

Schavan, Annette; Timmermann, Dieter; Heubisch, Wolfgang; Hippler, Horst

Article

Protest für bessere Bildung: Ist der Bologna-Prozess reformbedürftig?

ifo Schnelldienst

Provided in Cooperation with:

Ifo Institute – Leibniz Institute for Economic Research at the University of Munich

Suggested Citation: Schavan, Annette; Timmermann, Dieter; Heubisch, Wolfgang; Hippler, Horst (2010) : Protest für bessere Bildung: Ist der Bologna-Prozess reformbedürftig?, ifo Schnelldienst, ISSN 0018-974X, ifo Institut für Wirtschaftsforschung an der Universität München, München, Vol. 63, Iss. 02, pp. 3-14

This Version is available at:

<http://hdl.handle.net/10419/164769>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

Der im Jahr 1999 von den europäischen Bildungsministern initiierte Bologna-Prozess sollte ein entscheidender Schritt zur Konstituierung eines europäischen Hochschulraumes sein. Nach zehn Jahren häufen sich die Einwände, und die Kritik wurde im vergangenen Herbst und Winter zum Ausgangspunkt studentischer Proteste. Ist die Reform gescheitert?

Die Ziele des Bologna-Prozesses sind aktueller denn je

Ein »Europa des Wissens kann seinen Bürgern die notwendigen Kompetenzen für die Herausforderungen des neuen Jahrtausends ebenso vermitteln wie ein Bewusstsein für gemeinsame Werte und ein Gefühl der Zugehörigkeit zu einem gemeinsamen sozialen und kulturellen Raum«, heißt es in der Bologna-Erklärung von 1999. Vor diesem Hintergrund haben in Bologna Minister aus 30 europäischen Staaten vereinbart, bis 2010 einen gemeinsamen Hochschulraum zu schaffen und die internationale Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems zu verbessern.

Die Ziele der Bologna-Erklärung sind heute aktueller denn je: mehr Mobilität und eine verbesserte Beschäftigungsfähigkeit der europäischen Bürgerinnen und Bürger; eine größere Übereinstimmung und Vergleichbarkeit der Hochschulsysteme in Europa; eine höhere Attraktivität der europäischen Hochschulbildung. Das sind die Grundlagen, auf denen in Europa Fachkräfte für Wirtschaft und Wissenschaft ausgebildet werden, die den Herausforderungen einer global vernetzten Welt gewachsen sind. Gerade Deutschland ist auf die Talente und Fähigkeiten junger Menschen angewiesen, um die Herausforderungen von morgen erfolgreich zu bewältigen. Denn der Fachkräftemangel ist schon jetzt spürbar. Er wird sich im Zuge der demographischen Entwicklung noch erheblich verschärfen. Vor dem Hintergrund der Globalisierung ist außerdem unstrittig, dass wir in Zukunft mehr Hochschulabsolventen mit internationaler Kompetenz brauchen. Mehr denn je müssen wir über die Landesgrenzen blicken, um weiterhin anschluss- und wettbewerbsfähig zu sein.

Bologna zeigt wichtige Erfolge

Bologna – das bedeutet ein ganzes Bündel an Reformen. Zu den Maßnahmen gehört neben der gestuften Studienstruktur mit Bachelor- und Masterstudiengängen auch eine größere Autonomie der Hochschulen, verbunden mit einem System der Qualitätssicherung. Neue Instrumente sollen Transparenz über Inhalte und Qualifikationen schaffen. Ziel ist insgesamt eine stärkere Orientierung an Lernergebnissen und Kompetenzen der Studierenden. Umsetzung und Fortschritte der Neuerungen sind noch nicht überall vergleichbar gut vorangekommen.

Die Bologna-Reformen sind also mehr als nur die Umstellung auf Bachelor und Master und damit die Einführung international vergleichbarer Abschlüsse. Die Reform hat jedoch auch Defizite an den deutschen Hochschulen sichtbar gemacht, die noch aus der Zeit vor Bologna stammen. Viele scheinen diese Schwierigkeiten vergessen zu haben: hohe Abbruchquoten; eine Vielzahl von überfüllten Studiengängen; ein unzureichendes Betreuungsverhältnis; Regelstudienzeiten, die von den Wenigsten eingehalten wurden sowie das im internationalen Vergleich fortgeschrittene Alter der deutschen Absolventen. Diesen Herausforderungen müssen wir uns stellen. Diese Probleme aber dem Bologna-Prozess anzulasten, ist weder sachlich zutreffend noch zielführend. Die Bologna-Reform hat die Betreuungsverhältnisse nicht verschlechtert. Durch die stärkere Strukturierung treten vorhandene Defizite aber sichtbarer zu Tage. Mit den Bologna-Reformen sind wir auf einem nicht einfachen, aber letztlich guten Weg, einen Teil dieser Probleme zu lösen.



Annette Schavan*

* Prof. Dr. Annette Schavan ist Bundesministerin für Bildung und Forschung und stellvertretende Vorsitzende der CDU Deutschlands.

Es ist ein entscheidender Fortschritt, dass wir mit dem Bachelor jetzt einen berufsbefähigenden Abschluss haben, mit dem die Absolventen die Hochschule früher verlassen und in den Beruf wechseln können. Wohlgedacht: können und nicht müssen. Im Anschluss an den Bachelor besteht die Möglichkeit, die eigenen Kenntnisse wissenschaftlich zu vertiefen und mit dem Master einen zweiten Abschluss zu machen. Ebenso können die Absolventen unmittelbar in den Beruf wechseln. Nach einer Arbeitsphase haben sie wiederum die Möglichkeit, sich an der Hochschule weiterzubilden. Zudem ist es nach dem ersten Abschluss möglich, in einem weiteren Studium einen anderen fachlichen Schwerpunkt zu setzen oder einen zweiten Abschluss im Ausland anzuschließen. Diese Aufzählung zeigt: Durch die gestufte Studienstruktur ist das Spektrum der Möglichkeiten für die Absolventen erheblich größer geworden.

Der Bologna-Prozess hat viele wichtige Veränderungen an den deutschen Hochschulen erfolgreich herbeigeführt. Die Reformen haben eine Angleichung der europäischen Hochschulsysteme ermöglicht, ohne die Vielfalt der Hochschulangebote zu beschneiden. Die Transparenz über Abschlüsse, Inhalte und Qualität der Angebote hat zugenommen. Es ist inzwischen selbstverständlich, dass Hochschulen nicht nur für die Wissenschaft qualifizieren, sondern auch für die Berufsbefähigung Sorge tragen. Die Neukonzipierung vieler Studiengänge hat – trotz einiger Probleme bei der Umsetzung – einen enormen Innovationsschub bei den Curricula ausgelöst. Die Studienabbruchquote in Deutschland ist rückläufig und liegt einer aktuellen Studie zufolge derzeit bei 21%.

Die handwerkliche Umsetzung der Reformen verbessern

Bei allen Erfolgen des Bologna-Prozesses ist die studentische Kritik jedoch dort gerechtfertigt, wo die Umsetzung der Reformen nicht gelungen ist.

Das ist dann der Fall, wenn der Stoff des Diplom- oder Magisterstudiums einfach in den Bachelor übertragen wurde. Es ist vollkommen klar, dass die Studieninhalte aus fünf Jahren nicht plötzlich in drei Jahren vermittelt werden können. In einem drei- oder vierjährigen Bachelor können methodische und wissenschaftliche Grundlagen geschaffen und zentrale Inhalte vermittelt werden. Von einem Bachelorabsolventen kann man zu Recht erwarten, dass er gelernt hat, wie man an Probleme herangeht und wo man Informationen zur Lösung der Aufgabe findet. Sich dies vor Augen führend, haben vielerorts kreative Hochschullehrer und -verwaltungen gelungene Studienprogramme zusammengestellt, die notwendige Kompetenzen vermitteln und den Studierenden dennoch genügend Freiräume lassen.

Ein anderer Fehler, der mit der Reform einherging, beruht auf einer unnötigen Regelungsdichte: Vielfach wurde die Modularisierung missverstanden, mit der sinnvolle inhaltliche Einheiten innerhalb eines Studienganges geschaffen werden sollen. Es ist keineswegs erforderlich, Prüfungen für jede einzelne Vorlesung, jedes Seminar oder jede Arbeitsgruppe einzuführen. Auch sinnvoll zusammengefasste Prüfungen können zeigen, ob Lernziele erfüllt werden. Allerdings halte ich es für gut und richtig, wenn die Studierenden frühzeitig und nicht erst am Ende ihres Studiums erfahren, an welchen Stellen sie Nachholbedarf haben. Die Regelungsdichte ist auch da zu hoch, wo Akkreditierungsverfahren und Ländergenehmigungen für Studiengänge nebeneinander bestehen und diese womöglich noch im Widerspruch zu den Detailregelungen unserer europäischen Nachbarn stehen.

Ein Bereich, in dem die Bologna-Reformen bereits wichtige Erfolge zu verzeichnen haben, ist die Mobilität der Studierenden – sowohl von Deutschland aus in andere Länder als auch umgekehrt: Im Jahr 1999 waren knapp 50 000 deutsche Studierende an ausländischen Hochschulen eingeschrieben; acht Jahre später waren es schon mehr als 90 000 – das entspricht einer Zunahme um 80%. Die Zahl der ausländischen Studierenden in Deutschland erhöhte sich im Zeitraum von 1999 bis 2008 von knapp 110 000 um fast zwei Drittel auf 180 000. Allerdings verändern sich durch die neuen Abschlüsse und die gestufte Studienstruktur auch die Muster bei der Mobilität: Bachelorstudierende sind deutlich weniger mobil als Masterstudierende. Deshalb müssen wir durch Stipendien und Anreize an den Hochschulen verstärkt dafür sorgen, dass auch innerhalb des kürzeren Bachelorstudiums Auslandsaufenthalte möglich sind. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung fördert daher vermehrt Hochschulkooperationen und integrierte Studienprogramme, die zu einem Doppelabschluss führen. National wie international haben wir uns in der Gemeinschaft der mittlerweile 46 Bologna-Länder ehrgeizige Ziele zur Steigerung der Mobilität gesetzt. Die Umsetzung dieser Ziele werden wir auch im Rahmen des von der Koalition beschlossenen Bologna-Qualitäts- und Mobilitätspakets großzügig fördern.

Aber auch die Hochschulen sind gefragt, wenn es um die Anrechnung von Qualifikationen und Studienleistungen geht, die im Ausland erworben wurden. Dabei darf nicht jeder Hochschullehrer darauf achten, ob sein eigener Schwerpunkt im Auslandsstudium ausreichend berücksichtigt wurde. Stattdessen gilt: Die Leistungen, die an anderen Hochschulen erworben wurden, sind anzuerkennen. Schließlich wollen wir ja gerade, dass junge Leute nach einem Auslandsaufenthalt neue Erfahrungen mitbringen und diese fruchtbar in Hochschulen und Unternehmen einbringen.

Eine entsprechende Großzügigkeit bei der Anerkennung von Studienleistungen könnte auch den Hochschulwechsel innerhalb Deutschlands erleichtern. Auch in diesem Punkt kann ich kritische Äußerungen der Studierenden nachvollziehen.

Attraktivität des Bachelors stärken

Eine entscheidende Voraussetzung für den Erfolg des Bologna-Prozesses ist die Akzeptanz des Bachelorabschlusses – bei den Arbeitgebern ebenso wie bei den Hochschullehrern. Andernfalls werden die Studierenden verunsichert und zweifeln an der Qualität ihres Abschlusses.

Die Bachelorstudiengänge und die Curricula müssen so weiter entwickelt werden, dass die Absolventen über eine in sich abgeschlossene arbeitsmarktrelevante Ausbildung verfügen. Eine Hochschulausbildung muss nachhaltig und Grundlage für ein Berufsleben sein. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass Hochschulen und Unternehmen über Angebot und Bedarf miteinander sprechen und bei der Entwicklung von Curricula zusammenarbeiten. Unser Ziel ist eine höhere Studierenden- und vor allem Absolventenquote. Gleichzeitig können sich Hochschulen, die 40 oder mehr Prozent eines Altersjahrgangs ausbilden, nicht ausschließlich an den Anforderungen der Forschung orientieren. In dieser Hinsicht ist auch bei manchen Professoren noch ein Umdenken erforderlich.

Auf dem Arbeitsmarkt haben Bachelorabsolventen laut einer Studie des Internationalen Zentrums für Hochschulforschung (INCHER-Kassel) zum Berufserfolg von Hochschulabsolventen schon jetzt gute Berufschancen. Sie haben bei fächerübergreifender Betrachtung vergleichbare Chancen, eine Anstellung zu finden, wie Absolventen von Diplom- oder Magisterstudiengängen. Die Beschäftigungssuche nimmt mit rund drei Monaten bei allen Absolventen einen vergleichbaren Zeitraum in Anspruch. 18 Monate nach Abschluss eines Bachelorstudiums sind lediglich 3% der Universitäts- beziehungsweise 4% der Fachhochschulabsolventen ohne Beschäftigung. Verglichen mit Absolventen von Diplom- oder Magisterstudiengängen schätzt sich ein gleich hoher Anteil von Bachelorabsolventen als ausbildungsadäquat beschäftigt ein und ist mit der Erstanstellung zufrieden.

Andere Studien bestätigen diese Befunde. Gemeinsam machen diese Zahlen deutlich: Die Investition in höhere Bildung lohnt sich. Das gilt auch für den Bachelor. Ich bin daher überzeugt, dass die Bachelorabsolventinnen und -absolventen, die jetzt in größeren Zahlen auf den Arbeitsmarkt kommen, zukünftig gute Chancen haben. Die Initiative »Bachelor Welcome!«, mit der die Wirtschaft die Einführung der gestuften Studienstruktur unterstützt, begrüße ich daher sehr. Damit

auch kleine und mittlere Unternehmen das Potential der Absolventen besser einschätzen können, müssen sie allerdings noch besser über die Anforderungen und Ziele des Bachelorstudiums informiert werden.

Fazit

Nicht zuletzt durch den Protest der Studierenden ist in der Hochschullandschaft einiges in Bewegung gekommen. Die Kultusministerkonferenz hat im Oktober einen Beschluss gefasst, mit dem eine Reihe von Umsetzungsproblemen der Bologna-Reformen angegangen wird. Ziel der beschlossenen Maßnahmen ist insbesondere, die Studierbarkeit der neuen Studiengänge zu verbessern. Auch der Akkreditierungsrat hat unter diesem Gesichtspunkt die Regeln überprüft und angepasst, nach denen die Studiengänge erstmalig oder erneut zugelassen werden. Der Bund hat zugesagt, in einem Bologna-Qualitäts- und Mobilitätspaket erhebliche Mittel für die Verbesserung der Mobilität der Studierenden und für die Qualität der Lehre einzusetzen. Zu diesem Punkt ist der Bund bereits mit den Ländern im Gespräch.

Auf internationaler Ebene wird das Ministertreffen im März dieses Jahres die Gelegenheit bieten, sich anlässlich des in der Bologna-Erklärung genannten Zieldatums 2010 kritisch mit den Erfolgen, aber auch den weiteren Herausforderungen bei der Schaffung eines Europäischen Hochschulraums auseinanderzusetzen.

Die erfolgreiche Umsetzung des Bologna-Prozesses leistet einen entscheidenden Beitrag zur Verbesserung unseres Hochschulsystems. Viele wichtige Schritte wurden bereits unternommen. Im April werde ich Vertreter der Studierenden, der Hochschulrektorenkonferenz, der Kultusministerkonferenz und des Wissenschaftsrates einladen, um zu einer gemeinsamen Bewertung der bisherigen Erfolge sowie des weiteren Handlungsbedarfs bei der Umsetzung der Bologna-Reformen zu kommen.



Dieter Timmermann*

Der Bologna-Prozess: (k)ein Flop?

Beinahe 40 Jahre lang beklagten Wirtschaftsverbände, Unternehmensvertreter, Politiker und Medien die Studienzustände im (bundes-)deutschen Hochschulsystem: Das Studium und die Qualifikationen der Absolventen seien praxisfern, theorielastig und zu stark spezialisiert, das Alter der Absolventen zu hoch, die Studiendauern zu lang, die Abbruchquoten zu hoch, spiegelbildlich die Erfolgsquoten zu niedrig und schließlich die (internationale) Mobilität bescheiden.

Entsprechend forderten sie praxisnähere, auf die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen abzielende Studieninhalte der Absolventen, die Entrümpelung der Studieninhalte, d.h. deren Befreiung von »überflüssigen« Details bzw. überholten Fragestellungen, straffere und verbindlichere Studienstrukturen und eine effizientere Studienorganisation, eine Konzentration auf die Grundlagen eines Faches vor allem im grundständigen Studium (d.h. heutzutage im Bachelor) und die Verlagerung der spezialistischen Inhalte (und »Hobbyveranstaltungen« der Professoren) in die späteren Studienphasen (d.h. heutzutage in die Master- und Doktorandenstudien), die Vermittlung und Einübung von Schlüsselqualifikationen, deutlich kürzere Studiendauern, erheblich geringere Abbruchquoten, entsprechend höhere Erfolgsquoten, eine stärkere Internationalisierung sowohl des Studiums wie der Lehre z.B. durch mehr fremd-(meist englisch-)sprachige Lehrveranstaltungen, eine größere Durchlässigkeit der Studiengänge vor allem für beruflich hoch kompetente Personen ohne formale Hochschulzugangsberechtigung.

Bemerkenswert ist, dass auch der Wissenschaftsrat seit den sechziger Jahren die o.g. Schwächen des »alten« Studiensystems (Diplom, Magister, Staatsexamenstudiengän-

ge) monierte und gleich lautende Forderungen erhob. Während die von Bund und Ländern gestarteten kommissions- und zeitaufwändigen berufsfeldorientierten Studienreformversuche der 1980er Jahre am Widerstand vor allem der Universitäten durch Unterlaufen und darauf folgende Resignation der Hochschulpolitik scheiterten, entfalteten die Hochschulpolitiker spätestens seit 1999 mit dem Beginn des sog. Bologna-Prozesses eine von den Hochschulen nicht erwartete Reformaktivität und Hartnäckigkeit, welche anscheinend die Hochschulen und ihre Mitgliedsgruppen regelrecht überfuhr.

Blickt man auf die letzten 40 Jahre der Hochschulentwicklung zurück, so stellt sich ein erstes Rätsel: Wie war bzw. ist es möglich, dass die Hochschulen als einer der beiden zentralen Kerne des Wissenschaftssystems (neben den außeruniversitären Forschungseinrichtungen), präsentiert durch die Vertretungen bzw. Organisationen der Professorenschaft, des akademischen Mittelbaus und der Studierenden, wie auch die Mehrheit der Lehrenden und Lernenden in den Hochschulen selbst über fast vier Jahrzehnte zum Teil und anscheinend überwiegend die Auffassung vertraten bzw. vertreten konnten (zum Teil ja noch heute vertreten) bzw. den Eindruck suggerierten, dass bei allem gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, organisatorischen, technischen, sozialen und politischen Wandel die Hochschulen weder ihre Organisationsstrukturen noch ihre Studienstrukturen und Lehr- und Lernweisen verändern müssten. Änderungen der Forschungsfragestellungen und der Forschungs- wie Lehrinhalte war selbstverständlich akzeptiert, denn davon lebt die Hochschule. Änderungen der Formen und Strukturen von Studium und Lehre, aber auch der Organisation und Governance wurden nicht für erforderlich gehalten bzw. waren nicht erwünscht. Wie viele Reformvorschläge des Wissenschaftsrats sind seit den 1960er Jahren vor allem an den Türen der Universitäten abgewiesen oder hinter den Türen zerredet worden. Erinnerung sei nochmals an den gescheiterten Versuch der durch das politische System initiierten berufsfeldorientierten Studienreform in den 1980er Jahren. Und auch der sog. Bologna-Prozess ist ein mühseliges Vorhaben, das von Beginn an auf großen, letztlich aber nicht erfolgreichen Widerstand traf. Bedenkenträgertum hatte und hat wieder einmal Hochkonjunktur in den Hochschulen. Dieses Mal ließ sich die Politik aber – im Gegensatz zu früheren Reformversuchsunternehmungen – nicht abschrecken bzw. hinhalten, sondern übte und übt Druck aus, um die konsekutive Studienstruktur durchzusetzen, Druck, der allerdings zu einem vorläufigen Ergebnis geführt hat, das in seinen Details anscheinend niemand gewollt hat und das nun beklagt wird.

Nimmt man Luhmanns Ansatz gesellschaftlichen und organisatorischen Wandels durch die Reduktion zunehmender Komplexität mittels Ausdifferenzierung ernst, so war und ist zu erwarten, dass das Hochschulsystem sich früher oder

* Prof. Dr. Dieter Timmermann ist Rektor der Universität Bielefeld.

später auf den Zustrom immer größerer Kohorten von Studienwilligen einerseits, auf sich fundamental wandelnde Beschäftigungsfelder andererseits und drittens einen erstarrenden nationalen wie internationalen Wettbewerb zwischen Hochschulen würde bzw. wird einstellen müssen. Martin Trow hat schon sehr früh und immer wieder diesen Wandlungsprozess in den USA analysiert, zum Teil auch mit Blick auf Europa. Nur ist er hier – in Deutschland – kaum zur Kenntnis genommen worden.¹

Wenn man bedenkt, dass die alte Studienstruktur (Diplom, Magister, zu Staatsexamina führende Studiengänge) und die ihr zugrunde liegende Lehr- und Studienphilosophie aus den 1960er und frühen 1970er Jahren, zum Teil weit früher, stammt, die Einheit von Forschung und Lehre inputorientiert verstanden und praktiziert wurde, wodurch ein forschungszentriertes Wissensgefüge an Studierendenkohorten von zunächst unter und später etwas über 10% der relevanten Altersjahrgänge vermittelt wurde, deren Absolventinnen und Absolventen zu etwa zwei Dritteln bis drei Vierteln im öffentlichen Dienst (im weitesten Sinne) und dort insbesondere im expandierenden Bildungs- und Wissenschaftssystem unter kamen, dann muss man sich schon fragen, weshalb – zumindest implizit – die Erwartung vorherrscht(e), dass auch rasant wachsende Kohortenstärken bis hin zu 40% der relevanten Altersjahrgänge unter unveränderten inhaltlichen, didaktisch-methodischen, strukturellen und organisatorischen Bedingungen von Studium und Lehre einen Studienabschluss erwerben können sollten. Zielsystem der Absolventinnen und Absolventen kann aber längst nicht mehr nur der öffentliche Dienst sein, sondern ein sich immer stärker ausdifferenzierendes und sich ständig modernisierendes Beschäftigungssystem mit einem sinkenden Absorptionsanteil des öffentlichen Dienstes und des Bildungs- und Wissenschaftssystems. Auch die Tätigkeitsinteressen der großen Mehrheit der Absolventinnen und Absolventen liegen trotz ihrer Erwartungen an ein akademisches, d.h. wissenschaftlich basiertes Studium, mittlerweile außerhalb von Bildung und Wissenschaft. Mit anderen Worten: Die strukturelle Aufnahmefähigkeit des Beschäftigungssystems und die angestrebten Tätigkeitsziele der Studierenden haben sich nachhaltig in Richtung auf das privatwirtschaftliche Arbeits-

marktsegment und die freien Berufe verschoben. Darauf muss(te) das Hochschulsystem meines Erachtens sowohl studienstrukturell, studieninhaltlich, organisatorisch wie auch in den Lehr-, Lern- und Prüfungsweisen reagieren. Insofern war ein »Bologna-Prozess«, zumindest in Deutschland, notwendig.

Mit Blick auf den Bologna-Prozess in Deutschland tut sich mir ein zweites Rätsel auf: Weshalb ist der Bologna-Prozess so umgesetzt worden, wie er umgesetzt wurde, als unterliege der Prozess einem heimlichen Systemzwang, d.h. mit einer im Vergleich zu amerikanischen Forschungsuniversitäten relativ niedrigen Workload (40 versus ca. 60 Stunden pro Woche), mit kleinteiligen Modulen, mit hohem Präsenzanteil (zum Teil über 50% der Workload), mit wenig Wahlmöglichkeiten, mit der Fülle von Prüfungen und der Eintönigkeit der Prüfungsformen (fast nur Klausuren und Tests), was alles zusammen genommen ein selbst geleitetes und Interessen generierendes und gesteuertes Studieren verhindert und kaum eine intrinsische Studien- und Lernmotivation aufkommen lässt? Die heute beobachteten Folgen auf Seiten von Studiendauern, Studienabbrüchen, Studiendruck und Studienängsten, schulartiges und stromlinienförmiges Studierverhalten, Unselbständigkeit der Studierenden, Oberflächlichkeit des angelesenen Wissens unter anderem beklagter Phänomene sind einerseits recht heterogen, andererseits ist der Beobachtungszeitraum noch recht kurz. Es scheint aber, als habe sich die traditionelle »deutsche« Lehrphilosophie in der BA-MA-Struktur eingemischt. Das ist dort offensichtlich, wo lediglich von Diplom oder Magister auf BA-MA umetikettiert wurde und wo jeder Lehrende sein Fachgebiet im Bachelorstudiengang wieder zu finden beanspruchte; das ist weniger sichtbar, wo der Lehrstoff zwar entrümpelt wurde, aber immer noch der forschungszentriert interpretierten Einheit von Forschung und Lehre folgt. Daneben gibt es aber durchaus BA-MA-Modelle, in denen es gelingt, die Einheit von Forschung und Lehre kompetenzorientiert, d.h. von den learning outcomes her neu zu definieren und zu gestalten. Alles in allem scheint eine Reform der Bologna-Reform dringend erforderlich, wenn die Hochschulen das intellektuelle Lernpotential der Studierenden so weit wie möglich ausschöpfen wollen bzw. sollen, was gegenwärtig nicht geschieht. Die offene Frage ist, wie diese Reform der Reform aussehen könnte bzw. sollte. Meine Antwort darauf ist: Wir sollten das nordamerikanische Modell, das ich in den USA und in Kanada kennen gelernt habe, konsequent umsetzen.

Ich gestehe, dass ich einen emotionalen, allerdings auf eigener Erfahrung und Anschauung beruhenden Bias zugunsten des nordamerikanischen Studiensystems habe. Während meiner längeren Aufenthalte in Stanford und an der University of British Columbia in Vancouver habe ich das Studiensystem einmal als »studierender« Habilitand (in Stanford) und ein andermal als visiting professor (an der UBC)

¹ Vgl. Martin Trow, »Reflections on the Transition from Mass to Universal Higher Education«, *Daedalus* 99(1), 1970, 1–42.

–, *The Expansion and Transformation of Higher Education*, General Learning Press, Morristown, New Jersey 1972.

–, *Elite and Mass Higher Education: American Models and European Realities*, Research into Higher Education: Processes and Structures, National Board of Universities and Colleges, Stockholm 1979.

–, »From Mass Higher Education To Universal Access: The American Advantage«, Center for Studies in Higher Education, 2000, <http://cshe.berkeley.edu/publications/docs/PP.Trow.MassHE.1.00.pdf>.

–, »On Mass Higher Education and Institutional Diversity«, Samuel Neaman Institute for Advanced Studies in Science and Technology, Technion-Israel Institute of Technology, 2003.

–, »Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII«, in: Philip Altbach (Hrsg.), *International Handbook of Higher Education Philip Altbach*, Kluwer, Amsterdam 2005.

kennen gelernt. Beide Erfahrungen sagen mir bis heute, dass ein gestuftes Studiensystem, welches im Bachelorstudium die wissenschaftsbasierte Persönlichkeitsbildung (Persönlichkeitsbildung durch die Auseinandersetzung mit Wissenschaft) zum Ziel hat, das in den professional schools eine berufsorientierte wissenschaftliche Masterausbildung auf hohem Niveau und ein an berufspraktischen Problemlösungen ansetzendes, wissenschaftlich anspruchsvolles Doktorandenstudium anstrebt und welches in den Studien der graduate schools Doktoranden auf höchstem wissenschaftlichen Niveau heranbildet, die effektivere und effizientere, kurz die überlegene Antwort auf das Phänomen der Massenuniversität ist.

J. Nida-Rümelin hat am 26. Juni 2008 in der FAZ m E. zu recht kritisch festgestellt, dass es den deutschen Hochschulen in der Phase der Umstellung auf das neue Studiensystem à la Bologna an einer Leitidee gefehlt habe, und er stellt die drei – im Übrigen international proklamierten – Leitideen bzw. „Philosophien“ der Persönlichkeitsbildung (die angelsächsische Leitidee), der Berufsorientierung (die französische Leitidee seit Napoleon) und der Wissenschaftsorientierung (die deutsche Leitidee seit W. v. Humboldt) gegenüber. Er fordert zu Recht ein, dass die Auseinandersetzung um das Leitbild, welchem die deutsche Hochschulentwicklung bzw. dem die einzelnen Hochschulen folgen wollen, nachgeholt werden muss. Er übersieht allerdings, dass die amerikanischen und kanadischen Spitzenuniversitäten alle drei Leitideen (wie eben gezeigt) umgesetzt haben.

Es ist davon auszugehen, dass sich die deutschen Hochschulen nicht mit allen über 4 000 Colleges und Universitäten in Nordamerika messen (lassen) wollen, dass vor allem die deutschen Universitäten die amerikanischen und kanadischen Forschungsuniversitäten als Referenzinstitutionen wählen. Diese Referenz bedeutet aber, dass nicht nur deren Forschungsleistungen als Maßstab gelten, sondern auch deren Leistungen in Studium und Lehre sowie Nachwuchsförderung. Es ist daher für deutsche Universitäten ratsam, über ein Vierjahres-Bachelormodell nachzudenken, das nicht so sehr – wie zurzeit – die Berufsorientierung (schon gar nicht die abwegige Berufsqualifizierung), sondern die durch Wissenschaft und Kultur gebildete Persönlichkeit als Leitidee führt. Es ist m. E. ohnehin davon auszugehen, dass, wenn die »G-8«-Abiturienten an den Universitäten ankommen, die Universitäten sich genötigt fühlen werden, die Bachelorstudiengänge auf vier Jahre auszudehnen.

Die Arbeitgeber der Hochschulabsolventen und -absolventinnen, insbesondere die Unternehmen, werden über die an der angelsächsischen Leitidee ausgerichteten Neuorientierung der Bachelorstudiengänge nicht begeistert sein, da sie berufsfertige Absolventen erwarten. Diese Erwartung war schon immer falsch, und sie bleibt falsch. Die deutschen Arbeitgeber müssen davon ausgehen, dass

sie den Hochschulabsolventen ein »training-on-the-job« anbieten müssen, das in vielen Ländern schon lange die Regel ist.

Das zukünftige gestufte Studiensystem sollte m. E. allen drei Leitideen an unterschiedlichen Stellen im System genügen: dem Ziel der Persönlichkeitsbildung vorrangig im Bachelorstudium, dem Ziel der Berufsorientierung vornehmlich in den professional schools (z.B. in Rechts-, Erziehungswissenschaften, Betriebswirtschaftslehre, Medizin u.a.), dem vorrangigen Ziel der Qualifizierung für die Wissenschaft durch graduate schools (z.B. für die Natur- und Wirtschaftswissenschaften, Psychologie u.a.). Die Studieninhalte können in den meisten Fächern nur exemplarisch, nicht in aller Breite im Sinne eines weiten fachlichen Kanons geboten werden, nur auf diese Weise kann auch bereits im Bachelorstudium in die Tiefe eines Faches eingedrungen werden, ist forschendes Lernen und Teamlernen machbar. Das bedeutet, dass nicht jedes Gebiet, das in einer Fakultät über die Professuren präsent ist, in jedem Studiengang (d.h. sowohl im Bachelor wie im Master wie im Doktorandenstudium) in aller Breite und Tiefe zugleich angeboten werden kann.

Zum reformierten Bachelor- und Masterstudium gehört die Definition der Studien- bzw. Lernziele zu Beginn der Konzeptionierung, damit die geforderte Orientierung am learning outcome erheblich konsequenter und konsistenter als bisher realisiert werden kann. Auszugehen ist also von Kompetenzen, die in beispielhaften oder repräsentativen Praxisfeldern bzw. Organisationen erwartet werden, um dann auf die Wissenschaft(en) bzw. Fächer zu kommen, die geeignet sind, die erwarteten Kompetenzen zu erzeugen oder zu fördern, und schließlich deren Forschungsergebnisse, Methoden und Fragestellungen zu präsentieren bzw. erarbeiten zu lassen.

Zu diesem Studiumsmodell gehören ausgefeilte verschriftlichte Kursprogramme mit Lernzielen und wöchentlichen »Lesepensen«, die das angestrebte Wissen und die zu erwerbenden Kompetenzen enthalten und zugleich definieren. Die Leselisten (Readinglists mit Pflichtlektüre und empfohlener Lektüre) stehen für das hohe Maß an angeleiteten und begleiteten Selbststudiumsphasen und zwingen im Zusammenhang mit den gezahlten Studiengebühren und den zu erwerbenden Leistungspunkten zum Lesen. Die Präsenzphasen in den Kursen dienen der Diskussion der gelesenen Texte, der Klärung von Fragen und Unverstandenen; sie werden ergänzt und unterstützt durch Teaching Assistants (TAs) bzw. durch Tutorien. Regelmäßige Feedbacks an die Studierenden erfolgen durch verschiedene, sehr flexible und kreative Prüfungsformen, durch die Noten und Leistungspunkte erworben werden. Dazu gehören sog. Assignments (eine Art Hausaufgaben), take home exams (schriftliche Prüfungsleistungen mit Klausur- oder Hausarbeitscharakter, die an beliebigen Orten in einer vorgegebenen

nen Zeit verfasst werden können), Klausuren ohne Aufsicht, Klausuren über einen Tag, die in Bibliothek oder zu Hause geschrieben werden können. Diese Prüfungsformen erzwingen anspruchsvolle Fragestellungen, welche die Prüflinge zum Denken zwingen, da i. d. R. auch die Benutzung der Kursunterlagen erlaubt ist. Das gilt zumindest für die Geistes- und Sozialwissenschaften. Die Studien- und Prüfungsbedingungen mögen in Laborsituationen anders sein, allgemein gilt aber, dass die geschilderten Formen immer dann praktikierbar sind und sein sollten, wenn wissenschaftliche Inhalte durch eigenes Lesen vermittelt werden können.

Ein wichtiges Instrument zur Steuerung des zeitlichen Studier-, Lern- und Lehrverhaltens ist der Workload der Studierenden, welcher einerseits die gesamte erwartete durchschnittliche wöchentliche Lernzeit der Studierenden eines Studiengangs, andererseits den auf die einzelnen Kurse verteilten zeitlichen Lernaufwand angibt. Wegen der hohen Les- und Selbststudiumserwartungen kann nur eine begrenzte Zahl von Kursen pro Semester (meist nicht mehr als vier Kurse) besucht werden. Selbststudium durch Lesen und Bearbeitung der unterschiedlichen Prüfungsformate sowie die Diskussionen mit den Lehrenden und TAs in den Präsenzkursen und Tutorien sowie variable wie kreative Prüfungsformen stehen im Zentrum des Studiums. Angeleitetes Literaturstudium (Directed Reading mit entsprechenden eigenständigen Prüfungsformen) kann einen Kurs und dessen Leistungsformen ersetzen, was insbesondere für Studierende mit Pflege- oder Erziehungspflichten und beruflicher Tätigkeit interessant ist. Teilzeitstudium und Studium neben dem Beruf ist schließlich generell vorgesehen und möglich, da die Studiengebühren pro Kurs bezahlt werden und jede(r) Studierende entscheiden kann, wie viele Kurse er oder sie bezahlen bzw. besuchen kann bzw. will.

Natürlich ist dem berechtigten Einwand, dass an den nordamerikanischen Referenzuniversitäten die Gruppengrößen und die Betreuungsverhältnisse um ein Vielfaches besser sind als an deutschen Hochschulen, Rechnung zu tragen. Die in einigen Bundesländern erhobenen Studiengebühren bieten allerdings vor Ort die Chance, die Gruppengrößen und Betreuungsrelationen deutlich zu verbessern und über die an die belegten Veranstaltungen oder an die dort zu erwerbenden Leistungspunkte geknüpfte Gebührenerhebung systematisch ein Teilzeitstudium zu ermöglichen. Zweifellos sind akzeptable Gruppengrößen, gute Betreuungsrelationen sowie effiziente Beratungsstrukturen und -angebote (z.B. das Instrument des akademischen Advisor) wichtige Rahmenbedingungen für die Qualität von Studium und Lehre.



Wolfgang Heubisch*

Die Herausforderung liegt in der Umsetzung

Kernziele des Bologna-Prozesses sind mehr Mobilität von Studierenden und Absolventen, kürzere Erstausbildungszeiten, eine höhere Qualität von Hochschulbildung und, angesichts immer geringer werdender Halbwertszeiten des Wissens, das Erfordernis des lebenslangen Lernens. Damit soll die Wettbewerbsfähigkeit des Bildungs- und Wissenschaftsstandorts und damit auch des Wirtschaftsstandorts Europa in Zeiten von Globalisierung und teilweise rückläufiger Bevölkerungsentwicklung zukunftsfähig gemacht werden.

Die Ziele sind nicht reformbedürftig

Diese Ziele sind unverändert richtig und wichtig. Dies wird, so mein Eindruck, in der aktuellen Kontroverse um die Weiterentwicklung des Bologna-Prozesses auch von niemandem ernsthaft bestritten. Eine Reform, die diese Ziele in Frage stellen wollte, wäre daher im Sinne der o.g. Fragestellung ein völlig verfehelter Ansatz.

Der Fokus einer Diskussion um die Reformbedürftigkeit des Bologna-Prozesses muss daher auf einer Überprüfung der Adäquanz des Instrumentariums und dessen Umsetzung liegen.

Eine grundlegende Reform des Instrumentariums ist nicht erforderlich

Um Mobilität von Studierenden und Absolventen zu verbessern, bedarf es der Bereitschaft zur gegenseitigen Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen und Ab-

* Dr. Wolfgang Heubisch ist Bayerischer Staatsminister für Wissenschaft, Forschung und Kunst.

schließen. Voraussetzung dafür sind eine »gemeinsame Sprache« und gegenseitiges Vertrauen in die Qualität der Ausbildung. Eine falsch verstandene Harmonisierung darf aber keinesfalls zu einer Aufgabe der Chancen führen, die in der inhaltlichen und fachlichen Ausdifferenzierung von akademischer Ausbildung in einem multikulturellen Europa liegen.

Mit einem Transparenzinstrumentarium, das eine dreistufige Studienstruktur mit Bachelor – Master – Promotion, Modularisierung, Leistungspunktsystem und Diploma Supplement sowie den Europäischen Qualifikationsrahmen für Hochschulabschlüsse umfasst, der eine konsequente Ausrichtung der Studienkonzepte am Erwerb akademischer Kompetenzen einfordert, ist eine aus meiner Sicht geeignete »gemeinsame Sprache« entwickelt worden, die zu treffend an der Vergleichbarkeit von strukturellen Komponenten ansetzt und Raum für fachliche Ausdifferenzierung lässt.

Aus ersten Studien zur Mobilitätsentwicklung in Deutschland zu folgern, dieses Instrumentarium sei gescheitert, ist ein Fehlschluss. So zeigt die jüngste Erhebung des DAAD (2009) zur Auslandsmobilität, dass der Anteil der Leistungen, der nach einem Auslandsstudium vollständig anerkannt wird, inzwischen bei 63% liegt. In traditionellen Studiengängen sind es nur 46,5%. Fast jeder vierte reformierte Studiengang beinhaltet curriculare Vereinbarungen mit ausländischen Partnerhochschulen zur gegenseitigen Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen. Das gestufte System hat zudem neue Mobilitätsoptionen eröffnet: Vertikale Mobilität beim Übergang Bachelor-Master im In- und Ausland und Mobilität zwischen Hochschulstudium und beruflicher Tätigkeit (Stichwort: Lebenslanges Lernen). Es ist daher zu kurz gegriffen, das Wirken des Transparenzinstrumentariums und damit den Erfolg der Reform nur am Vergleich der alten Studiengänge mit den neuen Bachelorstudiengängen zu messen.

Gleiches gilt auch für die Entwicklung der Studienabbrecherquoten in den neuen Studiengängen, wie sie etwa der HIS-Projektbericht 2008 ausweist. Berücksichtigt man, dass der Bericht Absolventenjahrgänge nur bis 2006 erfasst, die Erfahrungen der Absolventen also vor allem die Anfangsphase der Umstellung dokumentieren und eine Reihe von Studiengängen, insbesondere in den Natur- und Ingenieurwissenschaften nur teilweise von der Umstellung erfasst war, ist der zu verzeichnende Rückgang der Abbrecherquoten an den Universitäten um 4%, zu dem vor allem rückläufige Abbrecherquoten in den umgestellten Studiengängen der Sprach-/Kultur- und Sozialwissenschaften beigetragen haben, ein ermutigendes Signal. Allerdings gilt es auch die offensichtlich bestehenden Schwierigkeiten bei der Umstellung in den Natur- und Ingenieurwis-

senschaften, für die der Bericht insbesondere an den Fachhochschulen höhere Abbrecherquoten ausweist, ernst zu nehmen (vgl. Heublein et al. 2006).

Mit den in Bergen 2005¹ verabschiedeten European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area wird diese »gemeinsame Sprache« durch gemeinsame Grundsätze der internen und externen Qualitätssicherung flankiert, die helfen sollen, das für die gegenseitige Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen an Hochschulen und auf dem Arbeitsmarkt unverzichtbare Vertrauen zu unterstützen und gleichzeitig die Hochschulen in die Pflicht zu nehmen, ihrer Verantwortung zur Sicherung der Qualität der konkreten Ausbildungsangebote gerecht zu werden.

Aus meiner Sicht ist es die einzig richtige Entscheidung, die Verantwortung für die Qualität akademischer Bildung ausdrücklich in die Hände der Hochschulen zu legen. Gleichzeitig ist es erforderlich, von den Hochschulen ein hohes Maß an Transparenz gegenüber Staat und Gesellschaft einzufordern, um durch gegenseitiges Vertrauen Anerkennung zu ermöglichen und sicherzustellen, dass die Hochschulen ihrem gesellschaftlichen Auftrag als Einrichtungen der akademischen Bildung auch tatsächlich gerecht werden. Deshalb ist ein System externer Qualitätssicherung, das alle Akteure einbezieht, unverzichtbar.

Es mangelt an einer konsequenten Umsetzung des Instrumentariums auf europäischer und nationaler Ebene

Das Bologna-Instrumentarium wird im Europäischen Kontext, wie etwa der Eurydice-Bericht zur Hochschulbildung in Europa 2009 in Vorbereitung auf die Bologna-Folgekonferenz 2009 in Leuven gezeigt hat, noch nicht überall konsequent umgesetzt und verstanden. So ergibt der Bericht insbesondere Defizite bei der Verwendung von Lernergebnissen bei Anrechnungen, der Verwendung des Diploma Supplement und der Angleichung der Studienstrukturen.

Daher haben sich die 46 Bologna-Teilnahmestaaten im Leuven-Kommuniqué² nicht nur zu den bisherigen Zielen und zu einer Fortführung des Bologna-Prozesses bis 2020 bekannt. Sie haben gleichzeitig ausdrücklich die Notwendigkeit hervorgehoben, die Anstrengungen zur Implementierung des Bologna-Instrumentariums weiter zu verstärken.

¹ Vgl. http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050221_ENQA_report.pdf, Stand der Abfrage: 20. Januar 2010.

² Vgl. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique%E9_April_2009.pdf, Stand der Abfrage: 20. Januar 2010.

Ein zentrales Anliegen ist es dabei, den Erwerb von Kompetenzen als Orientierungspunkt für die Qualität der Ausbildung und als Voraussetzung für gegenseitige Anerkennung und damit für mehr Mobilität tatsächlich in den Mittelpunkt zu stellen. Entscheidend muss sein, über welche Fähigkeiten ein Absolvent in den Kategorien Wissen, Verstehen und Können verfügt. Dazu gehören etwa für einen Bachelorabsolventen nach dem Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse neben dem Wissen und Verstehen der wissenschaftlichen Grundlagen des Fachgebiets, insbesondere die Fähigkeiten Wissen zu vernetzen und zu vertiefen, dieses Wissen auf konkrete Anforderungen einer Tätigkeit anzuwenden, Problemlösungen zu erarbeiten und wissenschaftlich fundierte Urteile abzuleiten, die gesellschaftliche, wissenschaftliche und ethische Erkenntnisse berücksichtigen.³

Ein korrektes Verständnis des Bologna-Instrumentariums ist auch für das Gelingen der nationalen Umsetzung unverzichtbar. Hier haben die Studierenden im so genannten »Bildungsstreik« zu Recht Defizite bei der Kompetenzorientierung, Modulgestaltung und der Studierbarkeit der Studiengänge moniert.

Dies bestätigt auch der jüngste HIS-Projektbericht zu den Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und herkömmlichen Studiengängen (vgl. Heublein et al. 2009). Studierende brechen ihr Studium danach im Schnitt in Bachelorstudiengängen nicht nur deutlich früher ab (nach 2,3 statt nach 7,3 Semestern); es zeigt sich zudem eine Zunahme von Studienabbrüchen aus Überforderung oder fehlender Fachidentifikation, was auch auf die hohen und zum Teil verdichteten Studienanforderungen schon in den ersten Semestern zurückzuführen ist.

Die Bologna-Reform bedeutet eine, wenn nicht die umfassendste Reform der Lehre an den deutschen Hochschulen. Es ist nicht damit getan, Strukturen zu verändern. Studiengangskonzepte müssen aus der Perspektive des Qualifikationsziels als Gesamtheit neu gedacht werden. Die Erfordernisse der beruflichen Tätigkeitsfelder, also die »Abnehmerseite« (Wissenschaft und Wirtschaft) müssen konsequenter als bisher, auch unter dem Aspekt Lebenslangen Lernens in den Fokus genommen werden. Die Perspektive des einzelnen Lehrenden, der oft nur seine eigene Lehrveranstaltung im Blick hatte, reicht nicht mehr aus. Modularisierung erfordert neue Lehr- und Prüfungsformate, ein deutlich höheres Maß an Kooperation und Rückkopplung zwischen Lehrenden und Studierenden und eine Anerkennungspraxis an den Hochschulen, die nachgewiesene Kompetenzen in den Mittelpunkt stellt.

Dies bedeutet an vielen Stellen einen Paradigmenwechsel. Deshalb überrascht es nicht, dass dieser nicht überall und nicht im ersten Aufschlag gelungen ist.

Eine Nachjustierung der nationalen Vorgaben ist erfolgt

Hinzu kommt, dass in der nationalen Umsetzung insbesondere bei den strukturellen Vorgaben und der Ausgestaltung der Qualitätssicherung Unschärfen zu verzeichnen waren, die einer optimalen Umsetzung entgegenstehen. Dies gilt etwa für die Vorgaben zum Modulverständnis, zu Regelstudienzeiten oder zur Workload.

Die Kultusministerkonferenz der Länder hat mit ihren jüngsten Beschlüssen⁴ auf diese Kritikpunkte reagiert und Klärstellungen vorgenommen. Dazu gehören konkrete Festlegungen zur Verbesserung der Studierbarkeit (ein Modul = eine Prüfung als Regelfall, Mindestmodulgrößen, Bandbreiten von 25 bis 30 Stunden pro Leistungspunkt; Flexibilisierung des Masterzugangs) und zur Anerkennungspraxis (transparente Verfahren, Beweislastumkehr, Anspruch auf Anerkennung, wenn keine wesentlichen Unterschiede bestehen; Mobilitätsfenster).

Hinzu kommt die Aufforderung an die Hochschulen, den flexiblen Rahmen von sechs bis acht Semestern für die Regelstudienzeit im Bachelor zu nutzen, um eine Entzerrung im Sinne einer verbesserten Studierbarkeit und mehr Wahlfreiheit zu erreichen, Freiräume für Studienaufenthalte an anderen Hochschulen und in der Praxis zu gewinnen und Bachelorabsolventen, je nach den Erfordernissen des Faches, auch tatsächlich für einen unmittelbaren Einstieg in das Arbeitsleben fit zu machen.

Hier wird aber auch deutlich, dass möglicherweise die vor allem von der Wirtschaft eingeforderte Fokussierung auf eine Minimalisierung der Studienzeiten bis zum Bachelorabschluss bei gleichzeitiger Maximierung der in diesem Zeitraum zu erwerbenden Kompetenzen nicht überall zielführend sein kann.

Akkreditierung als Regulativ

Für eine erfolgreiche Umsetzung der Reform sind externe Qualitätssicherungsinstrumente ein wichtiges Regulativ.

Das Akkreditierungssystem, in dem nicht mehr der Staat allein als Fachaufsicht tätig wird, sondern alle relevanten Akteure (Lehrende, Studierende, Vertreter aus der Berufs-

³ Vgl. Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse, Beschluss der Kultusministerkonferenz der Länder vom 21. April 2005, http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Dokumente/kmk/KMK_050421_Qualifikationsrahmen.pdf.

⁴ Vgl. <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/ergebnisse-der-328-plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz-am-10-dezember-2009.html>, Stand der Abfrage: 20. Januar 2010.

praxis) mitwirken, ist eine große Chance zu mehr Eigenverantwortung der Hochschulen bei der Gestaltung der Studiengangskonzepte. Dies gilt insbesondere dort, wo Hochschulen durch den Aufbau eines internen Qualitätsmanagementsystems in der Lehre den Weg über die Systemakkreditierung gehen. Denn in der Akkreditierung geben staatliche Regularien nurmehr die strukturellen Rahmenbedingungen vor, die inhaltliche Ausgestaltung der Studiengänge und deren qualitative Absicherung liegt in den Händen der Peers. Damit diese gelingen kann, ist ein gemeinsames Grundverständnis des Bologna-Instrumentariums unverzichtbar.

Auch hier verwundert es daher nicht, dass vielfältige Anlaufschwierigkeiten zu verzeichnen waren. Denn auch die Gutachter in den Verfahren mussten sich ihrerseits, ebenso wie die Agenturen, die diese Verfahren koordinieren, erst in das neue Instrumentarium hineinfinden. Dabei hat sicherlich auch die Entscheidung, in Deutschland – anders als in den meisten Bologna-Teilnahmestaaten – ein wettbewerbliches System mit verschiedenen Agenturen unter Aufsicht des Akkreditierungsrats einzurichten, manches erschwert. Auch hier ist daher eine konsequente Nachjustierung von Verfahren und Kriterien erforderlich, wie sie der Akkreditierungsrat jüngst durch seine Beschlüsse am 8. Dezember 2009 vorangetrieben hat.⁵ Sich hier aus der Verantwortung zu stehlen, wie dies etwa der Deutsche Hochschulverband mit seinem Aufruf zum Boykott der Akkreditierung an seine Mitglieder versucht, ist ein Irrweg.

Die Umsetzung kann nur erfolgreich sein, wenn sie den unterschiedlichen Bedürfnissen der Studierenden besser gerecht wird

Der o.g. HIS-Projektbericht zur Entwicklung der Studienabbrecherquote in Bachelorstudiengängen zeigt auch, dass neben Defiziten bei der Studiengangsgestaltung vor allem folgende Bedingungen häufig zu einem Studienabbruch führen:

- Fehlen von fachlichen Voraussetzungen bereits bei der Aufnahme des Studiums, die aufgrund der in Bachelorstudiengängen unmittelbar einsetzenden Leistungsanforderungen nicht durch entsprechende Betreuungsleistungen an der Hochschule ausgeglichen werden können;
- Notwendigkeit einer Studienfinanzierung durch Erwerbstätigkeit insbesondere bei Studierenden mit vorangegangener Berufsausbildung;
- Falsche Studierenerwartungen hinsichtlich fachlicher Inhalte und beruflicher Möglichkeiten.

Diese konnten, wie die deutlich späteren und teilweise geringeren Studienabbrüche im bisherigen System zeigen, dort offenbar durch den Zeitfaktor abgedeckt werden.

Diese Beispiele veranschaulichen, dass die Konzeption von Bachelorstudiengängen nicht ausschließlich am motivierten, leistungsstarken und finanziell unabhängigen Idealstudenten ausgerichtet werden darf. Denn auf Dauer kann es sich die Gesellschaft nicht leisten, durch Fehlsteuerung potentiell geeignete Absolventen zu verlieren. Hier gilt es, Instrumentarien wie berufsbegleitendes Studium für Berufstätige oder Teilzeitstudium auszubauen, die Beratung der Studienbewerber und Studienanfänger weiter zu intensivieren und die Studienförderung etwa im BAföG und durch den Aufbau eines Stipendienwesens im Zusammenwirken mit der Wirtschaft weiter zu verbessern.

Diese Beispiele zeigen zudem, dass durch den Bologna-Prozess auch nicht als so relevant erkannte Defizite in der Lehre und ihren Rahmenbedingungen deutlich werden, die nicht der Reform an sich und ihren Zielsetzungen angelastet werden können.

Eine Diskussion, die den Erfolg der Bologna-Reform daran misst, ob es gelingt, alle in der Lehre an den Hochschulen empfundenen Defizite unmittelbar zu beseitigen und alle Erwartungen zu erfüllen, führt daher nicht weiter.

Vielmehr gilt es, in einem kontinuierlichen konstruktiven Dialog aller Beteiligten, der Hochschullehrer, der Studierenden, der Wirtschaft und der staatlichen Seite Lösungsansätze zu entwickeln, um die konstatierten Umsetzungsdefizite zu beseitigen. Dabei wird aus meiner Sicht vor allem die Akzeptanz der Absolventen in Wirtschaft und Wissenschaft zum Gradmesser des Erfolgs der Reform werden.

Literatur

- DAAD (2009), *Anerkennung (kein Problem, Ergebnisse einer Umfrage des DAAD im Jahr 2009 zur Anerkennung von im Ausland erbrachten Studienleistungen bei Studierenden deutscher Hochschulen*, DAAD, Bonn.
- EACEA P9 Eurydice (2009), *Hochschulbildung in Europa 2009: Entwicklungen im Rahmen des Bologna-Prozesses*, Brüssel, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/099DE.pdf.
- Heublein, U., Ch. Hutzsch, J. Schreiber, D. Sommer und G. Besuch (2009), *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen*, HIS: Projektbericht, Hannover, http://www.his.de/pdf/21/pdf/21/studienabbruch_ursachen.pdf.
- Heublein, U., R. Schmelzer, D. Sommer und J. Wank (2008), *Die Entwicklung der Studienabbruch- und Schwundquoten an den deutschen Universitäten und Fachhochschulen*, HIS-Projektbericht, Hannover, http://www.his.de/pdf/21/his-projektbericht-studienabbruch_2.pdf.

⁵ Vgl. <http://www.akkreditierungsrat.de/>, Stand der Abfrage: 20. Januar 2010.



Horst Hippler*

Die Reform voranbringen

Die Frage, ob der Bologna-Prozess reformbedürftig sei, ist falsch gestellt. Der Bologna-Prozess ist eine Reform der deutschen Hochschullandschaft. Und es hat sich gezeigt, dass diese Reform noch lange nicht beendet ist. Vielmehr stellt sich die Frage, wie diese Reform optimaler gestaltet und erfolgreich umgesetzt werden kann.

Die Universitäten und Hochschulen haben für jede Studienreform eine Gestaltungsverantwortung innerhalb der politisch gesetzten Randbedingungen. Jedoch sind die derzeit von der deutschen Politik gesetzten Randbedingungen so strukturiert, dass sie zu einer Verschulung und strikten Regulierung vieler Bachelor- und Masterstudiengänge geführt haben.

Ziel eines Studiums kann es aber nicht sein, nur Fachwissen zu vermitteln, sondern es muss auch einen Blick über den Tellerrand erlauben. Dazu gehört insbesondere ein gewisses Maß an Freiheit und individueller Gestaltung von Studiengängen, um Sozialkompetenzen, so genannte »soft skills«, zu erwerben, um somit gesellschaftliche Verantwortung in der Zukunft übernehmen zu können.

Das haben die neun führenden Technischen Universitäten in Deutschland (TU9) bereits mit hohem Einsatz und intensiver Arbeit umzusetzen versucht. In sehr kurzer Zeit wurde parallel zum laufenden Universitätsbetrieb aus einer einstufigen Ausbildung eine zweistufige entwickelt. An allen TU9-Universitäten ist die Umstellung auf das Bachelor- und Mastersystem mittlerweile abgeschlossen, aber sicherlich bis jetzt nicht durchgängig gelungen, da die politischen Rand-

bedingungen sehr restriktiv sind. Diese Randbedingungen sind derzeit in der Diskussion und im Wandel, so dass mit großer Zuversicht eine erfolgreiche Umsetzung des zweistufigen Studienmodells zu erwarten ist.

Allerdings bedeutet das nicht, dass der neue Bachelorabschluss eine dem bisherigen Diplomabschluss entsprechende Berufsqualifikation erlaubt. Für einen Erhalt beziehungsweise eine Verbesserung der Qualifikation bisheriger Diplomabschlüsse in den MINT-Fächern wird mindestens ein fünfjähriges Studium benötigt. Das heißt, der berufsqualifizierende Abschluss an einer Forschungsuniversität, wie zum Beispiel den TU9-Universitäten, kann nur durch einen konsekutiven Bachelor-/Masterstudiengang erworben werden.

Somit ergibt sich logischerweise für Forschungsuniversitäten die Forderung: Der Masterabschluss ist der Regelabschluss eines Studiums in den MINT-Fächern. Das schließt nicht aus, dass an Fachhochschulen und Berufsakademien der Bachelorabschluss berufsqualifizierend ist.

Um internationale Wettbewerbsfähigkeit garantieren zu können, müssen die Abschlüsse zudem national und international vergleichbar sein. Das ist bisher nicht der Fall. Die Universitäten des TU9-Verbundes haben, um dem entgegenzuwirken, bereits vor fünf Jahren beschlossen, die Bachelor- und Masterabschlüsse ihrer Absolventen untereinander ohne Vorbehalte anzuerkennen. Das garantiert einen Wechsel der Studenten innerhalb des Verbundes ohne Schwierigkeiten. Damit bieten die neun führenden Technischen Universitäten den Studenten etwas, das deutschlandweit bisher fehlt!

Solange ein Wechsel zumindest der Universität innerhalb Deutschlands nicht problemlos möglich ist, behindert das Hochschulsystem die individuelle Gestaltung eines Studiums. Es muss aber stärker auf die individuellen Bedingungen und Bedürfnisse der Studierenden eingegangen werden, um eine Ausbildung zu ermöglichen, die nicht nur inhaltlich orientiert ist, sondern auch Hilfestellung bei der Entwicklung unterschiedlicher und kritisch denkender Persönlichkeiten gibt.

Dazu bedarf es im Übrigen auch einer größeren Betreuungsrelation. Frontalunterricht allein wird nicht dazu führen, die Kreativität und Leistungsfähigkeit von Studierenden anzuregen. Der direkte Kontakt zu den Lehrenden ist ein wichtiges Element einer guten Ausbildung. Hier aber liegt eines der zentralen Probleme: Es fehlt sowohl an Personal als auch an Räumen. Finanzielle Mittel dafür sind nicht in Sicht.

Stattdessen zwingt das durch Bologna eingeführte Akkreditierungssystem die Hochschulen dazu, stetig in die Akkreditierung der eigenen Studiengänge zu investie-

* Prof. Dr. Horst Hippler war seit November 2002 Rektor der Universität Karlsruhe (TH) und ist nun Präsident des Karlsruher Instituts für Technologie. Er wurde 1993 von der Universität Göttingen auf eine Professur für Physikalische Chemie berufen und war außerdem Gründungspräsident des TU9-Zusammenschlusses

ren. Die Universitäten bezahlen Geld dafür (je nach Studiengang können das zwischen 10 000 und 15 000 € sein!), damit ihnen bescheinigt wird, dass ihre Studiengänge einem Mindeststandard entsprechen. In der praktischen Umsetzung bedeutet dies aber nicht, dass die Qualität von Lehre und Studium gesichert und eine internationale Vergleichbarkeit von Studienabschlüssen erreicht wird. Im Gegenteil, die Akkreditierung führt dazu, dass den Hochschulen Vorschriften bis ins Detail gemacht werden. Zudem kosten die Akkreditierungsverfahren nicht nur die Verfahrensgebühren, sie beanspruchen auch über Monate hinweg die Mitarbeiter der Universitäten für Akkreditierungsanträge – Zeit, die für die Ausbildung der Studierenden fehlt! Die neu eingeführte Akkreditierung ist eine Gelddruckmaschine für die entstandene Akkreditierungsbranche, zeigt aber bisher keinerlei positiven Effekt auf die Qualität der Lehre.

Eine andere Schwierigkeit erwächst daraus, dass die studentische Krankenversicherung für BAföG-Empfänger beim Übergang vom Bachelor- in das Masterstudium nicht geregelt ist. Es kann nicht sein, dass ein Student – dem durch den Erhalt des BAföGs bescheinigt wurde, dass er mehr oder weniger mittellos ist – in der Phase zwischen Bachelor und Master plötzlich ohne Krankenversicherung dasteht! Dieses Problem muss politisch und praktisch gelöst werden.

Ähnlich fragwürdig ist die momentane Regelung, dass ein Anspruch auf BAföG für Masterstudenten nur gegeben ist, wenn der gewählte Master konsekutiv – also inhaltlich auf einem Bachelorstudium aufbauend – ist. Wenn eine Trennung von Bachelor und Master sinnvoll umgesetzt werden soll, muss auch allen Studenten in gleicher Weise BAföG bis zum Abschluss eines Masters garantiert werden – ob konsekutiv oder nicht.

Zudem muss es, gerade weil Universitäten mittlerweile eine große Masse von Absolventen verabschieden, möglich sein, mit unterschiedlicher Geschwindigkeit zu studieren. Erst dann kann beispielsweise garantiert werden, dass auch ein selbstorganisiertes »Teilzeitstudium« umsetzbar ist. Die Gründe für eine zeitlich gestreckte akademische Ausbildung sind vielfältig. Es muss möglich sein, neben einem Studium auch beruflich tätig zu sein oder Verantwortung für Familie und Kinder im Rahmen von Erziehung und Pflege zu übernehmen.

Die Ziele der Bologna-Reform lagen und liegen darin, Mobilität, internationale Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen deutscher Hochschulen zu garantieren. Das kann nur ermöglicht werden, wenn das System der Abschlüsse tatsächlich leicht verständlich und faktisch vergleichbar ist. Bisher wurde dieses Ziel deutlich verfehlt.

Ursache dafür ist, dass die Etablierung eines einheitlichen Abschlusssystem mit der Abschaffung der Rahmenbedingungen für individuelles Studieren verwechselt wurde. Strikte Randbedingungen für Studiengänge sind aber nicht geeignet für selbstbestimmtes Studieren! Universitäten – und zwar nur Universitäten – können die Bedingungen für die individuelle Gestaltung von Studiengängen garantieren. Das Akkreditierungssystem in seiner bisherigen Form ist jedoch nicht geeignet, um dies feststellen zu können. Die Maßstäbe, mit denen Studiengänge gegenwärtig akkreditiert werden, blenden die Randbedingungen für individuelles Studieren aus. Allerdings, wenn Akkreditierungen dazu dienen, zu überprüfen, ob Universitäten und Hochschulen die von ihnen entwickelten Studienordnungen tatsächlich umsetzen können, dann werden sie sich als nützlich erweisen.