dr. Günther Ammon

Vorgelegt von: Maren Iffländer

Martikelnr.: 21069268

Studienfach: Betriebswirtschaftslehre

Abgabedatum: 13.07.2009

## Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	I
Abbildungsverzeichnis .....	III
Tabellenverzeichnis.....	IV
Abkürzungsverzeichnis .....	IV
<b>1 Einleitung.....</b>	<b>1</b>
1.1 Einführung in die Thematik und Problemstellung.....	1
1.2 Ziel der Arbeit und Fragestellungen .....	3
1.3 Vorgehen.....	4
<b>2 Theoretische Grundlagen.....</b>	<b>6</b>
2.1 Analyse von Hochschulsystemen.....	6
2.1.1 System-Begriff.....	6
2.1.2 Theoretischer Bezugsrahmen.....	7
2.2 Analyse von Kulturen .....	8
2.2.1 Kultur-Begriff und Kulturforschung.....	8
2.2.2 Methodisches Vorgehen.....	11
<b>3 Die kulturellen Besonderheiten des französischen und deutschen Hochschulsystems.....</b>	<b>13</b>
3.1 Die kulturgeschichtlichen Hintergründe .....	13
3.1.1 Staats- und Gesellschaftskonzeption: „Staatsnation“ und „Kulturnation“.....	13
3.1.2 Bildungskonzeption: „éducation“ vs. „Bildung“ .....	16
3.2 Organisation und Steuerung der Hochschulen.....	21
3.2.1 Verhältnis von Hochschule und Staat .....	21
3.2.2 Situation und Selbstverständnis des Hochschullehrerberufs, Verhältnis von Hochschule und Gesellschaft, innere Organisation .....	24
3.3 Struktur.....	27
3.3.1 Strukturelle Differenzierung der Hochschul- und Studiengangarten.....	27

## II

---

3.3.2	Hochschulzugang und Grad der Einheitlichkeit der Qualität von Hochschulen und Diplomen.....	30
3.4	Wissen/Fächer und Lehre/Lernen .....	37
3.4.1	Beziehung von Forschung und Lehre, wissenschaftliche und berufliche Akzentuierung von Lehre und Studium.....	37
3.4.2	Lehr-/Lern- und Prüfungsstile.....	39
<b>4</b>	<b>Die kulturellen Besonderheiten der Hochschulsysteme im Bologna-Prozess .....</b>	<b>46</b>
4.1	Kontext, Ziel, Maßnahmen und Organisationsweise .....	46
4.2	Die europäische Qualitätssicherung.....	49
4.2.1	Qualitätssicherungssysteme in Frankreich und Deutschland.....	53
4.2.2	Das „classement“ als spezifisch französischer Aspekt der Qualitätssicherung.....	58
4.2.3	Die traditionelle Rolle des deutschen Professors in der europäischen Qualitätssicherung.....	60
4.3	Die neue Studiengangstruktur.....	61
4.3.1	Kompatibilität und Vergleichbarkeit .....	64
4.3.2	„Employability“: Hochschulzugang und Studiengangkonzept.....	70
4.4	ECTS, Modularisierung und EQR .....	75
4.4.1	Akademische Freiheit im Zuge der Harmonisierung der Qualifikationsniveaus und der Modularisierung des Studiums .....	77
4.4.2	Die Outputorientierung in der Lehre vor dem Hintergrund der traditionellen Wissens- und Kompetenzvermittlung.....	80
<b>5</b>	<b>Fazit.....</b>	<b>83</b>
	Quellenverzeichnis .....	89
	Verzeichnis der sekundär zitierten Quellen .....	100
	Eidesstattliche Erklärung.....	101

## **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Gang der Argumentation.....	5
Abbildung 2: Das Hochschulsystem .....	7
Abbildung 3: Forschungsdesign und Argumentationsgang .....	12
Abbildung 4: Struktur des deutschen und französischen Hochschulsystems vor dem Bologna-Prozess.....	28
Abbildung 5: Französisches Hochschulranking für Betriebswirtschaft und Management .....	34
Abbildung 6: Das Hochschulkonzept des berufsqualifizierenden Sektors in Frankreich .....	35
Abbildung 7: Fächerstruktur und Fächeranteile in Unterrichtsstunden des Ingenieurstudiums an der École Polytechnique .....	38
Abbildung 8: Die französische „dissertation“ als Metapher .....	41
Abbildung 9: Die deutsche wissenschaftliche Arbeit als Metapher.....	43
Abbildung 10: Idealtypisches Qualifikationsprofil eines französischen Grande École-Absolventen und eines deutschen Universitätsabsolventen .....	44
Abbildung 11: Der Bologna-Prozess im Überblick .....	48
Abbildung 12: Qualitätssicherung im EHR lt. ESG.....	52
Abbildung 13: Das französische System externer Qualitätssicherung.....	55
Abbildung 14: Das deutsche Akkreditierungssystem als externe Qualitätssicherung ....	56
Abbildung 15: Das deutsche und französische Hochschulsystem im Bologna-Prozess.	66
Abbildung 16: Berufsqualifizierung des BA-Studiengangs in Bayern .....	72

---

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Das Schlüsselwort „Nation“ und seine Bedeutung .....	16
Tabelle 2: Das Schlüsselwort „Bildung“ und seine Bedeutung .....	20
Tabelle 3: Auszug des „Shanghai-Rankings“ 2006 .....	59
Tabelle 4: Die Studienzyklen des EHR und deren curriculare Vorgaben.....	76

## Abkürzungsverzeichnis

AERES	Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur
BA	Bachelor(s)
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BWL	Betriebswirtschaftslehre
BTS	Brevet de Technicien Supérieur
bzgl.	bezüglich
bzw.	beziehungsweise
CNE	Conseil National d' Evaluation
CNRS	Conseil National de la Recherche Scientifique
CPGE	Classes Préparatoires aux Grandes Écoles
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst
DEA	Diplôme d'Études Approfondies
DESS	Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées
DEUG	Diplôme d'Études Universitaires Générales
d.h.	das heißt
DUT	Diplôme Universitaire de Technologie
ECTS	European Credit Transfer System
EHR	Europäischer Hochschulraum
EQAR	European Quality Assurance Register
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
ERA	European Research Area
ESG	European Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Edu-

---

	cation
EU	Europäische Union
EUA	European University Association
EURASHE	European Association of Institutions in Higher Education
ESIB	National Unions of Students in Europe
ENQA	European Network of Quality Assurance in Higher Education
f.	folgende
ff.	fortfolgende
FH	Fachhochschule
HRG	Hochschulrahmengesetz
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
IBM	International Business Machines
i.S.v.	im Sinne von
IUT	Instituts Universitaires de Technologie
IUFM	Instituts universitaires de formation de maîtres
i.V.m.	in Verbindung mit
Jh.	Jahrhundert(s)
KMK	Kultusministerkonferenz
LMD	Licence – Master – Doctorat
LRU	Loi relative aux Libertés et Responsabilités des Universités
lt.	laut
MA	Master(s)
MENESR	Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
MESR	Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
OECD	Organization for Economic Co-operation and Development
PRES	Pôle de Recherche et d'Enseignement Supérieur
sog.	sogenannte(r, n)
STS	Sections de Technicien Supérieur
u.a.	und andere
UER	Unité d'Enseignement et de Recherche
UFR	Unité de Formation et de Recherche

UMR	Unité Mixte de Recherche
USA	United States of America
v.a.	vor allem
vgl.	vergleiche
vs.	versus
z.B.	zum Beispiel
ZVS	Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen

# 1 Einleitung

## 1.1 Einführung in die Thematik und Problemstellung

Das Hochschulwesen unterliegt im Zuge der Globalisierung und des Wandels von der Dienstleistungs- zur „Wissensgesellschaft“<sup>1</sup> einem enormen Druck grundlegender Veränderung. Die Globalisierung bewirkt eine Öffnung nationaler Grenzen und Systeme und lässt einen globalen (Bildungs-)Markt entstehen, der durch Wettbewerb gestaltet wird.<sup>2</sup> Im Wettbewerb der Hochschulen geht es um den sog. „Brain Gain“ – den „Kampf um die klugen Köpfe“ –, denn in der Wissensgesellschaft gilt Wissen als bedeutendster Produktionsfaktor.<sup>3</sup> Der systematische internationale Vergleich von Wissenschaftssystemen, wie er über die statistischen Datenbanken der OECD<sup>4</sup> oder auch über sehr populär gewordene internationale Hochschulrankings<sup>5</sup> geschieht, ist der offenkundigste Ausdruck dieses intensiven Wettbewerbs.

Im Rahmen dieser Entwicklungen sieht sich Europa in einer schwachen Wettbewerbsposition gegenüber den USA und auch den aufsteigenden ostasiatischen Ländern und reagiert mit dem Vorhaben, einen „Europäischen Hochschulraum“ (EHR) zu errichten.<sup>6</sup> So unterzeichneten vier Regierungsverantwortliche aus Frankreich, Italien, Großbritannien und Deutschland in Paris 1998 die Sorbonne-Erklärung zur zukünftigen Gestaltung des „Europa[s] des Wissens“<sup>7</sup>, welche die entscheidenden Weichen für den Bologna-Prozess, der ein Jahr später ins Leben gerufen wurde, stellte. Dieser soll die Schaffung eines attraktiven und wettbewerbsfähigen EHR bis 2010 durch umfassende Reformmaßnahmen mit dem Ziel der Vergleichbarkeit und Kompatibilität der Hochschulsysteme vorantreiben. Seit der Lissabon-Strategie (2000) der Europäischen Union soll der

---

<sup>1</sup> Brenner 2002: 69ff.; Hubig 2002: 37ff.; Hackl 2005: 108ff.; Teichler 2007: 35.

<sup>2</sup> Vgl. Plate 1999: 4; Lanzendorf & Teichler 2003: 231, Reinalda & Kulesza 2006: 10f.

<sup>3</sup> Vgl. Brenner 2002: 69.

<sup>4</sup> Die für das Hochschulwesen entscheidende Ausgabe der OECD ist die jährlich erscheinende Reihe „Education at a Glance“ (vgl. OECD 2008).

<sup>5</sup> Besondere Aufmerksamkeit hat hier das sog. „Shanghai-Ranking“ der Shanghaier Universität Jiaotong erlangt.

<sup>6</sup> Vgl. Elm 2002: 16.

<sup>7</sup> Bologna-Sekretariat 1998: 1.



Bologna-Prozess die Entwicklung zum „wettbewerbsfähigsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“<sup>8</sup> unterstützen.

Trotz dieses Modernisierungsenthusiasmus, wird der Bologna-Prozess in Deutschland von einer äußerst emotionsbetonten Diskussion begleitet, in der sich Kritiker zwar nicht gegen die Notwendigkeit einer Veränderung der Hochschulsysteme stellen, jedoch die Art und Weise, wie dies geschieht, hinterfragen.<sup>9</sup> Im Wesentlichen sehen sie im Bologna-Prozess die essentielle Funktion der Universität als Tradierungs- und Reproduktionsstätte kulturellen Wissens missachtet, weil die Direktiven einiger Reformmaßnahmen der kulturellen Prägung des deutschen Hochschulsystems diametral gegenüberstünden. Zahlreiche Reflexionen über die Humboldtsche Universitätsidee, wie sie in wissenschaftlichen Fachzeitschriften und Tagungsbänden<sup>10</sup>, Zeitungen<sup>11</sup> und Sammelwerken<sup>12</sup> zu finden sind, bringen derartige Kritik zum Ausdruck.

In Anbetracht der Tatsache, dass in den offiziellen Bologna-Dokumenten stets auf die große Wertschätzung kultureller Vielfalt europäischer Hochschulsysteme verwiesen wird,<sup>13</sup> stellt sich zunächst die Frage, ob in anderen europäischen Ländern eine ähnliche Problematik diskutiert wird. Und ferner, ob die Erhaltung kultureller Vielfalt auch mit der Harmonisierung der Hochschulsysteme überhaupt gewährleistet werden kann. Frankreich wurde für diese Arbeit als Vergleichsobjekt zu Deutschland gewählt.

Das Diskurselement der kulturellen Vielfalt ist nicht nur deswegen von essentieller Bedeutung, weil es Europas Identität definiert und damit einen Orientierungsrahmen für nachhaltiges Handeln in einem globalen Umfeld bietet,<sup>14</sup> sondern auch weil die Wissenschaft in der internationalen Zusammenarbeit Innovationspotential aus der kulturbedingten „Pluralität der Erkenntnismethoden“ schöpft.<sup>15</sup>

Parallel zu der Diskussion um den Bologna-Prozess zeigen sich im Umgang mit den vereinbarten Zielsetzungen und Maßnahmen auf europäischer Ebene Schwierigkeiten in

---

<sup>8</sup> HRK 2009a: online.

<sup>9</sup> Vgl. Elm 2002: 11f. i.V.m. 16; Reiser 20.01.2009: online.

<sup>10</sup> Vgl. Vorländer 2003: online; Mittelstraß 1991: 18-25.

<sup>11</sup> Vgl. z.B. Reiser 20.01.2009: online.

<sup>12</sup> Vgl. z.B. Elm 2002: 22ff.; Mittelstraß 2002: 51-68; Wigger 2002: 117-132; Posch 2005: 155-176.

<sup>13</sup> Vgl. Bologna-Sekretariat 1999: 3; Bologna-Sekretariat 2001: 2; Bologna-Sekretariat 2003: 2; Bologna-Sekretariat 2005a: 7.

<sup>14</sup> Vgl. Elm 2002: 9-36

<sup>15</sup> Corves-Wunderer 1990: 48 i.V.m. 59; vgl. auch Wissenschaftsrat 1992: 5; Frühwald 1994: 10f.; Teichler 1990: 7.

der interkulturellen Kommunikation.<sup>16</sup> Hinzu kommt die Verwendung von für das Hochschulwesen bisher fremden Fachausdrücken, wie „quality assurance“ oder „qualification framework“, sodass bereits von einer „Bologna-Terminologie“<sup>17</sup> gesprochen wird. Aus einem Bericht der European University Association<sup>18</sup> (EUA) geht hervor, dass diese Fachsprache auf nationaler Ebene teilweise entweder nicht angenommen wird und stattdessen andere Begriffe verwendet werden oder aber dass die „Bologna-Terminologie“ in einem von außen missverständlichen Zusammenhang benutzt wird. Diese Beobachtungen geben einen Hinweis darauf, dass die kulturellen Kontexte der Hochschulsysteme möglicherweise unterschätzt werden.

Neben der kulturellen Vielfalt wird die Qualität der Hochschulsysteme als Profilelement des EHR immer wieder hervorgehoben.<sup>19</sup> Doch wie gestaltet sich diese im Bologna-Prozess? Ist die Qualität eines Hochschulsystems nicht auch Ausdruck kultureller Werte?

## 1.2 Ziel der Arbeit und Fragestellungen

Ziel der Arbeit ist es, den Bologna-Prozess vor dem Hintergrund kultureller Vielfalt in Europa nachzuvollziehen. Hierdurch soll einerseits ein Beitrag zu der im Zuge der Globalisierung immer wichtiger werdenden interkulturellen Kommunikation geleistet werden. Andererseits soll der Europäisierungsprozess in Hinblick auf mögliche Konsequenzen für die Diversität europäischer Hochschulkulturen kritisch reflektiert werden.

Die Auseinandersetzung mit den folgenden Fragestellungen soll zu diesem Ziel führen:

- a) Welche kulturellen Besonderheiten gestalten die Qualität im französischen und deutschen Hochschulwesen?
- b) Welche Qualitätskriterien gestalten den Bologna-Prozess? Und welche Auswirkungen haben diese auf die kulturellen Merkmale nationaler Systeme?

---

<sup>16</sup> Im Jahr 2006 initiierte die im Rahmen des Bologna-Prozess gegründete Organisation für Qualitätssicherung im EHR – ENQA – einen Workshop unter dem Namen „*The Language of European Quality Assurance*“ mit der Devise, für Klärung von Bologna-Begriffen, insbesondere im Bereich der Qualitätssicherung, zu sorgen (vgl. Crozier et al. 2006: 8f.). Vgl. auch den Bericht der European University Association (EUA) (Crosier et al. 2007: 20f.).

<sup>17</sup> Vgl. Crosier et al. 2007: 22: „‘Bologna‘ terminology“.

<sup>18</sup> Vgl. Crosier et al. 2007: 22.

<sup>19</sup> Bologna-Sekretariat 2003: 3; Bologna-Sekretariat 2005a: 7.

### 1.3 Vorgehen

Zuerst muss auf die thematischen Eingrenzungen bei der Untersuchung der Fragestellungen hingewiesen werden. Es werden nicht alle im Bologna-Prozess beteiligten Länder betrachtet, sondern nur Frankreich und Deutschland. Außerdem werden nicht alle Bologna-Maßnahmen analysiert, um den Umfang dieser Arbeit nicht zu überschreiten bzw. eine oberflächliche Betrachtung zu vermeiden. Auf diese zweite Themeneingrenzung wird in Abschnitt 4.1 eingegangen.

Nachdem in diesem Kapitel ein Überblick über Thema, Ziel und Argumentation dieser Arbeit gegeben wurde, behandelt **Kapitel 2** die notwendigen theoretischen Grundlagen der Untersuchung. Abschnitt 2.1 setzt sich mit dem Begriff „Hochschulsystem“ auseinander und bildet den theoretischen Bezugsrahmen der Analyse. Abschnitt 2.2 beschäftigt sich mit den Fragen: Was sind Kulturen? Und wie lassen sich diese erfassen und vergleichen? Ziel dieses Abschnitts ist es, eine geeignete Forschungsmethodik zu finden.

In **Kapitel 3** werden die kulturellen Besonderheiten des französischen und deutschen Hochschulsystems erarbeitet (Fragestellung a). Abschnitt 3.1 stellt dafür zunächst die kulturgeschichtlichen Grundlagen gegenüber. Abschnitt 3.2 widmet sich dann dem Vergleich der Organisation und Steuerung der Hochschulsysteme. Abschnitt 3.3 behandelt die wesentlichen Strukturmerkmale und Abschnitt 3.4 die im interkulturellen Vergleich herausstechenden Unterschiede der Bereiche Lehre, Lernen und Wissen.

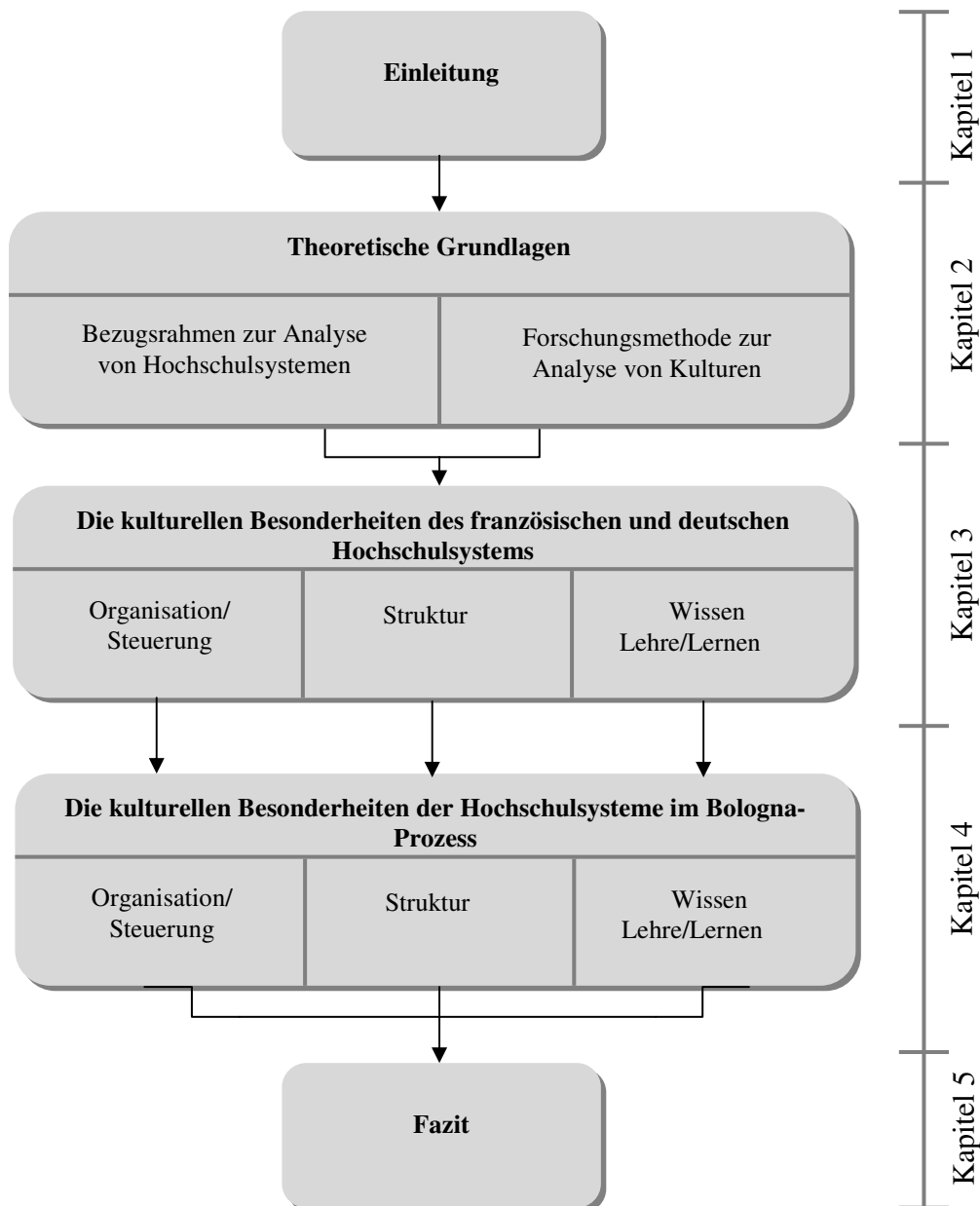
**Kapitel 4** analysiert den Bologna-Prozess in Bezug auf die kulturellen Besonderheiten des französischen und deutschen Hochschulsystems (Fragestellung b). Abschnitt 4.1 stellt dazu vorab den Hintergrund sowie die Ziele und Maßnahmen des Bologna-Prozesses heraus und definiert die Eingrenzung der Analyse. Die Abschnitte 4.2, 4.3 und 4.4 untersuchen die zentralen Reformmaßnahmen in den drei in Kapitel 3 verglichenen Bereichen. Dazu werden die Bologna-Reformen den kulturellen Traditionen gegenübergestellt und dahingehend betrachtet, welche Rolle sie im Bologna-Prozess spielen.

**Kapitel 5** fasst die gewonnenen Erkenntnisse der Arbeit in einem Fazit zusammen.

Die geeignete Erhebungstechnik für diese Arbeit ist die Dokumentenanalyse. Hierdurch können die zentralen Erkenntnisse der Hochschulforschung und der Kulturforschung

herausgefiltert und miteinander verknüpft werden. Das wichtigste Medium für die Informationsbeschaffung über den Bologna-Prozess ist das Internet.

Abbildung 1 stellt den Argumentationsgang der Arbeit graphisch dar.



**Abbildung 1: Gang der Argumentation**

Quelle: Eigene Darstellung

## 2 Theoretische Grundlagen

### 2.1 Analyse von Hochschulsystemen

#### 2.1.1 System-Begriff

Um das Hochschulsystem in seiner Komplexität zu begreifen, soll zunächst ein Blick auf die Definition eines Systems nach Thomaß geworfen werden:

Zunächst ist ein System (griechisch-lateinisch „Zusammenstellung“) nichts anderes als ein aus grundlegenden Einzelteilen zusammengestelltes Ganzes, wobei die Einzelelemente in bestimmten Beziehungen zueinander stehen. Eine unbestimmte Anzahl von Objekten samt ihrer Wechselwirkungen kann durch eine plausible Abgrenzung von ihrer Umgebung [...] zu einer Gesamtheit zusammengefasst werden. Systeme sind also aus Teilen (Systemkomponenten oder Subsysteme) zusammengesetzt, die untereinander in verschiedenen Beziehungen stehen können. Systemteile, die nicht weiter zerlegbar sind oder zerlegt werden sollen, werden als Systemelemente bezeichnet. Die Teile eines Systems, die Relation und Struktur dieser Teile, seine Identität und die Grenzziehung des Systems sind also für die Analyse von Systemen von Interesse.<sup>20</sup>

Für Thomaß gilt diese Betrachtung auch für soziale Systeme, wie etwa „[...] eine Universität oder das Bildungssystem eines gegebenen Landes.“<sup>21</sup>

Auf Basis dieser Definition lässt sich in Abschnitt 2.1.2 der theoretische Bezugsrahmen für die Untersuchung konstruieren. Allerdings wird die Analyse der Hochschulsysteme wegen ihres Komplexitätsgrades auf die im interkulturellen Vergleich herausstechenden Merkmale beschränkt. Dies ist ein typisches Vorgehen in der Hochschulforschung, wie Teichler konstatiert:

Die hier vorgelegten Analysen zu Hochschulsystemen in ausgewählten europäischen Ländern sind nicht in der Absicht entstanden, einen enzyklopädischen Überblick zu schaffen. Ein solcher Anspruch wäre ohnehin von der Fülle des Stoffes nicht zu bewältigen; wer internationale Vergleiche vornimmt, kann nur immer bescheiden darauf verweisen, wie begrenzt die eigene Informationsbasis angesichts der Komplexität der Hochschulsysteme, der Barrieren im Informationsfluss und der Sprachbeherrschung sowie angesichts ständiger Veränderungen ist.<sup>22</sup>

---

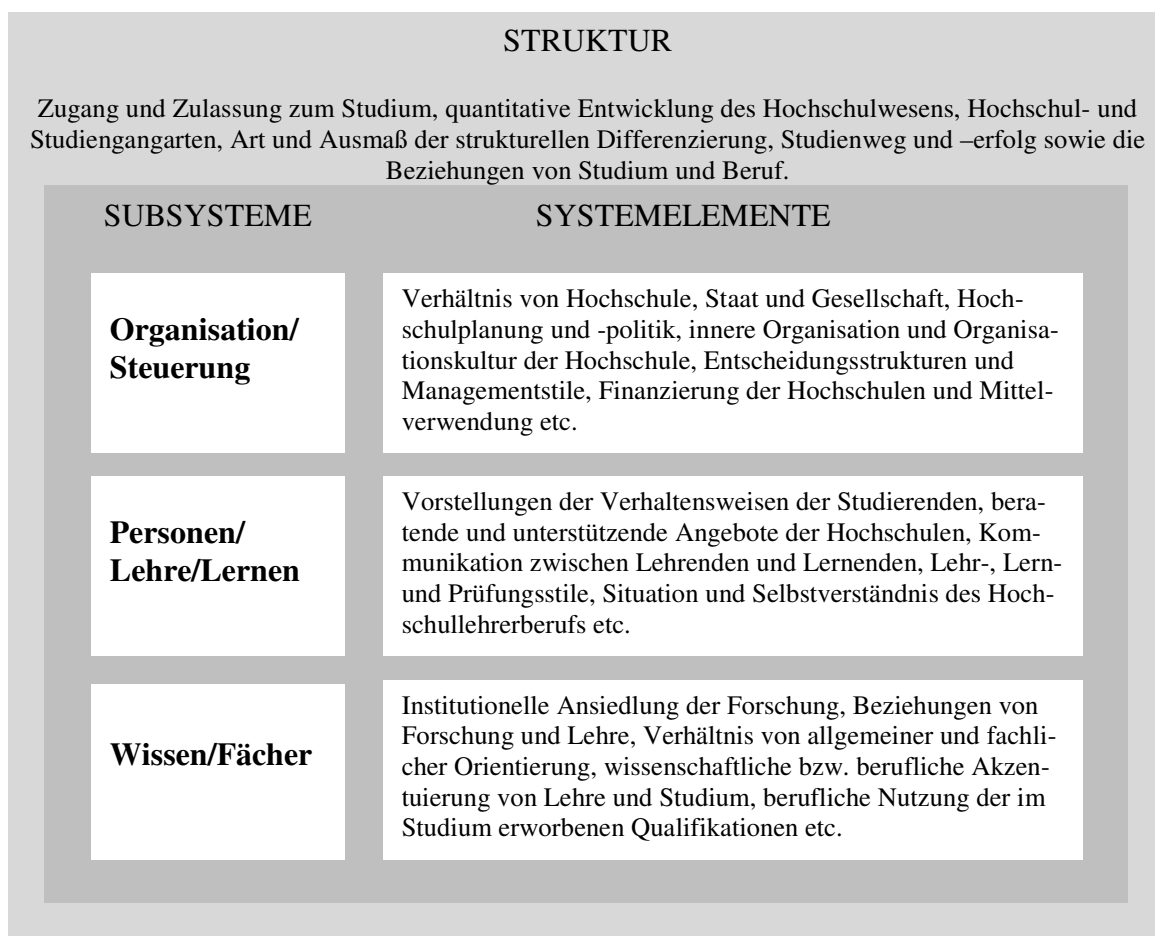
<sup>20</sup> Thomaß 2007: 13.

<sup>21</sup> Thomaß 2007: 13.

<sup>22</sup> Teichler 1990: 10.

### 2.1.2 Theoretischer Bezugsrahmen

Für die kulturelle Analyse des französischen und deutschen Hochschulsystems bedarf es eines Bezugsrahmens, welcher den Untersuchungsgegenstand aus systemtheoretischer Perspektive eingrenzt. Nach dem aktuellen Stand der Hochschulforschung lassen sich vier wesentliche Forschungsbereiche für das Hochschulsystem ausmachen, welche im Folgenden gemäß der Systemtheorie<sup>23</sup> als Systemstruktur und drei Subsysteme behandelt werden, die weiterhin aus verschiedenen Struktur- bzw. Systemelementen bestehen. Abbildung 2 stellt das Hochschulsystem dementsprechend dar. Die Struktur- und Subsystemelemente bilden die Untersuchungsdimensionen.



**Abbildung 2: Das Hochschulsystem**

Quelle: In Anlehnung an: Teichler 2005: 25; Thomaß 2007: 13-15.

Die anschließende Kultur-Analyse zielt nicht darauf ab, dieses hier dargestellte System in all seinen Einzelheiten zu beschreiben, sondern im deutsch-französischen Vergleich

<sup>23</sup> Vgl. Thomaß 2007: 12-15.

jene Systemelemente herauszugreifen, die den kulturspezifischen Ausdruck manifestieren. In diesem Sinne versteht sich auch die Qualität der Hochschulsysteme als deren „charakteristische Eigenschaften“<sup>24</sup>.

## 2.2 Analyse von Kulturen

### 2.2.1 Kultur-Begriff und Kulturforschung

„Kultur“ ist ein sehr komplexes und schwer greifbares Gebilde, was die Existenz von über 300 verschiedenen Definitionen deutlich macht.<sup>25</sup> Eine Operationalisierung und damit eine Objektivierung von Kultur sind in der Kulturforschung die großen Herausforderungen. Bolten<sup>26</sup> erklärt im Rahmen der Auseinandersetzung mit dieser Problematik:

„Objektive‘ Kulturdarstellungen gibt es nicht, und sowohl für die Innen- wie für die Außenperspektive der Betrachtung gilt, dass sie es mit einem Gegenstandsbereich zu tun haben, der in seiner Komplexität nicht erfassbar ist. In beiden Fällen zwingt allein schon der Versuch, kulturelle Besonderheiten benennen zu wollen dazu, Komplexitätsreduktionen vorzunehmen. Und dies gelingt nur unter Zuhilfenahme von Kategorisierungen, [...]“

Man befindet sich hier in einem Zwiespalt, dessen gegenüberstehende Pole die makro- und die mikroanalytische Perspektive sind:

Einer der bekanntesten Kulturforscher auf dem Gebiet der Makroanalyse ist Hofstede<sup>27</sup>. Über Kultur sagt er: „Culture to me is *the collective programming of the mind which distinguishes one group or category of people from another*.“ Die Basis zur Analyse der Kultur bildet hierbei die ‚kollektive mentale Programmierung‘ einer Gruppe von Menschen, welche sich mit Hilfe von „Kulturdimensionen“<sup>28</sup> am besten beschreiben und von anderen Kulturen unterscheiden lässt. Der wesentliche Vorteil dieser Perspektive

---

<sup>24</sup> F.A. Brockhaus GmbH 1998: 657: Zur Definition des Qualitätsbegriffs.

<sup>25</sup> Vgl. Schugk 2004: 28.

<sup>26</sup> Bolten 2001: 128.

<sup>27</sup> Hofstede 1993: 86. Seine populärste Studie hierzu ist in „Culture’s consequences“ (1980) veröffentlicht, in der er durch die Datenerhebung von 116.000 IBM-Mitarbeitern aus 53 Ländern kulturelle Unterschiede anhand von vier Kulturdimensionen (z.B. Maskulinität vs. Feminität, Machtdistanz) beschreibt. Weitere bekannte Makroanalysen stammen z.B. von Hall 1969; Hampden-Turner & Trompenaars 1993.

<sup>28</sup> Bolten 2001: 130.

besteht darin, dass sie aufgrund ihres generalisierenden Ansatzes die Komplexität des Gesamtgefüges „Kultur“ stark reduziert und somit dessen Zugang und Verständnis erleichtert werden. Auf diesem Vorteil baut auch der Hauptkritikpunkt auf, nämlich dass dieser Ansatz zur Stereotypisierung neigt, weil dabei zu wenig auf die Individualität der „Kulturmitglieder“ und zu sehr auf Standardverhalten geachtet wird.<sup>29</sup> Dadurch fehlt es dieser Analyseverfahren auch an Dynamik, weil Kultur als ein statisches, festgelegtes Konstrukt verstanden wird, welches sich nicht beeinflussen lässt.<sup>30</sup> Zudem sind solche mentalen Dimensionen, die sehr nahe an die kulturellen Werte und Grundannahmen anstoßen, kaum sichtbar. Sie liegen im Unterbewusstsein der Menschen.

Dieser Herangehensweise steht das mikroanalytische Konzept der Kulturforschung gegenüber, dessen bekanntester Vertreter Geertz<sup>31</sup> ist, der im Rahmen seines populären Werkes „Dichte Beschreibung“ den Begriff „Kultur“ wie folgt definiert hat:

Der Kulturbegriff, den ich vertrete und dessen Nützlichkeit ich [...] zeigen möchte, ist wesentlich ein semiotischer: Ich meine mit Max Weber, daß der Mensch ein Wesen ist, das in selbstgesponnene Bedeutungsgewebe verstrickt ist, wobei ich Kultur als die Gewebe ansehe. Ihre Untersuchung ist daher keine experimentelle Wissenschaft, die nach Gesetzen sucht, sondern eine interpretierende, die nach Bedeutungen sucht. Mir geht es um Erläuterungen, um das Deuten gesellschaftlicher Ausdrucksformen, die zunächst rätselhaft erscheinen.

Diese Betrachtungsweise, bei der Kultur im Wesentlichen als ein „Bündel“ von direkt erfassbaren, menschlichen Artikulationen in Form von Verhaltensweisen, semiotischen Symbolen und Artefakten verstanden wird, rückt die Kommunikation und Sprache in den Mittelpunkt des Interesses.<sup>32</sup> Dieses Kultur-Verständnis fordert eine detaillierte Betrachtung, Erfassung und Beschreibung verschiedenster kommunikativer Produkte, welche Geertz als Symbole versteht. Der Vorteil gegenüber dem makroanalytischen Ansatz liegt darin, dass der Gefahr der Standardisierung aus dem Weg gegangen wird und Kultur somit nicht zu einem Individualität nivellierenden Phänomen wird. Allerdings bieten solche Detailuntersuchungen keine Möglichkeit der Verallgemeinerung, weshalb das

---

<sup>29</sup> Vgl. Bolten 2001: 129.

<sup>30</sup> Vgl. Schugk 2004: 30.

<sup>31</sup> Geertz 1987: 9.

<sup>32</sup> Vgl. Schlugk 2004: 31.



Gesamtgefüge „Kultur“ aufgrund mangelnder Übersichtlichkeit eher undurchsichtig bleibt.<sup>33</sup>

Während die makroanalytische Herangehensweise die Langfristigkeit von Kultur in den Vordergrund rückt, plädieren die Vertreter der Mikroanalyse für die Dynamik und Veränderbarkeit einer Kultur. Zwischen diesen beiden Polen liegt ein intermediärer Ansatz, der beide Perspektiven auszubalancieren versucht. Es handelt sich um die „kulturelle Stilforschung“,<sup>34</sup> wie sie von Müller-Armack,<sup>35</sup> Galtung<sup>36</sup>, Bolten,<sup>37</sup> Münch,<sup>38</sup> Ammon<sup>39</sup> und Barmeyer<sup>40</sup> vertreten wird.

Dieser Ansatz möchte die Individuen einer Kultur durch die Herausarbeitung und Interpretation von Symbolen genauso wenig vernachlässigen wie die Suche nach dem langfristig Konstantem und Gemeinsamen einer Gruppe von Menschen. Der „Stil“, ursprünglich aus der Kunstforschung stammend, wird von Müller-Armack<sup>41</sup> definiert als „die in verschiedenen Lebensgebieten einer Zeit sichtbare Einheit des Ausdrucks und der Haltung“. Die „verschiedenen Lebensgebiete[...]“ sieht Bolten<sup>42</sup> als „kulturelle[...] Handlungsfelder“ und gleichzeitig als kommunikative Stile, da er wie Geertz die Äußerung von Kultur in der Kommunikation findet. Die „sichtbare Einheit des Ausdrucks und der Haltung“ definiert Bolten<sup>43</sup> als „Stilmerkmale“ des kulturellen Stils. Damit liegen der Zugang und das Verständnis einer Kultur in der Betrachtung und Analyse kommunikativer Stile, wie dem „Wirtschaftstil“, „Wissenschaftsstil“, „Lernstil“ und

---

<sup>33</sup> Vgl. Bolten 2001: 131f.

<sup>34</sup> Bolten 2001: 128.

<sup>35</sup> Der deutsche Ökonom Müller-Armack (1981) hat mit seinem Werk „Religion und Wirtschaft“ durch die Beschreibung verschiedener nationaler Wirtschaftsstile und die Erklärung durch religiöse Hintergründe bereits 1940 der interkulturellen Stilforschung entscheidend den Weg bereitet.

<sup>36</sup> Galtung gilt durch seinen Essay „Struktur, Kultur und intellektueller Stil“ (Galtung 1985: 151-193) als Pionier auf dem Gebiet der kulturvergleichenden Subtilforschung und als Initiator weiterer Forschungsarbeiten dieser Art (vgl. Bolten 2001: 136).

<sup>37</sup> Bolten setzt sich insbesondere mit dem methodischen Aspekt der kulturellen Stilforschung auseinander (vgl. Bolten 2001: 128-142).

<sup>38</sup> Münch setzt sich auf Basis der Handlungstheorie mit der interkulturellen Betrachtung und Analyse von Wissenschaftsstilen auseinander (vgl. Münch 1990: 54-94).

<sup>39</sup> Ammons Hauptwerk zur kulturellen Stilforschung ist „Der französische Wirtschaftstil“ (1989).

<sup>40</sup> Barmeyer leistet mit der Untersuchung und dem Vergleich von Deutschland, Frankreich und Quebec in Bezug auf ihre Lern- und Managementstile einen Beitrag zur interkulturellen Stilforschung (vgl. Barmeyer 2000; Barmeyer 2001a: 155-173).

<sup>41</sup> Müller-Armack 1981: 57.

<sup>42</sup> Bolten 2001: 135.

<sup>43</sup> Bolten 2001: 134.

„Managementstil“<sup>44</sup> und dem anschließenden Suchen nach gemeinsamen, übergreifenden kulturellen Stilmerkmalen dieser Handlungsfelder. Auch das Hochschulsystem stellt ein kulturelles Handlungsfeld dar und gilt daher als ein Substil.

### 2.2.2 Methodisches Vorgehen

Wie geht man bei der Stilfeorschung im Einzelnen vor? Bolten<sup>45</sup> bezeichnet das Vorgehen als „[...] Wechselspiel zwischen hypothesengeleitetem Suchen nach überreifenden Stilmerkmalen einerseits und deren Überprüfung an Einzelfällen andererseits [...], dass im Allgemeinen das Individuelle sichtbar wird und vom Individuellen aus die Perspektive auf das Allgemeine erhalten bleibt.“ Das Stilkonzept basiert gleichzeitig auf einer synchronen Betrachtung (Vergleich der verschiedenen kulturellen Substile in einer Zeit) und auf einer diachronen (Betrachtung eines Substils im Zeitablauf).<sup>46</sup> „Diskursive“ und „präsentative“ Symbole<sup>47</sup> dienen dazu, einen Zugang zu den schwer sichtbaren Stilmerkmalen bzw. „*kulturellen Schlüsselwörter*“<sup>48</sup> der Makroebene zu finden. Während diskursive Symbole sprachliche Artikulationen erfassen, besitzen präsentative Symbole keine Syntax. Es handelt sich hierbei um Bilder bzw. Artefakte.

Wie sieht nun die Verbindung zwischen der Beschreibung charakteristischer Eigenschaften beider Hochschulsysteme und deren Erklärung durch die kulturellen Hintergründe aus? In Abschnitt 3.1 werden zunächst die kulturgeschichtlichen Hintergründe beider Hochschulsysteme erarbeitet, um hieraus übergeordnete Schlüsselwörter herzuleiten, welche sich wiederum in konkretere Stilmerkmale aufteilen lassen. In den Abschnitten 3.2 bis 3.4 wird versucht, die Stilmerkmale durch Artikulationen im jeweiligen Hochschulsystem zu verifizieren. Für den Übergang von dieser mikroanalytischen Betrachtung zur Makroebene der Kulturen wird nach Symbolen gesucht, die beide Ebenen verknüpfen.

Abbildung 3 stellt die Verbindung von Forschungsdesign und Argumentationsgang der Untersuchung graphisch dar.

---

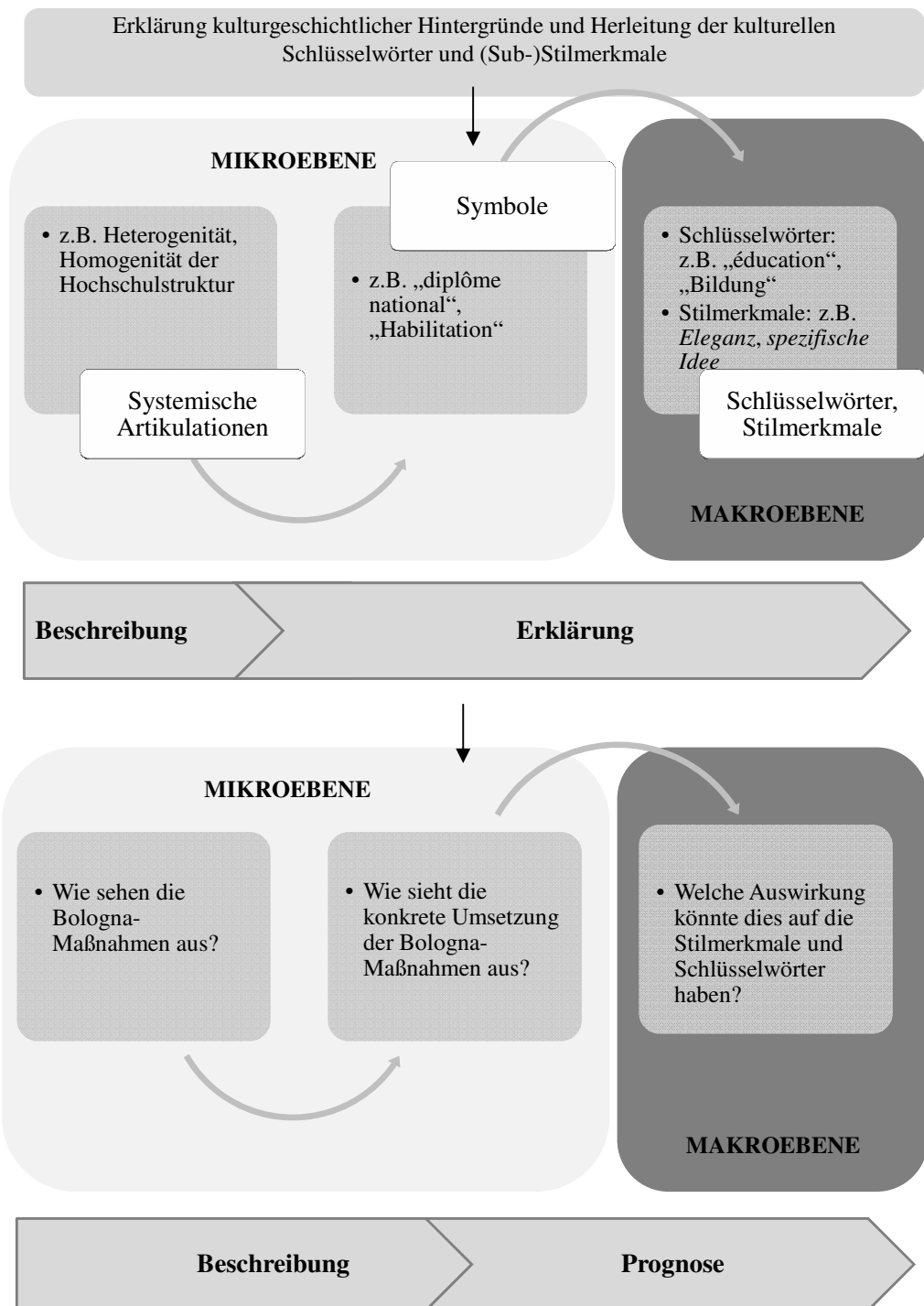
<sup>44</sup> Bolten 2001: 135.

<sup>45</sup> Bolten 2001: 134.

<sup>46</sup> Vgl. Bagby 1958: 188f.; Barmeyer 2000: 161; Bolten 2001: 134.

<sup>47</sup> Vgl. Ammon 1989: 23.

<sup>48</sup> Ammon 1989: 25.



**Abbildung 3: Forschungsdesign und Argumentationsgang**

Quelle: Eigene Darstellung

### **3 Die kulturellen Besonderheiten des französischen und deutschen Hochschulsystems**

#### **3.1 Die kulturgeschichtlichen Hintergründe**

In der Erarbeitung der kulturgeschichtlichen Hintergründe beider Hochschulsysteme geht es darum, Schlüsselwörter zu finden, mit denen ein Zugang zur jeweiligen Kultur gefunden werden kann.

Die Hochschulforschung führt die historischen Wurzeln des modernen französischen und deutschen Hochschulsystems auf den Beginn des 19. Jh. mit der Gründung der Université Impériale (1808) unter Napoleon Bonaparte und der Berliner Humboldt-Universität (1810) unter preußischer Regierung zurück.<sup>49</sup>

Die Kulturforschung geht hier noch tiefer und öffnet den Blick für gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge: So spielen auch Religion, Staats-, Gesellschafts- und Bildungskonzeptionen eine erklärende und prägende Rolle für die heutigen Hochschulsysteme.

##### **3.1.1 Staats- und Gesellschaftskonzeption: „Staatsnation“ und „Kulturnation“**

Die Ideenbewegung zur Herauslösung aus der Ständegesellschaft und der Entwicklung zur modernen Gesellschaft begann in Frankreich viel früher als in Deutschland. Das französische Staats- und Gesellschaftskonzept der „Staatsnation“<sup>50</sup> („état-nation“) resultierte aus der Aufklärung des späten 17. Jh. und des 18. Jh. während Deutschland in dieser Zeit wegen der Herrschaft der Territorialstaaten noch hinter der allgemeinen Entwicklung in Europa zurück blieb: Deutschland galt deswegen als „verspätete Nation“<sup>51</sup>. Die erste Idee einer deutschen Nation – die „Kulturnation“<sup>52</sup> – entwickelte sich im 19. Jh. aus dem dialektischen Verhältnis zur französischen Revolution, welches sich in der deutschen Romantik widerspiegelt.

---

<sup>49</sup> Curtius 1930: 125; Münch 1984: 245-255; Stroeder 2000: 61.

<sup>50</sup> Curtius 1930: 20; Jurt 2003: 95.

<sup>51</sup> Martens 2006: 30; vgl. auch Prahl 1978: 109ff.

<sup>52</sup> Curtius 1930: 20; Sontheimer 1989: 198; Jurt 2003: 95; Demesmay & Stark 2006: 17.

Während das Konzept der „état-nation“ aus dem in der Zeit der Aufklärung generalisierten Vernunftdenken – die „raison“<sup>53</sup> – herzuleiten ist, basiert die Idee der Kulturnation auf dem idealistisch-neuhumanistischen Bildungsideal des 19. Jh.<sup>54</sup>

Der Begründer der „raison“ ist der Naturwissenschaftler, Mathematiker und Philosophen Descartes<sup>55</sup>. Den Weg zur Vernunft, als Lösung für die von Religionskriegen gesplante Gesellschaft, entwickelte er in „Discours de la méthode“ (1637). Die „raison“ basiert hier auf mathematischen Regeln und einem logisch-deduktiven Denken, die die Ideale der „Klarheit“ und „Gewissheit“<sup>56</sup> widerspiegeln. Dieser Denkstil verfestigte sich im Verlauf des 18. Jh. im kulturellen Gedächtnis und war verantwortlich für die neue Gesellschaftssynthese nach der französischen Revolution:<sup>57</sup> die französische Republik als Staatsnation. Sie basiert – im Gegensatz zum deutschen Nation-Begriff – auf einer politischen Entscheidung der französischen Bürger – dem Rousseauschen Gesellschaftsvertrag. Dieser resultierte aus einem deduktiven Gedankengang: Die „nation“ war eine zunächst abstrakte Lösung für die neue Gesellschaftsform des französischen Volkes. Die Gesellschaft überwindet hierzu in einem Konsensverfahren ihre Partikularinteressen („volonté de tous“) und findet zum Allgemeinwillen („volonté générale“). Dieser bildet die Grundlage für den Vertragsschluss. Dem Staat wird die zentrale Aufgabe zugewiesen, eine neutrale Verhandlungsebene bereitzustellen, auf der der Allgemeinwille in einem Konsensverfahren gefunden werden kann. Er gewährleistet dadurch die Freiheit („liberté“), Gleichheit („égalité“) und Brüderlichkeit („fraternité“) der Bürger („citoyens“). Auf dieser Funktion gründet die herausragend wichtige Bedeutung des Staates, die ihm größtmögliche Souveränität und Gestaltungsspielräume gegenüber den Partikularismen verleiht. Peyrefitte und Ammon sprechen in diesem Zusammenhang vom „sakralen Charakter“<sup>58</sup> des französischen Staates.

Die Gesellschaftssynthese der „état-nation“ wurde vom französischen Staatsbürger verinnerlicht. In einem tagtäglichen Plebiszit bekräftigt er seine Zugehörigkeit zur „état-

---

<sup>53</sup> Ammon 1989: 52; vgl. auch „Rationalität“ bei Münch 1990: 75.

<sup>54</sup> Vgl. Curtius 1930: 125; Stroeder 2000: 61; Münch 2007: 7; Große 2000: 203; Münch 1984: 249ff.

<sup>55</sup> Den Hinweis auf das Werk „Discours de la méthode“ von Descartes als Ursprung der „raison“ geben z.B. Ammon 1989: 51; Barmeyer 2001a: 167.

<sup>56</sup> Ammon 1989: 53.

<sup>57</sup> Vgl. Ammon 1989: 91-101.

<sup>58</sup> Peyrefitte 1980: 339; vgl. auch Ammon 1989: 148.

nation“, wie Renan in seiner berühmten Rede in der Sorbonne (1882) erklärt: „L’existence d’une nation est un plébiscite de tous les jours“.<sup>59</sup>

Ganz anders waren die Voraussetzungen in Deutschland und daher auch das Konzept der Kulturnation. Wegen der jahrhundertelangen Aufteilung des deutschen Territoriums in verschiedene Fürstentümer<sup>60</sup> waren die politischen Grenzen für einen Staatsvertrag noch gar nicht definiert. Stattdessen orientierten sich die deutschen Romantiker, wie Fichte, an dem gemeinsamen kulturellen Erbe: dem deutschen Volkstum und der deutschen Sprache.<sup>61</sup> In der vorgesehenen Gesellschaftssynthese zeigt sich ein anderes Verhältnis von Individuen und Gesellschaft: Die Kulturnation basiert nicht auf einer politischen Vernunft wie in Frankreich, sondern auf einer Vernunft des Einzelnen, die er im Bildungsprozess erlangt.<sup>62</sup> Der Konsens wird durch eine (Kultur-)Gemeinschaft repräsentiert.

Während das Konzept der Staatsnation von der französischen Gesellschaft verinnerlicht wurde und bis heute getragen wird, ist die nationale bzw. kulturelle Identität der Deutschen schwierig zu definieren. Wie bereits der Ausdruck „verspätete Nation“ impliziert, fehlte hierzu lange eine gemeinsame Vergangenheit. Später resultierte aus der Zeit des Dritten Reichs ein großer Bruch mit der eigenen Geschichte und einer nationalen Identität.<sup>63</sup> Der deutschen Kultur fehlt es daher an „historische[r] Kontinuität“.<sup>64</sup>

Hingegen stellt die eigene Vergangenheit für die Franzosen ein „Kontinuum“<sup>65</sup> dar. Der Bezug zur Vergangenheit ist gegenwärtig. Diese unterschiedlichen Verhältnisse zur Kulturgeschichte haben eine große Bedeutung dafür, wie ein Volk auf einen Wandel reagiert, der die kulturellen Werte berührt.<sup>66</sup> So stellt der von Habermas eingeführte Begriff des „*Verfassungspatriotismus*“<sup>67</sup> einen Versuch dar, das heutige Verständnis der deutschen Nation zu beschreiben. Der „*Verfassungspatriotismus*“ beschreibt eine

---

<sup>59</sup> Renan 1947 zitiert nach Jurt 2003: 101.

<sup>60</sup> Vgl. Prahl 1978: 48ff.

<sup>61</sup> Vgl. Jurt 2003: 93ff.; Martens 2006: 30.

<sup>62</sup> Vgl. Jurt 2003: 95f.

<sup>63</sup> Vgl. Sontheimer 1989: 195-198, 202-205; Demesmay & Stark 2006: 14.

<sup>64</sup> Erlinghagen 1996: 44.

<sup>65</sup> Vgl. Erlinghagen 1996: 42ff.

<sup>66</sup> Vgl. Demesmay & Stark 2006: 18.

<sup>67</sup> Demesmay & Stark 2006: 16.

nationale Identität, die sich nur nach allgemein anerkannten Menschenrechten definiert, weil das Verhältnis zur kulturellen Identität problematisch ist.

Tabelle 1 liefert eine zusammenfassende Übersicht.

	Frankreich	Deutschland
<b>Ursprünge</b>	Aufklärung und französische Revolution	Deutsche Romantik
<b>Devise</b>	<b>Renan</b> 1882: Qu'est-ce qu'une nation? „Plebiscite de tous les jours“	<b>Fichte</b> 1807-1808: Reden an die deutsche Nation Deutsches Volkstum und deutsche Sprache
<b>Grundprinzip</b>	Staatsnation Gesellschaft Politischer Wille	Kulturnation Gemeinschaft Kulturelles Erbe

**Tabelle 1: Das Schlüsselwort „Nation“ und seine Bedeutung**

Quelle: In Anlehnung an Jurt 2003: 96.

### 3.1.2 Bildungskonzeption: „éducation“ vs. „Bildung“

Die Unterschiede im Verständnis von „éducation“ einerseits und Bildung andererseits, lassen sich für Frankreich auf den großen Einfluss der Jesuitenkollegs sowie des Konzepts der „état-nation“ und für Deutschland auf den Protestantismus sowie auf den Neuhumanismus zurückführen.<sup>68</sup>

Der Einfluss der Jesuitenkollegs des Mittelalters auf das französische Bildungswesen war so groß, dass sie selbst Lehre und Lernen der neugegründeten Hochschulen unter Napoleon nachhaltig prägten. Der Unterricht an den Lyzeen der Jesuiten war bestimmt von enzyklopädischer Wissensvermittlung, der Schulung der Rhetorik und einem strengen Prüfungswesen, das den Wettbewerb der Schüler untereinander – die sog. „*émulation*“<sup>69</sup> – stark förderte. Auch heute noch zeigen sich diese Spuren im französischen Hochschulsystem.<sup>70</sup>

<sup>68</sup> Vgl. Große 2000: 210ff.

<sup>69</sup> Große 2000: 212.

<sup>70</sup> Vgl. auch Stephan 1989: 318.

Die Wertlegung auf Rhetorik und die aus dem intensiven Wettbewerb resultierende Betonung der Individualität und Selbstdarstellung zeigen sich ebenfalls als Stilmerkmale des Adels im Ancien Régime. Hier lebte der Hofadel vor, wie mit eleganten und hochformalisierten Umgangsformen<sup>71</sup> soziales Prestige erhöht oder gefestigt wurde. Rhetorik und Wettbewerb spielten auch hier eine zentrale Rolle. Und selbst im Salon<sup>72</sup>, als dem zentralen Ort der Aufklärung<sup>73</sup>, zeigte sich, wie sich das aufstrebende und Ideen austauschende Großbürgertum, das Ideal des „*honnête homme*“<sup>74</sup>, aus der höfischen in die moderne Gesellschaft weitertrug. Die „*raison*“ wurde in dem letztendlich gesamtgesellschaftlich prägenden sozialen Milieu des Salons um einige Konnotationen erweitert, so um die Betonung eines eleganten Sprachstils („*Eleganz*“<sup>75</sup>) und der „*Expressivität*“<sup>76</sup>. *Expressivität* deswegen, weil auch der Salon ein äußerst konkurrenzintensives Umfeld bot, in dem sich die Aufklärer<sup>77</sup> mit ihren neuen Ideen durch eine ausdrucksstarke Selbstinszenierung behaupten mussten.<sup>78</sup> Eines der berühmtesten Symbole, die die Aufklärung – ergo die „*raison*“ – hervorbrachte, ist die „*Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, par une société de gens de lettres*“<sup>79</sup>. Ihre Herausgeber sind Diderot und d’Alembert. Die Ästhetik, die sich hierin widerspiegelt ist Klarheit, Struktur, Ordnung und Formalisierung.<sup>80</sup> Zum Ausdruck kommt hier aber auch die Betonung eines umfassenden Allgemeinwissens.

---

<sup>71</sup> Ammon 1989: 64f.: In der Monarchie unter Ludwig XIV wurde der Adel und das nobilitierte Großbürgertum, die eine bedrohliche Macht zum absoluten Staat hätten darstellen können, ganz bewusst am Hof des Königs in Versailles durch zwei speziell auf den Adel adaptierte Kontrollinstrumente zentral „organisiert“. Das eine ist der „Königsmechanismus“, das andere die „Etikette“.

<sup>72</sup> Vgl. Verger 1986: 250; Ammon 1989: 80ff.; Münch 1990: 75; Schleich 1981: 278f.

<sup>73</sup> Neben dem Salon waren auch andere soziale Milieus für die Aufklärung wichtig, so die Akademien (in Paris) und bspw. die sich in dieser Zeit rasch ausbreitenden Lesegesellschaften (vgl. Schleich 1981: 278).

<sup>74</sup> Ammon 1989: 65f.: Die „Etikette“ am Schloss von Versailles, an dem die Elite Frankreichs im 17. Jh. lebt, rückt Repräsentation und streng formalisierte Beziehungen in den Vordergrund des sozialen Lebens am Hof. Hier wird das Ideal des „*honnête homme*“ ausgeprägt, welches gesamtgesellschaftlich adaptiert wird.

<sup>75</sup> Münch hat an Stelle der „Eleganz“ das Stilmerkmal „Stil“ verwendet. Um es aber nicht zu Verwechslungen mit den methodischen Begrifflichkeiten der Stilforschung kommen zu lassen, wird hier stattdessen das Merkmal „Eleganz“ verwendet, das durch Galtungs Stiluntersuchung für Frankreich bestätigt wird (Galtung 1985: 184).

<sup>76</sup> Münch 1990: 76.

<sup>77</sup> Hierzu zählten v.a. Teile des Adels und des Großbürgertums, darunter: Voltaire, Diderot, Montesquieu und Rousseau (vgl. Schleich 1981: 262).

<sup>78</sup> Münch 1990: 76f.

<sup>79</sup> Neben den Herausgebern Diderot und d’Alembert waren später auch Voltaire, Rousseau, Montesquieu bei der Ausarbeitung beteiligt (vgl. Ammon 1989: 92f.; Hall & Reed Hall 1984: 67).

<sup>80</sup> Vgl. Curtius 1930: 76.



Als Grundkonzept für den modernen französischen Gesellschaftsstil zeigt sich in der „raison“ zugleich etwas „Adeliges“. Darum wird noch heute auf den Wert der „Nobilität“<sup>81</sup> verwiesen bzw. von einer „höfischen Gesellschaft“<sup>82</sup> gesprochen.

Wie aus der französischen Staatskonzeption hervorgeht, stehen Staat und Gesellschaft über dem Individuum.<sup>83</sup> Der Bildungsprozess des Einzelnen verläuft deswegen stark gesellschaftsbezogen.<sup>84</sup> Es geht darum, den französischen Bürger („citoyen“) in die Gesellschaft zu integrieren. Dazu muss er entsprechend den Werten und Normen der „étatnation“ geformt werden.<sup>85</sup> Im übertragenen Sinne kann sich der „citoyen“ in einem tagtäglichen Plebiszit der französischen Staatsnation zukehren. Die „éducation“ hat für den Staat und die Gesellschaft also eine instrumentale und eine politische Bedeutung sowie ästhetische Ausrichtung.<sup>86</sup>

Ganz anders ist die deutsche Bildungsidee. Bereits im protestantischen Glauben ist die soziale Rolle des Individuums nicht durch Gott vorherbestimmt, sondern es kann durch die eigene schöpferische Kraft auf Erden die Gnade Gottes erlangen. Dieser Ansatz findet sich in der neuhumanistischen – dem griechischen Ideal entspringenden – Bildungskonzeption wieder. Zugleich erkennt man hier eine stark idealistische Prägung durch ihre Begründer: Die Bildungs- und Universitätsreform Humboldts ging von Philosophen und Gelehrten der Universitäten aus, darunter Hegel, der den Idealismus prägte, Fichte, Schiller, Schelling und Schleiermacher.<sup>87</sup> Ihre Ideen verkündeten sie in Vorlesungen und Denkschriften.<sup>88</sup> Ein bekanntes Beispiel ist Schillers „Brotgelehrter“, den er seinen Vorstellungen eines Studierenden und Gelehrten in einem Vortrag an der Universität Jena gegenüberstellte. Während der „Brotgelehrte“ das tut, was man ihm aufträgt, ohne es zu hinterfragen, weil sein Handeln ausschließlich von dem überschaubaren Nutzen, dem ihm seine Arbeit einbringen wird, geleitet ist; wagt der Student, der Gelehrte mehr. Er hat den Mut seine eigene Arbeit kritisch zu hinterfragen und lernt in erster Linie um

---

<sup>81</sup> Erlinghagen 1996: 90ff.; Schleich 1981: 281.

<sup>82</sup> Erlinghagen 1996: 91. Bourdieu (1989) spricht vom „Staatsadel“: „La Noblesse d'État“ (siehe Abschnitt 3.3.2).

<sup>83</sup> Die Erzieher sind Staat und Gesellschaft (vgl. Stephan 1989: 318).

<sup>84</sup> Vgl. Schulte 1989: 363.

<sup>85</sup> Vgl. Große 2000: 202f.; Barmeyer 2001b: 173.

<sup>86</sup> Vgl. Curtius 1930: 13 und 25; Ringer 1993: 219; Große 2000: 202-203.

<sup>87</sup> Vgl. Münch 1984: 249ff.; Prahl 1978: 191ff.

<sup>88</sup> Vgl. Prahl 1978: 191f.

der „Wahrheit“, nicht um des Nutzens willen.<sup>89</sup> Die Bildungsidee der Universitätsreformer ist, dass der Geist durch „Selbstbildung“ und „Selbstentfaltung“<sup>90</sup> seine Kräfte, wie „[...] Urteilsvermögen, Mut und Selbstvertrauen“<sup>91</sup>, und ein kritisches Bewusstsein entwickelt.<sup>92</sup> Humboldt fordert „Bilde Dich selbst und wirke auf andere durch das, was Du bist“.<sup>93</sup> Die Hervorhebung der „persönlichen Identität“ im Bildungsprozess bezeichnet Münch<sup>94</sup> mit dem Stilmerkmal „spezifische Idee“.

Die *spezifische Idee* kann sich nur durch selbstständiges und unabhängiges Denken entfalten<sup>95</sup> und erfordert „akademische Freiheit“.<sup>96</sup> Einige Universitätsreformer (insbesondere Fichte und Schiller) forderten deshalb die Fernhaltung der Universitäten von den Interessen der Gesellschaft, Wirtschaft und des Staates.<sup>97</sup> In der Universitätsreformkonzeption Humboldts nimmt der Staat letztendlich eine stärkere Rolle in der Organisation und Steuerung ein, weil er die Idee des Kulturstaates fördern soll.<sup>98</sup>

Weiterhin wurde die Universitätsreform vom Prinzip der „Einheit von Forschung und Lehre“ geleitet. Für Schleiermacher bedeutet dies, „dass sie (gemeint sind die Studenten) lernen, in jedem Denken sich der Grundgesetze der Wissenschaft bewusst zu werden, und eben dadurch das Vermögen selbst zu forschen und zu erfinden und darzustellen, allmählich in sich herausarbeiten, dies ist das Geschäft der Universität.“<sup>99</sup> In der Einheit von Forschung und Lehre sahen die Reformer einen „Zusammenschluss Wahrheitssuchender“<sup>100</sup>. „Wahrheit“, „Abstraktion“ und „Kontinuität“<sup>101</sup> sind nach Münch, neben der *spezifischen Idee*, die Stilmerkmale dieses sozialen Milieus, das sich im „Universitätsseminar“<sup>102</sup> versammelt. Im Verlauf der Reform entwickelte es sich zu einem konstitutiven Element der deutschen Universität. Die *Abstraktion* der Forschungserkenntnisse ist nicht nur deshalb notwendig, weil sie einer relativ stark isolier-

---

<sup>89</sup> Vgl. Grigat 2002: 247ff.

<sup>90</sup> Prahl 1978: 195; Morkel 2002: 50.

<sup>91</sup> Grigat 2001: 467ff.

<sup>92</sup> Vgl. Morkel 2002: 49ff.

<sup>93</sup> Große 2000: 243.

<sup>94</sup> Münch 1990: 82.

<sup>95</sup> Vgl. Curtius 1930: 3.

<sup>96</sup> Vgl. Prahl 1978: 190ff.

<sup>97</sup> Vgl. Prahl 1978: 197f.

<sup>98</sup> Vgl. Münch 1984: 252.

<sup>99</sup> Schleiermacher 1919: 126 zitiert nach Mittelstraß 2002: 54.

<sup>100</sup> Prahl 1978: 238.

<sup>101</sup> Münch 1990: 81ff.

<sup>102</sup> Münch 1990:

ten Gemeinschaft entstammen, sondern auch weil sie nicht von vornherein – wie beim Denkmuster der „raison“ – deduktiver Natur sind. Vielmehr resultieren sie aus der *spezifischen Idee* des Forschers.<sup>103</sup>

Das Stilmerkmal *Kontinuität* verweist auf die sehr langfristige Ausrichtung der deutschen wissenschaftlichen Gemeinschaft, denn der Gelehrte bezieht sein Wirken, sein „Werk“<sup>104</sup> auf das Wissen der „[...] sich über Jahrtausende erstreckenden Gemeinschaft der Gelehrten.“<sup>105</sup> Das bedeutet, dass der Bezug zu den bereits erbrachten Forschungserkenntnissen eine besonders wichtige Rolle spielt.

Als zentrale Bezugspunkte für die Ausrichtung der beiden Hochschulsysteme können als Fazit dieser kulturgeschichtlichen Erkenntnisse für Frankreich die Gesellschaft und der Staat, ergo die Staatsnation, und für Deutschland das Individuum, die Forschung und der Staat genannt werden.

Tabelle 2 bietet eine Übersicht über die bis hierher gewonnen Erkenntnisse.

	<b>Frankreich</b>	<b>Deutschland</b>
<b>Ursprünge</b>	Katholizismus/Jesuitentum	Protestantismus
<b>Devise</b>	<b>Rousseau:</b> „On façonne les plantes par la culture et des hommes par l'éducation.“	<b>Humboldt:</b> „Bilde Dich selbst und wirke auf andere durch das, was Du bist.“
<b>Grundprinzip</b>	geformt werden	Selbstbildung, Selbstentfaltung
<b>Lernprozess</b>	fremdbestimmt, zweckgerichtet	selbstbestimmt, forschend
<b>Lernmotivation</b>	extrinsisch	intrinsisch
<b>Lernsituation</b>	Individualistisch und konkurrenziell („émulation“)	Gemeinschaftlich und kooperativ („Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden“)
<b>Lerninhalte</b>	abfragbares, reproduzierbares, enzyklopädisches Wissen	Selbstreflektiertes Wissen und Kenntnisse
<b>Denken</b>	logisch-deduktiv	hinterfragend
<b>Ziel</b>	Integration in die Gesellschaft	Selbsterfahrung und Entwicklung der Persönlichkeit

**Tabelle 2: Das Schlüsselwort „Bildung“ und seine Bedeutung**

Quelle: In Anlehnung an Barmeyer 2001: 173 und weiteren Informationen von Münch 1990: 75-83; Große 2000: 242ff.

<sup>103</sup> Münch 1990: 82.

<sup>104</sup> Münch 1990: 81.

<sup>105</sup> Münch 1990: 82.

## 3.2 Organisation und Steuerung der Hochschulen

In den Abschnitten 3.2.1 und 3.2.2 geht es darum, wie die beiden Hochschulsysteme organisiert werden und welches hierbei die Hauptakteure sind. Dabei sollen die von der Hochschulforschung herausgestellten Systemmerkmale in Beziehung zu den kulturgeschichtlichen Hintergründen gesetzt werden.

### 3.2.1 Verhältnis von Hochschule und Staat

Der französische und deutsche Organisationsstil lassen sich anhand von jeweils zwei Merkmalen unterscheiden: „Zentralismus“ und „Machtmodell“ einerseits und „Föderalismus“ und „Kooperations- und Kompromißmodell“ andererseits.<sup>106</sup> Hiermit sind verschiedene Autonomie-Konzepte verbunden, deren Ursprünge im Wandel vom mittelalterlichen zum modernen Universitätsmodell zu finden sind. In Deutschland brachte er die „Humboldt-Universität“ (1810) und in Frankreich Napoleons „Université Impériale“ (1808) hervor.<sup>107</sup>

Die von Napoleon Bonaparte gegründete Université Impériale (1808) war keine Korporation der wissenschaftlichen Gemeinschaft – wie das deutsche Universitätsmodell –, sondern eine Korporation des Staates.<sup>108</sup> Die Fakultäten wurden staatlich organisierten und kontrollierten Verwaltungsbezirken („académies“) zugeordnet, die unter der Aufsicht eines Verwaltungsbeamten, des „recteurs“, standen. Er kontrollierte die adäquate Umsetzung der in Paris getroffenen Beschlüsse.<sup>109</sup> Mit der Einrichtung des Staatsmonopols für die Verleihung des akademischen Diploms wurde die Steuerung der Lehre und des Prüfungswesens in die Hände der Regierung gelegt. Denn auch das Hochschulwesen stand ganz im Dienste der „état-nation“. Für die Hochschulen bzw. Fakultäten bedeutete dies einerseits, den Studierenden eine berufliche Qualifizierung zu verleihen, andererseits die Studierenden zum „honnête homme“<sup>110</sup> zu formen. Auch heute noch steht das staatliche Diplom („diplôme national“) für die Gleichberechtigung der „citoyens“. Indem der Staat Rahmenbedingungen, Lehre und Prüfungswesen zentral

---

<sup>106</sup> Vgl. zum französischen Zentralismus vs. deutschem Föderalismus: Große 2000: 203ff.; französisches Machtmodell vs. deutsches Kooperations- und Kompromissmodell: Beckmeier & Neusel 1991: 148.

<sup>107</sup> Vgl. Curtius 1930: 125; Stroeder 2000: 61.

<sup>108</sup> Vgl. Beckmeier & Neusel 1991: 16f.; Ewert & Lullies 1984: 24.

<sup>109</sup> Vgl. Chevallier 1971: 6-16.

<sup>110</sup> Verger 1986: 263.

verwaltet, sorgt er für eine einheitliche Qualität der Diplome und schafft somit Chancengleichheit („égalité“).<sup>111</sup> Insofern symbolisiert das „diplôme national“ die demokratische Legitimation der Hochschulen. Was passiert, wenn die Studierenden nicht mehr an die demokratische Legitimation des Hochschulsystems glauben, musste Frankreich, noch bitterer als Deutschland, im Mai 1968 im Rahmen der Massendemonstrationen erfahren. Hier wurden die Chancenungleichheit im Hochschulzugang und die fehlende interne Demokratie in den Hochschulen aufgedeckt und verurteilt. Diese Zeit ging als ‚nationales Psychodrama‘ („psychodrame national“<sup>112</sup>) in die französische Geschichte ein. Für kurze Zeit wurde das zentralistische, republikanische System in Frage gestellt.

Die idealistische Vorstellung einer vom Staat gesicherten großräumigen Autonomie konnte sich auch im preußischen und deutschsprachigen Hochschulwesen nach der Gründung der Berliner Humboldt-Universität nicht durchsetzen. Dennoch konnte sich die universitäre Korporation ein relativ hohes Maß akademischer Freiheit für Lehre und Forschung erhalten. Die im 19. Jh. entstandene „Ordinarienuniversität“<sup>113</sup> war ein Symbol dieses Wertes. Sie definierte den Machtbereich der Ordinarien innerhalb der Universität und trennte damit die staatliche und wissenschaftliche Aufgabenverteilung. Die Einführung der Habilitation (Mitte des 19. Jh.) maß die Berufung des Hochschullehrers an dessen Forschungsleistung und legte sie damit in die Entscheidungskompetenz der Ordinarien.<sup>114</sup> Im Vergleich zum französischen Hochschulsystem liegt hierin das relativ ausgeglichene Verhältnis zwischen Hochschule und Staat (*Kooperations- und Kompromissmodell*) begründet, worauf im folgenden Abschnitt Bezug genommen wird.

Nach wie vor üben beide Staaten auf ihre Hochschulsysteme einen großen Einfluss aus. Dies geschieht in Deutschland über die Wissenschaftsministerien der Länder, denn im Bundesstaat tragen die Länder die Kulturhoheit.<sup>115</sup> Die Organisation und Steuerung des deutschen Hochschulsystems fußt deswegen auf 16 teilweise sehr unterschiedlichen Landeshochschulgesetzen, sodass es für Deutschland schwerer fällt, einen einheitlichen Stil zu beschreiben.<sup>116</sup> Damit ist auch der Föderalismus ein qualitätsgestaltendes

---

<sup>111</sup> Vgl. Koller 2004: 32-37; Herbillon 2004: 36; Kaiser & Neave 1993: 156.

<sup>112</sup> Verger 1986: 378; vgl. auch Crozier 1970: 151: „psychodrame“.

<sup>113</sup> Vgl. Prahel 1978: 201ff.

<sup>114</sup> Vgl. Münch 1984: 253.

<sup>115</sup> Vgl. Beckmeier & Neusel 1991: 24.

<sup>116</sup> Vgl. Frackmann & Weert 1993: 81-83.

Merkmal in der Organisation und Steuerung des deutschen Hochschulsystems. Generell ist es aber so, dass die Verantwortung des Staates insbesondere im Bereich des Studienangebots und der Festlegung der Rahmenprüfungsordnung liegt. Letztere unterliegt wiederum der bundesweiten Koordinierung durch die Kultusministerkonferenz (KMK), um relativ einheitliche Studienbedingungen zu gewährleisten. Im Unterschied zu Frankreich haben die Fachbereiche bzw. Hochschullehrer dafür einen größeren Gestaltungs- und Entscheidungsspielraum für die Studienprogramme.<sup>117</sup> Eine bundesweite Curricula-Reform, wie sie in der HRG-Novelle von 1976 vorgesehen war, hätte diese Freiheit stark eingeschränkt, wurde jedoch letztendlich abgebrochen.<sup>118</sup>

Bis zum Ende des 20. Jh. regelte der französische Staat durch das Konzept „habilitation – maquettes nationales – diplôme national“<sup>119</sup> mehr oder weniger allein das Angebot, die Lehrpläne und das Prüfungswesen. Die „habilitation“ meinte das staatliche Anerkennungsverfahren der Studienangebote und damit die Hochschulberechtigung zur Vergabe der staatlichen Diplome. Bei den „maquettes nationales“ handelte es sich um Musterpläne für Studiengänge, die zu den Abschlüssen DEUG, Licence oder Maîtrise<sup>120</sup> führten.<sup>121</sup>

So beschreiben die Begriffe *Machtmodell* und *Kooperations- und Kompromissmodell* zwei verschiedene Organisationskonzepte, die trotz Dezentralisierungsbemühungen in Frankreich und ähnlicher hochschulpolitischer Linien<sup>122</sup> beider Länder in den 1970er und 1980er Jahren erhalten geblieben sind. Beckmeier & Neusel<sup>123</sup> zeigen dies in einer

---

<sup>117</sup> Für die Staatsexamensstudiengänge hat der Staat einen noch viel weitreichenderen Anspruch (vgl. Frackmann & Weert 1993: 80ff.).

<sup>118</sup> Vgl. Frackmann & Weert 1993: 81.

<sup>119</sup> Curtius 1930: 125 und 131; Kaiser & Neave 1993: 140 und 156.

<sup>120</sup> Siehe Abschnitt 3.3.

<sup>121</sup> Vgl. Kaiser & Neave 1993: 140.

<sup>122</sup> Rechtlich gesehen ist bei beiden Ländern in der Organisation und Steuerung der Hochschulen eine Statusminderung der Lehrstuhlinhaber zugunsten der Fachbereiche (UER bzw. UFR in Frankreich), die Ausweitung der Befugnisse der Hochschulleitung, die Stärkung der zentralen Verwaltungsgremien sowie die Integration aller universitären Statusgruppen in die Selbstverwaltung zu beobachten. Durch die Stabilisierung der Entscheidungsstrukturen auf zentraler Verwaltungsebene, erhofft man sich von hochschulpolitischer Seite eine selbstverantwortlichere und effizientere Organisation der Hochschule (Beckmeier & Neusel 1991: 135f.; Frackmann & Weert: 1993: 84 und 101).

<sup>123</sup> Beckmeier & Neusel 1991: Die Studiensynthese basiert auf fünf Einzelfallstudien, die Ende der 1980er Jahre an zwei deutschen und fünf französischen Universitäten durchgeführt wurden. Die Studie entstand aus der Beobachtung heraus, dass zwei Länder mit so unterschiedlichen Hochschultraditionen in den 1980ern gleiche hochschulpolitische Linien und Ziele verfolgten. Ziel der Studie, war die typischen Eigenschaften der hochschulinternen Entscheidungsabläufe zu definieren (vgl. Beckmeier & Neusel: 7-14).

sozialwissenschaftlichen Studie, die die Entscheidungsverflechtungen an französischen und deutschen Hochschulen bei der Studienganginnovation und -einführung untersucht.

Ihr Ergebnis hierzu lautet:

So zeigte unsere Untersuchung denn auch, daß in der Bundesrepublik Deutschland eher zu Formen gegriffen wurde, die den Dialog und die Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Ministerium fördern.<sup>124</sup>

Demgegenüber hat die Zentralisierung der Verwaltungs- und Ausbildungsstruktur die Entwicklung des Hochschulwesens in Frankreich bis heute trotz aller Reformen nachhaltig geprägt. Obwohl sich in den siebziger Jahren die Politik der staatlichen Rahmenrichtlinien in bezug auf nationale Studienabschlüsse dahingehend veränderte, daß die Ausbildungsprogramme weniger strikt reglementiert waren und flexibler gestaltet werden konnten, entwickelte sich dadurch keine Umkehrung des Entscheidungsgewichts im Verhältnis von Universitäten und Ministerium.<sup>125</sup>

Das „diplôme national“ sowie die „akademische Freiheit“ können als diskursive Symbole des Verhältnisses von Hochschule und Staat in Frankreich und Deutschland begriffen werden. Im folgenden Abschnitt geht es um die Zusammenhänge dieser Autonomie-Konzepte mit der inneren Organisation und dem Selbstverständnis des Hochschullehrers.

### **3.2.2 Situation und Selbstverständnis des Hochschullehrerberufs, Verhältnis von Hochschule und Gesellschaft, innere Organisation**

Das deutsche *Kooperations- und Kompromissmodell* erklärt sich aus dem großen Einfluss des Professors innerhalb der Universität.<sup>126</sup> Sein Status basiert auf seiner Forschungsleistung und dem damit verbundenen Konzept der Habilitation. Wegen des Wertes der Einheit von Forschung und Lehre gilt auch die Lehre als Ausdruck der persönlichen Identität des Professors.<sup>127</sup>

Wegen des Konzepts „habilitation – maquettes nationales – diplôme national“ sowie der Auslagerung der Forschung aus den Universitäten in einen externen Forschungssektor<sup>128</sup> besteht für den französischen Professor ein geringerer identitätsstiftender Bezug

---

<sup>124</sup> Beckmeier & Neusel 1991: 147.

<sup>125</sup> Beckmeier & Neusel 1991: 148.

<sup>126</sup> Vgl. Frackmann & Weert 1993: 103.

<sup>127</sup> Vgl. hierzu Abschnitt 3.4.

<sup>128</sup> Vgl. hierzu Abschnitt 3.4.

zu Lehre und Forschung. Er wird in seiner Lehrtätigkeit stark von dem französischen Organisationsstil und damit dem Zentralstaat beeinflusst. Dies geht auch aus der bereits erwähnten Studie von Beckmeier & Neusel hervor:

Während die Studienganginnovation und -entwicklung an den deutschen Universitäten von der intrinsischen Motivation, der *spezifischen Idee* des Professors, abhing, war an den untersuchten französischen Universitäten die extrinsische Motivation durch den Staat ausschlaggebend. So wurden in den deutschen Falluntersuchungen Projekte zur Studiengangentwicklung von Professoren in Kooperation mit Unternehmen entwickelt, während in Frankreich die Initiativen vom Ministerium kamen.<sup>129</sup>

Auch Frackmann & Weert greifen den Begriff der „intrinsischen Motivation“<sup>130</sup> der Professoren auf und führen diese auf die akademische Freiheit zurück. Nida-Rümelin zu Folge, sind die Wissenschaftler von einer beachtenswert hohen „intrinsische(n) Motivation“<sup>131</sup> und einer hohen Selbstevaluationsgabe geleitet: Die Wissenschaft kontrolliert sich durch ihre Publikationen und die darauf folgende Kritik selbst. Der Evaluationsanreiz besteht in der Anerkennung durch die wissenschaftliche Gemeinschaft, die dem Wissenschaftler – solange er das akademische Ethos vertritt – wichtiger als ein finanzieller Anreiz ist. Aus diesem Selbstverständnis heraus erklärt sich die Rolle der deutschen Professoren als zentrale Gestalter der Qualität der Hochschulausbildung.

In diesem Vergleich sind die zugrundeliegenden unterschiedlichen Bildungskonzeptionen wiederzuerkennen. So gestaltet sich die Organisation und Steuerung des deutschen Hochschulsystems durch das Zusammenwirken staatlicher Entscheidungsbefugnisse und Gesamtkoordinierung einerseits und der wissenschaftlichen Expertise und Reputation der Professoren andererseits.<sup>132</sup> Die Besonderheit des französischen Organisationsstils liegt hingegen in der übermächtigen Rolle des Zentralstaates.

Allerdings setzte in den 1980er und 1990er Jahren sowohl im französischen als auch im deutschen Hochschulwesen ein Trend ein, der erste Veränderungen im Bereich der Or-

---

<sup>129</sup> Vgl. Beckmeier & Neusel 1991: 136ff.

<sup>130</sup> Frackmann & Weert 1993: 101.

<sup>131</sup> Nida-Rümelin 2004: 19.

<sup>132</sup> Vgl. Frackmann & Weert 1993: 83.



ganisation und Steuerung sowie erste Entwicklungsschritte in Richtung Qualitätssicherung<sup>133</sup> bereits vor dem Bologna-Prozess erkennen ließ.

Mit den hochschulpolitischen Schlagwörtern „Qualität“ und „Evaluation“ werden die Universitäten auf ihre Verantwortung für die Qualität der Ausbildung verwiesen.<sup>134</sup> Immer mehr wird das Verhältnis zwischen Hochschule und Gesellschaft als Dienstleistungsverhältnis betrachtet, bei dem die Studierenden und andere Interessengruppen, wie z. B. Arbeitgeber, zunehmend als Kunden bzw. Konsumenten und Hochschulen bzw. Hochschullehrer als Produzenten angesehen werden.<sup>135</sup> Von der inneren Organisation der Hochschulen wird mehr und mehr ein eigenverantwortliches und effektives Management erwartet.

In Frankreich wurde mit dem Gesetz Savary (1984) für die Hochschulen die Möglichkeit geschaffen, mit dem Bildungsministerium einen Vertrag für die Gültigkeit von vier Jahren abzuschließen. Es ging darum, den Hochschulen mehr Entscheidungsfreiheit in der curricularen Gestaltung zu geben und die strategische Zielsetzung, das Profil der Universität, festzuhalten.<sup>136</sup> Ein Jahr später wurde die Evaluationsinstanz Conseil National d'Évaluation (CNE) gegründet. Ihre Funktion lag in der Evaluation der Organisation und Steuerung der Hochschule, um sie dadurch zu einer strategischen Ausrichtung und Kontrolle ihrer eigenen Tätigkeit zu motivieren.<sup>137</sup>

In Deutschland wurde 1998 die Evaluation als Aufgabe der Hochschule im HRG aufgenommen<sup>138</sup>. Bis dato gibt es jedoch keine landesweite oder gar bundesweite Evaluationsystematik,<sup>139</sup> wie die CNE. Allerdings wurde von der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) das sog. „Projekt Q“ gestartet. Hierbei geht es um den Austausch von Informationen und „Best practice“ – Beispielen zur Implementierung von Qualitätsmanagement an Hochschulen.<sup>140</sup> Dieses Projekt hängt stark von der Initiative und Motivation der

---

<sup>133</sup> Vgl. Bologna-Sekretariat 2005c: 4f.; Bologna-Sekretariat 2005d: 4.

<sup>134</sup> Vgl. Frackmann & Weert 1993: 98f.; Garcia 2008: 66-87; Konegen-Grenier 1997: 3-47.

<sup>135</sup> Vgl. für Deutschland: Frackmann & Weert 1993: 98f., vgl. für Frankreich: Garcia 2008: 69ff.

<sup>136</sup> Vgl. Kaiser & Neave 1993: 154.

<sup>137</sup> Vgl. Kaiser & Neave 1993: 158.

<sup>138</sup> Vgl. Bologna-Sekretariat 2005d: 4.

<sup>139</sup> Vgl. BMBF 2007: 13f.; Winter 2008: 64.

<sup>140</sup> Vgl. Bologna-Sekretariat 2005d: 4.

einzelnen Lehrstühle, Institute oder Fachbereiche ab, die sich sowieso mit dem Thema auseinandersetzen und in diesem Rahmen einen engen Kontakt zur Industrie pflegen.<sup>141</sup>

### 3.3 Struktur

Nachdem nun die kulturellen Merkmale der Organisationsstile aufgezeigt wurden, widmet sich dieser Abschnitt den strukturellen Besonderheiten des französischen und deutschen Hochschulsystems. Die Strukturen werden nicht nur beschrieben, sondern mit Hilfe der Schlüsselwörter auch erklärt.

#### 3.3.1 Strukturelle Differenzierung der Hochschul- und Studiengangarten

Die besonderen strukturellen Merkmale des französischen Hochschulsystems sind „Dualismus“<sup>142</sup> und „Heterogenität“<sup>143</sup>. Prägend für das deutsche Hochschulwesen ist die funktionale Unterscheidung zwischen Universität und Fachhochschule.<sup>144</sup> Spricht die Fachliteratur beim französischen Hochschulwesen von Dualismus, geht es hierbei zu aller erst und hauptsächlich um die Artikulation der zwei sehr unterschiedlichen Institutionen Universités und Grandes Écoles.<sup>145</sup>

Die homogenere Struktur des deutschen Systems ergibt sich daraus, dass alle Studiengangarten (Diplom, Diplom (FH), Magister, Staatsexamen) in etwa die gleiche Zeit (acht bis zwölf Semester) in Anspruch nehmen. Die französische Hochschulstruktur hingegen, besteht aus stark differenzierten Hochschul- und Studiengangmodellen.

---

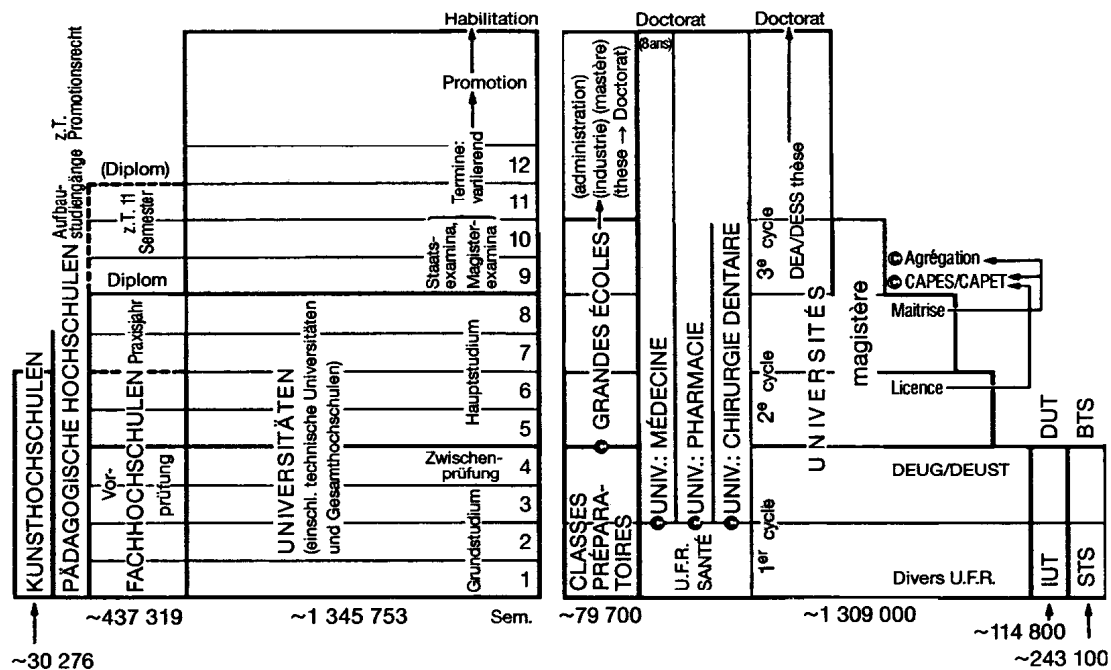
<sup>141</sup> Vgl. HRK 2000: 9-49.

<sup>142</sup> Barmeyer 2001b: 180; vgl. auch Große 2000: 215; Sonnenberger 1989: 22ff.; Curtius 1930: 126.

<sup>143</sup> Teichler 1988: 71ff.; vgl. auch Kaiser & Neave 1993: 131f.; Brauns (2004: 83) spricht von starker „Diversifikation“.

<sup>144</sup> Vgl. Frackmann & Weert 1993: 70f.; Stroeder 2000: 63; Teichler 2005: 26.

<sup>145</sup> Vgl. Curtius 1930: 126; Kaiser & Neave 1993: 131f.; Große 2000: 214; Barmeyer 2001b: 180.



(Zahlen für Deutschland im Wintersemester 1998/99: Fischer-Weltalmanach 2000 (Fochler-Hauke & Baratta 2000: 240) Universitäten einschließlich Gesamthochschulen, pädagogische und theologische Hochschulen. Geschätzte Zahlen für Frankreich in der *année universitaire* 1998/1999: Quid 2000 (Frémy & Frémy 1999: 1258). Hinzu kommen die Absolventen der *Grandes Ecoles*, anderer Ingenieur- und Handelsschulen sowie Studierende an sonstigen Institutionen. Cordellier & Poisson 1999: 170 nennen für diese Restkategorie, jedoch für 1997, folgende Zahlen: Ecoles d'ingénieurs: 79,1 Tsd., Ecoles de commerce: 46,8 Tsd., autres institutions: 267,8 Tsd.)

#### Abbildung 4: Struktur des deutschen und französischen Hochschulsystems vor dem Bologna-Prozess

Quelle: Große 2000: 227

An den deutschen Universitäten sind ca. 74% und an den Fachhochschulen ca. 24% der Studierenden eingeschrieben. Die restlichen 2% der Studierenden verteilen sich in der Abbildung auf die Kunsthochschulen und pädagogischen Hochschulen. Damit sind die Universitäten und Fachhochschulen die beiden dominierenden Hochschulmodelle im deutschen System. Die Universitäten stehen entsprechend dem Modell der Humboldt-Universität für stärker forschungsorientierte und die Fachhochschulen für anwendungsorientierte Qualifikationsprofile.<sup>146</sup> Man kann die Begründung der deutschen Hochschulstruktur in dem kulturgeschichtlich entstandenen Wert der Einheit von Forschung und Lehre sehen. So sind die Fachhochschulen in den 1960ern aus den bereits seit dem

<sup>146</sup> Vgl. Witte 2006: 24.

19 Jh. existierenden Technischen Hochschulen entstanden. Denn so wurde man dem steigenden Bedarf der Wirtschaft an berufspraktisch qualifizierten Hochschulabsolventen gerecht, ohne dabei den Forschungsschwerpunkt der universitären Lehre einzubüßen.<sup>147</sup>

In Frankreich studiert der Großteil (75%) ebenfalls an den öffentlichen Universitäten (Universités). Die „Instituts Universitaires de Technologie“ (IUT) sind den Universités angegliedert, haben aber ein spezielles Studienangebot, das etwa 7% der eingeschriebenen Studenten in Anspruch nehmen. Zum nicht-universitären Bereich zählen die Grandes Écoles, die „Classes Préparatoires aux Grandes Écoles“ (CPGE) und die „Sections de Techniciens Supérieur“ (STS). Die STS machen einen Anteil von ca. 14% aus. Sowohl die IUT als auch die STS bieten berufspraktisch orientierte Kurzstudiengänge im technischen Bereich an.<sup>148</sup> Die in Abbildung 4 unter den Grandes Écoles eingezeichneten CPGE werden von speziellen Gymnasien angeboten. Ihre Funktion liegt allerdings weder in der wissenschaftlichen noch in der berufsqualifizierenden Ausbildung. Die Absolventen der CPGE erhalten keinen akademischen Abschluss. Das zweijährige Studium dient zur Vorbereitung auf die schwierigen Aufnahmeprüfungen („concours“) der Grandes Écoles.<sup>149</sup> Obwohl der Elitesektor (CPGE und Grandes Écoles) einen sehr kleinen Anteil (5%) der Hochschulstruktur ausmacht, spielt er eine enorm große Rolle in der französischen Gesellschaft. Im Gegensatz zu den Universités folgen die Grandes Écoles von jeher einer äußerst zweckgerichtete Ausbildung. Schon in der Gründungszeit der ersten Hochschulen dieser Art, in der Mitte des 18. Jh., wurden ihre Studenten direkt für das Militär, den Ausbau der Infrastruktur und die Verwaltung ausgebildet.<sup>150</sup> Auch heute sind die Grande Écoles auf spezifische Disziplinen ausgerichtet, seien es Betriebswirtschaft und Management (Écoles de commerce/gestion), Architektur, Veterinärmedizin oder Ingenieurwissenschaften (Écoles d'ingénieurs).

Die heterogene Struktur des französischen Hochschulsystems ist zunächst einmal als Antwort auf Marktveränderungen zu sehen, denen die Hochschulpolitik mit der Gründung neuer Institutionen entgegenkam. Für diesen spezifischen hochschulpolitischen

---

<sup>147</sup> Vgl. Prahll 1978: 206-222; Große 2000: 236.

<sup>148</sup> Vgl. Große 2000: 228f.

<sup>149</sup> Vgl. Große 2000: 228f.

<sup>150</sup> Vgl. Verger 1986: 195.

Stil gibt es zwei wesentliche Begründungen: Der Soziologe Crozier<sup>151</sup> leitet diese aus der aufschlussreichen Zeit der „Mai 68 – Demonstration“ und der darauf folgenden Hochschulreform unter Bildungsminister Faure ab. Hier zeigte sich zum einen die Reformunfähigkeit bzw. Reformunwilligkeit der Universités, die Crozier auf den Charakter des französischen Bürgers zurückführt: „Révolutionnaire comme individu, conservateur comme membre d'un groupe, le citoyen de la société bloquée gagne sur les deux tableaux.“<sup>152</sup> So steckt hinter den französischen Massendemonstrationen zwar ein großer Revolutionsgeist, was aber nicht bedeutet, dass auch tatsächlich gesellschaftliche Veränderungen gefordert werden. Zum anderen führen Zentralismus (zentrale Gesetzgebung für das Hochschulwesen) und das republikanische Postulat der Gleichheit zu einem Ausschluss einer organischen Reform: „Soll eine Reform durchgeführt werden, muss sie dem Grundprinzip rechtlicher Homogenität und formeller Ähnlichkeit unter den Hochschulen folgend für alle gelten, will man eine einzelne reformieren.“<sup>153</sup> Da dies aber eine komplette Umgestaltung des Hochschulsystems bedeuten würde, ist die technokratische Konsequenz des Anpassungsdrucks die Gründung einer neuen Institution.<sup>154</sup> Dies erklärt die Heterogenität der französischen Struktur.

### 3.3.2 Hochschulzugang und Grad der Einheitlichkeit der Qualität von Hochschulen und Diplomen

Das besondere an dem Dualismus im französischen Hochschulsystem ist, dass er von einer sozialen Selektion getragen wird: Während der Zugang zu den Universités frei ist (was von den Studenten der Universités im Namen der „égalité“ und „liberté“ auch vehement verteidigt wird)<sup>155</sup>, wählen die Grandes Écoles ihre Studenten sehr genau aus. Je höher das Prestige der Grande École ist, desto schwieriger sind die Aufnahmeprüfungen („concours“).<sup>156</sup> Ihre Absolventen besetzen heute im hohen Maße die zentralen Führungspositionen in Wirtschaft, Politik und Verwaltung.<sup>157</sup> Der oft zitierte Soziologe

---

<sup>151</sup> Vgl. Crozier 1970: 170-174; Peyrefitte 1980: 92f.

<sup>152</sup> Crozier 1970: 172f.

<sup>153</sup> Kaiser & Neave 1993: 146.

<sup>154</sup> Vgl. Crozier 1970: 148f.; Kaiser & Neave 1993: 146; Jourde 2004: 96.

<sup>155</sup> Vgl. Kaiser & Neave 1993: 156f.; Koller 2004: 33; Herbillon 2004: 36f.

<sup>156</sup> Vgl. Stroeder 2000: 64ff.

<sup>157</sup> Vgl. Verger 1986: 411; Ammon 1989: 158; Jurt 2004: 95.

Bourdieu<sup>158</sup> hat bewiesen, dass die Besonderheit der französischen Elitebildung und -ausbildung und damit die Grundstruktur des Hochschulsystems auf der Struktur der französischen Gesellschaft basieren. Peyrefitte beschreibt die „sélection“ der Grandes Écoles sehr pragmatisch:

Das von der Elite zu ihrer Selbsterhaltung erfundene Abwehrsystem ist derart subtil, daß es von demagogischen Wahlkampfschlagworten [wie Demokratisierung, Anm. des Verf.] gar nicht erfaßt werden kann. Denn sie verteidigt ja nicht die Erben von Vermögen, sondern die Erben einer gewissen Kultur. Die Spitze der hierarchischen Pyramide erreichen nur diejenigen, die das Paßwort kennen.<sup>159</sup>

Peyrefitte drückt damit aus, dass die „concours“ implizit auf einem sozial definierten Selektionskriterium beruhen. Bourdieu<sup>160</sup> erklärt, dass das was Peyrefitte als „Paßwort“ bezeichnet, der sog. „habitus“ als sozialem Klassifikationsmuster ist. Die Selektion per Habitus beruht darauf, dass sich die Elite durch besondere Manieren, ergo einem besonderen Habitus, von dem Rest der Gesellschaft unterscheidet. In dem Habitus, der in den „concours“ selektiert wird, spiegelt sich die Konzeption der „raison“ und der „éducation“ wider. Denn bei den Aufnahmeprüfungen der Grandes Écoles kommt es v.a. auf ein mathematisches, d.h. logisch-deduktives Denkvermögen, ein umfassendes Allgemeinwissen (enzyklopädisches Wissen), sprachliches Ausdrucksvermögen (*Eleganz*) und die Fähigkeit, unter dem großen Druck des intensiven Wettbewerbs seinen Standpunkt vertreten und sich behaupten zu können (*Expressivität*), an.<sup>161</sup> Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass der Stil der „raison“ adeligen Ursprungs ist. Daher bezeichnet Bourdieu die auf diese Weise selektierte Elite auch als „La Noblesse d’État“<sup>162</sup> („Staatsadel“).

---

<sup>158</sup> Seine Studien stellt er in „La Noblesse d’État“ (Bourdieu 1989) oder auch in kürzerer Version in „Agrégation und Ségrégation“ (Bourdieu & Saint Martin 1987) dar.

<sup>159</sup> Peyrefitte 1980: 285.

<sup>160</sup> Vgl. Bourdieu 1989: 373-415; vgl. hierzu auch Bourdieu & Saint Martin 1987: 17, 24; Crozier 1970: 157; Verger 1986: 367.

<sup>161</sup> Bourdieu (1987: 26) beschreibt die Eigenschaften, auf die es für den beruflichen Erfolg in der französischen Elite ankommt und folglich im elitären Sektor des Bildungswesens vermittelt werden, wie folgt: „La noblesse culturelle [...] est vouée aux carrières rapides vers les positions dominantes, les fonctions dites d’autorité, qui appellent la ‚lagueur de vues‘, les aptitudes polyvalentes, la vision en survol, la ‚culture générale‘, les idées générales, les capacités de synthèse (‚notes de synthèse‘), bref toutes les vertus inséparablement intellectuelles et morales que les occupants des positions dominantes dans les différents champs s’accordent à eux-mêmes en s’accordant pour les exiger des nouveaux entrants à l’occasion des opérations de cooptation.“ Vgl. auch Barmeyer 2001b: 181.

<sup>162</sup> Dies ist der Titel seines Werkes (vgl. Bourdieu 1989).

Diese Eliteausbildung und damit die Struktur des französischen Hochschulsystems ist nicht nur wegen der Implizität der eigentlichen Selektion stabil, sondern auch wegen der *Expressivität* der verwendeten präsentativen Symbolik der offiziellen Chancengleichheit im „concours“: Die Auswahl, die es in den Kreis der Elite geschafft hat, wird nämlich durch die zuvor bestimmte Anzahl an Studienplätzen und schließlich durch streng mathematisch kalkulierte Ranglisten („classements“), die die Leistung der Kandidaten über Dezimalstellen festlegen, getroffen.<sup>163</sup> Das „classement“ bedeutet damit Klarheit, Gewissheit, Struktur und Ordnung. Es symbolisiert ein rationales Auswahlinstrument und damit ein selbstverständliches Konzept der französischen Demokratie.<sup>164</sup>

Eine derartige Auslese kennt das deutsche Hochschulsystem nicht. Für den Zugang zu den strukturprägenden Hochschultypen, Universität und Fachhochschule, gilt als Aufnahmeprüfung bereits die „Allgemeine Hochschulreife“, also die Abiturprüfung bzw. für die Fachhochschulen das Fachabitur. Die Hochschulen haben nicht wie in Frankreich die Aufgabe, eine gesellschaftliche Elite zu selektieren. Weil es aber dennoch in einigen Studiengängen immer wieder einen Studienplatzengpass gibt, wurde die „Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen“ (ZVS) eingerichtet. Je nach gewünschtem Studienbereich kommt es dann entweder auf die Abiturnote des Kandidaten an (Numerus Clausus-Verfahren) oder auf soziale Kriterien, wie die Wartezeit (Anzahl der Wartesemester ab dem Abitur).<sup>165</sup> Durch die ZVS haben die Hochschulen also selbst keinen Einfluss auf die Auswahl der Bewerber für die sehr begehrten Studiengänge.

Der deutsch-französische Vergleich der unterschiedlichen Hochschulzugänge verweist weiterhin für Deutschland auf eine relativ hohe „Homogenität der Qualität“<sup>166</sup> der Hochschulen und Diplome, während das französische Hochschulsystem eine starke qualitative Hierarchisierung der einzelnen Hochschulen in Form von Hochschulrankings („classements“) und gesellschaftlichem Prestige kennt.<sup>167</sup> Die qualitative Gleichwertigkeit der deutschen Hochschulen gilt nicht nur für die Universitäten untereinander, auch der Vergleich von Universitäten und Fachhochschulen zeigt einen etwa gleichrangigen

---

<sup>163</sup> Vgl. Peyrefitte 1980: 285; Jurt 2004: 92; Barmeyer 2001b: 181.

<sup>164</sup> Vgl. Curtius 1930: 135f.

<sup>165</sup> Vgl. Frackmann & Weert 1993: 71.

<sup>166</sup> Beckmeier & Neusel 1991: 18; Frackmann & Weert 1993: 79; vgl. auch Teichler 2005: 26; Wissenschaftsrat 2006: 65.

<sup>167</sup> Vgl. Froehlich 2004: 44f.

Prestigewert beider Ausbildungswege. Als Anbieter einer berufs- bzw. anwendungsorientierten Hochschulausbildung hat sich die Fachhochschule neben der Universität zu einem erfolgreichen und anerkannten Hochschulmodell entwickelt. Das ergibt sich aus verschiedenen Tatsachen: Ein relativ großer Anteil der Fachhochschul-Studenten (43%) besaß in 1990/91 die „Allgemeine Hochschulreife“.<sup>168</sup> Somit bestand theoretisch die Möglichkeit zu einem Studium an der Universität, wurde letztendlich aber nicht gewählt. Die Wirtschaft bewertet die Qualität der Universitätsausbildung und der Fachhochschulausbildung weitestgehend gleich: Wie nach Angaben des Wissenschaftsrates<sup>169</sup> aus den Stellenanzeigen hervorgeht, unterscheiden mehr als die Hälfte (52%) der Unternehmen nicht zwischen Universitäts- und Fachhochschulabsolventen.

Die qualitative Differenzierung im französischen Hochschulsystem gilt nicht nur für die beiden konträren Hochschultypen „Université“ und „Grande École“, sondern auch für die einzelnen Hochschulen untereinander. Auch hier greift wieder das Hierarchisierungsinstrument des „classement“. Hochschulrankings tragen im französischen Hochschulsystem eine äußerst wichtige qualitätsprüfende und –bewertende Funktion.<sup>170</sup> Hierin zeigt sich zugleich ein großer Widerspruch im Symbol des „diplôme national“. Während dieses einerseits die staatliche Garantie für eine einheitliche Qualität der Diplome ausdrückt, unterscheidet die Gesellschaft andererseits sehr stark die Qualität der Hochschulen und Diplome. Dabei bestimmt ein Kriterienpaar im besonderen Maße die Qualität und Reputation einer Hochschule: Die „professionnalisation“, d.h. die Berufs- und Praxisorientierung des Studiengangs einerseits, sowie die Erfolgsquote, mit der eine Hochschule ihre Studenten auf dem Arbeitsmarkt „vermittelt“ („taux d’insertion professionnelle“) andererseits.<sup>171</sup> Hieraus erklärt sich die Reputation der Grandes Écoles sowie auch der IUT und STS gegenüber den Universités,<sup>172</sup> deren Studienprogramme i.d.R. keine spezielle Berufsqualifizierung vorsehen. Weil das Konzept der „professionnalisation – insertion professionnelle“ im französischen Hochschulsystem immer wichtiger geworden ist und auch strukturelle Anforderungen enthält, welche im Bologna-Prozess zum Tragen kommen, wird das Konzept an dieser Stelle erläutert:

---

<sup>168</sup> Vgl. Frackmann & Weert 1993: 71.

<sup>169</sup> Wissenschaftsrat (1991) zitiert nach Frackmann & Weert 1993: 75f.

<sup>170</sup> Vgl. Froehlich 2004: 42.

<sup>171</sup> Duport 2008: II-39.

<sup>172</sup> Große & Lüger 2000: 236.



Abbildung 5 zeigt einen Ausschnitt aus einem für das französische System typischen „classement“. Hier wird die berufspraktisch orientierte Ausbildung der einzelnen Grandes Écoles durch die Anzahl der Praktikumsmonate im Studium (Spalte 5) und die Quote der erfolgreichen Vermittlung in den Arbeitsmarkt durch die Anzahl der Monate, die ein Absolvent für die Arbeitssuche (Spalte 6) gebraucht hat, beschrieben. Auch der prozentuale Anteil der Studenten, die bereits vor ihrem Studienabschluss eine Anstellung erhalten haben (Spalte 7), gibt Aufschluss über den „taux d’insertion professionnelle“ und damit über das Prestige der Hochschule.

## PALMARÈS ÉCOLES DE COMMERCE

### Ecoles de commerce post-prépa **Les plus professionnalisantes**

RANG	NOM DE L'ÉCOLE	COURS ASSURÉS PAR DES PROFESSIONNELS*	APPRENTISSAGE	DURÉE MOYENNE DE STAGE EN ENTREPRISE	DURÉE MOYENNE DE RECHERCHE 1 <sup>er</sup> EMPLOI	ÉLÈVES AYANT TROUVÉ LEUR 1 <sup>er</sup> EMPLOI AVANT L'OBTENTION DU DIPLOME	SALAIRE MOYEN DU 1 <sup>er</sup> EMPLOI EN FRANCE	DIPLOMÉS DE L'ÉCOLE ENCORE EN ACTIVITÉ
1 <sup>er</sup>	Essec	30 %	●	22 mois	1 mois	67 %	45 090 €	12 127
2 <sup>o</sup>	HEC Paris	40 %	●	13 mois	2 mois	63 %	47 304 €	20 361
3 <sup>o</sup>	ESCP-EAP European School of Management	42 %	●	16 mois	1 mois	62 %	39 617 €	18 000
4 <sup>o</sup>	EH Lyon	27 %	●	18 mois	1,1 mois	70 %	44 900 €	16 600
5 <sup>o</sup>	Edhec Lille-Nice Business school	52 %	●	18 mois	1,2 mois	56 %	38 800 €	16 327
6 <sup>o</sup>	ESC Grenoble Ecole de management	45 %	●	17 mois	1,2 mois	67 %	35 900 €	9 120
7 <sup>o</sup>	Euromed Marseille Ecole de management	45 %	●	12 mois	1 mois	46 %	36 000 €	6 037
8 <sup>o</sup>	Sup de co Reims	50 %	●	16 mois	2 mois	53 %	35 000 €	10 894

### **Abbildung 5: Französisches Hochschulranking für Betriebswirtschaft und Management**

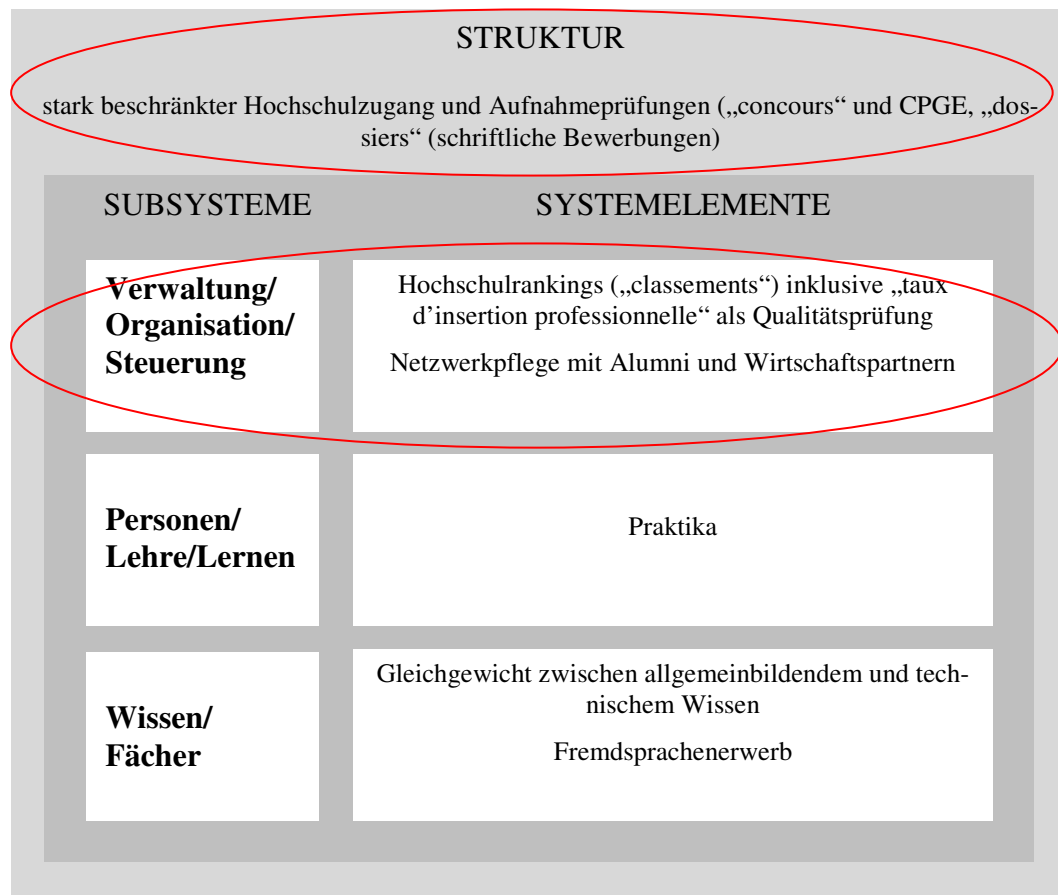
Quelle: Le Point 2008: online.

Die Berufs- und Praxisorientierung der Hochschulausbildung (*zweckgerichtetes Lernen*), wie an den Grandes Écoles zu sehen ist, wird also hoch geschätzt.<sup>173</sup> Dies erklärt die relativ geringe Reputation der Universités im Gegensatz zu den Grandes Écoles oder auch den berufsqualifizierenden IUT und STS. Neben der berufs- und praxisorientierten Curricula basiert ihr Erfolgskonzept hauptsächlich auf der „sélection“, also auf Aufnahmeprüfungsverfahren und einer äußerst effektiven, auf den Arbeitsmarkt gerichteten Kommunikationsstrategie der Hochschulen. Das diskursive Symbol „Netzwerk“<sup>174</sup> ist für die „insertion professionnelle“ ausschlaggebend. Die Alumnivereine spielen im französischen Hochschulsystem eine viel größere Rolle als im deutschen.

<sup>173</sup> Vgl. Duport 2008: II-77.

<sup>174</sup> Froehlich 2004: 44.

Abbildung 6<sup>175</sup> stellt das Konzept der „insertion professionnelle“ des berufsqualifizierenden Sektors dar, auf das in Abschnitt 4.3.2 zurückgegriffen wird. Die rot markierten Bereiche bilden den Schwerpunkt der Konzeption.



**Abbildung 6: Das Hochschulkonzept des berufsqualifizierenden Sektors in Frankreich**

Quelle: Eigene Darstellung mit Informationen aus: Duport 2008: II-78f.

Die Begleitung des Studierenden und Absolventen in die Berufswelt erhält hierbei die größte Bedeutung. Der Rat für Wirtschaft und Soziales<sup>176</sup> beschreibt dies treffend:

De façon précoce pour les grandes écoles d'ingénieurs et de gestion, désormais dans la plupart des établissements offrant des formations professionnalisantes, l'accompagnement de l'étudiant dans la recherche d'emplois est devenu une préoccupation constante. C'est d'ailleurs souvent sur le taux d'insertion et sur la qualité des emplois trouvés que chaque établissement est jugé.

<sup>175</sup> Es geht bei der Darstellung nicht um die Erfassung sämtlicher Elemente des berufsqualifizierenden Sektors, sondern um die Hervorhebung der zentralen Aspekte.

<sup>176</sup> Duport 2008: II-79.

Der Berufsbezug im Subsystem „Wissen/Fächer“ darf allerdings nicht – zumindest was die Grandes Écoles betrifft – mit dem Erwerb reinen Fachwissens verwechselt werden. Hierauf wird in Abschnitt 4.4 näher eingegangen.

Die kulturelle Erklärung für die Homogenität der Qualität im deutschen Hochschulsystem im Gegensatz zur Hierarchisierung der Qualität im französischen Hochschulsystem lässt sich mit Barmeyer & Davoine<sup>177</sup> in der relativ stark protestantischen Prägung der deutschen Kultur im Unterschied zu der relativ stark katholischen Prägung der französischen Kultur finden. Barmeyer & Davoine haben gezeigt, wie die beiden religiösen Einflüsse, die jeweilige Managementkultur beeinflusst hat. Hierbei wird deutlich, dass sich der deutsche Manager über seine Expertise definiert, wohingegen sich der französische Manager in seiner Karriere immer wieder auf die Hochschule an der er studiert hat, zurückberuft.

Die religiöse Fundierung liegt darin, dass der Protestantismus die Leistung des Einzelnen in den Mittelpunkt des Schaffens auf Erden stellt. Der Beruf, also das „*Fachwissen*“<sup>178</sup>, bedeutet bei Luther, wie es Weber<sup>179</sup> erklärt hat, mehr als nur eine Form der Arbeitsteilung. Es ist die von Gott auferlegte Aufgabe, also eine Berufung. Über den beruflichen Erfolg, der mit weitestgehender Expertise verbunden ist, erreicht der Mensch die göttliche Gnade. Diese religiöse Prägung ist im Verhältnis zum katholischen Glauben zu sehen, der die Prädestinationslehre vertritt. Diese sieht keine Erlösung durch wirtschaftliches Schaffen des Menschen auf Erden vor, da seine Rolle von Gott vorbestimmt ist.

Die Homogenität der Qualität im deutschen Hochschulsystem ist daher auf die soziale Rollendefinition über die berufliche Laufbahn zurückzuführen. In Frankreich hingegen zeugen die Heterogenität der Hochschulstruktur und die hierin liegende qualitative Hierarchisierung der Hochschulen von einer sozialen Definition über die Institution.

---

<sup>177</sup> Vgl. Barmeyer & Davoine 2007: 13-15.

<sup>178</sup> Barmeyer & Davoine 2007: 9.

<sup>179</sup> Vgl. Weber 1964: 81-90.

### 3.4 Wissen/Fächer und Lehre/Lernen

Als Einstieg in die Untersuchung der Subsysteme „Wissen/Fächer“ und „Personen/Lehre/Lernen“ dient das für die deutsche Universität typische Prinzip der Einheit von Forschung und Lehre. Hierdurch fällt nämlich für Frankreich auf, dass Lehre traditionell nicht durch die Forschung bestimmt wird. Stattdessen wird Lehre und Lernen stärker durch gesellschaftliche Normen und Werte bestimmt.

In den nächsten Abschnitten soll darauf eingegangen werden, wie sich im Lernen und Lehren die Forschungsansprüche auf deutscher Seite und die gesellschaftsbezogenen Ansprüche auf französischer Seite zeigen und welche besonderen Qualifikationen damit verbunden sind.

#### 3.4.1 Beziehung von Forschung und Lehre, wissenschaftliche und berufliche Akzentuierung von Lehre und Studium

Historisch betrachtet waren keine der französischen Hochschultypen so forschungsorientiert, wie die deutschen Universitäten. Dies liegt daran, dass die Forschung vom französischen Staat schon frühzeitig auf außeruniversitäre Einrichtungen gelenkt wurde. Mit der Gründung der Forschungsgesellschaft CNRS (1945) wird die Forschung in Frankreich von diesem externen Sektor angeführt.<sup>180</sup>

Da die Forschung einen relativ hohen Grad an Spezialisierung verlangt, ist auch das Studium an der deutschen Universität durch eine im Vergleich zu Frankreich weitgehende Spezialisierung gekennzeichnet. Dies ist auf die kulturgeschichtliche Prägung über das Universitätsseminar und die Studierstube zurückzuführen. Es kommt auf die *spezifische Idee* des Einzelnen an, der sich zudem in der Forschungslandschaft nur über eine tiefgehende Spezialisierung (*Wahrheitssuche*) behaupten kann. An den Grandes Écoles wird deutlich, dass in Frankreich das *Generalistentum* eine herausragende Rolle spielt.

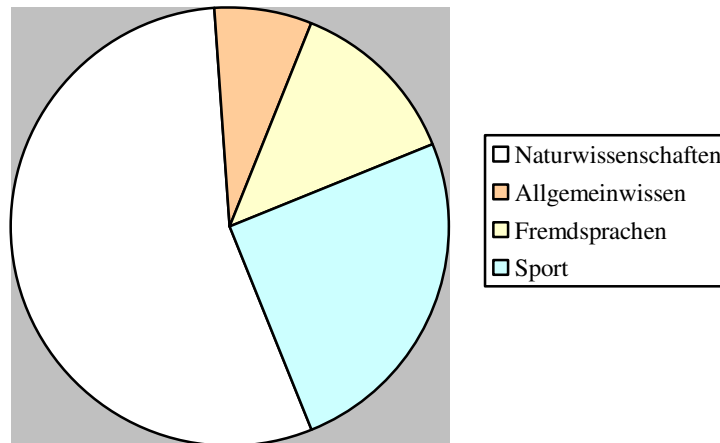
Im deutsch-französischen Vergleich etwa eines betriebs- oder ingenieurwissenschaftlichen Studiums wird der Unterschied zwischen deutschem „Spezialistentum“<sup>181</sup> und

---

<sup>180</sup> Vgl. Gilpin 1970: 128; Ewert & Lullies 1984: 42; Verger 1986: 375; Sonnenberg 1989: 26; Stroeder 2000: 65.

<sup>181</sup> Prahl 1978: 276; Jurt 2004: 94; Barmeyer & Davoine 2007: 9.

französischem „Generalistentum“<sup>182</sup> besonders deutlich: Während das ingenieurwissenschaftliche Studium in Deutschland eine tiefgehende Spezialisierung aufweist,<sup>183</sup> zeigt die Fächerstruktur eines französischen Ingenieursstudiums die hohe Bedeutung von Allgemeinbildung und generalistischem Wissen (*Encyclopédie*).



**Abbildung 7: Fächerstruktur und Fächeranteile in Unterrichtsstunden des Ingenieurstudiums an der École Polytechnique**

Quelle: In Anlehnung an Barmeyer 2001b: 183.

Auffällig ist dabei auch der relativ hohe Pflichtanteil an Sportkursen. Dies ist auf die stark berufsorientierte Lehre der Grandes Écoles zurückzuführen. Für die zukünftigen Manager geht es darum, „strategisch und in großen Zusammenhängen zu denken. Nicht das Detail oder eine Struktur, sondern vielmehr Prozesse, Beziehungen und ihre Wirkungen stehen im Vordergrund. Schließlich kann Spezialistentum dazu führen, sich im Detail zu verlieren, Generalistentum dagegen hilft, den Überblick zu bewahren; [...]“<sup>184</sup>

Im deutschen Management kommt es für die Entscheidungsfindung hingegen, auf die Expertise des Managers an. Im Prinzip ist die gesamte Karrierelaufbahn in Deutschland stark über die Expertenrolle definiert.<sup>185</sup>

Barmeyer & Davoine nennen als diskursives Symbol des Managementstils die üblichen Bezeichnungen eines Diplom-Ingenieurs: So werden die deutschen Ingenieure nach

<sup>182</sup> Stroeder 2000: 64,66; Brauns 2004: 83; Barmeyer 2001b: 184.

<sup>183</sup> Vgl. bspw. den Diplom-Studiengang „Bauingenieur“ der Universität Karlsruhe (2006: online).

<sup>184</sup> Barmeyer 2001b: 183; vgl. auch Stroeder 2000: 62.

<sup>185</sup> Vgl. Barmeyer & Davoine 2007:

ihrer ingenieurwissenschaftlichen Expertise, wie z.B. „*Maschinenbau-Ingenieur*“<sup>186</sup>, betitelt und der französische Ingenieur nach der Grande École, an der er graduiert hat: „polytechnicien“ oder „centralien“ sind Beispiele dazu.

### 3.4.2 Lehr-/Lern- und Prüfungsstile

Anhand der kulturgeschichtlichen Bildungskonzeptionen wurde bereits erläutert, dass es bei der „éducation“ auf die Formung des Individuums entsprechend den Werten und Normen der Gesellschaft ankommt. In der deutschen Bildungsidee soll sich das Individuum selbstbestimmt in größtmöglicher Freiheit und Eigenverantwortung entfalten. Auch wenn Wissenschaftler angeben, dass Humboldts Bildungsidee an deutschen Universitäten schon lange nicht mehr existiere,<sup>187</sup> so zeigen sich im Vergleich zum französischen Bildungsstil doch immer noch deren Grundzüge im deutschen Lehr-, Lern- und Prüfungsstil.

In Frankreich ist das Lernen durch den Wettbewerb der Studierenden untereinander sowie durch eine wesentlich strengere Reglementierung des Studiums gekennzeichnet. In den Vorbereitungsklassen CPGE und den Aufnahmeverfahren („concours“) geht es u.a. darum, die Belastbarkeit der Studierenden, ihr Allgemeinwissen und ihr logisch-strukturiertes Denken zu fördern.<sup>188</sup> Im Unterschied zu Deutschland, gibt es viel weniger Wahlfreiheit und mehr vorgeschriebene Lehrveranstaltungen.<sup>189</sup> Generell ist das französische Studium in ein von vornherein sehr konkretes Programm gefasst, das die abzulegenden Prüfungen pro Studienjahr festlegt. Schon in der Rahmengesetzgebung von 1984 (Loi Savary) sind gewisse Vorgaben für den Studienablauf zu finden,<sup>190</sup> die es im deutschen HRG nicht gibt.

Die unterschiedlichen Lernprozesse resultieren aus der Prägung durch die Jesuitenkollegs für Frankreich einerseits und für Deutschland andererseits durch den Protestantismus und Neuhumanismus.<sup>191</sup>

---

<sup>186</sup> Barmeyer & Davoine 2007: 7.

<sup>187</sup> Vgl. Mittelstraß 1991: 24; Witte 2006: 21.

<sup>188</sup> Vgl. Barmeyer 2001: 173.

<sup>189</sup> Vgl. Große 2000: 232f.

<sup>190</sup> Vgl. Sonnenberger 1989: 36.

<sup>191</sup> Vgl. Barmeyer 2001: 173

Das Prinzip der Einheit von Forschung und Lehre, wie es in Deutschland aus der Universitätsreform des 19. Jh. hervorgeht, basiert auf der Idee, dass Studierende und Gelehrte eine Gemeinschaft bilden, in der der Student möglichst eng an die Forschungstätigkeit des Professors herangeführt wird und gleichzeitig der Professor die Lehre als fruchtbaren Bestandteil seiner Forschungstätigkeit nutzt. Die von Münch herausgearbeiteten Stilmerkmale *spezifische Idee*, *Wahrheit*, *Kontinuität* und *Abstraktion*, beschreiben damit zugleich Forschungs- und Lehransprüche. Das Lehrkonzept, was hier hinter steht, ist eng mit dem diskursiven Symbol „Schulbildung“ verbunden.<sup>192</sup> In den Seminaren werden die Studierenden an die „Schulen“ der Professoren und Privatdozenten herangeführt. Für die Doktoranden und Habilitanden stellt der Umgang mit den Positionen „wissenschaftlicher Wahrheit“ „[...] eine spezifische Art und Weise des Vertrautwerdens mit dem wissenschaftlichen Forschungsgegenstand [...]“<sup>193</sup> dar. Elm versteht dieses „Lehrer-Schüler-Verhältnis“, welches Galtung als „vertikale Intersubjektivität“<sup>194</sup> beschreibt, als einen „Zusammenhang kultureller Vermittlungsformen“<sup>195</sup>. Somit verbirgt sich hinter der Schulbildung und der Habilitation das Stilmerkmal der *Kontinuität*. Das kulturelle Wissen der Jahrtausende, so auch die Schulen und Paradigmen, werden innerhalb der wissenschaftlichen Gemeinschaft weitergegeben.

Das kontrastreiche Lehrkonzept der *Grandes Écoles* wurde bereits in Abschnitt 3.3.2 (Struktur) angesprochen. In dem dreijährigen Studium geht es um eine „[...] praxis- und berufsorientierte Ausbildung, welche die Flexibilität und Kreativität durch ein problemorientiertes Studieren in Kleingruppen fördert.“<sup>196</sup>

Mit dem deutsch-französischen Vergleich des diskursiven Symbols der Seminar- bzw. Abschlussarbeit soll auf die Aktualität kulturgebundener Lehrstile verwiesen werden.

Der Ansatz hierzu ist bei Barmeyer<sup>197</sup> zu finden, der sich intensiv mit dem interkulturellen Vergleich von Managementstilen befasst hat: Er hebt als besondere Fähigkeit des französischen Managers, als Generalisten, die Synthesefähigkeit hervor. Dies bedeutet einen generellen Überblick über sehr komplexe Sachverhalte zu bewahren und die we-

---

<sup>192</sup> Vgl. Prah 1978: 238f.; Elm 2002: 29.

<sup>193</sup> Elm 2002: 29.

<sup>194</sup> Vgl. Galtung 1985: 189.

<sup>195</sup> Elm 2002: 29.

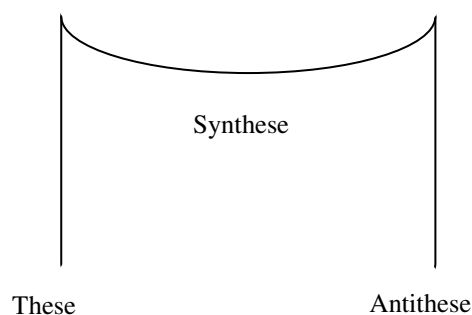
<sup>196</sup> Große 2000: 229.

<sup>197</sup> Vgl. Barmeyer 2001a: 167.

sentlichen Komponenten hieraus darzulegen. In diesem Zusammenhang verweist Barmeyer in Anlehnung an Götze<sup>198</sup> auf die französische „dissertation“, die jedoch nicht mit dem deutschen Begriff „Dissertation“ zu verwechseln ist. Sie entspricht nicht der Doktorarbeit („thèse de doctorat“), sondern einem Aufsatz oder einer Seminararbeit. Die Form steht dabei im Vordergrund. Sie hat einen hohen gesellschaftlichen Stellenwert. Die „dissertation“ beschreibt einen dreistufigen Argumentationsgang „thèse – antithèse – synthèse“. <sup>199</sup> Im ersten Schritt werden das Ausgangsproblem und dessen Argumente dargestellt. Im zweiten Schritt wird die These hinterfragt und Gegenargumente aufgebracht. Der dritte Schritt bildet die Synthese.

Diese intellektuelle Methodik ist auf die „Discours de la méthode“ von Descartes, dem Begründer der *raison*, zurückzuführen.<sup>200</sup> Für Galtung ist das herausstechende Merkmal dieser Methodik die *Eleganz*, die er in Form einer „Hängematte“<sup>201</sup> symbolisiert:

Auf den ästhetischen Aspekt – Balance, Symmetrie – kommt es an. [...] Der Körper kommt zu Ruhe, sobald die Verknüpfung der Wörter zwischen den beiden entgegengesetzten Polen schwebt, voller Spannung zwar, aber voll ausbalancierter Spannung.<sup>202</sup>



### Abbildung 8: Die französische „dissertation“ als Metapher

Quelle: In Anlehnung an Galtung 1985: 193; Barmeyer 2001: 167

These und Antithese bilden die Pfeiler der *Hängematte*, die Synthese wird durch die Matte zwischen den beiden Pfeilern symbolisiert.

<sup>198</sup> Vgl. Götze 1993: 87-97.

<sup>199</sup> Vgl. Galtung 1985: 182; Barmeyer 2001a: 168.

<sup>200</sup> Vgl. Barmeyer 2001a: 167.

<sup>201</sup> Vgl. Galtung 1985: 182ff.

<sup>202</sup> Galtung 1985: 182f.



Im Vergleich hierzu gelten für die deutsche Seminar- oder Abschlussarbeit die Qualitätsansprüche der „Anschlussfähigkeit“, „Wahrheit“ und „Reichweite“.<sup>203</sup> Die Anschlussfähigkeit der Arbeit verlangt einerseits die richtige Verwendung und Interpretation vorangegangener Forschungsergebnisse und andererseits die auf den Leserkreis adaptierte Ausdrucksweise. Dieser Anspruch verlangt vom Verfasser der Arbeit ein hohes Präzisionsvermögen. Dies ist eine besondere Fähigkeit des deutschen Spezialisten, denn für die Anschlussfähigkeit ist tief greifendes Hintergrundwissen über die verwendeten und darauf aufbauenden eigenen Forschungsergebnisse notwendig.<sup>204</sup> In dem Kriterium der Anschlussfähigkeit kommt Münchs Stilmerkmal der *Kontinuität* zum Ausdruck. Man stellt den Zusammenhang zum bereits Vorgehenden her.

Das Kriterium der *Wahrheit* wird auch bei Münch als eine der besonderen Eigenschaften des Werks gegenüber dem Essay herausgehoben. Denn hier geht es nicht wie bei der französischen „dissertation“ darum, die existierenden Gegensätze (These und Antithese) zu akzeptieren und so stehen zu lassen, sondern sich zu einer Sichtweise der Wahrheit zu bekennen. Mugler nennt zwei in der Wissenschaft weithin anerkannte Möglichkeiten sich zu einer Wahrheit zu bekennen: Die „Korrespondenz- und die Kohärenztheorie“.<sup>205</sup>

Mit *Korrespondenz* wird die *Übereinstimmung* einer Behauptung und einer von der Beobachtung und dem Beobachter unabhängigen Wirklichkeit gemeint. [...]

Mit *Kohärenz* wird *Widerspruchsfreiheit* einer Behauptung mit anderen Behauptungen gemeint. Eine neue Behauptung passt oder passt nicht zum Bild der Wirklichkeit, das wir schon haben.<sup>206</sup>

Auch Galtung erkennt in der französischen und der deutschen Sichtweise der Wahrheit einen Unterschied, der sich in den Qualitätsansprüchen der beiden Typen von Seminar- bzw. Abschlussarbeit widerspiegeln. Seiner Meinung nach ist die deutsche Sichtweise der „Wahrheit etwas Feststehendes“<sup>207</sup>. Sie kennt nur eine Wirklichkeit. Die französische hingegen ist etwas Flexibles. „Die Dinge existieren in einer Totalität; [...]“<sup>208</sup> und werden durch *Eleganz* zum Ausgleich gebracht.

---

<sup>203</sup> Mugler 2005: 1-7.

<sup>204</sup> Vgl. zur Erläuterung der Anschlussfähigkeit Mugler 2005: 2f.

<sup>205</sup> Mugler 2005: 5.

<sup>206</sup> Mugler 2005: 5.

<sup>207</sup> Galtung 1985: 198 i.V.m. 194ff.

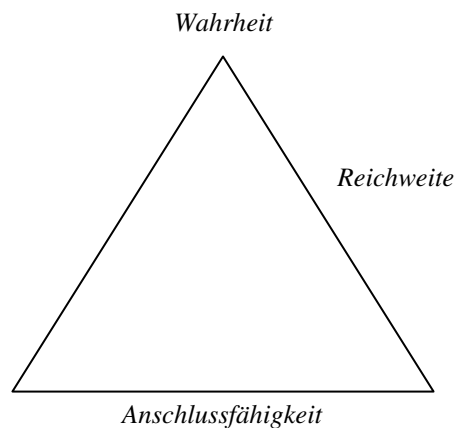
<sup>208</sup> Galtung 1985: 183 i.V.m. 198.

Der Anspruch der Reichweite leitet sich aus der folgenden Aussage ab:

Forschung als gesellschaftliches Phänomen erfordert Erkenntnisgewinn über individuelle Bedeutung hinaus (*Überindividualität*) und, damit dieses auch für andere bedeutsame Wissen weitergegeben werden kann, auch *Kommunikationsfähigkeit*.<sup>209</sup>

Für die Reichweite der Arbeit spielt Münchs Stilmerkmal „*Abstraktion*“<sup>210</sup> also eine zentrale Rolle.

In Verbindung mit Galtungs Metapher für den deutschen intellektuellen Stil, lässt sich folgende Abbildung für die deutsche wissenschaftliche Arbeit erstellen:



**Abbildung 9: Die deutsche wissenschaftliche Arbeit als Metapher**

Quelle: In Anlehnung an Galtung 1985: 193.

Weil im Bologna-Prozess versucht wird, eine Abstimmung über die Lernergebnisse der Grade BA, MA und Doktor zu finden, werden als Fazit dieses Abschnitts die idealtypischen Qualifikationsprofile eines deutschen Universitätsabsolventen und eines Grande École-Absolventen gegenübergestellt. Idealtypisch können sie deshalb nur sein, weil nicht auf das einzelne Individuum eingegangen wird, sondern nur aus den im deutsch-französischen Vergleich herausstechenden Besonderheiten im Lernen und Lehren.

Im Bologna-Prozess werden die Lernergebnisse in Form von Kompetenzen beschrieben. Hier unterscheidet die KMK<sup>211</sup> zwei Kategorien, die wie folgt definiert werden:

---

<sup>209</sup> Mugler 2005: 6.

<sup>210</sup> Mugler 2005: 7.

- „Die Kategorie *Wissen und Verstehen* beschreibt die erworbenen Kompetenzen mit Blick auf den fachspezifischen Wissenserwerb (Fachkompetenz).“
- „Die Kategorie *Können* umfasst die Kompetenzen, die einen Absolventen dazu befähigen, Wissen anzuwenden (Methodenkompetenz), und einen Wissenstransfer zu leisten. Darüber hinaus finden sich hier die kommunikativen und sozialen Kompetenzen wieder.“

Kategorie	Kompetenz	Frankreich: Grande École	Deutschland: Universität
<b>Wissen und Verstehen</b>	<i>Fachkompetenz</i>	Generalistisches Wissen, berufspraktische Kenntnisse	Expertise
<b>Können</b>	<i>Methodenkompetenz</i>	Eleganz	Präzision
	<i>Kommunikative und soziale Kompetenzen</i>	Expressivität Wettbewerbsgeist, psychische Belastbarkeit	Abstraktion Eigenverantwortung, intrinsische Motivation

**Abbildung 10: Idealtypisches Qualifikationsprofil eines französischen Grande École-Absolventen und eines deutschen Universitätsabsolventen**

Quelle: Eigene Darstellung mit Informationen aus: Münch 1990: 70-83; Barmeyer 2001: 180-185; Barmeyer & Davoine 2007: 1-33.

Diese schematische Gegenüberstellung repräsentiert eine starke Vereinfachung, soll aber dazu dienen, die Reformlinien im Bologna-Prozess besser zu überblicken.

Somit zeigt sich für die Analyse wesentlicher Aspekte aus den Subsystemen „Wissen/Fächer“ und „Personen/Lehre/Lernen“, dass unterschiedliche Lern- und Lehrstile verschiedene Qualifikationen nuancieren.

Die Analyse der deutschen Lehrkonzeption verdeutlicht, dass das Prinzip der Einheit von Forschung und Lehre das Rückgrat des deutschen Forschungssystems bildet, denn an den Universitäten werden die Nachwuchswissenschaftler ausgebildet.<sup>212</sup>

<sup>211</sup> KMK 22.04.2005: 5.

<sup>212</sup> Vgl. auch Bologna-Sekretariat 2009b: 7.

Hingegen ist die Lehre an den hoch angesehenen Hochschulen in Frankreich stark an den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes ausgerichtet (*zweckgerichtetes Lernen*). Die Universités vertreten disziplinäres Wissen. Lehre und Lernen an den Universités wurde bisher jedoch unzureichend erforscht.

## 4 Die kulturellen Besonderheiten der Hochschulsysteme im Bologna-Prozess

### 4.1 Kontext, Ziel, Maßnahmen und Organisationsweise

Der Bologna-Prozess ist die europäische Antwort auf den sich im Zuge der Globalisierung verstärkenden internationalen Wettbewerb um die „klugen Köpfe“ sowie auf die neuen Anforderungen an die Hochschulen in der Wissensgesellschaft. Vor diesem Hintergrund sind die Bologna-Maßnahmen zur Schaffung des EHR zu sehen.

Der **internationale Wettbewerb** im Hochschulwesen wird vom **internationalen Vergleich** bestimmt: Die OECD vergleicht jährlich die Bildungssysteme der OECD-Länder anhand zahlreicher statistischer Erhebungen. Das internationale Hochschulranking der Universität von Shanghai ist innerhalb kürzester Zeit weltweit bekannt geworden. Die europäischen Universitäten schneiden hierin vergleichsweise schlecht ab. Ganz vorn stehen Elite-Universitäten der USA.<sup>213</sup> Für den internationalen Vergleich braucht man **internationale Maßstäbe**; für ein Ranking sogar **Qualitätsstandards**.

Vor diesen allgemeinen Beobachtungen, die weder den Anspruch haben sämtliche Wirkungszusammenhänge der Globalisierung, noch sämtliche Rahmenbedingungen in der Wissensgesellschaft zu erfassen, kann nun der Bologna-Prozess besser verstanden werden.

Das **Ziel** des Bologna-Prozesses ist es, bis 2010 einen EHR durch die „Förderung konkreter Maßnahmen“<sup>214</sup> zu schaffen. Der Sinn des EHR ist die „Kompatibilität und Vergleichbarkeit“ der Hochschulsysteme, um so die Ziele der „Mobilität“ von Studierenden und Wissenschaftlern in Europa, der „Attraktivität“ und „internationalen Wettbewerbsfähigkeit“ des EHR zu erreichen.<sup>215</sup>

Der Bologna-Prozess basiert auf einem interministeriellen Abkommen, der Bologna-Erklärung (1999). Für die **Organisation** ist der Kontext wichtig, dass der Bologna-Prozess in der Lissabon-Strategie (2000), die vom Europäischen Rat aufgesetzt wurde,

---

<sup>213</sup> Siehe Abschnitt 4.2.2.

<sup>214</sup> Vgl. Bologna-Sekretariat 1999: 2-3.

<sup>215</sup> Bologna-Sekretariat 1999: 2-3.

an die Wirtschaftspolitik der Europäischen Union gekoppelt wurde. Denn in der Strategie stellt das europäische Hochschulwesen eine Grundsäule für das Ziel, Europa zum „wettbewerbsfähigsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“<sup>216</sup> zu machen, dar.

Seit 1999 finden alle zwei Jahre Konferenzen mit Vertretern der Regierungen der Unterzeichnerstaaten statt, auf denen nicht nur der Maßnahmenkatalog erweitert wird, sondern die Zielsetzungen und entsprechenden **Maßnahmen** auch immer konkreter werden. Mittlerweile sind 45 Länder, über die Europäische Union hinausgehend, beteiligt.<sup>217</sup> Zum Reformprogramm zählen sowohl strukturelle, wie auch curriculare und organisatorische und verwaltungstechnische Veränderungen.

Auf den Konferenzen wird die sog. „Follow-Up Gruppe“<sup>218</sup>, die Verantwortlichen für die Maßnahmen auf europäischer Ebene, bestimmt. So wurde bspw. für die Maßnahme 5 („Qualitätssicherung“) die sog. „E4-Gruppe“ bestehend aus European Network for Quality Assurance (ENQA), European University Association (EUA), European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE) und The National Union of Students in Europe (ESIB), beauftragt [...] ein vereinbartes System von Normen, Verfahren und Richtlinien zur Qualitätssicherung zu entwickeln, [...]“<sup>219</sup>.

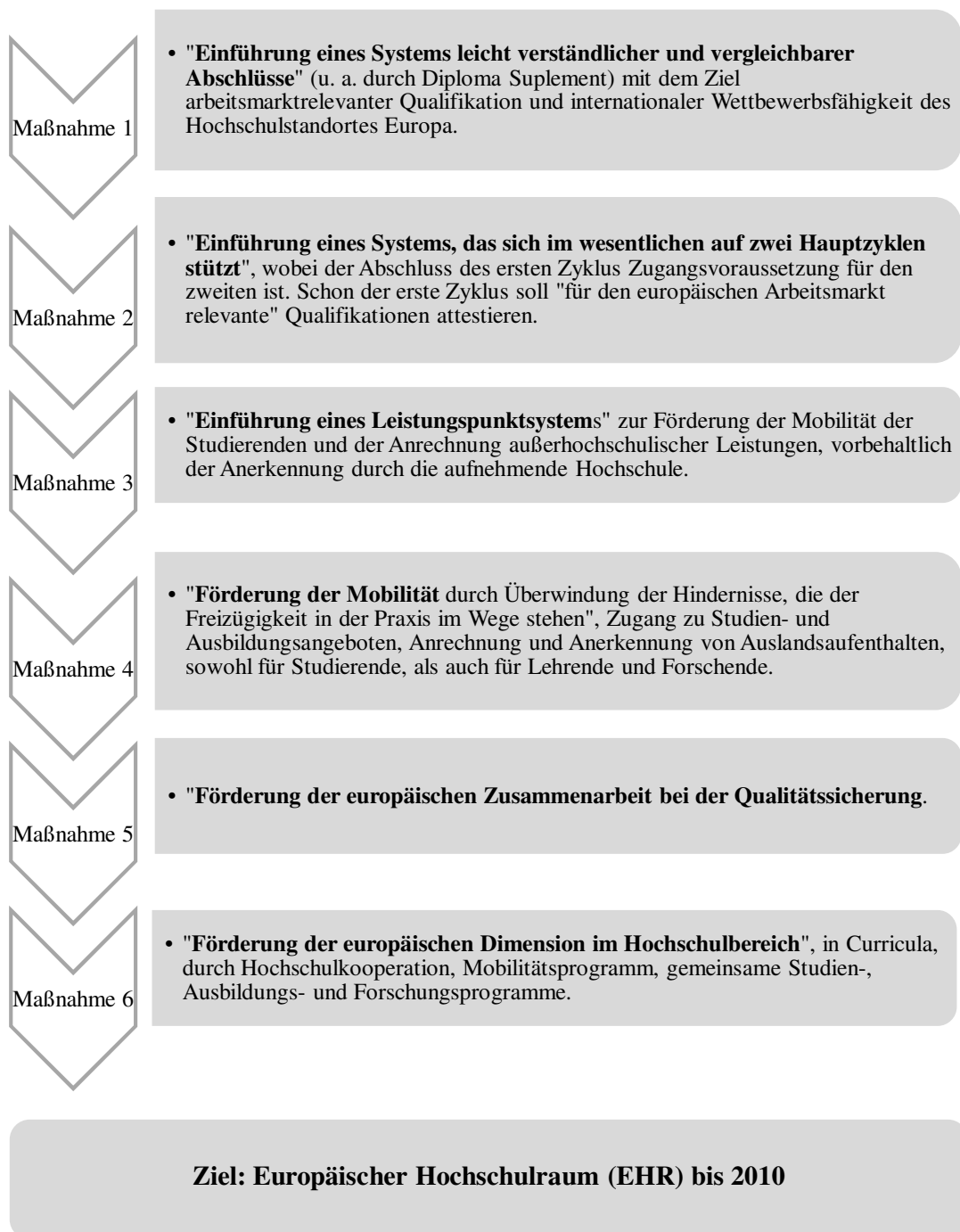
---

<sup>216</sup> HRK 2009a: online; vgl. hierzu auch Crochet 2004: 468; Garcia 2008: 67.

<sup>217</sup> Vgl. Bologna-Sekretariat 2005a: 8.

<sup>218</sup> Bologna-Sekretariat 2005a: 5.

<sup>219</sup> Bologna-Sekretariat 2003: 4.



**Abbildung 11: Der Bologna-Prozess im Überblick**

Quelle: In Anlehnung an HRK 2009b: online.

Abbildung 11 zeigt nur die in der Bologna-Erklärung genannten Maßnahmen. In den Folgekonferenzen wurde dieser Katalog um weitere fünf Maßnahmen ergänzt.<sup>220</sup> Für diese Arbeit muss jedoch eine Einschränkung der zu behandelnden Maßnahmen ergriffen werden. Dabei dient der theoretische Bezugsrahmen als Orientierung:

In Hinblick auf Veränderungen im Subsystem „Organisation/Steuerung“ der Hochschulsysteme wird die Maßnahme 5 (**Qualitätssicherung**) fokussiert. Strukturelle Veränderungen werden unter Bezugnahmen auf die Maßnahmen 1 und 2, die im Wesentlichen das **BA- und MA-Studiengangmodell** betreffen, diskutiert. Implikationen für die Subsysteme „Wissen/Fächer“ und „Personen/Lehre/Lernen“ werden im Kontext des Leistungspunktesystems **ECTS**, der daran anknüpfenden **Modularisierung** sowie dem **Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR)** reflektiert.

## 4.2 Die europäische Qualitätssicherung

Die Anpassung der Hochschulsysteme an die Bedingungen des internationalen Wettbewerbs im Zuge der Globalisierung ist der rote Leitfaden im Bologna-Prozess. So selbstverständlich dies auf der einen Seite zu sein scheint, so dürfen auf der anderen Seite die potentiellen Konsequenzen für kulturgeschichtliche Besonderheiten der Hochschulsysteme nicht missachtet werden, denn schließlich gilt kulturelle Vielfalt als ein den EHR konstituierendes Element.

Mit der Maßnahme 5 („Qualitätssicherung“) sind den Ländern und deren Hochschulsysteme große Auflagen gesetzt, die die bisherige nationale Legitimationsbasis der Hochschulen aufbrechen und auf die internationale Tribüne heben. Europäische Instanzen bestimmen nun im Rahmen der Qualitätssicherung Standards und Richtlinien der Subsysteme „Organisation/Steuerung“ und „Personen/Lehre/Lernen“. Dadurch soll die Vergleichbarkeit von Qualifikationen<sup>221</sup> und damit die Transparenz der Abschlüsse und Systeme im Wettbewerb um die „klugen Köpfe“ erhöht werden.

---

<sup>220</sup> Maßnahme 7: Lebenslanges Lernen; Maßnahme 8: Beteiligung der Hochschuleinrichtung und Studierenden; Maßnahme 9: Förderung der Attraktivität des europäischen Hochschulraums; Maßnahme 10: Synergienutzung zwischen EHR und europäischen Forschungsraum; Maßnahme 11: Förderung der sozialen Dimension (vgl. Bologna-Sekretariat 2001: 7f.; Bologna-Sekretariat 2003: 8; Bologna-Sekretariat 2005a: 5).

<sup>221</sup> Vgl. Bologna-Sekretariat 2001: 5.



Auf der Konferenz in Bergen (2005) wurde den anwesenden Ministern das Dokument „European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area“ (ESG) vorgelegt.<sup>222</sup> Entwickelt wurden die internationalen Qualitätsstandards vom European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)<sup>223</sup> in Zusammenarbeit mit dem Verband europäischer Universitäten EUA, dem Verband europäischer Studenten ESIB und der europäischen Vereinigung EURASHE. Die Minister verpflichteten sich im Bergen-Communiqué zur Umsetzung der ESG.<sup>224</sup>

Um zu verdeutlichen, worum es bei der Qualitätssicherung allgemein geht, wird an dieser Stelle aus den „Grundprinzipien des Marketing“ von Diller zitiert. Dort stellt Qualitätssicherung als Bestandteil des „Total Quality Management“ ein Marketinginstrumentarium für das Management eines Unternehmens dar:

Die Produktqualität wird letztlich durch die interne Prozessqualität bei der Erstellung der Produkte und Dienstleistungen bestimmt. Zu deren Steigerung bzw. Sicherung werden organisatorische Maßnahmen der **Qualitätssicherung** eingesetzt. Dazu gehören z.B. **Zertifizierungen** der qualitätsbestimmenden Prozesse durch entsprechende Agenturen, [...]. Hierzu muss detailliert in sog. Qualitätshandbüchern festgelegt werden, welche Aktivitäten zu ergreifen sind, um die ein angestrebtes Qualitätsergebnis sicherzustellen. Ferner werden vielfältige Maßnahmen ergriffen, um die Qualität im Zeitablauf an die sich wandelnden Bedingungen des Wettbewerbs anzupassen. Die Summe dieser vielfältigen Maßnahmen ergibt das sog. **Total Quality Management** [...].<sup>225</sup>

Auf diesem Grundkonzept bauen auch die ESG auf: Die Qualität der Grade BA, MA und Doktor hängen von der internen Prozessqualität, d.h. nicht nur vom „Management“ der Hochschulen, sondern auch von der Gestaltung der Studiengänge und der Lehre ab. Alle Abläufe, die in der Hochschule zur Qualifizierung der BA- und MA-Studenten beitragen, werden als „qualitätsbestimmende Prozesse“ betrachtet, die durch eine Strategie mit klaren Qualifikationszielen der Studiengänge und einer ‚Qualitätskultur‘ („quality culture“<sup>226</sup>) der Hochschule gesichert werden sollen. Diese werden durch eine Qualitätssicherungsagentur zertifiziert, wenn die Standards und Richtlinien, die im „Qualitätshandbuch“ – den ESG – festgehalten sind, eingehalten werden. Als „quali-

---

<sup>222</sup> Vgl. ENQA 2005: 34.

<sup>223</sup> In 2004 wurde die ENQA zu einem Verband umgewandelt (vgl. ENQA 2009: online).

<sup>224</sup> Vgl. Bologna-Sekretariat 2005a: 3.

<sup>225</sup> Diller 2002: 93.

<sup>226</sup> ENQA 2005: 10.

tätsbestimmende Prozesse“ der internen Qualitätssicherung werden in die Strategieentwicklung und -implementierung für das Studienangebot auch das Prüfungswesen, der Lehrkörper, das Lehrmaterial und die Lehr- und Lerninfrastruktur sowie das Informations- und Kommunikationssystem der Hochschule miteinbezogen.<sup>227</sup>

Für die „Zertifizierungen der qualitätsbestimmenden Prozesse“ sehen die ESG unabhängige, d.h. hochschulexterne und nicht-staatliche Qualitätssicherungsagenturen vor. Sie sollen die Prüfung der Effektivität der internen Qualitätssicherung der Hochschulen übernehmen. Dieser Vorgang entspricht der externen Qualitätssicherung oder auch „Peer Review“.<sup>228</sup> Als Qualitätssicherung werden dabei sämtliche Evaluations-, Akkreditierungs- und Audit-Prozesse angesehen.<sup>229</sup> Als dritte Komponente ist das europäische Register akkreditierter Qualitätssicherungsagenturen (EQAR) eingerichtet worden. Hierin werden alle Qualitätssicherungsagenturen aufgenommen, die durch ein „Peer Review“ auf die Erfüllung der ESG hin überprüft worden sind.

Für das Qualitätsmanagement der Unternehmen gibt es nach Diller allgemeine Prinzipien, von denen einige unter den zugrundeliegende Prinzipien in den ESG zu finden sind. Hierzu zählt einmal die „**durchgängige Orientierung an den Kundenwünschen**“ auch für die marktfernen Bereiche der technischen Produktentwicklung“ und das „Prinzip der **aktiven Qualitätsgestaltung**“<sup>230</sup>. So findet man unter den zugrundeliegenden Prinzipien der ESG die Stakeholder-Partizipation, d.h. die Beteiligung der Studierenden und anderer Interessengruppen, wie potentielle Arbeitgeber, und die institutionelle Autonomie und Eigenverantwortung der Hochschulen für die interne Qualitätssicherung.

Abbildung 12 gibt einen Überblick über die Qualitätssicherung im EHR.

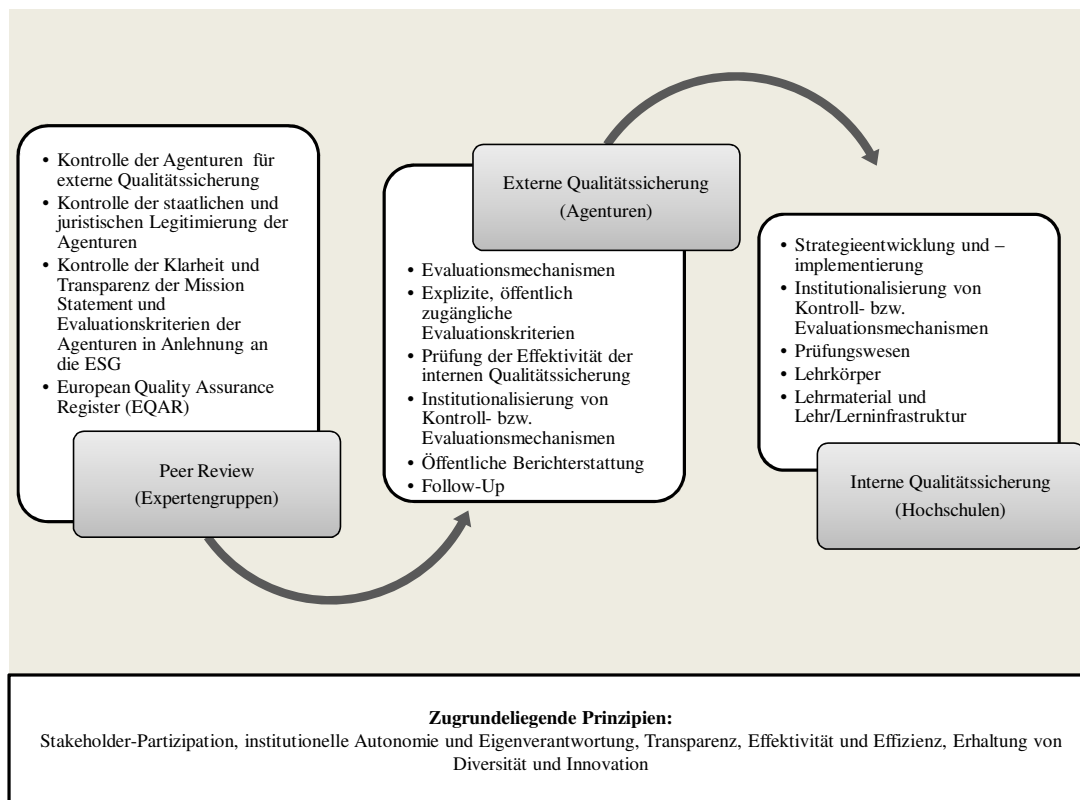
---

<sup>227</sup> Vgl. ENQA 2005: 15-19.

<sup>228</sup> Vgl. ENQA 2005: 19-22.

<sup>229</sup> Vgl. ENQA 2005: 5.

<sup>230</sup> Diller 2002: 228.



**Abbildung 12: Qualitätssicherung im EHR lt. ESG**

Quelle: Eigene Darstellung mit Informationen aus: ENQA 2005: 6-30

In diesem Qualitätssicherungssystem bestätigt sich der Trend, die Hochschulen als Dienstleister gegenüber ihren Kunden zu verstehen. Wissenschaftler<sup>231</sup> verweisen in diesem Zusammenhang auf die Ökonomisierung des Hochschulwesens, welche der Kritik unterliegt, weil ökonomisches Denken zu einseitig an Markterfolg, Effizienz und Kundenwünschen (ergo der Verwertbarkeit von Wissen) orientiert ist, welches die „innere Grundstruktur von Wissenschaft und Forschung“<sup>232</sup> aufzulösen droht und damit deren Tradierungsfunktion kulturellen Wissens in Frage stellt.

Was bedeutet dies nun für die kulturellen Besonderheiten der beiden Hochschulsysteme? Dazu sind zuerst die konkreten systemischen Veränderungen zur Umsetzung der Maßnahme 5 nachzuvollziehen, um diese dann mit der kulturellen Prägung in Verbindung zu setzen.

<sup>231</sup> Vgl. Elm 2002: 9-36; Hubig 2002: 37-49; Prisching 2005: 22-25; Buhler (2004: 348) spricht vom „capitalisme universitaire“.

<sup>232</sup> Elm 2002: 12.

#### 4.2.1 Qualitätssicherungssysteme in Frankreich und Deutschland

Aufgezeigt wurde, dass der Staat bisher in beiden Ländern traditionell einen großen Einfluss auf das Hochschulsystem hat. In Frankreich spielt der Staat eine noch aktivere und umfassendere Rolle. Anhand der Begriffe „*Machtmodell*“ vs. „*Kooperations- und Kompromissmodell*“ wurde dies verdeutlicht. In beiden Hochschulsystemen verändert sich nun die Rolle des Staates durch die europäische Reformmaßnahme dahingehend, dass bestimmte Verantwortungsbereiche abgegeben werden.

Aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzungen unterscheidet sich die Qualitätssicherung in beiden Ländern derzeit noch erheblich. Beide Systeme erfüllen noch nicht die ESG im vollen Umfang. In Frankreich fehlt die in Abbildung 12 links dargestellte Komponente des „Peer Review“ zur Kontrolle der externen Qualitätssicherung.<sup>233</sup> Im deutschen System hingegen existiert in den meisten Hochschulen, trotz „Projekt Q“, noch kein umfassendes Qualitätsmanagement, welches der internen Qualitätssicherung lt. ESG gerecht werden würde (vgl. in Abbildung 12 die rechts dargestellte Komponente).<sup>234</sup>

Um den französischen Hochschulen mehr Eigenverantwortung und Gestaltungsmöglichkeiten für die Qualität ihres Studienangebots und ihres „Managements“ zu geben, wurde von der Regierung in 2007 ein neues Gesetz verabschiedet, das „Loi relative aux Libertés et Responsabilités des Universités“ (Loi LRU).<sup>235</sup> Um die Verhandlungsposition der Hochschule gegenüber dem Staat in der Vertragspolitik, welche bereits im Loi Savary vorgesehen war, zu verbessern, stärkt das Gesetz v.a. das Hochschulmanagement, ergo die zentralen Entscheidungsgremien „conseil d’administration“ (Verwaltungsrat) und Präsident.

Die Studenten-Gewerkschaften kritisieren allerdings die immer noch unzureichende Einbindung der Studierenden in die Entscheidungsstrukturen der Hochschule. Die Macht sei auch in der Universität zentralisiert und zwar auf den Präsidenten.<sup>236</sup> Auch der Schriftsteller und Literaturkritiker Jourde<sup>237</sup> vermisst die demokratische Ordnung

---

<sup>233</sup> Vgl. Bologna-Sekretariat 2009a: 28.

<sup>234</sup> Die vereinzelt, selbst initiierten Evaluationen wurden noch nicht systematisiert (vgl. BMBF 2007: 13f.)

<sup>235</sup> Vgl. Gelz 2009: online; LRU 2007.

<sup>236</sup> Vgl. FAGE 26.07.2007: online; FAGE 13.11.2007: online.

<sup>237</sup> Vgl. Jourde April 2008: 4.

der internen Organisation der Hochschule nach dem Loi LRU. Es ist daher fraglich, inwieweit sich die Verantwortung der Studierenden und Hochschullehrer für die qualitätsbestimmenden Prozesse durch das neue Gesetz erhöhen wird. Das kulturelle Merkmal „Zentralismus“ wird wohl weiterhin stilprägend auf die Organisation und Steuerung des französischen Hochschulsystems wirken. Dies zeigt sich auch in der Organisationsweise der neu gegründeten, nationalen Evaluationsagentur AERES.<sup>238</sup> Sie ersetzt die vorherige Evaluationsagentur CNE und fasst die zuvor von verschiedenen Instanzen durchgeführten externen Evaluationen der Hochschulen zusammen. Sie evaluiert drei Sektionen: die Verwaltungsebene bzw. das Hochschulmanagement, die Studiengänge und Diplome sowie die universitären Forschungseinheiten (z.B. UMR).<sup>239</sup> Allerdings fehlt auch hier die in den ESG vorgesehene Einbindung der Studierenden in den Rat der AERES, welcher die Evaluationskriterien und -prozesse festlegt.

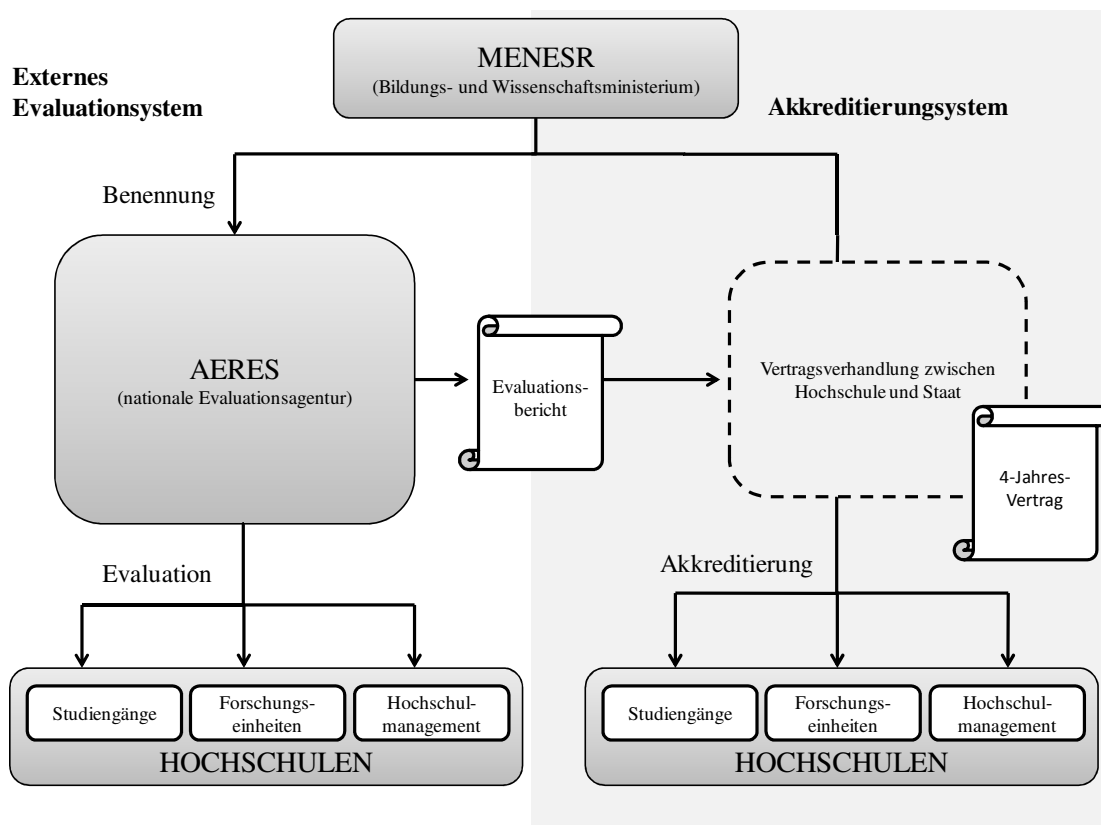
Im Gegensatz zu den in Deutschland gegründeten Akkreditierungsagenturen hat die AERES keine Zertifizierungsbefugnis. Ihre Evaluationsberichte dienen als Information für die Öffentlichkeit, als Strategieinstrument für das Hochschulmanagement sowie als Entscheidungsinstrument für den Staat im Rahmen der Vertragsverhandlungen mit den Hochschulen.<sup>240</sup>

---

<sup>238</sup> Die AERES wurde im Rahmen des Gesetzes vom 18. April 2006 („loi de programme de recherche“) gegründet (vgl. Bologna-Sekretariat 2009a: 28).

<sup>239</sup> Vgl. AERES 2007: 6; Witte 2006: 26.

<sup>240</sup> Vgl. AERES 2009: online.



**Abbildung 13: Das französische System externer Qualitätssicherung**

Quelle: Eigene Darstellung

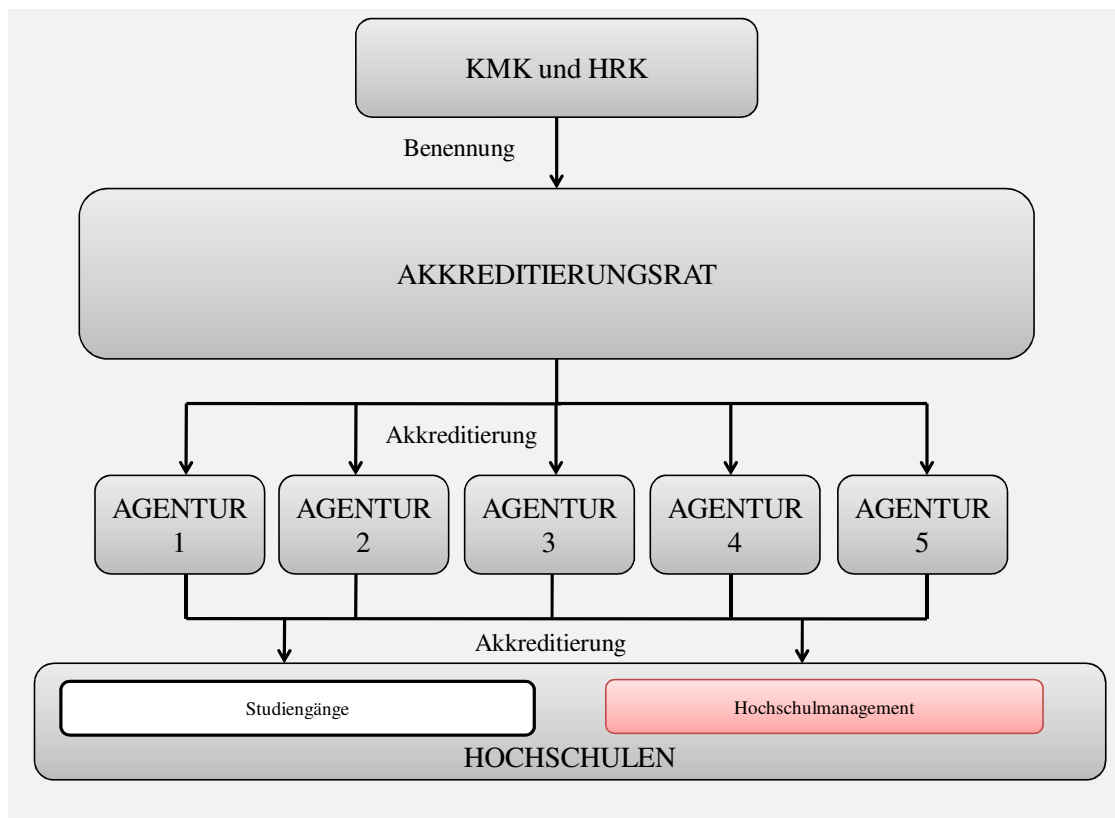
Mit dem Gesetz „Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland“ (15.02.2005) wird der Akkreditierungsrat zur Unterstützung der Maßnahme 5 gegründet. Ihm unterstehen fünf Akkreditierungsagenturen, die die Akkreditierung der Hochschulen durchführen. Auch hier ist die Akkreditierung verpflichtend für die Einführung der neuen BA-/MA-Studiengänge.<sup>241</sup> Mit Akkreditierung ist ein Verfahren zur Anerkennung des Studienangebots einer Hochschule gemeint:

Akkreditierung im Hochschulbereich bedeutet die zeitlich begrenzte Anerkennung von Studienprogrammen (insbesondere Bachelor- und Master-Studiengänge) und Hochschulen im Rahmen eines geregelten Verfahrens. Durch die Überprüfung und Feststellung bestimmter Mindeststandards findet eine Qualitätssicherung in Lehre und Studium nach internationalen Maßstäben statt, die es den Hochschulen ermöglicht, sich und ihren Studiengängen ein besonderes Profil zu verleihen.<sup>242</sup>

<sup>241</sup> Vgl. Akkreditierungsrat 2009: online; BMBF 2007: 12.

<sup>242</sup> HRK 2009c: online.

Der Akkreditierungsrat legt die Verfahrensregeln für die Akkreditierung der Studiengänge fest und akkreditiert die Agenturen.<sup>243</sup> Die Hochschulen können die Akkreditierungsagentur selbst auswählen, sodass man in Deutschland ein eher wettbewerblich organisiertes Qualitätssicherungssystem vorfindet,<sup>244</sup> während in Frankreich sämtliche Evaluationen national organisiert werden, und zwar durch die AERES.



**Abbildung 14: Das deutsche Akkreditierungssystem als externe Qualitätssicherung**

Quelle: Eigene Darstellung

Entscheidend für das deutsche Akkreditierungssystem ist, dass dieses von bundesweiten Struktur- und Curricula-Vorgaben getragen wird, denn die Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen richten sich nach den KMK-Beschlüssen „*Ländergemeinsame Strukturvorgaben*“ sowie „*Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse*“.<sup>245</sup> Diese wiederum richten sich nach den europäischen Standards.<sup>246</sup> Insofern bedeutet die

<sup>243</sup> Vgl. Akkreditierungsrat 2009: online.

<sup>244</sup> Vgl. Witte 2006: 25.

<sup>245</sup> Vgl. Akkreditierungsrat 17.07.2006: 2.

<sup>246</sup> Vgl. KMK 22.04.2005: 2.

europäische Qualitätssicherung für Deutschland eine Abnahme des föderalistisch organisierten Systems in Bezug auf die Struktur und die Subsysteme „Personen/Lehre/Lernen“ und „Wissen/Fächer“. Dies widerspricht nicht der Tatsache, dass die operationale Durchführung der Akkreditierungen im Unterschied zu Frankreich dezentral stattfindet. Welche Auswirkungen die Zentralisierung auf die als kulturelle Besonderheit herausgestellte akademische Freiheit des deutschen Professors und auf das darauf aufbauende Stilmerkmal der *spezifischen Idee* hat, wird unter Punkt 4.2.3 reflektiert.

Nach der Definition der Akkreditierung ist die im Loi LRU<sup>247</sup> geregelte Vertragspolitik zwischen Hochschule und Staat das französische Verfahren der Akkreditierung. Im Rahmen des 4-Jahres-Vertrags werden auch die Studienangebote, d.h. die Studiengänge und deren Qualifikationsprofile, definiert. Für die Hochschule bedeutet der Vertrag die staatliche Anerkennung des Studienangebots und damit das Recht zur Vergabe staatlicher Diplome. Im französischen Hochschulsystem behält der Staat also die Entscheidungsbefugnis über die Anerkennung von Studienprogrammen. Von Frankreich wird dies im Bologna-Bericht 2005 damit erklärt, dass das „diplôme national“ einen gesellschaftlichen Konsens trägt, der eng mit der staatlichen Qualitätsgarantie für die Diplome verknüpft ist. Von daher geht es bei den Evaluationen v.a. auch um die inhaltliche Kontrolle, während die ESG in erster Linie auf die Systematisierung von Qualitätssicherungsprozessen abzielen.<sup>248</sup>

Da das kulturgeschichtliche Konzept von Autonomie in Frankreich so aussah, dass Hochschulen und Professoren weniger Eigenverantwortung trugen als in Deutschland und der Staat eine außergewöhnlich große Macht in diesem Bereich hatte, bedeuten die Zugeständnisse im Rahmen der Vertragspolitik und nationalen, externen Evaluationen eine gewisse Autonomieerhöhung für die Hochschulen. Sie können nun eigene Curricula entwickeln und vorschlagen. Im Zuge des Bologna-Prozesses verblasst also der französische Etatismus graduell. Werden beide Qualitätssicherungssysteme verglichen, ist

---

<sup>247</sup> Das neue Rahmengesetz LRU soll den Autonomiebereich der Hochschulen ausweiten und die Eigenverantwortung für die Qualität ihres Studienangebots und die Effizienz ihres Managements erhöhen. Der Verwaltungsrat („conseil d'administration“) stellt hierin die zentrale Entscheidungsinstanz für strategische Angelegenheiten dar. Die Vertretung der Studierenden sowie der Wirtschafts- und Sozialpartner erhalten in diesem Gremium mehr Sitze, um ihre Mitbestimmung in der Hochschule zu stärken. Ferner sieht das LRU eine globale Budgetzuteilung und eigenständige Einteilung sowie eine flexiblere Regelung der Einteilung von Verwaltungs-, Lehr- und Forschungstätigkeiten vor (vgl. Dupont 2008: I-13f.).

<sup>248</sup> Bologna-Sekretariat 2005c: 4-5.



die Gestaltungsrolle des französischen Staates aber immer noch viel größer als die des deutschen. In Deutschland wird das enge Kooperations- und Kompromissverhältnis zwischen Hochschulen und Staat durch die Zwischenschaltung einer Qualitätssicherungsagentur aufgebrochen. Die Länderministerien geben ihre Entscheidungsbefugnis über die Anerkennung der Studienangebote an das Akkreditierungswesen ab. Gleichzeitig erhöht sich aber der staatliche Einfluss auf die Subsysteme „Personen/Lehre/Lernen“ und „Wissen/Fächer“ durch die Einführung von bundesweiten Strukturvorgaben. Diese enthalten Vorgaben für die Lehrplangestaltung.<sup>249</sup>

Was Frankreich betrifft, so wurde bisher noch nicht auf die Rolle der nationalen Hochschulrankings („classements“) eingegangen, die bisher eine wichtige qualitätsprüfende Funktion für das System trugen. Diesem Aspekt wird unter dem nachfolgenden Punkt nachgegangen.

#### **4.2.2 Das „classement“ als spezifisch französischer Aspekt der Qualitätssicherung**

Auffällig im Vergleich zu Deutschland ist, dass Frankreich sich im Namen der europäischen Qualitätssicherung intensiv mit der Frage nach der Art und Weise der Darstellung der Qualität auf dem internationalen Bildungsmarkt beschäftigt. Dieses Thema ist für die französische Regierung dermaßen wichtig, dass es zu einem Agendapunkt im Rahmen ihrer EU-Ratspräsidentschaft gemacht wird. Vor dem kulturellen Kontext Frankreichs verwundert daher der Vorschlag eines europäischen Rankings nicht:

Die nationalen Hochschulrankings („classements“) tragen traditionell eine wichtige Funktion für die Qualitätsprüfung des französischen Hochschulsystems. Vor dem Hintergrund der Popularität internationaler Hochschulrankings verlieren die auf das französische Hexagon beschränkten Rankings jedoch an Bedeutung. Man beschäftigt sich auch in Frankreich stark mit dem „Shanghai-Ranking“, in dem Frankreichs beste Hochschulen – die Grandes Écoles – denkbar schlecht abgeschnitten haben. Unter den ersten 100 Universitäten hat es im Shanghai-Ranking 2006<sup>250</sup> nur eine Grande École, nämlich die École Normale Supérieure (ENS) Paris, geschafft. Warum? Die Kriterien des „Shanghai-Ranking“ entsprechen – bis auf Ausnahmen, wie die ENS – nicht dem Kon-

---

<sup>249</sup> Vgl. KMK 10.10.2003: 4-7.

<sup>250</sup> Vgl. Shanghai Jiao Tong University 2006a: online.

zept der Grandes Écoles: Die Kriterien sind stark forschungsbezogen, praktizieren die Natur- und Sozialwissenschaften und berücksichtigen auch die Größe der Institutionen.<sup>251</sup> Die Grandes Écoles erreichen nicht die für ein internationales Ranking notwendige „kritische Masse“<sup>252</sup>. Die Universités sind zwar wesentlich größer, aber auch ihnen fehlt die entscheidende Forschungsaktivität. Vor diesem Hintergrund erklären sich auch die von der Regierung initiierten und finanzierten Kooperationsprojekte („Opération Campus“ und „PRES“) zwischen geographisch naheliegenden Hochschulen und Forschungseinrichtungen. Ziel der Projekte ist die Gründung von Exzellenzpolen, die auf dem internationalen Bildungsmarkt besser sichtbar sind.<sup>253</sup> Hierauf wird in Abschnitt 4.3.1 näher eingegangen.

Tabelle 3 zeigt das bescheidene Abschneiden des europäischen Hochschulwesens im „Shanghai-Ranking“.

	Country	Top 20	Top 100	Top 200	Top 300
1	USA	17	54	87	118
2	UK	2	11	22	33
3	Japan	1	6	9	12
4	Germany		5	15	22
5	Canada		4	8	16
6	France		4	6	12
7	Sweden		4	4	9
8	Switzerland		3	6	7
9	Netherlands		2	7	9

**Tabelle 3: Auszug des „Shanghai-Rankings“ 2006**

Quelle: Shanghai Jiao Tong University 2006c: online

<sup>251</sup> Vgl. Shanghai Jiao Tong University 2006b: online: Es gibt sechs Kriterien mit unterschiedlichen Gewichtungen: Qualität der Lehre (Alumini, die einen Nobel Preis oder eine Fachgebiet-Medaille gewonnen haben, 10%); Qualität der Fakultät (Akademisches Personal, das einen Nobel Preis oder eine Fachgebiet-Medaille gewonnen hat, 20%, oft zitierte Forscher in 21 Fachbereichen, 20%); Forschungs-Output (publizierte Artikel in Naturwissenschaften, 20%, Social-Science Citation Index, 20%); Größe (akademische Leistung in Relation zu der Größe der Hochschule, gemessen an der Anzahl des akademischen Personals, 10%).

<sup>252</sup> Der Begriff der „kritischen Masse“ wird von der EU-Kommission in ihrer Mitteilung „Die Rolle der Universitäten im Europa des Wissens“ diskutiert (vgl. Hackl 2005: 108f.) und auch in der derzeitigen französischen Hochschulpolitik aufgegriffen.

<sup>253</sup> Vgl. Bologna-Sekretariat 2009a: 12f.

Ein auf das europäische Hochschulwesen adaptiertes Ranking soll der „Fehlinterpretation“ der Qualität europäischer Hochschulen entgegenwirken. So zumindest erklärt es Wissenschaftsministerin Pécresse<sup>254</sup> anlässlich einer Konferenz zum Thema „Qualitätssicherung im europäischen Hochschulwesen“ im Rahmen der französischen EU-Ratspräsidentschaft. Pécresse schlägt ein „classement de Bruxelles“<sup>255</sup> vor, um dem „Shanghai-Ranking“ zu begegnen.<sup>256</sup>

Die Idee des Brüsseler Rankings spiegelt den logisch-deduktiven Gedankengang sowie den expressiven Charakter der „raison“ wider: Das „classement“ bietet eine klare, strukturierte Übersicht über das vielfältige europäische Hochschulwesen. Die auf gesellschaftliche Darstellung ausgerichtete *Expressivität* als französisches Stilmerkmal, tritt gerade in Wettbewerbssituationen besonders hervor und gestaltet daher die europäische Qualitätssicherung mit. Es ist nicht anzunehmen, dass dieses kulturelle Merkmal im Zuge der Harmonisierung des europäischen Hochschulwesens verblasen wird.

Anders hingegen sind die derzeitigen Entwicklungen in der Qualitätssicherung in Bezug auf das deutsche Stilmerkmal „spezifische Idee“ zu bewerten, wie unter im nachfolgenden Punkt erläutert wird.

#### **4.2.3 Die traditionelle Rolle des deutschen Professors in der europäischen Qualitätssicherung**

Mit Hilfe der diskursiven Symbole „Habilitation“ und „Schulbildung“ und der damit verbundenen „akademischen Freiheit“ wurde erläutert, dass die persönliche Identität der Lehrenden und Lernenden eine herausragende Rolle innerhalb der Universität spielt. Das im Rahmen des Bologna-Prozesses eingeführte Akkreditierungssystem berührt genau dieses Thema:

---

<sup>254</sup> Vgl. Pécresse 09.09.2008: 2.

<sup>255</sup> Vgl. Pécresse 13.11.2008: online.

<sup>256</sup> Die Pariser Konferenz zum Thema „Qualitätssicherung“ bestätigt eine zunehmende Anerkennung von Hochschulrankings als Evaluationsmethode und als Darstellung von Exzellenz. Die französische Regierung schlägt im Rahmen ihrer EU-Ratspräsidentschaft deshalb vor, ein Projekt als Konsortium der im Europäischen Register für anerkannte Qualitätssicherungsagenturen im Hochschulwesen (EQAR) eingetragenen Evaluationsagenturen sowie nationaler Experten zu starten, um die Entwicklung des Brüsseler Hochschulrankings voranzutreiben (vgl. MENESR 2008: 1-7).

Die Programmakkreditierung ist darauf ausgerichtet, die inhaltliche Ausgestaltung der Studiengänge auf Grundlage extern definierter Qualitätsstandards zu bewerten.<sup>257</sup> Somit betrifft sie den Kern der *spezifischen Idee* der Professoren. Die Akkreditierungskriterien berücksichtigenden die in 2003 beschlossenen Strukturvorgaben der KMK<sup>258</sup> für die Lehrplangestaltung der BA- und MA-Studiengänge. Diese geben z.B. den Arbeitsaufwand pro Abschluss in ECTS, die Studiengangprofile, anzustrebende Qualifikationen sowie die Organisation der Lehre (Modularisierung des Studiums) vor.<sup>259</sup>

Insofern birgt das auf Vergleichbarkeit, Standardisierung und Kompatibilität beruhende Konzept der Qualitätssicherung die Gefahr, „Einzelleistungen“ zu übergehen, wie Schick den Einwand einiger Professoren zusammenfasst:

Die geforderte Einführung qualitätssichernder Prozesse beinhaltet die Vorstellung einer messbaren und vergleichbaren Leistung der Professoren und Professorinnen eines Studiengangs. Einzelleistungen werden zu einem Qualitätsurteil über einen Studiengang (Akkreditierung) aggregiert. Die Struktur der deutschen Hochschulen und des wissenschaftlichen Personals sind aber traditions-gemäß auf die Erbringung von Einzelleistungen angelegt, die durch die Freiheit von Forschung und Lehre im Selbstverständnis vieler Hochschullehrer und Hochschullehrerinnen per se der Qualitätsüberprüfung entzogen sind.<sup>260</sup>

Die Rolle der Studierenden innerhalb des Konzepts der „Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden“ wird im Zusammenhang mit den Veränderungen in der Lehre unter Abschnitt 4.4 reflektiert.

### 4.3 Die neue Studiengangstruktur

In diesem Abschnitt wird eine weitere Bologna-Reformmaßnahme in Hinblick auf die kulturellen Besonderheiten der Hochschulstrukturen analysiert: Die Harmonisierung der Studienstruktur im EHR (Maßnahme 2) geht bereits aus der Sorbonne-Erklärung<sup>261</sup> hervor: Hierin ist eine Struktur, die auf zwei Hauptzyklen aufbaut, vorgesehen.

---

<sup>257</sup> Vgl. BMBF 2007: 12.

<sup>258</sup> Vgl. Akkreditierungsrat 17.07.2006: 4; KMK 10.10.2003.

<sup>259</sup> Vgl. KMK 10.10.2003: 3-11.

<sup>260</sup> Schick 2004: 117.

<sup>261</sup> Vgl. Bologna-Sekretariat 1998: 1f.

Für die Harmonisierung hat man sich entschieden, um den internationalen Austausch von Studenten und Arbeitskräften, also die Mobilität in Europa zu fördern. Außerdem verlangt die „internationale Anerkennung und Attraktivität“ Vergleichbarkeit und Kompatibilität, also die Vereinbarkeit verschiedener Systeme. Hierin ist wieder erkennbar, dass das durch die Globalisierung verstärkte Paradigma des internationalen Vergleichs qualitätsprüfend und – je mehr es tatsächlich im Bologna-Prozess verwendet wird – qualitätsbestimmend ist.

Für eine zweistufige BA-/MA-Struktur hat man sich offensichtlich deshalb entschieden, weil in der Wissensgesellschaft erstens eine „Diversifizierung der Berufsausbildung“<sup>262</sup> und zweitens die Dominanz eines zweistufigen Studienzyklus<sup>263</sup>, wie bei den Ranglistenführern im internationalen Hochschulranking (USA und Großbritannien) beobachtet wird.<sup>264</sup> Es wird erwartet, dass sich die Hochschulsysteme in diesen Trend einreihen.

„Der nach dem ersten Zyklus erworbene Abschluss [BA] attestiert eine für den europäischen Arbeitsmarkt relevante Qualifikationsebene.“<sup>265</sup> Außerdem soll er für das weiterführende MA-Studium qualifizieren.<sup>266</sup> In dem zweiten Zyklus, der mit dem MA-Grad endet, wird lt. der Sorbonne-Erklärung (1998) „[...] besonderes Gewicht auf Forschung und eigenständiges Arbeiten gelegt.“<sup>267</sup> Dieser Zyklus soll auf das Promotionsstudium vorbereiten.<sup>268</sup> Das bedeutet, dass der BA-Studiengang als mehr anwendungsorientiert und der MA-Studiengang als mehr forschungsorientiert gilt.<sup>269</sup>

Wie in der Qualitätssicherung (Abschnitt 4.2) durch die Stakeholder-Einbindung, spiegelt sich auch hier in dem ersten Hochschulabschluss die Arbeitsmarktorientierung wieder. Dies ist zunächst einmal nichts Ungewöhnliches. Jedoch darf auch nicht vergessen werden, dass der EHR seit der Lissabon-Strategie eine Grundsäule der europäischen Wirtschaft ist. Insofern ist kritisch zu beobachten, wie stark man sich im europäischen Hochschulwesen an den Bedürfnissen der Wirtschaft ausrichtet. Denn Elm<sup>270</sup> wendet

---

<sup>262</sup> Bologna-Sekretariat 1998: 1.

<sup>263</sup> Vgl. Bologna-Sekretariat 1998: 1.

<sup>264</sup> Siehe Abschnitt 4.2.2.

<sup>265</sup> Bologna\_Sekretariat 1999: 4.

<sup>266</sup> Bologna\_Sekretariat 2003: 4.

<sup>267</sup> Bologna\_Sekretariat 1998: 2.

<sup>268</sup> Bologna\_Sekretariat 2003: 4.

<sup>269</sup> Vgl. KMK 10.10.2003: 6.

<sup>270</sup> Vgl. Elm 2002: 10-17.

ein, dass eine ökonomische Bestimmung der Wissenschaft deren kulturelle Identität vernachlässigt und damit tendenziell verdrängt.

Das Qualifikationsprofil des BA-Grades wird in der Bologna-Dokumentation unter dem Terminus der „employability“<sup>271</sup> beschrieben. Dieser Begriff ist ein Paradebeispiel der Verwirrung um die „Bologna-Terminologie“, da aus den offiziellen Dokumenten keine präzise Definition hervorgeht und in Deutschland sehr unterschiedliche Begrifflichkeiten in diesem Zusammenhang verwendet werden.<sup>272</sup>

Klar ist, dass es um den Erfolg der BA- und MA-Absolventen auf dem Arbeitsmarkt geht. Deswegen wird in den Fragebögen des Bologna-Sekretariats, die von den einzelnen Unterzeichnerstaaten zur Information über die Umsetzung der Maßnahmen ausgefüllt werden, bei der Frage nach der „Employability of graduates [...]“<sup>273</sup> auch nach statistischen Daten bzgl. der Einstellungen der BA- und MA-Absolventen gefragt.

Nicht ganz eindeutig hingegen ist – wie im deutsch-französischen Vergleich ersichtlich – wie weit hier der Bezug zu den Subsystemen „Lehre/Lernen“ und „Wissen/Fächer“ geht, denn das Adjektiv „employable“ meint „having the skills and qualifications that will make sb want to employ you“<sup>274</sup>. Was aber sind die notwendigen Qualifikationen für den europäischen Arbeitsmarkt?

Schindler<sup>275</sup> leitet aus der allgemeinen Diskussion um den Begriff der „employability“, den er mit „Beschäftigungsfähigkeit“ übersetzt, folgende Definition ab:

[...] Befähigung der Studierenden zur Behauptung auf dem Arbeitsmarkt nach dem Studienabschluss [...].

Mit Blancke, Roth & Schmid erweitert Schindler diese Definition:

Mit *employability* ist die Fähigkeit einer Person gemeint, „auf der Grundlage ihrer fachlichen und Handlungskompetenzen, Wertschöpfungs- und Leistungsfähigkeit ihre Arbeitskraft anbieten zu können und damit in das Erwerbsleben einzutreten, ihre Arbeitsstelle zu halten oder, wenn nötig, sich eine neue Erwerbsbeschäftigung zu suchen.“<sup>276</sup>

---

<sup>271</sup> Bologna 1999: 1; Bologna-Sekretariat 2009b: 11; ENQA 2005: 18.

<sup>272</sup> Vgl. Schindler 2004: 6ff.; vgl. auch Abschnitt 4.3.2.

<sup>273</sup> Vgl. Bologna-Sekretariat 2009b: 11.

<sup>274</sup> Hornby et al. 2000: 410.

<sup>275</sup> Schindler 2004: 6.

<sup>276</sup> Blancke, Roth & Schmid 2000: 9 zitiert nach Schindler 2004: 6.

Im Unterschied zu der Praxis- oder Berufsorientierung sieht Schindler die langfristige Ausrichtung der Beschäftigungsfähigkeit. Denn diese berücksichtige neben fachpraktischer Kenntnisse und Fähigkeiten auch die sog. „Schlüsselkompetenzen“. Als Beispiele hierfür nennt Schindler „Selbstmanagement, Flexibilität, Motivation, Leistungsbereitschaft, Ausdauer, Belastbarkeit, Stress- und Krisenbewältigung“<sup>277</sup>.

Die nachfolgenden Abschnitte untersuchen die Umstellung auf die neuen Studienzyklen (4.3.1) und dann die Interpretation der Qualifikationsprofile des BA.

### 4.3.1 Kompatibilität und Vergleichbarkeit

In Frankreich wird die BA/MA-Struktur (Maßnahme 2) kurz LMD genannt, für „licence-master-doctorat“, manchmal auch „3-5-8“<sup>278</sup> für die Anzahl der Studienjahre der drei Zyklen. Die Umstellung auf die LMD-Struktur erfolgte zum Wintersemester 2005/2006.<sup>279</sup> Die Einführung von BA- und MA-Abschlüssen selbst ist in Deutschland nicht ausschließlich auf die Sorbonne- oder Bologna-Erklärung zurückzuführen,<sup>280</sup> sehr wohl aber die flächendeckende Einführung bei gleichzeitiger Abschaffung der alten Grade „Diplom“ und „Magister“.<sup>281</sup> Dass allerdings bis 2010 eine komplette Umstellung erfolgt sein wird, halten Experten wiederum für unrealistisch. Es handelt sich um einen sukzessiven Prozess.<sup>282</sup>

---

<sup>277</sup> Schindler 2004: 8.

<sup>278</sup> Malige 2005: 68; Bologna-Sekretariat 2005a: 1 und 8.

<sup>279</sup> Die Dekrete vom 08.04.2002 schufen die legale Basis für die LMD-Struktur (vgl. Malige 2005: 67). Die medizinischen Studiengänge der Universités, die bisher nicht in das LMD-Schema integriert wurden, sollen lt. dem nationalen Bologna-Bericht nun auch sukzessive eingegliedert werden (vgl. Bologna-Sekretariat 2009a: 8).

<sup>280</sup> Witte (2006: 22) erklärt, dass 1998 bereits längst eine HRG-Novelle vorbereitet war, welche das Angebot von BA- und MA-Studiengängen neben den bisherigen ermöglichte. Die Ambitionen waren die gleichen wie im Bologna-Prozess: Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit und Attraktivität des Bildungsstandorts Deutschland. Jedoch sollte das BA-/MA-System nur ein Probemodell darstellen, es sollte festgestellt werden, ob sich die neuen gegenüber den alten Curricular im internationalen Wettbewerb behaupten. Insofern soll der Bologna-Prozess hier nicht unbedingt immer als Initiator oder Auslöser der derzeitigen nationalen Reformen angesehen werden, doch aber als Motor von gewissen Entwicklungen.

<sup>281</sup> Auch für das Staatsexamen wird schon nach einer mit dem europäischen EHR kompatiblen Lösung gesucht. Für Medizin wurden bereits Probemodelle nach dem neuen Schema eingeführt, für Jura wird noch über eine Möglichkeit der Einführung des BA/MA-Schemas diskutiert. Von den Lehramtstudiengängen, die ebenfalls auf Staatsexamen liefen, wurden ebenfalls viele in das neue Schema überführt. Die gesetzliche Grundlage der BA-/MA-Struktur wurde in Deutschland durch Beschluss der KMK im Jahr 2002 geschaffen. In 2005 folgten entsprechenden Beschlüsse für die Lehramtstudiengänge (vgl. BMBF 2007: 8).

<sup>282</sup> Vgl. Reuter 2003: 22; Kohnhäuser 2005: 94.

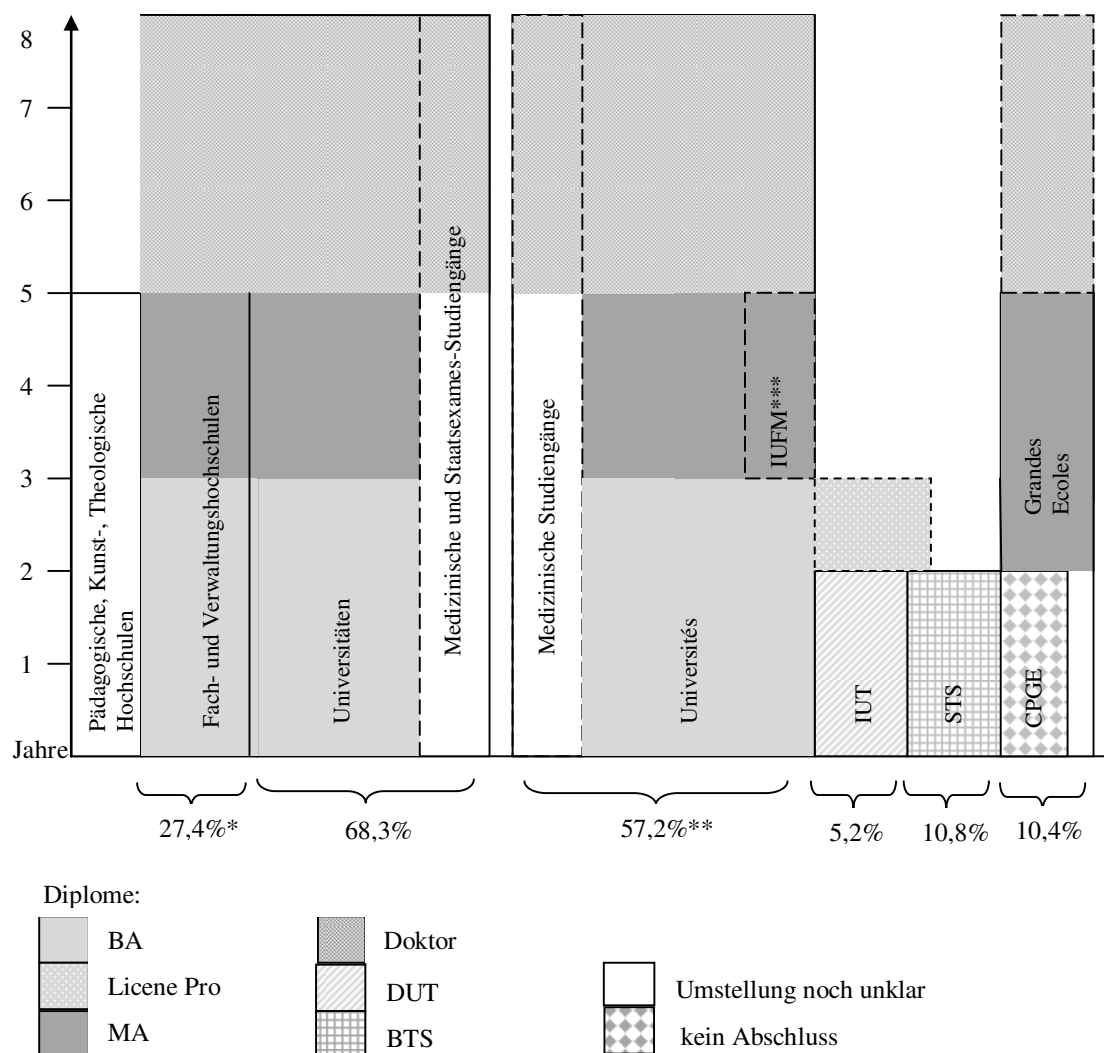
Für das deutsche Hochschulsystem stellt die Strukturreform im Zuge des Bologna-Prozesses eine größere Umstellung dar als für das französische. Zuvor kannte das deutsche Hochschulsystem nur einen Hauptzyklus (Diplom-, Magister- oder Staatsexamensstudiengang), nun kann ein Student zwei verschiedene Grade (BA und MA) erwerben, bevor er ins Berufsleben eintritt oder promoviert. Im französischen Hochschulsystem gab es bereits vorher eine konsekutive Studienstruktur (DEUG, Licence, Maîtrise, DEA oder DESS).<sup>283</sup>

Abbildung 15 gibt zunächst einen Überblick über die Umstellung auf die BA-/MA-Struktur.

---

<sup>283</sup> Siehe Abbildung 4.





\* Anteil der Studenten pro Institution für Deutschland: Wintersemester 2006/2007 (BMBF 2009: online).

\*\* Anteil der Studenten pro Institution für Frankreich: 2008/2009 (MESR 2009b: online)

\*\*\* Die „Instituts universitaires de formation de maîtres“ (IUFM) organisieren die „agrégation“ (Staatsexamensprüfung) für den öffentlichen Dienst.

### Abbildung 15: Das deutsche und französische Hochschulsystem im Bologna-Prozess

Quelle: Eigene Darstellung mit Informationen aus: MESR 2009a: online.

Das konsekutive Studienmodell (LMD-Struktur) gilt, wie aus Abbildung 15 ersichtlich, nur für die Universités. Der zweijährige Studiengang, der zum DEUG führte, wurde durch einen nun dreijährigen Licence-Studiengang ersetzt. Damit haben die Studierenden an den Universités nicht mehr die Möglichkeit, sich nach zwei Jahren Studium und DEUG-Abschluss über den „concours“ für die Grande École zu bewerben, sofern sie nicht ihr BA-Studium abbrechen wollen. Der erste Studienzyklus wurde offiziell in einen berufsorientierten Abschluss („Licence Professionnelle“ oder auch „Licence Pro“)

und einen allgemeinbildenden Abschluss (Licence) unterteilt. Die Licence Pro wurde insbesondere für die Absolventen der technisch ausgerichteten IUT und STS eingerichtet sowie für bereits praktizierende Techniker, die sich durch ein einjähriges Aufbaustudium weiterbilden möchten.<sup>284</sup> Dies ist allerdings nur ein Nischenprodukt der Université, weil nur 5% der Licence-Studierenden nach dem 2. Jahr den Weg der Licence Pro wählen.<sup>285</sup> Im Gegensatz zu Deutschland, wo der BA sowohl an Fachhochschulen als auch an Universitäten eine Berufsqualifizierung aufweisen soll, hat man sich in Frankreich für unterschiedliche Qualifikationsprofile für den BA entschieden. Das einjährige Maîtrise-Studium wurde durch den zweijährigen MA-Studiengang ersetzt. Dadurch wurden die einjährigen Aufbaustudiengänge DEA und DESS, die an die Maîtrise angeschlossen, abgeschafft.

Die IUT und STS bieten weiterhin ihre zweijährigen Kurzeitstudiengänge mit den Abschlüssen DUT und BTS an. Die Grandes Écoles bieten hauptsächlich MA-Studiengänge an, in geringem Umfang auch den Erwerb des Doktorgrades über die „Unités Mixtes de Recherche“ (UMR), einer Fachbereichskooperation zwischen Universités, Grandes Écoles und Forschungsinstitutionen, wie der CNRS.<sup>286</sup> Weil die „sélection“ ergo die „concours“ für die Grandes Écoles beibehalten werden,<sup>287</sup> sind nachwievor die Vorbereitungsklassen hierfür notwendig. Da diese nicht das Ziel eines akademischen Abschlusses verfolgen, kann der BA-Abschluss nicht in den Elitesektor eingeführt werden.<sup>288</sup> Abbildung 15 zeigt, dass nur ca. 50% der Studierenden im französischen Hochschulsystem von dem konsekutiven Studienmodell (LMD) betroffen sind. Somit ist zu beobachten, dass in Frankreich kaum etwas an der Grundstruktur (Dualismus) verändert wird, sodass (noch) nicht von einer Harmonisierung der Studienstruktur im deutsch-französischen Vergleich gesprochen werden kann.<sup>289</sup>

---

<sup>284</sup> Etwa 55% der Licence Pro-Absolventen haben vorher ein technisches Kurzstudium an den STS absolviert (vgl. Bologna-Sekretariat 2009a: 18).

<sup>285</sup> Vgl. Duport 2008: II-79; Witte 2006: 24.

<sup>286</sup> Vgl. auch Bologna-Sekretariat 2005a: 7 und 9.

<sup>287</sup> Vgl. Duport 2008: II-77. Der Direktor der „Sciences Po“ überlegt, lt. LE FIGARO MAGAZINE (Grousset 2009: 40), zwar, die „concours“ an seiner Grande École in Zukunft abzuschaffen, eine allgemeine Welle in diese Richtung seitens der Grandes Écoles ist jedoch nicht zu vernehmen.

<sup>288</sup> Vgl. auch Bologna-Sekretariat 2005a: 7 und 9; Froehlich 2004: 43.

<sup>289</sup> Vgl. zu der französischen Strukturreform die Untersuchung von Sieh 2007: 5 und 16.

Um sich allerdings der neuen Studiengangstruktur anzupassen, bemühen sich die Grandes Écoles ihren Studenten über die Kooperationen der Fachbereiche von Grandes Écoles und Universités den Erwerb des BA-Abschlusses zu ermöglichen.<sup>290</sup>

Die Einsicht einer im internationalen Wettbewerb notwendig gewordenen engeren Kooperation zwischen den verschiedenen Hochschultypen sowie zwischen Forschung und Lehre zeigt sich auch in der Gründung von Exzellenzzentren („Pôle de Recherche et d’Enseignement Supérieur“: PRES) im Rahmen des Gesetzes „Pacte pour la recherche“ (2006).<sup>291</sup> Diese haben i.d.R. den Status einer öffentlichen Forschungseinrichtung.<sup>292</sup> Hierbei geht es aber hauptsächlich um die Steigerung der internationalen Sichtbarkeit, insbesondere im Bezug auf internationale Hochschulrankings, indem geographisch naheliegende Hochschulen unter einer Dachmarke zusammengefasst werden.<sup>293</sup> Dupont<sup>294</sup> weist daraufhin, dass die PRES eine neue Institution im französischen Hochschulsystem ist, die sich in der Zukunft erst noch beweisen muss. Eine Annäherung der beiden Hochschultypen und der Forschungsinstitutionen über die PRES wird nur erreicht werden, wenn alle drei Institutionen diese Kooperationsform annehmen.

Auffällig im Vergleich zu Deutschland ist ferner die Gründung von Doktorandenschulen, um die Promotionsmöglichkeiten im französischen Hochschulsystem zu verbessern.<sup>295</sup> Die Tatsache, dass Doktorandenschulen gegründet werden müssen, um dem LMD-Zyklus gerecht zu werden, verweist auf die bisher mangelnde Forschungsausrichtung der Hochschulen. Die Doktorandenschulen werden nunmehr von Universités und Grandes Écoles gemeinsam genutzt. Somit stellen auch diese Institutionen eine Kooperationsform zwischen den beiden unterschiedlichen Hochschultypen dar.<sup>296</sup> Ferner ist hier die Tendenz zu verzeichnen, dass beide ihr Profil forschungsorientierter gestalten.

---

<sup>290</sup> So bietet bspw. die HEC Paris im 2. Semester (entspricht dem 6. Semester des BA-Studiums) den Erwerb einer „licence“ an der Université IV-Sorbonne u.a. an. Dies ist jedoch nur eine Variante des 2. Semesters BWL an der HEC (vgl. HEC 2009: online). Auch die EM Strasbourg bietet ihren BWL-Studenten am Ende des ersten Studienjahres an der EM Strasbourg (durch ihre Zugehörigkeit zu der Université de Strasbourg) den Erwerb der „licence“ an (vgl. EM Strasbourg 2008: 14).

<sup>291</sup> Vgl. Bologna-Sekretariat 2009a: 13. Aktuell gibt es 12 PRES.

<sup>292</sup> Vgl. Dupont 2008: I-13.

<sup>293</sup> Bologna-Sekretariat 2009a: 12.

<sup>294</sup> Vgl. Dupont 2008: I-17f.

<sup>295</sup> Vgl. Bologna-Sekretariat 2005c: 3; Bologna-Sekretariat 2009a: 10.

<sup>296</sup> Vgl. Dupont 2008: II-44.

Während man sich in Frankreich um die Annäherung der verschiedenen Hochschultypen und Forschungsinstitutionen im Rahmen der PRES und Doktorandenschulen bemüht, geben in Deutschland hingegen einige Wissenschaftler<sup>297</sup> die potentielle Nivellierung der zuvor bewussten Trennung von Wissenschaftsorientierung und Praxis- bzw. Anwendungsorientierung zugunsten der „Forschungsuniversität“ zu Bedenken. Dies implizieren die Strukturvorgaben der KMK. Hierin steht, dass die BA- und MA-Diplome keinen Titelzusatz mehr tragen dürfen, der auf die Art der Institution verweist, bei der der Grad erworben wurde. Hat man vorher zwischen dem Universitätsdiplom – als verstärkt wissenschaftlich ausgerichteter Qualifikation – und dem Diplom (FH) – als schwerpunktmäßig berufspraktisch orientierter Qualifikation – unterschieden, findet man nun nur noch die allgemeinen Bezeichnungen BA und MA vor. Sie gelten sowohl für Universitäts- als auch Fachhochschulabsolventen. Die Promotionsmöglichkeit gilt nun auch für MA-Absolventen der Fachhochschule.<sup>298</sup> Wenn die Fachhochschulen ihren Studenten diese Möglichkeit bieten möchten, dann müssen sie MA-Studiengänge mit eindeutigen Forschungsschwerpunkt einführen. Die Universitäten müssen mit ihren Lehrzielen – zumindest was den BA betrifft – von der Forschungsorientierung abweichen. Stattdessen soll das Profil des BA-Diploms lt. BMBF eine „Berufsqualifizierung“<sup>299</sup> aufweisen.

Die MA-Studiengänge sollen, wie in Frankreich auch, nach einem anwendungsorientierten und einem forschungsorientierten Profil unterschieden werden.<sup>300</sup> Wenn die Universitäten beide Qualifikationsprofile anbieten, dann muss sich das Prinzip der Einheit von Forschung und Lehre zwangsläufig auf den forschungsorientierten MA beschränken. In diesem Fall kann man tatsächlich von einer Abnahme kultureller Vielfalt sprechen. Allerdings merkt Witte an, dass, solange sich die hochschulinternen Strukturen von Universitäten und Fachhochschulen, wie „Qualifikationen der Hochschullehrer [...]“, „[...] Finanzierungsmodalitäten bis hin zu Zugangsvoraussetzungen zum Studium [...]“<sup>301</sup>, nicht verändern, es nur zu einer oberflächlichen Angleichung der Abschlüsse kommen wird.

---

<sup>297</sup> Vgl. Reuter 2003: 23; Heß 2005: 94; Witte 2006: 24; Brenner 2008: 13.

<sup>298</sup> Vgl. BMBF 2007: 10.

<sup>299</sup> BMBF 2007: 11.

<sup>300</sup> Vgl. KMK 10.10.2003: 6.

<sup>301</sup> Vgl. Witte 2006: 25.

Um die strukturelle Entwicklung im französischen und deutschen Hochschulsystem vor dem Hintergrund des Ziels „EHR“ beurteilen und vergleichen zu können, wird ein genauerer Blick auf die Interpretation des Qualifikationsprofils des BA geworfen. Denn es wurde gesagt, dass hier noch keine Klarheit über den Begriff der „employability“ herrscht.

#### 4.3.2 „Employability“: Hochschulzugang und Studiengangskonzept

In Deutschland bezieht man den Begriff derzeit mehr auf die Wissens- bzw. Kompetenzvermittlung während in Frankreich die strukturpolitische Interpretation des Begriffs („insertion professionnelle“) dominiert.

Einen ersten Hinweis auf diese Hypothese liefert ein Blick auf die offiziellen Berichte über die Bologna-Umsetzung in Frankreich und Deutschland, die regelmäßig vom Bologna-Sekretariat herausgebracht werden. Weil diese Berichte auf einem vorgegebenen Fragenkatalog basieren, kann man hier zum Thema „Employability of graduates/ cooperation with employers“ einen direkten Vergleich anstellen.

In Frankreichs Bericht fallen die bereits dargestellten diskursiven Symbole „insertion professionnelle“ und „professionnalisation“ auf:

L'insertion professionnelle des diplômés qui est, depuis la loi LRU précitée en date du 10 août 2007, une mission de service public de l'enseignement supérieur, constitue une des priorités du gouvernement.

[...]

\* 3/ professionnalisation des formations : sont développés et généralisés les stages (en entreprises, en milieu associatif, en administration), dans tous les cursus, en particulier en 3<sup>ème</sup> année de licence, ainsi que les partenariats avec le monde économique ; [...].<sup>302</sup>

In Deutschlands Bericht wird im Prinzip die Definition der KMK für die Berufsqualifizierung des BA wiedergegeben. Diese setzt sich aus der Kenntnis „[...] wissenschaftliche[r] Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogene[n] Qualifikationen[...]“ zusammen. „Kompetenzen und Lernziele werden mit Blick auf die Erfordernisse des Arbeitsmarktes definiert. Daneben ist der Erwerb von Schlüsselqualifikationen

---

<sup>302</sup> Bologna-Sekretariat 2009a: 17.

obligatorisch. Schwerpunkte liegen in der Vermittlung von Sozialkompetenz, Präsentationskompetenz und bereichsspezifischen Sachkompetenzen, insbesondere von Fremdsprachenkompetenz.“<sup>303</sup>

Im Bologna-Bericht steht:

Bachelor's degree programmes, which qualify for employment, impart scientific competencies; methodological skills; career-related qualifications; key qualifications, such as social skills, presentation skills and other non-subjects specific skills; and language skills. Competencies and learning goals are defined with a view to the requirements of the employment market and are reviewed within the framework of accreditation.<sup>304</sup>

Auch eine Studie über den Umgang mit dem Begriff „employability“ an bayrischen Universitäten und Fachhochschulen bestätigt für die deutsche Interpretation den Bezug zu den Subsystemen „Personen/Lehre/Lernen“ und „Wissen/Fächer“. Die Studie hat ergeben, dass das Qualifikationsprofil des BA sowohl an den Universitäten als auch an den Fachhochschulen mit Begriffen wie „Berufsqualifizierung, Berufsbefähigung und Berufsfähigkeit“<sup>305</sup> beschrieben wird. Allerdings geben die Studienordnungen, -pläne und Prüfungsordnungen keinen Hinweis über die „Nachhaltigkeit“<sup>306</sup>, d.h. den Erwerb sog. Schlüsselkompetenzen nach der Definition der Beschäftigungsfähigkeit von Blanke, Roth & Schmid, wie in Abschnitt 4.3 beschrieben. Anstelle einer Orientierung an nachhaltigen Kompetenzen betonen die bayrischen Hochschulen den Berufs- und Praxisbezug der BA-Programme. Dieser setzt sich i.d.R. aus Pflichtpraktika, Lehrpersonen aus der Praxis, Projektarbeiten bei der Mehrzahl der Universitäten sowie aus bestimmten Fächerkombinationen mit eindeutigem Berufsbezug im Falle der Geistes- und Kulturwissenschaften zusammen.<sup>307</sup>

So ist in der Praxis ein von der Definition der Berufsqualifizierung lt. KMK abweichendes Verständnis von „employability“ festzustellen. Also besteht selbst innerhalb Deutschlands noch keine Einigkeit über das Ausbildungsziel des dreijährigen BA-Studienganges.

---

<sup>303</sup> BMBF 2007: 11.

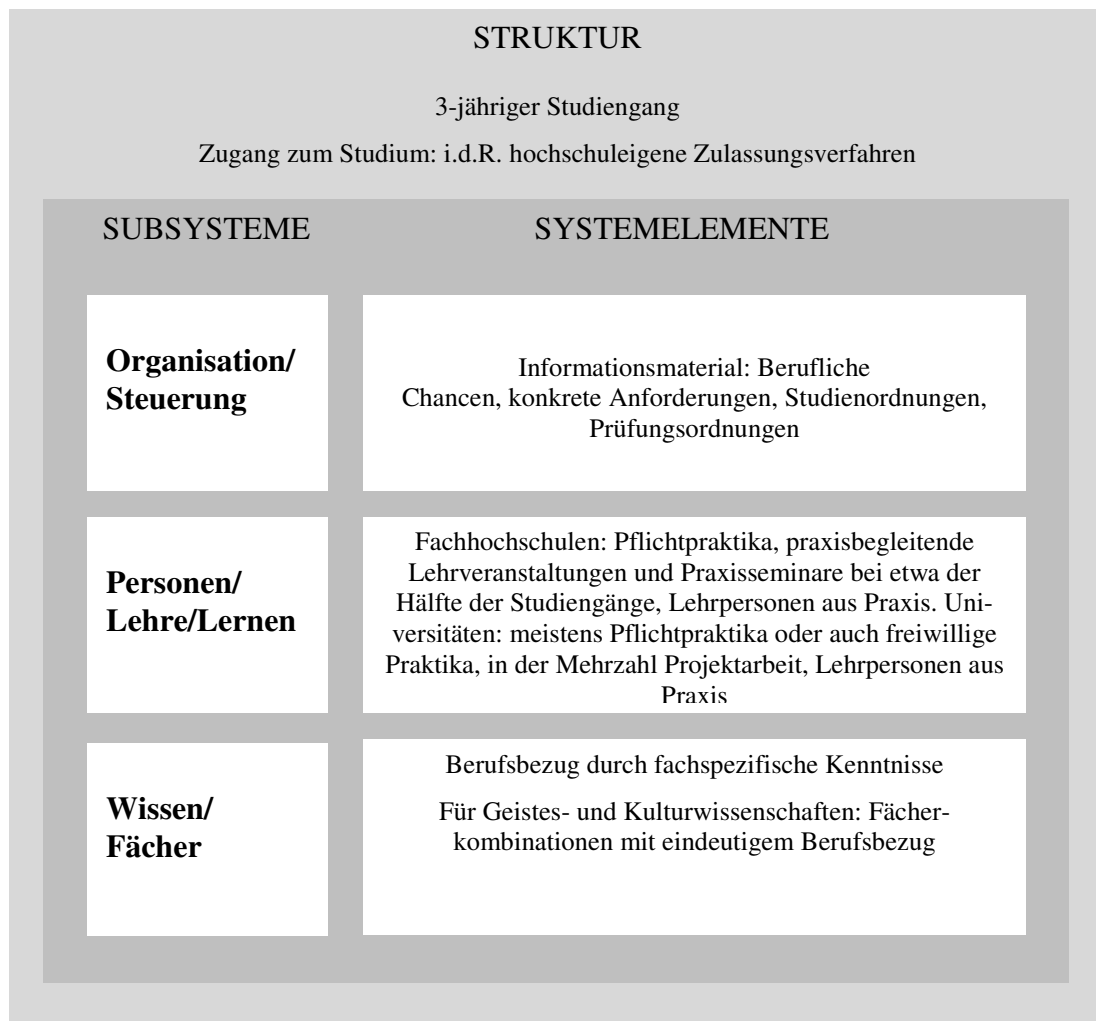
<sup>304</sup> Bologna-Sekretariat 2009b: 11.

<sup>305</sup> Schindler 2004: 21.

<sup>306</sup> Schindler 2004: 21.

<sup>307</sup> Schindler 2004: 21.

Um ein Vergleich zum französischen Konzept der Berufsqualifizierung – wie es bereits in Abbildung 6 gezeigt wurde – darstellen zu können, werden für die deutsche Konzeption, die Informationen aus der Studie für Bayern herangezogen. Für Deutschland ist es schwierig ein allgemeingültiges Bild zu entwickeln, da aufgrund des Föderalismus teils sehr unterschiedliche Bedingungen herrschen.



**Abbildung 16: Berufsqualifizierung des BA-Studiengangs in Bayern**

Quelle: Eigene Darstellung mit Informationen aus: Schindler 2004: 6-26.

Für die Zulassungsvoraussetzung zum BA-Studium an den bayrischen Hochschulen wurden in der Untersuchung keine Angaben gemacht. Nach Angaben der ZVS haben sich aber mit der BA-/MA-Umstellung die Zulassungsvoraussetzungen im deutschen

Hochschulwesen geändert. Die Hochschulen führen inzwischen zum Großteil ihre eigenen Auswahlverfahren durch, um damit ihr Profil schärfen zu können.<sup>308</sup>

Auch der Wissenschaftsrat merkt in seinen „Empfehlungen zur zukünftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem“<sup>309</sup> an, dass der Wert der Homogenität der Qualität im Rahmen des internationalen Wettbewerbs und der notwendigen Profilierung der Hochschulen nicht mehr zeitgemäß sei. Die „Exzellenzinitiative“ ist ein weiteres Zeichen dafür. Hier ist also eine deutliche Annäherung an das Konzept des berufsqualifizierenden, selektiven Hochschulsektors (Grandes Écoles, IUT, STS) in Frankreich zu verzeichnen.

Was die Kommunikation der bayrischen Hochschulen bzgl. der BA-Programme betrifft (vgl. Subsystem „Organisation/Steuerung“ in Abbildung 16), so hebt die Studie die in Studienplänen und Studien- oder Prüfungsordnungen fehlende Stellungnahme zur Nachhaltigkeit der Qualifikationen hervor.

Die Betrachtung des Bologna-Terminus „employability“ verdeutlicht für das deutsche Hochschulsystem, dass der dreijährige BA-Studiengang bis dato etwas Systemfremdes ist. Frankreich scheint hingegen eine viel konkretere Vorstellung diesbezüglich zu haben. Diese basiert auf dem hochgeschätzten Konzept der „professionnalisation“, wie sie in Abbildung 6 dargestellt wurde. Doch wie ist die Fixierung auf die „insertion professionnelle“, welche eine starke Verantwortung der Hochschulen gegenüber den Absolventen bzgl. ihrer beruflichen Karriere implizieren, im Unterschied zu Deutschland zu erklären?

Nach der deutschen Bildungsidee hat die Universität die Aufgabe, den Studenten zur Selbstständigkeit, Eigenverantwortung und Eigeninitiative durch wissenschaftliches Arbeiten anzuleiten („Bildung durch Wissenschaft“). Aus diesem Verständnis heraus obliegt es dem Absolventen sich selbst auf dem Arbeitsmarkt zu behaupten.

Im Gegensatz dazu steht die „éducation“ viel stärker im Dienste des Staates und hat die Aufgabe den „citoyen“ in die Gesellschaft einzugliedern. Der Maßstab für diesen Erfolg ist gerade die Quote der innerhalb einer bestimmten Zeit erfolgreich vermittelten Absolventen („taux d’insertion professionnelle“). Dieser Maßstab wurde für die Hoch-

---

<sup>308</sup> ZVS 2009: online.

<sup>309</sup> Vgl. hierzu die Empfehlungen 9 und 10 in Wissenschaftsrat 2006: 65-70.



schulrankings („classements“) von dem Vorbild des berufsqualifizierenden und selektiven Sektors abgeleitet.

Mit dem neuen Autonomiegesetz LRU<sup>310</sup> wurde, wie aus dem Zitat aus Frankreichs Bericht hervorgeht, auch den Universités offiziell die Aufgabe der „insertion professionnelle“ auferlegt. D.h. dass die Hochschulen dazu angeleitet sind, ihre Studenten im Rahmen des Konzeptes der „professionnalisation“ – wie in Abbildung 6 dargestellt – vorzubereiten und sich gleichzeitig um die Vermittlung der Absolventen in den Arbeitsmarkt zu bemühen. Deshalb wurde die Einrichtung der sog. „bureaux à l’aide d’insertion“ an allen Universités im Loi LRU<sup>311</sup> vorgeschrieben. Diese Büros tragen einzig und allein die Aufgabe, sich um die Praktikums- und Jobvermittlung der Studenten zu bemühen. Während der französische Staat die Hochschulen stark an dem Qualitätskriterium der Begleitung der Absolventen bis zu ihrer ersten Anstellung ausrichtet,<sup>312</sup> ist diese Verantwortungszuweisung auf deutscher Seite nicht zu erkennen:

Im deutschen HRG<sup>313</sup> lässt sich diese Funktion der Hochschule nicht wiederfinden. Das BMBF und die KMK<sup>314</sup> geben an, keine amtlichen Statistiken zur „employability“ zu führen.

Aus dieser Erkenntnis heraus erklärt sich für das französische Hochschulsystem, warum die Licence Pro ein Nischenprodukt der Université ist und hauptsächlich für die IUT gilt: Das Konzept der Berufsqualifizierung im französischen Hochschulsystem verlangt eine Selektion der Studierenden, weil mit einem engen Netzwerk von Unternehmen und Alumni gearbeitet wird. Da aber für die Licence im typisch französischen, politischen Stil mit ambitionierten Planzahlen kalkuliert wird, muss der BA-Studienzyklus hauptsächlich zulassungsfrei bleiben. Denn mit dem Bildungsgesetz Loi d’Orientation et de Programme pour l’Avenir de l’École (2005) wurde das strategische Ziel gesetzt, 50% einer Altersgruppe zu einem ersten akademischen Grad zu führen.<sup>315</sup> Insofern ist fraglich, ob die flächendeckende Einführung der „bureaux à l’aide d’insertion“ – welche folglich Massen an Studierenden bedienen müssen – reichen wird, die Qualität der

---

<sup>310</sup> Vgl. LRU 2007: Art. 1.

<sup>311</sup> Vgl. LRU 2007: Art. 21.

<sup>312</sup> Vgl. Bologna-Sekretariat 2009a: 18: 62% der Licence Absolventen, 82% der MA Absolventen und 88% der Promovierten sind drei Jahre nach der Graduierung in einem Beschäftigungsverhältnis.

<sup>313</sup> Vgl. HRG 1976: § 2 (1).

<sup>314</sup> BMBF 2007: 11.

<sup>315</sup> Vgl. Duport 2008: II-76.

Licence-Abschlüsse und folglich die Reputation der Universités zu erhöhen. Somit ist nicht davon auszugehen, dass der Bologna-Prozess an dem bisherigen Studienkonzept der Licence viel verändern wird.

Anders hingegen sieht es für den MA-Zyklus aus. Der Master Pro ist kein Nischenprodukt der Université. Die Möglichkeit der „sélection“ wurde den Universités bereits eingeräumt, allerdings erst ab dem zweiten Studienjahr des MA.

Die Qualität der Hochschulen und Diplome wird in Frankreich also nachwievor über die „insertion professionnelle“ bestimmt werden. Hierin werden die Massenuniversitäten das Nachsehen haben. Damit bleibt die Heterogenität der Qualität erhalten.

In Deutschland wird die Homogenität der Qualität hingegen sehr wahrscheinlich abnehmen, da bereits eine Annäherung an das Konzept des französischen, berufsqualifizierenden Sektors zu verzeichnen ist.

#### 4.4 ECTS, Modularisierung und EQR

Der Bologna-Prozess sieht neben der bisher dargestellten Organisations- und Strukturreform, auch curriculare Reformen vor, die in erster Linie die Lehre und das Prüfungswesen betreffen. Der Inhalt der Lehre – das Wissen – soll Sache der einzelnen Länder bzw. Hochschulen bleiben, da keine inhaltliche Standardisierung im EHR erfolgen soll.

Das Leistungspunktesystem ECTS und die parallel dazu einzuführende Modularisierung der Studiengänge haben zum Ziel, die Mobilität und Flexibilität der Studenten und Absolventen zu erhöhen.<sup>316</sup>

Mit dem ECTS wird der Input, d.h. die „Arbeitsbelastung“<sup>317</sup> („workload“<sup>318</sup>) des Studierenden bestimmt, denn

Leistungspunkte sind ein quantitatives Maß für die Gesamtbelastung des Studierenden. Sie umfassen sowohl den unmittelbaren Unterricht als auch die Zeit für die Vor- und Nachbereitung des Lehrstoffes (Präsenz- und Selbststudium), den Prüfungsaufwand und die Prüfungsvorbereitung einschließlich Abschluss- und Studienarbeiten sowie gegebenenfalls Praktika.<sup>319</sup>

---

<sup>316</sup> Vgl. Buttner & Vocke 2004: 16.

<sup>317</sup> KMK 15.09.2000: 3.

<sup>318</sup> KMK 15.09.2000: 3.

<sup>319</sup> KMK 15.09.2000: 3.

Das bedeutet, dass hinter den Leistungspunkten nach ECTS ein zeitlich genauestens kalkulierter Aufwand steckt, den ein Student geleistet hat. Es gelten folgende zeitliche Vorgaben:

	<b>Jahre</b>	<b>Leistungspunkte („credit points“) nach ECTS</b>	<b>Arbeitsbelastung („work load“) des Studenten in Std.*</b>
<b>BA</b>	3 – 4	180 – 240	5400 – 7200
<b>MA</b>	1 – 2	60 – 120	1800 – 3600
<b>Promotion</b>	~ 3 – 4	–	–

\* Diese Zeitvorgaben gelten für Deutschland lt. KMK-Beschluss. Für Frankreich ist eine derartige Präzisierung noch nicht erfolgt.

#### **Tabelle 4: Die Studienzyklen des EHR und deren curriculare Vorgaben**

Quelle: Eigene Darstellung mit Informationen aus Bologna-Sekretariat 2005b: 1-2; Europäische Kommission 2008: 1-14; KMK 15.09.2000: 3; Bologna-Sekretariat 1999: 4.

Die Leistungspunktevergabe ist an Module geknüpft.<sup>320</sup> Die KMK<sup>321</sup> liefert eine Definition der Modularisierung:

Modularisierung ist die Zusammenfassung von Stoffgebieten zu thematisch und zeitlich abgerundeten, in sich abgeschlossenen und mit Leistungspunkten versehenen abprüfbaren Einheiten. Module können sich aus verschiedenen Lehr- und Lernformen (wie z.B. Vorlesungen, Übungen, Praktika u.a.) zusammensetzen. Ein Modul kann Inhalte eines Semesters oder eines Studienjahres umfassen, sich aber auch über mehrere Semester erstrecken. Module werden grundsätzlich mit Prüfungen abgeschlossen, auf deren Grundlage Leistungspunkte vergeben werden.

Nach den Ansprüchen der Transparenz und Vergleichbarkeit sollen die Module nicht nach dem vermittelten Wissen, sondern nach den zu erwerbenden Kompetenzen beschrieben werden. Der Bologna-Terminus hierzu lautet „Lernergebnisse“ („learning outcomes“<sup>322</sup>). In der Fachliteratur spricht man hier von einem „Paradigmenwechsel“,<sup>323</sup> weil nicht mehr der Inhalt des Lehrens und Lernens im Vordergrund steht, sondern das angestrebte Ergebnis („Outputorientierung“<sup>324</sup>).

<sup>320</sup> Vgl. KMK 15.09.2000: 1; Bologna-Sekretariat 2005c: 14f.

<sup>321</sup> KMK 15.09.2000: 2.

<sup>322</sup> Bologna-Sekretariat 2003: 4; Bologna-Sekretariat 2005a: 3.

<sup>323</sup> HRK 13.02.2007: 5; Schreiber-Barsch 2008: 13.

<sup>324</sup> Buttner & Vocke 2004: 6.

In diesem Sinne ist auch das Vergleichsinstrument „Europäischer Qualifikationsrahmen“ (EQR) entwickelt worden. Er wurde auf der Bergen-Konferenz<sup>325</sup> (2005) beschlossen und am 23. April 2008 vom Europäischen Parlament und Rat ratifiziert.<sup>326</sup>

„Das Kernstück des EQR sind acht Referenzniveaus, die beschreiben, welche Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen die Beschäftigten/Lernenden haben, unabhängig davon, wo diese Qualifikationen erworben wurden. Der EQR gilt für alle Qualifikationsabschlüsse, von der schulischen über die akademische bis zur beruflichen Bildung.“<sup>327</sup>

In Abschnitt 3.4.2 wurde darauf hingewiesen, dass die kulturgeprägten Lehr- und Lernstile spezifische Qualifikationen nuancieren. Was bedeutet dies für die hier vorgestellten curricularen Reformmaßnahmen? Anders herum gefragt: Was könnten die Maßnahmen für die kulturellen Besonderheiten der Wissens- und Kompetenzvermittlung bedeuten?

#### **4.4.1 Akademische Freiheit im Zuge der Harmonisierung der Qualifikationsniveaus und der Modularisierung des Studiums**

Während Deutschland bereits einen nationalen Qualifikationsrahmen für das Hochschulwesen erstellt hat, lässt Frankreich damit noch auf sich warten.<sup>328</sup> Der Trend der Kompetenzorientierung im EHR steht also noch ganz am Anfang und somit gibt es noch keine Erfahrungswerte, auf die sich berufen werden könnte. Dennoch wird versucht, die Bologna-Maßnahmen dahin gehend zu deuten, welche Auswirkungen sie auf kulturelle Stilmerkmale haben könnten.

Der EQR setzt voraus, dass alle BA- und MA-Abschlüsse im EHR dem jeweiligen Referenzniveau im EQR zuzuordnen sind. Dafür ist ein europäischer Konsens über die Qualifikationen der drei Niveaustufen – BA-MA-Promotion – notwendig. In Abschnitt 3.4.2 wurden unterschiedliche Qualifikationsprofile für die ca. fünfjährigen Diplomstudiengänge der Grande École und der deutschen Universität aus den gesellschafts- bzw. forschungsbezogenen Ansprüchen an die Lehre abgeleitet. Können diese nun auf der MA-Niveaustufe durch eine Profilbeschreibung vereinigt werden?

---

<sup>325</sup> Bologna-Sekretariat 2005a: 2.

<sup>326</sup> Vgl. Europäische Kommission 2008: 3.

<sup>327</sup> Bundesinstitut für Berufsbildung 2009: online.

<sup>328</sup> Vgl. KMK 22.04.2005; CEREQ 21.01.2009.

Die HRK nimmt im Namen der deutschen Hochschulen hierzu Stellung und merkt an, dass in den Beschreibungen der drei hier zitierten Referenzniveaus des EQR forschungsorientierte Kompetenzen fehlen würden:

- Auf Niveau 6 des EQR (Bologna: 1st cycle) fehlt der Hinweis auf exemplarische Wissensbestände auf dem Stand der aktuellen Forschung.
- Auf Niveau 7 des EQR (Bologna: 2nd cycle) fehlt die Fähigkeit zum Handeln in unbekanntem Situationen unter den Bedingungen unvollständiger Information.
- Auf Niveau 8 des EQR (Bologna: 3rd cycle) fehlt die Fähigkeit, Forschungsprozesse nach wissenschaftlichen Standards zu entwerfen, zu planen und durchzuführen.<sup>329</sup>

Diese Kritik lässt die Schwierigkeit der Harmonisierung der Qualifikationsprofile aufgrund unterschiedlicher Ansprüche in der Lehre erkennen.

ECTS und EQR stehen dafür den Austausch von Studierenden im EHR sowie die Mobilität der Hochschulabsolventen in Europa zu fördern. Während das ECTS die quantitative Leistung der Studierenden und Absolventen misst, informiert der EQR über den qualitativen „Output“ der Lehre. Solange jedoch keine Einigkeit über die Qualifikationsprofile gefunden wird, besteht die Gefahr, dass die Studierenden ausschließlich nach ihrer quantitativen Leistung bewertet werden.

Wissenschaftler<sup>330</sup> kritisieren die Orientierung der Qualität der Hochschulsysteme an quantitativen Maßstäben, wie ECTS, v.a. deswegen, weil hiervon eine zu oberflächliche Betrachtung qualitativer Leistung erfolgt. Wie aus Tabelle 4 hervorgeht, ist den Studierenden ein sehr strikter Zeitrahmen für ihr Studium – sogar für jedes einzelne Modul – vorgegeben.

Durch den ohnehin traditionell fremdbestimmten Lernprozess des französischen Hochschulsystems, ist diese Vorgehensweise für sie weniger neu, als für die deutschen Universitäten. Einige deutsche Professoren<sup>331</sup> blicken mit Bedenken auf die potentiellen Auswirkungen einer derartigen Organisation der Lehre. Es wird ein noch weiteres Abdriften von der traditionellen Vorstellung von „Bildung durch Wissenschaft“ als einen eigenverantwortlichen und selbständigen Bildungsprozess (*spezifische Idee*) der Studierenden befürchtet. Mit der vorgegebenen und festgelegten Arbeitszeit pro Lerneinheit

---

<sup>329</sup> HRK 13.02.2007: 3f.

<sup>330</sup> Vgl. Chantraine 2003: 299; Sesink 18.06.2004: 4ff.

<sup>331</sup> Vgl. Brenner 2008: 16; Reiser 20.01.2009: online.

wird den Studierenden die Möglichkeit entzogen, ihr Studium selbst zu organisieren. Noch drastischer formuliert Brenner den Perspektivenwechsel auf das Studium: „Bereits der Begriff des Studierenden ist verschwunden. An seine Stelle ist der workload getreten.“<sup>332</sup> Ferner wird in Frage gestellt, inwieweit hier noch Freiraum für die persönlichen Prämissen (*spezifische Idee*) besteht. Reiser erwähnt an dieser Stelle den sog. „Nürnberger Trichter“: „Mit unterschiedlichen Begabungen wird offenbar nicht gerechnet.“<sup>333</sup>

Buttner & Vocke<sup>334</sup> sprechen sich hingegen für die große Wahlfreiheit, Flexibilität und Mobilität der Studierenden durch die Modularisierung aus. Dies wäre für das französische System mehr als für das deutsche eine völlig neue Art des Studierens, das zuvor relativ stark reglementiert war. Allerdings muss bedacht werden, dass die Grundstruktur im französischen Hochschulsystem kaum verändert wird. Daher wird es im Elitesektor eine Modularisierung nur für die dreijährigen MA-Studiengänge der Grandes Écoles geben. Da die Vorbereitungsklassen CPGE keine akademische Ausbildung anbieten, wird es hier auch keine Modularisierung geben. Buttner & Vocke<sup>335</sup> wenden aber auch ein, dass das Ziel der Flexibilität und Mobilität stark von der Art der Modularisierung abhängen wird:

In Hinblick auf das Maß der individuellen studentischen Wahlfreiheit reicht die Spanne des Möglichen von stark curricularisierten Modellen, bei denen das Studium zwar in Module aufgeteilt ist, aber der Fortgang von Modul zu Modul fest vorgeschrieben ist („Menue-Modell“), bis hin zu Modellen mit völliger inhaltlicher Wahlfreiheit, bei der kein Pflichtprogramm mehr besteht („Buffet-Modell“).

Je mehr sich die Hochschule am „Buffet-Modell“ orientiert, desto wahrscheinlicher wird zwar das Ziel der Mobilität erreicht werden, desto höher wird aber auch die Gefahr sein, dass das Studium in keinem sinnvollen Zusammenhang mehr steht. Der Einfluss der Fachbereiche würde damit auf ein Minimum reduziert werden, so dass auch wenig Einfluss auf die Qualifikationsprofile, als ein stimmiges und nachhaltiges Gesamtkonzept bestünde. Dies würde wiederum die Übereinkunft bzgl. des EQR erschweren.

---

<sup>332</sup> Brenner 2008: 12.

<sup>333</sup> Reiser 20.01.2009: 2 und 4.

<sup>334</sup> Vgl. Buttner & Vocke 2004: 16.

<sup>335</sup> Buttner & Vocke 2004: 16.

Je mehr sich aber die Hochschule am „Menue-Modell“ orientiert, desto weniger wird durch die Modularisierung eine Flexibilisierung des Studiums erreicht werden.<sup>336</sup>

Ob Lehr- und Lernstile durch die Modularisierung tiefgreifend verändert werden, hängt somit davon ab, wie die verschiedenen Hochschulsysteme diese Vorgabe gestalten und umsetzen.

Die Analyse der Lehr- und Lernstile in Abschnitt 3.4.2 macht deutlich, dass die Lehre an den Hochschulen bisher „inputorientiert“ war, denn in beiden Ländern orientierte man sich am Wissen, das vermittelt werden sollte. Im Bologna-Prozess geht es nun um die Ausrichtung der Lehrmodule an Lernergebnissen. Auf die potentiellen Konsequenzen dieses Paradigmenwechsels in der Lehre wird im nachfolgenden Abschnitt näher eingegangen.

#### **4.4.2 Die Outputorientierung in der Lehre vor dem Hintergrund der traditionellen Wissens- und Kompetenzvermittlung**

Buttner & Vocke<sup>337</sup> merken an, dass die „Outputorientierung“ in letzter Konsequenz zu einer Schwächung der akademischen Disziplinen und fachorientierten Studiengänge führen könne, sodass damit schließlich das Selbstverständnis des Ordinarius sowie die vorherige Organisation des disziplinären Wissens, in Frage gestellt würden. Schick<sup>338</sup> verweist in diesem Zusammenhang auf eine in der deutschen wissenschaftlichen Gemeinschaft ausgelöste Diskussion: Die Modularisierung stelle ein zum bisherigen Selbstverständnis des deutschen Professors konträre Sichtweise der Lehre dar: Wegen der „Einheit von Forschung und Lehre“, die Schick selbst übrigens als „Fiktion“ sieht, sind nicht nur die Forschungsarbeiten des Professors, sondern auch seine Vorlesungen Ausdruck seiner *spezifischen Idee*. Es ist fraglich, welche Rolle dem „akademischen Schulstreit[...]“<sup>339</sup> in der nach Qualifikationszielen bestimmten Lehre noch zugeschrieben wird.

Schreiber-Barsch reiht sich in diese Bedenken ein, wenn sie anmerkt, dass die Outputorientierung die Gefahr einer „Entgrenzung und Unschärfe der wissenschaftlichen

---

<sup>336</sup> Vgl. Buttner & Vocke 2004: 16.

<sup>337</sup> Vgl. Buttner & Vocke 2004: 16.

<sup>338</sup> Vgl. Schick 2004: 117.

<sup>339</sup> Buttner & Vocke 2004: 17.

Debatte<sup>340</sup> in sich berge. Dies kann Konsequenzen für die an den Ansprüchen der Forschung orientierten Lehre der deutschen Universitäten haben: Die Ansprüche der Anschlussfähigkeit und *Wahrheit* der wissenschaftlichen Arbeit verlangen eine gewisse Sicherheit auf dem jeweiligen Forschungsgebiet. Es kommt hier gerade auf den Inhalt bzw. Input, d.h. auf die Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand an, ohne dass dabei bereits der konkrete Output bekannt ist. Die geforderte *Präzision* der Anschlussfähigkeit wird eben gerade in der Fokussierung auf das Hintergrundwissen, die Entstehungszusammenhänge und Forschungsergebnisse der Wissenschaftler erreicht und nicht durch die Orientierung an Lernergebnissen.

Für die Grandes Écoles stellt die Orientierung der Lehre an den Erwerb berufsrelevanter Kompetenzen keine Umwälzung der bisherigen Lehrkonzeption dar. Das Arbeiten in Kleingruppen, Praxisarbeiten und Praktika zielen bereits auf die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen ab. Auch die Wertschätzung von Allgemeinwissen ist Bestandteil dieses Konzepts. Dies ist möglicherweise eine Erklärung dafür, dass in der Fachliteratur keine kritischen Reflexionen diesbezüglich ausgemacht werden können. Da die Universités bisher auch an disziplinärem Wissen orientiert waren, wird die Outputorientierung und Modularisierung hier wahrscheinlich die gleichen Konsequenzen haben, wie für die deutschen Universitäten.

Auch von dem Anspruch der Reichweite ausgehend, der dem Studierenden ein gewisses *Abstraktionsvermögen* abverlangt, kann die vom Bologna-Prozess getragene Lehrkonzeption entgegenwirken. Zumindest dann, wenn die in der Modulbeschreibung implizit zugrundeliegende Nutzenorientierung<sup>341</sup> die Studierenden in ihrer Modulwahl paradigmatisch beeinflusst. Orientieren sich die Studierenden nur an dem überschaubaren Nutzen, der aus den Modulbeschreibungen hervorgeht (also den Qualifikationszielen), besteht die Aussicht, dass ihr Erkenntnisgewinn im Studium nicht über die individuelle Bedeutung hinaus geht. Reiser prognostiziert in diesem Zusammenhang Schillers „Brotgelehrte“: „Und bald wird die Universität nur noch Friedrich Schillers „Brotge-

---

<sup>340</sup> Schreiber-Barsch 2008: 14.

<sup>341</sup> Chantraine (2003: 299) und Reiser (20.01.2009: online) sehen in dem Bologna-Prozess einen relativ starken Utilitarismus zugrunde liegen.



lehrte“ kennen, ‚der nur darum die Kräfte seines Geistes in Bewegung setzt, um seinen sinnlichen Zustand zu verbessern und seine kleinliche Ruhmsucht zu befriedigen‘.<sup>342</sup>

Auch bei Befürwortern der Modularisierung und Outputorientierung kann eine derartige Vorstellung über die Verhaltensweisen der Studierenden bereits abgelesen werden. So nennen Buttner & Vocke als positiven Effekt der Transparenz, der outputorientierten Modulbeschreibung:

Der Haupteffekt der Transparenz dürfte die Induktion aktiveren Studierverhaltens sein. So sehr die gängigen Lehrdarstellungen auch jetzt schon differenziert informieren (Studienordnungen, kommentierte Vorlesungsverzeichnisse), so hat es doch den Anschein, dass sie Wichtiges vorenthalten: die Information, welchen potentiellen Nutzen die einzelne Lehrveranstaltung hat. [...] Die Nennung von Qualifikationszielen dürfte den ‚inhaltsökonomischen‘ studentischen Bedürfnissen entgegenkommen.<sup>343</sup>

Wenn folglich die Outputorientierung von Lehre und Studium von Gesellschaft, Staat und Hochschulen tatsächlich dahingehend verstanden werden, dass es auf die direkte Verwertbarkeit des in Hochschulen produzierten und reproduzierten Wissens ankommt, ist nachhaltiges Handeln im internationalen Wettbewerb anzuzweifeln.

---

<sup>342</sup> Reiser 20.01.2009: 4.

<sup>343</sup> Buttner & Vocke 2004: 12.

## 5 Fazit

Unter der Annahme, dass Kultur ein riesiger Komplex kommunikativer Stile ist, wurden die für das französische und deutsche Hochschulsystem relevanten kulturellen Schlüsselwörter („état-nation“/“Kulturnation“, „éducation“/“Bildung“) und deren noch präzisere Stilmerkmale (z.B. *Expressivität*, *spezifische Idee*) herausgearbeitet. Auf dieser Grundlage konnten in der weiteren Untersuchung des Kapitels 3 diskursive<sup>344</sup> und präsentative<sup>345</sup> Symbole der Hochschulsysteme aufgezeigt werden. Auf diese Weise erfolgte das in Abschnitt 2.2.2 beschriebene Wechselspiel zwischen dem Suchen nach Stilmerkmalen und dem Überprüfen an Einzelfällen. Da aber die kulturelle Analyse dieser Arbeit einen Substil fokussiert, muss ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass der Gültigkeitsbereich der hier dargestellten Stilmerkmale auf das Hochschulsystem beschränkt ist. Es wurden jedoch ansatzweise Verbindungen zu weiteren kulturellen Handlungsfeldern, wie Politik und Management, aufgezeigt.

Besonders auffällig im Vergleich sind die Stilmerkmale „akademische Freiheit“ und „Einheit von Forschung und Lehre“ für das deutsche Hochschulsystem sowie „Zentralismus“, „Etatismus“ und „Dualismus“ für das französische Hochschulsystem. Diese kulturellen Merkmale gestalten die Qualität der Systeme. Somit verweist das zunächst so einfach klingende Schlagwort „Qualität“ eines Hochschulsystems auf einen wertvollen Facettenreichtum, der sich aus dem Zusammenspiel verschiedener kultureller Handlungsfelder – wie Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Wissenschaft – und ihren tiefgründigen Werten und Grundannahmen – wie demokratische Grundrechte, Religion oder Formen der Gesellschaftssynthese – herleitet.

Aus der diachronen Betrachtung der Hochschulsysteme ergibt sich jedoch auch eine zentrale Gemeinsamkeit: Beide weisen trotz gesellschaftlicher und politischer Umbrüche ein hohes Maß an Kontinuität auf. So haben die Grundstruktur und gewisse Stilmerkmale (wie *Eleganz* und *Dualismus*) des französischen Hochschulsystems die französische Revolution überdauert. Auch das Modell der Humboldt-Universität konnte sich nach dem Nationalsozialismus sowie nach der 40-jährigen deutschen Teilung wie-

---

<sup>344</sup> Bspw. „diplôme national“, Habilitation, „dissertation“, wissenschaftliche Arbeit.

<sup>345</sup> Bspw. *Hängematte* vs. *Pyramide*.

der durchsetzen. Es stellt sich die Frage, was in Zeiten der Globalisierung mit dieser kulturellen Tradierungsfunktion der Universitäten geschieht.

Als Antwort auf die neuen Herausforderungen der Globalisierung entschließt sich die politische Ebene in Europa die einzelnen Hochschulsysteme zum EHR zusammenzuführen. Dieser wird von dem Ziel internationaler Attraktivität und Wettbewerbsfähigkeit getragen. Die daran ausgerichteten Qualitätskriterien sind Transparenz, Vergleichbarkeit, Mobilität und die Vereinbarkeit der Systeme.

Durch den Vergleich im internationalen Wettbewerb wird auf internationale Qualitätsstandards gebaut. Sie schaffen Marktransparenz und behindern daher nicht mehr den Wettbewerb. Die Planung der europäischen Qualitätssicherung (vgl. ESG) weist diese Logik auf. Mit der Einführung des europäischen Qualitätssicherungssystems wird deutlich, dass die vorherige Legitimation der Hochschulsysteme (*Machtmodell, Kooperations- und Kompromissmodell*) nicht mehr akzeptiert wird. Auf dem internationalen Bildungsmarkt wird auf eine hochschul- sowie staatsunabhängige, international anerkannte Expertise gesetzt, die die Qualität der Lehre systematisch überprüft.

Auch wenn den Hochschulen offiziell die volle Eigenverantwortung bzgl. der internen Qualitätssicherung zugesprochen wird, bedeuten die Programmakkreditierungen der Agenturen, die auf den KMK Strukturvorgaben und damit auf den ESG beruhen, einen Einschnitt in den noch übrig gebliebenen Bereich akademischer Freiheit in Deutschland. So ist nach dem Konzept der *spezifischen Idee* nicht nur die Forschung, sondern auch die Lehrtätigkeit Ausdruck der persönlichen Identität des Professors. Damit könnte hier tatsächlich ein kulturelles Stilmerkmal vor dem Hintergrund der europäischen Harmonisierung verblassen.

Unter dem Druck des internationalen Wettbewerbs und der Europäisierung können Konzepte wie das der „habilitation“, welches auf dem kulturellen Verständnis der Konzeption der „état-nation“ beruhte, nicht mehr gehalten werden. Der Etatismus nimmt ab. Allerdings wurde gezeigt, dass die inhaltliche Qualitätsprüfung die wesentliche Rolle in der externen Evaluation spielt und nicht die Kontrolle der reinen Systematisierung von Qualitätssicherung in den Hochschulen. Vor dem Hintergrund, dass die Evaluationsberichte der AERES ein Instrument strategischer Entscheidungsfindung für das Bildungs-

ministerium im Rahmen der Vertragsverhandlungen sind, bedeutet dies, dass der Staat immer noch großen Einfluss auf die Studienprogramme hat.

Die neu eingerichteten Qualitätssicherungsagenturen beider Länder zeigen die jeweils typischen Organisationsstile: für Frankreich den Zentralismus und für Deutschland den Dezentralismus.

Ein im deutsch-französischen Vergleich herausstechendes Projekt im Bereich der europäischen Qualitätssicherung stellt das aus französischer Initiative stammende „Brüsseler Hochschulranking“ dar. Es ist nicht nur deswegen interessant, weil es den Charakter der „raison“ widerspiegelt, sondern auch, weil sich hier wieder die große Herausforderung der Darstellung und Bewertung der Qualität der Hochschulsysteme stellt.

Blickt man auf die sich über Jahrhunderte erstreckenden Entstehungszusammenhänge der französischen und deutschen Hochschulstruktur zurück, erscheint das Zeitfenster von zehn Jahren für die Harmonisierung der europäischen Studiengangstruktur mehr als unrealistisch.

Für das französische Hochschulsystem konnte der Dualismus mit der Gesellschaftsstruktur in Verbindung gebracht werden. Selbst wenn immer mehr Kooperationsformen zwischen Grandes Écoles und Universités entstehen, ändert sich das spezifisch französische Strukturmerkmal wohl erst mit tiefgreifenden gesellschaftlichen Veränderungen. Welches Qualifikationsprofil der reguläre BA-Abschluss (Licence) tragen wird, ist derzeit noch nicht erkennbar. Insgesamt wird im Zuge des Bologna-Prozesses versucht, die Universités an den durch die Grandes Écoles vorgegebenen Qualitätskriterien einerseits sowie an den europäischen Qualitätsstandards andererseits auszurichten. Unter dem Profilierungsdruck im internationalen Wettbewerb werden auch die Universités in Zukunft gezwungen sein, zumindest was den MA betrifft, Aufnahmeverfahren zu nutzen. Für die französischen Studenten der Universités würde damit der Wert des „diplôme national“ („égalité“ und „liberté“) verblassen.

Die deutsche Universität war lange Zeit von der Kontinuität ihrer wesentlichen Stilmerkmale bestimmt. Mit der Strukturreform sind erste Anzeichen einer Annäherung der Studienkonzepte – zumindest was den BA betrifft – erkennbar. Läuft die Idee des dreijährigen BA tatsächlich auf eine Berufs- und Praxisorientierung hinaus, beschränkt sich die kulturgeschichtlich entstandene Idee der Einheit von Forschung und Lehre höch-

stens auf den MA und die Promotion. Inwieweit sich Universitäten und Fachhochschulen im Zuge der BA-/MA-Umstellung tatsächlich annähern werden, hängt von verschiedenen Faktoren ab, die hier nicht alle aufgrund der Komplexität der Hochschulsysteme berücksichtigt werden konnten.

Deutlich abnehmen wird im Zuge der Exzellenzinitiative und der BA-/MA-Umstellung, allerdings das strukturelle Merkmal der Homogenität der Qualität der Hochschulen und Diplome. Doch wenn die Exzellenz auf einige wenige Universitäten konzentriert wird, stellt sich die Frage, was mit den restlichen Hochschulen geschieht. Welche negativen Auswirkungen auf Vielfalt, Kreativität und folglich Innovation im Hochschulwesen die Exzellenzinitiative in sich birgt, erklärt Münch in „Die akademische Elite“.<sup>346</sup> Auch in Frankreich werden die finanziellen Ressourcen gerade auf einige Exzellenzzentren (PRES) konzentriert. Trotz verstärkter Kooperation behalten die Elitehochschulen ihren selektiven Charakter. Das im Zuge des Bologna-Prozesses neu eingeführte Autonomiegesetz (Loi LRU) soll die Profilbildung der Hochschulen erhöhen. Somit deuten die derzeitigen Entwicklungen im französischen Hochschulwesen daraufhin, dass die qualitative Differenzierung der Hochschulen erhalten bleibt.

Der interkulturelle Vergleich hat ergeben, dass die besonderen Hochschultypen des jeweiligen Landes relativ unterschiedliche Qualifikationsziele verfolgen und daher in der Lehre auf die Entwicklung unterschiedlicher Kompetenzen Wert legen. Der EQR beschreibt für jedes Niveau und damit für jeden Grad im EHR ein Kompetenzprofil, um die Abschlüsse vergleichbar zu machen. Hierbei könnten kulturelle Besonderheiten reduziert werden. Für Deutschland zeichnet sich im Rahmen der Modularisierung und Outputorientierung in der Lehre stark ab, dass die kulturellen Stilmerkmale (*Kontinuität, Abstraktion, spezifische Idee, Wahrheit*), welche aus dem Prinzip der Einheit von Forschung und Lehre resultieren, verblassen könnten. Die konkrete Entwicklung der Modularisierung, Output- bzw. Kompetenzorientierung und des EQR bleibt abzuwarten. Für die Grandes Écoles wird sich durch die Modularisierung und Outputorientierung wahrscheinlich wenig ändern. Nicht nur, weil hier keine strukturellen Veränderungen erfolgen, sondern auch, weil die im Bologna-Prozess zugrundeliegende Lehrkonzeption der traditionellen Lehr- und Lernkonzeption ähnelt. Schwierig hingegen war es, Aus-

---

<sup>346</sup> Vgl. Münch 2007.

gen bzgl. der Universités zu treffen. Die Forschung fokussierte bisher im Wesentlichen die Lehr- und Lernstile der Grandes Écoles. Außerdem gibt es wenig kritische, französische Fachliteratur in Bezug auf ECTS, Modularisierung und Ergebnisorientierung.

Die Analyse hat weiterhin gezeigt, dass derzeit sehr komplizierte Reformvorgänge in beiden Ländern stattfinden, die eine Prognose über mögliche Auswirkungen auf die kulturellen Stile schwierig erscheinen lassen, zumal im Rahmen dieser Arbeit auch gar nicht alle Systemzusammenhänge dargestellt werden konnten.

Insgesamt gewinnt man jedoch den Eindruck, dass der Bologna-Prozess für das deutsche Hochschulsystem einen tiefgreifenderen Wandel bedeuten wird als für das französische. Die internationalen Standards werden von Frankreich mehr in die bestehenden Strukturen eingeflochten. Sieht Deutschland dem sich im Zuge der Globalisierung vollziehenden kulturellen Wandel bereitwilliger oder vielleicht auch unreflektierter entgegen als Frankreich? Reflektiert man diese Frage vor dem Hintergrund der kulturellen Identitäten beider Länder, tendiert die Antwort hierauf zu einem „Ja“: Für Frankreich wurde festgestellt, dass die kulturelle Identität ein „Kontinuum“ darstellt. Das bedeutet, dass alles, was gegenwärtig passiert, vor dem geschichtlichen Hintergrund verstanden wird. Dadurch gewinnen kulturelle Werte eine immense Bedeutung. Im Unterschied hierzu ist die deutsche kulturelle Identität ein „Problemfall“. Die „verspätete Nation“ sowie die Schrecken des Nationalsozialismus erschweren den Bezug zur deutschen Kulturgeschichte und damit zu kulturellen Werten.

Elm<sup>347</sup> betont, dass gerade in der Globalisierung die kulturelle Identität, wie sie bspw. durch das Hochschulsystem reflektiert wird, einen wichtigen Orientierungsrahmen für nachhaltiges Handeln bietet, denn: „Ohne eine in geschichtlicher Kontinuität stehende und entsprechend problembewusste, nachdrückliche Sachbezogenheit von Wissenschaft und Forschung unterliegt Innovation um ihrer selbst willen bald Markt und Moden.“<sup>348</sup>

Die Veränderung der europäischen Hochschulsysteme muss also in größere Zusammenhänge, in die Kulturgeschichte, eingebettet sein. Die in dieser Arbeit angestellte Refle-

---

<sup>347</sup> Vgl. Elm 2002: 24ff.

<sup>348</sup> Elm 2002: 28.

xion über Europas Identität – die kulturelle Vielfalt – liefert hierfür wichtige Erklärungszusammenhänge.<sup>349</sup>

Es ist fraglich, inwieweit dies in der europäischen Hochschulpolitik in ausreichendem Maße geschieht. Die internationale Wettbewerbsfähigkeit und die hieraus abgeleiteten Qualitätsansprüche, wie Transparenz und Vergleichbarkeit, schweben nur allzu paradigmatisch über dem Bologna-Prozess. Die Untersuchung hat im jeden Fall gezeigt, dass Kulturen jedoch alles andere als transparent und damit auch schwer zu vergleichen sind. Hierin liegt möglicherweise das angedeutete Verblässen kultureller Vielfalt im europäischen Hochschulwesen begründet.

---

<sup>349</sup> Vgl. hierzu auch Kolbs (1995: 26-42) Beitrag über „Kultur in der Europäischen Union“.

## Quellenverzeichnis

- AERES (2007):** Rapport d'activité 2007, URL: <http://www.aeres-evaluation.fr/IMG/pdf/AERES-Rapportactivite2007.pdf>, eingesehen am 03.07.2009.
- AERES (2009):** Missions, URL: <http://www.aeres-evaluation.fr/Missions>, eingesehen am 03.07.2009.
- Akkreditierungsrat (17.07.2006):** Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen, URL: [http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Beschluesse\\_AR/08.02.29\\_Kriterien\\_Studiengaenge.pdf](http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Beschluesse_AR/08.02.29_Kriterien_Studiengaenge.pdf), eingesehen am 03.07.2009.
- Akkreditierungsrat (2009):** Funktionsweise des Systems, URL: <http://www.akkreditierungsrat.de/index.php?id=9>, eingesehen am 03.07.2009.
- Ammon, Günther (1989):** Der französische Wirtschaftsstil, München.
- Bagby, Philip (1958):** Culture and History. Prolegomena to the Comparative Study of Civilizations, London.
- Barmeyer, Christoph I. (2000):** Interkulturelles Management und Lernstile. Studierende und Führungskräfte in Frankreich, Deutschland und Quebec, Frankfurt am Main.
- Barmeyer, Christoph I. (2001a):** Kulturelle Lernstile. Erfahrungslernen und Bildungssysteme in Frankreich und Deutschland, in: Bolten, Jürgen (Hrsg.), Im Netzwerk interkulturellen Handelns. Theoretische und praktische Perspektiven der interkulturellen Kommunikationsforschung, Sternenfels, S. 155–173.
- Barmeyer, Christoph I. (2001b):** "On ne sait ce que l'on pratique". Einblicke in das französische Bildungssystem unter Einbeziehung kulturspezifischer Aspekte. in: französisch heute, S. 170–186.
- Barmeyer, Christoph I.; Davoine, Éric (2007):** Culture et gestion en Allemagne: la "machine bien huilée", in: Davel, Eduardo u.a. (Hrsg.), Gestion en contexte interculturel: approches, problématiques, pratiques et plongées, Québec, S. V.3.: 1-33.
- Beckmeier, Carola; Neusel, Aylâ (1991):** Entscheidungsverflechtung an Hochschulen. Determinanten der Entscheidungsfindung an bundesdeutschen und französischen Hochschulen am Beispiel der Studiengangentwicklung, Frankfurt am Main.
- BMBF (2007):** Bologna-Prozess. Nationaler Bericht 2005 bis 2007 für Deutschland von KMK und BMBF, URL: [http://www.bmbf.de/pub/nationaler\\_bericht\\_bologna\\_05-07.pdf](http://www.bmbf.de/pub/nationaler_bericht_bologna_05-07.pdf), eingesehen am 26.06.2009.
- BMBF (2009):** Hochschule, URL: <http://www.bmbf.de/de/655.php>, eingesehen am 02.07.2009.
- Bologna-Sekretariat (1998):** Sorbonne-Erklärung. Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung, URL:



[http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1998\\_Sorbonne\\_Erklaerung.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1998_Sorbonne_Erklaerung.pdf)., eingesehen am 03.07.2009

**Bologna-Sekretariat (1999):** Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, URL:

[http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999\\_Bologna\\_Declaration\\_German.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999_Bologna_Declaration_German.pdf)., eingesehen am 03.07.2009

**Bologna-Sekretariat (2001):** Auf dem Weg zum Europäischen Hochschulraum. Communiqué des Treffens der europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister, URL: [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2001\\_Prague\\_Communique\\_German.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2001_Prague_Communique_German.pdf)., eingesehen am 03.07.2009

**Bologna-Sekretariat (2003):** Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen. Communiqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister, URL: [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2003\\_Berlin\\_Communique\\_German.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2003_Berlin_Communique_German.pdf), eingesehen am 01.07.2009.

**Bologna-Sekretariat (2005a):** Der Europäische Hochschulraum - Die Ziele verwirklichen. Communiqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, URL: [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2005\\_Bergen\\_Communique\\_German.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2005_Bergen_Communique_German.pdf), eingesehen am 01.07.2009.

**Bologna-Sekretariat (2005b):** The framework of qualifications for the European Higher Education Area, URL: <http://www.ond.vlaanderen.be/>, eingesehen am 15.04.2009.

**Bologna-Sekretariat (2005c):** Bologna-Process. National Reports 2004-2005, URL: [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/National-reports-2005/National\\_Report\\_France\\_05.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/National-reports-2005/National_Report_France_05.pdf), eingesehen am 01.07.2009.

**Bologna-Sekretariat (2005d):** Bologna-Process. National Reports 2004-2005, URL: [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/National-reports-2005/National\\_Report\\_Germany\\_05.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/National-reports-2005/National_Report_Germany_05.pdf), eingesehen am 25.06.2009.

**Bologna-Sekretariat (2009a):** Bologna Process. Template for National Reports: 2007-2009, URL: [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/National-reports-2009/National\\_Report\\_France\\_2009\\_FR.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/National-reports-2009/National_Report_France_2009_FR.pdf), eingesehen am 02.07.2009.

**Bologna-Sekretariat (2009b):** Bologna Process. Template for National Reports: 2007-2009, URL: [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/National-reports-2009/National\\_Report\\_Germany\\_2009.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/National-reports-2009/National_Report_Germany_2009.pdf), eingesehen am 02.07.2009.

**Bolten, Jürgen (2001):** Kann man Kulturen beschreiben oder erklären, ohne Stereotypen zu verwenden? Einige programmatische Überlegungen zur kulturellen Stilforschung. In: Bolten, Jürgen (Hg.): Im Netzwerk interkulturellen Handelns. Theoretische und praktische Perspektiven der interkulturellen Kommunikationsforschung. Sternenfels: Verl. Wiss. und Praxis (Schriftenreihe interkulturelle Wirtschaftskommunikation, 6), S. 128–143.

- Bourdieu, Pierre; Saint Martin, Monique de (1987):** Agrégation et ségrégation. in: Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 69, S. 2–50.
- Bourdieu, Pierre (1989):** La noblesse d'état. Grandes écoles et esprit de corps, Paris.
- Brauns, Hildegard (2004):** Soziale Herkunft und Bildungserfolg in Frankreich, in: Jurt, Joseph (Hrsg.), Intellektuelle - Elite - Führungskräfte und Bildungswesen in Frankreich und Deutschland. Kolloquium des Frankreich-Zentrums der Albert-Ludwigs-Universität, Freiburg im Breisgau, 7.8. Juni 1996 = Intellectuels - élite - cadres et système de formation en France et en Allemagne, Freiburg im Breisgau, S. 59–85.
- Brenner, Peter J. (2002):** Wandel des Wissens - Wandel der Universität. Neue Herausforderungen an die Universität als Organisationsform, in: Elm, Ralf (Hrsg.), Universität zwischen Bildung und Business. Mit einem Anhang zur europäischen Bildungspolitik, Bochum, S. 69–94.
- Brenner, Peter J. (2008):** Die Wüste wächst. Über die Selbstzerstörung der deutschen Universität im Bologna-Prozess. in: Freiheit der Wissenschaft, 1, S. 11–17.
- Buhler, Pierre (2004):** Universités et mondialisation, in: Commentaire, 106, URL: <http://coursenligne.sciences-po.fr/>, eingesehen am 09.04.2009.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2009):** Europäischer Qualifikationsrahmen - Förderung von Mobilität und Lebenslangem Lernen, URL: <http://www.bibb.de/de/wlk18242.htm>, eingesehen am 02.07.2009.
- Buttner, Peter; Vocke, Christina (2004):** Modularisierung von Studiengängen: Grundsatzüberlegungen. in: Beiträge zur Hochschulforschung, 26, S. 6–27.
- CEREQ 21.01.2009:** Cadre Européen des Certifications (CEC – EQF). Une expérimentation en France: le projet EQF Network Testing, URL: <http://portail.cereq.fr/docenligne/2009/bouder-eqf2008.pdf>, eingesehen am 03.07.2009.
- Chantraine, Olivier (2003):** Universités, mobilité, partenariats et normes de management. La marche vers un système unique d'enseignement supérieur? in: Distances et savoirs, 1, S. 291–302.
- Chevallier, Jaques (1971):** L'enseignement supérieur, o.O.
- Corves-Wunderer, Bettina (1990):** Wissenschafts- und Wirtschaftsstil in Mitteleuropa. Zur Stilfrage unter besonderer Berücksichtigung des Energiebegriffs, München.
- Crochet, Marcel (2004):** Le processus de Bologne. L'aboutissement d'un long cheminement, in: Études, 401, S. 461–472.
- Crosier, David; Purser, Lewis; Smidt, Hanne (2007):** Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area, URL: [http://www.eua.be/fileadmin/user\\_upload/files/Publications/EUA\\_Trends\\_V\\_for\\_web.pdf](http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/EUA_Trends_V_for_web.pdf), eingesehen am 17.11.2008.

- Crozier, Fiona et al. (2006):** Terminology of quality assurance: towards shared European values?, URL: [http://www.enqa.eu/files/terminology\\_v01.pdf](http://www.enqa.eu/files/terminology_v01.pdf), eingesehen am 15.12.2008.
- Crozier, Michel (1970):** La société bloquée, Paris.
- Curtius, Ernst R. (1930):** Die französische Kultur. Eine Einführung, Stuttgart.
- Demesmay, Claire; Stark, Hans (2006):** Introduction, in: Demesmay, Claire; Stark, Hans (Hrsg.), Qui sont les Allemands?, Villeneuve-d'Asq, S. 13–21.
- Diller, Hermann (2000):** Grundprinzipien des Marketing, Nürnberg.
- Duport, Jean-Pierre (2008):** Aménagement du territoire, enseignement supérieur et recherche: entre proximité et excellence, URL: <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/>, eingesehen am 04.02.2009.
- Elm, Ralf (2002):** Die Universitätskrise von morgen. Zur Unabhängigkeit von Wissenschaft als Lebensform und von (inter-)kulturellen Kompetenzen, in: Elm, Ralf (Hrsg.), Universität zwischen Bildung und Business. Mit einem Anhang zur europäischen Bildungspolitik, Bochum, S. 9–36.
- EM Strasbourg (2009):** Master Grande École, URL: <http://www.em-strasbourg.eu/docs/mge.pdf>, eingesehen am 09.06.2009.
- ENQA (2005):** Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, URL: <http://www.enqa.eu/>, eingesehen am 15.12.2008.
- ENQA (2009):** History, URL: <http://www.enqa.eu/history.lasso>, eingesehen am 03.07.2009.
- Erlinghagen, Karl (1996):** Nationale Umkultur und typisch geprägte Managementsubkultur Frankreichs. Ein qualitativer Deutungsversuch in Komparation zur deutschen Kultur, Diss. St. Gallen.
- Europäische Kommission (2008):** Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR), URL: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/eqf/broch\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/eqf/broch_de.pdf), eingesehen am 22.05.2009.
- Ewert, Paula; Lullies, Stefan (1984):** Das Hochschulwesen in Frankreich - Geschichte, Strukturen und gegenwärtige Probleme im Vergleich, München.
- F.A. Brockhaus GmbH (1998):** Brockhaus - Die Enzyklopädie: in 24 Bänden. PERURAG, Leipzig, Mannheim.
- FAGE (26.07.2007):** Adoption de la "Loi Pécresse": Vote des députés, la démocratie amputée!, URL: [http://www.fage.asso.fr/data/cp/cdp\\_fage\\_adoption\\_texte\\_universites-assemblee\\_260707.pdf](http://www.fage.asso.fr/data/cp/cdp_fage_adoption_texte_universites-assemblee_260707.pdf)., eingesehen am 03.07.2009
- FAGE (13.11.2007):** Loi LRU: Plus de démocratie pour réussir l'autonomie, URL: [http://www.fage.asso.fr/data/cp/cdp\\_fage\\_position\\_LRU\\_131107.pdf](http://www.fage.asso.fr/data/cp/cdp_fage_position_LRU_131107.pdf)., eingesehen am 03.07.2009
- Frackmann, Edgar; Weert, Egbert de (1993):** Hochschulpolitik in der Bundesrepublik Deutschland, in: Goedegebuure, Leo (Hrsg.), Hochschulpolitik im internatio-

- nenalen Vergleich. Eine länderübergreifende Untersuchung im Auftrag der Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, S. 69–104.
- Froehlich, Alain (2004):** Eliteausbildung in Frankreich. Die Paradoxe der "exception française". in: Beiträge zur Hochschulforschung, 26, S. 38–45.
- Frühwald, Wolfgang (1994):** Das deutsche Wissenschaftssystem auf dem Weg nach Europa, Paderborn.
- Galtung, Johan (1985):** Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über sachsenische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft, in: Wierlacher, Alois (Hrsg.), Das Fremde und das Eigene, München, S. 151–193.
- Garcia, Sandrine (2008):** L'expert et le profane: qui est juge de la qualité universitaire? in: Genèses, 70, S. 66–87.
- Geertz, Clifford (1987):** Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt am Main.
- Gelz, Andreas (2009):** "Antisarkozysme" - Studierenden- und Hochschullehrerproteste in Frankreich. in: Forschung & Lehre, URL: [http://www.forschung-und-lehre.de/cms/index.php?menu\\_id=6&nur\\_dieser\\_inhalt\\_id=3290](http://www.forschung-und-lehre.de/cms/index.php?menu_id=6&nur_dieser_inhalt_id=3290), eingesehen am 24.04.2009.
- Gilpin, Robert (1970):** La Science et l'État en France, Paris, Mesnil, Ivry.
- Götze, Karlheinz (1993):** Französische Affairen. Ansichten von Frankreich, Frankfurt am Main.
- Grigat, Felix (2001):** "Die Welt in sich aufnehmen und sich in der Welt darstellen". Zur Aktualität der Bildungstheorie Friedrich Schleiermachers. in: Forschung & Lehre, 9, S. 467ff.
- Grigat, Felix (2002):** Studium und Wissenschaft um der Karriere willen? Über die Aktualität einer Schillerschen Unterscheidung. in: Forschung & Lehre, 5, S. 247ff.
- Große, Ernst U. (2000):** Das Bildungswesen: Traditionen und Innovationen, in: Große, Ernst Ulrich; Lüger, Heinz-Helmut (Hrsg.), Frankreich verstehen. Eine Einführung mit Vergleichen zu Deutschland, Darmstadt, S. 199–244.
- Grousset, Véronique (2009):** Grandes Écoles-Universités. Comment choisir. in: Le Figaro Magazine, S. 38–48.
- Hackl, Elsa (2005):** A healthy university system? Europäische Strategien und nationale Politiken im Hochschulbereich, in: Prisching, Manfred (Hrsg.), Bildung in Europa. Entwicklungsstand und Perspektiven, Wien, S. 101-116.
- Hall, Edward T. (1969):** The Hidden Dimension, Garden City, NY.
- Hall, Edward T.; Reed Hall, Mildred (1984):** Verborgene Signale. Studien zur internationalen Kommunikation - Über den Umgang mit Franzosen, Hamburg.

- Hampden-Turner, Charles; Tromenaars, Fons (1993):** The Seven Cultures of Capitalism. Value Systems for Creating Wealth in the United States, Britain, Japan, Germany, France, Sweden and the Netherlands, New York.
- HEC (2009):** Cursus, URL: <http://www.hec.fr/Grande-Ecole/Cursus/>, eingesehen am 06.06.2009.
- Herbillon, Michel (2004):** Rapport d'information déposé par la délégation de l'assemblée nationale pour l'Union Européenne (1) sur l'enseignement supérieur en Europe, URL: <http://www.assemblee-nationale.fr/12/pdf/europe/rap-info/i1927.pdf>, eingesehen am 03.07.2009.
- Heß, Jürgen (2005):** Der Bologna-Prozess und seine Zukunft, in: Prisching, Manfred (Hrsg.), Bildung in Europa. Entwicklungsstand und Perspektiven, Wien, S. 85–100.
- Hofstede, Geert (1980):** Culture's consequences, Beverly Hills, CA.
- Hofstede, Geert (1993):** Cultural Constraints in Management Theories. in: Academy of Management Executive, 7, S. 81–84.
- Hornby, Albert. S. et al. (2000):** Oxford advanced learner's dictionary, Oxford.
- Hochschulrahmengesetz. HRG (1976):** URL: <http://www.bundesrecht.juris.de/bundesrecht/hrg/gesamt.pdf>, eingesehen am 03.07.2009
- HRK (2000):** Erfahrungsberichte zum Qualitätsmanagement im Hochschulbereich. Workshop der Universität Leipzig und der Hochschulrektorenkonferenz, Bonn.
- HRK (13.02.2007):** Stellungnahme des 103. HRK-Senats vom 13.02.2007 zum Europäischen Qualifikationsrahmen und zur bevorstehenden Erarbeitung eines nationalen Qualifikationsrahmens, URL: [http://www.hrk.de/de/download/dateien/Stellungnahme\\_Qualifikationsrahmen.pdf](http://www.hrk.de/de/download/dateien/Stellungnahme_Qualifikationsrahmen.pdf), eingesehen am 02.07.2009.
- HRK (2009a):** Bologna-Prozess im Überblick. Ziele und Motive, URL: <http://www.hrk.de/bologna/de/home/1915.php>, eingesehen am 01.07.2009.
- HRK (2009b):** Kernelemente der Reform im Rahmen des Bologna-Prozesses, URL: <http://www.hrk.de/bologna/de/home/1982.php>, eingesehen am 03.07.2009.
- HRK (2009c):** Glossar, URL: <http://www.hrk.de/bologna/de/home/1969.php>, eingesehen am 03.07.2009.
- Hubig, Christoph (2002):** Kompetenz und Wissen - Benötigt die Wissensgesellschaft eine neue Profilierung der Universitäten?, in: Elm, Ralf (Hrsg.), Universität zwischen Bildung und Business. Mit einem Anhang zur europäischen Bildungspolitik, Bochum, S. 37–50.
- Jourde, Pierre (April 2008):** L'Université féodale de demain, in: Le Monde diplomatique, S. 4.
- Jurt, Jospeh (2003):** L'idée de la nation en France et en Allemagne, De la communication interculturelle dans les relations franco-allemandes. Institutions - enseignement et formation professionnelle – entreprises [actes du Colloque Franco-

- Allemand sur le Management Interculturel, Nanterre les 13 janvier, 24 février et 24 mars 2001], Bern, S. 93–108.
- Jurt, Joseph (2004):** "Les Grandes Ecoles". Der französische Sonderweg der Eliten- ausbildung, in: Jurt, Joseph (Hrsg.), Intellektuelle - Elite - Führungskräfte und Bildungswesen in Frankreich und Deutschland. Kolloquium des Frankreich- Zentrums der Albert-Ludwigs-Universität, Freiburg i. Br., 7.8. Juni 1996 = Intel- lectuels - élite - cadres et système de formation en France et en Allemagne, Frei- burg im Breisgau, S. 91–96.
- Kaiser, Frans; Neave, Guy (1993):** Hochschulpolitik in Frankreich, in: Goedegebuure, Leo (Hrsg.), Hochschulpolitik im internationalen Vergleich. Eine länderüber- greifende Untersuchung im Auftrag der Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, S. 130–161.
- KMK (15.09.2000):** Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktesyste- men und die Modularisierung von Studiengängen, URL: [http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Dokumente/kmk/KM K\\_041022\\_Leistungspunktsysteme.pdf](http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Dokumente/kmk/KM K_041022_Leistungspunktsysteme.pdf), eingesehen am 03.07.2009.
- KMK (10.10.2003):** Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Master-Studiengängen, URL: [http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Dokumente/kmk/KM K\\_LaendergemeinsameStrukturvorgaben.pdf](http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Dokumente/kmk/KM K_LaendergemeinsameStrukturvorgaben.pdf), eingesehen am 03.07.2009.
- KMK (22.04.2005):** Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse, URL: <http://www.hrk.de/de/download/dateien/QRfinal2005.pdf>, eingesehen am 03.07.2009.
- Kohnhäuser, Erich (2005):** Entwicklungen im europäischen Hochschulraum. Diplom - Bachelor - Master. in: Beiträge zur Hochschulforschung, 27, S. 88–101.
- Kolb, Anton (1995):** Wissenschaft - Bildung - Kultur. Für Integration, Ziele, Werte und Verantwortung, Graz.
- Koller, Sylvie (2004):** Université. Faut-il avoir peur du changement? In: Études, 4011, S. 31–41.
- Konegen-Grenier, Christiane (1997):** Hochschulen im Wettbewerb. Die Novellierung des HRG, in: Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, 221, Köln.
- Lanzendorf, Ute; Teichler, Ulrich (2003):** Globalisierung im Hochschulwesen - ein Abschied von etablierten Werten der Internationalisierung? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 6, S. 219–238.
- Le Point (2008):** Palmarès Écoles de Commerce, URL: [http://www.lepoint.fr/html/pdf/grandes\\_ecoles\\_2008/lepalmarepostprepa.pdf](http://www.lepoint.fr/html/pdf/grandes_ecoles_2008/lepalmarepostprepa.pdf), eingesehen am 03.07.2009.
- Loi relative aux libertés et responsabilités des universités. LRU (2007):** URL: <http://www.nouvelleuniversite.gouv.fr/IMG/pdf/loi100807universites.pdf>, ein- gesehen am 03.07.2009.

- Malige, Régis (2005):** L'espace européen de l'enseignement supérieur et le système LMD, in: *Idées*, 142, S. 66–70.
- Martens, Stephan (2006):** L'occidentalisation de l'Allemagne, in: Demesmay, Claire; Stark, Hans (Hrsg.), *Qui sont les Allemands?*, Villeneuve-d'Asq, S. 25–41.
- MENESR (2008):** Atelier 2 : Enseignement supérieur - Typologie et classement des établissements d'enseignement, URL: [http://media.education.gouv.fr/file/PFUE/96/5/atelier2-synthese-conclusion-paris-pfue\\_41965.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/PFUE/96/5/atelier2-synthese-conclusion-paris-pfue_41965.pdf), eingesehen am 06.05.2009.
- MESR (2009a):** Schéma des études supérieures en France, URL: <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20186/schema-des-etudes-superieures-en-france.html>, eingesehen am 02.07.2009.
- MESR (2009b):** Enseignement supérieur, URL: <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid20112/enseignement-superieur.html>, eingesehen am 02.07.2009.
- Mittelstraß, Jürgen (1991):** Hochschulkultur. Die Anstrengung des Begriffs und die Lust des Studierens, Oldenburg.
- Mittelstraß, Jürgen (2002):** Gibt es (noch) eine Idee der Universität?, in: Elm, Ralf (Hrsg.), *Universität zwischen Bildung und Business. Mit einem Anhang zur europäischen Bildungspolitik*, Bochum, S. 51–68.
- Morkel, Arnd (2002):** Kann die Universität heute noch zur Bildung beitragen? Wenn ja: wodurch? - Eine Skizze, in: Gauger, Jörg-Dieter; Grimm, Reinhold R. (Hrsg.), *Bildung, Kultur, Wissenschaft. Eine versäumte Grundsatzdebatte*, Sankt Augustin, S. 49–63.
- Mugler, Josef (2005):** Sichtweisen (in) der Betriebswirtschaftslehre, in: Rößl, Dietmar (Hrsg.), *Die Diplomarbeit in der Betriebswirtschaftslehre. Ein Leitfaden*, Wien, S. 1–30.
- Müller-Armack, Alfred (1981):** Religion und Wirtschaft, Bern.
- Münch, Richard (1984):** Die Struktur der Moderne. Grundmuster und differentielle Gestaltung des institutionellen Aufbaus der modernen Gesellschaften, Frankfurt am Main.
- Münch, Richard (1990):** Code, Struktur und Handeln: Soziale Milieus der Wissensproduktion, in: Haferkamp, Hans (Hrsg.), *Sozialstruktur und Kultur*, Frankfurt am Main, S. 54–94.
- Münch, Richard (2007):** Die akademische Elite. Zur sozialen Konstruktion wissenschaftlicher Exzellenz, Orig.-Ausg., 2. Aufl., Frankfurt am Main.
- Nida-Rümelin, Julian (2004):** Wozu braucht die Gesellschaft welche Eliten? in: *Beiträge zur Hochschulforschung*, 26, S. 6-21.
- OECD (2008):** Education at a glance 2008. OECD indicators, Paris.

- Pécresse, Valérie (09.09.2008):** Ouverture de la conférence "L'assurance-qualité dans les établissements d'enseignement supérieur en Europe", URL: [www.nouvelleuniversite.gouv.fr/IMG/rtf/Intervention\\_Valerie\\_Pecresse\\_Conference\\_Assurance\\_Qualite\\_Strasbourg\\_090908.rtf](http://www.nouvelleuniversite.gouv.fr/IMG/rtf/Intervention_Valerie_Pecresse_Conference_Assurance_Qualite_Strasbourg_090908.rtf)., eingesehen am 03.07.2009.
- Pécresse, Valérie (13.11.2008):** Vers un classement de Bruxelles des universités. Conférence « Comparaison internationale des systèmes éducatifs : un modèle européen ? », URL: <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid22936/vers-un-classement-de-bruxelles-des-universites.html>, eingesehen am 03.07.2009.
- Peyrefitte, Alain (1980):** Was wird aus Frankreich?, ungekürzte Ausg. d. dt. Orig.-Ausg., Frankfurt/Main.
- Plate, Bernard von (1999):** Grundelemente der Globalisierung. in: Informationen zur politischen Bildung, 263, S. 3–7.
- Posch, Klaus:** Was bleibt von den Bildungsparadigmen, in: Prisching, Manfred (Hrsg.), Bildung in Europa. Entwicklungsstand und Perspektiven, Wien 2005, S. 155–176.
- Prahl, Hans-Werner (1978):** Sozialgeschichte des Hochschulwesens, München.
- Prisching, Manfred (2005):** Bildungstrends in Europa, in: Prisching, Manfred (Hrsg.): Bildung in Europa. Entwicklungsstand und Perspektiven, Schriften zum Bildungsrecht und zur Bildungspolitik, 9, Wien, S. 19–32.
- Reinalda, Bob; Kulesza, Ewa (2006):** The Bologna Process - Harmonizing Europe's Higher Education, 2. überarb. Aufl., Opladen.
- Reiser, Martin (20.01.2009):** Warum ich meinen Lehrstuhl räume. Universitätsreform. in: FAZ, URL: <http://www.faz.net/s/RubC3FFBF288EDC421F93E22EFA74003C4D/Doc~E55AD24DD2C5E472A84CA69FCBA13D3ED~ATpl~Ecommon~Scontent.html>, eingesehen am 09.03.2009.
- Reuter Lutz R. (2003):** Zur Transformation der nationalen Hochschulsysteme durch die Europäische Union: Der "Bologna-Prozess" - Ziele, Entwicklungen, Kritik, in: Fuchs, Hans-Werner; Reuter Lutz R. (Hrsg.), Internationalisierung der Hochschulsysteme. Der Bologna-Prozess und das Hochschulwesen der USA, Hamburg, S. 9–26.
- Ringer, Fritz K. (1993):** Bildungsideologien und Wissenschaftsideologien: Frankreich um 1900 in vergleichender Perspektive, in: Schriewer, Jürgen u.a. (Hrsg.), Sozialer Raum und akademische Kulturen: Studien zur europäischen Hochschul- und Wissenschaftsgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert, Frankfurt am Main, S. 213–231.
- Schick, Marion (2004):** Zurück in die Zukunft. Mit Bachelor und Master auf Humboldts Spuren. in: Beiträge zur Hochschulforschung, 26, S. 114–123.
- Schindler, Götz (2004):** Employability und Bachelor-Studiengänge - eine unpassende Verbindung. in: Beiträge zur Hochschulforschung, 26, S. 6–26.



- Sleich, Thomas (1981):** Literatur der Aufklärung und gesellschaftlicher Wandel - Ursachen, Erscheinungsformen und Nachwirkungen politischer Reflexion im 18. Jahrhundert in Frankreich, in: Brockmeier, Peter; Wetzell, Hermann H. (Hrsg.), Von Rabelais bis Diderot, Stuttgart, S. 261-287.
- Schreiber-Barsch, Silvia (2008):** Neue Vergleichsmaßstäbe. Die Anerkennung von Kompetenzen im Bildungsraum Europa, in: Dokumente, 4, S. 13-17.
- Schugk, Michael (2004):** Interkulturelle Kommunikation. Kulturbedingte Unterschiede in Verkauf und Werbung, München.
- Schulte, Hansgerd (1989):** Wissenschaft, in: Leenhardt, Jacques; Picht, Robert (Hrsg.), EspritGeist. 100 Schlüsselbegriffe für Deutsche und Franzosen, München, S. 361-365.
- Sesink, Werner (18.06.2004):** Weiter forschen, höher bilden. Vom Auftrag der Universität, URL: [http://www1.abpaed.tu-darmstadt.de/arbeitsbereiche/bt/material/wisslern2004\\_sesink.pdf](http://www1.abpaed.tu-darmstadt.de/arbeitsbereiche/bt/material/wisslern2004_sesink.pdf), eingesehen am 03.07.2009.
- Shanghai Jiao Tong University (2006a):** Academic Ranking of World Universities 2006, URL: <http://www.arwu.org/rank/2006/ARWU2006TOP500list.htm>, eingesehen am 03.07.2009.
- Shanghai Jiao Tong University (2006b):** Ranking Methodology, URL: <http://www.arwu.org/rank/2006/ARWU2006Methodology.htm>, eingesehen am 06.05.2009.
- Shanghai Jiao Tong University (2006c):** Academic Ranking of World Universities. Statistics, URL: <http://www.arwu.org/rank/2006/ARWU2006Statistics.htm>, eingesehen am 03.07.2009.
- Sieh, Isabelle (2007):** Adaption und Umsetzung des Bolonga-Prozess in Frankreich, Hamburg.
- Sonnenberger, Hans Jürgen (1989):** Das Hochschulsystem in Frankreich, in: Berg-horn, Gregor (Hrsg.), Europäische Hochschulsysteme im Vergleich. Belgien, Dänemark, Frankreich, Großbritannien, Italien, Luxemburg, Niederlande und die Bundesrepublik Deutschland, Bonn, S. 21-42.
- Sontheimer, Kurt (1989):** Nation, in: Leenhardt, Jacques; Picht, Robert (Hrsg.), EspritGeist. 100 Schlüsselbegriffe für Deutsche und Franzosen, München, S. 195-205.
- Stephan, Rüdiger (1989):** Bildung, in: Leenhardt, Jacques; Picht, Robert (Hrsg.), EspritGeist. 100 Schlüsselbegriffe für Deutsche und Franzosen, München, S. 315-321.
- Stroeder, Ulrike (2000):** France-Allemagne: deux traditions de l'enseignement supérieur de gestion. Vers une convergence de la formation des dirigeants gestionnaires?, Paris, S. 60-75.

- Teichler, Ulrich (1988):** Wandel der Hochschulstrukturen im internationalen Vergleich, Kassel.
- Teichler, Ulrich (1990):** Europäische Hochschulsysteme: Die Beharrlichkeit vielfältiger Modelle, Frankfurt am Main.
- Teichler, Ulrich (2005):** Hochschulstrukturen im Umbruch. Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten, Frankfurt am Main.
- Teichler, Ulrich (2007):** Die Internationalisierung der Hochschulen. Neue Herausforderungen und Strategien, Frankfurt am Main.
- Thomaß, Barbara (2007):** Mediensysteme vergleichen, in: Thomaß, Barbara (Hrsg.), Mediensysteme im internationalen Vergleich, Konstanz, S. 12–37.
- Universität Karlsruhe (2006):** Studienplan für das Bauingenieurwesen, URL: <http://www.bgu.uni-karlsruhe.de/download/Studienplan-aktuell-05.12.2006.pdf>, eingesehen am 01.07.2009.
- Verger, Jacques (1986):** Histoire des universités en France, Toulouse Cedex.
- Vorländer, Hans (2003):** Radikale Reform ohne Staat. Humboldt und die Universitätsreform heute. Eine Erinnerung in polemischer Absicht. in: Forschung & Lehre, URL: <http://www.forschung-und-lehre.de/archiv/08-03/index.html>, eingesehen am 28.04.2009.
- Weber, Max (1964):** L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme, Paris.
- Wigger, Lothar (2002):** Humboldts Universitätsidee und das erziehungswissenschaftliche Studium in der Lehrerbildung heute, in: Elm, Ralf (Hrsg.), Universität zwischen Bildung und Business. Mit einem Anhang zur europäischen Bildungspolitik, Bochum, S. 117–131.
- Winter, Martin (2008):** Absolventenstudien als Datenbasis für die fachbereichsinterne Qualitätsentwicklung, in: Michalk, Barbara (Hrsg.), Aktuelle Themen der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung Systemakkreditierung - Rankings - Learning Outcomes. Beiträge zu einer Veranstaltung des Projekts Qualitätsmanagement der Hochschulrektorenkonferenz am 5.6.11.2007 in Bonn ; [Veranstaltung Aktuelle Themen der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung Systemakkreditierung - Rankings - Learning Outcomes], Bonn, S. 64–74.
- Wissenschaftsrat (1992):** Empfehlungen zur Internationalisierung der Wissenschaftsbeziehungen, Köln.
- Wissenschaftsrat (2006):** Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem, Köln.
- Witte, Johanna (2006):** Die deutsche Umsetzung des Bologna-Prozesses. in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 48, S. 21–27.
- ZVS (2009):** Von der Schule zur Hochschule, URL: <http://www2.zvs.de/index.php?id=29>, eingesehen am 02.07.2009.

## Verzeichnis der sekundär zitierten Quellen

**Blancke, Susanne; Roth, Christian; Schmid, Josef (2000):** Employability ("Beschäftigungsfähigkeit") als Herausforderung für den Arbeitsmarkt. Auf dem Weg zur flexiblen Erwerbsgesellschaft. Akademie für Technikabfolgenabschätzung in Baden-Württemberg, Arbeitsbericht 157, Stuttgart.

**Cordellier, Serge; Poisson, Elisabeth (1999):** L'état de la France 1999-2000, Paris.

**Fochler-Hauke, Gustav; Baratta, Mario von (2000):** Fischer Weltalmanach 2000. Zahlen, Daten, Fakten, Frankfurt am Main.

**Frémy, Dominique; Frémy, Michèle (1999):** Quid 2000, Paris.

**Renan, Ernest (1947):** Oeuvres complètes, Paris.

**Schleiermacher, Friedrich (1919):** Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn, in: Spranger, Eduard (Hrsg.), Über das Wesen der Universität, Leipzig.

**Wissenschaftsrat (1991):** Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen in den 90er Jahren, Köln.

## **Eidesstattliche Erklärung**

Ich versichere, dass ich die Arbeit ohne fremde Hilfe und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Quellen angefertigt habe und dass die Arbeit in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegen hat und von dieser als Teil einer Prüfungsleistung angenommen wurde. Alle Ausführungen, die wörtlich oder sinngemäß übernommen wurden, sind als solche gekennzeichnet.

Celle, den \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

(Unterschrift)