

Baumgart, Franzjörg
**Stufung, Modularisierung, Kreditierung - Wem nützt die neue
Studienorganisation?**

Der pädagogische Blick 14 (2006) 1, S. 15-24



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Baumgart, Franzjörg: Stufung, Modularisierung, Kreditierung - Wem nützt die neue Studienorganisation? -
In: Der pädagogische Blick 14 (2006) 1, S. 15-24 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-95385

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz
Leibniz-Gemeinschaft

Der pädagogische Blick

Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis
in pädagogischen Berufen

14. Jahrgang 2006 / Heft 1

Editorial 3

Thema:

*Wie bleibt die Erziehungswissenschaft mit Bachelor/Master
im Wissenschaftssystem?*

Maritta Groß

„Der pädagogische Blick“: Die individuelle Genese eines
professionsspezifischen Menschen- und Weltbildes 5

Franzjörg Baumgart

Stufung, Modularisierung, Kreditierung – Wem nützt die
neue Studienorganisation? 15

Wiltrud Gieseke

BA-/MA-Studiengänge – Erste Erfahrungen, erste Einschätzungen
zur Kompetenzentwicklung 25

Monika Kil

Zur Lage der Erziehungswissenschaft – Anmerkungen zur Ausgestaltung
und Folgen von BA-/MA-Studiengängen nach einer Tagung der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft DGfE in Berlin 28

Aktueller Beitrag

Julia Schütz

E-Learning in der Erziehungswissenschaft – Ein Beispiel aus der
Praxis der Universität Frankfurt/M. 37

Aus der Hochschule

Berufsqualifizierung im Studium durch Projektarbeiten

(Johanna von Luckwald) 46

BV-Päd. Intern

Jahresbericht 2005	48
<i>(E-)Besprechungen</i>	
Ulf-Daniel Ehlers: Qualität im E-Learning aus Lernericht (Insa Füller/Anke Grotlüschen)	51
Helmut Schröder und Reiner Gilberg: Weiterbildung Älterer im Demographischen Wandel. Empirische Bestandsaufnahme und Prognose (Susanne Sterzinger)	52
Markus Schölling: Soziale Herkunft, Lebensstil und Studienfachwahl (Kathrin Gräßle)	56
<i>Infobörse</i>	59
<i>Autorenhinweise zum Begutachtungsverfahren</i> „Der Pädagogische Blick“	61

Stufung, Modularisierung, Kreditierung – Wem nützt die neue Studienorganisation?

Der Beitrag setzt sich mit der Frage auseinander, ob durch die neue Studienorganisation sozialeffektive Effekte zu befürchten oder deren Verminderung zu erhoffen sind. In einem ersten Schritt werden unter dieser Perspektive die frühen Untersuchungen Bourdieus zur sozialen Reproduktionsfunktion des Bildungssystems im Allgemeinen und der Hochschulen im Besonderen zusammengefasst und danach seine Ergebnisse und Erklärungen mit neueren Befunden empirischer Bildungsforschung verglichen. Daran anschließend werden gegensätzliche Annahmen zu den möglichen Effekten der neuen Studienstruktur hinsichtlich des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Studienerfolg referiert und abschließend diese Annahmen an ersten empirischen Befunden aus der Universität Bochum insbesondere für das Fach Erziehungswissenschaft überprüft.

1. Die Illusion der Chancengleichheit – zentrale Annahmen und Ergebnisse der Bildungssoziologie Bourdieus

In einem Interview Bourdieus aus den 80er Jahren gibt es eine amüsante Passage, in der sich Bourdieu über die „generellen Ideen“ und den „Generalsblick“ der Sozialphilosophen lustig macht: „Der General steht oben, auf einem Hügel, er hat den Überblick, er sieht alles – das ist der Philosoph, der Sozialphilosoph.“ Und er fügt – nicht ohne Koketterie – hinzu, dass seine Perspektive auf die Gesellschaft eine andere sei, dass sie der des Fabrizio gleiches, dem „Helden Stendhals aus der Kartause von Parma“, der „nichts sieht, nichts versteht, dem die Kugeln nur so um die Ohren fliegen“ (Bourdieu 1992, S. 43). Wenn man an einer großen Universität wie der in Bochum arbeitet, die in den letzten Jahren nahezu flächendeckend die traditionellen Diplom- und Magisterstudiengänge durch eine gestufte, modularisierte und kreditierte Studienorganisation ersetzt hat, dann ist einem die Situation des Helden Stendhals, dem die Kugeln nur so um die Ohren fliegen, wohl vertraut. Denn der Alltag an einer solchen Reformuniversität ist von widersprüchlichen Erfahrungen, von unvorhergesehenen Komplikationen und Nebenwirkungen der Reform, von Konflikten und immer neuen organisatorischen Herausforderungen geprägt. So wenig Fabrizio, um noch einmal das literarische Beispiel zu bemühen, sich des Ausgangs der Schlacht sicher sein konnte, so wenig lassen sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt die komplexen Effekte dieses Reformprozesses abschließend beurteilen und die allgemeine Frage beantworten, wem diese Reform nützt. Immerhin lassen sich erste Tendenzen und empirische Befunde erkennen, die geeignet sein könnten, die bislang „generalistische“, über weite Strecken als hochschulpolitischer „Glaubenskrieg“ geführte Debatte (vgl. Gruschka u.a. 2005) zu versachlichen.

Vor dem Hintergrund seiner empirischen Untersuchungen zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Schulerfolg im französischen Bildungssystem der 1960er Jahre kommt Bourdieu bekanntlich zu dem bis heute provozierenden Ergebnis, dass Schulen und Hochschulen nur die „Illusion der Chancengleichheit“ im Wettbewerb um Schulabschlüsse und damit implizierte ungleiche Lebenschancen vermitteln (vgl. Bourdieu/Passeron 1971). Der Erfolg im Bildungssystem – so das Ergebnis seiner damaligen Analyse – ist nur vordergründig das Ergebnis einer objektiven Leistungsauslese. Sie „verschleiert“ lediglich, dass Erfolge und Misserfolge in Schule und Hochschule im starken Maße durch die Herkunftsfamilien der Lernenden bedingt werden. Für diesen ernüchternden Befund gibt Bourdieu im Kern zwei über den Habitusbegriff miteinander verzahnte Erklärungen: Zum einen steuert der Habitus als ein System von Grenzen Bildungsentscheidungen von Eltern und Schülern. Vor allem an den Schnittstellen des Bildungssystems, beim Übergang zu weiterführenden Bildungsgängen und der Wahl bestimmter Bildungsangebote innerhalb des Bildungssystems wirkt sich der klassenspezifische Habitus auf die Entscheidungen der Eltern und später der Lernenden selbst aus. Der Habitus der Unterschichten, so Bourdieu, führt tendenziell zu Formen der „Selbstbescheidung“ und „Selbsteliminierung“ im Wettbewerb um das vom Bildungssystem angebotene „kulturelle Kapital“. Zum anderen tragen aber auch die Bildungsinstitutionen selbst zur Benachteiligung von Kindern aus bildungsfernen Schichten bei. Deren Habitus, ihre Sprache, ihr Auftreten, ihre Distanz zur „legitimen Kultur“, hat nach Bourdieu eine geringere Affinität zu den Inhalten und Formen schulischen Lernens als dies bei Kindern aus „bildungsnahen“ Familien der Fall ist. Die dominanten Habitusformen der Lehrerinnen und Lehrer, von denen sie beurteilt werden, verstärken diese Differenz. So werden diese Schüler tendenziell zu Verlierern des innerschulischen Leistungswettbewerbs (vgl. zusammenfassend: Bourdieu 2001).

Dieser doppelte Mechanismus von Selbsteliminierung und institutioneller Selektion wirkt nach Bourdieu auf allen Stufen des Bildungssystems, auch im Bereich der Hochschulen. Auf dieser höchsten Stufe des Bildungssystems findet die soziale Selektion – erstens – durch die Wahl der Studienfächer statt: Die wenigen Studierenden der „unterprivilegierten Klassen“, die die Berechtigung zum Studium erworben haben, werden – so die damaligen Befunde Bourdieus – zwar nicht formal, wohl aber faktisch, durch ihre habituellen Voraussetzungen, in ihrer Studienwahl eingeschränkt. Sie entscheiden sich tendenziell für naturwissenschaftliche Fächer, vor allem aber für Fächer der damaligen Philosophischen Fakultät, also für Fächer wie Soziologie, Psychologie und Sprachen (Bourdieu/Passeron 1971, S. 19ff).

Im nachfolgenden Studium vor allem der kultur- und sozialwissenschaftlichen Fächer werden dann – zweitens – fachinterne Selektionsmechanismen wirksam, die im besonderen Maße die Studierenden aus bildungsfernen Schichten treffen. Für die Angehörigen bildungsferner Schichten, so die Argumentation Bourdieus, ist „schulmäßiges Lernen auf allen Stufen des Bildungsganges der einzig mögliche Zugang zur Kultur“. Aber gerade diese „schulmäßige“, „pedantische“ Aneignung von Kultur werde an den Hochschulen tendenziell und vor allem in der philosophischen Fakultät zugunsten einer Begabungs-ideologie abgewertet, die „Virtuosität, Leichtigkeit und Originalität“ im Umgang mit Wissenschaft und Kultur bevorzuge. Die universitäre Lehre gehe, so Bour-

dieu, von der „Fiktion“ aus, die Studierenden seien „freie oder besser autonome Intellektuelle, die selbst imstande sind, einen Arbeitsplan und eine konsequente methodische Disziplin zu organisieren“ (Bourdieu/Passeron 1971, S. 89). Die geringe Strukturierung des Studiums, mangelnde Transparenz und die Abwertung einer methodischen Vermittlung der Techniken wissenschaftlichen Arbeitens in den universitären Lehrveranstaltungen seien Ausdruck dieser charismatischen Begabungsideologie – mit erheblichen sozialelektiven Konsequenzen: „Die Studenten aus den gebildeten Klassen können sich tatsächlich noch am besten (oder mit den geringsten Schwierigkeiten) einem System diffuser und impliziter Anforderungen anpassen, da sie selbst implizit die Mittel zu ihrer Erfüllung besitzen“ (Bourdieu/Passeron 1971, S. 90). Den sozialen Aufsteigern unter den Studierenden falle dies hingegen wesentlich schwerer. Ihre höheren Studienabbruchquoten sind nach Bourdieus Ergebnis der sozialen Logik eines Hochschulsystems, das die ungleichen sozialen Lernvoraussetzungen der Studierenden verleugne und sich den Anforderungen einer „rationalen Pädagogik“ verweigere.

2. Ergebnisse aktueller Schul- und Hochschulforschung

Wenn man die frühen Forschungsergebnisse Bourdieus und seine zentralen Interpretationen mit den Befunden aktueller empirischer Bildungsforschung, insbesondere der neueren international vergleichenden Bildungsforschung vergleicht, dann lässt sich feststellen, dass der vor über 40 Jahren von Bourdieu konstatierte enge Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg trotz eines generellen, schichtenübergreifenden Anstiegs höherer Bildungsabschlüsse auch heute noch in allen untersuchten Ländern bzw. Bildungssystemen vorhanden ist (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001; Bos. u.a. 2003). Allerdings – und dies ist durchaus eine Modifikation der Grundannahme Bourdieus – ist dieser Zusammenhang im internationalen Vergleich unterschiedlich stark ausgeprägt – in Deutschland ist er bekanntlich enger als in jedem anderen Land.

Überprüft man anhand dieser Untersuchungen die beiden zentralen Hypothesen Bourdieus zur Erklärung der sozialen Reproduktionsfunktion des Bildungssystems, dann kann seine erste Hypothese, dass sich der soziale Status der Herkunftsfamilien maßgeblich an den Schnittstellen des Bildungssystems, auf die Wahl von Schulformen und Bildungsgängen auswirke, als bestätigt gelten. Baumert und Schümer sprechen in diesem Zusammenhang von „gravierenden sekundären Disparitäten der Bildungsbeteiligung“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 351ff). Die frühen Schullaufbahnentscheidungen, die starke Stellung des Elternrechts und die vertikale Typenstruktur als charakteristische Merkmale des deutschen Bildungssystems dürften deshalb für seine im internationalen Vergleich besonders hohe Selektivität verantwortlich sein (vgl. Zymek 2003; Baumgart 2003).

Weniger eindeutig sind die Ergebnisse empirischer Bildungsforschung hinsichtlich der zweiten Hypothese Bourdieus, dass Kinder aus bildungsfernen Schichten innerhalb der jeweiligen Bildungsinstitutionen durch deren dominante Lehr-Lern-Formen und Inhalte benachteiligt werden. Die PISA-Ergebnisse belegen vielmehr, dass die Lernergebnisse, operationalisiert am Erwerb von Lesekompetenz von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern, primär durch

die Schulformzugehörigkeit, also durch die vorangegangene Schulwahl, bestimmt ist. Innerhalb der Schulformen ist die Bedeutung der Herkunft für den Schulerfolg nur noch „deutlich abgeschwächt“ nachweisbar (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 365).

Wendet man sich unter der gleichen Fragestellung dem Hochschulsystem zu, so muss man konstatieren, dass die Datenlage zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Studienerfolg desolat ist. Die spärlichen Daten und wenigen Fallstudien lassen eine zumeist nur indirekte Auseinandersetzung mit den Annahmen Bourdieus zu; sie haben eher den Charakter von Indizien als von gesicherten Belegen. Sie lassen sich in folgenden Punkten zusammenfassen.

(1) Der erste Befund ist angesichts der hohen sozialen Selektivität des deutschen Bildungssystems nicht überraschend. Die Studierenden an deutschen Hochschulen sind eine sozial hoch ausgelesene Gruppe. Studierende aus niedrigen sozialen Statusgruppen sind deutlich unterrepräsentiert. Ihr Anteil an den Studierenden der Universitäten lag 2003 mit 10% noch unter ihrem Anteil an der Gruppe der Abiturientinnen und Abiturienten (vgl. HIS 2003, S. 138; Mayer 2003, S. 608).

(2) Im Vergleich zu den Studierenden an Universitäten ist der Anteil von Studierenden niedriger sozialer Herkunft an Fachhochschulen mit 17% deutlich höher. Sie bevorzugen damit das Angebot der Fachhochschulen mit kürzeren, verschulten, praxisnäheren Ausbildungsgängen (HIS 2003, S. 138). Auch dies liegt in der Logik der Bourdieuschen Argumentation.

(3) Die soziale Herkunft spielt nicht nur bei der Wahl der Hochschule, sondern auch bei der Fächerwahl eine signifikante Rolle. Studierende niedriger sozialer Herkunft, die sich für ein Fachhochschulstudium entscheiden, bevorzugen dabei die Fächer Sozialwesen/Sozialpädagogik sowie die ingenieurwissenschaftlichen Fachrichtungen. An der Universität sind Studierende aus bildungsfernen Familien hingegen in den sprach-, kultur- und sozialwissenschaftlichen Fächern und dabei insbesondere in pädagogischen Ausbildungsgängen überproportional vertreten (HIS 2003, S. 140f; vgl. auch Preißer 1990). Sie wählen also im Falle eines Universitätsstudiums gerade die Fächer und Studiengänge, die in besonderem Maße von Überfüllungsproblemen und durch brüchige Arbeitsmarktperspektiven gekennzeichnet sind.

(4) Hinsichtlich des Zusammenhangs von sozialer Herkunft der Studierenden und Abbruchquoten bzw. Studienabschlüssen gibt es keine repräsentativen hochschulstatistischen Daten. Wir wissen lediglich, dass die traditionellen Magisterstudiengänge im Bereich der kultur- und sozialwissenschaftlichen Fächer, also Fächer, mit einem überproportionalen Anteil von Studierenden niedriger sozialer Herkunft, im Vergleich zu anderen Studienfächern und Studiengängen geringere Abschlussquoten aufweisen (vgl. Mayer 2003, S. 605). So haben nach eigenen Erhebungen im alten Magisterstudiengang Pädagogik an der RUB in der Vergangenheit nur knapp 20% der Studienanfänger nach einer durchschnittlichen Studienzeit von 12,8 Semestern diesen Studiengang erfolgreich abgeschlossen. Wir wissen darüber hinaus, dass unter den Langzeitstudierenden ab dem 13. Semester an Universitäten Studierende aus einem unteren oder mittleren Herkunftsmilieu in Relation zu der sozialen Herkunft von Studienanfängern deutlich überrepräsentiert sind (HIS 2003, S. 143). Dies sind Hin-

weise darauf, dass die Wahrscheinlichkeit, ein Universitätsstudium erfolgreich abzuschließen, für Studierende niedriger sozialer Herkunft geringer als für Studierende aus höheren, bildungsnahen Milieus ist, und dass auch im Hochschulsystem über die Wahl von Studienfächern und Studiengängen eine soziale Selektion stattfindet (vgl. Köhler 1992, S. 115ff).

(5) Für die weitergehende These Bourdieus, dass Studierende aus bildungsfernen Schichten nicht nur durch die Fächerwahl, sondern auch „durch die spezifische charismatische Lernkultur“ in den kultur- und sozialwissenschaftlichen Fächern zusätzlich benachteiligt werden, fehlen empirische Belege. Aber es gibt immerhin Hinweise, dass es zwischen den Fachkulturen und Studienanforderungen universitärer Fächer bzw. Fachrichtungen tatsächlich deutliche Differenzen gibt, die für ein erfolgreiches Studium insgesamt relevant und für Studierende aus bildungsfernen Schichten von besonderem Nachteil sein könnten. Die Ergebnisse der einschlägigen Hochschulforschung sind bemerkenswert: Die „Problemfächer“ der Kultur- und Sozialwissenschaften mit den höchsten „Schwundquoten“ erhalten in der Regel in der Wahrnehmung der Studierenden schlechte Werte für die Strukturierung des Studiums und rangieren hinsichtlich ihrer Leistungsanforderungen in der Regel in der unteren Hälfte der Rangpositionen. Besonders bemerkenswert, (aber auch nicht überraschend): Das Fach Erziehungswissenschaft bildet in beiden Dimensionen das Schlusslicht. Auch in der für das Studium investierten wöchentlichen Arbeitszeit von 31,2 Stunden liegt es vor dem Fach Soziologie an vorletzter Stelle (Multrus/Bargel/Leitow 2001, S. 46ff).

(6) Ein abschließender Hinweis kann diese Bestandsaufnahme komplettieren: Erfahrungsgemäß scheitert in den kultur- und sozialwissenschaftlichen Fächern nur eine verschwindend geringe Zahl von Studierenden an den Zwischen- oder Abschlussprüfungen. Pointiert formuliert: Wer in diesen Fächern den Mut hat, sich zur Prüfung anzumelden, wird sie in aller Regel auch bestehen – und meist mit einem guten Ergebnis. Es ist also kein rigides Prüfungssystem, das für die hohen Studienabbruchquoten sorgt, sondern es ist die Fachkultur bzw. Studienorganisation, die – wie es Bourdieu vermutet hatte – die Prozesse der Selbsteliminierung begünstigt. Und es spricht einiges für die These, dass Studierende der unteren sozialen Schichten von diesen „verborgenen Mechanismen der Macht“ in besonderem Maße betroffen sind.

3. Mögliche Effekte der neuen Studienstruktur

Die Umstellung der bisherigen universitären Ausbildungsstrukturen auf modularisierte, kreditierte und gestufte B.A./M.A.-Studiengänge impliziert insbesondere für den Bereich der Kultur- und Sozialwissenschaften eine tiefgreifende Veränderung der bisherigen Organisationsformen und Lernkulturen. Sofern die Organisationsreform nicht als Etikettenschwindel betrieben und gewissermaßen alter Wein in neue Schläuche gefüllt wird, zwingt diese Reform die Hochschulen und Fächer zu einer Neubestimmung ihrer Ausbildungsziele und -formen. Das Prinzip der Stufung nötigt die Fächer zu einer Sequenzialisierung der bisherigen langen Ausbildungsgänge. Ein früher erster akademischer Abschluss wird dadurch für die Studierenden von einem vagen „Fernziel“ zu einem zeitlich kalkulierbaren Etappenziel mit unterschiedlichen Abschlussoptionen. Die Modularisierung zwingt zur Neubestimmung und Kon-

zentration der Studieninhalte und begrenzt die Beliebigkeit – oder Freiheit – traditionellen Lehrens und Lernens. Die Kreditierung aller Lehrveranstaltungen impliziert darüber hinaus eine Verdichtung der Leistungsanforderungen und vor allem eine permanente Leistungskontrolle – für Studierende genauso wie für Lehrende. Zusammengefasst verlangen Stufung, Modularisierung und Kreditierung Formen der Beratung und Betreuung, die für das deutsche Hochschulsystem ebenfalls neu sind.

Die Effekte dieses tiefgreifenden Reformprozesses sind – wie anfangs gesagt – zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht abschließend zu beurteilen. Hinsichtlich der möglichen Auswirkungen der neuen Organisationsstruktur auf den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Studienerfolg lassen sich zwei gegensätzliche Argumentationsmuster entwickeln, die sich beide auf die Bildungssoziologie Bourdieus und seine Analysen des Bildungssystems berufen können, aber beide noch nicht empirisch abgesichert sind.

Die Befürchtung, dass die neue Form des Studiums zu einer Verschärfung sozialer Selektion führen werde, lässt sich auf zwei Kernargumente fokussieren: Die straffere Studienorganisation, die erhöhte Verbindlichkeit der curricularen Vorgaben und die verschärfte Kontrolle des Studienerfolgs durch die Kreditierung jeder einzelnen Veranstaltung, setze einen „Vollzeitstudierenden“ voraus. Sie benachteilige daher solche Studierende, die für die Finanzierung ihres Studiums auf studienbegleitende Erwerbstätigkeiten angewiesen seien, also insbesondere Studierende aus unteren oder mittleren Schichten. Das zweite Argument wird vor allem von dem Essener Bildungsforscher Klaus Klemm vertreten: Mit dem „Import“ der angelsächsischen Hochschulstruktur werde eine weitere horizontale Selektionsschwelle in das deutsche Bildungssystem eingeführt. Den Lehrenden an den Hochschulen werde damit ein „weiteres Ausleseinstrument in die Hand gegeben“ wodurch sich die „beachtliche soziale Selektivität des deutschen Bildungssystems noch verschärfen“ werde (Klemm 2005).

Gegen diese pessimistische Prognose lassen sich drei Überlegungen vortragen, die eine Verringerung sozialselektiver Effekte erwarten.

(1) Die Stufung des Studiums mit einem ersten universitären Abschluss und unterschiedlichen Anschlussoptionen nach sechs Semestern könne – so die erste Überlegung – das für ein erfolgreiches Studium wichtige Problem der „Fernmotivation“ für viele Studierende entschärfen. Der frühe Abschluss liege im Gegensatz zu den traditionellen Magister-Studiengängen der Kultur- und Geisteswissenschaften in einem eher überschaubaren zeitlichen Horizont. Dadurch werde die Studierbereitschaft insbesondere von Abiturientinnen und Abiturienten aus bildungsfernen Familien gefördert. Folgt man dieser Annahme, dann würde die neue Studienstruktur die unter sozialselektiven Gesichtspunkten bedeutsame Schwelle des Übergangs von Schule zur Hochschule absenken und den Attraktivitätsvorsprung der Fachhochschulen reduzieren können.

(2) Die zweite Überlegung bezieht sich auf die mit der Modularisierung und Kreditierung einhergehende Verschulung des Studiums. Wenn mangelhafte Strukturierung und unklare Leistungsanforderungen zu den charakteristischen Schwächen traditioneller universitärer Ausbildungsgänge im Bereich der Kultur- und Sozialwissenschaften gehören, dann müsste die neue Organisations-

form mit modularisierten Anforderungen und studienbegleitenden statt studienabschließenden Prüfungen tendenziell die „Haltekraft“ des Studiengangs erhöhen und damit die Abschlussquoten verbessern. Im Sinne Bourdieus wären solche Effekte insbesondere bei den Studierenden zu erwarten, die nur durch ein „schulmäßiges“, „pedantisches“ Lernen ihre herkunftsbedingten habituellen Nachteile kompensieren können.

(3) Die dritte Überlegung: Der Abbau sozialektiver Effekte im Hochschulsystem würde nachhaltig verstärkt, wenn es über die „äußere“ Organisationsreform hinaus zu einer Veränderung universitärer Lehre im Sinne einer „rationalen Pädagogik“ Bourdieus käme. Erst wenn die für ein erfolgreiches wissenschaftliches Studium erforderlichen Qualifikationen nicht einfach vorausgesetzt, sondern in den einzelnen Veranstaltungen systematisch vermittelt und erlernt werden können, wäre ein weiterer Schritt zum Abbau herkunftsbedingter Chancengleichheiten getan. Der Erfolg einer solchen „inneren“ Reform könnte dann auch die „Schwellenangst“ vor einem nachfolgenden Master-Studium senken.

4. Erste empirische Ergebnisse aus den B.A.-/M.A.-Studium an der Ruhr-Universität Bochum

Die Frage, welche der skizzierten möglichen Effekte tatsächlich eintreten, ob sich sozialektive Effekte durch die neue Studienstruktur eher noch verstärken oder ob sie gemildert werden können, lässt sich nicht hypothetisch, vom anfangs erwähnten „Generalshügel“ aus, sondern nur mit den Mitteln empirischer Forschung beantworten.¹ Die erste Kohorte von Studierenden der neuen B.A.-/M.A.-Studiengänge der Ruhr-Universität Bochum befindet sich gegenwärtig im Übergang zum Master-Studium. Die Fallzahlen für die bisherigen B.A.-Abschlüsse insgesamt und für die einzelnen Fächer sind noch zu gering, um zuverlässige empirisch abgesicherte Aussagen zu treffen. Aber die Daten der unterschiedlichen Begleituntersuchungen lassen immerhin bedeutsame Tendenzen hinsichtlich der Effekte der neuen Studienorganisation erkennen. Sie können in fünf Punkten zusammengefasst werden.

(1) Aus der Eingangsbefragung aller B.A.-Studierenden wissen wir, dass der Anteil von Studierenden aus bildungsfernen Schichten – gemessen am höchsten Bildungsabschluss der Eltern – an der Ruhr-Universität Bochum deutlich über dem Prozentsatz für die Studierenden aller deutschen Universitäten liegt. Studierende, deren Eltern höchstens einen Hauptschulabschluss erreicht haben sind in Bochum mit 14,9% und Studierende aus Familien mit einem mitt-

1 Die nachfolgenden Befunde und Daten stammen aus bislang unveröffentlichten Zwischenergebnissen von Evaluations- und Forschungsprojekten mit denen die Einführung gestufter Studiengänge an der RUB begleitet werden. Es handelt sich zum einen um eine von HIS-Hannover durchgeführte Evaluation gestufter Lehrerbildung und zum anderen um ein Forschungsprojekt Bochumer Erziehungs- und Sozialwissenschaftler. Ergänzt werden die Befunde aus diesen beiden Projekten durch Daten zum Studienverlauf von B.A.-Studierenden mit dem Fach Erziehungswissenschaft, die am Institut für Pädagogik vom Verfasser erhoben und ausgewertet wurden.

leren Abschluss mit 19,6% in der Eingangskohorte vertreten. Deren Anteil ist zusammengenommen im B.A.-Fach Erziehungswissenschaft – erwartungsgemäß – noch einmal geringfügig höher und liegt bei 38,6% aller Studierenden dieses Faches.

(2) Wenn man – in einem zweiten Schritt – nach der „Schwundquote“ in den neuen Studiengängen fragt, dann lässt sich zumindest für das Fach Erziehungswissenschaft mit seinem hohen Anteil von Studierenden aus bildungsfernen Herkunftsfamilien eine vorsichtige Prognose erstellen: Legt man bei der Berechnung der Schwundquote nicht die Zahl der Immatrikulierten zugrunde, sondern diejenigen, die das für das erste Fachsemester obligatorische Einführungsseminar besucht, also nicht nur auf dem Papier das Studium aufgenommen haben, dann ist die Schwundquote im Fach Erziehungswissenschaft in den nachfolgenden Semestern sehr gering, deutlich geringer als sie es im traditionellen Master-Studiengang Pädagogik war. Die neue Studienorganisation scheint also eine größere „Haltekraft“ zu entwickeln. Die Befürchtung, dass die neue Studienorganisation mit einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit vieler Studierenden nicht zu vereinbaren sei und zu erhöhten Studienabbruchquoten führen werde, verliert angesichts dieser ersten Befunde an Gewicht.

(3) Die ersten Zahlen über Bachelor-Abschlüsse im Fach Erziehungswissenschaft weisen in die gleiche Richtung: Von den Studierenden der ersten Bachelor-Kohorte, die ihr Studium tatsächlich aufgenommen haben, hatten zu Beginn des 7. Semesters, also in der Regelstudienzeit etwa 25% das Studium bereits abgeschlossen und etwa 20% befanden sich im Prüfungsverfahren. Diese Zahl von knapp 50%, die sich noch erhöhen wird, bleibt hinter euphorischen Reformervorstellungen weit zurück. Sie erhält erst ihre hochschulpolitische Bedeutung, wenn man sie mit der Abschlussquote von 20% im alten Magister-Studiengang Pädagogik bzw. mit den 80% Studierenden relationiert, die früher ohne Abschluss ihr Studium beendeten. Unter der Voraussetzung, dass die ersten Ergebnisse im Fach Erziehungswissenschaft eine generelle Entwicklung widerspiegeln, lässt sich also prognostizieren, dass die neue Organisationsform zu erhöhten Abschlussquoten im Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften führen wird.

(4) Ob mit dieser generellen Steigerung zugleich fachinterne sozialselektive Mechanismen abgebaut werden, lässt sich auf Grund der geringen Prüfungszahlen noch nicht befriedigend beantworten. Die ersten Zahlen der laufenden Befragungen von Absolventinnen und Absolventen im Fach Erziehungswissenschaft geben aber zu einem vorsichtigen Optimismus Anlass: Von den 45 Studierenden, die das B.A.-Studium Erziehungswissenschaft bis Ende 2004 abgeschlossen hatten, haben 28 die Frage nach dem höchsten Bildungsabschluss ihrer Eltern beantwortet. Fasst man angesichts dieser kleinen Stichprobe die Studierenden aus Familien mit niedrigem und mittlerem Schulabschluss zusammen, dann entspricht ihr Anteil von 35,6% ziemlich genau dem Anteil an der Ausgangskohorte zu Beginn des B.A.-Studium Erziehungswissenschaft. Wenn man unterstellt, dass diese Stichprobe repräsentativ für die Gesamtheit aller Absolventen im Fach Erziehungswissenschaft ist, dann wären zumindest bis zum Ende des B.A.-Studiums zum gegenwärtigen Zeitpunkt keine sozialselektiven Effekte der neuen Studienorganisation nachweisbar.

(5) Auch hinsichtlich des Übergangsverhaltens vom Bachelor- ins Master-Studium lassen sich erste vorsichtige Prognosen erstellen: Von den B.A.-Absolventinnen und Absolventen des Fachs Erziehungswissenschaft haben sich etwa 50% für ein nachfolgendes Master-Studium Erziehungswissenschaft und ein deutlich kleinerer Prozentsatz für ein nachfolgendes Studium des zweiten Bachelor-Faches eingeschrieben. Für die Fächer der Kultur- und Sozialwissenschaft insgesamt ist nach den ersten Zahlen mit einem Übergang von mehr als zwei Drittel der B.A.-Absolventinnen zu rechnen. Die Ergebnisse der Absolventenbefragung für das Fach Erziehungswissenschaft geben darüber hinaus keine Hinweise auf ein schichtspezifisches Übergangsverhalten der Studierenden hinsichtlich ihrer Entscheidung, ein Master-Studium anzuschließen. Wenn man weiterhin unterstellt, dass diese Studierenden für ein erfolgreiches Master-Studium bessere motivationale und kognitive Voraussetzungen mitbringen, dann müsste auch die Quote erfolgreicher Master-Abschlüsse gegenüber den alten Studiengängen steigen. Und darunter würde sich – vermutlich – auch eine höhere Zahl von Studierenden aus bildungsfernen Schichten befinden.

5. Schlussbemerkung

Selbst wenn die ersten Daten Anlass zu einem vorsichtigen Optimismus geben bleibt dieser (Teil-)Erfolg der Studienreform ungewiss. Er ist von hochschulpolitischen Entwicklungen abhängig, die die sich abzeichnenden positiven Effekte der Studienreform konterkarieren und hinsichtlich der Lockerung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Studienerfolg sogar in ihr Gegenteil verkehren könnten: Wenn etwa der Übergang vom Bachelor- zum Master-Studium restriktiv begrenzt und insbesondere der Zugang zum Master-Studium durch Auswahlgespräche geregelt würde, dann wären die sozialelektiven Folgen im Sinne Bourdieus absehbar. Das gleiche gilt für die Einführung von Studiengebühren, eventuell noch gestaffelt in ein preiswertes Bachelor- und ein teures Master-Studium. Erst Recht wären sozialelektive Effekte von einer Veränderung der gegenwärtigen BAFÖG-Regelung zu erwarten, wenn nämlich die Förderung finanzschwacher Studierender mit dem ersten, dem B.A.-Abschluss, eingestellt würde. Genau dies zeichnet sich leider ab, weil es dem neoliberalen Zeitgeist entspricht.

Literatur

- Baumgart, Franzjörg (2003): Soziale Benachteiligungen im deutschen Bildungssystem – Strukturelle Bedingungen und Diskurskonjunkturen. In: Jelich, Franz-Josef/ Goch, Stefan (Hrsg.): *Geschichte als Last und Verantwortung*. Essen, S. 409-423.
- Bos, Wilfried u.a. (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster.
- Bourdieu, Pierre (1992): *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg.
- Bourdieu, Pierre (2001): *Die konservative Schule*. In: Ders.: *Wie die Kultur zum Bauern kommt*. Hamburg, S. 25-52.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart.
- Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (2006, Hrsg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden (erscheint demnächst).
- Gruschka, Andreas u.a. (2005): *Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb*. In: „Frankfurter Rundschau“ vom 10.10. 2005.

- HIS (Hochschul-Informations-System) (2003): 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks zur sozialen und wirtschaftlichen Lage der Studierenden in der BRD. Hannover.
- Klemm, Klaus (2005): Doppelte Auslese. In: „Frankfurter Rundschau“ vom 10.03. 2005.
- Köhler, Helmut (1992): Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. Berlin.
- Mayer, Karl Ulrich (2003): Das Hochschulwesen. In: Cortina, Kai S. u.a. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Neuausgabe. Reinbeck, S. 581-624.
- Multrus, Frank/Bargel, Tino/Leitow, Bettina (2001): Das Studium der Geisteswissenschaft. (BMBF-Studie). Bonn.
- PISA-Konsortium (2001, Hrsg.): PISA 2000, Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Preißer, Rüdiger (1990): Studienmotive oder Klassenhabitus. Strukturelle Beziehungen zwischen sozialer Herkunft und Studienfachwahl. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 10, S. 53-71.
- Zymek, Bernd (2003): Ursachen und Konsequenzen von PISA 2000. In: Rustemeyer, Dirk (Hrsg.): Erziehung in der Moderne. Würzburg, S. 207-236.

Franzjörg Baumgart, Ruhr-Universität Bochum, Institut für Pädagogik, PF 102148, 44721 Bochum, Franzjoerg.Baumgart@rub.de