



Martin Winter

Das neue Studieren

Chancen, Risiken, Nebenwirkungen
der Studienstrukturreform:
Zwischenbilanz zum
Bologna-Prozess in Deutschland

Martin Winter: Das neue Studieren. Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland (HoF-Arbeitsbericht 1/2009). Hrsg. vom Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Wittenberg 2009, 91 S. ISSN 1436-3550

Zehn Jahre nach der Bologna-Erklärung der europäischen Bildungsminister zur Harmonisierung der europäischen Studienstrukturen wird eine Zwischenbilanz dieses Reformprozesses gezogen. Im ersten großen Abschnitt geht es um Zieldivergenzen, innere Widersprüche, konträre Trends und Dilemmata des Bologna-Prozesses. In den darauf folgenden Abschnitten werden die vielfältigen Chancen, Risiken und Nebenwirkungen der Studienstrukturreform in Deutschland erörtert.

Ten years after the bologna declaration on the harmonization of European study structures, a preliminary review of the reform process is undertaken. The first section elaborates goal divergencies, inner contradictions, contrary trends, and dilemmas of the bologna process. The following sections address opportunities, risks, and side effects of reforming the study structures in Germany.

Inhaltsverzeichnis

1. Zwischenbilanz zur Studienstrukturreform	3
1.1. Zwischen historischer Kontinuität und Singularität.....	6
1.2. Zwischen De-Regulierung und Re-Regulierung.....	11
1.3. Zwischen engen formalen Vorgaben und inhaltlichen Freiräumen.....	14
1.4. Zwischen Homogenisierung und Heterogenisierung.....	17
1.5. Zwischen Mobilität und Diversität.....	20
1.7. Zwischen Selektion und Breitenförderung.....	25
1.8. Zwischen Reformen auf der Makro- und auf der Mikro-Ebene.....	27
2. Chancen der Studienstrukturreform	31
2.1. Chance: substanzielle Studienreform.....	32
2.2. Chance: verbesserte Studierbarkeit.....	33
2.3. Chancen formaler Standardisierung.....	35
2.4. Chance: Teilzeit- und weiterbildende Studiengänge.....	37
2.5. Chance: Partizipation der Hochschulmitglieder.....	42
3. Risiken der Studienstrukturreform	44
3.1. Risiko: Etikettenschwindel und Schmalspurstudium.....	45
3.2. Risiko: Überfrachtung der Studiengänge.....	47
3.3. Risiko: Verschulung des Studiums.....	49
3.4. Risiko: Prüfungsüberlastung von Studenten und Dozenten.....	51
3.5. Risiko: erstarrte Studiengangsstrukturen und verfestigte Studieninhalte.....	53
3.6. Risiko: Niedergang der kleinen Disziplinen und Aufstieg von Hybridstudiengängen.....	55
3.7. Risiko: relatives Notensystem.....	58
3.8. Risiko: vom Reformstau zur Reformflut.....	61
4. Nebenwirkungen der Studienstrukturreform	63
4.1. Nebenwirkung: Zulassungsbeschränkungen und Auswahlverfahren.....	63
4.2. Nebenwirkung: Steuerung der „Studentenströme“.....	64
4.3. Nebenwirkung: neue Wege der Kapazitätsberechnung.....	66
4.4. Nebenwirkung: selektiver Übergang von Bachelor- zum Master-Studium.....	68
4.5. Nebenwirkung: Reform der Organisationsstrukturen.....	71
4.6. Nebenwirkung: grundrechtsproblematische Überwachung dank Verwaltungssoftware.....	76
4.7. Nebenwirkung: Veränderung der Studiermentalität.....	77
4.8. Nebenwirkung: Einebnung der Unterschiede zwischen Fachhochschule und Universität.....	78
4.9. Nebenwirkung: Studiengebühren.....	81
5. Ausblick	83

1. Zwischenbilanz zur Studienstrukturreform

Seit Inkrafttreten der Novelle des Hochschulrahmengesetzes vom August 2002 zeichnete sich deutlich ab, dass eine flächendeckende Umstellung des Studiensystems unausweichlich sein würde.¹ Bereits 1998 sah das Hochschulrahmengesetz (HRG) die Möglichkeit vor, Bachelor- und Master-Studiengänge „zur Erprobung“ (§ 19 Absatz 1) einzuführen. Vier Jahre später ermöglichte das HRG, geändert durch die besagte Novelle, generell, gestufte Studiengänge einzurichten. Ein Jahr danach, dem Zeitpunkt der Bologna-Nachfolge-Konferenz in Berlin, spätestens also ab Mitte 2003 dürfte für alle Akteure im deutschen Hochschulwesen überdeutlich geworden sein, dass die Hochschulen in der Bundesrepublik ihre Diplom- und Magister-Studiengänge auf das gestufte System umstellen werden (müssen). Der sogenannte Bologna-Prozess war von diesem Zeitpunkt an zu weit geschritten, als dass er noch aufzuhalten gewesen wäre.² Von da an galt es für die Hochschulen, das Beste aus dieser Entwicklung zu machen, also auf den Bologna-Zug aufzuspringen, auch wenn grundsätzlich die Richtung nicht nur auf Zustimmung stieß. Mittlerweile sind in allen Landeshochschulgesetzen³ die Bachelor- und Master-Grade als Studienabschlüsse verankert.

Bereits im Jahr 2003 haben Stefanie Schwarz-Hahn und Meike Rehbürg einen umfassenden Bericht zum Stand der Einführung gestufter Studiengänge in der Bundesrepublik für das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) verfasst.⁴ Zu dieser Zeit hatte allerdings erst eine Minderheit der Hochschulen bzw. Fachbereiche auf das neue System umgestellt. Ein aktueller, die Reform bilanzierender Bericht liegt derzeit nicht vor.⁵ In den letzten Jahren hat eine rasan-

¹ Vgl. Kehm/Teichler (2006: 59): „Eine Stimmenvielfalt zwischen Enthusiasten und Skeptikern blieb zwar erhalten, aber dass sich eine konvergente gestufte Studienstruktur durchsetzen werde, wurde (2004, MW) kaum mehr bezweifelt.“

² Zum Bologna-Prozess siehe Walter (2006) und Witte (2006a) und die Beiträge in Winter (2007d), insbesondere auch in Deutschland siehe Witte (2006b), Wex (2005) und Keller (2004).

³ Nur im Berliner Hochschulgesetz in der Fassung vom 12.7.2007 werden die Bachelor- und Master-Studiengänge nicht genannt. Hier werden – auch in § 22 zu den Studiengängen – überhaupt keine Aussagen zu den Abschlussbezeichnungen getroffen.

⁴ Zwei Jahre später haben Alesi, Bürger, Kehm und Teichler (2005a und 2005b) hierzu die Situation in Deutschland mit den anderen europäischen Ländern verglichen.

⁵ Die offiziellen nationalen Bologna-Berichte für die Konferenzen der europäischen Minister bieten einen groben Überblick über die Reformanstrengungen der jeweiligen Länder, aber keine detaillierten Analysen (siehe Kultusministerkonferenz/Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 2006). Obwohl die Studienstrukturreformen erst in den letzten Jahren flächendeckend umgesetzt wurden, so dass erst nach und nach mit belastbaren Zahlen zu Übergangsquoten (Schule-Hochschule, BA-MA), Studienabbruchquoten, Quoten zu Fach- und Hochschulwechsel etc. zu rechnen ist, gibt es bereits einige quantitativ ausgerichtete empirische Untersuchungen zu den neuen Studiengängen. Die Hochschulinformationssystem GmbH HIS Hannover hat – zum Teil in Kooperation mit der AG Hochschulforschung der Universität Konstanz – Studien zur Studienabbruchquote und zur Mobilität (Heublein/Schmelzer/Sommer 2008 und Heublein/Schmelzer/Sommer/Wank 2008) sowie zur Studienzufriedenheit und zur Studienqualität (Bargel/Müßig-Trapp/Willige 2008) im neuen Studiensystem durchgeführt. Im aktuellen Studierendensurvey der AG Hochschulforschung wurde auch nach dem Kenntnisstand der Studierenden und ihrer Einschätzung der Bologna-Reform gefragt (Bargel/Ramm/Multrus 2008).

te Entwicklung stattgefunden. Aktuelle statistische Informationen zur Anzahl der umgestellten Studiengänge und Studierenden im neuen Studiensystem (u.v.m) veröffentlicht die Hochschulrektorenkonferenz regelmäßig.⁶ Laut der Statistik vom Wintersemester 2008/09 führen 75 Prozent aller Studiengänge an deutschen Hochschulen zu den Abschlüssen Bachelor oder Master (Hochschulrektorenkonferenz 2008: 5, 9). In ein paar Jahren wird es – aller Wahrscheinlichkeit nach – nur noch vereinzelt Studiengänge und Studierende mit den alten Abschlussbezeichnungen geben. Ausnahmen bestehen für bestimmte theologische Studiengänge und Studiengänge der freien Kunst. Offen ist die Situation nur noch bei den Studiengängen, die mit einem Staatsexamen abschließen.⁷ Jene machen an den Universitäten rund 80 Prozent der nicht-gestufted Studiengänge aus (Hochschulrektorenkonferenz 2008: 5, 9). Aber auch hier läuft der Trend in Richtung gestufte Strukturen; so sind es derzeit nur (noch) fünf Bundesländer, die (im Sekundarbereich) ausschließlich auf das Lehramts-Staatsexamen setzen wollen.

In Deutschland gibt es keine Universität oder Fachhochschule, die sich dem neuen gestuften Studiensystem verweigert. Sogar der selbstbewusste Zusammenschluss neun großer Technischer Universitäten („TU 9“)⁸ hat umgestellt oder ist gerade dabei umzustellen, obwohl er – wohl auch aus Gründen der Eigenwerbung – das große Ansehen des Diplom-Ingenieurs in Wirtschaft und Wissenschaft im In- und Ausland betont. Um Kontinuität zu wahren, möchte der Verband gewährleistet sehen, dass ihre Bachelor-Studenten⁹ auch in das Master-Studium übertreten können, so dass die Gesamtstudiendauer in der Regel dem des alten Diplom-Studiengangs entspricht.¹⁰

Angesichts dessen, wie stark die Studienstrukturreform in die Arbeit und das Selbstverständnis der Hochschulen und Hochschullehrer eingreift, ist das Ausbleiben von Widerstand oder positiv formuliert: der Durchsetzungserfolg des Bologna-Prozesses in Deutschland erstaunlich. Hier und dort ist ein Wehklagen von der Interessenvertretung der Universitätsprofessoren zu hören, in das auch Teile der (organisierten) Studentenschaft mit einstimmen. Es gibt zwar immer wieder Meinungsbeiträge in Zeitungen¹¹ oder auch Buchpublikationen (zum Beispiel Hörisch 2006 oder die Beiträge in Schultheis/Cousin/Roca i Escoda 2008), die den Tod der Universität oder von Humboldts oder von beiden beklagen, aber abgesehen von diesen publizistischen Äußerungen ist kaum praktische Gegenwehr wahrzunehmen.¹² Lautstarker Einzelprotest¹³ hin oder her, die Reform ist Realität.

⁶ Siehe: <http://www.hrk-bologna.de/>

Auf alle in diesem Text angegebenen Internetadressen wurde das letzte Mal am 27.02.2009 zugegriffen.

⁷ Medizin, Tiermedizin, Zahnmedizin, Lebensmittelchemie, Pharmazie, Jura, Lehramt.

⁸ Die „TU9“ sind: RWTH Aachen, TU Berlin, TU Braunschweig, TU Darmstadt, TU Dresden, Leibniz Universität Hannover, Universität Karlsruhe (TH), TU München, Universität Stuttgart.

⁹ Aus Gründen der Lesbarkeit wird in diesem Text auf die weiblichen Sprachformen verzichtet.

¹⁰ Pressemeldung der TU9 vom 9.11.2004, im Internet: <http://www.tu9.de/presse/683.php>

Vgl. die Studie von Fischer/Minks (2008), in der Hochschullehrer der Ingenieurwissenschaften zur Studienstrukturreform interviewt werden; eine knappe Mehrheit der Befragten rechnen die Autoren der „Gruppe der Reformskeptiker“ zu (2008: 47).

¹¹ So zum Beispiel Essbach (2004), Schmoll (2004, 2006, 2008) und Nida-Rümelin (2008).

¹² Noch im September 2008 hat der Interessenverband der Universitätsprofessoren, der Deutsche

Dass die Reform im Endeffekt auf so wenig praktischen Widerstand an den Hochschulen stieß, liegt wohl auch daran, dass sowohl die Hochschulrektorenkonferenz (1997a¹⁴) als auch der Wissenschaftsrat (2000) von Beginn an als engagierte Promotoren der neuen Studiengänge aufgetreten sind.¹⁵ Die Hochschulrektorenkonferenz HRK hat zur Unterstützung ihrer Mitgliedshochschulen ein sogenanntes Bologna-Zentrum eingerichtet.¹⁶ Dieses versteht sich selbst als „zentrale Beratungs-, Koordinations- und Vermittlungsinstanz“ des Bologna-Prozesses in Deutschland.¹⁷ Diese Rolle einer Organisationseinheit der HRK als Bologna-Promotor ist angesichts der – vorsichtig ausgedrückt – gemischten Stimmung an den Mitgliedshochschulen nicht selbstverständlich, im Gegenteil, sie verwundert vielmehr angesichts einer Vielzahl von Hochschulleitungen, die sich hier eher bedeckt gaben bzw. geben, von ihrer zumeist noch skeptischeren Professorenschaft ganz zu schweigen. Noch einige Jahre zuvor galt die HRK bzw. ihre Vorläuferin die Westdeutsche Rektorenkonferenz als „Hochburg konservativer Stellungnahmen“ (Lundgreen 1999: 149), die sich noch 1988 gegen gestufte Studienstrukturen aussprach:

„Die Hauptgründe [für die Ablehnung eines gestuften Studiensystems; MW] liegen in der Existenz der Fachhochschulen mit ihren kürzeren und stärker praxisorientierten Studienangeboten sowie in der – aus unterschiedlichen Gründen motivierten – Ablehnung universitärer

Hochschulverband DHV, u.a. ein Moratorium der Reform für noch nicht umgestellte Studiengänge und den Master als Regelabschluss verlangt. Im Internet:

<http://www.hochschulverband.de/cms1/uploads/media/pm12-2008.pdf> und

<http://www.hochschulverband.de/cms1/fileadmin/redaktion/download/pdf/pm/pm12-2008-Anlage.pdf>.

Auch diese aktuelle Protestnote wird den „Bologna-Zug“ wohl kaum aufhalten können. Kritik von Seiten des DHV zum Bologna-Prozess ist aber auch schon die Jahre zuvor geäußert worden, siehe zum Beispiel Grigat (2005).

¹³ Sascha Liebermann und Thomas Loer (2007: 196) sprechen gar vom vorauseilenden Gehorsam gegenüber der Bologna-Erklärung und diagnostizieren der Professorenschaft mangelnde Kollegialität im Widerstand gegen die Reformen. Aus mangelndem Beistand wählte der Theologie-Professor Marius Reiser (2009) die Exit-Option aus dem Bologna-„System“: „Die Ungeheuerlichkeit der staatlichen Zumutungen an die Studierenden und Professoren wird nur noch übertroffen von der Bereitwilligkeit, mit der sich die Betroffenen alles gefallen lassen. Ohne diese Bereitwilligkeit der Betroffenen wäre die Umwandlung der Universität in eine Tretmühle und Lernfabrik gar nicht möglich. Widerstand? Demonstrationen? Boykott? Der berühmte ‚Aufschrei‘? Nichts oder fast nichts von alledem. [...] Da niemand mit mir kämpfen will, bleibt mir nur das Opfer. [...] Deshalb habe ich die Entlassung aus dem Dienst beantragt.“

¹⁴ Der erste Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz zu gestuften Studienstruktur datiert auf den 10.11.1997, also noch vor der HRG-Änderung vom August 1998, die eine Erprobung der gestuften Studiengänge möglich machte, und den Empfehlungen des Wissenschaftsrats von 2000.

¹⁵ Vgl. die Umfrage von Klemperer, van der Wende und Witt (2002). Allerdings fand diese Befragung von Hochschulleitungen in Deutschland bereits 2002 statt – also zu einem Zeitpunkt, zu dem noch nicht die breite Masse der Hochschulen umgestellt hatte bzw. umzustellen beabsichtigte.

¹⁶ In der ersten Projektphase „Kompetenzzentrum Bologna“ genannt. Zu dessen Struktur und Genese siehe Zervakis (2008).

¹⁷ So ist es auf deren Homepage zu lesen, siehe: <http://www.hrk-bologna.de/>. Kein Wunder, dass sich der Leiter des Zentrums, Peter Zervakis, als der „Statthalter des Bologna-Prozesses“ in Deutschland fühlt und sich angesichts der Kritik in der Rolle eines Angeklagten wähnt (S. 7 im Bologna-Newsletter 2/2008. Im Internet: <http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/home/3565.php>).

Kurzstudiengänge durch die Wirtschaft und die Mehrheit sowohl der Professoren wie der Studenten (Westdeutsche Rektorenkonferenz 1988: 51).

Die HRK hat ihre Position hierzu radikal geändert. Ob sich nun die eindeutige Befürwortung der Studienstrukturreform auch mit der mehrheitlichen Meinung der Hochschulen deckt, ob also „die Stimme der Hochschulen“, so der Image-Claim der HRK, der Stimme der Hochschulleitungen oder gar der Stimmung an den Hochschulen entspricht, kann bezweifelt werden. Hier herrscht eher eine bunte, bisweilen kakophone Vielstimmigkeit. Im Selbstverständnis von HRK und ihres Bologna-Zentrums geht es auch weniger darum, die Meinung bzw. die Meinungsvielfalt der Mitgliedshochschulen widerzuspiegeln und entsprechend zu vertreten, sondern vielmehr darum, im Sinne von „Bologna“ Überzeugungsarbeit gegenüber den Hochschulen, der Wirtschaft und der Öffentlichkeit zu leisten und somit der Reform zum Erfolg zu verhelfen.

Ob mit oder gegen die Stimmen oder Stimmungen an den Hochschulen: Die Reform des Studiensystems wird bzw. wurde von den Hochschulen und ihren Leitungen durchgesetzt. Im Folgenden wird eine Zwischenbilanz¹⁸ dieses Systemwechsels gezogen. Eine „Zwischenbilanz“ erscheint deshalb angebracht, weil in absehbarer Zeit alle Hochschulen in Deutschland (fast) komplett umgestellt haben werden, viele Effekte aber noch nicht abschließend festgestellt oder gar bewertet werden können. 2010 – so wurde erstmalig auf der Bologna-Nachfolge-Konferenz in Prag im Jahr 2001 beschlossen – soll die „Schaffung eines einheitlichen Europäischen Hochschulraums“ abgeschlossen sein.¹⁹ Aber auch zu diesem Zeitpunkt wird noch abzuwarten sein, welche Auswirkungen das neue Studiensystem auf die Studienqualität, den Berufsverbleib und im weitesten Sinne auf die Entwicklung des Hochschulwesens zeitigen wird.

Daher steht in dieser Zwischenbilanz noch vieles im Konjunktiv bzw. in Frage- oder Thesenform. Dort, wo praktische Möglichkeiten im Umgang mit der Reform für die Hochschulen empfohlen werden können, sollen diese auch vorgestellt werden. Vorrangig drehen sich die folgenden Ausführungen aber um eine Diskussion und Abwägung der Chancen, der Risiken und der Nebenwirkungen der Studienstrukturreform. Im diesem Abschnitt geht es um Zieldivergenzen, innere Widersprüche, konträre Trends und Dilemmata der Studienstrukturreform.

1.1. Zwischen historischer Kontinuität und Singularität

Der Bologna-Prozess wird häufig in seiner Dynamik und Effektivität als ein einmaliger politischer Vorgang beschrieben und bestaunt. Das ist auf der einen Seite richtig: Eine bemerkenswerte Entwicklung nahm ihren Lauf, die von vier europäischen Ministern angestoßen auf ganz Europa ausgeweitet wurde. Mit dem Treffen der Bildungsminister aus Italien, Großbritannien, Frankreich

¹⁸ Diese Zwischenbilanz basiert auch auf meinen eigenen Reform-Erfahrungen. Von 2004 bis 2007 war ich für die Konzeption und Umsetzung der gestuften und der Lehramts-Studiengänge an der Universität Halle-Wittenberg zuständig; siehe Winter (2008b, 2007b und 2006).

¹⁹ Nicht der Bologna-Prozess als langfristiger Harmonisierungsprozess zur Schaffung eines europäischen Hochschulraums, sondern „nur“ die Studienstrukturreform wird bis dahin weitgehend abgeschlossen sein. Der politische Prozess wird wohl weiter fortgeführt; die Frage ist nur, mit welchen Themen und mit welchem Erfolg. Das Prager Kommuniqué im Internet:

http://www.bmbf.de/pub/prager_kommunique.pdf

und Deutschland in Paris an der Sorbonne-Universität 1998 begann der Prozess und setzte dann eine Kette von Reaktionen und Entwicklungen in Gang, die – im Nachhinein betrachtet – unaufhaltsam gewesen zu sein scheint. Nach diesem politischen „Urknall“ des Sorbonne-Quartetts der Bildungsminister (vgl. Toens 2007, Ravinet 2008) zur ersten Konferenz in Bologna 1999 mit 27 Staaten bis zur bis dato letzten Konferenz in London mit 46 Teilnehmern, hat sich damit mittlerweile fast das ganze geografische Europa beteiligt.²⁰

Welche – raffiniert kalkulierten oder auch strategisch unbeabsichtigten – Mechanismen oder Konstellationen riefen diese Kettenreaktionen hervor? Aus deutscher Perspektive interessiert hier insbesondere das Wechselspiel zwischen zentraler Instanz und föderalen Gliederungen, also Bund und Ländern.²¹ An der Entstehung der Sorbonne-Erklärung selbst waren die Bundesländer nicht beteiligt. Der Bundesbildungsminister war damals ohne „föderale Begleitung“ nach Paris gefahren. War dies etwa das Kalkül des Bundes, um hier – vielleicht zermürbt von den komplizierten föderalen Abstimmungsprozessen – das Gesetz des Handelns wieder zu erlangen und wichtige Weichen in der Hochschulpolitik zu stellen? Gestufte Studienstrukturen sind ja nicht erst seit zehn, sondern seit bereits mehr als 40 Jahren ein politisches Anliegen (siehe unten).²² Bot sich hier eine Chance, über die europäische Schiene, initiiert vom „Sorbonne-Quartett“ der Bildungsminister, alte wie auch neue Reformziele durchzusetzen?

Auf der anderen Seite ist auch der Bologna-Prozess nicht ohne eine europapolitische Vorgeschichte. Thomas Walter (2007) ordnet den mittlerweile nun seit zehn Jahren laufenden Bologna-Prozess in eine Jahrzehnte währende Kontinuität der europäischen Bildungspolitik ein. Europäische Bemühungen um mehr Kooperation und Koordination in der Bildungspolitik sind demnach nichts Neues; nicht nur im Rahmen der Europäischen Gemeinschaft bzw. Union, sondern auch der Organisation for Economic Cooperation and Development OECD, des Europarats und der United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) wurde dergleichen immer wieder versucht. Neu ist hingegen, dass der Bologna-Prozess außerhalb dieser Institutionen initiiert wurde und, obgleich diese nachträglich eingebunden wurden, auch eine gewisse Eigenständigkeit bewahrt hat. Darin liegt der eigentümliche **Doppelcharakter des Bologna-Prozesses** begründet: Er ist zwar in Europa ein (bislang) einmaliger Vorgang, aber zugleich lässt er sich in eine lange Entwicklungslinie europäischer Politik einordnen; sowohl Kontinuität als auch Singularität zeichnen ihn also aus. Weil der Bologna-Prozess also seine europapolitische Vorgeschichte und seine Themen ihre Vorläufer haben, scheint eine gewisse historische Relativierung – insbesondere hinsichtlich seiner Zielsetzungen – angebracht. Historisch einmalig hingegen ist jedoch, wie erfolgreich der Bologna-Prozess bislang verlief: Die unterzeichnenden Ländern stellen alle – mehr oder weniger – flächendeckend ihr Studiensystem um (vgl. Crosier/Purser/Smidt 2007).

Neben der Frage nach der europäischen Kontinuität bzw. Diskontinuität des Prozesses ist auch grundsätzlich zu erörtern, wie der Prozess in Deutschland als Teil der Entwicklung des Hochschulsystems einzuschätzen ist. Wird mit der Bologna-Reform ein neues hochschulpolitisches

²⁰ Die Auflistung der Teilnehmerstaaten im Internet:
<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/pcao/>

²¹ Zum Verhältnis von Bund und Ländern in der Hochschulpolitik und seiner Geschichte siehe Schimank/Lange (2006) und Teichler (2006b).

²² Siehe Wissenschaftsrat (1966). Vgl. Bartz (2008), Wex (2005: 71 ff.) und Teichler (1999: 46 ff.).

Kapitel aufgeschlagen? Historische Bedeutung hat der Reformprozess für das deutsche Hochschulwesen durchaus, aber diese Bedeutung ist ebenfalls etwas zu relativieren: Erstens ist Bologna nicht die einzige tiefgreifende Reform, die derzeit das deutsche Hochschulwesen zu bewältigen hat; das andere „Oberthema“ sind die neuen Steuerungsmechanismen im Hochschulwesen, wie Zielvereinbarung, Budgetierung, Teil-Autonomisierung der Hochschulen etc. (siehe auch 3.8.).

Zweitens relativiert auch der Blick auf die deutsche Hochschulgeschichte die Dimension des Wandels durch Bologna. Aus historischer Perspektive wird gewahrt, dass Studienstrukturen nicht in Stein gemeißelt oder gar für die Ewigkeit gemacht werden, sondern dass alle paar Jahrzehnte Revisionen im System realisiert werden. Neue Studienabschlüsse, neue Studienstrukturen sind historisch nichts Neues; ständig finden Veränderungen statt, mal in rasantem, mal in gemächlichem Tempo. Die folgende Aufzählung zeigt, dass akademische Abschlüsse einem ständigen Wechsel in ihrer Bedeutung und ihrer Wertschätzung unterliegen – und in Zukunft wohl auch weiterhin unterliegen werden:

- Das im mittelalterlichen „Grundstudium“ vermittelte Wissen wurde in Deutschland (wie auch in Frankreich) aus dem universitären Bereich in die Lateinschulen und **Gymnasien** vorverlagert. In Frankreich wird daher der Erwerb der **Hochschulreife** als baccalauréat (kurz: bac) bezeichnet (vgl. Schubring 1991).²³
- Der akademische Zwischenabschluss des **Bakkalaureus**, der sowohl von der Artistenfakultät²⁴ – der Eingangsfakultät der mittelalterlichen Universität, die alle Studenten durchlaufen mussten – als auch von den drei höheren Fakultäten (Theologie, Jura, Medizin) vergeben wurde, verschwand aus Gründen des Imageverlustes im 16./17. Jahrhundert weitgehend aus den deutschen Universitäten.
- Ebenso aus Geringschätzung verlor der akademische Grad des **Magisters** Ende des 18. Jahrhunderts an den deutschen Universitäten an Bedeutung. Der Magistergrad wurde durch den Doktor der Philosophie ersetzt. In manchen Fällen wurden beide Titel auch gleichzeitig vergeben. Die im 19. Jahrhundert verbreitete Tradition, das Studium mit der Promotion zum **Doktor** abzuschließen, wurde an den deutschen Universitäten teilweise weit bis in das 20. Jahrhundert beibehalten. Eine Beendigung des Studiums ohne Promotion kam dabei einem Studienabbruch gleich.
- Ab 1950, verstärkt ab den 1960er Jahren wurde der bis dato bedeutungslos gewordene akademische Grad **Magister Artium** reaktiviert. Flächendeckend durchgesetzt hat sich der Magister in den Geisteswissenschaften allerdings erst in den 1980er Jahren (Teichler 1999: 50). Die vier Hauptgründe für dessen Einführung waren (vgl. Grüner 1971: 15 ff.):
 1. Schaffung eines universitären Abschlusses an Stelle des Staatsexamens bzw. Einführung eines Abschlusses unterhalb der Promotion in Nicht-Schulfächern und damit einhergehend: die Absenkung der Anzahl der Promotionen,

²³ Zur Geschichte des Verhältnisses von Schule und Universität siehe Stichweh (1994).

²⁴ Die Artistenfakultät mit ihren sieben freien Künsten (= septem artes liberales: Grammatik, Rhetorik, Dialektik und Arithmetik, Geometrie, Astronomie, Musik) kann sowohl als die Vorgängerin der Philosophischen Fakultät, der Arbeiter- und Bauernfakultät der Universitäten der DDR als des Gymnasiums charakterisiert werden.

2. Angleichung an amerikanische Verhältnisse (der Master-Titel),
3. Schaffung einer Abschlussmöglichkeit auch für ausländische Gaststudenten.

So unbekannt erscheinen uns heute diese Begründungen nicht; auch die Bologna-Studienstrukturreform wird mit diesen oder ähnlichen Argumenten legitimiert. Wie der Bachelor bzw. der Bakkalaureus ist der Abschluss Magister ein reaktivierter Abschluss, der bis vor einigen Jahrzehnten an deutschen Universitäten nicht (mehr) üblich oder gar verpönt gewesen war.

- Die **Habilitation**, die als besondere Prüfung nach der Promotion die Lehrbefähigung bescheinigen sollte, wurde erstmals an der Berliner Universität 1816 verankert (vgl. Bruch 2000: 70) und setzte sich dann in ganz Deutschland durch, bis sie durch die Einführung der Juniorprofessur wieder zur Disposition gestellt wurde bzw. werden sollte.
- Das **Diplom** wurde im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts mit Aufkommen der Technischen Hochschulen und mit dem Bedeutungszuwachs der Natur- und Technikwissenschaften eingeführt – erst in diesen Disziplinen, dann Anfang des 20. Jahrhundert in den Wirtschaftswissenschaften und nach dem 2. Weltkrieg auch in den Sozialwissenschaften.
- 1955 setzten Kultusministerkonferenz (KMK) und Westdeutscher Rektorenkonferenz (WRK) eine gemeinsame **Kommission für Studien- und Prüfungsordnungen** ein. Diese Kommission entschied über die für die Genehmigungsverfahren in den Ländern maßgeblichen Rahmenprüfungsordnungen (RPO) und damit über die Gestaltung der Diplom- und Magister-Studiengänge.²⁵ Obwohl rechtlich nicht bindend, konnte von diesen Rahmenprüfungsordnungen und ihren Vorgaben zu Zulassungs- und Prüfungsbedingungen und zu den Studieninhalten kaum abgewichen werden. Neben dieser „kleinen Studienreform“ gab es seit Inkrafttreten des Hochschulrahmengesetzes 1976 Bemühungen um eine „große Studienreform“ (vgl. Kluge/Neusel 1984, Schreiterer 1989: 111 f.): In länderübergreifenden Studienreformkommissionen sollte in einem aufwändigen und daher auch langwierigen Wechselspiel von Rektorenkonferenz, Hochschulen und Kultusministerien an inhaltlichen Festlegungen und Standardisierungen für die Studiengänge gefeilt werden. Diese langjährigen Verzögerungen waren im Übrigen auch ein Argument für ein neues Studiensystem, das ohne staatliche Einflussnahme auskommen sollte.

Es kann also festgehalten werden, dass es auch in den letzten Jahrzehnten Reformen im Studiensystem gegeben hat. Die weitreichenden Studienreformvorschläge haben sich in den 1960er bis 1980er Jahren aber nicht durchsetzen lassen, wie auch sonstige Bemühungen zu substanziellen Studienreformen trotz der Studienreformkommissionen letztlich nicht immer zum Erfolg geführt haben. Allerdings hielt ein gewisser Trend zur Verrechtlichung des Studiums an, forciert zum Beispiel durch die Einführung von Zwischenprüfungen, Regelstudienzeiten und Regelungen der Im- und Exmatrikulation. In dieser zunehmenden Verrechtlichung mag eine der Kontinuitätslinien in der Entwicklung des bundesdeutschen Studiensystems liegen (vgl. Teichler 1991: insb. 35 ff.).

²⁵ Die Seite der KMK zu den Rahmenprüfungsordnungen im Internet: <http://www.kmk.org/wissenschaft-hochschule/studium-und-pruefung/rahmenpruefungsordnungen.html>

Die großen Themen der Studienreform haben sich – jedenfalls seit Bestehen der Bundesrepublik – nicht geändert, so die Berufsqualifizierung durch das Studium oder das gestufte Studiensystem. Überlegungen und Planung zu **Kurzstudiengängen** gibt es schon seit den 1950er Jahren (Bartz 2008), verstärkt dann in den 1960ern, als der Wissenschaftsrat 1966 seine Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums veröffentlichte und der Hochschulgesamtplan Baden-Württembergs (Kultusministerium Baden-Württemberg 1967), der sogenannte Dahrendorf-Plan, erschien (siehe auch Litten 1971: 22 ff.): Dort wurde die Unterteilung in ein Kurzstudium von drei Jahren (mit dem Abschluss Bakkalareus) und ein Aufbaustudium bzw. ein Langstudium propagiert. Vieles an der Kritik, die heute am bestehenden Studiensystem geübt wird, ist tatsächlich nicht neu. So zum Beispiel bemängelte der Wissenschaftsrat die fehlende Verknüpfung zwischen Ausbildungsziel und dem Lehrstoff. Auch das Ziel der Berufsbefähigung durch das erste Studium für alle Studenten sah der Wissenschaftsrat bereits 1966 vor (vgl. Keller 2004: 27). 1978 hatte sich der Wissenschaftsrat in seinen „Empfehlungen zur Differenzierung des Studienangebots“ nochmals deutlicher noch als in seinem Papier vom 1966 für ein Kurzzeitstudium ausgesprochen (vgl. Teichler 1999: 48 f.).²⁶ Die Parallelen sind so deutlich, dass sich der Gedanke aufdrängt, nun werde im neuen Jahrhundert über die europäische Schiene ein zentrales, mittlerweile mehr als 40 Jahre altes Studienreformat erfüllt. War also Bologna nur der europäische Hebel, die Verhältnisse zu ändern, weil der nationale nicht mehr griff? Hatte Bologna, also die Europäisierung bzw. Internationalisierung des Reformanliegens, folglich das möglich gemacht, was auf nationaler Ebene jahrzehntelang nicht zu erreichen gewesen war?

Die Aufzählung der Veränderungsprozesse macht deutlich, dass auch der Bologna-Prozess beileibe nicht der Endpunkt in der Geschichte der Studienreform oder gar in der Geschichte des Hochschulwesens sein wird. Der Blick nicht nur auf die letzten Jahrzehnte, sondern auch letzten Jahrhunderte zeigt, dass Reformen keine Ausnahmeerscheinungen darstellen. Die nächste Studienstrukturreform wird vielleicht in 20, 30 Jahren stattfinden; sie wird – ebenso wie die bisherigen – auf den vorangegangenen Strukturen aufbauen (müssen).

Der Blick auf die Geschichte relativiert also viele aktuelle Aufgeregtheiten und Übertreibungen. So sind die akademischen Titel stets in erster Linie **Etiketten**, unter denen zu verschiedenen Zeiten Unterschiedliches verstanden wurde. Hinter diesen Definitionsfragen standen verschiedene, zum Teil auch konfligierende Interessen und Mächte. Mal wurden die Titel entwertet, mal aufgewertet. Mal wurden sie inflationär verwendet, mal wurde der Zugang zu ihrem Erwerb oder ihr Erwerb selbst erschwert. Mal wurde ein Abschluss abgeschafft, mal ein neuer (alter) Abschluss reaktiviert. Nicht nur im Laufe der Zeit änderten sich das Studienwesen und die Bedeutung der akademischen Titel, selbst zu einer bestimmten Zeit war Magister nicht gleich Magister, sondern unterschied sich von Region zu Region, von Universität zu Universität. Und schließlich kam es lange Zeit in der Universitätsgeschichte mehr auf den Besuch einer Universität als auf den formalen Abschluss eines Studiums an (Ellwein 1997: 26). Mit der Zeit sind die Studienabschlüs-

²⁶ Doch die Empfehlungen des Wissenschaftsrats setzten sich nicht durch. Dazu bemerkt Ulrich Schreier (1989: 107): „Zu den Merkwürdigkeiten der bundesdeutschen Hochschulpolitik gehört es freilich auch, dass die wirklich radikalen Vorschläge für eine qualitative Neuordnung des Studiums – vorsichtig ausgedrückt – „wenig erfolgreich“ [...] blieben. Dies mag umso mehr erstaunen, wenn man bedenkt, daß der Wissenschaftsrat stets hohes Ansehen genoß und daß seine sonstigen Empfehlungen gegenüber der Ministerialbürokratie fast immer eine erstaunlich [...] hohe Wirksamkeit erlangten [...]“.

se für Karriere und Status der Absolventen jedoch immer wichtiger geworden. Im Bologna-Prozess wird nun u.a. die „Etikettenfrage“ europaweit geregelt und reglementiert, sprich die Studienabschlüsse werden harmonisiert und standardisiert. Diese Homogenisierung wird mal als eine gegenüber heterogenen akademischen Kulturen unsensible Standardisierung verstanden und angeprangert oder aber auch als praktizierter Verbraucherschutz den Studierenden und den Arbeitgebern gegenüber begriffen und legitimiert (siehe auch 1.4.).

1.2. Zwischen De-Regulierung und Re-Regulierung

Zwei **Kernmotive** waren für die europaweite Einführung von gestuften Studienstrukturen entscheidend; beide betreffen die **Wettbewerbsfähigkeit** des Studiensystems:²⁷

Das erste Motiv betrifft die Stellung des europäischen Hochschulraums im globalen Kontext. Die europäischen Hochschulen sollten insgesamt für den **weltweiten Wettbewerb** um Studienbewerber attraktiver gemacht werden (vgl. Teichler 2003: 175). Dies ist insbesondere für die nationalen Hochschulsysteme von finanzieller Relevanz, die Studiengebühren verlangen, sich also unmittelbar (auch) über die Studenten finanzieren. Je mehr Studenten eingeschrieben sind, desto mehr Geld wird eingenommen. Der globale Wettbewerbsdruck forciert somit Strukturangleichungsprozesse innerhalb Europas. Mehr noch: Mit Bologna findet eine Annäherung an das weltweit vorherrschende angelsächsische Studiensystem statt, wobei betont werden muss, dass es ein tatsächlich einheitliches globales Modell (noch?) nicht gibt.

Das zweite Motiv zielt auf die innereuropäischen Verhältnisse: Es sollen die Rahmenbedingungen für mehr **Wettbewerb zwischen den europäischen Hochschulen** verbessert werden. Voraussetzung hierfür sind Vergleichbarkeit und Transparenz der Strukturen; dies wiederum kann durch so etwas wie eine gemeinsame Währung für Hochschulbildung gewährleistet werden, die Mobilität der Hochschulangehörigen erst möglich macht. Ein Art Währung, auf die der Bologna-Prozess aufbauen konnte, ist das ECT-System²⁸, das im Rahmen des Erasmusprogramms der Europäischen Union für Auslandsstudien bereits Mitte der 1980er Jahre entwickelt und ab 1987 eingesetzt worden ist (vgl. Wex 2005: 30 ff.). Das ECTS quantifiziert den studentischen Arbeitsaufwand für bestimmte Lehr- und Lerneinheiten, für Kurse, die dann später auch Module genannt werden (siehe auch 1.2. und 1.5.).

Beide Motive sorgen für **Strukturangleichungen** im Studiensystem als basale Voraussetzungen für mehr Wettbewerb bzw. mehr Wettbewerbsfähigkeit: zum einen auf der Makro-Ebene für mehr Wettbewerbsfähigkeit für das europäische Hochschulsystem im globalen Kontext und für

²⁷ Der Bologna-Prozess dient der Entwicklung eines europäischen Hochschulraumes und soll somit auch mit dazu beitragen, die Europäische Union zum „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ zu machen. Dieses Ziel haben sich die Staats- und Regierungschefs der EU im März 2000 auf einem Gipfeltreffen in Lissabon gesetzt (die sogenannte Lissabon-Strategie). Zum Verhältnis von Lissabon-Strategie und Bologna-Prozess und insbesondere zur Rolle der Europäischen Kommission siehe Keeling (2006).

²⁸ ECTS steht für “European Credit Transfer (and Accumulation) System”. Siehe:

http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/index_en.html

Die Hochschulrektorenkonferenz hat sich zwei Mal ausführlich und positiv zum ECTS geäußert, nämlich 1997 und 2004.

mehr Wettbewerb als strukturelles Handlungsfeld auf der Meso-Ebene. Letzteres meint, dass Bildungseinrichtungen nun aufgrund vergleichbarer Angebotsstrukturen (also mit ungefähr vergleichbaren „Produkten“) tatsächlich im Wettbewerb zueinander stehen können, weil sie einfacher von den „Konsumenten“ verglichen werden können. Eine gewisse Strukturangleichung ist also Voraussetzung für mehr Wettbewerb. Ist sie aber auch eine Folge dessen? Wird es also aufgrund des – auch dank Strukturangleichung intensiveren – Wettbewerbsdrucks zu weiteren Strukturangleichungen oder doch wiederum zu einer stärkeren Vielfalt kommen? Und wenn mehr Vielfalt entsteht, wird dann doch wieder von staatlicher oder para-staatlicher Seite regulierend eingegriffen, um eine gewisse Homogenität im Studienangebot zu erlangen?

Die Vertreter des sozialwissenschaftlichen Forschungsansatzes des Neo-Institutionalismus nennen drei Mechanismen der Strukturangleichung: Zwang, normativer Druck und Mimese (vgl. Hasse/Krücken 1999): Entweder wird die Angleichung also erzwungen oder sie geschieht aufgrund von normativer Erwartung und Erfüllung oder die Strukturen werden wechselseitig nachgeahmt. Angesichts der Entwicklung im Hochschulsystem stellt sich die Frage, ob nicht **Wettbewerb als vierter Mechanismus der Strukturangleichung** fungiert: „Während im hochschulpolitischen Diskurs ‚mehr Wettbewerb‘ zumeist mit Formenvielfalt und Innovativität gleich gesetzt wird, lassen sich [...] als Ergebnis einer auf Wettbewerb setzenden Reformpolitik auch weitreichende Strukturangleichungsprozesse und Verengungen des Optionsraums beobachten“ (Krücken 2004: 340). Die Frage, ob der verstärkte Wettbewerb im Studiensystem nun tatsächlich differenzierend oder homogenisierend wirkt, kann erst in einigen Jahren empirisch untersucht werden.²⁹ Die Antwort hängt freilich nicht nur vom Verhalten der Hochschulen ab, sondern auch von der staatlichen Hochschulpolitik, die mit zunehmender Konkurrenz der Hochschulen und nationalen Hochschulsystemen zu einer Art Wettbewerbspolitik mutiert. Wird also von politischer Seite in Zukunft stärker regulierend (und damit auch standardisierend) eingegriffen oder wird im Sinne einer Deregulierung und Wettbewerbsstimulierung auf weitere Vorgaben verzichtet? Aber auch eine Deregulierung könnte zu Strukturangleichungen führen, wie zu einer wechselseitigen inhaltlichen Imitation der Studienangebote der Hochschulen oder eine Konzentration auf die Studienfächer, die gemeinhin als erfolgversprechend und wettbewerbstauglich gelten.³⁰

Generell beinhalten die Bologna-Kommuniqués relativ **wenige faktische Regulierungen**, wengleich von Konferenz zu Konferenz immer neue Punkte auf die Tagesordnung gesetzt und dann auch ins Abschlusskommuniqué aufgenommen wurden: so die Themen Qualitätssicherung,

²⁹ Am Beispiel der Managementausbildung der Business Schools haben Tina Hedmo, Kerstin Sahlin-Andersson und Linda Wedlin (2007) eine derartige Strukturangleichung festgestellt, die insbesondere von Akkreditierungen und Rankings verursacht ist. Weil die Anbieter solcher Studiengänge am Markt miteinander konkurrieren, gleichen sich ihre Studienangebote einem globalen Modell an, das sich an den führenden Einrichtungen orientiert. Weil die Studiengänge uniformer und damit leichter vergleichbar sind, können wiederum Status-Differenzen über Rankings festgestellt werden, die wiederum für die Business Schools wettbewerbsrelevant sind. Die Autorinnen vermuten, dass sich die Logik dieser Entwicklung auch im Hochschulbereich insgesamt durchsetzen wird.

³⁰ Zur empirischen Untersuchung der langfristigen Entwicklungen des Studienangebots in den USA siehe Brint/Riddle/Turk-Bicakci/Levy (2005); sie stellen einen „shift towards the practical arts in American Colleges und universities“ (2005: 172) fest.

Lebenslanges Lernen, Doktorandenausbildung, Qualifikationsrahmen usw.³¹ Die wenigen Vorgaben, wie die harmonisierten Studienstrukturen auszusehen haben, sind indes seitens der Bologna-Deklarationen relativ offen gehalten. Eigentlich sind nur die Zweier-Stufung der Abschlüsse (zumeist Bachelor und Master genannt)³² und die Einführung des Leistungspunktesystems ECTS „vorgeschrieben“.³³ Immer wieder wird auch die Förderung der Autonomie der betreffenden Hochschulen und damit auch implizit die relative Staatsferne der Studienstrukturreform hervorgehoben. Auf nationaler Ebene werden diese Vorgaben allerdings (in einem Land mehr, im anderen Land weniger, vgl. Witte 2006a) ausgeweitet, so in Deutschland durch die Rahmenvorgaben der Kultusministerkonferenz, die genaue Festlegungen zu den Abschlussbezeichnungen, den Arten von Studiengängen, zur Studiendauer, zur Akkreditierung und auch zu den Modalitäten der Modularisierung treffen. Diese beiden Papiere der KMK, die „Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktesystemen und die Modularisierung von Studiengängen“ und die „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ (Kultusministerkonferenz 2004 und 2008b) können als der bundesdeutsche Gestaltungsrahmen für die neuen Studiengänge gelten. Dieser Rahmen ist auch deshalb so geltungsstark, weil er für die (formalen Aspekte der) Akkreditierung von gestuften Studiengängen maßgeblich ist.

Die Akkreditierung meint die Überprüfung der Qualität der Studiengänge und deren Zertifizierung (vgl. Bretschneider/Wildt 2007). Ursprünglich war die Akkreditierung von neuen Studiengängen als staatsfernes Ersatzverfahren für die ministeriellen Genehmigungsverfahren gedacht, im Sinne einer **De-Regulierung des Hochschulwesens**. Mittlerweile wird das Regelungsgeflecht immer dichter, wobei der Status der Regelungen unklar ist. Sind sie nun staatlich oder nicht, und wenn nicht, was dann? Die Akkreditierungsagenturen wenden ihrerseits gewisse zusätzliche Kriterien bzw. Regeln an, so dass statt von einer entstaatlichenden De-Regulierung von einer para-staatlichen Re-Regulierung gesprochen werden muss (Winter 2007c, vgl. Krücken 2004). So werden ohne Akkreditierung durch eine entsprechende Agentur die Studiengänge nicht durch die verantwortlichen Kultus- bzw. Wissenschaftsministerien genehmigt.

Dieser Trend zur Regulierung reicht hinunter bis auf die Ebene der Hochschulen. Auch hier werden – durchaus sinnvolle – Vorgaben zur Studiengangsgestaltung gemacht, zum Beispiel, um die Kombination von Studienfächern oder auch nur Modulen in Studiengängen zu ermöglichen.

³¹ Vgl. die Internetseite des BMBF zum Bologna-Prozess und seinen einzelnen Stationen: <http://www.bmbf.de/de/3336.php>

Auf dieser Seite sind auch die verschiedenen Communiqués verfügbar.

³² Seit dem Bologna-Nachfolge-Kommuniqué von Berlin 2003 ist auch von einer dritten Stufe die Rede, der Promotion. Allerdings ist umstritten, ob es sich hierbei um eine Studienphase oder einen ersten (eigenständigen) Schritt auf dem Forschungsgebiet handelt. Bei der „Doktorandenausbildung“ geht es indes weniger um eine neue Art der Schneidung der Qualifikationsphasen, wie beim Bachelor und Master, sondern um die Einbeziehung oder Nicht-Einbeziehung dieser Stufe in die Ausbildungskaskade und um die Ausgestaltung eben dieser Phase. Das Berliner Kommuniqué im Internet: http://www.bmbf.de/pub/berlin_communique.pdf

³³ Die Anführungszeichen sind deshalb gesetzt, weil die Bologna-Deklarationen keinerlei rechtliche Bindungswirkung für die Hochschulen haben, sondern nur politische Absichtserklärungen darstellen (Wex 2005: 89). Erst wenn diese in die Landeshochschulgesetze übertragen wurden, sind sie für die Hochschulen rechtlich bindend.

Die Kassler Fachbereichsreferentin Renate Pletl kritisiert allerdings die „Regelungs- und Vereinheitlichungswut“ (2006: 3), die im Rahmen des Bologna-Prozess um sich greife. Nicht im Reformanliegen selbst, sondern vielmehr in dessen Interpretation liege das Problem: „Schuld ist nicht ‚Bologna‘, sondern die Unkenntnis über die curricularen Elemente des Bologna-Prozesses, Misstrauen und reichliche Überregulierung“ (Pletl 2006: 4).

Nicht der Umstand, dass stärker reguliert wird, muss meiner Ansicht nach also kritisiert werden, sondern die **Qualität mancher Regelungen**, die als überflüssig oder zu stark einengend zu charakterisieren sind. Manche Regelungen sind demgegenüber durchaus notwendig und hilfreich, wie zum Beispiel hochschulweite einheitliche Größenraster für Studienfächer oder Module (siehe auch 2.3.). Weitaus problematischer ist oftmals die übertriebene Anwendung mancher Regelungen; hier spielt wohl das von Pletl genannte „Misstrauen“ eine wichtige Rolle, das zu einem festgezurrtten Studium mit vielen Prüfungen und Anwesenheitspflichten führt (dazu später mehr, siehe Abschnitt 3).

Hinsichtlich der Regulierungsfrage ist zu konstatieren, dass der eigene Anspruch der Bologna-Erklärung und ihrer Nachfolge-Kommuniqués wie auch der Hochschulpolitik, die Hochschulautonomie ernst zu nehmen und deregulierend auf das Hochschulsystem einzuwirken, in Deutschland nicht immer eingelöst wurde. In manchen Bereichen erlangten die Hochschulen mehr Freiheiten (zum Beispiel in der inhaltlichen Studiengestaltung); es sind aber auch neue Reglementierungen eingeführt worden. Und es werden weitere hinzukommen: So ist die Einführung fachspezifischer Qualifikationsrahmen, also nicht formaler, sondern inhaltlicher Vorgaben zu den einzelnen Studienfächern zu befürchten, die wiederum an die eigentlich überwunden geglaubten Rahmenprüfungsordnungen von KMK und HRK erinnert (siehe 1.1.). Wird folglich in Zukunft die Akkreditierung auch die Einhaltung der fachorientierten Qualifikationsrahmen überwachen? Ist also nach einer Phase der Deregulierung nun wieder der Beginn einer **Phase der Re-Regulierung** festzustellen? Die alte Form der Regulierung wird offenbar durch eine neue abgelöst. Die Regulierungsfrage betrifft auch den Kern der dritten Diskrepanz der Reform, die im nächsten Abschnitt vorgestellt wird.

1.3. Zwischen engen formalen Vorgaben und inhaltlichen Freiräumen

Der Bologna-Prozess hat sich als außerordentlich dynamisch erwiesen: Von Treffen zu Treffen der europäischen Bildungsminister nahm die Anzahl der beteiligten Nationen zu. Jedes Treffen (Bologna, Prag, Berlin, London) wurde regelmäßig mit einer Deklaration abgeschlossen, die auf den vorhergehenden aufbaut, hierbei vieles wiederholt, in einzelnen Punkten jedoch auch neue Akzente setzt.³⁴ Die wichtigsten **Vereinbarungen**, die auf diesen **Treffen der europäischen Bildungsminister** bislang getroffen wurden, sind:

1. Einführung eines zweistufigen Studiensystems plus einer darauf aufbauenden Promotionsphase,
2. Zusicherung der wechselseitigen Anerkennung von Abschlüssen,

³⁴ Vgl. die Internetseite des BMBF zum Bologna-Prozess und seinen einzelnen Stationen: <http://www.bmbf.de/de/3336.php>

Auf dieser Seite sind auch die verschiedenen Kommuniqués verfügbar.

3. Förderung der studentischen Mobilität,
4. Einführung eines Leistungspunktesystems gemäß European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS),
5. Förderung der Qualitätssicherung in Studium und Lehre,³⁵
6. Einführung von Qualifikationsrahmen,
7. Bezugnahme auf das Konzept des lebenslangen Lernens,
8. Steigerung der Attraktivität des europäischen Hochschulraums.

Dabei ist die Regulierungsdichte durch „Bologna“ eigentlich relativ niedrig geblieben. Zum einen beschränken sich die Regelungen auf formale Vorgaben zur Studienstruktur und zum anderen sind es derer nur zwei: die Stufung in ein Kurzzeit- und ein Aufbaustudium (Punkt 1) und die flächendeckende Einführung des Leistungspunktesystems ECTS (Punkt 4).³⁶ Demgegenüber wurde in der Bundesrepublik Deutschland auf nationaler Ebene durch die KMK die Dichte des Regelungsgeflechts enorm erhöht (siehe 1.2.). Die KMK traf detaillierte Festlegungen zu den Abschlussbezeichnungen, zu den Arten von Studiengängen, zur Studiendauer, zur Akkreditierung und zu den Modalitäten der Modularisierung u.v.m. Zentral sind hier insbesondere die beiden schon genannten Beschlüsse der KMK, die in den letzten Jahren immer wieder aktualisiert und erweitert wurden (Kultusministerkonferenz 2004 und 2008).

Damit lässt sich die **deutsche Variante des neuen Studiensystems** anhand von sechs Punkten charakterisieren:

1. Stufung und Abfolge der Studiengänge: erst das 3- bis 4-jährige Bachelor-, dann das 1-bis 2-jährige Master-Studium, wobei der Bachelor als der Regelabschluss eines Hochschulstudiums fungieren soll.
2. Berufsqualifizierung: Jeder Studienabschluss, also bereits der Bachelor, soll für das Berufsleben qualifizieren.³⁷
3. Explizite Vermittlung von Schlüsselqualifikationen.
4. ECTS: Der Arbeitsaufwand der Studierenden („student workload“) wird in Leistungspunkten (30 Stunden = ein Leistungspunkt) statt in Semesterwochenstunden (SWS) berechnet. Zum Arbeitsaufwand zählen nicht nur die Veranstaltungsteilnahme, das sogenannte Kontaktstudium, sondern auch das Selbststudium.
5. Modularisierung des Studiums: Module gelten als abgeschlossene Lehr- und Lerneinheiten, die über Lernziele definiert werden.

³⁵ Insbesondere durch die Festlegung der „Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area“ auf der Konferenz in Bergen 2005. Die Leitlinien im Internet: <http://www.enqa.eu/files/ENQA%20Bergen%20Report.pdf>

³⁶ Die Einteilung des Studiums in Module ist denn auch nicht Thema im Bologna-Kommuniqué und deren Nachfolgeerklärungen; Thema ist indes die Vergabe von Leistungspunkten.

³⁷ „Der Bachelor ist der Regelabschluss eines Hochschulstudiums. Er hat ein eigenständiges berufsqualifizierendes Profil“ – so steht es in den Rahmenvorgaben der Kultusministerkonferenz (2007). Damit wird indirekt ausgedrückt, dass der Übergang vom BA in einen Master-Studiengang nicht die Regel sein soll.

6. Studienbegleitende Prüfungen (Modulprüfungen) ersetzen weitgehend Abschlussprüfungen.

Auch wenn die formalen Vorgaben durch die KMK gegenüber den Bologna-Deklarationen stark ausgeweitet wurden, direkte inhaltliche Vorgaben wurden (bislang noch) nicht gemacht. Neu ist, dass bei der Studiengangsgestaltung keine Rahmenprüfungsordnungen wie noch bei den alten Diplom-Studiengängen zu beachten sind. Die Studiengangsgestalter an den Hochschulen sind also relativ frei in der inhaltlichen Konzeption der neuen Studiengänge. Allerdings haben drei formale Vorgaben indirekt einen gewissen **Einfluss auf die inhaltliche Gestaltung**:

- Erstens wäre die Pflicht zu nennen, die **Berufsqualifizierung** der Studierenden bei der Studiengangsgestaltung zu beachten. Die Debatte um Sinn oder Unsinn dieser Vorgabe ist intensiv und lange Zeit geführt worden. Im Zentrum der Diskussion stand (und steht immer noch) das Studienziel der Beschäftigungsfähigkeit („employability“).³⁸
- Zweitens sind zu erwerbende **Schlüsselqualifikationen**, also überfachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, ebenfalls systematisch im jeweiligen Studienkonzept klar zu dokumentieren. Dies kann entweder „integrativ“ in extra hierfür bereitgestellten Modulen (zum Beispiel Fremdsprachen) oder „additiv“ im Rahmen des Fachstudiums erfolgen. Schlüsselqualifikationen werden wiederum eine hohe Bedeutung für die Beschäftigungsfähigkeit eingeräumt (vgl. Schaeper/Wolter 2008).
- Drittens sollte ein Perspektivenwechsel bei der Studiengangsgestaltung vom Lehren zum Lernen erfolgen („shift from teaching to learning“). Das heißt, dass bei der Konzeption der Studiengänge zum einen der studentische Arbeitsaufwand (gemessen in Leistungspunkten) und nicht der Lehraufwand (gemessen in Semesterwochenstunden) und zum anderen die Qualifikationsziele der einzelnen Module, also die von den Studierenden zu erwerbenden Kompetenzen, expliziert werden. Wenn die Studienziele feststehen, kann definiert werden, was die Studierenden nach jedem einzelnen Modul dazu gelernt haben sollten, um am Ende diese Studienziele auch zu erreichen. Zu dieser Ergebnisorientierung („**learning outcome**“) zwingt die Modularisierung – und darin liegt nach Ansicht vieler Experten ein wesentlicher Fortschritt dieser Reform.³⁹

Die formalen Konstruktionsprinzipien der bisherigen Studiengänge wurden also durch die (deutsche Variante der) Bologna-Reform stark modifiziert. Inhaltliche Vorgaben, was nun genau zu studieren sei und was nicht, wurden (bislang) nicht gemacht. Hierin bestand denn auch ein nicht geringer Freiraum in der Studiengestaltung. Nun stellt sich die Frage, inwieweit sich im Rahmen dieser formalen Vorgaben auch die Studieninhalte gewandelt haben.⁴⁰

³⁸ Kritisch zusammenfassend Teichler (2008).

³⁹ Vgl. die Beiträge zum Thema „Wende vom Lehren zum Lernen“ im Sammelband von Welbers/Gaus (2005).

⁴⁰ Derzeit liegt nur eine empirische Untersuchung zu Studienkonzepten in einzelnen Fächern vor, zwei weitere sind in Arbeit:
Eine Schweizer Studie, die von der Universität Zürich und der Rektorenkonferenz der Schweizer Uni-

1.4. Zwischen Homogenisierung und Heterogenisierung

Wie oben schon ausgeführt, ist die Frage der Studienstrukturreform schon längst nicht mehr eine Angelegenheit des Ob, sondern nur noch eine Frage des Wie. Der Zug hat Fahrt aufgenommen, doch die Reise kann (noch) in unterschiedliche Richtungen führen. **Entweder geht sie in weitere Entwicklung in Richtung Homogenisierung oder in Richtung Heterogenisierung des Studienangebots.** Die Gegensatzpaare können – je nach Interpretation und Sichtweise – auch anders formuliert werden: Harmonisierung versus Unübersichtlichkeit oder Standardisierung versus Vielfalt. Die Frage der Homogenisierung oder Heterogenisierung betrifft zwei Ebenen: zum einen die „Makro-Ebene“ des Studienangebots insgesamt, also die Frage, welche Studiengänge werden angeboten, und zum anderen die Mikro-Ebene der einzelnen Studiengänge, also die innere Struktur der Studiengänge, das heißt ihre modulare Zusammensetzung. Beide Ebenen hängen zusammen: Wer Studiengänge überregional in einer relativ ähnlichen Struktur anbieten will, der setzt nicht nur auf eine einheitliche Benennung der Abschlüsse, sondern auf einen einheitlichen inneren Aufbau der Programme.

Zu Beginn der Reformdiskussion wurde in Deutschland die neue Studienstruktur als Chance wahrgenommen bzw. mit dem Argument geworben, das **Prokrustes-Bett der alten Rahmenprüfungsordnung** (siehe 1.3. und 2.1.) könne damit endlich verlassen werden, tatsächliche inhaltliche Reformen seien nun möglich. Die Hochschulen sollten gemäß ihren (Lehr-)Kompetenzen und auch (Forschungs-)Schwerpunkten Studiengänge anbieten. „Profilbildung“ war der Slogan der Reformbefürworter und -promotoren. Die Umstellung wurde als die Gelegenheit wahrgenommen, Studiengänge so zu gestalten, wie es fachlich sinnvoll erschien (siehe 2.1.). Dabei mussten lediglich einige formale Vorgaben (ECTS, Stufung etc.) und die Zielorientierung beachtet werden. Diese große Freiheit der inhaltlichen Studiengangsausgestaltung führte folgerichtig zu beiden Extremen: zu guten wie schlechten Studienprogrammen. Das Verfahren der Akkreditierung durch staatsferne bis para-staatliche Einrichtungen sollte deshalb hier gewisse Qualitätsstandards sichern.⁴¹

versitäten (CRUS) in Auftrag gegeben wurde, vergleicht in mehreren Fächern die alten und die neuen Studiengänge. Zwar wird neben der Struktur der Studiengänge auch deren inhaltliche Ausrichtung untersucht, doch beschränken sich die Aussagen auf überfachliche Kompetenzen (Schlüsselqualifikationen), sowie eine generelle Diskussion über „employability“ und den Zusammenhang von Hochschul- und Beschäftigungssystem (Hildbrand/Tremp/Jäger/Tückmantel 2008).

An der Universität Frankfurt/Main läuft derzeit ein Dissertationsprojekt der Politikwissenschaftlerin Isabel Steinhardt, die die Umsetzung des Bologna-Prozesses im Fach Politikwissenschaft an deutschen Universitäten untersucht und den Stand vor und nach der Studienstrukturreform vergleicht.

Ferner wird am Institut für Hochschulforschung im Jahr 2009 eine Studie im Auftrag der Expertenkommission für Forschung und Innovation durchgeführt werden, die das Studienangebot und die Studiencurricula der Fächer Chemie, Maschinenbau und Soziologie vor und nach der Umstellung an drei Universitäten vergleicht.

⁴¹ Die Problematik „Akkreditierung“ wird in diesem Text weitgehend ausgeklammert. Zur Kritik am deutschen Akkreditierungswesen siehe Winter (2007c). Hilfreiche Erklärungen und Erörterungen zur Akkreditierung und Studienstrukturreform finden sich in dem Handbuch von Bretschneider/Wildt (2007).

Diese Art der Deregulierung des Studiensystems und die damit verbundene Heterogenisierung der Studienangebote ist aber – insbesondere in jüngster Zeit – auch auf Widerspruch gestoßen, so dass sich gewisse Tendenzen zur Homogenisierung abzeichnen:

Erstens ist für die **Fachgesellschaften und Fakultätentage** eine Standardisierung von Interesse, da sie eine einheitliche Ausbildung für ihren wissenschaftlichen Nachwuchs garantieren und so ihre (vermeintlich?) wissenschaftlichen Standards setzen wollen. Einen Hebel stellt für sie hierbei das Akkreditierungsverfahren dar, insbesondere durch fachlich spezialisierte Agenturen, in deren Gremien die Fachvertreter organisiert sind. Hier können sowohl die Gutachter (die Peers, also Fachkollegen) als auch die Fachkommissionen der Akkreditierungsagenturen (die auf Basis der Gutachten eine Empfehlung hinsichtlich der Akkreditierung abgeben) und deren Akkreditierungskommission (die letztlich die Akkreditierungsentscheidung treffen) für einen gewissen Gleichklang sorgen. Inwieweit Agenturen selbstständig Kriterien bzw. Standards festlegen dürfen bzw. sollen, ist durchaus in der Akkreditierungsbranche umstritten; es gibt allerdings Tendenzen hierzu, dies zu tun (vgl. Winter 2007c). Wie weit diese Art der innerfachlichen, aber auch fachübergreifenden Harmonisierung gehen darf, ist unter den Agenturen und im Akkreditierungsrat nicht abschließend geklärt.

Viele Universitäten, die bislang ein Magister-Studium bzw. ein Lehrer-Studium mit zwei oder mehr Fächern anboten, wollten diese ihnen wertvolle akademische Tradition eines kombinierten Studiums auch in der gestuften Struktur beibehalten und haben sich eine hochschulweit einheitliche Struktur gegeben, die das Studium von Zwei-Fach-Bachelor- bzw. Zwei-Fach-Master (sogenannte Kombinations-Studiengänge) erlaubt. Nun sind aber universitäre Vorgaben oftmals kaum mit den Vorgaben der Fachgesellschaften kompatibel. Hier besteht folglich ein Zielkonflikt zwischen disziplinären Standards und universitären Ansprüchen. Setzen sich also im Sinne einer überregionalen Standardisierung die Fachgesellschaften durch und unterminieren so die Studienmodelle der Universitäten? Um hier Aussagen über die tatsächliche Entwicklung machen zu können, wäre eine Bestandsaufnahme der hochschulweiten Studienmodelle vonnöten.

Zweitens gibt es von europäischer Seite aus Tendenzen, die bislang sehr allgemein gehaltenen Beschreibungen der Qualifikationsziele der verschiedenen Abschlüsse (Stichwort Nationaler Qualifikationsrahmen⁴²) auf **fach- bzw. studiengangspezifische Qualifikationsrahmen** herunterzubrechen.

Die Avantgarde-Stellung nimmt dabei in Deutschland der Fachhochschul-Studiengang Sozialarbeit ein. Von der Leitung der Hochschulrektorenkonferenz wurde hier die Entwicklung eines fachspezifischen Qualifikationsrahmens intensiv gefördert; inhaltlich verantwortlich zeichnet indes der Fachbereichstag Soziale Arbeit.⁴³ Das langfristige Ziel sind indes europäische Lösungen.

⁴² Ein Qualifikationsrahmen ist eine systematische Beschreibung von Qualifikationen einer Bildungsphase, er benennt Kompetenzerwerb und Lernergebnisse, Aufwand und Schwierigkeitsgrad. Die Kultusministerkonferenz hat in Zusammenarbeit mit der Hochschulrektorenkonferenz und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung einen nationalen Qualifikationsrahmen erarbeitet und 2005 verabschiedet, der das deutsche Bildungswesen anhand der Qualifikationen der Absolventen auf den verschiedenen Bildungsstufen beschreibt.

⁴³ 2006 verabschiedete er den Qualifikationsrahmen. Siehe Hochschulrektorenkonferenz (2007: 280)

Damit stellt sich wiederum die Frage, wer hier mitbestimmen darf und wie transparent die entsprechenden Verfahren organisiert sind. Für die (alten) Rahmenprüfungsordnungen waren die KMK und die HRK bzw. WRK zuständig. Wer soll in Zukunft deren Part auf Europa-Ebene übernehmen? Europäische Gremien, europäische Fakultätentage in Zusammenarbeit mit Akkreditierungsagenturen bzw. deren Metaeinrichtungen wie die European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)? Wenn diese derartige Kompetenzen erhielten, wie wäre es folglich um deren Legitimität und Akzeptanz an den Hochschulen bestellt? Wenn also akademische Fragen der Studiengestaltung im großen Ausmaß nicht mehr den betreffenden Lehrenden bzw. der Selbstverwaltung der Hochschulen obliegen, inwieweit würden sich derartige Vorgaben mit der Hochschulautonomie und der Freiheit der Lehrenden in Einklang bringen lassen? Vielleicht geben diese kritischen Fragen auch einen Hinweis darauf, warum sich die national organisierten Fachgesellschaften und Fakultätentage hier bislang zurückgehalten haben.

Drittens, der Punkt wurde oben schon angedeutet, wird eine Homogenisierung durch die **Akkreditierung** gefördert: Generell gibt es derzeit die Tendenz, im Akkreditierungsprozess inhaltlich festzulegen zu wollen, was in einem qualitätvollen Studiengang zu lehren und zu lernen ist. „Insbesondere das Bologna-Ziel Nr. 5 (Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung)“, schreibt Andreas Keller (2004: 42 f.), eigne sich als Hebel für eine inhaltliche Harmonisierung von Studienangeboten, da die Evaluierung und Akkreditierung von Studiengängen, für die einheitliche europäische Richtlinien erarbeitet werden sollen, auch curriculare Mindeststandards zum Gegenstand hätten. Inhaltlicher Einfluss wird insbesondere durch die Fach- und Wirtschaftsverbände auf die Akkreditierungsagenturen genommen. Dies könnte aber auch in Zukunft noch stärker gefördert werden durch europaweit geltende fachorientierte Qualifikationsrahmen; dies wäre dann, wenn man so will, eine Art Europa-Rahmenprüfungsordnungen für bestimmte Fächer. Ein spezielles Objekt von inhaltlichen Harmonisierungsbemühungen ist die universitären Lehrerbildung in Deutschland; hierzu hat die Kultusministerkonferenz im Oktober 2008 die „ländergemeinsamen inhaltliche Anforderungen an das Lehramtsstudium“ beschlossen und damit einen Rahmen für die Studieninhalte der Fächer gesetzt (Kultusministerkonferenz 2008a, vgl. Winter 2007b).⁴⁴

ff.).

⁴⁴ Diese „ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen an das Lehramtsstudium“ wurden im Saarbrücker Beschluss am 16./17.10.2008 von der Kultusministerkonferenz verabschiedet. In der Pressemitteilung vom 17.10.2008 dazu heißt es: „Zusammen mit den bereits Ende 2004 beschlossenen Standards für die Bildungswissenschaften bilden diese fachlichen Anforderungen die Grundlage für die Akkreditierung und Evaluierung der lehramtsbezogenen Studiengänge. Die Kultusministerkonferenz erfüllt damit ihre drei Jahre zuvor getroffene Zielvereinbarung. Eine von ihr eingesetzte Arbeitsgruppe hat zusammen mit Fachwissenschaftlern unter Beteiligung von Fachverbänden, wissenschaftlichen Gesellschaften, Kirchen und Lehrerorganisationen für über 20 Fächer des Lehramtsstudiums sogenannte „Fachprofile“ erarbeitet, die im Einzelnen beschreiben, was Studierende am Ende ihres Studiums wissen und können sollen und welche Inhaltsbereiche deshalb der Studienplan der Fächer enthalten muss. Dazu zählen auch die fachdidaktischen Anforderungen“. Im Internet: <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/ergebnisse-der-323-plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz-am-16-und-17-oktober-2008-in-saarbr.html>

Viertens treten die **Studierenden** und ihre überregionalen Vertretungen – für manchen Beobachter erstaunlicherweise – für eine Standardisierung ein. Auch hier ist wieder die enge Verbindung der Forderung nach einem standardisierten Studienangebot und einer standardisierten inneren Struktur der einzelnen Studiengänge, also einem Zusammenhang von Makro- und Mikro-Strukturen des Studiensystems erkennbar. Das Motiv dahinter lautet, es solle möglich gemacht werden, weitgehend reibungs- sprich: zeitverlustfrei, im Rahmen eines Studiengangs, aber auch zwischen Bachelor-Abschluss und Master-Studienbeginn den Hochschulort zu wechseln. Hier befinden sich die Studierendenvertreter im Einklang mit vielen Hochschulpolitikern: Mobilität ist das hehre Ziel, das beinahe schon als Wert an sich verstanden und als solcher forciert wird.

Eine bemerkenswerte Homogenisierung fand hinsichtlich der **Regelstudienzeit** in Deutschland statt. 2.876 der 3.015 Bachelor-Studiengänge an Universitäten (also 95 %) weisen eine Regelstudienzeit von sechs Semestern auf; ähnlich der Trend auch im Master-Bereich, hier sind es 2.278 von 2.679 Studiengängen (also 85 %), die für eine Regelstudienzeit von vier Semestern konzipiert sind (Hochschulrektorenkonferenz 2008: 14 f.). Wie konnte es zu dieser Standardisierung kommen, wo doch die Kultusministerkonferenz einen Rahmen von sechs bis acht Semestern vorgab, ansonsten aber keine weiteren (gesetzlichen) Vorgaben gemacht wurden? Es mag die Überlegung eine Rolle gespielt haben, dass kaum eine Universität eine sieben- oder acht-semesterige Regelstudienzeit einführen wollte, wenn man an den meisten anderen Universitäten des Landes einen ähnlichen Abschluss bereits nach sechs Semestern erhalten kann. Eine andere Erklärung ist, dass in ein Master-Studium mit nur zwei oder drei Semestern eine sechsmonatige Master-Arbeit nicht zu integrieren ist.⁴⁵ Letztlich beweist dieses Ergebnis, dass sich Homogenisierungen auch ohne direkte Steuerungseingriffe ergeben können (Winter 2008e, siehe 1.4.).

1.5. Zwischen Mobilität und Diversität

Gewisse Homogenisierungstendenzen zeichnen sich also ab. Eine andere Frage ist, ob derartige Standardisierungen auch sinnvoll sind. Und hier sind wir bei einem zentralen Dilemma der (deutschen) Bologna-Studienstrukturreform angelangt. Mit der Studienstrukturreform wird angestrebt, zwei Ziele unter einen Hut zu bringen, die jedoch prinzipiell nicht miteinander vereinbar sind:

Zum einen war bei der Reform die Zielvorstellung leitend, die neue „unternehmerische“ autonome Hochschule sollte auch im Studienbereich **Profilbildung** betreiben und damit an ihrer Unverwechselbarkeit und Wettbewerbsfähigkeit feilen. Dem Aufbau und der Pflege von Alleinstellungsmerkmalen gilt die volle Aufmerksamkeit. Radikalisiert man diese Forderung, dürfte bald kein Studiengang dem anderen mehr gleichen. Relativ standardisierte Studiengänge wie das Studium mit dem Abschluss Diplom-Biologie oder Diplom-Psychologie, die vor der Reform von der Zentralvergabeestelle für Studienplätze (ZVS) in Dortmund vergeben und die bundesweit fast an jeder Universität angeboten wurden, scheinen aus einer vergangenen Zeit der Überregulierung zu stammen. Das Ziel ist eine neue Vielfalt an Studiengängen im Hochschulsystem im Sinne einer

⁴⁵ Dieses Argument verdanke ich Susanne Lippold von der Ruhr-Universität Bochum.

Profilbildung in Studium und Lehre.⁴⁶ Die deutschen Hochschulen sollten hierbei, abgesehen von den formalen Vorgaben der Kultusministerkonferenz und – wenn vorhanden – den jeweiligen Landesvorgaben, relativ frei in der Gestaltung bleiben; Rahmenprüfungsordnungen waren nicht mehr zu beachten. Das Ergebnis ist eine differenzierte, aber auch unübersichtliche „Studienlandschaft“ in der Republik und schließlich auch in Europa.

Zum anderen sollte „Bologna“ die **Mobilität der Studierenden** innerhalb Europas – und damit eigentlich auch innerhalb Deutschlands – erleichtern. Die Förderung der Mobilität ist auch im Londoner Kommuniqué von 2007⁴⁷ eines der herausragenden Themen. Mobilität ist wiederum ein Aspekt der allerorten geforderten Internationalisierung des Studiensystems. Mobilität benötigt jedoch Standardisierung. Je stärker die Studiengänge nicht nur hinsichtlich ihrer Studiendauer, sondern auch der Module und ihrer Leistungsanforderungen bundes- wie europaweit standardisiert sind, desto einfacher würde der Hochschulwechsel innerhalb der Bundesrepublik bzw. Europas gelingen. Maximale Standardisierung ermöglicht also maximale Mobilität. In letzter Konsequenz würde dies auf europäische (oder gar globale) Studien- und Prüfungsordnungen für einzelne Studiengänge hinauslaufen. Weil überall gleich aufgebaut, könnten Module dann ohne Probleme beim Wechsel von der aufnehmenden Hochschule anerkannt werden. Diese Standardisierung wäre indes nicht ohne Einfluss auf die interne fachlich-organisatorische Strukturierung der Hochschulen. Auch hier würde ein weitgehender Gleichklang herrschen – mit tiefgreifenden Folgen für die Forschungsthemen und -tätigkeit. Wenn man diese Entwicklung weiterdenkt und das Ergebnis überspitzt formuliert, dann käme das europäische Hochschulwesen einer europäisch oder gar global agierenden Handelskette gleich, die zwar allenorten präsent wäre, allerdings überall das mehr oder weniger identische Produkt anböte.

Die Überzeichnung der beiden Tendenzen illustriert: Beide Ziele, Mobilität und Profilbildung in Studium und Lehre, sind prinzipiell nicht kompatibel, mehr noch, sie widersprechen sich: Die Mobilität wird durch Standardisierung erleichtert. Standardisierung der Studiengänge ist aber genau das Gegenteil von Differenzierung von Studiengängen der Hochschulen. Es herrscht also ein Dilemma zwischen hochschulindividueller Profilierung im Studienangebot und Vereinheitlichung und Standardisierung als notwendige Voraussetzung für Vergleichbarkeit und damit für studentische Mobilität und Hochschulwettbewerb um die Studierenden. Angesichts dieser Zieldivergenz ist die Frage von Ulrich Teichler nach wie vor aktuell (2003: 177), wie einheitlich die Studiengänge in Europa im Hinblick auf ihre strukturellen Merkmale sein dürften bzw. welches „Maß an Unterschiedlichkeit“ akzeptiert werde. Denn je mehr Differenzierung gewollt ist, desto weniger Konvergenz und damit Mobilitätschancen sind möglich (vgl. Kehm/Teichler 2006: 66 f.). Teichler (2006a) spricht gar von der „Scylla of harmonization and the Charybdis of diversification“.

Die Frage nach dem Ausweg aus dem Dilemma zwischen Mobilität und Diversität muss konkretisiert werden: In welchen Bereichen und in welchem Ausmaß sollten standardisierte oder unterschiedliche Lösungen zugelassen werden? Hierbei sind **zwei Dimensionen der Standardisie-**

⁴⁶ Explizit „Vielfalt“ forderte die Kultusministerkonferenz in ihrem Beschluss vom 3.12.1998 zur „Einführung eines Akkreditierungsverfahrens für Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengänge“.

⁴⁷ Das Londoner Kommuniqué im Internet:
http://www.bmbf.de/pub/Londoner_Kommunique_Bologna_d.pdf

rung zu unterscheiden: die **formalen**, dazu zählen Abschlussarten, Vorgaben zur Regelstudienzeit, zur Modulgröße etc., und die **inhaltliche Vorgaben**, die bestimmen, welche Kompetenzen im Studium zu erwerben sind. Gewisse formale Standardisierungen können durchaus zum Zwecke der Studierbarkeit oder auch der Erleichterung von Mobilität hilfreich sein; heikler sind dagegen inhaltliche Vorgaben, weil sie die Freiheit der Hochschulen und ihrer Mitglieder tangieren. Beide Dimensionen der Standardisierung können eventuell auch zusammenhängen bzw. einander bedingen. Ist strukturelle Standardisierung also auch „eine Vorstufe von substantieller Standardisierung“, wie Ulrich Teichler fragt (2003: 177)?

Dass das Ziel Mobilität verfehlt wird, muss angesichts der starken formalen Dimension der Standardisierung auf den ersten Blick verwundern. Denn das neue Studiensystem bietet erstens dank **Modularisierung** und zweitens dank **Stufung** die strukturelle Chance zur Mobilität, auch wenn die Studienangebote weitgehend inhaltlich differieren.

a) Zum ersten wesentlichen formalen Strukturprinzip, zur Modularisierung

Die Studiengänge bestehen aus Modulen. Dies suggeriert, die Studiengänge des neuen Systems könnten einfach im Baukastensystem zusammengestellt werden. Das Problem ist nur, um im Bild zu bleiben, dass die Bausteine der einen Hochschule nicht mit denen der anderen zusammen passen – weder in der Größe noch in der Form, sprich: die Module stimmen weder im Leistungspunkteumfang noch in der inhaltlichen Ausrichtung überein.

Insbesondere die formalen Studienstrukturen sollten eigentlich mehr Mobilität ermöglichen. Nicht zuletzt um den Wettbewerb zwischen den Hochschulen zu ermöglichen, mussten die Voraussetzungen dafür geschaffen werden: Eine gemeinsame Hochschulbildungswährung sollte Vergleichbarkeit und Transparenz herstellen. Mit den Credits (in Deutschland auch Leistungspunkte oder ECTS-Punkte genannt) des ECT-Systems, die für den Zeitaufwand im Studium vergeben werden, gibt es eine solche europäische Währungseinheit, mit der quantitative Studienleistungen transparent gemacht und damit verglichen werden können (siehe 1.2.). Paradox ist, dass die Währung ECTS den Wechsel erleichtert, ihn aber zugleich erschwert. Erleichtert, weil nun der quantitative Aufwand klar zu bestimmen ist;⁴⁸ erschwert, da nun auch die Punkteanzahl des anerkennenden Moduls mit dem Modul des neuen Studiums identisch sein müsste. Wenn sie das nicht ist, ist entweder Großzügigkeit der anerkennenden Hochschule oder „Nachsitzen“ der betroffenen Studenten erforderlich, sprich die Studienleistungen (die Leistungspunkte) müssen nachgeholt werden. Großzügigkeit ist auch deshalb angebracht, weil im „Bologna-Raum“ ein Leistungspunkt durchaus unterschiedlich viel Zeit in Anspruch nehmen kann und weil die Anzahl der Leistungs-

⁴⁸ Das ECTS dient v.a. der Einschätzung von fremden Studiengängen, also der Frage, wie viel Zeit der Student in die Module, in den Studiengang investiert hat, die am neuen Hochschulort anerkannt werden sollen. Diese Information über Studiensysteme und Studiengänge benachbarter Staaten dürfte bei den Hochschulangehörigen allerdings weitgehend bekannt sein. Benötigt werden derlei Informationen vielmehr dann, wenn – aus deutscher Perspektive – ein Wechsel von oder nach Finnland, Rumänien, Ukraine oder Marokko geplant ist, also mit Nationen kooperiert wird, deren Hochschulsysteme hierzulande nicht sonderlich geläufig sind. Über die inhaltliche Ausgestaltung und inhaltliche Qualität der Module sagt ECTS nichts aus. Die Vergleichbarkeit muss also für den Einzelfall hergestellt werden. Um eine Einzelfallprüfung wird man folglich nicht herumkommen.

punkte letztlich immer nur ein vager Durchschnittswert des Arbeitsaufwandes sein kann, der von den meisten Studenten unter- oder überboten wird. Entscheidend bei der Anerkennung von Studienleistungen müsste letztlich aber die Frage sein, ob der Student die benötigten Kompetenzen erworben hat, und nicht, wie viel Zeit er hierfür formal hätte verwenden sollen.

Wenn beispielsweise in der einen Universität für ein Modul sechs Leistungspunkte und in der anderen Universität für ein Modul mit ähnlichen Lernzielen nur fünf Leistungspunkte vergeben werden, dann könnte dem Studenten beim Wechsel – trotz inhaltlicher Konvergenz – am Ende ein Punkt zum Abschluss des sechssemestrigen Bachelor-Studiums fehlen (nur 179 statt 180). Gehen die Hochschulen mit der Addition der Leistungspunkte übergenu um, dann stehen viele Studenten vor einem Problem: Ihre bislang besuchten Module und erworbenen Leistungspunkte passen nicht richtig zu einem anderen Studiengang und werden folglich nicht anerkannt. Auch aus diesem Grund wird die Hochschule sehr selten innerhalb eines Studiums, sondern in der Regeln beim Übergang vom Bachelor- zum Master-Studium gewechselt (vgl. die HIS-Studie zur studentischen Mobilität in: Bologna-Zentrum der Hochschulrektorenkonferenz 2008). Gerade aber dieser formal-quantitative Aspekt des ECTS sollte die Mobilität eigentlich erleichtern. Wenn aber die Höhe des Zeitaufwands und deren formale Bestimmung an Bedeutung gewinnt, dann wird die wechselseitige Anerkennung von Modulen erschwert, Mobilität also verhindert.

Einen Ausweg aus dieser Mobilitätsfalle bieten institutionalisierte Kooperationen zwischen Hochschulen, in denen gemeinsame Studiengänge oder Wahlpflichtmodule an verschiedenen Hochschulen geregelt sind (bis hin zu sogenannten gemeinsamen Abschlüssen, den „joint degrees“). Es wird vereinbart, welche Module von der jeweiligen Partnerhochschule angeboten und auch anerkannt werden. Im Studienplan fest verankert ist also ein Aufenthalt an einer anderen, klar benannten Hochschule.

b) Zum zweiten wesentlichen formalen Strukturprinzip, zur Stufung

Als formale Voraussetzung für mehr Mobilität hatte man die Harmonisierung durch das Zwei-Stufen-Modell schon vorgebracht. Mit der Stufung gibt es eine Art „Mobilitätsscharnier“ zwischen den Abschlüssen: Wer an der Amsterdamer Universität seinen Bachelor macht, der kann in Warschau seinen Master darauf satteln – vom formalen Modell aus betrachtet sollte dies kein Problem sein. Abhängig sind die Mobilitätschancen allerdings von den jeweiligen Zulassungsvoraussetzungen des Master-Studiums. Je weniger vorausgesetzt wird, desto leichter wird der Wechsel von Hochschulen beim Übergang vom Bachelor- zum Master-Studium. Solange sich allerdings die Studiengänge in ihrem Aufbau stark unterscheiden, wird ein Wechsel zwischen Hochschulorten nicht einfach sein. Das Mobilitätsscharnier zwischen Bachelor-Abschluss und Master-Studium hakt also, weil spezifische Zulassungsvoraussetzungen verlangt werden – dies gilt insbesondere für den in Deutschland derzeit am stärksten verbreiteten Typ des Master-Studiengangs, der inhaltlich auf den Bachelor-Abschluss aufbaut (der konsekutive MA⁴⁹). Hier ist der gelungene bzw. misslungene Wechsel ebenfalls eine Frage der großzügigen bzw. kleinlichen Anrechnung der Studienleistungen durch die aufnehmende Hochschule.

⁴⁹ Zur Unterscheidung der Typen eines Master-Studiums der KMK siehe Fußnote 54.

Das Pendel ist zu Beginn des Bologna-Prozesses in Richtung inhaltliche Differenzierung ausgeschlagen. Bald ist aber den Beteiligten und Betroffenen deutlich geworden, dass sich selbst innerhalb Deutschlands trotz formaler Vereinheitlichung dank der KMK-Rahmenvorgaben eine inhaltliche Vielfalt des Studienangebots entwickelte – ganz im Sinne einer Profilbildung der Hochschulen – und zwar auf Kosten der Mobilität. Ein Wechsel während des Bachelor- oder des Master-Studiums ist ohne großen Zeitverlust kaum möglich, es müssten viele Module nachgeholt werden bzw. besondere „Brückenmodule“ besucht werden. Ansonsten ist der Wechsel zwischen dem BA-Abschluss und dem MA-Studium angesichts der sehr speziellen Zulassungsvoraussetzungen für das jeweilige Master-Studium fast nur noch für hochschuleigene Absolventen möglich. Die mangelnde Mobilität im neuen Studiensystem wird v.a. deshalb kritisiert, weil die angestrebte bzw. versprochene Internationalisierung des Studiums faktisch nicht machbar ist. Die Kritik üben auch die Studenten und ihre Vertreter, da ein Wechsel zwischen den Hochschulen mit Unwägbarkeiten für den einzelnen verbunden (siehe 1.4.).

Nun droht nach einer liberalen Phase im Studienreformprozess, sich das Pendel wieder langsam in Richtung inhaltliche Standardisierung zu bewegen. Dies lassen Bemühungen um fachspezifische Qualifikationsrahmen zur inhaltlichen Festlegung von Studiengängen (siehe 1.4.) und die im Oktober 2008 verabschiedeten „ländergemeinsamen inhaltliche Anforderungen an das Lehramtsstudium“ der Kultusministerkonferenz (2008a, vgl. Winter 2007b) befürchten. Diese mögen sicherlich auch die Mobilität erleichtern – nur: zu welchem Preis?

Zur weiteren Entwicklung der Studienreform bzw. der Studienlandschaft der Bundesrepublik drängt sich die Frage auf, ob es nun tatsächlich nach einer Phase der Heterogenisierung der Studienangebote wieder einen **Trend zu standardisierten Angeboten mit einer weitgehend ähnlichen inneren Gliederung** geben wird? Ein Optimum an Mobilität erreichte man, wenn alle Studiengänge europaweit standardisiert würden. Das liefe auf europäische Rahmenstudien- und -prüfungsordnungen hinaus. In der Bundesrepublik wollte man sich indes mit Hilfe des neuen Studiensystems von den alten Rahmenprüfungsordnungen lösen. Diese hatten allerdings den Vorteil, dass eine Biologie-Studentin ohne Probleme von Köln nach Dresden wechseln konnte.

Den Trend zu einer europaweiten inhaltlichen Harmonisierung und Homogenisierung könnten zwei Instrumente fördern: zum einen die sich ausbreitende Idee der fachspezifischen Qualifikationsrahmen (siehe auch 1.2. und 1.4.) und zum anderen das europäische Register der Qualitätssicherungsagenturen (European Quality Assurance Register for Higher Education). In diesem 2008 gegründeten Register werden nach einer Überprüfung die Agenturen eingetragen, die die „Europäischen Standards und Leitlinien zur die Qualitätssicherung im europäischen Hochschulraum“⁵⁰ erfüllen. Durch die Anerkennung der Standards soll letztlich auch die studentische Mobilität zwischen den Hochschulen gefördert werden. Indem die Standards anerkannt werden, wird zwischen den europäischen Bildungseinrichtungen Vertrauen in die Hochschulausbildung geschaffen, das wiederum die Anerkennung von Studienleistungen erleichtert.⁵¹

⁵⁰ Die „Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area“ im Internet: [http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20\(2\).pdf](http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20(2).pdf)

⁵¹ Auf deren Internetseite <http://www.eqar.eu/about/introduction.html> heißt es: „EQAR has been founded by ENQA [European Association for Quality Assurance in Higher Education; MW], ESU [European Students’ Union; MW], EUA [European University Association; MW] and EURASHE [European Association of Institutions in Higher Education; MW], the European repre-

Jenseits der Frage, ob europaweite Regelungen wie der fachspezifische Qualifikationsrahmen oder das Register der Agenturen tatsächlich sinnvoll sind, bieten besagte Vereinbarungen zwischen einzelnen Hochschulen bzw. Fachbereichen einen praktischen Ausweg aus diesem Dilemma zwischen Mobilität und Diversität. Die Partnerhochschulen treffen direkt Absprachen darüber, welche Module wechselseitig anerkannt werden oder welche Module als fester Bestandteil des Studiums gelten. Schließlich kann eine derartige intensive konzeptionelle Abstimmung auch zu gemeinsamen Studiengängen führen, in denen das Studium von bestimmten Modulen an den verschiedenen Hochschulen im Programmablauf festgelegt ist. Weiterhin nicht erleichtert wird damit aber ein Wechsel zu anderen Hochschulen; der einzelne Student ist also in seiner freien Wahl eingeschränkt. Wenn es zu solchen Abstimmungen nicht kommt, dennoch aber der Wechsel nicht weiter erschwert werden sollte, dann kann man den Hochschulen und deren Studien- und Prüfungsausschüsse nur empfehlen, großzügig mit der Anerkennung von Modulleistungen umzugehen. Dies betrifft sowohl die quantitative Seite (die Anzahl der Leistungspunkte der Module) als auch die qualitative Seite (die Qualifikationen/Lernziele der Module).

1.7. Zwischen Selektion und Breitenförderung

Schon die ersten Vorschläge zur Stufung des Studiums vor mehr als vierzig Jahren (siehe 1.1.) beabsichtigten, mehr Menschen zu einem Studium zu bewegen. Nach wie vor gilt die **Erhöhung der Studierquote** als vorrangiges hochschulpolitisches Ziel. Dabei wird zum einen auf internationale Vergleichsstatistiken verwiesen (zum Beispiel OECD 2007), die dokumentieren, dass Deutschland nur mittelmäßig abschneidet. Die rohstoffarme Wissens- bzw. Informationsgesellschaft Deutschlands müsse – so die Begründung einer höheren Studierquote – angesichts einer forcierten technologischen Entwicklung in erster Linie in ihr Humankapital investieren.

Das Kalkül der Stufung der Studiengänge ist, dass mit einer Absenkung der Regelstudiendauer auf drei bis vier Jahre auch **Menschen aus bildungsfernen Schichten** das kostspielige Unterfangen eines akademischen Studiums wagen und sich an einer Hochschule einschreiben. Die Hemmschwelle zu studieren werde abgesenkt, weil das Studieneinde absehbar sei, die Investitio-

sentative bodies of quality assurance agencies, students, universities and other higher education institutions, respectively, to increase the transparency of quality assurance in higher education across Europe. EQAR will publish and manage a register of quality assurance agencies that substantially comply with the European Standards and Guidelines for Quality Assurance (ESG) to provide the public with clear and reliable information on quality assurance agencies operating in Europe. The register will be web-based and freely accessible.

The Register is expected to:

- promote student mobility by providing a basis for the increase of trust among higher education institutions;
- reduce opportunities for “accreditation mills” to gain credibility;
- provide a basis for governments to authorise higher education institutions to choose any agency from the Register, if that is compatible with national arrangements;
- provide a means for higher education institutions to choose between different agencies, if that is compatible with national arrangements;
- serve as an instrument to improve the quality of agencies and to promote mutual trust among them.”

nen in das Studium also geringer als bislang seien, und das Risiko zu scheitern kleiner ausfalle bzw. besser abzuschätzen sei. Die Gefahr einer „Ablenkung“ insbesondere Angehöriger bildungsferner Schichten vom Studium werde dadurch verringert.⁵²

Durch die Stufung könnten an den Universitäten mehr Studienplatzkapazitäten entstehen, da das grundständige Studium (mit Bachelor-Abschluss) von in der Regel neun auf sechs bis acht Semester verkürzt wird. Diese Rechnung geht aber nur auf, wenn entsprechend wenig Master-Studenten zugelassen werden. Bei konstant bleibenden Lehrkapazitäten könnten also umso mehr BA-Studienplätze bereitgestellt werden, je niedriger die Übergangsquote zum Master festgelegt wird. Je stärker also auf der einen Seite das Bachelor-Studium geöffnet wird, desto geringer darf die Übergangsquote zum Master ausfallen. Die akademische Breitenförderung im BA-Studium geht also rein rechnerisch – bei gleichbleibenden Lehrkapazitäten – einher mit einer Verschärfung der Selektion im Master-Bereich. Auf einen Nenner gebracht, liefe dies hinaus auf eine **Massenförderung im BA bei einer gleichzeitigen Elitenbildung im MA**, also einer „Unterscheidung zwischen einem exklusiven Studium, das auf Selbstgewissheit zielt, und einem für die Mehrheit, das eine instrumentelle Bildung intendiert“ (Lenhardt/Stock 2009: 248).

Verstärkt würde dieser Selektionsmechanismus durch die **Einführung von Studiengebühren** für das Master-Studium (siehe auch 4.9.). Ein Teil der Bundesländer hat sich für, ein anderer gegen die Studiengebühren entschieden.⁵³ Eine Entscheidung für Studiengebühren für das Master-Studium bei einem kostenlosen BA-Studium hat allerdings kein Land getroffen. Die Länder, die bislang keine Bezahlung verlangen, beziehen diese Gebührenfreiheit aber nur auf das Bachelor- und das konsekutive Master-Studium, nicht aber auf das weiterbildende, eventuell sogar auch auf nicht-konsekutive Master-Studiengänge.⁵⁴ Damit wäre dann doch eine Zweiteilung in einen gebührenfreien Bachelor-Bereich (inklusive konsekutiven MA-Studiengänge) und das gebührenpflichtigen Master-Studium (nicht-konsekutiv, weiterbildend) erreicht.⁵⁵ Noch aber spielen die nicht-konsekutiven und die weiterbildenden Master-Studiengänge keine große Rolle im Master-Studienangebot der Hochschulen.⁵⁶

⁵² Zur Diskussion und empirischen Überprüfung der sogenannten Ablenkungsthese siehe Becker/Hecken (2008).

⁵³ Aktuelle Übersichten, welche Länder wie viel Studiengebühren verlangen, sind im Internet verfügbar unter: http://de.wikipedia.org/wiki/Studiengeb%C3%BChren_in_Deutschland und <http://www.studis-online.de/StudInfo/Gebuehren/>

⁵⁴ Die Unterscheidung der Master-Typen trifft die Kultusministerkonferenz (2008b) in ihren Rahmenvorgaben zur Akkreditierung der neuen Studiengängen:

1. konsekutiv: baut auf einem BA inhaltlich auf, ist fachlich fortführend oder vertiefend, auch fachübergreifend erweiternd.
2. nicht-konsekutiv: baut nicht auf einem BA inhaltlich auf,
3. weiterbildend/berufsbezogen: Voraussetzung ist mindestens ein Jahr Berufspraxis, das Studium berücksichtigt diese beruflichen Erfahrungen und knüpft an selbige an.

⁵⁵ Ähnliches gilt für die BAFÖG-Förderung, die bislang für das Bachelor-Studium und das Master-Studium ausbezahlt wird: Vor dem Master-Studium muss ein BA-Studium abgeschlossen sein, dass allerdings nicht studienidentisch ist. In der KMK-Typologie hieße dies, dass sowohl das konsekutive als auch das nicht-konsekutive, nicht aber das weiterbildende Master-Studium gefördert wird.

⁵⁶ Laut Handelsblatt vom 30.9.2008 (Gillmann 2008: 5) bieten die Hochschulen nach Angaben der Hochschulrektorenkonferenz 4.000 Masterstudiengänge an; davon haben die Hochschulen 372 explizit

Das Studium „Bachelor plus konsekutiver Master“ ist freilich nichts anderes als die Fortsetzung der alten Studiengänge mit einer Sollbruchstelle nach sechs Semestern. Im Sinne von individualisierten Bildungsbiografien und lebenslangen Lernen wird – so ist zu vermuten – in Zukunft der nicht-konsekutive und/oder der weiterbildende Master immer mehr Verbreitung finden, und für diese Studiengänge können – abhängig von den jeweiligen Landesregelungen und Gebührenordnungen – Studiengebühren verlangt werden. Solange aber die Masse der MA-Studiengänge als konsekutiv definiert wird, wird das Gebührenargument nicht entscheidend sein.

Breitenförderung auf der einen Seite, Elitenauswahl auf der anderen Seite – ob diese Entwicklung so eintreten wird, hängt zum einen – wie oben beschrieben – von der Verteilung der Lehrkapazitäten auf die beiden Studienphasen ab und zum anderen von den Übergangsmodalitäten und damit von der Frage, wie die Übergänge vom Bachelor- auf das Master-Studium beschaffen sein werden (siehe auch 4.1.): Welche Art Master-Studiengänge werden überhaupt angeboten? Wie viel Studienplatzkapazitäten werden sie aufweisen? Welche Zulassungs- und Aufnahmekriterien werden angewandt? Wie werden die Auswahlverfahren gestaltet werden? Bei beabsichtigten wie auch unbeabsichtigten Auswahlprozessen stellt sich freilich immer die Frage nach der effektiven Filterwirkung. Inwieweit sind die Auswahlverfahren tatsächlich leistungsbedingt oder doch finanziell, sozial, kulturell verursacht?

1.8. Zwischen Reformen auf der Makro- und auf der Mikro-Ebene

Die aktuelle Studienstrukturreform in Deutschland spielt sich auf zwei Konstruktionsebenen ab: zum einen auf der Ebene der „**Makro-Strukturen**“, also der Studiendauer, der Stufung der Studiengänge, der Abschlussarten und -bezeichnungen. Diese Themen bestimmen auch die Debatte um die Reform des Studiensystems. Gerade die Zweier-Stufung („two-cycles“, undergraduate – graduate) ist die herausragendste und damit auch die umstrittenste Vorgabe der Bologna-Erklärung und ihrer Nachfolge-Kommuniqués. Dies liegt wohl auch daran, dass die Stufung (zumeist in Bachelor- und Master-Phase) eine doch recht einfache und klare Vorgabe darstellt, die kommunizierbar und plakativ auf- bzw. angreifbar ist – sowohl für ihre Befürworter als auch ihre Gegner. Die Stufung wird aber auch diskutiert als Durchbruch einer universitätsinternen funktionalen Differenzierung in berufsausbildende Kurzzeitstudiengänge und forschungsbasierte Graduierten-Studien und damit in eine Hierarchie „zwischen einem verschulten Studium für die Masse und einem elitären Studienprogramm für die glückliche Minderheit“ (Lundgreen 1999: 150 f.). Ob die gestufte Studienstruktur tatsächlich eine derartige Aufteilung bewirkt, ist kein zwangsläufiges Ergebnis der Reform. Inhaltlich hängt dies an der konkreten Gestaltung der Studiengänge (auch Bachelor-Studiengänge können forschungsorientiert sein) und strukturell an den Übergangsmöglichkeiten vom Bachelor- zum Master-Studium, also auch an den bereitgestellten Lehrkapazitäten für das Master-Studium. Weil diese (vermeintliche?) Differenzierung das Selbstverständnis der Hochschulen, insbesondere der Universitäten im Sinne von Humboldts als Orte von Forschung

als "weiterbildend" und weitere 350 Masterstudien als „nicht-konsekutiv“ eingeordnet. Siehe die Datenbank der Hochschulrektorenkonferenz zu den in Deutschland angebotenen Studiengängen im Internet unter: <http://www.hochschulkompass.de/>

und Lehre bis ins Mark trifft, dreht sich die Debatte um die neue Studienstruktur in der Hauptsache um diese Stufung.

Umstritten ist die Frage, ob bereits nach einem Kurzzeitstudium ausreichend Qualifikationen für den Eintritt in die Berufswelt vorliegen. Damit zusammenhängend steht die Frage, wie viele der bzw. wer von den BA-Absolventen auch das Master-Studium belegen dürfen/können/sollen, im Zentrum der Diskussion. Insbesondere bei einer niedrigen Übergangsquote befürchten manche Fachvertreter eine Dequalifizierung ihrer Studenten („Schmalspurstudium“, siehe auch 3.1.). Auch aus diesem Grund ist das Ansinnen nachvollziehbar, aus dem alten Diplom- oder Magister-Studium so viel „Stoff“ wie möglich in das neue Bachelor-Studium hinüberzuretten. Die Folge solcher Bestrebungen sind überfrachtete und nicht mehr studierbare Studiengänge (siehe auch 3.2.).

Dabei – so meine Vermutung – wird sich die Diskussion um die Regelstudiendauer bis zur Berufseinmündung mit der Zeit entspannen – allerdings nur dann, wenn den möglichen Entwicklungen Raum gegeben wird. Wenn allerdings die Anzahl der Studienplätze im Master-Bereich weit unter der Anzahl an Master-Studieninteressierten liegt, dann verringert sich die Chance, dass sich das System hier „einrückt“ und sich Angebot und Nachfrage einem Gleichgewicht annähern.

Wenn dem Studiensystem also eine gewisse Entwicklungsfreiheit eingeräumt wird, dann wird die Entwicklung zu einem differenzierten Ergebnis führen: In manchen Fachgebieten wird man bereits mit einem Bachelor-Abschluss, in anderen erst mit einem (konsekutiven) Master, in anderen erst mit einer Promotion in der Arbeits- und Berufswelt reüssieren. Das war schon vor der Einführung der neuen Studienstruktur so; beispielsweise stellt im Bereich Chemie nicht das Diplom, sondern erst die Promotion das eigentliche Studienziel dar. Ohne Dokortitel sind die Chancen am Arbeitsmarkt für Chemiker nur gering ausgeprägt. Aber auch dies kann sich ändern. Dies hängt zum einen von den Strukturen am Arbeitsmarkt, insbesondere den Arbeitgebern als Nachfrager nach Fachkräften, und zum anderen natürlich von den Neigungen und Möglichkeiten der Absolventen ab, ob diese im Master-Bereich weiter studieren oder nicht. Um diesen Möglichkeitsraum nicht einzuschränken, müssen indes die nötigen Studienkapazitäten im Master-Bereich vorliegen. Wenn hier die hochschulspezifisch und fachspezifisch notwendigen Freiräume vorhanden sein werden, dann ist die weitere Entwicklung mit Spannung zu beobachten. Wenn also keine Quoten politisch vorgegeben werden, woran wird sich das Studienangebot orientieren? An den Studierendeninteressierten oder dem mutmaßlichen Qualifizierungsbedarf von Arbeitsmarkt und Wissenschaft?

Vorstellbar ist zum Beispiel, dass ein Absolvent mit einem Bachelor-Abschluss in Betriebswirtschaft in ein Privatunternehmen wechselt, hier sich einem umfangreichen Trainee-Programm unterzieht und dann, nach einigen Jahren der Berufspraxis, für eine Neuorientierung bzw. einen beruflichen Aufstieg einen weiterbildender Master belegt. Es liegt letztlich an den unterschiedlichen Fachkulturen und an den unterschiedlichen Sektoren des Arbeitsmarktes. In manchen Fächern führt der BA tatsächlich zum Beruf und gilt als ein Berufsausbildungsabschluss, in anderen ist er nicht mehr als eine zertifizierter Studienabbruch. Dies mag abwertend klingen, ist aber durchaus sinnvoll: In manchen Studienrichtungen wird eine Beschäftigungs- oder gar Berufsqualifizierung erst beim MA oder gar erst nach der Promotion erreicht werden. Es wird sich also heraus-

stellen, welche Bachelor-Abschlüsse tatsächlich als berufsqualifizierend (und für welche Berufsfelder) anerkannt werden. Das wird von Fachkultur zu Fachkultur, von Fach zu Fach differieren.

Neben den Makro-Strukturen gibt es die Ebene der „**Mikro-Strukturen**“. Hier ist vor allem der Zwang zur Modularisierung, also zur Aufteilung der Studiengänge in Module, und nicht mehr in Veranstaltungen, zu nennen.⁵⁷ Module als Basisbausteine des Studiums werden als zeitlich und thematisch abgeschlossene Lehr- und Lerneinheiten begriffen. Statt von Modulen könnte man auch von Kursen oder Kurseinheiten sprechen. Mit diesem Ausdruck wird vielleicht auch die beabsichtigte relative Abgeschlossenheit eines Moduls sprachlich deutlicher. Quantitative Maßeinheit ist der Arbeitsaufwand (die Stunden, zusammengefasst in Leistungspunkten), den ein Student für das Modul investieren muss – also sowohl die Dauer der zu besuchenden Veranstaltungen als auch die Selbststudienzeit. Ähnliche Aufwandskalkulationen wurden im Übrigen schon in den 1980er Jahren angestellt.⁵⁸ Im neuen Studiensystem sind sie aber konstitutiv für den Erwerb des Studienabschlusses, für den eine gewisse Anzahl an Leistungspunkten unabdingbar ist. Neben der quantitativen Verrechnungseinheit wird – und hier liegt der qualitative Kern der Studienstrukturreform – eine klare Benennung von Lern- oder Qualifikationszielen der Module verlangt. Der Student erfährt somit aus der Modulbeschreibung, was er mit Abschluss des Moduls können oder wissen muss. Diese Zielorientierung mag für viele Lehrende und viele Studienprogramme nichts Neues sein; mit dem formalen Zwang, sich hier festzulegen und die Ziele transparent zu machen, sind alle Lehrende und Studiengangsgestalter gezwungen, sich tatsächlich Gedanken zu machen, was am Ende des Moduls und – mit Belegung aller erforderlichen Module – am Ende des Studiums „herauskommen“ sollte (im schönen BA-MA-Neudeutsch: die „Outcome-Orientierung“, also welche Kompetenzen der Student am Ende erworben haben sollte). Die Modularisierung und damit die Zielorientierung stellen nicht nur den qualitativen Kern der Studienstrukturreform dar, sie bereiten auch die meiste Arbeit bei der Studiengangsgestaltung.⁵⁹

⁵⁷ Die Einteilung des Studiums in Module ist im Übrigen nicht Thema im Bologna-Kommuniqué und deren Nachfolgeerklärungen; thematisiert wird jedoch die Vergabe von Leistungspunkten. Wenn allerdings Leistungspunkte vergeben werden, dann sind auch die Zeiten des Kontakt- und Selbststudiums zu beachten und damit ist ein wesentliches Element der Modularisierung bereits realisiert. Die KMK (2004 und 2008) verlangt hingegen in ihren Rahmenvorgaben explizit eine Modularisierung des Studiums.

Hilfreiche Instruktionen zur Modularisierung finden sich in dem Bericht der Bund-Länderkommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2002).

⁵⁸ In einem Beschluss der Ständigen Kommission für die Studienreform bei der KMK vom 9.12.1982 zur „Dauer des Studiums und Studierbarkeit des Lehrangebots“ ging man bereits zum Zwecke der Gewährleistung von Studierbarkeit von einem bestimmten Arbeitsaufwand für ein Studium aus, nämlich von 2070 Stunden im Jahr. Im Leistungspunktesystem deutscher Prägung rechnet man heutzutage in der Regel mit 1800 Stunden pro Jahr. In dem besagten Papier der KMK wird auch von den Hochschulabsolventen „Berufsfähigkeit“ (Kultusministerkonferenz 1982: 2) verlangt. Auch hier wird mit der Bologna-Studienstrukturreform nichts Neues angestoßen, wenn Berufsqualifizierung bzw. Beschäftigungsfähigkeit als Studienziel gefordert wird.

⁵⁹ Rein quantitativ kann dies allein mit dem anfallenden Papiervolumen der Modulbeschreibungen illustriert werden. Im Internet findet sich hier das Muster für eine Modulbeschreibung der Universität Halle: http://www.hof.uni-halle.de/bama/Modulbeschreibung_allgemein.doc

Für ein BA-Studium mit 180 Leistungspunkten wären hier in der Regel zwischen 25 und 30 Module zu entwickeln, also auch zwischen 25 und 30 Modulbeschreibungen zu verfassen.

Beide Ebenen – Mikro und Makro – hängen bei der Gestaltung der Studiengänge indes zusammen (und normativ gewendet: sollten von den Studiengangsverantwortlichen auch zusammen gedacht werden): Schließlich sollen die Lernziele der einzelnen Module zum Gesamtstudienziel (und damit zur „employability“) führen. Die Konstruktionsprinzipien Stufung und Modularisierung des Studiums hängen hingegen nicht zwingend zusammen. Es kann durchaus modularisiert werden, ohne das Studium zu stufen, und es kann das Studium gestuft werden, ohne es zu modularisieren.⁶⁰ Möglich sind aber auch Pro-Forma-Modularisierungen; hier werden einfache Veranstaltungen zu einem Modul zusammengefügt, obwohl sie nicht in einem inhaltlichen Zusammenhang stehen.

Die Diskussion um die Stufung, also die Grobstruktur des Studiums, ist politisch, um nicht zu sagen: ideologisch aufgeladen. Hier geht es um nationale Traditionen des Hochschulsystems (Humboldt!), das kulturelle Erbe des akademischen Studiums, das Professionsverständnis von Disziplinen und Hochschullehrern und auch um Fragen der sozialen bzw. Bildungsselektivität – alles Themen von politischer Relevanz und hoher Symbolkraft, die seit Beginn der Bundesrepublik die Universitätsdebatte begleiten (vgl. Bartz 2008). Was das Studium jedoch tatsächlich „umkrempt“, wenn die Reform denn ernsthaft betrieben wird, das ist die Modularisierung. Und die Studiengänge zu modularisieren, macht eben viel Arbeit.

⁶⁰ Wie das mittlerweile umgesetzte Konzept zum modularisierten Lehramts-Studium für allgemein bildende Schulen in Sachsen-Anhalt zeigt (Winter 2007b).

2. Chancen der Studienstrukturreform

Der praktische Widerstand gegen die Einführung von Bachelor und Master war letztlich gering, insbesondere als deutlich wurde, dass an der Studienstrukturreform keine deutsche Hochschule mehr vorbeikommen würde – wegen der europäischen Einbindung, aber auch aufgrund der Überzahl an deutschen Hochschulen, die beabsichtigten umzustellen.

Leider kaum untersucht⁶¹ wurde bisher die Frage, wie die Hochschulangehörigen in ihrer Gesamtheit zur Reform standen und sich an ihr beteiligten. Nach meiner eigenen Erfahrung im Rahmen des Umstellungsprozesses an der Universität Halle-Wittenberg gab es – wie bei anderen Reformvorhaben an der Universität auch, so zum Beispiel der Einführung von Qualitätssicherungsverfahren – drei Gruppen: eine kleine Gruppe eifriger Verfechter, eine ebenso kleine Gruppe von vehementen bis lautstarken Kritikern und die große Mehrzahl, die sich nicht hochschulöffentlich pro oder contra positionierten. Nachdem aber der Umstellungsprozess in Gang kam und von den Hochschulangehörigen unmittelbar erlebt wurde, stieß der Umstellungsaufwand (insbesondere der Aufwand der Modularisierung) mehrheitlich auf Skepsis. Die Stimmung während der Umstellung schien von Pragmatismus bis Fatalismus geprägt zu sein: Ab einem gewissen Zeitpunkt galt die Reform als unvermeidlich, also ging man sie an und war bisweilen über den benötigten Aufwand erstaunt bis erschrocken. Was bei all dem latenten Murren und der manifesten Kritik häufig vergessen wurde, war die Tatsache, dass die Reform große Chancen für die Hochschulen, die Hochschullehrer und die Studierenden bot, wie im Folgenden gezeigt werden soll.

Seitdem also feststeht, dass für alle Hochschulen die Umstellung zwingend ist, könnte man meinen, es käme nun für alle Beteiligten darauf an, das Beste daraus zu machen und die eigenen Interessen und Erfahrungen in diesen Prozess einzubringen. Die Studienstrukturreform erzeugte eine Umbruchsituation, in der das Studienangebot „durchgeschüttelt“ wird und anschließend wieder neu zu ordnen ist. Bei dieser Rekonstruktion sind lediglich einige Strukturprinzipien zu beachten, die man unterschiedlich bewerten kann (Modularisierung, Leistungspunktesystem, studienbegleitende Prüfungen, Stufung der Abschlüsse). Das Ergebnis kann Verbesserungen, aber auch „Verschlimmbesserungen“ mit sich bringen (Winter 2008a, siehe Abschnitt 3). Diese Neuordnung ist, wie in Umbruchsituationen üblich, mit Chancen und Risiken für alle Beteiligten verbunden. In diesem Abschnitt soll es um die Chancen gehen, im darauf folgenden Abschnitt um die Risiken.

⁶¹ In der Studie von Fischer und Minks (2008) werden Hochschullehrer im Bereich Maschinenbau und Elektrotechnik zu ihrer Einstellung zur Reform befragt – allerdings zu einem Zeitpunkt, als die Umstellung bereits relativ weit gediehen war.

In den Studierenden surveys der Arbeitsgruppe Hochschulforschung der Universität Konstanz werden seit 2003 Studierende regelmäßig nach der Akzeptanz und der Einschätzung der neuen Studiengänge befragt (die aktuelle Studie: Bargel, Ramm und Multrus 2008).

Ines Kadler (2008) untersucht den Umstellungsprozess in den Fächern Sozialwissenschaften und Erziehungswissenschaften an drei Universitäten und stellt dabei unterschiedliche Herangehensweisen und Reformkonzepte fest.

2.1. Chance: substantielle Studienreform

Dank der relativ großen inhaltlichen Spielräume bot Bologna die Gelegenheit zu einer substantiellen Studienreform (vgl. Webler 2005). Doch war diese überhaupt sachlich geboten? Sicherlich waren nicht alle alten Studiengänge von schlechter Qualität, und es war naheliegend, dass viele neue Studiengänge auf Bewährtem aufbauen. Physik bleibt Physik, Germanistik Germanistik, könnte man meinen. Dabei ist natürlich zu berücksichtigen, dass sich Fächer erstens auch selbst verändern (der Forschung sei dank) und man zweitens schon danach fragen kann, warum beispielsweise die Abbrecherquoten so hoch ausfallen, warum ein Studienfach vorwiegend nur für Männer bzw. für Frauen attraktiv zu sein scheint, warum viele Absolventen keine abschlussadäquaten Arbeitsplätze finden usw.

Was im Einzelfall gut bzw. schlecht läuft, das war bzw. hätte bereits in einer Studienfachevaluation Thema sein können, wie sie an vielen Hochschulen durchgeführt werden.⁶² Auf diesen Erkenntnissen wiederum könnte eine substantielle Studienreform gut aufbauen. So gesehen ist die **Studienreform eine Art radikalisierte Studienfachevaluation**, bei der die Verbesserung der Studiengänge im Fokus der Bemühungen stehen soll (vgl. Winter 2002). Das wesentliche Moment der Studienstrukturreform liegt nun darin, dass die Studienprogramme nach neuen formalen Konstruktionsprinzipien neu zusammengesetzt werden müssen. In dieser Umbruchsituation liegt die Chance, tatsächlich Verbesserungen umzusetzen.

Bei all der „reformerischen“ Semantik muss und sollte nicht auf Bewährtes verzichtet werden. Die obligatorische Grundsatzfrage, zu was ein Studium befähigen soll, schafft indes die Gelegenheit, sich über eingefahrene Wege der Studienpraxis und Lehrgewohnheiten Gedanken zu machen. Mit der Umstrukturierung können (schon lange beabsichtigte) Verbesserungen und (neue) Ideen in den Bachelor- und Master-Studienprogrammen realisiert werden. Das wesentliche Reformelement der gestuften und modularisierten Studienstruktur liegt also darin, dass die Studienprogramme neu zusammengesetzt werden müssen und bei dieser Dekonstruktion und Rekonstruktion der Studiengänge eine neue Qualität entstehen kann. Die konzeptionelle Ausrichtung auf die Studierenden, die sich in der Bestimmung sowohl von Lernzielen als auch der studentischen Arbeitsbelastung ausdrückt, kann die generelle Studierbarkeit der Studienprogramme verbessern helfen. So ist es beispielsweise auch in den „Eckwerten zur Modularisierung und zur gestuften Studienstruktur an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg“ von 2004⁶³ formuliert:

„Die Umstrukturierung des Studiensystems bietet die Chance, viele Probleme des universitären Studiums, wie massiver Studienabbruch und ungeklärter Absolventenverbleib, aktiv anzugehen. Insbesondere zwingt die Neukonzeption von Studiengängen dazu, sich über die Ziele des Studiums insgesamt, die Ziele der Studienfächer und die Ziele der einzelnen Lehrveranstaltungen Gedanken zu machen. Das Studium in der neuen Struktur wird stärker aus der Per-

⁶² Eine Studienfachevaluation besteht zumeist aus einem dreistufigen Verfahren aus Selbstbericht der Instituts- oder Fachbereichsangehörigen, einer externen Begutachtung von Peers und den auf den Gutachten der Peers aufbauenden Zielvereinbarungen zwischen Fach und Hochschulleitung; Ziel dieser Verfahren ist es, die Qualität der Studiums in Zusammenarbeit mit den Betroffenen zu verbessern (vgl. Reissert/Carstensen 1998).

⁶³ Die Eckwerte im Internet: http://www.verwaltung.uni-halle.de/prorstu/pdf/Eckwerte_BAMA.pdf; oder in Papierform in: die hochschule. journal für bildung und wissenschaft, Heft 2/2005. S. 140-157.

spektive der Lernenden betrachtet. Die Studienziele werden über den angestrebten Kompetenzerwerb definiert. Hierin liegt das eigentliche studienreformerische Moment der neuen Studiengänge, das es zu nutzen gilt.“

Bei der Gestaltung ist vom Gesamtziel des Studiengangs auszugehen. Erst wenn klar bestimmt ist, wohin das Studium führen und zu was das Studienprogramm befähigen soll, kann dies auf der Modulebene in Lernzielen operationalisiert werden. Was für die Gestaltung des Studienprogramms gilt, das gilt auch für die einzelnen Module: die Ergebnis- oder Zielorientierung. So wie die Module auf das Gesamtziel des Studienprogramms ausgerichtet werden müssen, so sind für die einzelnen Module wiederum eigene Lernziele zu formulieren. Diese Lernzielorientierung ist für viele der eigentliche qualitative Fortschritt der neuen Studienstruktur (siehe auch 1.8.): Das Studium wird für die Studierenden angeboten; sie müssen am Ende etwas gelernt haben – und an dieser Maßgabe hat sich die Konzeption des Studiums zu orientieren. Im Vordergrund steht damit die Perspektive der Studierenden – und nicht die der Lehrenden: Statt der Semesterwochenstunden ist der studentische Arbeitsaufwand (der sogenannte student workload) ausschlaggebend, und statt der Studieninhalte stehen die Lernziele, also das, was bei der Studentin, bei dem Studenten ankommt, was sie/er gelernt hat, im Vordergrund. Studentischer Arbeitsaufwand und Lernziele bilden folglich den Ausgangspunkt bei der Konzeption der einzelnen Studienbausteine. Beim Verfassen der Modulbeschreibungen ist daher anzugeben, was der Student am Ende des Moduls können und wissen muss. Eine derartige Kompetenzorientierung mag für viele Dozenten nichts Neues sein; neu ist hingegen, dass sich durch die Geltung des formalen Prinzips nun alle daran halten und Kompetenzen formulieren müssen. Das heißt, es herrscht ein formaler Zwang zu Kompetenzorientierung, aber es gibt (bislang, siehe 1.4.) keine inhaltlichen Einschränkungen, also keine Vorschrift, welche Kompetenzen nun in den Modulbeschreibungen anzugeben sind.

Solange vom Akkreditierungsrat oder von anderen Institutionen keine explizit inhaltlichen Vorgaben gemacht werden und nur gewisse formale Prinzipien beachtet müssen (Kompetenzorientierung, studienbegleitende Prüfungen, Leistungspunktesystem, Modularisierung), genießen die Institute und Fachbereiche hinsichtlich ihrer Lehre einen relativ großen Gestaltungsspielraum. Ob sie diesen Gestaltungsspielraum wiederum an die Lehrenden als den Verantwortlichen für die einzelnen Module weitergeben, liegt in ihrer Hand.

2.2. Chance: verbesserte Studierbarkeit

Neben der Chance, eigene Überlegungen zur inhaltlichen Ausrichtung des Studiengangs in die Realität umzusetzen, ist die Verbesserung der Studierbarkeit die zweite große Chance der Studienstrukturreform. Eine verbesserte Studierbarkeit lässt sich u.a. an zwei Indikatoren ablesen: der Studienabbruch-Quote und der Studiendauer, wobei beide Kennzahlen auch auf andere Probleme hinweisen können. Die erste empirische Untersuchung zu den Studienabbrechern im neuen Studiensystem zeichnet ein ambivalentes Bild (Heublein/Schmelzer/Sommer/Wank 2008); in manchen Fächern (so in den Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften an Fachhochschulen) ist die Quote nach der Umstellung gestiegen, in anderen gesunken (zum Beispiel in den Sozial-, Sprach- und Kulturwissenschaften an den Universitäten). Dieses differente Ergebnis zeigt, dass die Chan-

ce, die neuen Studiengänge tatsächlich studierbarer zu gestalten, vorhanden war, dass sie aber unterschiedlich genutzt wurde.

Die zeitliche Studierbarkeit (also die Gewähr, in einer vorgegebenen Dauer das Studium absolvieren zu können) kann durch formale Prinzipien erreicht werden. Werden in sich abgeschlossene Lehr- und Lerneinheiten (Module) gebildet und werden diese mit einer zeitlichen Währungseinheit versehen, die den nötigen, durchschnittlichen studentischen Arbeitsaufwand benennt, dann kann bei der Studiengangsgestaltung grob überschlagen werden, ob das anvisierte Lehr- und Lernpensum tatsächlich machbar ist.

Leistungspunkte, die Währungseinheit des studentischen Aufwands, gemessen in Stunden, sind hierbei hilfreich, um den quantitativen Aufwand der Studienleistungen abzuschätzen bzw. zu vergleichen. Leistungspunkte sind eine „Mengenangabe“, die Anzahl von Leistungspunkten sagt nichts über das Niveau des Moduls und die erworbenen Kompetenzen aus. Die Chance bei der Vergabe von Leistungspunkten im Rahmen der Studienreform liegt insbesondere darin, dass sich die Studiengangsgestalter bei der Konzeption der Module tatsächlich hierüber Gedanken machen und sich auch bei den Studierenden informieren, wie viel Zeit für welche Tätigkeiten (also für welche Modulbestandteile) vonnöten ist. Hier kann also die Perspektive der Lernenden hinsichtlich des Zeitansatzes ernst genommen werden.

So sinnvoll es ist, die Perspektive der Studierenden einzunehmen, die Vergabe von Leistungspunkten bei der Studienprogramm- und Modulgestaltung (nicht beim Studium selbst – hier geht es um konzeptionelle Aspekte) sollte großzügig, aber nicht unrealistisch gehandhabt werden. Erstens bewegt sich der in Deutschland angesetzte Wert eines Leistungspunktes bereits an der oberen Grenze von 30 Arbeitsstunden pro Leistungspunkt; das offizielle ECTS rechnet mit zwischen 25 und 30 Stunden pro Credit⁶⁴. Die Studierenden müssen also im Vergleich zu anderen relativ viel (genauer: eine relativ längere Zeit) arbeiten, damit sie einen Leistungspunkt erhalten. Zweitens täuschen die Zahlenangaben eine Exaktheit vor, die es schlicht nicht gibt. Drittens geht man bei dieser Rechenweise von einem Durchschnittsstudenten aus; manche Studierende liegen folglich unter oder über dem Durchschnitt. Aber auch langsamere (und das sind nicht unbedingt die schlechteren) sollten das Studium erfolgreich absolvieren können. Viertens: Auch wenn es nicht sein muss, werden die neuen Studiengänge insgesamt stärker strukturiert sein, die Möglichkeiten der Studierenden über den Tellerrand hinauszublicken, werden geringer. Von daher spricht auch dies für eine großzügige Berechnung des Arbeitsaufwandes. Erfahrungen zeigen, dass viele Hochschullehrer jedoch dazu neigen, den Arbeitsaufwand zu gering zu veranschlagen und damit die Studierenden schlicht zu überfordern. Sinnvoll erscheint es, Studierende entweder im persönlichen Gespräch oder – systematischer – in Lehrveranstaltungsbefragungen nach ihrem Arbeitsaufwand zu befragen. Nicht verwechselt werden sollte hierbei Substanz und Umfang: Die Vergabe von Leistungspunkten orientiert sich am Arbeitsaufwand der Studierenden und nicht an der inhaltlichen Relevanz dieses Moduls für den Studienablauf. Die Kernfrage bei der Vergabe von Leistungspunkten ist ausschließlich: Wie viel Zeit benötigen die Studierenden für die verlangten Leistungen?

⁶⁴ Siehe: European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) – Key Features. Im Internet: <http://www.hrk.de/de/download/dateien/ECTSKeyFeatures.pdf>

Großzügig sollte die Berechnung⁶⁵ sein, nicht aber unrealistisch. Eine unrealistische Zeitan-gabe könnte – wenn nicht bereits universitätsintern – im Akkreditierungsverfahren zur Sprache kommen. Ein Modul mit 10 Leistungspunkten (entspricht 300 Stunden), das nur aus einem Semi-nar (mit zwei Semesterwochenstunden, entspricht rund 30 Stunden) besteht und mit einer Klausur abgeschlossen wird, verlangt nach einer ausführlichen Rechtfertigung. Es ist zu erklären, worin der recht große Anteil an Selbststudium besteht (270 Stunden, also fast sieben Wochen Vollzeit!). Das Verhältnis Semesterwochenstunden zu Leistungspunkten muss folglich von Modul zu Modul differenziert gehandhabt und auch begründet werden. Ein pauschal vorgegebener Proporz ent-spricht nicht den Studienrealitäten und trägt deshalb nicht unbedingt zu einer Verbesserung der Studierbarkeit bei. Es kann also keinen festen Umrechnungskurs von Semesterwochenstunden auf Leistungspunkte geben – das heißt nicht, dass derlei nicht doch an den Hochschulen vorkommt.

2.3. Chancen formaler Standardisierung

Die meisten der formalen Vorgaben zur Studienstrukturreform sind durchaus sinnvoll. So wie sie jedoch vielerorts realisiert wurden, pervertieren sie ihr ursprüngliches Ziel: statt verbesserter Stu-dierbarkeit Überfrachtung (siehe 3.2.), statt Prüfungsgleichverteilung Prüfungsdauerstress (siehe 3.4.). Abgesehen von den formalen Vorgaben gab es bei der Reform – und dies war eben ihr gro-ßer Pluspunkt – kaum inhaltliche Aspekte zu beachten, die alten Rahmenprüfungsordnungen mussten nicht mehr berücksichtigt werden. Im Zentrum der Diskussion stand (und steht immer noch) das Studienziel der **Beschäftigungsfähigkeit**. Aber auch dieser Punkt kann etwas relativiert und damit gelassener betrachtet werden. Zum einen war „Berufsqualifizierung“ oder „Vorberei-tung auf ein berufliches Tätigkeitsfeld“ schon immer eine hochschulgesetzliche Vorgabe. Zum anderen ermahnt sie zu einer bewussteren Zielorientierung und dies erscheint durchaus als sinn-voll: Die Studiengangsgestalter sollten das Studienziel klar bestimmen, sich darüber Gedanken machen bzw. auch nachforschen, vielleicht auch auf Basis von Absolventenverbleibstudien, was aus ihren Studenten geworden ist bzw. werden kann und werden sollte, und dies dann auch – zum Beispiel in der Studiensatzung – fixieren. Dass dies angesichts eines permanent in Bewegung befindlichen Arbeitsmarktes und einer technologischen wie sozialen Entwicklung nicht unbedingt auf nur ein festes Berufsbild hinauslaufen sollte, liegt auf der Hand. Die Berufswelt ist wohl bun-ter, als dass sie in nur ein paar definierte Bezeichnungen passen würde. Und wenn die Studienzie-le feststehen, dann kann festgelegt werden, was die Studenten nach jedem einzelnen Modul dazu gelernt haben sollten, um am Ende diese Studienziele auch zu erreichen. Zu dieser Ergebnisorien-tierung („outcome“) zwingt die Modularisierung – und darin liegt ein wesentlicher Fortschritt dieser Reform.

Die inhaltliche Ausgestaltung der Studiengänge obliegt an einer mittelgroßen bis großen Uni-versität in der Regel weitgehend den jeweiligen Fächern. Für die zentralen Entscheidungsorgane der Hochschulen verbleiben damit aber noch viele gewichtige Aufgaben: Erstens ist ein hoch-schulweites Studiensystem mit einheitlichen formalen Vorgaben (und auch Formularen wie Mo-

⁶⁵ Ein Modul besteht aus mehreren Teilen. Der Arbeitsaufwand der verschiedenen Modulbestandteile, zum Beispiel Vorlesung, Vorlesungsvor- und -nachbereitung, Seminar, Erstellung der Hausarbeit etc. werden zusammengezählt, die Summe ergibt die Anzahl der Leistungspunkte.

dulbeschreibungen, Diploma Supplements, Transcript of Records etc.) einzuführen. Zwei Empfehlungen hierzu sind hier hervorzuheben:

Als sehr sinnvoll haben sich erstens **einheitliche Größen für Studienfächer** (zum Beispiel 60, 90, 120, 180 Leistungspunkte im Bachelor-Studium) herausgestellt, damit auch weiterhin zwei oder mehr Fächer in einem Studiengang frei kombiniert werden können – analog zum alten Master-Studium. Dies ist gerade an einer Universität mit vielen kleinen und mittelgroßen Fächern, die keine eigenständigen Studiengänge anbieten können, von großem Belang. Derartige formale Vorgaben bieten folglich die Gewähr dafür, dass die Studienreform „alla bolognese“ auch universitätsverträglich gelingen kann.

Von großem Vorteil ist zweitens ein **einheitliches Raster für die Modulgrößen** (empfehlenswert ist das 5er-Raster, also Module mit 5, 10 oder 15 Leistungspunkte⁶⁶), so dass ein Austausch von Modulen zwischen den Instituten möglich ist. Dies ist aber nur durchzuhalten, wenn – wie in 2.2. gezeigt – entsprechend großzügig mit der Berechnung der Leistungspunkte umgegangen wird. Dieses 5er-Raster vereinfacht die Programmgestaltung, so dass tatsächlich die erforderlichen 60 Leistungspunkte im Jahr studiert werden können. Insbesondere bei Zwei-Fach-Studiengängen ist es sehr hilfreich: Auch wenn die Reihenfolge der Module generell nicht strikt vorgegeben werden soll, ist ja ein idealisierter Studienverlauf abzubilden, der die Studierbarkeit in der Regelstudienzeit belegt (dies allein schon, um die Akkreditierung zu erlangen). Das heißt: im Bachelor- und im Master-Studienjahr sind Module im Volumen von insgesamt 60 Leistungspunkten pro Studienjahr bzw. 900 Stunden Arbeitsbelastung („student workload“) pro Semester anzubieten. Im Falle von Zwei-Fach-Studiengängen, wie sie die Universität Halle-Wittenberg anbietet, teilen sich diese Leistungspunkte auf die einzelnen Programme auf: Im Studiengang mit zwei gleichgewichtigen Programmen à 90 Leistungspunkte werden 15 Leistungspunkte pro Semester, in einem Studiengang mit einem großen und einem kleinen Programm werden im großen Fach (120 Leistungspunkte) pro Semester 20 Leistungspunkte und in einem kleinen Fach (60 Leistungspunkte) pro Semester 10 Leistungspunkte angesetzt. Analoges gilt für den Master-Bereich.

Ein gemeinsames Modulgrößenraster erleichtert den Import bzw. den Export von Modulen in andere Studienprogramme. Dies gilt auch, wenn Module von anderen Hochschulen importiert bzw. nach anderen exportiert werden und diese Hochschulen ein ähnliches Raster beschlossen haben.⁶⁷ Schließlich erleichtert das Raster sowohl die Zusammenstellung der Module im Rahmen der Studienprogrammentwicklung als auch die Planung des individuellen Studienablaufs. Dank des Größenrasters können die Studierenden ohne große Rechnereien unter den gegebenen Modulen wählen. Es besteht kaum die Gefahr, dass am Studienende die erforderliche Punkteanzahl knapp verfehlt wird. Dies erleichtert auch die Vermittelbarkeit des Studienprogramms gegenüber Studienbewerbern und Studenten.⁶⁸

⁶⁶ Dieses Raster wurde an der Universität Halle-Wittenberg eingeführt, zur Begründung siehe dazu Winter (2008b).

⁶⁷ Im Fall der Universität Halle-Wittenberg traf es sich hervorragend, dass die Universität Leipzig die (recht rigide) Vorgabe 10 LP pro Modul und die Philosophische Fakultät der Universität Jena nach dem hallischen Vorbild ein 5er-Raster beschlossen hat. Damit liegt innerhalb der mitteldeutschen Universitätspartnerschaft die formale Voraussetzung für den Im- und Export von Modulen vor.

⁶⁸ Zu den Vorteilen des 5er-Rasters siehe Winter (2008b: 85 ff.).

Der Nachteil an dieser – relativ rigiden – formalen Vorgabe ist, dass die Modulgestaltung im schlechten Fall den Formvorgaben folgen könnte und die Module nicht vorrangig anhand der Lernziele und Aufgaben gestaltet werden. Allerdings gab es schon früher derartige formale Vorgaben: Die meisten Veranstaltungen bewegten sich im 2-SWS-Schema (und werden sich wohl auch in Zukunft darin bewegen).

Formale Prinzipien der Modularisierung und des Leistungspunktesystems können also die Studierbarkeit verbessern. Die Pflicht, Modulbeschreibungen zu verfassen, führt dazu, Studieninhalte, Studienformen und Leistungsanforderungen transparent machen zu müssen.

Die formalen Vorgaben schaffen also Transparenz und damit auch Orientierung für die Studierenden. Für viele Studierende bieten diese Formalisierung und Fixierung der Studiermodalitäten einforderbare Regeln gegenüber den Lehrenden bzw. der Hochschule. Damit steigt der Verpflichtungscharakter des Studiums – sowohl für die Studierenden als auch für die Lehrenden.

2.4. Chance: Teilzeit- und weiterbildende Studiengänge

a) Weiterbildende Studiengänge

Mit der Studienstrukturreform sollte eigentlich die Voraussetzung für individuelle Bildungsbiografien im Sinne eines lebenslangen Lernprozesses geschaffen werden. Die herkömmliche Durchschnittsberufsbiografie eines Akademikers, bestehend aus der festen Abfolge Abitur, Studium und Berufstätigkeit bis zur Rente sollte aufgelockert werden durch wechselnde Phasen der Berufspraxis und der Weiterbildung. Der Grund für diese Flexibilisierung liegt in der Notwendigkeit, die individuellen Kompetenzprofile an die aktuellen Erfordernisse des Arbeitsmarkts und – damit einhergehend – an die technologische Entwicklung anzupassen. Für den Einzelnen bietet sich damit die Chance, akademisch wie beruflich neue Interessenschwerpunkte zu verfolgen. Die Flexibilisierung betrifft also beide Seiten: sowohl den Einzelnen mit seinen Interessen, Absichten und Bedürfnissen als auch den Arbeitsmarkt mit seinen wechselnden Anforderungen.

Die Frage der wissenschaftlichen Weiterbildung nimmt in vielen programmatischen Aussagen in der Hochschulpolitik einen hohen Stellenwert ein. Die Kultusministerkonferenz (2008b) hat den Aspekt wissenschaftliche Weiterbildung in der neuen Studienstruktur in ihren Rahmenvorgaben zur Akkreditierung der Bachelor- und Master-Studiengänge verankert. Allerdings hat die KMK eine nicht unbedingt glückliche, weil in der Praxis kaum zu treffende Unterscheidung von konsekutiven, nicht-konsekutiven und weiterbildenden Master-Studiengängen eingeführt.⁶⁹ Insbesondere die Unterscheidung zwischen konsekutiv und nicht-konsekutiv kann oftmals nicht eindeutig getroffen werden; die Definitionsgrenze, nach der ein Studium tatsächlich auf einem anderen aufbaut oder nicht, ist fließend. Letztlich wird dies von der Hochschule bzw. von dem Studiengangverantwortlichen mehr oder weniger willkürlich bestimmt. Eine Festlegung muss für die Akkreditierung getroffen werden, da diese die genannten formalen KMK-Rahmenvorgaben ab-

⁶⁹ Ähnlich argumentiert auch der wirtschaftsnahe Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft in seinem umfassenden Positionspapier zur Weiterbildung an Hochschulen (vgl. Meyer-Guckel/Schönfeld/Schröder/Ziegele 2008). Zur Unterscheidung der Typen eines Master-Studiums der KMK siehe Fußnote 54.

prüft. Die Entscheidung, zu welcher Kategorie der Master-Studiengang gehört, wird auch im Hinblick auf die Gebührenfrage getroffen (siehe 4.9.). Die Definition eines Studiengangs als konsekutiv, nicht-konsekutiv oder weiterbildend entscheidet darüber, inwieweit und in welcher Höhe Gebühren erhoben werden können. Insbesondere für weiterbildende Studiengänge kann der bislang übliche Kostenrahmen von ca. 500 Euro pro Semester überschritten werden.

Die Hochschulen neigen bislang – auch weil sie die Tradition der alten 9-semesterigen Studiengänge fortsetzen wollen – zur Einrichtung von konsekutiven Master-Studiengängen. Dies kommt – ob nun gewollt oder ungewollt – der BAFöG-Regelung entgegen, nach der nur das Master-Studium, das auf dem BA aufbaut, aber nicht studienidentisch sein muss, weiter gefördert wird (so § 7 der Verwaltungsvorschrift zum BAFöG). Das Studium eines weiterbildenden Master-Studiengangs wird demzufolge nicht mehr finanziell gefördert. Dazu kommt, dass das BAFöG nur bis zum Alter von 30 Jahren gezahlt wird. Mit dieser niedrigen Fördergrenze werden längere Praxisphasen zwischen Bachelor und Master erschwert, da dann die Unterstützung im Master-Studium durch das BAFöG entfällt.

Den hochschulpolitischen Stellenwert der Weiterbildung markieren auch die Landeshochschulgesetze, die Weiterbildung als eine der Hochschulaufgaben neben Forschung und grundständigem Studium definieren. Doch an der praktischen Umsetzung von Weiterbildungsmöglichkeiten hapert es, auch wenn viele Hochschulen hier neue Perspektiven für sich erkannt haben und aktiv werden (vgl. Bloch 2006). Auf dem Weiterbildungssektor versuchen die Hochschulen zusätzliche Einnahmen – nach den Drittmitteln für die Forschung, „Viertmittel“ für die Lehre – zu erzielen.

Viele Hochschulen haben sich bei der flächendeckenden Umstellung ihres Studienangebots vorwiegend auf die grundständigen Studiengänge inklusive der konsekutiven Master-Studiengänge konzentriert und nicht mit dem Neuanfang auch die Chance genutzt, zugleich weiterbildende Master-Studiengänge oder kürzere Weiterbildungskurse zu kreieren. Das liegt vielerorts aber auch an der ungeklärten Finanzierungsfrage. Denn elementar für die Einrichtung eines Weiterbildungsbereichs sind die Regelungen zu den **Finanzierungsmodalitäten** des entsprechenden Studienangebots. Drei Möglichkeiten gibt es:

- erstens **Lehre in der Weiterbildung als Teil des Lehrdeputats**. In diesem Falle stehen folglich für die grundständigen Studiengänge weniger Lehrkapazitäten zur Verfügung. Für viele Hochschulen tut sich hier ein Problem auf: Weil die Lehrkapazitäten, wie beschrieben, bereits völlig für die Bachelor- und konsekutiven Master-Studiengänge verplant worden sind, fehlt es nun an Lehrkapazitäten für den Weiterbildungsbereich.
- zweitens **gebührenfinanzierte Weiterbildungslehre**. In diesem Falle stellt sich die Frage, welche Lehrkräfte hier zur Verfügung stehen. Werden extra Dozenten eingestellt oder werden die vorhandenen Lehrkräfte im Zuge einer Nebentätigkeit Kurse anbieten? Letzte Variante kommt vor allem den hauptamtlich beschäftigten Dozenten entgegen, die mit ihrem Weiterbildungsengagement im Rahmen einer Nebentätigkeit durchaus lukrativ bezahlt werden können. Inwieweit durch die Nebentätigkeit nicht auch die Arbeit der Hochschullehrer leidet, ist eine andere Frage.
- drittens, **kostenlose Weiterbildungskurse**, die Dozenten werden dementsprechend nicht bezahlt. Was auf der ersten Blick idealistisch und realitätsfremd erscheint, ist aber an vielen Hochschulen Wirklichkeit. Eine Lehrtätigkeit basiert hier auf persönlichem Engagement der

Lehrenden, das bis hin zur Selbstausschöpfung reichen kann, oder auf verstecktem Zwang, der letztlich auf Fremdausbeutung hindeutet.

b) Teilzeitstudium

Wie der Weiterbildungsbereich steht auch der Punkt Teilzeitstudium zwar nicht ganz oben auf der hochschulpolitischen Tagesordnung, ist aber in den Diskussionen um eine Studienreform durchaus präsent. Der Wissenschaftsrat hat sich 1998 ausführlich geäußert, auch von der Hochschulrektorenkonferenz (1997b) gibt es hierzu ein Positionspapier von 1997; 2008 hat sich die HRK wieder dazu geäußert, ebenso der Wissenschaftsrat in seinem Grundsatzpapier zur Qualität von Studium und Lehre. Der Tenor ist immer derselbe: Teilzeitstudium solle möglich sein, solle möglich gemacht werden.⁷⁰ Die Frage bleibt, wie dies angestellt werden kann.

In Teilzeit zu studieren, entspricht faktisch der lebensweltlichen Realität vieler Studierender: Weil sie neben dem Studium arbeiten, sind sie faktisch Teilzeitstudierende: „Ein kontinuierlich angewachsener Teil der Studierenden – inzwischen gut ein Viertel – betreibt de facto ein Teilzeitstudium“ (Isserstedt/Middendorff/Fabian/Wolter 2006: 37), 1991 waren es noch 13 Prozent (vgl. 2006: 289 ff., vgl. Hennings 2006). Teilzeitstudium ist insbesondere auch für Studierende mit Kindern Realität.⁷¹ Die Frage ist, ob Hochschulen und Politik entsprechend darauf reagieren und für diese Praxis Rahmenbedingungen eines familienfreundlichen Studiums schaffen.⁷²

Unterschieden werden müssen hier **duale, ausbildungs- oder berufsintegrierte oder berufsbegleitende Studiengänge** auf der einen und **individuelle Teilzeitstudien** auf der anderen Seite. Erstere sind konzeptionell darauf angelegt, Beruf bzw. Ausbildung und Studium zu vereinbaren; als ausbildungsintegrierte Studiengänge zielen sie sowohl auf einen Studien- als auch einen Ausbildungsabschluss ab. Diese dualen Studiengänge werden in der Regel an Berufsakademien und Fachhochschulen in Zusammenarbeit mit Betrieben angeboten (Mielenhausen/Steinkamp 2007). Hier sind die Finanzierung des Studiums bzw. des Lebensunterhaltes und auch die Organisation der Betriebs- und Hochschulphasen geklärt.

Die Organisation und Finanzierung des „freien“ Teilzeitstudiums obliegt dagegen den einzelnen Studenten, wobei manche Hochschulen hierzu gewisse Regelungen entworfen haben. Um diese individuellen Teilzeitstudien soll es im Folgenden gehen. Zwei Ebenen sind hierbei zu unterscheiden: zum einen die Gestaltung des Studiensystems, das betrifft die Hochschulen, und die hochschulexternen, politischen Rahmensetzungen:

Zur Gestaltung des Studiensystems auf Hochschulebene: Hier kann wieder auf die Möglichkeiten verwiesen werden, die sich aus den Konstruktionsprinzipien der gestuften und modularen Studiengänge ergeben. Strukturell liegt im neuen Studiensystem dank der Modularisie-

⁷⁰ In Sachsen-Anhalt beispielsweise ist die Möglichkeit zum Teilzeitstudium in § 9 Absatz 1 Landeshochschulgesetz verankert.

⁷¹ Weitere Gründe für ein Teilzeitstudium sind die Pflege eines Angehörigen oder eine Behinderung, die ein Vollzeitstudium nicht zulässt.

⁷² Ein umfassendes Positionspapier zur Stärkung der Weiterbildung an Hochschulen des wirtschaftsnahen Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft haben Meyer-Guckel/Schönfeld/Schröder/Ziegele veröffentlicht (2008).

rung die Chance, das Studium in viele kleine Schritte zu unterteilen und somit Teilzeitstudien zu erleichtern. Nicht nur die Einteilung in Module, sondern auch die Vergabe von Leistungspunkten bietet hier gute Möglichkeiten, Teilzeitstudiengänge einzurichten, indem man die Anzahl der Leistungspunkte pro Semester verringert, also nicht mehr 30 Leistungspunkte pro Semester, sondern nur noch 20, 15, 10 etc. ansetzt. In diesem Sinne könnte man das Vollzeitstudium stückeln, in dem man zum Beispiel verschieden intensive Studiengänge anbietet: Vollzeit, Halbzeit, Drittelzeit etc. Entsprechend würde sich das Studium (die Regelstudienzeit) auch verlängern. Eine Variante wäre, statt fester Leistungspunkte-Vorgaben einen Korridor anzugeben, wie viele Leistungspunkte pro Semester studiert werden können bzw. sollten (zum Beispiel im Rahmen von 15 bis 20 Leistungspunkten).

Eine solche Halb-, Viertel- oder Drittel-Splittung des Vollzeitstudiums funktioniert natürlich nur, wenn die Module im Semester tatsächlich so aufzuteilen sind. Dazu muss eine wichtige Voraussetzung geschaffen worden sein: Die Hochschulen müssten ein fachbereichsübergreifendes Studienmodell beschlossen haben, in dem auch ein für alle Bereiche und Fächer geltendes Modulraster definiert worden ist. Als Größe empfiehlt sich wiederum das 5er-Raster. Das heißt, die Module weisen entweder 5 oder 10, in Ausnahmefällen auch 15 und mehr Leistungspunkte auf. Somit ließen sich auch in einem „Halbzeit-Studium“ pro Semester Module im Umfang von 15 Leistungspunkten studieren, also entweder drei Fünfer-, zwei Fünfer- und ein Zehner- oder ein Fünfzehner-Modul. Entsprechend in einem Drittel- oder ein Zwei-Drittel-Teilzeitstudium wären dies 10 oder 20 Leistungspunkte pro Semester.

Bietet die Hochschule auch sogenannte Kombinations-Studiengängen an, müssten auch hier im hochschulweit geltenden Studienmodell einheitliche Größen vorgegeben werden (siehe 2.3.). Solche Kombinations-Studiengänge, wie sie vor allem an Universitäten die Regel sind, bestehen aus zwei Studienfächern, also zum Beispiel Politologie und Germanistik. Weisen nun die Studienfächer im Bachelor-Bereich⁷³ entweder 60, 90, 120 und 180 LP auf, dann lassen sich hieraus wiederum relativ einfach Teilzeit-Studiengänge mit einem festen Umfang an Leistungspunkten schneiden.

Bleiben noch Fragen der praktischen Studienorganisation, also insbesondere die Frage, welche Module wann in welcher Frequenz angeboten werden sollen. Auch hier gilt die obige Empfehlung: die Modulabfolge im Studiengang so frei wie möglich zu gestalten, also nur dort, wo unbedingt notwendig, Teilnahmevoraussetzungen anzugeben.

Für ein derartiges Teilzeitstudium könnte entsprechend eingeschrieben werden; man wäre also dezidiert als Teilzeitstudent mit einem bestimmten Leistungspunkte-Kontingent bzw. mit einem bestimmten Prozentsatz eines Vollzeitstudiums eingeschrieben. Daraus folgt aber auch die Restriktion, dass der Teilzeitstudent nicht mehr als die vorgegebenen Leistungspunkte erwerben darf. Allerdings wäre es auch hier seitens der Hochschulen angebracht, in einem gewissen Rahmen Toleranz walten zu lassen.

Dieser Vorschlag ließe sich radikalisieren: Man könnte sich insgesamt von den Vorgabe der Regelstudienzeiten verabschieden, entscheidend wären nur mehr der studentische Arbeitsaufwand, also die Gesamtzahl der Leistungspunkte. Der Student hat Module mit einem Umfang von insgesamt x Leistungspunkte zu studieren; in welchem Zeitraum dies geschieht, bliebe ihm und

⁷³ Wie an der Universität Halle-Wittenberg (siehe Winter 2008b, 2006).

seiner individuellen Zeitplanung überlassen. Nur im Falle von Studiengebühren, die semesterweise zu bezahlen sind oder im Fall einer BAFöG-Förderung musste der Student vorab melden, „zu wie viel Prozent“ er zu studieren beabsichtigt.

Angesichts dessen, dass die Mittelzuweisung der Bundesländer oftmals auch über die Anzahl der Studenten in der Regelstudienzeit berechnet wird, dürften die Hochschulen und die Fachbereiche eigentlich an der Einrichtung von Teilzeitstudiengängen (oder konsequenter: an der Abschaffung der Regelstudienzeit) sehr interessiert sein. Denn die vielen jobbenden Studierenden, die länger als in der Regel studieren, könnten dann wieder die Statistik (und damit die Hochschulen bzw. Fachbereiche) „bereichern“ und damit auch die indikatorengesteuerte Mittelzuweisung in ihrem Sinne beeinflussen.

Soweit die Möglichkeiten, die das neue Studiensystem mit seinen formalen Konstruktionsprinzipien zur Einrichtung von Teilzeit-Studiengängen bietet. Zu klären ist die Frage der Studiengebühren bzw. Langzeitstudiengebühren (wenn sie denn erhoben werden), ebenso die Höhe der Beiträge für das Studentenwerk, zur Verfassten Studentenschaft und weitere Verwaltungskosten. Entweder werden die Beiträge proportional zum Teilzeitfaktor gekürzt oder es ist der volle Betrag zu zahlen, weil die Leistungsanspruchnahme trotz reduzierter Studienzeit nicht geringer ist. Je nach Ausgestaltung dieser Maßnahmen wird das Teilzeitstudium für die Studenten attraktiver oder unattraktiver.

Auf Bundesebene existiert kein einheitliches Modell, das individuelle Teilzeitstudien regelt. Fraglich ist, ob eine derartige Norm in den neu geschnittenen Zuständigkeitsbereichs des Bundes nach der Föderalismusreform fallen könnte, Hochschulzulassung und Hochschulabschlüsse zu regeln.⁷⁴ Manche Bundesländer haben allerdings in ihren Landeshochschulgesetzen und manche Hochschulen in ihren Prüfungs- und Studienordnungen Sonderregelungen getroffen. Auch hier wäre eine flächendeckende und systematisierende Zusammenschau der Regelungen hilfreich.

Viele notwendige Regelungen zum Teilzeitstudium betreffen allerdings gar nicht das Studium selbst, sondern rechtliche und finanzielle Fragen des Lebensunterhaltes. Hier müssten **hochschul-externe politische Rahmensetzungen** ansetzen. Dazu zählt in erster Linie die Frage des Status des Studenten hinsichtlich seiner Sozialversicherungen und der Ausbildungsförderung. Die derzeitige Regelung hierzu wird wie folgt beschrieben:

„Das individuelle Teilzeitstudium kann Auswirkungen auf Leistungen nach dem Bundessausbildungsförderungsgesetz (BAföG) haben. Grundsätzlich haben alle Studierenden nur solange einen Anspruch auf Leistungen nach dem BAföG, wie die Ausbildung die volle Arbeitskraft in Anspruch nimmt. Ist ein Studium aber formal, d.h. in der Studienordnung direkt als Studium mit Teilzeitstruktur ausgewiesen, heißt das, dass nicht die volle Arbeitskraft für das Studium aufgewendet wird. Ein Anspruch aus dem BAföG besteht dann nicht. Anders ist es beim bloß faktischen Teilzeitstudium. Wenn es etwa durch das Betreuen eines Kindes nur zu zeitlich verschobenen Ausbildungszeiten kommt, bleibt die Förderfähigkeit nach dem BAföG grundsätzlich erhalten. Konsequenzen können sich jedoch aus verlängerten Studienzeiten, Halb-Semestern und nicht in der Regelstudienzeit erbrachter Leistungsscheine ergeben. Neben

⁷⁴ § 74 Absatz 1 Nr. 33 bestimmt die Gesetzgebungskompetenz des Bundes in Fragen der Hochschulzulassung und Hochschulabschlüsse, solange und soweit der Bund von seiner Gesetzgebungszuständigkeit nicht durch Gesetz Gebrauch gemacht hat, haben die Länder diese Befugnis (konkurrierende Gesetzgebung). Allerdings können die Länder davon abweichende Regelungen treffen, wie § 72 Absatz 3 Nr. 6 festlegt.

dem individuellen Teilzeitstudium kann auch das Fernstudium als Form des Teilzeitstudiums als wertvolle Alternative gelten. Vor allem dann, wenn etwa durch einen Beruf nur wenig Zeit zur Verfügung steht.“⁷⁵

Hinsichtlich der sozialen Absicherung der Studenten ist es entscheidend, ob die Teilzeitstudenten in sozialversicherungspflichtigen Jobs beschäftigt sind oder nicht. Wenn ja, dann besteht eine Absicherung hinsichtlich Arbeitslosigkeit, Unfall, Krankheit, Pflege und Rentenvorsorge. Von der Sozialversicherung befreit und damit auch nicht entsprechend abgesichert sind die „geringfügig“ Beschäftigten. Dies betrifft in der Regel die Beschäftigungsverhältnisse unterhalb einer maximalen Stundenzahl von 19,5 Stunden pro Woche, wie sie an den Hochschulen auch für studentische Hilfskräfte vergeben werden. Wenn nun diese Art von Beschäftigung über die lange Jahre eines Teilzeitstudiums anhält, dann fallen diese erwerbstätigen Studenten entsprechend lange aus den Sozialversicherungssystemen heraus. Zudem stellt sich die Frage, wie die verlängerten Studienzeiten von Teilzeitstudenten rentenversicherungstechnisch angerechnet werden (sollen).

Schließlich ist zu entscheiden, wie die öffentliche Hand mit dem auf viele Jahre verlängerten Studentenstatus bei Vergünstigungen für staatliche Leistungen umgeht. Wie also gestalten sich ermäßigte Eintrittsgelder für Besuche öffentlicher Einrichtungen wie Schwimmbäder, Museen etc.?

Angebote zur Weiterbildung und zum Teilzeitstudium sind zentrale Voraussetzungen für Lebenslanges Lernen. Doch bislang ist Lebenslanges Lernen weitgehend nur ein Schlagwort geblieben, das in kaum einer hochschulpolitischen Verlautbarung fehlt. An den Hochschulen und in der „praktischen“ Hochschulpolitik hingegen herrscht immer noch weitgehend die Vorstellung von einem langjährigen Studium in Vollzeit nach dem Abitur vor. Abgesehen von dieser Mentalitätsfrage bzw. der Frage des Selbstverständnisses der Hochschulen behindern diese ungeklärten Rahmenbedingungen außerhalb des Hochschulbereichs eine flächendeckende Durchsetzung von Möglichkeiten, in Teilzeit und/oder zu Weiterbildungszwecken zu studieren.

2.5. Chance: Partizipation der Hochschulmitglieder

In Abschnitt 2.1. wurde die Chance im Rahmen des Umstellungsprozesses hin zu einer substanziellen Reform diskutiert. „Bologna“ bietet, so das Argument, den Fachbereichen und Hochschulen – überblickt man die letzten drei Jahrzehnte – eine einmalige Möglichkeit, ihr Studienangebot insgesamt zu überdenken, alte Studiengänge nicht fortzusetzen, andere Studiengänge neu anzubieten und eben die vorhandenen Studiengänge entsprechend zu reformieren. Es ist die seltene Gelegenheit, eigene inhaltliche Vorstellungen in die Diskussion zu bringen und substanzielle Veränderungen in Studium und Lehre durchzusetzen, ohne auf inhaltliche Vorgaben von Rahmenprüfungsordnungen u.a. achten zu müssen.

Hinsichtlich der Erarbeitung hochschulweiter Studienmodelle mit fachbereichsübergreifenden Vorgaben, wie sie viele Universitäten aufgrund ihrer Kombinations-Studiengänge anbieten, liegt die Führung oder zumindest die Koordination der Prozesse bei der Hochschulleitung. Die eigent-

⁷⁵ Zitiert aus einer offiziellen Seite des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: <http://www.familien-wegweiser.de/bmfsfj/generator/wegweiser/stichwortverzeichnis,did=75962.html>

liche gestalterische Arbeit und damit die Chance, eine substanzielle Änderungen in den Studienangeboten herbeizuführen, obliegt jedoch den Fachangehörigen, denn ihnen wird die alleinige Kompetenz in ihrem Fach und damit ihren Studiengang zugeschrieben.

Wer die neuen Studiengänge ausgestalten kann, hängt entscheidend von den Machtverhältnissen in der Gremienuniversität, sprich den unterschiedlichen Stimmengewichte der Statusgruppen ab, aber auch vom Engagement der beteiligten Akteure. Deshalb haben zwar die Angehörigen der Statusgruppe der Professoren das letzte Wort im Gestaltungsprozess, aber sowohl für wissenschaftliche Mitarbeiter als auch Studierende tun sich weitreichende Einflussmöglichkeiten auf. Allerdings sind diese Einflussmöglichkeiten eher informeller Natur. Denn in den meisten Fällen werden die neuen Studiengänge auf Institutebene entworfen, hier ist denn auch das Fach angesiedelt (nach wie vor sind ja die meisten universitären Studiengänge disziplinzentriert). Die Mitarbeit der Studierenden und wissenschaftlichen Mitarbeiter ist dort nicht so klar verrechtlicht wie in den Fachbereichsräten. Wenn die Diskussion über den neuen Studiengang im Fachbereichsrat erfolgt, dann ist das Vorhaben schon weit gediehen. Auch wenn die studentische Mitwirkung nicht formalisiert ist, heißt dies nicht, dass die Institute auf die Erfahrungen und Einschätzungen der Studierenden verzichten wollen. Nur hängen die Mitwirkungsmöglichkeiten stärker vom Gutdünken der Professoren ab. In den Instituten werden informelle Arbeitsgruppen gebildet; von daher ergeben sich im Rahmen der Studienstrukturreform neue und weitreichende Partizipationschancen für die Studierenden jenseits des akademischen Ständeprozesses. Derartige Chancen sind aber keine dauerhaften Mitbestimmungsrechte (Winter 2005b).

3. Risiken der Studienstrukturreform

Soviel zu den vielfältigen Chancen, es gibt aber auch erhebliche Risiken, die mit der Bologna-Umstellung verbunden sind. Je mehr Freiheit und Optionen die Reform bot, desto mehr Möglichkeiten gab es auch, Fehler zu begehen – und diese wurden und werden auch gemacht. Risiken bilden die Kehrseite der Chancen. Weil die Studienstrukturreform die Freiheit gibt, etwas zu verändern, kann dies zu Verbesserungen des Studiums wie auch zu „Verschlimmbesserungen“ führen. Von daher war Bologna auch ein Test dafür, wie es die immer selbstständiger werdenden Hochschulen tatsächlich schaffen, sich in einem ihrer beiden „Kerngeschäfte“, nämlich Studium und Lehre, selbst grundlegend zu reformieren. Um hier dennoch für ein Mindestmaß an Qualität zu sorgen, hat man sich für die Einrichtung eines Akkreditierungssystems eingesetzt. Allerdings wurden hierbei etliche Konstruktionsfehler begangen, auf die im Folgenden nicht eingegangen werden soll (mehr dazu siehe Winter 2007c).

Insgesamt machte die Reform **Probleme im Bereich Studium und Lehre** transparent, die es bislang auch schon gab, die aber nicht (oder nur im Rahmen von Studienfachevaluationen) explizit gemacht wurden und die nun aber überdeutlich hervortreten, entsprechend auch thematisiert und bisweilen dramatisiert werden:

- **das Problem der praktischen Studierbarkeit und der Stundenplanung im Studium**, konkret: das Problem der zeitlichen Überschneidung von Lehrveranstaltungen. Auch wenn dieses Problem schon immer existierte, im neuen Studiensystem wurde es dadurch verschärft, dass Module zumeist mit mehr als einer Veranstaltung angeboten werden und alle Veranstaltungen eines Moduls im selben Semester besucht werden müssen.
- **das Problem, Studienziele nicht richtig zu benennen und dem Studium so keine Richtung, kein Konzept gegeben zu haben**. Auch schon in den alten Studienordnungen waren Studienziele – zwar nur auf der Ebene des Studiengangs – zu definieren. Mit der Bologna-Reform wurde und wird auf diesen Aspekt deutlich mehr Wert gelegt; nun sind schon für die einzelnen Module Lernziele zu formulieren, was ein Student mit Abschluss des Moduls können und wissen sollte.
- **das Problem der fehlenden Berufszielorientierung der Studiengänge**. Eine Berufsqualifizierung der Studiengänge wurde ebenfalls schon seit je her – insbesondere in den Landeshochschulgesetzen – verlangt. Mit der Bologna-Reform stand dieses Anliegen wiederum ganz oben auf der Agenda. Das diagnostizierte Defizit der herkömmlichen Studiengänge an ausreichender Berufsqualifizierung diente als ein substanzielles Argument für die Reform.
- **das Problem einer defizitären Vermittlung von überfachlichen Schlüsselqualifikationen im Studium**, die als besonders berufsrelevant betrachtet werden.
- das Problem der mangelnden Abstimmungen der verschiedenen Prüfungsämter einer Hochschule und allgemeiner formuliert: **Probleme in den wenig transparenten und/oder insuffizienten Modalitäten der Prüfungsverwaltung**.
- **das Problem fehlender Beschlüsse oder/und Abmachungen zwischen den Fachbereichen hinsichtlich ihrer Lehrimporte und Lehrexporte**.

- **das Problem der Modalitäten der Kapazitätsberechnung und der Steuerung der Studienplatzbelegung.**
- damit zusammenhängend das „Problem der Probleme“ im deutschen Hochschulwesen, nämlich das **der Überlast bzw. der Unterfinanzierung** der Studiengänge.

Da diese Probleme im Zuge der aktuellen Studienumstellung offensichtlich wurden, werden sie gerne argumentativ so mit der Bologna-Reform verknüpft, als wären sie tatsächlich neuartig und hingen strukturell und ausschließlich mit der Reform zusammen. Dieser Trugschluss hat die Akzeptanz gegenüber der Studienstrukturreform bei vielen beteiligten Akteuren durchaus geschmälert und ihre Realisierung nicht einfacher gemacht. „Bologna“ fungierte so als Sündenbock von alten Versäumnissen bzw. nicht zu lösenden Systemwidersprüchen.

Neben den oben genannten – eigentlich altbekannten – Problemen im Studiensystem sind eine Reihe tatsächlich neuer Risiken entstanden, die im Zuge der Einführung der neuen Studienstruktur eintreten können. Dazu zählen auch die Probleme, die für die neuen Studienstrukturen systemimmanent sind. Um diese Probleme bzw. Risiken soll es im Folgenden gehen, wobei die oben genannten altbekannten Probleme in den folgenden Ausführungen allerdings auch wieder auftauchen können.

3.1. Risiko: Etikettenschwindel und Schmalspurstudium

Bologna bietet – in Deutschland – die Chance zu einer substanziellen Studienreform bei relativ strengen formalen Vorgaben und gleichzeitig relativ großen Spielräumen in der inhaltlichen Gestaltung. Hinsichtlich letzterer sind folgende Varianten bei der Umstellung der alten auf die neuen Studiengänge grundsätzlich denkbar:

- Die erste Variante wählen „**radikale Modernisierer**“: Die Studienstrukturreform wird genutzt, um die Weichen in eine andere inhaltliche Richtung zu stellen. Die neuen Studiengänge sind nicht nur formal, sondern auch thematisch völlig anders aufgebaut.⁷⁶
- Die „**gemäßigte Variante**“: Alte wie neue Studiengänge weisen eine ähnliche Ausrichtung auf, unterscheiden sich aber hinsichtlich der Kompetenzorientierung, die in den neuen Studiengängen klar ausgewiesen ist. Es gibt klare inhaltliche Kontinuitäten – nach der traditionellen Devise, Gutes im Rahmen der Studienstrukturreform verbessern, aber nicht abschaffen zu wollen. Die formalen Konstruktionsprinzipien werden indessen ernst genommen und umgesetzt.
- Die Variante des sogenannten „**Etikettenschwindels**“: Die Umstellung erfolgte nach der Devise „alter Wein in neue Schläuche“. Es werden die meisten der bestehenden Veranstaltungen in

⁷⁶ Eine sehr radikale Form wählt die Leuphana Universität Lüneburg mit ihrem gemeinsamen ersten allgemeinbildenden Semester aller Bachelor-Studenten im sogenannten Leuphana-College und dem „Komplementärstudium“, in dem fachfremde bzw. fachübergreifende Fragestellungen behandelt und Kompetenzen erworben werden sollen. Zwangsläufig erhält damit die fachspezifische „Ausbildung“ der Studenten weniger Raum bzw. Zeit.

Module überführt; Abschlussprüfungen bleiben weitgehend erhalten; Leistungsnachweise werden v.a. veranstaltungsbezogen abverlangt. Trotz Umstellung herrscht also Kontinuität vor.

Häufig wird von Studienreformern eben dieser Etikettenschwindel der Fächer und Hochschulen beklagt, also eine Übernahme der alten Strukturen und Inhalte in die neuen gestuften Studiengänge (vgl. das Heft 1/1998 der Zeitschrift „hochschule innovativ“). Der alte Wein – so der Vorwurf – werde nur in neue Schläuche gegossen. Inwieweit dies tatsächlich geschehen ist, wäre empirisch in Vorher-Nachher-Vergleichsstudien zu untersuchen.⁷⁷ Eigentlich sollten die formalen Vorgaben, insbesondere die Modularisierung eine derartige oberflächliche Studienreform verhindern helfen. Sie zwingen dazu, konzeptionell die Qualifikationsziele der Module festzulegen, die zeitliche Studierbarkeit zu überdenken und dies auch in den Modulbeschreibungen schriftlich und damit nachvollziehbar zu fixieren. Doch eine derartige formale Disziplinierung schützt nicht unbedingt vor Fehlentwicklungen. Zudem können sich neue Probleme in Aufbau und Inhalt der neuen Studiengänge einschleichen. Diese zu korrigieren, ist eine Frage der Qualitätssicherung von Studium und Lehre.

Schließlich muss betont werden, dass die Übernahme von einzelnen („alten“) Veranstaltungen in die neuen Module nicht unbedingt der Qualität abträglich sein muss. Vielmehr hängt dies von der Qualität dieser Veranstaltungen ab. Wie oben schon erwähnt, ist nicht alles Alte per se als schlecht zu disqualifizieren. Wichtig ist, dass die Veranstaltung in dem Modul aufgeht, das heißt, ein wichtiges Element zur Erreichung der Lernziele des Moduls darstellt.

Die drei Varianten beschreiben realtypische Varianten, die der Strukturierung der empirischen Fälle dienen können. In der Studienwirklichkeit sind Mischformen wahrscheinlich. Werden an den Studieninhalten kaum Änderungen vorgenommen – wird also nicht der Weg in Richtung erste Variante der radikalen Modernisierer“ eingeschlagen, sondern Variante 2 oder 3 gewählt –, so stellt sich die **Frage, wie mit dem vorhandenen „Stoff“ quantitativ umgegangen wird**. Auch hier sind wiederum **drei Varianten** denkbar, die mehr oder weniger problematisch sind und deren Bezeichnungen entsprechend pessimistisch ausfallen:

1. Das Bachelor-Studium tritt als komprimierter Diplom-Studiengang auf. Fast alle Studieninhalte und Veranstaltungen werden auf den BA übertragen. Konsequenz ist die **Überfrachtung des Studiums**, die vor allem von studentischer Seite, oftmals kritisiert wird (siehe 3.2.).
2. Fast alle Studieninhalte und Veranstaltungen werden in das Bachelor-Studium transformiert, allerdings in verkürzter Form, so dass die Überfrachtung des Studiums etwas gemildert, aber auch die Gründlichkeit und damit zugleich die Wissenschaftlichkeit einschränkt wird. Es kommt zu einer „**Verschulung des Studiums**“⁷⁸, in dem vornehmlich Faktenwissen vermittelt wird und keine wissenschaftlich-kritische Auseinandersetzung mit den Inhalten und Methoden des Fachs bzw. der Fächer mehr stattfinden kann (siehe 3.3.).

⁷⁷ Siehe Fußnote 40.

⁷⁸ „Verschulung“ beinhaltet aber noch weitere Aspekte, die hier nicht gemeint sind. Mehr dazu siehe 3.3.

3. Die Studieninhalte des Diploms werden auf die beiden Zyklen Bachelor und Master verteilt. Damit ist im Vergleich zu den alten Studiengängen sogar noch ein zusätzliches Semester für die gegebene Stofffülle verfügbar (6 + 4 = 10 Semester statt 9 Semester Regelstudienzeit beim Diplom). Kommt es zu dieser Aufteilung, stellt sich die Frage, inwiefern der erste Studienabschluss angesichts der Kürze der Regelstudienzeit tatsächlich berufsqualifizierend konzipiert werden kann. Kritiker befürchten hier Akzeptanzprobleme des Bachelor-Abschlusses auf dem Arbeitsmarkt („**Schmalspurstudium**“).

3.2. Risiko: Überfrachtung der Studiengänge

Trotz der formalen Prinzipien der Modularisierung und des Leistungspunktesystems werden viele Veranstaltungen und Leistungsanforderungen in Module mit relativ wenigen Leistungspunkten gesteckt. Eigentlich sollte die Angabe des studentischen Arbeitsaufwandes vor der „stofflichen“ Überfrachtung des Studiums schützen. Doch die explizite Benennung des Arbeitsaufwandes kann auch dazu führen, das nötige Zeitbudget falsch (sprich: zu niedrig) einzuschätzen und das Studium auf diese Weise zu überfrachten. Neben Fehleinschätzungen mag auch der Ehrgeiz der Fachvertreter, den Stoff der alten acht- bis neunsemestrigen Studiengänge nun in sechs Semestern unterzubringen, hier den Gestaltungswillen dominieren bzw. dominiert haben (siehe 3.1.). Die Folge ist **Überforderung und Überlastung der Studierenden**.⁷⁹

Das Risiko der Überfrachtung der Studiengänge wäre eine negative Folge der Modularisierung; eine positive Konsequenz läge in der Chance, die Studierbarkeit zu verbessern, indem der „Workload“ realistisch angesetzt wird. Beides ist grundsätzlich möglich, beides ist auch passiert: Einige Studiengänge sind tatsächlich studierbarer geworden, andere sind schlicht zeitlich nicht zu bewältigen. Es kommt folglich im Einzelfall darauf an, was tatsächlich aus der Reform und ihrer Forderung nach Modularisierung gemacht wurde. Dies zeigen auch erste Analysen zum Studienabbruch in den neuen Studiengängen. Hier sind durchaus Unterschiede in der Abbruchquote festzustellen: zwischen Fachhochschulen und Universitäten wie zwischen den einzelnen Fächergruppen (Heublein/Schmelzer/Sommer/Wank 2008). Unterschiede – so ist zu vermuten – wird es auch zwischen Studiengängen im selben Fach an verschiedenen Hochschulen geben (also zum Beispiel zwischen dem Psychologie-Studium an der Universität Münster und dem an der Universität Hamburg), da besagte Spielräume so oder so genutzt werden konnten.

Zweck der Leistungspunkte-Berechnung (ECTS-Credits) ist es in erster Linie, bereits bei der Gestaltung der Einzelbausteine des Studiums, der Module, auf zeitliche Studierbarkeit zu achten. Das Studium soll tatsächlich in der vorgegebenen Zeit studierbar bleiben, um eben eine Verlängerung der Studiendauer und einen Studienabbruch zu vermeiden. Eine angemessene und großzügige **Umsetzung** könnte wie folgt aussehen: Nach Gesprächen mit Dozenten und Studenten wird – großzügig, sprich mit großen Spielräumen versehen, damit auch noch für etwas anderes die Muße bleibt – ein Zeitansatz gewählt und auch in der Modulbeschreibung begründet. Die tatsächliche Umsetzung lief aber oftmals auf das Gegenteil hinaus: Möglichst viel Stoff bzw. Veranstaltungen

⁷⁹ Diese Kritik wird auch in Artikeln der Wochenpresse laut, so zum Beispiel Wiarda (2007) und DER SPIEGEL (2008).

sind in das einzelne Modul gepackt worden, in manchen Fällen auch, um das alte Diplom, das alte Magister-Studienfach weitgehend in den Bachelor-Studiengang zu pressen. In diesem Zusammenhang sei betont: Es ist bestimmt nicht falsch, die Studenten zu fragen, wie viel Zeit sie für welche Arbeiten benötigen. Nur mit detaillierten Fragenbogen ihren Tagesablauf minutiös zu ermitteln oder gar noch nach alter REFA-Art⁸⁰ mit der Stoppuhr die Dauer verschiedener Tätigkeiten im „Arbeitsprozess“ zu messen, ist einem akademischen Studium nicht angemessen.

Häufig wird argumentiert, dass die neuen Studiengänge aufgrund ihrer neuen Lehrformen und der nötigen höheren **Betreuungsdichte** mehr Lehrkapazitäten als die alten benötigten (Weegen 2004: 207, vgl. Wissenschaftsrat 2008: 14 f., 42). Wenn ein Diplom-Studiengang weitgehend mit all seinen Veranstaltungen in ein Bachelor-Studium gepropft wird, dann ist dieser Aussage zuzustimmen. Allgemeiner formuliert: Nur wenn im neuen Studiensystem verhältnismäßig mehr Kontakt- als Selbststudiumsanteile als im alten System angesetzt werden, dann wäre diese Forderung auch gerechtfertigt. Ob dieses Mehr an Kontaktzeit wirklich sinnvoll für das jeweilige akademische Studium ist, ist eine andere Frage. Wie die Relation von Kontakt- und Selbststudiumsanteilen angesetzt wird, hängt v.a. von der Gestaltung der einzelnen Studiengänge ab – wobei es offenbar eine generelle Tendenz zur besagten Überfrachtung zu geben scheint. Dies wäre aber genauer nachzuprüfen.

Ein besseres Betreuungsverhältnis erhält man, in dem man die **Teilnehmeranzahl** in den Veranstaltungen verringert. Hier ist zwischen Sein und Sollen zu unterscheiden:

- Zum Soll-Aspekt: Warum müssen eigentlich die definierten Betreuungszahlen für die verschiedenen Veranstaltungsformen (wie Vorlesung, Seminar, Laborpraktikum) im neuen System besser sein als die im alten? Die Teilnehmerzahlen, die in den alten Kapazitätsverordnungen noch festgeschrieben wurden (und die in den aktuellen nicht mehr nachzulesen sind), sind durchaus realistisch. Diese Vorgaben können – wenn sie denn eingehalten werden – eine gewisse Lehrqualität gewährleisten. Warum soll ein Seminar in einem neuen Studiengang weniger Teilnehmer aufweisen als in einem gestuften Studiengang? Hier lässt sich also ein Mehr an Kapazität für die neuen Studiengänge schlecht begründen.⁸¹
- Zum Ist-Zustand: Die tatsächlichen Betreuungszahlen an den Hochschulen sind von Fach zu Fach, von Hochschule zu Hochschule zu differenzieren; sie liegen meist jenseits der Zahlen, die vor Jahren einmal in den Kapazitätsvorschriften definiert worden sind. Hier setzt die seit Jahren vorgetragene, aber dennoch zumeist wirkungslos gebliebene Kritik an der Unterfinanzierung der Hochschulen an.

Sinnvoll wäre es, im Zuge einer Kapazitätsberechnung nochmals die – gar nicht so unvoreilhaft – Zahlen der alten Kapazitätsverordnungen zu überprüfen, dabei eventuell neue Lehrformen hinzuzufügen und den Hochschulen für Spezialfälle oder Spezialbedingungen gewissen Spielraum

⁸⁰ REFA ist das Akronym für „Reichsausschuß für Arbeitszeitermittlung“. Der 1924 gegründete Verband unterstützt insbesondere die Prozessdatenermittlung und Prozessgestaltung in Betrieben.

⁸¹ In den meisten neuen Studiengängen werden keine neuen, sondern nur die bekannten Lehrformen angeboten. Auch deshalb könnten die Teilnehmerzahlen der Kapazitätsverordnungen für die neuen Studiengänge verwendet werden.

zu geben, so wie das die Hochschulrektorenkonferenz 2005 vorgeschlagen hat. Deren vorgeschlagene Werte, die sich im Übrigen nicht allzu sehr von den bisherigen der alten Kapazitätsverordnungen unterscheiden, müssten dann aber auch für die Kapazitätsberechnung der verbliebenen Studiengänge mit Staatsexamen oder Diplom gelten. Es gibt eben kein substanzielles Argument dafür, warum in einer Vorlesung in Medizin (mit Abschluss Staatsexamen) mehr Leute sitzen können als in einer Physik- oder Germanistik-Vorlesung (mit Abschluss Bachelor oder Master).

Die oft aufgestellte Behauptung, die neuen Studiengänge verlangten strukturell einen höheren **Betreuungsaufwand**, ist also nicht nachvollziehbar.⁸² Häufig klingt sie eher wie eine interessengeleitete Forderung der Hochschul- und Hochschullehrer-Lobby. Wenn die neuen Studiengänge tatsächlich aufwändiger werden, dann liegt dies an deren konkreten Ausgestaltung, und die obliegt eben zu großen Teilen den Hochschulen und Hochschullehrern. Fakt ist indes die jahrzehntelang währende Überlastung und Unterfinanzierung in etlichen Studienbereichen, die bereits jetzt mit den bisherigen Werten der Kapazitätsverordnung nicht so recht in Einklang zu bringen ist.

3.3. Risiko: Verschulung des Studiums

Die einen formulieren es als didaktische Hoffnung, die anderen als akademische Katastrophe⁸³: Sind die Studiengänge strukturierter bzw. verschulter geworden? Verschulung wird in der Debatte gerne pejorativ genutzt, der Begriff muss aber mit den tatsächlich an Schulen ablaufenden Lehr- und Lernprozessen nicht viel zu tun haben, im Gegenteil: Schule sollte wohl auch der „allgemeinen Menschenbildung“ dienen. Das Wort „**Verschulung**“ muss in der Diskussion um die neuen Studiengänge vor allem als abwertender Kontrastbegriff zur „akademischen Bildung“ erhalten. Im Folgenden soll der Begriff „Verschulung“ nur als Etikett genutzt werden, indem die **Indikatoren einer „Verschulung“** klar benannt werden: fixe Stundenpläne, klassenorientierte Lehr- und Lernorganisation, Anleitung statt selbstorganisiertes Lernen, permanente Anwesenheitspflichten einhergehend mit einer hohen Kontrolldichte und Prüfungsinflation, wenig Wahlfreiheiten (hohe Anzahl von Pflichtmodulen) und Vermittlung von kanonisiertem „Schul“-Wissen. Verschulung im Studium heißt also: durchgeplante Studiengänge mit kaum Wahlfreiheiten und damit kaum

⁸² Auch der Wissenschaftsrat fordert in seinen „Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium“, „den Betreuungsaufwand deutlich zu steigern“ (2008: 102). Was er aber damit genau meint, wird nicht ganz deutlich, auch wenn an anderer Stelle von neuen „Lehrformen“ und verdichteten „Interaktionsformen“ die Rede ist (2008: 15): Sind also eine geringere Gruppengröße, mehr Veranstaltungen, mehr Beratungs- und Gesprächsangebote gemeint? Jedenfalls bedeutet es mehr Geld: Insgesamt empfiehlt der Wissenschaftsrat, die Personalkosten um 357,1 Mio. Euro pro Jahr für verbesserte Betreuungsrelationen zu erhöhen (2008: 103).

⁸³ „Natürlich macht man das alles mit deutscher Gründlichkeit. Es soll ja ein rigides Reglement sein, in dem es kein Ausbüxen mehr gibt. Alles ist festgelegt, der Student weiß zu jeder Stunde, was er zu tun hat, er braucht nur in den Plan zu schauen. Zu allen Veranstaltungen muss er sich anmelden, jeder Einzelne wird unter strengsten Bedingungen abgeprüft. Im Bachelor-Studiengang dürfen für Seminararbeiten nur solche Themen vergeben werden, die in vierzehn Tagen (im Ausnahmefall vier Wochen) bearbeitet werden können, mit genauer Kontrolle der Frist. Bestimmte Vorlesungen muss der Dozent im Jahresrhythmus anbieten. Vorlesungen sind als harter Frontalunterricht konzipiert und Seminare als Schulstunden. Das Ganze zielt mit innerer Konsequenz auf ein großes Lehrbuch ab, das nur noch vorgelesen werden muss“ (Reiser 2009).

Flexibilität sowohl im individuellen Studienablauf der Studenten als auch im individuellen Veranstaltungsangebot der Dozenten. All dies kann passieren, muss aber nicht sein. Ob eine Verschulung eintritt, ist wiederum eine **Frage der Studienprogrammgestaltung** und damit auch der Beratung der Fachangehörigen in diesem Prozess.

Sicherlich macht die Studienstruktureform das Studiensystem transparenter – dank formaler Vorgaben der Kultusministerkonferenz: Es gibt klar formulierte Studienprogramme und öffentlich zugängliche ausführliche Modulbeschreibungen. Der Studienbewerber wie auch der Student weiß, was auf ihn zukommt, auf was er sich einlässt. Mehr Transparenz bringt das neue System also mit sich. Eine Verschulung im oben genannten Sinne bedeutet dieses Mehr an Transparenz jedoch noch nicht. Was ist aber mit dem Vorwurf der Verschulung? Ist „Verschulung“ tatsächlich im neuen Studiensystem konstruktionsbedingt?

Die neuen Studienprogramme zeichnen sich (zumeist) nicht nur durch ein Mehr an Transparenz, sondern auch durch ein Mehr an Struktur aus. Mehr Struktur im Studienablauf erhält das Studium allein schon durch die **studienbegleitenden Prüfungen**: Nicht mehr an zwei Zeitpunkten, nämlich nach Abschluss des Grund- und des Hauptstudiums, sondern in jedem Modul wird abgeprüft (wobei hier noch unterschieden werden muss, ob die Modulnote in die Gesamtnote eingeht)⁸⁴. Die erhöhte Anzahl von Hochschulprüfungen heißt nicht, dass insgesamt mehr geprüft bzw. mehr Leistungen abverlangt werden. Bislang wurden im alten System viele Studienleistungen (Leistungsnachweise) verlangt, die zwar nicht examensnotenrelevant, aber zur Zulassung zur Hochschulprüfung notwendig waren. Nun haben viele Hausarbeiten, Klausuren etc. als Modulprüfungsleistung eben diesen rechtlichen Charakter einer Hochschulprüfung erhalten. Eine **Prüfungsinflation** im neuen System ist also nicht zwingend.

Ob eine **Anwesenheitspflicht** in den Veranstaltungen eingeführt wird, hängt nicht vom neuen Studiensystem ab. Derartige Zwangsveranstaltungen konnten schon im alten System realisiert werden; ebenso konnten bereits die alten Studiengänge – soweit die Rahmenordnungen dies hergaben – mit Prüfungen und Leistungsnachweisen vollgestopft werden.

Dennoch werden in die Modulbeschreibungen permanente Leistungskontrollen und Anwesenheitspflichten hineingeschrieben. Die stärkere Formalisierung der Studienstrukturen ermöglicht denn auch die Disziplinierung der Studierenden. Die Studiengangsgestalter, die Modulverantwortlichen wie die Lehrenden, greifen offenbar gerne zu kontrollierenden Maßnahmen. „**Monitoring**“ wird auch im Studium ausgiebig praktiziert; dank Leistungspunktesystem und studienbegleitender Hochschulprüfungen sind Vergehen und Verstöße entsprechend sanktionierbar und „Risikogruppen“ unter den Studenten leicht identifizierbar. Eine derartige Verschulung ermöglicht somit eine Disziplinierung der Studenten – und der Dozenten! Am Ende findet dank der Vielzahl von detaillierten Studien- und Prüfungsvorgaben ein **reziproker Disziplinierungsprozess von Lernenden und Lehrenden** statt, von dem allerdings die Studenten stärker als die Dozenten betroffen sein

⁸⁴ Dahinter steckt auch eine ungelöste hochschulrechtliche Frage: Ist eine Modulprüfung, deren Note nicht in die Abschlussnote mit eingeht, eine Hochschulprüfung oder keine? Von der Antwort hängen weitreichende verfahrensrechtliche und -technische Folgen ab: Termine und Fristen wären genau einzuhalten, die Wiederholungsmöglichkeiten sind gemäß Prüfungsordnung zu beachten, ebenso die Zwei-Prüfer-Regel. Dafür spricht, dass auch die Leistungspunkte des Moduls zum Abschluss des Studiums nötig sind. Dagegen spricht, dass die Note eben nicht relevant ist und die genannten Auflagen inklusive Aufwand vermieden werden könnten.

werden. Gleichzeitig wird von den Dozenten paradoxerweise die Verschulung, die mit der Studienstrukturreform einhergeht, beklagt. Dies mag letztlich auch Ausdruck eines mangelnden Vertrauens in die Leistungsfähigkeit und Selbstmotivation der Studierenden sein.

Negative Entwicklungen wie Prüfungsinflation und Verschulung sind nicht zwangsläufig mit der Einführung der neuen Studiengänge verbunden. Diese können prüfungs- und betreuungsaufwändiger sein, sie können mehr Kontaktzeit verlangen, sie können stärker strukturiert sein als die alten – sie müssen es aber nicht sein! Im Gegenteil – dies hängt stark von der programmspezifischen Gestaltung ab. Mit welchen obligatorischen Inhalten diese formalen Anforderungen von der Kultusministerkonferenz erfüllt werden, wie stark die Reihenfolge der Module vorbestimmt ist, wie eng die Inhalte der Module vordefiniert sind, all dies obliegt den Programmgestaltern. Wenn ein Studiengang also verschult ist, dann ist dies in erster Linie eine Entscheidung der Programmgestalter gewesen. Wenn indes von den Programmgestaltern verlangt wird, dass sie sich Gedanken machen sollten über das generelle Studienziel des Programms und über die Einzelziele bzw. Kompetenzen, die im Rahmen der einzelnen Module zu erwerben sind (die sogenannte Outcome-Orientierung), dann wird hier ein Mindestmaß an Programmatik eingefordert, das nicht die akademische Freiheit einschränkt, sondern nur die Qualität von Studium und Lehre befördert.

Die Strukturierung durch die Modularisierung kann, muss aber nicht auf eine Verschulung des Studiums hinauslaufen. All die Anzeichen auf eine Verschulung können bei neuen Studiengängen sicherlich entdeckt werden, sie sind aber nicht – wie von Kritikern des neuen Systems behauptet wird – strukturell mit ihm verknüpft. Dies ist vielmehr eine Frage der konkreten Studienprogrammgestaltung. Letztlich wäre diese Frage also empirisch zu untersuchen, indem alte und neue Studiengänge miteinander verglichen werden (siehe 3.1.).

3.4. Risiko: Prüfungsüberlastung von Studenten und Dozenten

Ein besonderer Aspekt der Überfrachtung des Studiums mit Leistungsanforderungen ist die Überlastung des Studiums mit Prüfungen. Befürchtet wird, die neuen Studiengänge und ihr **studienbegleitendes Prüfungssystem** verlangten eine wesentlich **höhere Prüfungsdichte** als die alten Diplom- und Magister-Studiengänge. Das „Studieren alla bolognese“ arte daher zu einem einzigen Prüfungsmarathon aus, und dies sei der Tod des universitären Studiums und Lehrens.

Dies ist ein fataler Irrtum der Studiengangsgestaltung. Fatal deshalb, weil diese Annahmen als **sich-selbst-erfüllende Prophezeiung** zu eben genau dieser allseits befürchteten Prüfungsinflation führen – mit all den negativen Folgen wie permanenter Prüfungsdruck und Prüfungsängste der Studenten (zur gewandelten Studierendenmentalität siehe auch 4.7.). Ein Irrtum ist es, weil im neuen Studiensystem zwar studienbegleitende Modulleistungen verlangt werden, dies heißt aber noch lange nicht, dass pro Modul mehrere Teilleistungen und/oder eine oder mehrere Vorleistungen abverlangt werden. Es ist ein Missverständnis zu glauben, Modularisierung liefe darauf hinaus, alle gelehrten Inhalte und alle vermittelten Kompetenzen abprüfen zu müssen. Die Aufteilung von Kontakt- und Selbststudium bedeutet ebenfalls nicht, dass jede Veranstaltung oder gar jede einzelne Sitzung und jede studentische Eigenleistung kontrolliert werden muss. Insbesondere wenn zwei Veranstaltungen in einem Modul von zwei verschiedenen Dozenten gehalten werden, dann sind häufig auch zwei Prüfungen, jeweils eine pro Veranstaltung, vorgesehen. Diese Dopp-

lung hat auch darin ihren Grund, da sich die beiden Dozenten auf eine gemeinsame Prüfung einigen müssten, dies aber umgehen, indem jeder seine eigene durchführt.

Im neuen modularisierten Studiensystem haben studienbegleitende Modulprüfungen die Zwischen- und Abschlussprüfungen abgelöst. Der Vorteil ist, dass sich die Prüfungslast gleichmäßig über das gesamte Studium verteilen lässt. Eine rationale und rationelle Umsetzung des neuen Prüfungssystems wäre gewesen, maximal eine Prüfung pro Modul vorzusehen (und diese Prüfungen müssen nicht unbedingt nur Klausuren sein!). Tatsächlich wurden aber vielerorts für einzelne Veranstaltungen innerhalb eines Moduls mindestens eine, zumeist mehrere Prüfungen angesetzt. Manchmal könnte man hier den Eindruck gewinnen, die heimliche Leidenschaft des Hochschullehrers sei das Prüfungswesen und nicht Forschung und Lehre. Weil diese Prüfungen als Leistungskontrolle manch einem immer noch nicht ausreichten, wurden in vielen Modulen zusätzlich Anwesenheitspflichten eingeführt. Diese gab es auch früher schon, aber seit „Bologna“ denken wohl viele, dass sie neuerdings zum akademischen Studium dazugehörten. Klagen über eine „Verschulung“ des Studiums durch Bologna sind dann letztlich nicht anderes als die besagte sichselbst-erfüllende Prophezeiung. In keinem der Kommuniqués des Bologna-Prozesses, ja nicht einmal in den Rahmenvorgaben der Kultusministerkonferenz ist die Rede von studentischer Anwesenheitspflicht. Wenn Studenten tatsächlich diese Art von Disziplinierung benötigen sollten, dann müsste dies auch so deutlich gesagt werden – mit „Bologna“ selbst hat dies nichts zu tun.

Strukturell zwingend ist die erhöhte Prüfungsdichte nicht, aber psychologisch nachvollziehbar ist sie durchaus: Die Einteilung des Studiums in Module, die mit Leistungspunkten versehen werden sollen, wird mit Durchrationalisierung studentischer Arbeits- und damit auch Lebenszeit und deren Kontrolle verwechselt – gemäß der Devise: Wenn ein Zeitansatz gewählt wird, dann ist dieser auch einzuhalten und dies muss wiederum kontrolliert werden. Dieser negative psychologische Effekt des Leistungspunktesystems führt dazu, dass die Dozenten meinen, jede Zurechnung von Leistungspunkten müsse überwacht und überprüft (sprich abgeprüft) werden. Deshalb wird offenbar auch vermehrt eine Anwesenheitspflicht festgeschrieben. Hinter dieser „Kontrollphilosophie“ steckt die Meinung, dass die Studierenden auf keinen Fall weniger als verlangt arbeiten und damit unverdient Leistungspunkte erhalten dürften.

Die Zuordnung von Leistungspunkten ist indes in erster Linie bei der Gestaltung des Studiums und seiner Module relevant. Außerdem dient sie den Studierenden als Maßstab zur Orientierung. Wenn aber ein Student es schafft, die Modulprüfung in wesentlich kürzerer Zeit erfolgreich zu bestehen, dann ist dies wahrlich kein Vergehen. Wenn dies vermehrt auftreten sollte, dann könnten sich die Verantwortlichen fragen, ob der Zeitansatz für das Modul nicht doch allzu weit von der Realität entfernt ist.

Weil Modulprüfungen Hochschulprüfungen sind, braucht es bei jeder Modulprüfung – jedenfalls laut den meisten Landeshochschulgesetzen **zwei Prüfer**.⁸⁵ Diese Regelung aus dem alten Studiensystem mit seinen Zwischen- und Abschlussprüfungen hatte ihren berechtigten Grund. Damit soll die Willkür des Prüfens ein wenig abgefangen werden. In einem studienbegleitenden Prüfungssystem jedoch führt dieses „intersubjektive Verfahrenselement“ zu einem enormen per-

⁸⁵ Nur Berlin und Hamburg sehen in ihren Hochschulgesetzen dezidiert Regelungen (ein Prüfer) für studienbegleitende Prüfungen vor, in den Hochschulgesetzen von Baden-Württemberg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein gibt es gar keine Regelungen zur Anzahl der Prüfer mehr.

sonalen Prüfungsaufwand. Die Folge: Mündliche Prüfungsleistungen wie Referate, Projektpräsentationen etc. taugen nicht als Prüfungsleistung, weil nicht in allen Veranstaltungen, in denen Prüfungsleistungen abverlangt werden, zwei (prüfende) Lehrende anwesend sein können. Schriftliche Prüfungen sind dagegen unaufwändiger von zwei Personen zu korrigieren; der zweite Prüfer setzt bei unstrittigen Klausuren oder Hausarbeiten einfach nur seine Unterschrift darunter und der rechtlichen Anforderung ist damit Genüge geleistet worden.

Mit der neuen Fülle an Hochschulprüfungen ist diese Zwei-Prüfer-Regel also nicht mehr zu realisieren. Statt eine Vielfalt an Prüfungsformen zu etablieren werden nur noch schriftliche Prüfungen verlangt. Damit geht natürlich ein wichtiges hochschuldidaktisches Anliegen der Studienreform verloren, nämlich in Gefolge der Zunahme der (studienbegleitenden) Prüfungen auch unterschiedlichste Prüfungsformen einsetzen zu können.

3.5. Risiko: erstarrte Studiengangsstrukturen und verfestigte Studieninhalte

Die Kehrseite der größeren Transparenz und Formalisierung des Studiums, wie sie in 2.3. beschrieben wurden, bildet das Risiko, Spielräume im Studium unnötig einzuengen und die Lehre unflexibel zu handhaben. Insbesondere das neue Instrument der Modulbeschreibungen birgt in sich Gefahren, dass Studieninhalte auf Dauer festgeschrieben werden und der Studiengang nach und nach in sich verkrustet.

Um dies von vornherein zu vermeiden, sollte zum einen **der rechtliche Status der Modulbeschreibungen** definiert werden. Sind Modulbeschreibungen Bestandteil der Studien- und Prüfungsordnung, dann müsste zu jeder Änderung der Modulbeschreibung die Satzung geändert werden – mit all den Mühen von akademischen Entscheidungs- und juristischen Prüfverfahren. Wenn man dieses Prozedere nicht ständig auf sich nehmen möchte, dann werden nötige Änderungen entweder nicht fortgeschrieben, die Modulbeschreibungen entsprechen damit dann nicht mehr der Studienpraxis, oder die Studienpraxis erstarrt in den einmal fixierten Modulbeschreibungen. Deshalb ist es empfehlenswert, die Modulbeschreibungen nicht als Teil der Satzungen zu behandeln. Die wesentlichen insbesondere prüfungsrechtlich relevanten Daten des Studiums sind dagegen in die Satzung aufzunehmen.⁸⁶

In der Praxis zeigt sich nämlich, dass immer wieder **Nachbesserungen** oder auch einfach nur Anpassungen bzw. Veränderungen an den Modulbeschreibungen vorzunehmen sind. Bei jeder Korrektur der Modulbeschreibungen wären diese dann durch die Akademischen Gremien zu „schleusen“, was angesichts der Vielzahl von Änderungen nicht nur zu Abnützerserscheinungen in der akademischen Selbstverwaltung, sondern auch zur Überlastung der Fakultätsräte und des Akademischen Senats führen würde. Die prüfungsrechtlich relevanten Informationen zu den Modulen sind in den Studiensatzungen enthalten, zum Beispiel in „Studienübersichten“. Diese Übersichtstabellen bilden den Kern der Studien- und Prüfungsordnung; sie nennen die Titel der Module des Fachs, die enthaltenen Veranstaltungen (ihre Form und ihre Anzahl an Semesterwochenstunden), ihre Leistungspunkte, die eventuell erforderlichen Vorleistung/en im Rahmen dieses

⁸⁶ Dazu sollten zählen: Anzahl der Leistungspunkte, (eventuelle) Teilnahmevoraussetzungen, (eventuelle) Vorleistung/en, (empfohlenes) Studiensemester, Form der Modulleistung/en, Eingang der Modulnote in die Abschlussnote und ihr Anteil daran.

Moduls, die zur Zulassung zur Modulprüfung erforderlich sind, die Modulleistung (wenn mehrere verlangt werden: die Modulteilleistungen), die Teilnahmevoraussetzungen für dieses Modul (also die Frage, ob andere Module bereits belegt worden sein müssen), die Empfehlung, in welchem Studiensemester das Modul bestmöglich belegt werden sollte, und sie informieren, ob und in welchem Maß die Note dieses Moduls in den Abschlussnote eingeht. Im Rahmen dieser Festlegungen in der Studienübersicht können die Modulbeschreibungen von den Fächern (zum Beispiel von den jeweiligen Studien- und Prüfungsausschüssen) verändert werden. Dies betrifft insbesondere die Kompetenzbeschreibungen und die Modulinhalte. Auf diese Weise wird eine curriculare Fortentwicklung des Studiums möglich.

Zum anderen sollten Modulbeschreibungen entsprechend offen formuliert werden, so dass nur die nötigsten Daten darin enthalten sind. Die Kultusministerkonferenz (2004) nennt in den Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen die obligatorischen Kategorien.⁸⁷ Weitere Kategorien, wie beispielsweise Literaturangaben oder Studienmaterialien, sollten folglich vermieden werden. Ein Problem stellt insbesondere die Festlegung von Modulverantwortlichen in den Beschreibungen dar. Damit ist eine personelle Zuordnung von Hochschullehrern zu einzelnen Modulen auf Dauer fixiert. Das kann dann zum Problem werden, wenn Module durch (öfter wechselnde) Lehrbeauftragte oder (befristet angestellten) wissenschaftlichen Mitarbeitern übernommen werden sollen. Nochmals sei betont: All diese Einschränkungen gelten nicht für die Modulbeschreibungen, die nur für ein bestimmtes konkretes Semester im Sinne einer Nachfolge der alten kommentierten Vorlesungsverzeichnisse bestimmt sind, sie gilt vielmehr für Modulbeschreibungen, die auf eine gewisse Dauer hin angelegt sind.

Um Gestaltungsspielräume und Wahlmöglichkeiten auszubauen, kann man sich für eine besondere formale Konstruktion entscheiden, wie sie an der Universität Halle-Wittenberg Anwendung findet (siehe Winter 2008b). Dort gibt es zwei unterschiedliche Arten von Modulbeschreibungen: die „Allgemeinen“, die den zeitlichen Rahmen und die Zielstellung eines Moduls im Studienverlauf erläutern und den „Fachspezifischen Ordnungen“ beigefügt werden, und die detaillierten „Konkreten“, die – jedes Semester neu – das aktuelle Studienangebot zum entsprechenden allgemeinen Modul enthalten. Die **Allgemeine Modulbeschreibung** definiert die Lernziele, den studentischen Arbeitsaufwand (gemessen in Leistungspunkten), die Teilnahmevoraussetzungen, die Formen der Modulleistungen und die Studienprogrammverwendbarkeit des Moduls.⁸⁸ Auf der Basis der Allgemeinen Modulbeschreibung sind unterschiedliche konkrete Modulangebote möglich. Für diese konkreten im jeweiligen Semester anzubietenden Module werden auf Basis der Allgemeinen Modulbeschreibung **Konkrete Modulbeschreibungen** erstellt.⁸⁹ Aus der Allgemei-

⁸⁷ a) Inhalte und Qualifikationsziele des Moduls, b) Lehrformen, c) Voraussetzungen für die Teilnahme, d) Verwendbarkeit des Moduls, e) Voraussetzungen für die Vergabe von Leistungspunkten, f) Leistungspunkte und Noten, g) Häufigkeit des Angebots von Modulen, h) Arbeitsaufwand, i) Dauer der Module.

⁸⁸ Die Mustervorlage für eine Allgemeine Modulbeschreibung im Internet: http://www.hof.uni-halle.de/bama/Modulbeschreibung_allgemein.doc

⁸⁹ Die Mustervorlage für eine konkrete Modulbeschreibung im Internet: http://www.hof.uni-halle.de/bama/Modulbeschreibung_konkret.doc

nen Modulbeschreibung werden die oben genannten Kerndaten übernommen (wie der allgemeine Modultitel, die Lernziele, die Anzahl der Leistungspunkte etc.). Variieren können zwischen Allgemeiner und Konkreter Modulbeschreibung in erster Linie die Inhalte. Zudem enthalten die konkret angebotenen Module neben dem allgemeinen Titel die Veranstaltungsbezeichnungen, -zeiten und -orte und – optional – eine zusätzliche konkrete Modulbezeichnung.

Anhand dieser Unterscheidung von Allgemeiner und Konkreter Modulbeschreibung kann nun zwischen Pflichtmodulen, Wahlpflichtmodulen und Wahlmodulen unterschieden werden:

- (a) **Pflichtmodule** sind zu belegende Module, die im konkreten Semesterangebot stets unter demselben Titel dieselben Lernziele verfolgen und dieselben Inhalte vermitteln. Hier gibt es also keinerlei Variationen; das Modul bleibt im Laufe der Semester immer das Gleiche.
- (b) **Wahlpflichtmodule** sind Module, die stets dieselben Lernziele verfolgen und auch denselben Titel tragen, im konkreten Semesterangebot jedoch in den Inhalten und den Bezeichnungen differieren. Hier wählt die Studentin bzw. der Student aus den im jeweiligen Semester angebotenen Modulen, die den Titel des Wahlpflichtmoduls tragen, aus. Die Wahl findet also auf der Ebene der konkreten Modulangebote statt – ein Beispiel: Unter dem allgemeinen Modultitel „Programmiersprachen“ kann das konkrete Modul „Fortran“ oder das konkrete Modul „Pascal“ belegt werden.
- (c) **Wahlmodule** sind Module, die unterschiedliche Lernziele verfolgen und auch unterschiedliche Titel tragen. Hier wählt die Studentin bzw. der Student gemäß den Vorgaben der Studien- und Prüfungsordnung aus den im jeweiligen Semester angebotenen Wahlmodulen aus. Ein Beispiel: Es ist entweder ein Modul mit dem Titel „Computergrafik“ oder ein Modul mit dem Titel „Rechnerarchitektur“ zu wählen. Wie viele Module zur Auswahl stehen und wie viele davon auszuwählen sind, wird in der Fachspezifischen Ordnung geregelt. Die Wahl findet also auf der Ebene der allgemeinen Modultitel statt. Möglich ist auch die Auswahl von Modulen aus anderen Fächern. Bei Wahlmodulen ist also – im Vergleich zu den Wahlpflichtmodulen – das thematische Spektrum der möglichen Module breiter und damit die Wahlfreiheit größer.

Das Studium besteht folglich nicht nur aus unveränderlichen Pflichtmodulen, die immer wieder so und nicht anders angeboten werden, sondern vor allem aus Wahlpflichtmodulen und Wahlmodulen, die sowohl den Lehrenden als auch den Studierenden Freiraum und Abwechslung ermöglichen. Mit dieser Typologie werden also auf formale Weise Gestaltungsspielräume in der Entwicklung von Studienprogrammen und – in der Studienpraxis – Wahlmöglichkeiten für die Studierenden geschaffen. Eine „satzungsgemäße“ Erstarrung der Studiengänge und Verfestigung der Studieninhalte wird somit vermieden.

3.6. Risiko: Niedergang der kleinen Disziplinen und Aufstieg von Hybridstudiengängen

Die neue Studienstruktur ist zwar in erster Linie eine Reform in formaler Hinsicht (Stufung, Module, Leistungspunkte), die formalen Umstrukturierungen ermöglichen oder bedingen allerdings

inhaltliche Veränderungen der Studiengänge. Damit bringt das neue Studiensystem auch inhaltliche Reformen mit sich (siehe 2.1.).

Was sich tatsächlich geändert hat, müssen empirische Studien zeigen, die alte Curricula mit den neuen vergleichen (siehe 3.1.). Wie werden sich die Studiengänge inhaltlich verändern? Werden neue Kompetenzprofile entworfen, neue potenzielle Berufsfelder der Absolventen berücksichtigt? Werden neue Themen, Forschungsfelder mit in die Studien-Curricula aufgenommen und wenn ja welche? Und/oder wird das Studium von bestimmten Themen und Forschungsbereichen „entlastet“, sprich: wird auf diese verzichtet?

Jenseits dieser fachspezifischen und fachimmanenten Veränderungen stellt sich die generelle Frage, ob eine gewisse inhaltliche Neuausrichtung der Studiengänge und damit insgesamt des Studiensystems stattgefunden hat bzw. stattfindet. Empirische Untersuchungen hierzu gibt es allerdings ebenfalls noch nicht. Drei Themen bzw. Postulate sind in diesem Zusammenhang zu diskutieren: Interdisziplinarität, Berufsqualifizierung und Internationalität.

Erstens: Gibt es mit der Umstellung auf Bachelor und Master mehr Studiengänge mit interdisziplinärer, themenzentrierter Ausrichtung, also Studiengänge, die einen Themenbereich aus verschiedenen disziplinären Blickwinkeln betrachten? In vielen hochschulpolitischen Reden wird dieses Postulat der **Interdisziplinarität** erhoben. Solche themenzentrierten Studienangebote, auch Hybrid-Studiengänge genannt, sind zum Beispiel die Studiengänge zu regenerativen Energietechniken, Umweltwissenschaften, Gender Studies⁹⁰ oder auch zur Hochschulforschung. Für derartige Forschungs- und Anwendungsbereiche sind eigene Studiengänge ein wichtiger Schritt zur Institutionalisierung als anerkannte wissenschaftliche Disziplin. Viele traditionelle Studiengänge setzen sich ebenfalls aus mehreren Disziplinen zusammen; allerdings haben diese dann häufig den Stellenwert von propädeutischen Fächern, also Fächern, die der Vorbereitung auf das „Kernfach“ dienen; die Mathematik ist hier ein herausragendes Beispiel. Beispielsweise bauen die Ingenieurwissenschaften auf naturwissenschaftlichen Fächern auf, ebenso die Medizin oder die Agrarwissenschaften. Je stärker die Anwendungsorientierung einer Wissenschaft ist, desto multidisziplinärer ist häufig ihr Studium aufgebaut.

Abgesehen von der tatsächlichen Verbreitung interdisziplinärer Studienangebote stellt sich die Frage, ob ein solcher Trend tatsächlich sinnvoll wäre. Generell sollte der Eindruck vermieden werden, dass Interdisziplinarität zum Selbstzweck und damit zum Qualitätsausweis eines modernen Studiums an sich wird. Ist also die Entwicklung derartiger themenzentrierter Hybridstudiengänge zu begrüßen, weil die wichtigen wissenschaftlichen Fragestellungen sich immer weniger im Rahmen der einzelnen vorhandenen Fächer bewegen? Die wirklich spannenden Fragen, so ist immer wieder zu lesen, befänden sich an den Schnittstellen der Disziplinen. Oder ist eine starke Disziplinatorientierung nicht die beste Basis für eine gute wissenschaftliche „Grundausbildung“, auf der interdisziplinäre Studienangebote aufbauen könnten?

Sollte sich dieser Trend zur „Interdisziplinierung“ tatsächlich herauskristalisieren, welche Auswirkungen wird dies auf das Fächerspektrum haben? Werden infolge dieses Trends die Fach-

⁹⁰ Nicht flächendeckend in der Studienstrukturreform durchsetzen konnte sich bislang die Forderung der „Genderisierung“ des Studiums, also insbesondere nach Aufnahme von Modulen, die hinsichtlich Geschlechterfragen, insbesondere im Kontext des eigenen Studienfachs sensibilisieren sollen. Zu dieser (grundrechtlichen) Problematik siehe Winter (2005a).

kulturen immer bedeutungsloser? Welche Auswirkung hat dies auf die Rekrutierung und Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses? Wie korrespondieren die inhaltlichen Zulassungsvoraussetzungen bei einem Übergang vom Bachelor zum Master mit denen vom Master-Abschluss zur Promotionsphase? Wird es auch in entsprechendem Umfang themenspezifische Promotionsmöglichkeiten (wie sie beispielsweise an Graduiertenkollegs angeboten werden) analog zu den interdisziplinären Studiengängen geben?

Für große Fächer, die mit vielen Instituten oder gar Fakultäten an den Hochschulen verankert sind, besitzt diese Frage weniger Brisanz; existenzgefährdend könnte sie aber für kleine Fächer werden – insbesondere wenn diese personell wie institutionell so schwach dimensioniert sind, so dass sie in interdisziplinären Studiengängen aufgehen müssen. Zwischenzeitlich bestand gar die Gefahr, dass aufgrund von Akkreditierungsvorschriften kleine Fächer keine eigenständigen Studienfächer im Rahmen von Kombinations-Studiengängen anbieten konnten; diese Gefahr scheint nun aber abgewendet (Winter 2007c, Winter 2008d).

Postuliert wird zweitens, der **Berufsqualifizierung** im Studium mehr Relevanz zu verleihen und damit einhergehend Möglichkeiten zu schaffen, den Erwerb von Schlüsselqualifikationen in das Studium zu integrieren. Berufsqualifizierung war aber bereits schon früher eine hochschulgesetzliche Vorgabe. Nun wird dieser Forderung indes mehr Nachdruck verliehen – so beispielsweise fordert der Wissenschaftsrat (2008: 14):

„Mit der Einführung der Bachelor-Studiengänge wird die akademische Bildung stärker als bisher darauf ausgerichtet, für die Teilhabe am beruflichen Leben zu qualifizieren und die Kompetenz zu vermitteln, die sich stetig verändernden Anforderungen des Berufs zu bewältigen.“

Allerdings sind viele Fachvertreter bei der Benennung von Berufszielen etwas ratlos bzw. einfalllos. So wirft Jürgen Kaube (2004) den Universitäten vor, sie würden an „Berufsattrappen“ basteln – oftmals nach dem einfachen Motto „Ihr geht alle in die Medien“ und somit dem modischen Zwang zur Interdisziplinarität folgen. Dies korrespondiert im Übrigen mit den Studienwahlverhalten, das oftmals auch unspezifisch ausgerichtet ist, oftmals nur nach der Devise „Hauptsache irgendetwas mit Medien“ (Hartmann/Blume/Sjut 2005: 197).

Neben der Interdisziplinarität und der Berufsqualifizierung ist die **Internationalisierung** das dritte inhaltliche Postulat der Studienstrukturreform. Mit Internationalisierung des Studienangebots kann mehrerlei gemeint sein: englischsprachige Studiengänge, Studiengänge, die internationale Fragen zum Gegenstand haben, Studiengänge, in denen man andere Sprachen und Ländern kennenlernt, und schließlich Studiengänge, die ein Praktikum oder Studium im Ausland obligatorisch vorsehen bzw. die mit ausländischen Hochschulen gemeinsam angeboten werden können (zu den Auslandsstudiengängen vgl. Teichler 2007: 115-137). Allerdings bremst die Mobilitätsproblematik derartige Reformbemühungen etwas aus (siehe 1.5.). Auch hier wäre empirisch zu untersuchen, inwieweit die stetige Wiederholung des Internationalisierungspostulats tatsächlich eine signifikante Veränderung des Studienangebots der Hochschulen in diese Richtung zur Folge hatte.

3.7. Risiko: relatives Notensystem

Vorab eine kurze Erklärung, was ein relatives Notensystem auszeichnet: Das **herkömmliche Notensystem** vergibt „absolute“ Noten, das heißt, eine Studien- oder Prüfungsleistung wird an Hochschulen meist nach dem gängigen 5er-Schema, sehr gut, gut, befriedigend, ausreichend, ungenügend beurteilt – unabhängig davon, wie die Leistungen anderer Prüflinge ausfallen. Deshalb wird hierfür die Bezeichnung „absolute Noten“ vergeben. Demnach ist eine gute Hausarbeit eben eine gute Hausarbeit, und eine ungenügende Klausurleistung genügt eben nicht. An dem System dieser absoluten Noten gibt es massive Kritik. So benennt der Wissenschaftsrat (2007) in einer umfangreichen Statistik von Prüfungsdaten in den verschiedenen Studienfächern und Hochschulen die **Hauptkritikpunkte**:

- Die Prüfungsergebnisse zwischen verschiedenen Studiengängen sind kaum vergleichbar.
- Einige Studiengänge weisen große Notendiskrepanzen zwischen den Hochschulen auf.
- Es gibt „spezifische Fächerkulturen der Notengebung“.
- Es ist nur eine geringe Notendifferenzierung innerhalb eines Fachs festzustellen. Diese ist „nur wenig aussagekräftig und wenig hilfreich, wenn vergleichende Angaben über den Studienerfolg gemacht werden“ (Wissenschaftsrat 2007: 11⁹¹).

Mehr Transparenz und mehr Vergleichbarkeit nicht nur über die Hochschulen, sondern auch über die Studienfächer hinweg verspricht das **relative Notensystem**. Es werden gewisse Grundgesamtheiten von Prüflingen in eine Rechnung mit aufgenommen und diese dann den Leistungsstufen in quantitativ vorgegebenen Anteilen zugeordnet:

<i>ECTS-Note</i>	<i>Prozentsatz, der erfolgreichen Studenten, die diese Note in der Regel erhalten</i>	<i>Definition</i>
A	10	HERVORRAGEND – ausgezeichnete Leistungen und nur wenige unbedeutende Fehler
B	25	SEHR GUT – überdurchschnittliche Leistungen, aber einige Fehler
C	30	GUT – insgesamt gute und solide Arbeit, jedoch mit einigen grundlegenden Fehlern
D	25	BEFRIEDIGEND – mittelmäßig, jedoch deutliche Mängel
E	10	AUSREICHEND – die gezeigten Leistungen entsprechen den Mindestanforderungen
FX	–	NICHT BESTANDEN – es sind Verbesserungen erforderlich, bevor die Leistungen anerkannt werden können
F	–	NICHT BESTANDEN – es sind erhebliche Verbesserungen erforderlich

Zur Lesehilfe: Die besten 10 Prozent erhalten damit die Note A, sie haben ausgezeichnete Leistungen abgeliefert, die nächstbesten 25 Prozent im Leistungsranking die Note B usw.

⁹¹ Die dazugehörige Pressemeldung: <http://idw-online.de/pages/de/news208769>

Die Kultusministerkonferenz (2004) fordert in ihren „Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen“ die Anwendung relativer Noten als Ergänzung zu den deutschen absoluten Noten für Studienabschlüsse; für einzelne Module könnten – so die KMK-Vorgabe – relative Noten gemäß dem ECTS fakultativ angegeben werden. Von daher wäre man versucht, kein großes Problem in der Einführung des relativen Notensystems zu sehen. Wechseln die Studierenden aber ins europäische Ausland an einen anderen Studienort, dann sind ECTS-Noten, also relative Noten, für die einzelnen Kurse/Module anzugeben, also für deren Anerkennung notwendig. Das heißt folglich, nicht nur die Abschlussnote, sondern auch die Modulnoten sind als relative Noten anzugeben. Müssten also für alle Module flächendeckend relative Noten vergeben werden, dann werden die relativen Noten erstens von der Substanz her problematisch und zweitens vom Aufwand her kaum zu vertreten.

Eine obligatorische flächendeckende Einführung des relativen Notensystems, insbesondere auf Ebene der Module, halte ich für einen gravierenden Fehler. Auch wenn der Wissenschaftsrat die ungleichen Bewertungsmaßstäbe in den Fachkulturen anprangert, die Alternative einer Einführung des relativen Notensystems schafft hier nicht mehr Vergleichbarkeit oder gar mehr Leistungsgerechtigkeit.

Es ist eine Illusion, die Welt im Allgemeinen und die Leistungsfähigkeit der Studierenden im Besonderen statistisch stets in der Kurve einer Normalverteilung abbilden zu können (die allseits geschätzte Gaußsche Glockenkurve). Implizit wird hier eine gesetzmäßige natürliche Verteilung von Talenten unterstellt. Außerdem müssten die Leistungsanforderungen identisch sein und auch die Leistungsfähigkeit der Kohortenangehörigen müsste im Durchschnitt und in der Verteilung nicht abweichen. Ferner müssten diese Werte auch über Jahre hinweg konstant bleiben. Wenn diese Voraussetzungen nicht vorliegen, dann schaffen relative Noten nur eine vorgetäuschte Vergleichbarkeit.

Weil zur Berechnung von relativen Noten eine gewisse Fallzahl von „Prüfungskandidaten“ vonnöten ist, stellt sich stets die Frage der Größe und Zusammensetzung der Grundgesamtheit (Kohorte). Auch wenn die Vergleichskohorte ausreichend groß ist, ist die Validität der (relativen) Noten nicht unbedingt gewährleistet: Was ist, wenn die eine Grundgesamtheit schon stark selektiert wurde und die andere eben nicht? Wenn die eine Gruppe im Durchschnitt sehr gute Prüfungsleistungen erbringt und die andere eben nicht? Auch wenn die Studenten eines Fachs einer Hochschule um ein Vielfaches besser wären als die Studenten des gleichen Fachs einer anderen Hochschule, ihre Noten müssten nicht unbedingt besser ausfallen (zum Beispiel, weil erstere Hochschule die Bewerber durch ein Auswahlverfahren schleusen, weil sie die besseren und stärker motivierten Lehrende haben etc.).

Trotz relativen Notensystems entspräche die Note A an einem Studienort also nicht einem A an einem anderen. Natürlich könnte hier eine weitere Normierung (Stichwort Qualifikationsrahmen mit definierten Niveaustufen) weiterhelfen. Die derzeitigen Niveaustufen sind aber zu allgemein gehalten. Also müsste die Normierungsschraube immer weiter angezogen werden, was wiederum der gewünschten Vielfalt an Studienangeboten und Wahlfreiheiten im Studium widerspricht. Um es überspitzt zu formulieren: Am Ende eines solchen Normierungsprozess stünden europaweit genormte Multiple-Choice-Prüfungen (wie es im Medizin-Staatsexamen in Deutschland bereits funktioniert, das ja über standardisierte Prüfungen verfügt, die zentral verwaltet werden).

Eine Normalverteilung in einer Kohorte ist nicht selbstverständlich. Je stärker die Grundgesamtheit von der Normalverteilung abweicht, desto unsinniger wird das relative Notensystem. So zum Beispiel bei den ausgewählten Kunst- oder Musikstudierenden. Hier werden fast ausschließlich sehr gute Abschlussnoten erzielt. Wie sollen hier C, D und E's vergeben werden? Auch ohne Studierendenauswahl gibt es unterschiedliche Grundgesamtheiten. Auswahlverfahren gibt es indes immer mehr an den Hochschulen – auch in nicht-künstlerischen Fächern (siehe 4.1.). Die Bezugsgruppen sind – im Vergleich zwischen den Hochschulen – nicht identisch und damit auch nicht die Normwerte der Bezugsgruppen an den verschiedenen Hochschulen bzw. Fächern. Und es gibt für Außenstehende kaum Transparenz hinsichtlich der Zusammensetzung der Bezugsgruppe.

Wenn also im Endeffekt beispielsweise ein A eines Hamburger Soziologie-Studenten auf ein höheres Leistungsniveau schließen ließe als das A der Münchner Soziologie-Studenten, wie lautet dann der Umrechnungsfaktor zwischen Hamburg und München? Wenn hier wieder Umrechnungsfaktoren nötig wären, warum dann den ganzen Aufwand betreiben? Bereits jetzt weiß man dank der Notenstatistiken des Wissenschaftsrates (2007), dass die Noten bei den Erziehungswissenschaften besser ausfallen als bei den Psychologen. Und sicherlich gibt es auch bereits jetzt Unterschiede zwischen den Hochschulstandorten.

Wenn also klar ist, dass Notenvergabe (auch die im relativen Notensystem) immer kontextabhängig ist, dann schafft ein relatives Notensystem nur eine Pseudotransparenz. Außerdem hängt die Notenvergabe immer von der Wahl der Grundgesamtheit (bzw. der Bezugsgruppe) ab. Wer soll hier mit einberechnet werden? Je größer die Kohorte, desto eher ist statistisch mit einer Normalverteilung in der Qualität der Leistungserbringung zu rechnen. Die Kohorte kann erweitert werden, wenn man mehr Studenten einbezieht, zum Beispiel diejenigen, die bereits Semester oder Jahre zuvor an dem Modul teilgenommen haben. Problematisch wird dies, wenn Module (aus Effektivitäts- und Qualitätsgründen) nur über eine begrenzte Teilnehmerzahl verfügen oder diese nicht jedes Semester angeboten werden – was auch wegen einer Studienvielfalt wünschenswert wäre. Soll sich dann also der Erhebungszeitraum über zwei oder drei Jahrgänge erstrecken? Aus all diesen Gründen ist das neue System nicht gerechter. Schlimmer noch: Es täuscht Gerechtigkeit vor und ist eigentlich ungerecht.

Gerecht wären relative Noten nur innerhalb einer Bezugsgruppe (also der Modulteilnehmer), Vergleiche mit Angehörigen anderer Bezugsgruppen dagegen dürften nicht angestellt werden. Letzteres sollen Noten generell ja ermöglichen: eine Einschätzung der abgegebenen Leistung. Die Verfechter des relativen Notensystems hegen den Anspruch, Gerechtigkeit zwischen den Bezugsgruppen herstellen. Dazu brauchte es aber letztlich definierte interuniversitäre absolute Normwerte, und die sind schlicht nicht möglich.

Die Alternative wäre, zu den absoluten Noten eine Durchschnittsnote mit anzugeben. Da diese aber für die Bewertung der Note im absoluten Notensystem nicht die Rolle spielt, wie im relativen, fallen die genannten methodischen Probleme geringer ins Gewicht. Man bleibt also weiterhin bei den absoluten Noten (eine mit "gut" bewertete Arbeit ist eben eine gute Arbeit), gibt aber zur Information die Durchschnittsnote der anderen Prüflinge der Kohorte an. Damit wird ein guter Student in einer Kohorte mit vielen anderen guten Studenten nicht so abgewertet wie im relativen Notensystem, wo er eine relativ schlechte Note erhält. Er ist also weniger vom Glück oder Unglück abhängig, sich in einer leistungsschwachen oder leistungsfähigen Kohorte zu befinden.

Ein letztes Argument gegen das relative Notensystem ist der erhöhte Aufwand der Berechnung. Ohne ein elektronisches Studien- und Prüfungssystem, das derartige Kohorten zusammenfasst und Durchschnittswerte bzw. quantitative Leistungsstufen errechnet, wäre ein relatives Notensystem nur mit hohem Personalaufwand zu bewältigen (siehe auch 4.6).

Das relative Notensystem ist also letztlich ein problematischer Versuch der Objektivierung von Leistungsmessung. Ein absolutes Notensystem ist jedoch leistungsgerechter – soweit Noten überhaupt gerecht (das heißt auch willkürfrei) und (lern-)zielfördernd sein können. Das Problem hinter all dem ist denn auch, dass Noten in Beruf und Bildung immer wichtiger (gemacht) werden. Wo gibt es an den Hochschulen noch Leistungsnachweise oder Prüfungen, die nicht benotet werden? Auf Prüfungen und Noten wird kaum noch verzichtet, und seien die Leistungen noch so peripher hinsichtlich des Studienziels. Dies hängt wiederum mit dem Trend zusammen, das ganze Studiensystem prüfungslastiger zu machen. Das ist die Schattenseite der modul- bzw. studienbegleitenden Prüfungen (siehe 3.4.).

Für Modulprüfungen, die nicht in die Gesamtnote eingehen, sind auch nicht unbedingt Benotungen vorzusehen. Aber diese „Prüfungsleidenschaft“ ist den Fachvertretern kaum „auszutreiben“; manche erwecken den Eindruck, am liebsten jede Stunde eine Prüfung veranstalten zu wollen. Der Beratungsprozess, die Fächer davon zu überzeugen, weniger Prüfungen pro Modul zu festzuschreiben („eine pro Modul reicht!“), ist entsprechend mühsam. Und auch die Studierenden verlangen eine Benotung, da sie offenbar nur über diesen Weg eine Rückmeldung über ihre individuelle Leistungsfähigkeit erhalten bzw. zu erhalten glauben.

3.8. Risiko: vom Reformstau zur Reformflut

Viele Jahre tat sich an den Hochschulen nicht allzu viel. Bis vor 10 Jahren war immer wieder vom Reformstau im deutschen Hochschulwesen zu hören und zu lesen. Mittlerweile scheint die Situation wie umgedreht. Ein regelrechter Aktivismus greift um sich. Mehrere grundlegende Reformprozesse an den Universitäten und Fachhochschulen laufen gleichzeitig: Neben der Studienstrukturreform ist die Umstellung auf die leistungsorientierte W-Besoldung der Professoren, die Steuerung durch Zielvereinbarungen, die Einführung der Budgetierung, neuer Leitungsstrukturen und Auswahlverfahren der Hochschulen, die Akkreditierung von neuen Studiengängen etc. zu meistern. Zudem waren für viele Hochschulen Mittelkürzungen zu verkraften. Das Resultat ist eine Ballung von Reformen bzw. Veränderungen, die durchaus die Grenzen der Belastung aller Betroffenen, insbesondere aber auch die Grenzen der Akzeptanz, erreicht hat. Nun kann man darüber streiten, inwieweit es taktisch geschickt sein mag, Reformen in Pakete zu schnüren und derart geballt umzusetzen. Generell stoßen die genannten Veränderungen beim konservativen Hochschulpersonal auf nicht sehr viel Gegenliebe. Zwei grundsätzliche Möglichkeiten sind aus Reformerspektive denkbar: Entweder versucht man die Protestphase abzukürzen und damit das gesamte Maß an Resistenz möglichst gering zu halten, indem man die Reformen gleichzeitig einführt. Oder die einzelnen Reformen delegitimieren sich wechselseitig und erschweren damit ihre Durchsetzung, dann scheint eine sukzessive Realisation angeraten. Ob diese Ballung von Reformen der letzten Jahre tatsächlich produktiv für die Hochschulen war, bezweifeln beispielsweise Barbara Kehm und Ulrich Teichler. Ihnen zufolge habe die Gleichzeitigkeit von Einführung der

neuen Studiengänge und der Akkreditierung die Umstellung auf BA-MA „retardiert“ (Kehm/Teichler 2006: 60).

Ein taktisches Kalkül hinter dieser Reformflut vermag ich indes nicht zu erkennen; sie ist vermutlich einer hochschulpolitischen Dynamik geschuldet, die nach Jahren der Resistenz der Hochschulen einen Durchbruch erzielen konnte und nun im Stakkatotempo den Hochschulbereich mit Reformen überzieht.

Eine andere Frage ist, ob diese Ballung von Reformprojekten der **Qualität der einzelnen Reformen** tatsächlich gut getan hat. Sicherlich gehören manche Reformen in einen inhaltlichen Zusammenhang (Leistungsstrukturen und Budgetierung oder Studienreform und Akkreditierung). Von daher ist es auch aus Planungs- und Umsetzungsgründen sinnvoll, Reformpakete zu schnüren. Aus Zeitnot und Überdruß wurden jedoch Reformen so schnell wie möglich abgehandelt und dabei nicht die inhaltlichen Reformchancen erörtert und genutzt. So galt es bei der Studienstrukturreform vorrangig die formalen Vorgaben zu erfüllen; eine inhaltliche Diskussion blieb oftmals auf der Strecke.

4. Nebenwirkungen der Studienstrukturreform

Nachdem die Chancen und Risiken der Studienstrukturreform erörtert wurden, wird im letzten großen Abschnitt auf die Nebenwirkungen eingegangen, die sich mit der Einführung der neuen Studiengänge abzeichnen bzw. die noch zu erwarten sind. Dies sind zumeist unintendierte Folgen, von denen die einen wiederum Risiken in sich bergen, andere hingegen auch Chancen bieten.

4.1. Nebenwirkung: Zulassungsbeschränkungen und Auswahlverfahren

Oben (siehe 3.8.) wurde schon das Problem der „Reformflut“ beschrieben: Neben der Studienstrukturreform wurden und werden zeitgleich weitere tiefgreifende Hochschulreformen in Gang gesetzt, die in ihrer Summe die Hochschulen überaus belasten und sich dadurch auch wechselseitig delegitimieren (können). Diese Reformen betreffen die Finanzierung, die Steuerung und Leitung der Hochschulen, aber auch das Studiensystem, so zum Beispiel die Einführung von Auswahlverfahren für Studienbewerber. Der rechtliche Hintergrund hierfür ist die hochschulgesetzliche Befugnis der Hochschulen, selbst einen Teil ihrer Studienanfänger auswählen zu dürfen; beispielsweise in Hochschulvergabeordnungen der jeweiligen Länder werden dann die Verfahrensvorschriften detaillierter geregelt. Die Einführung von Auswahlverfahren ist nur für die Studiengänge von Belang, deren Zulassung beschränkt, und dies sollten eigentlich diejenigen sein, deren Studienplatzkapazitäten zu gering sind: Es betrifft also all jene Studiengänge, in denen die Nachfrage das Angebot an Studienplätzen übersteigt.

Zu unterscheiden sind hier die zentral zulassungsbeschränkten und die lokal, also an der jeweiligen Hochschule zulassungsbeschränkten Studiengänge. Erstere sind die sogenannten ZVS-Fächer, die im Rahmen der Studienstrukturreform immer weniger wurden, da die auf Bachelor und Master umgestellten Diplom-Studiengänge nach und nach aus dem System fallen. Demgegenüber ist die Zahl der lokal zulassungsbeschränkten Studiengänge parallel mit der Zahl der eingerichteten gestuften Studiengänge gestiegen. „Für 55 % aller Bachelorstudiengänge wählen die Hochschulen die Studierenden selbst aus [...]“ (Hochschulrektorenkonferenz 2008: 18).⁹²

Beide Vorhaben, die Studienstrukturreform und die weitgehend flächendeckenden Zulassungsbeschränkungen kombiniert mit der Einführung von Auswahlverfahren hängen zeitlich, aber nicht substantiell zusammen. Das heißt, eine Studienstrukturreform hätte auch ohne Einführung von Zulassungsbeschränkungen und Auswahlverfahren durchgeführt werden können. Argumentativ wurde die Zulassungsbeschränkung mit einer höheren Betreuungsrelation von Lehrenden und Studierenden begründet, die das neue Studieren verlange. Im Endeffekt wurde auf diese Weise die Zulassung zu vielen neuen Studiengängen durch die Hochschule selbst beschränkt. Oftmals wur-

⁹² Diese beiden Trends – weniger ZVS- und mehr hochschulspezifische Zulassungsverfahren – zeichnen sich auch hinsichtlich der Studienplätze ab: „Der Anteil der in zentralen Vergabeverfahren zugeordneten Studienplätze geht insgesamt zurück (WS 2000/01: 32 %, WS 2003/04: 28 %, WS 2005/06: 22 %, WS 2007/08: 22 %). Stark an Bedeutung gewonnen haben örtliche Zulassungsbeschränkungen (von 48 % über 58 % und 67 % auf 74 %)“ (Heine/Willich/Schneider/Sommer 2008: 125).

den zusätzlich für diese zulassungsbeschränkten Studiengänge auch Auswahlverfahren neu eingerichtet.⁹³

Hinter all dem steht die Absicht, zum einen die Studienplätze nur innerhalb des Rahmens der vorhandenen Kapazitäten der Hochschule zu vergeben und zum anderen möglichst gute oder geeignete Studieninteressierte an der Hochschule aufzunehmen. Und damit ist eine weitere Nebenwirkung der Studienstrukturreform genannt, nämlich ihre Auswirkung auf die Steuerung der „Studentenströme“.

4.2. Nebenwirkung: Steuerung der „Studentenströme“

Im Gefolge der Überlast in einzelnen Studiengängen (insbesondere der Medizin) wurden in den 1970er Jahren die Studienplätze von einer zentraler Organisationseinheit aus vergeben.⁹⁴ Die Studieninteressierten bewarben sich bei der **Zentralen Vergabestelle für Studienplätze (ZVS) in Dortmund**. In einheitlichen Formularen gaben sie ihren Studienfachwunsch und eine Rangliste von gewünschten Studienorten an. Die im Vergleich zur Nachfrage der Bewerber knappen Studienplätze wurden dann in einem mehr oder weniger komplizierten Verfahren unter den besten Abiturienten verteilt. Die ZVS wurde in der Diskussion der letzten Jahre immer wieder als bürokratisches Monster zur Zwangsverschickung von Landeskindern gebrandmarkt, Stichwort „Kinderlandverschickung“ (vgl. Etzold 2001). Sie galt als Resultat der Krise der Massenuniversität und ihrer Mängelverwaltung. Seit Mitte der 1990er Jahren passte sie mit ihrer dirigistischen Ausrichtung und Praxis nicht mehr zur nun allseits geforderten Deregulierung in der Hochschulpolitik, die auf „unternehmerische Hochschulen“ als autonome korporative Akteure setzte.

Doch so einseitig negativ kann die Arbeit der ZVS nicht bilanziert werden. Ein unbestreitbarer Vorteil des Systems war, dass tatsächlich die Studierwilligen trotz lokaler Präferenzschwerpunkte der Bewerber relativ gleichmäßig verteilt werden konnten und damit auch ein Stück Chancengleichheit unter den Bewerbern hergestellt wurde. In Zeiten ungleicher räumlicher Verteilung von Studieninteressierten und Studienplätzen erscheint das zentralistische Steuerungsinstrument ZVS – bei allen hochschulpolitischen, anti-bürokratischen und grundrechtlichen Bedenken – ein verlockender Lösungsansatz.

Doch die Entwicklung in Richtung „New University Management“ nahm ihren Lauf. Die ZVS wurde immer unbedeutender und sollte in ihrer eigentlichen Funktion letztlich abgeschafft bzw. transformiert werden. So wurden im Laufe der letzten Jahre das Verfahren der ZVS für immer weniger Studiengänge eingesetzt. Im Zuge der Einführung der neuen Studiengänge verliert die ZVS noch stärker an Bedeutung, weil es bald keine bundesweit (mehr oder weniger) einheitli-

⁹³ Zulassungsbeschränkung und Aufnahmeverfahren sind hierbei zu unterscheiden; im Gegensatz zu den Zulassungsverfahren hat nur eine Minderheit der Studierenden ein Aufnahmeverfahren absolviert: „Einer über den Nachweis der Hochschulzugangsberechtigung bzw. Abschlussnote hinausgehenden Hochschuleingangs-, Aufnahme- oder Eignungsprüfung mussten sich im Wintersemester 2007/08 lediglich 14 % aller Studienanfänger unterziehen“ (Heine/Willich/Schneider/Sommer 2008: 126). Im Wintersemester 2003/04 betrug dieser Anteil nur sieben Prozent; damit hat sich diese Quote innerhalb von vier Jahren verdoppelt.

⁹⁴ Mehr zur Anfangsgeschichte der ZVS in: Matthiesen (1974).

chen Diplom-Studiengänge mehr geben wird. Mit einem erneuten Ansteigen der Anzahl der Studieninteressierten wurden und – angesichts des kommenden „Studentenhochs“ in Westdeutschland – werden indes an den Hochschulen für immer mehr Studiengänge hochschulbezogene Zulassungsbeschränkungen eingeführt.

Weil nun eine Bewerbung für einen zulassungsbeschränkten Studiengang an einer Hochschule nicht unbedingt zum Erfolg führt, bewarben und bewerben sich die Abiturienten parallel an mehreren Hochschulen.⁹⁵ Die Entscheidungsprozesse der Hochschulen brauchen ihre Zeit – dies umso mehr, als dass die Hochschulen – als Ausdruck ihrer Autonomisierung und Profilierung – nun hochschulgesetzlich zu Auswahlverfahren für Studienanfänger gezwungen wurden (bzw. diese Kompetenz selbst eingefordert hatten). Hat sich nun endlich eine Hochschule für einen Bewerber entschieden, heißt dies noch nicht, dass dieser den ihn angebotenen Platz annimmt. Als rationalen Akteur wartet er ab und kalkuliert, ob er nicht ein – aus seiner Sicht – besseres Studienplatzangebot erhält. Der Prozess der Einschreibung verzögert sich damit weiter. Wenn der Bewerber dann tatsächlich endlich abgesagt hat, müssen die Hochschulen auf Nachrücker zurückgreifen und wenn diese wiederum absagen, bzw. nicht ausreichend vorhanden sind, eine zweite Bewerbungsrunde in Gang setzen.

Um zu vermeiden, dass die Studienplätze im Laufe dieses komplizierten und langwierigen Verfahrens gar nicht mehr besetzt werden, werden die Aufnahmekapazitäten überbucht, das heißt, es werden mehr Zusagen gegeben als Plätze vorhanden sind – in der Hoffnung, dass dies nicht zu einer Fehlallokation führt. Doch die Wahrscheinlichkeit ist groß, hier tatsächlich entweder zu viele Studierende aufzunehmen oder Studienplätze nicht zu belegen. Kurz: die Hochschulen haben hier ein echtes Steuerungsproblem. Sie behelfen sich dann damit, dass sie freie Studienplätze stückweise nachbesetzen. Auf diese Weise kann es passieren, dass Studienanfänger erst Monate nach Semesterbeginn die Module und ihre Veranstaltungen belegen können, was sich wiederum auf Studiendauer auswirken wird, von den Frustrationen der betroffenen Studierenden einmal ganz abgesehen.

Nicht erst im Studium ist dieses Verfahren für die betroffenen Abiturienten mehr als unerquicklich: Angesichts unterschiedlicher Bewerbungsfristen und Entscheidungstermine gleicht die Studienbewerbung einem Vabanquespiel. Der Bewerber muss kalkulieren und letztlich auch entscheiden, ob er denn nun lieber den Spatz in der Hand ergreift (also den suboptimalen Studiengang am suboptimalen Studienort) oder auf die Taube auf dem Dach (den Studiengang der ersten Wahl) spekuliert.

Aus diesem Dilemma sollen unterschiedliche **Lösungsvorschläge** führen, die diskutiert werden: Die Auswahlverfahren sollen für die Bewerber aufwändiger und teurer werden. Zum einen sollen die Abiturienten selbst – möglichst vor Ort – einen Test schreiben. Zum anderen sollen die Auswahlverfahren mit Gebühren belegt werden, so dass Mehrfachbewerbungen möglichst eingeschränkt werden. Ferner sollen die Entscheidungsabläufe in den Immatrikulationsämtern an den Hochschulen mittels EDV und Internet beschleunigt werden. Und schließlich sollen alle Beteiligte möglichst frühzeitige (möglichst einheitliche) Bewerbungsfristen setzen bzw. einhalten.

⁹⁵ Siehe auch Wiarda (2008).

Angesichts der Problematik der Mehrfachbewerbungen wird indes in der Kultusministerkonferenz der Umbau der ZVS zu einer „Serviceeinrichtung für Hochschulzulassung“ betrieben.⁹⁶ Die ZVS informiert die Studienbewerber über die Zulassungsverfahren und (einheitliche!) Termine an den Hochschulen und kann so die Verfahren koordinieren. Die Studieninteressierten bewerben sich über die ZVS bei den Hochschulen und erhalten dann ein Studienplatzangebot, das möglichst weit oben auf ihrer Präferenzliste steht. Für die Hochschulen ist dieser Service wiederum nur nützlich, wenn sich möglichst alle Hochschulen beteiligen. Doch der Service soll in Zukunft für die Hochschulen kostenpflichtig werden. Die **neue Servicefunktion der ZVS** wirft einige Fragen auf: Führt sie nicht wieder zu einer Wiederbelebung der alten ZVS, nur dass nun die Hochschulen für deren Dienstleistungen zu zahlen haben? Wird es Hochschulen bzw. Fachbereiche geben, die aufgrund ihrer bescheinigten oder vermuteten Exzellenz meinen, besser nicht an dem Verfahren teilzunehmen, in dem sie mit anderen vermeintlich minderleistungsfähigen Hochschulen bzw. Fachbereichen in einen „ZVS-Topf“ geworfen werden? Wird es nicht angesichts stark sinkender Abiturientenzahlen – insbesondere in Ostdeutschland – nicht etliche Hochschulen geben, die sich an dem System nicht beteiligen wollen, weil sie dringend Studierende anwerben müssen, um ihre Studienplatzkapazitäten zu füllen, und deshalb ihre Türen möglichst lang und weit offen halten wollen?

4.3. Nebenwirkung: neue Wege der Kapazitätsberechnung

Die Einführung von Bachelor- und Master wirkte sich zwangsläufig auf die Arbeit der ZVS aus: Die Studienplätze der Fächer, die bislang mit ihrem Abschluss Diplom unter die Regelungen der ZVS fielen, werden in gestufter Form nicht mehr zentral vergeben. Es werden also nach Auslaufen der verbliebenen Biologie- und Psychologie-Diplom-Studiengänge nur noch Studienplätze der Fächer, die mit Staatsexamen abschließen, über die ZVS verwaltet. Auf der anderen Seite werden die Studiengänge mit lokaler Zulassungsbeschränkung immer zahlreicher. Mit der Begrenzung der Aufnahmekapazität der einzelnen Studiengänge an den Hochschulen wird versucht, das alte Überlastproblem der deutschen Hochschulen durch die Hintertür zu lösen. Wenn Zulassungsbeschränkungen realisiert werden, dann muss dem ein Modus der Berechnung der Aufnahmekapazität unterliegen. Bislang wurde dies über die **Curricularnormwerte CNW** erreicht. Bevor die Argumentation weiter geführt wird, soll im Folgenden das System der CNW erklärt werden:

Der CNW bestimmt den in Deputatsstunden gemessenen durchschnittlichen Aufwand aller beteiligten Lehreinheiten (wie zum Beispiel der Chemie, der Kunstgeschichte), der für die ordnungsgemäße Ausbildung eines Studenten in dem jeweiligen Studiengang erforderlich ist. Der Curricularnormwert ist umso höher, je größer die Betreuungsintensität im Studiengang ist. Zentrale Recheneinheit sind die Semesterwochenstunden, also die Veranstaltungszeit, die in einem Studium zu belegen ist. Die Definition in § 13 der Kapazitätsverordnung⁹⁷ lautet:

⁹⁶ Vgl. Pressemeldung der KMK vom 28.2.2007, im Internet:

<http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2007/ergebnisse-der-317plenarsitzung.html>

Ein Gesetzesentwurf zur Errichtung einer Stiftung „Stiftung für Hochschulzulassung“ liegt bereits vor.

⁹⁷ Die Kapazitätsverordnung ist bundesweit weitgehend einheitlich, es gibt jeweils landesrechtliche Umsetzungen.

„Der Curricularnormwert bestimmt den in Deputatsstunden gemessenen Aufwand aller beteiligten Lehreinheiten, der für die ordnungsgemäße Ausbildung einer Studentin oder eines Studenten in dem jeweiligen Studiengang erforderlich ist.“

Auch wenn diese Definition eine klare rationale Berechnung suggeriert, sind die Curricularnormwerte der letzten Jahre bzw. Jahrzehnte letztendlich vorwiegend politisch ausgehandelt und per Verordnung als Norm gesetzt worden; daher auch die Bezeichnung „Curricularnormwerte“. Dies gilt insbesondere deshalb, weil die neueren Kapazitätsverordnungen gar nicht mehr angeben, wie viele Studierende maximal in den Veranstaltungen (Vorlesung, Hauptseminar etc.) sitzen können. Von daher sind auch keine realistischen Aussagen über die Betreuungsintensität möglich.

Auch wenn es (derzeit noch) keine Curricularnormwerte für die neuen Studiengänge gibt, so muss doch die Kapazitätsfrage beantwortet werden. Denn an ihr hängen die Fragen, wie viele Studenten an den Hochschulen aufgenommen und wie und in welchem Umfang diese Studienplätze finanziert werden können. Die Frage der Überlast bzw. der Unterfinanzierung ist letztendlich – jedenfalls im Hinblick auf Studium und Lehre – eine Frage der Kapazität und damit des Kapazitätsrechts. Kapazitätsregelungen betreffen damit den Kern des Hochschulwesens und der Hochschulpolitik.

Grundsätzlich sind **vier Möglichkeiten der Kapazitätsbestimmung** nach der Umstellung des Studiensystems denkbar. Erstens könnte man sich an den **bestehenden Curricularnormwerten** orientieren und die neuen Studiengänge mit einem Umrechnungsfaktor versehen. Auch hier muss eine Setzung erfolgen: Wie viel Prozent des Curricularnormwerts des alten Studiengangs darf ein Bachelor- und ein Master-Studiengang aufweisen? Nicht unrealistisch scheint es zu sein, das Bachelor-Studium mit 80 Prozent und das Master-Studium mit 40 Prozent des alten CNW zu bewerten. Der CNW des Diplom-Biologie-Studiengangs beträgt bspw. 6,4. Der CNW des Bachelor-Biologie-Studiengangs könnte somit mit 80 Prozent des CNW des Diplom-Biologie-Studiengangs, also mit 5,12, und der Master-Studiengang mit 40 Prozent des CNW des Diplom-Biologie-Studiengangs, also mit 2,56 festgesetzt werden. Diese Prozentzahlen sind allerdings nur mehr oder weniger willkürlich gesetzte Setzungen, die sich allein an der Semesteranzahl orientieren.

Eine solche prozentuale Berechnungsweise ist jedoch bei gänzlich neuen Studiengängen, also zum Beispiel bei neu entwickelten interdisziplinären, gegenstandsbetonten Hybridstudiengängen, nicht mehr möglich. Hier könnte wiederum der CNW eines im Lehraufwand vergleichbaren „alten“ Studiengangs verwendet und gemäß seiner Semesterzahl berechnet werden. Dieses Vorgehen erscheint allerdings doch ebenfalls recht willkürlich und damit nicht sonderlich sachgerecht – was aber nicht daran hindert, dass Derartiges nicht doch beschlossen wird.

Mit der Einführung der neuen Studiengänge sind weitere Varianten in der Diskussion: zum einen **Bandbreitenlösungen im Rahmen des alten CNW-Systems**. Hier können sich die Studiengänge innerhalb eines Fachs, einer Fächergruppe oder eines Fachbereichs durchaus im Rahmen eines gewissen Spektrums plus x Prozent über und unter dem gesetzten CNW (bzw. der gesetzten Werte) bewegen; in der Summe sollen aber die Aufnahmekapazitäten nicht unter dem bzw. den CNW liegen. Diesen Weg gehen laut Johanna Witte und Thimo von Stuckrad (2007) derzeit die meisten Bundesländer.

Eine dritte Möglichkeit ist es, tatsächlich **studiengangsspezifische Curricularwerte** auszurechnen. Da es ja eigentlich kaum mehr standardisierte Abschlüsse geben wird, könnten für jeden Studiengang die Kapazitäten neu berechnet werden. In diese Rechnung fließen folgende Größen ein: Das Lehrdeputat (inklusive Im- und Export von Veranstaltungen), die Art und Anzahl der zu belegenden Veranstaltungen, die Anzahl der Teilnehmer pro Veranstaltungsart. Mit dieser Rechnung würde das Belastungsproblem des Faches transparent, die maximale Kapazitätsauslastung kann fachspezifisch begründet werden.

Und eine vierte Möglichkeit ist es, direkt im Rahmen von **Zielvereinbarungen** zwischen der Hochschule und dem Land die Aufnahmekapazitäten bzw. die Studienplätze bzw. die Absolventenzahlen als Ziele zu vereinbaren (und damit festzulegen)⁹⁸ und – eventuell gleichzeitig – die Finanzierung über studentische Kennzahlen zu steuern. Ob diese Regelungen allerdings gerichtsfest sind, muss bezweifelt werden, da eine tatsächliche Auslastung der Lehrkapazitäten, wie sie von den Gerichten gefordert wird, nicht gewährleistet werden kann.

4.4. Nebenwirkung: selektiver Übergang von Bachelor- zum Master-Studium

Die Stufe vom Bachelor- zum Master-Studium wurde oben (1.5.) bereits als Mobilitätsscharnier bezeichnet. Mehr noch: Angesichts der mangelnden Wechselmöglichkeiten während des Studiums muss es wohl als das Mobilitätsfenster bezeichnet werden. Es eröffnet die Möglichkeit für die Studierenden, relativ einfach sowohl den Studienort als auch den Studiengang zu wechseln (im Fall, dass ein nicht-konsekutiver MA studiert werden soll). Trotz dieses eingebauten Mobilitätssprungbretts gibt es einige **organisatorische Probleme**, die den reibungslosen Übergang ohne Zeitverlust gefährden (vgl. Rehn 2007, Hochschulrektorenkonferenz, Bologna-Zentrum 2008: 17 ff.): Das Bachelor-Studium ist erst abgeschlossen, wenn alle Modulprüfungen abgeschlossen, korrigiert und zertifiziert wurden. Wenn die Abgabetermine für die Modulleistungen, zum Beispiel für Hausarbeiten, auf das Semesterende (also auf den letzten Monat des Semesters, nicht der Vorlesungszeit!) gelegt werden, dann wird die Korrektur und Benotung und Zertifizierung in das nachfolgende Semester hinein reichen. Nur wenn alle Modulleistungen erfolgreich bestanden sind, kann der Abschlussgrad auch erworben werden. Und nur mit erfolgreichem Studienabschluss kann man sich für ein Aufbaustudium bewerben. Erschwerend kommt bei vielen Studiengängen hinzu, dass der Studienstart lediglich zum Wintersemester möglich ist. Infolgedessen könnte sich die Wartezeit bis zum Studienbeginn noch weiter hinausziehen. Dabei sollte sich doch zumindest das konsekutive Master-Studium auch ohne Verzögerung an den Bachelor-Abschluss anschließen.

Bei der Studiengangsgestaltung des BA wäre also zum einen darauf zu achten, für die Modulprüfungen im letzten Semester noch etwas Zeit für die Korrektur einzuplanen. Zum anderen kann mit provisorischen Zeugnissen (die nicht alle examensrelevanten Modulnoten aufweisen) und provisorischen Zulassungen zum Master-Studium Zeit gewonnen werden. Problematisch wird es jedoch, wenn diese vorübergehende Zulassung zurückgenommen werden muss. Auch müssten die

⁹⁸ Wie das die Hochschulrektorenkonferenz (2006) empfiehlt. Damit geht diese Empfehlung des HRK-Senats einen wesentlichen Schritt weiter als der Beschluss des HRK-Plenums von 2005, in dem eine Modifizierung der Kapazitätsberechnung gefordert wurde (Hochschulrektorenkonferenz 2005).

Bewerbungsfristen aus organisatorischen Gründen kurzfristig vor Studienbeginn angelegt werden; langwierige Auswahlverfahren wären hier kontraproduktiv.

Ein besonderes Problem ist die Abschlussarbeit im Bachelor-Studium, die zumeist auf das letzte Semester gelegt wird. Häufig reicht die Korrekturfrist für die BA-Abschlussarbeiten über die Bewerbungsfrist für die MA-Studiengänge hinaus, so dass es die Absolventen möglicherweise nicht schaffen, sich mit einem BA-Abschlusszeugnis direkt für das Master-Studium zu bewerben. Eine Lösungsmöglichkeit wäre es, die Bachelor-Arbeit nicht erst im 6. Semester schreiben zu lassen, sondern zum Beispiel im 5. Semester oder in der vorlesungsfreien Zeit zwischen 5. und 6. Semester. Die andere Möglichkeit bestünde in einer Art vorläufigen Zulassung zum Master, wobei angenommen wird, dass die BA-Arbeit bestanden ist.

An dieser Stelle ist grundsätzlich zum Stellenwert der Bachelor-Arbeit zu bemerken: Mit dem von der KMK vorgegebenen Rahmen von sechs bis zwölf Leistungspunkten hat diese Abschlussarbeit nicht viel mehr Gewicht als eine größere Hausarbeit. Der Anteil der BA-Arbeit an der Gesamtnote müsste daher auch dementsprechend relativ klein ausfallen.⁹⁹ Die Korrektur einer BA-Arbeit sollte also nicht so lange dauern wie bei einer Magister- oder Diplom-Arbeit. Die eigentliche „Nachfolgerin“ der Magister- bzw. Diplom-Arbeit hinsichtlich ihres Umfangs, Aufwands und ihres Stellenwerts im Studium und für die Examensnote ist die Master-Arbeit.

Das Problem der Korrekturfrist stellt sich indes nicht nur bei der Bachelor-Arbeit, sondern bei allen Modulleistungen. Daher müsste bei der Programmgestaltung (genauer: bei der Auswahl der Arten von Modulleistungen) darauf geachtet werden, dass generell im sechsten Semester alle Modulleistungen möglichst früh benotet werden können. In dieser studienorganisatorischen Frage steckt also ein echtes Konstruktionsproblem des gestuften Studiensystems.

Die andere, die **prinzipielle Frage zur Übergangsproblematik** setzt am Grundverständnis der Stufung an: Wie selektiv soll der Übergang vom Bachelor- zum Master-Studium gestaltet werden und welche Selektionskriterien sollen ausschlaggebend sein? Nach Verständnis von Wissenschaftsrat und Kultusministerkonferenz soll das Studium in der Regel mit dem Bachelor abgeschlossen werden. Nur eine Minderheit soll demnach ihr Studium im Master-Bereich fortsetzen können. Über deren genauen Anteil am Gesamt der BA-Absolventen geben sowohl Kultusministerkonferenz als auch Wissenschaftsrat keine Auskunft:

„Nach Auffassung des Wissenschaftsrates [...] haben differenzierte Abschlüsse nur dann einen Sinn, wenn nach einem berufsqualifizierenden Abschluß der unmittelbare Anschluß eines weiteren Studienprogramms mit dem Ziel einer höheren Qualifizierung im Fach nicht als Regelfall vorgesehen wird“ (Wissenschaftsrat 2000: 26).

„In einem System gestufter Studiengänge stellt der Bachelorabschluss als erster berufsqualifizierender Abschluss den Regelabschluss dar und führt damit für die Mehrzahl der Studierenden zu einer ersten Berufseinmündung“ (Kultusministerkonferenz 2008: 4).

⁹⁹ Von daher wäre eigentlich nichts dagegen einzuwenden, wenn in einem Kombinationsstudiengang mit zwei gleichgewichtigen Fächern in beiden eine derartige „größere Hausarbeit“ von den Studierenden verlangt werden würde. Allerdings sehen die Rahmenvorgaben der Kultusministerkonferenz (2007) nur eine Abschlussarbeit vor.

Ob sich diese Maßgabe an den Hochschulen so durchhalten lassen wird und auch so sinnvoll ist, wird die Praxis zeigen. Die Vermutung ist, dass die Entwicklung von Fach zu Fach unterschiedlich verlaufen wird (ja verlaufen muss). In manchen Studiengängen ist der Bachelor tatsächlich der Regelabschluss, danach wird eventuell ein Trainée und später vielleicht ein weiterbildender Master „daraufgesetzt“ oder eine Kurseinheit, ein Modul, besucht und ein entsprechendes Zertifikat erworben. In diesen Fächern funktioniert folglich die Logik der Stufung. In anderen Studiengängen wird sich trotz Stufung die Regel durchsetzen, bis zum Master-Abschluss zu studieren. Hier fungiert der Bachelor weniger als eigenständiger Studienabschluss als vielmehr als zertifizierter Studienabbruch. Das ist nicht negativ gemeint; damit könnte eine gangbare und gegenüber dem alten Studiensystem verlustminimierende Exit-Option aufgezeigt werden. Eine Bachelor-Urkunde vorweisen zu können, ist gerade in der zertifikatszentrierten deutschen Berufswelt allemal besser als ein bloßes Zwischenzeugnis. Darauf ließe sich dann später immer noch aufbauen. Wenn sich die beruflichen Interessen oder/und die beruflichen Rahmenbedingungen ändern, dann könnte nach einer gewissen Erwerbsphase ein nicht-konsekutiver oder ein weiterbildender Master studiert werden.

Diese unterschiedlichen Niveaus von Studienabschlüssen waren auch bislang nicht unüblich, nur gab es unterhalb des Diploms oder Magister keine eigenständigen Abschlüsse. In manchen Fächern und für manche Berufsfelder benötigt man einen Dokortitel (wie zum Beispiel in Chemie), und dies wird wohl auch in Zukunft so sein. Eine pragmatische Haltung zur Stufung – für die hier plädiert wird – gewährleistet eine gewisse Offenheit gegenüber den weiteren Entwicklungen am Arbeitsmarkt und den individuellen Karriereplanungen. Die Entwicklung wird zeigen, in welchen Fächern die Studierenden einen Master-Studiengang belegen und welche Bachelor-Abschlüsse sich am Arbeitsmarkt durchsetzen werden. Denkbar ist beides: In manchen Fächern wird ein Großteil der Bachelor-Absolventen das Studium fortsetzen wollen; hier mag es vielleicht Kapazitätsprobleme geben. In anderen Fächern dagegen wird man Probleme haben, die Master-Studienplätze (mit qualifizierten Bewerbern) zu belegen. Diese Möglichkeit, dass sich in manchen Fächern nicht genug Bachelor-Absolventen für den Master-Studiengang bewerben, wird in der Diskussion um den Übergang vom Bachelor zum Master gerne übersehen.

Wichtig ist daher, dass das Studiensystem so offen wie möglich für die weiteren Entwicklungen gehalten wird. Das heißt, dass in der Startphase des neuen Studiensystems nicht so wenig Master-Studienplätze angeboten werden, dass studierwillige Bachelor-Absolventen ihr Studium garantiert nicht werden fortsetzen können. Da man sowohl die künftigen Interessen der individuellen Studierenden und die Nachfrage am Arbeitsmarkt (die wiederum für viele Studierende mit entscheidend für ihre Studienwahl ist) nicht vorhersehen kann, lässt sich schwer planen. Sicherlich wird es Engpässe wie auch Überschüsse von Lehrkapazitäten geben. Entscheidend wird sein, dass relativ schnell auf die Nachfrage bzw. Nachfrageschwankungen reagiert werden kann. Einem so offenen Ansatz widerspricht das Vorgehen, Quoten festzulegen, die sich an einem mutmaßlichen Qualifikationsbedarf und an einer vermeintlichen feststehenden Verteilung „bildungsresistenter Begabungen“ bzw. „Begabungsmängel“ (Lenhardt 2004: 19) in der Bevölkerung orientiert.

Neben dem strittigen Punkt, ob Kurzzeitstudiengänge wirklich ausreichend lange dauern, ist die Frage nach den – offiziellen oder inoffiziellen Übergangsquoten der zweite Hauptansatzpunkt der Kritik am gestuften System (siehe 1.8.: die „Makro-Ebene“ der Studienstrukturreform). Hierzu gibt es eine erste Untersuchung von Viola Herrmann (2008). Danach macht fast kein Bundes-

land seinen Hochschulen offizielle und verbindliche Vorgaben, wie hoch die Quote ausfallen soll.¹⁰⁰ Allerdings scheint es in einigen Ländern und an einigen Hochschulen so etwas wie versteckte Quoten zu geben. Um hier empirisch tragfähige Aussagen zu erhalten sind also noch weitere – fast schon investigative – Nachforschungen vonnöten. Dies gilt insbesondere für die Frage, ob und welche Übergangsquoten nun auf der Ebene der Hochschule und ihrer Studiengänge realisiert wurden.

Erste allgemeine Zahlen liegen bereits vor: Von den Studienanfängern wählen vier Fünftel die Abschlussart Bachelor, um im Anschluss den Master hinzuzufügen (Krawietz 2007: 4, ohne Paginierung). Ähnlich auch die Studie von Hachmeister/Harde/Langer (2007: 4): Für 82 % der Schüler die Möglichkeit, Master-Programme anschließen zu können, ausschlaggebend für ihre Entscheidung, einen Bachelor-Studiengang zu wählen.

An der Universität Konstanz wurden von Auspurg, Bargel, Hinz und Pajarinen (2008) Bachelor-Absolventen befragt. Nur für rund 10,5 Prozent kommt ein Master-Studium gar nicht in Frage (Auspurg et al. 2008: 25). Die Zahlen zeigen, dass bei einer überwiegenden Mehrheit der Studenten das Interesse an einem Master-Studienplatz besteht.

4.5. Nebenwirkung: Reform der Organisationsstrukturen

In den letzten Jahren ist eine Vielzahl von hochschulpolitischen Reformen realisiert worden (siehe 3.8.), doch insbesondere die Studienstrukturreform bedeutete für die Dozenten und die Studenten einen tiefen Einschnitt in ihre eigene Arbeitswelt. „Bologna“ hat aber nicht nur einen Kernbereich der Tätigkeit der einzelnen Hochschulangehörigen umstrukturiert, die Studienstrukturreform wirkte sich auch auf die Gesamtorganisation der Hochschulen aus. Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, welche Folgen Bologna jenseits der eigentlichen Studienreform auf die Organisation Hochschule und ihre Strukturen zeitigte.¹⁰¹

Nochmals sei betont, dass die meisten Hochschulen einige innerorganisatorische Reformen bereits hinter sich gebracht haben bzw. gerade umsetzen. Dazu zählen eine neue Finanzstruktur, eine neue Fakultätsstruktur, neue Leitungsstrukturen, neue Steuerungsmodalitäten (siehe auch Winter 2004a und 2004b). Die Veränderungen, bedingt durch die Studienstrukturreform, sind folglich nicht so einfach von den anderen innerorganisatorischen Reformen zu trennen. Allerdings machte es die Studienstrukturreform nötig, einige neue Aufgaben zu bewältigen, und anhand die-

¹⁰⁰ Eine Ausnahme ist der ehemalige Generalsekretär der Hochschulrektorenkonferenz Josef Lange, der in seiner Funktion als Staatssekretär im Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur von den Hochschulleitungen fordert, die Kapazität für konsekutive Master-Studiengänge grundsätzlich auf höchstens 50 Prozent der Bachelor-Absolventenzahl zu bemessen. Der Brief an die Hochschulleitungen im Internet: http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C49440029_L20.pdf
Ein Jahr später relativiert er diese Vorgabe und betont, dass dies nicht als „starre Übertrittsquote von den Bachelor- in den Masterbereich“ zu verstehen sei. Der Brief im Internet: http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C49440225_L20.pdf

¹⁰¹ Mit dieser Frage beschäftigte sich im April 2007 ein Workshop auf der Abschlusskonferenz des Kompetenzzentrums Bologna am 26.-27. März 2007 in Bonn. Dieser Workshop wurde von einer Gruppe von Bologna-Experten der Hochschulrektorenkonferenz veranstaltet, die an ihren Hochschulen die Studienstrukturreform begleiteten (siehe Schimank 2007, Winter 2007a).

ser neuen Aufgaben bzw. veränderten Aufgaben lassen sich **bologna-spezifische Organisationsreformen** ablesen.

Generell zeigen die Erfahrungen aus den Reformprojekten, dass **sowohl im Einführungsprozess als auch im „Alltagsbetrieb“ des neuen Studiensystems** tief in die Abläufe und Arbeitsinhalte der Hochschulen eingegriffen wird und damit zwangsläufig auch neue Anforderungen an die Leitung, die Administration, die Selbstverwaltung und generell an die Organisation von Hochschulen gestellt werden. Das beginnt schon bei der Entwicklung und Planung neuer Studienprogramme und deren Koordination. Im Studienbetrieb selbst stellt insbesondere die Organisation und Verwaltung der studienbegleitenden Prüfungen die Hochschulen vor neue Herausforderungen. Auch die Planung der konkreten Module für das jeweilige Semester einschließlich der zeitlichen und räumlichen Koordination der einzelnen Veranstaltungen, die Verwaltung der Module (Anmeldung, Prüfungen etc.) bis hin zu Berichts-, Evaluierungs- und Akkreditierungsanfragen stellen die vorhandenen Organisationsstrukturen (und das Personal) auf harte Belastungsproben. Die Hochschulen reagieren darauf unterschiedlich. Salopp formuliert kommt wegen Bologna auf die Hochschulen, ihre Leitungen und Verwaltungen, einiges an **Mehrarbeit** zu:

- Die Organisation der Auswahl- und Zulassungsverfahren zum Studium bedeutet nicht nur für die Lehrenden, sondern auch die unterstützende Verwaltung einen erheblichen Mehraufwand.
- Aus der zunehmenden Diversifikation des Studienangebots heraus ist es wichtiger geworden, die Lehrangebote gegenüber Studierenden transparenter zu gestalten – insbesondere gilt dies, wenn ausländische Studierende informiert und „angeworben“ werden sollen. Dies ist sowohl eine Frage der informationstechnologischen Umsetzung als auch der Beratung der Studierenden (auch durch die zentrale Studienberatung der Hochschulverwaltung).
- Die Studienprogrammplanung innerhalb der akademischen Einheiten und die Organisation des Studienbetriebs (in Abstimmung mit der Hochschuladministration und -leitung) verlangt angesichts der komplexeren Studienstrukturen (Modularisierung) mehr Aufmerksamkeit.
- Die neuen Studiengänge mit ihren Modulen und studienbegleitenden Prüfungen benötigen ein höheres Maß an Verwaltungsorganisation: Dies betrifft insbesondere die Studierenden- und Prüfungsverwaltung, Stundenplan-, Raumplan- und Lehrangebotsverwaltung. Dies wiederum macht auch eine intensivere Koordination der Ebenen innerhalb einer Hochschule (Fachbereiche und Hochschule) nötig. Zwischen der Hochschulverwaltung und dem akademischen Bereich ist ein vermehrter Abstimmungsbedarf zu erwarten.
- Aufgrund des erhöhten Abstimmungs- und Koordinationsbedarfs wird sich die Leitungsebene verstärkt als Vermittlerin zwischen den Verwaltungseinheiten, der Verwaltung und den Wissenschaftlern begreifen müssen. Es erscheint allerdings nicht nur ein Mehr an Vermittlung und Kommunikation, sondern auch ein aktives strategisches Handeln und Planen und ein Ausbau der Konzeptarbeit geboten.
- Nicht zuletzt sind die für die neuen Studiengänge zwingend vorgeschriebenen Akkreditierungsverfahren zu unterstützen.

Bedingen die neuen Herausforderungen neue Strukturen gemäß der Devise „**structure follows function**“? Folgt also der neuen Studienstruktur eine neue Organisationsstruktur? Diese Frage ist sowohl empirisch zu betrachten – wie verändern sich die Hochschulen tatsächlich? – als auch normativ: Welche Strukturen mit welcher Aufgaben- und Kompetenzverteilung sind tatsächlich hilfreich, um den Anforderungen eines modularisierten und gestuften Studiensystems gerecht zu werden?

Die einen konkreten Folgen betreffen den **Umstellungsprozess** an sich, hier werden Reformkommissionen jenseits der bestehenden akademischen Gremien eingerichtet und Stabsstellen zur Studienstrukturreform, die sogenannten Bologna-Experten, die für den Umstellungsprozess von großem Belang sind.¹⁰² Dank ihrer Expertise kennen sie sich mit der Terminologie und den formalen Bestimmungen der Studienstrukturreform aus. Dieses Wissen kommunizieren sie in der Hochschule. Sie arbeiten konzeptionell an hochschulweiten formalen Vorgaben und bolognaspezifischen Formalien wie der Einführung des Diploma Supplements. Ferner ist intensive Beratung der Hochschulangehörigen über den Umgang mit formalen Gestaltungskriterien dringend notwendig, um die oben geschilderten Auswüchse (siehe Abschnitt 3) wenigstens etwas zu vermeiden, so dass nicht erst in Folge der Akkreditierung der Studiengang wieder umgebaut werden muss. Angesiedelt als Stabsstelle beim Vizepräsidium/Prorektorat für Studium und Lehre verfügen diese Beratungsstellen über einen direkten Draht zur Leistungsebene mit dem nötigen Überblick über die Gesamtsituation der Hochschule. Diese Stellen koordinieren die Akkreditierungsverfahren hochschulweit, insbesondere dann, wenn es sich um gebündelte Programmakkreditierungen (ein Cluster an Fächern wird gemeinsam akkreditiert) oder System-Akkreditierungen (das Qualitätssicherungs- bzw. Managementsystem für Studium und Lehre wird akkreditiert) handelt.

Die anderen konkreten Folgen auf die Organisationsstrukturen der Hochschule betreffen den **Dauerbetrieb** im neuen Studiensystem. Wenn noch nicht vorhanden, werden Studiendekane auf Fachbereichsebene ernannt und mit mehr oder weniger weitreichenden Kompetenzen im Bereich, Studium und Lehre versehen. Eingerichtet werden weitere neue Positionen bzw. Organisationseinheiten wie:

- Studiengangverantwortliche und Modulverantwortliche,
- zentrale Einrichtung zur Vermittlung von Schlüsselkompetenzen im Sprach-, EDV-, Kommunikationsbereich etc. (an den Hochschulen unterschiedlich bezeichnet, zum Beispiel General Studies, Professionalisierungs- oder Optionalbereich),
- fakultätsübergreifende gemeinsam beschließende Ausschüsse,
- Stellen zur Evaluation und Qualitätssicherung in Studium und Lehre,
- zentralisierte Prüfungsverwaltung, ausgestattet mit einheitlicher Verwaltungssoftware.

Zu letzterem Punkt soll etwas ausgeholt werden: An einigen Hochschulen, die bislang ihre **Prüfungsämtler** auf Fachbereichsebene angesiedelt hatten, wurde und wird im Kontext der Studien-

¹⁰² Damit sind nicht nur die von der HRK bzw. vom BMBF finanzierten Stellen an den Hochschulen gemeint (vgl. Gaehtgens/Zervakis 2007).

strukturreform die Debatte um eine Zentralisierung der Prüfungsverwaltung geführt. Zwei Umstände forcieren diese Diskussion.

Erstens: Hat eine Hochschule über alle Fachbereiche hinweg ein einheitliches Studienmodell (also mit einer standardisierten Programmgröße, Regelstudienzeiten etc.) beschlossen und bietet im Rahmen dieses Modells Kombinationen mit zwei (oder mehr) Fächern an (analog zum alten Magister-Studiengang bzw. zum Lehrer-Studium), dann liegt es nahe, die Prüfungsverwaltung zu zentralisieren, um die administrative Abstimmung zwischen den Studienfächern zu erleichtern.

Zweitens – dieser Punkt betrifft alle Hochschulen, die auf das neue Studiensystem umstellen – ist der Verwaltungsaufwand im modularisierten, studienbegleitenden Prüfungssystem gewachsen. Wie oben aufgezeigt wurde (siehe 3.4.), ist es nicht unbedingt so, dass die Prüfungsbelastung von Lehrenden und Studierenden im neuen Studiensystem insgesamt steigt, wie oftmals behauptet wird; gestiegen ist indes – dank studien- bzw. modulbegleitender Prüfungen – die Anzahl der Prüfungen, die gemäß der Landeshochschulgesetze als „Hochschulprüfungen“ fungieren. Hochschulprüfungen unterliegen besonderen Regelungen zur Anmeldung (Termine, Fristen, An- und Abmeldeprozeduren), da deren Ergebnisse in die Examensnote eingehen. Bislang hatten nur die Zwischen- und die Abschlussprüfungen den Status von Hochschulprüfungen; die anderen Prüfungen fungierten als Leistungsnachweise, die nur für die Zulassung zur Hochschulprüfung unabdingbar waren, nicht aber in die Berechnung der Examensnote einfließen. Nun aber sind ein großer Teil (wenn nicht alle) der Modulprüfungen examensrelevant, haben also den rechtlichen Status einer Hochschulprüfung.

Die quantitativ erhöhte Anzahl an Hochschulprüfungen und die gestiegene Komplexität der Abläufe verlangen eine effiziente Verwaltung und Verarbeitung der Verfahren. Zwei Konsequenzen ergeben sich hieraus: Es ist (insbesondere bei hochschuleinheitlichen Studiensystemen) hochschulweit eine Studien- und Prüfungsverwaltungssoftware einzuführen, und es ist ein erhöhter Schulungsaufwand für die Verwaltungsmitarbeiter/innen vonnöten – insbesondere bei Einführung der neuen Software.

Gegen eine Zentralisierung der Prüfungsverwaltung wird die mangelnde „Kundennähe“ einer zentralen Serviceeinrichtung zu den Studierenden und den Lehrenden ins Feld geführt: Fachspezifische Prüfungsämter würden ihre Studienprogramme und auch die Beteiligten besser kennen, außerdem sei – bei dislozierten Hochschulstandorten eine größere räumliche Nähe zum Studienbetrieb von Vorteil. „Kundennähe“ könnte jedoch auch bei einer zentralisierten Prüfungsverwaltung über feste Verantwortlichkeiten von Prüfungsamtmitarbeitern für bestimmte Studienfächer geregelt werden (bspw. wäre ein bestimmter Mitarbeiter für bestimmte Studienfächer verantwortlich). Weil das Amt eine organisatorische Einheit bildet, kann dieser Mitarbeiter als Ansprechpartner für die Studierenden und Lernenden anderer Fächer einspringen, wenn Kollegen urlaubs-, fortbildungs- oder krankheitsbedingt ausfallen.

Letztlich ist der Streit um die Zentralisierung versus Dezentralisierung der Prüfungsverwaltung ein Streit um Ressourcen und Kompetenzen (im Sinne von Zuständigkeiten und Machtpotenzialen) zwischen Fachbereichen und Hochschulleitung bzw. zentraler Verwaltung.¹⁰³ Dieser

¹⁰³ An der Universität Halle-Wittenberg endete diese Diskussion mit einem Kompromiss: Weil die Universität ein hochschulweit geltendes einheitliches Studiensystem hat (die auch mit den modularisierten Lehramtsstudiengängen eng verknüpft ist), wird universitätsweit ein elektronisches, internetbasiertes Studien- und Prüfungsverwaltungssystem eingeführt. Für die Pflege der technischen Infrastruk-

Streit wird bei der Frage der Organisation der Prüfungsverwaltung besonders akut; prinzipiell betrifft er aber fast jede Kompetenz, die im Rahmen der Bologna-Reform neu zu ordnen ist.

Hieraus lassen sich allgemeine Schlussfolgerungen für die Hochschulorganisationen, ihre Leitungen und Verwaltungen, ziehen:

- Nicht nur die Reaktion auf Herausforderungen, sondern deren aktive Vorwegnahme und strategische Planung lassen ein aktiveres Management nötig erscheinen; die Hochschule als Gesamtorganisation (insbesondere vertreten durch die Hochschulleitung) gewinnt aufgrund der bologna-spezifischen Sachzwänge im Gefüge der Hochschulorganisation aus Professuren, Instituten, Fachbereichen und Hochschule an Bedeutung.
- Steigen, wie oben beschrieben, die administrativen Anforderungen, so ist letztlich auch der Druck hin zu einer Effektivierung der Verwaltungstätigkeit oder/und ein Aufwuchs an Kapazitäten im Verwaltungsbereich „Studienangelegenheiten“ zu erwarten.
- Auf die gestiegenen Anforderungen (dazu zählt insbesondere auch das Qualitätsmanagement) kann mit einer weiteren Professionalisierung der für den Studienbetrieb verantwortlichen Positionen (Studiendekane, Referenten) reagiert werden. Professionalisierung meint hier zweierlei: zum einen Hauptamtlichkeit, zum anderen eine aufgabenspezifische Ausbildung der jeweiligen Positionsinhaber.
- Die vielen neuen und anspruchsvollen administrativen Aufgaben verstärken die Notwendigkeit einer systematischen Personalentwicklung im Verwaltungsbereich der Hochschulen.
- Der vermehrte Verwaltungsbedarf und die gestiegenen Ansprüche der Studierenden hinsichtlich der Transparenz des Studien- und Lehrangebots stellen neue Anforderungen an die Hochschulverwaltungssoftware/-Datenbanken und ihre Pflege.

Nur kurz angeschnitten werden soll hier die grundsätzliche Frage, die hinter all den neuen, gewachsenen Anforderungen an die Hochschulorganisation steht: Welche Organisationsmodelle leisten den neuen und gestiegenen Anforderungen des Studienbetriebs Genüge? Diese Frage betrifft in erster Linie Aspekte der Kompetenzverteilung insbesondere auf die verschiedenen Organisationsebenen: Sollen die Leitungs- und Verwaltungskompetenzen und –kapazitäten zentralisiert oder dezentralisiert werden? Sollen die Entscheidungs- und Verantwortungsstrukturen abgeflacht oder stärker hierarchisiert werden? Die Hochschulen greifen zu unterschiedlichen Modellen, unter anderen zu so radikalen Lösungen wie die sogenannte Matrix-Organisation, die beispielsweise neben der Forschung dem Bereich Studium und Lehre eine eigene Aufbau- und Ablauforganisation mit eigenen Verantwortlichkeiten bereit stellt (mehr dazu siehe Küchler 2001, Winter 2004a).¹⁰⁴

tur wie auch für die Schulung der Prüfungsamtsmitarbeiter der Fachbereiche ist die Universitätsverwaltung verantwortlich; die Prüfungsämter in den Fachbereichen bleiben indes bestehen, wobei zwei Fakultäten ihre Ämter fusioniert haben.

¹⁰⁴ Aus meiner eigenen „reformpraktischen“ Sicht stellte ich neben dieser Grundsatzfrage und abgesehen von den seit langem kritisierten finanziellen und rechtlicher Restriktionen der Hochschulen zwei weitere Kernprobleme der Universität fest, die nicht nur bei der aktuellen Studienstrukturreform virulent wurden: Erstens, es wird schlicht zu wenig kommuniziert – und zwar auf allen Ebenen: Hoch-

4.6. Nebenwirkung: grundrechtsproblematische Überwachung dank Verwaltungssoftware

Um die vielen neuen (studienbegleitenden) Hochschulprüfungen zu organisieren und den administrativen Zusatzaufwand zu bewältigen, ist eine elektronische Studien- und Prüfungsverwaltung unabdingbar (siehe 3.7., 4.5., vgl. Cloes 2005). Dass bislang (2008) immer noch nicht ein funktionierendes online-basiertes Gesamtsystem zur Verfügung steht, ist wohl das größte Problem des Umsetzungsprozesses. Dieses Problem betrifft mehr oder weniger jede Hochschule der Republik. Eigentlich hätte ohne ein funktionierendes elektronisches Studien- und Prüfungsverwaltungssystem keine größere Hochschule an den Start gehen dürfen. Genau dies ist aber mangels geeigneter Software an fast allen Hochschulen dennoch geschehen. Hieraus resultierten auch gravierende Umsetzungsprobleme der Reform. Nun, wo die Reform realisiert wurde bzw. wird, sind alle Hochschulen gezwungen, eine Zeit lang zu improvisieren. Dieses Provisorium wird wohl noch einige Semester andauern; es wird intensiv Entwicklungsarbeit geleistet, so dass über kurz oder lang alle Hochschulen über ein umfassendes EDV-System verfügen, ja aufgrund des Verwaltungsaufwands auch verfügen müssen.

So dringend notwendig ein Datenbanksystem für den Studienbetrieb ist, so riskant ist dessen Aufbau in datenschutzrechtlicher und damit in grundrechtlicher Hinsicht: Der Preis einer effektiven und effizienten elektronischen Verwaltung ist die **Bereitstellung der technischen Möglichkeiten einer kleinteiligen Überwachung**, die stark in die informationellen Selbstbestimmungsrechte von Dozenten und Studenten eingreifen kann. Da unterschiedliche Daten, Prüfungsdaten, Termine, Wiederholungstermine, Prüfungsnoten, Daten zum Modul/Veranstaltung, persönliche Daten etc. in einem System zusammengeführt werden, sind mannigfache Verknüpfungen denk- und machbar. In Zukunft wird es beispielsweise möglich sein, sehr schnell die Anzahl und Zusammensetzung der Modul-/Veranstaltungsteilnehmer, der Prüfungen pro Dozent, die Notenverteilung etc. festzustellen. In der Einführung der elektronischen Informationssysteme in der Studierenden- und Prüfungsverwaltung steckt also ein erhebliches Kontroll- und Überwachungspotenzial, das den Betreibern des elektronischen Systems (sprich: der Hochschulverwaltung) und ihren Vorgesetzten, also letztlich der Hochschulleitung, zufällt. Auch wenn man es neu-deutsch Monitoring nennen mag und es auch der Qualitätssicherung dienen soll, hier sind Grundrechte, wie das der Wissenschaftsfreiheit und insbesondere das Grundrecht auf informationelle Selbstbestimmung und auf Gewährleistung der Vertraulichkeit und Integrität informationstechnischer Systeme gefährdet. Es droht **der gläserne Student** und **der gläserne Dozent**. Selbst wenn solche Systeme dezentral bedient werden (u.a. weil sie intensiv über die Selbstbedienungsfunktionen von Studenten und Dozenten „gefüttert“ werden), die Daten werden an zentraler Stelle gesammelt – alles andere wäre informations- und verwaltungstechnisch unsinnig – und damit auch miteinander verknüpfbar sein.

schule, Fachbereiche, ja selbst in den Institute reden die Organisationsmitglieder kaum miteinander. Zweitens, die Interessen der Organisation bzw. Einheiten der Organisation werden von kaum jemandem tatsächlich berücksichtigt bzw. werden nur von wenigen tatsächlich vertreten. Dies gilt wiederum auf allen Ebenen: Die Lehrenden interessieren sich vorrangig für ihre eigenen Belange, ebenso die Fächer/Institute und die Fachbereiche.

Die akute Frage ist folglich, wie hier datenschutzrechtliche Schranken gesetzt werden können, ohne die grundsätzliche Funktionalität des Systems zu gefährden. Aber nicht nur vor den Hochschul- und Fachbereichsleitungen, sondern auch vor Angriffen von außen müssen die Daten geschützt werden. Auch hier sind also technische Vorkehrungen zu treffen, die entsprechenden Server sowohl intern so gut wie nötig gegen Datenmissbrauch zu sichern.

Ein anderer datenschutzrechtlicher Aspekt betrifft die **Archivierung der Prüfungsunterlagen**. Weil die Modulprüfungen¹⁰⁵ hochschulrechtlich als Hochschulprüfung gelten, sind besondere Anforderungen zu erfüllen. Diese betreffen die Anmeldefristen und -modalitäten, die Prüfungssituation (zwei Prüfer, Protokollierung der Prüfung) und auch die Archivierung der Prüfungsunterlagen. Hier stellt sich ein schlichtes, aber immenses Platzproblem: Wohin mit all den Papieren, Klausuren, Hausarbeiten, Protokollen? Wie kann eine effektive und effiziente Archivverwaltung realisiert werden? Und wenn die Unterlagen elektronisch eingespeist werden sollten, stellt sich wiederum das datenschutzrechtliche Problem bzw. das Problem des potenziellen Missbrauchs dieser Daten.

4.7. Nebenwirkung: Veränderung der Studiermentalität

Am Rande der Diskussion um die Verschulung der Studiengänge (siehe 3.3.) taucht die Frage auf, inwieweit nicht eben diese Verschulung, also die stärkere Strukturierung des Studienablaufs, die Vielzahl der studienbegleitenden Modulprüfungen, die Festlegung auf bestimmte Lerninhalte, nicht doch auch einer geänderten Studiermentalität der Studierenden entsprechen bzw. eine entsprechende Studiermentalität forciert.

Holen die neuen Studiengänge also die Abiturienten genau von dort ab, wo sie gerade stehen bzw. wo sie auch abgeholt werden wollen? Dies gilt zum einen für das Kompetenzniveau, das die Studienanfänger nach dem Abitur erreicht haben, und zum anderen für die Lehr- und Lernmethoden, die den Studierenden mit ihren Kenntnissen und Gewohnheiten entgegenkommen. Diese Argumentation folgt der Devise: Ein freieres selbst zu organisierendes Studium würde – insbesondere in den ersten Semestern – zu Überforderungen und letztlich zu Studienabbruch führen. Oder wird bereits zu Studienbeginn die Chance verpasst, den Studierenden eine neue Art des Lernens (nämlich des Studierens) beizubringen?

Bei der Nennung dieser beiden Positionen muss es bleiben; diese hochschuldidaktischen Fragen sind wohl nur im Einzelfall, also von Studiengang zu Studiengang, seriös – zum Beispiel im Rahmen von Studienfachevaluationen – zu beantworten. Von einem „irgendwie“ **wechselseitigen Einfluss von neuem Studiensystem und Studiermentalität** ist auszugehen. Roland Bloch (2007) geht in einer explorativ angelegten Untersuchung der Frage nach, mit welchem Studierendentypus „das Studieren unter Bologna-Bedingungen“ kon- bzw. divergiert. Zwei Komponenten, die das alte vom neuen Studieren unterscheiden, fallen hier besonders auf: erstens die Organisiert-

¹⁰⁵ Wenigstens die Modulprüfungen, deren Noten in die Examensnote einfließen, haben den rechtlichen Status von Hochschulprüfungen. Es gibt auch die noch weiter gehende Auffassung, dass alle Modulprüfungen diesen Status besitzen, da sie zum Erwerb der nötigen Leistungspunkte und damit zum Studienabschluss nötig sind. Letzterer Standpunkt würde allerdings den Verwaltungsaufwand nochmals erheblich erhöhen.

heit des Studiums, die im „neuen Studium“ bis hin zum vollends durchgeplanten studentischen Alltag führen kann – nicht muss! (siehe 3.3.) –, und zweitens die Rolle des versteckten Lehrplans (hidden curriculum), dessen zu erwerbende Kompetenzen sich (mal mehr, mal weniger offensichtlich) hinter den formalen Studienbeschreibungen verbergen. Je nach Grad der Strukturiertheit des Studiums sind unterschiedliche Kompetenzen der Studierenden gefragt: strategisches Verhalten, Belastbarkeit, Flexibilität und Selbstorganisation.

Welcher Typus herrscht nun aktuell vor und welcher Typus dominierte vor der Umstellung? Gab es bedingt durch die Umstellung eine zahlenmäßige Verschiebung in der Studentenschaft zwischen den Typen? Das „neue Studieren“ könnte also der aktuellen Studiermentalität entgegenkommen. Entspricht also das neue Studiensystem der herrschenden Studienmentalität oder bewirkt erst das neue Studiensystem einen Wechsel der Studienmentalität? Diese Frage, wie dieses reziproke Verhältnis beschaffen ist, gleicht der Frage nach dem Ursprung von Henne und Ei und wird nicht zu beantworten sein. Jedenfalls scheinen sich im aktuellen Reformprozess Studiermentalität und Studiensystem (und die Interpretation der Reform durch die Hochschulen) aneinander zu fügen. Bedingt durch das Studium und seine Herausforderungen und Ansprüche, wird die Studiermentalität weiter in eine „passende“ Richtung geprägt, die Studenten ihrem Hochschultyp und ihrer Fachkultur sozialisiert, wie auch die Studenten und ihre Auffassung von Studium das „neue Studieren“ prägen werden.

Ein anderer Aspekt stellen die **möglichen Statusdifferenzierungen der Studentenschaft** dar. War bislang eine Unterscheidung von Studenten im Grund- und im Hauptstudium im „Campus-Leben“ nicht weiter maßgeblich, so könnte sich dies aufgrund der Stufung und damit klaren Trennung von Bachelor- und Master-Studenten zusammen mit einer irgendwie gearteten Übergangsquote vom Bachelor- auf das Master-Studium ändern. Bereits in den 1960er Jahren wurde eine eben solche vermutete Differenzierung der Studentenschaft in grundständig-studierender Masse und aufbau-studierender Elite als Argument gegen ein gestuftes Studiensystem ins Feld geführt, wie es der Wissenschaftsrat 1966 (siehe auch 1.1.) vorschlug:

„Mit dieser Scheidung von Normalstudium und Aufbaustudium (dem gefährlichsten Punkt der gesamten Empfehlungen) würde für die Studenten ein- und derselben Hochschule ein Zweiklassensystem geschaffen werden, bei den Studenten der Aufbauklasse ein verderblicher Dünkel gezüchtet und bei denen der Normalklasse ein nicht minder gefährliches Ressentiment“ (Schöne 1966: 28).

4.8. Nebenwirkung: Einebnung der Unterschiede zwischen Fachhochschule und Universität

Die Studienstrukturreform mit den beiden gestuften Abschlüssen Bachelor und Master kann als zweiter Versuch gewertet werden, die Dichotomie des bundesdeutschen Hochschulsystems von Fachhochschulen und Universitäten wenn nicht in der Forschung, so jedoch im Studienbereich aufzulösen. Das Mitte der 1970er Jahre neu eingeführte Hochschulrahmengesetz (vom 26.1.1976) sah in seinem Paragraphen 18 einen einheitlichen Hochschulabschluss (Hochschulgrad) für alle Hochschularten vor. Mit dem dritten Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes vom 14.11.1985 wurde eben diese Nivellierung rückgängig gemacht und wieder eine besondere Kennzeichnung der Fachhochschul-Diplome vorgeschrieben: § 18 Satz 2 bestimmt, dass auf Grund der

Hochschulprüfung an Fachhochschulen oder in Fachhochschulstudiengängen anderer Hochschulen der Diplomgrad mit dem Zusatz "Fachhochschule" ("FH") verliehen werde. Damit war die akademische Hierarchie zwischen Universitäten und Fachhochschulen wieder hergestellt.

Mit den im Rahmen des Bologna-Prozesses eingeführten Bachelor- und Master-Graden sollten wiederum die **Unterschiede zwischen den Studienabschlüssen von Universitäten und Fachhochschulen** nivelliert werden. Doch wie lange wird diese Regelung Bestand haben? Werden sich hier wieder die Interessen der Universitäten nach Abgrenzung von den (vermeintlich niederrangigen) Fachhochschulen oder der Aufstiegswille der Fachhochschulen in eine (vermeintliche) Oberliga von Universitäten durchsetzen?

Die Hochschulrektorenkonferenz als Interessenvertretung sowohl der Universitäts- als auch der Fachhochschulleitungen sprach sich 1997 gegen eine Kennzeichnung im Titel aus. In dem Beschluss zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen/-abschlüssen heißt es in Punkt 8 (1997a):

„Die von Universitäten und Fachhochschulen vergebenen Bachelor- und Mastergrade sollten nicht durch die Hochschulart bezeichnende Zusätze – z.B. ‚(FH)‘ – unterschieden werden, jedoch sollte das Leistungsprofil der jeweiligen Hochschule zum Ausdruck kommen. Hierzu sollten auf der Prüfungsurkunde neben der verleihenden Hochschule die wesentlichen Inhalte des Curriculums und die Studienzeit aufgeführt werden (‚diploma supplement‘).“

Auf den Zeugnisurkunden (und natürlich auch auf dem Zeugnisanhang, dem Diploma Supplement) selbst wird also die Bezeichnung der Hochschule genannt werden; hier ist der Hochschultyp klar ersichtlich. Spannend bleibt die Frage, ob die Entdifferenzierung auch auf der Ebene der verliehenen Titel wieder rückgängig gemacht wird. Dazu wäre allerdings wiederum eine gesetzliche Änderung notwendig. Abgesehen vom Willen oder Unwillen der politischen Entscheidungsträger, hängt dies wohl auch an der jeweiligen Stärke der Interessenvertretungen der Fachhochschulen (die dies wahrscheinlich zu verhindern versuchen) und der Universitäten ab. Was vorerst gegen eine Änderung spricht, ist die Abschaffung des Hochschulrahmengesetzes zum Oktober 2008. Zwar hat der Bund auch nach der Förderalismusreform gemäß Grundgesetz Artikel 74, Absatz 1, Nummer 33 das Recht, Hochschulabschlüsse zu regeln, doch bislang sind hier keine Bemühungen zu einem eigenständigen Gesetz zu vernehmen.

Die Universitäten werden indes weiterhin versuchen, sich von den Fachhochschulen abzusetzen und mittels Kennzeichnung, vielleicht in Zukunft auch mittels besonderer universitärer Zertifizierungen (Akkreditierung) deutlich machen, dass es sich bei ihren Abschlüssen um universitäre handelt. Allerdings wird es in Zukunft immer mehr Kooperationen von Universitäten und Fachhochschulen in gemeinsamen Studiengängen geben. Dieser Trend wird durch die Entdifferenzierung und die prinzipielle Gleichwertigkeit der Abschlüsse erleichtert.¹⁰⁶

¹⁰⁶ Dass diese Gleichwertigkeit ausgerechnet von der Kultus- und der Innenministerkonferenz für den öffentlichen Dienst nur unter bestimmten Bedingungen, nämlich der Feststellung der Zugangstauglichkeit des FH-Studiengangs im Rahmen des Akkreditierungsverfahrens bei Beteiligung eines Vertreters der „Dienstrechtsseite“ akzeptiert wird, kann nur als Inkonsequenz gegenüber der eigenen Politik gedeutet werden. Festgeschrieben wurde dies in der Vereinbarung „Zugang zu den Laufbahnen des höheren Dienstes durch Masterabschluss an Fachhochschulen“ von 2002. Siehe Kultusministerkonferenz/Innenministerkonferenz (2002).

Auch an einer anderen Stelle könnte der herausragende Status der Universitäten zu bröckeln beginnen und somit sein Alleinstellungsmerkmal verlieren. Bislang gelangen Studienbewerber an eine Universität nur mit dem Zeugnis der Allgemeinen Hochschulreife, für eine Fachhochschule reicht indes ein **Fachabitur**. Die in der Bundesrepublik (bislang) einmalige Regelung des Hessischen Hochschulgesetzes in § 63 Absatz 2 besagt, dass auch Fachabiturienten Zugang zum gestuften Studiengang an einer Universität haben sollen. Insbesondere die Universität Frankfurt/Main wehrte sich gegen diese Klausel, weil sie zum einen um ihr Profil als Universität fürchtete und zum anderen Studierende mit Fachhochschulreife generell als potenziell studienabbruchgefährdet einstufte. Mit ihrem neuen Status als (relativ selbstständige) Stiftungsuniversität meinte sie, sich über das Hochschulgesetz hinwegsetzen zu können. Am 23.01.2008 hat denn auch der Senat der Universität beschlossen, dass ab dem Wintersemester 2008/09 das Zeugnis der Fachhochschulreife nicht mehr zur Aufnahme eines Studiums an der Universität Frankfurt berechtigt.¹⁰⁷

Ist der Universitätszugang durch die Fachhochschulreife in Hessen bislang eine in der Republik singuläre Regelung, so ist es indes in allen Bundesländern prinzipiell möglich, mit einem Bachelor-Abschluss, der an einer Fachhochschule erworben wurde, in einen universitären Master zu wechseln. Aber auch hier sind Schließungsmaßnahmen der Universitäten denkbar. Sie könnten spezifische Zulassungsbeschränkungen einführen, also spezielle Kompetenzen verlangen, die Fachhochschul-Absolventen nicht erfüllen können (weil diese Module an der Fachhochschule nicht angeboten werden) oder auch – satzungsgemäß fixiert – nur universitäre Bachelor-Absolventen akzeptieren. Wem damit allerdings tatsächlich gedient ist, steht auf einem anderen Blatt.

Aber auch beim Übergang von Universität auf Fachhochschulen sind Übertrittsprobleme vorprogrammiert, wobei weniger aus Reputations- und Abgrenzungsmotiven, sondern vielmehr aus studienpraktischen Gründen. Fast ausschließlich die Fachhochschulen bieten in Deutschland auch sieben- bzw. acht-semesterige Bachelor-Studiengänge an, die Universitäten fast ohne Ausnahme nur sechs-semesterige (siehe 1.4.). Ein Universitätsabsolvent könnte also durchaus an mancher Fachhochschule Schwierigkeiten bekommen, zu einem Master-Studium zugelassen zu werden, weil ihm schlicht ein Studiensemester fehlt (Fischer/Minks 2008: 45).

Seit der politischen Entscheidung Ende der 1960er Jahre, Fachhochschulen zu gründen, ist die funktionale Differenzierung zwischen Fachhochschulen und Universitäten nur unvollkommen vollzogen worden. Vor allem die Universitäten übernahmen im Zuge der Hochschulexpansion der letzten Jahrzehnte die gewachsenen Ausbildungsaufgaben – und nicht die Fachhochschulen. Zwei Drittel der Studierenden sind an die Universitäten, nur knapp ein Drittel an den Fachhochschulen eingeschrieben. Hochschulpolitisch seit langem gewollt ist eine Umkehrung dieser Verhältnisse.

Mit dem neuen Studiensystem ist eine Entwicklung in Richtung Entdifferenzierung und Profilbildung der einzelnen Hochschule gewünscht. In diesem Sinne fragt Johanna Witte, ob Bachelor und Master die Trennung in Universität und Fachhochschule obsolet machen. Ihre Antwort ist: „Nicht zwingend und unmittelbar. Bachelor und Master tragen aber dazu bei, die Unterscheidung in Universität und Fachhochschule unwichtiger und unstimmiger zu machen“ (Witte 2005: 181). Erich Barke (2007) widerspricht dieser Sichtweise und geißelt die „Salamitaktik“, nach der die Fachhochschulen sich immer mehr den Universitäten annähern und Unterschiede einebnen; er

¹⁰⁷ Siehe: <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,530839,00.html>

fordert daher eine klare Abgrenzung der beiden Hochschultypen durch eine politische Entscheidung.

Ob klare Differenzierung oder obsoleter Trennung – es bleiben einige interessante empirische **Fragen zum Verhältnis von Fachhochschulen und Universitäten** im Kontext der Studienstrukturreform:

- Welche Institution leistet die „Grundausbildung“ der Studierenden, das heißt, wie viel Bachelor-Studierende gibt es im Verhältnis zu den Master-Studierenden an den verschiedenen Hochschultypen? Wird es also zu einer Arbeitsteilung zwischen beiden Hochschultypen, zum Beispiel einem stärkeren Engagement der Fachhochschulen im BA-Bereich und der Universitäten im MA-Bereich kommen? Empirisch belastbar sind Antworten auf diese Frage erst, wenn die Umstellung abgeschlossen und auch schon der Master-Bereich an den Hochschulen seine Arbeit voll aufgenommen hat. Blickt man auf die Statistik der Hochschulrektorenkonferenz (2008: 9) zu den Studiengängen, dann stellt man fest, dass die Fachhochschulen im Vergleich zu den Universitäten proportional weniger Master- als Bachelor-Studiengänge anbieten.¹⁰⁸ Aussagekräftiger sind hier wohl aber die Studierendenzahlen, und auf die muss noch einige Jahre gewartet werden.
- Die Kultusministerkonferenz fordert in ihren Akkreditierungsvorgaben die Etikettierung von stärker forschungsorientierten auf der einen Seite und stärker anwendungsorientierten Master-Studiengängen auf der anderen Seite. Abgesehen davon, ob die Studiengänge tatsächlich so eindeutig einer dieser beiden Kategorien zuzuordnen sind, stellt sich die Frage, ob es durch die Konzentration der Universitäten auf forschungsorientierte und die Konzentration der Fachhochschulen auf anwendungsorientierte Studiengänge zu einer komplementären Arbeitsteilung kommen wird. Auch diese Frage wird erst zu beantworten sein, wenn das gesamte bundesdeutsche Hochschulwesen auf die neue Studienstrukturen umgestellt hat.

4.9. Nebenwirkung: Studiengebühren

Angesichts dessen, dass in den vielen westdeutschen Bundesländern Gebühren bereits für das Bachelor-Studium eingeführt wurden oder im Gespräch sind, ist die „Nebenwirkung“ nicht aufgetreten, die zu befürchten gewesen wäre: die Verbindung der Einführung der neuen Studiengänge mit der Einführung von Studiengebühren für Master-Studierende, gemäß dem Motto: ein weitgehend kostenloses Massen-Studium für alle (Abiturienten) mit dem Regelabschluss Bachelor auf der einen Seite und ein Bezahl-Studium im Master-Bereich für Ausgewählte auf der anderen Seite. Mit dieser **Differenzierung in Gratis-Bachelor und kostenpflichtigen Master** wäre die Reform politisch zum Scheitern verurteilt gewesen, weil damit die Einführung der Studienstrukturreform mit der Gebühreneinführung auch in der politischen Diskussion verknüpft worden wäre. Weil die Gebührenfrage nicht nur für die organisierte Studentenschaft ein großes Anliegen (wenn

¹⁰⁸ Uni: BA 3.037, MA 2.720. Auf einen universitären Master-Studiengang kommen also 1,12 Bachelor-Studiengänge.

FH: BA 2079, MA 1.190. Auf einen Master-Studiengang der Fachhochschulen kommen also 1,75 Bachelor-Studiengänge.

nicht das zentrale Anliegen überhaupt) darstellt, wäre die Studienstrukturreform wesentlich stärker politisiert worden als geschehen. Infolgedessen hätte die Reformakzeptanz massiv gelitten. Eine kombinierte Einführung von neuen Studiengängen und Studiengebühren wäre nicht nur bei den organisierten Vertretern der Studentenschaft auf Widerstand gestoßen.

Auch nach ihrer Einführung in einigen Bundesländern ist die Studiengebührenfrage nicht abgeschlossen beantwortet. Bislang werden nur pauschale und im internationalen Vergleich relativ niedrige – Beträge von den Studierenden verlangt. Absehbar ist, dass in einem zweiten Schritt die Gebührenhöhe für die verschiedenen Studiengänge differenziert werden wird. Dann wird in nicht allzu langer Zeit vermutlich diskutiert werden, für welche Studiengänge Gebühren in welcher Höhe verlangt werden sollen. Dies kann nicht nur zu fachspezifischen, sondern auch zu abschlusspezifischen Unterschieden führen. So könnte ein Semester in einem Master-Studiengang mehr kosten als in einem BA-Studiengang; so könnte für das nicht-konsequente Master-Studium mehr Geld verlangt werden als für das konsekutive. Dass für die weiterbildenden Master-Studiengänge höhere Beträge eingefordert werden, zeichnet sich bereits heute ab, insbesondere der Weiterbildungsmarkt gilt als die neue „Viertmittelquelle“ der Hochschulen.

Auch in den Ländern, in denen keine Studiengebühren verlangt werden, kann die Verknüpfung von Studiengebühren und neuen Studienstrukturen gewisse Nebenwirkungen erzeugen. So ist dort zu entscheiden, inwieweit für weiterbildende Master-Studiengänge und/oder nicht-konsequente Master-Studiengänge Gebühren verlangt werden sollen und wenn ja, in welcher Höhe.

5. Ausblick

Die hochschulpolitische Debatte in Deutschland dreht sich stets um Wilhelm von Humboldt – dabei ist es fast schon egal, um welches Thema es sich nun genau handelt (vgl. Lundgreen 1999). Das gilt besonders für die Studienstrukturreform: „Humboldt in Bologna: Der falsche Mann am falschen Ort?“ so lautet beispielsweise die anregend zweideutige Überschrift eines Vortrages des Hagener Soziologen Uwe Schimank¹⁰⁹; eindeutig düster hingegen klingt der Titel eines Bologna-kritischen Sammelbandes (Schultheis et al. 2008): „Humboldts Albtraum“. Gerne berufen sich Kritiker der Studienstrukturreform auf Humboldt (zum Beispiel Hörisch 2006, Nida-Rümelin 2008, Reiser 2009). Eine aus Professorenmund selten kritische Einschätzung seiner Kollegen und deren Instrumentalisierung der Humboldtschen Bildungsidee vertritt der Berliner Bildungshistoriker Heinz-Elmar Tenorth:

„Humboldt wurde und wird missbraucht, um Interessen durchzusetzen. Meist dient er als Traditionskeule: Es darf sich nichts ändern, was laut Mythos ihm, Humboldt, zugeschrieben wird. [...] Viele Professoren haben sich beispielsweise lange erfolgreich dagegen gewehrt, die Lehre ernst zu nehmen. Mit den Studienreformen und der Umstellung auf die neuen Abschlüsse Bachelor und Master ändert sich das nun zum Glück. Aber immer noch wird dagegen agitiert mit dem Verweis auf Humboldt und dem von ihm angeblich dekretierten Vorrang der Forschung. Dabei verhielten sich viele Professoren bislang schlicht verantwortungslos“ (Tenorth 2009).

Ob dieser optimistische Blick auf den Bologna-Prozess gerechtfertigt ist, wäre noch zu beweisen. Richtig ist sicherlich, dass Studium und Lehre wieder stärker in den Fokus der Hochschulpolitik gerückt sind. Ob Studium und Lehre jedoch tatsächlich auch einen höheren Stellenwert an den Hochschulen erhalten haben, wäre noch zu untersuchen; jedenfalls bot die Reform die Chance dazu. Doch die Zwischenbilanz fällt differenzierter aus. Nicht nur großartige Chancen, sondern auch etliche Risiken und gravierende Nebenwirkungen sind eingetreten oder zu befürchten.

Über Chancen, Risiken, Nebenwirkungen bei Heilmitteln aller Art sollen wir die Packungsbeilage lesen und unseren Arzt oder Apotheker fragen. Ob „Bologna“ als Medikament zur Heilung von lang bekannten Missständen in den Studiengängen oder gar zur Verbesserung der Studienqualität diene, oder ob „Bologna“ nicht eher einer (Ross-)Kur für das deutsche Studiensystem gleichkam, wäre zu klären. Packungsbeilagen gab es keine – welchen Arzt oder Apotheker hätten wir also fragen sollen bzw. können wir zu Rate ziehen? Die Experten von der Hochschulrektorenkonferenz oder die Vertreter der Akkreditierungsagenturen? Die Funktionäre der Hochschulverbände und Fakultätentage? Wissenschaftler würden „Hochschulforschung“ empfehlen: Wenn sich die Reform ausreichend entwickelt hat und „wirkt“, dann ist es Zeit, empirische Untersuchungen anzustellen; Fragen hierzu wurden in dieser Zwischenbilanz zur Genüge gestellt. Ob dazu genügend Zeit (und Geld) vorhanden sein wird?

Ansonsten warten wir gespannt auf die nächste grundlegende Reform. Denn wie beim Fußball gilt die (etwas abgewandelte) Lebensweisheit des ehemaligen Bundestrainers Sepp Herberger: Nach der Reform ist vor der Reform.

¹⁰⁹ Auf einer Tagung zur Studienqualität in Hannover am 25.3.2009, veranstaltet von der Hochschulinformationssystem GmbH HIS Hannover.

Literatur

- Alesi, Bettina/Bürger, Sandra/Kehm, Barbara M./Teichler, Ulrich 2005a: Bachelor- und Master-Studiengänge in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland. Fortschritte im Bologna-Prozess. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung Deutschland. Im Internet: http://www.bmbf.de/pub/bachelor_master_gesamt.pdf
- Alesi, Bettina/Bürger, Sandra/Kehm, Barbara M./Teichler, Ulrich 2005b: Stand der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen im Bologna-Prozess sowie in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland. Bonn: BMBF. Im Internet: http://www.bmbf.de/pub/bachelor_u_master_im_bolognaprozess_in_eu.pdf
- Auspurg, Katrin/Bargel, Holger/Hinz, Thomas/Pajarinen, Anne 2008: Studienverlauf und Verbleib der Bachelorbabsolventen der Universität Konstanz. Konstanz: Universität Konstanz. Im Internet: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-opus-59779>
- Barke, Erich 2007: Schluss mit der Salamitaktik. Das Verhältnis zwischen Universitäten und Fachhochschulen muss endlich geklärt werden. S. 666-668 in: Forschung & Lehre Vol. 14, Heft 11
- Bargel, Tino/Ramm, Michael/Multrus, Frank 2008: Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Kurzfassung. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn 2008. Im Internet: <http://www.uni-konstanz.de/soziologie/ag-hoc/publikationen/PublikatBerichte/Kurzbericht10.pdf>
- Bargel, Tino/Müßig-Trapp, Peter/Willige, Janka 2008: Studienqualitätsmonitor 2007. Studienqualität und Studiengebühren. HIS Hannover. Forum Hochschule 1/2008. Im Internet: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200801.pdf
- Bartz, Olaf 2008: Nil sub sole novum? Studienreformen in der Bundesrepublik Deutschland seit den 1950er Jahren. S. 103-115 in: Scholkmann, Antonia/Roters, Bianca/Ricken, Judith/Höcker, Mark (Hg.) 2008: Hochschulforschung und Hochschulmanagement im Dialog. Zur Praxisrelevanz empirischer Forschung über die Hochschule. Münster: Waxmann
- Becker, Rolf/Hecken, Anna Etta 2008: Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgelenkt? Eine empirische Überprüfung der „Ablenkungsthese“ von Müller und Pollak (2007) und ihrer Erweiterung durch Hillmert und Jacob (2003). S. 3-29 in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Vol. 60, Heft 1
- Bloch, Roland 2007: Flexibel studieren? Konsequenzen der Studienreformen für die studentische Praxis. S. 73-87 in: Winter, Martin (Hg.): Reform des Studiensystems. Analysen zum Bologna-Prozess. die hochschule, Vol. 16, Heft 2. Im Internet: <http://ids.hof.uni-halle.de/documents/t1725.pdf>
- Bloch, Roland 2006: Wissenschaftliche Weiterbildung im neuen Studiensystem – Chancen und Anforderungen. Eine explorative Studie und Bestandsaufnahme. HoF-Arbeitsbericht 6'06, Wittenberg. Im Internet: <http://www.hof.uni-halle.de/cms/download.php?id=95>
- Bologna-Zentrum der Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) 2008: Mobilität im Studium. Eine Untersuchung zu Mobilität und Mobilitätshindernissen in gestuften Studiengängen innerhalb Deutschlands. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von HIS-Hochschul-Informationssystem GmbH im Auftrag und in Zusammenarbeit mit der HRK. Statistik zur Hochschulpolitik 2/2008. Im Internet: http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/Mobilitaet_im_Studium_2008.pdf
- Bretschneider, Falk/Wildt, Johannes (Hg.) 2007: Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis. Bielefeld: W. Bertelsmann-Verlag. 2. vollständig überarbeitete Auflage
- Brint, Steven/Riddle, Mark/Turk-Bicakci, Lori/Levy, Charles S. 2005: From the Liberal to the Practical Arts in American Colleges and Universities: Organizational Analysis and Curricular Change. S. 151-181 in: The Journal of Higher Education, Vol. 76, Heft 2
- Bruch, Rüdiger 2000: Qualifikation und Spezialisierung. Zur Geschichte der Habilitation. S. 69-70 in: Forschung & Lehre, Vol. 7, Heft 2
- Bund-Länderkommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) 2002: Modularisierung von Studiengängen. Heft-Nr. 101. Im Internet: <http://www.blk-bonn.de/papers/heft101.pdf>
- Cloes, Henning 2005: Ein Dickicht von Regeln. Modularisierung als Herausforderung für Hochschulverwaltung und Prüfungsorganisation. S. 68-70 in: Forschung & Lehre, Heft 2

- Crosier, David/Purser, Lewis/Smidt, Hanne 2007: Trends V – Universities shaping the European Higher Education Area. An EUA report. Brüssel: European University Association. Im Internet: http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Final_Trends_Report__May_10.pdf
- Eckwerte zur Modularisierung und zur gestuften Studienstruktur an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. S. 140-157 in: die hochschule, Vol. 13, Heft 2/2004. Die Eckwerte sind auch im Internet verfügbar: http://www.verwaltung.uni-halle.de/prorstu/pdf/Eckwerte_BAMA.pdf
- Ellwein, Thomas, 1997: Die deutsche Universität. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Wiesbaden: Fourier
- Essbach, Wolfgang 2004: Unterm Rad der Panierraupe. Die deutschen Universitäten leiden unter den Bologna-Reformen. S. 16 in Süddeutsche Zeitung vom 20.1.2.2004,
- Etzold, Sabine Absurd für immer? Noch steht die ZVS unter Verfassungsschutz. Doch sie muss sich wandeln. Die Zeit, Nr. 30. Im Internet: http://www.zeit.de/2001/30/200130_zvs.xml
- Fischer, Lars/ Minks, Karl-Heinz (HIS) 2008: Acht Jahre nach Bologna – Professoren ziehen Bilanz. Ergebnisse einer Befragung von Hochschullehrern des Maschinenbaus und der Elektrotechnik. Hannover. His Forum Hochschule 3/2008. Im Internet: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200803.pdf
- Gaehdgens, Christiane/Zervakis Peter 2007: Implementing Bologna: experience from German higher education institutions. In: Froment, Eric et al. (Hg.): EUA Bologna Handbook: making Bologna work. Berlin: Raabe, 2007. C 3.9-1, S. 1-18. Im Internet: <http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/BolognaHandbook-pdf.pdf>
- Gillmann, Barbara 2008: Bafög-Regeln behindern. S. 5 in: Handelsblatt vom 30.9.2008
- Grigat, Felix 2005: Keine einheitliche Logik des Systems. Zur aktuellen Situation der Einführung von Bachelorstudiengängen vor dem Hintergrund der Bologna-Folgekonferenz in Bergen. S. 290-293 in: Forschung & Lehre, Vol. 12, Heft 6
- Grüner, Gustav, 1971: Die Magisterprüfung in der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim: Beltz
- Hachmeister, Cort-Denis/Harde, Maria E./Langer, Markus F. 2007: Einflussfaktoren der Studienentscheidung. Eine empirische Studie von CHE und EINSTIEG. CHE-Arbeitspapier Nr. 95. Gütersloh. Im Internet: http://www.che.de/downloads/Einfluss_auf_Studienentscheidung_AP95.pdf
- Hasse, Raimund/Krücken, Georg 1999: Neo-Institutionalismus. Bielefeld: Transcript-Verlag
- Hartmann, Michael 2006: Elite und Masse. Die Paradigmenverschiebung in der Hochschuldiskussion. S. 85-96 in: Gützkow, Frauke/Quaißer, Gunter (Hg.): Jahrbuch Hochschule gestalten 2005. Denkanstöße zum Bologna-Prozess. Bielefeld: UniversitätsVerlag Webler
- Hartmann, Tilo/Blume, Jan/Sjut, Björn 2005: „Hauptsache irgendetwas mit Medien“. Eine Analyse des Informationsverhaltens von Studieninteressierten. S. 197-207 in: die hochschule, Vol. 14, Heft 1. Im Internet: <http://hsdbs.hof.uni-halle.de/documents/t1255.pdf>
- Hedmo, Tina/Sahlin-Andersson, Kerstin/Wedlin, Linda 2007: Is a Global Organizational Field of Higher Education Emerging? Management Education as an Early Example. S. 154-175 in: Krücken, Georg/ Kosmützky, Anna/Torka, Marc (Hg.): Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions. Bielefeld: transcript Verlag
- Hennings, Mareike 2006: Indikator im Blickpunkt: Das Teilzeitstudium. Auswertung aus dem CHE-HochschulRanking. Dezember 2006. CHE Centrum für Hochschulentwicklung. Gütersloh. Im Internet: http://www.che.de/downloads/Indikator_Teilzeitstudium.pdf
- Heine, Christoph/Spangenberg, Heike/Sommer, Dieter 2006: Bachelor-Studiengänge aus Sicht studienberechtigter SchulabgängerInnen. HIS Hannover. Forum Hochschule 4/2006. http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200604.pdf
- Heine, Christoph/Willich, Julia/Schneider, Heidrun/Sommer, Dieter 2008: Studienanfänger im Wintersemester 2007/08. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn. HIS-Forum 16/2008. Im Internet: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200816.pdf
- Hennings, Mareike 2006: Indikator im Blickpunkt: Das Teilzeitstudium. Auswertung aus dem CHE-HochschulRanking. Dezember 2006. Centrum für Hochschulentwicklung. Im Internet: http://www.che.de/downloads/Indikator_Ausstattung.pdf
- Herrmann, Viola 2008: Quantitäten der Übergänge von den Bachelor- in die Masterstudiengänge in ihren Auswirkungen auf das Qualifikationsniveau. Masterarbeit: Erfurt. Im Internet: <http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-14809/herrmann.pdf>
- Heublein, Ulrich/Schmelzer, Robert/Sommer, Dieter 2008: Die Entwicklung der Studienabbruchquote an den deutschen Hochschulen. Ergebnisse einer Berechnung des Studienabbruchs auf der Basis des Absolventen-

- jahrgangs 2005. Hannover: HIS-Projektbericht Februar 2008. Im Internet: <http://www.his.de/pdf/21/his-projektbericht-studienabbruch.pdf>
- Heublein, Ulrich / Schmelzer, Robert/Sommer, Dieter/Wank, Johanna 2008: Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2006. Hannover: HIS-Projektbericht Mai 2008. Im Internet: http://www.his.de/pdf/21/his-projektbericht-studienabbruch_2.pdf
- Hildbrand, Thomas/Tremp, Peter/Jäger, Désirée/Tückmantel, Sandra 2008: Die Curricula-Reform an Schweizer Hochschulen. Stand und Perspektiven der Umsetzung der Bologna-Reform anhand ausgewählter Aspekte. Zürich. Im Internet: <http://www.crus.ch/dms.php?id=5499>
- hochschule innovativ 1998: Heft 1. Neue Studienabschlüsse (BA/MA): Etikettenschwindel oder neue Studienperspektiven? Im Internet: http://www.uni-kassel.de/wz1/hi_archiv/hi_01.pdf
- Hochschulrektorenkonferenz 2008: Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Wintersemester 2008/09. Statistiken zur Hochschulpolitik 3/2008. Im Internet: <http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/hrkbachelor0308.pdf>
- Hochschulrektorenkonferenz, Bologna-Zentrum 2008: Bologna-Reader III. FAQs zu häufig gestellten Fragen zum Bologna-Prozess an deutschen Hochschulen. Reihe Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2008. Im Internet: http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/BolognaReader_III_FAQs.pdf
- Hochschulrektorenkonferenz, Service-Stelle Bologna 2007: Bologna-Reader II. Neue Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Reihe Beiträge zur Hochschulpolitik 5/2007. Im Internet: http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/Bologna_Reader_II_INTERNET.pdf
- Hochschulrektorenkonferenz 2006: Empfehlung des 102. Senats vom 10.10.2006. Eckpunkte für ein neues Kapazitätsrecht in einem auszubauenden Hochschulsystem. Im Internet: http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_3436.php?datum=102.+Senat+am+10.+Oktober+2006
- Hochschulrektorenkonferenz 2005: Entschließung des 204. Plenums der HRK vom 14.6.2005. Empfehlung zur Sicherung der Qualität von Studium und Lehre in Bachelor- und Masterstudiengängen. Im Internet: http://www.hrk.de/de/download/dateien/Beschluss_Kapazitaeten.pdf
- Hochschulrektorenkonferenz 2004: Entschließung des 98. Senats vom 10. Februar 2004. ECTS als System zur Anrechnung, Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen. Im Internet: http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_276.php?datum=98.%20Senat%20am%2010.%20Februar%202004%20in%20Bonn
- Hochschulrektorenkonferenz 1997a: Entschließung des 183. Plenums vom 10. November 1997. Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen/-abschlüssen. Im Internet: http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_486.php?datum=183.+Plenum+am+10.+November+1997+
- Hochschulrektorenkonferenz 1997b: Position der HRK zum Teilzeitstudium. Entschließung des 183. Plenums vom 10. November 1997. Im Internet: http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_465.php?datum=183.+Plenum+am+10.+November+1997+
- Hörisch, Jochen 2006: Die ungeliebte Universität. Rettet die Alma mater! München, Wien: Carl Hanser Verlag
- Isserstedt, Wolfgang/Middendorff, Elke/Fabian, Gregor/Wolter, André 2007: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Im Internet: http://www.sozialerhebung.de/pdfs/Soz18_Hauptbericht_internet.pdf
- Kadler, Ines 2008: Studienreformen zielorientiert umsetzen. Fallstudien zur Einführung von Bachelor- und Masterkonzepten. Opladen, Farmington Hills: Budrich
- Kaube, Jürgen 2004: Ihr geht alle in die Medien. Die deutschen Universitäten basteln an Berufsattrappen. S. 35 in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 08.05.2004
- Keeling, Ruth 2006: The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse. S. 203-223 in: European Journal of Education, Vol. 41, Heft 2
- Kehm, Barbara M./Teichler, Ulrich 2006: Mit Bachelor- und Master-Studiengängen wohin? Eine Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess. S. 57-67 in: Das Hochschulwesen, Vol. 54, Heft 2
- Keller, Andreas 2004: alma mater bolognaise. Frankfurt/Main: GEW. Im Internet: http://www2.bdwi.de/uploads/alma_mater_bolognese.pdf

- Klemperer, Anne/Wende, Marijk C. van der/Witte, Johanna 2002: Die Einführung von Bachelor- und Master-Programmen an deutschen Hochschulen. Center for Higher Education Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst, Dokumentationen & Materialien, 43. Im Internet: <http://hsdbs.hof.uni-halle.de/documents/t503.pdf>
- Kluge, Norbert/Neusel, Aylâ 1984: Studienreform in den Ländern. Dokumentation und Vergleich von Studienreformverfahren. Bad Honnef: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft
- Krawietz, Marian 2007: Bachelor! Was sonst? Abschlussarten deutscher Studienanfänger im WS 07/08. HISBUS-Online Panel. HISBUS-Kurzinformation Nr. 17. Hannover: HIS. Im Internet: <https://hisbus.his.de/hisbus/docs/hisbus17.pdf>
- Krücken, Georg 2004: Wettbewerb als Reformpolitik: De- oder Re-Regulierung des deutschen Hochschulsystems? S. 337-356 in: Beyer, Jürgen/Styckow, Petra (Hg.) 2004: Gesellschaft mit beschränkter Hoffnung. Reformfähigkeit und die Möglichkeit rationaler Politik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Küchler, Tilman 2001: Zur Neugestaltung der Organisations- und Leitungsstrukturen an der DSHS. Erfahrungen, Modellvarianten, Handlungsoptionen. Gütersloh: CHE, unveröffentlichtes Manuskript
- Kultusministerium Baden-Württemberg (Hg.) 1967: Hochschulgesamtplan Baden-Württemberg. Empfehlungen zur Reform von Struktur und Organisation der Wissenschaftlichen Hochschulen, Pädagogischen Hochschulen, Studienseminare, Kunsthochschulen, Ingenieurschulen und Höheren Fachschulen. Bericht des Arbeitskreises Hochschulgesamtplan beim Kultusministerium B-W. 5. Stuttgart
- Kultusministerkonferenz 2008a: Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 in der Fassung vom 08.12.2008. Im Internet: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16_Fachprofile.pdf
- Kultusministerkonferenz 2008b: Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen vom 10.10.2003 in der Fassung vom 18.9.2008. Im Internet: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Dokumente/kmk/KMK_LaendergemeinsameStrukturvorgaben.pdf
- Kultusministerkonferenz 2005: Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 21.04.2005 beschlossen). Im Internet: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Dokumente/kmk/KMK_050421_Qualifikationsrahmen.pdf
- Kultusministerkonferenz 2004: Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktesystemen und die Modularisierung von Studiengängen vom 15.09.2000, in der Fassung vom 22.10.2004. Im Internet: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Dokumente/kmk/KMK_041022_Leistungspunktesysteme.pdf
- Kultusministerkonferenz 1998: Beschluss vom 3.12.1998 zur „Einführung eines Akkreditierungsverfahrens für Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengänge“. Im Internet: <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm1998/284plenarsitzung/akkreditierungsverfahren.html>
- Kultusministerkonferenz/Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 2006: Bologna-Prozess. Nationaler Bericht 2005 bis 2007 für Deutschland. Im Internet: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/Hochschule_Wissenschaft/BE_061215_NationalerBericht_Bologna_2006.pdf
- Kultusministerkonferenz/Innenministerkonferenz 2002: Vereinbarung „Zugang zu den Laufbahnen des höheren Dienstes durch Masterabschluss an Fachhochschulen“ von 2002. Beschluss der Innenministerkonferenz vom 06.06.2002 und der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002. Im Internet: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Dokumente/kmk/KMK_IMK_2007.pdf
- Liebermann, Sascha/Loer, Thomas 2007: Krise der Kritik. Die Misere der Universität, eine Krise der Kollegialität. S. 195-213 in: Franzmann, Andreas/Wolbring, Barbara (Hg.): Zwischen Idee und Zweckorientierung: Vorbilder und Motive von Hochschulreformen seit 1945. Berlin: Akademie Verlag
- Lenhardt, Gero 2004: Europäische und deutsche Perspektiven der Hochschulpolitik. S. 17-28 in: Pasternack, Peer (Hg.) 2004: Konditionen des Studierens. die hochschule, Vol. 13, Heft 2. Im Internet: <http://hsdbs.hof.uni-halle.de/documents/t1233.pdf>
- Lenhardt, Gero/Stock, Manfred 2009: Gebildete Stände oder gebildete Bürger. Hochschulbildung und Elitevorstellungen in Deutschland und in den USA. S. 244-257 in: Zeitschrift für Pädagogik, Vol. 55, Heft 2 (erscheint demnächst)

- Lundgreen, Peter 1999: Mythos Humboldt in der Gegenwart: Lehre - Forschung - Selbstverwaltung. S. 145-169 in: Ash, Mitchel G. (Hg.): Mythos Humboldt: Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten. Wien: Böhlau
- Matthiesen, Hayo 1974: Wer darf denn noch studieren? Vom Kellerkind zur Superbehörde: Die Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen. Die Zeit, Nr. 35, 1974. Im Internet: <http://www.zeit.de/1974/35/Wer-darf-denn-noch-studieren>
- Meyer-Guckel, Volker/Schönfeld, Derk/Schröder, Ann-Katrin/ Ziegele, Frank 2008: Quartäre Bildung. Chancen der Hochschulen für die Weiterbildungsnachfrage von Unternehmen. Im Internet: http://www.stifterverband.org/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentationen/quartaere_bildung/quartaere_bildung.pdf
- Mielenhausen, Erhard/Steinkamp, Thomas 2007: Duale Studiengänge. In: Benz, Winfried / Kohler, Jürgen / Landfried, Klaus (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre: Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen! Teil D. Qualitätsziele – Qualitätskriterien und Rahmenstandards: Kriterien und Instrumente bei Studiengängen mit spezifischen Profilen. Berlin: Raabe
- Müller-Böling, Detlef/Witte, Johanna 2003: Argumente für eine rasche und konsequente Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge an deutschen Hochschulen. S. 155-158 in: Bensel, Norbert/Weiler, Hans N./Wagner, Gert G. (Hg.): Hochschulen, Studienreform und Arbeitsmärkte. Voraussetzungen erfolgreicher Beschäftigungs- und Hochschulpolitik. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- Nida-Rümelin, Julian 2008: Der Bachelor-Bankrott. Die Studiengangs-Reform ist gescheitert, sagt Philosophie-Professor Julian Nida-Rümelin. Süddeutsche Zeitung vom 2.10.2008. Interview mit Martin Thureau. Im Internet: <http://www.sueddeutsche.de/jobkarriere/643/312557/text/>
- OECD 2007: Bildung auf einen Blick 2007. Im Internet: <http://www.oecd.org/dataoecd/22/28/39317467.pdf>
- Pletl, Renate 2006: Bologna – ein Curriculum-Desaster oder: Ist curriculare und didaktische Ahnungslosigkeit steigerbar? S. 3-4 in: Das Hochschulwesen, Vol. 54, Heft 1.
- Schöne, Wolfgang 1966: Kampf um die deutsche Universität. Streitschrift anlässlich der am 14. Mai 1966 verabschiedeten Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen. Hamburg: Selbstverlag
- Ravinet, Pauline 2008: From Voluntary Participation to Monitored Coordination: why European countries feel increasingly bound by their commitment to the Bologna Process. S. 353-367 in: European Journal of Education, Vol. 43, Heft 3
- Rehburg, Meike 2005: Bachelor- und Masterstudiengänge in Deutschland: Einschätzungen von Studierenden, Professoren und Arbeitgebern. Eine qualitative Kurzstudie. Kassel. Im Internet: http://www.uni-kassel.de/incher/pdf/0706_RehburgBAMA.pdf
- Rehburg, Meike 2006: Hochschulreform und Arbeitsmarkt. Die aktuelle Debatte zur Hochschulreform und die Akzeptanz von konsekutiven Studienabschlüssen auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Kassel. Im Internet: <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/03624.pdf>
- Rehn, Karin 2007: Der Übergang vom Bachelor zum Master. S. 93-104 in: Hochschulrektorenkonferenz, Service-Stelle Bologna (Hg.): Bologna Reader II. Neue Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen, Beiträge zur Hochschulpolitik 5/2007. Bonn. Im Internet: http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/Bologna_Reader_II_INTERNET.pdf
- Reiser, Marius 2009: Warum ich meinen Lehrstuhl räume. S. N5 in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 14.1.2009.
- Reissert, Reiner/Carstensen, Doris 1998: Praxis der internen und externen Evaluation. Handbuch zum Verfahren: Hannover: HIS-Kurzinformation. Im Internet: <http://www.his.de/pdf/23/handbuch.pdf>
- Schaeper, Hilde/Wolter, André 2008: Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess. Der Stellenwert von „Employability“ und Schlüsselkompetenzen. S. 607-625 in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Vol. 11, Heft 4
- Schimank, Uwe 2007: Neue Studienstrukturen – neue Organisationsstrukturen: „structure follows function“? S. 93-97 in: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) 2007: Ein Modell für alle? Konvergenzen und Divergenzen der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland und Europa. Abschlusskonferenz des Kompetenzzentrums Bologna, 26.-27. März 2007 in Bonn. Beiträge zur Hochschulpolitik 14/2007. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz. Das komplette Heft im Internet: <http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/BAbschluss090108.pdf>

- Schimank, Uwe/Lange, Stefan 2006: Hochschulpolitik in der Bund-Länder-Konkurrenz. S. 311-347 in: Weingart, Peter/Taubert, Niels. C. (Hg.): Das Wissensministerium. Ein halbes Jahrhundert Forschungs- und Bildungspolitik in Deutschland. Göttingen: Velbrück Wissenschaft
- Schmoll, Heike 2008: Zwischen Bologna-Wirklichkeit und –Rhetorik liegen Welten. S. 4-7 in: attempto, Forum der Universität Tübingen, Oktober 2008. Im Internet: <http://www.uni-tuebingen.de/uni/qvo/at/download/attempto25.pdf>
- Schmoll, Heike 2006: Reform oder Deform – Über die Veränderungen der deutschen Hochschulen. Radiobeitrag im SWR2 am 15. Juni 2008. Im Internet: <http://www.swr.de/swr2/programm/sendungen/wissen/-/id=3469654/property=download/nid=660374/jas067/swr2-wissen-20080615.rtf>
- Schmoll, Heike 2004: Bachelor ist nicht gleich Bachelor. Die mißlungene Angleichung der europäischen Studienabschlüsse nach Bologna. S. 10 in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 14.01.2004
- Schreiterer, Ulrich 1989: Politische Steuerung des Hochschulsystems. Programm und Wirklichkeit der staatlichen Studienreform 1975-1986. Frankfurt/Main: Campus
- Schubring, Gert 1991: Spezialschulmodell versus Universitätsmodell: Die Institutionalisierung von Forschung. S. 276-326 in: Schubring, Gert (Hg.) 1991: 'Einsamkeit und Freiheit' neu besichtigt. Universitätsreformen und Disziplinenbildung in Preußen als Modell für Wissenschaftspolitik im Europa des 19. Jahrhunderts. Stuttgart: Fritz-Steiner-Verlag
- Schultheis, Franz/Cousin, Paul-Frantz/Roca i Escoda, Marta (Hg.) 2008: Humboldts Altraum. Der Bologna-Prozess und seine Folgen. Konstanz: UVK Universitätsverlag
- Schwarz-Hahn, Stefanie/Rehburg, Meike 2003: Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel. Im Internet: http://www.bmbf.de/pub/bachelor_und_master_in_deutschland.pdf
- Ständige Kommission für die Studienreform bei der KMK: Beschluss vom 9.12.1982 zur „Dauer des Studiums und Studierbarkeit des Lehrangebots“. Veröffentlichungen zur Studienreform (1982), Heft 12
- Stichweh, Rudolf 1974: Differenzierungen von Schule und Universität im 18. und 19. Jahrhundert. S. 193-206 in: Stichweh, Rudolf 1994: Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Teichler, Ulrich 2008: Der Jargon der Nützlichkeit. Zur Employability-Diskussion im Bologna-Prozess. S. 68-79 in: Das Hochschulwesen, Vol. 56, Heft 3
- Teichler, Ulrich 2007: Die Internationalisierung der Hochschulen. Neue Herausforderungen und Strategien. Frankfurt/Main: Campus
- Teichler, Ulrich 2006a: Coordination measures of study in Europe. Between the Scylla of harmonization and the Charybdis of diversification. S. 124-128 in: Löfgren, Kent (Hg.): ECTS and Assessment in Higher Education. Umea: Department of Educational Measurement
- Teichler, Ulrich 2006b: Hochschulsystem - Studium - Arbeitsmarkt. Die lehr- und studienbezogene Hochschulpolitik des Bundesministeriums. S. 347-377 in: Weingart, Peter/Taubert, Niels. C. (Hg.): Das Wissensministerium. Ein halbes Jahrhundert Forschungs- und Bildungspolitik in Deutschland. Göttingen: Velbrück Wissenschaft
- Teichler, Ulrich 2003: Die Master-Stufe an Hochschulen in Europa – Probleme und Chancen. S. 174-182 in: Das Hochschulwesen, Vol. 51, Heft 5.
- Teichler, Ulrich 1999: Gestufte Studiengänge und -abschlüsse in den Geistes- und Sozialwissenschaften. S. 37-141 in: Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hg.) 1999: Bachelor und Master in den Geistes-, Sprach- und Kulturwissenschaften. Bonn.
- Teichler, Ulrich 1991: The Federal Republic of Germany. S. 29-50 in: Neave, Guy/van Vught, Frans A. (Hg.) 1991: Prometheus Bound. The Changing Relationship between Government and Higher Education in Western Europe. Oxford: Pergamon
- Tenorth, Heinz-Elmar 2009: „Humboldt wird missbraucht“, Gespräch vom 12.1.2009. DER SPIEGEL 3/2009, S. 34. Im Internet: <http://www.spiegel.de/spiegel/0,1518,600895,00.html>
- Toens, Katrin 2007: Die Sorbonne-Deklaration. Hintergründe und Bedeutung für den Bologna-Prozess. S. 37-53 in: Winter, Martin (Hg.): Reform des Studiensystems. Analysen zum Bologna-Prozess. die hochschule, Vol. 16, Heft 2. Im Internet: <http://hsdbs.hof.uni-halle.de/documents/t1723.pdf>
- Walter, Thomas 2007: Der Bologna-Prozess im Kontext der europäischen Hochschulpolitik. Eine Genese der Synchronisierung internationaler Kooperation und Koordination. S. 10-36 in: Winter, Martin (Hg.): Reform des Studiensystems. Analysen zum Bologna-Prozess. die hochschule, Vol. 16, Heft 2. Im Internet: <http://hsdbs.hof.uni-halle.de/documents/t1722.pdf>

- Walter, Thomas 2006: Der Bologna-Prozess. Ein Wendepunkt europäischer Hochschulpolitik? Wiesbaden: VS Verlag
- Webler, Wolff-Dietrich 2005: Modellhafter Aufbau moderner Studiengänge: Chancen von Bachelor- und Masterstudiengängen. S. 17-39 in: von Holdt, Ulrike/Stange, Christiane/Schobel, Kurt (Hg.) 2005: Qualitative Aspekte von Leistungspunkten. Chancen von Bachelor- und Masterstudiengängen. Bielefeld: Universitäts-Verlag Webler
- Weegen, Michael 2004: Bachelor und Master: Übergänge zwischen strukturellen Verwerfungen und kapazitären Fallstricken. S. 206-216 in: Das Hochschulwesen, Vol. 52, Heft 6
- Welbers, Ulrich/Gaus, Olaf (Hg.); Wagner, Bianca (Mitarbeit) 2005: The Shift from Teaching to Learning. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- Westdeutsche Rektorenkonferenz 1988: Die Zukunft der Hochschulen. Überlegungen für eine zukunftsorientierte Hochschulpolitik. Bonn: Dokumente zur Hochschulreform 63/1988
- Wex, Peter, 2005: Bachelor und Master. Die Grundlagen des neuen Studiensystems in Deutschland. Ein Handbuch. Berlin: Duncker & Humblot
- Wiarda, Jan-Martin 2008: Phantome im Hörsaal. DIE ZEIT, 08.03.2007, Nr. 11. Im Internet: <http://www.zeit.de/2007/11/B-Mehrfachbewerbungen?page=all>
- Wiarda, Jan-Martin 2007: „Das haben wir nicht gewollt“. Der Bachelor in sechs Semestern führt zur Überfrachtung des Studiums – es wird Zeit, das zu ändern. DIE ZEIT, 25.10.2007, Nr. 44. Im Internet: <http://images.zeit.de/text/2007/44/C-Bama-Aufmacher>
- DER SPIEGEL 2008: Die Studenten-Fabrik. 28.04.2008. Im Internet: <http://wissen.spiegel.de/wissen/dokument/93/36/dokument.html?titel=Die+Studenten-Fabrik&id=56756339&top=SPIEGEL&suchbegriff=&quellen=&vl=0>
- Winter, Martin 2008a: Bologna als (vertane) Chance zu einer Studienreform. S. 18-19 in: attempto, Forum der Universität Tübingen, Oktober 2008. Im Internet: <http://www.uni-tuebingen.de/uni/qvo/at/download/attempto25.pdf>
- Winter, Martin 2008b: Das Studienmodell der Universität Halle-Wittenberg. Zur Struktur des hallischen Bachelor-Master-Konzepts und zum Prozess seiner Einführung. S. 78-98 in: Bologna-Zentrum der Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Bologna in der Praxis: Erfahrungen aus den Hochschulen. Bielefeld: W. Bertelsmann-Verlag
- Winter, Martin 2008c: Die neuen Studienstrukturen und der Übergang von Schule zu Universität. Sieben Thesen und eine Frage. S. 149-155 in: Das Hochschulwesen, Vol. 56, Heft 5
- Winter, Martin 2008d: Die Vielfalt der Fächer und das neue Studien- und Akkreditierungssystem. Zur Akkreditierung von gestuften Studiengängen mit zwei oder mehr Fächern. S. 12-16 in: Das Hochschulwesen, Vol. 56, Heft 1
- Winter, Martin 2008e: Sind drei Jahre Bachelor zu kurz? Der Konflikt zwischen Mobilität und Vielfalt. S. 2 in: ruprecht, Heidelberger Studierendenzeitschrift, Juni 2008. Die komplette Ausgabe im Internet: <http://www.ruprecht.de/fileadmin/pdf/ru114.pdf>
- Winter, Martin 2007a: Neue Studienstrukturen – neue Organisationsstrukturen? Kurzbeiträge: Zur Einführung in das Thema, S. 79-80; Stabsstellen „Studienstrukturreform“, S. 80-81; Zentralisierung der Prüfungsverwaltung, S. 87-89 in: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Ein Modell für alle? Konvergenzen und Divergenzen der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland und Europa. Abschlusskonferenz des Kompetenzzentrums Bologna, 26.-27. März 2007 in Bonn. Beiträge zur Hochschulpolitik 14/2007. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz. Das komplette Heft im Internet: <http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/BAbschluss090108.pdf>
- Winter, Martin 2007b: PISA, Bologna, Quedlinburg – wohin treibt die Lehrerbildung? Die Debatte um die Struktur des Lehramtsstudiums und das Studienmodell Sachsen-Anhalts. Wittenberg: HoF-Arbeitsbericht 2/2007. Im Internet: <http://www.hof.uni-halle.de/cms/download.php?id=108>
- Winter, Martin 2007c: Programm-, Prozess- und Problem Akkreditierung. Die Akkreditierung von Studiengängen und ihre Alternativen. S. 88-124 in: Winter, Martin (Hg.): Reform des Studiensystems. Analysen zum Bologna-Prozess. die hochschule, Vol. 16, Heft 2. Im Internet: <http://hsdbs.hof.uni-halle.de/documents/t1726.pdf>
- Winter, Martin (Hg.) 2007d: Reform des Studiensystems. Analysen zum Bologna-Prozess. die hochschule, Vol. 16, Heft 2
- Winter, Martin 2006: Handreichung zur Gestaltung von Studienprogrammen im Bachelor- & Master-Studium an der Universität Halle-Wittenberg. Nur im Internet verfügbar:

<http://hsdbs.hof.uni-halle.de/documents/t1435.doc>

- Winter, Martin 2005a: Gleichstellungspolitik und Studienstrukturreform. S. 226-237 in: Burkhardt, Anke/König, Karsten (Hg.): Zweckbündnis statt Zwangsehe: Gender Mainstreaming und Hochschulreform. Bonn: Lemmens
Der Aufsatz ist 2006 in einer kürzeren Fassung unter dem Titel „Studienstrukturreform, Akkreditierung und Gleichstellungspolitik“ im Internet verfügbar: <http://hsdbs.hof.uni-halle.de/documents/t1350.pdf>
- Winter, Martin 2005b: Mitwirkungschancen bei Qualitätssicherung und Studienstrukturreform. S. 112-130 in: Beiträge zur Hochschulforschung, Vol. 37, Heft 2. Im Internet: <http://hsdbs.hof.uni-halle.de/documents/t1107.pdf>
- Winter, Martin 2004a: Fachbereiche und Fakultäten. Bestehende Organisationsstrukturen und aktuelle Reformprojekte an Universitäten. S. 100-142 in: Winter, Martin (Hg.): Gestaltung von Hochschulorganisation. Über Möglichkeiten und Unmöglichkeiten, Hochschulen zu steuern. die hochschule, Vol. 13, Heft 1. Im Internet: <http://hsdbs.hof.uni-halle.de/documents/t1031.pdf>
- Winter, Martin (Hg.) 2004b: Gestaltung von Hochschulorganisation. Über Möglichkeiten und Unmöglichkeiten, Hochschulen zu steuern. die hochschule, Vol. 13, Heft 1.
- Winter, Martin 2002: Studienqualität durch Evaluation und Akkreditierung – vier Entwicklungsszenarien. S. 110-124 in: Reil, Thomas/Winter, Martin (Hg.): Qualitätssicherung an Hochschulen. Theorie und Praxis. Bielefeld: W. Bertelsmann-Verlag
- Wissenschaftsrat 2008: Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Studium und Lehre. Berlin: Im Internet: <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/8639-08.pdf>
- Wissenschaftsrat 2007: Prüfungsnoten im Prüfungsjahr 2005. Köln. Im Internet: <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/7769-07.pdf>
- Wissenschaftsrat 2000: Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland. Berlin. Im Internet: <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/4418-00.pdf>
- Wissenschaftsrat 1998: Empfehlungen zur Hochschulentwicklung durch Teilzeitstudium, Multimedia und wissenschaftliche Weiterbildung. Köln
- Wissenschaftsrat 1978: Empfehlungen zur Differenzierung des Studienangebots. Köln
- Wissenschaftsrat 1966: Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen. Köln
- Witte, Johanna 2005: Machen Bachelor und Master die Trennung von Universität und Fachhochschule obsolet? S. 181-195 in: Cramer-Renz, Christa/Donner, Hartwig (Hg.) 2005: Die innovative Hochschule. Aspekte und Standpunkte. Beiträge zu einer Vortragsreihe anlässlich der Fusion von Fachhochschule Nordostniedersachsen und Universität Lüneburg. Bielefeld: UniversitätsVerlag Webler
- Witte, Johanna Katharina 2006a: Change of Degrees and Degrees of Change. Comparing Adaptions of European Higher Education Systems in the Context of the Bologna Process. Enschede: CHEPS/UT. Im Internet: <http://www.utwente.nl/cheps/documenten/2006wittedissertation.pdf>
- Witte, Johanna 2006b: Die deutsche Umsetzung des Bologna-Prozesses. S. 21-27 in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Vol. 56, Heft 48. Das komplette Heft im Internet: <http://www.bpb.de/files/X9FKNO.pdf>
- Witte, Johanna/Schreiterer, Ulrich/Hüning, Lars/Otto, Erik/Müller-Böling, Detlef 2003: Die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge als Herausforderung für die deutschen Hochschulen: Handlungsfelder und Aufgaben – Positionspapier II, Gütersloh. Im Internet: <http://www.che.de/downloads/Positionspapier2BMS.pdf>
- Witte, Johanna/von Stuckrad, Thimo 2007: Kapazitätsplanung in gestuften Studienstrukturen. Vergleichende Analyse des Vorgehens in 16 Bundesländern. CHE-Arbeitspapier 89, Gütersloh. Im Internet: http://www.che.de/downloads/Kapazitaetsplanung_in_gestuften_Studienstrukturen_AP89.pdf
- Zervakis, Peter A. 2008: Zur Genese des Kompetenzzentrums. S. 11-20 in: Bologna-Zentrum der Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Bologna in der Praxis: Erfahrungen aus den Hochschulen. Bielefeld: W. Bertelsmann-Verlag

Bislang erschienene HoF-Arbeitsberichte

- 5'08 König, Karsten / Pasternack, Peer: *elementar + professionell. Die Akademisierung der elementar-pädagogischen Ausbildung in Deutschland. Mit einer Fallstudie: Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin*, 159 S.
- 4'08 Pasternack, Peer / Bloch, Roland / Hechler, Daniel / Schulze, Henning: *Fachkräfte bilden und binden. Lehre und Studium im Kontakt zur beruflichen Praxis in den ostdeutschen Ländern*, 137 S.
- 3'08 Falkenhagen, Teresa: *Stärken und Schwächen der Nachwuchsförderung. Meinungsbild von Promovierenden und Promovierten an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg*, 123 S.
- 2'08 Kahlert, Heike / Burkhardt, Anke / Myrrhe, Ramona: *Gender Mainstreaming im Rahmen der Zielvereinbarungen an den Hochschulen Sachsen-Anhalts: Zwischenbilanz und Perspektiven*, 120 S.
- 1'08 Pasternack, Peer / Rabe-Kleberg, Ursula: *Bildungsforschung in Sachsen-Anhalt. Eine Bestandsaufnahme*, 81 S.
- 4'07 Schlegel, Uta / Burkhardt, Anke: *Auftrieb und Nachhaltigkeit für die wissenschaftliche Laufbahn. Akademikerinnen nach ihrer Förderung an Hochschulen in Sachsen-Anhalt*, 46 S.
- 3'07 Hölscher, Michael / Pasternack, Peer: *Internes Qualitätsmanagement im österreichischen Fachhochschulsektor*, 188 S.
- 2'07 Winter, Martin: *PISA, Bologna, Quedlinburg – wohin treibt die Lehrerausbildung? Die Debatte um die Struktur des Lehramtsstudiums und das Studienmodell Sachsen-Anhalts*, 58 S.
- 1'07 König, Karsten: *Kooperation wagen. 10 Jahre Hochschulsteuerung durch vertragsförmige Vereinbarungen*, 116 S.
- 6'06 Bloch, Roland: *Wissenschaftliche Weiterbildung im neuen Studiensystem – Chancen und Anforderungen. Eine explorative Studie und Bestandsaufnahme*, 64 S.
- 5'06 Krempkow, Rene / König, Karsten / Ellwardt, Lea: *Studienqualität und Studienerfolg an sächsischen Hochschulen. Dokumentation zum „Hochschul-TÜV“ der Sächsischen Zeitung 2006*, 79 S.
- 4'06 Scheuring, Andrea / Burkhardt, Anke: *Schullaufbahn und Geschlecht. Beschäftigungssituation und Karriereverlauf an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland aus gleichstellungspolitischer Sicht*, 93 S.
- 3'06 Lischka, Irene: *Entwicklung der Studierwilligkeit*, 116 S.
- 2'06 Lischka, Irene unter Mitarbeit von Reinhard Kreckel: *Zur künftigen Entwicklung der Studierendenzahlen in Sachsen-Anhalt. Prognosen und Handlungsoptionen. Expertise im Auftrag der Landesrektorenkonferenz von Sachsen-Anhalt*, 52 S.
- 1'06 Burkhardt, Anke / Kreckel, Reinhard / Pasternack, Peer: *HoF Wittenberg 2001 – 2005. Ergebnisreport des Instituts für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg*, 107 S.
- 7'05 Pasternack, Peer / Müller, Axel: *Wittenberg als Bildungsstandort. Eine exemplarische Untersuchung zur Wissensgesellschaft in geografischen Randlagen. Gutachten zum IBA-„Stadtumbau Sachsen-Anhalt 2010“-Prozess*, 156 S.
- 6'05 Schlegel, Uta/Burkhardt, Anke: *Frauenkarrieren und -barrieren in der Wissenschaft. Förderprogramme an Hochschulen in Sachsen-Anhalt im gesellschaftlichen und gleichstellungspolitischen Kontext*, 156 S., ISBN 3-937573-06-2, €10,00.
- 5'05 Hüttmann, Jens/Pasternack, Peer: *Studiengebühren nach dem Urteil*, 67 S.
- 4'05 Erhardt, Klaudia (Hrsg.): *ids hochschule. Fachinformation für Hochschulforschung und Hochschulpraxis*, 71 S.
- 3'05 Körnert, Juliana / Schildberg, Arne / Stock, Manfred: *Hochschulentwicklung in Europa 1950-2000. Ein Datenkompendium*, 166 S., ISBN 3-937573-05-4, €15,-.
- 2'05 Pasternack, Peer: *Wissenschaft und Hochschule in Osteuropa: Geschichte und Transformation. Bibliografische Dokumentation 1990-2005*, 132 S., ISBN 3-937573-04-6, €15,-.
- 1b'05 Schlegel, Uta / Burkhardt, Anke / Trautwein, Peggy: *Positionen Studierender zu Stand und Veränderung der Geschlechtergleichstellung. Sonderauswertung der Befragung an der Fachhochschule Merseburg*, 51 S.
- 1a'05 Schlegel, Uta/Burkhardt, Anke/Trautwein, Peggy: *Positionen Studierender zu Stand und Veränderung der Geschlechtergleichstellung. Sonderauswertung der Befragung an der Hochschule Harz*, 51 S.
- 6'04 Lewin, Dirk / Lischka, Irene: *Passfähigkeit beim Hochschulzugang als Voraussetzung für Qualität und Effizienz von Hochschulbildung*, 106 S.
- 5'04 Pasternack, Peer: *Qualitätsorientierung an Hochschulen. Verfahren und Instrumente*, 138 S., ISBN 3-937573-01-1, €10,00.
- 4'04 Hüttmann, Jens: *Die „Gelehrte DDR“ und ihre Akteure. Inhalte, Motivationen, Strategien: Die DDR als Gegenstand von Lehre und Forschung an deutschen Universitäten*. Unt. Mitarb. v. Peer Pasternack, 100 S.
- 3'04 Winter, Martin: *Ausbildung zum Lehrberuf. Zur Diskussion über bestehende und neue Konzepte der Lehrerausbildung für Gymnasium bzw. Sekundarstufe II*, 60 S.
- 2'04 Bloch, Roland / Pasternack, Peer: *Die Ost-Berliner Wissenschaft im vereinigten Berlin. Eine Transformationsfolgenanalyse*, 124 S.
- 1'04 Teichmann, Christine: *Nachfrageorientierte Hochschulfinanzierung in Russland. Ein innovatives Modell zur Modernisierung der Hochschulbildung*, 40 S.
- 5'03 Meyer, Hansgünter (Hg.): *Hochschulen in Deutschland: Wissenschaft in Einsamkeit und Freiheit? Kolloquium-Reden am 2. Juli 2003*, 79 S.
- 4'03 Bloch, Roland / Hüttmann, Jens: *Evaluation des Kompetenzzentrums „Frauen für Naturwissenschaft und Technik“ der Hochschulen Mecklenburg-Vorpommerns*, 48 S.
- 3'03 Lischka, Irene: *Studierwilligkeit und die Hintergründe – neue und einzelne alte Bundesländer – Juni 2003*, 148 S., ISBN 3-9806701-8-X, €10,-.
- 2'03 Reisz, Robert D.: *Public Policy for Private Higher Education in Central and Eastern Europe. Concep-*

- tual clarifications, statistical evidence, open questions, 34 S.
- 1'03 Reisz, Robert D.: *Hochschulpolitik und Hochschulentwicklung in Rumänien zwischen 1990 und 2000*, 42 S.
- 5'02 Teichmann, Christine: *Forschung zur Transformation der Hochschulen in Mittel- und Osteuropa: Innen- und Außenansichten*, 42 S.
- 4'02 Friedrich, Hans Rainer: *Neuere Entwicklungen und Perspektiven des Bologna-Prozesses*, 22 S. ISBN 3-9806701-6-3.
- 3'02 Lischka, Irene: *Erwartungen an den Übergang in den Beruf und hochschulische Erfahrungen. Studierende der BWL an zwei Fachhochschulen in alten/neuen Bundesländern*, 93 S.
- 2'02 Kreckel, Reinhard / Lewin, Dirk: *Künftige Entwicklungsmöglichkeiten des Europäischen Fernstudienzentrums Sachsen-Anhalt auf der Grundlage einer Bestandsaufnahme zur wissenschaftlichen Weiterbildung und zu Fernstudienangeboten in Sachsen-Anhalt*, 42 S.
- 1'02 Kreckel, Reinhard / Pasternack, Peer: *Fünf Jahre HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Ergebnisreport 1996-2001*, 79 S.
- 5'01 Pasternack, Peer: *Gelehrte DDR. Die DDR als Gegenstand der Lehre an deutschen Universitäten 1990–2000*. Unt. Mitarb. v. Anne Glück, Jens Hüttmann, Dirk Lewin, Simone Schmid und Katja Schulze, 131 S., ISBN 3-9806 701-5-5, €5,-.
- 4'01 Teichmann, Christine: *Die Entwicklung der russischen Hochschulen zwischen Krisenmanagement und Reformen. Aktuelle Trends einer Hochschulreform unter den Bedingungen der Transformation*, 51 S.
- 3'01 Jahn, Heidrun: *Duale Studiengänge an Fachhochschulen. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellversuchs an den Fachhochschulen Magdeburg und Merseburg*, 58 S.
- 2'01 Olbertz, Jan-Hendrik / Otto, Hans-Uwe (Hg.): *Qualität von Bildung. Vier Perspektiven*, 127 S., ISBN 3-9806701-4-7, €5,-.
- 1'01 Pasternack, Peer: *Wissenschaft und Höhere Bildung in Wittenberg 1945 – 1994*, 45 S.
- 5'00 Lischka, Irene: *Lebenslanges Lernen und Hochschulbildung. Zur Situation an ausgewählten Universitäten*, 75 S.
- 4'00 Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt / HoF Wittenberg (Hg.): *Ingenieurausbildung der Zukunft unter Berücksichtigung der Länderbeziehungen zu den Staaten Mittel- und Osteuropas. Dokumentation eines Workshops am 09./10. Mai 2000 in Lutherstadt Wittenberg*, 83 S., ISBN 3-9806701-3-9, €7,50.
- 3'00 Lewin, Dirk: *Studieren in Stendal. Untersuchung eines innovativen Konzepts. Zweiter Zwischenbericht*, 127 S.
- 2'00 Burkhardt, Anke: *Militär- und Polizeihochschulen in der DDR. Wissenschaftliche Dokumentation*, 182 S., ISBN 3-9806701-2-0, €12,50.
- 1'00 Jahn, Heidrun: *Bachelor und Master in der Erprobungsphase. Chancen, Probleme, fachspezifische Lösungen*, 65 S.
- 7'99 Alesi, Bettina: *Lebenslanges Lernen und Hochschulen in Deutschland. Literaturbericht und annotierte Bibliographie (1990 – 1999) zur Entwicklung und aktuellen Situation*. In Kooperation mit Barbara M. Kehm und Irene Lischka, 67 S., ISBN 3-9806701-1-2, €7,50.
- 6'99 Jahn, Heidrun / Kreckel, Reinhard: *Bachelor- und Masterstudiengänge in Geschichte, Politikwissenschaft und Soziologie. International vergleichende Studie*, 72 S.
- 5'99 Lischka, Irene: *Studierwilligkeit und Arbeitsmarkt. Ergebnisse einer Befragung von Gymnasiasten in Sachsen-Anhalt*, 104 S.
- 4'99 Jahn, Heidrun: *Berufsrelevanter Qualifikationserwerb in Hochschule und Betrieb. Zweiter Zwischenbericht aus der wissenschaftlichen Begleitung dualer Studiengangsentwicklung*, 35 S.
- 3'99 Lewin, Dirk: *Auswahlgespräche an der Fachhochschule Altmark. Empirische Untersuchung eines innovativen Gestaltungselements*, 61 S.
- 2'99 Pasternack, Peer: *Hochschule & Wissenschaft in Osteuropa. Annotierte Bibliographie der deutsch- und englischsprachigen selbständigen Veröffentlichungen 1990-1998*, 81 S., ISBN 3-9806701-0-4, €12,50.
- 1'99 Buck-Bechler, Gertraude: *Hochschule und Region. Königskinder oder Partner?*, 65 S.
- 5'98 Lischka, Irene: *Entscheidung für höhere Bildung in Sachsen-Anhalt. Gutachten*, 43 S.
- 4'98 Pasternack, Peer: *Effizienz, Effektivität & Legitimität. Die deutsche Hochschulreformdebatte am Ende der 90er Jahre*, 30 S.
- 3'98 Jahn, Heidrun: *Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Deutschland. Sachstands- und Problemanalyse*, 38 S.
- 2'98 Lewin, Dirk: *Die Fachhochschule der anderen Art. Konzeptrealisierung am Standort Stendal. Zustandsanalyse*, 44 S.
- 1'98 Jahn, Heidrun: *Dualität curricular umsetzen. Erster Zwischenbericht aus der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellversuches an den Fachhochschulen Magdeburg und Merseburg*, 40 S.
- 5'97 Burkhardt, Anke: *Stellen und Personalbestand an ostdeutschen Hochschulen 1995. Datenreport*, 49 S.
- 4'97 Lischka, Irene: *Verbesserung der Voraussetzungen für die Studienwahl. Situation in der Bundesrepublik Deutschland*, 15 S.
- 3'97 Buck-Bechler, Gertraude: *Zur Arbeit mit Lehrberichten*, 17 S.
- 2'97 Lischka, Irene: *Gymnasiasten der neuen Bundesländer. Bildungsabsichten*, 33 S.
- 1'97 Jahn, Heidrun: *Duale Fachhochschulstudiengänge. Wissenschaftliche Begleitung eines Modellversuches*, 22 S.

die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Herausgegeben vom Institut für Hochschulforschung (HoF)

Themenhefte:

Robert D. Reisz / Manfred Stock (Hg.): *Private Hochschulen – Private Higher Education* (2008, 166 S.; €17,50)

Martin Winter: *Reform des Studiensystems. Analysen zum Bologna-Prozess* (2007, 218 S.; €17,50)

Peer Pasternack: *Forschungslandkarte Ostdeutschland* (Sonderband 2007, 299 S., €17,50)

Reinhard Kreckel / Peer Pasternack (Hg.): *10 Jahre HoF* (2007, 197 S., €17,50)

Karsten König (Hg.): *Verwandlung durch Verhandlung? Kontraktsteuerung im Hochschulsektor* (2006, 201 S.; €17,50)

Georg Krücken (Hg.): *Universitäre Forschung im Wandel* (2006, 224 S.; €17,50)

Konjunkturen und Krisen. Das Studium der Natur- und Technikwissenschaften in Europa (2005, 246 S.; €17,50)

Peer Pasternack (Hg.): *Konditionen des Studierens* (2004, 244 S.; €17,50)

Martin Winter (Hg.): *Gestaltung von Hochschulorganisation. Über Möglichkeiten und Unmöglichkeiten, Hochschulen zu steuern* (2004, 254 S.; €17,50)

Anke Burkhardt / Uta Schlegel (Hg.): *Warten auf Gender Mainstreaming. Gleichstellungspolitik im Hochschulbereich* (2003, 282 S.; €17,50)

Barbara Kehm (Hg.): *Grenzüberschreitungen. Internationalisierung im Hochschulbereich* (2003, 268 S.; €17,50)

Peer Pasternack / Martin Winter (Hg.): *Szenarien der Hochschulentwicklung* (2002, 236 S.; €17,50)

Bestellungen unter: institut@hof.uni-halle.de – <http://www.die-hochschule.de>

Schriftenreihe „Wittenberger Hochschulforschung“

Robert D. Reisz / Manfred Stock: *Inklusion in Hochschulen. Beteiligung an der Hochschulbildung und gesellschaftlichen Entwicklung in Europa und in den USA (1950-2000)*. Lemmens Verlag, Bonn 2007, 148 S.

Peer Pasternack: *Qualität als Hochschulpolitik? Leistungsfähigkeit und Grenzen eines Policy-Ansatzes*. Lemmens Verlag, Bonn 2006, 558 S.

Anke Burkhardt / Karsten König (Hg.): *Zweckbündnis statt Zwangsehe: Gender Mainstreaming und Hochschulreform*. Lemmens Verlag, Bonn 2005, 264 S.

Reinhard Kreckel: *Vielfalt als Stärke. Anstöße zur Hochschulpolitik und Hochschulforschung*. Lemmens Verlag, Bonn 2004, 203 S.

Irene Lischka / Andrä Wolter (Hg.): *Hochschulzugang im Wandel? Entwicklungen, Reformperspektiven und Alternativen*. Beltz Verlag, Weinheim/Basel 2001, 302 S.

Jan-Hendrik Olbertz / Peer Pasternack / Reinhard Kreckel (Hg.): *Qualität – Schlüsselfrage der Hochschulreform*. Beltz Verlag, Weinheim/Basel 2001, 341 S.

Barbara M. Kehm / Peer Pasternack: *Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem. Fallstudien des Wandels*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 2001, 254 S.

Peer Pasternack (Hg.): *DDR-bezogene Hochschulforschung. Eine thematische Eröffnungsbilanz aus dem HoF Wittenberg*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 2001, 315 S.

Peter Altmiks (Hg.): *Gleichstellung im Spannungsfeld der Hochschulfinanzierung*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 2000, 107 S.

Jan-Hendrik Olbertz / Peer Pasternack (Hg.): *Profilbildung – Standards – Selbststeuerung. Ein Dialog zwischen Hochschulforschung und Reformpraxis*, hrsg. unt. Mitarb. v. Gertraude Buck-Bechler und Heidrun Jahn. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999, 291 S.

Peer Pasternack: *Hochschule & Wissenschaft in SBZ/DDR/Ostdeutschland 1945-1995. Annotierte Bibliographie für den Erscheinungszeitraum 1990-1998*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999, 567 S.

Peer Pasternack: *Demokratische Erneuerung. Eine universitätsgeschichtliche Untersuchung des ostdeutschen Hochschulumbaus 1989-1995. Mit zwei Fallstudien: Universität Leipzig und Humboldt-Universität zu Berlin*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999, 427 S.

Heidrun Jahn / Jan-Hendrik Olbertz (Hg.): *Neue Stufen – alte Hürden? Flexible Hochschulabschlüsse in der Studienreformdebatte*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1998, 120 S.

Weitere Buchveröffentlichungen aus dem Institut für Hochschulforschung (HoF)

Roland Bloch: *Flexible Studierende? Studienreform und studentische Praxis*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2009, 336 S.

Reinhard Kreckel (Hg.): *Zwischen Promotion und Professur. Das wissenschaftliche Personal in Deutschland im Vergleich mit Frankreich, Großbritannien, USA, Schweden, den Niederlanden, Österreich und der Schweiz*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2008, 400 S.

Anke Burkhardt (Hg.): *Wagnis Wissenschaft. Akademische Karrierewege und das Fördersystem in Deutschland*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2008, 691 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Stabilisierungsfaktoren und Innovationsagenturen. Die ostdeutschen Hochschulen und die zweite Phase des Aufbau Ost*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2007, 471 S.

Nicolai Genov / Reinhard Kreckel (Hg.): *Soziologische Zeitgeschichte. Helmut Steiner zum 70. Geburtstag*, Edition Sigma, Berlin 2007, 334 S.

Peer Pasternack: *Wissenschafts- und Hochschulgeschichte der SBZ, DDR und Ostdeutschlands 1945–2000. Annotierte Bibliografie der Buchveröffentlichungen 1990–2005*, CD-ROM-Edition, unt. Mitarb. v. Daniel Hechler, Stiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur/Institut für Hochschulforschung, Berlin/Wittenberg 2006.

Manfred Stock: *Arbeiter, Unternehmer, Professioneller. Eine theorievergleichende Analyse zur sozialen Konstruktion von Beschäftigung in der Moderne*, VS-Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2005, 398 S.

Peer Pasternack / Roland Bloch / Claudius Gellert / Michael Hölscher / Reinhard Kreckel / Dirk Lewin / Irene Lischka / Arne Schildberg: *Die Trends der Hochschulbildung und ihre Konsequenzen. Wissenschaftlicher Bericht für das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur der Republik Österreich*, bm:bwk, Wien 2005, 227 S.

Peer Pasternack / Falk Bretschneider: *Handwörterbuch der Hochschulreform*, UniversitätsVerlag Webler, Bielefeld 2005, 221 S.

Barbara M. Kehm (Hg.): *Mit SOKRATES II zum Europa des Wissens. Ergebnisse der Evaluation des Programms in Deutschland*, Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Uni-

versität Kassel & HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung, Kassel/Wittenberg 2005, 404 S.

Peer Pasternack: *Politik als Besuch. Ein wissenschaftspolitischer Feldreport aus Berlin*, UniversitätsVerlag Webler, Bielefeld 2005, 253 S.

Manfred Stock / Helmut Köhler: *Bildung nach Plan? Bildungs- und Beschäftigungssystem in der DDR 1949 bis 1989*, Leske + Budrich, Opladen 2004, 153 S.

Jens Hüttmann / Peer Pasternack / Ulrich Mählert (Hg.): *DDR-Geschichte vermitteln. Ansätze und Erfahrungen in Unterricht, Hochschullehre und politischer Bildung*, Metropol-Verlag, Berlin 2004, 310 S.

Jens Hüttmann / Peer Pasternack (Hg.): *Wissensspuren. Bildung und Wissenschaft in Wittenberg nach 1945*, Drei-Kastanien-Verlag, Wittenberg 2004, 414 S.

Peer Pasternack: *177 Jahre. Zwischen Universitäts-schließung und Gründung der Stiftung Leucorea: Wissenschaft und Höhere Bildung in Wittenberg 1817–1994*, Stiftung Leucorea an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Wittenberg 2002, 122 S.

Martin Winter / Thomas Reil (Hg.): *Qualitätssicherung an Hochschulen. Theorie und Praxis*, W. Bertelsmann-Verlag, Bielefeld 2002, 192 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Flexibilisierung der Hochschulhaushalte. Handbuch*, Schüren Verlag, Marburg 2001, 336 S.

Peer Pasternack / Thomas Neie (Hg.): *stud. ost 1989–1999. Wandel von Lebenswelt und Engagement der Studierenden in Ostdeutschland*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2000, 464 S.

Peer Pasternack / Monika Gibas (Hg.): *Sozialistisch behaust & bekunstet. Hochschulen und ihre Bauten in der DDR*, Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 1999, 246 S.

Barbara M. Kehm: *Higher Education in Germany. Developments Problems, Future Perspectives*. CEPES, Bucarest 1999, 145 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Eine nachholende Debatte. Der innerdeutsche Philosophenstreit 1996/97*, Leipzig 1998, 234 S.