# Bericht der HRK-Arbeitsgruppe „Europäische Studienreform“

HRK Hochschulrektorenkonferenz

Die Stimme der Hochschulen

Ahrstraße 39 Tel.: 0228/887-0 post@hrk.de
D-53175 Bonn Fax: 0228/887-110 www.hrk.de

**Die Europäische Studienreform in Deutschland – eine Zwischenbilanz**
**Zusammenfassung**

Auftrag der HRK-AG „Europäische Studienreform" war es, den Stand der Umsetzung der Reformziele in Deutschland zu beschreiben. Dabei stützt sie sich auf vorhandene Studien und Analysen und bezieht auch die europäische und globale Perspektive mit ein.

**Außereuropäische Wahrnehmung positiv**
Die internationale Wahrnehmung des Bologna Prozesses zeichnet sich durch großes Interesse, gerade in besonders ausdifferenzierten Hochschullandschaften wie Nordamerika und Australien, aus: die europäischen Entwicklungen werden nicht nur wegen der Bedeutung für das eigene Hochschulsystem aufmerksam verfolgt, sondern vielerorts sogar kopiert.

**Deutsche Debatte: Vermengung von Bologna mit anderen Themen**
Was den Vergleich mit anderen Bologna-Ländern angeht, so fallen einige deutsche Besonderheiten auf. So wurden die eigentlichen Bologna-Ziele (u.a. ein zweistufiges System von Studienabschlüssen, die leichter anzuerkennen und besser vergleichbar sind, die Beseitigung von Mobilitätshemmnissen, die europäische Dimension in der Hochschulausbildung und ihrer Qualitätssicherung) in der deutschen Diskussion stark mit anderen Themen vermischt. Dazu gehören etwa die Hochschuldidaktik, die Hochschulfinanzierung, die Programmakkreditierung, die Differenzierung der Hochschullandschaft oder die wachsende Diversität der Studierenden.Insofern scheint die deutsche „Bologna"-Kritik sich oft weniger gegen die europäische Idee des Prozesses als gegen die spezifische Art der deutschen Umsetzung zu richten.

**Positive Grundhaltung der Lehrenden**
Die Lehrende an deutschen Hochschulen identifizieren sich mehrheitlich mit den inhaltlichen Zielen der Bologna-Reform, etwa mit neuen Lehrstilen und -inhalten, mehr Wahlmöglichkeiten, stärkerer Praxisorientierung, Kompetenzerwerb und internationaler Mobilität. Die von ihnen geäußerten Kritikpunkte, wie „Verschulung des Studiums", beziehen sich allerdings häufig auf Themen, die in ihrem eigenen Gestaltungsbereich liegen.

**Studierende begrüßen die Ziele und bemängeln die Umsetzung**
Grundsätzlich begrüßen die Studierenden die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses. Sie bemängeln jedoch die starre Umsetzung der Reformen in Deutschland mit einer großen Regelungsdichte, verschulten Studiengängen und hohen Prüfungsbelastungen. Sie fordern eine bessere Finanzierung der Reform, um durch angemessene Betreuungsverhältnisse ein studierendenzentriertes und sozial gerechtes Studieren zu erreichen. Die Freiheiten, die Bologna bietet, sollen genutzt werden um der Diversität an den Hochschulen angemessen begegnen und mit ihr umgehen zu können.

**Spielräume zunehmend besser genutzt**
Tatsächlich wurde in den vergangenen Jahren viel erreicht: Viele Hochschulen bzw. Fächer haben die Spielräume, die ihnen die Reform bietet, gut genutzt zur Entwicklung von Studiengängen, die die Studierenden und den Lernprozess ins Zentrum stellen. Die wachsende Heterogenität der Studierenden wird an immer mehr Hochschulen nicht als Problem, sondern als Chance begriffen. Auch andere Möglichkeiten, die die gestufte Struktur den Studierenden bietet - inhaltliche Umorientierung, Mobilität, lebenslanges Lernen – werden zunehmend erkannt und angenommen. Immer noch thematisiert wird die grundsätzliche Frage nach dem richtigen Verhältnis von Bildung und Ausbildung in den neu konzipierten Studiengängen.

**Situation in der Lehre:**
**Veränderungsbedarf erkannt, aber nicht finanziert**
Zwar werden die mit der geforderten Studierendenzentrierung der Lehre und der wachsenden Differenzierung der Studierendenschaft verbundenen Herausforderungen zunehmend erkannt, aber meist fehlen den Hochschulen noch die Ressourcen, um angemessen darauf zu reagieren. Die Politik hat es bisher versäumt, den gestiegenen Anforderungen an die Lehre auch finanziell Rechnung zu tragen.

**Mobilität weiter ausbaufähig**
Deutschland steht hinsichtlich der studentischen Mobilität zwar eher gut da, aber die Zahlen stagnieren aus verschiedenen Gründen: Finanzierungsprobleme, Schwierigkeiten bei der Anerkennung trotz der Lissabon-Konvention (einschl. Anwendung von ECTS und Diploma Supplement), zu stark spezialisierte Studienprogramme, etc.

**Herausforderung Studienabbruch: Chancen besser nutzen**
Bei dem Thema „Studienabbruch und Studienwechsel" handelt es sich um einen der Aspekte, die eigentlich nicht zur zentralen Bologna-Agenda zählen, aber trotzdem häufig und stets mit kritischem Unterton in diesem Kontext erwähnt werden. Valide Aussagen sind zwar erschwert durch fehlende Vergleichbarkeit der Daten (alte vs. neue Studienstruktur, deutsche vs. internationale Erhebungen). Die AG ist indes der Meinung, dass die Situation sich mit der Einführung der neuen Strukturen verbessert habe. Allerdings sollten die Hochschulen die Chancen, die die Reform bietet, besser nutzen, um die Abbrecherquoten weiter zu reduzieren.

**Fazit**

Die Bologna-Ideen sind an den Hochschulen angekommen. Die grundsätzlichen Reformziele stoßen weitgehend auf Akzeptanz. Allerdings gibt es nach wie vor Umsetzungsprobleme auf verschiedenen Ebenen, die von unterschiedlichen Akteuren zu verantworten sind. Die HRK wird deshalb in einem zweiten Schritt konkrete Handlungsempfehlungen zur Beseitigung der noch bestehenden Defizite aussprechen.

# Die Europäische Studienreform in Deutschland: Eine Zwischenbilanz

## I. Ausgangslage: Die Ziele des Bologna-Prozesses

Deutschland gehörte, mit Frankreich, Großbritannien und Italien, zu den Unterzeichnern der Sorbonne-Erklärung von 1998, die auf die zentrale Rolle der Hochschulen im „Europa des Wissens" verwies und erstmals die Schaffung eines Europäischen Hochschulraumes forderte. Dieser Raum sollte sich durch gestufte Studienabschlüsse, Lebenslanges Lernen, mehr Mobilität und erleichterte Anerkennung sowie die Verwendung eines Leistungspunktesystems wie ECTS auszeichnen.

Diese Erklärung traf offensichtlich einen Nerv auch bei den anderen europäischen Staaten, die, in unterschiedlichem Maße, alle mit ähnlichen Problemen in der Hochschulbildung konfrontiert waren: zu hohe Abbrecherquoten, zu lange Studienzeiten, hohe Arbeitslosigkeit unter Absolventen wegen ungenügender Relevanz der Studienprogramme für die Arbeitswelt, Abschottung der nationalen Hochschulsysteme und, als Folge, ungenügende Mobilität und internationale Attraktivität.

Wegen des starken Interesses aller nicht an der Sorbonne-Erklärung beteiligten Staaten lud Italien im Juni 1999 an die Universität Bologna ein. Die dort unterzeichnete Erklärung definierte sechs Hauptpunkte, die die 29 Unterzeichnerstaaten der Reform ihrer nationalen Hochschulsysteme zugrunde legen wollten:

- die Einführung gestufter Studiengänge *(undergraduate/graduate)*
- die Vereinfachung der Anerkennung, u. a. durch die Verwendung des Diploma Supplements
- die Einführung eines Kreditpunktesystems wie ECTS
- europäische Zusammenarbeit im Bereich der Qualitätssicherung
- die Förderung der Mobilität der Hochschulangehörigen und
- die Stärkung einer europäischen Dimension der Hochschulbildung.

Bei den Nachfolgekonferenzen der europäischen Bildungsminister in Prag (2001) und Berlin (2003) kamen folgende Ziele bzw. Aktionslinien hinzu:

- Lebenslanges Lernen
- Einbeziehung der Hochschulen und Studierenden
- Förderung der weiteren Entwicklung der Qualitätssicherung
- die weltweite Attraktivität des Europäischen Hochschulraums erhöhen
- der Europäische Hochschulraum und der Europäische Forschungsraum als die zwei Säulen der Wissensgesellschaft.

Die Umsetzung dieser europäischen Ziele geriet in vielen Ländern, darunter auch Deutschland, rasch zu einer mehr oder weniger nationalen Agenda, v. a. weil sie häufig mit rein nationalen Anliegen (Vergrößerung oder Verkleinerung, Diversifizierung oder Vereinheitlichung der Hoch-

schullandschaft, etc.) vermengt wurde und zudem viele Länder Bologna, wegen der Verkürzung des ersten Studienabschnitts (Abschlüsse auf Bachelor-Niveau hatte es in Kontinentaleuropa vor Bologna kaum gegeben) als Gelegenheit zu Einsparungen im Hochschulbereich sahen. Dass die Umsetzung der Bologna-Ziele in Wirklichkeit zusätzliche Ausgaben erfordern würde, wurde lange Zeit von den meisten Regierungen ignoriert.

## II. Die außereuropäische Perspektive

Die AG zog zur Beurteilung der innerdeutschen Situation auch Einschätzungen des Bologna-Prozesses außerhalb Europas heran.

Der Bologna-Prozess als freiwillige Übereinkunft von mittlerweile 47 Ländern, die Reform ihrer Hochschulsysteme in offener Diskussion abzustimmen und voranzutreiben, ist ein weltweit einzigartiges Experiment und hat deshalb von Anfang großes Interesse erweckt. Dies zeigte sich zum einen in wiederholten Anfragen vieler Staaten, die dem Prozess beitreten wollten, obwohl sie die formale Voraussetzung (Signatarstaat der Europäischen Kulturkonvention) nicht erfüllen. Dies gilt insbesondere für Israel, Ägypten, die Maghreb-Staaten und die zentralasiatischen Länder, von denen lediglich Kasachstan aufgenommen wurde. Zum anderen zeigt sich das Interesse in der regen Teilnahme am „Bologna Policy Forum“, das seit 2009 jeweils in Verbindung mit der Konferenz der „Bologna-Minister“ durchgeführt wird und an dem Regierungen und Hochschulen aus aller Welt, von China und Indien bis Lateinamerika teilnehmen, um sich zu zentralen Fragen des Bologna-Prozesses wie Qualitätssicherung, Mobilität und Anerkennung auszutauschen.

Eine der ersten Bologna-bezogenen Initiativen, die außerhalb Europas aufgegriffen wurden, war das EU-geförderte Projekt „Tuning Educational Structures in Europe“[1]. Dieses, von Hochschullehrern betriebene Projekt zielt auf eine Verständigung hinsichtlich der Lernergebnisse und Kompetenzen, die in einem bestimmten Fach auf Bachelor-, Master- und Doktoratsebene erworben werden sollten, um die Hochschulsysteme in Europa transparent, vergleichbar und kompatibel zu machen. Andere Länder interessierten sich für diesen Ansatz und es wurden im vergangenen Jahrzehnt eine ganze Reihe von Tuning-Projekten ins Leben gerufen, die auf eine Übertragung der Bologna-Prinzipen auf das jeweilige nationale System zielen: Tuning Latin America, Tuning Russia, Tuning Africa. Besonders interessant ist aus europäischer Perspektive Tuning USA[2], bei dem seit 2009 Universitäten aus fünf Bundesstaaten mit verschiedenen Elementen der Europäischen Studienreform experimentieren, insb. mit der Lernergebnis-Orientierung, den Transparenzinstrumente ECTS und Diploma Supplement und den Qualifikationsrahmen.

[1] http://www.unideusto.org/tuningeu/home.html

[2] http://tuningusa.org/

An der außereuropäischen Bologna-Rezeption fällt insbesondere auf, dass die positiven Einschätzungen die negativen bei weitem überwiegen: sowohl der Ansatz (Einbeziehung aller Stakeholder-Gruppen in einen offenen Diskurs) als auch die Zielsetzungen im Einzelnen werden als wegweisend gerühmt und zur Nachahmung empfohlen. In allen Fällen wird der Bologna-Prozess als eine Entwicklung gewürdigt, die weltweite Auswirkungen auf die Hochschulzusammenarbeit haben wird und andere Hochschulsystem zu Reaktionen zwingt. So urteilt die „Bologna Task Force" der Association of International Educators (NAFSA): *« The movement to increase student mobility among European nations by creating a European Higher Education Area, supported by a common degree structure, has expectedly led to dramatic changes in the European higher education sector. What was not expected, however, is that the process in Europe has spread to other countries and put into motion a paradigm shift for the U.S. higher education sector as it relates to admissions practices and curriculum development ».*[3]

Die kanadische Rektorenkonferenz AUCC berichtete bereits 2008: *"Several Canadian universities recognize the opportunities of the developments in Europe and are beginning to be actively engaged in the Bologna Process and its outcomes. Some have developed the use of ECTS through exchanges with European partners (…) Some are reviewing their admissions policies to consider openness to the Bologna three-year degree, while others are indicating an interest in developing a Diploma Supplement, along the lines of the Bologna Process model."*[4]

Das australische Department of Education, Science and Training sah 2006 die Notwendigkeit, sich in einem Positionspapier "The Bologna Process and Australia: Next Steps"[5] mit den Implikationen der europäischen Entwicklungen für Australien auseinanderzusetzen und nutzte diese zugleich als Anregung, mit dem sogenannten Brisbane Communiqué [6] einen ähnlichen Prozess mit den asiatischen Nachbarn zu starten.

Nicht nur auf der Ebene der Regierungen und Rektorenkonferenzen stieß der Europäische Hochschulraum auf reges Interesse, sondern auch auch bei einzelnen Hochschulen in Ländern, die von einer Teilnahme dauerhaft ausgeschlossen sind. Beispielhaft sei hier ein Tempus-Projekt erwähnt, bei dem vier israelische und zwei palästinensische Hochschulen bei der Einführung von ECTS, Verfahren zur Qualitätssicherung, der Einrichtung von internationalen Büros und einer Internationalisierung ihrer Studienangebote unter explizitem Bezug auf „Bologna" zusammenarbeiten.[7] Die Liste der weltweiten Auswirkungen des Bologna Prozesses ließe sich beliebig verlängern.

[3] www.nafsa.org

[4] Association of Universities and Colleges in Canada Background Document: The Bologna Process – Implications for Canadian Universities, April 2008

[5] http://www.ihep.org/assets/files/gcfp-files/Bologna_Process_Australia_Next_Steps.pdf

[6] https://www.aei.gov.au/About-AEI/Policy/Documents/Brisbane%20Communique/Brisbane_Communique_pdf.pdf

[7] http://www.tempuscorinthiam.org.il/

## III. Deutschland im Europäischen Hochschulraum

Aufschluss über die relative Positionierung Deutschlands im Europäischen Hochschulraum kann der offizielle Bericht von Eurostat, Eurydice und Eurostudent: „The EHEA in 2012, Bologna Process Implementation Report“[8] sowie der Trends 2010 Bericht der EUA[9] geben. Insgesamt zeigt sich, dass Deutschland bei mehreren Bologna-Zielen viel erreicht hat: Es hat externe Qualitätssicherungsverfahren (Programm- und Systemakkreditierung) aufgebaut, die Lissabon-Konvention ratifiziert, sich erfolgreich um eine Steigerung der out-going Mobilität bemüht, etc. Zwar hat Deutschland mit der Mehrheit der Staatsexamensstudiengänge einige wichtige Fachrichtungen von der Zweistufigkeit ausgeschlossen, aber ähnliche Ausnahmen gibt es in vielen Nachbarländern.

Im europäischen Vergleich auffallend ist die lange Parallelführung der alten und neuen Studienstrukturen. Die Umstellung auf die neuen Studiengänge hat sich in den vergangenen Jahren allerding sehr beschleunigt: Während 2008/09 erst 36% aller Studierenden in Deutschland in Bachelor- und Masterstudiengängen eingeschrieben waren und Deutschland damit unter den fünf letzten Bologna-Staaten lag[10], hat sich die Quote mittlerweile auf 65% erhöht. Dass sie nicht noch höher liegt, hängt mit dem Festhalten an Staatsexamensstudiengängen zusammen. Zum Vergleich: In 34 der 47 Bologna-Staaten waren bereits vor 4 Jahren 100% aller Studierenden in der neuen Studienstruktur eingeschrieben.

Im Wintersemester 2012/13 führen 87 % aller Studiengänge an deutschen Hochschulen zu den Abschlüssen Bachelor und Master. Daneben bieten die Hochschulen 1.726 Studienmöglichkeiten an, die mit einer staatlichen bzw. kirchlichen Prüfung abgeschlossen werden. Der Anteil der Studiengänge mit den „traditionellen“ Abschlüssen Diplom, Magister, Künstlerischer Abschluss etc. beträgt 2,6 % (422). [11]

Im europäischen Vergleich scheinen in Deutschland dem Bachelor-Abschluss gegenüber noch Vorbehalte zu bestehen: In Deutschland, wie auch beispielsweise in Italien, Portugal oder Finnland, wollen mit 50-75% eines Bachelorjahrgangs relativ viele Absolventen einen Master anschließen. In Spanien, Norwegen, Island und den Niederlanden hingegen gilt dies nur für 10 bis 25 % und in England sogar für weniger als 10% der Bachelorabsolventen.[12] Hierbei sind allerdings nationale Besonderheiten zu berücksichtigen, wie etwa der Abschluss Bachelor Honours in England.

[8] http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bologna%20Process%20Implementation%20Report.pdf

[9] http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area/building-the-european-higher-education-area/trends-in-european-higher-education/trends-vi.aspx

[10] Implementation Report, S. 33

[11] Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland Studiengänge, Studierende, Absolventen, Wintersemester 2012/2013: http://www.hrk.de/uploads/media/HRK_Statistik_WiSe_2012_13_Internet_02.pdf

[12] Implementation Report, S. 39

Beim Vergleich zwischen der Netto-Studienanfängerzahl und der Netto-Graduiertenzahl liegt Deutschland im europäischen Vergleich nach der Slowakei, Schweiz und Dänemark im Spitzenfeld, d.h. vergleichsweise viele Studierende in Deutschland schließen ihr Studium erfolgreich ab.[13] Allerdings bestehen zwischen den verschiedenen Fächerkulturen in den europäischen Ländern sehr unterschiedliche Erfolgsquoten.
Insgesamt ergibt sich aus den europäischen Vergleichsstudien das Bild, dass Deutschland sich mit manchen Reformaspekten schwerer tut als andere Länder und dass dies häufig dem Bologna-Prozess als Konstruktionsfehler angelastet wird, statt es selbstkritisch als deutschen Umsetzungsfehler zu erkennen.

## IV. Die Umsetzung in den Bundesländern

### IV.1 Funktion und Wertschätzung des Bachelors im Vergleich zum Master

Bislang dominiert bei der Studienganggestaltung die konsekutive Anordnung von Bachelor- und Masterprogrammen, die zahlreiche Probleme erzeugt hat: Die in Deutschland vorgegebene maximale Regelstudienzeit von fünf Jahren bzw. die 300 ECTS-Punkte, die für den Masterabschluss vorgesehen sind, führen zu starren Schemata und sogar häufig zu hochschulinternen „Templates" der Studienganggestaltung; wobei das vorherrschende[14] Modell von sechssemestrigen Bachelorprogrammen häufig zu einer starken Komprimierung des Lehrstoffs mit zu hoher studentischer Arbeits- und Prüfungsbelastung führt.

Auch wird die 300 ECTS-Grenze oft zu eng aufgefasst: die KMK-Strukturvorgaben lassen für den einzelnen Studierenden individuelle Abweichungen nach oben und unten zu und ermöglichen so im Einzelfall Master mit 240 ECTS und mit 360 ECTS. Die Vorteile einer solchen Abweichung lassen sich bei den Kunst- und Musikhochschulen beobachten, die Bachelorprogramme von 240 ECTS mit Masterprogrammen von 120 ECTS kombinieren können.

Der Bachelorabschluss eröffnet dem Studierenden mindestens drei Karriereoptionen: vertiefende Masterstudien in derselben Fachrichtung, den Wechsel in affine, aber themendifferente Master, oder aber den Einstieg in eine Beschäftigungslaufbahn innerhalb oder außerhalb der Hochschule. Diese vielfältigen Möglichkeiten werden von den Fachrichtungen unterschiedlich gut genutzt. In einigen Fächern wurde der Master schon zu Beginn der Studienreform als Regelabschluss von einer Reihe von

[13] Ebd., S.107

[14] In Deutschland umfassen knapp 70% aller Bachelorstudiengänge 6 Semester und fast 22% 7 Semester. Allerdings zeigen sich hier große Unterschiede zwischen den Hochschultypen und Bundesländern: Während fast 50% der Bachelorprogramme an Fachhochschulen eine Regelstudienzeit von 7 Semestern haben, trifft dies nur auf 3,5 % der universitären Bachelorprogramme zu. Siebensemestrige Bachelorstudiengänge finden sich v.a. an Fachhochschulen in BW, BY, HB, HH, MV, RP und TH (Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland, HRK November 2012, S. 13 und 14

Fakultäten und Berufsverbänden gefordert[15]. Dies geschieht mit dem Argument, dass diese Zeit notwendig sei, um insbesondere die bisherige Qualität des Universitätsdiploms in den Ingenieur- und Naturwissenschaften, aber auch im Lehramt, in den Geisteswissenschaften, usw.an Universitäten sicherzustellen. Im Gegensatz dazu betonen vor allem die Hochschulen für angewandte Wissenschaften, dass der Bachelor in Übereinstimmung mit den ländergemeinsamen Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz der Regelabschluss eines Hochschulstudiums sein soll. Diese Strukturvorgaben regeln in Abschnitt A8 („Gleichstellungen") auch eindeutig die Wertigkeit der Bachelor- und Masterabschlüsse:
„Bachelorabschlüsse verleihen grundsätzlich dieselben Berechtigungen wie Diplomabschlüsse an Fachhochschulen" und „Masterabschlüsse verleihen dieselben Berechtigungen wie Diplom- und Magisterabschlüsse an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen."

Deshalb haben die Fachhochschulen dafür Sorge getragen, dass die hohe Berufsqualifizierung und damit die Akzeptanz ihrer Diplomabschlüsse auf dem Arbeitsmarkt auch beim Bachelorstudium sichergestellt werden. Sie stellen nicht in Frage, dass die bisherige Qualität des Universitätsdiploms nur mit dem Masterabschluss erreicht werden kann.

Die Akzeptanz des Bachelors als einem vollwertigen Abschluss auch bei seinen Kritikern ließe sich vermutlich weiter erhöhen, wenn die mögliche Verlängerung dieser Studiengänge auf vier Jahre geprüft würde. Auch hier kann ein Blick auf andere Länder Anregungen für die weitere Entwicklung in Deutschland geben: Zwar dominieren insgesamt dreijährige Bachelor-Programme im Europäischen Hochschulraum, aber es gibt auch viele Beispiele für vierjährige Programme. Vier Jahre bilden den Standard in östlichen Ländern wie Armenien, Georgien, Kasachstan, Ukraine und gelten für mehr als 75% der Programme in Bosnien, Bulgarien, Griechenland, Schottland, Spanien und Lettland. In den Niederlangen studieren 70% der Bachelor-Studierenden in 4-jährigen Studiengängen, die 50% des Angebots ausmachen. Mit Ausnahme von Schottland liegt die Übergangsquote in den Master in diesen Ländern bei maximal 25%.[16]

Hinzu kommt, dass die seitens der Hochschulen praktizierte Konsekutivität nicht ausfinanziert ist: Bologna ist bisher nur bis zum Bachelor vollständig finanziert. Die staatliche Finanzierung deckt 100% der sechs-

[15] Der Mathematisch-Naturwissenschaftlicher Fakultätentag forderte schon 2005 den Master als Regelabschluss in den Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultäten: http://www.kbf.uni-halle.de/MNFT/entschliessungen/master_regelabschluss.htm

Die TU9 formuliert 2004 die Aussage: „Der Bachelor öffnet alle Türen, der Master ist das Ziel." http://www.tu9.de/media/img/designelemente/PI_13-Oktober-2004.pdf

Die ARGE ARGE TU/TH und TU9 wiederholen 2010: „Der Master ist der Regelabschluss für die Ingenieurwissenschaften/Naturwissenschaften an Technischen Universitäten": http://www.academics.de/wissenschaft/master_als_regelabschluss_37407.html

Auch im Fach Psychologie soll der Master der Regelabschluss sein, so die Forderung der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, zusammen mit dem Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen. http://psych-akmaster.sr89.de/files/report_psychologie_Dialog_HRK.pdf

[16] alle Zahlen aus: Bologna Process Implementation Report, S. 34, 39

semestrigen Bachelorstudiengänge ab, geht aber nur von einer deutlich geringeren Übergangsquote in den Master aus[17].

Aufgrund von Urteilen der Verwaltungsgerichte ist bei der Zulassung zu einem Masterstudiengang die Abschlussnote des Bachelorstudiums mit mehr als 50% zu gewichten. Hier entstehen Probleme durch die unterschiedlichen Benotungskulturen einzelner Fächer oder Hochschulen[18]. Dabei kommt besonders zum Tragen, dass es an der konsequenten und korrekten Anwendung von Transparenzinstrumenten (z.B. ECTS-Einstufungstabelle) mangelt. Ein weiteres Hindernis stellt die z.T. hohe Spezialisierung von Bachelorstudiengängen dar, die nur selten ein „nicht-konsekutives" Masterstudium ermöglicht und zu Spannungen zwischen der hochschulischen Autonomie in der Studiengangsgestaltung und der erforderlichen Vergleichbarkeit der Angebote führt.

## IV.2 Beschäftigungsfähigkeit (Employability) und Kompetenzen

Mit den „Bologna-Leitlinien" haben die deutschen Hochschulen den Auftrag erhalten, neben der Fachlichkeit auch die berufliche Relevanz ihrer gestuften Studiengänge zu fördern, um die Beschäftigungsfähigkeit von Hochschulabsolventinnen und -Absolventen zu stärken. In der internationalen Fachdiskussion wird „Employability" als Förderung der Beschäftigungsmöglichkeiten der Absolventen durch eine erleichterte Anerkennung der Abschlüsse im gemeinsamen europäischen Hochschulraum interpretiert.[19]

Im deutschen Kontext wird darunter jedoch meist die Orientierung des Studiums am Arbeitsmarkt und der konkrete Berufsbezug verstanden und häufig kritisiert. Nach der Neustrukturierung des Studiums und der internationalen Mobilität avancierte die Frage der Beziehung zwischen Studium und Beruf zum dritten großen Thema der deutschen Bologna-Debatte[20]. Dabei wird oft vergessen, dass die Ausbildungsaufgabe als eine von mehreren Aufgaben von Hochschulen bereits 1976 im Hochschulrahmengesetz festgeschrieben wurde.

Die gegenwärtige Diskussion ist durch eine Schieflage gekennzeichnet: Während nahezu alle Akteure in Deutschland, z.B. viele Hochschulleitungen, Arbeitgeber, Gewerkschafts- und Studierendenvertreter, den

[17] Bezüglich des künftigen Übergangs vom Bachelor in den Master gibt es naturgemäß nur Schätzungen. Nach bisherigen Erhebungen ist von einer Übergangsquote vom 50-60% an Fachhochschulen und von 70-80% an Universitäten auszugehen.

[18] vgl. Wissenschaftspolitischer Kommentar des Wissenschaftsrates zum Arbeitsbericht „Prüfungsnoten an Hochschulen im Prüfungsjahr 2010" (vom Wissenschaftsrat verabschiedet am 9. November 2012) und Arbeitsbericht „Prüfungsnoten an Hochschulen im Prüfungsjahr 2010" (von der Geschäftsstelle des Wissenschaftsrates veröffentlicht am 9. November 2012), http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2627-12.pdf (Zugriff 20.2.2013)

[19] Vgl. Winfried Schubarth/K. Speck, Fachgutachten zu „Employability und Arbeitsmarktrelevanz durch verstärkte Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium", unveröffentlichtes Fachgutachten 2013.

[20] Ulrich Teichler: Wissenschaftlich kompetent für den Beruf qualifizieren. In: Neue Anforderungen an die Lehre in Bachelor- und Master-Studiengängen. Jahrestagung des HRK Bologna-Zentrums. Januar 2009. Beiträge zur Hochschulpolitik 1, S. 30-52.

„Employability"-Ansatz begrüßen und eine stärkere berufliche Orientierung und Beschäftigungsfähigkeit im Studium fordern, wird die Diskussion in den Fakultäten und Fachbereichen sehr unterschiedlich geführt. Während die Hochschulen für angewandte Wissenschaften die berufsfeldspezifische Orientierung von je her stärker ins grundständige Studium verankert haben, war und ist die berufliche Relevanz des Bachelors für viele Universitäten ein relativ neues Feld und sie argumentieren, dass der Bachelor in einigen Fächern nicht zur Beschäftigungsfähigkeit führen kann .

Die „Employability"-Debatte darf nicht losgelöst von der Kompetenzdebatte gesehen werden. [21] Akzeptiert ist mittlerweile, dass an Hochschulen sowohl fachliche als auch (damit in Verbindung stehende) überfachliche Kompetenzen vermittelt werden sollen, wenngleich kein einheitliches Verständnis von (Schlüssel) -Kompetenz existiert. Mit dem Kompetenzbegriff ist ein neuer Leitbegriff gefunden, der geeignet scheint, sowohl die ausbildungs- und handlungsbezogenen als auch die identitäts- und persönlichkeitsbezogenen Aspekte von Bildungsprozessen zu integrieren. Allerdings reicht die Formulierung von Qualifikations- und Kompetenzzielen nicht aus, wenn die Umsetzung der Kompetenzziele nicht auch mit einem Wandel der Lernkultur verbunden ist.

Zudem bleibt die Frage, durch welche konkreten Kompetenzen sich „Employability" auszeichnet, bisher unbeantwortet. Bislang ist die Verbindung von Studieninhalten mit den für bestimmte Berufsfelder geforderten Fähigkeiten eher selten zu finden. Die gegenwärtige unzureichende lehr-/lerntheoretische Fundierung des Ansatzes könnte zudem zu einer Verlagerung der Verantwortung für eine berufs- bzw. arbeitsmarktgerechte Ausbildung auf das Individuum selbst führen, weshalb alternative Begriffe wie z.B. „Arbeitsmarktrelevanz des Studiums" für das Verhältnis von Studium und Beruf bzw. Hochschule und Arbeitsmarkt angemessener erscheinen als die „Beschäftigungsbefähigung" der Absolventen.

## IV.3 Veränderte Anforderungen an Studium und Lehre

Bei der Studierendenzentrierung der Lehre, dem „shift from teaching to learning", handelt es sich um eines der Themen, die in der ursprünglichen Liste der Bologna-Ziele nicht erwähnt werden, über deren zentrale Bedeutung für das Gelingen der Reform mittlerweile aber weitgehender Konsens besteht. Momentan stehen die Hochschulen allerdings vor der schwierigen Aufgabe, diese grundlegende Neuorientierung der Lehre, Studienorganisation und Beratung ohne angemessene Ressourcen vornehmen zu müssen: das größere Gewicht für die Lehre drückt sich bislang noch nicht in einer entsprechend gesteigerten Grundfinanzierung aus. Die aus dem Qualitätspakt Lehre stammenden durchaus beachtlichen Beträge sind nur zeitlich befristete Projektmittel. Das Engagement zahlreicher Lehrender erfährt wenig materielle Anerkennung, sei es durch Leis-

[21] Vgl. Niclas Schaper/Reis, O./Wildt, J./Horvath, E./Bender, E.: Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Bonn: HRK 2012.

tungszulagen oder durch Reduzierung der Lehrverpflichtungen. In Universitäten wird befürchtet, dass paradoxerweise die Einführung von Lehrprofessuren zu sinkendem Renommee der Lehre („Lehrknechte") führen könnte und häufig ist auch die Karriererelevanz guter Lehre schwer zu vermitteln

Der Wissenschaftsrat stellt bereits 2008 fest[22], dass Qualitätsverbesserungen in der Lehre unabdingbar sind, fordert aber zugleich, dass sie nicht die Forschungsfähigkeit der Hochschulen beeinträchtigen dürfen. Die Herausforderung bestehe darin, das Reputationsniveau der Lehre dem der Forschung durch eine gezielte und systematische Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium anzugleichen. Zudem erfordere der erwähnte „Shift from Teaching to Learning" ein verändertes Verständnis von Ziel und Zweck der Lehre sowie der Lehraufgaben von Hochschullehrern und eine institutionell verbesserte Steuerung der Lehrangebote. Bestehende strukturelle und finanzielle Defizite im Bereich Lehre und Studium können nicht mehr durch ein vermehrtes Engagement Einzelner kompensiert werden. ObwohlHochschulen und Länder bereits Maßnahmen ergriffen haben, um die Situation zu verbessern, fehlt es nach wie vor an wesentlichen Grundvoraussetzungen für eine systematische Weiterentwicklung der Qualität von Lehre und Studium. "[23]

Daraus leitet sich ab, dass die Hochschulen eine bedarfsgerechte und international konkurrenzfähige Personal- und Sachausstattung benötigen, um die Qualität der Lehre verbessern zu können. Nach den Berechnungen des Wissenschaftsrates ist es speziell zu diesem Zweck erforderlich, dem Hochschulsystem insgesamt ca. 1,1 Mrd. Euro p. a. zusätzlich zur Verfügung zu stellen, und zwar kontinuierlich und verlässlich, nicht in Form von Projektmitteln.[24] Um der Lehre mehr Gewicht zu geben, ist es über eine angemessene Finanzierung hinaus zusätzlich notwendig, die Personalstruktur, die Berechnung des Lehraufwands und das Kapazitätsrecht zu reformieren. [25]

Um die Wertschätzung der Lehre über das große Engagement Einzelner hinaus flächendeckend zu erhöhen, ist es also unabdingbar, Lehre auch finanziell anzuerkennen und einen neuen Rahmen über andere Kapazitätsberechnungen zu bieten. Lehrpreise und Projektfinanzierung sind hier nicht ausreichend; es fehlt an einer entsprechenden Grundfinanzierung, die die Umsetzung einer modernen und aufwändigeren Lehre verlässlich sichert.

## IV.4 Studentische Vielfalt: Herausforderung und Chance

[22] Wissenschaftsrat. Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Berlin: Wissenschaftsrat; 2008. Zugänglich unter: http://www.wissenschaftsrat.de/texte/8639-08.pdf. Verifiziert am 18.02.2013

[23] Ebd., S. 7

[24] Ebd., S. 9, und zwar 357 Mio. Euro für Professuren, 480 Mio. Euro für Qualitätssteigerungen (Tutorien, Personal für Beratung von Studienanfängern und Unterstützung der Lehrenden bei Lehrorganisation und Prüfungen; Fortbildungen zur Qualifizierung des Lehrpersonals), 251 Mio. Euro für hochschuleigene Qualitätsmanagementsysteme für Lehre und Studium sowie eine angemessene Infrastruktur sowie 15 Mio Euro für Fachzentren für Hochschullehre

[25] Ebd. S. 10

Die Reform der Lehre bekommt eine wichtige zusätzliche Dimension dadurch, dass sich die Zusammensetzung der Studierendenschaft immer schneller verändert und diese sich durch zunehmend heterogene Merkmale auszeichnet[26]. Gründe für die größere Vielfalt sind die stark gestiegene Studierquote von 42,5 % (2010)[27] und die Bemühungen der Hochschulen das Studium durchlässiger und chancengerechter zu gestalten.

Größere Vielfalt unter den Studierenden ist eine Chance für die Hochschulen, die noch nicht überall genutzt wird; beispielsweise sind berufliche und fachliche Kompetenzen sowie die Persönlichkeitsreife bei beruflich Qualifizierten und interkulturelle Kompetenzen bei Lernenden mit Migrationshintergund oft auf einem anderen Stand als bei Studierenden, die direkt aus der Schule an die Hochschule kommen. Viele Studierende brauchen jedoch flexible Rahmenbedingungen des Studiums; diese erforderliche Anpassung der Studienbedingungen wie die Einrichtung von Teilzeit- oder berufsbegleitenden Studienangeboten konnte an vielen Hochschulen aus Finanzgründen noch nicht erfolgen.

Zusätzlich zu diesen strukturellen Anpassungen erfordert der gewinnbringende Umgang mit Heterogenität aber auch andere, aufwändigere Beratungs-, Lehr- und Lernformate. Die Ressourcen für Orientierungsangebote vor bzw. zum Studienbeginn und studienbegleitende Beratung - auch und vor allem zur Senkung von Abbrecherquoten und zu „second choices" – sind ungenügend. Auch Lernprozesse und Prüfungsformate müssen individualisiert werden, um der Vielfalt Rechnung zu tragen.

Hinzu kommt: Der demographische Wandel wird die Zahl der „Normalstudierenden" in den kommenden Jahren sinken lassen und der Mangel an hochqualifizierten Fachkräften für die deutsche Wirtschaft wird weiter zunehmen. Besonders sollten auch unterrepräsentierte Gruppen, wie z.B. Frauen in den Ingenieurwissenschaften, speziell gefördert werden. Die bewusste Öffnung der Hochschulen für vielfältige Studierendengruppen erweist sich unter diesem Aspekt weniger als altruistische Geste denn als gesellschaftliche und wirtschaftliche Notwendigkeit. Allerdings dürfen die Hochschulen vom Staat in der Übernahme dieser Aufgabe nicht allein gelassen werden, da sie zumindest anfangs einen höheren Ressourceneinsatz fordert.

## IV.5 Mobilität der Studierenden und Nutzung der Transparenzinstrumente

[26] Wilkesmann, U./Virgillito, A./Bröcker, T./Knopp, L. (2012): Abweichungen vom Bild der Normalstudierenden – Was erwarten Studierende? In: Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U./Wolff-Bendik, K. (Hg.): Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster, New York, München, Berlin, S. 59-81.
Michael Kerres, Anke Hanft & Uwe Wilkesmann: Lifelong Learning an Hochschulen. Neuausrichtung des Bildungsauftrages von Hochschulen. Das Hochschulwesen (6) 58: 183-186: http://mediendidaktik.uni-due.de/sites/default/files/HSW6_2010_Kerres_Hanft_Wilkesmann.pdf

[27] Nachhaltige Entwicklung in Deutschland, Indikatorenbericht 2012, Statistisches Bundesamt: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/UmweltoekonomischeGesamtrechnungen/Umweltindikatoren/IndikatorenPDF_0230001.pdf?__blob=publicationFile

Der Bologna Implementation Report zeigt, dass Deutschland, zusammen mit Österreich und der Schweiz, eine eher ausgeglichene Mobilitätsbilanz zwischen hereinkommenden und ausreisenden Studierenden hat. Der Bericht wertet dies als Zeichen für ein offenes System der Hochschulbildung.[28.]

Allerdings belegen DAAD-Studien zur Auslandsmobilität deutscher Studierender aus den Jahren 2007, 2009 und 2011 eine stagnierende Mobilitätsrate von 15 bzw. 16 % unter Bachelor-Studierenden an Universitäten und eine Steigerung der Quote lediglich für Bachelor-Studierende an Fachhochschulen (von 9% auf 17%). [29]

Derzeit kann etwa jede/r vierte deutsche Studierende einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt vorweisen. Insbesondere die Mobilitätsquoten bei Bachelor-Studierenden fallen deutlich niedriger aus als bei Studierenden in traditionellen Studiengängen. Es sind deshalb weitere Maßnahmen zur Förderung der Auslandsmobilität von Studierenden in grundständigen Studienarten und insbesondere in MINT-Fächern nötig.

Zudem zeigte die 19. Sozialerhebung des DSW, dass die Auslandsmobilität der Studierenden erheblich von der sozialen Herkunft beeinflusst wird: Die Quote der Studierenden mit studienbezogenen Auslandserfahrungen steigt signifikant von 11% in der unteren bis auf 20% in der oberen sozialen Herkunftsgruppe[30..] Die Gründe für bestehende Mobilitätsbarrieren sind demnach in erster Linie finanzieller Natur, gefolgt von der Sorge um Zeitverluste im Studium (46%), Trennungsängste (43%) und dem Wegfall von Leistungen oder Verdienstmöglichkeiten (40%). Im Vergleich zu 2006 steigt v.a. die Bedeutung von Anerkennungsschwierigkeiten (plus 7%) und finanzielle Sorgen (plus 4%).

Rechtliches Hauptinstrument für die Anerkennung ist die „Lissabon Konvention zur Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich“ und ihre Grundsätze (Stichworte: „Beweislastumkehr“ und „wesentlicher Unterschied“). Allerdings scheint die Konvention auch fünf Jahre nach der Ratifizierung durch die Bundesregierung in vielen Hochschulen unbekannt zu sein.

Eine wesentliche Rolle bei der Anerkennung spielt ECTS. Bei dessen Umsetzung schneidet Deutschland schlecht ab und bildet mit zwei weiteren Staaten im Europäischen Hochschulraum das Schlusslicht. ECTS wird in Deutschland in weniger als 75% aller Studiengänge benutzt und ist noch nicht mit Lernergebnissen verbunden. Vor allem bei der Verbindung mit Lernergebnissen besteht in Deutschland Handlungsbedarf, da irrigerweise die „Workload“ häufig als wesentliches Kriterium für die

[28] Implementation Report, S. 162

[29] DAAD | BMBF 5. Fachkonferenz "go out! studieren weltweit" zur Auslandsmobilität deutscher Studierender, Mai 2011, Ausgewählte Ergebnisse aus der 2. Wiederholungsuntersuchung zu studienbezogenen Aufenthalten deutscher Studierender in anderen Ländern, Abb. 3

[30] Ergebnisse der 19. Sozialerehebung des Deutschen Studentenwerks, S.61/62

Beurteilung von Studien- und Prüfungsleistungen herangezogen wird.[31] Dabei wird übersehen, dass „Workload", also ECTS-Credits, nur in Verbindung mit den verknüpften Lernergebnissen eine Bedeutung erhält und die qualitative Bewertung einer Leistung nach wie vor durch die Benotung erfolgt.

Hinsichtlich der Verwendung des Diploma Supplements schneidet Deutschland verhältnismäßig gut ab, was sich allerdings auch dadurch erklärt, dass in den nicht umgestellten Studiengängen kein Diploma Supplement ausgestellt wird. [32]

Ein weiteres, bisher wenig erforschtes Mobilitätshindernis könnte darin bestehen, dass viele Hochschulen sowohl auf Bachelor- als auch auf Masterniveau hochspezialisierte Studiengänge anbieten. Diese dienen einerseits dazu, das Profil der Hochschule zu schärfen, andererseits kann sich die fehlende Vergleichbarkeit von Programmen im Ausland u.U. mobilitätshemmend auswirken.

## IV.6 Studienabbruch und Studienwechsel

Für einen sachgerechten öffentlichen Umgang mit Abbrecherquoten ist die Datenlage zu klären und Fragen nach den Gründen für einen Abbruch sind zu stellen. Vor allem in der breiten Öffentlichkeit, aber auch von Seiten der Politik wird den Hochschulen die Verantwortung für hohe Abbrecherquoten angelastet. Gleichzeitig wird angemahnt, dass dadurch Chancen vergeben werden, den notwendigen Fachkräftebedarf zu decken (und den wirtschaftliche Wohlstand weiterhin aufrechtzuerhalten).

Die vorliegenden Untersuchungen schlüsseln die Zahlen nach Abbrechern und Wechslern auf, diese Unterscheidung muss jedoch auch in der öffentlichen Diskussion deutlich werden. Zudem werden in der Berichterstattung die Gründe für Abbruch oft vernachlässigt.

In Bezug auf die Studienreform ist zu Abbruchsuntersuchungen festzuhalten, dass durch den Wechsel zur gestuften Studienstruktur ein Vergleich von Abbrecherquoten aus dem traditionellen Studiensystem mit Quoten aus den Bachelor-/Masterstudiengängen kaum möglich ist. Im Übrigen arbeiten verschiedene Studien (bspw. Statistisches Bundesamt[33], HIS[34], OECD[35]) methodologisch mit unterschiedlichen Verfahren und kommen zu unterschiedlichen Ergebnissen. Im internationalen Vergleich liegen die Abbruchsquoten in Deutschland (nach den Zahlen der

[31] Implementation Report, S. 47

[32] Ebd., S. 53

[33] Statistisches Bundesamt, Erfolgsquoten 2010, Berechnung für die Studienanfängerjahrgänge 1999 bis 2002, Wiesbaden 2012: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/Erfolgsquoten5213001107004.pdf?__blob=publicationFile

[34] Ulrich Heublein/Johanna Richter/Robert Schmelzer/Dieter Sommer, Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen, Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2010: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201203.pdf

[35] OECD: Education at a Glance 2012. OECD-Indicators. OECD Paris 2012: http://www.oecd.org/edu/EAG%202012_e-book_EN_200912.pdf. S. 68 ff

OECD von 2010; Bezugsjahr 2008) mit 33 % über dem OECD-Durchschnitt von 30 %. Die Quoten von Österreich und Frankreich liegen mit je 36 % und die der Vereinigten Staaten mit 43 % höher, die der Schweiz und der Niederlande mit jeweils 28 % und die Großbritanniens mit 19 % niedriger[36].

Zur Unterscheidung von Abbruch und Wechsel ist festzuhalten, dass Studienabbrecher/innen grundsätzlich ein Verlust für das akademische Bildungssystem sind. Aus fachlicher Perspektive handelt es sich, auch wenn die Zahl der Wechsler die der Abbrecher übersteigt, um einen klaren Verlust von Absolvent/innen für das Fach; aus Sicht der Absolvent/innen selbst kann es sich beim Wechsel aber um eine verspätete Studienwahlentscheidung bzw. -korrektur handeln.[37]

Auch die Studienverläufe von Studierenden und Absolvent/innen werden noch zu wenig ausgewertet und auf europäischer, nationaler und institutioneller Ebene wird eine Vielzahl verschiedener Instrumenten dazu eingesetzt[38]. Dadurch lassen sich auch hier wenig vergleichbare und valide Daten ableiten, die verlässliche Aussagen zu Hochschulen und Fächern zulassen würden.

Problematisch ist es, den Hochschulen die Verantwortung für Studienabbruch zu übertragen, ohne die Abbrecherquoten angemessen darzustellen, einen internationalen Vergleich zu ziehen und die Abbruchgründe, die auch individueller Natur sein können, einzubeziehen.

## V. Die Umsetzung der Reformen auf der Hochschulebene

Grundsätzlich ist zu sagen, dass vielen der im vorhergehenden Kapitel gemachten Aussagen zur Umsetzung auf Landesebene auch für die institutionelle Ebene gilt und sich die Diagnosen für beide Ebenen zu großen Teilen überschneiden. Bei den Handlungsempfehlungen, mit denen sich die HRK zu einem späteren Zeitpunkt befassen wird, werden die Adressaten klarer zu benennen sein.

Darüber hinaus ist festzuhalten, dass es Hochschulen gibt, die die Möglichkeiten, die die Reform bietet, gut für sich genutzt haben – für diese gilt der Problemaufriss mithin nur bedingt oder gar nicht. Zudem verfügt jede Hochschule über eigene und spezifische Rahmenbedingungen und Ziele. Diese individuellen Ausprägungen machen es letztlich erforderlich, dass jede Hochschule für sich eine eigene Analyse erarbeitet.

### V.1 Die Sicht der Lehrenden vor Ort

[36] Education at a Glance 2010: OECD Indicators, OECD Paris 2011. Chapter A: The Output of Educational Institutions and the Impact of Learning, Indicator A4: How many students complete tertiary education?: http://dx.doi.org/10.1787/888932310149

[37] Ulrich Heublein/Johanna Richter/Robert Schmelzer/Dieter Sommer, Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen, Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2010: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201203.pdf

[38] Michael Gaebel, Kristina Hauschildt, Kai Mühleck, Hanne Smidt, Tracking Learners' and Graduates' Progression Paths. TRACKIT, EUA Publications, 2012: http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/EUA_Trackit_web.sflb.ashx

Die Beteiligung von Lehrenden und Lernenden an der Umsetzung der Bologna-Reform ist – zumindest für die Lehrenden – erstmals durch die INCHER-Studie untersucht worden.[39] Demzufolge identifizieren sich Lehrende an deutschen Hochschulen mit den inhaltlichen Zielen der Bologna-Reform, sehen aber Nachbesserungsbedarf bei der tatsächlichen Umsetzung. Sie halten insbesondere die Verbesserung der „Qualität der Lehre" und die Erhöhung der „internationalen Mobilität" im Bachelor-Studium mehrheitlich für richtig. Etwas mehr als die Hälfte der befragten Lehrenden ist jedoch mit den Veränderungen von Lehre und Studium unzufrieden. Insgesamt gibt es teilweise erhebliche Unterschiede zwischen den Hochschultypen, Fachrichtungen und Personalgruppen: Professorinnen und Professoren an Fachhochschulen sind deutlich zufriedener mit der Studienstrukturreform als ihre Kolleginnen und Kollegen an Universitäten. Fest steht: Je stärker die Reformziele als „sinnvoll" angesehen und positive Erfahrungen mit der Umsetzung an der eigenen Hochschule gemacht werden, desto höher fällt die Zufriedenheit mit der Einführung des Bachelors aus. Den größten Handlungsbedarf für die Hochschulentwicklung sehen die Lehrenden in der Ausstattung der Hochschulen mit mehr Personal, um den steigenden Zahlen von Studierenden gerecht zu werden – über 90 % halten diesen Aspekt für wichtig. Weiterhin werden mehrheitlich Maßnahmen zur Verbesserung der Anerkennung der Lehre und Studierbarkeit sowie die Einrichtung von Praxisphasen als feste Bestandteile jedes Studiengangs vorgeschlagen. Trotz der Kritik mit einzelnen Aspekten der Studienreform sind die Lehrenden insgesamt mit ihrer beruflichen Situation überwiegend zufrieden.

## V.2 Die Sicht der Studierenden

Grundsätzlich begrüßen die Studierenden die Ziele des Bologna-Prozesses[40]. Bei der Umsetzung der Studienreform ist es laut 11. Studierendensurvey[41] jedoch zu einem von Studierenden beklagten Verschulungseffekt durch zu geringe Wahl- und Wahlpflichtanteile und eine zu starre Strukturierung des Studiums gekommen. Die Kritik fehlender Wahlmöglichkeiten trifft allerdings nicht nur die gestuften Studiengänge. Fächerspezifisch über alle Abschlussarten sind nur zwischen 15 % (Sozialwissenschaften) und 34 % (Medizin) der Studierenden zufrieden mit den Wahlmöglichkeiten im Studium. Daneben wirken sich insbesondere unpräzise und unabgestimmte Prüfungsanforderungen nachteilig auf die Studierendenzufriedenheit aus. Das Bachelorstudium weist eine zu hohe Regelungsdichte auf. An Bachelorstudiengängen in Universitäten herrschen nach Aussagen der befragten Studierenden deutlich striktere Vorgaben durch Studienordnungen vor als im Diplom-Studium

[39] Harald Schomburg, Choni Flöther und Vera Wolf: Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen – Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden" Kassel: Internationales Zentrum für Hochschulforschung der Universität Kassel im Auftrag von Nexus/ HRK 2013.

[40] Pressemitteilung fzs: Bologna nach 2010 – Schwerpunkte aus studentischer Sicht vom 28.10.2008 http://www2.fzs.de/uploads/bologna2010_fzs.pdf

[41] Ramm, M./ F. Multrus/ T. Bargel: Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen

(84% gegenüber 54%). An den Fachhochschulen zeichnen sich die neuen wie die bisherigen Studiengänge durch eine hohe Regelungsdichte aus. Daneben treten aus Studierendensicht Defizite im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung auf. Ungefähr die Hälfte aller Studierenden erwarten eine gute Allgemeinbildung durch ein Studium zu erlangen, aber weniger als ein Fünftel geben an, dass diese stark und 39 %, dass diese teilweise gefördert wird.

Ähnlich kritisch äußern sich verschiedene bundesweite Studierendenvertretungen. Sie bemängeln schlechte Betreuungsverhältnisse sowie starre Strukturvorgaben und verschulte Studiengänge. Besonders wichtig ist den Studierendenvertretungen eine qualitative Studienreform, die gemeinsames Lernen fördert, die Studienfinanzierung und Hochschulfinanzierung sicherstellt, eine Mindeststudiendauer statt der Regelstudienzeit einführt und die freie Zulassung zum Master sichert. [42].

## VI. Anmerkungen zur Datenbasis

Wegen der Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit war es der AG nicht möglich, eigene Daten zu erheben und Studien durchzuführen. Sie stützte sich daher auf vorhandene Quellen und interpretierte diese mit der gebotenen kritischen Distanz.

Zur außereuropäischen Rezeption gibt es eine Fülle von Artikeln und Erklärungen, meist von Regierungen oder Hochschulen verfasst, die, wegen der Implikationen für das eigene Hochschulsystem, meist großes Interesse an den europäischen Entwicklungen zeigen.

Auf europäischer Ebene gibt es seit vielen Jahren die Untersuchungen der European University Association (Trends-Studien), die sich auf Befragungen von Rektorenkonferenzen, der ca. 850 EUA-Mitgliedshochschulen sowie zahlreiche Hochschulbesuche stützen. Der letzte Trends-Bericht stammt von 2010. Auch die European Student Union veröffentlicht regelmäßig die auf Befragungen der nationalen Studierendenverbände beruhenden „Bologna with Student Eyes"-Berichte.
Das EU-Netzwerk zu Bildungssystemen und –politiken, Eurydice, dokumentiert kontinuierlich die Veränderungen auf nationaler Ebene.
Die Bologna Follow-up Group BFUG hat bis 2010 jeweils einen Stocktaking Bericht vorgelegt, der auf der Selbstauskunft der Regierungen beruhte.
Zudem gibt es fast seit Beginn des Bologna-Prozesses die ca. dreijährlich erscheinende und von HIS koordinierte Studie „Eurostudent", die sich mit der sozialen Dimension des Prozesses befasst.
Für die Bologna-Ministerkonferenz in Bukarest im April 2012 wurde erstmals ein gemeinsam von der BFUG, Eurydice, Eurostudent und Eurostat erarbeiteter „Bologna Implementation Report" vorlegt, der alles derzeit vorhandene europäische Datenmaterial nutzt und zugleich auf

[42] Pressemitteilung fzs: 10 Jahre Bologna-Reform im HRG: "Klingt nach Pasta - ist aber Käse" vom 08.08.2012: http://www.fzs.de/aktuelles/presse/271563.html

Defizite verweist, etwa hinsichtlich der Daten zur Mobilität von Studierenden und Lehrenden.

Auf deutscher Ebene liegt eine mittlerweile beträchtliche Zahl von Untersuchungen zu verschiedenen Aspekten der Reform vor, die allerdings, je nach Interessenlage des Auftraggebers, sehr unterschiedliche Herangehensweisen nutzen und deshalb schwer vergleichbar sind.

Die von INCHER Kassel durchgeführte Studie zum Thema „Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen – Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden" erlaubt Einblicke in die Stimmungslage dieser Gruppe in Bezug auf den Bologna-Prozess.

Was die statistische Verteilung der Studierenden und ihre Studiensituation betrifft, so liegen mehrere von staatlicher Seite beauftragte bzw. durchgeführte Studien vor, etwa der 11. Studierendensurvey zur „Studiensituation und studentischen Orientierung" von 2011, der Bericht "Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf", der „Studienqualitätsmonitor 2010" (HIS:Forum Hochschule 2012), die 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (2009), die HIS-Untersuchung zur „Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen" von 2012 oder die HRK-Publikation „Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland im Wintersemester 2012/2013".

Die Mobilität ist vergleichsweise gut erfasst, obwohl gerade hier, wegen der ständig steigenden Ansprüche an Verlässlichkeit und (europäische) Vergleichbarkeit der Daten, von der vom BMBF geleiteten BFUG-AG „Mobility" besondere Desiderata formuliert wurden. Die EU-Studie „Mapping mobility in European Higher Education" vom Juni 2011 wird ergänzt durch mehrere deutsche Untersuchungen, etwa „Wissenschaft weltoffen" von DAAD und HIS, die Übersicht des Statistischen Bundesamtes „Deutsche Studierende im Ausland: Statistischer Überblick 1999 – 2009", oder der HIS-Projektbericht „Entwicklung der Auslandsmobilität deutscher Studierender 1963 bis 2012".

Was die Studierbarkeit der Studiengänge, Stichwort „workload", angeht, so gibt es hierzu lediglich die Untersuchung „Zeitlast" der Universität Hamburg. Auch die vorliegenden Untersuchungen zu dem wichtigen Thema „Anerkennung" sind eher impressionistisch als tatsächlich belastbar.

Zu Frage von Studienabbruch und Studienwechsel liegt zwar mit der HIS-Studie zum Absolventenjahrgang 2010 eine recht differenzierte Studie vor, aber das Thema erschließt sich analytisch aus methodischen Gründen schwer, etwa wegen der fehlenden Vergleichbarkeit von Quoten aus dem traditionellen Studiensystem und solchen aus dem gestuften System, ebenso wegen der unterschiedlichen statistischen Verfahren der verschiedenen Autoren (z. B. Statistisches Bundesamt und OECD).

Mehrere Untersuchungen befassen sich mit der Arbeitsmarktrelevanz der neuen Studienstrukturen, insbesondere des Bachelor-Abschlusses. Nur wenige tragen ihre Intention so klar im Titel wie die DIHK-Studie von 2011: „Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen". Die meisten Studien zu diesem Thema kommen von Wirtschaftsseite und beschreiben mehr oder weniger anekdotisch Erwartungen und Eindrücke, etwa der VDI-Projektbericht: „Bachelor und Master in der Praxis. Eine Umfrage bei Personalentscheidern 2011" oder die Untersuchung des Instituts für Mittelstandsforschung von 2011zur „Erfahrung mittelständischer Unternehmen mit den neuen Abschlüssen Bachelor und Master".

Vom BMBF wurde die gemeinsame Studie von Stifterverband, IW Köln und HIS gefördert: „Mit dem Bachelor in den Beruf – Arbeitsmarktbefähigung und –akzeptanz von Bachelorstudierenden und –absolventen". Die 4. Allensbach-Studie befasst sich mit „Bildung und Beruf in Zeiten der Finanzkrise: Studienbedingungen und Jobchancen nach dem Studium".

Sowohl von INCHER Kassel als auch seitens des CHE Rankings liegen zwei Studien zum ähnlichen Themen vor: „Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Germany 2010" (INCHER) und „Bachelor auf Erfolgskurs!?" (CHE 2010). Der CHE-Praxis-Check 2011 stellte die Frage: „Wie gut fördern die neuen Bachelor- und Master-Studiengänge die Beschäftigungsbefähigung?"

**Fazit**

Die Bologna-Ideen sind an den Hochschulen angekommen. Die grundsätzlichen Reformziele stoßen weitgehend auf Akzeptanz und es ist den vergangenen Jahren vieles erreicht worden. Allerdings gibt es nach wie vor Umsetzungsprobleme auf verschiedenen Ebenen, die von unterschiedlichen Akteuren zu verantworten sind. Die HRK wird deshalb in einem zweiten Schritt konkrete Handlungsempfehlungen zur Beseitigung der noch bestehenden Defizite aussprechen.