

Meike Rehburg

Alle Wege führen nach Bologna: Studienreformen im europäischen Hochschulraum

1 Bologna – eine Universitätsstadt wird zum Sinnbild für Reformen

Die italienische Stadt Bologna beherbergt nicht nur eine der ältesten Universitäten Europas, sie ist auch zum Schlagwort für weitreichende und tiefgreifende Reformen des Hochschulwesens in einer Vielzahl europäischer Staaten geworden. Im September 1988, zur Feier des 900-jährigen Bestehens der Universität (sie war im 11. Jahrhundert als Rechtsschule gegründet worden), unterzeichneten hier mehrere Hundert europäische Hochschulrektoren die *Magna Charta Universitatum*. Die Charta beschreibt vier Grundsätze der europäischen Hochschulpolitik, unter anderem zur Freiheit von Forschung und Lehre, sowie die notwendigen Voraussetzungen für deren Umsetzung. Die Rektoren erklären, dass es den Universitäten obliege, „wie in den ersten Jahren ihres Bestehens“ die Mobilität von Studierenden und Lehrenden zu fördern und, mehr noch, eine allgemeine Politik äquivalenter Status, Titel, Prüfungen und Stipendien als essentiell für die Bewältigung heutiger Anforderungen zu betrachten.¹

Dieser Einigung auf europäischer Ebene waren mehrere Jahrzehnte der individuellen Entwicklung vorausgegangen. Jedes Land gestaltete sein eigenes Hochschulsystem, mit den zugehörigen Studienstrukturen, Studienprogrammen, akademischen Graden und Hochschularten, und nicht zuletzt mit spezifischen Machtverhältnissen, sowohl innerhalb der akademischen Institutionen als auch zwischen Staats- und Hochschulebene. Auf europäischer Ebene bezog sich das Thema Bildung im Wesentlichen auf die berufliche Bildung und den Übergang von der Hochschule in den Arbeitsmarkt.

Gleichwohl gab es bereits seit den 50er Jahren immer wieder Bestrebungen, hinsichtlich der Studievoraussetzungen, Studiendauern und Studienabschlüsse ein gewisses Maß an Vergleichbarkeit zumindest im europäischen Bildungsräum zu schaffen, denn die individuellen Wege hatten dazu geführt, dass akademische Leistungen auf zwischenstaatlicher Ebene kaum vergleichbar waren und somit interessierten Studierenden und Lehrenden der Wechsel an eine Hochschule im Ausland oder von dieser zurück ins eigene Land erschwert wurde.²

Als in den 70er Jahren die Hochschulbildung zum bedeutenden Thema auf den Tagesordnungen der großen europäischen Organisationen wurde, war es dann auch dieser Aspekt, die Mobilität von Studierenden und Lehrenden, dem das besondere Interesse galt.³ So richtete die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft im Jahr 1976 die sogenannten *Joint Study Programmes* ein, in deren Rahmen ausgewählte Fachbereiche an verschiedenen europäischen Hochschulen finanzielle Unterstützung für den Studierendenaustausch erhielten. Als Nachfolgeprogramm initiierte die damalige Europäische Gemeinschaft im Jahr 1987 das *European Community Action Scheme for the Mobility of University Students*, kurz: ERASMUS. Das nach dem reisefreudigen

1 Magna Charta Universitatum. The Magna Charta of European Universities, Bologna 1988, S. 3.

2 Rehburg, M./Teichler, U., Hintergrundinformation: Kleine Chronologie des „Bologna-Prozesses“, in: Mayer, E./Daniel, H.-D./Teichler, U. (Hrsg.), Die neue Verantwortung der Hochschulen. Anregungen aus dem internationalen Vergleich, der Hochschulforschung und Praxisbeispielen, Bonn 2003, S. 186–187.

3 Lanzendorf, U./Teichler, U., ERASMUS under the Umbrella of SOCRATES: An Evaluation Study, in: Teichler, U. (Hrsg.), ERASMUS in the SOCRATES Programme. Findings of an Evaluation Study, Bonn 2002, S. 13–28.

Gelehrten Erasmus von Rotterdam benannte Mobilitätsprogramm erwies sich als äußerst erfolgreich⁴. Fünfzehn Jahre nach seinem Start – es war inzwischen in das europäische Bildungsprogramm SOCRATES eingegliedert worden – konnte im Oktober 2002 die Gesamtzahl von einer Million geförderter Studierender gefeiert werden.⁵

Etwa zur gleichen Zeit, als ERASMUS entstand, etablierte die Europäische Kommission ein Netzwerk von Informationszentren, den NARIC (*National Academic Recognition Information Centres*), deren Aufgabe darin bestand, die Anerkennung von Studienabschlüssen und Studienleistungen in den beteiligten europäischen Ländern zu erleichtern.⁶ Dem gleichen Anliegen verpflichteten sich die Unterzeichner der *Lisbon Convention* aus dem Jahr 1997. Hier sind die Regeln zur Anerkennung von Zugangsberechtigungen, Studienzeiten und Studienqualifikationen in Europa festgelegt. Bis heute haben 38 europäische Staaten die Konvention ratifiziert.⁷

Die Bestrebungen zur Zusammenarbeit auf europäischer Ebene gingen jedoch über den Aspekt der wechselseitigen Anerkennung hinaus; das Thema war nun im Allgemeinen die Harmonisierung des Bildungswesens in Europa und im Speziellen eine Angleichung der Studiensysteme. Dabei, so die einhellige Meinung, solle darauf geachtet werden, dass die Besonderheit, der Charakter der individuellen Hochschulsysteme nicht verloren ginge. In diesem Sinn unterzeichneten die damaligen Bildungsminister Frankreichs, Italiens, Deutschlands und des Vereinigten Königreichs im Mai 1998 die *Sorbonne Declaration*. Als Ideal wurde hier erstmals von einem “europäischen Hochschulraum” gesprochen, in dem “nationale Identitäten und gemeinsame Interessen einander befruchten und sich zum Wohle Europas gegenseitig stärken”.⁸ Auch war erstmals von einer Einigung auf eine Studienstruktur mit zwei Hauptzyklen, *first cycle* und *graduate cycle*, die Rede.

Gut ein Jahr später, im Juni 1999, fand in der traditionsreichen Universitätsstadt Bologna ein Bildungsgipfel mit Vertretern aus 29 europäischen Ländern statt. Was in den Jahren zuvor noch als fernes Ideal gegolten hatte, wurde nun konkret. Mit ihrer Unterschrift erklärten sich die Unterzeichner der *Bologna Declaration* bereit, geeignete Reformmaßnahmen zu ergreifen, um in jedem Land “möglichst bald, aber in jedem Fall innerhalb des ersten Jahrzehnts des dritten Jahrtausends” folgende Ziele zu erreichen:⁹

1. allgemein verständliche und vergleichbare Abschlussgrade,
2. ein Studiensystem mit zwei Studienstufen, wobei die erste Stufe ein Vollzeitstudium von mindestens drei Jahren umfasse; der entsprechende Erstabschluss gelte als hinreichende Qualifikation für den europäischen Arbeitsmarkt und sei gleichzeitig Voraussetzung für das weiterführende Studium,
3. Einrichtung eines Credit-Systems, um die studentische Mobilität zu fördern,
4. Abbau von Barrieren, die hinderlich auf die Mobilität von Studierenden und Lehrenden wirkten,
5. stärkere Zusammenarbeit der europäischen Länder in der Qualitätssicherung,
6. Stärkung der europäischen Dimension in der Hochschulbildung.

4 Siehe Teichler, U., Erfahrungen der Studierenden mit dem Auslandsstudium – das Beispiel ERASMUS, in: RdJB 2002, S.199–207.

5 <http://www.europe.eu.int/comm/education/programmes/socrates/erasmus.html>.

6 Für genauere Informationen siehe <http://www.enic-naric.net>.

7 Lisbon Convention. Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region, Lissabon 1997.

8 Sorbonne Joint Declaration. Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System, Paris 1998.

9 The European Higher Education Area. The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint Declaration of the European Ministers of Education, Bologna 1999.

Unter den genannten Zielvorgaben war und ist die Schaffung eines Systems mit zwei Studienstufen für die Unterzeichnerländer sicherlich diejenige mit den weitreichendsten Folgen. Bis zum Zeitpunkt der gemeinsam veröffentlichten Erklärung kannten nur wenige Länder aus dem Kreis der EU-Mitgliedsstaaten einen zweistufigen Studienaufbau. So gab es beispielsweise im Vereinigten Königreich und in Irland von jeher den *bachelor's degree* neben dem *master's degree* (obwohl in Großbritannien bislang der Master auch als Abschluss eines vier- bis fünfjährigen grundständigen Studiums vergeben wurde). Daneben hatte Dänemark gegen Ende der 80er Jahre und damit vergleichsweise früh den Versuch gewagt, die Studienstruktur zu flexibilisieren und mit dem Bachelor als erstem akademischen Grad den schnelleren Einstieg in das Berufsleben oder auch die Spezialisierung mittels eines anschließenden Masterstudiums zu ermöglichen.

Die meisten Staaten jedoch standen nun vor gewaltigen Reformen im Hochschulbereich, und dies angesichts verringriger Finanzhaushalte und ständig steigenden nationalen und internationalen Wettbewerbsdrucks. Aber der Prozess, der durch die Bologna-Deklaration in Gang gesetzt worden war, ließ sich nicht mehr aufhalten. Knapp zwei Jahre nach der Konferenz von Bologna trafen sich die europäischen Bildungsminister erneut, diesmal in Prag. Nun sollte der bisherige Stand der Umsetzung aller sechs vereinbarten Reformziele erstmals einer Prüfung unterzogen und dementsprechend die Richtung für das weitere Vorgehen in den europäischen Ländern vorgegeben werden. Als Ergebnis dieses Treffens veröffentlichten die Minister das *Prague Communiqué*.¹⁰ Darin verpflichteten sich die Unterzeichnerländer,

7. Strategien für das Lebenslange Lernen zu entwickeln,
8. Hochschulen und Studierende bei der Umsetzung der Reformen als gleichermaßen kompetente und aktive Partner zu betrachten und
9. Maßnahmen zu ergreifen, um die Attraktivität des Hochschulraums Europa zu erhöhen.

Im Rahmen der Bologna-Konferenz war vereinbart worden, jeweils im Abstand von zwei Jahren eine Tagung zum "Hochschulraum Europa" zu veranstalten. So fand im September 2003 in Berlin ein weiteres Treffen der Bildungsminister statt. Im gemeinsam verabschiedeten *Berlin Communiqué* wurden drei Bereiche benannt, die bis zum Jahr 2005 mit höchster Priorität verfolgt werden sollten: (1) die Qualitätssicherung in Form gemeinsamer Standards sowie Evaluations- und Akkreditierungsverfahren, (2) das zweistufige Studiensystem und (3) die Anerkennung von Studienabschlüssen und Studienzeiten.¹¹ Außerdem legten die Minister eine weitere "Aktionslinie" fest. Das Ziel bestehe darin,

10. das Doktorandenstudium als dritte Stufe in das jeweilige Studiensystem einzubeziehen und die Verbindungen zwischen dem Europäischen Hochschulraum (*European Higher Education Area*, EHEA) und dem Europäischen Forschungsraum (*European Research Area*, ERA) zu festigen.

Damit umfasst die Agenda des Bologna-Prozesses heute insgesamt zehn Aktionslinien. Alle in ihrem Namen anstehenden Maßnahmen – auch das wurde in Berlin beschlossen – sollten im Einklang mit der sozialen Dimension des europäischen Hochschulraums erfolgen.

10 Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the Meeting of European Ministers in Charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001, Prag 2001.

11 Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003, Berlin 2003.

2 Europäische Überlegungen im deutschen Hochschulraum

Das Ziel des Bologna-Prozesses liegt darin, bis zum Jahr 2010 die Idee eines Europäischen Hochschulraums zu verwirklichen.¹² Jedes Land, das sich bereit erklärt hat, daran mitzuarbeiten, steht in der Verpflichtung, zu jeder der zehn Aktionslinien konkrete Ziele zu definieren, geeignete Maßnahmen zu entwickeln, zu erproben und gesetzlich zu verankern sowie die Umsetzung der gemeinsam abgestimmten Schritte regelmäßig zu überprüfen. Dabei müssen sich alle beteiligten Parteien in knapp bemessener Zeit auf gemeinsame Positionen und Vorgehensweisen verständigen – wahrlich keine leichte Aufgabe.

In Deutschland waren allerdings die Themen und Zielvorstellungen, die in der Bologna-Deklaration formuliert wurden, nicht neu. In den Jahren zuvor hatte es bereits Überlegungen gegeben, wie man die Anerkennung von Studienleistungen im In- und Ausland verbessern und die Mobilität von Studierenden und Lehrenden erhöhen könne, um somit langfristig die Attraktivität des nationalen Hochschulsystems zu steigern.

Die deutsche Kultusministerkonferenz (KMK) hatte 1996 einen Bericht zur “Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland” veröffentlicht, in dem gefordert wurde, die Studienangebote an deutschen Hochschulen besser zu strukturieren und transparenter zu gestalten. Davon erhoffte man sich kürzere Studienzeiten und eine Senkung der Studienabbruchzahlen. Außerdem ermutigten die Minister ausdrücklich zur einer internationalen Ausrichtung des Studiums, unter anderem durch die Einführung international anerkannter Studienabschlüsse wie Bachelor und Master. Schon im Juli bzw. Oktober 1997 folgten die Entschließungen der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) “Zu Kreditpunkte-Systemen und Modularisierung” sowie “Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen/-abschlüssen”.

Im August 1998 trat das vierte Änderungsgesetz zum deutschen Hochschulrahmengesetz (HRG) in Kraft. Damit wurde den Hochschulen – und zwar ohne Unterscheidung zwischen Universitäten und Fachhochschulen – erstmals die Möglichkeit eingeräumt, in einer zeitlich nicht definierten Probephase neue Studienangebote zu entwickeln und international kompatible Abschlussgrade zu verleihen. Im Gesetz hieß es: “Zur Erprobung können Studiengänge eingerichtet werden, die zu einem Bachelor- oder Bakkalaureusgrad und zu einem Master- oder Magistergrad führen”.¹³ An gleicher Stelle wurde die Regelstudienzeit der ersten Studienstufe auf mindestens drei und höchstens vier Jahre, die der weiterführenden Stufe auf ein bis zwei Jahre festgelegt, wobei die Gesamtstudienzeit des sogenannten konsekutiven Studiums fünf Jahre nicht überschreiten dürfe.

Um dies noch einmal in zeitlicher Hinsicht zu verdeutlichen: In Deutschland war die Einrichtung gestufter Studiengänge rechtlich möglich, *bevor* die beiden deutschen Vertreter 1999 die Deklaration von Bologna unterzeichneten. Auch bezüglich der Qualitätssicherung der neuen Studiengänge waren bereits wichtige Schritte eingeleitet worden.

Bisher hatte die Einrichtung eines Studiengangs an einer deutschen Hochschule ausschließlich die Genehmigung seitens des zuständigen Landesministeriums erfordert. Qualitätssicherung war im deutschen Hochschulsystem durchaus ein wichtiges Thema, beschränkte sich jedoch im Wesentlichen auf die Durchführung von Evaluationsverfahren. Die Teilnahme daran

12 Hierzu auch Ahnen, D., Mehr Schub für die Bildung auf allen Ebenen – Aktuelle Arbeitsschwerpunkte und Ziele der Kultusministerkonferenz, in diesem Heft, S. 444.

13 § 19 Abs. 1. HRG i.d.F. des Vierten Gesetzes zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes (4. HRGÄndG) vom 20. August 1998 (BGBl. I S. 2190).

war für die Hochschulen und Fachbereiche weder auf nationaler Ebene standardisiert noch verpflichtend.

Hinsichtlich der neuen Bachelor- und Masterstudiengänge entschied man sich für eine andere Vorgehensweise: Jeder Studiengang sollte an fest definierten, allgemeinen Qualitätskriterien gemessen werden und im Erfolgsfall, gewissermaßen als Gütesiegel, eine offizielle Akkreditierung erhalten (die aber nicht als Ersatz für die ministerielle Genehmigung eines Studiengangs verstanden werden dürfe). Um die Arbeit der neu gegründeten Akkreditierungsagenturen von zentraler Stelle aus zu beaufsichtigen und um ihnen Verfahrenshinweise in Form von Richtlinien und Qualitätsstandards an die Hand zu geben, wurde im Jahr 1998, also im selben Jahr, in dem die für internationale Abschlüsse maßgebliche HRG-Novelle verabschiedet wurde, ein Akkreditierungsrat eingerichtet, bestehend aus Vertretern der Hochschulen, der Länder, der beruflichen Praxis und der Studierenden. Heute gehören dem Rat zusätzlich zwei internationale Mitglieder an.¹⁴ Als Arbeitsgrundlage für die Akkreditierungsagenturen veröffentlichte die KMK im März 1999 erstmals "Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengängen".¹⁵

3 Studienreformen an deutschen Hochschulen

Für das deutsche Hochschulwesen bedeuten die zehn Bologna-Aktionslinien vor allem eine grundlegende Reform der *Studienstrukturen*: Das System der einstufigen, in der Regel vier bis fünf Jahre umfassenden Studienprogramme soll auf ein Studiensystem mit zwei Stufen umgestellt werden. Dabei ist der an einer Fachhochschule erworbene Bachelor- oder Mastergrad dem an einer Universität verliehenen Abschlussgrad prinzipiell gleichgestellt. (Ausnahme: Im Fall eines FH-Masterstudiengangs obliegt es der jeweiligen Akkreditierungsagentur, über dessen laufbahngerechtliche Zuordnung zu entscheiden.) Die Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge an deutschen Hochschulen erfolgt also im Einklang mit den ersten beiden Aktionslinien des Bologna-Prozesses. Der dritten und der fünften Zielvorgabe wird ebenfalls durch Regelungen für die neuen gestuften Studiengänge Genüge geleistet, denn es ist vorgeschrieben, dass die Studienleistungen in Form von Leistungspunkten zumindest quantitativ bewertet werden und dass jeder neue Studiengang ein Akkreditierungsverfahren durchläuft.

Insgesamt sind die rechtlichen Regelungen zur Studienstrukturreform auf Bundes- und Landesebene jedoch sehr weit gefasst. So sind die Vorgaben für die Regelstudienzeiten nicht semestergenau, sondern bewegen sich jeweils in einem gewissen Rahmen, und die Einteilung eines Studiengangs in Module sowie die Vergabe von Leistungspunkten in Anlehnung an das ECTS, das *European Credit Transfer System*, sind zwar vorgeschrieben; die notwendigen Verfahrensschritte werden aber in den maßgeblichen Beschlüssen nicht genauer erläutert. Den Studienanbietern eröffnen sich damit viele Möglichkeiten zur Gestaltung der neuen Studienprogramme. Das führt dazu, dass das Studienangebot an deutschen Hochschulen vielfältiger und damit für Studieninteressierte attraktiver wird. Allerdings kann die Vielgestaltigkeit der Bachelor- und Masterstudiengänge auch bedeuten, dass es den Studieninhalten, Studienleistungen und

14 Kultusministerkonferenz, Statut für ein länder- und hochschulübergreifendes Akkreditierungsverfahren. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002 i.d.F. v. 05.02.2004, S. 3. Diese Veröffentlichung ist die jüngste in einer Reihe von Beschlüssen der KMK zum Thema "Akkreditierungsverfahren". Zu Informationen über die Arbeit des Akkreditierungsrates und der Akkreditierungsagenturen siehe auch <http://www.akkreditierungsrat.de>.

15 Auch diesbezüglich sind in den letzten Jahren mehrere KMK-Beschlüsse veröffentlicht worden. Aktuell: Kultusministerkonferenz, Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003.

Studienabschlüssen an Vergleichbarkeit mangelt und somit genau jene Ziele konterkariert werden, auf welche die Reform des deutschen Studiensystems ausgerichtet sein sollte.

Die im deutschen Hochschulwesen anstehenden Strukturreformen sind nicht durch einen einzigen Umstellungsprozess zu erreichen, sondern bedürfen einer Reihe von Teilreformen. Demzufolge laufen in diesen Jahren zahlreiche Reformprozesse auf verschiedenen Ebenen ab: auf Bundes- und Landesebene, im Verbund von Hochschulen oder Fachwissenschaften, an den einzelnen Hochschulen sowie an Fachbereichen und Instituten, und dies in unterschiedlicher Geschwindigkeit und mit verschiedenen Schwerpunkten.

Wo liegen dann aber die Gemeinsamkeiten? Welche positiven Entwicklungen haben sich in den Reformprozessen gezeigt, welche Schwachstellen sind andererseits zutage getreten? Und welche Schlüsse lassen sich aus den bisherigen Erfahrungen ziehen? Von diesen Fragen ausgehend, hat das Wissenschaftliche Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel unter der Projektleitung von Dr. Stefanie Schwarz in den Jahren 2002 und 2003 eine Studie zu den Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Hochschulen durchgeführt. Für die damals rund 1.600 neuen Studiengänge wurde der oder die jeweils Verantwortliche an dem betreffenden Fachbereich einer Hochschule gebeten, detaillierte Auskunft über das Studienangebot zu geben und auch einen Blick in die Zukunft zu werfen. Die Ergebnisse dieser Befragung, aus denen im Folgenden eine Auswahl vorgestellt wird, erlauben es, Aussagen über das Gesamtbild der neuen Studiengänge zu treffen.¹⁶

4 Bachelor- und Masterstudiengänge in Deutschland

4.1 Formales Profil: Studienprogramme und Studienzeiten

4.1.1 Studienprogramme

Wenn die Gestalter an den Fachbereichen ein neues Studienangebot mit international bekanntem Abschlussgrad einrichten, so ist zum einen grundsätzlich die Frage zu klären, ob es sich bei dem neuen Studiengang um ein grundständiges oder ein weiterführendes Angebot handelt, ob also ein Bachelor- oder ein Mastergrad verliehen wird. Darüber hinaus ist jedoch zu entscheiden, ob der Studiengang (a) eigenständig oder (b) konsekutiv gebunden sein soll. Im ersten Fall gibt es zu dem betreffenden Bachelorstudiengang kein anschließendes Masterstudienangebot am Fachbereich bzw. es existiert kein Bachelorstudiengang, der dem betreffenden Masterstudium direkt vorausgeht. Im zweiten Fall bilden ein Bachelor- und ein Masterstudiengang gemeinsam ein konsekutives Studienprogramm.

Die 802 Studiengänge, zu denen die verantwortlichen Personen an den Fachbereichen in der Studie detailliert Auskunft gegeben haben, verteilen sich wie folgt: 124 Bachelorstudiengänge (15 %) und 212 Masterstudiengänge (26 %) sind eigenständig, wohingegen jeweils 233 Bachelor- und Masterstudiengänge (je 29 %) als Teil eines konsekutiven Programms gelten. Demnach sind die Konsekutivangebote leicht in der Überzahl.

Dieses Ergebnis lässt sich mit den Antworten auf die Frage verbinden, ob es am Fachbereich vor der Einführung des Bachelor-/Masterangebotes bereits ein Studienangebot mit gleichem oder

¹⁶ Die Ergebnisse der Untersuchung wurden als Buch veröffentlicht: Schwarz-Hahn, S./Rehburg, M., Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform, Münster 2004. Sie sind auch auf den Internetseiten des Bundesministeriums für Bildung und Forschung abrufbar, das die Studie dankenswerterweise gefördert hat: http://www.bmbf.de/pub/bachelor_and_master_in_deutschland.pdf.

ähnlichem Inhalt gegeben hat. In zwei Dritteln aller konsekutiv gebundenen Studiengänge ist dies der Fall, wobei allerdings den Angaben der Gestalter zufolge deutliche strukturelle und inhaltliche Veränderungen am bisherigen Angebot vorgenommen wurden. Dennoch bleibt die Feststellung, dass nur etwa ein Drittel der Konsekutivstudiengänge neu entwickelt wurde, während dies für fast drei Viertel der eigenständigen Masterangebote und knapp 60 % der eigenständigen Bachelorstudiengänge gilt. Im Großen und Ganzen gesehen bedeutet dies, dass konsekutive Programme zumeist auf einem traditionellen Studienangebot beruhen, wohingegen die einzelnen, eigenständigen Studiengänge überwiegend neu geschaffen werden.

Die Einführung von Bachelor und Master bedeutet im Übrigen nicht, dass die traditionellen Abschlussmöglichkeiten (Diplom, Magister, Staatsexamen) sofort eingestellt werden. In über der Hälfte der konsekutiven Programme, in denen es vorher bereits ein Studienangebot mit gleichem oder ähnlichen Inhalt gegeben hatte, bestand dieses zum Zeitpunkt der Befragung noch, und über 80 % der für die betreffenden Angebote verantwortlichen Gestalter gaben an, den klassischen Abschlussgrad weiterhin beibehalten zu wollen. Praktisch bedeutet dieses parallele Angebot, dass – insbesondere im Bachelorstudium – Lehrveranstaltungen oft gemeinsam für Studierende der neuen und der traditionellen Studiengänge stattfinden. Ein echtes Parallelangebot, also mit unterschiedlich profilierten Veranstaltungen, ist für die meisten Fachbereiche aus personellen, zeitlichen und räumlichen Gründen gar nicht leistbar. So wird es in der Übergangsphase an den Hochschulen viele solcher Parallelangebote geben. Für die Studierenden kann sich das als Chance erweisen, zwischen beiden Studiensystemen auszuwählen und eventuell zu wechseln. Allerdings darf dies nicht zu allzu großer Beliebigkeit führen. Das bedeutet erstens, dass die Studienstufen auch bei einem parallel geführten traditionellen Studienangebot deutlich erkennbar sein müssen. Zweitens sollte es klare Regelungen für die möglichen Übergänge geben: für den Wechsel vom traditionellen zum neuen Studienprogramm, für den Schritt vom Bachelor- zum Masterstudium und nicht zuletzt für den Ausstieg vom Bachelorstudien-gang ins Berufsleben bzw. den Neueinstieg in einen Masterstudiengang.

4.1.2 Studienzeiten

Für die Festlegung der Regelstudienzeiten in den Bachelor- und Masterstudiengängen stehen rechtlich je drei Möglichkeiten zur Auswahl: Das Bachelorstudium kann mit sechs, sieben oder acht Semestern bemessen werden, das Masterstudium mit zwei, drei oder vier Semestern. Ungeachtet dessen haben die Anbieter – wohl im Hinblick auf die gesetzliche Begrenzung der Regelstudienzeit eines Konsekutivstudiums auf zehn Semester – in fast 90 % der von uns untersuchten Bachelorstudiengänge eine reguläre Studienzeit von drei Jahren festgelegt. Interessanterweise finden wir diese Regelstudienzeit zu über drei Vierteln auch in den eigenständigen Studiengängen, also dort, wo kein nachfolgendes Masterstudium angeboten wird, auf das zeitlich Rücksicht genommen werden müsste. Offenbar gilt für das grundständige Studium generell die Devise, bei der Festlegung der Regelstudienzeit eher vorsichtig vorzugehen und sich damit für das weiterführende Studium alle Möglichkeiten offen zu halten. In den Masterstudiengängen ist die Bandbreite der Studienzeiten größer: 21 % der eigenständigen und 5 % der konsekutiven Masterstudiengänge sind auf ein Jahr angelegt, 25 % bzw. 35 % auf anderthalb Jahre und 50 % bzw. 60 % auf zwei Jahre. Dementsprechend ist die “3+2”-Jahre-Regel bei den Konsekutivprogrammen die mit Abstand am häufigsten gewählte Kombination. In keinem einzigen Fall bildet in unserer Untersuchung ein vierjähriger Bachelorstudiengang die Grundlage eines konsekutiven Programms, obwohl das in der Kombination mit einem einjährigen Masterstudium zulässig wäre. Das “4+1”-Modell existiert also unserer Erkenntnis nach in Deutschland nicht.

Grundsätzlich spricht nichts dagegen, dass sich trotz der Gestaltungsfreiheit bei den Reformen eine bestimmte Regelung als die nahezu alleinig gültige herausstellt. In Bezug auf die Studienzeit ist jedoch anzumerken, dass der Bachelor in einigen anderen Hochschulsystemen erst nach vier Jahren Vollzeitstudium vergeben wird; das Hauptbeispiel hierfür sind die USA. Da eines der erklärten Ziele bei der Umstellung auf ein zweistufiges Studiensystem mit Bachelor und Master darin bestand, die internationale Anschlussfähigkeit des deutschen Hochschulstudiums zu verbessern, stellt sich hier die Frage, welchen Stellenwert dieses Ziel langfristig haben soll und wie es von der jetzigen Situation ausgehend erreicht werden kann.

4.2. Inhaltliches Profil: berufspraktische Anteile, internationale Ausrichtung, Interdisziplinarität

Die berufspraktische Qualifikation war uns im Zuge der inhaltlichen Gestaltung von Bachelor- und Masterstudiengängen besonders wichtig. Dementsprechend haben wir untersucht, ob die Studienangebote praktische Anteile enthalten, welche Anbindungen an den Arbeitsmarkt zu erkennen sind und ob in den Lehrveranstaltungen auf die Vermittlung von Zusatzqualifikationen geachtet wird. Außerdem war von Interesse, inwieweit die Studiengänge international ausgerichtet sind und inwiefern die Gestalter an den Fachbereichen ihre Studienangebote als interdisziplinär bezeichnen würden.

4.2.1 Praktische Anteile, Arbeitsmarktanbindung und Vermittlung von Zusatzqualifikationen

Insgesamt enthalten laut den Angaben der Fachbereichsverantwortlichen nahezu 90 % der Bachelor- und immerhin knapp drei Viertel der Masterstudiengänge mindestens ein praktisches Element. Der geringere Anteil bei den Masterstudiengängen ist damit zu begründen, dass berufspraktische Erfahrungen dort häufig nicht erst im Studium selbst erworben werden, sondern bereits als Voraussetzung für die Aufnahme des Studiums gelten. In einigen Fällen ist das Masterstudium sogar ausdrücklich als Weiterbildungsangebot an Berufstätige gerichtet.

In Bezug auf die Art der praktischen Studienbestandteile sind deutliche Unterschiede zwischen den von uns definierten fünf Fachgruppen¹⁷ festzustellen. So werden in 46 % der naturwissenschaftlichen Studiengänge hochschulinterne Forschungspraktika durchgeführt, wohingegen die Anteilswerte in den anderen Fachgruppen bei 2 % bis 15 % liegen. Dagegen ist das Berufs- oder Lehrpraktikum mit jeweils über 50 % der Nennungen die häufigste Form eines praxisbezogenen Studienanteils in den kultur- und sozialwissenschaftlichen, ingenieurwissenschaftlichen und interdisziplinären Programmen. Studiengänge, die den Wirtschafts- und Rechtswissenschaften zuzuordnen sind, weisen auffallend häufig überhaupt keine praktischen Studienelemente auf, nämlich in 53 % der Fälle (im Vergleich zu 9 % bis 18 % der Fälle in den anderen Fachgruppen).

Interessanterweise spielt der Hochschultyp bei der Art und Häufigkeit der praktischen Studienbestandteile keine Rolle; die Prozentwerte unterscheiden sich nur geringfügig für Studiengänge an Universitäten und Fachhochschulen. In diesem Zusammenhang haben wir die Vertreter an jenen Fachbereichen, in denen es vor dem Bachelor- oder Masterstudiengang bereits ein ähnliches traditionelles Studienangebot gegeben hat, danach gefragt, welche Veränderungen sich im Vergleich zu vorher feststellen lassen. Die an Universitäten befragten Personen geben in über 90 % der Fälle an, die praktischen Studienanteile seien gleich geblieben oder hätten zuge-

¹⁷ Wir haben jedes Studienprogramm einer der folgenden fünf Studienfachgruppen zugeordnet: 1. Kultur- und Sozialwissenschaften, 2. Wirtschafts- und Rechtswissenschaften, 3. Naturwissenschaften und Medizin, 4. Ingenieurwissenschaften, 5. Interdisziplinäre Programme.

nommen, lediglich in 9 % wird von einer Abnahme des Anteils berichtet. Demgegenüber geben jedoch 37 % der für die Fachhochschulen befragten Vertreter an, die Praxisanteile hätten abgenommen.

Dieses Ergebnis weist auf eine der möglichen negativen Folgen der Strukturreform hin, die sich insbesondere auf die Gestaltung des Bachelorstudiums auswirkt: Um im Rahmen der 3-Jahres-Regelstudienzeit zu bleiben, wird bei der Umstellung auf die neue Struktur das bisherige Studium an mitunter empfindlichen Stellen gekürzt, oder es werden im Fall der Neuentwicklung gar nicht erst aufwändige Studienelemente wie das Berufspraktikum oder aber beispielsweise ein Auslandsaufenthalt mit eingeplant, denn eine notwendige Voraussetzung für die Genehmigung und Akkreditierung eines Bachelor- oder Masterstudiengangs sind diese Studienanteile ohnehin nicht. Sicherlich gibt es auf der anderen Seite auch eine Reihe von Studienprogrammen, bei denen eine Straffung der Studieninhalte zu erheblichen Verbesserungen führt, zu größerer Effizienz im Mitteleinsatz und vor allem zu höherer Motivation bei den Studierenden. Dennoch ist es ratsam, sich immer wieder die ursprünglichen Reformziele vor Augen zu führen und im Einzelfall kritisch zu prüfen, ob die Neuerung für die Studierenden wirklich ein Fortschritt ist.

Im Hinblick auf die Anbindung der Studienangebote an den Arbeitsmarkt sehen wir in unserer Studie insgesamt erfreuliche Ergebnisse: In zwei Dritteln der von uns untersuchten Studiengänge findet eine solche Anbindung statt, meist in der Form, dass Dozenten aus der freien Wirtschaft Lehrveranstaltungen übernehmen oder Vorträge halten. Sie äußert sich aber auch in finanzieller Unterstützung seitens der Arbeitgeber bei Forschungs- und Lehrprojekten. An den Fachhochschulen und den dort überproportional vertretenen Ingenieurwissenschaften ist die berufspraktische Anbindung häufiger als an den Universitäten. Hier ist es auch eher üblich, dass die Studierenden ihre Abschlussarbeit in Kooperation mit einem Unternehmen anfertigen. Dagegen erfolgt die Vermittlung von Praktikumstellen während des Studiums an Universitäten und Fachhochschulen zu gleichen Anteilen.

Was die Vermittlung von Zusatzqualifikationen im Studium betrifft, so erbringen die empirischen Daten ebenfalls überwiegend positive Erkenntnisse. Über 40 % der Bachelor- und Masterstudiengänge beinhalten ihren Verantwortlichen zufolge Lehrveranstaltungen, in denen Präsentations- und Vortragstechniken geübt werden. In einem Drittel der Studiengänge wird Englisch als Wissenschaftssprache vermittelt. Ein Bewerbungstraining findet in etwa 20 % der interdisziplinären Angebote sowie der Studienangebote in den Ingenieur-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften statt. Für die neuen Studienprogramme in den Kultur- und Sozialwissenschaften sowie den Naturwissenschaften besteht hier Nachholbedarf; die entsprechenden Anteile liegen bei lediglich 5 % bzw. 7 %.

Danach befragt, welche überfachlichen Kompetenzen im Studiengang vermittelt werden, nannten die Fachbereichsvertreter aus der von uns vorgegebenen Liste am häufigsten die Punkte "Systematisch-analytisches Denken", "Probleme lösen" und "Selbstständig arbeiten" (80 % bis 90 % der Nennungen). In immerhin drei Vierteln der Fälle gaben die Befragten an, in ihrem Studiengang werde den Studierenden die Fähigkeit vermittelt, theoretische Kenntnisse in die Praxis umzusetzen. Insgesamt heben sich die interdisziplinären Angebote bei dem Thema berufliche Qualifikationen aus dem Kreis der neuen Studiengänge heraus. Offenbar sind jene Studiengänge, in denen die ausgewählten Inhalte der traditionellen Disziplinen zu einem profilierteren Angebot verbunden werden, so angelegt, dass die Studierenden gezielt diejenigen Fähigkeiten erlernen und üben, die ihnen im Beruf nützlich sein werden.

Im Großen und Ganzen lassen diese Ergebnisse hoffen, dass die auf Arbeitgeberseite herrschende Skepsis, was die Qualifikation der Bachelor- und Masterabsolventen betrifft, durch positive Erfahrungen in diesem Bereich abgebaut werden kann.

4.2.2 Internationale Ausrichtung

Die Einführung der gestuften Studiengänge mit international bekannten Abschlussgraden ist bereits ein wesentlicher Schritt in Richtung der Internationalisierung des Hochschulstudiums. Inwieweit diese strukturellen Änderungen im Hinblick auf die Internationalisierung auch inhaltlich gefüllt werden, haben wir in der Studie anhand mehrerer Kriterien untersucht; von Interesse sind hier insbesondere die Fragen nach der internationalen Kooperation mit anderen Hochschulen, nach verpflichtenden Auslandsaufenthalten während des Studiums und nach englischsprachigen Lehrveranstaltungen an der eigenen Hochschule.

In 60 % der von uns betrachteten Studienprogramme bestehen internationale Kooperationsbeziehungen, und zwar im Wesentlichen in Form des internationalen Studierendaustauschs. Die USA und Großbritannien werden in diesen Fällen am häufigsten als Kooperationspartner genannt, nachfolgend Frankreich und weitere europäische Länder. In einem Sechstel der Bachelor- und Masterstudiengänge ist es vorgesehen, dass die Studierenden einen Teil ihrer Studienzeit im Ausland verbringen, vor allem für ein Studium an einer Partnerhochschule, aber auch, um ein Praktikum zu absolvieren. Am häufigsten ist der obligatorische Auslandsaufenthalt in wirtschafts- und rechtswissenschaftlichen sowie interdisziplinären Studienangeboten (34 % bzw. 27 %), selten dagegen in den Naturwissenschaften (5 %).

Ein Studium, in dem die Lehrveranstaltungen überwiegend in englischer Sprache abgehalten werden, stellt aufgrund des höheren zeitlichen Aufwands sowohl für die Lehrenden als auch für die Studierenden eine Herausforderung dar. Das englischsprachige Studium ist jedoch äußerst attraktiv für Studierende, insbesondere dann, wenn sie später im Ausland studieren oder arbeiten möchten, aber auch insofern, als heute für viele Berufe, in denen Akademiker arbeiten, sehr gute Englischkenntnisse vorausgesetzt werden. In gut 50 % der Bachelorstudiengänge, die wir untersucht haben, gibt es englischsprachige Lehrveranstaltungen, allerdings meist nur zu einem kleinen Anteil. Demgegenüber werden in über 75 % der Masterstudiengänge Veranstaltungen in englischer Sprache abgehalten, in einem Fünftel der Fälle sogar das vollständige Lehrangebot. Hierbei handelt es sich meist um wirtschafts- und rechtswissenschaftliche Studiengänge. Die Hochschulart spielt in dieser Hinsicht praktisch keine Rolle. In der Zusammenschau mit den Ergebnissen zur internationalen Kooperation und zu studentischen Auslandsaufenthalten können wir sagen, dass sich die internationale Ausrichtung der neuen Studiengänge nicht nur an ihren Abschlussbezeichnungen, sondern auch an inhaltlichen Punkten ablesen lässt.

4.2.3 Interdisziplinarität

Der dritte Punkt, der uns im Hinblick auf das Profil der Bachelor- und Masterstudiengänge interessiert hat, war ihre Interdisziplinarität. Sie wird weder in den Aktionslinien des Bologna-Prozesses gefordert noch geht sie unmittelbar mit den Strukturreformen einher. Dennoch wird sie im Zusammenhang mit Studienreformen an deutschen Hochschulen oft genannt. Den empirischen Ergebnissen zufolge werden insgesamt 80 % der neuen Studienangebote von ihren Vertretern als interdisziplinär beschrieben, in den meisten Fällen aufgrund der Tatsache, dass Lehrveranstaltungen gemeinsam mit Kollegen anderer Fachbereiche abgehalten werden. Gleichzeitig gaben 46 % der Befragten an, ihr jeweiliges Studienprogramm sei interdisziplinär, weil dort mehrere klassische Disziplinen zu einem neuen Fachprofil kombiniert würden. Auch wenn wir

im Nachhinein strengere Maßstäbe bei dieser Kategorisierung anlegen und anhand der Angaben zu den Fachinhalten nur knapp ein Fünftel der Studienprogramme als interdisziplinär einstuften, ist das doch im Vergleich zu den traditionellen Studienangeboten an deutschen Hochschulen, die sich auf eine Fachrichtung konzentrieren, als wesentliche Neuerung zu sehen. Zudem sind die interdisziplinären Studiengänge besonders für diejenigen Studierenden interessant, die sich im Studium eine gezielte Profilierung und damit letztlich bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt erhoffen.

4.3 Module, Leistungspunkte und das *Diploma Supplement*

Mit der Umstellung auf ein zweistufiges Studiensystem gehen in Deutschland weitere Strukturreformen einher: die Modularisierung von Studienprogrammen, die Einrichtung von Leistungspunktsystemen und die Beschreibung von Studienleistungen im *Diploma Supplement*.

4.3.1 *Module*

Die Modularisierung ist im deutschen Hochschulsystem für alle Studiengänge mit Bachelor- oder Masterabschluss vorgeschrieben. Modularisierung bedeutet, dass ein Studium in thematische Einheiten gegliedert wird, die größer sind als eine einzelne Lehrveranstaltung, aber kleiner als eine Studienstufe. In praktischer Hinsicht bedeutet das für einen Studiengang, der vorher nicht modularisiert war, dass nun jeweils mehrere Lehrveranstaltungen zu einem Modul zusammengefasst werden. Das ist grundsätzlich sinnvoll, weil das Studium dadurch übersichtlicher wird. Thematische Zusammenhänge werden deutlich, und die Studierenden sehen eher, wie sie einzelne Lehrveranstaltungen sinnvoll kombinieren können. Durch studienbegleitende Prüfungen erhalten sie zudem regelmäßige Rückmeldungen über ihren Leistungsstand und sind stärker motiviert, ihre Studieneinheiten zu absolvieren. In vielen anderen Ländern gibt es im Studiensystem Module, ohne dass sie dort ausdrücklich so bezeichnet werden.

Allerdings ist die Modularisierung kein Bestandteil der Bologna-Zielvereinbarungen. Aus heutiger Sicht muss man zudem feststellen, dass zwar die neuen Studiengänge den Vorgaben entsprechend fast immer modularisiert sind (in unserer Studie mit einem Anteil von 85 %), dass aber unter dem Begriff "Modul" sehr verschiedene Inhalte verstanden werden. Es ist also fraglich, ob mit der Modularisierung der einzelnen neuen Studiengänge tatsächlich auch vergleichbare Strukturen auf Länder- oder gar nationaler Ebene geschaffen werden können.

4.3.2 *Leistungspunkte*

Laut HRG ist die Einrichtung eines Leistungspunktsystems für alle Studiengänge an deutschen Hochschulen vorgeschrieben. Der Grundgedanke eines solchen Systems liegt darin, dass Studierende für einen bestimmten Umfang an erbrachten Studienleistungen eine bestimmte Anzahl von Leistungspunkten erhalten. Das *European Credit Transfer System* (ECTS), das Ende der 80er Jahre im Zusammenhang mit dem bereits erwähnten Mobilitätsprogramm ERASMUS eingeführt wurde, hat hier eine Vorreiterrolle gespielt. Zunächst war das System eher für die Anerkennung von Studienleistungen über Hochschul- und Ländergrenzen hinweg gedacht, und zwar in Bezug auf die begrenzte Zeit eines Studienaufenthalts im Ausland. Heute wird das System auch dazu verwendet, Studienleistungen – unabhängig davon, ob sie im Ausland erbracht wurden oder dort anerkannt werden sollen – zu bemessen und den Studierenden damit erfolgreich absolvierte Lehrveranstaltungen zu bescheinigen. In den meisten Studiengängen, die ECTS oder ein vergleichbares System einsetzen, sind die Leistungspunkte auf diese zweitgenannte Weise

definiert. Häufig wird als Studienziel eines Studiengangs die dort zu erwerbende Anzahl von Leistungspunkten angegeben.

Ähnlich wie bei den Modulen bestehen auch im Fall der Leistungspunkte kaum Vorbehalte gegen die Einführung an sich: In 95 % der von uns untersuchten konsekutiven Studienprogramme und in 84 % bzw. 82 % der eigenständigen Bachelor- und Masterstudiengänge werden Leistungspunkte vergeben. Die unterschiedlichen Bezeichnungen, mit denen die Einheiten in den Studiengängen jeweils versehen werden (unter anderem: ECTS-Punkte, Credits, Credit Points, Kreditpunkte, Leistungspunkte, Bonuspunkte) deuten jedoch darauf hin, dass es sich um verschiedene, nicht unbedingt vergleichbare Systeme handelt. Die empfohlene Anlehnung an das ECTS scheitert bisweilen schon an der Regel, bei einem erfolgreich absolvierten Vollzeitstudium 30 Leistungspunkte pro Semester zu vergeben. Nur etwas mehr als die Hälfte der neuen Studiengänge kommt unseren Ergebnissen zufolge dieser Empfehlung nach.

Als besonders schwieriger Punkt in der praktischen Umsetzung hat sich die – an sich sehr gut begründete – Forderung erwiesen, Leistungspunkte nach dem studentischen Arbeitsaufwand, dem *Student workload*, zu bemessen, also nicht nur die Zeit der Anwesenheit in Lehrveranstaltungen zu berücksichtigen, sondern auch die studentische Arbeitszeit, die für das Studium zu Hause, für Lektüre in der Bibliothek, Prüfungsvorbereitung und Ähnliches anfällt.¹⁸ Dabei muss für jede einzelne Studieneinheit der studentische Arbeitsaufwand berechnet werden, und zwar so, dass ein Leistungspunkt eindeutig für ein bestimmtes Arbeitspensum steht. Tatsächlich haben die meisten Fachbereiche jedoch die Anzahl der Semesterwochenstunden einer Lehrveranstaltung oder eines Moduls mit einem bestimmten Faktor in Leistungspunkte umgerechnet. Teilweise wird zusätzlich nach der Art der Veranstaltung gewichtet, also zum Beispiel der Faktor für Seminare im Vergleich zu Vorlesungen erhöht.

Somit finden wir in Deutschland die unterschiedlichsten Regelungen für die Vergabe von Leistungspunkten. Auch hier gilt: Individuallösungen sind nicht per se problematisch, aber eine gewisse Vergleichbarkeit auf höherer Ebene muss gewährleistet sein, damit die Vorteile des Leistungspunktsystems – die vereinfachte Einschätzung und Anerkennung von Studienleistungen mittels eines quantitativen Maßes – wirklich zum Tragen kommen. Daher ist es wichtig, dass sich die Fachbereiche an die Regel halten, dem ECTS analog 30 Leistungspunkte pro Semester zu vergeben. In Deutschland gehen wir von einer maximalen Arbeitsbelastung von 1.800 Stunden pro Jahr für Studierende im Vollzeitstudium aus, so dass ein Leistungspunkt 30 studentischen Arbeitsstunden entspricht. Ein in diesem Sinne geregeltes System erlaubt die Anwendung auf grundständige und weiterführende Studiengänge, sei es mit traditionellen oder neuen Studienabschlüssen.

4.3.3 *Diploma Supplement*

Das erste Handlungsziel, das in der Deklaration von Bologna genannt wird, ist die Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse, „auch durch die Einführung des Diplomzusatzes (*Diploma Supplement*)“.¹⁹ Dieses Dokument, das nach einem erfolgreich absolvierten Studium zusammen mit dem Abschlusszertifikat vergeben wird, enthält Angaben

18 Siehe dazu beispielsweise Schwarz, S./Teichler, U., Memorandum zur Einführung eines Credit-Systems an den Hochschulen in Deutschland, in: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.), Credits an deutschen Hochschulen. Transparenz – Koordination – Kompatibilität, Nov. 2000, S. 5–10, und: Hochschulrektorenkonferenz, ECTS als System zur Anrechnung, Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen. Entschließung des 98. Senats vom 10. Februar 2004.

19 Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, 19. Juni 1999, Bologna, S. 3f.

in standardisierter Form, die dabei behilflich sind, das betreffende Studium qualitativ einordnen zu können. Das können Angaben zum Status der Hochschule, zu den Zugangsvoraussetzungen und Studienanforderungen des Programms, zu Prüfungsmodalitäten und zum Niveau des Studienabschlusses sein. Zusätzlich wird, ebenfalls in vereinheitlichter Form, das Studiensystem des betreffenden Landes im sogenannten „*National Statement*“ erläutert. Üblicherweise ist der Diplomzusatz in englischer Sprache verfasst.²⁰ Der Bologna-Prozess hat hier zu einer deutlichen Verbesserung der Information über Studiengänge und Studienabschlüsse geführt. Aus diesen positiven Erfahrungen heraus wurde mit dem in Berlin verabschiedeten Kommuniqué festgelegt, dass ab dem Jahr 2005 alle Hochschulabsolventen in den beteiligten Ländern ein *Diploma Supplement* erhalten sollen. Zum Zeitpunkt unserer Studie war es bereits in rund 50 % der Studienprogramme üblich, den Absolventen einen Diplomzusatz auszustellen.

5 Vor Bergen

Die empirischen Befunde der Studie zu Bachelor- und Masterstudiengängen in Deutschland haben gezeigt, an wie vielen Punkten im Hochschulsystem großer Reformbedarf bestanden hat und weiter besteht. Sie bekunden jedoch auch, wie viel schon in Bewegung gesetzt worden ist. Was die neuen Studiengänge selbst betrifft, so halten sich im Moment noch Zuversicht und Skepsis die Waage.

Dies belegen unter anderem die statistischen Daten: Im Wintersemester 2004/05 verzeichnet die HRK für die deutschen Hochschulen fast 2.500 Studienangebote, in denen ein Bachelor- oder Mastergrad erworben werden kann. Insgesamt stellen die Studiengänge mit den neuen Abschlüssen damit heute mehr als 22 % der Studienmöglichkeiten in Deutschland.²¹ Dieser beachtlichen quantitativen Entwicklung des Studienangebots steht jedoch eine bisher vorsichtige Nachfrage gegenüber. So waren im Jahr 2002 insgesamt knapp 70.000 Studierende in den Bachelor- und Masterstudiengängen eingeschrieben,²² für das gleiche Jahr verzeichnet das Statistische Bundesamt 985 bzw. 2.150 bestandene Bachelor- und Masterprüfungen.²³ Gemessen an den Gesamtzahlen von über 1,9 Millionen Studierenden an deutschen Hochschulen und über 200.000 bestandenen Prüfungen in dem betreffenden Jahr nehmen sich die Werte der neuen Studiengänge sehr gering aus.

Hier sind für die nächsten Jahre sicherlich, den quantitativen Steigerungen der Angebotszahlen entsprechend, starke Zuwächse zu erwarten. Die meisten Bachelor- und Masterstudiengänge bestehen erst seit kurzer Zeit und sind daher häufig noch nicht in allen Fachsemestern besetzt. Andererseits gilt für viele Bachelor- und für nahezu alle Masterangebote, dass die Anzahl der Studienplätze von vornherein begrenzt ist; unserer Studie zufolge liegt die Obergrenze in Masterstudiengängen bei durchschnittlich 30 Plätzen pro Semester. Wenn dieser Trend anhält und gleichzeitig die Umstellung auf das zweistufige Studiensystem fortgeführt wird, stehen wir langfristig vor erheblichen Kapazitätsproblemen. Infolgedessen müsste entweder die Zahl der Studienanfänger begrenzt werden – eine den momentanen Bestrebungen gegenläufige Forderung – oder die Zahl der Studienangebote weiter deutlich zunehmen.

20 Siehe die Informationen zum *Diploma Supplement* auf den Internetseiten der Hochschulrektorenkonferenz, <http://www.hrk.de>.

21 HRK-Hochschulkompass, <http://www.hochschulkompass.de> (Zugriff: 17.9.2004).

22 Kultusministerkonferenz, Quantitative Entwicklungen in den Bachelor- und Masterstudiengängen seit Einführung der neuen Studiengangstruktur, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.02.2004, Tab. 1.1 im Anhang.

23 Statistisches Bundesamt Deutschland, <http://www.destatis.de/basis/d/biwiku/hochtab5.php> (Zugriff: 20.09.2004).

Wir stehen also im deutschen Hochschulwesen vor großen Herausforderungen. Viele mühsame Prozesse sind notwendig, um die komplexen Reformen zu bewältigen und dabei stets den Anspruch auf ein qualitativ hochwertiges Studium zu wahren. Und so manches Ideal, das lässt sich bereits nach den ersten Jahren der Reform an deutschen Hochschulen sagen, ist wohl nicht zu verwirklichen. Aber vieles Positive ist angestoßen worden, von den erforderlichen Gesprächen in den Fachbereichen über Studieninhalte und Studienziele bis hin zur Entwicklung und zum Angebot vieler neuer, attraktiver Studiengänge.

Auch in anderen europäischen Ländern sehen wir zahlreiche Reformbewegungen, Projekte und Initiativen unter dem Dach des Bologna-Prozesses.²⁴ Wir können gespannt darauf sein, was die Repräsentanten der nationalen Hochschulsysteme und die Vertreter der europäischen Arbeitsgruppen bei ihrer Zusammenkunft im September 2005 in Bergen berichten werden.

Verf.: *Meike Rehburg, Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, Universität Kassel, Mönchebergstr. 17, 34109 Kassel.*

24 Zu ausführlichen Informationen siehe: <http://www.bologna-bergen2005.no>.