

**Reader zum Seminar für  
studentische GutachterInnen  
in Akkreditierungsverfahren**

**23.-25. Januar 2009  
Freiburg im Breisgau**

# Inhalt

1. **Anreiseinformationen**
2. **Programm**
3. **Hintergrundtexte (Teil A per Mail vorweg, alles zusammen nochmal im Seminar als Handout)**

## 1. Teil A: Hochschulpolitischer Kontext

- Kehm, Barbara u.a. (2005): Bachelor- und Master-Studiengänge in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland. Fortschritte im Bolognaprozess (Auszug)
- Keller, Andreas (2004): alma mater bolognaise. Perspektiven eines Europäischen Hochschulraums im Rahmen des Bologna-Prozesses (Auszug)
- fzs (2004): Für eine qualitative Studienreform

## 2. Teil B: Gestufte Studiengänge

- KMK (2005): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse
- KMK (2005): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen
- Schwarz-Hahn/ Rehburg (2003): Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform (Auszug)

## 3. Teil C: Modularisierung

- KMK (2004): Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen
- Welbers, Ulrich (2003): Modularisierung als Instrument der Studienreform in europäischer Perspektive
- Wildt, Johannes (2003): The Shift from Teaching to Learning. Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen

## 4. Teil D: ECTS

- Europäische Kommission – Generaldirektion Bildung und Kultur (2005): ECTS Users' Guide, European Credit Transfer and Accumulation System and the Diploma Supplement (Auszug)
- HRK (2004): ECTS als System zur Anrechnung, Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen
- Schwarz-Hahn, Stefanie (2003): Leistungspunkte – Credits – Kreditpunkte – Bonuspunkte? Auf dem Weg zu mehr Kompatibilität im Dickicht der Lehr- und Lernumfangsmessungen

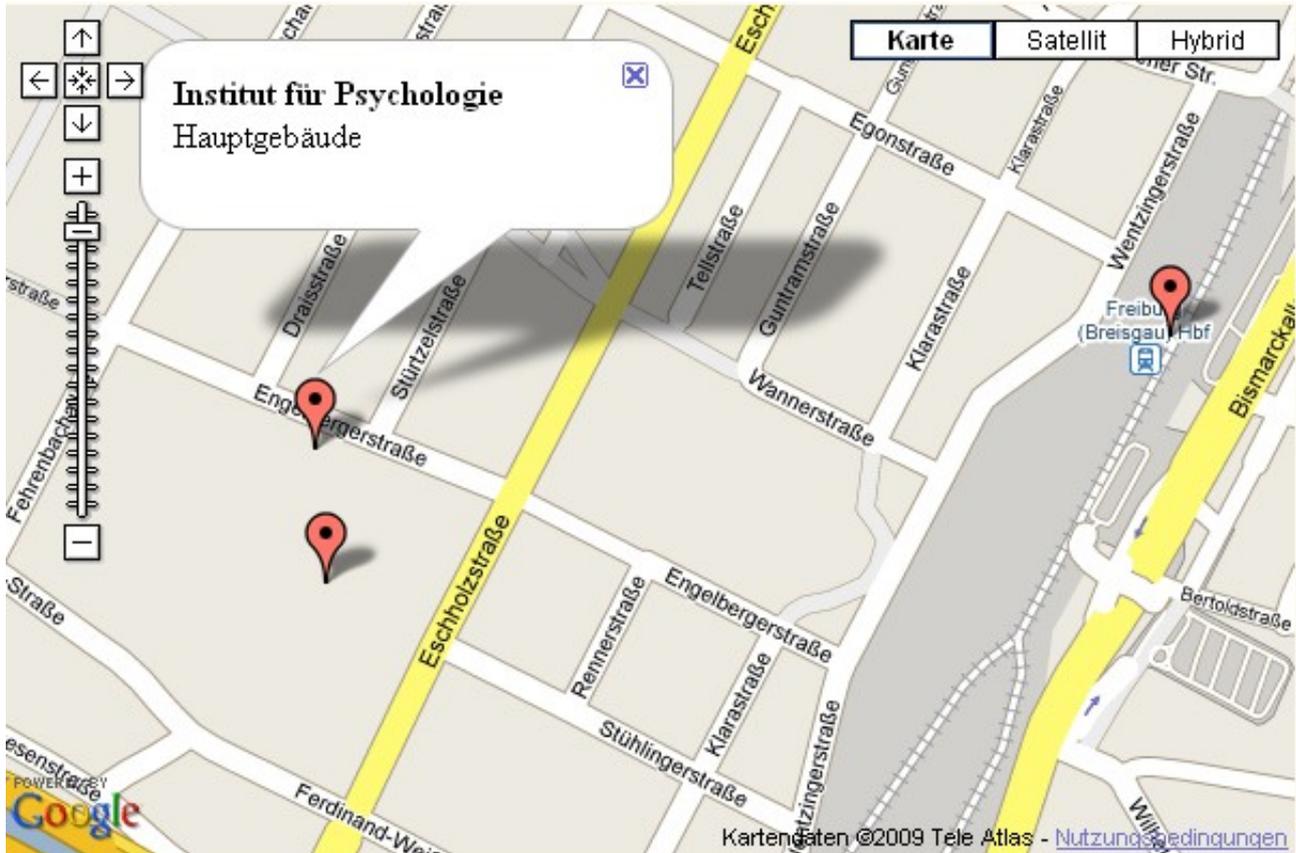
## 5. Teil E: Akkreditierung

- KMK (2004): Eckpunkte für die Weiterentwicklung der Akkreditierung in Deutschland
- Akkreditierungsrat (2005): Kriterien zur Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen, Beschluss des Akkreditierungsrates vom 15. Dezember 2005 (Auszug)
- AQAS (2006): Informationen zur Akkreditierung von Studiengängen an Hochschulen (Auszug)
- fzs (2004): Qualität entwickeln statt Mainstream sichern!

# Anreise

Das Seminar findet statt im Institut für Psychologie der Uni Freiburg:

Albert-Ludwigs-Universität Freiburg  
Institut für Psychologie, Raum 4001  
Engelbergerstr. 41  
79085 Freiburg  
[Link bei Google Maps](#)



## Bahn & ÖPNV

Vom Bahnsteig geht ihr auf die quer über den Gleisen stehende Straßenbahnbrücke und wendet euch nach rechts in Richtung Stühlinger. Den Straßenbahngleisen folgend erreicht ihr nach ca. 300 m die Eschholzstraße (Straßenbahnhaltestelle). Hier geht's nach links und nach ca. 80 m biegt ihr rechts in die Engelbergerstraße ein. Das Institut für Psychologie befindet sich nach ca. 50 m auf der linken Seite.

## Auto

- Bei Anreise über die B31 (Schwarzwald) bleibt ihr immer auf der B31 in Richtung Autobahn bis zur Abfahrt "Uni-Klinikum/Stühlinger". Der Ausschilderung "Uni-Klinikum" in die Eschholzstraße folgen.
- Bei Anreise über die Autobahn (A5) Ausfahrt "Freiburg Mitte" und auf dem Zubringer bis zur Ausfahrt "FR-Stühlinger/FR-Haslach" fahren. Folgt Sie der Ausschilderung "Stühlinger" in die Eschholzstraße.

In der Eschholzstraße biegt ihr an der zweiten (a) bzw. dritten (b) Kreuzung (nach der Tankstelle auf der rechten Seite) links in die Engelbergerstraße ab.

Parkmöglichkeiten gibt es leider nur in geringem Umfang.

Bei Fragen einfach kurz anrufen: 0176-96108706 (Lukas)

# **Seminar für studentische GutachterInnen in Akkreditierungsverfahren des Studentischen Akkreditierungspools 23.-25.01.2009 in Freiburg**

## ***Geplantes Programm:***

### **Freitag**

bis 17.00 h Anreise

17.00 h Begrüßung und Einführung

18.00 h Abendessen

19.00 h „Kurzabriss der Geschichte der Studienreform in Deutschland“ - Input

ca. 21.00 h Ende

### **Samstag**

09.00 h „Instrumente der Studienreform: Stufen, Module, Punkte“ - Gruppenarbeit

11.00 h Pause

11.15 h Ergebnispräsentation und Diskussion

12.30 h Mittagspause

14:00 h „Das deutsche Akkreditierungssystem in der Praxis“ - Input und Diskussion

16:00 h Pause

16.30 h „Wer will was in einem Akkreditierungsverfahren?“ - Gruppenarbeit

17.30 h „Planspiel: Peer Review“ - Einführung und individuelle Vorbereitung

19:00 h Planspiel: Peer Review“ - Simulation eines Akkreditierungsverfahrens

ca. 21 h Ende

### **Sonntag**

09.00 h Auswertung des Planspiels

10.00 h Klärung offener Fragen

dazwischen Pause

12.00 h Seminauswertung

12.30 h Mittagessen, danach Abreise

***Teil A:***

***Hochschulpolitischer Kontext***



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

# Bachelor- und Master-Studiengänge in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland

**Fortschritte im Bolognaprozess**

# 5. Die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen in Deutschland

## Betrachtungen im europäischen Vergleich

Barbara M. Kehm; Ulrich Teichler

### 5.1 Vorbemerkung

Die folgende Analyse zur deutschen Situation ist inhaltlich und methodisch in vieler Hinsicht anders angelegt als die vorangehenden Kapitel. Erstens wird in diesem Abschnitt der Versuch unternommen, die Einführung der gestuften Studienstruktur in einem weiter gefassten Kontext der Hochschulreformentwicklung in Deutschland anzusprechen. Zweitens wurden zur Erstellung dieser Analyse keine zusätzlichen Besuche und Interviews durchgeführt, sondern es wird von kürzlich durchgeführten Studien bzw. von vorliegenden Publikationen sowie direkten Erfahrungen der Autorinnen und Autoren Gebrauch gemacht. Schließlich wird drittens die Analyse der deutschen Situation unter Berücksichtigung der sechs anderen Länderberichte im Vergleich vorgenommen, um daraus Anregungen für zukünftige Gestaltungsentscheidungen zu gewinnen.

### 5.2 Die Vorgeschichte der Bologna-Reform in Deutschland

Wenn in den 1980er und 1990er Jahren vergleichende Analysen zu zentralen Hochschulreformtrends in Europa vorgenommen wurden, so waren die Aussagen zu den Entwicklungen in Deutschland bei einer Fülle von unterschiedlichen Aspekten des Hochschulwesens relativ ähnlich: Deutschland erschien häufig als Außenseiter oder als Spätkommer auf der europäischen Hochschulreformszene. Das wurde zum Beispiel so gesehen im Hinblick auf Fragen der Hochschulexpansion, der Steuerung des Hochschulsystems und des Managements von Hochschulen, der Einführung von Maßnahmen zur Qualitätssicherung sowie auch im Hinblick auf verschiedene Aspekte der Internationalisierung von Hochschulen.

Von externen wie internen Beobachtern des deutschen Hochschulsystems wurde in solchen Kontexten oft auf Barrieren für Reformansätze verwiesen. Beispielhaft seien dafür genannt:

- + die Überlastung des Hochschulsystems durch „Untertunnelung“ des „Studentenberges“;
  - + der Wunsch nach „Organisationsruhe“ nach den Belastungen der vorangegangenen Organisationsexperimente;
  - + die Belastungen durch den Vereinigungsprozess in Deutschland;
  - + überkomplexe Entscheidungsverflechtungen im föderalen System der Bundesrepublik Deutschland sowie im Koordinatonsystem von Hochschule und Staat.
- Daneben wurde – vielfach auch von deutscher Seite – darauf hingewiesen, dass man in Deutschland nicht alle europäischen Trends als wünschenswert betrachtete. Unter anderem können dafür folgende Beispiele angeführt werden:
- + Bis Mitte der neunziger Jahre herrschte in Deutschland große Skepsis, ob weitere deutliche Erhöhungen in den Studienanfänger- und Absolventenquoten erforderlich oder auch nur wünschenswert seien. Die Studierquote in Deutschland betrug damals um die 30 Prozent, wohingegen es in einer Reihe von anderen europäischen Ländern Studierquoten von mehr als 50 Prozent gab.
  - + Die starke Betonung von beruflicher Bildung für mittlere Berufe und die Anwendungsorientierung der Fachhochschulen wurden vielfach als Stärken gesehen – gegenüber den in vielen anderen europäischen Ländern vorherrschenden bildungsstrukturellen Trends einer zunehmenden Akademisierung auch der mittleren Berufe.
  - + Für fragwürdig wurde gehalten, dass neue elaborierte Systeme der Evaluation einen wesentlichen Beitrag zur Qualitätsverbesserung leisten. Darüber hinaus wurden eine Reihe von Gefahren hinsichtlich einer Deformation der Leistungen des Hochschulsystems infolge neuer Evaluationssysteme angenommen.
  - + Vielen hochschul- und wissenschaftspolitischen Initiativen auf europäischer Ebene wurde mit Skepsis hinsichtlich ihrer Richtung begegnet. Häufig wurden sie als zu zentralistisch und gleichmacherisch gegenüber der europäischen Vielfalt bewertet.
- Erst in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre verbreitete sich in Deutschland die Vorstellung, dass die Strukturen der Studiengänge und Studienabschlüsse deutlich verändert werden müssten. Anlass war die wachsende Sorge, dass Deutschland für Studierende besonders aus außereuropäischen Ländern nur wenig attraktiv sei. Als Gründe dafür wurden insbesondere drei Aspekte angeführt: (a) die ungenügende Strukturierung der Curricula in vielen universitären Studiengängen; (b) die daraus resultierenden überlangen Studienzeiten, insbesondere im Vergleich zu anderen europäischen Ländern; (c) die Unbekanntheit oder auch Nichtakzeptanz deutscher Hochschulabschlüsse im Ausland.

### 5.3 Veränderungen im Reformklima

Damit setzte dann etwa Mitte der 1990er Jahre in der Bundesrepublik Deutschland eine deutliche Steigerung der Bereitschaft zu Hochschulreformen ein, wobei insgesamt die im europäischen Zeitgeist vorherrschenden Reformen den Ton angaben:

- + positive Beurteilung einer weiteren Hochschulexpansion;
- + Betonung der Reduktion staatlicher Prozesskontrolle und Verstärkung der Rolle der Hochschulexekutive;
- + Ausbau formaler Qualitätssicherungssysteme und
- + eine stärkere Befürwortung weiterer Internationalisierungstendenzen.

Herausragend war dabei zweierlei. Erstens bekam das Argument weiterer Internationalisierungserfordernisse höchste Priorität und hatte offensichtlich auch die höchsten hochschulpolitischen Konsenspotentiale. Das führte zu dem Versuch, eine Fülle von erwünschten Veränderungen in ihrer Bedeutung für die Internationalisierung von Hochschulen überzuinterpretieren. Dazu zählten insbesondere eine Reform der Studiengangsstruktur als das große Hauptinstrumentarium der Internationalisierung und eine Reform des Steuerungs- und Managementsystems als Beitrag zur Stärkung der Hochschulen im Zuge der Globalisierung. Jedenfalls entfaltete das Internationalisierungsargument beachtliche Katalysationskraft für Hochschulreformen. Zweitens veränderte sich in diesem Kontext die Haltung gegenüber der europäischen Hochschul- und Wissenschaftspolitik. Die deutsche Seite wollte nicht einfach im Zug oder gar im Bremserhäuschen sitzen, sondern die Zugführerposition übernehmen.

Gleichzeitig wandelte sich atmosphärisch die Bewertung einer Reihe von Aspekten des deutschen Hochschulsystems. Vieles wurde als dysfunktional eingeschätzt, so dass die Reformbereitschaft wuchs. Im Hinblick auf die Studiengangsstruktur entstand die Bereitschaft, etwas gegen den späten Studienbeginn, gegen lange Studienzeiten und hohe Studienabbruchsquoten unternehmen zu wollen. Allerdings schien zunächst die Vorstellung ungebrochen zu sein, dass interinstitutionelle Differenzierung – vor allem die Unterscheidung zwischen Universitäten und Fachhochschulen – das zentrale Strukturprinzip bleiben sollte.

Schließlich wurde 1998 das Hochschulrahmengesetz (HRG) novelliert, um Chancen für die Einführung gestufter Studiengänge analog zur Bachelor-Master-Struktur zu eröffnen. Weitere sogenannte Experimentierklauseln in den Landeshochschulgesetzen eröffneten Möglichkeiten zu Veränderungen im rechtlichen Status von Universitäten, in den institutionellen Steuerungs- und Leitungsaspekten sowie im Verhältnis zwischen Hochschule und Staat.

### 5.4 Der frühzeitige Aufbruch nach Bologna

Für den Kern des Bologna-Prozesses war Deutschland ein Schnellstarter. Nach dem Beginn der Diskussionen über Reformen des

Hochschulsystems und ersten Reformansätzen ab etwa 1996 gehörte Deutschland zu den Initiatoren des Bologna-Prozesses als eines von vier Unterzeichnerländern (neben Frankreich, Italien und dem Vereinigten Königreich) der Sorbonne-Erklärung von 1998, demselben Jahr, in welchem die Novellierung des deutschen Hochschulrahmengesetzes erfolgte.

Andere europäische Länder schlossen sich dem Reformimpetus der Sorbonne-Erklärung an, so dass es ein Jahr später zur Unterzeichnung der Erklärung zur „Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums“ durch 29 europäische Staaten in Bologna kam (vgl. Friedrich 2002). Die Zahl der Unterzeichnerländer ist mittlerweile auf 40 gestiegen.

Bereits mit der HRG-Novellierung von 1998 wurde die rechtliche Möglichkeit zur Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen in Deutschland im Rahmen einer Erprobungsphase geschaffen. Dabei wurde die Regelstudienzeit in Bachelor-Studiengängen auf mindestens drei und höchstens vier Jahre, und die Regelstudienzeit in Master-Studiengängen auf mindestens ein und höchstens zwei Jahre festgelegt. Die Gesamtstudienzeit eines konsekutiven Studiums sollte maximal fünf Jahre bis zum Master-Abschluss betragen.

Außerdem wurden im HRG zwei weitere Aspekte der Einführung gestufter Studiengänge geregelt: (a) Bachelor- und Master-Studiengänge müssen akkreditiert werden und (b) in Bachelor- und Master-Studiengängen sollte ein System der Vergabe von Credits (nach dem ECTS-Modell) eingeführt werden, um die Studienleistungen zu dokumentieren.

Die zunächst bestehende „Kann-Bestimmung“ für die Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse ermöglichte einen frühen Beginn des Reformprozesses in Deutschland, doch bestand eine beträchtliche Offenheit des Prozesses, für den es anfänglich auch keinerlei Durchführungsbestimmungen gab. Dies erzeugte einerseits eine Verringerung der Barrieren gegenüber der Veränderung der Studienstrukturen, andererseits aber auch einen geringeren Entscheidungsdruck.

Im jährlichen Rhythmus folgten ab 1999 seitens der Kultusministerkonferenz (KMK) weitere Präzisierungen über die Arten von Studiengängen und Titeln sowie über flankierende Maßnahmen (etwa Credits und Modularisierung).

Erst mit der sechsten Novelle des Hochschulrahmengesetzes vom Jahre 2002 wurden Bachelor- und Master-Studiengänge und -abschlüsse als Regelangebot der Hochschulen definiert. Damit war die Pilotphase, die 1998 begonnen hatte, offiziell beendet. Es gab aber weiterhin keine eindeutigen Bestimmungen darüber, inwieweit eine flächendeckende Einführung der gestuften Studienstruktur vorgenommen werden sollte und bis wann dies ggf. zu erfolgen hätte. Einige Bundesländer beschlossen eine zügige Einführung (z. B. Nordrhein-Westfalen), andere ließen den Prozess zeitlich offen.

Im Oktober 2003 erließen die Länder schließlich verbindliche Strukturvorgaben (vgl. Kultusministerkonferenz 2003), die einen Rahmen für die Einführung der gestuften Studienstruktur darstellten. Bis dahin war es jeder Hochschule freigestellt, die Bologna-Ziele individuell zu interpretieren. Auch in diesen Strukturvorgaben erfolgte keine Festlegung, bis zu welchem Zeitpunkt die Einführung gestufter Studiengänge in Deutschland abge-

geschlossen sein sollte und ob eine flächendeckende Einführung angestrebt war. Von der Umwandlung in die gestufte Studienstruktur wurden außerdem die staatlich geregelten Studiengänge (Lehramt, Jura, Medizin), Studiengänge mit kirchlichem Abschluss (Theologie) und die künstlerischen Studiengänge an Kunst- und Musikhochschulen ausgenommen. Allerdings haben sich mittlerweile elf von 16 Bundesländern dazu entschlossen, die Lehramtsstudiengänge in die Einführung der gestuften Struktur einzubeziehen.

## 5.5 Der Prozess der Einführung gestufter Studienstrukturen in Deutschland

### 5.5.1 Die Logik des gestuften Systems

#### Strukturvorgaben

Während die HRG-Novelle von 2002 nur wenige grundlegende Aspekte der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen regelt (Bachelor- und Master-Grad als berufsqualifizierender Abschluss, Regelstudienzeiten von Bachelor- und Master-Studiengängen, maximale Gesamtregelstudienzeit bei konsekutiven Studiengängen, englischsprachige Übersetzungen der Urkunden über die Verleihung eines akademischen Grads auf Antrag der Studierenden, Anpassung der Landeshochschulgesetze innerhalb von drei Jahren, also bis 2006), sind die Strukturvorgaben der KMK von Oktober 2003 in einer Reihe von Punkten sehr viel ausführlicher.

Bezüglich der Studiengangsstruktur legen die KMK-Vorgaben von 2003 fest, dass Bachelor- und Master-Studiengänge gleichermaßen von Fachhochschulen wie von Universitäten angeboten werden können. Sie sollen modularisiert und mit Credits versehen sein und müssen jeweils zu einem berufsqualifizierenden Abschluss führen. Darüber hinaus muss die Zuordnung eines jeden Master-Studiengangs als entweder „stärker forschungsorientiert“ oder „stärker anwendungsorientiert“ erfolgen, wobei beide Profiltypen sowohl von Universitäten als auch von Fachhochschulen angeboten werden können. Wie in unseren Vergleichsländern auch, erhöhen diese Regelungen die Durchlässigkeit zwischen Universitäten und Fachhochschulen (vgl. dazu auch Abschnitt 5.5.6).

Im Folgenden sollen einige weitere Spezifizierungen der KMK-Strukturvorgaben von 2003 diskutiert werden.

#### Dauer

Bachelor-Studiengänge sollen drei- bis vierjährig (180-240 Credits) und Master-Studiengänge ein- bis zweijährig (60-120 Credits) angelegt sein, wobei ein konsekutives Bachelor-/Master-Studium nicht länger als fünf Jahre (300 Credits) betragen darf. Die Vorgabe einer maximalen Studiendauer schließt also kürzere Studiengänge nicht aus, etwa in der Kombination eines dreijährigen Bachelor-Studiengangs mit einem einjährigen Master-Studiengang.

Darüber hinaus soll eine Einteilung von Master-Studiengängen in konsekutive, nichtkonsekutive und weiterbildende Studiengänge erfolgen, die bei der Akkreditierung überprüft wird. Unter konsekutiven Studiengängen werden inhaltlich aufeinander

der aufbauende Bachelor- und Master-Studiengänge im Rahmen eines zeitlichen Modells von 3+2 oder 4+1 Jahren verstanden, wobei der Master-Studiengang den Bachelor-Studiengang fachlich fortführt und vertieft. Dabei kann auch bei einem Wechsel der Hochschule oder nach zwischenzeitlicher Berufstätigkeit dennoch inhaltlich konsekutiv studiert werden. Unter nichtkonsekutiven Master-Studiengängen werden Master-Studiengänge verstanden, die nicht inhaltlich auf dem vorangegangenen Bachelor-Studiengang aufbauen. Hierunter würden also die meisten interdisziplinären Master-Studiengänge fallen, aber auch Master-Studiengänge, in denen eine ergänzende Qualifikation erworben wird. Schließlich werden noch weiterbildende Master-Studiengänge unterschieden, die einen Hochschulabschluss und eine mindestens einjährige Berufserfahrung voraussetzen und an die beruflichen Erfahrungen der Studierenden anknüpfen sollen.

Interpretationsspielräume eröffnen sich bei diesen Definitionen insbesondere aufgrund der Mischung von sequenziellen und inhaltlichen Aspekten. Einerseits wird der Grad der fachlichen Fortsetzung betont, andererseits spielt der Aspekt einer unmittelbar an das Bachelor-Studium anschließenden oder erst später erfolgenden Master-Studienphase eine Rolle.

#### Profile der neuen Studiengänge, Übergänge und Zulassung

Zum Charakter des Bachelor-Studiums heißt es in den Strukturvorgaben der KMK von 2003, dass der Bachelor-Abschluss zum Regelabschluss des Hochschulstudiums werden und ein berufsqualifizierender Abschluss sein soll. Vorgeschrieben wird auch, dass die Bachelor-Studiengänge wissenschaftliche Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogene Qualifikationen vermitteln müssen, so dass der Bachelor-Abschluss für die Mehrheit der Absolventen zu einer ersten Berufseinmündung führt.

Die Regelung von Übergängen kann sich auf drei Aspekte beziehen, die in einem engen Zusammenhang mit der Definition von Studiengangstypen oder Profilen stehen. Zum einen handelt es sich um Übergänge von der Bachelor- zur Master-Phase, zum zweiten um Übergänge von der Fachhochschule zur Universität und zum dritten um Übergänge von der Master-Phase zur Promotion, wobei der letztgenannte Übergang nicht im Zentrum dieser Studie gestanden hat. Neu ist bei diesem Übergang jedoch, dass Bachelor-Absolventen nach einem Eignungsfeststellungsverfahren direkt zur Promotion zugelassen werden können. Ob sich dies durchsetzen wird, bleibt derzeit aber noch ungewiss.

Von der Seite der politischen Entscheidungsträger wird angestrebt, dass im Vergleich zu den Trends in den anderen von uns untersuchten europäischen Ländern nur ein sehr geringer Anteil der Bachelor-Absolventen in ein Master-Studium übergeht. Demgegenüber tendieren die Universitäten dazu, ihre Bachelor-Studiengänge so zu gestalten, dass sie ein regulärer erster Schritt für ein Weiterstudium in der Master-Phase sind.

Was die Zulassung zum Master-Studium anbetrifft, sind folgende Aspekte von Bedeutung. Wie bereits erwähnt, müssen erstens Master-Studiengänge dem Profiltyp „stärker forschungsorientiert“ oder dem Profiltyp „stärker anwendungsorientiert“ zugeordnet

werden. Diese Zuordnung wird im Rahmen der Akkreditierung überprüft. Zweitens spiegelt sich die Zuordnung nicht in der Bezeichnung der Abschlussgrade wider. Bei den Abschlussgraden wird vorrangig nach Fächergruppe unterschieden (z. B. Bachelor/Master of Arts, of Science, of Engineering etc.). Allerdings dürfen für nichtkonsekutive und weiterbildende Master-Studiengänge Abschlussbezeichnungen (z. B. MBA) verwendet werden. Deutlich wird an diesen Ausführungen, dass in den Regelungen zu Struktur und Profil der Bachelor- und Master-Studiengänge keine Unterschiede zwischen Fachhochschulen und Universitäten gemacht werden. Dies spiegelt sich auch in den Bestimmungen zur Titelvergabe wider, die bei den Fachhochschulabschlüssen den alten Zusatz „(FH)“ hinter der Titelbezeichnung nicht mehr vorsehen.

Drittens soll die Zulassung zum Master-Studium von besonderen, von den Hochschulen selbst zu definierenden Zulassungsvoraussetzungen abhängig gemacht werden. Man kann davon ausgehen, dass die Hochschulen solche Bedingungen definieren und je nach Charakter des Studiengangs besondere Anforderungen stellen werden. Da sich über diese Bestimmung die Hochschulen indirekt ihre Studierenden selber auswählen können, die sie zu einem Master-Studium zulassen, besteht die Möglichkeit, die angestrebte Gleichwertigkeit der Bachelor-Studiengänge von Universitäten und Fachhochschulen zu konterkarieren.

Eine im Jahre 2002 durchgeführte Befragung der Verantwortlichen von knapp über 800 Bachelor- und Master-Studiengängen an deutschen Hochschulen ergab, dass in den meisten Fällen (73 %) für die Zulassung zu einem Master-Studium der Erwerb eines Bachelor-Grades in einer verwandten oder der gleichen Fachrichtung notwendig ist. In 55 Prozent der Master-Studiengänge war ein Bachelor-Grad desselben Studiengangs Voraussetzung für die Zulassung zu einem Master-Studium.

Im Falle von Bewerbungen mit alten Hochschulabschlüssen erforderten 55 Prozent der Master-Studiengänge lediglich ein FH-Diplom, während ein Universitätsdiplom in 44 Prozent der Fälle den Zugang zu einem Master-Studiengang sicherte. Ein Bachelor-Abschluss in einer beliebigen Fachrichtung wurde in nur neun Prozent als notwendige Voraussetzung genannt. Allerdings bestanden neben dem vorangegangenen Abschluss noch weitere Kriterien, die für die Zulassung zu einem Master-Studiengang erforderlich sein konnten, wie z. B. Fremdsprachenkenntnisse, einschlägige Praktika, in wenigen Fällen auch schriftliche Tests (vgl. Schwarz-Hahn und Rehburg 2004).

#### **Flankierende Maßnahmen**

Zu den flankierenden Maßnahmen zählen die Vergabe von Credits, die Modularisierung der neuen Studiengänge, das Diploma Supplement (vgl. dazu ausführlicher Abschnitt 5.5.7) und die Einführung der Akkreditierung (vgl. dazu ausführlicher Abschnitt 5.5.3). Dazu werden in den Strukturvorgaben der KMK von Oktober 2003 ebenfalls Aussagen gemacht.

Im Rahmen eines dreijährigen Bachelor-Studiums sollen in der Regel 180 Credits (nach dem ECTS-Modell) und im Rahmen eines zweijährigen Master-Studiums in der Regel weitere 120 Credits erworben werden, wodurch sich im Durchschnitt 30 Credits pro Semester ergeben. Dabei sollen für die obligatorische Abschlussarbeit zur Erlangung eines Bachelor-Grades mindestens sechs und

höchstens zwölf Credits und für die Erlangung eines Master-Grades zwischen 15 und 30 Credits vorgesehen werden. Darüber hinaus wurde in Deutschland festgelegt, dass bei der Vergabe von Credits ein Arbeitsaufwand von 1.800 Stunden pro Studienjahr zugrunde gelegt wird, der sich aus der Zeit für den Besuch von Lehrveranstaltungen, der mit eigenständigem Lernen verbrachten Zeit und der Zeit für Prüfungen zusammensetzt. Pro Credit wird damit ein Zeitaufwand von 30 Stunden für die Studierenden angenommen.

Bezüglich der Modularisierung legen die Strukturvorgaben der KMK fest, dass die neuen Studiengänge modularisiert sein müssen und der Inhalt eines Moduls so bemessen sein soll, dass er in der Regel innerhalb eines Semesters oder eines Jahres vermittelt werden kann. Nur in begründeten Fällen kann sich ein Modul über mehrere Semester erstrecken.

Über das Diploma Supplement wird keine Aussage in den KMK-Strukturvorgaben getroffen, die eine generelle Einführung betreffen. Indirekt wird die Einführung zumindest für die Master-Studiengänge aber nahegelegt, weil festgeschrieben ist, dass Master-Studiengänge nur dann akkreditiert werden können, wenn sie einem der beiden Profile – d. h. „eher forschungsorientiert“ oder „eher anwendungsorientiert“ – zugeordnet sind und dies im Diploma Supplement dargestellt ist. In der Urkunde zur Verleihung des Master-Grades ist diese Zuordnung nur noch als Kann-Bestimmung vorgesehen.

Schließlich legen die Strukturvorgaben fest, dass Bachelor- und Master-Studiengänge akkreditiert werden müssen. Allerdings behalten sich die zuständigen Ministerien in den Ländern die Genehmigung der neuen Studiengänge vor. Sie tun dies über die Genehmigung der Prüfungsordnungen.

#### *5.5.2 Der Stand der Einführung*

##### **Übergang vom alten zum neuen System**

Das Hochschulrahmengesetz (HRG) und die Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK) wollen eine strukturelle Vermischung von alten und neuen Studiengängen vermeiden. Bachelor- und Master-Grade können nicht zugleich mit dem Abschluss eines Diplom- oder Magisterstudiengangs verliehen werden und umgekehrt. Allerdings können in der Übergangsphase bis zum Jahr 2010 teilweise die gleichen Studienangebote genutzt werden. Einige Bundesländer (z. B. Nordrhein-Westfalen) haben einen engeren Zeitrahmen beschlossen und ihren Hochschulen vorgeschrieben, bis zu welchem Zeitpunkt die Umwandlung der traditionellen Studiengänge in die Bachelor-Master-Struktur zu erfolgen hat. In anderen Bundesländern können die Hochschulen den Zeitpunkt der Einführung selbst beschließen, solange der zeitliche Rahmen bis 2010 eingehalten wird.

In der Praxis findet sich zurzeit vielfach eine Parallelität von alten und neuen Studiengängen und -abschlüssen, da die Studierenden das Recht haben, ihr Studium zu den Bedingungen abzuschließen, zu denen sie es begonnen haben, und weil neue Studiengänge erst allmählich eingeführt werden. Wenn Studierende also nicht mitten in ihrem Studium auf die neuen Abschlüsse umsteigen wollen, muss für sie bis zum Abschluss ein Studienangebot im Rahmen der alten Studiengänge und -abschlüsse bereit-

gehalten werden. Da den Hochschulen keine zusätzlichen Lehrkapazitäten zur Verfügung gestellt wurden, kommt es zu einer kontinuierlichen Vermischung, indem Lehrveranstaltungen zu Wahl- oder Pflichtveranstaltungen für unterschiedlichste Studiengänge innerhalb eines Faches deklariert werden.

### Zahl der Bachelor- und Master-Studiengänge, Studierende und Abschlüsse

Im Sommersemester 2005 werden an deutschen Hochschulen insgesamt 2.925 Bachelor- und Master-Studiengänge angeboten, das sind dem offiziellen deutschen Bericht für die Bologna-Folgekonferenz in Bergen zufolge etwa 26,3 Prozent aller Studiengänge an Universitäten, Fachhochschulen sowie Kunst- und Musikhochschulen (German National Report 2005). Unklar bleibt aber bei dieser Prozentangabe welche Zählweise zugrunde liegt. Geht man davon aus, dass die alten universitären Studiengänge (Diplom und Magister) nun jeweils in zwei neue Studiengänge (Bachelor und Master) umgewandelt werden, dann dürfte es nur etwa ein Fünftel bis ein Sechstel aller Studiengänge sein, die bisher in Deutschland umgewandelt wurden.

Im Jahr 2003 haben sich 7,5 Prozent der Studienanfänger in einem Bachelor-Studiengang immatrikuliert. In den Bachelor- (und Master-)Studiengängen der Bereiche Wirtschaftswissenschaften, Informatik und Ingenieurwissenschaften sind die Immatrikulationen im Vergleich zu anderen Fächern verhältnismäßig hoch. In diesen Fächern ist jedoch auch das Angebot von Bachelor- und Master-Studiengängen zahlenmäßig höher als in anderen Fächern. Man kann daher davon ausgehen, dass diese Fächer bzw. Fächergruppen zu den Vorreitern bei der Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse gehören.

Im Wintersemester 2002/03 waren knapp 67.000 Studierende in Bachelor- oder Master-Studiengängen an deutschen Hochschulen eingeschrieben, was einem Anteil von 3,5 Prozent aller Studierenden entspricht (vgl. HRK, Bologna-Reader 2004, S. 196ff.). Zwar steigt der Anteil derjenigen Studierenden, die in gestuften Studiengängen eingeschrieben sind, deutlich von Semester zu Semester, doch lassen sich diese auf den ersten Blick recht niedrigen Anteile auch damit erklären, dass noch nicht alle Jahrgänge in die Stufen und fortgeschrittenen Phasen der jeweiligen Studiengänge nachgewachsen sind und im Master-Bereich, vor allem bei den gänzlich neu entwickelten Angeboten, eher Studiengänge mit einer kleinen Zahl von Studierenden zu finden sind.

Im Jahr 2003 wurden etwa 2.500 Bachelor-Abschlüsse und etwa 3.000 Master-Abschlüsse verliehen, wobei die Hälfte der Master-Abschlüsse an ausländische Studierende vergeben wurde (German National Report 2005). Das entspricht ca. zwei Prozent aller Studienabschlüsse die durchschnittlich pro Jahr in Deutschland verliehen werden. Die Absolventen der neuen Studiengänge kommen vorrangig aus den Bachelor- und Master-Studiengängen, die bereits in der Erprobungsphase ab 1998 eingerichtet wurden, sowie aus später eingerichteten Bachelor- und Master-Studiengängen, in die bereits fortgeschrittene Studierende gewechselt haben, nachdem die Möglichkeit bestand, entweder ihr Studium mit dem klassischen Abschlussgrad zu beenden oder während des Studiums in einen Bachelor- bzw. Master-Studiengang zu wechseln und ihr Studium mit einem neuen Abschlussgrad zu beenden.

### Regelstudienzeiten

Aus der bereits genannten Studie von Schwarz-Hahn und Rehbarg (2004) ging hervor, dass im Jahr 2002 die Bachelor-Studiengänge fast ausschließlich dreijährig waren (86%). Darüber hinaus gab es noch einige wenige siebensemestriige Bachelor-Studiengänge (12%). Das 3+2-Modell traf für 60 Prozent aller konsekutiven Bachelor-/Master-Studiengänge zu. Eine Dauer 3+1,5 hatten immerhin noch 29 Prozent der Studiengänge. Andere Modelle gab es kaum.

Neuere statistische Analysen zur Regelstudienzeit von Bachelor- und Master-Studiengängen an Universitäten und Fachhochschulen aus dem Jahr 2004 ergaben eine Regelstudienzeit von sechs Semestern an 94 Prozent der universitären Bachelor-Studiengänge und 65 Prozent der Bachelor-Studiengänge an Fachhochschulen, eine Regelstudienzeit von sieben Semestern in fünf Prozent bzw. 26 Prozent der Bachelor-Studiengänge an Universitäten bzw. Fachhochschulen und von acht Semestern an 0,5 Prozent bzw. 6,9 Prozent der Bachelor-Studiengänge an Universitäten bzw. Fachhochschulen. Die Anteile dreieinhalb- und vierjähriger Bachelor-Studiengänge sind also höher an Fachhochschulen als an Universitäten.

Ein umgekehrtes Bild ergibt sich für die Master-Studiengänge. Der Anteil der universitären Master-Studiengänge mit einjähriger Regelstudienzeit betrug im Jahr 2004 13 Prozent aller universitären Master-Studiengänge, der Anteil der eineinhalbjährigen Master-Studiengänge betrug 17,6 Prozent und der Anteil der zweijährigen Master-Studiengänge 66,8 Prozent. Die übrigen Master-Studiengänge sind vor allem Fernstudiengänge, die in einer abweichenden Regelstudienzeit angeboten werden. An den Fachhochschulen betrug der Anteil einjähriger Master-Studiengänge 9,3 Prozent aller Master-Studiengänge an Fachhochschulen, der Anteil eineinhalbjähriger Master-Studiengänge betrug 37,7 Prozent und der Anteil zweijähriger Master-Studiengänge betrug 43 Prozent. Der Anteil kürzerer als zweijähriger Master-Studiengänge ist somit an Fachhochschulen höher als an Universitäten (vgl. HRK, Bologna-Reader 2004, S. 203f.).

Damit entsteht auch in Deutschland eine gewisse Bandbreite von Studiengängen mit unterschiedlicher Dauer, wie sie in den in dieser Studie zum Vergleich herangezogenen Ländern ebenfalls sichtbar wird. Ob damit aber eine generelle Studienzeitverkürzung in Deutschland erreicht werden kann, lässt sich zum derzeitigen Zeitpunkt noch nicht absehen.

### 5.5.3 Die Koordinierung auf nationaler und institutioneller Ebene

#### Nationale Koordinierung

Das System der nationalen Koordinierung des Bologna-Prozesses ist durch mehrere Elemente gekennzeichnet. Auf staatlicher Ebene werden durch das Hochschulrahmengesetz zunächst die grundlegenden Prinzipien geregelt. Alles, was nicht durch das HRG geregelt wird, ist Angelegenheit der Länder, die durch die Strukturvorgaben der KMK von Oktober 2003 eine Reihe von Umsetzungsbedingungen für die neue Studienstruktur festgelegt haben (vgl. Abschnitt 5.5.1). Darüber hinaus haben sich die zuständigen Länderministerien die Genehmigung neuer Stu-

diengänge über die Genehmigung der Prüfungsordnungen und den Erlass allgemeiner Bestimmungen vorbehalten.

### **Akkreditierung und die Frage der Studiengebühren**

Mit der Schaffung der rechtlichen Voraussetzungen zur Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen in einer Pilotphase ab 1998 durch die HRG-Novellierung wurde auch die Akkreditierung neuer Studiengänge in Deutschland als ein Pilotversuch eingeführt. Durch einen Beschluss der KMK gegen Ende des Jahres 1998 fiel allerdings die Entscheidung für ein zweistufiges System der Akkreditierung, bestehend aus einem Akkreditierungsrat und Akkreditierungsagenturen. Dieses System schafft neuen und zusätzlichen Abstimmungsbedarf.

Wesentliche Aufgaben des Akkreditierungsrates sind die Entwicklung von Kriterien zur Akkreditierung neuer Studiengänge und die Definition von Anforderungen an die Akkreditierung von Studiengängen, die Akkreditierung von Agenturen und die Überwachung der Tätigkeit dieser Agenturen sowie auch die Akkreditierung von Studiengängen selbst. Bis dato gibt es in Deutschland sechs vom Akkreditierungsrat akkreditierte Agenturen, die zum Teil fachlich spezialisiert, zum Teil regional begrenzt sind, und die für die Akkreditierung der überwiegenden Zahl neuer Bachelor- und Master-Studiengänge zuständig sind. Die Hochschulen können sich aussuchen, von welcher Agentur sie ihre neuen Studiengänge akkreditieren lassen wollen.

Die Akkreditierung soll zur Sicherung der Qualität von Lehre und Studium beitragen und den Studierenden, den Arbeitgebern und den Hochschulen eine verlässliche Orientierung bei verbesserter Transparenz bieten. Allerdings bestand zunächst eine große Offenheit über den Aufbau des Akkreditierungssystems in Deutschland und das Konzept der Akkreditierung. Erst im Mai 2002 wurde ein Organisationsstatut für den Akkreditierungsrat erlassen, und erst im Oktober 2004 wurde das deutsche Akkreditierungssystem dauerhaft etabliert.

Problematisch ist derzeit bei dem Verfahren der Akkreditierung insbesondere, dass die Agenturen erst knapp ein Viertel der gegenwärtig bereits laufenden Bachelor- und Master-Studiengänge akkreditiert haben und mit den anstehenden Verfahren der Etablierung neuer Studiengänge kaum Schritt halten können. Von den knapp 3.000 neuen Studiengängen sind erst 716 akkreditiert (German National Report 2005). Da das System der Akkreditierung erst im Prozess der Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse aufgebaut wurde, kommt es zurzeit in Deutschland dazu, dass einerseits immer mehr Studiengänge ohne Akkreditierung beginnen, andererseits gestufte Studiengänge entwickelt sind, aber nicht beginnen dürfen, weil noch keine Akkreditierung erfolgen konnte. Dies verlangsamt den Prozess der Einführung gestufter Studienstrukturen.

Mit Einführung der Akkreditierung ist die genaue Prüfung neuer Studiengänge auf die Akkreditierungsagenturen und den Akkreditierungsrat übergegangen. In der Regel akzeptieren die Ministerien das Urteil der Akkreditierungsagentur über einen Studiengang und stellen damit die Bewertung der Qualität nicht in Frage. Die Ministerien verhandeln aber mit den Hochschulen über Planung und Bedarf an Studienangeboten unter dem

Gesichtspunkt von Konzentration und Schwerpunktsetzungen um Ressourcen zu sparen. Diesem Zweck dienen u. a. die Genehmigungsvorbehalte.

Die Novelle des Hochschulrahmengesetzes von 2002 schrieb fest, dass in Deutschland an staatlichen Hochschulen keine Studiengebühren für ein Erststudium oder für ein konsekutiv anschließendes Studium erhoben werden dürfen. Demnach waren Bachelor-Studiengänge und konsekutive Master-Studiengänge an staatlichen Hochschulen gebührenfrei, während für weiterbildende und nichtkonsekutive Master-Studiengänge sowie das Studienangebot an privaten Hochschulen Studiengebühren erhoben werden durften.

Durch das Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 26. Januar 2005 wurde die Gebührenfreiheit für das Erststudium aufgehoben. Derzeit ist noch nicht absehbar, welche Studiengebührenmodelle sich durchsetzen werden. Da im Rahmen der Akkreditierung von Master-Studiengängen unter anderem geprüft wird, ob ein Studiengang konsekutiv, nichtkonsekutiv oder weiterbildend ist, wird die Akkreditierung von der Frage der Einführung von Studiengebühren begleitet und gestaltet sich damit komplexer (vgl. dazu auch Abschnitt 5.5.6).

### **Nationale Beratungs- und Unterstützungsgruppen**

Die Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland wird unterstützt von einer Arbeitsgruppe (Working Group on Continuing the Bologna Process), in der neben Vertretern des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und der Länder (KMK) auch Vertreter folgender Gruppen und Gremien einbezogen sind: die Hochschulrektorenkonferenz (HRK), der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD), der Freie Zusammenschluss von StudentInnenschaften (fzs), der Akkreditierungsrat und die Sozialpartner.

Die Arbeitsgruppe berät aktuelle Entwicklungen und praktische Probleme des Implementierungsprozesses und gibt auch Empfehlungen, zum Beispiel für die KMK und die HRK. Außerdem besteht eine Zusammenarbeit mit der europäischen Bologna Follow-up Group.

Seitens der HRK wurde im Juli 2004 eine „Servicestelle Bologna“ eingerichtet, die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziell mitgetragen wird. Sie leistet vielfältige Unterstützung für die Hochschulen bei der Umsetzung der Studienstrukturreform. Die Aktivitäten der Servicestelle Bologna sollen durch die Gründung eines „Bologna Centre of Excellence“ erweitert werden.

Sowohl die Arbeitsgruppe zur Fortsetzung des Bologna-Prozesses als auch die Servicestelle Bologna der HRK arbeiten mit einem Netzwerk von Bologna-Promotoren (Netzwerk des DAAD) und Bologna-Koordinatoren (Netzwerk der HRK) in Deutschland zusammen. Diese Promotoren und Koordinatoren beraten die Hochschulen bei der Umsetzung der Bologna-Reformen und informieren über die Fortschritte des Prozesses.

### **Institutionelle Koordinierung**

Bei der Koordinierung der Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse auf der institutionellen Ebene gibt es vier Aspekte, die hier genannt werden sollen:

- a) die Definition des substanziellen Sinns der neuen Studiengänge, z. B. die Entwicklung eines eigenständigen berufsqualifizierenden Profils für die Bachelor-Studiengänge, verbunden mit der Frage in welchen Anteilen vollständig neue Studiengänge entwickelt werden sollen und in welchen Anteilen alte Studiengänge im Wesentlichen mit nur geringen curricularen Veränderungen der neuen Struktur angepasst werden. Darüber hinaus spielen Fragen der Profilbildung eine bedeutende Rolle;
- b) die Definition von Kriterien für die Auswahl von Bewerbern um Studienplätze in den Master-Studiengängen mit ihren Auswirkungen auf die Durchführung der Zulassungsverfahren;
- c) die Bewältigung des Übergangs von den alten zu den neuen Studienstrukturen, sowohl in organisatorischer Hinsicht als auch unter dem Aspekt eines parallelen Angebots alter und neuer Studiengänge. Außerdem ergibt sich die Notwendigkeit der Bereitstellung eines erweiterten Angebots an Information und Orientierung für die Studierenden;
- d) die Bewältigung des administrativen und inhaltlichen Aufwands, der für die Umwandlung der Studienstrukturen und die Akkreditierung erforderlich ist, sowie die Deckung der damit verbundenen Kosten.

Unsicherheit herrscht an den Universitäten, wie in den traditionell berufsferneren Fächern ein eigenständiges berufsqualifizierendes Profil für die Bachelor-Studiengänge hergestellt werden kann. Diskutiert werden in diesem Zusammenhang nicht nur, welche berufsqualifizierenden Elemente für einzelne Fächer identifiziert werden können, sondern auch der Charakter von und die Unterschiede zwischen additiven und integrativen Schlüsselqualifikationen. Zwar wird die Einführung der gestuften Studienstruktur vielfach zum Anlass genommen, über curriculare Reformen nachzudenken, doch gestaltet sich eine umfassende inhaltliche Erneuerung von Studiengängen bei laufendem Betrieb als sehr aufwändig im Hinblick auf die zeitlichen Kapazitäten der Lehrenden. Darüber hinaus werden von curricularen Gestaltungsentscheidungen auch Fragen der institutionellen Profilbildung berührt. Wo eine stärkere Einheitlichkeit des Profils angestrebt wird, werden unter Umständen Studiengänge oder Fächer abgeschafft; wo eine stärkere Vielfalt des Studienangebots angestrebt wird, werden ggf. Entscheidungen zur vermehrten Einführung interdisziplinärer Studiengänge fallen.

In vielen Master-Studiengängen werden besondere Kriterien für die Zulassung von Studierenden formuliert, die die Auswahl der Bewerber ebenfalls aufwändiger werden lassen. Zulassungsverfahren werden nicht mehr nur administriert, sondern Studiengangsverantwortliche auf Seiten der Lehrenden sind nun in den Prozess mit einbezogen.

Da in Deutschland Studierende das Recht besitzen, ihr Studium unter den Bedingungen zu beenden, zu denen sie es begonnen haben, kommt es derzeit an vielen Hochschulen zu einem Parallelangebot alter und neuer Studiengänge. Dies führt einer-

seits zu deutlichen Kapazitätsproblemen in der Lehre, andererseits zu einer Vermischung des Lehrangebots für alte und neue Studiengänge. Darüber hinaus werden gerade in der Übergangsphase von den alten zu den neuen Studienstrukturen vermehrte Informations- und Orientierungsangebote für die Studierenden erforderlich, die zum Teil ein Studium im Rahmen der neuen Studienstruktur aufnehmen, zum Teil im Laufe ihres Studiums von der alten in die neue Studienstruktur wechseln, zum Teil aber auch ihr einmal begonnenes Studium in der alten Studienstruktur beenden wollen.

Der bereits mehrfach zitierten Studie von Schwarz-Hahn und Rehburg zufolge sahen 72 Prozent der befragten Verantwortlichen von knapp über 800 neuen Bachelor- und Master-Studiengängen eine Zunahme im Umfang der Betreuungsmaßnahmen für Studierende.

Nur wenige Hochschulen sind in der Lage, ihren Fakultäten oder Fachbereichen zusätzliche Mittel oder Personalkapazitäten für die Bewältigung des administrativen und inhaltlichen Aufwands zur Verfügung zu stellen, der bei der Umwandlung oder Neuentwicklung von Studiengängen entsteht, bei der Vorbereitung und Durchführung der Akkreditierung sowie für die nicht unbeträchtlichen Kosten der Akkreditierung.

#### 5.5.4 Erfahrungen im Umsetzungsprozess

Die bisherigen Erfahrungen mit der Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse in Deutschland können in zwei Phasen eingeteilt werden. Zu Beginn des Prozesses gab es in den Einschätzungen der Akteure und Betroffenen eine breite Mischung von sehr positiv bis sehr ablehnend. Positive Stimmen ließen sich zunächst eher auf der Seite der politischen Entscheidungsträger, der Hochschulleitungen sowie der einzelnen Organisationen (z. B. vom DAAD und der HRK) vernehmen. Skeptische bis ablehnende Stimmen kamen vor allem von der wissenschaftlichen Seite (z. B. vom Hochschullehrerverband, von vielen wissenschaftlichen Vereinigungen und von der Mehrzahl der Fakultätstage) sowie einzelnen Arbeitgeber- und Berufsverbänden. Die Einschätzungen der verschiedenen Gruppen und Organisationen lassen sich in zahlreichen Positionspapieren nachlesen.

In der Zwischenzeit ist die Akzeptanz der Bologna-Reformen in Deutschland gewachsen, es lassen sich aber weiterhin Unterschiede in der Bewertung erkennen. Dies soll im Folgenden an einigen ausgewählten Beispielen dargestellt werden. Da die Positionen der staatlichen Seite bereits in den vorangegangenen Abschnitten dargestellt wurden, beschränkt sich die Auswahl auf weitere Akteure und Betroffene.

#### Hochschulen

Die Hochschulrektorenkonferenz hat die Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse von Beginn an begrüßt und den Prozess auf vielfältige Weise unterstützt, angefangen von der Mitarbeit an den „Trends-Studien“ über die Einrichtung einer „Service-Stelle Bologna“ und die Gründung eines Netzwerks von Bologna-Koordinatoren bis hin zur Begleitung des Prozesses durch Sachstandsberichte, statistische Angaben und Informationen.

An den Hochschulen selbst können Unterschiede zwischen Fachhochschulen und Universitäten hinsichtlich ihrer Einschätzung der neuen Studiengänge beobachtet werden. So antworteten in einer Befragung im Dezember 2002 mehr Vertreter der Fachhochschulen als der Universitäten auf die Frage, welche Veränderungen sich durch die neuen Studiengänge ergeben haben, dass mit der Einführung der neuen Studienstruktur das Prinzip des lebenslangen Lernens an Bedeutung gewinne (75 Prozent im Vergleich zu 52 Prozent). Auch erwarteten die Vertreter der Fachhochschulen häufiger als die Kollegen an den Universitäten mit der Einführung der neuen Studiengänge die Erschließung neuer Berufsbilder (54 Prozent zu 44 Prozent) sowie ein Verschwinden der Grenzen zwischen den traditionellen Disziplinen (45 Prozent zu 33 Prozent). Vertreter der Universitäten sind häufiger als ihre Kollegen an den Fachhochschulen der Meinung, dass die Verwaltung des Studiums komplizierter (53 Prozent zu 43 Prozent) und das Studium verschulter würde (43 Prozent zu 12 Prozent). Sie erwarteten außerdem häufiger als die Vertreter der Fachhochschulen, dass das Studium für die Studierenden besser planbar würde (43 Prozent zu 33 Prozent) und es weniger Studienabbrecher gäbe (46 Prozent zu 33 Prozent) (*Schwarz-Hahn und Rehburg 2004*).

### Lehrende

Die an den Hochschulen mit der Lehre befassten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler besitzen multiple Arenen, in denen sie ihre Einschätzungen des Bologna-Prozesses äußern und diskutieren können: zum einen in den Gremien der akademischen Selbstverwaltung an den Hochschulen, zum anderen in den Fachgesellschaften ihrer Disziplin, schließlich auch auf den Fakultätstagen. In diesem Abschnitt wird eine kleine Auswahl von eher kritischen Stimmen vorgestellt.

Die Forderung der KMK, dass der Bachelor-Studiengang zum Regelabschluss werden soll, stößt in manchen Fachrichtungen auf Kritik. Während die Ingenieurverbände (VDI, VDE, ZVEI) sich für gestufte Studiengänge ausgesprochen haben – jedoch nicht als Ersatz für, sondern als Ergänzung zu den Diplomstudiengängen –, ist die Hochschulseite reservierter. Die Mitglieder der „TU 9 – Consortium of German Institutes of Technology“, in dem sich die größten deutschen Technischen Universitäten zusammengeschlossen haben, halten in den Ingenieurwissenschaften den Master und nicht den Bachelor als Regelabschluss für erforderlich. Die zentrale Aussage einer diesbezüglichen Pressemitteilung war: „Der Bachelor öffnet alle Türen, der Master ist das Ziel“ (Medieninformation Berlin 2004). Weiterhin ist derselben Pressemitteilung zu entnehmen: „Die Positionierung des universitären Masters als Regelabschluss für Wissenschaft und eine Tätigkeit in der Wirtschaft basiert auf der Erfolgsgeschichte des deutschen Diplomingenieurs und der damit verbundenen Qualifikationen (...) Dem universitären Bachelor kommt damit eine Drehscheibenfunktion zu. Er soll verschiedene Wege, insbesondere in den weiterführenden Master im gleichen Fach, öffnen und gleichzeitig auch für Mobilität bezüglich eines möglichen Fachwechsels oder einer Tätigkeit in der Praxis qualifizieren.“

Kritik kam auch aus kirchlichen Kreisen an der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen im Fach Theologie. Der

Bachelor-Abschluss wird als ein Abschluss für Studienabbrecher gesehen, die man nicht im Pfarrdienst sehen wolle (vgl. FAZ vom 15. November 2004).

Die Deutsche Physikalische Gesellschaft hat sich ebenfalls gegen den Bachelor-Abschluss als Regelabschluss im Fach Physik ausgesprochen (vgl. Deutsche Physikalische Gesellschaft, Empfehlungen vom 13. November 2004).

### Studierende

Die größte deutsche Studierendenorganisation, der Freie Zusammenschluss der StudentInnenenschaften, begrüßte in einem Positionspapier von Juli 2002 zunächst das Ziel, mit den Bologna-Reformen die Mobilität von Studierenden und Lehrenden zu erleichtern, forderte jedoch bessere finanzielle Zuschüsse für die Studierendenmobilität und einen Ausbau der landeskundlichen und sprachlichen Vorbereitung seitens der Hochschulen. Positiv bewertet wurde außerdem das Ziel, die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Qualitätssicherung zu fördern (vgl. fzs, Positionspapier vom 16. Juli 2002).

Im Vorfeld der Bologna-Folgekonferenz in Berlin im Jahr 2003 äußerte der fzs jedoch eine umfassende Kritik an den Bologna-Reformen und -Zielen (vgl. fzs: Failing Bologna, 2003). Insbesondere wurden bei folgenden Aspekten Probleme gesehen:

- + Maßnahmen zur Sicherstellung der Lesbarkeit von Abschlüssen wie das Diploma Supplement werden nicht konsequent verfolgt.
- + Bei der Einführung zweistufiger Abschlüsse werden Ziele verfolgt, die nicht in Einklang mit den Zielen des Bologna-Prozesses stehen, nämlich die Beschränkung des Zugangs zu Master-Studiengängen.
- + Die Einführung von Credits erfolgt unsystematisch.
- + Der Abbau von Mobilitätshindernissen für ausländische Studierende wird in der Praxis überwiegend mit dem Aufbau eines Hochschulmarketings verwechselt. Finanzielle Hilfeleistungen werden aufgrund der Finanzlage der Länder vielfach gekürzt, Sprachausbildungsangebote sind häufig unzureichend und zudem kostenpflichtig.
- + Die Qualitätssicherungsbemühungen auf Bundesebene beschränken sich auf die Akkreditierung.
- + Bisher gibt es in Deutschland kaum Vorstellungen, wie eine europäische Dimension der Hochschulbildung aussehen könnte.
- + StudentInnen sind auf regionaler und nationaler Ebene deutlich unterrepräsentiert und spielen in Entscheidungsfindungsprozessen nur selten eine Rolle.
- + In Deutschland wird die Frage nach einem europäischen Hochschulraum kaum diskutiert, im Vordergrund steht die Attraktivität des deutschen Hochschulraums.

Seitens des fzs wurden daher folgende ergänzende Maßnahmen gefordert:

- + Einrichtung einer nationalen Koordinierungsgruppe bestehend aus BMBF, KMK, HRK und fzs;
- + stärkere Bezugnahme auf die Ergebnisse der Bologna-Seminare in Deutschland;
- + gesetzliche Vorgaben bei zentralen Maßnahmen wie ECTS und Diploma Supplement;
- + Aufnahme des Ziels eines studiengebührenfreien europäischen Hochschulraums sowie
- + stärkere Fokussierung auf die Umsetzung, auch auf europäischer Ebene.

#### Beschäftiger und ihre Organisationen

Die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) hat im September 2003 ein Memorandum zur gestuften Studienstruktur veröffentlicht, in welchem die Position der Arbeitgeber in zwölf Punkten dargestellt wurden (vgl. BDA Memorandum 2003). Angesichts der ursprünglichen Heterogenität der Einschätzungen und Positionen der Arbeitgeber zum Bologna-Prozess ist dieses Memorandum etwas überraschend. Die zwölf Punkte sind im Folgenden in einer Zusammenfassung dargestellt.

- + Die Arbeitgeber in Deutschland sprechen sich für eine flächendeckende Einführung von Bachelor- und Master-Abschlüssen aus und wollen sich bei der Rekrutierung von Hochschulabsolventen auf diese neuen Abschlüsse einstellen.
- + Der Bachelor-Abschluss soll als berufsbefähigender Regelabschluss etabliert werden. Die Wirtschaft setzt sich dafür ein, den Bachelor-Absolventen einen attraktiven Start auf dem Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Neben konsekutiven Master-Abschlüssen soll es auch möglich sein, ein Master-Studium nach mehreren Jahren der Berufstätigkeit aufzunehmen. Eine Umkettierung klassischer Studiengänge wird abgelehnt.
- + Aufgabe der Hochschulen ist, den Studierenden eine wissenschaftsfundierte Ausbildung anzubieten, die die ganze Persönlichkeit anspricht. Es sollen sowohl fachbezogene als auch überfachliche Bildungsziele verfolgt werden, wobei den überfachlichen Schlüsselkompetenzen ein größerer Stellenwert zukommen sollte als bisher.
- + Ein berufsbefähigender Bachelor-Studiengang soll die Kernqualifikationen einer Disziplin und überfachliche Kompetenzen vermitteln, weniger dagegen ausdifferenziertes Spezialwissen.
- + Für die Master-Phase wird eine Differenzierung nach zielorientierten Konzepten befürwortet, die sowohl akademisch, d.h. als

Vorbereitung für eine wissenschaftliche Laufbahn, als auch vertiefend und erweiternd im Sinne einer gezielteren Spezialisierung oder der Erweiterung vorhandener Kompetenzen sein können.

- + Zu Fragen des Wettbewerbs zwischen Universitäten und Fachhochschulen äußern sich die Arbeitgeber nicht, sondern legen nur eine profilbildende Nutzung der jeweiligen Stärken nahe.
- + Normative Festlegungen von Curricula und Studiendauer werden abgelehnt.
- + Die Einführung von ECTS, Modularisierung und Diploma Supplement wird als Beitrag zur Steigerung der Transparenz gesehen. Darüber hinaus wird eine größere Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen gefordert.
- + Die Qualitätssicherung soll durch Akkreditierung weiterentwickelt werden.
- + Die Wirtschaft tritt für eine Begrenzung der Abschlussgrade ein, wobei für die Unterscheidung nach Profiltypen das Diploma Supplement genutzt werden soll.
- + Bachelor- und Master-Absolventen sollen nicht nach ihrem Titel oder einer Wertigkeit des Abschlusses, sondern nach der Wertigkeit der übernommenen Aufgaben bezahlt werden.
- + Die Wirtschaft bietet an, den Reformprozess an den Hochschulen aktiv zu begleiten.

Diese sehr ausführliche Stellungnahme der BDA wurde im Juni 2004 ergänzt durch eine Erklärung der Personalvorstände führender deutscher Unternehmen (vgl. „Bachelor Welcome“ vom 7. Juni 2004). Die Erklärung greift die wesentlichen Punkte und Forderungen des Memorandums wieder auf. Die Unterzeichner erklären sich bereit, Bachelor-Absolventen attraktive Einstiegsmöglichkeiten und – durch betriebliche und externe Weiterbildung – Entwicklungsmöglichkeiten in Fach- und Führungspositionen zu eröffnen. Gleichzeitig stellen sie jedoch auch eine Reihe von Anforderungen an Inhalt, Struktur, Qualität und Vergleichbarkeit der neuen Abschlüsse und bekunden ihre Bereitschaft zur Kooperation mit den Hochschulen.

#### 5.5.5 Folgen für die Struktur der Hochschullandschaft

Fast alle Akteure in Deutschland sprechen sich für den Erhalt der beiden Hochschultypen, Universitäten und Fachhochschulen, aus. Zugleich wird aber davon ausgegangen, dass sich die Beziehung zwischen den beiden Typen durch die Einführung der gestuften Studienstruktur verändern wird. Zwar stand zunächst zur Diskussion, ob Master-Studiengänge auch an Fachhochschulen eingeführt werden und ob und wie sich Bachelor- und Master-Studiengänge in ihrer Akzentsetzung und bei der Titelvergabe je nach Hochschultyp unterscheiden sollten, doch ist die Entschei-

dung durch die Strukturvorgaben der KMK von Oktober 2003 so ausgefallen, dass sowohl Universitäten als auch Fachhochschulen Master-Studiengänge beider Profiltypen (d. h. eher forschungsorientiert oder eher anwendungsorientiert) anbieten können, dass der Profiltyp in der Urkunde bezeichnet werden kann, aber nicht muss, und nicht in die Gradbezeichnung aufgenommen wird und dass der Zusatz „(FH)“ in der Titelbezeichnung entfällt. Dies spricht für eine gewollte Funktionsüberschneidung der beiden Hochschultypen.

Allerdings gab es zunächst in der KMK Diskussionen darüber, ob den Bachelor-Absolventen von Universitäten und Fachhochschulen der Zugang zum gehobenen oder zum höheren Dienst im öffentlichen Sektor eröffnet werden sollte. Bezüglich dieser Frage wurde mittlerweile beschlossen, dass der Bachelor-Grad von beiden Hochschultypen nur die Berechtigung des Zugangs zum gehobenen Dienst ermöglicht.

Beide Hochschultypen bestehen also weiter nebeneinander, haben auch unterschiedliche Gewichtungen, aber explizit überschneidende Funktionen. Transparenz wird mit der Vorgabe zur Herstellung einer Typenreinheit auf der Master-Stufe erzielt, nach welcher jeder Master-Studiengang entweder als „stärker anwendungsorientiert“ oder als „stärker forschungsorientiert“ klassifiziert werden muss und dies im Rahmen der Akkreditierung verifiziert wird. Die Klassifizierung soll auch im Diploma Supplement enthalten sein.

Intendiert ist mit diesen Entscheidungen, die Durchlässigkeit zwischen Universitäten und Fachhochschulen zu verbessern und die Unterscheidung nach Hochschultypen zugunsten individueller Profilbildungen der Institutionen abzuschwächen. Doch hat gerade dies beträchtliche Widerstände insbesondere seitens der Technischen Universitäten ausgelöst. Die in der TU9-Gruppe zusammengeschlossenen größten Technischen Universitäten Deutschlands haben gemeinsam beschlossen, auch bereits in den Bachelor-Studiengängen ein stärker forschungsorientiertes Profil anzubieten und sich damit deutlicher von den Fachhochschulen zu unterscheiden. Ziel ist es, den Weg in die Master-Phase allein über den forschungsorientierten Bachelor-Abschluss zu eröffnen, so dass nach einer regulären Bachelor-Ausbildung an der Fachhochschule, in der ja nach den Strukturvorgaben der KMK nicht zwischen anwendungsorientiert und forschungsorientiert differenziert werden soll, der Weg in ein Master-Studium (zumindest an einer der zur TU9-Gruppe gehörenden Technischen Universitäten) verschlossen ist oder nur durch ein Brückenstudium bzw. ergänzende Qualifikationen eröffnet wird.

Der KMK-Beschluss legte zugleich fest, dass Master-Abschlüsse von Fachhochschulen grundsätzlich zur Promotion berechtigen, wobei das Promotionsrecht weiterhin den Universitäten vorbehalten bleiben soll. Bisher war dieser direkte Weg nur in wenigen Ausnahmefällen möglich. Überraschend ist des Weiteren, dass auch Inhaber eines Bachelor-Grades ohne Erwerb eines weiteren Grades unmittelbar zur Promotion zugelassen werden können, in diesem Falle aber erst nach einem besonderen Verfahren zur Feststellung der Eignung. Die in der TU9-Gruppe zusammengeschlossenen Technischen Universitäten wollen dies auch weiterhin verhindern. Darüber hinaus spricht sich die TU9-Gruppe dafür aus, bei Universitätsabsolventen in Zukunft den Universitätsnamen

im Titel mitzuführen, so dass nach Abschaffung des Zusatzes „(FH)“ hier die Unterscheidung zwischen beiden Hochschultypen auf andere Weise wieder eingeführt wird.

Auch in Deutschland kann also eine graduelle Annäherung der beiden Hochschultypen erwartet werden. Zwar gibt es zurzeit noch Widerstände seitens der Universitäten, ob sich diese Haltung aber in Zukunft durchsetzen wird, ist eher unwahrscheinlich. Vermutlich wird sich, wie in den anderen von uns untersuchten Ländern auch, mittelfristig eine vertikale Differenzierung nach Qualität und Reputation durchsetzen.

#### *5.5.6 Ziele der Hochschulen und curriculare Akzente der neuen Studiengänge*

Die Berufsorientierung von Studiengängen ist in Deutschland nicht neu, sondern war bereits im ersten Hochschulrahmengesetz von 1976 enthalten. Neu ist jedoch vor allem die Frage nach dem Charakter des universitären Bachelor-Studiums im Hinblick auf die Herstellung eines berufsqualifizierenden Profils. Die damit zusammenhängenden Diskussionen, Überlegungen und Probleme können in sechs Punkten zusammengefasst werden.

Erstens ergibt sich die Aufgabe, erneut über die professionelle Relevanz von Studiengängen nachzudenken, allerdings unter Bedingungen der kürzeren Dauer. Diese Aufgabe stellt sich für die Studiengänge in allen Fächern, steht aber in den Fächern besonders im Vordergrund, in denen die professionelle Relevanz auch schon vorher offen war (etwa in den geisteswissenschaftlichen, zum Teil aber auch in einigen gesellschaftswissenschaftlichen Fächern).

Eine erste Befragung der Verantwortlichen von knapp über 800 Bachelor- und Master-Studiengängen in Deutschland aus dem Jahre 2002 (vgl. Schwarz-Hahn und Rehburg 2004) ergab, dass von den einbezogenen Studiengängen fast 90 Prozent der Bachelor-Studiengänge und fast drei Viertel der Masterstudien-gänge Praxiselemente enthielten. Dabei war ein Berufs- oder Lehrpraktikum (49 %) die häufigste Form. Ein Forschungspraktikum in der Hochschule war in 22 Prozent der Master-Studiengänge und 14 Prozent der Bachelor-Studiengänge integriert. Ein Viertel der Master-Studiengänge (26 %) enthielt keine praktischen Anteile während dies für elf Prozent der Bachelor-Studiengänge zutrifft. Vergleicht man die praktischen Studienanteile an Universitäten und Fachhochschulen, so entsteht folgendes Bild: 90 Prozent der Befragten gaben an, die praktischen Anteile in den Studiengängen an Universitäten hätten zugenommen oder wären gleich geblieben, während 37 Prozent der Befragten an Fachhochschulen angaben, dass die praktischen Anteile im Studium abgenommen hätten. Dies deutet darauf hin, dass Praktika oder andere praktische Studienanteile, die oftmals zeitaufwendig waren, aber dennoch zum Charakter der Fachhochschulen gehörten, am ehesten aus dem Studienplan herausgenommen wurden, um die Studienzeit zu verkürzen. Insgesamt belegen diese Daten aber auch, dass sich Universitäten und Fachhochschulen im Zuge der Einführung gestufter Studienstrukturen stärker einander annähern.

Eine Beteiligung der Arbeitgeber am Lehrangebot konnte in derselben Studie recht häufig verzeichnet werden: In zwei Dritteln aller Studiengänge wurden Vertreter des Arbeitsmarkts in das Lehrprogramm eingebunden. Dies geschah überwiegend durch die Übernahme von Lehrveranstaltungen, Vortragsreihen oder Ähnlichem durch Einzelpersonen (52 Prozent). Fachhochschulen beziehen die Arbeitgeber dabei fast doppelt so oft in das Lehrprogramm ein wie die Universitäten (84 Prozent im Vergleich zu 46 Prozent) (Schwarz-Hahn und Rehburg 2004).

Zweitens hängen mit den Überlegungen zur professionellen Relevanz der neuen Studiengänge auch Überlegungen zum Verhältnis von Propädeutik, Fachspezifik und professioneller Relevanz zusammen. Wenn – wie es die Strukturvorgaben der KMK von Oktober 2003 vorschreiben – in den Bachelor-Studiengängen wissenschaftliche Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsbezogene Qualifikationen vermittelt werden sollen, dann müssen Entscheidungen hinsichtlich der Akzentuierung und des Verhältnisses dieser drei Elemente zueinander getroffen werden.

Drittens gibt es gleichzeitig eine Vermischung von Diskussionen über die Profilierung von Studiengängen als forschungs- oder anwendungsorientiert und eine größere Profilvielfalt von Hochschulen.

Viertens stellt sich bei Veränderungen von Studiengangsstrukturen immer auch die Frage nach curricularen Innovationen. Inhaltliche Reformen berühren dann aber auch wieder Strukturfragen.

Die Studie von Schwarz-Hahn und Rehburg zeigte diesbezüglich, dass mehr als die Hälfte (54 Prozent) der etwa in die Untersuchung einbezogenen Studiengänge neu entwickelt worden waren, während in weniger als der Hälfte ein ähnliches Angebot bereits vor Einführung der gestuften Studienstruktur bestand. Veränderungen bei der zweiten Gruppe von Studiengängen bezogen sich vorrangig auf die Struktur und den Aufbau (83 Prozent) des Studiengangs, während in immerhin 63 Prozent der Fälle auch die Lehr- und Lerninhalte verändert worden waren.

Erste Erfahrungen haben im übrigen gezeigt, dass Master-Studiengänge an Fachhochschulen, die nichtkonsekutiv angelegt sind, größere Probleme haben, akkreditiert zu werden.

Fünftens sind die inhaltlichen Reformen der Studiengänge eng verknüpft mit Fragen der Prüfungslogik, z. B. bei der Bestimmung des Gewichts der Abschlussprüfung angesichts von Modularisierung.

Sechstens schließlich ergibt sich zwangsläufig ein Problem bei der Konsekutivität von Master-Studiengängen, die interdisziplinär angelegt sind und denen keine Bachelor-Studiengänge direkt vorausgehen. Ein weiterer Indikator dafür ist die Tatsache, dass im Wintersemester 2004/05 die Zahl der Master-Studiengänge in Deutschland die Zahl der Bachelor-Studiengänge leicht übersteigt (vgl. HRK, Bologna-Reader 2004, S. 197ff.).

Zum jetzigen Zeitpunkt liegen noch nicht zu allen diesen Punkten Informationen vor, doch gibt es sichtbare Konflikte über die Frage der Passung von universitären und Fachhochschulstudiengängen (vgl. Aussagen der „TU9-Gruppe“), über die Frage der Gleichwertigkeit von konsekutiven und nichtkonsekutiven Master-Studiengängen sowie über die Frage der Gleichwertigkeit

von Fachhochschulabschlüssen auf der Master-Stufe beim Zugang zum höheren öffentlichen Dienst. Im Unterschied zu den Master-Studiengängen an Universitäten muss bei den Master-Studiengängen an Fachhochschulen im Rahmen der Akkreditierung geprüft werden, ob sie die Berechtigung für den Zugang zum höheren Dienst verleihen.

#### 5.5.7 Besondere Elemente von Studium, Prüfungen und Zertifikaten

Bereits in den Rahmenvorgaben der KMK für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen von September 2000 war die Vergabe von Credits für die neuen Bachelor- und Master-Studiengänge verbindlich vorgesehen.

#### Credits

Für die Vergabe von Credits wurde ein Workload-Ansatz zugrunde gelegt, der sich aus dem zeitlichen Aufwand der Studierenden für den Besuch von Lehrveranstaltungen, der Vor- und Nachbereitung im Selbststudium sowie dem Prüfungsaufwand (einschl. Vorbereitung) zusammensetzte. Auch Abschluss- und Studienarbeiten sowie Praktika sollen mit Credits versehen werden. Da die Credits ein quantitatives Maß zur Festlegung des zeitlichen Arbeitsaufwands der Studierenden sind, werden zur Beurteilung der Leistung außerdem Noten vergeben.

Festgelegt wurde darüber hinaus, dass der Arbeitsaufwand im Rahmen eines vollzeitlichen Studiums pro Studienjahr 1.800 Stunden betragen soll, so dass pro Semester 30 Credits erworben werden können, was einer zeitlichen Belastung von 30 Arbeitsstunden pro Credit entspricht. Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung hat darüber hinaus zwischen 2001 und 2004 sechs Modellprojekte zur Entwicklung von Leistungspunktsystemen gefördert (vgl. HRK, Bologna-Reader, S. 89ff. und S. 123f.). Die Strukturvorgaben der KMK von Oktober 2003 legen eine obligatorische Abschlussarbeit für alle Bachelor- und Master-Studiengänge fest und begrenzen die Zahl der Credits für die Abschlussarbeit in Bachelor-Studiengängen auf mindestens sechs und höchstens zwölf Credits sowie für die Abschlussarbeit in Master-Studiengängen auf 15 bis 30 Credits.

Das Credit-System enthält im Prinzip zwei Reformelemente. Erstens soll Transparenz über den studentischen Arbeits- und Lernaufwand hergestellt werden, der nicht nur ein Indikator für die Studierbarkeit eines gegebenen Curriculums ist, sondern auch den Transfer und die Akkumulation erbrachter Leistungen und erworbener Qualifikationen erleichtern soll. Zweitens impliziert das Credit-System studienbegleitende Prüfungen.

Zwar werden derzeit dem Deutschen Bericht zur Vorbereitung der Bologna-Folgekonferenz in Bergen im Mai 2005 zufolge in gut zwei Dritteln aller Bachelor- und knapp zwei Dritteln aller Master-Studiengänge (67,7 Prozent bzw. 62,5 Prozent) an deutschen Hochschulen Credits vergeben (vgl. German National Report 2005), doch ist der Eindruck weit verbreitet, dass an den Hochschulen eine Zuordnung von Credits zu Lehrveranstaltungen oder Modulen unternommen wird, ohne sich mit dem Arbeitsaufwand der Studierenden zu beschäftigen. Dadurch wird

das Ziel der Transparenz verfehlt. Darüber hinaus gibt es in einer Reihe von Studiengängen Abweichungen gegenüber der auf die Lernzeit bezogenen Vergabe von Credits, insbesondere im Hinblick auf die Gewichtung der studienbegleitenden Prüfungen im Verhältnis zur Abschlussprüfung. Insgesamt wird das Credit-System bisher in Deutschland noch sehr uneinheitlich gehandhabt.

### Modularisierung

Ähnliches lässt sich im Hinblick auf die Modularisierung feststellen, die ebenfalls mit der Einführung der gestuften Studiengänge verpflichtend vorgeschrieben ist, die ebenfalls im Rahmen von Modellprojekten gefördert wurde und für die seitens der KMK Definitionen und Standards ausgearbeitet wurden. Mit der Modularisierung verbindet sich vor allem das Ziel einer Erleichterung der Mobilität von Studierenden.

Die KMK definiert in ihren Rahmenvorgaben von September 2000: „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 (...) zusammensetzen. Ein Modul kann Inhalte eines einzelnen Semesters oder eines Studienjahres umfassen, sich aber auch über mehrere Semester erstrecken. Module werden grundsätzlich mit Prüfungen abgeschlossen, auf deren Grundlage Leistungspunkte vergeben werden“ (zitiert nach: HRK, Bologna-Reader, 2004, S. 91).

In der Praxis der Modularisierung von Studiengängen an den Hochschulen lässt sich vielfach beobachten, dass Lehrveranstaltungen zu Clustern zusammengefasst und als Module bezeichnet werden.

### Diploma Supplement

Bisher wurde ein Diploma Supplement in Deutschland nur auf Antrag der Studierenden vergeben. Im Wintersemester 2004/05 werden dem deutschen Bericht zur Vorbereitung der Bologna-Folgekonferenz in Bergen zufolge für knapp 45 Prozent der Bachelor-Absolventen und für 44 Prozent der Master-Absolventen Diploma Supplements ausgestellt. In Zukunft soll das Diploma Supplement jedoch automatisch für jeden Absolventen ausgestellt werden (German National Report 2005).

Die Strukturvorgaben der KMK von Oktober 2003 erwähnen das Diploma Supplement zweimal. Einmal im Zusammenhang mit der Zuordnung von Master-Studiengängen zu den Profiltypen „stärker forschungsorientiert“ bzw. „stärker anwendungsorientiert“, die im Diploma Supplement dargestellt werden soll. Zum anderen im Zusammenhang mit Informationen über das dem Abschluss zugrunde liegende Studium im Einzelnen. Weder wird dabei eine Muss- noch eine Kann-Bestimmung hinsichtlich des Diploma Supplements ausgesprochen.

Die Hochschulrektorenkonferenz hat Leitlinien zur Einführung des Diploma Supplements entwickelt (Vgl. HRK, Bologna-Reader 2004, S. 151ff.).

### 5.5.8 Folgen für den Studienverlauf

Deutlich wird in Deutschland, wie in den anderen von uns untersuchten Ländern auch, dass das Bachelor-Studium straffer und intensiver erfolgt und durch eine Zunahme von Pflichtelementen gekennzeichnet ist. Darüber hinaus gibt es die Tendenz, in einer Fachrichtung mehr als ein Angebot auf der Master-Stufe bereitzustellen. Vielfach werden dabei vollständig neue innovative und oft interdisziplinäre Master-Studiengänge entwickelt, die als nichtkonsekutive Studiengänge beim Übergang von der Bachelor- zur Master-Stufe neue Wahlmöglichkeiten für die Studierenden schaffen.

Mit der Studienstrukturreform werden in Deutschland sowohl Hoffnungen verbunden, die Studienzeiten zu verkürzen als auch die Studienabbruchquote zu verringern. Vielfach wird davon ausgegangen, dass potenzielle Studienabbrecher einen nicht unbedeutlichen Teil derjenigen Studierenden ausmachen werden, die nach Abschluss eines dreijährigen Bachelor-Studiums die Hochschule verlassen. Das trägt nicht dazu bei, dass Bachelor-Studiengänge die Chance bekommen, einen reputierlichen Abschluss zu verleihen. Unklar bleibt derzeit außerdem, ob sich mit der Einführung der gestuften Studienstruktur die Studienzeiten in Deutschland tatsächlich verringern werden und inwieweit auch der Studienabbruch davon beeinflusst wird. Dies wird nicht zuletzt von der Praxis der Selektion von Studierenden für die Master-Studiengänge abhängen.

Die KMK definiert in ihren Strukturvorgaben von Oktober 2003 den Bachelor-Abschluss als ersten berufsqualifizierenden Abschluss, der zum Regelabschluss für die Mehrzahl der Studierenden werden und damit zu einer ersten Berufseinmündung führen soll. Auch wenn bisher keine offiziellen Quoten für den Übergang von der Bachelor- in die Master-Phase festgelegt wurden, rechnen zumindest die Universitäten mit höheren Übergangsquoten ihrer Studierenden von der Bachelor- zur Master-Phase, so dass sicher nicht von einer Minderheit gesprochen werden kann. Zahlen liegen dazu allerdings bisher noch nicht vor.

### 5.5.9 Folgen für Berufseinstieg und -weg der Absolventen

Mit den ersten Aussagen und Analysen zum Übergang der Absolventen gestufter Studiengänge auf den Arbeitsmarkt können einige Erfahrungen und beobachtbare Probleme dargestellt werden. Sie lassen sich in vier Punkten zusammenfassen.

Erstens werden für die Bachelor-Absolventen von Fachhochschulen und für die Master-Absolventen von Universitäten weitgehend keine neuen Probleme gesehen. Die Übergänge gestalten sich, wie auch bei den alten Studiengängen, nach Fächergruppen unterschiedlich und sind für die berufsferneren Fächer schwieriger als für die berufsnäheren. Offen ist dagegen insbesondere die Berufseinmündung von Absolventen universitärer Bachelor-Studiengänge.

Zweitens ist derzeit noch nicht genau erkennbar, inwieweit in der Privatwirtschaft Unterschiede zwischen Bachelor- und Master-Absolventen hinsichtlich der Aufstiegschancen und Kar-

rierewege gemacht werden. Zwar wird auch den Bachelor-Absolventen ein attraktiver Berufseinstieg versprochen und darauf hingewiesen, dass alles Weitere von Leistungsbereitschaft und Bereitschaft zur Weiterbildung sowie Bewährung abhängt, doch gibt es dafür zum jetzigen Zeitpunkt noch keine empirischen Belege. Die HIS-Studie kommt zu dem Ergebnis, dass Bachelor-Absolventen überwiegend eine Beschäftigung in traditionelle Einstiegsbereiche von Hochschulabsolventen finden (Briedis 2004), während eine IDW-Studie (Konegen-Grenier 2004) für den Aufstieg von Bachelor-Absolventen in Führungspositionen eine längere Bewährungsphase als die traditionellen Absolventen mit einem Diplomabschluss hervorhebt.

Drittens ist die Einstufung der Bachelor-Absolventen in den gehobenen Dienst des öffentlichen Sektors nicht wirklich überraschend, da universitäre Bachelor-Studiengänge kürzer sind als die traditionellen Studiengänge an Fachhochschulen. Man hätte aber erwarten können, dass es im öffentlichen Dienst nicht länger zwei Karrierestufen (gehobener und höherer Dienst) für Hochschulabsolventen gibt, sondern eine Differenzierung im Rahmen der Karrierewege nach Leistung, Weiterbildung und Bewährung erfolgt. Da mit den Bologna-Reformen die Stufung von größerer Bedeutung ist als der Hochschultyp, hätte auch eine Einteilung erfolgen können, die den Bachelor-Absolventen den Zugang zum gehobenen und den Master-Absolventen den Zugang zum höheren Dienst eröffnet. Stattdessen muss bei der Akkreditierung von Master-Studiengängen an Fachhochschulen unter Mitwirkung der öffentlichen Hand in einem zusätzlichen Verfahren festgestellt werden, ob der Studiengang den Zugang zum höheren Dienst eröffnet. Damit wird für die Master-Studiengänge an Fachhochschulen nicht nur eine zusätzliche Hürde aufgestellt, sondern im Vordergrund des Verfahrens steht die Behandlung der Absolventen im Berechtigungssystem und weniger ihre Behandlung auf dem Arbeitsmarkt.

Viertens gibt es zurzeit noch keine Erfahrungen über den Berufseinstieg und weitere Karrierewege von Absolventen interdisziplinärer Master-Studiengänge sowie von Absolventen, die nach Abschluss ihres Bachelor-Studiums und mit Einstieg in ein Master-Studium einen Fachwechsel vornehmen.

Zur Frage der Arbeitsmarktakzeptanz und -einmündung von Bachelor- und Master-Absolventen wurden in Deutschland folgende Studien durchgeführt:

- + Das Institut für Personalmanagement (IP) hat im Auftrag der Industrie- und Handelskammer (IHK), der Handwerkskammer (HWK) und der Vereinigung der Unternehmensverbände in Berlin und Brandenburg (UVB) Berliner Unternehmen nach ihrem Kenntnisstand und ihren Erwartungen bezüglich der neuen Absolventen befragt (Mit Bachelor und Master nach Europa, 2003).
  - + Der Deutsche Industrie- und Handelskammertag (DIHK) hat über die Industrie- und Handelskammern eine Betriebsbefragung seiner Mitgliedsunternehmen durchgeführt (Erhebung des DIHK 2002).
  - + Das Institut der Deutschen Wirtschaft (IDW) hat eine Betriebsbefragung zu Akzeptanz, Rekrutierungs- und Karriereaussichten von Bachelor- und Master-Absolventen durchgeführt (Konegen-Grenier 2004).
  - + Das Hochschul-Informationssystem (HIS) hat mit Finanzierung durch den Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft eine erste Bachelor-AbsolventenInnen-Befragung durchgeführt (Briedis 2004).
- Alle Studien kommen zu einer recht positiven Einschätzung bezüglich der Akzeptanz und der Arbeitsmarktchancen von Bachelor-Absolventen. Im Folgenden wird exemplarisch auf die Studie des Instituts der deutschen Wirtschaft, die die Arbeitgeberseite befragte, und der HIS-Studie, die die Absolventen befragte, eingegangen:
- Im Rahmen der IDW-Studie wurden 672 Unternehmen aus allen Branchen befragt, allerdings betrug die Rücklaufquote nur 14 Prozent. Die wesentlichen Befunde der Studie können wie folgt zusammengefasst werden:
- + 11,5 Prozent der befragten Unternehmen beschäftigen bereits Bachelor- und 9,7 Prozent Master-Absolventen. Zwei Drittel der Unternehmen, die Master-Absolventen beschäftigen, beschäftigen auch Bachelor-Absolventen.
  - + Ca. 77 Prozent der Unternehmen, die noch keine Bachelor-Absolventen beschäftigen, akzeptieren diesen Abschluss. Lediglich eine Minderheit würde keine Bachelor-Absolventen einstellen.
  - + Die Akzeptanz von Bachelor- und Master-Absolventen steigt mit der Größe des Unternehmens und der Höhe des Akademikeranteils (Letzteres gilt auch für Kleinunternehmen).
  - + Die Bachelor-Absolventen sind etwas häufiger bei Dienstleistungsunternehmen als bei Unternehmen des verarbeitenden Gewerbes beschäftigt. Bei den Master-Absolventen gibt es keinen Unterschied.
  - + Bei den Kompetenzanforderungen stehen an erster Stelle in der Hierarchie der Wichtigkeit für Bachelor- und Master-Absolventen gleichermaßen die Fachkompetenzen für einen bestimmten Beruf. An zweiter Stelle folgt ebenfalls für Bachelor- und Master-Absolventen das Grundlagenwissen eines Studienfachs. Konkrete Branchen- und Produktkenntnisse sind demgegenüber weniger relevant. An dritter Stelle stehen Fachkompetenzen für ein breites Berufsfeld. Von Master-Absolventen werden im Vergleich zu Bachelor-Absolventen häufiger auch Spezialkenntnisse in verwandten Fachgebieten erwartet.
  - + Gewünschte Schlüsselqualifikationen sowohl für Bachelor- als auch für Master-Absolventen: 1. Kommunikations- und Teamfähigkeit; 2. Lernfähigkeit; 3. bei Master-Absolventen zudem Analysevermögen.

- + Vorstellbare Einstiegspositionen für Bachelor-Absolventen:
  - + Einstiegspositionen auf der Stufe von Absolventen einer beruflichen Aufstiegsfortbildung, z. B. Fachwirt oder Meister (37,5 Prozent);
  - + abhängig vom Einzelfall (36,6 Prozent);
  - + Einstiegspositionen auf der Stufe von Hochschulabsolventen (29,9 %);
  - + Einstiegspositionen auf der Stufe von Absolventen einer beruflichen Ausbildung (6,8 Prozent);
  - + keine Meinung (7,7 Prozent);
  - + keine Angaben (13,7 Prozent).
- + Zwei Drittel der Unternehmen räumen Bachelor-Absolventen die gleichen Chancen wie traditionellen Akademikern ein, eine Führungsposition zu erreichen. Der Anteil liegt höher bei Unternehmen, die bereits Bachelor-Absolventen beschäftigen.
- + Als Bedingung für den Aufstieg von Bachelor-Absolventen in Führungspositionen werden zu etwa gleichen Anteilen eine längere Bewährungsphase als bei Diplomabsolventen oder ein weiterer Hochschulabschluss genannt.

In der HIS-Studie wurden alle Bachelor-Absolventen der Prüfungsjahre 2002 und 2003 befragt. Die Rücklaufquote betrug über 40 Prozent, darunter waren etwa zwei Drittel Universitätsabsolventen und ein Drittel Fachhochschulabsolventen. Unter den Fachrichtungen waren besonders die Informatik, die Wirtschaftswissenschaften, die Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften, Ergotherapie und Physiotherapie stark vertreten, also vorrangig Fächer bzw. Fächergruppen, die durch eine gewisse Nähe zu bestimmten Berufsfeldern gekennzeichnet sind. Die wesentlichen Befunde der HIS-Studie lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Neun Monate nach dem Abschluss sind 15 Prozent der universitären Bachelor-Absolventen und 39 Prozent der Bachelor-Absolventen von Fachhochschulen in einer regulären Erwerbstätigkeit. Unklar bleibt dabei jedoch, wie groß der Anteil der anderen Bachelor-Absolventen ist, die noch nach einer Beschäftigung suchen, im Verhältnis zu denen, die in ein Master-Studium übergegangen sind.

- + Ca. 60 Prozent der Bachelor-Absolventen sind in kleinen und mittleren Unternehmen beschäftigt.
- + Ca. 50 Prozent sind in Unternehmen tätig, die auch Standorte im Ausland haben.
- + Die Auslandserfahrung unter den Bachelor-Absolventen ist hoch.

Der Autor resümiert, dass die Übergangsquoten in eine Beschäftigung relativ hoch sind, dass sich aber für die Bachelor-

Absolventen von Universitäten der Übergang in die Erwerbstätigkeit gegenwärtig schwieriger gestaltet als für Bachelor-Absolventen von Fachhochschulen. Bachelor-Absolventen finden überwiegend eine Beschäftigung als wissenschaftlich qualifizierte Angestellte ohne Leitungsfunktionen oder als qualifizierte Angestellte, beides traditionelle Einstiegsbereiche von Hochschulabsolventen in die Erwerbstätigkeit (*Briedis 2004*).

Zusammenfassend können wir sagen, dass die Frage der Akzeptanz von Bachelor-Absolventen auf dem Arbeitsmarkt zum jetzigen Zeitpunkt nicht abschließend beantwortet werden kann. Da die Wirtschaft vorrangig Hochschulabsolventen aus einem nur verhältnismäßig kleinen Fächerspektrum aufnimmt (etwa Wirtschaftswissenschaften, Ingenieurwissenschaften und von Teilen der Naturwissenschaften), bleibt die Frage für die Bachelor-Absolventen aus anderen Fächern und Fächergruppen deutlich offener. Größere Übergangsprobleme auf den Arbeitsmarkt sind für diese Absolventengruppen aber nicht neu. Auch die Aussagen der Wirtschaft (vgl. BDA-Memorandum 2003) sind zwar begrüßenswert, enthalten aber keine dezidierten Selbstverpflichtungen. Arbeitsmarktdaten im engeren Sinne liegen derzeit noch nicht vor.

## 5.6 Probleme der Umsetzung gestufter Studienstrukturen in Deutschland im europäischen Vergleich: Ein erstes Fazit

Sicherlich kann zu Beginn des Jahres 2005 gesagt werden, dass sich die Akzeptanz gestufter Studiengänge in Deutschland seit der frühen Schaffung der rechtlichen Voraussetzungen im Jahre 1998 schrittweise vergrößert hat. Allerdings sind auch die Vorbehalte noch stärker vertreten als in den von uns untersuchten Vergleichsländern.

Vier Punkte, die für die deutsche Situation besonders auffällig sind, sollen zum Abschluss dieser Studie mit Blick auf unsere Vergleichsländer noch einmal besonders hervorgehoben werden.

### 5.6.1 Früher Start und retardierende Umsetzung

Angesichts der Heterogenität der Vorstellungen über Bachelor- und Master-Studiengänge und -abschlüsse und des komplexen Systems der Entscheidungsverflechtung in Deutschland war die relativ offene Kann-Bestimmung, die die 1998 verabschiedete HRG-Novelle für die Einführung gestufter Studienstrukturen vorsah, eine gute Lösung. Allerdings wurde in dieser ersten Phase auch bereits die Akkreditierung aller neuen Studiengänge vorgesehen, ohne dass es ein System der Akkreditierung gegeben hätte. Die Zeit von 1998 bis 2003 kann in Deutschland als Pilotphase für die Einführung gestufter Studienstrukturen charakterisiert werden, in welcher die ursprüngliche Kann-Bestimmung durch weitere Strukturvorgaben und Ausführungsbestimmungen mehr und mehr verpflichtenden Charakter bekam, ohne dass aber die Offenheit über Vollständigkeit und Zügigkeit der Einführung beseitigt worden wäre. Hinzu kamen Verzögerungen durch den parallel zur Einführung der gestuften Studienstrukturen erfolgende Aufbau eines Akkreditierungssystems, das mit der wach-

senden Dynamik der Umstellung nicht Schritt halten konnte. Die Folge ist, dass einige europäische Länder – unter den hier untersuchten Ländern vor allem die Niederlande und Norwegen, zum Teil auch Österreich – die zentralen Schritte zur Realisierung des Bologna-Konzepts zwar später begonnen, dann jedoch vollständiger, einheitlicher und zügiger vorangetrieben haben als Deutschland, ohne von großen Zweifeln über die Angemessenheit der Ziele und zentralen Mechanismen befallen zu werden.

### 5.6.2 Akzeptanz partieller Funktionsüberschneidung der Hochschultypen

Sowohl Fachhochschulen als auch Universitäten haben in Deutschland die Möglichkeit, Bachelor- und Master-Studiengänge anzubieten. Dies führt zu einer größeren Funktionsüberschneidung der beiden Hochschultypen, ohne dass aber deren Fortbestehen in Frage gestellt wird. Die daraus resultierenden Unsicherheiten und Unklarheiten führen zu Konflikten und neuen Abgrenzungsversuchen zwischen den Hochschultypen, wie es insbesondere in den Ingenieurwissenschaften zwischen den Technischen Universitäten und den Fachhochschulen deutlich geworden ist.

Ähnliche Konflikte, allerdings gekennzeichnet von nationalen Besonderheiten, finden wir auch in einigen der in diese Studie einbezogenen Vergleichsländer. In Norwegen beginnen die forschungstärkeren Colleges mit den Universitäten zu konkurrieren oder streben Universitätsstatus an. In den Niederlanden werden mittelfristig Zusammenschlüsse von Universitäten und Hogescholen erwartet, so dass sich vereinzelt Kooperationsnetzwerke oder Verbände beider Hochschultypen entwickeln. Demgegenüber wurde in Ungarn die binäre Struktur gesetzlich aufgelöst und die den Fachhochschulen vergleichbaren Hochschultypen den Universitäten gleichgestellt. In Österreich sind vergleichbare Konfliktzonen bisher noch nicht so deutlich erkennbar. Offen bleiben muss daher die Frage, ob sich in Zukunft die gestufte Struktur gegenüber der Unterscheidung nach Hochschultypen stärker ausprägen wird.

### 5.6.3 Differenzierung im curricularen Charakter der Master-Studiengänge

In Deutschland ist die Differenzierung nach den Profiltypen „stärker anwendungsorientiert“ und „stärker forschungsorientiert“ für alle Master-Studiengänge verpflichtend und wird im Rahmen der Akkreditierung verifiziert. Die Grundlage der Zuordnung zu einem der beiden Profiltypen bilden Kriterien, die vom Akkreditierungsrat entwickelt wurden. Beide Profiltypen können aber gleichermaßen von Universitäten wie von Fachhochschulen angeboten werden. Dagegen ist für die Bachelor-Studiengänge eine solche Differenzierung nicht vorgesehen.

Auch in mehreren in diese Studie einbezogenen Vergleichsländern gibt es eine Differenzierung zwischen forschungsorientierten und professionell orientierten Master-Programmen, zu denen häufig noch die Unterscheidung zwischen disziplinären und interdisziplinären Master-Studiengängen hinzutritt. Ebenso

steht es den Fachhochschulen bzw. ihren Äquivalenten zumeist offen, beide Typen von Master-Studiengängen anzubieten. Allerdings ist diese Differenzierung nach curricularen Profilen in keinem dieser Länder Gegenstand der Akkreditierung. Die Differenzierung wird vielmehr als eine Angelegenheit der Hochschulen bzw. Fachbereiche selbst gesehen, die zur Profilschärfung beitragen kann. Vielfach gehen die Universitäten davon aus, bereits in der curricularen Orientierung ihrer Bachelor-Studiengänge den Übergang in die Master-Stufe vorzubereiten und verstehen damit auch die Bachelor-Stufe weniger stark als berufsqualifizierend.

Zwischen der Differenzierung nach Hochschultypen, der Differenzierung nach Studienstufen und der Differenzierung nach forschungsorientierten und anwendungsorientierten Studiengängen entstehen daher unvermeidliche Mischungen, die dem Ziel einer größeren Transparenz zunächst entgegenstehen. Die Praxis in Deutschland bildet nur insofern eine Besonderheit, als die curriculare Differenzierung auch zum Gegenstand der Akkreditierung gemacht wird.

### 5.6.4 Beschäftigungsrelevanz der neuen Abschlüsse

Wie in Deutschland auch, ist in allen in diese Studie einbezogenen Vergleichsländern eine gewisse Unsicherheit über die Chancen der universitären Bachelor-Absolventen auf dem Arbeitsmarkt erkennbar. Dies gilt besonders für Bachelor-Absolventen der nicht wirtschaftsnahen Fächer.

Die Sorge über die Beschäftigungschancen der Bachelor-Absolventen scheint in Deutschland jedoch überdurchschnittlich hoch zu sein, obgleich noch keine Arbeitsmarktdaten vorliegen. In Norwegen, Österreich und den Niederlanden – also den Systemen mit der größten Ähnlichkeit zum deutschen Hochschulsystem – stand diese Sorge kaum im Vordergrund der öffentlichen Diskussion. Auch äußerten sich die zukünftigen Beschäftiger der Absolventen gestufter Studiengänge wesentlich entspannter zu diesem Problem. Vielfach wurde davon ausgegangen, dass der Arbeitsmarkt immer schon die von den Hochschulen kommenden Absolventen weitgehend absorbiert habe und auch die Personalstruktur in den Unternehmen eher die Angebotsstruktur reflektiere als dass sie an einer Bedarfsstruktur ausgerichtet sei. Es wird also mit wachsender Vertrautheit und Gewöhnung gerechnet.

Für Deutschland und Österreich kann zusätzlich festgestellt werden, dass hinsichtlich der Berechtigung zu Laufbahnen im höheren Dienst des öffentlichen Sektors weiterhin Unterschiede zwischen Universitäts- und Fachhochschulabsolventen gemacht werden. Solche Unterschiede wurden in den anderen zum Vergleich einbezogenen Ländern nicht thematisiert.

### 5.6.5 Ansätze für eine Zwischenbilanz

Sechs Jahre nach der Sorbonne-Erklärung und fünf Jahre nach der Bologna-Erklärung können wir folgende Entwicklungen festhalten:

Erstens verläuft die Realisierung des Kernelements der Reform, die Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse, in den europäischen Ländern unterschiedlich schnell, unterschiedlich in der Einheitlichkeit und unterschiedlich im Hinblick auf Vollständigkeit.

Zweitens scheint sich das Ausmaß der Konvergenz im Zuge der Realisierung zumindest derzeit eher zu verringern.

Drittens bestehen ebenfalls große Unterschiede darin, welche begleitenden Reformaktivitäten zu den Studiengangstrukturreformen in Angriff genommen und umgesetzt werden.

Viertens sind die Bologna-Reformen in unterschiedlichem Maße – stärker oder weniger stark – in Internationalisierungsstrategien eingebettet und die Gewinnung ausländischer Studierender steht stärker im Vordergrund, als das Auslandsstudium der eigenen Studierenden.

Übersicht 1 zeigt das Raster, nach welchem die Interviews in jedem Land durchgeführt wurden.

### Übersicht 1: Durchgeführte Interviews im Rahmen der Länderfallstudien

#### a) Hochschulseite

##### Universität:

Leitungsebene (Rektorat oder Prorektorat):	ein Interview
Fakultät oder Fachbereich (z. B. Dekan):	ein Interview
Fakultät oder Fachbereich (z. B. Dekan):	ein Interview

##### Fachhochschule (bzw. Äquivalent):

Leitungsebene (Rektorat oder Prorektorat):	ein Interview
Fakultät oder Fachbereich (z. B. Dekan):	ein Interview
Fakultät oder Fachbereich (z. B. Dekan):	ein Interview

##### b) Studierendenvertretung:

ein Interview

##### c) Beschäftigterseite:

Unternehmen (Personalmanagement):	ein Interview
Unternehmen (Personalmanagement):	ein Interview
Vertreter eines Arbeitgeberverbands:	ein Interview

Übersicht 2 schlüsselt die Gesamtzahl der Interviews in fünf der sechs in die Studie einbezogenen Länder im Detail auf.

### Übersicht 2: Gesamtanzahl der Interviews in den jeweiligen Ländern.

#### Frankreich:

Institut Universitaire Technologique:	Präsident
Universität 1:	Präsident
Universität 1:	Fachbereich Wirtschaftswissenschaften
Universität 2:	Fachbereich Anglistik
Universität 2:	Fachbereich Jura
Studierendenorganisation	Vertreter (Dachverband)

#### Niederlande:

Universität:	Rektor
Universität:	Fachbereich Biologie
Universität:	Fachbereich Sozialwissenschaften
Hogeschole:	Fachbereich Sozialarbeit
Hogeschole:	Fachbereich Informatik
Studierendenorganisation:	Vertreter (Dachverband)
Unternehmen (Ölbranche):	Personalabteilung
Unternehmen (Be- und Entladen von Schiffen, Bohrvorrichtungen):	Personalabteilung
Arbeitgeberorganisation:	Vertreter

#### Norwegen:

Universität:	Rektor
Universität:	Fakultät für Sozialwissenschaften
Universität:	Fakultät der Künste
College:	Prorektor für Studium und Lehre und Direktor der Studiengänge in der Univ.-Verwaltung
College:	Fakultät für Humanwissenschaften
College:	Fakultät für Naturwiss. und Technologie
Studierendenorganisation:	Vertreter (Dachverband)
Unternehmen (Aluminium, Öl, Energie):	Personalabteilung
Unternehmen (Öl und Gas):	Personalabteilung
Arbeitgeberorganisation:	Vertreter

#### Österreich:

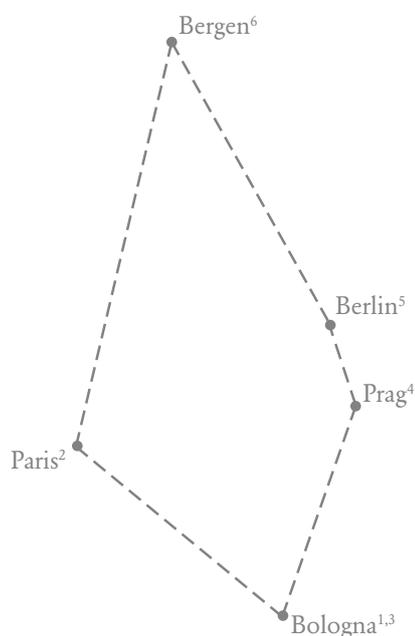
Universität:	Vizekanzler für Lehre und Internationales
Universität:	Fachbereich Sinologie
Universität:	Fachbereich Biologie
Fachhochschule:	Rektor
Fachhochschule:	Studiengang Elektronik/Wirtschaft
Fachhochschule:	Studiengang Wirtschaftsinformatik
Studierendenorganisation:	Vertreter (Universität)
Studierendenorganisation:	Vertreter (Fachhochschule)
Unternehmen (IuK):	Personalabteilung
Unternehmen (Medien):	Personalabteilung
Arbeitgeberorganisation:	Vertreter
Beirat für Wirtschafts- u. Sozialfragen:	Vertreter

#### Ungarn:

Universität:	Rektor
Universität:	Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften
Universität:	Fakultät für Maschinenbau
College:	Rektor
College:	Fakultät für Informatik
College:	Fakultät für Maschinenbau
Studierendenorganisation:	Vertreter (Universität)
Unternehmen (IuK):	Management
Unternehmen (Pharmaindustrie):	Personalabteilung
Ungarisches Bologna-Komitee:	Vertreter

Andreas Keller

# *alma mater bolognaise*



## **Perspektiven eines Europäischen Hochschulraums im Rahmen des Bologna-Prozesses**

**Herausgeber:**

GEW-Landesverbände Berlin, Brandenburg, Hessen und Niedersachsen

## 5. Das deutsche Hochschulwesen und der Bologna-Prozess

### 5.1. Die Umsetzung der Bologna-Erklärung

1998 hat der damalige Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie Jürgen Rüttgers (CDU) den Bologna-Prozess durch Unterzeichnung der Sorbonne-Erklärung mit initiiert. Nicht nur die Bundesregierung, sondern auch die Länder sowie die Kultusministerkonferenz (KMK) standen dem Bologna-Prozess von Anfang an positiv gegenüber. Daran haben weder der Regierungswechsel auf Bundesebene 1998 und die damit verbundene Übernahme des neu zugeschnittenen Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) durch Edelgard Bulmahn (SPD) noch die zahlreichen Veränderungen der Zusammensetzungen der Länderregierungen etwas geändert (vgl. Keller 1997). Auch die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) unterstützt den Bologna-Prozess und nimmt als Partner von Bund und Ländern aktiv an ihm teil – trotz anfänglich teils vehementer Bedenken organisierter Interessenvertretungen von Mitgliedergruppen der Hochschulen wie Studierenden oder Universitätsprofessorinnen und -professoren. Im Januar 2000 hat der Wissenschaftsrat, ein einflussreiches Bund-Länder-Beratungsgremium, eine Empfehlung zu Gunsten der Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse in Deutschland abgegeben (Wissenschaftsrat 2000).

Eine entsprechende Empfehlung für die Einführung von Bachelor und Master gab der Wissenschaftsrat inzwischen auch für die heute mit Staatsexamen abgeschlossenen Studiengänge in der Lehrerbildung (Wissenschaftsrat 2001) sowie – auf Basis einer Erprobung – der Juristenausbildung (Wissenschaftsrat 2002: 83 ff.) ab, während er für die Medizinerbildung eine Umstrukturierung als „derzeit in Deutschland noch nicht sinnvoll“ erachtete (Wissenschaftsrat 2002: 86 f.). Den bis dahin in Deutschland bestehenden hochschulpolitischen Konsens, dass sich die vom Bologna-Prozess geforderten zweistufigen Studienstrukturen nicht umstandslos auf die Staatsexamensstudiengänge übertragen lassen, hat das von Bertelsmann-Stiftung und Hochschulrektorenkonferenz getragene Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) mit seinem „Positionspapier II zu Bachelor und Masterstudiengängen“ aufgekündigt: Es befürwortet die Einführung von Bachelor und Master auch in den – bisher – durch Staatsexamina geregelten Studien- und Ausbildungsbereichen wie Jura, Lehramt, Medizin, Pharmazie (Centrum für

Hochschulentwicklung 2003: 3).

Schon wenige Jahre nach Unterzeichnung der Bologna-Erklärung wies das deutsche Hochschulsystem erhebliche, den im Bologna-Prozess getroffenen Vereinbarungen entsprechende Veränderungen auf, die weitere Reformschritte in den kommenden Jahren nach sich ziehen werden (siehe im Einzelnen Kultusministerkonferenz/ Hochschulrektorenkonferenz/ Bundesministerium für Bildung und Forschung 2002):

- die Entwicklung eines „Diploma Supplement Deutschland“ durch die HRK in Zusammenarbeit mit den Ländern (Bologna-Ziel Nr. 1);
- die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen zunächst parallel zu den traditionellen Studiengängen (Bologna-Ziel 2);
- die Verankerung eines von zahlreichen Hochschulen bereits im Rahmen des EU-Mobilitätsprogramms SOKRATES implementierten Leistungspunktsystems im Hochschulrahmengesetz – zum „Nachweis von Studien- und Prüfungsleistungen“ sowie zur „Übertragung erbrachter Leistungen auf andere Studiengänge derselben oder einer anderen Hochschule“ (§ 15 Abs. 3 HRG; vgl. Schwarz/Teichler 2000) (Bologna-Ziel 3);
- eine Liberalisierung der ausländerrechtlichen Rahmenbedingungen für einen Aufenthalt ausländischer Studierender in Deutschland, die aufgrund des Stopps des Zuwanderungsgesetzes durch das Bundesverfassungsgericht im Dezember 2002 nach der Zustimmung des Bundesrats im Juli 2004 zu einem erheblich veränderten Gesetz nur verzögert (voraussichtliches In-Kraft-Treten: 1. Januar 2005) und eingeschränkt wirksam werden kann (Bologna-Ziel 4);
- die Einrichtung eines Systems der Akkreditierung von Bachelor- und Master-Studiengängen als Beitrag zur Qualitätssicherung (Bologna-Ziel 5);
- über klassische Hochschulpartnerschaften hinaus zunehmend die Entwicklung komplexer, Hochschulen mehrerer Länder einbeziehender, Kooperationsnetzwerke (z.B. die Teilnahme an den regionalen

grenzüberschreitenden Hochschulverbänden Saar-Lour-Lux-Trier/Westpfalz oder die Europäische Konföderation der Oberrheinischen Universitäten Freiburg i. Br./Basel/Strasbourg/Karlsruhe/Mulhouse) (Bologna-Ziel 6).

Als am einschneidendsten dürften indes die Veränderungen im Bereich der Studienstrukturen (Bachelor- und Master-Studiengänge) und der Qualitätssicherung (Akkreditierung) zu bewerten sein.

## 5.2. Die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen

Die Diskussion um ein zweistufiges System von Studienstrukturen und -abschlüssen in Deutschland ist sehr viel älter als der Bologna-Prozess. Bereits 1966 hatte der Wissenschaftsrat in seinen Empfehlungen zur „Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen“ eine Differenzierung des Universitätsstudiums in zwei separate, zu eigenständigen Abschlüssen führende Abschnitte vorgeschlagen: „das Studium für alle Studenten, das mit einer die Berufsbefähigung bestätigenden Prüfung abschließt; ein Aufbaustudium für alle Studenten, die an der Forschung interessiert und für sie befähigt sind“ (Wissenschaftsrat 1966: 16). Des Weiteren war ein weiterbildendes „Kontaktstudium“ für berufstätige Absolventinnen vorgeschlagen worden; Gegenstand der Empfehlungen war außerdem eine restriktive Beschränkung der Studiendauer durch Einführung der Zwangsexmatrikulation im Falle eines Überschreitens der auf neun Semester bemessenen Regelstudienzeit (Wissenschaftsrat 1966: 88) gewesen. In Berlin löste der Versuch, letzteres umzusetzen, die ersten studentischen Proteste an der Freien Universität aus – ein wichtiger Impuls für die Entwicklung der Studentenbewegung und der außerparlamentarischen Opposition der sechziger Jahre (vgl. Keller 2000: 109 ff.).

Offenkundig zielte das Konzept von 1966 vor allem darauf ab, die größer gewordene gesellschaftliche Nachfrage nach Akademikerinnen und Akademikern dadurch zu befriedigen, möglichst viel Studierende in einer möglichst kurzen Zeit durch das Studium zu schleusen und dieses für die Masse der Studierenden auf eine berufsausbildende Funktion zu beschränken, während das wissenschaftliche Studium einer zahlenmäßig beschränkten Elite vorbehalten bleiben sollte (zur zeitgenössischen Kritik vgl. Leibfried 1966: 56 ff.). Die Empfehlungen des Wissenschaftsrates erwiesen sich vor

diesem Hintergrund schon bald als nicht durchsetzbar. Hinzu kam, dass Einrichtung von Fachhochschulen dem Wunsch nach einer Differenzierung des Hochschulstudiums auf andere Weise gerecht wurde.

Dass Initiativen zur Gliederung des Universitätsstudiums in zwei Zyklen ebenso gut in einen fortschrittlichen hochschulpolitischen Kontext integriert werden können, zeigten die Reformdiskussionen und Reformansätze in den siebziger Jahren. Bekannt geworden sind insbesondere die gestuften Diplom-Studiengänge an der 1971 gegründeten Gesamthochschule (heute Universität) Kassel (vgl. Bieber/Kohnke-Godt 1996). Im so genannten „Kasseler Modell“ wurden praxisorientierte, kürzere Studiengänge, wie sie an Fachhochschulen angeboten werden (Diplom I), mit weiter führenden theorieorientierten Studiengängen, wie sie der Tradition des Universitätsstudiums entsprechen (Diplom II), verbunden. Dass eine derartige Studienstruktur von einer Gesamthochschule entwickelt wurde, ist kein Zufall: Auf diese Weise wurden die je spezifischen Leistungen von Fachhochschulen und Universitäten unter einem Dach zusammengeführt – mit der Option, diese auch in einem auf gestuften Studiengängen aufbauenden konsekutiven Studium zu kombinieren. Damit verbunden ist eine breitere Öffnung von traditionell von Universitäten angebotenen theorieorientierten Studiengängen einschließlich der damit verbundenen Promotionsmöglichkeit – auch für Studierende, die ihr Studium mit einer Fachhochschulreife begonnen haben.

Die Diskussion um eine Gliederung des Hochschulstudiums in zwei Zyklen steht also in Deutschland in einem weit zurück reichenden und ambivalenten historischen Kontext. In den neunziger Jahren tauchte die Diskussion erneut auf – nun im Kontext einer Internationalisierung bzw. Europäisierung der Studienstrukturen. So forderte die KMK bereits 1996 in ihrem Bericht zur „Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandorts Deutschland“ eine „Ausweitung der Möglichkeiten, ... international übliche Grade (Bachelor, Master) zu verleihen“ (Kultusministerkonferenz 1996: 8). Eine angemessene Einordnung und Bewertung dieser abermaligen Diskussion ist nur möglich, wenn der historische Kontext der Diskussion in Deutschland reflektiert und vor diesem Hintergrund der Charakter der diskutierten Reformen bestimmt wird – im Spannungsfeld zwischen Studienzeitverkürzung und Elitebildung auf der einen Seite und Durchlässigkeit, Öffnung und Integration auf der anderen Seite.

1998 – noch vor Unterzeichnung der Bologna-Erklärung und unter der Verantwortung der christdemokratisch-liberalen Bundesregierung – wurden die neuen Studiengänge und Abschlüsse im Zuge der vierten Novelle des Hochschulrahmengesetzes in § 19 HRG rahmenrechtlich verankert. Studiengänge, die zu einem Bachelor- oder Bakkalaureus-Grad und zu einem Master- oder Magister<sup>7</sup>-Grad führen, konnten von nun an „zur Erprobung“ zugelassen werden (§ 19 Abs. 1 HRG in der Fassung der Bekanntmachung vom 19.01.1999; BGBl. I S. 18). Damit reagierte der Bundesgesetzgeber auf zu diesem Zeitpunkt bereits an einigen Hochschulen in Gang gekommene Entwicklungen, die ohne rahmenrechtliche Grundlage bereits mit Bachelor- und Master-Studiengängen experimentierten (vgl. die Beiträge in Gützkow/Köhler 1999). Die Einführung der neuen Studienstrukturen und Graduierungssysteme ist darüber hinaus durch spezielle Programme von Bund und Ländern finanziell gefördert worden: insbesondere durch das Modellprogramm „International ausgerichtete Studiengänge“ des BMBF.

Die neue HRG-Vorschrift sieht keine Differenzierung nach Hochschularten vor, sodass sowohl Universitäten als auch Fachhochschulen die neuen Studiengänge einführen können. Auch ein Zusatz „Fachhochschule (FH)“, wie er gemäß § 18 Abs. 1 Satz 2 HRG bei der Verleihung des Diplomgrades erforderlich ist, ist entbehrlich. Die Studiendauer von Bachelor-Studiengängen darf gemäß § 19 Abs. 2 Satz 2 HRG mindestens drei und höchstens vier Jahre betragen, die Studiendauer von Master-Studiengängen gemäß § 19 Abs. 3 Satz 2 mindestens ein und höchstens zwei Jahre. Insgesamt darf die Studiendauer von Bachelor- und Master-Studiengängen bei konsekutiven Studiengängen gemäß § 19 Abs. 4 HRG eine Dauer von fünf Jahren nicht überschreiten.

Die KMK hat die allgemeinen Vorgaben des HRG mit ihrem Beschluss „Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengängen“ vom 05.03.1999 konkretisiert (dok. in Gützkow/Köhler 1999: 181 ff.). Die Strukturvorgaben wurden in der Zwischenzeit grundlegend überarbeitet und durch KMK-Beschluss vom 10. Oktober 2003 – also unmittelbar nach dem Berliner Hochschulgipfel – als „Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ neu gefasst (Kultusministerkonferenz 2003). Die für die Länder quasi verbindlichen „Strukturvorgaben“ definieren den Bachelor

innerhalb eines System gestufter Studienabschlüsse als „Regelabschluss eines Hochschulstudiums“ mit einem eigenständigen berufsqualifizierenden Profil, das sich daraus ergeben sollte, dass die Bachelor-Studiengänge „wissenschaftliche Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogene Qualifikationen“ zu vermitteln hätten. Zur Akkreditierung der Studiengänge ist nachzuweisen, dass sie modularisiert und mit einem Leistungspunktsystem ausgestattet sind. Bachelor- und Master-Studiengänge dürfen auch isoliert, also ohne dass an der Hochschule auch ein entsprechender Master- bzw. Bachelor-Abschluss erworben werden kann, eingerichtet werden.

Die KMK-„Strukturvorgaben“ regeln, dass Master-Studiengänge nach Profiltypen „stärker anwendungsorientiert“ und „stärker forschungsorientiert“ zu differenzieren sind; für die Bachelor-Studiengänge ist eine derartige Differenzierung ausdrücklich nicht vorgesehen. Ferner führen die KMK-„Strukturvorgaben“ eine Differenzierung der Master-Studiengänge in konsekutiv, nicht-konsekutiv und weiterbildend ein:

- Konsekutive Master-Studiengänge bauen auf einem (ebenfalls konsekutiven) Bachelor-Studiengang inhaltlich auf und dürfen einen Gesamtrahmen von 5 Jahren Regelstudienzeit nicht überschreiten (in der Regel 3 + 2 oder 4 + 1 Jahre);
- nicht-konsekutive Master-Studiengänge bauen inhaltlich nicht auf voran gegangene Bachelor-Studiengänge auf, entsprechen aber im Übrigen im Hinblick auf Qualifikationsniveau und Anforderungen den konsekutiven Master-Studiengängen;
- weiterbildende Master-Studiengängen setzen nach einem qualifizierten Hochschulabschluss qualifizierte berufspraktische Erfahrung von in der Regel nicht unter einem Jahr voraus.

Im Hinblick auf die vertikale Durchlässigkeit der neuen Studienstrukturen und Gradsysteme enthielten die KMK-Strukturvorgaben in ihrer Fassung von 1999 zunächst die Option, dass der Zugang zu einem Master-Studiengang neben der Voraussetzung eines berufsqualifizierenden Abschlusses (Bachelor) von „weiteren besonderen Zulassungsvoraussetzung abhängig gemacht werden kann“. Die Hochschulen bzw. Länder konnten also, mussten aber nicht besondere Zulassungsvoraussetzungen für das Master-Studium normieren, wie sie der Wissenschaftsrat in seiner Empfehlung von 2000

nahe gelegt hat: Differenzierte Abschlüsse hätten „nur dann einen Sinn, wenn nach einem berufsqualifizierenden Abschluß der unmittelbare Anschluß eines weiteren Studienprogramms mit dem Ziel einer höheren Qualifikation im Fach nicht als Regelfall vorgesehen wird“ (Wissenschaftsrat 2000: 129).

In dieser für die Beurteilung der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland insgesamt entscheidenden Frage führte die KMK durch die Neufassung der „Strukturvorgaben“ im Oktober 2003 eine qualitativ neue Beschlusslage herbei: Diese betonen den Charakter des Master als „weiteren berufsqualifizierenden Abschluss“ (Hervorhebung im Original). Weiter heißt es:

*„Im Interesse der internationalen Reputation und der Akzeptanz der Masterabschlüsse durch den Arbeitsmarkt ist ein hohes fachliches und wissenschaftliches Niveau, das mindestens dem der eingeführten Diplomabschlüsse entsprechen muss, zu gewährleisten. Deshalb soll das Studium im Masterstudiengang von weiteren Zugangsvoraussetzungen abhängig gemacht werden.“*

Die KMK-„Strukturvorgaben“ sehen also jetzt in einer Soll-Bestimmung besondere Zugangsvoraussetzungen vor. Ob es sich dabei um Mindestnoten im Bachelor-Studium, um eine gute Bewertung in Auswahlgespräche oder um andere besondere Qualifikationen handelt, bleibt offen. Die Länder können sich die Genehmigung von Zugangskriterien im Einzelnen vorbehalten. Ausgangspunkt der KMK-Festlegungen ist jedoch die Definition des Bachelor als Regelabschluss, der „für die Mehrzahl der Studierenden zu einer ersten Berufseinkommündung“ führt. Das impliziert, dass nur einer Minderheit der Bachelor-Absolventinnen und Absolventen, also weniger als 50 %, der Übergang in den zweiten Zyklus offen stehen soll.

Der einschränkende Zusatz „zur Erprobung“ in § 19 Abs. 1 wurde 2002 mit der sechsten HRG-Novelle (BGBl. I S. 3138) aus dem HRG gestrichen. Die neuen Studienangebote sind damit aus dem Erprobungsstadium ins Regelangebot der Hochschulen überführt worden. Das bedeutet, dass die Bachelor- und Master-Studiengänge nicht mehr nur für eine befristete Pilotphase, sondern auf Dauer zum regulären Studienangebot der deutschen Hochschulen gehören. Ausdrücklich noch nicht verbunden mit dem Abschluss des Erprobungsstadiums ist eine flächendeckende Einführung der neuen Studiengänge. Im HRG stehen die Bachelor- und Master-Studiengänge (§ 19) jetzt vielmehr formal

gleichberechtigt neben den traditionellen Studiengängen und Graden (§§ 10 ff.). Das Rahmenrecht lässt also sowohl die traditionellen eingliedrigten als auch die der Bologna-Erklärung entsprechenden gestuften Studienstrukturen und Graduierungssysteme zu. Auch die KMK-„Strukturvorgaben“ lassen offen, ob sich die Bachelor- und Master-Studiengänge neben den herkömmlichen Studiengängen etablieren ob sie an deren Stelle treten, und schließen lediglich eine „strukturelle Vermischung der beiden Studiengangssysteme“ aus. Formal haben die Länder und Hochschulen auf dieser rahmenrechtlichen Grundlage drei Optionen:

- die Einführung eines Parallelsystems traditioneller und neuer Strukturen,
- eine komplette Umstellung auf die Bachelor- und Master-Studienstrukturen oder
- eine Beibehaltung der traditionellen Strukturen.

Immer noch vorherrschend ist derzeit die Option eines Parallelsystems. Eine Komplettumstellung auf die neuen Studienstrukturen und Graduierungssysteme haben bisher erst die Länder Baden-Württemberg und Hamburg verbindlich angekündigt (zur frühen Umstellung an der Universität Greifswald vgl. Mönch 2001), allerdings ist ein klare Tendenz erkennbar, weiter in diese Richtung zu gehen, die streng genommen als einzige den Anforderungen der Bologna-Erklärung entspricht. Bereits in seinen Empfehlungen vom Januar 2000 vertrat der Wissenschaftsrat die Auffassung, dass es kaum möglich sein werde, „neben gestuften Studiengang- und Abschlussstrukturen auf Dauer parallel die herkömmlichen Magister- und Diplomstudiengänge anzubieten“ (Wissenschaftsrat 2000: 130).

Nach Angaben der HRK bieten die deutschen Hochschulen (Stand: Sommersemester 2003) inzwischen 747 Bachelor- (485 an Universitäten, 259 an Fachhochschulen) und 886 Master-Studiengänge (554 an Universitäten, 325 an Fachhochschulen), also insgesamt 1.633 Bachelor- und Master-Studiengänge an (Hochschulrektorenkonferenz 2003: 3 f.). Davon sind 467 Studiengänge den Ingenieurwissenschaften, 334 den Sprach- und Kulturwissenschaften, 71 den Agrar-, Forst-, Haushalts- und Ernährungswissenschaften, 87 der Fächergruppe Gesundheitswissenschaften/Medizin, 35 Kunst und Musik, 353 Mathematik und Naturwissenschaften und 434 den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften zuzuordnen. Im Sommersemester

2002 konnten erst 544 Bachelor- und 367 Master-Studiengänge gezählt werden (Kultusministerkonferenz/ Hochschulrektorenkonferenz/ Bundesministerium für Bildung und Forschung 2002: 4). Im Wintersemester 2001/02 waren aber bundesweit erst 2,7 % aller Studierenden – eine verschwindende Minderheit – in Bachelor- und Master-Studiengänge eingeschrieben (Hochschulrektorenkonferenz 2003: 4).

Nur 25 % der Bachelor- und Master-Studiengänge sind Teil konsekutiver Studienstrukturen, d. h. sind inhaltlich aufeinander bezogen und bauen aufeinander auf (Jahn 2001). Diese relativ niedrige Quote ist insofern von Bedeutung, als das bestehende Studienfinanzierungssystem in Deutschland bei Master-Studiengängen sowohl die Gewährung von Ausbildungsförderung als auch die Sicherung der Studiengebührenfreiheit an den Tatbestand der Konsekutivität knüpft:

- Gemäß § 7 Abs. 1a BAföG (Gesetz vom 29.08.1971 – BGBl. I S. 1409, zuletzt geändert durch Gesetz vom 19.03.2001 – BGBl. I S. 390) wird Ausbildungsförderung für einen Master- (oder Magister-) Studiengang im Sinne von § 19 HRG nur geleistet, wenn „er auf einem Bachelor- oder Bakkalaureusstudiengang aufbaut und diesen in derselben Fachrichtung oder in einem für den angestrebten Beruf besonders förderlichen Maß ergänzt“ – Master-Studiengänge die einen Bachelor-Studiengang weder im Sinne einer strengen Fachidentität noch in dem genannten berufsbezogenen Sinne ergänzen, dürfen nicht gefördert werden.
- Gemäß § 27 Abs. 1 Satz 1 HRG ist die Gebührenfreiheit des Hochschulstudiums zunächst „bis zum ersten berufsqualifizierenden Abschluss“ gesichert, darüber hinaus für ein „Studium in einem konsekutiven Studiengang, der zu einem weiteren berufsqualifizierenden Abschluss führt“ – für nicht-konsekutive Master-Studiengänge können Studiengebühren erhoben werden (darüber hinaus ggf. auch für konsekutive Studiengänge, soweit dies durch die unbestimmte Ausnahmeregelung des § 27 Abs. 4 Satz 2 HRG gerechtfertigt werden kann).

Über die formale Verengung des Übergangs vom ersten zum zweiten Studienzyklus, vom Bachelor- zum Master-Studium hinaus wird dadurch in materieller Hinsicht die Durchlässigkeit erschwert, da der Übergang in einen Master-Studiengang nur unter bestimmten Voraussetzungen durch BAföG-Förderung und Gebührenfreiheit unterstützt wird.

Die KMK-„Strukturgaben“ bestätigen, dass Bachelor- und Masterstudiengänge sowohl an Universitäten und ihnen gleichgestellten Hochschulen als auch an Fachhochschulen eingerichtet werden können. Die entscheidende Frage, ob und unter welchen Voraussetzungen ein an einer Fachhochschule erworbener Bachelor-Grad zu einem Master-Studium an einer Universität berechtigt, ist indes nicht Gegenstand des KMK-Beschlusses.

Die Frage der Gleichwertigkeit von an Universitäten und Fachhochschulen erworbenen Master-Graden ist nicht nur im Hinblick auf den Zugang zur Promotion relevant, sondern auch im Hinblick auf die beruflichen Perspektiven und die Einkommen von Absolventinnen und Absolventen. Bezüglich des Zugangs zu den Laufbahnen des öffentlichen Dienstes ist die Forderung nach einer Gleichstellung von Fachhochschul-Mastern mit Universitäts-Mastern bis vor kurzem auf prinzipiellen Widerstand der Innenministerinnen und Innenminister der Länder gestoßen. Der inzwischen gefundene Kompromiss sieht vor, dass auch der Fachhochschul-Master ebenso wie der Universitäts-Master den Zugang zum höheren Dienst eröffnet, wenn der entsprechende Studiengang akkreditiert ist und die Vertretung der obersten Dienstbehörden im Akkreditierungsrat kein Veto gegen eine entsprechende Eignung des Studiengangs eingelegt hat. Ein aus Sicht der Fachhochschulen nicht befriedigender Kompromiss, der die an Fachhochschulen erworbenen Master-Grade zu Studienabschlüssen zweiter Klasse degradiert. Eine abschließende Bewertung wird jedoch erst nach Auswertung des künftigen praktischen Umgangs mit dem neuen Regularium vorgenommen werden können.

Ob und wann es in Deutschland zu einer kompletten Umstellung auf die neuen zweistufigen Studienstrukturen kommt, ist überhaupt noch nicht absehbar – zu diesem Schluss kommt eine vom DAAD in Auftrag gegebene Studie zu den Bachelor- und Master-Studiengängen (Deutscher Akademischer Austauschdienst 2002; vgl. Wuttig/Knabel 2003). Demnach streben ein Drittel der deutschen Hochschulen keine flächendeckende Einführung an; in einzelnen Fächern – neben den Staatsexamensstudiengängen etwa Kunst, Musik oder Theologie – ist die Einführung der Studiengänge an sich fraglich.

### 5.3. Die Akkreditierung von Studiengängen

KMK und HRK haben 1999 ein System zur Akkreditierung von Bachelor- und Master-Studiengängen eingerichtet (vgl. Hoffmann 2001; Hartwig 2003). Ziel der Akkreditierung ist die Gewährleistung fachlich-inhaltlicher Mindeststandards und der beruflichen Relevanz der neuen Studiengänge und Abschlüsse. Diese Gewährleistung wird aber nicht mehr als Aufgabe des Staates gesehen, der diese Aufgabe im Bezug auf traditionelle Studiengänge und Abschlüsse bisher durch die Prüfung und Genehmigung von Studiengängen, Studien- und Prüfungsordnungen wahrgenommen hat, sondern Dritten – speziellen Akkreditierungsagenturen – übertragen.

Insofern ist mit der Einführung eines Akkreditierungssystems ein Paradigmenwechsel im Verhältnis zwischen Hochschule und Staat verbunden. Dementsprechend gibt es Forderungen, das zunächst für die Einrichtung der neuen Bachelor- und Master-Studiengänge entwickelte Akkreditierungsverfahren auf alle Studiengänge, ganze Forschungs- und Studieneinheiten, Hochschulinrichtungen und Hochschulen<sup>8</sup> anzuwenden. Allerdings ist man bisher noch nicht so weit gegangen, die hochschulgesetzlich erforderliche Genehmigung von Studiengängen durch das zuständige Ministerium durch die Akkreditierung zu ersetzen: Formal stellt die Akkreditierungsentscheidung einer Agentur lediglich die Grundlage für einen staatlichen Genehmigungsakt dar.

Grundlage für die Akkreditierung von Bachelor- und Master-Studiengängen in Deutschland ist das „Statut für ein länder- und hochschulübergreifendes Akkreditierungsverfahren“, das die KMK im Mai 2002 beschlossen und im Februar 2004 zuletzt geändert hat (Kultusministerkonferenz 2004). Herzstück des Akkreditierungsverfahrens ist die Einrichtung eines bundesweiten Akkreditierungsrates, der aber nur in Ausnahmefällen selbst Studiengänge akkreditiert, sondern in erster Linie die Aufgabe hat, „die Akkrediteure zu akkreditieren“, also eigenständigen Agenturen die Berechtigung zu verleihen, Studiengänge zu akkreditieren (Verleihung des Siegels des Akkreditierungsrats), sowie die Mindestanforderungen an die Akkreditierungsverfahren zu definieren. Auch eine periodische Reakkreditierung von Agenturen sowie die Überwachung ihrer Aufgabenerfüllung sind vorgesehen. Man spricht daher von einem zweistufigen Akkreditierungsverfahren. Die einzelnen Akkreditierungsagenturen stehen prinzipiell

auch im Wettbewerb zueinander.

Dem Akkreditierungsrat gehören vier Hochschulvertreterinnen und -vertreter, vier Ländervertreterinnen und -vertreter, fünf Vertreterinnen und Vertreter der Berufspraxis (von ihnen werden je eine/r von den Arbeitgeberverbänden, von den Gewerkschaften, von der HRK und von der KMK benannt, ein/e fünfte/r ist ein/e von der KMK benannte/r Vertreter/in der für das Dienst- und Tarifrecht zuständigen Landesministerien, also der Innenministerien), zwei von der HRK (!) benannte Studierende sowie zwei von KMK und HRK benannte internationale Vertreterinnen und Vertreter. Die Akkreditierungsagenturen haben teils eine regionale, teils eine spezifisch fachliche Ausrichtung und weisen eine unterschiedliche Trägerschaft auf. Zurzeit sind beim Akkreditierungsrat folgende sechs Akkreditierungsagenturen akkreditiert (vgl. die Angaben im Internet unter [www.akkreditierungsrat.de](http://www.akkreditierungsrat.de) sowie die Beiträge in Hochschulrektorenkonferenz 2001):

- die Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEva) – eine gemeinsame Einrichtung der niedersächsischen Hochschulen,
- Foundation for International Business Administration Accreditation (FIBAA) – eine maßgeblich von den Spitzenverbänden der Wirtschaft getragene Stiftung,
- Akkreditierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaften, der Informatik, der Naturwissenschaften und der Mathematik (ASIIN) – ein gemeinnütziger Verein, dem Fachhochschulen, Berufs- und Fachverbände sowie Wirtschaftsverbände angehören,
- Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut (ACQUIN) – ein offener gemeinnütziger Verein,
- Akkreditierungsagentur für Studiengänge im Bereich Heilpädagogik, Pflege, Gesundheit und Soziale Arbeit e.V. (AHPGS) – ein von der Wissenschaft und von Berufs-, Fach- und Trägerverbänden getragener gemeinnütziger Verein,
- Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen (AQAS) – ein von Hochschulen getragener gemeinnütziger Verein.

Aufgabe der Akkreditierung ist gemäß KMK-Statut, in einem formalisierten und objektivierbaren Verfahren festzustellen, dass ein Studiengang in fachlich-inhaltlicher Hinsicht und hinsichtlich seiner Berufsrelevanz den Mindestanforderungen entspricht.

Gemäß geänderten KMK-Status müssen alle Bachelor- und Master-Studiengänge akkreditiert werden. Andere Studiengänge können akkreditiert werden; Diplom- und Magister-Studiengänge müssen akkreditiert werden, wenn sie neue eingerichtet oder „grundlegend umgestaltet werden“ sowie wenn für die jeweilige Fachrichtung keine Rahmenprüfungsordnung vorliegt oder diese „überholt“ ist. Die Akkreditierung wird also schrittweise zur Regelanforderung für alle Studiengänge weiterentwickelt.

Über die Akkreditierung der Bachelor- und Master-Studiengänge hinaus wurde dem Akkreditierungsverfahren auch die Wahrnehmung der Aufgaben nach § 9 HRG (Koordinierung der Ordnung von Studium und Prüfungen) übertragen. Bei diesem Paragraphen handelt es sich um die rudimentäre Nachfolgevorschrift der §§ 8 und 9 des Hochschulrahmengesetzes in der ursprünglichen Fassung von 1976 (BGBl. I S. 185) zur Studienreform (vgl. Römer/Keller 1996: 38 ff.). Die Studienreform wurde dort als ständige Aufgabe der Hochschulen definiert, die diese im Zusammenwirken mit den zuständigen staatlichen Stellen zu erfüllen hat. Zu diesem Zweck waren Studienreformkommissionen zu bilden, die gemäß § 9 Abs. 1 Satz 2 HRG alte Fassung – länderübergreifend – bundesweit gebildet wurden und zahlreiche Rahmenprüfungsordnungen verabschiedeten. Den Kommissionen gehörten Vertreterinnen und Vertreter der Hochschulen, der staatlichen Stellen und der Berufspraxis (insbesondere Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände) an. Im 1985 neu gefassten § 9 HRG ist zwar weder von Studienreform noch von Studienreformkommissionen die Rede, aber weiterhin werden die Länder zur Gewährleistung der Gleichwertigkeit von Studiengängen und Studienabschlüssen (Abs. 2) und Bund und Länder zur „Behandlung grundsätzlicher und struktureller Fragen des Studienangebots“ (Abs. 1) verpflichtet; dabei haben sie die Hochschulen sowie „Sachverständige aus der Berufspraxis“ zu beteiligen (Abs. 3). Auf Basis von § 9 HRG hat zuletzt eine gemeinsame Kommission von KMK und HRK Rahmenordnungen erarbeitet, die in der Regel Grundlage für

die Genehmigungspraxis der Länderministerien waren. Wenn nun dieser Studienreformprozess dem Akkreditierungsverfahren überantwortet wird, ist nicht nur in rechtlicher Hinsicht fraglich, ob die Anforderungen des § 9 HRG erfüllt werden, der die Länder und den Bund zu Akteuren, die Hochschulen und sachverständigen Berufspraktikerinnen und -praktiker zu Partizipatoren erklärt, sondern es ist auch in hochschulpolitischer Hinsicht zu diskutieren, ob die Konsequenz daraus ein Rückzug aller drei traditionellen Partner des Studienreformprozesses – Staat, Hochschulen und Wirtschaft/Gesellschaft – sein könnte und ob diese Konsequenz wünschenswert ist. Brisant wird vor diesem Hintergrund der ohnehin problematische Umstand, dass die Einführung des Akkreditierungsverfahrens und die Einrichtung des Akkreditierungsrates lediglich auf einfachen Beschlüssen von KMK und HRK beruht und bislang jeder rechtlichen Grundlage entbehrt.

Von den in Deutschland eingerichteten 747 Bachelor- und 886 Master-Studiengängen sind nach Angaben der HRK 86 Bachelor- und 96 Master-Studiengänge akkreditiert worden (Hochschulrektorenkonferenz 2003: 4) – das sind nur wenig mehr als 10 %. Das Prinzip, dass nur akkreditierte Bachelor- und Master-Studiengänge genehmigt werden sollen, hat sich also bisher nicht durchgesetzt. In etlichen Fällen wurde die Genehmigung befristet – verbunden mit Auflage, eine Akkreditierung nachzuholen – erteilt (Jahn 2001). Eine flächendeckende Verpflichtung zur Akkreditierung ist aber auch aus finanziellen Gründen nur schwer durchsetzbar. Das Akkreditierungsverfahren ist mit erheblichen Kosten verbunden – weniger durch die Arbeit des Akkreditierungsrates, der bisher jährliche Kosten im Umfang von 175.000 Euro verursacht hat (nach Akkreditierungsrat 2001), als durch die Dienstleistungen der Akkreditierungsagenturen selbst, die von den zu akkreditierenden Hochschulen bzw. deren Einrichtungen bezahlt werden müssen und in der Regel pro Studiengang im Bereich eines fünfstelligen Euro-Betrages liegen. Da das Akkreditierungsverfahren zusätzlich zum staatlichen Genehmigungsverfahren zu durchlaufen ist, lässt sich im Ergebnis schwerlich von einer Entbürokratisierung sprechen; es ist im Gegenteil zu befürchten, dass aufgrund des erhöhten materiellen und formellen Aufwands Hochschulen die Einrichtung neuer Studiengänge scheuen werden.

## 7. Chancen und Risiken - Kritische Bewertung des Bologna-Prozesses

### 7.1. Ambivalenz des Bologna-Prozesses

Am Vorabend des Berliner Hochschulgipfels im September 2003 hatte sich ein erstaunlich großer Konsens in der politischen Bewertung des Bologna-Prozesses durch europäische Interessenorganisationen herausgebildet. In einer vergleichenden Analyse der Stellungnahmen von 17 Organisationen waren Christian Tauch und Siegbert Wuttig zu dem Ergebnis gekommen, dass sieben Organisationen dem Bologna-Prozess auf Basis der insgesamt neun Ziele der Bologna-Erklärung und des Prager Kommunikees insgesamt voll zustimmen („full approval“) und weitere neun Organisationen – unter ihnen auch die europäische Studierendenunion ESIB - dem Bologna-Prozess insgesamt bei einigen Vorbehalten grundsätzlich zustimmen („approval with certain reservations“) (Tauch/Wuttig 2002). Lediglich einer Organisation, der Europäischen Bildungsinternationalen, werden starke Vorbehalte, aber keine Ablehnung, bescheinigt („strong reservations, but no rejection“). Grundsätzlich abgelehnt („rejection“) wird der Bologna-Prozess von keiner Organisation.

Dieses hohe Maß an Zustimmung zum Bologna-Prozess ist insofern nachvollziehbar, als die Festlegungen seiner grundlegenden Dokumente von Bologna und Prag auf der einen Seite eine Reihe von Chancen für eine positive Weiterentwicklung des europäischen Hochschulwesens enthalten:

- Selbstverständlich hat die politische Zielsetzung der Herstellung von strukturellen Voraussetzungen für eine kontinentweite akademische Freizügigkeit ein emanzipatorisches Moment: Der Aktionsradius von Studentinnen und Studenten, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler wird erweitert, ebenso ihre Möglichkeit, andere und neue kulturelle, methodische, historische und theoretische Kontexte wissenschaftlichen Lernens, Lehrens und Forschens zeitweise oder auf Dauer aufzusuchen.
- Die europaweite Gliederung des Studiums in zwei Zyklen sowie die einheitliche Anwendung von Leistungspunktsystemen vermögen nicht nur einen reibungslosen grenzüberschreitenden Hochschulwechsel zu gewährleisten, sondern stellen Ansätze für eine grundlegende studierendenzentrierte Liberalisierung von Studienstrukturen dar: Die Studieren-

den haben größere Möglichkeiten, selbstbestimmt eine individuelle, ihren Erwartungen, Interessen und Planungen entsprechende Kombination von (Teil-)Studiengängen – gleichsam Modulen – für ihr individuelles Studienprogramm vorzunehmen. Sie können ihr Studium aus einer strengen Unterordnung unter wissenschaftliche Einzeldisziplinen lösen und um komplexe Berufs- und Tätigkeitsfelder herum gruppieren. Diese Möglichkeit trägt der anerkanntermaßen gewachsenen Heterogenität von Studierenden und Studieninteressen Rechnung (vgl. Keller 2000: 443 ff.).

- Von der Zweigliedrigkeit des Studiums gehen schließlich auch Impulse für eine stärkere Durchlässigkeit der unterschiedlichen Institutionen des tertiären Bildungssystems mit der Perspektive einer Integration aus, sofern Absolventinnen und Absolventen des ersten Zyklus an einer nichtuniversitären Bildungseinrichtung (etwa einer Fachhochschule) der Zugang zur Aufnahme eines zweiten Studienzyklus an einer Universität offen steht. Ist die in Deutschland bestehende strikte binäre Trennung von Fachhochschulen und Universitäten im Rahmen des Europäischen Hochschulraums aufrecht zu halten? Steht nicht eine Neudefinition des tertiären Bereichs auf der Tagesordnung, wie sie in der OECD bereits Ende der neunziger Jahre diskutiert wurde (vgl. Wagner 1998)? Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) hat ihre 24. Sommerschule im August/September 2004 „Über Umfang und Struktur des Tertiären Bereichs in Deutschland“ unter das Motto „Bologna-Universitäten“ gestellt und damit die fortschrittlichen Impulse, die in dieser Hinsicht vom Bologna-Prozess ausgehen, unterstrichen (weitere Informationen im Internet unter [www.gew.de](http://www.gew.de)).

Auf der anderen Seite können einzelne Elemente des Bologna-Prozesses aber auch als strukturelle Voraussetzungen für eine neoliberale Umstrukturierung des europäischen Hochschulwesens begriffen und kritisiert werden. Leitbild der neoliberalen Strukturreform ist die Umwandlung der Hochschulen in Dienstleistungsunternehmen, die ihre Produkte – Ausbildung von Studierenden, Bereitstellung von Forschungsergebnissen – in Konkurrenz mit anderen Anbietern auf einem Bildungs- und Wissenschaftsmarkt an kaufkräftige Nachfrager absetzen müssen (vgl. Keller 2000: 303 ff.). Kon-

sequenz aus diesem Modell ist, dass die Studierenden als kaufkräftige Nachfrager der Ware Studium marktgerechte Preise – Studiengebühren – zu bezahlen haben. Um einen wirksamen Wettbewerb der Hochschulen als Anbieter von Lehr- und Studiendiensteleistungen um die Studierenden als Kunden in Gang setzen zu können, müssen die Studierenden nicht nur zu Beginn ihres Studiums in der Lage sein, sich nach Maßgabe eines Qualitäts- und Kostenvergleichs der unterschiedlichen Anbieter für einen geeigneten und finanzierbaren zu entscheiden, sondern auch während ihres Studiums und insbesondere beim Übergang von einem Studienzyklus in den nächsten den Anbieter zu wechseln. Voraussetzung hierfür wiederum ist die Kompatibilität der Studienstrukturen sowie die Übertragbarkeit der erworbenen Studienleistungen und Abschlüsse.

Wird der Bildungs- und Wissenschaftsmarkt, auf dem die Hochschulen in einen Wettbewerb um Nachfrager treten, europaweit konstituiert, bedarf es auch einer europaweiten Kompatibilität und Übertragbarkeit. Zentrales Instrumentarium für die Herstellung der Übertragbarkeit von Studienleistungen ist ein einheitliches Leistungspunktsystem – gleichsam die gemeinsame ‚Währung‘ im europäischen Studienraum, die Studienleistungen messbar und vergleichbar macht. Die europaweit einheitliche Messbarkeit von Studienleistungen bzw. den ihnen zugrunde liegenden Studiendiensteleistungen könnte in einem weiteren Schritt zur Voraussetzung für eine international vergleichbare Berechnung von durch die Studierenden zu bezahlenden Gebühren werden – entsprechende Überlegungen wurden ja bereits in Deutschland im Zusammenhang mit der Diskussion um die Einführung von Studienkontensystem angestellt.

All dies ist allerdings, dies kann nicht nachdrücklich genug betont werden, im Bologna-Prozess keineswegs angelegt. Die genannten Elemente der bisherigen Entwicklung des Bologna-Prozesses könnten jedoch eine entsprechende neoliberale Umstrukturierung des europäischen Hochschulwesens begünstigen – ebenso wie sie in der Lage sind, emanzipatorische hochschulpolitische Entwicklungen in Gang zu setzen. Insgesamt ist der Bologna-Prozess insofern als widersprüchlich zu bewerten, als er objektiv unterschiedliche Szenarien einer Entwicklung des Europäischen Hochschulraums zulässt. Weder eine pauschale Ablehnung noch eine überschwängliche Zustimmung sind daher eine angemessene Form des Umgangs mit dem Bologna-Prozess (vgl. Bienefeld 2002).

Im Folgenden sollen die wichtigsten Kritikpunkte am bisherigen Verlauf des Bologna-Prozesses zusammengefasst werden, um anschließend darauf aufbauend Forderungen für die weitere Ausgestaltung des Prozesses auf europäischer und nationaler Ebene zu formulieren.

## 7.2. Eingeschränkter Gegenstandsbereich des Bologna-Prozesses

Problematisch ist am Bologna-Prozess zunächst sein eingeschränkter Gegenstandsbereich. Die bisherigen Dokumente und Aktivitäten fokussieren auf Fragen des Hochschulstudiums – insbesondere Studienstrukturen und Übertragbarkeit und Anrechenbarkeit von Studienleistungen.

Die Bologna-Ziele Nr. 1 (leicht verständliche und vergleichbare Abschlüsse), 2 (Gliederung des Studiensystems in zwei Hauptzyklen) und 3 (Leistungspunktsystem) sind ganz unmittelbar hierauf bezogen, bei den Bologna-Zielen Nr. 4 (Mobilität), 6 (europäische Dimension), 7 (lebenslanges Lernen), 8 (Qualitätssicherung), 9 (Förderung der internationalen Attraktivität) und 10 (Doktorandenausbildung als dritter Zyklus) stehen Studienfragen im Mittelpunkt.

Von der Konstituierung eines Europäischen Hochschulraums als Leitbild des Bologna-Prozesses kann jedoch nicht ernsthaft gesprochen werden, solange alle anderen Gegenstandsbereiche von Hochschulpolitik – z. B. Forschung, Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, Hochschulfinanzierung, Hochschulorganisation, Personalstruktur – ausgeklammert bleiben. Sogar die Hochschullehre erfährt im Bologna-Prozess eine eigenümlich Vernachlässigung, obwohl sie als Pendant zum Studium z.B. im Zusammenhang mit der vereinbarten Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Initiativen zur Qualitätssicherung (Bologna-Ziel Nr. 5) größere politische Beachtung verdient hätte. Damit ist noch nichts darüber gesagt, ob es aus Sicht des Verfassers zweckmäßig wäre, den Gegenstandsbereich des Bologna-Prozesses auf das gesamte Politikfeld Hochschule auszudehnen. Die Kritik bezieht sich zunächst nur auf den Umstand, dass der Begriff „Europäischer Hochschulraum“ semantisch sehr viel weiter reichende Implikationen enthält als sie den hochschulpolitischen Zielen des Bologna-Prozesses tatsächlich zugrunde liegen, der eher die Umriss eines ‚Europäischen Studienraums‘ zu konturieren vermag.

Was die inhaltliche Bewertung des eingeschränkten Gegenstandsbereichs des Bologna-Prozesses es angeht, so

gibt es in der Tat keinen Grund, die Ausklammerung von hochschulpolitischen Fragen wie die Organisation und Verwaltung der Hochschulen sowohl in ihrem Inneren als auch in ihrem äußeren Verhältnis zum Staat und zum gesellschaftlichen Umfeld in Zweifel zu ziehen.<sup>9</sup> In den meisten europäischen Ländern hält sich der Zentralstaat mit strukturellen Vorgaben für die Hochschulorganisation zurück. Seit der Deregulierung des Hochschulrahmengesetzes von 1998 ist diese Frage sogar innerhalb des föderalistischen Systems der Bundesrepublik Deutschland nahezu vollständig den Ländern überlassen, die diese teilweise ihrerseits im Zuge einer Stärkung der Organisationsautonomie an die Hochschulen weitergegeben haben. Eine europaweite Angleichung von Grundstrukturen der Hochschulorganisation wäre auch gar nicht erforderlich, um einen Europäischen Hochschulraum zu konstituieren.

Was jedoch einen „Europäischen Hochschulraum“ in diesem Sinne begrifflich über einen ‚Europäischen Studienraum‘ hinaus ausmacht, sind insbesondere der Komplex Studienfinanzierung als materielles Pendant zur formellen Frage der Kompatibilität von Studienstrukturen und Studienleistungen sowie der Komplex Hochschulpersonalstruktur und Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses als Voraussetzung für eine ungehinderte Mobilität von Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern, wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern sowie Angehörigen des administrativen und technischen Hochschulpersonals. Die europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister haben zwar sowohl in Prag als auch in Berlin vereinbart, in Zukunft auch der sozialen Dimension studentischer Mobilität Rechnung zu tragen doch es ist über die allgemeine Absichtserklärung hinaus bis jetzt nicht zu konkreten Vereinbarungen oder Maßnahmen gekommen. Die Einbeziehung der Doktorandenausbildung in Berlin stellt zwar einen ersten Brückenschlag zum Bereich Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs dar, diente aber erklärtermaßen dem Zweck der Komplettierung der – nun drei Zyklen umfassenden – Studienstruktur, sodass nicht mit weiteren Erweiterungen des Gegenstandsbereichs des Bologna-Prozesses in diese Richtung zu rechnen ist. Der sich Folge der Bundesverfassungsgerichtsentscheidung zur Juniorprofessur allein innerhalb Deutschlands abzeichnende föderale Flickenteppich unterschiedlicher Wege zur Hochschullehrerlaufbahn zeigt, dass es die Herstellung der Kompatibilität der Qualifikationswege im Rahmen des europäischen Maßstabs unabdingbar

ist. In diesem Zusammenhang wird erneut über die Zukunft von Insellösungen wie der Habilitation zu diskutieren sein. Auch der Trend-III-Bericht erkennt an, dass dieses Thema in nächster Zeit auf die Agenda des Bologna-Prozesses gehört (Reichert/Tauch 2003: 107).

### 7. 3. Harmonisierung der europäischen Studiensysteme?

Der noch in der Sorbonne-Erklärung von 1998 verwendete Begriff der „Harmonisierung“ der Architektur der europäischen Hochschulsysteme wurde zwar in den nachfolgenden Dokumenten peinlichst vermieden, dennoch konnten die Sorgen, dass am Ende des Bologna-Prozesses eine weitgehende Angleichung der Hochschulsysteme stehen könnte, bislang nicht völlig ausgeräumt werden.<sup>10</sup>

Auf eine Angleichung der Studienstrukturen zielt der Bologna-Prozess erklärtermaßen ab: Entsprechend den Vereinbarungen der Bologna-Erklärung geht es nicht nur darum, die vorhandenen Abschlüsse europaweit leicht verständlich und vergleichbar zu machen, sondern auch einheitlich in zwei Hauptzyklen (undergraduate und graduate) zu gliedern. Die Bologna-Erklärung beschränkt sich aber auf die Vorgabe dieser Grundstruktur und lässt den Unterzeichnerstaaten und Hochschulen einen weiten Gestaltungsspielraum: Weder werden die Abschlussbezeichnungen „Bachelor“ und „Master“ genannt, noch werden – mit Ausnahme der Minimalvorgabe, dass sich der zum ersten berufsqualifizierenden Abschluss führende undergraduate-Zyklus über mindestens drei Jahre erstrecken muss – Aussagen zur Studiendauer gemacht, geschweige denn das häufig kolportierte 3-5-8-Modell (drei Jahre bis zum Bachelor, weitere zwei Jahre zum Master, weitere drei Jahre zur Promotion) vorgeschrieben.

Was die Studieninhalte angeht, so gehört es zur immer wieder hervorgehobenen Philosophie des Bologna-Prozesses, diesbezüglich keine Vereinheitlichungen anzustreben, sondern die in den europäischen Hochschulsystemen vorhandene Vielfalt zu respektieren. Doch auch diese Philosophie droht durch die konkrete Politik im Rahmen des Bologna-Prozesses aufgeweicht zu werden. Insbesondere das Bologna-Ziel Nr. 5 (Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung) eignet sich als Hebel für eine inhaltliche Harmonisierung von Studienangeboten, da die Evaluierung und Akkreditierung von Studiengängen, für die einheitliche europäische Richtlinien erarbeitet werden

sollen, auch curriculare Mindeststandards zum Gegenstand haben. Im deutschen Länderbericht für den Berliner Gipfel wurde die Entwicklung eines europäischen Handbuchs zur Qualitätssicherung („principles of good accreditation and evaluation“) vorgeschlagen (Kultusministerkonferenz/ Hochschulrektorenkonferenz/ Bundesministerium für Bildung und Forschung 2002: 20). Die bisher im Rahmen des Bologna-Prozesses betonte Vielfalt nationaler Qualitätssicherungssysteme soll demnach zu Gunsten einer stärkeren Vereinheitlichung eingeschränkt werden. Im für den Berliner Hochschulgipfel vorgelegten Trend-III-Bericht wird jedoch erstmals darüber hinaus gefordert, dass die Regierungen und Hochschulen sich für die nächste Phase des Bologna-Prozesses die Erarbeitung eines gemeinsamen europäischen Qualifikationsrahmen („common European Qualifications Framework“) vornehmen, der auch die Definition von Ausbildungszielen, -niveaus und -inhalten zum Gegenstand haben soll (Reichert/Tauch 2003: 45 ff.). Ähnliche Positionen haben – wesentlich zurückhaltender formuliert – in die Erklärung der europäischen Hochschulorganisation zum Berliner Hochschulgipfel Einzug gehalten (EUA 2003). Es bleibt abzuwarten, ob die Teilnehmerländer auf dem Weg nach Bergen den bisherigen Grundsatz des Bologna-Prozesses, sich aus Studieninhalten heraus zu halten, tatsächlich preisgeben.

Zwar ist der Bologna-Prozess noch weit von einer europäischen „McDonaldisierung“ (Welbers 1999) der Studienangebote entfernt, doch die Gefahr einer schrittweisen Angleichung der Studiengänge an eine europäische Norm, die nicht nur die Kompatibilität von Abschlüssen und Studienleistungen sichert, sondern auch eine inhaltlichen Harmonisierung begünstigt, ist keineswegs gebannt.

#### 7.4. Primat der Ökonomie

Der politische Begründungszusammenhang des Bologna-Prozesses ist sehr stark von ökonomischen Überlegungen geprägt, während eigenständige kulturelle oder soziale Zielsetzungen des Europäischen Hochschulraums vernachlässigt werden.

Besonders deutlich wird dies am Begriff der „employability“ (arbeitsmarktbezogene Qualifikation, wörtliche Übersetzung: Beschäftigbarkeit), der Einzug in die grundlegenden Dokumente des Bologna-Prozesses gehalten hat. Selbstverständlich ist der Anspruch von Studierenden legitim, dass die von den Hochschulen angebotenen Studiengänge auch eine Qualifikation für

eine berufliche Tätigkeit vermitteln, für die es auf dem Arbeitsmarkt eine reale Nachfrage gibt. Ebenso wie es falsch wäre, das Hochschulstudium auf seine berufsqualifizierende Funktion zu reduzieren, wäre es verkehrt, diese neben anderen notwendigen Funktionen des Studiums – wie z. B. die allseitige Entfaltung der Persönlichkeit – auszublenden. Gerade in Ländern Kontinentaleuropas wie der Bundesrepublik Deutschland, wo mit der Einführung zweistufiger Studienabschlüsse Neuland betreten wird und die Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt nach wie vor ungesichert ist (vgl. Schmidt 2004), ist es wichtig, die berufsqualifizierende Qualität neuer Studiengänge wie dreijähriger Bachelor-Studiengänge zu gewährleisten.

Der Begriff „employability“ enthält jedoch weitergehende Implikationen. Bei diesem Terminus handelt es sich um einen ursprünglich von der europäischen Unternehmerlobby – insbesondere der europäischen Vereinigung der Industrie- und Arbeitgeberverbände UNICE sowie des Runden Tisches europäischer Industrieller ERT – geprägten Schlüsselbegriff für eine Ausrichtung der Bildungspolitik an Unternehmens- und Arbeitsmarkterfordernissen (Lohmann 2002: 47; vgl. Hirtt 2002; Bosch 2002). Dabei geht es zum einen um eine stärkere Anpassung der Inhalte von Ausbildungsprogrammen und Studiengängen an Anforderungen beruflicher Tätigkeit in Industrie und Wirtschaft, zum anderen aber um eine größere individuelle Verantwortung der Auszubildenden und Studierenden, ihre Qualifikationen nach Abschluss der Erstausbildung kontinuierlich an die Anforderungen des Arbeitsmarkts anzupassen. Aus dem Recht auf Bildung ist eine Qualifizierungspflicht jeder und jedes Einzelnen geworden; jedes Individuum ist für die laufende Reproduktion seines Arbeitsvermögens verantwortlich.

Pendant zur „employability“ ist das „life long learning“ (lebenslanges Lernen), das neben seinen landläufigen fortschrittlichen Implikationen, möglichst alle Bürgerinnen und Bürger in allen Lebensphasen den Zugang zu Bildung und Weiterbildung zu ermöglichen, eben auch Ausdruck der individuellen Qualifizierungspflicht ist: Die berufliche Ausbildung wird auf die Vermittlung von Grundkenntnissen und Schlüsselqualifikationen reduziert und entsprechend zeitlich verkürzt, darüber hinaus gehende Qualifikationen fallen in den Bereich der Weiterbildung, für den die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer selbst verantwortlich sind, was grundsätzlich auch die Übernahme der Kosten einschließt. Die Zerteilung des Studiums in grundständige Bachelor- und

weiterführende Master-Studiengänge ist grundsätzlich geeignet, sich in dieses Schema einzufügen, insbesondere dann, wenn der Zugang zu den weiterführenden Studiengängen an besondere Voraussetzungen und die Zahlung von Studiengebühren gebunden ist.

### **7.5. Eingeschränkter Zugang zu Master-Studiengängen**

In möglichen Behinderungen des Übergangs vom Ersten, in der Regel mit dem Bachelor-Grad abgeschlossenen, Studienzyklus zum zweiten, in der Regel mit dem Master-Grad abgeschlossenen, Studienzyklus ist eines der gravierendsten Probleme der mit dem Bologna-Prozess verbunden Studienstrukturreform zu sehen.

Grundlage der zweigliedrigen Studienstrukturen ist unbestreitbar die Erwartung, dass nicht alle Absolventinnen und Absolventen des ersten Zyklus gleichsam automatisch ihr Studium im zweiten Zyklus fortsetzen, sondern ein Teil ihren berufsqualifizierenden Erstabschluss zur Aufnahme einer beruflichen Tätigkeit nutzt – möglicherweise mit der Option der späteren Aufnahme eines weiterführenden Studiums. Da die Hochschuletats europaweit unter dem Druck finanzieller Stagnationen oder Kürzungen stehen, sich andererseits aber die Erkenntnis durchgesetzt hat, dass die europäischen Volkswirtschaften in Zukunft eher mehr als weniger Akademikerinnen und Akademiker benötigen, erscheint die Option einer Verkürzung der Studienzeit des überwiegenden Teils der Studierenden (jener Mehrheit der Studierende, die bereits nach einem dreijäh-

rigen Bachelor-Studium die Hochschule verlassen) als Möglichkeit, den Akademiker-Output bei gleich bleibendem oder sinkendem finanziellen Input zu erhöhen. Diese fiskalisch motivierten Überlegungen überlagern sich mit konservativen bildungs- und hochschulpolitischen Erwägungen, dass unmöglich 30, 50 oder gar 70 Prozent eines Alterjahrgangs für ein wissenschaftliches Studium befähigt sein können, sodass die Masse der Studierenden auf ein verkürztes, primär berufsqualifizierendes Studium verwiesen wird und ein weiterführendes wissenschaftliches, theoretisch orientiertes Studium einer kleineren Elite vorbehalten bleiben könnte. Hier ist auch der Zusammenhang der Bachelor- und Master-Studiengänge mit der in Deutschland Anfang 2004 aufgeflammtten Debatte um „Eliteuniversitäten“ zu sehen, die ebenfalls auf dem Grundgedanken einer Differenzierung der Studienangebote in hochwertige und durchschnittliche bis unterdurchschnittliche beruht.

Ob und inwieweit derartige Überlegungen den Charakter eines zweigliedrigen Studiensystems bestimmen können, hängt davon ab, auf welche Weise der Übergang vom ersten zum zweiten Studienzyklus gesteuert wird. Der grundsätzliche Anspruch von allen Absolventinnen und Absolventen eines Bachelor-Grades auf direkten Zugang zu mindestens einem Master-Studium, wie er in den Niederlanden und im flämischen Teil Belgiens besteht, stellt im Rahmen der bisherigen Entwicklung des Bologna-Prozesses eine Ausnahme dar. Im Allgemeinen ist der Übergang mit Restriktionen unterschiedlicher Ausprägung verbunden.

**freier Zusammenschluss von Studentinnenschaften (fzs)**

## **Für eine qualitative Studienreform**

Beschlossen auf der 25. Mitgliederversammlung des fzs (Passau, Mai 2004)

Wissenschaftliche Bildung und Ausbildung an den Hochschulen in Deutschland entsprechen nicht den gesellschaftlichen Erfordernissen. Die aktuelle Debatte um die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, um Modularisierung und Kreditpunktsysteme sowie um 'Qualitätssicherungsinstrumente' wie Evaluation und Akkreditierung scheint sich dennoch auf eine rein technische Strukturdebatte zu beschränken. Eine transparente öffentliche Debatte um Ziele und Inhalte der Hochschulbildung findet nicht statt. Der fzs fordert diese Debatte mit diesem Positionspapier ein. Er wird für eine qualitative Studienreform wirken, die sich an den folgenden Eckpunkten orientiert.

### **Demokratische Studienreformdebatte statt Expertenklüngel**

Was die Qualität eines Studiums ausmacht, ist nicht objektiv bestimmbar. Im Gegenteil: Lernziele werden von unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen notwendigerweise widersprüchlich definiert. Die AbsolventInnen können nicht gleichzeitig sowohl reibungslos funktionierende Rädchen im Produktionsprozess als auch Sand im Getriebe sein. Eine Internationalisierung von Studiengängen kann nicht gleichzeitig eine Qualifizierung für die Standortkonkurrenz als auch internationale Verständigung und Solidarität zum Ziel haben. Ebenso herrschen unterschiedliche Vorstellungen von 'guten' Studienbedingungen, Lehr- und Lernformen. Die Definition von Studienzielen, Inhalten und Methoden kann also nur das Ergebnis einer bildungspolitischen Auseinandersetzung sein. Die Foren, in denen diese Debatte geführt wird, sind daher vor allem daran zu messen, inwieweit sie eine Partizipation aller beteiligten Gruppen, die demokratische Legitimierung ihrer jeweiligen VertreterInnen sowie die Transparenz der Debatte gegenüber der Öffentlichkeit gewährleisten.

Die Diskussion um Lernziele kann nie abgeschlossen sein, sondern muss sich in sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen ständig fortentwickeln. Lehrende und Lernende vor Ort müssen daher über Lerninhalte und -ziele ständig in Dialog bleiben. Der fzs setzt sich für eine Lehr- und Lernkultur ein, für die forschendes Lernen und eine gemeinsame Bestimmung der Lernziele durch Lehrende und Lernende in allen Lehrveranstaltungen selbstverständlich sind. In jedem Studiengang muss es außerdem Gremien geben, in denen Lehrende und Lernende gleichberechtigt über die Fortentwicklung des Studienganges beraten.

Hierüber hinaus brauchen wir auch auf zentraler Ebene einen ständigen Dialog von Hochschule und Gesellschaft über die Ziele, Inhalte und Methoden von Bildung und Wissenschaft. Die Fortentwicklung eines Faches kann dabei weder allein der Diskussion innerhalb der wissenschaftlichen Fachverbände, noch der beliebigen Profilierung einzelner Fachbereiche oder einem direkten politischen Durchgriff der Arbeitgeber überlassen werden. Stattdessen fordert der fzs die Einbindung von gesellschaftlichen Gruppen wie beispielsweise von Gewerkschaften und Umweltverbänden in die Auseinandersetzung um eine Fortentwicklung der Hochschulbildung.

### **Solidarisches Lernen statt Ellenbogen**

Der fzs konstatiert, dass dem Wettbewerb unter den StudentInnen als Regulierungsmechanismus in den Hochschulen eine wachsende Bedeutung zukommt. Dieser wird unter anderem durch neue Barrieren im Bildungssystem forciert, beispielsweise durch die Einführung eines selektiven Bachelor-/Mastersystems sowie durch hochschulinterne Auswahlverfahren für Studienanfänger und für Masterstudiengänge, aber auch durch die geplante Einführung von Ranking-Noten im Rahmen des ECTS. All diese Umstrukturierungen setzen die StudentInnen unter Druck, sich von ihren MitstudentInnen abzugrenzen. Der fzs erteilt diesem Leitbild eine klare Absage. Wir wollen nicht gegeneinander, sondern miteinander studieren. Wissen ist ohne den Austausch mit anderen weder herstellbar, noch zu rechtfertigen oder weiterzuentwickeln. Wenn StudentInnen ein strukturelles Interesse daran haben, dass alle anderen möglichst wenig wissen, wird dieser

Austausch mit anderen systematisch behindert. Ein produktiver Lernprozess kann dagegen nur durch ein gemeinsames Erkenntnisinteresse befördert werden.

### **Wissenschaft in gesellschaftlicher Verantwortung statt Elfenbeinturm**

Die Orientierung von Lehre und Studium auf die berufliche und gesamtgesellschaftliche Praxis ist eine notwendige Voraussetzung für kritische Bildung. Hochschulen sind als Institutionen von Bildung, Forschung und wissenschaftlicher Auseinandersetzung zwangsläufig in gesellschaftliche Entwicklungen und Konflikte eingebunden. Eine Hochschule, die sich als Freiraum außerhalb der Gesellschaft definiert und ihre Arbeit als zweckfrei bezeichnet, nimmt sich jegliche Möglichkeit, die an sie herantretenden Anforderungen in Frage zu stellen und liefert ihre Ergebnisse damit jeglichem Zweck aus.

### **Kritischer Praxisbezug statt Arbeitsmarktorientierung**

Hochschulen müssen ein Ort sein, an dem Lösungen für gesellschaftliche Probleme erarbeitet und Grundlagen für gesellschaftlichen Fortschritt entwickelt werden. Es kann daher nicht einziges Ziel eines Studiums sein, StudentInnen für die bestehende Arbeitswelt zu qualifizieren. Neben einem soliden Fachwissen muss ein Studium auch Kenntnisse und Fähigkeiten zur gesellschaftlichen und politischen Mitwirkung vermitteln. Es ist ein zentraler Bestandteil wissenschaftlicher Ausbildung, bestehende Strukturen zu hinterfragen, Alternativen zu entwickeln und entsprechende Impulse in die Praxis zu geben. Ein praxisorientiertes Studium muss also auch zum Ziel haben, am späteren Arbeitsplatz soziale und ökologische Reformen durchsetzen zu können sowie neue Tätigkeitsfelder zu erschließen. Aber auch über den eigenen Arbeitsplatz hinaus müssen AbsolventInnen in der Lage sein, in gesellschaftliche Entwicklungen aktiv einzugreifen. Der fzs setzt sich daher dafür ein, dass gerade das kritische Betrachten der beruflichen und gesellschaftlichen Praxis den Kern einer Praxisorientierung bildet, die mehr ist als 'training on the job' und dabei tatsächlich zu einer dauerhaften Berufsfähigkeit der AbsolventInnen, aber auch zu gesellschaftlichem Fortschritt beiträgt.

Eine so verstandene Praxisorientierung kann nicht durch eine Entwissenschaftlichung 'berufsorientierter' Studiengänge erreicht werden, sondern steht im Gegenteil in direkter Relation zum wissenschaftlichen Niveau des Studiums. Das Leitbild des forschenden Lernens muss daher weiterhin für alle Studiengänge gelten. Die wissenschaftliche und fachpolitische Auseinandersetzung mit der Geschichte und gesellschaftlichen Rolle des eigenen Faches muss ein zentraler Bestandteil jeden Studienganges sein. Technologieentwicklung und Technologiefolgenabschätzung müssen als untrennbare Bestandteile einer verantwortungsbewussten Wissenschaft stets im Zusammenhang gelehrt und gelernt werden.

### **Bachelor-/Masterstudienysteme: Keine neue Idee**

Die Einführung gestufter Studiengänge wird in Deutschland seit den 60er Jahren debattiert. Auch damals wurde der wesentlich vom Wissenschaftsrat getragene Vorschlag mit der wachsenden Studierendenzahl und dem allgemeinen Ziel einer Studienzeiterkürzung begründet. Mit der 4. Novelle des Hochschulrahmengesetzes (HRG) im Jahre 1998 fand die Einführung von Bachelor-/Masterstudiengängen Eingang in die deutsche Gesetzgebung. Mit der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung 1999 wurde zudem ein Instrument geschaffen, um die Umstellung der Hochschulabschlüsse auf Bachelor und Master in Deutschland erheblich zu forcieren. Kein anderes Element des Bologna-Prozesses wurde auf europäischer Ebene von deutscher Seite so vehement eingefordert und findet hier so große Beachtung. Mit den im Oktober 2003 durch die Kultusministerkonferenz beschlossenen "Ländergemeinsamen Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen,, wurden nun grundlegende Richtlinien geschaffen, die unter anderem vorsehen, dass der Bachelor der erste berufsqualifizierende und zugleich Regelabschluss eines Hochschulstudiums ist, sowie dass der Zugang zum Masterstudium von "weiteren besonderen Zugangsvoraussetzungen,, abhängig sein soll.

Der fzs stellt fest, dass es sich bei der Einführung des Bachelor- /Masterstudienystems im Kern um eine relativ alte Idee handelt, die unter dem Deckmantel der Internationalisierung offensichtlich im wesentlichen auf eine Verkürzung der Regelstudienzeiten und damit auf einen massiven Bildungsabbau abzielt. Außerdem ist vorgesehen, die 'herkömmlichen' Studiengänge innerhalb der nächsten Jahre vollständig durch Bachelor-/Masterstudiengänge zu ersetzen. Das neue Studiensystem soll den Studierenden also nicht mehr als attraktive Alternative, sondern als alternativlose neue Studienstruktur vorge setzt werden.

### **Keine Reduzierung von Studienplätzen und freier Zugang zum Master**

Die Einführung eines zweistufigen Studiensystems kann bei entsprechender Ausgestaltung sinnvoll sein, um zu einer Erhöhung der Bildungsbeteiligung beizutragen, vor allem durch eine Erhöhung des Zugangs von Menschen ohne allgemeine Hochschulreife. In einem zweistufigen System könnte die Zugangsschwelle zu einem ersten und daraufhin auch einem zweiten Abschluss deutlich gesenkt werden.

Dies ist aber nicht das Ziel der aktuellen Einführung: Die bestehende Unterfinanzierung der Hochschulen soll offensichtlich durch eine schärfere Beschränkung des Hochschulzugangs gelindert werden. Bessere Betreuungsrelationen sind notwendig, dürfen aber nicht auf Kosten von Studienplätzen durchgesetzt werden. Durch zusätzliche Selektionshürden im Bildungssystem werden die Potentiale neuer Bildungswege durch ein zweistufiges Studiensystem konterkariert. Der fzs fordert daher einen unbeschränkten Zugang zum Master für alle Studierwilligen.

### **Neukonzeption und qualitative Studienreform statt vermeintliche Kopie anderer Systeme**

Die Behauptung, es gäbe ein international anerkanntes und vergleichbares zweistufiges Studiensystem, ist falsch. Vielmehr existiert eine Vielzahl unterschiedlicher Systeme, die allein gemeinsam haben, dass auf das Bachelor- das Masterstudium folgt. In den Köpfen der entscheidenden AkteurlInnen hat sich dennoch ein Wunschbild eines homogenen und leistungsfähigen angloamerikanischen Studiensystems verfestigt, das mit der Realität insbesondere der Mehrheit der US-amerikanischen Hochschulen nur sehr wenig zu tun hat. Dieser verklärte Wunschtraum einer wettbewerbsfähigen Elitehochschule mit vergleichbaren, weil identisch organisierten, Bachelor- und Masterprogrammen wird in der deutschen hochschulpolitischen Debatte zum neuen Leitbild erklärt, dem es nachzueifern gelte. Dieses Leitbild leistet aber längst überwunden geglaubten Diskursen Vorschub, die an die Tradition der Ordinarienuniversität anknüpfen und mit progressiver Studienreform nichts zu tun haben. Die Antwort auf die realen Probleme der Hochschulen in Deutschland kann deshalb nur eine Neukonzeption der Studiengänge sein, die eine inhaltliche, die Erfordernisse der Fächer berücksichtigende Überarbeitung der bestehenden Studiengänge zur Grundlage hat. Die formale Festlegung eines starren Zeitschemas nach dem Prinzip von 3+2 oder 4+1 Studienjahren ist daher nicht sinnvoll und hat mit einer qualitativen Studienreform nichts zu tun.

### **Interdisziplinarität statt Kanonisierung**

Zu den politischen Absichtserklärungen zur Einführung des Bachelor- / Masterstudienystems gehörte die Ermöglichung neuer interdisziplinärer Studienwege, die verstärkt individuelle Bildungswege möglich machen sollten. Die Trennung konsekutiver und nicht-konsekutiver Masterstudiengänge, wie sie durch die im Oktober 2003 von der Kultusministerkonferenz beschlossenen Strukturvorgaben festgeschrieben wurde, schließt aber eben diese Studienwege aus dem konsekutiven Studiensystem aus und verwehrt im Zusammenhang mit den BAföG- und Studiengebührenregelungen einem Großteil der StudentInnen damit den Zugang zum interdisziplinären Master. Dieses wird noch dadurch verschärft, dass im Zuge der Umstellung auf das Bachelor- /Masterstudienystem vielerorts interdisziplinäre Studienanteile mit Hinweis auf den möglichen Fachwechsel nach dem Bachelor abgeschafft oder zumindest stark eingeschränkt werden. Quasi ganz nebenbei können die Fachdisziplinen so auch den häufig von den Fächern ungeliebten, von den Studierenden aber geschätzten Wahl- und Kombinationsmöglichkeiten ein unrühmliches Ende bereiten. Ein radikales Umsteuern ist in dieser Hinsicht längst überfällig.

## **Anerkennung verbessern statt falscher Mobilitätsversprechen**

Unter Berücksichtigung der Diversität der europäischen Hochschulsysteme kann die Umstellung auf Bachelor-/Masterstudiengänge und damit eine rein formale Angleichung der Titel nicht ohne weitergehende Aspekte zu einer Vergleichbarkeit und damit zu einer wesentlich gesteigerten Mobilität im europäischen Hochschulraum führen. Diese Einschätzung wird durch bisherige Erfahrungen bestätigt. Vielmehr ist es notwendig, die tatsächliche Anerkennung von einzelnen Lehrveranstaltungen, Studienabschnitten und -abschlüssen vor Ort zu verbessern. Dazu kann die Einführung des ECTS im Sinne einer Orientierung am tatsächlichen studentischen Arbeitsaufwand hilfreich sein. In erster Linie muss auf zentraler Ebene die Ratifizierung sowie die ernsthafte Umsetzung der Lissabonner Anerkennungs-Konvention vorangetrieben werden.

## **Studiengebührenfreiheit und Ausbildungsförderung für alle Studiengänge**

Die Studiengebührenfreiheit muss grundsätzlich für alle Studiengänge gewährleistet werden. Ebenso ist die Ausbildungsförderung nach BAföG für alle Studiengänge sicherzustellen. Eine Unterscheidung von konsekutiven, nicht-konsekutiven und weiterbildenden Studiengängen, die im Übrigen häufig nicht sachlich begründet, sondern eine willkürliche Entscheidung von Landesministerium und Hochschule ist, darf keinerlei Auswirkungen auf die Studienfinanzierung haben. Überdies lehnt der fzs die Auslagerung von MA-Studiengängen in privatrechtlich organisierte Weiterbildungsinstitutionen ausdrücklich ab. Kostenpflichtige MA Studiengänge erhöhen die soziale Selektivität und führen letztlich zu einer Manifestierung finanzieller und sozialer Ungleichheit.

## **Gleichberechtigung der Abschlüsse**

Ausgehend von den oben gefassten Anforderungen an eine Praxisorientierung der Hochschulausbildung ist die Unterscheidung nach forschungsbezogenen und anwendungsbezogenen (berufsorientierten) Masterstudiengängen irreführend und zurückzuweisen. Eine dauerhafte Berufsbefähigung kann nicht durch eine Entwissenschaftlichung der Studiengänge erreicht werden, ebenso wie 'Forschungsorientierung' nicht ohne Anbindung an die Praxis geschehen darf. Die Abschlüsse an Fachhochschulen und Universitäten sind grundsätzlich gleichzustellen. Dies heißt auch, dass das Promotionsrecht auch für AbsolventInnen von FHs zu garantieren ist.

## **Modularisierung: Lernziele diskutieren, neue Möglichkeiten der Studiengestaltung eröffnen**

Die Modularisierung von Studiengängen stellt die Planenden vor die Herausforderung, über die Lernziele bestimmter Studienabschnitte zu diskutieren und diese in den Gesamtzusammenhang des betreffenden Studienganges einzuordnen. In diese Debatte müssen Lehrende und Lernende als gleichberechtigte DiskussionspartnerInnen einbezogen werden. Der Diskussionsprozess um Lernziele muss kontinuierlich fortgeführt werden, da Lernziele in sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen und angesichts wissenschaftlichen Fortschritts immer wieder neu bestimmt werden müssen.

An den Hochschulen ist dagegen derzeit zu beobachten, dass im wesentlichen bestehende Lehrveranstaltungen neu gemischt und damit organisatorische Gegebenheiten in die neue Struktur gegossen werden. Eine Diskussion über eine inhaltliche Studienreform findet nicht statt. Häufig eröffnet die Struktur keinerlei neue Freiheiten in der Studiengestaltung, sondern geht im Gegenteil mit einer Zunahme des Anteils von Pflichtveranstaltungen einher und schränkt die StudentInnen in ihren Möglichkeiten der eigenständigen fächerübergreifenden Kombination und Schwerpunktbildung deutlich ein. Der fzs tritt für eine Modularisierung von Studiengängen ein, die nicht nur Studienstrukturen transparenter macht, sondern auch zusätzliche interdisziplinäre und individuelle Studienwege eröffnet und gleichzeitig eine umfassende Debatte über die Ziele bestimmter Studienbestandteile neu eröffnet.

## **ECTS: Mobilität statt Prüfungsorientierung**

Damit die Einführung des European Credit Transfer Systems (ECTS) tatsächlich zur Mobilität von StudentInnen im europäischen Hochschulraum beitragen kann, müssen die ECTS-Punkte, welche einzelnen Lehrveranstaltungen zugeordnet werden, Auskunft über den erwartbaren Arbeitsaufwand der betreffenden Veranstaltung und damit über deren Gewicht im Gesamtkontext des Studienganges geben. Das ECTS kann somit zur Transparenz der Studienorganisation beitragen, sofern es tatsächlich auf der Grundlage einer Debatte um den studentischen Arbeitsaufwand für die Vor- und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen und Prüfungen sowie für eigenständiges Studieren definiert wird. Die derzeit zu beobachtende 'Reform' von Studienplänen mit Hilfe eines festen Umrechnungsfaktors von Semesterwochenstunden in ECTS-Punkte kann hierzu keinerlei Beitrag leisten. Sinnvolle Richtgrößen für den Arbeitsaufwand bestimmter Lehrveranstaltungen sind nur durch die Befragung der StudentInnen zu ermitteln.

Die Orientierung von Studienaufwand und -organisation an VollzeitstudentInnen geht dabei an der Wirklichkeit vorbei: VollzeitstudentInnen sind längst nicht mehr die Regel, sondern die Ausnahme. Die von der Kultusministerkonferenz angesetzten 1800 Stunden pro Jahr entsprechen 45 Arbeitswochen à 40 Stunden. Dies verdeutlicht, dass hier die Zeit der StudentInnen vollständig für das Studium verplant wird. Wenn man also die Orientierung an VollzeitstudentInnen konsequent zu Ende denkt, heißt dies, dass die Mehrzahl der StudentInnen auch weiter deutlich länger studieren muss, als es sich BildungsplanerInnen erhoffen. Und da ein 'Überziehen' der Regelstudienzeit inzwischen massiv geahndet wird, führt dies nicht zu einer Verbesserung, sondern zu einer Verschlechterung der Situation Teilzeitstudierender. Das ECTS bietet keine Lösung für TeilzeitstudentInnen, macht aber nochmals deutlich, dass dieses Problem dringend angegangen werden muss.

Der fzs nimmt mit großer Beunruhigung wahr, dass unter dem Deckmantel des ECTS vielerorts die Einführung von zahlreichen neuen Prüfungen und eine reine Prüfungsorientierung des Lernens vorangetrieben werden. Der fzs wehrt sich gegen die Vorstellung, dass nur explizit abgeprüftes Wissen als Studienleistung anerkannt werden könne. Rankingnoten, wie sie derzeit im Rahmen des ECTS diskutiert werden, lehnt der fzs ab.

Statt der beobachtbaren Prüfungsinflation gehört die Ablösung klassischer durch neue Prüfungsformen auf die hochschulpolitische Tagesordnung. Hierbei sind insbesondere solche Prüfungsformen zu entwickeln, die nicht das Ergebnis des Lernprozesses schematisch abprüfen, sondern den Lernprozess selbst begleiten und forschendes Lernen befördern.

## **Demokratisierung des Akkreditierungssystems statt Markt und Mode**

Für die Gestaltung der Bachelor- und Masterstudiengänge, so die politische Ankündigung, sollten die Planenden vor Ort mehr Freiräume erhalten als bei den 'herkömmlichen' Studiengängen. Rahmenprüfungsordnungen für die neuen Studiengänge wurden nicht erarbeitet. Stattdessen wurde die fachlich-inhaltliche Begutachtung neuer Studiengänge an das Akkreditierungssystem und damit in die Hände von Akkreditierungsagenturen und GutachterInnen abgegeben. Der fzs stellt fest, dass das Akkreditierungssystem bislang keine neuen Gestaltungsspielräume eröffnen konnte. Im Gegenteil: Die Orientierung der Akkreditierungsverfahren auf einzelne GutachterInnen erzeugt auf die antragstellenden Fachbereiche einen enormen Konformitätsdruck. Denn wer als GutachterIn kommen wird und nach welchen Kriterien diese Einzelpersonen urteilen, ist für die Fachbereiche kaum vorhersehbar. Der Mut, vom Mainstream abweichende Studienprogramme zu entwickeln, fällt entsprechend gering aus. Ein zweites Verfahren nach einer abgelehnten Akkreditierung würde neben dem Prestige-Verlust die Mehrzahl der Fachbereiche auch vor einschneidende finanzielle Probleme stellen. Hierüber hinaus existieren Vorgaben einzelner Agenturen, die in ihrer Detailliertheit den Umfang der herkömmlichen Rahmenprüfungsordnungen deutlich überschreiten.

Institutionell wurde die fachlich-inhaltliche Überprüfung neuer Studiengänge von den Ministerien auf privatrechtlich organisierte Akkreditierungsagenturen übertragen und damit auf Institutionen,

die sich demokratischer Kontrolle weitgehend entziehen. Verbindliche Standards für die Einbeziehung aller betroffenen Gruppen auf allen Ebenen stehen nach wie vor aus. Die Partizipation unterschiedlicher Gruppen in den Gremien des Akkreditierungssystems wird darüber hinaus nicht als politische Interessenvertretung anerkannt, sondern als Beratung durch ExpertInnen verstanden. So sind StudentInnen nicht als VertreterInnen der Verfassten Studierendenschaft, sondern als 'ExpertInnen der eigenen Studienbedingungen' eingebunden. Es verwundert vor diesem Hintergrund wenig, dass die Akkreditierungsagenturen im Allgemeinen wenig Anlass sehen, die StudentInnen selbst entscheiden zu lassen, von wem sie in Akkreditierungsverfahren und -gremien vertreten werden wollen. Der fzs betont, dass die Legitimation der jeweiligen VertreterInnen durch ihre Basis unverzichtbarer Bestandteil eines demokratisch verfassten Gremiensystems ist. Er wird den Studentischen Akkreditierungspool daher weiterhin unterstützen.

Die Schaffung des Akkreditierungssystems sieht eine Regulierung durch Marktmechanismen vor: Die Agenturen sollen untereinander in Wettbewerb treten. Es ist zu beobachten, dass auf diesem Markt die inhaltlichen Standards vor allem von denjenigen gesetzt werden, die bereits vorher eine stabile Machtposition in der Bildungspolitik bzw. im jeweiligen Fach besessen haben. Tatsächliche Reformen der Studiengänge werden somit eher behindert als befördert. Marktmechanismen sind ungeeignet, nachhaltige Studienreformprozesse zu initiieren. Es ist widersinnig, die Aufgabe einer kontinuierlichen Studienreform durch eine Orientierung an Markt und Mode erfüllen zu wollen. Für eine ständige, lebendige und demokratische Debatte um eine qualitative Studienreform dürfen die StudentInnen nicht zu KundInnen degradiert, sondern müssen zu gleichberechtigten Diskussionspartnern der Lehrenden werden.