

## フンボルトの悪夢？ポローニヤ・プロセスと ドイツにおける大学教育改革

フンク カロリン

### 1 ポローニヤ・プロセスの背景

1999年にイタリアのポローニヤにヨーロッパ内29ヶ国の文部大臣が集まった。ここで出された「ポローニヤ宣言」によりヨーロッパにおける大学改革に拍車がかかることとなった。この「ポローニヤ・プロセス」には、現在、ヨーロッパ内45ヶ国が参加している。宣言では、2010年までにヨーロッパ高等教育圏を創設することを目指し、以下の6つの目標を挙げている：

- (1) ヨーロッパ市民の労働市場に関連する資格獲得と、ヨーロッパ高等教育制度の国際競争力を推進するために、分かりやすく、比較可能な学位の枠組みを導入する。
- (2) 学部と大学院という、2段階からなる制度を導入する。第1学位までは最短3年間が必要で、その資格は労働市場で実際に役に立つものとする。第1学位は第2段階、つまり大学院の前提となる。
- (3) 学生の最大限の移動を可能にするため、90年代に導入された ECTS (European Credit Transfer System ヨーロッパ単位互換制度) のような単位互換制度を導入する。
- (4) 学生と教員の自由な移動を妨げる障害を除去する。
- (5) 教育の質の保証を進めるために比較可能な評価方法と基準を策定する。
- (6) 大学間の協力、総合的教育プログラムなどを通じて高等教育におけるヨーロッパ的視点を強める。

つまり、ヨーロッパ高等教育における資格の共通化と自由移動の推進、そして学部・大学院の2段階構成の徹底を目指している。当時は、すでにイギリスのように2段階からなる大学制度を持っている国も多かったが、ドイツのように直接大学院卒業まで進む、1段階の制度を持つ国も少なくなかった。

ポローニヤ宣言は欧州連合のような強い国際組織に支えられていたわけでもなく、また、宣言に賛成した各国の動機も異なっていたが、それにもかかわらずヨーロッパにおける高等教育の状況に強い変動を起した。この宣言に基づき、「ポローニヤ・プロセス」という改革が始まり、参加国が2年ごとに会議を開き、新しい方針を決めることになった。こうして、学生参加の推進、教育プログラム認証制度の導入、博士課程も第3段階として改革に含めることなどの方針が決定されていったのである。

ポローニヤ宣言は「知識のヨーロッパ」を追求している。この高等教育の改革は、経済のグ

ローバル化に対応できる高学歴人材の育成、教育サービスの自由化を求める世界的な流れを反映している。このような流れは OECD（経済教育開発機構）や、WTO（世界貿易機関）に代表されている（Schultheis/ Cousin/ Roca i Escoda 2008b, 9）。一方、UNESCO（国連教育科学機関）のように学生の参加や、「教えから学びへ」という高等教育教授法の転換を求める国際機関もある（津田 2004, 155）。こうしたことから、ボローニヤ宣言の中心である学生や教員の自由移動、ヨーロッパ内の高等教育資格の共通化に対する異論が少ない一方、この改革が意図する大学教育の市場経済化（Schultheis/ Cousin/ Roca i Escoda 2008b, 10）や、伝統的なヨーロッパ大学制度の組織と哲学の完全な逆転（Montlibert 2008, 29）、比較可能性のために進められた大学教育の計量化（Keller 2008, 49）、大学運営の企業化や改革の強制的実施などを批判する声も多い。また、ボローニヤ宣言の内容自体はかなり限られたものだったのだが、この改革をきっかけに、各国でより広い大学改革が進められたため、「ボローニヤ宣言」の評価と、「高等教育制度の改革」の評価が入り交じっていることも事実である。

実施状況を見ると、改革の中心である3段階制度の導入については、2003年には53%の大学しか導入していなかったのに対し、2007年には82%の大学へと拡大した。しかし、2007年の調査に回答した908の大学のうち、3分の2が改革のための財源増加がなく、国やその他の行政機関の支援が不十分であると答えた。そこから改革のための財源確保が重要な問題であることが明らかになる（Crosier, Purser & Smidt 2007, 16-19）。

本論文では特に変動が大きかったドイツを事例に、ボローニヤ宣言から起こった変容を、宣言で求められている内容と比較し、その矛盾と成果について分析したい。改革が10年目を迎えている2009年では、学生の「教育ストライキ」、すでに進んでいる「改革の改革」、マスコミにおける批判、ドイツ大学長会議の肯定的な評価など、相変わらず、改革の評価が分かれている。分析には洋書・和書の先行研究や、欧州連盟、ドイツ大学長会議、ドイツ学生自治会連盟が発表している資料を利用する。また、社会における評価の検討には週刊誌「Die ZEIT」を参考にした。また資料分析の他に、国際レベルで発表された宣言が高等教育に与えた影響の実態を把握するために、大学で実際に改革を担当し、その実施に関わっている教員や事務員への聞き取り調査も行った。後で詳しく取り上げるが、ドイツでは大学や分野によって改革の課題と実施過程が異なっているため、一つの分野、一つの大学に焦点を絞ることとした。分野としては学生の移動や国際性が分野の性格上重視され、実習や巡検がカリキュラムに欠かせない地理学を選定した。大学はバーデン・ヴュルテンベルク州に位置し、伝統の長い総合大学であるフライブルク大学を選んだ。ドイツの場合、州により改革実施に対する積極性にかなりばらつきが見られるが、バーデン・ヴュルテンベルク州はその中間的な立場をとっている。

聞き取り調査を実施させていただいた方々は以下の通りである。

- (1) ドイツ大学所属地理学者連盟事務局長、同時にボン（Bonn）大学数学理化学部地理学科事務局長 Sch.氏、2009.3.20
- (2) ケルン（Köln）大学数学理化学部地理学科 K.教授、2009.3.22
- (3) グライフスワルト（Greifswald）大学数学理化学部地理地質学科 R.教授、2008.10.20
- (4) フライブルク（Freiburg）大学森林環境学部人文地理学科 S.教授、2008.10.20
- (5) フライブルク（Freiburg）大学森林環境学部自然地理学科 Sa.助教授、2009.3.9
- (6) フライブルク（Freiburg）大学森林環境学部森林学科 H.教授、2009.3.18
- (7) フライブルク（Freiburg）大学人文科学部共同委員会 E.委員長2009.3.17
- (8) フライブルク（Freiburg）大学基礎資格センター Sal.センター長2009.3.18

聞き取り調査の内容は大きく、改革の実施方法、改革の利点と問題点、学生への影響、教員への影響という4つのテーマに分けた。新プログラムの内容については各大学の資料を参考にしたが、そのほとんどは大学ホームページで公開されているものである。

## 2 ドイツにおけるポローニヤ・プロセス

1999年当時、ドイツの大学構造はポローニヤ宣言が目指している構造とはかなり異なっていた。もちろん、フンボルトが思い描いていた、自由に研究を進めながら批判的な精神を磨くような大学教育からもすでに離れていた。ドイツの高等教育を巡る議論は戦後「大衆のための教育」と、「エリートのための教育」という発想の間に揺れ、1968年の学生運動と1969年の政権交代の影響を受け、前者に傾いた。その後、授業料が完全に廃止され、大衆大学を目指した学生向け補助金の拡大などにより、学生人数が増加し、教員による個人的な教育指導が不可能となった。それでも、ドイツの進学率は34%に留まり、先進国のなかではかなり低い(Winterhalter 2006, 12)。

高等学校卒業資格（Abitur）の獲得で大学入学の権利が得られるが、一部の分野では入学制限が設けられ、優秀な成績が入学条件となっている。大学で最初に得られる学位は修士、国家試験に基づく高等学校指導資格、ディプロム（Diplom）という科学技術科目の学位のいずれかであったため、学位を獲得するまでは大学では最低限5年間、専門大学では4年間かかっていた。ドイツの地方分権制度のなかでは、高等教育に関する決定権の多くを国ではなく州が持っているため、高等教育の制度が州により異なっている。連邦政府は「大学大綱法」（Hochschulrahmengesetz）で基本方針を決める役割を担い、各州の文部大臣からなる文部大臣会議（Kultusministerkonferenz）が文化、教育、高等教育、研究の分野における州間の意志調整を行っている。2006年にはドイツ憲法である基本法が改正され、地方分権がさらに徹底し、各州が設定する大学法で連邦の大学大綱法と異なった内容を決定することも可能となっ

た。そのため、国内の教育事情が今後さらに複雑になると思われる（Wuggenig 2008）。

以前から学位取得までの期間が長い上に学生に対する指導が不足していたため大学を中退する学生が多い点や、得られた学位が実際の仕事に繋がらない点など、様々な問題点が指摘されていた。そこでボローニヤ・プロセスをきっかけに、高等教育の3段階構造への改造や単位の互換制度の導入、授業料制度の導入、教員雇用制度の変化、優秀大学の選出と優先的予算配分、州文部省が任命する外部理事中心の大学理事会の設置など様々な政策が進められた。同時に、各大学の独立性が強化され、学生の決定参加もある程度制度化された。このような根本的な改革が可能となった背景にはボローニヤ・プロセスによる裏付けの他に以下のような要因が働いた。まず、教育を巡る社会的議論では1990年代後半からドイツ高等教育制度の競争力を高めることが要求されるようになった。経済界からも、履修内容をより実用的にすることや履修期間を短くすることが求められた。さらに、1970年代の大学改革で実施された教員増加の際、雇用された教員の多くが2005年前後に定年になり、「大衆のための教育」を代表する教員層が減ってきたこともひとつの要因に挙げられる（Wuggenig 2008）。一方、数年間に及んだ連邦政府、州政府、各大学の政策が複雑に混じり合う全体的な改革の中で、ボローニヤ・プロセスに関連する部分が区別しにくくなっている。

そこでまず、直接ボローニヤ・プロセスに関連する政策を整理したい。その第1部は修士あるいはそれに相当する学位と博士からなっていた2段階構造を、学部・修士・博士課程という3段階に再構成する高等教育の構造自体の改革であった。学位がBachelor(以下B)とMaster(以下M)という名前で統一されたことから分かるように、ボローニヤ・プロセスには英語圏大学制度の影響が強いが、B学位までは英国で3年間、アメリカ合衆国では4年間かかっている。ボローニヤ宣言では最短3年間と設定された。改革前は修士またはそれに相当する学位まで5年間が必要であったため、B学位まで3年間、その後M学位まで2年間、合計5年間という設定になった。また、学部から大学院への進学率を制限することも決定された。

改革の第2部は単位互換性を可能とするための教育プログラム（Studiengang、以下「プログラム」）の設置である。各大学でB学位とM学位のプログラムを策定し、プログラムごとに独立認定機関の認定を受ける必要がある。その目的は単位互換性だけではなく、プログラムの明確で分かりやすい構造、成績基準の明確さを通じて学位を得やすくすることであった（Witte 2006, 25）。主な変更点は、互いに関連する授業を「モジュール」（Modul）という範囲にまとめ、各モジュールを受講する学年学期を履修計画で設定し、モジュールの内容をシラバスで明確に表すことである。モジュールごとに試験を実施し、各試験の合計点が学位に計算される。単位はヨーロッパ共通で、予習・復習を含めた単位獲得のために必要な学生の勉強時間を基準に設定される。また、必修モジュールを指定された再試験回数内で合格できない場合プログラムを

中断することとなる。つまり、学位までの年数が自由で、学位の成績が修士論文と口頭試験、筆記試験のみで決定された往來の制度と異なり、1年生から卒業までの履修内容と成績が学位の結果に反映される制度となったのだ。

Bプログラムの内容については、2003年に州文部大臣会議で、科学的基礎知識、専門的分析技術、職業関連技能という3つの柱を設定した。それに応じて、専門的分析技術と職業関連技能の一部を各分野や学部ではなく、全分野の学生に共通に教える制度を導入した大学が多い。そこでドイツの大学制度に存在していなかった、教養的教育に当たるような分野が誕生した。

大学改革の内容をこのようにボローニヤ・プロセスに限ってみても、ドイツで実施された改革にいくつかの特徴が目立つ。上に触れた地方分権に基づく決定構造がその一つである。2つ目はBプログラムからMプログラムへの進学率を制限したことであり、すべてのBプログラム卒業生にMプログラムの入学を許可するオランダなどに対し、2003年の州文部大臣会議でMプログラムの入学を制限することが定められた。その決定を受け、各州で進学率を30～50%に制限する傾向が強い。3つ目の特徴は認定制度であり、中央的な公共機関による認定ではなく、複数の民間認定機関による制度が選ばれた (Wuggenig 2008)。

ドイツでは2006年後期に383大学で1,658,600人の学生が勉強し、そのうち483,700人が176専門大学に、1,174,800人が103の各種の大学に登録していた (Bargel, T./ F. Multrus/ M. Ramm 2009, 65)。B学位またはM学位で終了する新しい教育プログラム (以下「新プログラム」) の普及状況をドイツ大学長会議の統計で確認すると、2008年後期の時点で合わせて9,234の新プログラムが提供され、それは全プログラムの75%を占めている (Hochschulrektorenkonferenz 2008)。しかし、国家試験で終了する法学や医学、教会との関連の深い宗教学などの一部の分野では、B学位の導入が難しく、新プログラムの導入が遅れている。一方で、専門大学の場合は改革率が94と%高い。つまり、1999年後期から始まった新学位の導入は一部の特別な分野を除き、ほぼ完成に近づいている。その背景には、一部の州で旧プログラムを廃止する期限を設け、期限までに新プログラムに切り替ええない場合、予算配分を中断するというかなり強い強制が働いたことも関係している。

新プログラムの導入率には地域差が目立っている。北部や北西部の多くの州と都市圏3州では90%前後の導入率に達したが、南部と旧東ドイツの5州のほとんどでは50～80%に留まっている。そこには各州の教育政策や、改革以前の大学構造の違いが反映されている。

なお、博士課程については、改革がまだほとんど進んでいないため、本稿では触れないことにする。

### 3 分野別に見た改革：地理学

#### 3.1 ドイツ全体における変化

ドイツ地理学では、改革前のディプロームまたは修士までの旧プログラムの時代に、全国の大学に跨って内容の半分程度を統一する拘束力のあるカリキュラムを設定していた。そのため、卒業前に他大学へ編入することも可能であった。2003年の州文部大臣会議での様々な決定を受け、大学所属地理学者連盟は新プログラムの設定とそのモジュール化に関する方針を検討する委員会を設置した。そこで決定された基本方針は、Bプログラムで地理学全体の基礎を教えること、つまり専門的な細分化を避け、地理学の学問としての統一を守ることであった。プログラム内容は自然地理学、人文地理学、巡検を含める地域地理学、方法論、インターンシップも含める実用地理学、副専攻と卒業論文からなる。卒業論文は従来の制度と比べ、非常に短いものとなる。委員会は新プログラムに必要となる教員の定員数の計算方法も紹介した。この新しい方針には拘束力がなかったが、多くの大学がそれに同意し、Bプログラムの中で地理学の統一性が守られた。

委員会の代表を務めた Sch. 氏は、聞き取り調査でいくつかの問題点を指摘した。まず、地理学に限らず、大学で教員削減が続いている現状では、このような内容の広いプログラムを提供できる地理学科が少なく、すべての大学で地理学全体の基礎を教えることが困難である。また、新プログラムを設定した際、最初にBプログラムが生まれ、そこに教員の大半が拘束されてしまい、その後、Mプログラムの提供に必要な人材が残っていないという状況が生まれた。また、すでにMプログラムを始めている大学はまだ少ないが、今後その入学資格をどのように設定するかも大きな課題である。単位の互換性が目的であった改革にも関わらず、実際は卒業成績の構成が大学により異なっているため、比較が難しい。そのため、面接や申請書が必要となり、さらに教員の負担が増える見通しである。

学生の視点からみると、教育プログラムの構造が分かりやすくなり、卒業までの必要学期数が短縮された一方で、地理学の特徴である独自な問題分析をする余裕がなくなった。

教員にとっては、試験が増え、採点と評価書の作成などが講義終了後も続き、地理学に必要な現地調査や巡検の実施の時間が確保できなくなった。研究と教育内容の充実に使用すべき時間が試験の増加により削られたことが最も重要な問題である。また、実際の試験と採点の他に、試験出席や成績の管理などの事務的な仕事が急増した。

以上の Sch. 氏による指摘から、地理学に特徴的な課題を以下のようにまとめることができる。まず、新プログラムの設置で分野の統一を守ることに苦勞した。地理学としての統一性を失い、地理学の各分野への分裂が進めば、教育制度や社会における影響力を失い、地理学専門の教員枠も削減される危険性が予測されたため、ドイツ大学所属地理学者連盟が地理学の基礎

的な内容を教える新プログラムの設定を推薦した。その努力もあり、B段階で各大学が統一した地理学プログラムを提供することに成功したが、M段階では、他分野との協力体制も多く、地理学がプログラム名から消えてしまった例もみられる。また、新プログラムの導入による負担の急増は地理学に不可欠な現地研究の障害となっている。一方、Bプログラムで要求されている方法能力、職業関連技能の授業は応用的性格の強い地理学では以前から提供されている大学が多く、その点について、改革の実施が容易であったといえよう。

### 3.2 各大学の変化

教員数・学生数がともに多いケルン大学の地理学科では、他大学の経験を活かすためにBプログラムの導入を州が導入期限とした2006年後期まで遅らせた。その一方、旧プログラムのモジュール化を先に実施し、基本講義とそれに関連する演習の構造と内容を決めた。その後、BとMの新プログラムを同時に設置した。授業内容については全教員で協議したが、まとめ役はアメリカ合衆国の大学制度でも教員経験を持っている2人の教授が担い、単位数の設定もまとめて行った。学科内の協力体制と、まとめ役の存在の結果、プログラムの統一性が非常に高くなり、認証も早く受けることができた。

新プログラムの設定では他大学に比較し、独自性を出すことが要求されている。そこで、地理学の総合性や他の自然科学・地球科学との関連性を強調した。そのため、両プログラムに「地理学」の名前を付け、内容的にも特化を避けることになった。

Bプログラムは4学期間にわたる基礎科目、2学期間にわたる応用科目、2つの副専攻、総合科目と卒業論文からなっている。しかし、学科としては副専攻の授業を確保することに苦勞している。理系の学部には属しているため、地理学の副専攻として適切な社会学、経済学を他学部で受けることになる。しかし、授業料制度が導入されて以来、授業料を納めていない他学科、他学部の学生を引き受けることが基本的に学科にとって不利となってしまった。そのため、学生数の多い地理学は副専攻学生の受け入れについて各教科と交渉し、履修可能な副専攻を確保することに苦勞した。結局、隣のボン大学までに協力体制を拡大した。

K.教授は新プログラムの導入が教員の仕事を大きく変更させたという。授業の内容を他教員と合わせ、プログラムとシラバスに沿って授業を行わないといけませんが、それは刺激にもなり、教育内容の質を上げている。その一方で、内容の標準化と規格化により面白みが失われ、自分の研究を授業に反映させることが不可能になるため、教員としてのモチベーションが低下する。その上、改革期間中の負担、試験による負担、各種の評価や認証手続きによる負担、改革と同時に行われた学期の延長と担当授業量の増加のために、仕事に余裕がなくなっている。

学生の方では、新プログラムの構造の明確さ、履修内容についての丁寧な指導を歓迎している学生が多い。しかし、試験による負担に耐えられない学生も少なくない。また、創造性のある、強い学習意欲を持っている学生たちが自由を失い、創造性を発揮できない制度となった。勉強の動機は「どのようなことに興味があるのか」という動機から、「この勉強は、何のために役立つのか」という動機に変わってしまい、結局、フンボルトの理想が「殺された」のである。

この改革の全体的な評価は、授業料制度の導入、各種評価の導入、業績を反映する給料制度の導入など様々な政策が同時に行われたために大変難しい。つまり、ボローニヤ・プロセスを利用し、それまで大学で抵抗が強かった様々な政策が同時に実施されたのである。改革の範囲と重要性を最初から把握していた人は少なかったといえよう。

次に、旧東ドイツ北部に立地しているグライフスワルト大学地理学科の状況をみたい。新プログラムの設置はケルン大学よりもさらに遅く始まった。ポーランド国境に近く、アクセス条件の悪いこの大学の場合、統一後観光地域として発展してきたバルト海沿岸域に立地していることを活かし、地理学としては観光地理学に重点化した。しかし、全国地理学における新プログラムの統一性を考え、Bプログラムの名前を単に地理学と定めた。R氏は聞き取り調査でプログラム名から「観光」をなくしたことにより独自性を失い、今後、学生の勧誘が難しくなることを指摘した。また、地理学科の教員人数が少ないため、基礎科目を提供するために分野外の授業も担当することとなった。しかし、後で取り上げるバーデン・ヴュルテンベルク州と異なり、旧プログラムでも履修過程の順番や内容が細かく決めてあったため、モジュール化には苦勞しなかった。

以下詳しく取り上げるフライブルク大学の場合は地理学の教員所属が自然地理学科と人文地理学科に分かれているが、以前からプログラムを共同で提供している。新プログラムの設置は同じ学部の森林学科が早く実施することを求め、学部の中で教員が少ない地理学科がそれに従うこととなった。地理学の2学科が共同でBプログラムとMプログラムを設置したが、改革の担当委員会がなく、学生参加もないなかで教員同士の話し合いでプログラムを発展させた。地理学専攻の他に、副専攻と職業技能を履修することになったが、授業料の関係で、副専攻は同じ学部の科目に限られている。

早く新プログラムに転換したため、すでに卒業生が就職についているが、その就職先を把握する制度が大学になく、各学科で独自に情報収集するしかない。そのため、新プログラムを卒業したことがどのような就職に繋がったかという情報が全くない。

Sa氏は聞き取り調査のなかで、3つの矛盾を指摘した。一つは新プログラムの独自性と交換可能性の問題である。大学間競争のなかで、各大学は独自な新プログラムを提供することを要求され、その内容を履修計画とシラバスで詳細に設定している。しかし、異なった大学間の同じ

分野の間で応募者数の調整をしたり、あるいは卒業までに他大学へ編入することを可能とするためには、プログラムに統一性をもたせることが望ましい。改革は各大学、各州に任せられたため、このような矛盾を調整する仕組みがなく、解決方法がない。

もう一つの矛盾は改革の目的と現実とのギャップである。改革全体の目的の一つは、知識だけでなく、その知識を職業に活かす技能を伝えることである。しかし、Sa氏の経験からいうと、受講者が多いため、試験は知識を確かめる内容に留まり、技能が身についたかについては確かめる方法がない。つまり、改革の目的と、単位交換性を可能とするために不可欠であった評価の計量化が矛盾しているといえよう。また、従来のドイツ高等教育は独立性の強い、柔軟な卒業生を生み出していたが、新プログラムでは決まった履修計画に沿って試験を済ませてしまい、学生の独立性、独自性が育たない。

最後に、Sa氏は導入過程での問題点を指摘した。改革は強制的に実施された印象が強く、各教員の取り組む動機が弱かった。専任担当や調整役の権利を持つ担当がいなかったため、学科、学部の間で調整しながら進めた。州、または大学の方針がまだ不明な段階で新プログラムに取り組み、四苦八苦ししながら実施したという。

## 4 個々の大学での改革：フライブルク大学

フライブルク大学はドイツでハイデルベルク大学に次いで伝統が長く、11学部で学生21,022人（2008年後期）が学んでいる。ドイツ南部の魅力豊かな地方都市に立地し、規模の大きい総合大学として人気が高い。改革の導入については、各学部の構造と伝統の違いや各学科の事情によりその過程が異なってきた。大学共通の取り組みとして、専門的分析技術の一部と職業関連技能を提供する「基礎技能センター」（Zentrum für Schlüsselqualifikationen）を設置した。

### 4.1 森林環境学部森林学科

フライブルク大学では地理学科は森林環境学部の一部であるが、その学部の教員の多くが森林学科に属している。以前は森林学科の卒業生のほとんどが州営林局に就職していたが、国の森林管理の方針転換や州から郡への管理担当変更によってその就職先を失った。そのため、上にも触れたように、森林学科は学部全体で新プログラムの設置を早く進め、多様な就職に適する人材の育成を目指した。

森林学科は12年ほど前に、授業を毎週行う方法から、関係性の強い科目をブロックにまとめ、集中的に数週間受講し、1学期に複数のブロックを続けて受ける方法に変更した。新プログラムのモジュールをこのブロック構造をもとに組んだため、授業内容や履修構造があまり変わらなかった。

新プログラムの導入にあたっては教務担当副学部長（Studiendekan）が中心となり、各プログラムの調整役を決めた。森林学科ではBプログラムを2つ、Mプログラムを3つ設置した。Mプログラムには、英語で実施され国際的に受講者を募集している「環境ガバナンス」と「森林生態マネジメント」の2プログラムと、従来の森林学を中心としたドイツ語で実施されるプログラムがある。環境ガバナンスのMプログラムは時代の流れをよく掴み、評価が高く、留学生が入学生の7割を占めている。卒業生の就職も順調である。内容はドイツの伝統的な森林学から踏み出す必要があるため、教員は自分の研究内容を活かすことができる。また、授業料を利用し、外部から非常勤教員を呼んでいるが、その一部は外国からの教員である。

H教授も聞き取り調査の際、試験による負担に触れた。森林学科の場合はプログラムの数自体が増加したため、試験が増えた。受講生がグループで事例研究を行うなど、可能な限り知識ではなく技能を評価できる方法を工夫しているという。しかし、森林学の履修内容は法律、生態学、地質学、経営学など多岐にわたるため、3年間のBプログラムで職業に適する技能と知識が得られるかどうかは、極めて疑問である。そのため、多くの学生が修士に進学することが予想される。

Mプログラムにおける英語の授業と、単位相互認定制度のため、プログラム入学生だけでなく、限られたモジュールにだけ参加する外国からの受講者も増えた。また、修士論文のための現地調査を外国で行う院生も多い。森林学科は、今までは州で就職するための教育が主で地方性が強かったが、改革を通じてこのように国際的となった。

## 4.2 人文科学学科

新プログラムはドイツ南部の大学、そこでも特に人文科学学科の構造を根本的に変えた。フライブルク大学では数多くの学科からなる人文科学はいくつかの学部に分散しているが、以前から学部を超えた合同委員会で履修内容を設定する制度を持っていた。新プログラム導入の際、合同委員会で大学改革小委員会を設置し、以前から委員会事務局長を務めていたE氏がそこにも加わったため、連続性が維持され、各学科間の調整が可能となった。以下の改革の流れは、E氏の聞き取り調査からまとめた。

人文科学におけるBプログラムの設置は2001年から一つのプログラムで実験的に始まり、対象学科を段階的に増やしていったため、その経験を他へ活かし、問題を直すことが可能であった。全体的に、教員の間に3年間への短縮に対する反対意見が多かったが、大学で決定権を持っている教授たちが組織として反対しなかったこと、修士課程の内容と充実性に以前から問題があったこと、人文科学は社会的に弱い立場におかれていることから、州の指示に従い、Bプログラムの導入を進めた。

新プログラムの設定は2つの課題に直面した。1つ目は、単位の計算であり、1学期で獲得可能なモジュールの数と、それで得られる単位数の計算が最初は経験がなかったため推測にすぎなかったのである。2つ目は、人文科学の旧プログラムでは必要な単位数が少なく、単位のほとんどを演習で獲得する制度であったため、新プログラムに必要な単位数が得られるような構成自体を作成することに苦労したことである。こうして初めて、講義をした上で試験を行い、単位を獲得する方法が導入された。それは教員の負担を増やす一方で、講義の重要性を高めたため、教員の講義に対する関心を強めた。

人文科学では、Bプログラムの設置過程でこのように問題点が多かったため、シラバス作成を後回しにし、外部認定も進めていなかった。そこで現在、認定準備とシラバス作成を進めている。すべてのBプログラムの上にMプログラムを設置することを目指しているが、実際にはMプログラムに進学する学生が以外と少なく、人文科学に限ってみればB学位で大学を終了する学生が多数を占めている。

新プログラムの設置およびその後の認定手続きにおいても、共同委員会とE氏が調整役となっていたために、いろいろと経験を積み重ねることができ、その情報を他へ伝えることができた。E氏は他にも、ドイツ学長会議がポローニヤ・プロセスについて主催した研究会に頻繁にでかけ、他大学の経験に関する情報も入手していた。

新プログラムの設定には、教員の他に、学生も加わった。フライブルク大学が立地しているバーデン・ヴェルテンベルク州では学生の自治会は法律的に裏付けられてはいないが、自立自治会が存在する学科もある。その結果、学科内での協議段階における学生参加はその学科の状況により異なっていた。しかし、学部の段階になると、学生が選ぶ教務担当副学部長、学生が構成員となっている教務委員会、学生代表が出席している教授会の各段階で、学生の意見が求められた。

E氏は聞き取り調査でいくつかの問題点を指摘した。1つは改革内容の問題である。最初は枠組み上の改革を進め、内容について検討する余裕がなかったので、今後、試験のあり方、授業の内容などについて検討する必要がある。しかし、各モジュールでどのような技能を身に付けるか、プログラムを終了した時点で学生はなにを習得しておくべきのかなど、根本的な事柄についての検討はまだ難しい。

2つ目の問題点は学生の考え方である。学生はBプログラムを3年間で終了するため、外国語の勉強に必要な留学などを控え、単位を得ることだけに集中してしまう。ポローニヤ・プロセスは単位互換制度を定着させ、留学を容易にするはずであったが、実際は授業内容が詳細に決められているため、互換性が悪くなった。現在、単位とは別に、人間的に成長するために留学することをガイダンスなどで勧めるようにしているという。

3つ目は新プログラムの認定制度の問題である。上に触れたボン大学と違い、フライブルク大学はバーデン・ヴュルテンベルク州の他大学とともに認定制度に対し消極的であった。その理由は認定過程の複雑さと、認定に必要な予算にあり、制度が現在行われている個別の新プログラムの認定から教育機関全体の認定に変更されることを期待していたためである。また、ある州の財政管理機関で新プログラムの認定が財政上の無駄遣いであると指摘されたり、認定機関に与えられている権限が憲法に違反しているのではないかという議論があったりと、認定をめぐってはいろいろな社会的議論がまき起きている。

#### 4.3 共通教育科目

ボローニヤ宣言の目標の1つは高等教育で得る学位に実際の労働市場で活用できる内容を含ませることである。ドイツの大学ではこのような職業関連技能の教育方法の改善が改革における重要な課題であったが、その解決は各大学に任せられていた。フライブルク大学は2002年に基礎資格センター（Zentrum für Schlüsselqualifikationen、以下「センター」）のコンセプトを実現するために州の補助金を得た。準備段階で、全国の企業を対象に人材育成に関する調査を行い、州の商工会議所、大学内各学科と相談し、センターが提供する授業内容を構成した。Bプログラムは2001年から徐々に増えたが、センターは最初に受講者100人に10モジュールを提供し、現在、3000人の学生が160モジュールで職業関連技能を学んでいるところまで拡大した。最終目標は200モジュールを提供することである。職業関連技能はすべてのBプログラムの履修計画に含まれているが、その必修単位の半分はセンターが提供しているモジュールからの必修選択となり、残りは自由に選択できる。なお、履修登録の際、必修選択科目になっているBプログラムの学生を優先するが、受講者人数に余裕があれば、Mプログラムの学生も受講できる。

職業関連技能はマネジメント、コミュニケーション、メディア、情報技能、外国語という、5つの分野に分かれている。センターはSalセンター長の他に各分野の担当者、事務担当者、数多くの学生助手からなっている。教授方法を工夫し、可能なかぎりメディアや情報技術を活かした、対話型の授業を行うため、準備や授業中における助手の役割が重要である。教授方法についてはフライブルク大学高等教育研究所と協力し、新しい方法を工夫し、教員向けの高等教育FDも開催している。シラバスでは授業の目標とそれに繋がる教授方法も明らかにしている。授業の質を確保するために、評価委員会を設置し、学生と教員と、両方を対象にした授業アンケートを実施している。

担当教員は大学内各学部から3分の1、学外からの非常勤が3分の2という割合で構成され、センターに所属している教員はいない。学外の教員は企業からや、コミュニケーション・アドバ

イザーなどの自営業者からなっている。教員の募集は、センター設立の際、商工会議所と協力して行なった。非常勤教師の職は、詳細なシラバス作成、教授法の工夫、対話型授業など、負担が大きいにもかかわらず、手当てが非常に低い。しかし、企業からは、仕事の変化と学生と接する機会を求めて非常勤教員に応募してくる場合が多く、自営業者からは、大学教員を務めることを自己宣伝に利用できると思募してくる場合が多い。

センターでは、授業内容が多様で、学生は自分の興味に合うものを選択できる。また、学外の教員や、専門と違った内容、新しい教授方法も好評である。しかし、授業による負担や、定員設定のため受講したいモジュールに登録できない場合があることなどが問題として指摘されている。

Sal センター長によると、フライブルク大学のように、職業関連技能が学部を超えたセンターで提供される方法には、いくつかの利点がある。まず、合理的で、限られた予算で、質の高い、多様な授業を提供できる。また、学生は他学部、他分野の学生と共同で学ぶことから刺激を受ける。さらに、外部からの教員は大学と社会の連携を強めてくれる。しかし、一部の理系科目は情報技術などのような職業関連技能を科目内で十分に提供できるため、センターが提供する科目を履修計画に含めることに反対した場合もあった。つまり、教養的教育という新しい発想よりも、専門に関係する職業関連技能を重視していたといえる。

以上のように、同じフライブルク大学では科目の就職目標や社会的位置づけ、教員人数、既存履修計画、学生自治会の存在など様々な要因が影響し、学部、学科により新プログラムへの移動時期、策定方法、学生参加などが異なっている。その上に、大学の新しい共通プロジェクトとして、基礎資格センターが設置された。全国における地理学の事情、フライブルク大学の事情を踏まえ、次に改革の評価を検討したい。

## 5 結論：改革の評価

以上の聞き取り調査から、改革現場の問題点が把握できる。まずは改革自体が大学の自由意志で行なわれたのではなく、実施に必要な人材、予算、時間が与えられないままで期限付きの政策として実施されたことが多くの問題を引き起こした。モジュール化を以前から進めていた学科、調整委員会を持っている学科、全国組織が知識を提供している学科など、学科それぞれの事情で新プログラム設置の過程を苦勞しながら完了させた。つぎに、履修内容が固定され、副専攻も減り、試験と単位重視の履修課程に変わったため、大学教育内容が大きく変更した。それは他方で、学位までの履修課程が明確になったというメリットにも繋がった。新プログラムの設置が急がれ、認定制度などの形式的な仕事が急増したため、履修内容について検討する時間が十分とれたとはいえなかったが、国際的な新プログラムが設置されるなど、新しい方向性

もみえてきた。教員の側では、なによりも事務的な仕事や試験関連の仕事が増加し、充実した教育内容を工夫する余裕がなくなったことが問題となっている。全体的に、Bプログラムが3年間という短期間に設定されたことが多くの問題の原因となったようである。

では、ボローニヤ・プロセスが社会全体でどのように理解され、評価されているかについて確認したい。読者層に高学歴の人が多い週刊誌「Die ZEIT」では、「大学に通って、ばかになる？」(Die ZEIT, 23. 4. 2009)という表題で改革に対する評価をまとめている。そこでは、新プログラムになると履修計画が詳細に決定され、各学期で獲得する単位が卒業に反映されるため、学生が単位取得に集中し、改革前に盛んであった学生自治活動、ボランティア活動、政治的な活動に興味を失い、またはそれに加わる余裕をなくしたと、指摘している。しかし、その背景には、新プログラムの導入のせいというよりは就職難と失業に対する不安のせいで、学生が将来役に立つ活動に集中しているという現実がある。また、3年間のBプログラムが学生の時間的余裕をなくしたことは確実であり、生活費を自分で稼いでいる学生が多いドイツでは、生活が困難になっていると同時に、留学も不可能になっている。しかし一方で、構成が明確である新プログラムのほうが、多くの学生にとって学位が得やすくなったことも確かである。週刊誌の記事で出された結論は、プログラムの構成が明確になったという点では成功したが、3年間で終了するという点に無理があり、時間的な余裕を与える改正が必要であるという。実は、すでにその方向性で改正を進めている大学もある。

他の記事(Die ZEIT, 15. 4. 2009)では、このような問題点がよく指摘されているにも関わらず改善されない理由は州の教育政治と各大学の間で責任が明確でないことにあるという。大学側は州が出した改革の枠組みが狭すぎることを、そしてなによりも財源不足を訴え、州側は大学が改革に対して消極的であることを批判している。学生向けの雑誌「ZEIT Campus」でも、各州と大学が責任を互いに擦り付けていることを指摘し、州が高等教育予算を増やす必要性や、各大学と教員が履修計画や各モジュール内に余裕をもたせる必要性を挙げている(ZEIT Campus, 2009年9/10月号、19-21)。

勉強による負担が増えたため学生が余裕をなくし、社会や政治に興味を示さなくなったという、上記の記事で指摘された問題点については、文部科学省が実施している学生調査でも確かめることができる。ドイツの文部科学省は1983年から2007年までに10回、学生の生活実態や政治的、社会的考えについて調査を実施してきた(Bargel, T./ Multrus, F./ Ramm, M. 2008, Bargel, T./ Georg, W.2008)。そこに一つの指標として、勉強と卒業に対する考えについての設問がある。2001年から2007年までの間に自分が熱心に勉強していると答えた学生の割合は9%、卒業までにいい成績を取りたいという回答者は7%それぞれ増え、新プログラム導入後勉強と成績に対する関心が高まったことが明らかである。(Bargel, T./ Multrus, F./ Ramm, M.

2008, 14)。しかし、過剰負担で批判されているBプログラムと、旧プログラムの学生との間に実際の勉強時間の差はみられなかった。

政治に強い関心を持っていると答えた学生の割合は1983年の54%から、1993年46%、2007年37%へと減少してきた (Bargel, T./ Multrus, F./ Ramm, M. 2008)。このことはポローニヤ・プロセス以前から学生の政治離れが起っていたことを意味しているように見えるが、実はここ24年間に政治的関心は大きく揺れ戻してから減少してきている。つまり、90年代後半に弱まり、2001年には1993年と同じ46%に回復し、その後激減するため、一概にポローニヤ・プロセスと無関係であるとはいえない。自分にとって政治と社会が重要であると答えた学生の割合は同じ期間に39%から28%に減少し、学生の公共次元に関する無関心を裏付けている。しかし、政治的な発想自体はあまり変化していない。自分が社会民主的、またはグリーン・オルタナティブ思想に賛成していると答える学生は1985年も2007年も3分の2を占めている。

勉強と生活費獲得の両立の難しさも、調査から読み取れる (Bargel, T./ Georg, W. 2008)。学生は平均で週6時間アルバイトに費やしているが、アルバイトをしていない44%の学生を除いてみると、アルバイトが週12.2時間に増え、かなりの負担となっている。

調査回答者が大学制度に求めている改善点は、プログラム内容の実用性を上げること(43%)、各授業の受講者人数を減らすこと(43%)、就職機会の拡大(36%)、教員による親身な相談(34%)、多くの学生が利用している国家奨学金の増額(32%)の順で上げられている。登録プログラム別にみると、Bプログラムの学生では実用性と教員による相談を求めている割合が全体に比べて低く、就職機会と奨学金の増額を要求する回答者が多い。この回答からは改革による改善も読み取れるが、新しい学位が実際に就職に繋がるのかという不安と、勉強とアルバイトを両立させる難しさがうかがえる (Bargel, T./ Multrus, F./ Ramm, M. 2008, 57-58)。

この学生調査の回答者にはまだ、B学位を目指している学生が少なく、M学位の学生がほとんどいないので、改革の影響について判断することが難しい。しかし、改革の影響であるといわれている様々な傾向の一部は実は改革以前から続いてきたこと、または、指摘されるほど深刻でないことが明らかである。

今まで挙げた問題を訴え、全国の学生が2009年の6月に「教育ストライキ」を起こした。ストライキは全国の学生自治会、生徒自治会、社会民衆党、緑の党、左の党や労働組合の青年団体などの幅広い支援を受け、後期にも活動を続ける予定である (Bundesweiter Bildungstreik 2009)。ストライキの目標は、競争や能率のためではなく自己責任で取り組む勉強、教育へのアクセスの自由と保育所から大学までの教育費用の廃止、産業界などによる教育内容への介入を避けるため教育制度を公共予算で維持すること、すべての教育機関における生徒や学生の自治の強化が挙げられている。

ストライキに参加している全国学生自治会連盟はボローニヤ・プロセスの目標年次である2010年以降にも、改革を続けることを要求している (Freier Zusammenschluss von studentInnenschaften e.V. 2008)。教育アクセスの拡大と平等、需要に応じた大学定員の確保、国内または各国間の移動障害の排除、学生自治の充実を重視している。特にMプログラムへの進学率の制限は学生側から教育アクセスの制限として強く批判されている (Berg/Weber 2006)。改革を充実させるためには今まで行った政策の評価と調整、十分な予算提供、そして学生中心、技能中心の教育内容が不可欠であると強調している。つまり、全国学生自治会連盟は改革の目標自体と、新プログラムの設置に対しては賛成しているが、実際上の問題点を改善する必要性を訴えている。

なお、改革を全面的に支持した大学長会議も「改革の改革」を要求し、各大学に対してはプログラムを充実することと履修の利便性 (Studierbarkeit) を高めることを、また連邦政府と各州に対しては、十分な財源を提供することをそれぞれ求めている (Hochschulrektorenkonferenz 2009)。

最後に、以上の分析を踏まえ、ボローニヤ宣言で挙げられている目標の達成度について検討したい。確かに、B学位とM学位からなる2段階構成が完了し、第1段階であるB学位は就職の資格として設置された。しかし、3年間の勉強後、就職に必要な技能と知識が十分に身についたかどうかは、きわめて疑問である。2008年の経済危機で就職事情が悪化したことも関連し、労働市場における新学位の受け入れについてはまだ明らかな傾向がみられない。

ECTSの普及を通じて、学生の教育移動を容易にする目標は、Bプログラム期間中に限ってみると達成されていない。改革前に比べ、詳細なシラバスや単位条件を設定したことや、Bプログラムを短期間に設定したことが卒業前の移動と留学の障害となっている。ドイツの場合、各州、各大学、各学部の違いが大きいため、国内の移動でさえ不可能に近い状況にある。ただし、BプログラムとMプログラムの間を移動する学生は少なくないようである。

教育の質の保証は、各プログラムの認定と機関認定の形でなされたが、事務的負担や予算的負担に加え、認定機関の権利過剰と客観性への問題が指摘されている。

結局ドイツの場合、地方分権の複雑さと限られた財源が関係し、ヨーロッパ的視点で改革を進めることに成功したとはいえない (Wuggenig 2008)。ボローニヤ・プロセス以前から始まっていた教員削減や任期制拡大など教員制度の様々な変化は、各大学、各学部、各学科と教員に充実した改革を実施する余裕を残していなかったといえよう。また、ドイツにおけるボローニヤ・プロセスの問題点は、学生数の割には教員数が少なく、改革前の大学制度が学生を中心に考える発想を持っていなかったことに原因がある (Witte 2006, 27)。このように、ドイツにおけるボローニヤ・プロセスは、高等教育を市民権利としてみるのかそれともエリートに限るの

かという議論や、高等教育に関する決定権を連邦政府、州、大学の間でどのように分担すべきなのかという議論など、戦後ドイツで続いている高等教育を巡るさまざまな問題に直面しながら進められているのである。

## 参考文献

- 津田純子 (2004) : ヨーロッパ高等教育圏構想に関する宣言 (世界の大学改革事情(1)) 大学教育研究年報 9、155-175.
- Bargel, T./ Multrus, F./ Ramm, M. (2008): Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Kurzfassung. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn/ Berlin.
- Bargel, T./ Georg, W. (2008): Wandel politischer Orientierungen und gesellschaftlicher Werte der Studierenden. Studierendensurvey: Entwicklungen zwischen 1983 und 2007. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn/ Berlin.
- Berg, C./ Weber, R. (2006): Hochschulreform aus studentischer Sicht. Aus Politik und Zeitgeschichte 48/2006, 14-20.
- Bundesweiter Bildungsstreik 2009. <http://www.bildungsstreik.net/> (28.9.2009)
- Crosier, D./ Purser, L./ Smidt, H. (2007): Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area. [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) (19.8. 2009)
- Freier Zusammenschluss von studentInnenschaften e.V. (2008): Bologna nach 2010 – Schwerpunkte aus studentischer Sicht. <http://www.fzs.de/> (28.9.2009)
- Hochschulrektorenkonferenz (2008a): Statistische Daten zur Einführung von Bachelor und Masterstudiengängen Wintersemester 2008/2009 (=Statistiken zur Hochschulpolitik 3/2008). Bonn
- Hochschulrektorenkonferenz (2009): Reform gemeinsam zum Ziel führen – Hochschul- und Wirtschaftsvertreter ziehen Bilanz aus 10 Jahren Bologna. Pressemitteilung, 8.7.2009, [http://www.hrk.de/de/presse/95\\_4987.php](http://www.hrk.de/de/presse/95_4987.php) (29.9.2009)
- Keller, F. (2009): Nomaden des wissenschaftlichen Feldes. Schultheis, F./ Cousin, P./ Roca I Escoda, M. (Hg.) 2008a, 47-62.
- Montlibert, C. (2008): Universitätsreform und Begriffspolitik. Schultheis, F./ Cousin, P./ Roca I Escoda, M. (Hg.) 2008a, 29-46.
- Schultheis, F./ Cousin, P./ Roca I Escoda, M. (Hg.) 2008a: Humboldts Altraum. Der Bologna-Prozess und seine Folgen. Uvk Verlagsgesellschaft, Konstanz.
- Schultheis, F./ Cousin, P./ Roca I Escoda, M. 2008b: Konstruktion und Folgen eines europäischen Hochschulsystems. Schultheis, F./ Cousin, P./ Roca I Escoda, M. (Hg.) 2008a, 7-16.
- Winterhalter, M. (2006): Hochschulreform aus Sicht der Hochschulen. Aus Politik und Zeitgeschichte 48/2006, 8-13.

フンク カロリン

Witte, J. (2006): Die deutsche Umsetzung des Bologna-Prozesses. Aus Politik und Zeitgeschichte 48/2006, 21-27.

Wuggenig, U. (2008): Eine Transformation des universitären Feldes: der Bologna-Prozess in Deutschland und seine Vorgeschichte. Schultheis, F./ Cousin, P./ Roca I Escoda, M. (Hg.) 2008a, 123-162.

## Humboldts Albtraum? Der Bologna-Prozess und die Hochschulreform in Deutschland

Carolin FUNCK

Die Bologna-Deklaration und der daraus folgende Prozess hat die Hochschullandschaft in Europa grundlegend verändert. Besonders sichtbar sind diese Veränderungen in Deutschland, wo sich die Universitäten in einer Umstrukturierungsphase befanden, ausgelöst durch die Widersprüche zwischen dem Humboldtschen Ideal und der Realität der Massenuniversitäten und beschleunigt durch die angeblichen Zwänge der Globalisierung des Bildungswesens.

Dieser Beitrag untersucht die Realität der Bologna-Reform aus zwei Perspektiven. Einmal werden am Beispiel des Faches Geographie bundesweit Strukturen und Reformprozesse verglichen, andererseits dient eine einzelne Universität, die Universität Freiburg, als Beispiel für die interne Vielfalt der Umstrukturierung. Zum Abschluss wird Beurteilung des Prozesses in den Medien und durch Studierendenorganisationen analysiert.

Am Beispiel des Faches Geographie wird deutlich, dass die Bemühungen ein einheitliches Fachprofil zu bewahren nur bedingt erfolgreich waren. Die in den neuen Bachelor- und Master-Studiengängen geforderte genaue Festlegung von Studieninhalten und Beurteilungen verhindert eine Kompatibilität zwischen verschiedenen Universitäten, so dass nicht nur ein Universitätswechsel während des Bachelor-Studiums, sondern auch zwischen Bachelor und Master erschwert wird. Damit wird eine zentrale Forderung der Bologna-Deklaration, die Förderung studentischer Mobilität, selbst innerhalb eines Landes nicht erfüllbar. Die Belastung der Lehrenden durch Prüfungs- und Verwaltungsaufgaben behindert zudem die in diesem Fach unabdingbare Feldforschung. Die Studierenden profitieren von einem besser strukturierten Studienaufbau, der gleichzeitig aber weniger Freiräume bietet.

An der Universität Freiburg hat der Aufbau eines Zentrums für Schlüsselqualifikationen für neue Impulse gesorgt. In den Fachbereichen zeigt sich dagegen die Ausgestaltung der Reform sehr heterogen.

Als Kritikpunkte der Reform werden in den Medien besonders die eingeschränkten Freiräume der Studierenden betont und eine Reform des mit drei Jahren zu kurzen Bachelors gefordert. Die Studierendenorganisationen dagegen greifen besonders die sozialen Aspekte der Reform sowie die Zugangsbeschränkungen vom Bachelor zum Master an, die in anderen Ländern so nicht üblich sind. Insgesamt bietet sich in Deutschland durch die unklare Kompetenzverteilung zwischen Bund, Ländern und Hochschulen das Bild einer unkoordinierten Reform mit eher zwiespältigem Ergebnis.